
Anforderungen und Ressourcen im Lehramtsreferendariat

Implikationen für die Stressprävention

Stefanie Leiendecker



München, 2021

Ludwig-Maximilians-Universität München

Anforderungen und Ressourcen im Lehramtsreferendariat

Implikationen für die Stressprävention

Stefanie Leiendecker

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Stefanie Leiendecker

aus
Memmingen

München, 2021

Erstgutachter: Prof. Dr. Ewald Kiel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Eckert

Tag der mündlichen Prüfung: 24. November 2020

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit dem Zusammenspiel zwischen berufs(phasen)spezifischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen sowie personalen Faktoren in ihrem Einfluss auf Symptome psychischer Belastung im Lehramtsreferendariat. Aus den Erkenntnissen zu gesundheitsförderlichen Merkmalskonstellationen werden Ansatzpunkte für stresspräventive Maßnahmen auf verhältnis- und verhaltenspräventiver Ebene abgeleitet. Im Hinblick auf Verhaltensprävention werden zudem zwei Präventionsmaßnahmen evaluiert: „AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ (ein Stressbewältigungstraining) und „PAUER – Sicher und erfolgreich im Lehrerberuf“ (ein Klassenführungstraining). Beide Trainings wurden im Rahmen des Projekts „LeguPan – Lehrgesundheit: Prävention an Schulen“ des Lehrstuhls für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München, das den Rahmen der vorliegenden Arbeit bildet, für Lehramtsreferendare angeboten.

Denn obwohl viele Beschreibungen das Krisenhafte des Lehramtsreferendariats sowie seinen belastenden Charakter betonen, liegen bislang nur wenig empirische Befunde zur tatsächlichen gesundheitsbezogenen Bedeutung beruflicher Anforderungen und Ressourcen im Zusammenspiel mit personalen Faktoren vor. Darüber hinaus ist bislang nur wenig über Nutzen und Wirksamkeit von Stressbewältigungs- und vor allem Klassenführungstrainings im Lehramtsreferendariat bekannt. Dies ist nicht nur im Hinblick auf die Gesundheitsförderung im Lehramtsreferendariat problematisch, sondern auch im Hinblick darauf, dass der Lehrerberuf auch an berufserfahrene Lehrkräfte viele und komplexe Anforderungen stellt, die es zu bewältigen gilt. Dabei gehen eine hohe Beanspruchung und negative gesundheitliche Folgen nicht nur mit starken Einschränkungen für die betroffenen Lehrkräfte einher, sondern haben auch negative Auswirkungen auf ihre Schüler und verursachen hohe Kosten für die Gesellschaft und das, obwohl dem Lehrerberuf eine große gesellschaftliche Bedeutung zugesprochen wird. Deshalb sollten bereits in der Phase der Ausbildung wichtige Kompetenzen geschult werden, die, im Sinne einer Professionalisierung und beruflichen Qualifizierung, auch Ressourcen für den adaptiven Umgang mit beruflichen Anforderungen darstellen.

Im Rahmen des LeguPan-Projekts nahmen insgesamt 103 bayerische Referendare aus dem Gymnasial- und Realschulbereich an einem der beiden Trainings und drei Fragebogenuntersuchungen teil, die eine Baseline-Erhebung circa 3 Monate vor dem Training, eine Prä- und eine Post-Messung umfasste.

In Bezug auf den Einfluss beruflicher Arbeitsanforderungen und -ressourcen auf das Befinden erweisen sich vor allem die Unsicherheit in der Lehrerrolle und der subjektive Berufserfolg von Bedeutung. Bei den personalen Faktoren sind von den Skalen zum Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten das Zutrauen im Umgang mit Unterrichtsstörungen und vom Erholungserleben die Skala Anregung/Stimulation am einflussreichsten. Daneben scheinen von den Strategien der Stressbewältigung die Resignation und von den dysfunktionalen Kognitionen das Meiden sozialer Unterstützung den größten Einfluss zu haben. Die Befunde zum Zusammenspiel zwischen beruflichen und personalen Einflussfaktoren auf das Befinden zeigen sich vielfältig. Allerdings finden sich kaum moderierende, sondern vor allem mediierende Zusammenhänge.

Die Evaluation der beiden Trainingsprogramme PAUER und AGIL ergibt keinen Einfluss der Trainings auf Symptome psychischer Belastung (Arbeitsengagement und Depressivität). Es finden sich allerdings Effekte auf den Aufbau personaler Ressourcen für die Bewältigung von Stress und die Verringerung personaler Stressverstärker. Dabei profitieren von AGIL vor allem stark beanspruchte Lehramtsreferendare, während die bei den Referendaren vorliegende Beanspruchung keinen Einfluss auf die Wirksamkeit von PAUER zu haben scheint.

Insgesamt zeigt die vorliegende Arbeit verschiedene Möglichkeiten auf, Fähigkeiten bei den Lehramtsreferendaren aufzubauen, die im Sinne einer Professionalisierung nicht nur für den Vorbereitungsdienst, sondern auch für die spätere berufliche Laufbahn von Lehrkräften von Bedeutung sind und dazu beitragen, dass Lehrkräfte langfristig und gesund ihrem Beruf nachgehen können.

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG.....	III
INHALTSVERZEICHNIS	V
THEORIE	1
1 Einleitung	1
2 Stress und psychische Gesundheit.....	7
2.1 Grundlegende Begriffe und Konzepte	7
2.1.1 Reaktionsorientierte Perspektive	7
2.1.2 Reizorientierte Perspektive	9
2.1.3 Relationale Perspektive	10
2.2 Stress und Krankheit.....	11
2.2.1 Bedeutung des Burnout-Konstrukts	13
2.2.2 Ätiopathogenese und Symptome von Depressivität.....	15
2.3 Stress und Gesundheit.....	19
2.3.1 Salutogene Sichtweise auf Gesundheit und Krankheit.....	19
2.3.2 Arbeitsbezogenes Wohlbefinden	19
2.4 Fazit	24
3 Einfluss beruflicher Faktoren auf Stress und psychische Gesundheit.....	25
3.1 Das Referendariat als besondere Phase in der Berufsbiographie	26
3.1.1 Rechtliche Grundlagen des Vorbereitungsdiensts in Bayern.....	26
3.1.2 Strukturtheoretische Forschung	29
3.1.3 Kompetenzorientierte Forschung	31
3.1.4 Berufsbiographische Forschung	34
3.1.5 Bedeutsamkeit des Lehramtsreferendariats.....	36
3.2 Beanspruchung in Lehrerberuf und Referendariat.....	37
3.2.1 Beanspruchung im Lehrerberuf.....	37
3.2.2 Beanspruchung im Lehramtsreferendariat	40
3.3 Grundlegende Modelle zu beruflichem Stress	42
3.3.1 Modell beruflicher Gratifikationskrisen	42
3.3.2 Job Demand-Control Modell	43

3.3.3	Job Demands-Resources Modell	47
3.4	Bedeutung von Arbeitsanforderungen	51
3.4.1	Anforderungen von Arbeitsaufgabe und -inhalt	51
3.4.2	Anforderungen von Arbeitsorganisation und -zeit	56
3.4.3	Anforderungen von Arbeitsplatz und -umgebung	57
3.4.4	Anforderungen sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz	58
3.4.5	Anforderungen der Rahmenbedingungen des Beschäftigungsverhältnisses	60
3.5	Bedeutung von Arbeitsressourcen.....	61
3.5.1	Ressourcen im beruflichen Kontext	63
3.5.2	Beruflicher Erfolg	64
3.5.3	Soziale Unterstützung.....	72
4	Einfluss personaler Faktoren auf Stress und psychische Gesundheit.....	79
4.1	Grundlegende Modelle und Theorien	80
4.1.1	Transaktionales Stressmodell	80
4.1.2	Theorie der Ressourcenerhaltung.....	84
4.1.3	Vulnerabilitäts-Stress-Modelle	87
4.1.4	Fazit.....	89
4.2	Stressbewältigung.....	89
4.2.1	Grundlegende Begriffe und Konzepte	90
4.2.2	Instrumentelles Stressmanagement.....	93
4.2.3	Mentales Stressmanagement	102
4.2.4	Regeneratives Stressmanagement.....	107
4.2.5	Umgang mit Belastungen im Lehramtsreferendariat	113
4.3	Selbstwirksamkeit als Ressource	117
5	Stressprävention und Gesundheitsförderung.....	123
5.1	Grundlegende Begriffe und Konzepte	123
5.2	Prävention und Gesundheitsförderung im beruflichen Kontext	125
5.3	Stressprävention und Gesundheitsförderung im Lehrerberuf.....	127
5.3.1	AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf	128
5.3.2	PAUER – Sicher und erfolgreich im Lehrerberuf	131
5.4	Befunde zur Wirksamkeit präventiver Maßnahmen	134
5.4.1	Wirksamkeit von Stressbewältigungstrainings	135
5.4.2	Wirksamkeit von Programmen zur Stressbewältigung für Lehrkräfte	136
5.4.3	Wirksamkeit von Klassenführungstrainings für Lehrkräfte	137
5.4.4	Wirksamkeit von Stressbewältigungs- und Klassenführungstrainings im Referendariat.....	138

METHODEN & ERGEBNISSE	141
6 Fragestellungen und Hypothesen	141
6.1 Forschungsfrage I: Inwiefern beeinflussen berufliche Anforderungen und Ressourcen das Befinden und die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren?	142
6.2 Forschungsfrage II: Welchen Einfluss haben personale Merkmale im Zusammenspiel mit beruflichen Faktoren auf Depressivität und Arbeitsengagement?	147
6.3 Forschungsfrage III: Welche Effekte haben die beiden Präventionsprogramme AGIL und PAUER für die teilnehmenden Lehramtsreferendare?	153
7 Methode	155
7.1 Projektzusammenhang	155
7.2 Forschungsdesign	156
7.3 Stichprobe	156
7.4 Messinstrumente	160
7.4.1 Arbeitsanforderungen und -ressourcen	162
7.4.2 Personale Stressverstärker und Ressourcen	166
7.4.3 Stressfolgen	171
7.4.4 Trainingsakzeptanz	172
7.5 Statistische Methoden	174
7.5.1 Multiple lineare Regressionsanalyse	174
7.5.2 Moderatoranalyse	175
7.5.3 Mediatoranalyse	175
7.5.4 Varianzanalyse und A-priori-Kontraste	176
7.5.5 Nonparametrische Verfahren zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden	178
8 Ergebnisse	181
8.1 Einfluss beruflicher Faktoren auf Depressivität und Arbeitsengagement	181
8.1.1 Bivariate Korrelationen	182
8.1.2 Regressionsanalysen	184
8.1.3 Moderatoranalysen	189
8.2 Einfluss personaler Faktoren auf Depressivität und Arbeitsengagement	202
8.2.1 Bivariate Korrelationen	203
8.2.2 Regressionsanalysen	207
8.2.3 Moderatoranalysen	219
8.2.4 Mediatoranalysen – Personale Faktoren als Mediatoren	225
8.2.5 Mediatoranalysen – Berufliche Faktoren als Mediatoren	238
8.3 Evaluation des Stresspräventionsprogramms AGIL	252
8.3.1 Effekte in der AGIL-Gesamtstichprobe	252

8.3.2	Effekte von AGIL in den Teilstichproben nach Depressionsrisiko.....	257
8.3.3	Zusammenfassung der Befunde zum AGIL-Training	268
8.4	Evaluation des Klassenführungstrainings PAUER.....	269
8.4.1	Effekte in der PAUER-Gesamtstichprobe	269
8.4.2	Effekte von PAUER in den Teilstichproben nach Depressionsrisiko	276
8.4.3	Zusammenfassung der Befunde zum PAUER-Training	284
	DISKUSSION	287
9	Zusammenfassung und Einordnung in den Forschungsstand	289
9.1	Bedeutung von Arbeitsanforderungen und -ressourcen.....	289
9.1.1	Einflussfaktoren von Arbeitsorganisation und -zeit.....	290
9.1.2	Einflussfaktoren sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz	291
9.1.3	Einflussfaktoren der Arbeit in der Klasse	296
9.1.4	Einflussfaktoren von Arbeitsaufgabe und -inhalt	298
9.1.5	Zusammenfassende Einordnung in den Kontext der Professionalisierung	300
9.2	Bedeutung personaler Stressverstärker und Ressourcen.....	303
9.2.1	Bedeutung des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten	304
9.2.2	Bedeutung dysfunktionaler Kognitionen.....	306
9.2.3	Bedeutung von Bewältigungsstrategien.....	307
9.2.4	Bedeutung des Erholungserlebens	311
9.2.5	Fazit	313
9.3	Beeinflussbarkeit personaler Stressverstärker und Ressourcen durch AGIL und PAUER.....	313
9.3.1	Akzeptanz der Trainings	314
9.3.2	Trainingseffekte von AGIL	314
9.3.3	Trainingseffekte von PAUER	318
9.3.4	Stabile Unterschiede zwischen den Teilstichproben nach Depressionsrisiko	322
9.3.5	Fazit	322
10	Implikationen für Stressprävention und Professionalisierung im Lehramtsreferendariat	325
10.1	Zeit schaffen	327
10.2	Erfolge sichtbar machen.....	330
10.3	Nutzung sozialer Unterstützung fördern	334
10.4	Nutzen von Präventionsprogrammen	335
10.5	Zusammenfassung.....	340

11	Einordnung der Ergebnisse in den Kontext des Job Demands-Resources Modells	341
11.1	Klassische Annahmen des JD-R Modells	341
11.2	Erweiterung des Modells um personale Faktoren	343
12	Methodische Limitationen	347
13	Fazit und Ausblick	351
	LITERATURVERZEICHNIS	353
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	417
	TABELLENVERZEICHNIS	421
	ANHANG	427
	DANKSAGUNG	429

THEORIE

1 Einleitung

Schon Benjamin Franklin erkannte einst: „*An ounce of prevention is better than a pound of cure*“ (USHistory.org). Doch warum ist ausgerechnet der Lehrerberuf so häufig Gegenstand der Forschung im Bereich der Stressprävention? Und welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang das Lehramtsreferendariat? Welche spezifischen Ansatzpunkte erwachsen aus dieser zweiten Phase der Lehrerausbildung und welche Besonderheit gilt es zu berücksichtigen?

Dass insbesondere der Lehrerberuf in Bezug auf seine Belastungen und Gesundheitsrisiken im Fokus von öffentlichem Interesse und Forschung steht, mag einerseits der verstärkten medialen Aufmerksamkeit in den letzten Jahrzehnten geschuldet sein. Denn immer wieder sorgten Titel wie „*Höllensjob Lehrer – überfordert, verspottet, ausgebrannt*“ (Titelseite des Focus, 2001) oder „*Neue Studie: Hohe Arbeitsbelastung für Lehrer*“ (Schmoll, 2020) für Aufsehen. Dazu passt das Ergebnis einer Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach aus dem Jahr 2012, wonach der Lehrerberuf aus Sicht der Bevölkerung ein anstrengender Beruf ist, der mit einer hohen psychischen Beanspruchung einhergeht, und Lehrkräfte* zusätzlich viel über ihre berufliche Belastung klagen. Andererseits liegen genauso objektive Gründe für die Konzentration auf das Thema Lehrgesundheit vor. Auch wenn neuere Untersuchungen ein komplexes Bild zu Einflussfaktoren und Folgen von Stress ergeben (Lehr, 2014a) und frühere Befunde (z.B. Schaarschmidt, 2004; Weber, 2004), die den Lehrerberuf als stark beanspruchend darstellen, relativieren können (z.B. Albrecht, 2016; Cramer, Merk & Wesselborg, 2014), sind „*stationär behandlungsbedürftig erkrankte Lehrer seit vielen Jahren unter den Patienten vermutlich aller psychosomatischen Kliniken häufig*“ (Hillert et al., 2016, S. 6).

Dabei kommt ihnen in unserer heutigen Wissensgesellschaft, die der Bildung eine zentrale Rolle zuschreibt, eine große gesellschaftliche Bedeutung als „Erfüller“ eines umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrags zu (vgl. Verfassung des Freistaates Bayern, Bayerische Staatskanzlei, 2014; Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern (LDO),

* In dieser Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit zur Bezeichnung von Lehrerinnen und Lehrern der Begriff Lehrkräfte sowie die Pluralform Lehrer verwendet. Auch zur Bezeichnung aller weiteren Personengruppen (z.B. Referendarinnen und Referendare) wird die Pluralform (z.B. Referendare) verwendet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für jedes Geschlecht.

Bayerische Staatskanzlei, 2019): Sie beeinflussen nicht nur das Lernen von Schülern, ihre Bildungsbiographie und damit auch Zukunft maßgeblich, sondern haben dadurch auch Einfluss auf künftige Erwachsenengenerationen und die Gesellschaft (Baumert & Kunter, 2006; Hattie, 2010; Richardson & Watt, 2006). Deshalb gehen eine hohe Beanspruchung und negative gesundheitliche Folgen nicht nur mit starken Einschränkungen für die betroffenen Lehrkräfte einher, sondern haben auch negative Auswirkungen auf ihre Schüler (z.B. Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016; McLean & McDonald Connor, 2015, 2018) und verursachen hohe Kosten für die Gesellschaft (Gustavsson et al., 2011; Paykel, Brugha & Fryers, 2005; Wittchen et al., 2011).

Warum sollte man also warten bis ausgebildete Lehrkräfte erkranken, anstatt frühzeitig in der Phase der Ausbildung wichtige Kompetenzen zu schulen, die, im Sinne einer Professionalisierung und beruflichen Qualifizierung, auch Ressourcen für den adaptiven Umgang mit beruflichen Anforderungen darstellen (Döring-Seipel, 2012; Hillert et al., 2016; vgl. Baumert & Kunter, 2011a)? Unterstützungsangebote, die diesem Umstand Rechnung tragen, begünstigen einerseits die zukünftige erfolgreiche Erfüllung des Dienstauftrags und entsprechen darüber hinaus einer wesentlichen Aufgabe von Lehrerbildung: *„Nachhaltig gesunde Lehrkräfte auszubilden, die langfristig gesund bleiben“* (Nieskens, 2011, S. 200). Andererseits kursieren auch über das Lehramtsreferendariat in den Populärmedien viele Mythen, die auf eine hohe Beanspruchungssituation verweisen: Rückblickend beschreiben Lehrkräfte den Vorbereitungsdienst häufig als die *„schlimmste Zeit“* ihres Lebens (Katzenbach, 1999, S. 49). Dabei werden gerade in den Populärmedien häufig Begriffe wie *„Leidenszeit“* (Schultz, 2013, S. 1), *„Horrortrip“* (Gerstenberg, 2010, S. 2) oder *„zermürbt und verheizt“* (Wittenbrink, 2018, S. 1) bemüht. Wissenschaftliche Publikationen charakterisieren das Referendariat nüchterner und sachlicher beispielsweise als einen *„komplexe[n], krisenhafte[n] und individuelle[n] Entwicklungsprozess“* (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 386), einen von zahlreichen Veränderungen und Schwierigkeiten begleiteten *„Übergang in eine andere Kultur“* (Kiel & Pollak, 2011, S. 10) oder einen Ort, *„an dem in krisenhaft handelnder Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis die noch fehlenden Deutungs- und Handlungsrountinen aufgebaut werden“* (Dietrich, 2014, S. 4). Die wissenschaftliche Befundlage charakterisiert die Beanspruchungssituation im Lehramtsreferendariat wie folgt: Zwar wird auch für den Vorbereitungsdienst wiederholt eine *„alarmierend“* hohe Belastung und Beanspruchung berichtet (z.B. Schaarschmidt, 2005; Drüge, Schleider und Rosati, 2014, S. 370), es kommen jedoch längst nicht alle Untersuchungen zu einer derart negativen Bewertung (z.B. Braun, 2017, Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012).

Auch wenn man inzwischen nicht mehr von einer grundsätzlichen empirischen Vernachlässigung des Lehramtsreferendariats sprechen kann, existieren weiterhin Forschungslücken (Braun, 2017). Denn obwohl viele Beschreibungen das Krisenhafte des Lehramtsreferen-

dariats betonen, liegen nur wenig empirische Befunde zur tatsächlichen gesundheitsbezogenen Bedeutung beruflicher Anforderungen und Ressourcen im Zusammenspiel mit personalen Faktoren vor. Darüber hinaus ist bislang nur wenig über Nutzen und Wirksamkeit von Stressbewältigungs- und vor allem Klassenführungstrainings im Lehramtsreferendariat bekannt (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015). Entsprechend besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, den Einfluss von berufs(phasen)spezifischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement* im Lehramtsreferendariat zu untersuchen und gesundheitsförderliche Merkmalskonstellationen zu identifizieren sowie Ansatzpunkte für stresspräventive Maßnahmen abzuleiten. Darüber hinaus wird das Zusammenspiel beruflicher und personaler Faktoren in ihrer Beeinflussung des Befindens untersucht und überprüft, inwiefern sich personale Stressverstärker und Ressourcen durch zwei verhaltensorientierte Präventionsmaßnahmen – das Stressbewältigungstraining AGIL und das Klassenführungstraining PAUER – günstig beeinflussen lassen. So soll ein Beitrag dazu geleistet werden, vorhandene Forschungslücken zu schließen, mit dem Ziel, dass Lehramtsreferendare frühzeitig Kompetenzen und Strategien im Umgang mit den Anforderungs- und Belastungsfaktoren des Lehrerberufs erwerben, die ihnen auch im weiteren Verlauf ihrer beruflichen Laufbahn von Nutzen sind, um den Lehrerberuf langfristig und gesund ausüben zu können.

Theoretischer Rahmen der Arbeit

Den theoretischen Rahmen der Arbeit bildet das Job Demands-Resources Modell (JD-R Modell; Bakker & Demerouti, 2007, 2014, 2017). Dieses geht von verschiedenen Zusammenhängen beruflicher Anforderungen und Ressourcen mit dem Befinden aus: Hohe Arbeitsanforderungen führen dem JD-R Modell zufolge zu psychischer und physischer Erschöpfung und erhöhter Depressivität. Arbeitsbedingte Ressourcen fördern demgegenüber das Arbeitsengagement. Ferner wird angenommen, dass das Zusammenspiel von Anforderungen und Ressourcen die Entstehung von arbeitsbezogener Beanspruchung und Motivation maßgeblich beeinflusst: Das bedeutet einerseits, dass Arbeitsressourcen das Einwirken von Anforderungen auf die Arbeitsbeanspruchung abfedern können. Andererseits drückt diese Annahme aus, dass Arbeitsressourcen das Arbeitsengagement hauptsächlich unter Bedingungen hoher Arbeitsanforderungen beeinflussen.

Während sich in der empirischen Forschung viele Belege für die Annahmen des Modells zur Wirkung beruflicher Anforderungen und Ressourcen finden, wurden Einflussfaktoren der Person lange Zeit vernachlässigt (Demerouti & Nachreiner, 2019; Schaufeli & Taris, 2014). Die wissenschaftlichen Belege hierzu sind bisher dementsprechend eher dünn und es finden sich verschiedenste (u.a. direkte, moderierende und mediierende) Einflüsse (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014). Die vorliegende Arbeit versucht folglich auch in diesem Zusammenhang, zur Erweiterung des empirischen Forschungsstands beizutragen.

Aufbau der untersuchten Präventionsprogramme

Daneben ist die vorliegende Untersuchung in das interdisziplinäre Projekt „LeguPan – Lehrer-gesundheit: Prävention an Schulen“ eingebettet, welches vom Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt wurde. Sie evaluiert die beiden Trainingsprogramme, die im Rahmen des Projekts für Lehramtsreferendare angeboten wurden. Das Ziel bestand dabei darin, die Referendare schon in einer frühen Phase ihrer beruflichen Tätigkeit für berufsspezifische Belastungen und Herausforderungen zu sensibilisieren und sie darin zu unterstützen, Strategien und Möglichkeiten eines individuell angemessenen Umgangs mit diesen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten.

Im Gesundheitstraining „AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ geht es um das Erkennen und Entschärfen beruflicher Stressoren und somit um die Schulung gesundheitsförderlichen Verhaltens. Letztlich hat es die Erarbeitung individuell angemessener Bewältigungsmöglichkeiten zum Ziel (Hillert et al., 2016). Das Training ist modular aufgebaut und vermittelt grundlegendes Wissen zur Entstehung von Stress, schult den Umgang mit stressauslösenden Kognitionen und Grübeln, erweitert die Möglichkeiten der aktiven Problembewältigung und fördert effektive Erholung.

Das Klassenführungstraining „PAUER – Sicher und erfolgreich im Lehrerberuf“ zielt auf den Aufbau von Handlungskompetenzen ab, die ein effektives und ressourcenschonendes Führen von Klassen ermöglichen. So soll die Vielzahl der täglichen Belastungen verringert und das Stresserleben reduziert werden (Kiel, Frey & Weiß, 2013). Die Autoren gehen davon aus, dass es *„beim Klassenführungshandeln um das Gestalten einer spezifischen sozialen Interaktion“* (Kiel et al., 2013, S. 28) geht und dass dieses somit auf die soziale Interaktion in einer Klasse einwirkt. Das Training ist modular aufgebaut und beschäftigt sich mit den Werten, die die Grundlage für Klassenführungshandeln bilden und den fünf als bedeutsam angenommenen Dimensionen des Klassenführungshandelns: Präsenz, Aktivierung, Unterrichtsfluss, Empathie und Regeln.

Für beide Trainings liegen bereits erste Wirksamkeitsnachweise bei Lehrkräften vor (Gaertner, 2016; Hillert, Koch, Kiel, Weiß & Lehr, 2014; Koch et al., 2017; Lüdtke, 2019). Hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und ihres Nutzens bei Lehramtsreferendaren wurden beide Programme bislang nicht evaluiert.

Aufbau der Arbeit

Der theoretische Teil der Arbeit befasst sich in Kapitel 2 zunächst allgemein mit dem Zusammenhang zwischen Stress und psychischer Gesundheit, bevor in Kapitel 3 die Bedeutung beruflichen Stresses sowohl allgemein als auch in Bezug auf Lehrerberuf und Referendariat herausgearbeitet wird. Dabei wird insbesondere auf das JD-R Modell und berufliche Anforderungen und Ressourcen im Lehramtsreferendariat eingegangen. Kapitel 4 führt dann die

Bedeutung personaler Stressverstärker und Ressourcen im Zusammenhang mit Stress, Wohlbefinden und psychischer Gesundheit näher aus. Zum Abschluss des theoretischen Teils wird in Kapitel 5 auf Ansatzpunkte und Wirksamkeit stresspräventiver Maßnahmen eingegangen.

Die folgenden Kapitel beschreiben dann die vorliegende empirische Studie genauer. Dabei werden in Kapitel 6 die zugrundeliegenden Fragestellungen und Hypothesen aus den theoretischen Ausführungen abgeleitet. Kapitel 7 stellt die Methodik und dabei insbesondere den Projektzusammenhang, das Forschungsdesign, die Stichprobe und die statistischen Methoden vor. In Kapitel 8 werden schließlich die Ergebnisse dargestellt. Dabei wird in Reihenfolge der Fragestellungen vorgegangen. Kapitel 8.1 gibt folglich die Befunde zu der Fragestellung wieder, inwiefern berufliche Anforderungen und Ressourcen das Befinden und die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren (operationalisiert als *Depressivität* und *Arbeitsengagement*) beeinflussen. In Kapitel 8.2 geht es dann darum, welchen Einfluss personale Merkmale im Zusammenspiel mit beruflichen Faktoren auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement* haben. In den letzten beiden Kapiteln (8.3 und 8.4) werden schließlich die Befunde zur Wirksamkeit der beiden Präventionsprogramme AGIL und PAUER für die teilnehmenden Lehramtsreferendare berichtet.

Die abschließende Diskussion ordnet die Ergebnisse in Kapitel 9 zunächst in den aktuellen Forschungsstand ein. Anschließend werden Implikationen für Stressprävention und Professionalisierung im Lehramtsreferendariat diskutiert (Kapitel 10) und die Ergebnisse im Kontext des Job Demands-Resources Modells betrachtet (Kapitel 11). Vor dem abschließenden Fazit (Kapitel 13) wird auf methodische Limitationen der Arbeit hingewiesen (Kapitel 12).

2 Stress und psychische Gesundheit

2.1 Grundlegende Begriffe und Konzepte

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Stressbegriff vielfältig und in variierender Bedeutung benutzt (Kaluzza, 2018). Teils werden damit auslösende Bedingungen beschrieben, teils ist die Reaktion des Individuums gemeint. Eine klare Unterscheidung zwischen Belastung (*stress*) und Beanspruchung (*strain*) als Teilaspekte des Stressbegriffs findet in der Alltagssprache somit nicht statt (van Dick & Stegemann, 2013). Für eine wissenschaftliche Diskussion ist diese Unterscheidung jedoch zentral. Nach internationalen DIN-Standards werden unter Belastung die von außen auf den Menschen einwirkenden Einflüsse verstanden, während sich der Begriff Beanspruchung auf die unmittelbaren (nicht langfristigen) Auswirkungen dieser Belastung auf den Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen (z.B. Bewältigungsstrategien) bezieht (van Dick & Stegemann, 2013; Zapf & Semmer, 2004). Auf ähnliche Weise unterscheiden andere Autoren zwischen Stressor (\triangleq Belastung) und Stressreaktion (\triangleq Beanspruchung; Kaluzza, 2018; Sonnentag & Frese, 2012).

Dennoch wird der Stressbegriff auch von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen in unterschiedlicher Bedeutung bzw. Schwerpunktsetzung verwendet (Cohen, Kessler & Gordon, 1995; Kaluzza, 2018). Die reizorientierte Perspektive betrachtet Stress vor allem als ein situatives oder Reizphänomen und beschäftigt sich somit vornehmlich mit Auslösesituationen bzw. Stressoren (vgl. Kapitel 2.1.2). Der reaktionsorientierte Ansatz fokussiert dagegen auf die physiologischen, psychischen sowie verhaltensmäßigen Anpassungsreaktionen, also auf die Stressreaktion (vgl. Kapitel 2.1.1). Relationale Konzeptionen verstehen Stress ferner als Ergebnis komplexer, subjektiver Einschätzungsprozesse (vgl. Kapitel 2.1.3 & 4.1).

2.1.1 Reaktionsorientierte Perspektive

Die reaktionsorientierte Perspektive entstammt der biologischen Forschungstradition. Der Mediziner Hans Selye, der heute als Begründer der modernen Stressforschung gilt, untersuchte die körperliche Stressreaktion und beschrieb sie als Allgemeines Adaptionssyndrom. *„Damit sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass es sich um eine unspezifische Reaktion eines Organismus auf jedwede Art von Belastung handelt, die der Anpassung des Organismus an diese Belastungen dient“* (Kaluzza, 2018, S. 19). Das Allgemeine Adaptionssyndrom als relativ stereotyp ablaufendes hormonelles und physiologisches Reaktionsmuster verläuft in drei Phasen (Selye, 1936, 1976a, 1976b): Auf einen Stressor reagiert ein Organismus zunächst mittels einer Alarmreaktion. Diese akute Stressreaktion bereitet den Körper schnell darauf vor, (motorisch) auf den Stressor zu reagieren (Kampf oder Flucht) und ist an sich nicht gesundheitsschädlich. Auf die kurze Alarmreaktion folgt die Widerstandsphase, in der das Individuum ver-

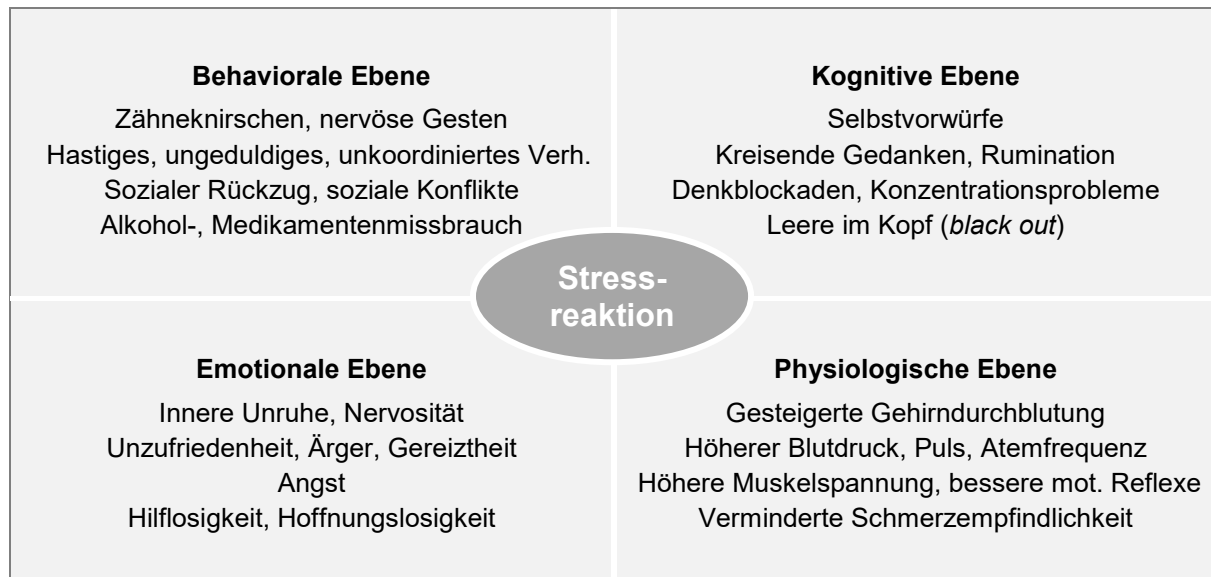
sucht, den Stressauslöser zu beseitigen und den Stresslevel auf das Ausgangs-/ Normalniveau zu reduzieren. Die Widerstandsphase als Phase ausreichender Adaptionskräfte und folglich optimaler Adaption kann allerdings nur für eine gewisse Zeit aufrechterhalten werden. Bleibt der Stressor länger erhalten oder kommen immer wieder neue Belastungen hinzu, gehen die Energieressourcen zur Neige, kann Adaption bzw. Widerstand nicht mehr gewährleistet werden und es tritt ein Stadium der Erschöpfung ein, welches mit Krankheitssymptomen bis hin zum Tod assoziiert ist. Kritisiert wurde am ursprünglichen Modell Selyes vor allem die Verwendung des Wortes Stress sowohl im Sinne auslösender Faktoren als auch im Sinne der Stressreaktion, was Selye später veranlasste, zwischen Stressor und Stressreaktion zu unterscheiden (Szabo, Tache & Somogyi, 2012). Auch die Unspezifitätsannahme bezüglich des physiologischen Reaktionsmusters stand häufig in der Kritik, wurde von Selye aber stets beibehalten (Kaluza & Vögele, 1999; Szabo, Tache & Somogyi, 2012).

Die Allostatic Load Theorie von McEwen (1998, 2005) stellt eine Weiterentwicklung bzw. Neuinterpretation des Allgemeinen Adaptionssyndroms vor allem im Hinblick auf die Entstehung gesundheitlicher Probleme aufgrund von Stress dar und wird bis heute im Zusammenhang mit Stress und Gesundheit beforscht (z.B. Beckie, 2012; Mauss, Li, Schmidt, Angerer & Jarczok, 2015; McEwen & Rasgon, 2018). „*Thus, rather than problems being caused by an exhaustion of defence mechanisms, it is the stress mediators [(chemical messengers like adrenalin and cortisol produced to maintain homeostasis)] themselves that can turn on the body and cause problems*“ (McEwen, 2005, S. 316). Allostase als der Prozess der unmittelbaren und schnellen physiologischen Reaktion des Körpers auf einen Stressor (\triangleq Alarmreaktion) ermöglicht die Adaption an diesen und hat dadurch protektiven Charakter (\triangleq Widerstand). Zu Gesundheitsbeeinträchtigungen kann es kommen, wenn *allostatic load*, die als „*wear and tear on the body and brain that result from being ,stressed out‘*“ (McEwen, 2005, S. 315) beschrieben wird, auftritt. Sie entsteht durch eine anhaltende Dysbalance der adaptierenden physiologischen Systeme, zu der es kommt, wenn in kurzen zeitlichen Abständen immer neue Stressoren auftreten, keine Gewöhnung an einen wiederholt auftretenden Stressor stattfindet, die Stressreaktion verlängert ist oder die Stressreaktion eines physiologischen Systems inadäquat ist und sich dadurch die Aktivität anderer allostatischer Systeme stark erhöht (McEwen, 1998).

Neben genereller Kritik an rein reaktionsspezifischen Ansätzen (vgl. Kapitel 2.1.2) gilt es zu berücksichtigen, dass die bisher dargestellten Ansätze nur körperliche Stressreaktionen betrachten. Als Folge von Belastungen kommt es aber auch zu Veränderungen auf der behavioralen, kognitiven und emotionalen Ebene (Kaluza, 2018). Beispiele dafür sind in Abbildung 2.1 dargestellt. Auch diese werden mit ungünstigen Folgen für die Gesundheit in Verbindung gebracht, wenn sie nicht zur Beseitigung des Stressors beitragen oder sogar zusätzliche Belastungen hervorrufen. Beispielsweise steigert ein erhöhter Konsum von Suchtmitteln einer-

seits direkt das Erkrankungsrisiko und verringern andererseits die körperliche Widerstandsfähigkeit (Kaluza, 2018). Gefühle von Hilf- und Hoffnungslosigkeit (vgl. Theorie der erlernten Hilflosigkeit; Abramson, Metalsky & Alloy, 1989; Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Seligman, 1974) oder auch der ruminative Umgang mit Problemen (vgl. Kapitel 4.2.3) werden zum Beispiel mit der Entstehung und Aufrechterhaltung depressiver Symptome in Verbindung gebracht.

Abbildung 2.1: Ebenen der Stressreaktion



Die generelle Kritik an rein reaktionsspezifischen Ansätzen bezieht sich vor allem darauf, dass sich anhand der Reaktion Stress und seine Auslöser erst rückwirkend feststellen lassen. Dadurch sind Annahmen über stressauslösende Reize, die Wirkung von Reizkonstellationen oder vermittelnde (physiologische und psychische) Prozesse nur begrenzt möglich (Christ, 2004; Morgenroth, 2015). Es lassen sich aus dieser Perspektive somit nur wenig Anhaltspunkte für eine begründete Prävention ableiten (ebd.).

2.1.2 Reizorientierte Perspektive

Im Gegensatz zum reaktionsorientierten Blickwinkel befasst sich die reizorientierte Perspektive mit den verschiedensten Auslösern von Stressreaktionen. Zwar kann erst im Rückblick anhand der tatsächlich aufgetretenen Reaktion festgestellt werden, inwiefern eine bestimmte Situation tatsächlich Stress auslöst, allerdings existieren nach Kaluza (2018) übergreifende Situationsmerkmale, die eine Stressreaktion wahrscheinlicher machen: Insbesondere in Situationen, die durch einen geringen Grad der Bekanntheit bzw. große Neuheit, wenig verhaltensmäßige Kontrollierbarkeit, geringe Vorhersehbarkeit, große Mehrdeutigkeit bzw. Intransparenz sowie eine starke persönliche Valenz gekennzeichnet sind, sind Stressreaktionen sehr wahrscheinlich. Außerdem spielen Intensität und Dauer der Situation eine bedeutsame Rolle.

Darauf deuten auch die Ergebnisse der klassischen reizorientierten Forschung hin. So wurde im Rahmen vieler Studien der Life-Event-Forschung die Bedeutung des Ausmaßes der nötigen Anpassungsleistung aufgrund eines oder mehrerer gleichzeitig aufgetretener kritischer Lebensereignisse für die Gesundheit untersucht (z.B. Dohrenwend & Dohrenwend, 1974; Filipp, 1981; Geyer, 1999; Holmes & Rahe, 1967). Beispiele für solche kritischen Lebensereignisse sind der Tod eines Familienangehörigen, eine Schwangerschaft oder ein Umzug, aber auch der Verlust des Arbeitsplatzes, die Übernahme neuer Verantwortungsbereiche im Beruf oder das Ende der Schulzeit. Die meisten dieser Untersuchungen ergaben signifikante positive, aber nicht besonders stark ausgeprägte Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an kritischen Lebensereignissen und dem Auftreten körperlicher und psychischer Erkrankungen. Stärkere Zusammenhänge mit Gesundheitsmaßen zeigten sich für Alltagsbelastungen (*daily hassles*; z.B. DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman & Lazarus, 1982; Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981; Lazarus, 1984), „*irritating, frustrating, distressing demands that to some degree characterize everyday transactions with the environment*“ (Kanner et al., 1981, S. 3). Beispiele sind Unzufriedenheit mit den alltäglichen Aufgaben, Schwierigkeiten bei der Vereinbarung von Familie und Beruf oder psychosoziale Konflikte und Spannungen. Grundannahme dieses Ansatzes ist, dass alltägliche Stressoren einen kumulativen Effekt haben, der sich vor allem dann ungünstig auf die Gesundheit auswirkt, wenn die Alltagsbelastungen chronisch, das heißt lang andauernd oder immer wiederkehrend, sind (Kaluzka, 2018). Auf die besondere Bedeutung beruflicher Stressoren, ihre potentiell negativen Folgen für die Gesundheit und entsprechende Konzepte und Modelle wird in Kapitel 3 näher eingegangen.

Häufige Kritik am klassischen, rein reizorientierten Ansatz bezieht sich auf die fehlende Berücksichtigung unter anderem der Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Reizbedingungen, der Subjektivität der Wahrnehmung und Bewertung von Reizen sowie der interindividuellen Reaktionsunterschiede in Abhängigkeit von den jeweiligen Stressbewältigungskompetenzen (Nitsch, 1981).

2.1.3 Relationale Perspektive

Heute herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass individuelle Motive, Einstellungen, Bewertungen und Kompetenzen darüber mitentscheiden, ob eine Stressreaktion auftritt und wie stark sie ausgeprägt ist (Kaluzka, 2018). Entsprechend betrachtet die relationale Sichtweise Stress als Folge komplexer, subjektiver Einschätzungsprozesse im Hinblick auf die eigenen Ziele, mögliche Handlungsalternativen und die Bedingungen der Situation. Stress entsteht, wenn ein Ungleichgewicht zwischen den individuellen Handlungsvoraussetzungen und den situativen Handlungsbedingungen wahrgenommen wird: sowohl instrumentell, als Diskrepanz zwischen Ressourcen und Anforderungen, als auch motivational, als Diskrepanz zwischen Bedürfnissen

und Befriedigungsmöglichkeiten (Christ, 2004; Nitsch, 1981). Prominente Beispiele relationaler Stresskonzeptionen sind das transaktionale Stressmodell (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984, 1987; Lazarus & Launier, 1978) und die Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 1988, 1998), die an anderer Stelle ausführlicher beschrieben werden (vgl. Kapitel 4.1). Gemein ist allen relationalen Stresskonzepten die Analyse der Beziehung zwischen Person und Umwelt und der vermittelnden psychologischen Variablen.

Die Kritik bezüglich relationaler Stresskonzeptionen unterscheidet sich von Theorie zu Theorie. Beispielsweise wird am transaktionalen Stressmodell die starke Fokussierung auf das Individuum und die damit einhergehende Vernachlässigung von Umweltvariablen kritisiert (Hobfoll & Buchwald, 2004). Überdies wird auf die Problematik hingewiesen, dass das Modell keine Vorhersagen über Bewertungen und darauffolgende Stressreaktionen ermöglicht und Stressoren somit erst im Rückblick identifiziert werden können (Morgenroth, 2015). Kritik an der Theorie der Ressourcenerhaltung bezieht sich unter anderem auf die Allgemeinheit des Ressourcenbegriffs und die Unklarheit darüber, wie eine Person den Wert einer Ressource für sich bestimmt, obwohl gerade diese Wertzuschreibung wesentlich für die Bedeutung einer Ressource ist (Halbesleben, Neveu, Paustian-Underdahl & Westman, 2014).

Letztendlich ist es für ein umfassendes Verständnis des Stressgeschehens wichtig, sowohl Auslöser von Stress, als auch die Stressreaktion und mögliche Folgen sowie individuelle Einflussfaktoren zu betrachten und somit alle drei Perspektiven (reizorientiert, reaktionsorientiert, relational) zu berücksichtigen.

2.2 Stress und Krankheit

Seine wissenschaftliche Bedeutung erhält Stress unter anderem dadurch, dass er mit einer Vielzahl körperlicher und psychischer Erkrankungen in Verbindung gebracht wird (Kaluzza, 2018). Dabei hängt es von der jeweiligen Perspektive ab, was der Krankheitsbegriff bedeutet. Es kann damit *„ein biologisch veränderter Zustand des Körpers (z.B. Krebs), das Erleben von Unwohlsein oder Beeinträchtigung (,Ich kann einfach nicht mehr!), eine zugeschriebene Krankenrolle mit Ansprüchen und Privilegien (z.B. Frühberentung) oder das, was Ärzte diagnostizieren (Diagnose)“* (Wittchen, 2011, S. 30), gemeint sein. Unterschieden werden muss dem allgemeinen Krankheitsparadigma zufolge zwischen den Krankheitsursachen (Ätiologie und Pathogenese), der eigentlichen ärztlich objektivierbaren Krankheit, der subjektiven Krankheitsäußerung und den Krankheitsfolgen (Baumann & Perrez, 2005; Wittchen, 2011). Diese beeinflussen sich wechselseitig und können sowohl eine Verbesserung als auch eine Verschlechterung der Symptomatik bewirken (ebd.).

In der Psychologie wird allerdings nur selten der Begriff Krankheit benutzt und stattdessen von psychischen Störungen gesprochen, unter anderem um zu betonen, dass neben somatisch-biologischen Ursachen auch psychische und soziale Ätiologiefaktoren von Bedeutung sind

(Petermann, Maercker, Lutz & Stangier, 2018). Allerdings existiert bis heute auch keine allumfassende, allgemein verbindliche Definition des Begriffs der psychischen Störung. Die umfassendste und konsensfähigste Definition entstammt dem amerikanischen Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013; deutsche Ausgabe: Falkai & Wittchen, 2015; Wittchen & Hoyer, 2011). Die entsprechenden Merkmale psychischer Störungen sind in Tabelle 2.1 aufgeführt. Schlüsselkennzeichen stellen nach Kring, Johnson und Hautzinger (2019) das persönliche Leid, die Beeinträchtigung der Lebensführung, das Verletzen sozialer Normen und dysfunktionales Verhalten dar. Außerdem liegt eine psychische Störung nur dann vor, wenn sie einem spezifisch definierten Störungskonzept entspricht (Petermann et al., 2018). Diese Störungskonzepte sind jedoch keine feststehenden Entitäten, sondern von den sozialen Normen und dem Erkenntnisstand aus Forschung und Praxis abhängig (ebd.). Aktuell anerkannte Klassifikationssysteme sind die Internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10; Dilling & Freyberger, 2019; Dilling, Mombour & Schmidt, 2015) und das DSM-5 (Falkai & Wittchen, 2015).

Tabelle 2.1: Merkmale psychischer Störungen (nach Falkai & Wittchen, 2015, S. 26)

Eine psychische Störung ist...	
... ein Syndrom:	Klinisch bedeutsame Störung von Kognitionen, Emotionsregulation oder Verhalten als Ausdruck dysfunktionaler psychologischer, biologischer oder entwicklungsbezogener Prozesse
... verbunden mit:	Klinisch bedeutsames Leiden oder Beeinträchtigung sozialer, ausbildungs-/berufsbezogener oder anderer wichtiger Aktivitäten
... nicht:	Eine normativ erwartete und kulturell anerkannte Reaktion auf übliche Stressoren oder Verluste Ausschließlich sozial abweichendes Verhalten oder Konflikte zwischen Individuum und Gesellschaft

Zu den psychischen Problemen, die häufig mit Stress in Verbindung gebracht werden, gehören depressive Symptome und Störungen* (Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde (DGPPN), Bundesärztekammer (BÄK), Kassenärztliche Bundesvereinigung (KBV) & Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF), 2017; Kring et al., 2019; Beesdo-Baum & Wittchen, 2011). Diese „zählen [zugleich] zu den häufigsten, aber hinsichtlich ihrer individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung meistunterschätzten Erkrankungen“ (DGPPN, BÄK, KBV & AWMF, 2017, S. 20) in der Allgemeinbevölkerung. Eine repräsentative Erhebung des Robert-Koch-

* Wenn in der vorliegenden Arbeit von depressiven Symptomen und Störungen gesprochen wird, sind hierunter unipolare affektive Symptome und Störungen zu verstehen. Bipolare Symptome und Störungen sind nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

Instituts ergibt für Deutschland auf Basis eines klinischen Interviews eine 12-Monats-Prävalenz von 6,8% für eine Major Depression gemäß DSM-IV-TR (Jacobi et al., 2014, 2016). Entsprechende Angaben zur 12-Monats-Prävalenz der selbstberichteten diagnostizierten Depression schwanken für Deutschland zwischen 6,0% (Busch, Maske, Ryl, Schlack & Hapke, 2013) und 8,1% (Thom, Kuhnert, Born & Hapke, 2017). Die Wahrscheinlichkeit, im Laufe des Lebens an einer Form der Depression zu erkranken (Lebenszeitprävalenz), wird sowohl national als auch international auf 16 bis 20% geschätzt (DGPPN et al., 2017).

Dabei sind depressive Störungen mit schwerwiegenden Folgen verbunden. Hierzu gehören unter anderem eine reduzierte Lebensqualität und starke Einschränkungen für die Betroffenen, eine hohe Komorbidität anderer psychischer Erkrankungen, eine erhöhte Mortalität sowie höhere direkte und indirekte Kosten für die Gesellschaft (DGPPN et al., 2017; Gustavsson et al., 2011; Kring et al., 2019; Paykel, Brugha & Fryers, 2005; Wittchen et al., 2011). Der World Health Organization (WHO) zufolge gehörten depressive Störungen (Major Depression, Dysthymie) im Jahr 2016 weltweit zu den 20 Erkrankungen mit der höchsten *burden of disease* (WHO, 2018), worunter „*potential years of life lost due to premature death [as well as] years of ‚healthy‘ life lost by virtue of being in states of poor health or disability*“ (WHO, 2008, S. 3) zu verstehen sind. In Staaten mit hohem Einkommen, wie Deutschland, standen depressive Störungen in ihrer *burden of disease* sogar auf Rang neun aller Erkrankungen (WHO, 2018).

2.2.1 Bedeutung des Burnout-Konstrukts

Im beruflichen Kontext und gerade auch in der Forschung zur Belastung im Lehrerberuf werden allerdings häufig nicht depressive Störungen sondern das Burnout-Syndrom untersucht. Freudenberg (1974) verwendete den Begriff erstmals in einem fachwissenschaftlichen Artikel und ließ in sein Konzept von Burnout wohl auch persönliche Erfahrungen einfließen. Die öffentliche Diskussion um Burnout prägt bis heute seine Ansicht, Burnout äußere sich bei jedem Betroffenen anders und betreffe vor allem talentierte und engagierte Personen in sozialen Berufen. Dies erklärt, warum Burnout im Vergleich zu Depressionen mit einer geringeren wahrgenommenen Stigmatisierung der Betroffenen einhergeht (Bianchi, Verkuilen, Brisson, Schonfeld & Laurent, 2016; Hillert, 2012). Sie können sich weiterhin als Teil der Leistungsgesellschaft fühlen und auf ihre besondere Belastungssituation als Grund für ihre Symptomatik verweisen, ohne dass ihnen selbst Verantwortung dafür zugeschrieben wird (Hillert & Marwitz, 2008; Hillert, 2012).

Die wissenschaftliche Forschung zu Burnout wird vor allem von der Arbeit von Maslach und Kollegen beeinflusst. Ihnen zufolge ist Burnout „*a prolonged response to chronic emotional and interpersonal stressors on the job*“ (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, S. 397) und besitzt drei Schlüsseldimensionen: „*an overwhelming exhaustion, feelings of cynicism and detachment from the job, and a sense of ineffectiveness and lack of accomplishment*“ (Maslach, 2003,

S. 190). Auf dieser Definition basiert auch das Maslach Burnout Inventory (MBI; aktuelle Auflage: Maslach, Leiter & Jackson, 2018), das in der Forschung am weitesten verbreitet ist. Trotz mehr als 40 Jahren Burnout-Forschung und einer Vielzahl an Untersuchungen werden international die wissenschaftliche Relevanz des genuin arbeitspsychologischen Konstrukts sowie sein Krankheitswert immer noch kontrovers diskutiert (z.B. Bianchi, Schonfeld & Laurent, 2017, 2019; Burisch, 2014; Heinemann & Heinemann, 2017; Hillert, 2012; Kakiashvili, Leszek & Rutkowski, 2013; Kaschka, Korczak & Broich, 2011; Lehr, 2014; Messias & Flynn, 2018, 2019; Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009; Sosnowsky-Waschek, 2013; Vogelmann, 2013). Kritisiert wird das Konstrukt aus verschiedenen Gründen: So bestehen Zweifel an den Grundlagen – der Definition, der Dimensionalität, der Konstruktvalidität (Kaschka, Korczak & Broich, 2011; Sosnowsky-Waschek, 2013), weil letztlich *„unscharf definiert [ist], was Burnout eigentlich ist – und differentialdiagnostisch bedeutsam: was Burnout nicht ist“* (Korczak, Kister & Huber, 2010, S.99). Hiermit hängt auch die starke symptomatische Überlappung mit anderen Störungsbildern, beispielsweise der Depression, zusammen (Ahola, Hakanen, Perhoniemi & Mutanen, 2014; Hillert, 2012; Lehr, 2014). Letztlich reiche die Arbeitsbezogenheit als Alleinstellungsmerkmal nicht aus und führe zudem zu einer Konfundierung symptomatischer und ätiologischer Aspekte (Lehr, 2014; Sosnowsky-Waschek, 2013). Entsprechend wird diskutiert, ob Burnout tatsächlich ein eigenes Syndrom darstellt oder beispielsweise unter den depressiven Störungen subsummiert werden sollte (Bianchi, Schonfeld & Laurent, 2017, 2019; Messias & Flynn, 2018, 2019).

Im Moment findet sich Burnout weder in der aktuellen Ausgabe des amerikanischen Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013; deutsche Ausgabe: Falkai & Wittchen, 2015) noch in der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10; Dilling & Freyberger, 2019; Dilling, Mombour & Schmidt, 2015) als Krankheit wieder. Dies wird sich auch mit Einführung der ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (ICD-11 MMS) im Jahr 2022 nicht verändern (WHO, 2019). Dort wird Burnout, wie bereits in der ICD-10, wieder unter den Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen, eingeordnet, allerdings mit detaillierterer Definition (ebd.):

„Burn-out is a syndrome conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed. It is characterized by three dimensions: 1) feelings of energy depletion or exhaustion; 2) increased mental distance from one's job, or feelings of negativism or cynicism related to one's job; and 3) reduced professional efficacy. Burn-out refers specifically to phenomena in the occupational context and should not be applied to describe experiences in other areas of life“ (ICD-11 MMS, Version 04/19, Browser-Version).

Ob diese Definition und die Einordnung als „*occupational phenomenon*“ (WHO, 2019) die oben beschriebenen Probleme des Burnout-Konstrukts lösen werden, ist jedoch fraglich. Bereits jetzt kritisieren Experten, die Definition greife zu kurz, sei „*unvollständig, einseitig und wenig hilfreich*“ (Nagel, 2019, „Frage: WHO muss nacharbeiten?“, Abs. 1). Doch solange bindende Diagnosekriterien im Sinne von Leitsymptomen, Ein- und Ausschlusskriterien fehlen, der Begriff weiter unscharf ist und auch deshalb uneinheitlich genutzt wird, bleibt es schwierig, die Bedeutung des Burnout-Konstrukts, beispielsweise anhand von Prävalenzzahlen, endgültig abzuschätzen (Bianchi, Schonfeld & Laurent, 2015).

Aus all diesen Gründen appelliert Lehr (2014), sich in der Forschung zur Lehrergesundheit, trotz seiner Popularität, weniger mit Burnout und stärker mit depressiven Symptomen und Störungen zu beschäftigen. Dies werde der großen Bedeutung dieser Symptomatik gerecht, vermeide problematische ätiologische Annahmen und verleihe den Forschungsergebnissen durch die Verwendung eines als gesundheitlich relevant anerkannten Kriteriums „*gesundheitsspolitischen sowie gesundheitsökonomischen Nachdruck*“ (ebd., S. 951). Dieser Forderung entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit Depressivität als gesundheitliches Kriterium verwendet, auch wenn im Rahmen der theoretischen Einbettung der vorliegenden Untersuchung auch auf Ergebnisse aus der Burnout-Forschung zurückgegriffen wird. Denn diese „*lassen sich aufgrund der symptomatischen Überlappung im Sinne einer depressiven Symptomatik interpretieren*“ (Lehr, 2014, S. 950).

2.2.2 Ätiopathogenese und Symptome von Depressivität

Depressive Störungen sind im Kern durch eine über längere Zeit vorherrschende depressive, gedrückte Stimmung, Interessenverlust und Freudlosigkeit sowie verminderten Antrieb charakterisiert, umfassen zusätzlich aber viele weitere Symptome in allen psychischen Funktionsbereichen und sind häufig auch mit körperlichen Beschwerden assoziiert (Caspar, Pjanic & Westermann, 2018; DGPPN et al., 2017; vgl. Tabelle 2.2). In Abhängigkeit von der Anzahl und Intensität der Symptome wie auch dem zeitlichen Verlauf werden verschiedene depressive Störungen unterschieden. Die Kriterien einer depressiven Episode (F32) nach der aktuellen Ausgabe der, für das deutsche Gesundheitssystem maßgeblichen, Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10; Dilling & Freyberger, 2019; Dilling, Mombour & Schmidt, 2015) sind in Tabelle 2.2 aufgeführt*. Tritt eine weitere depressive Episode auf, ohne manische, hypomane oder gemischte Episoden in der Anamnese, kann eine rezidivierende depres-

* Die Kriterien einer Majoren Depression nach DSM-5 sind nicht identisch aber ähnlich. Auf ihre Darstellung wird an dieser Stelle verzichtet, da die ICD-10 für das deutsche Gesundheitssystem maßgeblich ist und die vorliegende Untersuchung zudem das Ausmaß an Depressivität und nicht diagnostizierte depressive Störungen erfasst.

sive Störung (F33) diagnostiziert werden. Eine chronisch depressive Verstimmung, deren Episoden weder ausreichend schwer noch anhaltend genug sind, um die Diagnose einer leichten rezidivierenden depressiven Störung zu stellen, wird als Dysthymia (F34.1) bezeichnet.

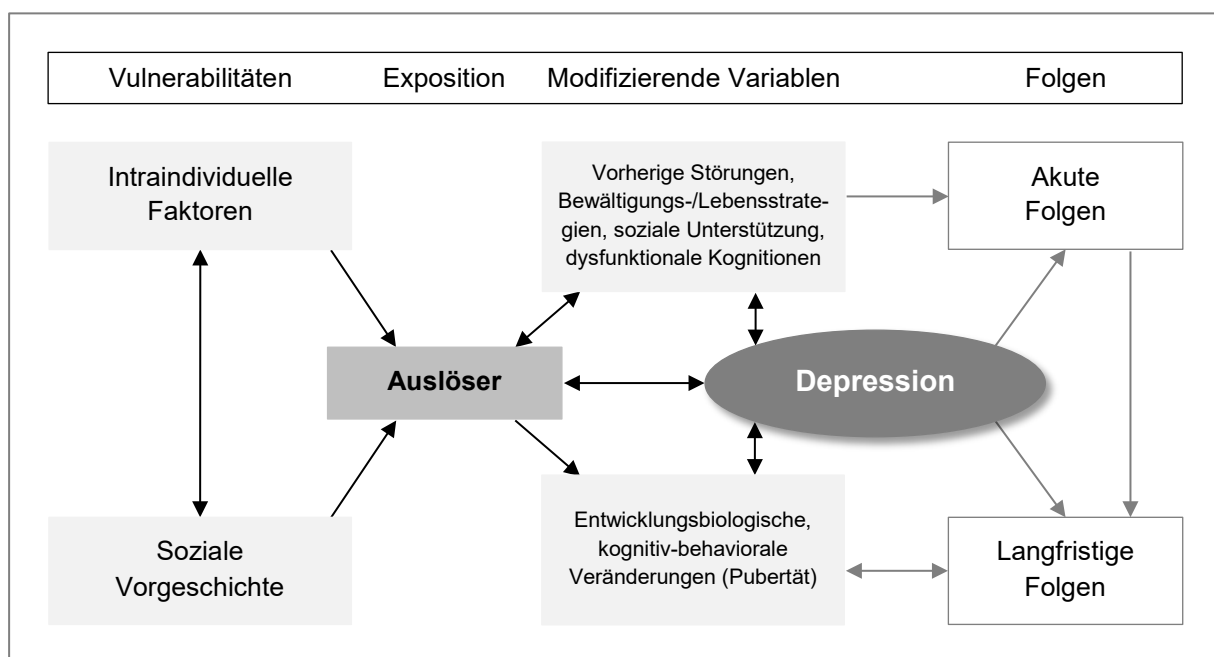
Tabelle 2.2: Diagnosekriterien einer depressiven Episode nach ICD-10 (DGPPN et al., 2017; Dilling et al., 2015)

Kriterien	
Dauer	Mind. zwei Wochen, täglich, die meiste Zeit des Tages
Kernsymptome	<p><i>Mind. zwei der drei Kernsymptome müssen vorliegen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Depressive, gedrückte Stimmung ▪ Interessenverlust und Freudlosigkeit ▪ Verminderung des Antriebs mit erhöhter Ermüdbarkeit (oft selbst nach kleinen Anstrengungen) und Aktivitätseinschränkung
Zusatzsymptome	<p><i>Darüber hinaus müssen weitere Symptome vorliegen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verminderte Konzentration und Aufmerksamkeit ▪ Vermindertes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen ▪ Schuldgefühle und Gefühle von Wertlosigkeit ▪ Negative und pessimistische Zukunftsperspektiven ▪ Suizidgedanken, erfolgte Selbstverletzung oder Suizidhandlungen ▪ Schlafstörungen ▪ Verminderter Appetit
Schweregrad	<p>Die Reaktion ist ausgeprägter als eine normale Reaktion auf Verluste. Der Schweregrad richtet sich nach der Anzahl der Symptome.</p> <p><i>Es liegen mind. zwei der drei Kernsymptome vor und zusätzlich:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leichte Depression: mind. ein Zusatzsymptom Gesamtzahl der Symptome: mind. vier ▪ Mittelgradige Depression: mind. drei Zusatzsymptome Gesamtzahl der Symptome: mind. sechs <p><i>Es liegen alle drei Kernsymptome vor und zusätzlich:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwere Depression: mind. fünf Zusatzsymptome Gesamtzahl der Symptome: mind. acht

Zur Diagnostik depressiver Störungen ist die Verwendung strukturierter oder standardisierter Interviews empfehlenswert, da eine Reihe komplexer Entscheidungen, vor allem hinsichtlich der Differentialdiagnostik, getroffen werden müssen. Fragebogenverfahren ermöglichen zwar eine Einschätzung des aktuellen Ausmaßes der Depressivität, reichen allein jedoch in der Regel nicht aus, um eine depressive Störung zu diagnostizieren (Beesdo-Baum & Wittchen, 2011). Beispiele für solche dimensional Skalen sind die Allgemeine Depressionsskala (Hautzinger & Bailer, 1993; Hautzinger, Bailer, Hofmeister & Keller, 2012), die auch in der vorliegenden Untersuchung Anwendung findet, wie auch das Beck Depressions-Inventar (BDI-II; Beck, Steer & Brown, 2009) oder die Hamilton Depression Scale (HAM-D; Hamilton, 1960). Im Hinblick auf die Ätiologie depressiver Störungen gibt es eine große Zahl von Modellvorstellungen, was unter anderem damit zusammenhängt, dass viele davon nur biologische, psycho-

logische oder soziale Faktoren berücksichtigen (Petermann et al., 2018). Es ist jedoch unwahrscheinlich, dass eine monokausale Erklärung für die ganze Bandbreite depressiver Symptome ausreichend ist. Vielmehr ist von einer multifaktoriellen Verursachung, einem Zusammenspiel aus biologischen und psychosozialen Faktoren, auszugehen (DGPPN et al., 2017). Demzufolge erscheinen integrative Modelle wie bio-psycho-soziale oder Vulnerabilitäts-Stress-Modelle (vgl. Kapitel 4.1.3) am geeignetsten, weil sie der Komplexität depressiver Störungen am ehesten gerecht werden (Petermann et al., 2018). Ein Beispiel stellt das Vulnerabilitäts-Stress-Modell von Beesdo-Baum und Wittchen (2011; vgl. Abbildung 2.2) dar, welches die Autoren als „heuristisches Ätiologiemodell der Depression“ (S. 891) bezeichnen.

Abbildung 2.2: Vulnerabilitäts-Stress-Modell (Beesdo-Baum & Wittchen, 2011, S. 891; modifizierte Darstellung)



Es geht davon aus, dass „prädisponierende konstitutionelle Faktoren [biologischer und (familien-)genetischer Art und frühe adverse soziale und umweltbezogene Ereignisse und Bedingungen zur Ausbildung einer erhöhten Vulnerabilität beitragen, die sich wiederum über entwicklungsbiologische, psychologische und soziale Prozesse weiter akzentuieren oder abschwächen kann“ (Beesdo-Baum & Wittchen, 2011, S. 890). Als relevante intraindividuelle Faktoren erachten die Autoren Alter, Geschlecht, Persönlichkeit, Temperament, den genetischen und biologischen Hintergrund, frühe Verluste und Traumata sowie körperliche Krankheiten. Als Beispiele für bedeutsame soziale Vorbedingungen nennen Beesdo-Baum und Wittchen (2011) folgende Faktoren: soziale Schicht, Bildung, Familie, soziales Netzwerk, Einstellungen, Normen und Rituale.

Vor dem Hintergrund vorhandener Vulnerabilitäten gelten dem Modell zufolge (stressreiche) Lebensereignisse, -veränderungen und -bedingungen als Auslöser einer Depression, wobei

ihre Frequenz, Art, Dauer und Schwere eine Rolle spielen. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass dem Ausbruch einer Depression zwar häufig stressreiche Ereignisse oder eine Kombination aus stressreichen Ereignissen und chronischen belastenden Lebensbedingungen vorausgeht, ihre Bedeutung aber dennoch relativiert werden muss (Beesdo-Baum & Wittchen, 2011). Denn einerseits entwickeln nicht alle Personen als Folge eines schwerwiegenden Lebensereignisses (z.B. Tod eines Elternteils) eine Depression und andererseits finden sich nicht bei allen Depressionen auslösende kritische Lebensereignisse in der Anamnese (Beesdo-Baum & Wittchen, 2011; Kring et al., 2019). Neben einem komplexen Zusammenwirken mit Vulnerabilitätsfaktoren ist davon auszugehen, dass weitere modifizierende Variablen die Entstehung und spätere Aufrechterhaltung von Depressionen beeinflussen. Hierzu gehören soziale (z.B. soziale Unterstützung), psychologische (z.B. Bewältigungsstrategien, dysfunktionale Kognitionen) und psychopathologische Faktoren (z.B. vorangegangene Störungen, insb. Angststörungen) sowie entwicklungsbiologische und kognitiv-behaviorale Veränderungen (z.B. in der Pubertät; Beesdo-Baum & Wittchen, 2011). Auf mögliche arbeitsbezogene chronisch belastende Lebensbedingungen in Lehrerberuf und Referendariat wie auch einige modifizierende soziale und psychologische Faktoren wird in verschiedenen Folgekapiteln näher eingegangen (vgl. Kapitel 3.3, 3.4, 4.2 und 4.3). Als akute Folgen einer Depression beschreiben Beesdo-Baum & Wittchen (2011) berufliche und Interaktionsprobleme, soziale Isolation sowie Hilflosigkeit. Langfristig kommt es zu Gefühlen von Hoffnungslosigkeit, mangelnden sozialen Fähigkeiten, Hilfesuchen sowie einer Zunahme der Vulnerabilität.

Das hier beschriebene Ätiologiemodell der Depression ist in seinen Teilkomponenten durch viele Untersuchungen gut belegt (Beesdo-Baum & Wittchen, 2011). Es gilt jedoch, wie für Vulnerabilitäts-Stress-Modelle allgemein, dass *„derartige Modelle noch weit von einer umfassenden wissenschaftlichen Begründung entfernt [sind]. Weder die entscheidenden Subprozesse noch die übergeordneten Zusammenhänge sind für einzelne psychische Störungen oder Gruppen von Störungen hinreichend spezifiziert und wissenschaftlich abgesichert“* (Wittchen & Hoyer, 2011, S. 23). Dennoch sind sie wichtige heuristische Hilfsmittel für die Forschung, um zu verstehen, wie genetische und erworbene Prädispositionen die Anfälligkeit für psychische Störungen unter Stress erhöhen (Ingram & Luxton, 2005). Ferner lassen sich Ansätze und Implikationen für die Prävention ableiten: Beispielsweise Hinweise darauf, welche Personen aufgrund eines erhöhten Erkrankungsrisikos zu den Adressaten selektiver oder indizierter Prävention gehören oder welche sozialen und psychischen Faktoren angesprochen werden sollten, um die Krankheitsentwicklung zu verhindern und die Gesundheit zu erhalten.

2.3 Stress und Gesundheit

2.3.1 Salutogene Sichtweise auf Gesundheit und Krankheit

Zwar überwiegt in der Diskussion um Gesundheit und Krankheit immer noch die pathogenetische Orientierung, also die Suche nach Risikofaktoren für die Entstehung von Erkrankungen, dennoch spielen salutogenetische Ansätze, die nach Schutzfaktoren vor negativen Einflüssen der Umwelt suchen, gerade im Kontext der Entwicklung von Präventionsmaßnahmen zur Erhaltung der Gesundheit eine entscheidende Rolle (Ehlert, 2011). Gegenstand der Salutogenese ist die Frage nach protektiven Faktoren, die bei der Bewältigung von Belastungen als Ressourcen fungieren und die Aufrechterhaltung der Gesundheit trotz Belastung ermöglichen. Beispiele sind soziale Unterstützung, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Kohärenz und Sinnerleben (Kaluza, 2018; vgl. auch modifizierende Faktoren im Vulnerabilitäts-Stress-Modell der Depression, Kapitel 2.2.2).

Für die salutogene Sichtweise ist außerdem der Begriff der Gesundheit zentral, für den bisher aber keine befriedigende Gesamtdefinition vorliegt (Wittchen, 2011). Aus den unterschiedlichen Definitionen lassen sich dennoch verschiedene wohl definierte funktionale Aspekte von Gesundheit ableiten. Dazu gehören zum Beispiel: subjektives Wohlbefinden, Funktionieren in Rollenbereichen, Ausmaß erfolgreichen Copings und Lebensqualität (ebd.). Dem ersten Aspekt entsprechend definiert die WHO Gesundheit als *„Zustand vollkommenen körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefindens, nicht nur definiert durch die Abwesenheit von Krankheit und Behinderung“* (Konstitution der WHO, 1958, zitiert nach Wittchen, 2011, S. 29). Allerdings wird diese Definition häufig als Utopie kritisiert sowie für Ihre Vagheit und die fehlende Berücksichtigung der Tatsache, dass Gesundheit weniger einen statischen Zustand, sondern vielmehr ein dynamisches Geschehen darstellt (Kaluza, 2018). Gesundheit und Krankheit können letztlich als unterschiedliche Facetten ein und derselben Dimension betrachtet werden (Hafen, 2009; Reimann & Hammelstein, 2006). Treffender erscheint die Definition psychischer Gesundheit als *„dynamisches Gleichgewicht des Wohlbefindens, in dem der Einzelne seine Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv und fruchtbar arbeiten kann und imstande ist, etwas zu seiner Gemeinschaft beizutragen“* (WHO, 2003, zitiert nach Kaluza, 2018, S. 8).

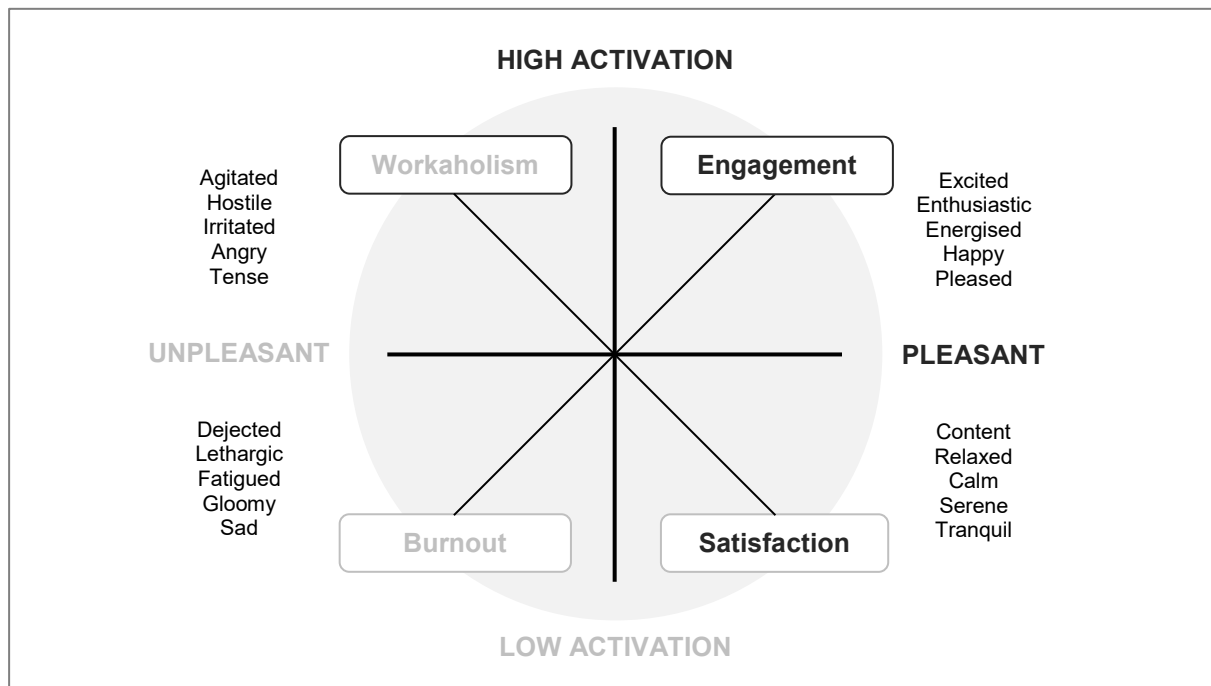
2.3.2 Arbeitsbezogenes Wohlbefinden

Auch im Kontext der *Occupational Health Psychology*, die sich damit befasst, die Qualität des Arbeitslebens zu verbessern und Sicherheit, Gesundheit und Wohlbefinden der Beschäftigten zu erhalten und zu fördern (Sauter, Hurrell, Fox, Tetrick & Barling, 1999), spielen salutogene Aspekte eine wichtige Rolle. Es gilt, nicht nur pathogene sondern auch salutogene Arbeitsbedingungen, berufliche Anforderungen wie auch Ressourcen zu untersuchen. Im Zuge dessen

rücken positive Aspekte arbeitsbezogenen Wohlbefindens, wie beispielsweise Arbeitsengagement und Berufszufriedenheit, zunehmend in den Fokus (Richter & Wegge, 2011; Sonnentag, 2015). Dementsprechend berücksichtigt die vorliegende Arbeit neben Depressivität auch das Arbeitsengagement als Kriterium für das subjektive Wohlbefinden.

Die gebräuchlichste Definition des Arbeitsengagements stammt von Schaufeli, Salanova, González-Romá und Bakker (2002). Sie definieren Arbeitsengagement als „*a positive, fulfilling, work-related state of mind that is characterized by vigor, dedication, and absorption*“ (S. 74). Diese drei Dimensionen können folgendermaßen beschrieben werden (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006; Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014): Die Dimension Elan (*vigor*; Übersetzung nach Kunz Heim, Sandmeier & Krause, 2014) ist gekennzeichnet durch ein hohes Energielevel sowie geistige und psychische Belastbarkeit während der Arbeit, durch die Bereitschaft, Kraft und Energie in die berufliche Tätigkeit zu investieren, sowie durch Beharrlichkeit selbst in Gegenwart von Schwierigkeiten. Hingabe (*dedication*) bedeutet, sich mit seiner Arbeit zu identifizieren, sich für die eigene Arbeit zu engagieren, sich ganz seiner Aufgabe zu widmen und dabei Gefühle von Bedeutsamkeit, Enthusiasmus, Inspiration, Stolz und Herausforderung zu erleben. Vertiefung (*absorption*) beschreibt ferner einen Zustand vollkommener Konzentration und zufriedener Versunkenheit in die berufliche Tätigkeit, in dem die Zeit schnell vergeht und es schwerfällt, sich wieder vollständig von der Arbeit zu lösen.

Zur Abgrenzung des Arbeitsengagements von anderen Formen arbeitsbezogenen Befindens kann das Circumplex Model of Affect von Russell (1980) herangezogen werden (Bakker, Demerouti & Xanthopoulou, 2012). Dieses postuliert zwei unabhängige neurophysiologische Systeme, das Valenzsystem (*pleasure–displeasure continuum*) und das Erregungs-/Wachsamkeitssystem (*high activation–low activation continuum*), aus denen alle affektiven Zustände hervorgehen. „*Each emotion can be understood as a linear combination of these two dimensions, or as varying degrees of both valence and arousal*“ (Posner, Russell & Peterson, 2005, S. 716). Arbeitsengagement ist demzufolge durch hohe Aktivierung und positive Valenz charakterisiert (Bakker et al., 2012; vgl. Abbildung 2.3). Dagegen weist Berufszufriedenheit zwar auch eine positive Valenz aber nur eine geringe Aktivierung. Arbeitssucht ist dagegen ebenfalls durch eine hohe Aktivierung aber dafür eine negative Valenz gekennzeichnet.

Abbildung 2.3: Zweidimensionale Betrachtung arbeitsbezogenen Befindens (Bakker & Oerlemans, 2011, S. 180)

Burnout zeichnet sich im Kontrast zum Arbeitsengagement durch eine geringe Aktivierung und eine negative Valenz aus. Tatsächlich werden Elan und Hingabe als direktes Gegenteil der beiden Kernsymptome Erschöpfung (*exhaustion*) und Zynismus (*cynicism*) von Burnout betrachtet und korrelieren stark negativ miteinander. Im Kern geht es in beiden Konstrukten um Energie: Energieverlust/-erschöpfung im Falle von Burnout und Energieüberschuss im Falle von Arbeitsengagement (Schaufeli & De Witte, 2017a). So hat sich in Bezug auf die Beziehung zwischen Burnout und Arbeitsengagement eine wissenschaftliche Diskussion entwickelt, inwiefern die beiden Konstrukte einfach zwei Seiten derselben Medaille, also Gegenpole einer gemeinsamen Dimension, darstellen oder es sich doch um unabhängige Konstrukte mit eigenen Charakteristika und Korrelaten handelt (Leiter & Maslach, 2017; Schaufeli & De Witte, 2017a). Auf Basis einer Vielzahl an Forschungsergebnissen kommen einige Autoren zu dem Schluss, Burnout und Arbeitsengagement seien „*neither completely opposite, nor completely independent*“ (Leiter & Maslach, 2017, S. 56; Schaufeli & De Witte, 2017b). Denn einerseits stehen beide Konstrukte in einer negativen Beziehung zueinander, andererseits weisen sie unterschiedliche Beziehungsmuster mit Arbeitsanforderungen und -ressourcen auf und haben schwerpunktmäßig unterschiedliche Konsequenzen (Bakker et al., 2014; Goering, Shimazu, Zhou, Wada & Sakai, 2017; Schaufeli & De Witte, 2017b; Taris, Ybema & van Beek, 2017; vgl. Job Demands-Resources Modell, Kapitel 3.3.3).

Zudem werden Unterschiede hinsichtlich der zeitlichen Entwicklung von Burnout und Arbeitsengagement angenommen. Während Burnout per Definition ein chronischer Zustand ist, der sich aufgrund wiederholter Überlastungserfahrungen entwickelt (Maslach et al., 2001), kann

das Arbeitsengagement von Situation zu Situation, von Aufgabe zu Aufgabe, erheblich variieren (Sonnentag, 2017). Dabei wird ein Zusammenhang mit dem Vorhandensein ausreichender Ressourcen und dem Erleben von Sinnhaftigkeit im Rahmen der Aufgabe gesehen (ebd.). Letztlich muss zwischen dem generellen Grad des Arbeitsengagements einer Person (*trait*) und seiner situationsabhängigen Ausprägung (*state*) unterschieden werden. Studienergebnisse belegen, dass mindestens ein Drittel der Gesamtvarianz des alltäglichen Arbeitsengagements durch intraindividuelle Schwankungen und mindestens 60 Prozent durch interindividuelle Unterschiede erklärt werden kann (Bakker et al., 2012). Für das generelle Arbeitsengagement zeigen Studien eine hohe Stabilität über die Zeit (z.B. Maricuțoiu, Sulea & Iancu, 2017; Schaufeli, Bakker & van Rhenen, 2009). Veränderungen im generellen Arbeitsengagement hängen möglicherweise im Sinne von Gewinn- bzw. Verlustspiralen mit beruflichen und personalen Ressourcen zusammen (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2009a) oder werden vom Arbeitsengagement von Vorgesetzten oder (Team-)Kollegen beeinflusst (Gutermann, Lehmann-Willenbrock, Boer, Born & Voelpel, 2017; Lu, Xie & Guo, 2015; Tims, Bakker, Derks & van Rhenen, 2013; Torrente, Salanova & Llorens, 2013). „*Task-level fluctuations will occur within this longer-term upward or downward trajectories of work engagement*“ (Sonnentag, 2017, S. 18).

Die Ergebnisse der Forschung zu beruflichem Stress zeigen, dass berufliche Anforderungen wie auch Ressourcen das Arbeitsengagement beeinflussen, berufliche Ressourcen aber einen größeren Einfluss haben (Bailey, Madden, Alfes & Fletcher, 2017; Bakker et al., 2014; Christian, Garza & Slaughter, 2011; Halbesleben, 2010). Ferner scheinen sich Arbeitsressourcen unter Bedingungen hoher Arbeitsanforderungen am stärksten auf das Arbeitsengagement auszuwirken (vgl. JD-R Modell, Kapitel 3.3.3). Darüber hinaus konnte die Bedeutung von Persönlichkeitsfaktoren und personalen Ressourcen für das Arbeitsengagement nachgewiesen werden (Bailey et al., 2017; Bakker et al., 2014; Christian et al., 2011; Halbesleben, 2010; Mäkikangas, Feldt, Kinnunen & Mauno, 2013).

Aktuell ist auch der Zusammenhang mit der Ausgestaltung und Veränderung der beruflichen Tätigkeit durch den Arbeitnehmer, um sie an die eigenen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Vorlieben anzupassen (*job crafting*; Wrzesniewski & Dutton, 2001), Gegenstand der Forschung. In der ursprünglichen Definition von *job crafting* bezogen sich die Veränderungen (1) auf Anzahl, Umfang und Art der beruflichen Aufgaben, (2) auf Qualität und/oder Häufigkeit beruflicher Interaktionen sowie (3) auf kognitive Grenzen (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Eine neuere Definition von Tims und Bakker (2010), die in der aktuellen Forschung häufig angewendet wird, bezieht sich hingegen auf eigeninitiierte Veränderungen von Arbeitsanforderungen und -ressourcen. Hierunter fallen die Erweiterung struktureller und sozialer Ressourcen, die Steigerung herausfordernder Anforderungen sowie die Verringerung hinderlicher Anforderungen (Tims & Bakker, 2010). In Bezug auf den Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement ist vielfältig und

recht konsistent belegt, dass sich insbesondere annäherungsfokussierte Formen von *job crafting* (vgl. Tabelle 2.3), positiv auf das Arbeitsengagement auswirken (z.B. Demerouti, 2014; Dubbelt, Demerouti & Rispens, 2019; Lichtenthaler & Fischbach, 2018; Tims, Bakker & Derks, 2015). Zugleich belegen einzelne Studien, dass sich das Arbeitsengagement positiv auf annäherungsfokussierte Formen von *job crafting* auswirkt (z.B. Hakanen, Peeters & Schaufeli, 2018; Lu, Wang, Lu, Du & Bakker, 2014; Tims et al., 2015) und in einem negativen Zusammenhang mit vermeidungsfokussierten Formen steht (Hakanen et al., 2018). Dies kann als Gewinnspirale im Sinne der Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 1988, 1998; vgl. Kapitel 4.1.2) interpretiert werden: Engagierte Personen sind eher fähig und bereit Ressourcen für Formen von *job crafting* einzusetzen, die ihrerseits mit einer Steigerung des Arbeitsengagements in Verbindung gebracht werden und häufig zu Ressourcengewinnen führen (Hakanen et al., 2018; Tims et al., 2015). Hohes Arbeitsengagement stellt folglich einen Schutzfaktor vor Ressourcenverlusten dar.

Tabelle 2.3: Einordnung verschiedener Formen von *job crafting* anhand der Regulatory Focus Theorie (Higgins, 1997) nach Lichtenthaler und Fischbach (2018)

Annäherungsfokussierte Formen	Vermeidungsfokussierte Formen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auf Ausweitung ausgerichtete Veränderungen von Aufgaben, Beziehungen und Kognitionen ▪ Erweiterung der Arbeitsressourcen ▪ Steigerung herausfordernder Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auf Verringerung ausgerichtete Veränderungen von Aufgaben und Beziehungen ▪ Verminderung hinderlicher Arbeitsanforderungen

Anmerkungen: Annäherungsfokussierte Selbstregulation spiegelt die menschlichen Bedürfnisse nach Wachstum, Fortschritt und Entwicklung wider und motiviert Menschen, wünschenswerte Zielzustände, in denen ihre Bedürfnisse erfüllt sind, anzustreben (Higgins, 1997). Vermeidungsfokussierte Selbstregulation reflektiert menschliche Sicherheitsbedürfnisse und führt dazu, dass Menschen versuchen, negative Zielzustände, in denen ihre Bedürfnisse nicht befriedigt werden, zu vermeiden (ebd.).

Dieser Annahme entsprechend deuten Studienergebnisse auf einen positiven Zusammenhang zwischen Arbeitsengagement und Gesundheit bzw. Wohlbefinden hin (z.B. Airila et al., 2012; Hakanen et al., 2018; Hakanen & Schaufeli, 2012; Seppälä et al., 2012). Es wird jedoch vermutet, dass sich das Arbeitsengagement stärker bzw. direkter auf Motivation und Leistung auswirkt als auf Gesundheit und Wohlbefinden (Bailey et al., 2017; Bakker et al., 2014). Es finden sich Zusammenhänge mit positiv-aktivierenden Emotionen, aktivem Lernen und proaktivem Verhalten (Bakker et al., 2014).

„[Furthermore] engagement is associated most strongly with the outcomes of job satisfaction and organizational commitment, with a moderate level of correlation between engagement and turnover intentions, in-role, extra-role and counterproductive performance and stress/burnout (negative association), and weaker associations with general health and life satisfaction“ (Bailey et al., 2017, S. 44).

2.4 Fazit

Letztendlich macht dieses Kapitel deutlich, dass Stress und seine Assoziation mit psychischer Gesundheit vielschichtige Phänomene sind, die aus verschiedensten Perspektiven betrachtet werden können und müssen. Einerseits gilt es sowohl die Auslösebedingungen als auch die Anpassungsreaktionen aber auch den Einfluss subjektiver Einschätzungsprozesse zu analysieren. Andererseits müssen (pathogene) Risikofaktoren wie auch (salutogene) Schutzfaktoren berücksichtigt werden.

3 Einfluss beruflicher Faktoren auf Stress und psychische Gesundheit

„Aufgrund der großen Bedeutung, die der Arbeit nicht nur für die Existenzsicherung, sondern auch für die Identitätsbildung des einzelnen Menschen in modernen Gesellschaften zukommt, spielen Belastungen, die im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit stehen, eine herausragende Rolle für psychisches Wohlbefinden und körperliche Gesundheit“ (Kaluza, 2018, S. 29). Gerade die Belastungs-Beanspruchungsforschung zu beruflichem Stress war bereits zu Zeiten der Industrialisierung von Belang und gehört somit zu den ältesten Feldern der Arbeitswissenschaft (Richter & Hacker, 2008). Sie beschäftigt sich speziell mit dem Arbeitsumfeld als Stressauslöser und betrachtet die gesundheitlichen Folgen von Arbeitsmerkmalen bzw. ihrer Wahrnehmung. Nachdem echte manuelle Tätigkeiten seltener geworden und körperliche Risiken am Arbeitsplatz immer weiter reduziert worden sind, stehen psychische Belastungsfaktoren spätestens seit Ende der 1980er Jahre vermehrt im Fokus (McCaig & Harrington, 1998). Seitdem wurden sie in zahlreiche Gesetze, Richtlinien und Normen zur betrieblichen Gesundheitsförderung aufgenommen (Richter & Hacker, 2008). Aber auch die *Occupational Health Psychology*, die sich damit befasst, die Qualität des Arbeitslebens zu verbessern und Sicherheit, Gesundheit und Wohlbefinden der Beschäftigten zu erhalten und zu fördern (Sauter et al., 1999), gewann zunehmend an Bedeutung.

Inzwischen liegen viele, auch metaanalytische Befunde vor, die auf einen Zusammenhang zwischen negativ belastenden Merkmalen der Arbeit und Beeinträchtigungen des Wohlbefindens sowie häufig auftretenden psychischen Störungen, wie Depression, hindeuten (z.B. Rau & Buyken, 2015; Stansfeld & Candy, 2006; Theorell et al., 2015; vgl. Kapitel 3.3). Darüber hinaus konnten sowohl Griffin, Fuhrer, Stansfeld und Marmot (2002) als auch Clark et al. (2012) zeigen, dass der Einfluss von arbeitsbezogenen Stressoren auf die psychische Gesundheit nicht durch das gleichzeitige Auftreten nicht-arbeitsbezogener Stressoren erklärt wird. Arbeitsbezogene und nicht-arbeitsbezogene Stressoren haben unabhängig voneinander negative Effekte auf die psychische Gesundheit.

Für die vorliegende Arbeit ist zudem von Bedeutung, dass bestimmte Phasen bzw. Übergänge in der Berufsbiographie mit besonderen Herausforderungen verbunden sind und ihnen zugleich ein besonderes Gewicht gerade auch für die weitere berufliche Entwicklung zugeschrieben wird. Im Hinblick auf den Lehrerberuf stellt das Lehramtsreferendariat eine solche Phase bzw. einen solchen Übergang dar (Herzog, 2014). Deshalb betrachtet das folgende Kapitel zunächst Besonderheiten des Referendariats auf Basis seiner rechtlichen Grundlagen und aus Perspektive der Forschung zur Lehrerprofessionalität (3.1), bevor es auf die gesundheitliche Situation von Lehrkräften und Lehramtsreferendaren eingeht (3.2) und grundlegende Modelle zu beruflichem Stress erläutert (3.3). Danach wird auf die Wirkung beruflicher Anforderungen

(3.4) und Ressourcen (3.5) eingegangen. Ergebnisse zu Lehrerberuf und Referendariat finden hierbei besondere Berücksichtigung.

3.1 Das Referendariat als besondere Phase in der Berufsbiographie

Dass das Lehramtsreferendariat eine besondere und wichtige Phase in der Berufsbiographie von Lehrkräften darstellt, wird schon bei Betrachtung der rechtlichen Grundlagen deutlich (3.1.1). Und auch die Befunde der drei Hauptstränge der aktuellen Forschung zur Lehrprofessionalität, des strukturtheoretischen (3.1.2), des kompetenzorientierten (3.1.3) sowie des berufsbiographischen Ansatzes (3.1.4; Terhart, 2011), unterstreichen dies. Da es international keine mit dem deutschen Referendariat vergleichbaren beruflichen Phasen in der Lehrerbildung gibt, wird im Folgenden auch auf Ergebnisse der Forschung zum Berufseinstieg zurückgegriffen.

3.1.1 Rechtliche Grundlagen des Vorbereitungsdiensts in Bayern

In Bayern gliedert sich die Lehrerausbildung in drei Phasen: Auf die theoretisch fundierte, fach- und erziehungswissenschaftliche Ausbildung an Universität oder Kunsthochschule folgt die überwiegend schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst (Referendariat) an verschiedenen Schulen. Die Lehrerfortbildung wird als dritte Phase der Lehrerbildung angesehen.

Die folgenden Ausführungen zum Vorbereitungsdienst beschränken sich aufgrund der Stichprobenzusammensetzung der vorliegenden Untersuchung auf das Lehramt an Gymnasien und Realschulen. Rechtliche Grundlage sind die Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019b) und die Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Realschulen (ZALR; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019c). Im Gymnasialbereich haben zudem die Anweisungen zum Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien (ASG; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011) Gültigkeit. Die in den folgenden Abschnitten dargestellten Informationen entstammen diesen Texten oder sind der Internetseite des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus entnommen.

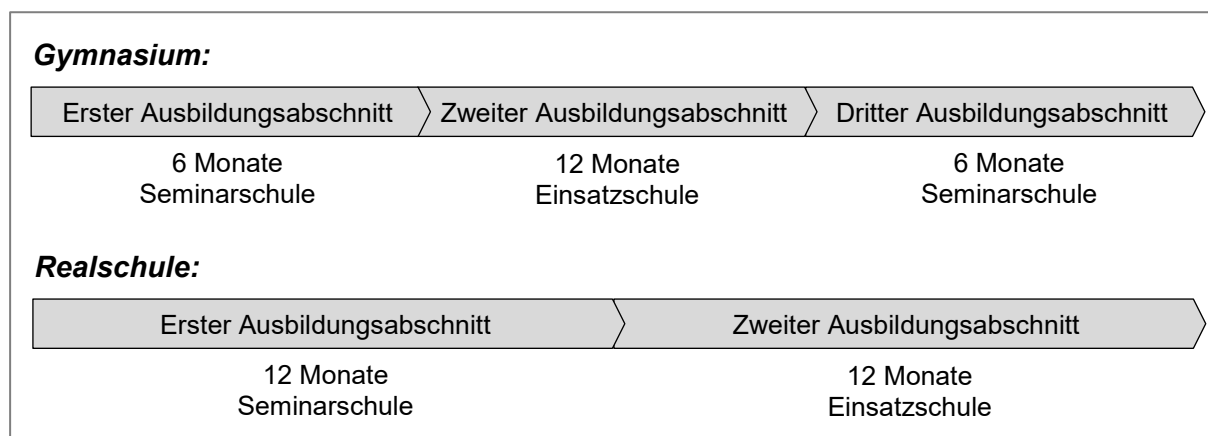
Ziel des Vorbereitungsdiensts ist schulartübergreifend die Einführung in die Schulpraxis und die besonderen Aufgaben einer Lehrkraft. Inhaltlich steht die Erweiterung der Kenntnisse im Bereich der Erziehungswissenschaften, des Schulrechts und der Schulkunde sowie der staatsbürgerlichen Bildung aber auch der Didaktik und Methodik der Prüfungsfächer auf Grundlage der fachwissenschaftlichen und -didaktischen Inhalte des Studiums im Fokus. Dazu werden verschiedene Ausbildungselemente eingesetzt:

- Hörstunden bzw. Hospitationen in den eigenen Fächern zu Beginn der Ausbildung
- Hospitationen in anderen Fächern und an anderen Schulen
- Lehrversuche (Planung und Gestaltung einer Unterrichtseinheit)

- Zusammenhängender Unterricht
- Eigenverantwortlicher Unterricht
- Fachsitzungen zur Vermittlung der Inhalte der fachspezifischen Ausbildung
- Praktika und Übungen in geeigneten Fächern
- Allgemeine Sitzungen zur Vermittlung der Ausbildungsinhalte in Pädagogik, Psychologie, Schulrecht und Schulkunde sowie Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung
- Lehrgänge und Veranstaltungen mehrerer Studienseminare

Die Ausbildung für Gymnasial- und Realschullehramt unterscheidet sich vor allem hinsichtlich des Ablaufs des Referendariats. Zwar dauert der Vorbereitungsdienst in beiden Schularten zwei Jahre und ist in mehrere Ausbildungsabschnitte untergliedert, gleichwohl setzt sich das gymnasiale Referendariat aus drei und das Realschulreferendariat nur aus zwei Abschnitten zusammen (vgl. Abbildung 3.1).

Abbildung 3.1: Ablauf des Vorbereitungsdiensts an Gymnasien und Realschulen in Bayern



Im ersten Ausbildungsabschnitt werden die Studienreferendare an ihrer jeweiligen Seminarschule ausgebildet und dabei intensiv betreut sowie Schritt für Schritt an die Unterrichtspraxis herangeführt. Zunächst besuchen sie den Unterricht geeigneter (Seminar-)Lehrkräfte ihrer Fächer (Hörstunden) und unternehmen mindestens drei Lehrversuche in jedem ihrer Fächer. Danach erteilen sie zusammenhängenden Unterricht, welcher *„in enger Zusammenarbeit zwischen dem Seminarlehrer, dem Lehrer, der für den Unterricht des Fachs in der betreffenden Klasse oder Unterrichtsgruppe zuständig ist, und dem Studienreferendar“* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019b, 2019c) stattfindet. Die Verantwortung trägt weiterhin die zuständige Lehrkraft. Ziel ist es den Referendaren *„die Fähigkeit zu vermitteln, über mehrere Wochen hinweg Unterricht zu planen und zu erteilen und Erfahrungen aus der Schülerbeobachtung zu verwerten“* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011, S. 34). Im Verlauf des zusammenhängenden Unterrichts finden mindestens fünf Unterrichtsbesuche mit anschließendem Feedbackgespräch durch die Seminarlehrkraft und weitere

Besuche durch den Seminarvorstand statt. Begleitend nehmen die Referendare an allgemeinen und Fachsitzungen sowie gegebenenfalls Übungen und Praktika teil. *„Spätestens am Ende des ersten Ausbildungsabschnitts führen die Fachseminarlehrer ein Beratungsgespräch über den erreichten Ausbildungsstand“* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011, S. 34) und die bisherige Entwicklung der Studienreferendare. Der zweite Ausbildungsabschnitt an den Einsatzschulen ermöglicht den Lehramtsreferendaren eine andere Schule besser kennenzulernen und durch die Erteilung von Unterricht ihre pädagogischen, fachdidaktischen und methodischen Erfahrungen zu erweitern. Dabei unterrichten sie im zweiten Ausbildungsabschnitt in der Regel eigenverantwortlich und tragen somit die volle Verantwortung für den Unterricht und die Leistungsbewertung der Schüler. Weiterhin sollen die Referendare durch die Teilnahme an Klassen-/Notenkonferenzen und das Abhalten von Elterngesprächen ihre Beurteilungs- und Beratungskompetenzen stärken. Bei all dem werden sie von einer Betreuungslehrkraft unterstützt, die sich – genauso wie der Leiter der Einsatzschule – durch Unterrichtsbesuche ein Bild von der Entwicklung der Lehramtsreferendare macht und sie berät. Begleitend finden an zehn Tagen Seminarveranstaltungen an der Seminarschule statt. Im dritten Ausbildungsabschnitt des gymnasialen Vorbereitungsdiensts erteilen die Lehramtsreferendare eigenverantwortlichen oder zusammenhängenden Unterricht an der Seminarschule und schließen dort ihre Ausbildung ab. Es finden erneut (mindestens drei) Unterrichtsbesuche durch die jeweilige Fachseminarlehrkraft statt.

Der Vorbereitungsdienst endet mit der Zweiten Staatsprüfung, deren Rechtsgrundlage die Lehramtsprüfungsordnung II (LPO II; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019a) bildet. Die Prüfungsleistungen setzen sich zusammen aus:

- einer schriftlichen Hausarbeit in Pädagogik, Psychologie oder der Didaktik eines der Unterrichtsfächer,
- einem Kolloquium zu den Themen der Pädagogik und Psychologie,
- je einer mündlichen Prüfung zur Didaktik der beiden Fächer, zu Schulrecht und Schulkunde sowie zu Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung,
- drei Prüfungslehrproben aus den Fächern der gewählten Fächerverbindung.

Überdies gehen in das Prüfungsergebnis die Noten der drei Gutachten ein, die der Leiter des Studienseminars zur Unterrichtskompetenz, erzieherischen Kompetenz sowie Handlungs- und Sachkompetenz des Lehramtsreferendars erstellt. Sie beruhen auf Vorschlägen der Seminarlehrer sowie des Leiters der Einsatzschule(n), welche sich aus den Unterrichtsbeobachtungen durch Seminar- und Betreuungslehrkräfte wie auch durch die Schulleitung von Seminar- und Einsatzschule(n) ableiten.

Letztendlich haben wir es beim Lehramtsreferendariat *„mit einem interessanten Modell der berufspraktischen Hinführung zu tun“* (Wernet, 2009, S. 46), bei dem die Stärken vor allem in

der Berufsfeldorientierung, der Praxisnähe und -reflexion sowie der Theorie-Praxis-Verzahnung liegen (Schubarth, Speck & Seidel, 2007) und die Referendare erst nach und nach die volle Verantwortung der Lehrertätigkeit übernehmen. Die OECD (2004) erachtet den berufsinitiierenden Vorbereitungsdienst deshalb als potenzielle Stärke des deutschen Lehrerausbildungssystems. Im Vorbereitungsdienst ist es möglich, die angehenden Lehrkräfte auf die konstitutiven Anforderungssituationen des Lehrerberufs vorzubereiten und die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen zu fördern. Demgemäß stellt er eine gewichtige Phase in der Lehrerbildung als Weg zur Entwicklung von Professionalität dar (vgl. Cramer, 2012). Dieser Aspekt wird in den folgenden Unterkapiteln eingehend betrachtet.

3.1.2 Strukturtheoretische Forschung

Der strukturtheoretische Ansatz der Forschung zur Lehrerprofessionalität hat zum Ziel, „den Strukturkern professionellen Handelns zu bestimmen und dessen Idealtypus zu rekonstruieren“ (Helsper, 2014, S. 216). Er beschäftigt sich mit den grundlegenden beruflichen Aufgaben und Handlungsanforderungen, die für den Lehrerberuf typisch sind, und als in sich widersprüchlich angesehen werden (Keller-Schneider & Hericks, 2014; Terhart, 2011). Basierend auf Oevermanns Ansatz (1996, 2002), der Professionalität am Idealtypus der therapeutischen Beziehung konzipiert und ihre Aufgabe in der stellvertretenden Krisenlösung sieht, stehen im Lehrerberuf die übergreifenden „Struktureigenschaften bzw. Strukturlogik und -dynamik der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler“ (Oevermann, 2002, S. 20) im Zentrum.

Dabei wird betont, dass dem beruflichen Handeln im Lehrerberuf eine erhebliche „Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit“ innewohnt (Combe & Kolbe, 2008, S. 857). Helsper (1996, 2002) beschreibt diese in strukturellen Professionsantinomien, also Spannungsverhältnissen zwischen zwei gegensätzlichen Polen professionellen Handelns, die beide jeweils erstrebenswert sind, aber nicht gleichzeitig angewendet werden können (Rothland, 2013a). Hierzu gehört unter anderem die Antinomie von erhöhtem Entscheidungsdruck unter Ungewissheit bei zugleich gesteigerter Begründungspflicht (Begründungsantinomie). Solche konstitutiven Antinomien auf Makroebene manifestieren sich auf der Handlungsebene als Spannungsverhältnisse, die aus der „widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen“ (Oevermann, 1996, S. 123) resultieren. Beispielsweise ist für pädagogisches Handeln sowohl emotionale Nähe zum einzelnen Schüler als auch professionelle Distanz notwendig (Näheantinomie). Eine Darstellung aller strukturellen Professionsantinomien nach Helsper (2002) findet sich in Tabelle 3.1.

Tabelle 3.1: Strukturelle Professionsantinomien nach Helsper (2002, S. 77ff)

Antinomien auf Makroebene	Antinomien auf Handlungsebene
1. Begründungsantinomie Spannung von erhöhtem Entscheidungsdruck unter Ungewissheit und gesteigerter Begründungspflicht	1. Näheantinomie Spannung zwischen emotionaler Nähe und professioneller Distanz zu den Schülern
2. Praxisantinomie Spannung zwischen Theorie und Praxis	2. Sachantinomie Spannung zwischen der Vermittlung von allgemeingültigen Inhalten und dem Bezug zur Lebenswelt der Schüler
3. Subsumtionsantinomie Spannung zwischen Typisierung und Einzelfallanalyse	3. Differenzierungsantinomie Spannung zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung in der Behandlung der Schüler
4. Ungewissheitsantinomie Spannung zwischen dem Versprechen der Vermittlung von Bildung und der strukturellen Ungewissheit diese Ziele zu erreichen	4. Organisationsantinomie Spannung zwischen starker, organisatorischer Reglementierung und unstrukturierter Lehrer-Schüler-Interaktion
5. Symmetrie- und Machtantinomie Spannung zwischen Machtgefälle und symmetrischem Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler	5. Autonomieantinomie Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie, also der Widerspruch einer Erziehung zur Autonomie durch Zwang
6. Vertrauensantinomie Spannung zwischen Vertrauen und Misstrauen zwischen Lehrkraft und Schüler	

Gelungene Professionalität zeigt sich demnach im kompetenten und reflektierten Umgang mit den Unsicherheitsstrukturen und vielfältigen Spannungsverhältnissen des Lehrerberufs (Terhart, 2011). „*Unter Bedingungen gelungener Professionalität wäre [...] das Krisenhafte der Handlungspraxis selbstverständlicher Normalfall und entsprechend ein Scheitern ebenfalls*“ (Oevermann, 2002, S. 51). Professionelles Handeln ist im Lehrerberuf somit immer unsicher, komplex und zwiespältig, und das nicht nur situativ sondern auch berufsbiographisch (Terhart, 2011). Auf all dies „*muss die Lehrerbildung vorbereiten*“ (Cramer, 2012, S. 30).

Dennoch hat die strukturtheoretische Forschung, die nicht auf die Analyse individuellen Verhaltens aus ist, sondern durch Einzelfallrekonstruktion die zugrundeliegenden Strukturen pädagogischen Handelns aufzuklären versucht (Tillmann, 2014) und sich für die dem Lehrerberuf inhärenten Handlungsanforderungen interessiert, bisher kaum Ergebnisse zu Berufseinstieg und Lehramtsreferendariat hervorgebracht (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Sie legt allerdings nahe, dass „*die Komplexität der zu bewältigenden Handlungsanforderungen in dieser Phase sprunghaft ansteigt*“ (Wahl, 1991; zitiert nach Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 302). Eine der wenigen strukturtheoretischen Studien, die in diesem Zusammenhang angeführt werden kann, ist eine Untersuchung von Hericks (2006), die in Verbindung mit der bildungsgangdidaktischen Forschung steht und deren Ergebnisse von Keller-Schneider (2010)

repliziert werden konnten. Sie beschäftigt sich allerdings nicht mit dem Lehramtsreferendariat, sondern mit Lehrkräften im Berufseinstieg. Als zentrale Grundannahme gehen die Autoren davon aus, dass die Phase des Berufseinstiegs durch spezifische Entwicklungsaufgaben strukturiert ist, die sich aus den objektiven Handlungsanforderungen des Berufs und der berufsbiographischen Phase ergeben (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Welche Anforderungen als Herausforderung wahrgenommen werden und wie mit diesen umgegangen wird, ist interindividuell verschieden und hängt unter anderem mit der (beruflichen) Sozialisation, den Zielen, Ressourcen, Kompetenzen, Werten und Überzeugungen der einzelnen Person zusammen (Baumert & Kunter, 2006; Buchwald & Hobfoll, 2004). Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) identifizieren vier Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg: (1) Die Aufgabe der Rollenfindung als Berufsperson, (2) die Aufgabe der Vermittlung von Sach- und Fachinhalten, (3) die Aufgabe der Anerkennung der Schüler als der entwicklungsbedürftigen und entwicklungsfähigen Anderen sowie (4) die Aufgabe der Kooperation in der Institution Schule. Daneben sehen sie in der Planung und Durchführung von Unterricht den zentralen Entwicklungsbereich, der jede der vier Entwicklungsaufgaben umschließt und für die Professionalisierung ausschlaggebend ist (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Obgleich die Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben zu Beanspruchungen führt (ebd.), ist sie notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Kompetenzen und Stabilisierung der beruflichen Identität (Hericks, 2006). Spätestens hier wird deutlich, dass diese Untersuchungen sowie die Bildungsgangforschung allgemein *„in Bezug auf Struktur- oder Kompetenzorientierung als eine Art ‚mittlerer Weg‘ verstanden werden“* (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 301) können.

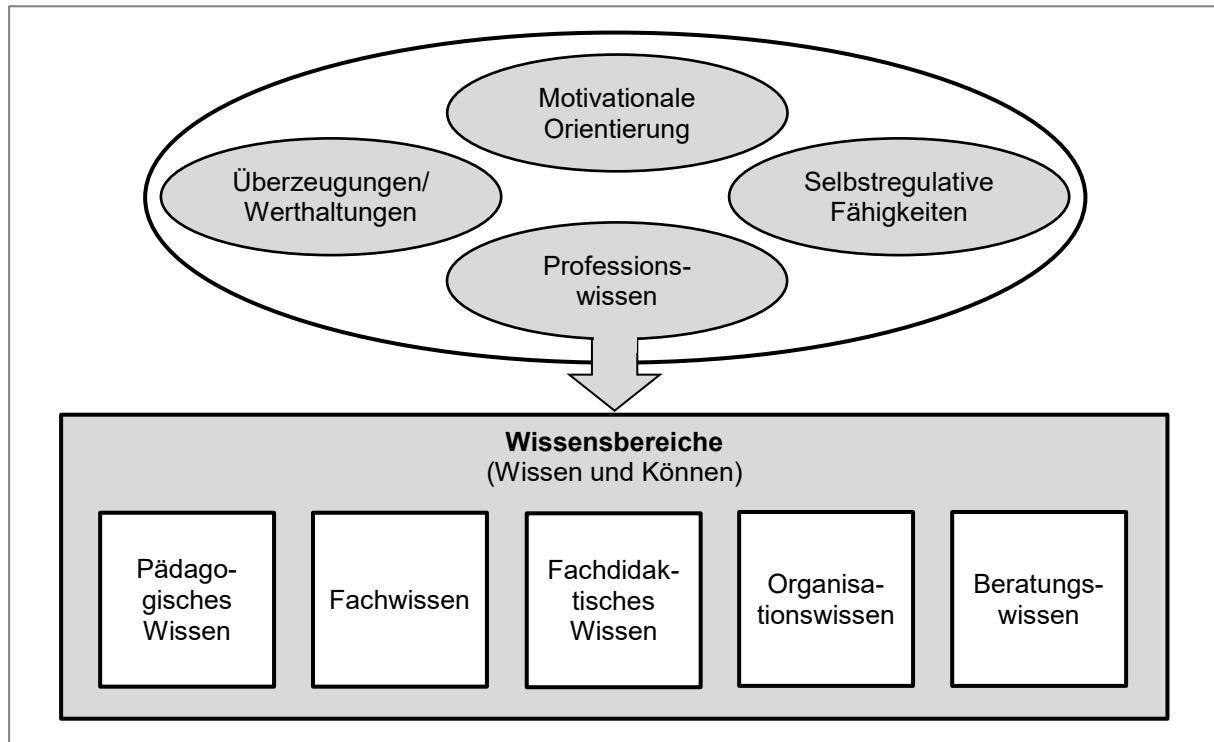
3.1.3 Kompetenzorientierte Forschung

Im kompetenzorientierten Ansatz der Forschung zur Lehrerprofessionalität stehen nicht die mit den Anforderungen des Berufsfeldes verbundene Widersprüchlichkeit und Ungewissheit im Mittelpunkt des Interesses, auch wenn er diese grundsätzlich anerkennt (Terhart, 2011). Stattdessen versucht der Ansatz auf der Basis empirischer Forschung Kompetenz- und Wissensbereiche zu bestimmen, die für die erfolgreiche Bearbeitung beruflicher Anforderungen und Aufgaben notwendig sind und als grundsätzlich erlernbar angesehen werden (Cramer, 2012; Terhart, 2011). *„Nicht das Scheitern, sondern der Erfolg des Lehrerhandelns ist der Normalfall. Die Leistungen, welche die Schule im Hinblick auf systematischen Wissens- und Kompetenzerwerb erbringt, werden durch den Erfolg selbst verdeckt“* (Baumert & Kunter, 2006, S. 473).

Gegenwärtig existiert eine Vielzahl von Kompetenzmodellen, die versuchen, die Anforderungen des Lehrerberufs abzubilden, wobei keines davon als vollumfänglich bzw. erschöpfend einzustufen ist (Cramer, 2012). Im Folgenden soll deshalb exemplarisch das heuristische Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, 2011a; vgl. Abbildung 3.2) dargestellt werden, das prägend für die aktuelle

Diskussion ist (Cramer, 2012). Es wurde im Rahmen der COACTIV-Studie für Lehrkräfte (*Cognitive Activation in the Classroom*) und COACTIV-R-Studie für Referendare (Kunter et al., 2011) beforscht und überprüft.

Abbildung 3.2: Modell professioneller Handlungskompetenz (adaptierte Darstellung nach Baumert & Kunter, 2006, 2011a)



Im Zentrum steht das Professionswissen, dessen Darstellung auf Shulmans (1986, 1987) Arbeiten zur Topologie von Wissensdomänen beruht. Vom so beschriebenen Wissen und Können (vgl. Abbildung 3.2) grenzen die Autoren Überzeugungen und Werthaltung als eigene, kategorial getrennte Kompetenzfacette ab. Überdies sind die motivationale Orientierung (u.a. Selbstwirksamkeitserwartungen, intrinsische motivationale Orientierung bzw. Enthusiasmus) sowie selbstregulative Fähigkeiten (u.a. Balance zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit) als „zentrale Merkmale der psychologischen Funktionsfähigkeit von handelnden Personen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 501) Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. Folglich berücksichtigen aktuelle Modelle der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften auch Faktoren, die bedeutsam für den Umgang mit beruflichen Belastungen sind (vgl. Kapitel 4.2). Für die institutionalisierte Lehrerbildung als Weg zur (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen bedeutet dies, dass ihre Aufgabe auch darin besteht, auf mögliche Belastungsfaktoren und den Umgang mit ihnen vorzubereiten (Cramer, 2012). Entsprechend zeigen Ergebnisse aus der COACTIV-R-Studie und dem Projekt BilWiss (*Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung*; Kunter et al., 2017), dass verschiedene Bereiche des

Professionswissens (bildungswissenschaftliches Wissen, pädagogische Vorerfahrung, Wissen über Klassenführung) die Zunahme emotionaler Erschöpfung im Verlauf des Referendariats abfedern können (Dicke, Parker et al., 2015; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Lohse-Bossenz, Kunina-Habenicht, Dicke, Leutner und Kunter (2015) finden überdies einen Zusammenhang zwischen bildungswissenschaftlichem Wissen und dem Zuwachs an selbstberichteter Unterrichtsqualität von Referendaren. *„Further, the results stress the important role of self-efficacy in classroom management as an important resource that, in case of high classroom disturbances, will not only buffer the strain-enhancing effects, but also boost engagement“* (Dicke, Stebner, Linninger, Kunter & Leutner, 2018, S. 273) im Vorbereitungsdienst.

Wodurch lässt sich nun aber die Professionalität bzw. Expertise – die beiden Begriffe werden weitgehend synonym verwendet (Reinisch, 2009, S. 37) – einer Lehrkraft bemessen? Zur Beantwortung dieser Frage existieren in der kognitionspsychologischen Expertiseforschung zwei Ansätze: der wissens- und der leistungsorientierte Expertisebegriff (Krauss & Bruckmaier, 2014). Beide Ansätze beschäftigen sich mit dem Wissen von Experten, unterscheiden sich aber völlig in ihrer Herangehensweise. *„Im wissensorientierten Ansatz wird [...] derjenige als Experte bezeichnet, der eine spezialisierte, komplexe Aufgabe – wie das schulische Unterrichten – erfolgreich bewältigt“* (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 247). Ziel ist es folglich, das erforderliche Wissen zu bestimmen und zwar durch eine möglichst erschöpfende Nachbildung der Arbeitssituation sowie der zu bewältigenden Anforderungen. Dieses *„spezifische Wissen (Expertenwissen) wird dabei gelegentlich sogar mit dem Begriff Expertise gleichgesetzt“* (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 247). Bromme (1992, 2008), der insbesondere im deutschsprachigen Raum entscheidend zur Anwendung des Expertenansatzes auf den Lehrerberuf beigetragen hat, konstatiert:

„Der Begriff des ‚Experten‘ wird in der Alltagssprache und in der psychologischen Expertiseforschung in zweierlei Bedeutung verwendet: Zum einen bezeichnet man damit Spitzenkünstler, zum anderen Fachleute generell. Im Forschungsansatz Lehrerexpertise liegt das Gewicht auf der zweiten Bedeutung, d.h. Lehrer werden als Experten für das Lernen und Lehren in der Schule betrachtet“ (Bromme, 2008, S. 159).

Demgegenüber sucht der leistungsorientierte Ansatz nach Unterschieden im Wissen und der Kompetenz von Experten und Nicht-Experten (Novizen oder Laien), die anhand von Leistungskriterien unterschieden werden (Krauss & Bruckmaier, 2014). Persönlichkeit, Wissen und Kompetenzen werden *„nicht zur Definition, sondern als Erklärung von Expertentum“* (ebd., S. 246) herangezogen. Zwar ist die tatsächliche Identifikation von Expertenlehrkräften aufgrund der Unklarheit über die richtigen Kriterien schwierig (für eine ausführliche Darstellung siehe Berliner, 2001; Palmer, Stough, Burdinski & Gonzales, 2005), dennoch kann allgemein festgehalten werden, dass eine Lehrkraft aufgrund ihrer hohen Leistungen im Vergleich zu

anderen Lehrkräften zum Experten wird. Insbesondere das Experten-Novizen-Paradigma, das dem Vergleich von Experten und Novizen dient, ist interessant für die vorliegende Arbeit. Zu den Grundannahmen gehört, dass aus jeder Person in jedem Bereich ein Experte werden kann, wenn sie sich *„jahrelang, intensiv und zielgerichtet“* (Gruber & Stöger, 2011, S. 250) damit beschäftigt. Referendare stehen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn, ihnen fehlen praktische Erfahrungen und Wissen, entsprechend ist ihre Leistungsfähigkeit in der Regel eher geringer ausgeprägt und sie können deshalb als Novizen im Lehrerberuf betrachtet werden (vgl. Gruber & Stöger, 2011, S. 247; Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 245). Berliner (2001, S. 472) fasst die Ergebnisse der Forschung zum Experten-Novizen-Paradigma im Lehrerberuf wie folgt zusammen:

- *„Expert teachers excel mainly in their own domain and in particular contexts;*
- *expert teachers develop automaticity for the repetitive operations that are needed to accomplish their goals;*
- *expert teachers are more opportunistic and flexible in their teaching than are novices;*
- *expert teachers are more sensitive to the task demands and social situations surrounding them when solving problems;*
- *expert teachers represent problems in qualitatively different ways than do novices;*
- *expert teachers have faster and more accurate pattern recognition capabilities;*
- *expert teachers perceive more meaningful patterns in the domain in which they are experienced; and*
- *expert teachers may begin to solve problems slower, but they bring richer and more personal sources of information to bear on the problems that they are trying to solve“*

3.1.4 Berufsbiographische Forschung

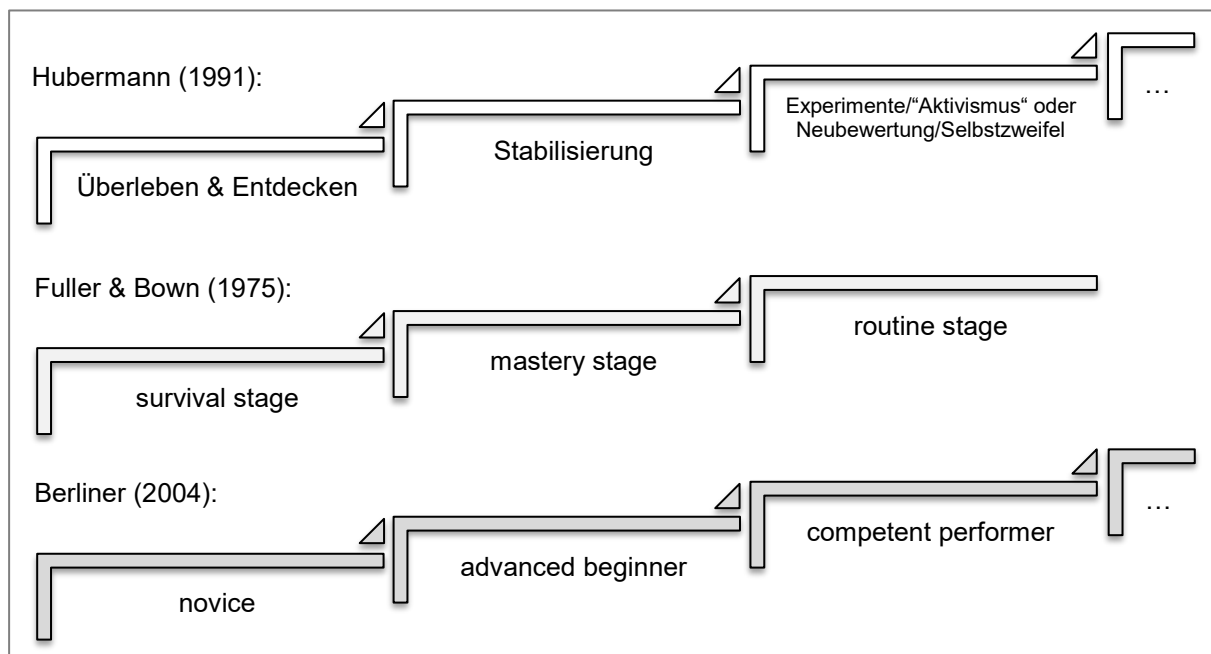
Auch in der berufsbiographischen Forschung geht es um die Entwicklung von Professionalität. Gleichwohl wird *„Professionalität zuallererst als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“* (Terhart, 2011, S. 208) verstanden. Insbesondere der Berufseinstieg wird in der Lehrerbiographieforschung intensiv untersucht, während spätere Phasen der Berufsbiographie vergleichsweise wenig Beachtung finden (Herzog, 2014). Betrachtet man Lehrerbiographien als Beschreibung beruflicher Übergänge wird deutlich, dass nicht so sehr die stabilen Phasen, sondern eher die Übergänge eine Lehrerbiographie formen (ebd.). Also die Zeitabschnitte, in denen *„eine Person ihre Position [...] durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“* (Bronfenbrenner, 1981, S. 43). Denn solche Übergänge, zu denen auch das Lehramtsreferendariat zählt, sind immer *„Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen“* (ebd.). Zentrale Themen sind deshalb unter anderem der Aufbau und die Entwicklung von

Kompetenzen, die Übernahme eines beruflichen Habitus sowie Belastungserfahrungen und ihre Bewältigung (Terhart, 2011).

Zur Darstellung der Entwicklung von Lehrkräften sind verschiedene Stufen- und Phasenmodelle entwickelt worden, deren besonderer Wert vor allem heuristischer Natur ist (Herzog, 2014). Den Beginn der Berufstätigkeit sehen sie einerseits als Phase des Überlebens (z.B. Fuller & Bown, 1975; Huberman, 1991) und andererseits als Phase, in der es um Lernen und Erfahrungsaufbau geht (z.B. Berliner, 2004; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Neuweg, 1999). Zwar stammen die Modelle aus Ländern, in denen es keine mit dem deutschen Lehramtsreferendariat vergleichbare Berufsphase gibt, und sind somit Modelle zum Berufseinstieg von Lehrkräften, sie lassen sich aber auf den Vorbereitungsdienst übertragen. Schließlich geht es grundsätzlich um den Übergang in die Berufstätigkeit.

In den ersten drei Berufsjahren sind nach Hubermann (1991) „Überleben“ und „Entdecken“ die zentralen Motive, wobei das Entdecken zunehmend in den Vordergrund rückt und schließlich von einer Phase der Stabilisierung abgelöst wird (vgl. Abbildung 3.3).

Abbildung 3.3: Stufen- und Phasenmodelle der Entwicklung von Lehrkräften



Das Überleben (*survival stage*) zeigt sich nach Fuller und Bown (1975), die „*three stages of learning to teach*“ (S. 36; vgl. Abbildung 3.3) beschreiben, wie folgt: Novizen im Lehrerberuf sind noch sehr mit ihren persönlichen Schwierigkeiten – also mit sich selbst – beschäftigt, sie fokussieren darauf, den Alltag zu bewältigen sowie im Klassenzimmer zu bestehen und haben letztendlich das Gefühl unter Erfolgsdruck zu stehen. Sind die ersten Anfangsschwierigkeiten überwunden rückt mehr und mehr die Unterrichtssituation in den Blick (*mastery stage*). „*Langsam erfolgt eine Ablösung vom Ich-Bezug zum Situationsbezug*“ (Messner & Reusser, 2000,

S. 160). Im Zentrum des Interesses stehen nun die didaktisch-methodische Gestaltung und Kontrolle der Unterrichtssituation. Erst „nach der Stabilisierung beruflicher Kompetenzen öffnet sich der Blick allmählich für die Schüler“ (Messner & Reusser, 2000, S. 160). Im *routine stage* konzentriert sich die Aufmerksamkeit der Lehrkraft demgemäß verstärkt auf deren individuelle Bedürfnisse und Interessen.

Laut Berliner (2004; vgl. Abbildung 3.3), der das klassische Modell von Dreyfus und Dreyfus (1986) auf den Lehrerberuf übertragen hat, befinden sich für gewöhnlich Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte im ersten Berufsjahr im Novizenstadium (*novice*). Dieses ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass kontextfreie Regeln (z.B. „Lobe bei korrekten Antworten.“) handlungsleitend sind (Keller-Schneider, 2010). „*The behavior of the novice is usually rational, relatively inflexible, and tends to conform to whatever rules and procedures he or she was told to follow*“ (Berliner, 2004, S. 206). Im Novizenstadium geht es demnach darum, praktische Erfahrung zu sammeln, und sich so zum fortgeschrittenen Anfänger (*advanced beginner*) weiterzuentwickeln (ebd.), für den Regeln immer mehr zu Richtlinien werden (Keller-Schneider, 2010). In dieser Entwicklungsphase befinden sich nach Berliner (2004) viele Lehrkräfte im zweiten und dritten Berufsjahr. Sie ist vor allem durch den Beginn des Aufbaus praktischen Wissens gekennzeichnet, das im Verlauf einer Lehrerbiographie langsam erworben wird (ebd.). „*Practical knowledge eventually informs the advanced beginner about when to ignore or break rules and about when to follow them*“ (Berliner, 2004, S. 206). In der Regel fehlt allerdings noch das Gefühl der vollen persönlichen Verantwortung, da immer noch (meist extern vorgegebene) Regeln und Richtlinien und nicht eigene Ziele und Pläne das Verhalten bestimmen (Neuweg, 1999). Denn fortgeschrittene Anfänger haben noch nicht gelernt, „überlegt zu planen, [...] sich längerfristige Ziele zu setzen [oder] Handlungsalternativen bewußt [sic] abzuwägen und auszuwählen“ (ebd., S. 306).

3.1.5 Bedeutsamkeit des Lehramtsreferendariats

Zusammen machen all diese Sichtweisen auf Lehrerprofessionalität und ihre Entwicklung die Gewichtigkeit des Lehramtsreferendariats deutlich. Nicht umsonst wird es wiederholt als Phase des Überlebens (z.B. Huberman, 1991; Fuller & Bown, 1975) und der Übergang in die Berufstätigkeit berufsübergreifend als „major life transition“ (Ashforth & Saks, 1995) dargestellt. Denn schlussendlich repräsentiert das Referendariat einen Abschnitt in der Berufsbiographie, in dem vielfältige Entwicklungsprozesse und -aufgaben bewältigt werden müssen (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Zum einen handelt es sich, dem strukturtheoretischen Ansatz zufolge, um einen Übergang in ein von Unsicherheitsstrukturen und Spannungsverhältnissen geprägtes Berufsfeld. „*Der Übergang in diese Ungewissheitskultur ist [...] eine der zentralen Anforderungen an das Referendariat*“ (Kiel & Pollak, 2011, S. 26). Zum anderen geht es

darum, professionelle Handlungskompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln (vgl. kompetenzorientierter Ansatz). „*Wissenschaftliche Reflexionen müssen idealerweise mit den Erfahrungen des Praktikers [...] in Einklang gebracht werden*“ (Kiel & Pollak, 2011, S. 9), wobei dies nicht ohne weiteres einfach möglich ist und das theoretisch erworbene Wissen häufig als wenig hilfreich im Umgang mit den realen Problemen der Praxis erlebt wird (Holländer, 2006; Rotermund, 2006). Nur wenn diese Aufgaben bzw. Anforderungen erfolgreich gemeistert werden, kann ein Stadium der Routine, Stabilisierung und Kompetenz erreicht werden (vgl. berufsbiographischer Ansatz). Letzten Endes ist der Übergang von der Ausbildung in den Beruf nicht nur für die Anfangs-, sondern auch für spätere Phasen der Berufsbiographie ausschlaggebend (Herzog, 2014).

3.2 Beanspruchung in Lehrerberuf und Referendariat

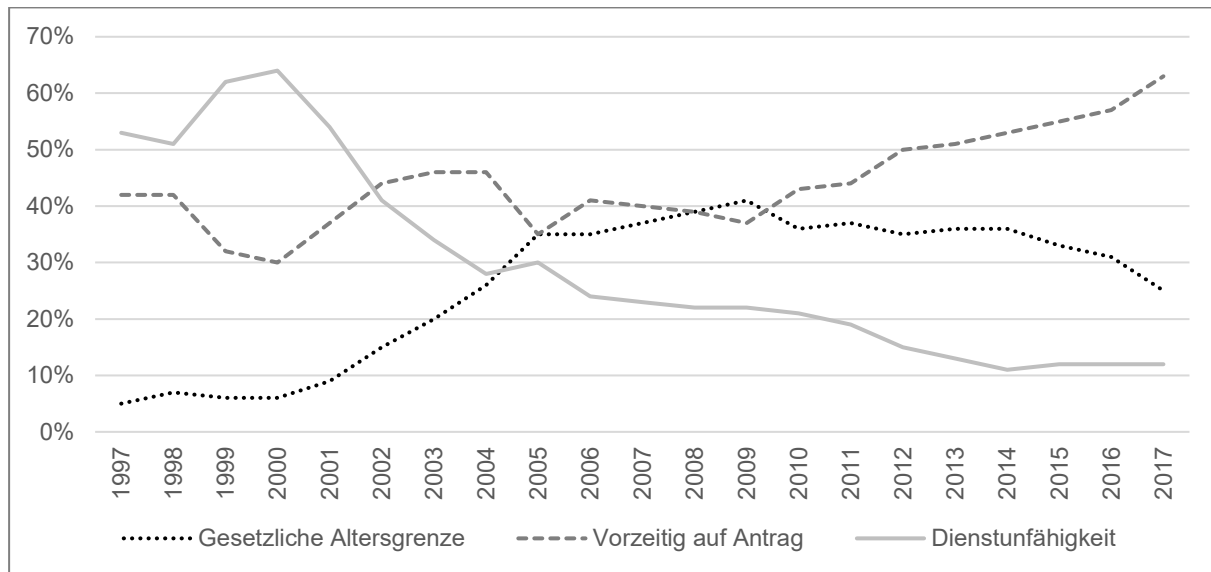
Aufgrund der beschriebenen Besonderheiten der berufsbiographischen Phase des Vorbereitungsdiensts ist davon auszugehen, dass berufserfahrene Lehrkräfte und Referendare zwar ähnlichen aber nicht gleichen Belastungen ausgesetzt sind (vgl. Kapitel 3.4) und dass sich vor allem die Bedeutungen der einzelnen Faktoren zwischen den Gruppen unterscheidet. Insofern differieren Lehrkräfte und Referendare vermutlich auch in Ihrer Beanspruchung. Bevor nun Befunde zur Beanspruchungssituation im Lehramtsreferendariat dargestellt werden (3.2.2), soll zunächst auf Befunde zur Beanspruchungssituation im Lehrerberuf eingegangen werden (3.2.1). Denn einerseits liegt hierzu eine Vielzahl an Forschungsergebnissen vor und andererseits waren alarmierende Zahlen zur gesundheitlichen Situation von Lehrkräften um die Jahrtausendwende Ausgangspunkt für die Intensivierung der Lehrerbelastungsforschung.

3.2.1 Beanspruchung im Lehrerberuf

Vorzeitige Pensionierung

Das Thema Lehrgesundheit geriet in Deutschland Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre unter anderem wegen der hohen Frühpensionierungsraten bei Lehrkräften aufgrund von Dienstunfähigkeit in den Fokus der wissenschaftlichen Forschung. „*Im Zeitraum 1993 bis 2001 war jedes Jahr über die Hälfte der pensionierten Lehrkräfte aufgrund von Dienstunfähigkeit in den Ruhestand versetzt worden*“ (Statistisches Bundesamt, 2016; vgl. Abbildung 3.4). Weniger als 10% der Lehrkräfte hatte die gesetzliche Altersgrenze von 65 Jahren erreicht. Nach der Einführung von empfindlichen Abschlüssen bei vorzeitiger Pensionierung nahm der Anteil der Frühpensionierungen aufgrund von Dienstunfähigkeit bis 2014 kontinuierlich ab und liegt seitdem bei circa 12%. Zugleich stieg der Anteil der Personen, die die gesetzliche Altersgrenze erreichen, bis 2009 stetig an.

Abbildung 3.4: Entwicklung der prozentualen Anteile verschiedener Pensionierungsformen im Schuldienst von 1997 bis 2017 (Statistisches Bundesamt, 2018b)



Seit den 2010er Jahren ist nun ein neuer Trend zu beobachten: Der Anteil der Personen, die auf Antrag vorzeitig in den Ruhestand eintreten, wird immer größer, während seit 2014 wieder immer weniger Lehrkräfte die gesetzliche Altersgrenze erreichen. Im Jahr 2017 ließen sich 63% der Lehrkräfte auf Antrag und 12% aufgrund von Dienstunfähigkeit vorzeitig pensionieren. Nur 25% traten nach Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze in den Ruhestand ein.

Bedeutung psychischer und psychosomatischer Erkrankungen

Zahlen zu den Ursachen von Dienstunfähigkeit bei Lehrkräften (z.B. Schmitz & Jehle, 2013; Weber, 2004) und Beamten (z.B. Bundesministerium des Innern, 2013) weisen auf eine Dominanz psychischer, vor allem depressiver, Störungen hin. Es liegt also die Vermutung nahe, dass die bis heute hohe Zahl vorzeitiger Pensionierungen durch eine hohe Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf zustande kommt. Denn möglicherweise weichen gesundheitlich beanspruchte Lehrkräfte inzwischen auf die Möglichkeit der vorzeitigen Pensionierung auf Antrag aus. Allerdings kann diese Vermutung anhand der vorliegenden Daten nicht abschließend geklärt werden. Es fehlen groß angelegte, epidemiologische Studien zur gesundheitlichen Situation, insbesondere dem Auftreten psychischer und psychosomatischer Erkrankungen, im Lehrerberuf (Hillert, 2013). Entsprechend liegen für Depression bisher keine Prävalenzangaben für Lehrkräfte oder Referendare vor (Braun, 2017) und für Burnout, worauf sich ein großer Teil der Forschung zur Lehrergesundheit bezieht, schwanken sie sehr stark. Nach einer Übersichtsarbeit von Scheuch, Haufe und Seibt (2015) liegen sie zwischen 1% und 33%. So ist es kaum möglich, das tatsächliche Ausmaß von Burnout im Lehrerberuf zuverlässig einzuschätzen (Aktionsrat Bildung, 2014; Scheuch et al., 2015).

Die Frage, ob Lehrkräfte ein höheres Risiko für psychische, insbesondere depressive, Erkrankungen haben, ließe sich auch mithilfe repräsentativer, berufsvergleichender Untersuchungen beantworten. Diese fehlen jedoch weitgehend (Sosnowsky-Waschek, 2013). Die „Potsdamer Lehrerstudie“ (Schaarschmidt, 2005) sowie spätere Untersuchungen der Forschergruppe um Schaarschmidt attestieren dem Lehrerberuf ein hohes Belastungsniveau sowie die „*problematischsten Verhältnisse*“ im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 24). Ihnen zufolge sind ca. 60% der Lehrkräfte einem Risikomuster in der Bewältigung von Stress (vgl. Tabelle 3.2) zuzuordnen.

Tabelle 3.2: Bewältigungsmuster nach Schaarschmidt und Kieschke (2007, S. 22f.)

<p>Muster G („Gesundheitsideal“)</p> <p>Hohes berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl</p>	<p>Muster S</p> <p>Ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen</p>
<p>Risikomuster A</p> <p>Überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung), das keine gleichermaßen hohe Entsprechung im Lebensgefühl findet; verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen</p>	<p>Risikomuster B</p> <p>Permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung, Resignation; reduziertes Arbeitsengagement, das mit verminderter Belastbarkeit und negativem Lebensgefühl einhergeht</p>

Auch wenn diese Ergebnisse heute oft unter anderem wegen der mangelnden Replizierbarkeit der Musterverteilung (vgl. z.B. van Dick & Wagner, 2001), Zweifeln an der Konstruktvalidität der verwendeten Messinstrumente (vgl. Mayr, 2014; Rothland & Tirre, 2011) sowie methodischer Mängel kritisiert werden, haben sie doch maßgeblich zur Sensibilisierung der Gesellschaft für die besondere Belastungssituation von Lehrkräften beigetragen (Lehr, 2014a). Neuere Untersuchungen zeichnen ein differenzierteres Bild: Nach Lehr (2014), der sich auf Daten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) stützt, leiden Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Erwerbstätigen stark an Beschwerden wie „*Erschöpfung, Nervosität/Reizbarkeit, Schlafstörungen und Burnout [...], allesamt Symptome, die im Rahmen depressiver Störungen auftreten*“ (Lehr, 2014a, S. 759). Cramer et al. (2014), die ebenfalls auf Daten von BIBB und BAuA zurückgreifen, können diese Ergebnisse durch einen Vergleich des Lehrerberufs mit anderen sozialen Berufen und sonstigen Berufen konkretisieren: Psychische Erschöpfung ist sowohl bei Lehrkräften als auch bei Personen aus anderen sozialen Berufen signifikant höher ausgeprägt als bei Erwerbstätigen sonstiger Berufe. Ein signifikanter Unterschied zwischen dem Lehrerberuf und anderen sozialen Berufen ergibt sich hinsichtlich der psychischen Erschöpfung hingegen nicht, obwohl die Untersuchung für Lehrkräfte eine sehr hohe Arbeitsbelastung (signifikant höher als in anderen sozialen Berufen) belegt. Zu einem ähnlichen Schluss kommt Albrecht (2016), die für Lehrkräfte und Ärzte vergleichbare Belastungsniveaus nachweisen konnte.

Fazit

Letztlich lassen sich anhand der vorliegenden Daten zur Prävalenz psychischer Erkrankungen oder auch des subjektiven Belastungserlebens *„aus gravierenden methodischen und inhaltlichen Gründen keine tragfähigen Argumente bezüglich der tatsächlichen Belastungen respektive erhöhter, durch berufliche Belastungen bedingter psychischer Erkrankungsraten im Lehrerberuf ableiten“* (Hillert, 2013, S. 150). Dennoch ist das Thema Lehrergesundheit von besonderer Relevanz, weil Studien belegen, dass arbeitsbezogene und nicht-arbeitsbezogene Stressoren unabhängig voneinander negative Effekte auf die psychische Gesundheit haben (Griffin et al., 2002; Clark et al., 2012). Mit insgesamt 679 478 voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrern im Schuljahr 2017/18 an allgemeinbildenden Schulen (Statistisches Bundesamt, 2018a) repräsentieren Lehrkräfte eine der größten, in Bezug auf ihre Arbeitswelt relativ homogenen, Berufsgruppen in Deutschland. Zusätzlich kommt ihnen eine immense gesellschaftliche Bedeutung als „Erfüller“ eines umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrags zu (vgl. Verfassung des Freistaates Bayern, Bayerische Staatskanzlei, 2014; Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern (LDO), Bayerische Staatskanzlei, 2019). Folglich sind Forschungsergebnisse bedeutsam, die darauf hinweisen, dass sich hohe Beanspruchung und damit die psychische Gesundheit einer Lehrkraft auf die Qualität ihres Unterrichts und die Motivation und Leistung ihrer Schüler auswirkt (z.B. Arens & Morin, 2016; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016; McLean & McDonald Connor, 2015, 2018; Shen et al., 2015). Gerade Depression, eine der häufigsten psychischen Erkrankungen – nicht nur unter den Ursachen von Dienstunfähigkeit bei Lehrkräften –, geht zudem mit starken Einschränkungen für die Betroffenen sowie hohen Kosten für die Gesellschaft einher (Gustavsson et al., 2011; Paykel, Brugha & Fryers, 2005; Wittchen et al., 2011).

3.2.2 Beanspruchung im Lehramtsreferendariat

Dem Lehramtsreferendariat, also der zweiten Phase der Lehrerausbildung, kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu. Schließlich stellt das Referendariat einen wichtigen Ansatzpunkt für die Prävention psychischer Erkrankungen dar: Warum sollte man warten bis ausgebildete Lehrkräfte erkranken, anstatt frühzeitig in der Phase der Ausbildung wichtige Kompetenzen zu schulen, die, im Sinne einer Professionalisierung und beruflichen Qualifizierung, Ressourcen für den adaptiven Umgang mit beruflichen Anforderungen darstellen (Döring-Seipel, 2012; Hillert et al., 2016)? Unterstützungsangebote, die diesem Umstand Rechnung tragen, begünstigen einerseits die zukünftige erfolgreiche Erfüllung des Dienstauftrags und entsprechen darüber hinaus einer wesentlichen Aufgabe von Lehrerbildung: *„Nachhaltig*

gesunde Lehrkräfte auszubilden, die langfristig gesund bleiben“ (Nieskens, 2012, S. 200). Zudem handelt es sich beim Referendariat um eine besondere Phase in der Berufsbiographie von Lehrkräften, die mit besonderen Anforderungen verknüpft ist (vgl. Kapitel 3.1 und 3.4).

Die ersten Forschungsergebnisse zur Beanspruchung im Lehramtsreferendariat stammen wieder von Schaarschmidt und Kollegen. Sie bescheinigen Referendaren zwar eine günstigere Verteilung der Muster der Stressbewältigung als Lehrkräften, zeigen aber auch, dass mit 46% der Referendare bereits ein hoher Prozentsatz dem Risikomuster Burnout zuzuordnen ist (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Herlt, 2007). Ähnlich ungünstig fällt die Einschätzung von Drüge, Schleider und Rosati (2014) aus. Sie vergleichen eine Stichprobe baden-württembergischer Referendare mit berufserfahrenen Lehrkräften sowie mit zwei Gruppen sonstiger Berufe, von denen eine der Altersgruppe der Referendarstichprobe entspricht und sich die andere ebenfalls im Berufseinstieg befindet. Ihre Ergebnisse *„sind alarmierend und zeigen Handlungsbedarf“* (Drüge et al., 2014, S. 370). Auf den Skalen Burnout, kognitive Stresssymptome und Gedanken an die Berufsaufgabe weisen Referendare die höchsten und auf der Skala Gesundheitszustand die niedrigsten Werte aller Vergleichsgruppen auf. Ferner zeigen sich für Lebens- und Arbeitszufriedenheit geringere Werte als bei den Lehrkräften, doch vergleichbare bzw. bessere Werte als bei den beiden Gruppen sonstiger Berufe (Drüge et al., 2014).

Diese insgesamt negative Bewertung der Beanspruchungssituation im Vorbereitungsdienst teilen indes bei weitem nicht alle Untersuchungen. Braun (2017), die eine Stichprobe bayerischer Referendare mit einer Stichprobe berufserfahrener Lehrkräfte aus Bayern und Nordrhein-Westfalen verglich, findet keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf Depressivität und Arbeitsengagement. Die Ergebnisse der COACTIV-R-Studie (Kunter et al., 2011) zeichnen sogar ein günstigeres Bild für Lehramtsreferendare: Im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften weisen Referendare vergleichbare Werte bei der emotionalen Erschöpfung und höhere Werte bei der Berufszufriedenheit auf (Klusmann et al., 2012). Es zeigt sich aber auch, dass die emotionale Erschöpfung im Verlauf des ersten Jahres im Vorbereitungsdienst statistisch signifikant ansteigt (Dicke, Parker et al., 2015; Klusmann et al., 2012). Dies bestätigen auch die Studienergebnisse von Zimmermann, Kaiser, Bernholt, Bauer & Rösler (2016): Sie finden *„einen mittleren Anstieg im ersten und stabil erhöhte Ausprägungen im zweiten Halbjahr“* (S. 258). Zugleich zeigt sich bei Dicke et al. (2016) eine leichte Abnahme der emotionalen Erschöpfung über den gesamten Vorbereitungsdienst hinweg. Diesen Ergebnissen entsprechend gehen verschiedene Autoren davon aus, dass die emotionale Erschöpfung aufgrund sich neu stellender Anforderungen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes zunächst ansteigt, danach aber durch Bearbeitung und Bewältigung der Anforderungen sowie Adaption wieder abnimmt (Dicke et al., 2016; Gavish & Friedman, 2010; Keller-Schneider, 2016; vgl. Stokking, Leenders, de Jong & van Tartwijk, 2003).

Letztendlich lassen sich auch für Lehramtsreferendare anhand der vorliegenden Daten keine belastbaren Aussagen über die tatsächliche Beanspruchungssituation ableiten. Auch wenn Berichte über die hohe Belastung und Beanspruchung in Lehrerberuf und Referendariat den Anstoß für die Forschung zur Lehrgesundheit und die Entwicklung von Präventionsmaßnahmen gaben, ist es somit wenig sinnvoll ihre Notwendigkeit allein damit zu begründen. Dennoch sollten Maßnahmen der Stressprävention als Möglichkeit zur Entwicklung beruflicher Professionalität in einer Berufsgruppe mit großer gesellschaftlicher Bedeutung ein selbstverständlicher Bestandteil der Aus- und Weiterbildung sein.

3.3 Grundlegende Modelle zu beruflichem Stress

Vor diesem Hintergrund erscheint es zunächst sinnvoll zu betrachten, auf welche Art und Weise Merkmale der Arbeit die psychische Gesundheit beeinflussen. Dazu wurden verschiedene Modelle entwickelt. Sie analysieren die berufliche Situation und setzen sie mit dem Stresserleben in Beziehung, wobei meist auch positive Situationsmerkmale, wie arbeitsbezogene Ressourcen, einbezogen werden. Denn „erst die Diagnostik der Wechselwirkungen von Stressoren und Ressourcen lässt eine Bewertung des Gesundheitsrisikos am Arbeitsplatz zu“ (Richter & Wegge, 2011, S. 341). Zu den Modellen, die in der wissenschaftlichen Praxis breite Anwendung finden, gehören das Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Siegrist, 1996; 3.3.1) sowie das Job Demand-Control Modell von Karasek (1979; 3.3.2) und seine Erweiterung zum Job Demands-Resources Modell (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; 3.3.3). Diese Modelle einschließlich zentraler Befunde werden im Folgenden näher beschrieben.

3.3.1 Modell beruflicher Gratifikationskrisen

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen oder Effort-Reward Imbalance Modell (kurz: ERI Modell; Siegrist, 1996, 2002, 2017) erachtet ein Ungleichgewicht zwischen Verausgabung und Belohnung als zentral für das Stresserleben und stützt sich dabei unter anderem auf das Prinzip sozialer Reziprozität (Gouldner, 1960) und die sozialpsychologische Equity-Theorie (Adams, 1965). Seine Grundannahme ist, dass die Anstrengung, die eine Person für die Erfüllung beruflicher Anforderungen und Verpflichtungen aufwendet (*effort*), durch den Erhalt verschiedener Gratifikationen aufgewogen wird (*reward*). Hierzu gehören: Lohn bzw. Gehalt, Wertschätzung sowie Aufstiegsmöglichkeiten und Arbeitsplatzsicherheit. Befinden sich Verausgabung und Belohnung jedoch dauerhaft in einer Dysbalance in dem Sinne, dass die aufgewendete Anstrengung die erhaltene Belohnung übersteigt, sagt das Modell eine Gratifikationskrise vorher, die mit hohem Stresserleben und negativen Gesundheitsfolgen assoziiert ist. Davon unabhängig unterscheiden sich Frequenz und Intensität von Stresserfahrungen in Abhängigkeit von der beruflichen Verausgabungsneigung (*overcommitment*) der jeweiligen Per-

son, die unter anderem durch Schwierigkeiten beim Abschalten von beruflichen Verpflichtungen und erlebte Ungeduld gekennzeichnet ist (Richter & Wegge, 2011; Rödel, Siegrist, Hessel & Brähler, 2004). Eine übersteigerte Bereitschaft, sich beruflich zu verausgaben, beispielsweise um erfolgreich zu sein, anerkannt zu werden, sich vor Fehlern zu schützen, auf alles vorbereitet zu sein oder nichts zu verpassen (Koch, Lehr & Hillert, 2015), „*contributes to ‚high cost/low gain‘ experience at work even in the absence of extrinsic pressure*“ (Siegrist, 2017, S. 26).

In der wissenschaftlichen Forschung werden die Modellvariablen meist durch den Fragebogen zur Messung beruflicher Gratifikationskrisen erfasst, der sich aus den drei Skalen Verausgabung, Belohnung und Verausgabungsneigung zusammensetzt (Rödel et al., 2004). Da sich das Modell auf verschiedenste Berufe anwenden lässt, wurde es in einer Vielzahl von Studien untersucht. Die Ergebnisse machen deutlich, dass das Auftreten von Gratifikationskrisen mit gesundheitlichen Risiken einhergeht (Rau & Buyken, 2015). Unter anderem epidemiologische Studien, prospektive Untersuchungen und Metaanalysen weisen insbesondere auf Zusammenhänge zwischen Gratifikationskrisen und Herz-Kreislauf-Erkrankungen sowie depressiven Störungen hin (z.B. Backé, Seidler, Latza, Rossnagel & Schumann, 2012; Eddy, Wertheim, Kingsley & Wright, 2017; Rugulies, Aust & Madsen, 2017; Siegrist, 2015; Siegrist & Dragano, 2008).

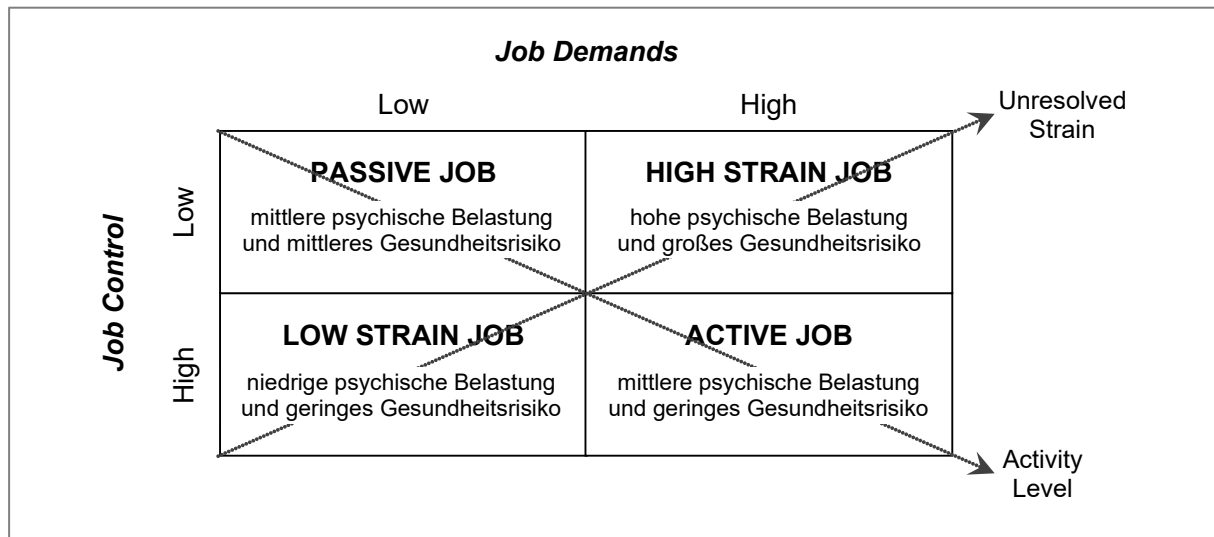
Auch in der Lehrerbelastungsforschung wird relativ häufig mit dem ERI Modell gearbeitet. Die Untersuchungsergebnisse zeigen national (z.B. Hinz et al., 2016; Lehr, Hillert & Keller, 2009; Seibt, Spitzer, Druschke, Scheuch & Hinz, 2013) wie auch international (z.B. Gluschkoff et al., 2016; Loerbroks et al., 2014; Wang et al., 2015; Zurlo & Pes, 2012) einen Zusammenhang zwischen Gratifikationskrisen bei Lehrkräften und psychischen Symptomen bzw. Erkrankungen. Eine Studie mit belgischen Berufsanfängern im Lehrerberuf deutet ferner darauf hin, dass Effort-Reward Imbalance mit einer längeren Dauer und größeren Häufigkeit krankheitsbedingter Abwesenheit zusammenhängt (Derycke, Vlerick, van de Ven, Rots & Clays, 2013). Für das Lehramtsreferendariat fehlen entsprechende Untersuchungen bisher weitgehend.

3.3.2 Job Demand-Control Modell

Während sich das ERI-Modell somit auf Belohnung als Ausgleich für berufliche Anstrengung konzentriert, stellt das Job Demand-Control Modell (kurz: JD-C Modell; Karasek, 1979) die Bedeutung beruflicher Kontrolle in den Fokus. Es postuliert, dass die psychische Belastung am Arbeitsplatz durch zwei Dimensionen des Arbeitsumfeldes und deren Interaktion erklärt werden kann: Arbeitsanforderungen (*job demands*) und Kontrolle (*job control*) (Karasek, 1979). Dabei ist unter Kontrolle einerseits die Befugnis und andererseits die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, zu verstehen (ebd.), weshalb in der Literatur häufig auch der Begriff Entscheidungsspielraum verwendet wird. Es wird davon ausgegangen, dass mit steigenden

Anforderungen und sinkender Kontrolle die psychische Belastung immer weiter zunimmt, wohingegen mit steigenden Anforderungen und steigender Kontrolle das Aktivitätsniveau wächst (ebd.). Die Zusammenhänge des Modells sind in Abbildung 3.5 veranschaulicht:

Abbildung 3.5: Job Demand-Control Modell (eigene Darstellung nach Karasek, 1979)



Entsprechend können vier Arten beruflicher Tätigkeiten unterschieden werden. Niedrige Arbeitsanforderungen und geringe Kontrolle kennzeichnen passive Berufe (*passive jobs*). Diese reduzieren das Aktivitätsniveau, wirken sich negativ auf Motivation sowie Arbeitszufriedenheit aus und gehen teils sogar mit der Verkümmern von Fähigkeiten einher. Dennoch ist nur von moderater psychischer Belastung und einem mittleren Gesundheitsrisiko auszugehen (Karasek & Theorell, 1990). Demgegenüber weisen gering beanspruchende Berufe (*low strain jobs*) ein geringes Maß beruflicher Anforderungen bei zugleich hoher Kontrolle auf. Folglich gehen sie mit einer niedrigen psychischen Belastung und einem geringen Gesundheitsrisiko einher, sind aber auch mit geringen Weiterentwicklungsmöglichkeiten verbunden (Karasek & Theorell, 1990; Richter & Wegge, 2011). Den Gegenpol zu gering beanspruchenden Berufen bilden hoch beanspruchende Berufe (*high strain jobs*). Sie sind durch hohe Arbeitsanforderungen und geringe Kontrolle gekennzeichnet, gehen mit einer hohen psychischen Belastung einher und steigern gesundheitliche Risiken, insbesondere die Entwicklung von psychischer Ermüdung, Ängsten, Depressionen und körperlichen Erkrankungen (Karasek & Theorell, 1990). Auch aktive Berufe (*active jobs*) sind durch hohe Arbeitsanforderungen charakterisiert. Allerdings treten diese in Verbindung mit großer Kontrolle auf und führen dadurch nur zu mittlerer psychischer Belastung (Karasek & Theorell, 1990) und sind sogar gesundheits-, lern- und persönlichkeitsförderlich (Richter & Wegge, 2011).

Von Johnson und Hall (1988) wurde das Modell um soziale Unterstützung als zusätzliche Dimension ergänzt. Die Iso-Strain (*isolated strain, iso strain*) Hypothese geht davon aus, dass

mangelnde soziale Unterstützung am Arbeitsplatz die negativen gesundheitlichen Effekte hoher Arbeitsanforderungen in Kombination mit geringer Kontrolle zusätzlich verstärkt, hohe soziale Unterstützung hingegen abmildernd wirkt (Johnson & Hall, 1988; Karasek & Theorell, 1990). Diese Modellerweiterung wird als Job Demand-Control-Support Modell (kurz: JD-C-S Modell) bezeichnet.

Das JD-C und das JD-C-S Modell haben die Forschung zu beruflichem Stress und Gesundheit in den letzten Jahrzehnten maßgeblich beeinflusst und gehört zu den meistbeforschten Arbeitsstressmodellen (Fila, Purl & Griffith, 2017). Die Befunde stützen die Haupteffekte des Modells (Richter & Wegge, 2011). So finden zahlreiche Meta-Analysen und Reviews (z.B. Belkic, Landsbergis, Schnall, & Baker, 2004; Bonde, 2008; De Lange, Taris, Kompier, Houtman, & Bongers, 2003; Häusser, Mojzisch, Niesel, & Schulz-Hardt, 2010; Luchman & González-Morales, 2013; Netterstrøm et al., 2008; Schnall, Landsbergis, & Baker, 1994; Stansfeld & Candy, 2006; Van der Doef & Maes, 1998, 1999) additive bzw. unabhängige Effekte der Modellvariablen und kommen zu dem Schluss, *„that demands, control, and support are independently related to various forms of strain“* (Fila et al., 2017, S. 40). Gleichwohl gibt es kaum Befunde, die multiplikative bzw. Interaktionseffekte zwischen den Modellkomponenten und somit Puffereffekte von beruflicher Kontrolle und sozialer Unterstützung belegen (Fila et al., 2017; Richter & Wegge, 2011). Am ehesten finden sich entsprechende Nachweise für das gesundheitliche Risiko durch hoch beanspruchende Tätigkeiten (*high strain jobs*; Richter & Wegge, 2011; z.B. Theorell et al., 2015). Beispielsweise ergibt ein systematisches Review über Metaanalysen und Reviews nicht nur Belege für einen Zusammenhang zwischen hohen Arbeitsanforderungen sowie geringer Kontrolle und psychischen sowie somatischen Erkrankungen, sondern auch für entsprechende Zusammenhänge mit hohem *job strain* sowie *iso strain* (Rau & Buyken, 2015). *„Dabei überwiegen [allerdings] die Studien, die den Wechselwirkungseffekt (job strain) allein untersuchen, d. h. ohne Kontrolle der Effekte der beiden einzelnen Belastungen job demand und job control“* (ebd., 118). Eine der wenigen Studien, die neben der Selbst- auch die Fremdbeurteilung von Arbeitsmerkmalen und depressiver Symptomatik und folglich nicht nur subjektive sondern auch objektive Messverfahren berücksichtigt, stammt von Rau, Morling und Rösler (2010). Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl objektiv als auch subjektiv hohe Arbeitsanforderungen mit einer ausgeprägteren depressiven Symptomatik assoziiert sind. Dagegen weist nur die subjektiv wahrgenommene Kontrolle einen Zusammenhang mit Depression auf. Signifikante Interaktionseffekte von Anforderungen und Kontrolle finden sich weder für die objektiven noch für die subjektiven Maße.

Die bis heute fehlende empirische Absicherung des Puffereffekts der Kontrolle kann, neben methodischen Gründen wie der jeweiligen Operationalisierung von Arbeitsanforderungen und beruflicher Kontrolle, möglicherweise mit der vielfach kritisierten Nicht-Berücksichtigung personaler Faktoren erklärt werden (Häusser et al., 2010; Schaper, 2014; Ulich & Wülser, 2012;

Van der Doef & Maes, 1999). Denn verschiedene Studienergebnisse deuten darauf hin, dass personale Faktoren, wie zum Beispiel Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Einfluss darauf haben, inwiefern ein höheres Maß beruflicher Kontrolle hohe Arbeitsanforderungen abfedern kann (z.B. Jimmieson, 2000; Meier, Semmer, Elfering & Jacobshagen, 2008; Pisanti et al., 2015; Salanova, Peiro & Schaufeli, 2002; Schaubroeck & Merrit, 1997; Toker, Gavish & Biron, 2013). Netterstrøm et al. (2008) führen die widersprüchlichen Befunde zur Bedeutung beruflicher Kontrolle darauf zurück, dass Entscheidungsspielräume nicht in allen Arbeitsumgebungen von gleich großer Bedeutung sind, insbesondere dann, wenn andere bedeutsame psychische Gefährdungsfaktoren vorliegen.

Ein ähnliches Bild zeichnen die Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung, im Rahmen derer das JD-C(-S) Modell ebenfalls wiederholt untersucht wurde. Während die Haupteffekte der Modellvariablen mehrfach belegt werden konnten, sind die Ergebnisse zu den angenommenen Interaktionseffekten weniger eindeutig. Die groß angelegte EUROTEACH Studie, die 2796 Lehrkräfte aus 13 europäischen Ländern umfasst, findet beispielsweise Belege für die Strain-Hypothese, dass die größten Gesundheitsrisiken von einer Kombination aus hohen Arbeitsanforderungen und geringer Kontrolle (sowie geringer sozialer Unterstützung) ausgehen (Verhoeven, Maes, Kraaij & Joeke, 2003). Puffereffekte von beruflicher Kontrolle und sozialer Unterstützung kann sie hingegen nicht nachweisen (ebd.). Dies gilt auch für die deutsche Teilstichprobe, wobei in dieser nur für Arbeitsanforderungen konsistente Zusammenhänge mit dem Befinden gefunden werden, wohingegen für berufliche Kontrolle und soziale Unterstützung nur einzelne signifikante Haupteffekte auftreten (Sann, 2003). Eine Studie von Santavirta, Solovieva und Theorell (2007), die sich mit dem JD-C Modell befasst, kann die Strain-Hypothese ebenfalls belegen. Sie ergibt ferner, dass *„the main effect of high demands exceeded that of low decision authority in relation to emotional exhaustion. Furthermore, the 2 factors acted synergistically to increase the risk of burnout“* (ebd., S. 213). Darüber hinaus erbringt eine vergleichende Untersuchung von erfahrenen Lehrkräften und Berufseinsteigern im Lehrerberuf Hinweise darauf, dass der Puffereffekt beruflicher Kontrolle im Berufseinstieg stärker ausgeprägt ist und mit zunehmender Berufserfahrung abnimmt (Bradley, 2007). Eine neuere, qualitative Studie von Gijbels, Kyndt, Peeters und Schelfhout (2017) *„investigates the learning of student teachers in alternative programmes [in Belgium] in which they combine a teaching job with an in-service teacher-training program at the university“* (S. 183), wodurch Ähnlichkeiten zum deutschen Lehramtsreferendariat bestehen. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass hohe Arbeitsanforderungen, hohe Autonomie und hohe soziale Unterstützung wichtig für das Lernen der auszubildenden Lehrkräfte am Arbeitsplatz sind.

Trotz der vielen Befunde, die ERI und JD-C bzw. JD-C-S Modell stützen, dürfen verschiedene kritische Gesichtspunkte nicht außer Acht gelassen werden. So wird häufig kritisiert, dass die

Modelle das Stressgeschehen am Arbeitsplatz stark vereinfachen, weil viele potentielle Faktoren gesundheitlich ungünstiger Arbeitsbedingungen und personaler Faktoren nicht berücksichtigt werden (Richter & Wegge, 2011; Schaper, 2014; Ulich & Wülser, 2012; Verhoeven et al., 2003). Dadurch besteht das Risiko, den Einfluss widriger (psychosozialer) Arbeitsbedingungen auf die psychische Gesundheit zu unterschätzen (Siegrist, 2008), was auch für den Einfluss personaler Faktoren gilt. Bakker und Demerouti (2007) gehen sogar so weit zu behaupten, dass die Modelle aufgrund ihrer Einfachheit die komplexe Realität nicht adäquat darstellen könnten und nicht für alle Berufsgruppen gleichermaßen aussagekräftig seien, weil eine Integration berufsspezifischer Faktoren nicht möglich ist. Gerade im Hinblick auf den Lehrerberuf ist tatsächlich fraglich, ob das JD-C bzw. JD-C-S Modell zur Erklärung des Stresserlebens ausreicht. Denn nach Karasek (1989) gehört der Lehrerberuf zu den aktiven Berufen mit guter sozialer Unterstützung, müsste demnach nur mit durchschnittlicher psychischer Belastung einhergehen und gesundheitsförderlich sein.

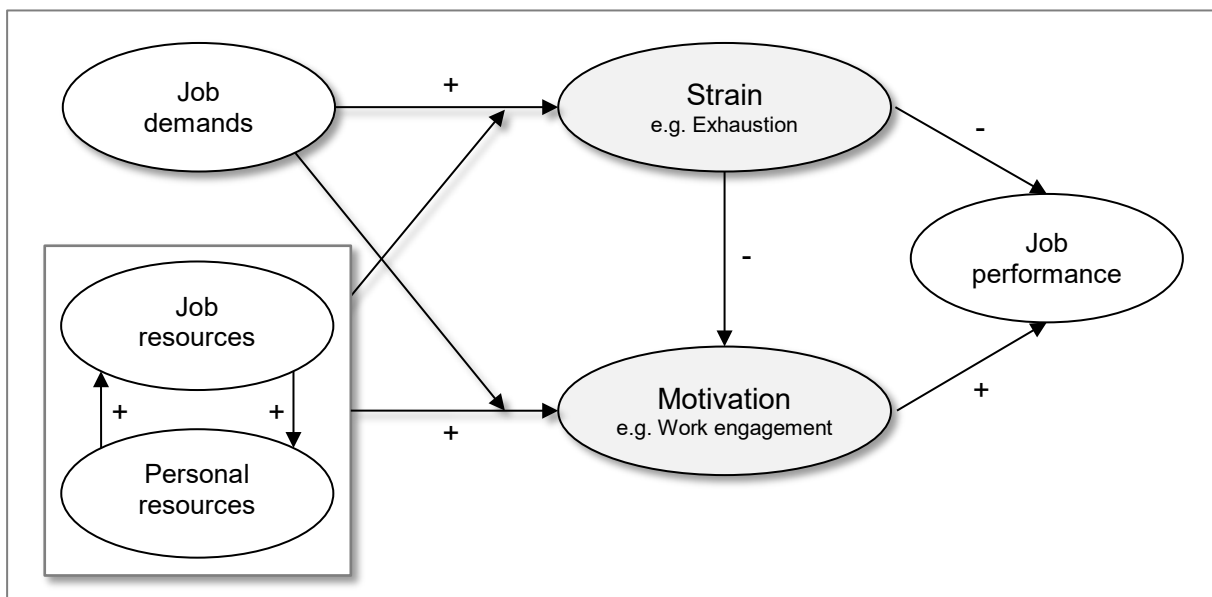
3.3.3 Job Demands-Resources Modell

Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Modellen ist das Job Demands-Resources Modell (kurz: JD-R Modell) als Erweiterung des JD-C Modells nicht auf einige wenige spezifische Arbeitsanforderungen und -ressourcen oder negative Ausprägungen des Wohlbefindens begrenzt und ermöglicht dadurch eine differenziertere Betrachtung verschiedener beruflicher Tätigkeiten und Arbeitsumgebungen. Kennzeichen des Modells ist die Annahme, dass alle (physische, psychologische, soziale und organisationale) Merkmale der Arbeit, die potentiell das berufliche Stresserleben beeinflussen, in zwei Kategorien unterteilt werden können, welche auf unterschiedliche Weise mit Gesundheitsvariablen in Verbindung gebracht werden (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001): Arbeitsanforderungen (*job demands*) und arbeitsbedingte Ressourcen (*job resources*). Unter Arbeitsanforderungen werden alle Gesichtspunkte der Arbeit verstanden, die einen anhaltenden Kraftaufwand psychischer und/oder physischer Natur erfordern und dadurch entsprechende Kosten nach sich ziehen. Beispiele sind Arbeitsdruck und emotional fordernde, berufliche Interaktionen. Arbeitsbedingte Ressourcen helfen hingegen dabei, Arbeitsanforderungen zu bewältigen, Arbeitsziele zu erreichen und persönlich zu wachsen sowie sich weiterzuentwickeln. Als Beispiele können Autonomie, Leistungsfeedback oder Weiterentwicklungsmöglichkeiten genannt werden.

In Bezug auf diese Variablen postuliert das JD-R Modell zwei separate, wenn auch miteinander in Beziehung stehende Prozesse (Bakker & Demerouti, 2007, 2014, 2017): Dem sogenannten Gesundheitsbeeinträchtigungsprozess (*health-impairment process*) zufolge zehren dauerhaft überhöhte Arbeitsanforderungen an den psychischen und physischen Ressourcen

und führen so beispielsweise zu Erschöpfung und gesundheitlichen Problemen. Arbeitsbedingte Ressourcen fördern demgegenüber die Arbeitsmotivation zum Beispiel in Form von Arbeitsengagement oder Einsatzbereitschaft, wie im Motivationsprozess (*motivational process*) beschrieben. Abgesehen von diesen beiden vordergründigen Effekten wird angenommen, dass das Zusammenspiel von Anforderungen und Ressourcen die Entstehung von arbeitsbezogener Beanspruchung und Motivation maßgeblich beeinflusst (Bakker & Demerouti, 2007, 2014, 2017; Demerouti & Bakker, 2011): Das bedeutet einerseits, dass Arbeitsressourcen das Einwirken von Anforderungen auf die Arbeitsbeanspruchung abfedern können. Andererseits drückt diese Annahme aus, dass Arbeitsressourcen hauptsächlich in Situationen hoher Arbeitsanforderungen auf die Arbeitsmotivation einwirken. Zusätzlich zu den bisher beschriebenen Annahmen geht das JD-R Modell davon aus, dass sich Motivation wiederum positiv und Beanspruchung wiederum negativ auf organisationsbezogene Kriterien, wie die berufliche Leistung, auswirkt (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Die Zusammenhänge des Modells sind in Abbildung 3.6 veranschaulicht:

Abbildung 3.6: Job Demands-Resources Modell (modifizierte Darstellung nach Bakker & Demerouti, 2017)



Lange Zeit berücksichtigte das JD-R Modell lediglich arbeitsbedingte Anforderungen und Ressourcen und ließ Einflussfaktoren der Person vollkommen außer Acht (Demerouti & Nachreiner, 2019; Schaufeli & Taris, 2014). In dieser Hinsicht stellt der Einbezug personaler Ressourcen eine erste wichtige Erweiterung des Modells dar (Demerouti & Bakker, 2011). „*Personal resources refer to the beliefs people hold regarding how much control they have over their environment*“ (Bakker & Demerouti, 2017, S. 275). Die Autoren gehen davon aus, dass personalen Ressourcen eine ähnliche Rolle wie arbeitsbedingten Ressourcen zukommt (Bakker & Demerouti, 2014, 2017; vgl. Abbildung 3.6): Dass also personale Ressourcen ebenfalls einen direkten positiven Effekt auf die Arbeitsmotivation haben und sie zudem den unerwünschten

Einfluss von Arbeitsanforderungen auf die Beanspruchung abfedern können. Die wissenschaftlichen Belege für diese Annahmen sind bisher allerdings eher dünn (Bakker & Demerouti, 2017) und es finden sich überdies eine Reihe von Untersuchungen, die andere (z.B. mediierende) Zusammenhänge nahelegen (Schaufeli & Taris, 2014). Eine Erweiterung um personale Anforderungen, definiert als „*the requirements that individuals set for their own performance and behavior that force them to invest effort in their work and are therefore associated with physical and psychological costs*“ (Barbier, Hansez, Chmiel, & Demerouti, 2013, S. 751) fehlt bisher ganz und ist ein wesentliches Feld künftiger Forschung (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014).

Im Gegensatz zur wissenschaftlich immer noch unklaren Rolle personaler Faktoren im Rahmen des JD-R Modells (Schaufeli & Taris, 2014), finden sich in der Forschung viele Belege für seine ursprünglichen Annahmen zur Wirkung beruflicher Anforderungen und Ressourcen. Insbesondere die direkten Effekte von Arbeitsanforderungen und -ressourcen auf Beanspruchung und Motivation konnten vielfach belegt werden (vgl. zur Übersicht u.a.: Bakker & Demerouti, 2007, 2014, 2017; Crawford, LePine & Rich, 2010; Nahrgang, Morgeson & Hofmann, 2011; Schaufeli & Taris, 2014). Die Befunde zu den postulierten Wechselwirkungseffekten von beruflichen Anforderungen und Ressourcen sind dagegen weniger eindeutig. Einerseits gibt es Studien, die belegen, dass Arbeitsressourcen den Zusammenhang zwischen Arbeitsanforderungen und Beanspruchung abmildern können (z.B. Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; Garrick et al., 2014; van Woerkom, Bakker & Nishii, 2016; Xanthopoulou, Bakker, Dollard, et al., 2007), wie auch Studien, die zeigen, dass hohe Arbeitsanforderungen den Zusammenhang zwischen Arbeitsressourcen und Motivation verstärken (z.B. Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007; Garrick et al., 2014; Bakker, van Veldhoven & Xanthopoulou, 2010). Andererseits finden beispielsweise Hu, Schaufeli und Taris (2011), die sich in ihrer Studie umfassend mit Interaktionseffekten von Arbeitsanforderungen und -ressourcen befassen, kaum Hinweise auf entsprechende Zusammenhänge. Entsprechend schlussfolgern die Autoren, dass „*the empirical support for this idea is inconsistent*“ (Hu, Schaufeli & Taris, 2013, S. 358). Letztendlich muss berücksichtigt werden, dass sich ein Großteil der Untersuchungen auf querschnittliche und nicht auf längsschnittliche Daten stützt. „*Further, the specific causal pathways of the model have so far mostly been tested individually, and rarely simultaneously in one model*“ (Dicke, Stebner, Linninger, Kunter & Leutner, 2018, S. 263; vgl. Schaufeli & Taris, 2014).

Diesem Forschungsdefizit entsprechend überprüfen Dicke und Kollegen in ihrer groß angelegten Studie mit Lehramtsreferendaren alle postulierten Effekte in einem einzigen empirischen Modell „*utilizing longitudinal data to model latent autoregressive, cross-lagged effects, and interaction effects*“ (Dicke et al., 2018, S. 263). Hierbei untersuchen sie den Einfluss von

Unterrichtsstörungen als Arbeitsanforderung und klassenführungsbezogener Selbstwirksamkeit als personale Ressource auf Arbeitsengagement und emotionale Erschöpfung. Die Ergebnisse stützen das JD-R Modell, weil sowohl die postulierten direkten Effekte als auch die vom Modell angenommenen Interaktionseffekte signifikant werden (ebd.). Auch eine Studie mit Lehrkräften ergibt Interaktionseffekte (Garrick et al., 2014): Das psychologische Sicherheitsklima moderiert zum einen den Zusammenhang von Arbeitsanforderungen mit psychische Ermüdung und Arbeitsengagement. Zum anderen stellt es einen Moderator des Zusammenhangs zwischen Erholung und psychische Ermüdung wie auch Arbeitsengagement dar. Hinweise auf die Gültigkeit von Gesundheitsbeeinträchtigungs- und Motivationsprozess bei Lehrkräften finden sich zudem unter anderem bei Brenninkmeijer, Demerouti, le Blanc und van Emmerik (2010), Hakanen, Bakker und Schaufeli (2006), Kunz Heim, Sandmeier und Krause (2014) sowie bei Skaalvik und Skaalvik (2017). Die Ergebnisse der letzteren Untersuchung deuten aber auch darauf hin, dass die beiden Prozesse nicht (wie vom Modell angenommen) unabhängig voneinander sind sondern miteinander in Beziehung stehen (Skaalvik & Skaalvik, 2017; vgl. Schaufeli & Taris, 2014).

Neben den bereits genannten Forschungslücken haben Schaufeli und Taris (2014) in ihrem kritischen Review des JD-R Modells auf weitere Schwächen und ungelöste Probleme des Modells hingewiesen. Dies sind unter anderem: die fehlende Eineindeutigkeit der konzeptionellen Unterscheidung zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen (Ist ein Mangel beruflicher Ressourcen zugleich eine Arbeitsanforderung?), die Unklarheit in Bezug auf mögliche Zusammenhänge zwischen Gesundheitsbeeinträchtigungs- und Motivationsprozess sowie die unzureichende Berücksichtigung reziproker Verursachung zwischen beruflichen Faktoren und Beanspruchung bzw. Motivation. Ein Hauptkritikpunkt am JD-R Modell resultiert aber weiterhin aus seiner Offenheit. Denn *„obwohl das Modell in verschiedenen Studien und Meta-Analysen bestätigt wurde [...] besteht ein Problem des Modells darin, dass seine Bestätigung auf seiner Flexibilität beruhen kann, die erlaubt, dass alle Formen von Anforderungen, Ressourcen und Ergebnissen bei seiner Überprüfung einbezogen werden“* (Demerouti & Nachreiner, 2019, S. 128). Diese Flexibilität ermöglicht einerseits das Modell auf verschiedenste Kontexte zu übertragen, führt aber andererseits zu einer eingeschränkten Generalisierbarkeit. *„The fact that all sorts of demands, resources, and outcomes can be included is a strength as well as a weakness of the model“* (Schaufeli & Taris, 2014, S. 55). Letztendlich ist das JD-R Modell ein heuristisches Modell, das sich sehr gut eignet, um in verschiedensten Kontexten Arbeitsplatzcharakteristika zu identifizieren, die bedeutsam für das Befinden und die Leistung der Arbeitnehmer sind (Demerouti & Nachreiner, 2019; Schaufeli & Taris, 2014).

3.4 Bedeutung von Arbeitsanforderungen

Trotz unterschiedlicher Schwerpunkte verweisen demzufolge alle drei vorgestellten Modelle zu beruflichem Stress und die zugehörigen empirischen Befunde auf die Bedeutung von Arbeitsanforderungen für das Befinden und die Gesundheit. Auch wenn Arbeitsanforderungen nicht grundsätzlich negativ sind und sogar aktivierend wirken (Karasek, 1979), zu höherer Arbeitsmotivation und Eigenständigkeit ermuntern (Österreich, 1999) und gesundheitsförderlich sein können (Ulich & Wülser, 2012), stellen sie doch mögliche Stressoren dar. Zudem gehören gerade in der Arbeitswelt vielfach anzutreffende Anforderungen zu den am häufigsten beobachteten Stressoren. Denn neben physikalischen und körperlichen Stressoren treten Leistungsstressoren, wie Zeitdruck, quantitative oder qualitative Überforderung, und soziale Stressoren, wie Konkurrenz oder zwischenmenschliche Konflikte, besonders oft auf (Kaluza, 2018).

Oppolzer (2010) unterscheidet ähnlich wie Windemuth, Jung und Petermann (2010) fünf Kategorien von Anforderungen der Arbeitssituation: Faktoren von Arbeitsaufgabe und -inhalt (3.4.1), Faktoren von Arbeitsorganisation und -zeit (3.4.2), Faktoren von Arbeitsplatz und -umgebung (3.4.3), Faktoren sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz (3.4.4) und Faktoren aus den Rahmenbedingungen des Beschäftigungsverhältnisses (3.4.5). Anhand dieser Kategorisierung werden im Folgenden strukturell bedingte, charakteristische Arbeitsanforderungen von Lehrerberuf und Referendariat eingeordnet und näher beschrieben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass viele Charakteristika des Lehrerberufs auf das Lehramtsreferendariat übertragbar sind, die zweite Phase der Lehrerausbildung jedoch zusätzlich besondere Arbeitsanforderungen aufweist (siehe dazu auch Kapitel 3.1.1 zum Aufbau des Vorbereitungsdiensts).

3.4.1 Anforderungen von Arbeitsaufgabe und -inhalt

Bei den Einflussfaktoren von Arbeitsaufgabe und -inhalt werden verschiedene Anforderungskonstellationen unterschieden, von denen ein Teil im Lehrerberuf zu finden ist (vgl. Tabelle 3.3). Qualitative und quantitative Unterforderung treten bei verschiedenen Arten anforderungsarmer Tätigkeiten auf (Oppolzer, 2010; Riechert, 2015) und sind im Lehrerberuf nicht zu erwarten. Quantitative Überforderung wird hingegen wiederholt berichtet (Krause & Dorse-magen, 2014), obwohl sie vor allem von Arbeitssituationen mit hohen Anforderungen und geringen Entscheidungsspielräumen ausgelöst wird. Diese Ergebnisse scheinen zunächst unvereinbar mit Karaseks (1989) Einordnung der Lehrertätigkeit als aktiver Beruf, lassen sich aber womöglich durch die strukturell bedingte „*Schwebelage zwischen Reglementierung und ,pädagogischer Freiheit‘*“ (Rothland, 2013a, S. 25) erklären: Einerseits haben Lehrkräfte große Freiheiten bei der Gestaltung von Unterricht, der Förderung von Schülern und der Einteilung ihrer Heimarbeitszeit. Andererseits ist ihr Alltag in der Schule organisatorisch und zeitlich fest strukturiert und die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit rechtlich und bürokratisch sehr eng reglementiert. In diesem Spannungsfeld sind eine hohe Arbeitslast und Zeitdruck (Kaempff &

Krause, 2004; van der Doef & Maes, 2002; van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014) sowie lang andauernde Arbeitsspitzen (Krause & Dorsemagen, 2014; Rudow, 1994) häufige Faktoren quantitativer Überforderung mit negativen Folgen für die psychische Gesundheit.

Ausschlaggebend für das hohe Arbeitspensum von Lehrkräften sind strukturelle Einflussfaktoren, die auch das Risiko für eine qualitative Überforderung (durch die Bearbeitung unklarer oder zu schwieriger Anforderungen im Hinblick auf die Kompetenzen des Mitarbeiters; Riechert, 2015) erhöhen:

- Lehrkräfte sehen sich einem sehr breiten Aufgabenspektrum gegenüber, das neben der Hauptaufgabe des Unterrichtens fünf weitere Aufgabenbereiche beinhaltet: Erziehen, Beurteilen, Beraten und Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen sowie der eigenen Schule (Kultusministerkonferenz, 2004). Dabei ist jeder Aufgabenbereich für sich ein äußerst komplexes Anforderungsgefüge (Rothland, 2013a). Studienergebnisse belegen zudem eine hohe Belastung und gesundheitliche Risiken für Lehrkräfte durch die Übernahme mehrerer Zusatzämter, wie beispielsweise einer Klassenleitung (Krause & Dorsemagen, 2014; Rudow, 1994), und ein hohes Ausmaß an administrativen Aufgaben (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Wendt, 2001). In diesem Kontext sind auch aktuelle bildungspolitische Veränderungen hin zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen zu berücksichtigen. Denn sie erweitern das Aufgabenspektrum von Lehrkräften zusätzlich und vergrößern dadurch die Gefahr, dass Lehrkräfte vermehrt zu selbstgefährdenden Verhaltensweisen (wie z.B. Verzicht auf Erholungspausen, überlange Arbeitstage oder Präsentismus) greifen (Baeriswyl, Krause & Kunz Heim, 2014), die ihre Erholung behindern und dadurch zu psychischer Erschöpfung und gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen können (vgl. Kapitel 4.2.4). Hinzu kommt die Tatsache des „*nach oben offenen pädagogischen Arbeitsauftrages*“ (Schönwälder, 1998, S. 41). Es gibt keine objektiven Kriterien anhand derer über die ausreichende Erfüllung der Aufgabenstellung entschieden werden könnte. *„Immer kann man noch mehr tun, sich noch besser vorbereiten, sich noch eingehender mit schwierigen Schülern befassen, noch mehr Fachbücher lesen“* (Giesecke, 2001, S. 10). Das erhöht die Unsicherheit und verleitet zu zusätzlicher Arbeitsanstrengung, besonders dann, wenn die eigenen Ansprüche hoch sind (Rothland, 2013a).
- Ferner sind die Effekte des Lehrerhandelns auf den Lernzuwachs der Schüler, das Hauptkriterium, an dem der Erfolg des Lehrerhandelns gemessen wird, nur begrenzt kontrollierbar (Cramer, 2012; Nieskens, 2012; Rothland, 2013a): Denn der Lernprozess ist ein aktiver Konstruktionsprozess der Schüler (Norbert, Reich & Voss, 2001) und der Lernfortschritt bzw. die schulische Leistung wird stark von den kognitiven Voraussetzungen, dem Vorwissen, der Motivation der Schüler und vielen weiteren Faktoren determiniert (Helmke & Weinert, 1997; Schrader & Helmke, 2008). Darüber hinaus werden auch die unterrichtlichen Lerngelegenheiten nicht von der Lehrperson allein geschaffen, sondern entstehen

unter Mitwirkung der Schüler. Dieses Phänomen ist auch als Lehrerhandeln unter „*doppelter Kontingenz*“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 477) bekannt und kann bei Lehrkräften zu Unsicherheit in Bezug auf die eigene Leistung führen (Rothland, 2013a). Dieser Effekt wird „*durch die fehlende Rückmeldung über die Erfolge des individuellen beruflichen Tuns verstärkt*“ (ebd., S. 27). Denn diese treten meist erst mit großem zeitlichem Abstand zur Schulzeit auf, wohingegen Misserfolge an den Schülerreaktionen sehr schnell erkennbar sind.

- Handlungen im Lehrerberuf beruhen insgesamt häufig auf einer unsicheren Entscheidungsbasis in komplexen Situationen (Kiel, Frey & Weiß, 2013). Denn einerseits begünstigen sehr verschiedene und teils widersprüchliche Erwartungen der einzelnen Bezugsgruppen (Schüler, Eltern, Kollegen, Vorgesetzte, Öffentlichkeit) und die daraus hervorgehenden unterschiedlichen Lehrerrollen Intra-Rollenkonflikte (Biddle, 1997). Schließlich ist es nicht möglich, mehrere sich widersprechende Erwartungen gleichzeitig zu erfüllen. Andererseits ist das Lehrerhandeln durch fünf Antinomien, Spannungsverhältnisse zwischen „*universalistisch-distanzierten, spezifisch-rollenförmigen und diffusen, affektiven*“ Anforderungen (Helsper, 2000, S. 144), gekennzeichnet (vgl. Kapitel 3.1.2). Letztlich sind der Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen und das Ausbalancieren der Antinomien Kernaspekte der Professionalität von Lehrkräften (Bastian & Helsper, 2000; Tenorth, 2004), steigern aber auch das Risiko qualitativer Überforderung und negativer gesundheitlicher Folgen (Scheuch et al., 2015). So belegt die Forschung zu Rollenstress im Sinne von Rollenambiguität und -konflikten für verschiedene Berufsgruppen (u.a. auch den Lehrerberuf) einen negativen Zusammenhang mit Depression und Burnout sowie berufsbezogenen Variablen wie Arbeitszufriedenheit, Leistung und Commitment (z.B. Mérida-López, Extremera & Rey, 2017; Örtqvist & Wincent, 2006; Papastyliou, Kaila & Polychronopoulos, 2009; Rau & Henkel, 2013; Schmidt, Roesler, Kusserow & Rau, 2014). Die Ergebnisse von van der Doef und Maes (2002) zeigen darüber hinaus, dass auch unklare Ziele und Erwartungen mit erhöhter emotionaler Erschöpfung in Verbindung stehen. Im Gegensatz dazu weisen Studienergebnisse auf positive Zusammenhänge von Rollenklarheit mit Konstrukten wie Selbstwirksamkeit (z.B. Chen & Bliese, 2002; Kauppila, 2014), Arbeitsleistung (z.B. Whitaker, Dahling & Levy, 2007) sowie Arbeitsengagement hin (z.B. Venz, Pundt & Sonntag, 2018).

Überdies stellt der Lehrerberuf als Dienstleistungsberuf hohe emotionale Anforderungen an die Lehrkräfte (Krause et al., 2008). Insbesondere besteht ein erhöhtes Risiko emotionaler Dissonanz, welche im Falle eines Widerspruchs zwischen tatsächlich empfundenen Gefühlen und im beruflichen Kontext ausgedrückten Emotionen entstehen kann (Riechert, 2015) und für die Zusammenhänge mit emotionaler Erschöpfung für verschiedene Berufsgruppen nachgewiesen werden konnten (Zapf, 2002). Zwar führen emotionale Anforderungen nicht automatisch zu emotionaler Dissonanz, vor allem weil Lehrer einen relativ großen Entscheidungsspielraum

(im Vergleich zu anderen Dienstleistungsberufen) bei der Wahl der zu zeigenden Gefühle und der Gestaltung der Interaktion mit den Schülern haben, und können sich im Gegenteil sogar positiv auf die Gesundheit von Lehrkräften auswirken (Krause et al., 2008). Dennoch stehen Schüleraktivitäten, die negative Emotionen bei der Lehrkraft auslösen, wie beispielsweise Unterrichtsstörungen, im Zusammenhang mit dem Erleben von emotionaler Dissonanz (Krause et al., 2008; Philipp, 2010), die wiederum mit erhöhter emotionaler Erschöpfung und einer verringerten Arbeitsfähigkeit von Lehrpersonen zusammenhängt (Philipp, 2010).

Tabelle 3.3: Anforderungen von Arbeitsaufgabe und -inhalt

Anforderungen der Lehrertätigkeit	Spezifische Anforderungen des Vorbereitungsdiensts
<p>Quantitative Überforderung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hohes Arbeitspensum ▪ Zeitdruck ▪ Lange Phasen mit Arbeitsspitzen ▪ Zusatzämter 	<p>Quantitative Überforderung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstständiger/eigenverantwortlicher Unterricht ▪ Häufige Bewährungsproben ▪ Hohes Stundendeputat ▪ Unrealistische Anforderungen der Ausbilder
<p>Qualitative Überforderung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Handeln in Unsicherheit ▪ Breites Aufgabenspektrum ▪ Offenheit der Aufgabe ▪ Geringe Kontrolle über Erfolg der Arbeit ▪ Fehlende Rückmeldung 	<p>Qualitative Überforderung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Major life transition“ ▪ Doppelrolle der Lehramtsanwärter ▪ Fehlende Kompetenzen
<p>Emotionale Dissonanz</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Notwendigkeit Gefühle zu unterdrücken ▪ Nähe-Distanz-Antinomie 	

Auch Lehramtsreferendaren und Berufseinsteigern im Lehrerberuf wird recht einhellig eine hohe Arbeitsbelastung attestiert (z.B. Bodensteiner, 2016; Klusmann et al., 2012; Kyriacou & Kunc, 2007; Schubarth et al., 2007). Das daraus resultierende Risiko einer quantitativen Überforderung wird durch die im Vergleich zur ausgebildeten Lehrkraft geringeren (wahrgenommenen) Freiheitsgrade und Entscheidungsspielräume aufgrund des Ausbildungsstatus der Referendare (Drüge et al., 2014; vgl. Kapitel 3.4.4) noch verstärkt. In dieser Beziehung kommt der Übernahme von selbstständigem beziehungsweise eigenverantwortlichem Unterricht besonderes Gewicht zu (Christ, 2004; Lenhard, 2004; Zimmermann et al., 2016). Ebenso belasten häufige Bewährungsproben in Form von Unterrichtsbesuchen und ein hohes Stundendeputat, wenn Referendare zur Deckung des Lehrbedarfs herangezogen werden (Lenhard, 2004, Munderloh, 2018). Letzten Endes betrifft die Risikokonstellation aus breitem Aufgabenspektrum und nach oben offenem Arbeitsauftrag auch Referendare. Zwar müssen diese nicht alle Aufgaben einer erfahrenen Lehrkraft ausfüllen (beispielsweise übernehmen Lehramtsreferen-

dare keine Klassenleitung oder andere Zusatzämter), dafür bestehen für sie ausbildungsbezogene Verpflichtungen. Hierzu gehören neben unterrichtsbezogenen Tätigkeiten unter anderem die Teilnahme an fachbezogenen und pädagogisch-psychologischen (Lehr-)Sitzungen und Prüfungen, sowie die Erstellung einer Seminararbeit (vgl. Kapitel 3.1.1). Lenhard (2004, S. 282) nennt die Menge der in diesem Zusammenhang zu erwerbenden Wissensbestände und Fähigkeiten utopisch. Die oft unrealistischen Anforderungen, die an Referendare gestellt werden, sind eine Folge des eher vagen Ausbildungsauftrags der Studienseminare generell (Oelkers, 2000). Denn so bleibt es den späteren „*Abnehmern*“ überlassen, welche Wissensbestände als erforderlich angesehen werden, und die Ausbilder messen die Leistung der Referendare in vielen Fällen an idealisierten Qualitätskriterien für gute Lehrer, die mit der Wirklichkeit nur schwer in Einklang zu bringen sind (Lenhard, 2004, S. 282; Oelkers, 2000).

Ferner gilt der Übergang in die Berufstätigkeit berufsübergreifend als „major life transition“, also als eine Phase, in welcher die betroffenen Personen vielfältigen Veränderungen ausgesetzt sind (Ashforth & Saks, 1995). Das Lehramtsreferendariat wird weiter als „*Eintauchen in eine fremde Kultur*“ gesehen (Kiel & Pollak, 2011, S.7). Denn plötzlich ist auf das eigene, bisher funktionierende Orientierungssystem kein Verlass mehr, stattdessen müssen neue Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verhaltensmuster erlernt werden (ebd.). In diesem Zusammenhang sprechen verschiedene Autoren auch vom Praxisschock nach den ersten Erfahrungen mit der Schulrealität. Damit gemeint ist der Zusammenbruch von Idealen und Erwartungen aus Studienzeiten bzw. eine Identitätskrise in einer Phase großer Unsicherheit und vieler Veränderungen (Correa, Martínez-Arbelaz & Aberasturi-Apráiz, 2015; Dicke et al., 2016; Stokking et al., 2003). Dadurch erhöht sich die Gefahr einer qualitativen Überforderung, die bei Berufsbeginn häufig besonders groß ist (Albrecht et al., 2009). Erschwerend kommt die Doppelrolle der Lehramtsanwärter hinzu: Referendare sollen vor ihren Klassen als vollwertige Lehrer handeln, sind aber gleichzeitig die Schüler ihrer Ausbilder (Gecks, 1990). Die resultierende Rollenunklarheit gilt es als Referendar zu bewältigen (Kiel & Pollak, 2011). Tatsächlich berichten Lehramtsreferendare mehr Rollenkonflikte und weniger Rollenklarheit als gleichaltrige Vergleichsgruppen aus anderen Berufen (Drüge et al., 2014) und Berufseinsteiger im Lehrerberuf beschreiben oft Schwierigkeiten beim Übergang von der Schüler- in die Lehrerrolle (Pillen, Beijgaard & den Brok, 2013). Darüber hinaus machen fehlende Kompetenzen aufgrund des Ausbildungsstatus der Referendare (vgl. Kapitel 3.1) und unausgesprochene Prioritäten bei der Vermittlung von Inhalten im Vorbereitungsdienst (Schubarth et al., 2007; Strietholt & Terhart, 2009) das Auftreten einer qualitativen Überforderung wahrscheinlicher: Unterrichtskompetenzen sowie Kompetenzen der Bereiche Beurteilen und Erziehen machen einen großen Teil der Ausbildung aus. Die Kompetenzbereiche Beraten, Innovieren und Organisieren werden im Vergleich dazu eher vernachlässigt. Dadurch sind am Ende der Ausbildung Fähigkeiten wie Kooperationskompetenz und Selbstschutz kaum ausgeprägt. Erschwerend kommt

hinzu, dass einige Fähigkeiten zwar häufig geschult, dabei aber nur mangelhaft erlernt werden. Hierzu gehört beispielsweise der Umgang mit Disziplinproblemen und Konflikten. Es muss demzufolge davon ausgegangen werden, dass Referendare in Bezug auf einige zentrale Kompetenzen eher zufällig in den Lehrerberuf hineinwachsen (Hillert et al., 2016).

3.4.2 Anforderungen von Arbeitsorganisation und -zeit

Hinsichtlich des Belastungsfaktors Zeit (z.B. Zeitdruck, zeitliche Überforderung, Stundenzahl, Koordination beruflicher und außerberuflicher Verpflichtungen) zeigen die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen, dass er zu den Hauptbelastungsfaktoren im Lehrerberuf zählt (Bennemann, 2019). Studien zur Arbeitszeit von Lehrkräften bestätigen dem Beruf, trotz großer interindividueller Unterschiede, übereinstimmend eine insgesamt hohe zeitliche Arbeitsbelastung (Krause & Dorsemagen, 2014). Sie legen nahe, dass Lehrer vielfach am Abend und am Wochenende arbeiten und ihre Arbeitszeit durch langanhaltende Phasen erhöhten Arbeitsanfalls ungleichmäßig verteilt ist (Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2013). Dabei ist aus der Arbeitspsychologie bekannt, „*dass mit zunehmender Dauer der wöchentlichen Arbeitszeit das Risiko für gesundheitliche und soziale Beeinträchtigungen deutlich steigt*“ (Wirtz, 2010, S. 204) und diese Zusammenhänge durch eine ungünstige Lage der Arbeitszeit (z.B. am Wochenende oder am Abend) noch verstärkt werden (ebd.). Auch einige Untersuchungen zum Lehrerberuf zeigen einen Zusammenhang zwischen hoher Arbeitszeit und negativen gesundheitlichen Folgen, wie emotionaler Erschöpfung (Philipp & Kunter, 2013; Sann, 2003) oder Depression (Yu, Syu & Chen, 2010). Andere Autoren kommen hingegen zu dem Schluss, dass die reine zeitliche Arbeitsbelastung nur geringen Einfluss hat, da sie wenig über die qualitative Belastung aussagt und Einflussfaktoren der Arbeitsorganisation außer Acht lässt (z.B. Dorsemagen et al., 2013; Krause & Dorsemagen, 2014; Nido, Trachsler, Ackermann, Brügggen & Ulich, 2008; Schönwälder, Berndt, Ströver & Tiesler, 2003).

Allerdings gibt es verschiedene arbeitsorganisatorische Merkmale des Lehrerberufs, die hohe Arbeitszeiten von Lehrkräften und Referendaren begünstigen und zugleich ihre potentiell ungünstigen gesundheitlichen Auswirkungen verstärken (vgl. Tabelle 3.4). Denn „*mit der Zweiteilung des Arbeitsplatzes von Lehrerinnen und Lehrern geht [...] das Problem der nur unvollständig geregelten Arbeitszeit einher*“ (Rothland, 2013a, S. 24). Die Arbeit zuhause birgt verschiedene Gefahren: Sie erschwert die Distanzierung vom Beruf (Rothland, 2009), führt zu Schwierigkeiten bei der Trennung von Arbeit und Privatem bzw. Freizeit (Dorsemagen et al., 2013; Drüge et al., 2014) und wird in der öffentlichen Wahrnehmung oftmals nicht als ernstzunehmende Arbeitszeit anerkannt (Rothland, 2013a). Zudem ist sie unregelmäßig, da nur eine verpflichtende Unterrichtsstundenzahl vorgeschrieben ist, nicht aber die Gesamtarbeitszeit. Lehrkräfte und Referendare müssen also selbst entscheiden, wie viel Zeit in seine Aufgaben zu investieren ist und wann das eigene Engagement ausreicht. Dies ist aufgrund der bereits

beschriebenen Kombination aus breitem Aufgabenspektrum und Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung nur schwer möglich, da objektive Kriterien fehlen (Dorsemagin et al., 2013).

Betrachtet man den Schulkontext kommt ein weiterer Anforderungsfaktor von Arbeitsorganisation und -zeit hinzu: „An Schulen, die die Unterrichtsdurchführung auf den Schulvormittag konzentrieren und im 45-Minuten-Takt organisieren*, fehlt es an Erholungspausen für die Lehrkräfte, so dass sich Fehlbeanspruchungen im Verlaufe des Schulvormittags aufschaukeln“ (Krause, Dorsemagin & Meder, 2013, S.114). Schließlich werden in den wenigen, kurzen Pausen zwischen den Unterrichtsstunden vielfach unterrichtsbezogene Aufgaben erledigt oder schulbezogene Informationen ausgetauscht und Probleme besprochen (Dorsemagin et al., 2013). Dabei sind gesundheits- und leistungsförderliche Effekte von Erholungsprozessen während Arbeitspausen allgemein belegt (z.B. Bosch, Sonnentag & Pinck, 2018; Kühnel, Zacher, de Bloom & Bledow, 2017; Sianoja, Syrek, de Bloom, Korpela & Kinnunen, 2017; vgl. Kapitel 4.2.4). Zugleich sind die Belege dafür, dass sich fehlende Erholungspausen negativ auf die Gesundheit von Lehrkräften auswirken, recht eindeutig (Krause, Dorsemagin & Baeriswyl, 2013; Scheuch et al., 2015).

Tabelle 3.4: Anforderungen von Arbeitsorganisation und -zeit

Anforderungen der Lehrertätigkeit	Spezifische Anforderungen des Vorbereitungsdiensts
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hohe zeitliche Arbeitsbelastung ▪ Zweiteilung des Arbeitsplatzes ▪ Unvollständig geregelte Arbeitszeit ▪ Fehlende Erholungspausen in der Schule 	

3.4.3 Anforderungen von Arbeitsplatz und -umgebung

Im Gegensatz zur Arbeit zuhause, bei der arbeitszeitliche und -organisatorische Anforderungen im Vordergrund stehen, beziehen sich strukturelle Anforderungen am Arbeitsplatz Schule vor allem auf die Arbeitsumgebung selbst (vgl. Tabelle 3.5). Es konnte gezeigt werden, dass ein hoher Geräuschpegel und schlechte akustische Bedingungen in der Schule mit einer erhöhten Stressbelastung und stärkeren Ermüdungsprozessen der Lehrkräfte einhergehen (Oberdörster & Tiesler, 2006) und dadurch gesundheitliche Risiken bergen. Darüber hinaus fehlen in Schulen oftmals Arbeitsplätze oder die materielle Ausstattung, z.B. in Form von Lehr- und Lernmitteln, was ebenfalls als häufige Stressursache bei Lehrkräften gilt und sich ungünstig auf ihre psychische Gesundheit auswirken kann (Kaempf & Krause, 2004; Kyriacou, 2001). Die Potsdamer Studien zum Vorbereitungsdienst ergeben in diesem Zusammenhang, dass jeweils mehr als ein Drittel der Referendare mit verschiedenen Ausstattungsmerkmalen ihrer

* Diese Form der Unterrichtsorganisation war zum Zeitpunkt der Datenerhebung an den meisten bayrischen Gymnasien und Realschulen üblich.

Ausbildungsschule unzufrieden ist: 37% mit der materiell-technischen Ausstattung, 40% mit den Materialien zur Unterrichtsvorbereitung sowie 40% mit den Räumlichkeiten zur Unterrichtsvorbereitung (Schubarth et al., 2007). Zugleich zeigen sich aber auch zwischen 33% und 40% der Lehramtsreferendare zufrieden mit eben diesen Ausstattungsmerkmalen ihrer Ausbildungsschule (ebd.).

Tabelle 3.5: Anforderungen von Arbeitsplatz und -umgebung

Anforderungen der Lehrtätigkeit	Spezifische Anforderungen des Vorbereitungsdiensts
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoher Geräuschpegel im Klassenzimmer ▪ Schlechte räumliche Situation in der Schule ▪ Unzureichende Ausstattung der Schule 	

3.4.4 Anforderungen sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz

Auch die Anforderungen sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz sind in Lehrerberuf und Referendariat vielfältig (vgl. Tabelle 3.6). Vergleicht man die Ergebnisse verschiedener Studien zu Belastungen im Lehrerberuf, wird deutlich, dass Anforderungen aufgrund schwieriger, verhaltensauffälliger oder den Unterricht störender Schüler meist als zentrale Belastungsfaktoren genannt und mit negativen Folgen für die psychische Gesundheit in Verbindung gebracht werden (vgl. z.B. Bennemann, 2019; Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck & Leutner, 2014; Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015; Haag, 2018). Entsprechend deuten die Ergebnisse der empirischen Forschung darauf hin, dass sozialpsychologische Aspekte der Lehrtätigkeit (z.B. Klassenführung, den Unterricht störendes Schülerverhalten bzw. die Aufrechterhaltung der Schülerdisziplin, die Lehrer-Schüler-Beziehung) nicht nur die Beanspruchung von berufserfahrenen sondern gerade auch von unerfahrenen Lehrkräften vorhersagen (z.B. Aldrup, Klusmann & Lütke, 2017; Dicke et al., 2014, 2018; Paquette & Rieg, 2016; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011) und mit den meisten negativen (*hassles*) aber auch positiven Ereignissen (*uplifts*) im beruflichen Alltag von Referendaren und Lehrkräften im Berufseinstieg assoziiert sind (Schmidt, Klusmann & Kunter, 2016). „*Particularly teachers at the beginning of their teaching career, perceive managing student behavior as an overly challenging job demand*“ (Dicke et al., 2018, S. 571; vgl. Jones, 2006; Rieg, Paquette, & Chen, 2007). Diese zentrale Bedeutung schülerbezogener Faktoren liegt vermutlich darin begründet, dass das Unterrichten bzw. die Arbeit mit den Schülern die Kernaufgabe der Lehrtätigkeit darstellt (Kultusministerkonferenz, 2004), zugleich aber durch strukturell bedingte Anforderungen gekennzeichnet ist. Lehrkräfte und Referendare arbeiten nicht nur in einem Spannungsfeld aus emotionaler Nähe und professioneller Distanz zu ihren Schülern (Näheantinomie; Helsper, 2002), ihre Tätigkeit wird auch von der „erzwungenen“ Zusammenarbeit und dem asymmetrischen Verhältnis zu ihren Schülern geprägt (Rothland, 2013a).

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt, vor allem wenn Konflikte auftreten, eine potentielle Belastungsquelle von Lehrkräften dar (Bauer et al., 2007; Krause & Dorsemagen, 2014), wobei verschiedene der bereits beschriebenen Anforderungen der Lehrertätigkeit eine Rolle spielen. Elternkontakte sind Teil des breiten Aufgabenspektrums und ein möglicher Faktor der hohen Arbeitsbelastung von Lehrkräften (Rothland, 2013a; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Zudem widersprechen ihre Erwartungen an die Lehrperson vielfach den Vorstellungen anderer Erwartungsträger im Schulkontext, wodurch Rollenkonflikte begünstigt werden (Rothland, 2013a). Gerade im Zusammenhang mit widersprüchlichen Erwartungen und Konflikten mit Eltern sind die unsichere Entscheidungsbasis, auf der Handlungen im Lehrerberuf in der Regel beruhen (Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2002; Kiel & Pollak, 2011), das Gefühl geringen Status bzw. Ansehens bei den Eltern (Skaalvik & Skaalvik, 2015) und das fehlende Berufsgeheimnis des Lehrerberufs (Rothland, 2013a) von Bedeutung: Es gibt keine spezifische Arbeitsweise, Technologie oder Fachsprache durch die sich die Lehrertätigkeit auszeichnet. Die meisten Menschen in unserer Gesellschaft haben selbst eine Schule besucht. Außerdem herrscht die Meinung, jeder sollte von Natur aus unterrichten und vor allem erziehen können. *„Wird über die Erziehung und den Unterricht von Kindern und Jugendlichen gesprochen, können (scheinbar) alle mitreden, bei medizinischen oder juristischen Themen ist das – selbstverständlich – nicht so“* (Rothland, 2013a, S. 27).

Tabelle 3.6: Anforderungen sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz

Anforderungen der Lehrertätigkeit	Spezifische Anforderungen des Vorbereitungsdiensts
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeit mit schwierigen, verhaltensauffälligen oder den Unterricht störenden Schülern ▪ Erzwungene Zusammenarbeit und asymmetrisches Verhältnis zu Schülern ▪ Elternkontakte ▪ Widersprüchliche Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen ▪ Fehlendes Berufsgeheimnis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Doppelrolle der Seminarlehrkräfte ▪ Empfundener Anpassungsdruck und Willkür durch die Seminarlehrkräfte

Auch für Lehramtsreferendare sind Kontakte mit den Eltern der Schüler eine mögliche Belastungsquelle. Darauf deuten Ergebnisse aus Studien mit Berufseinsteigern im Lehrerberuf hin (Albisser, 2009; Rieg, Paquette & Chen, 2007). Schließlich sind Elternkontakte ein bedeutsamer Entwicklungsbereich im Berufseinstieg (Keller-Schneider, 2010). Darüber hinaus können *„feelings of professional inadequacy“* (Lindqvist, Weurlander, Wernerson & Thornberg, 2017, S. 270), wie sie beispielweise von Lehramtsstudierenden berichtet werden (ebd.), oder auch die Doppelrolle von Lehramtsreferendaren als Lehrer ihrer Schüler und Schüler ihrer Ausbilder (Gecks, 1990) zur Belastung durch Elternkontakte beitragen.

Zusätzlich weist das Lehramtsreferendariat auch im Bereich der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz strukturelle Besonderheiten auf. Die Doppelrolle der Seminarlehrer als Berater und Bewerter zugleich führt zu einem Zuwachs an Diffusität und der Abnahme der empfundenen Kontrollierbarkeit der Leistungssituation (Wernet, 2009). Lehramtsreferendare haben häufig das Gefühl von ihrem Ausbilder abhängig zu sein und sich seinen Vorstellungen anpassen zu müssen (Lenhard, 2004; Englert, Porzelt, Reese & Stams, 2006; Munderloh, 2018). Denn sie befürchten, dass nicht zwischen Ausbildungs- und Prüfungssituation unterschieden wird, dass Sympathien und Antipathien unter dem Deckmantel der sogenannten Lehrerpersönlichkeit in die Bewertung eingehen (Katzenbach, 1999; Wernet, 2009). Letztlich fehlen eine übereinstimmende theoretische Basis sowie einheitliche didaktischer Bezüge und Beurteilungskriterien (Böhner, 2009; Döbrich, 2008; Strietholt & Terhart, 2009), genauso wie eine formale Berufungsinstanz (Wernet, 2009), an die sich ein Lehramtsanwärter bei möglicherweise unfairer Bewertung wenden könnte, obwohl *„mit den Berufseingangsprüfungen unmittelbar die Vergabe von Berufs- und Lebenschancen verknüpft ist“* (Lenhard, 2004, S. 284). Dies mag erklären, warum Anpassungsdruck und Willkür der Seminarlehrkräfte wiederholt als belastende Faktoren im Vorbereitungsdienst genannt werden (z.B. Lenhard, 2004; Schubarth et al., 2007; Wernet, 2009).

3.4.5 Anforderungen der Rahmenbedingungen des Beschäftigungsverhältnisses

Zu den für das Beanspruchungserleben bedeutsamen Rahmenbedingungen des Beschäftigungsverhältnisses gehören *„insbesondere [seine] arbeits- und sozialrechtlichen sowie die kollektivvertraglichen Ausgestaltungen“* (Oppolzer, 2010, S. 21). Beispiele für entsprechende gesundheitliche Risikofaktoren sind Arbeitsplatzunsicherheit, prekäre Beschäftigungsverhältnisse oder die Forderung maximaler beruflicher Flexibilität ohne ausreichende soziale Unterstützung oder Förderung (ebd.). Insofern erscheint diese Kategorie von Anforderungen der Arbeitssituation für den Lehrerberuf aufgrund des Beamtenstatus der meisten Lehrkräfte und ihrer festen (örtlichen) Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule zunächst weniger bedeutsam. Zu berücksichtigen ist jedoch die bereits erwähnte *„Schwebelage zwischen Reglementierung und ‚pädagogischer Freiheit‘“* (Rothland, 2013a, S. 25; vgl. Kapitel 3.4.1) sowie die Tatsache, dass der Lehrerberuf ein *„Beruf ohne Karriere“* (Rothland, 2013a, S. 27) ist (vgl. Tabelle 3.7): Nicht das Engagement oder die Leistung der einzelnen Lehrkraft entscheiden primär über eine Beförderung und Gehaltsunterschiede, sondern Faktoren wie die Anzahl der Dienstjahre und Unterschiede in der Ausbildung (z.B. Dauer der Regelstudienzeit).

Tabelle 3.7: Anforderungen der Rahmenbedingungen des Beschäftigungsverhältnisses

Anforderungen der Lehrertätigkeit	Spezifische Anforderungen des Vorbereitungsdiensts
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwebelage zwischen Reglementierung und pädagogischer Freiheit ▪ Beruf ohne Karriere 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Örtliche Flexibilität gefordert ▪ Geringere Bezahlung ▪ Arbeitsplatzunsicherheit

Die Situation von Lehramtsreferendaren ist in dieser Hinsicht eine völlig andere. Von ihnen wird eine deutlich größere Flexibilität verlangt. Viele müssen in der Zeit des Vorbereitungsdiensts einen Wegzug aus ihrer Heimat, verbunden mit einer Trennung von Familie und Freunden, sowie wiederholte Schulwechsel in Kauf nehmen. Zudem erhalten sie eine wesentlich geringere Bezahlung und keine dauerhafte Verbeamtung, sondern nur einen Beamtenstatus auf Zeit. Damit geht in Zeiten von Stellenmangel, wie er zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung an bayerischen Gymnasien und Realschulen vorlag, die Unsicherheit über die eigene berufliche Zukunft und eine Konkurrenzsituation zu den Mitreferendaren einher.

3.5 Bedeutung von Arbeitsressourcen

Während die Bedeutung von Arbeitsanforderungen als potentielle Stressoren bzw. Belastungen für das Stresserleben offensichtlich ist, wird die Relevanz von Ressourcen im Rahmen der zugrundeliegenden Bestimmung des Stressbegriffs in der Definition psychischer Beanspruchung angedeutet (vgl. Kapitel 2.1). Diese betont, dass psychische Beanspruchung von den „*jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien*“ (DIN EN ISO 10075) des Individuums abhängt. Zudem beschäftigen sich verschiedenste theoretische Modelle allgemein mit dem Einfluss von Ressourcen auf das Stresserleben.

Antonovsky (1979, 1997) war einer der ersten Wissenschaftler, der sich bewusst vom pathogenen Denken abhob indem er die salutogene Sichtweise in das Interesse seiner Forschung stellte und sich mit gesundheitlichen Schutzfaktoren befasste (Kaluza, 2018; Ulich & Wülser, 2012). „*Im Mittelpunkt steht dabei das Merkmal des Kohärenzsinns als Ausdruck der Lebensorientierung eines Menschen*“ (Reimann & Hammelstein, 2006, S. 14), das durch drei Komponenten beschrieben ist:

- Menschen, die über ein starkes Gefühl der Verstehbarkeit (*comprehensibility*) verfügen, gehen davon aus, dass sowohl ihre aktuelle Umwelt als auch zukünftige Ereignisse kognitiv verstehbar, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sein werden.
- Unter Handhabbarkeit oder Bewältigbarkeit (*manageability*) ist das Vertrauen eines Menschen darauf zu verstehen, dass er die an ihn gestellten Anforderungen der Umwelt mit seinen verfügbaren Ressourcen bewältigen kann.

- Sinnhaftigkeit oder Bedeutsamkeit (*meaningfulness*) meint die Überzeugung eines Menschen, dass die an ihn gestellten Anforderungen Herausforderungen sind, für die sich seine Anstrengung und sein Engagement lohnen.

Ein starkes Kohärenzgefühl als grundlegende Lebenseinstellung hängt nach Antonovsky (1979, 1997) auch mit der Verfügbarkeit genereller Widerstandsressourcen zusammen (Reimann & Hammelstein, 2006). Dies sind materielle, körperliche, psychische, soziale, kulturelle und makrostrukturelle Faktoren (Ulich & Wülser, 2012), „*die Menschen dazu befähigen, potenziell krankmachende Einflüsse zu bewältigen, ohne zu erkranken*“ (Reimann & Hammelstein, 2006, S. 15).

Eine Theorie, die explizit den Einfluss von Ressourcen auf das Stresserleben betrachtet, stammt von Hobfoll. Er beschreibt in seiner Theorie der Ressourcenerhaltung (*Conservation of Resources Theorie*, kurz: COR-Theorie; vgl. Kapitel 4.1.2), dass das Streben nach Erlangung, Erhaltung, Schutz und Förderung der eigenen Ressourcen einen wesentlichen Grundsatz menschlichen Handelns darstellt, weil die Identität eines Menschen stark durch seine Ressourcen geprägt ist (Hobfoll, 1988). Ressourcen sind in diesem Zusammenhang „*objects, personal characteristics, conditions, or energies that are valued in their own right, or that are valued because they act as conduits to the achievement or protection of valued resources*“ (Hobfoll, 2001, S. 339). Folglich entsteht Stress in Situationen, in denen (1) der Verlust von Ressourcen droht, (2) ein tatsächlicher Ressourcenverlust auftritt oder (3) es zu einer Fehlinvestition von Ressourcen kommt, d.h. aus dem erheblichen Einsatz von Ressourcen kein adäquater Ressourcengewinn hervorgeht (Hobfoll, 1988, 1998). Für die Stressbewältigung ist die Investition von Ressourcen zum Schutz vor und Ausgleich von Ressourcenverlusten zentral, kann aber aufgrund des Risikos von Fehlinvestitionen oder der Erschöpfung der zur Verfügung stehenden Ressourcen selbst stressverstärkend wirken (Sonntag, Frieling & Stegmaier, 2012). Hobfoll (1998) schlussfolgert, dass Personen, die über mehr Ressourcen verfügen, weniger anfällig für Ressourcenverluste sind und eine bessere Ausgangslage für weitere Ressourcengewinne haben. Im Gegensatz dazu erlitten Personen mit einem kleineren Ressourcenpool leichter Ressourcenverluste und hätten größere Schwierigkeiten, neue Ressourcen zu erlangen. Sie würden deshalb häufiger eine defensive Haltung einnehmen, um ihre bestehenden Ressourcen zu schützen. Letztlich wird deutlich, dass der Theorie der Ressourcenerhaltung zufolge die einer Person zu Verfügung stehenden Ressourcen für das Erleben und die erfolgreiche Bewältigung von Stress ausschlaggebend sind.

Aber auch Theorien die sich mit dem Arbeitskontext befassen schreiben Ressourcen einen hohen Stellenwert zu. Hierzu gehören unter anderem die bereits in Kapitel 3.3 beschriebenen Modelle, die insbesondere die Bedeutung beruflicher Gratifikationen, der Kontrolle und sozialer Unterstützung sowie der Interaktion zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen beto-

nen. Ein weiteres in der Forschung zu beruflichem Stress einflussreiches Modell ist die Person-Environment Fit Theorie (Caplan & Harrison, 1993). Ihr zufolge *„kommt es bei der Entstehung von Stress insbesondere auch auf das Gleichgewicht von Anforderungen und Ressourcen an“* (Schaper, 2014, S. 527). Einerseits sollen die Ressourcen einer Person ihrer Arbeitsaufgabe entsprechen, andererseits sollen die Merkmale der Arbeitstätigkeit mit den Bedürfnissen der Person übereinstimmen, um die Entstehung von Stress zu vermeiden (ebd.).

Die hier beschriebenen Theorien machen deutlich: Trotz der lange Zeit dominierenden pathogenen Sichtweise in Bezug auf Stress und Gesundheit spielen Ressourcen generell, aber gerade auch im beruflichen Kontext, eine bedeutsame Rolle für die Entstehung und Bewältigung von Stress und dadurch für seine gesundheitlichen Auswirkungen.

3.5.1 Ressourcen im beruflichen Kontext

Ein Ungleichgewicht in der Betrachtung von pathogenen und salutogenen Faktoren, von Anforderungen und Ressourcen spiegelt gerade der Forschungsstand zur Lehrgesundheit wider: Die hohe Beanspruchung und Vielfältigkeit der Belastungsfaktoren sind umfassend dokumentiert, zu den Ressourcen des Lehrerberufs gibt es jedoch nur wenig fundierte Erkenntnisse (Weiß & Kiel, 2013). Das ist ungünstig, da gerade die Betrachtung von Bewältigungsmöglichkeiten und Schutzfaktoren einen Ansatzpunkt für Präventionsmaßnahmen liefern kann.

Eine in der Praxis bewährte Kategorisierung gesundheitsförderlicher Faktoren unter dem Ressourcenaspekt stammt von Udris, Kraft, Muhheim, Mussmann und Riemann (1992). Sie unterscheiden zwischen organisationalen, sozialen und personalen Ressourcen. Beispiele für organisationale und soziale Ressourcen sind in Tabelle 3.8 aufgeführt. Sie basieren auf verschiedenen allgemeinen und lehrerberufsspezifischen Quellen (vgl. Affolter-Huber, 2016; Richter & Wegge, 2011; Ulich & Wülser, 2012; Weiß & Kiel, 2013), wobei organisationale Ressourcen noch einmal anhand der Kategorisierung von Oppolzer (2010) bzw. Windemuth und Kollegen (2010) unterschieden werden.

Während personale Ressourcen das Thema von Kapitel 4 sind, gehen die folgenden Abschnitte auf die in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigten beruflichen Ressourcen am Arbeitsplatz Schule näher ein.

Tabelle 3.8: Beispiele für Ressourcen am Arbeitsplatz

Ressourcenkategorien		Potentielle Ressourcen
Organisationale Ressourcen	Arbeitsaufgabe und -inhalt	Ganzheitlichkeit der Aufgaben, Tätigkeitsspielraum (Entscheidungs-, Kontroll- und Gestaltungsmöglichkeiten), Partizipationsmöglichkeiten, Qualifikationsnutzung, Aufgaben- und Anforderungsvielfalt, Lernmöglichkeiten, Entwicklungsperspektiven, Bedeutung und Sinnhaftigkeit der Arbeit, Erfolg
	Arbeitsorganisation und -zeit	Zeitliche Spielräume, Vereinbarkeit Familie-Beruf, Möglichkeiten für Erholung und Ausgleich
	Arbeitsplatz und -umgebung	Gute materielle und räumliche Ausstattung
	Rahmenbedingungen des Beschäftigungsverhältnisses	Arbeitsplatzsicherheit, Aufstiegsmöglichkeiten, Lohn bzw. Gehalt, gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung
Soziale Ressourcen	Soziale Beziehungen am Arbeitsplatz	Information und Kommunikationsmöglichkeiten, Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen, Rückmeldung und Feedback, Kooperationsmöglichkeiten, Wertschätzung und Anerkennung, Mitarbeiterorientierter Führungsstil, gesundheitsförderliches (Schul-)Klima

3.5.2 Beruflicher Erfolg

Verschiedene Modelle zu beruflichem Stress bzw. zu Wohlbefinden und Gesundheit am Arbeitsplatz gehen davon aus, dass sich beruflicher Erfolg unter anderem im Sinne beruflicher Weiterentwicklung und beruflichen Aufstiegs positiv auf den Erhalt und die Wiederherstellung von Gesundheit und Wohlbefinden auswirkt (vgl. z.B. Danna & Griffen, 1999; Siegrist, 1996, vgl. Kapitel 3.3.1). Überdies werden beispielsweise die Gefühle, erfolgreich zu sein, eigene Ziele zu erreichen und für andere nützlich zu sein, aber auch die Anerkennung der eigenen Leistung oder der Status bei der Arbeit im Rahmen der COR-Theorie als Ressourcen angesehen (Hobfoll, 1996, 2001, vgl. Kapitel 4.1.2). Gerade in Bezug auf das Lehramtsreferendariat kann man vermuten, dass beruflicher Erfolg von besonderer Bedeutung ist. Schließlich handelt es sich um eine berufsbiographische Phase, die von weitreichenden Veränderungen und Unsicherheit geprägt ist, in der Kompetenzen aufgebaut und die eigene Rolle gefunden werden müssen (vgl. Kapitel 3.1) und die zudem zentral für die Vergabe zukünftiger beruflicher Chancen ist (Lenhard, 2004). Beruflicher Erfolg könnte den angehenden Lehrkräften in dieser Phase das dringend benötigte Gefühl von Kompetenz vermitteln sowie das Empfinden, den Anforderungen gewachsen zu sein. Die wissenschaftliche Befundlage zum Einfluss des Berufserfolgs auf Gesundheit und Wohlbefinden ist bisher allerdings begrenzt. Bevor diese genauer betrachtet wird, soll zunächst der Begriff des beruflichen Erfolgs näher bestimmt werden.

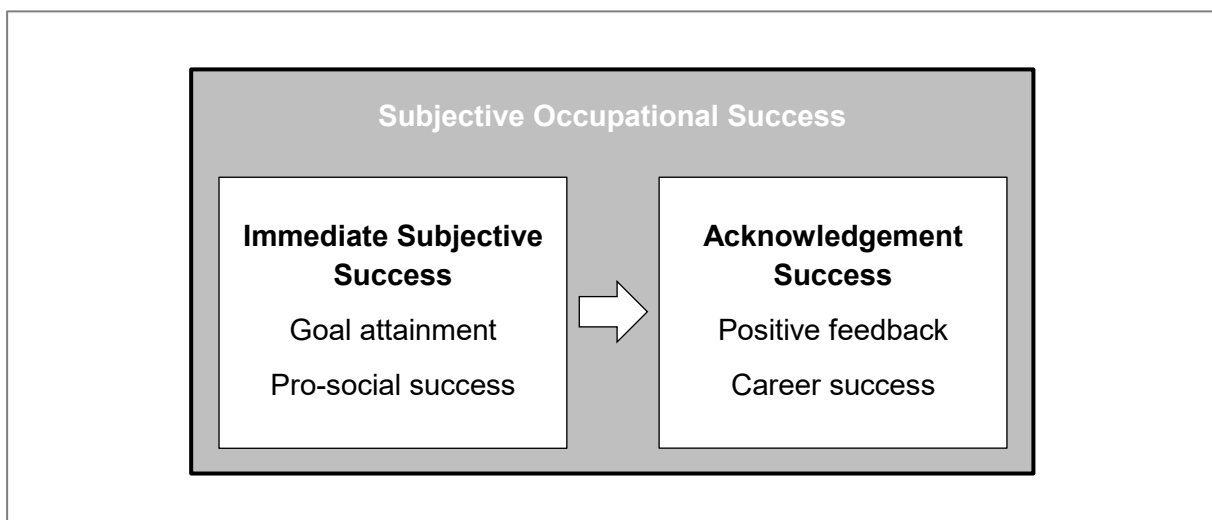
Begriffsbestimmung

Denn bislang fehlt eine einheitliche Operationalisierung des beruflichen Erfolgs. „*Konstrukte wie Berufserfolg, Laufbahnerfolg oder Arbeitsleistung werden inkonsistent benutzt und sind nicht klar voneinander abgegrenzt*“ (Dette, Abele & Renner, 2004, S. 171). Viele Autoren unterscheiden zwischen objektivem und subjektivem Berufserfolg (z.B. Judge, Higgins, Thoresen & Barrick, 1999; Smidt, Kammermeyer, Roux, Theisen & Weber, 2018; Spurk, Volmer & Abele, 2013). Unter objektivem Berufserfolg werden recht einheitlich direkt beobachtbare, messbare und durch Dritte überprüfbare Errungenschaften im beruflichen Kontext verstanden, wie beispielsweise das Einkommen, Gehaltserhöhungen, Beförderungen, die Position in der Hierarchie, die Verantwortungsspanne oder Leitungs- und Delegationsbefugnisse (Siebenhüner, 2016; Smidt et al., 2018; Spurk et al., 2013). Allerdings werden diese meist mittels Selbstausskunft, also subjektiv, erfasst. Die Konzeptualisierungen von subjektivem Berufserfolg sind dagegen sehr heterogen (Grebner, Elfering & Semmer, 2010). Häufige Kriterien sind einerseits Zufriedenheitsmaße (Spurk et al., 2013), obwohl deren Anwendbarkeit als Maß für beruflichen Erfolg umstritten ist (Dette et al., 2004; Grebner et al., 2010). Andererseits wird vielfach mit Vergleichsmaßen des eigenen Berufserfolgs mit fremdgesetzten Standards und Zielen, den Errungenschaften von Kollegen oder berufsüblichen Statuspassagen gearbeitet (Spurk et al., 2013).

Die Definition des subjektiven Berufserfolgs, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde gelegt wird, stammt von Grebner und Kollegen (2008, 2010): Diese gehen in ihrem Success Resource Modell beruflichen Stresses davon aus, dass subjektiver Berufserfolg das Wohlbefinden und die Gesundheit von Arbeitnehmern unterstützt und fördert, weil er gemäß der Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 1996, 2001, vgl. Kapitel 4.1.2) eine Ressource ist. Schließlich wird er „*valued in its own right [...and...] helps to protect and gain other resources*“ (Grebner et al., 2010, S. 61). Dabei definieren die Autoren „*subjective occupational success as positive and meaningful work events that are related to work goals and one's own working behavior and which are salient for the individual in terms of subjective goal attainment or reasonable goal progress*“ (Grebner et al., 2010, S. 20; vgl. Grebner, Elfering & Semmer, 2008). Hierbei unterscheiden sie vier Dimensionen subjektiven Berufserfolgs (vgl. Abbildung 3.7): Als unmittelbarer subjektiver Erfolg (*immediate subjective success*), der aus der Anstrengung eines Individuums resultiert, werden Zielerreichung (*goal attainment*) und prosozialer Erfolg (*pro-social success*) angesehen. Unter Zielerreichung wird dabei das subjektiv wahrgenommene Erreichen oder Übertreffen vordefinierter Ziele in Bezug auf Arbeitsaufgaben oder persönliche Ziele verstanden. Prosozialer Erfolg meint die subjektive Wahrnehmung erwünschter Ergebnisse eigener Handlungen, die die Verbesserung der Situation Dritter zum Ziel haben. Anerkennungserfolg (*acknowledgement success*), in Form von positivem Feedback (*positive feedback*) und Laufbahnerfolg (*career success*), ist eine mögliche Folge von unmittelbarem

beruflichem Erfolg und damit von Zielerreichung und prosozialem Erfolg. Dabei bezieht sich positives Feedback als Anerkennung guter Leistungen beispielsweise auf als positiv empfundene Rückmeldungen von Vorgesetzten und Kollegen. Unter Laufbahnerfolg werden hingegen Ereignisse verstanden, die durch das subjektiv wahrgenommene Erreichen laufbahnbezogener Meilensteine charakterisiert sind. In dieser Definition des Laufbahnerfolgs werden somit weder Zufriedenheitseinschätzungen noch subjektiv erhobene, objektive Erfolgsmaße (z.B. Gehalt oder Position in der Hierarchie) erfasst. Subjektiv wahrgenommene positive Veränderungen in Gehalt oder Status sind hingegen Beispiele für Laufbahnerfolg nach Grebner und Kollegen (2008, 2010).

Abbildung 3.7: Dimensionen subjektiven Berufserfolgs (eigene Darstellung nach Grebner et al., 2010, S. 78)



Nachdem in der wissenschaftlichen Forschung oftmals zwischen objektivem und subjektivem Berufserfolg unterschieden wird, stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen entsprechenden Erfolgsmaßen. Die Ergebnisse metaanalytischer Untersuchungen dokumentieren einen positiven, korrelativen Zusammenhang mit einem kleinen bis mittleren Effekt (Spurk et al., 2013). Dies macht deutlich, dass objektiver und subjektiver Berufserfolg zwar zueinander in Beziehung stehen aber nicht deckungsgleich sind. Demgemäß ist zu erwarten, dass sie sich in ihren Prädiktoren sowie ihrer Wirkung auf Wohlbefinden und Gesundheit unterscheiden. Diesbezüglich ist eine Studie von Spurk und Abele (2014) interessant, die einerseits den Zusammenhang zwischen objektivem und subjektivem Berufserfolg und andererseits deren Zusammenhänge mit beruflicher Selbstwirksamkeit untersucht. Ihre Ergebnisse bestätigen den vermuteten „*positive feedback loop between occupational self-efficacy and objective and subjective career success over time (self-efficacy → objective success → subjective success → self-efficacy)*“ (Spurk & Abele, 2014, S. 119).

Prädiktoren des subjektiven Berufserfolgs

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Prädiktoren des Berufserfolgs sind vielfältig und deuten auf eine große Zahl verschiedener Einflussfaktoren hin (vgl. Ng, Eby, Sorensen & Feldman, 2005; Spurk, Hirschi & Dries, 2019; Spurk et al., 2013): Dazu gehören sowohl das „Kapital“, das eine Person mitbringt, also zum Beispiel ihr Wissen und ihre Fertigkeiten, als auch zeitlich überdauernde Dispositionen der Person, wie ihre Intelligenz oder Persönlichkeit. Doch auch soziodemographische Variablen und organisationale Fördermaßnahmen (z.B. Karriereunterstützung oder Unterstützung durch einen Vorgesetzten) spielen eine Rolle. Die Befundlage zusammenfassend kommen Spurk und Kollegen zu folgendem Schluss:

„Die aktuelle Forschung zeigt, dass selbstregulatorische Kompetenzen für heutige, oft nicht gradlinig verlaufende Berufsprozesse besonders wichtig sind. Das Setzen von inhaltlich berufsbezogenen persönlichen Zielen, das Vertrauen in die eigenen beruflichen Fähigkeiten und die regelmäßige Adjustierung von verfolgten Zielen sind für erwerbstätige Personen wichtig, um langfristig beschäftigungsfähig zu bleiben und erfolgreich zu sein“ (Spurk et al., 2013, S. 439f.).

Einzelne Studien untersuchen auch Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften: Bei Abele (2011) wird beispielsweise die subjektiv wahrgenommene Arbeitsleistung im Vergleich zu anderen Personen durch ein hohes agentisches Selbstkonzept vorhergesagt. Smidt et al. (2018) finden, dass internale Kontrollüberzeugungen mit höherem objektivem Berufserfolg, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit mit geringerem subjektivem Berufserfolg und berufliche Selbstwirksamkeit mit höherem subjektivem Berufserfolg assoziiert sind. Eine Interventionsstudie von Dicke, Elling, Schmeck und Leutner (2015) mit Lehramtsreferendaren, die subjektiven Berufserfolg in der Operationalisierung von Grebner et al. (2008, 2010) erfasst, zeigt ferner, dass die Teilnahme an einem Klassenführungstraining zu größeren Werten bei Zielerreichung, prosozialem Erfolg sowie positivem Feedback führt als die Teilnahme an einem Stressmanagementtraining oder an keinem Training. *„Further, stress management training had superior effects over no training in target achievement“* (Dicke, Elling et al., 2015, S. 7).

Berufserfolg und Wohlbefinden

Im Gegensatz zu den vielfach untersuchten Prädiktoren des Berufserfolgs, liegen bisher nur wenig Befunde zu seinem Einfluss auf Wohlbefinden und Gesundheit vor (Spurk et al., 2019). Die große Bedeutung beruflichen Erfolgs, unter anderem als wichtiges Ziel für den Einzelnen (Korek & Rigotti, 2012), lässt sich aber beispielsweise aus den Studienergebnissen der Wohlfahrtssurvey von Zapf, Habich und Noll (1993, zitiert nach Dette, 2005) ableiten. Diese zeigen, dass für die Zufriedenheit einer großen Mehrheit der Befragten (88% bzw. 78%) Arbeit und Berufserfolg einen wichtigen oder sogar sehr wichtigen Lebensbereich darstellen. Auch neuere Studien von Dette (2005) sowie Abele, Hagmaier und Spurk (2016) befassen sich mit dem

Zusammenhang von Berufserfolg und Lebenszufriedenheit. Aus ihren Ergebnissen lässt sich auf einen gemischten Einfluss des objektiven Laufbahn- bzw. Berufserfolgs schließen, da beide Studien auch Hinweise auf einen negativen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit finden. So zeigt die Untersuchung von Abele und Kollegen: *„Career success as objective career achievements has an indirect positive association with life satisfaction through multiple subjective success evaluations that are based on social and individual comparison standards. The remaining direct effect was slightly negative“* (Abele et al., 2016, S. 1630). Zudem ergibt die Untersuchung von Dette (2005) zumindest für den subjektiven Berufserfolg den erwarteten positiven Zusammenhang mit der Lebenszufriedenheit. Dafür sind verschiedene Gründe anführbar: Zunächst gehört das Bedürfnis nach Kompetenz im Sinne einer *„experience of a sense of effectiveness in interacting with one’s environment“* (Vansteenkiste & Ryan, 2013, S. 264) zu den menschlichen psychologischen Grundbedürfnissen. Dabei ist, der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) zufolge, die Befriedigung dieser Bedürfnisse entscheidend für das Wohlbefinden (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013), was auch im Arbeitskontext empirisch gut belegt ist (z.B. Collie, Shapka, Perry & Martin, 2016; Gomez-Baya & Lucia-Casademunt, 2018; Milyavskaya & Koestner, 2011; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens & Lens, 2010). Arbeit dient zugleich eben nicht nur der Existenzsicherung, sondern hat überdies eine identitätsstiftende Funktion (Atewologun, Kutzer, Doldor, Anderson & Sealy, 2017; Hogg & Terry, 2000; Hulin, 2002; Kaluza, 2018). Sie ist *„the most important social and economic role held by most adults outside their immediate family or household“* (Hauser & Warren, 1997, S. 179). Darüber hinaus vermitteln berufliche Erfolgserlebnisse möglicherweise ein Gefühl von Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit und steigern dadurch das Kohärenzerleben (Antonovsky, 1979, 1997; vgl. Kapitel 3.5). Für das globale Kohärenzerleben belegen verschiedene Studien günstige Auswirkungen auf Beanspruchung durch die Arbeit und die psychische Gesundheit (z.B. Albertsen, Nielsen & Borg, 2001; Feldt, 1997; Feldt, Kinnunen & Mauno, 2000; Kalimo, Pahkin, Mutanen & Toppinen-Tanner, 2003; Seibt et al., 2013) und auch für das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl konnten entsprechende Zusammenhänge nachgewiesen werden (Bauer, Vogt, Inauen & Jenny, 2015).

Doch auch wenn aus verschiedenen Gründen ein Zusammenhang von beruflichem Erfolg mit Wohlbefinden und Gesundheit nahe liegt, liegen bisher nur wenig empirische Befunde zu solchen Zusammenhängen vor. Eine der wenigen diesbezüglichen Studien, welche auf Daten von Männern über einen Zeitraum von 65 Jahren beruht, legt nahe, dass fremdbewerteter, objektiver Laufbahnerfolg im mittleren Alter mit einer längeren Lebensdauer zusammenhängt (Kern, Friedman, Martin, Reynolds & Luong, 2009). Die Ergebnisse von Russo, Guo und Baruch (2014), basierend auf einer Befragung von 10.372 Chinesen, weisen ferner auf einen positiven Zusammenhang zwischen objektivem (operationalisiert durch finanziellen Erfolg) wie

auch subjektivem Laufbahnerfolg (operationalisiert durch verschiedene Zufriedenheitseinschätzungen) und physischer sowie psychischer Gesundheit hin. Siebenhüner (2016) findet in ihrer Befragung von Angestellten ebenfalls, dass ein höherer subjektiver Berufserfolg, operationalisiert durch die Einschätzung der beruflichen Entwicklung und die Karrierezufriedenheit, mit einem besseren psychischen Gesundheitszustand assoziiert ist. Für den objektiven Berufserfolg, operationalisiert durch Delegationsbefugnisse, Leitungs- und Vorgesetztenfunktion sowie Einkommen, kann ein solcher Zusammenhang hingegen nicht konsistent nachgewiesen werden (ebd.). Auch Ergebnisse zum Lehrerberuf sind in diesem Zusammenhang rar. In einer Befragung von Lehrkräften und Lehramtsreferendaren beschäftigt sich Braun (2017) unter anderem auch mit dem Einfluss des subjektiven Berufserfolgs (in der Operationalisierung von Grebner und Kollegen (2008, 2010) ohne Berücksichtigung des Laufbahnerfolgs) auf Depressivität und Arbeitsengagement. Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass Referendare in allen untersuchten Dimensionen einen größeren beruflichen Erfolg berichten als Lehrkräfte. Zum anderen ergeben Regressionsanalysen bei den Referendaren einen positiven Einfluss der Zielerreichung auf das Arbeitsengagement. Weitere Zusammenhänge ergeben sich nicht.

Hinsichtlich der von Grebner und Kollegen (2008, 2010) vorgeschlagenen Dimensionen des subjektiven Berufserfolgs finden sich in der wissenschaftlichen Forschung je nach Dimension stärkere oder weniger starke Belege für einen Zusammenhang mit Gesundheit und Wohlbefinden. Alles in allem besteht weiterhin Forschungsbedarf (Grebner et al., 2010).

- Am besten dokumentiert ist die gesundheitliche Relevanz der Zielerreichung. Denn Studien, die sich allgemein mit der erfolgreichen Verfolgung bzw. dem Erreichen von Zielen befassen, belegen einen positiven Zusammenhang mit dem Wohlbefinden (vgl. Grebner et al., 2010; Klug & Maier, 2015). Die Befundlage zur Dimension Zielerreichung ist im beruflichen Kontext jedoch begrenzt. Einzelne Studienergebnisse deuten auf Zusammenhänge mit positiverem Affekt, höherer Berufszufriedenheit, stärkerem Arbeitsengagement oder größerem Wohlbefinden hin (z.B. Braun, 2017; Grebner et al., 2008; Harris, Daniels & Briner, 2003; Kehr, 2003; Kronenwett & Rigotti, 2019; Wong, Tschan & Semmer, 2017). Zudem bestätigt die Studie von Wong und Kollegen die Annahme einer Pufferwirkung der Zielerreichung: *„High goal attainment buffers the detrimental association of regulatory effort during a social interaction with well-being after the interaction“* (Wong et al., 2017, S. 69), was ein interessanter Befund im Hinblick auf Lehrerberuf und Referendariat ist. Dagegen sind die Ergebnisse zu negativen Zusammenhängen zwischen Zielerreichung und emotionaler Erschöpfung uneindeutig: Bei Grebner et al. (2008) zeigt sich ein solcher Zusammenhang, bei Kronenwett und Rigotti (2019) nicht. Ferner findet Braun (2017) keinen Zusammenhang von Zielerreichung mit Depressivität.
- Für die Bedeutung prosozialen Erfolgs für Wohlbefinden und Gesundheit auf Seiten der helfenden Person ist die Befundlage auch im Arbeitskontext besonders limitiert. In jeweils

einer von zwei Studien von Grebner et al. (2008) ergibt sich ein Zusammenhang von prosozialem Erfolg mit größerer Berufszufriedenheit, höherem Arbeitsengagement, stärkerem affektivem Commitment und weniger Gefühlen von Unmut. Einen positiven Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement finden auch Kronenwett und Rigotti (2019), in deren Studie prosozialer Erfolg allerdings auch mit größerer emotionaler Erschöpfung assoziiert ist. Diese Ergebnisse spiegeln den aktuellen Forschungsstand wider, da andere Untersuchungen im Hinblick auf Kosten und Nutzen davon, anderen zu helfen, ebenfalls zu uneinheitlichen Ergebnissen kommen (z.B. Bergeron, Shipp, Rosen & Furst, 2013; Bolino & Turnley, 2005; Lanaj, Johnson, & Wang, 2016). Einerseits lassen Untersuchungen positive Effekte wahrgenommenen prosozialen Einflusses erkennen, insbesondere hinsichtlich eines besseren affektiven Zustands der helfenden Person (Grant & Sonnentag, 2010) sowie der Regeneration ihrer personalen Ressourcen (Lanaj et al., 2016). Andererseits deutet die Befundlage gleichzeitig darauf hin, dass anstrengende zwischenmenschliche Interaktionen und fordernde helfende Verhaltensweisen Selbstregulationsressourcen aufbrauchen (z.B. Gailliot, 2010; Lanaj et al., 2016; Lin, Ma, & Johnson, 2016). Möglicherweise variieren die Ergebnisse auch je nach Kontext. Kronenwett und Rigotti (2019) argumentieren beispielsweise: *„For ‘helping’ professions, own work goals and task-related achievement experiences are closely connected to interpersonal achievement, as the fulfillment of own work tasks is, to a greater extent, characterized by prosocial behavior“* (S. 523). In solchen Berufen, zu denen auch der Lehrerberuf in gewissem Maß zählt, mag prosozialem Erfolg eine größere Bedeutung zukommen als in Berufen, in denen prosoziale Verhaltensweisen nicht zu den grundlegenden Arbeitsaufgaben gehören.

- In Bezug auf Feedback am Arbeitsplatz ist die wissenschaftliche Forschung vielfältig. Meist beziehen sich die Studien auf Feedback von Vorgesetzten, jedoch in unterschiedlichsten Operationalisierungen sowie Schwerpunktsetzungen und selten hinsichtlich positiven Feedbacks. Außerdem wird oftmals nicht der Zusammenhang mit Wohlbefinden und Gesundheit, sondern mit (Arbeits-)Leistung untersucht. Viele Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Feedback und Wohlbefinden stammen aus der Forschung zum JD-R Modell, welches besonders Leistungsfeedback (*performance feedback*) als bedeutsame Ressource betrachtet (Bakker & Demerouti, 2017; Demerouti & Nachreiner, 2018; Schaufeli & Taris, 2014). Entsprechende Untersuchungen weisen einen Zusammenhang zwischen Leistungsfeedback und höherem Arbeitsengagement (z.B. Crawford et al., 2010; Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner, 2008; Schaufeli & Salanova, 2007), positiveren Emotionen am Arbeitsplatz (Freude, Flow; Bakker, Veldhoven & Xanthopoulou, 2010; Demerouti, Bakker & Fried, 2012), mehr organisationalem *commitment* (Bakker et al., 2010) sowie größerem Wohlbefinden, operationalisiert als *„the extent to which the person has felt*

pleasant (e.g., enthusiasm, contentment) and not felt unpleasant (e.g., anxiety, depression) affective states in the last month“ (Holman & Axtell, 2016, S. 289), nach. Zudem finden Boon und Kalshoven (2014), dass unter anderem entwicklungsbezogenes Feedback mit höherem Arbeitsengagement und größerem organisationalem *commitment* verbunden ist. Letztlich zeigt die Forschung, dass Leistungsfeedback eine bedeutsame Arbeitsressource ist (Sparr & Sonnentag, 2008). Positives Feedback betreffend lassen sich verschiedene Untersuchungsergebnisse anführen: Eine Untersuchung zeigt, dass kompetenzunterstützendes Feedback, welches als *„the degree to which manager feedback supports employee feelings of competence“* (Merriman, 2017, S. 346f.) erfasst wird, mit größerem Wohlbefinden assoziiert ist (ebd.). Die Ergebnisse von Winkler und Kollegen belegen, dass positives Feedback von Vorgesetzten bei gering qualifizierten Arbeitnehmern mit Berufszufriedenheit und affektivem, beruflichem Wohlbefinden zusammenhängt (Winkler, Busch, Clasen & Vowinkel, 2015; Winkler, Busch & Duresso, 2013). Eine regressionsanalytische Studie von Sparr und Sonnentag (2008) zeigt Zusammenhänge zwischen häufigerem positivem Feedback und weniger Gefühlen von Depressivität und Angst am Arbeitsplatz sowie größerer Berufszufriedenheit, die sich bei zusätzlicher Berücksichtigung der *„feedback environment“* allerdings abschwächen. Grebner et al. (2008) finden für ihre Operationalisierung positiven Feedbacks in ihren beiden Studien einen positiven Zusammenhang mit Berufszufriedenheit und zusätzlich in je einer der Studien einen positiven Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement und einen negativen Zusammenhang mit Gefühlen von Unmut.

- Auch für den Laufbahnerfolg, in der Operationalisierung von Grebner und Kollegen, deuten die Untersuchungsergebnisse der Autoren darauf hin, dass größerer Laufbahnerfolg mit mehr Berufszufriedenheit und Arbeitsengagement sowie weniger Gefühlen von Unmut in Verbindung steht (Grebner et al., 2008). Die Befundlage zusammenfassend schlussfolgern Grebner et al. (2010) aber: *„Altogether, there exists little evidence concerning effects of subjective career success, as we define it, on well-being, health, and recovery. Furthermore, to our knowledge, the hypothesized buffer effect of career success on the job stressor-strain relationship has not been examined so far“* (S. 84). Dennoch wird auf eine differenziertere Darstellung der Befundlage zur Dimension Laufbahnerfolg im Folgenden verzichtet, da dieser in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt wird. Schließlich ist davon auszugehen, dass er im Lehramtsreferendariat eine untergeordnete Rolle spielt, weil sich alle Referendare noch in der Ausbildung und ganz am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn befinden.

3.5.3 Soziale Unterstützung

Während also zum Zusammenhang von (subjektivem) Berufserfolg mit Wohlbefinden und Gesundheit noch Forschungsbedarf besteht, ist das salutogene Potential sozialer Unterstützung allgemein anerkannt (Rothland, 2013b).

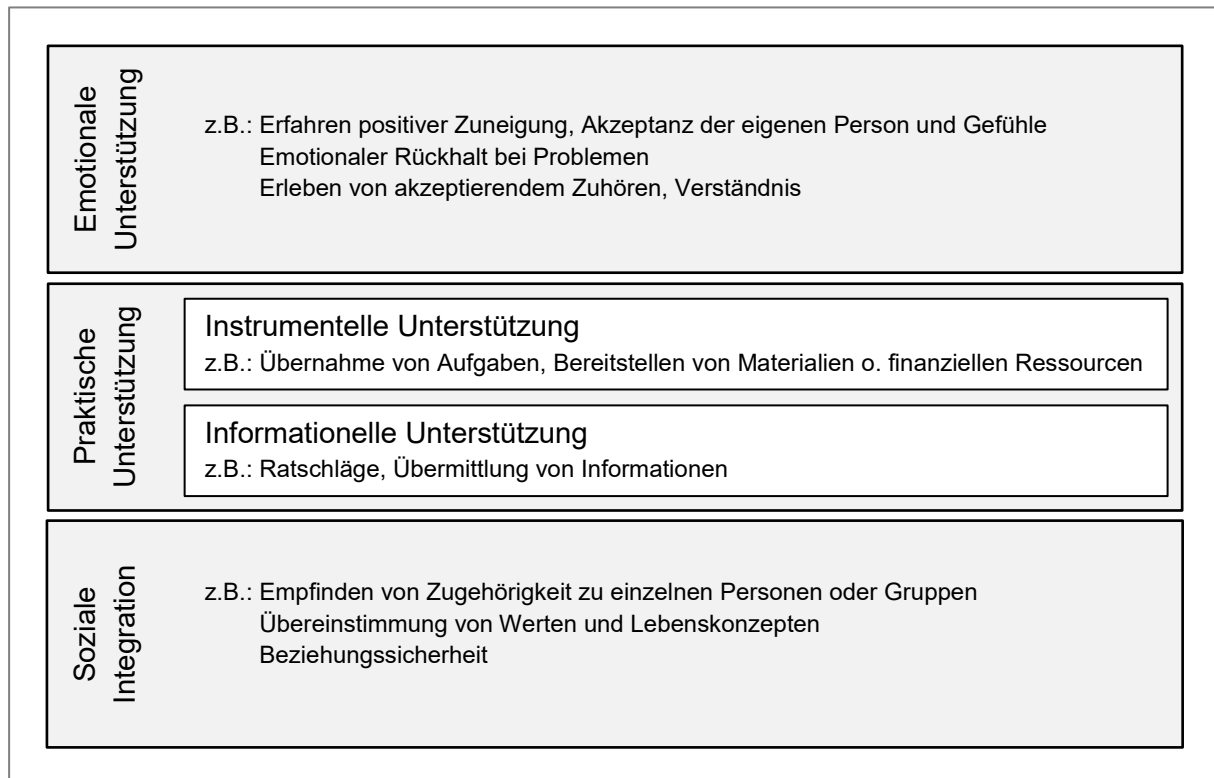
Begriffsbestimmung

Zum Begriff der sozialen Unterstützung existieren in der wissenschaftlichen Literatur viele definitorische Ansätze. Die vorliegende Arbeit greift auf die Definition von Kienle, Knoll und Renneberg (2006) zurück:

„Soziale Unterstützung bezeichnet die tatsächliche (erhaltene Unterstützung) oder die erwartete (wahrgenommene Unterstützung) Hilfsinteraktion zwischen einem Unterstützungsgeber und einem Unterstützungsempfänger. Ziel ist es, einen Problemzustand, der beim Unterstützungsempfänger Leiden erzeugt, zu verändern oder erträglicher zu machen, falls eine Veränderung nicht möglich ist“ (S. 109f.).

Diese Unterscheidung zwischen erhaltener Unterstützung im Sinne tatsächlich beobachtbaren Unterstützungsverhaltens und wahrgenommener Unterstützung als *„Erwartung eines Individuums über die generelle Verfügbarkeit von sozialer Unterstützung“* (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006, S. 109) nimmt auch Laireiter (1993) vor. Davon grenzt er die Verfügbarkeit von Unterstützern, also von Unterstützungsressourcen und -netzwerken, wie auch die unterstützende Qualität sozialer Beziehungen bzw. Aggregate, also das unterstützende Klima, ab. Ferner unterstreicht er die Bedeutung der Befriedigung sozialer Unterstützungsbedürfnisse durch Unterstützung und somit die Passung zwischen Angebot und Bedürfnis. Von diesen fünf Konstrukten der Unterstützung gilt in der wissenschaftlichen Forschung vor allem die wahrgenommene Unterstützung als gut elaboriert (Rothland, 2013b). Allerdings stehen die Konstrukte nicht isoliert nebeneinander. Beispielsweise ist davon auszugehen, dass die tatsächlich erhaltene Unterstützung bei früheren Problemen und ihre Bewertung die Überzeugung, (in der Zukunft) Unterstützung zu haben beeinflusst, und sich damit auf die wahrgenommene Unterstützung auswirkt (ebd.). Zusätzlich können verschiedene Arten sozialer Unterstützung anhand der Inhalte der Hilfsinteraktionen unterschieden werden (vgl. Abbildung 3.8): Neben emotionaler und praktischer (instrumenteller und informationeller) Unterstützung wird auch die soziale Integration als Form sozialer Unterstützung betrachtet (vgl. Fydrich & Sommer, 2003; Knoll & Schwarzer, 2005; Rothland, 2013b).

Abbildung 3.8: Arten und Inhalte sozialer Unterstützung (vgl. Fydrich & Sommer, 2003; Knoll & Schwarzer, 2005; Rothland, 2013b)



Soziale Unterstützung und Wohlbefinden

Im Hinblick auf die salutogene Wirkung sozialer Unterstützung werden in der empirischen Forschung verschiedene Wirkzusammenhänge diskutiert. Wie im JD-C-S Modell wird sowohl von einer direkten als auch von einer Pufferwirkung ausgegangen (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006). Zudem ist aber auch ein indirekter Effekt denkbar, da soziale Unterstützung zum Beispiel die Bewertung der Anforderungen einer Situation und der ihr zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten (vgl. transaktionales Stressmodell, Kapitel 4.1.1) beeinflussen kann (Rothland, 2013b). Gerade aus der Forschung zum JD-C-S Modell stammen viele Befunde zum Einfluss sozialer Unterstützung auf Wohlbefinden und Gesundheit. Diese unterstützen vor allem die Annahme direkter Effekte, wohingegen Puffereffekte nur zum Teil belegt werden können (vgl. Kapitel 3.3.2). Letzten Endes kann soziale Unterstützung nicht als generell wirksam angesehen werden, da sowohl Merkmale der Person (vgl. Röhrle, 1994; Fydrich & Sommer, 2003) als auch die Passung zwischen Unterstützungsangebot und -bedürfnis eine Rolle spielen (vgl. Laireiter, 1993).

„Vielmehr geht es darum, darauf hinzuweisen, dass erst durch das Zusammenwirken verschiedener Merkmale und Faktoren (individuelle Erwartungen und auch die Fähigkeit, Unterstützung zu aktivieren und anzunehmen, Spezifität des Problems/der Anforderungen, Quellen sozialer Unterstützung, die mit Blick auf diese Spezifität effek-

tive Hilfe und „passende“ Formen der Unterstützung anbieten können etc.) eine positive Wirkung auf das psychische und physische Befinden erwartbar wird. Die soziale Unterstützung muss sich also gerade mit Blick auf die indirekten Wirkungen (Puffereffekte) als angemessen für die jeweilige Problemstellung oder die Stressor-Parameter erweisen“ (Rothland, 2013b, S. 238).

Soziale Unterstützung im Lehramtsreferendariat

Im Lehramtsreferendariat kommen verschiedene Personengruppen aus dem beruflichen Umfeld als mögliche Quellen sozialer Unterstützung in Betracht: die Mitreferendare, die Ausbildungslehrkräfte (Betreuungs- und Seminarlehrer*), das Lehrerkollegium sowie die Schulleitung der jeweiligen Ausbildungsschule. Gleichwohl sind Studien zur sozialen Unterstützung im Vorbereitungsdienst vergleichsweise selten, obwohl internationale Befunde auf die Wichtigkeit sozialer Unterstützung als Ressource für unerfahrene Lehrkräfte im Umgang mit Stress verweisen (z.B. Carton & Fruchart, 2014; Caspersen & Raaen, 2013; Hoy & Spero, 2005). Beispielsweise lassen die Ergebnisse von Carton und Fruchart (2014) darauf schließen, dass soziale Unterstützung für unerfahrene Lehrkräfte bei der Bewältigung stressreicher Situationen wichtiger ist als für ihre berufserfahrenen Kollegen. *„They report the need to talk about stressful events with their colleagues and their families, and to find the resources necessary to solve their problems“* (ebd., S. 256). Indes berichten Caspersen und Raaen (2013), Novizenlehrkräfte hätten im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften mehr Schwierigkeiten damit, gegenüber ihren Kollegen ihre eigenen Bedürfnisse zu kommunizieren und die ihnen angebotene Unterstützung zu nutzen. Letztlich könnten diese Befunde bedeuten, dass unerfahrene Lehrkräfte zwar auf soziale Unterstützung angewiesen sind, es ihnen aber schwerer fällt, sich diese zu organisieren und zu Nutze zu machen. Im Folgenden sollen nun Befunde zu den verschiedenen potentiellen beruflichen Unterstützerguppen im Vorbereitungsdienst dargestellt werden.

Die Rolle der Mitreferendare findet in der empirischen Forschung bisher kaum Beachtung. Einerseits wird beschrieben, dass Lehramtsreferendare zusammenarbeiten indem sie Materialien austauschen, sich in schwierigen Situationen unterstützen, gegenseitig ihren Unterricht beobachten und sich gemeinsam auf Unterrichtsstunden und Prüfungen vorbereiten (Schulte, 2008). Andererseits scheinen Referendare die gegenseitige Konkurrenz um gute Noten aufgrund der damit zusammenhängenden Einstellungschancen als negativ zu empfinden (Strietholt & Terhart, 2009). Mit dem tatsächlichen Einfluss der sozialen Unterstützung durch Mitreferendare auf Wohlbefinden und Gesundheit beschäftigen sich die Untersuchungen von

* Die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen Betreuungs- und Seminarlehrkräften entspricht der Terminologie, die in der bayerischen Lehrerbildung verwendet wird (vgl. Kapitel 3.1.1), da die vorliegende Untersuchung auf einer Stichprobe bayerischer Lehramtsreferendare beruht.

Zimmermann, Kaiser, Bernholt, Bauer und Rösler (2016) sowie Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann und Baumert (2011). Erstere legt nahe, dass ihre soziale Unterstützung für die Burnout-Dimension Zynismus bedeutsam ist. Zweitere zeichnet je nach Form der sozialen Unterstützung ein unterschiedliches Bild: Nur die instrumentelle Unterstützung der Mitreferendare kann die emotionale Erschöpfung der Referendare reduzieren.

Ausbildungslehrkräfte stellen ebenfalls eine potentielle Quelle sozialer Unterstützung dar. Wenngleich wiederholt die Doppelrolle der Seminarlehrkräfte, Anpassungsdruck und Willkür als Stressoren im Vorbereitungsdienst beschrieben werden (vgl. Kapitel 3.4.4), weisen Studien doch auf eine grundsätzliche Zufriedenheit der Lehramtsreferendare mit ihren Ausbildungslehrkräften hin (z.B. Schubarth et al., 2007; Döbrich, 2008). Auch nach Weiß, Schlotter und Kiel (2014) *„überwiegen die positiven Aspekte: Angehende Lehrer/innen fühlen sich unterstützt und gefördert, sie sprechen von einem konstruktiven Umgang mit Konflikten und Kritik sowie von Offenheit gegenüber eigenen Ideen und Vorschlägen“* (S. 12). Zugleich scheinen Lehramtsreferendare die Beziehung zu ihren Betreuungslehrkräften positiver zu beurteilen als zu ihren Seminarlehrkräften (Weiß et al., 2014). Infolgedessen wäre in der Forschung zur sozialen Unterstützung im Lehramtsreferendariat eine Differenzierung zwischen verschiedenen Arten von Ausbildungslehrkräften sinnvoll, die in den wenigen bisherigen Untersuchungen jedoch nicht konsequent vorgenommen wurde, auch weil sich die Rollen und Aufgaben verschiedener Ausbildungslehrkräfte in den einzelnen deutschen Bundesländern stark unterscheiden (Richter et al., 2011). Was den Zusammenhang der sozialen Unterstützung durch Ausbildungslehrkräfte mit dem Wohlbefinden und der Gesundheit von Referendaren anbelangt, belegt beispielsweise die Untersuchung von Richter und Kollegen (2011), dass informationelle und emotionale Unterstützung von Mentoren-/Ausbildungslehrkräften mit größerer Lehrerselbstwirksamkeit und geringerer emotionaler Erschöpfung bei den Referendaren verbunden ist. Eine weitere Untersuchung der Forschergruppe deutet zudem darauf hin, dass weniger die Häufigkeit der Interaktion mit Mentoren-/Ausbildungslehrkräften als vielmehr die Qualität der Betreuung wichtig ist (Richter et al., 2013): Während sich konstruktivistisches Mentoring positiv auf Lehrerselbstwirksamkeit, beruflichen Enthusiasmus sowie die Berufszufriedenheit von Referendaren auswirkt und sich ein negativer Zusammenhang mit ihrer emotionalen Erschöpfung ergibt, scheinen transmissives Mentoring wie auch die Interaktionshäufigkeit keinen Einfluss auf diese Variablen zu haben. Den Befunden von Zimmermann und Kollegen (2016) zufolge schlägt sich ferner die Zufriedenheit der Lehramtsreferendare mit der Betreuung durch die Ausbildungslehrkräfte in geringeren Werten in den Burnout-Dimensionen Zynismus und Leistungsmangel nieder. Neben diesen Untersuchungen zum Lehramtsreferendariat liefern internationale Studienergebnisse Hinweise auf die Bedeutung von Mentoren für Berufseinsteiger im Lehrerberuf. Sie zeigen, dass soziale Unterstützung durch Mentoren sich

günstig auf deren berufliche Selbstwirksamkeit, Engagement im Unterricht sowie Wohlbefinden auswirkt (Kessels, 2010; Rots, Aelterman, Vlerick & Vermeulen, 2007; Tschannen-Moran & Hoy 2001).

Darüber hinaus gehen Richter und Kollegen (2011) davon aus, dass auch die soziale Unterstützung von anderen Lehrkräften der Ausbildungsschule, die formal keine Aufgabe in der Lehrerausbildung innehaben, eine bedeutsame Ressource für Lehramtsreferendare sein kann. Entsprechende empirische Befunde zu gesundheitlichen Auswirkungen sozialer Unterstützung durch andere Lehrkräfte existieren bisher jedoch nicht. Im Gegensatz dazu ist die soziale Unterstützung durch Lehrerkollegen für Lehrkräfte gut erforscht und wird als Schlüsselressource angesehen (z.B. van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014; Hakanen et al., 2006; Pomaki, DeLongis, Frey, Short, & Woehle, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Interessant sind die Ergebnisse einer Interviewstudie von Gijbels et al. (2017) mit Teilnehmern eines Ausbildungsprogramms für angehende Lehrkräfte, das deutliche Ähnlichkeiten zum deutschen Lehramtsreferendariat aufweist:

„The ‚learning-in-the-workplace‘ (LIW)-trajectory gives someone the opportunity to start working as a teacher and simultaneously follow an on-the-job-learning-program in order to get her or his teaching diploma. In a LIW-trajectory, student teachers (‚teacher in training‘) will teach autonomously without the permanent presence of a mentor in the classroom and they will function as (often fully) employed teachers in the school“ (Gijbels et al., 2017, S. 186).

Ihre Ergebnisse verweisen darauf, dass sich neben der sozialen Unterstützung durch die Mentoren auch die Unterstützung durch andere Lehrkräfte der Ausbildungsschule positiv auf den Lernprozess/-erfolg der Lehrkräfte in Ausbildung auswirkt. Zudem berichten Lehramtsstudierende in einer qualitativen Untersuchung von Lindqvist et al. (2017), dass sie im Berufseinstieg auf die Unterstützung ihrer Lehrerkollegen angewiesen sein werden, *„to learn more from about how to act in distressful situations, but also in essence, in what and how to teach“* (S. 277) und um das Gefühl fachlicher Unzulänglichkeit zu überwinden. Tiplic, Brandmo und Elstad (2015) begründen das Bedürfnis von Lehrern im Berufseintritt nach Unterstützung von Lehrerkollegen und Einbindung in die berufliche Gemeinschaft unter anderem damit, dass das Einzelkämpferdasein bei vielen Aufgaben und Belangen ihrer Lehrtätigkeit unerfahrenen Lehrkräften besondere Schwierigkeiten bereitet. Sie führen in diesem Kontext auch eine Studie von Goddard und O’Brien (2003) an: *„[They] found that a lack of staff support in a demanding working environment is the most significant predictor of beginning teachers’ intentions to leave“* (Tiplic et al., 2015, S. 453).

Weiterhin scheint im ersten Berufsjahr nicht nur die Unterstützung von Lehrerkollegen, sondern auch das Ausmaß, in dem die Schulleitung berufliche Kooperation fördert, Einfluss darauf

zu haben, inwiefern berufseinsteigende Lehrkräfte empfinden, ihre Rolle als Lehrkraft ausfüllen zu können (Caspersen & Raaen, 2014; Smith & Ingersoll, 2004). Tiplic und Kollegen (2015) beschäftigen sich ebenfalls mit der Rolle der Schulleitung für Lehrkräfte im Berufseinstieg. Ihre Befunde offenbaren, „*that beginning teachers who trust their principal are less likely to have thoughts about leaving their profession or workplace*“ (ebd., S. 463). Überdies ist die gesundheitsförderliche Wirkung der sozialen Unterstützung durch die Schulleitung bei Lehrkräften allgemein gut belegt (Rothland, 2013b). Dennoch liegen bisher keine Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch die Schulleitung im Vorbereitungsdienst vor. Gijbels et al. (2017) kommen in ihrer Untersuchung mit angehenden Lehrkräften in einer dem deutschen Referendariat ähnlichen Ausbildungsphase zu folgendem Schluss: „*Finally, the teachers-in-training do not expect feedback on their performance from the principal of the school but they do acknowledge that the principal is important in creating a supportive environment for learning*“ (ebd., S. 192).

Rolle der Lehramtsreferendare bei der Mobilisierung sozialer Unterstützung

Die Forschung zu Quellen sozialer Unterstützung im Vorbereitungsdienst liefert aber nicht nur Hinweise auf ihre Bedeutung für das Wohlbefinden und die Gesundheit von Referendaren, sie macht auch deutlich, dass interindividuelle Unterschiede in der Fähigkeit, soziale Unterstützung zu aktivieren, eine Rolle spielen. Schließlich ist soziale Unterstützung nicht nur ein passives/konsumtives, sondern auch ein wechselseitiges sozial-interaktives Geschehen und somit ein Ergebnis von aktiver Suche nach Hilfe und der Aktivierung anderer Personen (Rothland, 2013b). Košinár (2014b) identifiziert im Rahmen einer Interviewstudie drei Professionalisierungstypen von Lehramtsreferendaren, die sich in ihrer Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Referendariats und dabei auch in der Aktivierung sozialer Unterstützung unterscheiden (vgl. Kapitel 4.2.5). Nur bei Referendaren des Typs Aktive Gestaltung „*ist eine Bearbeitung der sich [...] stellenden Anforderungen erkennbar*“ (Košinár, 2014b, S. 134). Sie sind auch die Einzigen, die in der Lage sind, (inner- und außerschulisch) adäquate soziale Unterstützung zu mobilisieren. Die anderen beiden Typen gelten als problematisch (Košinár, 2014b): Aktive Vermeider versuchen eigene Schwächen, Unsicherheiten und Kompetenzdefizite vor allem vor den sie bewertenden Personen zu verbergen und nehmen folglich nur ungern Hilfe an. Personen des Typs Anpassung fühlen sich vom Wohlwollen und der Unterstützung ihrer Ausbilder abhängig und haben ein starkes Anleitungsbedürfnis, dem von Seiten der Ausbildungslehrkräfte oftmals nicht entsprochen werden kann. Dadurch nimmt ihre Orientierungslosigkeit immer weiter zu und sie werden zunehmend unfähig, Hilfe anzunehmen.

Genauso betonen Weiß, Lerche und Kiel (2016), dass Lehramtsreferendaren eine aktive Rolle zukommt, wenn es darum geht, sich soziale Unterstützung im schulischen Umfeld zu organisieren und sich um die soziale Eingebundenheit an der Schule zu bemühen. Ihre Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass Referendare mit einer negativeren Wahrnehmung der

Betreuung durch ihre Ausbildungslehrkräfte (weniger Förderung und Unterstützung, weniger konstruktive Rückmeldung und Anerkennung sowie mehr Willkür) geringere lehrerberufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen und eine größere Neigung zu Resignation und sozialem Rückzug aufweisen. Daneben scheint auch ein stärkeres Erleben fehlender schulischer Eingebundenheit mit einer ungünstigeren Ausprägung verschiedener personaler Merkmale in Verbindung zu stehen. Dies sind eine geringere lehrerberufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung, eine größere Ausprägung der dysfunktionalen Kognitionen Internalisierung von Misserfolg, Wertverlust bei Versagen und Meiden sozialer Unterstützung sowie eine stärkere Tendenz zu Resignation und sozialem Rückzug (ebd.). Dabei ist für solche personalen Merkmale belegt, dass sie in Zusammenhang mit der Entwicklung von Beanspruchung stehen und sich ungünstig auf Wohlbefinden und Gesundheit auswirken (vgl. Kapitel 4).

4 Einfluss personaler Faktoren auf Stress und psychische Gesundheit

Die bisherigen Ausführungen haben sich überwiegend auf Kontextmerkmale von Lehrerberuf und Referendariat fokussiert, da gerade im Zusammenhang mit der Lehrerbelastungsforschung oft kritisiert wird, dass sie sich bislang überwiegend auf personenbezogene Merkmale und ihren Einfluss auf das Beanspruchungsempfinden konzentriert hat (Nieskens, 2012; Rothland, 2009). „*Aspekten der Persönlichkeit [wird] ein Primat bei der Verursachung von Beanspruchungsfolgen*“ (Krause, 2002, S. 38) zugeschrieben. Ob vordergründig riskante, individuelle Verhaltens- und Erlebensmuster zu hoher Beanspruchung und negativen gesundheitlichen Folgen führen, oder ob Merkmale der Arbeitssituation, also der Beruf an sich, diese Wirkung hat, kann so nicht abschließend geklärt werden (Rothland, 2009). Im Gegensatz dazu befassen sich allgemeine Theorien und Modelle zu beruflichem Stress häufig mit dem Einfluss situativer Merkmale auf das Stressgeschehen. Aus diesem Grund wird der Arbeit das in Kapitel 3.3.3 beschriebene Job Demands-Resources Modell zugrunde gelegt und um personale Faktoren erweitert. Denn es muss das Ziel der Forschung sein, „*kausale Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, arbeitsbezogenen Umwelt- und Situationsdaten und Beanspruchungsreaktionen*“ (Rothland, 2009, S. 118) zu identifizieren.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass verschiedene Menschen auf dieselbe Situation vollkommen unterschiedlich reagieren (Kaluza, 2018) und somit situative Einflussfaktoren alleine das Stressgeschehen nicht ausreichend erklären können. Obwohl die meisten Lehrkräfte ähnliche Bedingungen für ihre Arbeit vorfinden, ist nur ein Teil von ihnen sehr beansprucht und leidet unter depressiven Symptomen (Weiß & Kiel, 2013). Hieraus ergeben sich weitere Ansatzpunkte für die Gesundheitsprävention: Neben der Verbesserung der objektiven Arbeitsbedingungen ist es wichtig personale Merkmale und Ressourcen gezielt zu verändern bzw. zu fördern (Sieland, 2002), damit Lehrkräfte und Referendare den ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum voll ausschöpfen können. Denn viele Rahmenbedingungen sind weder durch Lehrkräfte und Referendare selbst noch durch andere Personen außerhalb der zuständigen Ministerien leicht zu beeinflussen (Hillert et al., 2016).

Dementsprechend beschäftigt sich das folgende Kapitel, in Ergänzung zum vorangegangenen Kapitel 3 über berufliche Anforderungen und Ressourcen sowie deren Einfluss auf das Stresserleben und die psychische Gesundheit, mit dem Einfluss personaler Faktoren. Dabei wird auf grundlegende Modelle und Theorien zur Entstehung von Stress und seinem Einfluss auf die psychische Gesundheit eingegangen (4.1) sowie der Umgang mit Stress, also die Stressbewältigung, näher beleuchtet (4.2). Abschließend thematisiert das Kapitel die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen als Ressource (4.3).

4.1 Grundlegende Modelle und Theorien

Es gibt verschiedene Herangehensweisen, den Einfluss individueller Merkmale auf das Stresserleben und die psychische Gesundheit zu betrachten. Drei solcher Modelle sollen im Folgenden vorgestellt werden. Das *transaktionale Stressmodell* (4.1.1) misst subjektiven Bewertungsprozessen des Individuums die größte Bedeutung bei der Stressentstehung bei (Lazarus & Folkman, 1984) und konzentriert sich somit stark auf kognitive und damit internale Prozesse. Davon hebt sich die *Theorie der Ressourcenerhaltung* (4.1.2) nach Hobfoll (1988, 1998) ab, indem sie die einer Person zu Verfügung stehenden Ressourcen in den Vordergrund stellt und Ressourcenverluste bzw. -gewinne als zentral für das Stressgeschehen ansieht. *Vulnerabilitäts-Stress-Modelle* (4.1.3), auch Diathese-Stress-Modelle genannt, beschäftigen sich indessen mit der Entstehung psychischer Störungen. Als bedeutsam erachten sie das Zusammenspiel zwischen individueller (anlagebedingter und/oder lebensgeschichtlich erworbener) Vulnerabilität und situativen Belastungsfaktoren wie auch dessen Einfluss auf das subjektive Stresserleben und seine Bewältigung (Riechert, 2015; Wittchen & Hoyer, 2011).

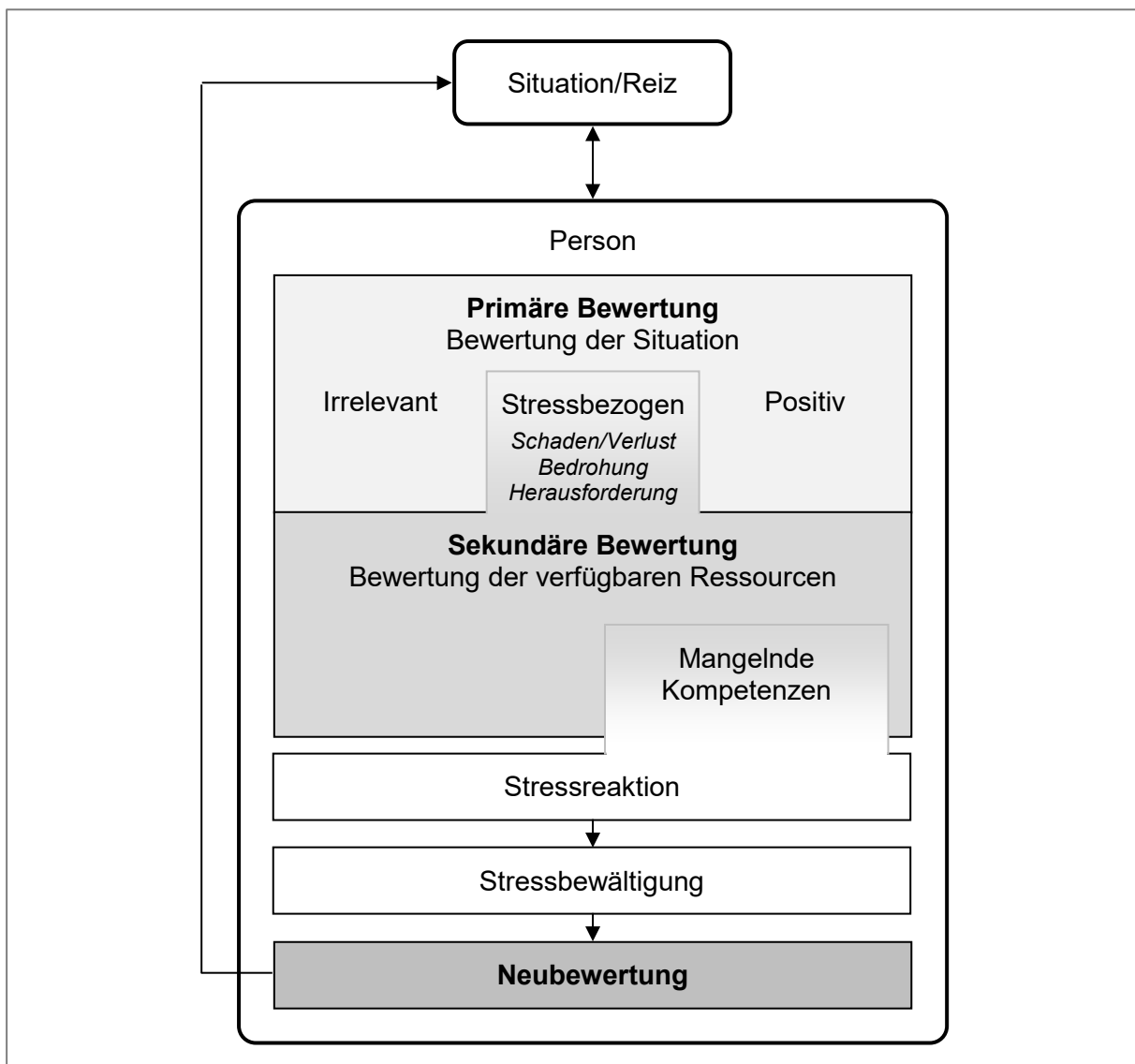
4.1.1 Transaktionales Stressmodell

Nach dem transaktionalen Stressmodell ist die Entstehung von Stress ein Transaktions-/Wechselwirkungsprozess zwischen Person und Umwelt (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1981). Dabei sind die objektiven Merkmale der äußeren Situation weniger bedeutsam – weder löst das Auftreten eines bestimmten Stressors automatisch Stress aus noch zeigen verschiedene Personen immer dieselbe Stressreaktion. Entscheidend für die Stressentstehung sind hingegen subjektive kognitive Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse der Situation durch das Individuum (Lazarus & Folkman, 1984). Stress entsteht dem Modell zufolge aufgrund eines „*wahrgenommenen Missverhältnisses zwischen subjektiv bedeutsamen Anforderungen und persönlichen Handlungsmöglichkeiten*“ (Jerusalem, 1990, S.7), wenn also in der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung einer Person die Anforderungen einer Situation ihre Handlungsmöglichkeiten und -voraussetzungen übersteigen. Das transaktionale Stressmodell geht in diesem Zusammenhang von verschiedenen wesentlichen Bewertungsprozessen (*appraisals*) aus: Der primären Bewertung (*primary appraisal*) und der sekundären Bewertung (*secondary appraisal*). Die Zusammenhänge des Modells sind in Abbildung 4.1 auf der nächsten Seite veranschaulicht.

Die primäre Bewertung stellt nach Lazarus und Folkman (1984) sowie Lazarus und Launier (1981) die Bewertung der Situation oder des Reizes durch eine Person dar und ist von den persönlichen Bedürfnissen, Überzeugungen, Werten und Zielen abhängig, die eine Person im bisherigen Verlauf ihres Lebens entwickelt hat. Sie kann zur Einschätzung der Situation oder des Reizes als *irrelevant*, also ohne Bedeutung für die Person, *positiv*, also ohne negative Auswirkungen für das Wohlbefinden, oder *stressbezogen*, also als Gefahr für das eigene

Wohlbefinden, führen (ebd.). Das Modell unterscheidet drei Formen der Bewertung als stressbezogen: *Schaden/Verlust*, *Bedrohung* und *Herausforderung* (ebd.). Die Wahrnehmung einer stressbezogenen Situation als *Schaden/Verlust* bedeutet, dass aus Sicht des Individuums bereits ein Verlust oder eine Schädigung eingetreten ist (Lazarus und Launier, 1981), wie beispielsweise eine Kränkung, eine körperliche Verletzung oder der Verlust einer wichtigen Bezugsperson. Dadurch können Gefühle wie Ärger und Wut oder Traurigkeit, Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung auftreten (Kaluza, 2018; Schwarzer, 2000). Wird eine stressbezogene Situation als *Bedrohung* eingeschätzt, befürchtet die Person, in der Zukunft eine Schädigung oder einen Verlust zu erfahren (Jerusalem, 1990; Lazarus und Launier, 1981). Allerdings sind noch präventive Bewältigungshandlungen möglich, auch wenn die Bewältigung einer Bedrohung meist als unwahrscheinlich beurteilt wird. Deshalb führen Bedrohungssituationen häufig zu Emotionen wie Angst und Besorgnis (Jerusalem, 1990).

Abbildung 4.1: Transaktionales Stressmodell (eigene Darstellung nach Lazarus & Folkman, 1984)



Die Bewertung einer stressbezogenen Situation als *Herausforderung* geht mit der Annahme einher, dass durch Anstrengung und den Einsatz der eigenen Kompetenzen „*die Chance der erfolgreichen Bewältigung einer schwierigen oder riskanten Situation*“ mit positiven Folgen und damit verbunden „*die Möglichkeit, eigene Kompetenzen zu bestätigen und zu entwickeln*“ (Kaluza, 2018, S. 45) besteht. Dementsprechend kann eine Herausforderung zumindest für eine gewisse Zeit eher positive Emotionen und produktive Erregung auslösen, aber auch Ärger hervorrufen (Kaluza, 2018; Schwarzer, 2000).

Die sekundäre Bewertung unterscheidet sich im Bewertungsgegenstand von der primären Bewertung. Während sich die primäre Bewertung auf die Situation oder den Reiz bezieht, werden in der sekundären Bewertung die eigenen Kompetenzen und Ressourcen einer Person zur Bewältigung der Situation eingeschätzt (Lazarus & Launier, 1981). Nach Lazarus und Folkman (1984) ist die sekundäre Bewertung ein „*complex evaluative process that takes into account which coping options are available, the likelihood that given coping options will accomplish what it is supposed to, and the likelihood that one can apply a particular strategy or set of strategies effectively*“ (S. 35). Eine Stressreaktion entsteht folglich dann, wenn eine Situation als stressbezogen eingestuft wird und die eigenen Kompetenzen und Ressourcen als nicht ausreichend für ihre Bewältigung bewertet werden (ebd.). Auch im Rahmen dieses Bewertungsprozesses spielen grundlegende Überzeugungen sowie frühere Lernerfahrungen bei der Bewältigung ähnlicher Situationen eine große Rolle. Wurden ähnliche Anforderungssituationen in der Vergangenheit erfolgreich gemeistert, kann das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung der Situation gestärkt worden sein (Kaluza, 2018). Wurden hingegen wiederholt Erfahrungen von Misserfolg und Hilflosigkeit gemacht, kann das zu einer wesentlich ausgeprägteren Stressreaktion führen (ebd.). Auch die Selbstwirksamkeitserwartung, also die „*subjektive Gewißheit [sic], eine neue oder schwierige Aufgabe auch dann erfolgreich bearbeiten zu können, wenn sich Widerstände in den Weg stellen*“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 12) ist für die sekundäre Bewertung von Bedeutung. Denn laut Banduras (1997) sozial-kognitiver Lerntheorie beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung die Inangriffnahme einer Aufgabe, die aufgewendete Anstrengung sowie die Ausdauer bei auftretenden Schwierigkeiten. Darüber hinaus ist eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung mit dem Gefühl von Hilflosigkeit, Ängsten und Depressivität assoziiert (Schwarzer & Hallum, 2008).

Allerdings legen die Begriffe primäre und sekundäre Bewertung keine zeitliche Reihenfolge der beiden Bewertungsprozesse fest. Die beiden Einschätzungen können auch zur gleichen Zeit oder in umgekehrter Reihenfolge stattfinden und sich gegenseitig beeinflussen (Jerusalem & Schwarzer, 1992). Eine Stressreaktion verursachen sie immer dann, wenn in einer als stressbezogen eingeschätzten Situation die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen des

Individuums für die Bewältigung der Situation nicht auszureichen scheinen. Dadurch wird wiederum der Prozess der Stressbewältigung, das Coping, in Gang gesetzt (Lazarus & Folkman, 1984; vgl. Kapitel 4.2). Anschließend kommt es zu einer Neubewertung (*reappraisal*) der Situation und der verfügbaren Kompetenzen und Ressourcen, die die bisherige primäre und sekundäre Bewertung verändern kann. Lazarus und Launier (1981) unterscheiden zwei Arten von Neubewertung: Die *defensive Neubewertung* beschreibt einen Zustand, in dem eine Person sich selbst täuscht indem sie eine beispielsweise als Bedrohung eingestufte Situation leugnet oder sich von ihr distanziert. Eine *Neubewertung durch Rückkoppelungsprozesse* tritt „aufgrund von neuen Hinweisen aus der Umgebung, Rückmeldungen hinsichtlich der eigenen Reaktionen und deren Konsequenzen sowie neuen Überlegungen“ (Kaluza, 2018, S. 46) ein. Dies macht deutlich, dass es sich bei der im transaktionalen Stressmodell beschriebenen Person-Umwelt-Transaktion um ein dynamisches Geschehen handelt, bei dem sich die vorgenommenen Bewertungen immer wieder verändern und Lernprozesse stattfinden (ebd.).

Da das transaktionale Stressmodell zu den bedeutendsten Stressmodellen in der pädagogischen und psychologischen Forschung gehört (Schaper, 2014; Schwarzer, 2001), finden sich eine Vielzahl von Studien aus unterschiedlichen Bereichen, die zumeist verschiedene Teilaspekte des Modells untersucht haben (Christ, 2004; Goh, Sawang & Oei, 2010). Ausführlichere Darstellungen finden sich unter anderem bei Christ (2004) und Wendt (1995). Doch genau hieraus ergibt sich einer der Hauptkritikpunkte an Lazarus Modell: Neben der starken Fokussierung auf interindividuelle Unterschiede und der damit einhergehenden Vernachlässigung von Umwelteinflüssen (Hobfoll & Buchwald, 2004) wird vor allem kritisiert, dass das transaktionale Stressmodell bisher nur in Ansätzen empirisch belegt werden konnte und aufgrund seiner Komplexität und Dynamik eine ganzheitliche empirische Überprüfung auch kaum möglich ist (Greif, 1991; Morgenroth, 2015; Schwarzer, 2000). Entsprechend stellt beispielsweise Christ (2004), fest, dass „[e]ine umfassende empirische Überprüfung, die sowohl die strukturelle Beziehung zwischen den Modellvariablen als auch den transaktionalen Stressprozess überprüft hat, fehlt“ (S. 56). Doch solange derartige Untersuchungen fehlen, bleibt das Verständnis der im Modell beschriebenen Zusammenhänge bruchstückhaft (Goh et al., 2010). Und auch eine von Christ (2004) ganzheitlich angelegte und an Lehramtsreferendaren durchgeführte Untersuchung konnte die Theorie nur in Teilen belegen: Den Annahmen des Modells entsprechend zeigte sich, dass Personen- und Umweltvariablen sowohl die Situationsbewertung (*primary appraisal*) als auch die Ressourcenbewertung (*secondary appraisal*) beeinflussen, welche wiederum Einfluss auf das Bewältigungsverhalten haben. Zugleich steht das Bewältigungsverhalten im Zusammenhang mit dem psychischen Wohlbefinden. „Die zentralen Prozessvariablen haben somit den erwarteten Effekt auf das psychische Wohlbefinden und medieren die Effekte der Personen- und Umweltvariablen“ (ebd., S. 188). Für das Ausmaß an

körperlichen Beschwerden konnte dies allerdings nicht belegt werden. Darüber hinaus ergaben sich auch keine rekursiven Zusammenhänge zwischen den Modellvariablen. Eine Person-Umwelt-Relation im Sinne einer Neubewertung der Situation als Folge des Bewältigungsverhaltens konnte somit nicht nachgewiesen werden. Stattdessen erwiesen sich Bewertungsmuster und Bewältigungsverhalten als relativ stabil über die Zeit.

Auch wenn das transaktionale Stressmodell bisher nicht in seiner Gänze belegt werden konnte, bleibt es ein bedeutsames Modell für die psychologische und pädagogische Forschung. Denn einerseits kann eine Vielzahl von Studienergebnissen jeweils als Teilbeleg für das Modell angesehen werden (Christ, 2004). Andererseits hat es zur Anerkennung der Bedeutung von transaktionalen Prozessen und Kognitionen für menschliches Verhalten und Emotionen beigetragen und als Inspiration und Grundlage für die Entwicklung weiterer Modelle und Theorien zur Entstehung von Stress gedient (Schwarzer, 2001).

4.1.2 Theorie der Ressourcenerhaltung

Zu diesen Modellen gehört nach Ansicht von Schwarzer (2001) auch die Theorie der Ressourcenerhaltung (*Conservation of Resources Theorie*, kurz: COR-Theorie; Hobfoll, 1988, 1998, 2001), weil viele ihrer grundlegenden Vorstellungen und Auffassungen (z.B. von Ressourcen, der Bedeutung von Verlusten, von Prozessen und Zusammenhängen) wengleich mit anderen Schwerpunkten bereits im transaktionalen Stressmodell enthalten sind.

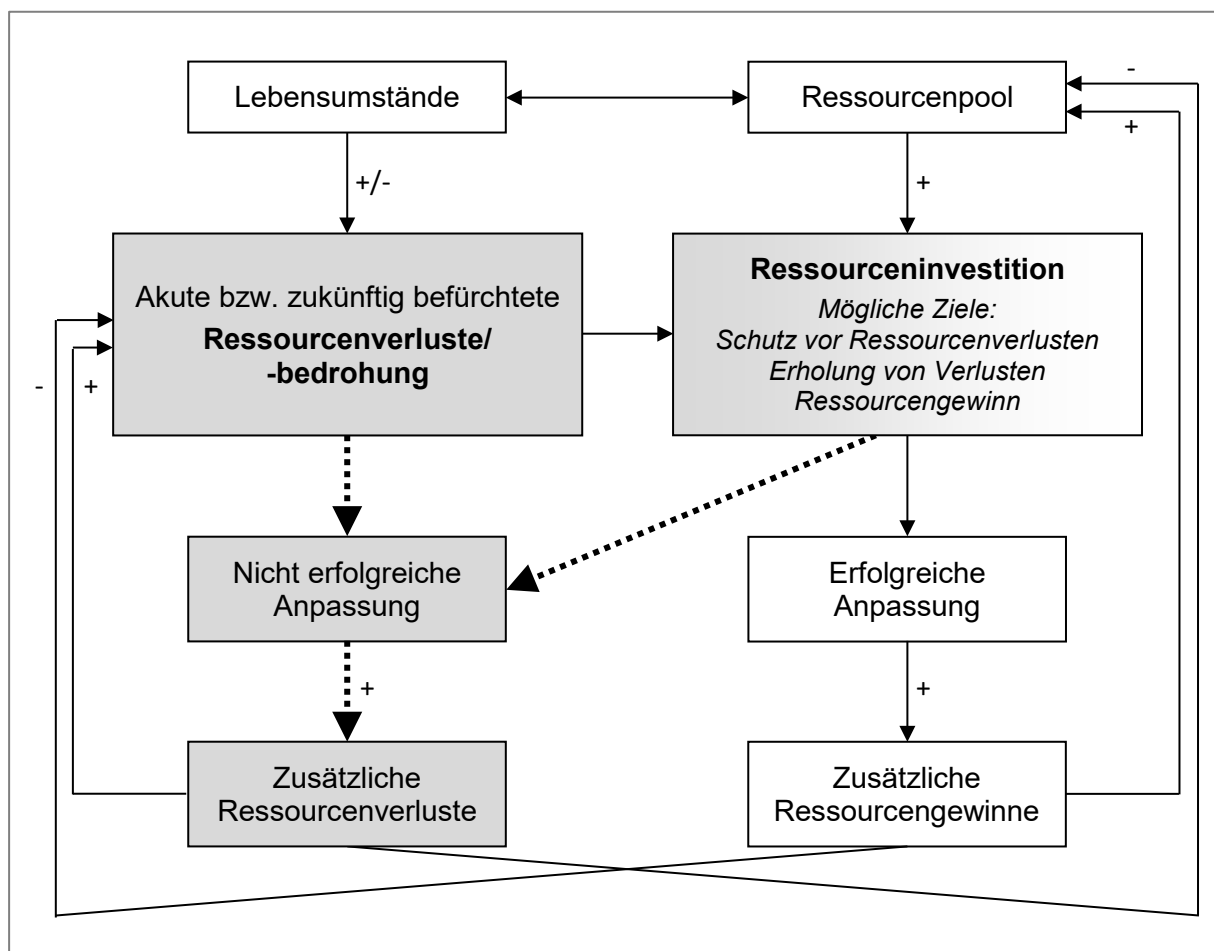
„I believe that Lazarus has provided us with a superb heuristic that has dominated psychology for three decades. But it is time to move on, and Hobfoll leads the way. I see his advances mainly as gradual extensions and brilliant improvements of prior work, not as a radical paradigm shift“ (Schwarzer, 2001, S. 407).

Die zentrale Grundannahme der Theorie der Ressourcenerhaltung ist, dass Stress in Situationen entsteht, in denen der Verlust von Ressourcen droht, ein tatsächlicher Ressourcenverlust auftritt oder es zu einer Fehlinvestition von Ressourcen kommt, d.h. aus dem erheblichen Einsatz von Ressourcen kein adäquater Ressourcengewinn hervorgeht (Hobfoll, 1988, 1998). Es steht also die Bedeutung von Ressourcen und nicht der Einfluss kognitiver Bewertungsprozesse im Vordergrund. Weiterhin postuliert die Theorie der Ressourcenerhaltung zwei essenzielle Prinzipien (Hobfoll, 1998):

- Das *Primat der Ressourcenverluste* sagt aus, dass Ressourcenverluste deutlich größere Auswirkungen haben als entsprechend große Ressourcengewinne. Ferner erlangen Ressourcengewinne ihre Bedeutung erst im Zusammenhang mit dem Verlust von Ressourcen.
- Das zweite Prinzip der Theorie der Ressourcenerhaltung ist das *Prinzip der Ressourceninvestition*. Es beschreibt die Notwendigkeit, Ressourcen zu investieren, um sich vor dem Verlust von Ressourcen zu schützen, sich von bereits eingetretenen Ressourcenverlusten zu erholen und Ressourcen hinzuzugewinnen.

Für die Stressentstehung sind somit vor allem tatsächliche oder drohende Ressourcenverluste (auch im Sinne einer Fehlinvestition von Ressourcen) entscheidend. Bei der Stressbewältigung ist hingegen die Investition von Ressourcen zum Schutz vor und Ausgleich von Ressourcenverlusten zentral (Sonntag et al., 2012). Sie kann aber aufgrund des Risikos von Fehlinvestitionen oder der Erschöpfung der zur Verfügung stehenden Ressourcen selbst stressverstärkend wirken (ebd.). Die Grundannahmen und Prinzipien des Modells sind in Abbildung 4.2 dargestellt, dabei sind Faktoren, die zur Entstehung von Stress beitragen grau hinterlegt und durch dickere, gestrichelte Pfeile gekennzeichnet:

Abbildung 4.2: Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 2001; eigene Darstellung)



Aus den beschriebenen Prinzipien können nach Hobfoll (1998) verschiedene Schlussfolgerungen abgeleitet werden:

- **Annahmen zu Schutz und Gewinnen von Ressourcen:** Personen, die über mehr Ressourcen verfügen, sind weniger anfällig für Ressourcenverluste und besser in der Lage, weitere Ressourcen hinzuzugewinnen. Im Gegensatz dazu erleiden Personen mit einem kleineren Ressourcenpool leichter Ressourcenverluste und haben größere Schwierigkeiten, neue Ressourcen zu erlangen.

- *Entstehung von Verlustspiralen:* Personen, denen es an Ressourcen fehlt, sind aber nicht nur verletzlicher gegenüber Ressourcenverlusten. Zusätzlich begünstigen frühere Verluste auch weitere Verluste in der Zukunft.
- *Entstehung von Gewinnspiralen:* Vom umgekehrten Effekt wird ausgegangen, wenn eine Person über einen großen Ressourcenpool verfügt. Solchen Personen fällt es nicht nur leichter Ressourcen hinzuzugewinnen, frühere Ressourcengewinne begünstigen auch weitere Gewinne in der Zukunft.
- *Ursachen einer Defensivhaltung:* Außerdem geht die Theorie der Ressourcenerhaltung davon aus, dass Personen, die einen Mangel an Ressourcen aufweisen, mit hoher Wahrscheinlichkeit eine defensive Haltung einnehmen, um ihre bestehenden Ressourcen zu erhalten.

Letztlich wird deutlich, dass die einer Person zu Verfügung stehenden Ressourcen für das Stresserleben und die erfolgreiche Bewältigung von Stress ausschlaggebend sind. Denn es müssen Ressourcen zum Schutz vor und Ausgleich von Ressourcenverlusten investiert werden, wobei einerseits das Risiko von Fehlinvestitionen und andererseits die Gefahr der Erschöpfung der zur Verfügung stehenden Ressourcen besteht (Sonntag et al., 2012). Dies ist vor allem für Personen mit geringem Ressourcenpool riskant und führt bei ihnen häufig zu einer defensiven Haltung in Belastungssituationen zum Schutz der bestehenden Ressourcen, da sie stärker von Ressourcenverlusten bedroht sind und es ihnen zudem schwerer fällt, neue Ressourcen aufzubauen (Hobfoll, 1998).

In den letzten 30 Jahren hat sich die Theorie der Ressourcenerhaltung zu einer der einflussreichsten Theorien in der Organisationspsychologie entwickelt (Hobfoll, Halbesleben, Neveu & Westman, 2018). Sie hat die Theoriebildung über Stress und Coping vorangebracht und es liegen überzeugende empirische Befunde vor (Schwarzer, 2001). Eine Übersicht über die zahlreichen Studienergebnisse, die die Theorie stützen findet sich unter anderem bei Halbesleben et al. (2014), Hobfoll (2001) sowie Hobfoll und Kollegen (2018). Dennoch wird immer wieder Kritik an der Theorie der Ressourcenerhaltung geübt. Diese bezieht sich nach Halbesleben et al. (2014) häufig auf den Kernbegriff der Theorie – den Begriff der Ressource: Denn die Definition des Ressourcenbegriffs ist sehr allgemein gehalten, wodurch fast alles Gute eine Ressource sein kann. Außerdem ist nicht klar, wie eine Person den Wert einer Ressource für sich bestimmt, obwohl gerade diese Wertzuschreibung die Bedeutung der Ressource terminiert. Auch ist über den Verlauf von Ressourcenschwankungen sowie die Prozesse von Ressourcenkonservierung und -erwerb wenig bekannt. Zudem werden Ressourcen in der wissenschaftlichen Forschung inkonsistent gemessen.

Doch gerade die häufig kritisierte Allgemeinheit der Theorie der Ressourcenerhaltung ist zugleich auch eine ihrer Stärken. Denn sie erleichtert die empirische Prüfung des Modells einer-

seits (Stoll, 2000, zitiert nach Morgenroth, 2015) und ermöglicht andererseits seine Anwendung auf verschiedenste Bereiche und Fragestellungen (Westman, Hobfoll, Chen, Davidson & Laski, 2005). So wurde die Theorie der Ressourcenerhaltung beispielsweise als Erklärung für die Entstehung von Burnout herangezogen (Hobfoll, 2001) und in diesem Zusammenhang zumindest in Teilen bestätigt (Sonntag et al., 2012). Dem Primat der Ressourcenverluste zufolge sind Arbeitnehmer „*more sensitive to workplace phenomena that translate to losses for them*“ (Hobfoll & Freedy, 1993, S. 118). Folgt dann auf den erheblichen Einsatz von Ressourcen im Rahmen der Stressbewältigung kein entsprechender Ressourcengewinn, gehen immer mehr Ressourcen verloren, was die Anfälligkeit für weitere Ressourcenverluste erhöht und so die Erschöpfung des Ressourcenpools weiter beschleunigt (ebd.). „*The individual enters a loss spiral leading to ultimate resource impoverishment, defined as burnout*“ (Westman et al., 2005, S. 180). Einen Überblick über Studien, die diese Annahmen stützen, geben beispielsweise Westman et al. (2005) und Gorgievski und Hobfoll (2008) und auch neuere Befunde liefern Hinweise darauf, dass die Theorie der Ressourcenerhaltung zur Erklärung von Burnout herangezogen werden kann (z.B. Alarcon, Edwards & Menke, 2011; Park, Baiden, Jacob, Wagner, 2014; Prapanjaroensin, Patrician & Vance, 2017). Daneben legen Gorgievski und Hobfoll (2008) nahe, dass der umgekehrte Prozess tatsächlicher oder erwarteter Ressourcengewinne ein hohes Arbeitsengagement bewirkt. Da die Theorie der Ressourcenerhaltung die Bedeutung von Veränderungen des Ressourcenlevels betont, gehen sie außerdem davon aus, „*that, no matter how excellent ones' performance, just staying the course without generating further gains is not expected to be very engaging*“ (S. 7). Empirische Hinweise auf solche Gewinnspiralen aus Ressourcen und Arbeitsengagement finden sich beispielsweise in Studien der Forschergruppe Xanthopoulou, Bakker, Demerouti und Schaufeli (2007, 2009a, 2009b) sowie bei Aiello und Tesi (2017).

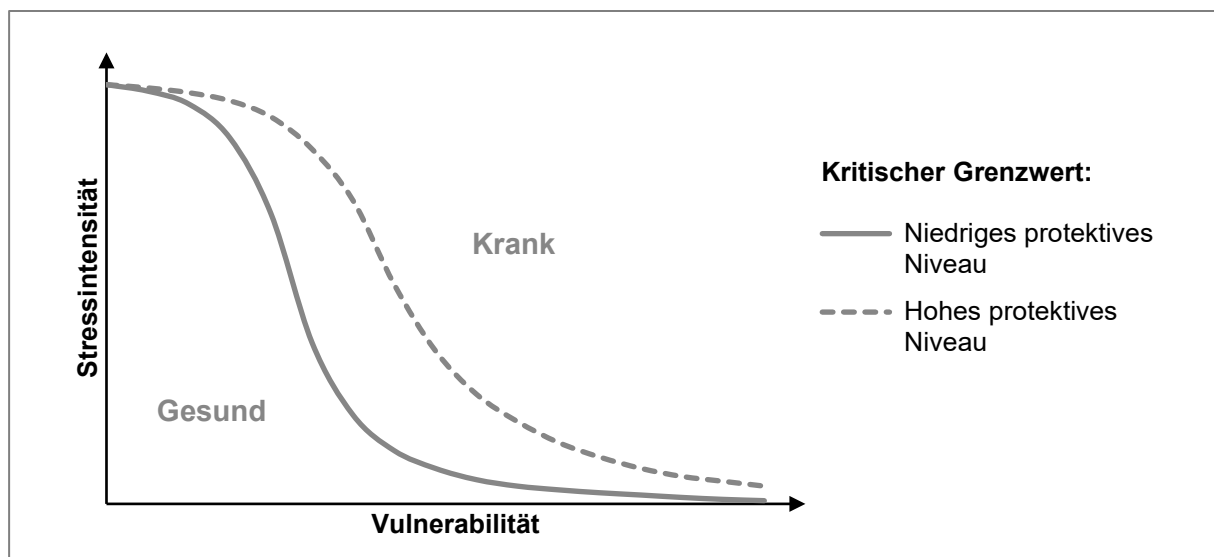
4.1.3 Vulnerabilitäts-Stress-Modelle

Im Gegensatz zu den beiden zuvor beschriebenen Modellen beschäftigen sich Vulnerabilitäts-Stress-Modelle, auch Diathese-Stress-Modelle genannt, vordergründig nicht mit der Entstehung von Stresserleben und -reaktionen sondern mit der Entwicklung psychischer Störungen (Wittchen & Hoyer, 2011). Es handelt sich um integrative Ansätze, die eine große Zahl verschiedener Paradigmen und Faktoren (u.a. biologische, psychologische und soziale) berücksichtigen und als biopsychosozial beschrieben werden können (ebd.). Ursprünglich entwickelt wurden Vulnerabilitäts-Stress-Modelle von Zubin und Spring (1977) im Rahmen der Schizophrenie-Forschung.

Eine grundlegende Annahme solcher Modelle ist, dass sich Personen in ihrer Vulnerabilität für psychische Erkrankungen unterscheiden und dadurch ihre Anfälligkeit für die jeweilige Erkrankung terminiert wird (Ingram & Luxton, 2005; Wittchen & Hoyer, 2011). Dabei werden unter

Vulnerabilität biologische, psychologische und soziale Prädispositionen verstanden, die genetisch bedingt oder erworben sein können (ebd.). Sie werden zwar als relativ stabil aber nicht als unveränderlich angesehen (Ingram & Luxton, 2005). Allerdings löst eine vorhandene Vulnerabilität alleine noch keine psychische Störung aus. Sie erhöht lediglich die Wahrscheinlichkeit, dass sich bei zusätzlich auftretendem Stress eine psychische Störung entwickelt (Butcher, Mineka & Hooley, 2009; Wittchen & Hoyer, 2011), insbesondere wenn die Gesamtbelastung aus Vulnerabilität und Stressoren einen kritischen Grenzwert überschreitet (Riechert, 2015; Zubin & Spring, 1977). Die Zusammenhänge des Modells sind in Abbildung 4.3 dargestellt:

Abbildung 4.3: Grundannahmen von Vulnerabilitäts-Stress-Modellen (adaptierte Darstellung nach Zubin & Spring, 1977)



Die Abbildung macht auch deutlich, dass neben Vulnerabilität und Stress auch protektive Faktoren eine Rolle bei der Entwicklung psychischer Erkrankungen spielen: Je höher das protektive Niveau einer Person ist, desto geringer ist ihr Risiko (Butcher et al., 2009). Denn protektive Faktoren, wie beispielsweise Coping, soziale Unterstützung, Selbstbewusstsein oder Intelligenz, können die Resilienz, also die „die Fähigkeit einer Person [...], auch in Gegenwart von extremen Belastungsfaktoren und ungünstigen Lebenseinflüssen adaptiv und proaktiv zu handeln“ (Wittchen & Hoyer, 2011, S. 22), steigern (Butcher et al., 2009).

Zu den Fragen, wie genau Diathese und Stress zusammenwirken und welche Faktoren eine Rolle spielen, gibt es für viele psychische Störungen eine Vielzahl von Modellen (Ingram & Luxton, 2005). Sie unterscheiden sich häufig darin, ob sie von additiven oder interaktiven Zusammenhängen ausgehen (Butcher et al., 2009). Einer der Hauptunterschiede besteht hierbei in den Aussagen über die Wirkung einer sehr geringen Vulnerabilität. Dies ist deshalb von besonderer Bedeutung, da zumeist davon ausgegangen wird, „that all people have some level of predisposing factors (diatheses) for any given mental disorder“ (Ingram & Luxton, 2005, S.

6). Laut additiver Modelle können auch Personen mit äußerst geringer Vulnerabilität unter sehr starkem Stress eine psychische Störung entwickeln, sofern die „Summe“ aus Vulnerabilität und Stress hoch genug ist (Butcher et al., 2009; Ingram & Luxton, 2005). Interaktive Modelle gehen hingegen davon aus, dass unabhängig von der Stressintensität eine gewisse Mindestvulnerabilität vorliegen muss, damit sich eine psychische Störung entwickeln kann, und dass dann bei entsprechend hoher Vulnerabilität die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer psychischen Störung mit zunehmender Stressintensität ansteigt (ebd.).

Auf eine detaillierte Beschreibung von Forschungsergebnissen zu Diathese-Stress-Modellen soll aufgrund der Vielfalt der Modelle an dieser Stelle verzichtet werden. Die Beschreibung eines Modells zur Depression findet sich in Kapitel 2.2.2. Allgemein lässt sich aber festhalten, dass *„derartige Modelle noch weit von einer umfassenden wissenschaftlichen Begründung entfernt [sind]. Weder die entscheidenden Subprozesse noch die übergeordneten Zusammenhänge sind für einzelne psychische Störungen oder Gruppen von Störungen hinreichend spezifiziert und wissenschaftlich abgesichert“* (Wittchen & Hoyer, 2011, S. 23). Dennoch sind sie wichtige heuristische Hilfsmittel für die Forschung, um zu verstehen, wie genetische und erworbene Prädispositionen die Anfälligkeit für psychische Störungen unter Stress erhöhen (Ingram & Luxton, 2005).

4.1.4 Fazit

Die gemeinsame Betrachtung dieser drei Theorien bzw. Modelle macht deutlich, dass personale Faktoren einerseits Einfluss auf die Entstehung von Stressreaktionen haben, andererseits aber auch im Sinne einer individuellen Vulnerabilität eine bedeutsame Rolle bei der Entwicklung psychischer Störungen unter Bedingungen von Stress spielen. Darüber hinaus wird klar, dass personale Faktoren auch die Bewältigung von Stress und damit seine längerfristige Aufrechterhaltung beeinflussen.

4.2 Stressbewältigung

Nachdem in den bisherigen Kapiteln dieser Arbeit vor allem die Entstehung von Stress und seine gesundheitlichen Folgen näher betrachtet worden sind, wird sich das folgende Kapitel mit seiner Bewältigung, dem Coping, befassen. Denn dabei kommt dem Lehramtsreferendariat, eine besondere Rolle zu. Warum sollte man warten bis ausgebildete Lehrkräfte erkranken, anstatt frühzeitig in der Phase der Ausbildung wichtige Kompetenzen zu schulen, die, im Sinne einer Professionalisierung und beruflichen Qualifizierung, Ressourcen für den adaptiven Umgang mit beruflichen Anforderungen darstellen (Döring-Seipel, 2012; Hillert et al., 2016)? Unterstützungsangebote, die diesem Umstand Rechnung tragen, begünstigen einerseits die zu-

künftige erfolgreiche Erfüllung des Dienstauftrags und entsprechen darüber hinaus einer wesentlichen Aufgabe von Lehrerbildung: *„Nachhaltig gesunde Lehrkräfte auszubilden, die langfristig gesund bleiben“* (Nieskens, 2012, S. 200).

Das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, 2011a; vgl. Kapitel 3.1.3) macht noch deutlicher, dass es im Sinne einer umfassenden Kompetenzentwicklung sinnvoll ist, Angebote bereits möglichst früh zu Beginn der beruflichen Tätigkeit zu machen. Es postuliert neben dem Professionswissen auch Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie die berufliche Selbstregulation als Aspekte der Lehrer-Professionalität. So berücksichtigt es, dass der gewissenhafte Umgang mit persönlichen Ressourcen ein elementarer Bestandteil professionellen Lehrerhandelns ist. Doch gerade der adaptive Umgang mit Belastungen kann nur durch praktische Tätigkeit oder direktes Training erworben werden (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Hier liegt eine Chance des Lehramtsreferendariats, weshalb die OECD (2004) den berufsinitiierenden Vorbereitungsdienst auch als potenzielle Stärke des deutschen Lehrerausbildungssystems erachtet. *„Wir haben es nämlich mit einem interessanten Modell der berufspraktischen Hinführung zu tun“* (Wernet, 2009, S. 46), bei dem die Stärken vor allem in der Berufsfeldorientierung, der Praxisnähe und -reflexion sowie der Theorie-Praxis-Verzahnung liegen (Schubarth et al., 2007).

4.2.1 Grundlegende Begriffe und Konzepte

Der Begriff Bewältigung schließt nach Lazarus und Launier (1981) alle *„Anstrengungen, sowohl verhaltensorientierte wie intrapsychische, mit externen oder internen Anforderungen (sowie Konflikten zwischen beiden), die die Mittel einer Person beanspruchen oder übersteigen, fertig zu werden, d.h. sie zu meistern, zu tolerieren, zu mildern, zu vermeiden“* ein. Bewältigung bedeutet somit nicht nur das erfolgreiche Meistern einer Anforderungssituation sondern schließt jegliche Anstrengung – unabhängig von ihrem Erfolg – mit der Situation fertig zu werden ein, auch Verhaltensweisen, die dem Tolerieren, Aushalten oder Vermeiden der Situation dienen (Kaluza, 2018). Gemäß der Theorie der Ressourcenerhaltung ist die Stressbewältigung, für die die Investition von Ressourcen zentral ist, aber nicht auf reaktives Coping als Antwort auf Ressourcenverluste und -bedrohungen beschränkt (Hobfoll, 2001). Auch proaktives Coping, das (1) den Erwerb oder die Erhaltung von Ressourcen anstrebt, (2) auf frühzeitiges Handeln bei sich ankündigenden Problemen abzielt oder (3) das Individuum in eine Lage versetzen soll, die zu den eigenen Ressourcen passt und dem Individuum einen Vorteil verschafft, spielt eine wichtige Rolle (ebd.). Denn die Theorie der Ressourcenerhaltung postuliert, dass der Erwerb, die Erhaltung und die Förderung von Ressourcen eine grundlegende Motivation von Menschen darstellen, welche Anstrengung und Ressourceninvestition erfordern (Hobfoll, 1988).

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von Konzepten zur Stressbewältigung, zu denen allerdings keine einheitliche Theorie oder Taxonomie des Bewältigungsverhaltens existiert (Reimann & Pohl, 2006). Neben zahlreichen weiteren Einteilungsweisen basieren einige der verschiedenen Klassifikationen von Bewältigungsstrategien auf der Unterscheidung von Strategien zur *Veränderung der Situation* und Strategien zur *Veränderung der emotionalen Reaktion*. Ein weit verbreitetes und für viele spätere Arbeiten grundlegendes Beispiel hierfür stammt von Lazarus und Folkman (1984) und steht in der Tradition des transaktionalen Stressmodells. Dem Modell zufolge tritt Stressbewältigung als Folge einer Stressreaktion auf und ist als Prozess zu verstehen, der in der ständigen Anpassung an sich verändernde Situationen besteht und auf Lernerfahrungen und Rückkoppelungsprozessen beruht (vgl. Kapitel 4.1.1). Es wird zwischen problemzentriertem und emotionszentriertem Coping unterschieden (Lazarus & Folkman, 1984):

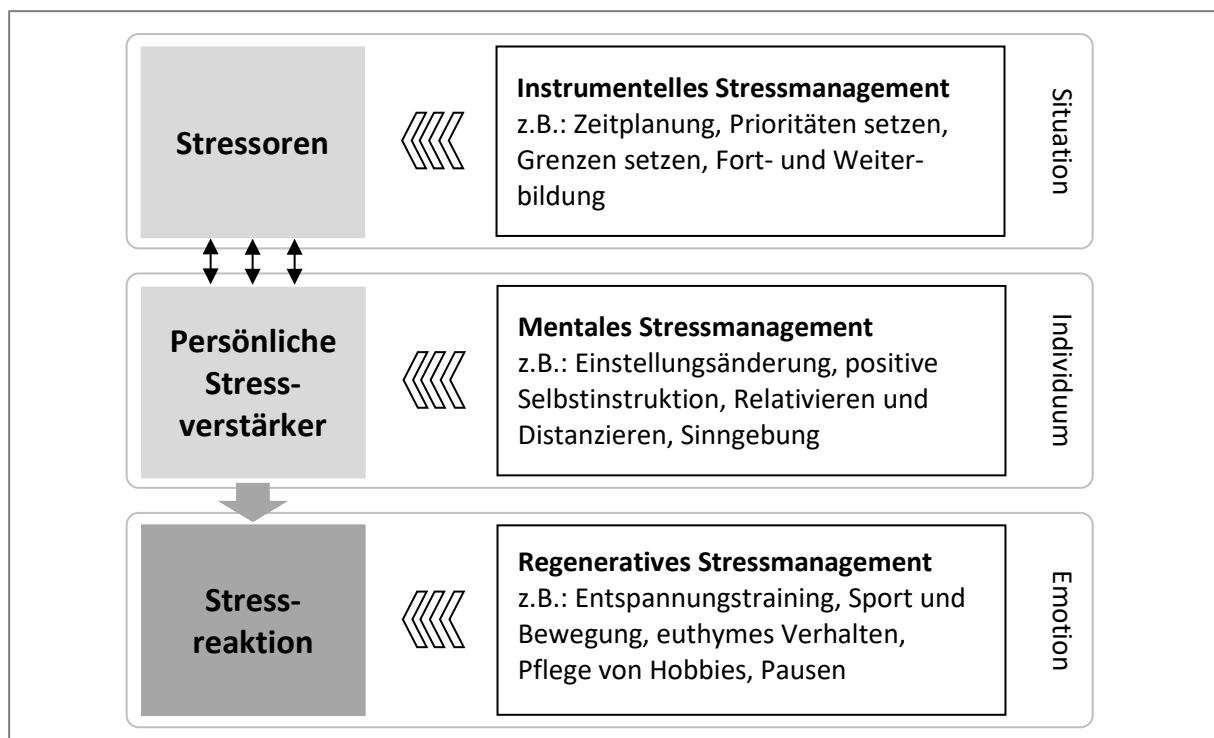
- Das *problemzentrierte Coping* zielt auf eine Veränderung der situativen Bedingungen, die die Stressreaktion hervorrufen. Zu den problemzentrierten Bewältigungsstrategien gehören sowohl behaviorale Bewältigungsstrategien (z.B. konkrete Handlungen zur Lösung des Problems oder Erweiterung der eigenen Fähigkeiten) als auch kognitive Problemlöseversuche (z.B. Veränderung des eigenen Anspruchsniveaus).
- Der Zweck von *emotionszentriertem Coping* besteht demgegenüber in der Veränderung der emotionalen Stressreaktion. Auch den emotionszentrierten Bewältigungsstrategien werden sowohl Strategien auf der Handlungsebene (z.B. Suche nach sozialer Unterstützung oder Flucht/Vermeidung) als auch kognitive Strategien (z.B. positive Umdeutung der Problemsituation oder selektive Aufmerksamkeit) zugerechnet.

Darüber hinaus gibt es viele Taxonomien von Bewältigungsverhalten, die zwischen Strategien zur *Veränderung der Situation* und Strategien zur *Anpassung des Individuums* an die aktuellen Bedingungen unterscheiden (Reimann & Pohl, 2006). Ein Vertreter dieser Einteilung ist das Zwei-Prozess-Modell von Rothermund und Brandtstädter (1997; Brandtstädter & Rothermund, 2002), das zwischen assimilativen und akkomodativen Prozessen unterscheidet:

- Unter *assimilativen Prozessen* sind alle aktiven Verhaltensweisen zu verstehen, die darauf abzielen, auf Handlungsebene die Situation zu verändern und zugleich die bestehenden Normen und Bewertungsstandards des Individuums beizubehalten. Hierzu gehören beispielsweise die Suche nach Lösungsoptionen, die Aneignung neuer Fähigkeiten und das Hilfesuchen im sozialen Umfeld oder in professionellen Systemen.
- Im Rahmen *akkomodativer Prozesse* werden indes auf Bewertungsebene die eigenen Ziele oder Standards an die gegebenen Umstände angepasst. Beispiele für solche Strategien sind die Neuordnung von Prioritäten, die Regulation von Ansprüchen sowie die sinnstiftende Interpretation von Verlusten.

Eine neuere Einteilung von Bewältigungsstrategien stammt von Kaluza (2018). Sie soll im Folgenden zur Strukturierung der Darstellung verschiedener Strategien der Stressbewältigung verwendet werden, da sie der Struktur vieler Stressbewältigungstrainings, wie auch dem in der vorliegenden Arbeit untersuchten AGIL-Programm (siehe Kapitel 5.4), entspricht. Sie stellt gewissermaßen eine Synthese der beiden vorgestellten Klassifikationsweisen dar. Wie auch Abbildung 4.4 verdeutlicht unterscheidet Kaluza (2018) zwischen instrumentellem, mentalem und regenerativem Stressmanagement:

Abbildung 4.4: Klassifikation von Strategien der Stressbewältigung (adaptierte Darstellung nach Kaluza, 2018)



Instrumentelles Stressmanagement beabsichtigt die Veränderung der Situation durch Reduktion oder Ausschaltung der Stressoren. Es kann sowohl reaktiv, zur Überwindung einer aktuell bestehenden Anforderungssituation, als auch proaktiv, zur Vorbeugung zukünftiger Belastungen oder der möglichst stressfreien Gestaltung der Lebensumstände, eingesetzt werden. Das Ziel *mentalen Stressmanagements* ist die Verringerung von stressverschärfenden Motiven, Einstellungen und Denkmustern. Es setzt also beim Individuum und seinen persönlichen Stressverstärkern an und kann einerseits auf die Veränderung der Bewertungen in einer aktuellen, akuten Anforderungssituation und andererseits auf die Modifikation situationsübergreifender, habitueller Bewertungsmuster ausgerichtet sein. Ansatzpunkt des *regenerativen Stressmanagements* ist die Kanalisierung der physiologischen und psychischen Stressreaktion durch Regulation der auftretenden Emotionen. Dadurch soll zum einen die Intensität negativer Emotionen verringert und zum anderen das Auftreten positiver Gefühle gesteigert werden. Überdies ist zwischen kurzfristiger palliativer Stressbewältigung zur Abschwächung einer

akuten Stressreaktion und langfristiger regenerativer Stressbewältigung, die für die regelmäßige Erholung und Entspannung förderlich ist, zu unterscheiden. Ein Beispiel für diese Unterscheidung ist das kurzfristige Abreagieren durch körperliche Aktivität und das langfristig angelegte Betreiben von Sport als Hobby.

Kaluza (2018) weist aber auch darauf hin, dass Bewältigungsstrategien nicht einer der drei Kategorien fest zugeordnet werden können, weil die Zuteilung von der Intention abhängt, mit der die jeweilige Strategie eingesetzt wird. Beispielsweise kann für eine Lehrkraft die Strategie, sich in einer Konfliktsituation mit einem Schüler zusammenzureißen und die Fassung zu bewahren, einerseits dazu dienen, die eigenen Emotionen zu regulieren (regeneratives Stressmanagement), und andererseits darauf ausgerichtet sein, die Situation zu beruhigen und durch Wahrung der eigenen Autorität den Schüler mit Nachdruck zurechtzuweisen (instrumentelles Stressmanagement).

Im Anschluss werden nun, unter Rückgriff auf Kaluzas (2018) Klassifikation von Bewältigungsstrategien, verschiedene Strategien im Umgang mit Stress näher beschrieben (4.2.2-4.2.4). Hierbei wird besonders auf Strategien eingegangen die sich nicht nur im Allgemeinen sondern gerade im Kontext von Lehrerberuf und Referendariat als bedeutsam erwiesen haben. Das Unterkapitel beleuchtet ferner Muster der Stressbewältigung von Lehrkräften und Referendaren und ihre Effektivität (5.2.5).

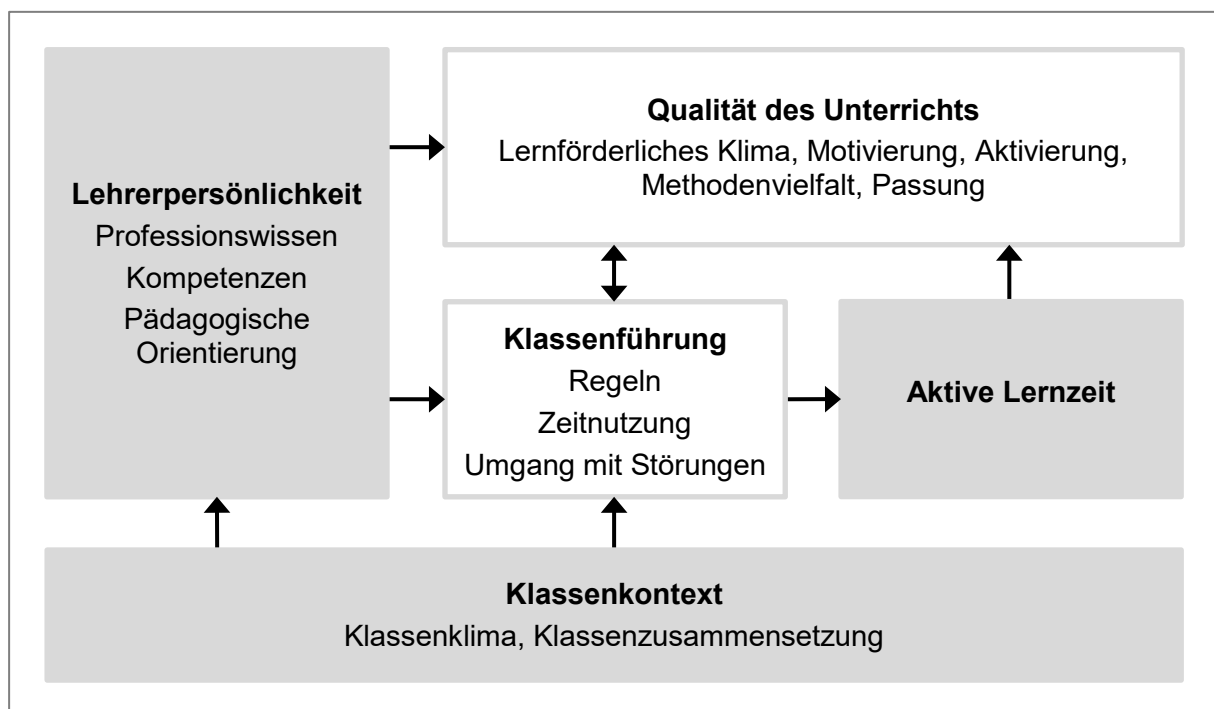
4.2.2 Instrumentelles Stressmanagement

Die Beispiele für Strategien des instrumentellen Stressmanagements, die auf die Veränderung der Situation durch Reduktion oder Ausschaltung von Stressoren abzielen, sind vielfältig. Dazu gehören der Einsatz von Techniken des Zeitmanagement genauso wie Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung, in denen es darum geht, das benötigte Handlungsrepertoire zu erweitern. Im Hinblick auf das Lehramtsreferendariat kann somit der Aufbau von Kompetenzen im Bereich der Klassenführung als eine entsprechende Maßnahme angesehen werden. Also der Aufbau von Kompetenzen im Hinblick auf *„the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning“* (Evertson & Weinstein, 2006, S. 4). Schließlich zählen Unterrichtsunterbrechungen und störendes Schülerverhalten zu den Hauptbelastungsfaktoren bei unerfahrenen Lehrkräften, auf die sie sich nur unzureichend vorbereitet fühlen (Dicke, Elling et al., 2015; vgl. Kapitel 3.4.4). *„Particularly teachers at the beginning of their teaching career, perceive managing student behavior as an overly challenging job demand“* (Dicke et al., 2018, S. 571; vgl. Jones, 2006; Rieg, Paquette, & Chen, 2007). Dennoch wurde Klassenführung in ihrer Funktion als gesundheitsförderliche Ressource von Lehrkräften und Lehramtsreferendaren bisher verhältnismäßig selten empirisch untersucht (Kiel et al., 2013; Dicke, Elling et al., 2015). Die bisherigen Befunde sind in Kapitel 5.4 zusammengefasst.

Sichtweisen von Klassenführung

Die Bedeutung einer gelungenen Klassenführung für den Lernerfolg der Schüler ist hingegen in zahlreichen Studien gut dokumentiert (Kiel et al., 2013; Ophardt & Thiel, 2019). Zwei solche Studien aus dem deutschsprachigen Raum sind die groß angelegte, einflussreiche SCHOLASTIK- (Weinert & Helmke, 1997) und MARKUS-Studie (Helmke & Jäger, 2002). Ihre Ergebnisse fließen in das Wirkungsgeflecht der Klassenführung (vgl. Abbildung 4.5) ein, welches einen Ausschnitt aus Helmkes (2010) Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts darstellt. Dieses betont die zentrale Bedeutung der Klassenführung (im Sinne von „Regeln“, „Zeitnutzung“ und „Umgang mit Störungen“) für die aktive Lernzeit der Schüler und grenzt sie zugleich begrifflich klar von der Qualität des Unterrichts ab, wobei sich beide Faktoren wechselseitig bedingen. Das Klassenführungsverhalten wird dem Modell zufolge zudem vom Klassenkontext und der Lehrerpersönlichkeit beeinflusst.

Abbildung 4.5: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke, 2010, S. 177)



Doch trotz der Einigkeit über die große Bedeutung von Klassenführung und der Vielzahl an empirischen Befunden unterscheiden sich die Ansichten, was genau unter Klassenführung zu verstehen ist und welche Aspekte unter dem Begriff zu subsumieren sind (vgl. exemplarisch Tabelle 4.1). Die verschiedenen Sichtweisen von Klassenführung fassen den Begriff letztlich unterschiedlich eng oder weit und setzen andere Schwerpunkte. So unterstreicht beispielsweise Mayr (2009) mit seiner Auffassung die Förderung der Beziehungen und erachtet auch die Gestaltung des Unterrichts als einen Aspekt von Klassenführung. Seidel

(2014) betrachtet hingegen umgekehrt die Klassenführung als Aspekt der Unterrichtsgestaltung und ordnet neben dem Umgang mit Störungen und dem Management von Lernzeit auch die Begleitung von Lernprozessen der Klassenführung zu. Eine detailliertere Übersicht über die verschiedenen Sichtweisen von Klassenführung findet sich beispielsweise bei Haag (2018), Haag und Streber (2012) oder Kiel und Kollegen (2013).

Tabelle 4.1: Sichtweisen von Klassenführung

Autoren	Aspekte von Klassenführung
Helmke (2010)	Regeln, Zeitnutzung, Umgang mit Störungen
Mayr (2011)	Gestaltung des Unterrichts, Förderung der Beziehungen, Kontrolle des Verhaltens
Ophardt & Thiel (2013)	Störungsprävention, Umgang mit Störungen, Interaktionssteuerung, Konfliktbearbeitung
Seidel (2015)	Umgang mit Störungen, Management von Lernzeit, Begleitung von Lernprozessen

Allen aktuellen Konzeptualisierungen ist gemein, dass sie sowohl interventive Aspekte der Verhaltenskontrolle bzw. des Umgangs mit Störungen als auch Aspekte der Prävention bzw. Vermeidung von Unterrichtsstörungen berücksichtigen (Haag, 2018; Ophardt & Thiel, 2019). Erstere gehen auf die behavioristische Forschungstradition zurück, die durch verschiedene Arten von Verstärkung und Bestrafung versucht, erwünschte Verhaltensweisen auf- und unerwünschte Verhaltensweisen abzubauen. Letztere sind der ökologischen Forschungstradition zuzuordnen, welche den Fokus auf *„die Steuerung und Orchestrierung von Unterrichtsaktivitäten [...] sowie präventive Strategien zur kontinuierlichen Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das Handlungsprogramm“* (Ophardt & Thiel, 2019, S. 258) legt.

Neue Impulse gehen nach Bear (2015) aus dem Ansatz des sozial-emotionalen Lernens (SEL) hervor. Dieser geht davon aus, dass Verhaltensproblemen (und somit auch Unterrichtsstörungen) durch die Förderung der sozial-emotionalen Fähigkeiten zur Selbstdisziplin bei den Schülern vorgebeugt werden kann. Hierfür ist auch der Aufbau enger und unterstützender Beziehungen entscheidend. *„Within the framework of the SEL approach, developing and maintaining warm, close, and supportive relationships is instrumental to both maintaining order and developing self-discipline (as well as correcting misbehavior)“* (Bear, 2015, S. 26). Während beispielsweise Mayr (2011) und Kiel et al. (2013) den Beziehungsaspekt explizit als Komponente von Klassenführung aufführen, betrachten zum Beispiel Ophardt und Thiel (2019) ein Arbeitsbündnis zwischen einer Lehrkraft und ihren Schülern als *„Grundlage aller Aktivitäten des Klassenmanagements“* (S. 258).

Tabelle 4.2: Übersicht über verschiedene Handlungsmodelle von Klassenführung

Kounin (1976)*	Evertson und Kollegen*	Ophardt & Thiel (2019, S. 259)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgegenwärtigkeit und Überlappung Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen, dass man als Lehrkraft über ihr Verhalten informiert ist; Fähigkeit, bei gleichzeitig auftretenden Problemen beiden simultan die Aufmerksamkeit zuzuwenden. ▪ Reibungslosigkeit und Schwung Fähigkeit, den Unterrichtsablauf bei Übungen und an Übergangsstellen zu steuern (Gegensatz: Sprunghaftigkeit). ▪ Gruppenmobilisierung und Rechenschaftspflicht Fähigkeit, den Gruppenfokus zu wahren (Gegensatz: Völliges Aufgehen in Beschäftigung mit einem Schüler); Fähigkeit, in Erfahrung zu bringen, womit sich Schüler tatsächlich beschäftigen und mitzuteilen, dass man über ihr Tun informiert ist. ▪ Valenz und intellektuelle Herausforderung Fähigkeit Überdrusserscheinungen zu begegnen, z.B. mittels Verstärkung der Attraktivität oder des Herausforderungscharakters von schulischen Aktivitäten (Begeisterung, Arbeitsbereitschaft, Neugierde wecken). ▪ Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit Fähigkeit, Lernaktivitäten mit Abwechslung und intellektuellem Herausforderungscharakter zu gestalten. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Klassenraum vorbereiten Dabei geht es vor allem darum, dass Staus und Störungen im Vorfeld vermieden werden. 2. Regeln planen und Verfahrensweisen klar festlegen Zu Schuljahresbeginn wird klar festgelegt, was in der Klasse erlaubt und was verboten ist. 3. Konsequenzen festlegen Belohnungen und Bestrafungen werden für angemessenes sowie unangemessenes Verhalten eingeführt. 4. Unterbindung von unangemessenem Verhalten Schülerfehlverhalten wird sofort und konsistent unterbunden. 5. Regeln und Prozeduren unterrichten Neben einem Festlegen von Regeln zu Schuljahresbeginn muss im Laufe des Schuljahres immer wieder darauf hingewiesen werden; notfalls müssen neue Regeln hinzutreten. 6. Gemeinschaftsfördernde Aktivitäten Zum Schuljahresbeginn wird über Aktivitäten wie Ausflüge, Spiele, gemeinsame Projekte ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt. 7. Strategien für eventuelle Probleme Rechtzeitig werden Strategien geplant, wie man mit potentiellen Problemen umgeht. 8. Überwachen des Schülerverhaltens Schüleraktivitäten und deren soziale Prozesse werden genau beobachtet, um auftauchende Probleme früh identifizieren zu können und die Wirksamkeit der eigenen Handlungen zu reflektieren. 9. Vorbereiten des Unterrichts Der Unterricht muss gut vorbereitet sein, so dass für die heterogene Schülerschaft unterschiedlich schwierige Lernaktivitäten möglich sind. 10. Verantwortlichkeit des Schülers Schülerinnen und Schülern wird ihre Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeiten klargemacht, und sie werden dabei unterstützt, ihre Selbstwirksamkeit zu entwickeln. 11. Unterrichtliche Klarheit Der Unterricht wird klar strukturiert; dabei werden ausreichend redundante Informationen gegeben. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etablierung einer Interaktionsordnung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung von Regeln ▪ Verhaltensaufbau und Verhaltensmodifikation ▪ Einübung von Routinen und Ritualen 2. Steuerung des Unterrichtsflusses <ul style="list-style-type: none"> ▪ Monitoring der Klasse ▪ Einführung eines Handlungsprogramms ▪ Steuerung der (kollektiven) Aufmerksamkeit ▪ Umgang mit Störungen 3. Bearbeitung von Konflikten <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterbrechung des Unterrichtsflusses (Metakommunikation) ▪ Konfliktgespräche außerhalb des Klassenkontextes ▪ Einbezug Dritter (Schulleitung, Schulpsychologie)

Anmerkungen: * Wiedergabe nach Kiel et al. (2013, S. 23ff.)

Handlungsmodelle von Klassenführung

Als praktische Konsequenz für den Unterricht wurden aus den Ergebnissen der empirischen Forschung verschiedene Handlungsmodelle von Klassenführung abgeleitet. Tabelle 4.2 stellt exemplarisch verschiedene solcher Handlungsmodelle dar: (1) Den bis heute einflussreichen Klassiker der Forschung zur Klassenführung, die Prinzipien der Klassenführung nach Kounin (1976); (2) die Ergebnisse der Forschergruppe um Evertson (z.B. Emmer & Evertson, 2009; Evertson & Weinstein, 2006; Evertson, Emmer & Worsham, 2006), als Vertreter der modernen Klassenführungsforschung; (3) und als Beispiel aus der deutschsprachigen Forschung, die Anforderungsdimensionen des Klassenmanagements nach Ophardt und Thiel (2019). Trotz der vorhandenen Unterschiede in den Konzeptualisierungen von Klassenführung „fallen [...] viele Ähnlichkeiten und Wiederholungen in den verschiedenen empirischen und theoretischen Kontexten auf“ (Kiel et al., 2013, S. 27). Entsprechend ergeben auch die Studien der Forschergruppe um Eder, Fartacek und Mayr, dass es in der Klassenführung Handlungsmuster gibt, die wirkungsvoller und erfolgversprechender sind als andere und dass das tatsächliche Verhalten von Lehrkräften innerhalb einer solchen Handlungsstrategie variieren kann (Haag, 2018). Denn einerseits wird die Notwendigkeit der Adaptivität von Klassenführung hinsichtlich des Lerngegenstandes und der Voraussetzungen der Schüler betont (Haag, 2018; Kiel et al., 2013; Ophardt & Thiel, 2013). Andererseits stellt Mayr (2009) einen Bezug zum Konzept der Stimmigkeit her, was bedeutet, dass Lehrkräfte sich ihrer Werte und Überzeugungen bewusst sein, diese ernst nehmen und hinterfragen müssen um situationsangemessen handeln zu können. Kiel und Kollegen (2013) spitzen dies zu, indem sie von der Bedeutung der Entwicklung eines eigenen Stils der Klassenführung sprechen, der auf die Voraussetzungen der eigenen Person und der Schüler abgestimmt ist und an die Lehr-Lern-Situation angepasst werden kann.

Klassenführungsverständnis von Kiel und Kollegen (2013)

Dem in der vorliegenden Arbeit untersuchten Trainingsprogramm PAUER (vgl. Kapitel 5.5) liegt eine weit gefasste Definition von Klassenführung zugrunde (Haag, 2018). Diese stammt von Kiel und Kollegen (2013):

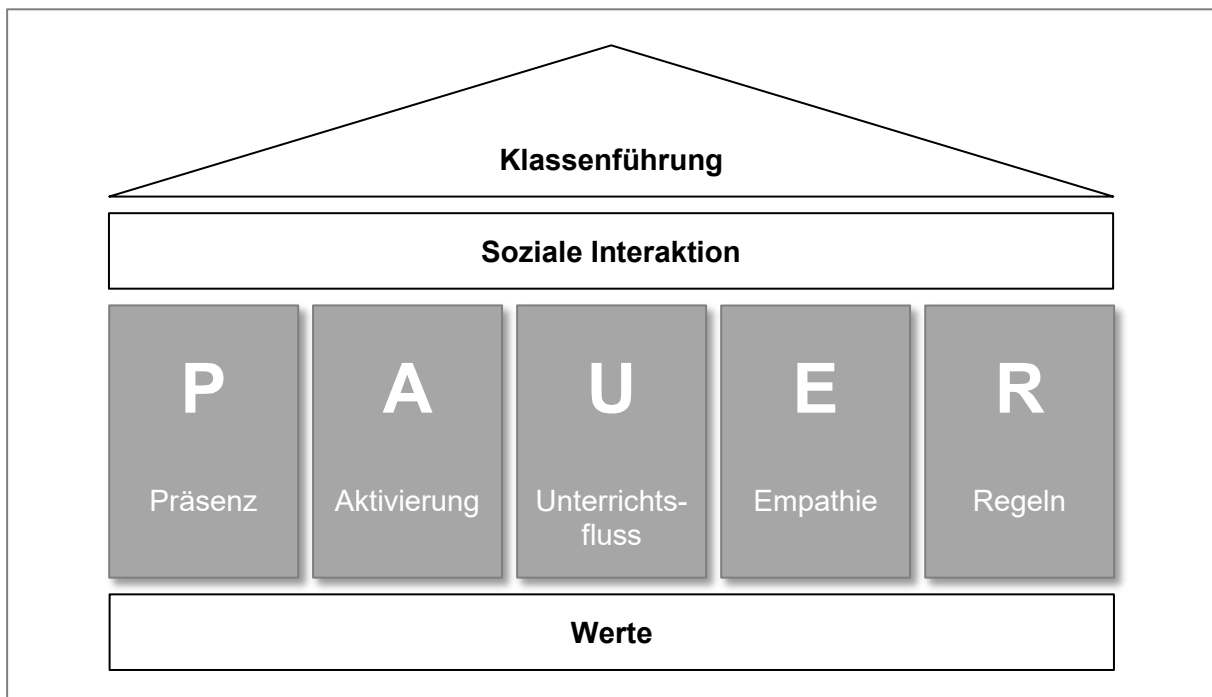
„Klassenführung steht für eine Interaktion im institutionalisierten Rahmen einer Schulklasse, die durch ein hohes Maß an Unsicherheit und Komplexität geprägt ist. Klassenführung will Unsicherheit und Komplexität reduzieren, um einerseits Lernarbeit zu ermöglichen und andererseits einen Rahmen für die Entfaltung und den Schutz eines Einzelnen zu etablieren. Beides, das Ermöglichen von Lernarbeit und die Etablierung eines geschützten Rahmens, geschieht wesentlich dadurch, dass Störungen durch präventive oder interventive Maßnahmen unterbunden werden.“

Beides, die Entwicklung eines geschützten Rahmens und die Ermöglichung von Lernarbeit, wird

- *aktiviert,*
- *angeleitet,*
- *begleitet durch Beratung,*
- *unterstützt (durch Zielsetzung, Diagnostik, angemessene Interventionen; durch die Bereitstellung oder das Kreieren von Ressourcen),*
- *zur Verpflichtung für die Schülerinnen und Schüler gemacht und*
- *durch Lehrpersonen geplant, durchgeführt und evaluiert“ (ebd., S. 16).*

Der Auffassung der Autoren nach geht es bei Klassenführung immer um die Gestaltung sozialer Interaktion (Kiel et al., 2013). Hierfür sind aus ihrer Sicht fünf Dimensionen des Klassenführungsverhaltens von Bedeutung, welche sie aus den in den verschiedenen Forschungslinien zur Klassenführung wiederkehrenden Komponenten ableiten (vgl. Abbildung 4.6): Präsenz, Aktivierung, Unterrichtsfluss, Empathie und Regeln. Zudem betrachten die Autoren Werte, Einstellungen und Erwartungen aber auch Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft als Basis des Klassenführungsverhaltens, da solche Dispositionen die Wahrnehmung, Durchführung und Bewertung von Handlungen beeinflussen (ebd., S. 19).

Abbildung 4.6: Das PAUER-Haus: Dimensionen des PAUER-Trainings (Kiel et al., 2013, S. 28)



Unter den fünf Dimensionen des Klassenführungsverhaltens ist nach Kiel et al. (2013) folgendes zu verstehen:

- *Präsenz* meint die aktive, situationale Regulation der Unterrichtssituation durch die Lehrkräfte. Inhaltlich stützt sich diese Dimension stark auf das Prinzip der Allgegenwärtigkeit

und Überlappung nach Kounin (1976; vgl. Tabelle 4.2), also die Fähigkeit, den Schülern mitzuteilen, dass man als Lehrkraft über ihr Verhalten informiert ist, und die Kompetenz, bei zwei gleichzeitig auftretenden Problemen beiden simultan die Aufmerksamkeit zuzuwenden (Kounin 1976, zitiert nach Kiel et al., 2013). Entsprechende Maßnahmen können auf sowohl präventiver/proaktiver Ebene (z.B. nonverbal: Blickkontakt; z.B. verbal: Modulation, Lautstärke und Stimmlage der Stimme) als auch auf intervenierender/reaktiver Ebene (z.B. nonverbal: Herstellen körperlicher Nähe; z.B. verbal: kurze Signale wie die Nennung des Namens) angesiedelt sein.

- Unter *Aktivierung* wird eine proaktive und präventive Handlungsstrategie verstanden, durch die Lehrkräfte Unterrichtsstörungen vermeiden können. Dabei geht es darum, die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen, den Schülern die Relevanz des Themas für sie selbst zu verdeutlichen, Zuversicht hinsichtlich der Bewältigbarkeit des Lernstoffs zu vermitteln oder die Zufriedenheit der Schüler mit dem Lernergebnis zu steigern (vgl. ARZZ-Modell, Keller, 2010). Der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) zufolge, tritt Aktivierung ein, wenn die Schüler Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung erleben können. Darüber hinaus spielen für die Aktivierung der Schüler auch das Attributionsverhalten (Weiner, 1994) und Feedback (vgl. Hattie & Timperley, 2007) eine wichtige Rolle.
- *Unterrichtsfluss* ist ebenfalls als proaktive und präventive Handlungsstrategie zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen zu verstehen und leitet sich stark von dem Prinzip von Reibungslosigkeit und Schwung nach Kounin (1976; vgl. Tabelle 4.2) ab. Dieses meint die Fähigkeit, den Unterrichtsablauf bei Übungen und an Übergangsstellen zu steuern und nicht sprunghaft zu agieren (Kiel et al., 2013). Als Faktoren, die den Unterrichtsfluss unterstützen, werden unter anderem Orientierungssicherheit und Klarheit im mündlichen Ausdruck angesehen und dabei auf Helmke (2010), Kounin (1976), Langer, Schulz von Thun und Tausch (2002) sowie Nolting (2009) verwiesen. Darüber hinaus begünstigt auch eine gute Gesamtstrukturierung der Unterrichtsstunde, beispielsweise anhand des AVIVA-Schemas (Städeli, Grassi, Rhiner & Obrist, 2010), den Unterrichtsfluss.
- Die Dimension *Empathie* betont den Beziehungsaspekt des Klassenführungsverhaltens. Sie bezieht sich besonders auf das Konzept des „Caring“ nach Dubs (2009), aber beispielsweise auch auf Ergebnisse der Klassenklimaforschung (z.B. Eder, 2009, 2011). Komponenten einer empathieorientierten Klassenführung sind nach Kiel und Kollegen (2013) im Hinblick auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis Wertschätzung, Fürsorglichkeit und Vertrauen. Als vorrangiges Ziel betrachten die Autoren *„die Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Partizipation bei Problemlösungen“* (Kiel et al., S. 124). *„Auf der Handlungsebene für Lehrkräfte [...] ergibt sich daraus die Aufgabe der Individualisierung sowie die Bereitschaft und Kompetenz, Schülerinnen und Schüler bei sozialen Konflikten und persönlichen Belastungen durch Beratung zu unterstützen“* (ebd.).

- *Regeln* ermöglichen es, Verbindlichkeit herzustellen. Sie stiften Ordnung und geben Orientierungssicherheit, weil sie für alle gelten, der Gerechtigkeit dienen und Reaktionen auf Verstöße vorhersehbar machen (Kiel, 2009; Kiel et al., 2013, S. 70; Nolting, 2009). Dabei muss zwischen Verfahrens- und Verhaltensregeln unterschieden werden. Außerdem gilt es zu berücksichtigen, unter welchen Bedingungen Regeln und Regelsysteme am wirksamsten sind (vgl. Emmer & Evertson, 2009; Evertson, Emmer & Worsham, 2006; Haag & Streber, 2012).

Interessant ist, dass Kiel und Kollegen (2013) explizit betonen, dass der Aufbau von Handlungskompetenzen, die ein effizientes Führen von Klassen ermöglichen, dazu beitragen kann, Klassenführung möglichst ressourcenschonend zu gestalten und so die alltäglichen Belastungen der Lehrer-Schüler-Interaktion zu verringern. Eine effektive Klassenführung wird als personale und soziale Ressource angesehen (ebd., S. 34f.).

Klassenführung als Ressource für die Gesundheit von von Lehramtsreferendaren

Letztendlich wäre allein schon die Tatsache, dass eine gute Klassenführung wesentlich zum Lernerfolg der Schüler beiträgt (siehe oben), ausreichend, um die Entwicklung von Klassenführungskompetenzen zu einem zentralen Aspekt in der Lehreraus- und -weiterbildung zu machen (Ophardt & Thiel, 2019). Überdies ist aber wie eingangs beschrieben auch anzunehmen, dass Klassenführung eine gesundheitsförderliche Ressource für Lehrkräfte und Lehramtsreferendare darstellt, auch wenn diesem Aspekt empirisch bisher wenig Beachtung geschenkt wurde (Kiel et al., 2013; Dicke, Elling et al., 2015).

Haag (2018) spricht in diesem Zusammenhang von einem möglichen Aufschaukelungsprozess, in welchem eine ineffektive Klassenführung zu einer reduzierten Aufmerksamkeit der Schüler führt, was wiederum den Stress der Lehrkraft steigert und so deren Konsequenz und Handlungsregulation senkt. Darüber hinaus führt er an, dass Burnout mit einer „*erlebten Diskrepanz [...] aus idealistischen Erwartungen über die Vorstellungen eines guten Lehrers und dem z. T. ernüchternden Berufsalltag*“ (ebd., S. 27) in Verbindung steht. Im Hinblick auf das Lehramtsreferendariat muss an dieser Stelle der viel zitierte „Praxisschock“ angeführt werden (vgl. Kapitel 3.4.1). Tatsächlich finden Dicke, Elling und Kollegen (2015) Hinweise darauf, dass ihr Klassenführungstraining im Vorbereitungsdienst „*[has] been effective in preventing beginning teachers from experiencing the symptoms of reality shock, as reflected in indicators of well-being and in selfperceived classroom management performance*“ (S. 9).

Über all dies hinaus fühlen sich Lehramtsreferendare häufig nur unzureichend auf die Anforderungen der Klassenführung vorbereitet (Dicke, Elling et al., 2015). Entsprechend zeigen Studienergebnisse, dass sich Experten- und Novizenlehrkräfte deutlich in ihrer Klassenführung unterscheiden. Beispielsweise neigen angehende Lehrkräfte eher dazu, Tiefenstrukturen des Unterrichts zu vernachlässigen, weil sie sich vordergründig auf den

Umgang mit Unterrichtsstörungen zu konzentrieren (Doyle, 2006, zitiert nach Ophardt & Thiel, 2019). Eine Studie von Thiel, Richter und Ophardt (2012) deutet, im Einklang mit anderen Befunden der Experten-Novizen-Forschung (vgl. z.B. Berliner, 2001; vgl. Kapitel 3.1.3), auf folgende Unterschiede zwischen Experten- und Novizenlehrkräften hin:

„Experten registrieren im Unterschied zu Novizen nicht nur frühzeitig Anzeichen schwindender Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler, sie setzen auch zahlreiche Strategien und Signale zur kontinuierlichen Steuerung des Unterrichtsflusses und zur Aktivierung der gesamten Klasse ein. Novizen dagegen unterbrechen den Unterrichtsfluss häufig selbst, konzentrieren ihre Steuerungsaktivitäten auf Teilgruppen und lassen sich teilweise in der Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schüler absorbieren. Ein wichtiges Merkmal der Expertenkompetenz besteht darin, dass die einzelnen Maßnahmen und Interventionen systematisch ineinandergreifen oder – anders formuliert – von den Experten virtuos orchestriert werden“ (S. 727).

Ein Teil der wenigen empirischen Studien, die sich explizit mit dem Einfluss von Klassenführung auf das Wohlbefinden bzw. die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren beschäftigt haben, belegt für verschiedene Bereiche des Professionswissens, unter anderem auch für das Wissen über Klassenführung, dass sie die Zunahme emotionaler Erschöpfung im Verlauf des Vorbereitungsdiensts abfedern können (Dicke, Parker et al., 2015; Klusmann et al., 2012). Interessant ist zudem eine Untersuchung mit Lehramtsreferendaren von Dicke, Elling und Kollegen (2015; vgl. Kapitel 5.4), die ein Klassenführungs- mit einem Stressbewältigungstraining und einer Warte-Kontroll-Gruppe vergleichen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Klassenführungsgruppe am Ende des Trainings die höchsten wahrgenommenen Klassenführungs Kompetenzen (Selbstwirksamkeit in der Klassenführung und wahrgenommene Unterrichtsstörungen) besitzt. Zudem sind sowohl das Klassenführungs- als auch das Stressbewältigungstraining der Warte-Kontroll-Gruppe im Hinblick auf Indikatoren des Wohlbefindens der Teilnehmer überlegen. Die Teilnehmer des Klassenführungstrainings berichten ferner geringere emotionale Erschöpfung und weniger ruminative Gedanken als die Teilnehmer des Stressbewältigungstrainings. Und auch eine Untersuchung von Dicke und Kollegen (2018) unterstreicht die Bedeutung wahrgenommener Klassenführungs Kompetenzen im Vorbereitungsdienst: Ihre Ergebnisse zeigen, dass bei Referendaren eine hohe Selbstwirksamkeit in der Klassenführung eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Stress spielt, weil sie zum einen die Belastung durch Unterrichtsstörungen abmildern und zum anderen das Arbeitsengagement verstärken kann. *„In line with recent research, our results give further evidence of the important role that perceived classroom management skills play in relation to strain and burnout“* (Dicke, Elling et al., 2015, S. 9).

4.2.3 Mentales Stressmanagement

Im Gegensatz zum instrumentellen Stressmanagement, bei dem es darum geht durch persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen die stressauslösende Situation zu verändern, zielt das mentale Stressmanagement darauf ab, eigene stressverschärfende Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Denkmuster zu reduzieren und in stressvermindernde Formen umzuwandeln (Kaluza, 2018). Ziel ist zum einen, die Bewertung von situativen Anforderungen (primäre Bewertung im transaktionalen Stressmodell) sowie persönlichen Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten (sekundäre Bewertung im transaktionalen Stressmodell) zu verändern. Zum anderen sollen selbst vorgegebene Richtwerte, wie Normen und Werte, Ziele und Einstellungen, korrigiert werden (ebd.).

Dysfunktionale Kognitionen

Genau an diesen Punkten setzen auch kognitive Therapieverfahren an (Mühlig & Poldrack, 2011). Ihnen liegt die Annahme zugrunde, dass kognitive Prozesse der Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation sowie des Begreifens und Schlussfolgerns die Gefühle und das Verhalten einer Person wesentlich beeinflussen und deshalb eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Störungen spielen (ebd.). Ein prominenter Vertreter dieser Tradition ist Aaron T. Beck. Seine kognitive Therapie emotionaler Störungen (Beck, 1976) kann *„als eigentliche Geburtsstunde dieser Verfahrensgruppe angesehen werden“* (Mühlig & Poldrack, 2011, S. 544). Ferner wird ihren zugrunde liegenden Annahmen bis heute ein wichtiger Beitrag zur Erklärung depressiver Störungen zugeschrieben (Beesdo-Baum & Wittchen, 2011). Beck (1970, 1974) geht in seinem kognitiven Modell der Depression davon aus, dass depressive Personen mehr negative, stabile Bewertungs- und Denkmuster aufweisen als nicht-depressive, wodurch ihre Wahrnehmung und Interpretation der Realität verzerrt wird. Die negativen kognitiven Muster beziehen sich auf eine negative Sicht der eigenen Person, der Welt und der Zukunft (auch „negative Triade“ genannt) und kreisen um irreversible Verluste und Misserfolge. *„Finally, depressive cognition is characterized by a pervasive and systematic negative bias in information processing. This bias is evident in virtually all aspects of thinking, including reasoning, problem-solving, memory, and potentially even perception“* (Brown & Beck, 2002, S. 232). Betroffene weisen dysfunktionale Kognitionen in dem Sinne auf, dass sie unlogische Schlüsse ziehen, bestimmte Merkmale einer Situation außer Acht lassen, die Bedeutung von Ereignissen unter- oder überschätzen, Dinge übergeneralisieren oder in dichotomen Kategorien wie „alles oder nichts“ denken (Beck & Hautzinger, 1981). Ähnlich definiert Albert Ellis im Rahmen seiner rational-emotiven Therapie (Ellis, 1967) irrationale Kognitionen wie folgt: *„Irrational beliefs refer to beliefs that are illogical, and/or do not have empirical support, and/or are nonpragmatic“* (Ellis, David & Lynn, 2010, S. 18).

Zwar konnte empirisch bisher nicht abschließend belegt werden, dass dysfunktionale Denkmuster eine Ursache für die Entwicklung einer Depression darstellen, dennoch sind dysfunktionale Kognitionen eindeutig mit depressiven Störungen assoziiert (Beesdo-Baum & Wittchen, 2011; Browne, Dowd & Freeman, 2010). Frühere Studien der Forschergruppe um Kuiper und Olinger weisen darauf hin, dass dysfunktionale Kognitionen die Entstehung einer Depression zumindest begünstigen (z.B. Kuiper, Olinger & Air, 1989; Kuiper, Olinger & Martin, 1988; Olinger, Kuiper & Shaw, 1987). Des Weiteren finden sich Belege, dass dysfunktionale Kognitionen das Rückfallrisiko, erneut an einer Depression zu erkranken, steigern (Beevers, Wells & Miller, 2007; Heidenreich, Rohde & Michalak, 2013). Außerdem konnte die Wirksamkeit kognitiver Therapieverfahren für depressive und andere Störungsbilder durch Meta-Analysen belegt werden, auch wenn die tatsächlichen Wirkmechanismen nicht bekannt sind (Mühlig & Poldrack, 2011).

Auch Studien, die dysfunktionale Kognitionen in Bezug auf beruflichen Stress untersuchen, finden Zusammenhänge zwischen dysfunktionalen Kognitionen und Depressivitäts- bzw. Burnout-Maßen (Brunner, 2014). Für die Gruppe der Lehramtsreferendare liegen bisher jedoch kaum Befunde zur Ausprägung dysfunktionaler Kognitionen und deren gesundheitlichen Auswirkungen vor. Da sich in einer vergleichenden Untersuchung von Braun (2017) allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften und Referendaren in der Ausprägung dysfunktionaler Kognitionen ergaben, wird an dieser Stelle, soweit vorhanden, auf Ergebnisse aus Studien mit Lehrkräften zurückgegriffen. Befunde aus Untersuchungen mit Lehrkräften belegen unter anderem Zusammenhänge zwischen irrationalen Gedanken und Stresserleben (Zingle & Anderson, 1990) sowie zwischen negativen Einstellungen zur eigenen Person und Burnout-Dimensionen (Evers, Tomic & Brouwers, 2005).

Dabei finden sich in der Literatur eine Vielzahl dysfunktionaler Kognitionen bzw. kognitiver Fehler. Trageser (2010), die die Dimensionalität dysfunktionaler Kognitionen im Lehrerberuf untersuchte, konnte mithilfe faktoranalytischer Berechnungen sechs Kognitionsdimensionen unterscheiden: *Meidung sozialer Unterstützung*, *Abhängigkeit von Sympathie*, *Internalisierung von Misserfolg*, *Perfektionsstreben*, *Wertverlust bei Versagen* sowie *Absicherung und Risikovermeidung*. Alle Dimensionen weisen mittlere bis hohe Korrelationen mit Depressivität auf (ebd.). Hillert et al. (2016) konnten zudem zeigen, dass diese sechs Kognitionen bei erkrankten Lehrkräften sehr viel ausgeprägter auftreten als bei gesunden Lehrkräften. Insbesondere die Annahme, dass das Bitten um Unterstützung ein Zeichen von Schwäche ist (*Meidung sozialer Unterstützung*), sowie die Neigung, den eigenen Selbstwert fast ausschließlich von beruflichem Erfolg abhängig zu machen und sich dementsprechend bei beruflichem Misserfolg wertlos zu fühlen (*Wertverlust bei Versagen*), stellten sich als besonders ungünstig heraus. Für *Perfektionsstreben* offenbaren Studien hingegen komplexere Zusammenhänge: Hohe Ansprüche an die eigene Person gehen zwar mit stärkerer Verausgabung einher, führen sie aber

zugleich zu besseren Arbeitsergebnissen und mehr Anerkennung, können sie auch eine gesundheitsförderliche Wirkung haben (Hillert et al., 2016). Ebenso finden Stoeber und Rennert (2008) in ihrer Untersuchung mit Lehrpersonen einen positiven Zusammenhang von negativen Reaktionen auf die eigene Unvollkommenheit bzw. mangelnde Perfektion einer Person mit allen Komponenten von Burnout, während sie einen negativen Zusammenhang zwischen dem Streben nach Perfektion und Burnout feststellen. Und auch für die *Abhängigkeit von Sympathie* deuten Befunde auf möglicherweise günstige Aspekte dieser Kognition hin: So findet Braun (2017) an einer Stichprobe von Lehramtsreferendaren keinen Zusammenhang mit Depressivität, aber (zumindest in einem Teil ihrer Analysen) einen positiven Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement.

Repetitive Gedanken

Doch nicht nur dysfunktionale Kognitionen an sich können stressverstärkend wirken und ein Risiko für die psychische Gesundheit darstellen. Besonders in Verbindung mit bestimmten Formen repetitiver Gedanken haben sie diese Effekte. Dies wird beispielsweise in einer Studie von Robinson und Alloy (2003) zu stressreaktiver Rumination deutlich: Personen, die sowohl durch dysfunktionale Kognitionen als auch durch die Tendenz, über negative Folgen stressreicher Ereignisse zu grübeln, charakterisiert waren, entwickelten mit höherer Wahrscheinlichkeit eine depressive Episode als Personen mit nur einem oder keinem der beiden Risikofaktoren. Zugleich hatten Personen, die beide Risikofaktoren aufwiesen, mehr und länger andauernde depressive Episoden.

Allerdings gibt es verschiedene Formen repetitiver Gedanken, also von Prozessen „*of thinking attentively, repetitively, or frequently about oneself and one's world*“ (Segerstrom, Stanton, Alden & Shortridge, 2003, S. 909). Ihnen werden teils adaptive und teils maladaptive Funktionen zugeschrieben und sie können somit mehr oder weniger vorteilhafte Folgen haben (Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008; Watkins, 2008). Letztlich müssen sich repetitive Gedanken nicht zwangsläufig negativ auswirken und können sogar eine kognitive Copingstrategie darstellen, wenn sie beispielsweise in Form von „*anticipatory coping, planning, rehearsal, and problem solving*“ (Watkins, 2008, S. 164) auftreten.

Repetitive Gedanken können unter anderem mittels der Valenz ihres Inhalts unterschieden werden. So konnten Segerstrom et al. (2003) zeigen, dass negative, repetitive Gedanken (*negative rumination*) mit mehr negativem Affekt einhergehen als repetitive Gedanken mit positivem Inhalt (*positive rumination*). Ähnliches ergab eine Meta-Analyse von Mor und Winquist (2002): Grübeln über negative, auf die eigene Person bezogene Inhalte zeigte sich maladaptiv, weil es, im Gegensatz zur Selbstaufmerksamkeit auf positive, auf die eigene Person bezogene Inhalte, die mit reduziertem negativem Affekt assoziiert war, mit gesteigertem negativem Affekt einherging. Und auch Watkins (2008) kommt in seinem Review zum dem Schluss, dass „*in*

the majority of cases more negative valence during RT [(repetitive thought)] will be associated with more unconstructive consequences” (S. 186).

Daneben ist eine Unterscheidung anhand des Abstraktheitsgrades repetitiver Gedanken möglich und notwendig, da die beschriebenen Effekte von Unterschieden in der Valenz der Gedankeninhalte allein nicht alle Forschungsergebnisse erklären können (Watkins, 2008). Diesbezüglich liefert das Review von Watkins (2008) zumindest für repetitive Gedanken mit negativem Inhalt Hinweise, dass sie mit mehr ungünstigen Konsequenzen einhergehen je abstrakter sie sind. Dies wird unter anderem durch die Ergebnisse experimenteller Studien belegt, die zeigen, dass weniger abstrakte repetitive Gedanken günstigere Folgen haben, wie besseres soziales Problemlösen (Watkins & Moulds, 2005), den häufigeren Einsatz aktiver Copingstrategien (Rivkin & Taylor, 1999) oder eine verringerte emotionale Vulnerabilität gegenüber künftigen Misserfolgen (Moberly & Watkins, 2008). Darüber hinaus belegen Ergebnisse verschiedener Studien, dass insbesondere repetitive Gedanken im Sinne von Sorgen und depressiver Rumination durch einen höheren Abstraktheitsgrad gekennzeichnet sind (z.B. Goldwin & Behar, 2012; Stoeber & Borkovec, 2002). Ähnliches legen auch die Ergebnisse einer Untersuchung von Takano und Tanno (2010) nahe. Denn sie weisen darauf hin, dass Personen mit stärker ausgeprägter Depression weniger Konkretheit im alltäglichen Denken aufweisen und dass darüber hinaus nur unter geringer Konkretheit des Denkens ein positiver Zusammenhang zwischen aktuellem ruminativem Selbstfokus und negativem Affekt besteht.

Die in der wissenschaftlichen Praxis meist untersuchte Form repetitiver Gedanken ist die Rumination, die als *„a mode of responding to distress that involves repetitively and passively focusing on symptoms of distress and on the possible causes and consequences of these symptoms”* (Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2008, S. 400) definiert wird. Personen, die ruminieren, bleiben auf das Problem und ihre meist negativen Gefühle fixiert anstatt aktiv an der Lösung des Problems zu arbeiten (ebd.). Sie sind in einem rekursiven und persistierenden Denkmuster gefangen, das durch seine Ausrichtung auf vergangene und bereits eingetretene Ereignisse, seinen hohen Selbstbezug, seine pessimistische und relativ abstrakte Beschäftigung mit Problemen und eine geringe Ziel- und Veränderungsorientierung gekennzeichnet ist (Teismann, Hanning, von Brachel & Willutzki, 2017).

Die Forschung belegt inzwischen recht einhellig, dass ein solch grüblerischer Umgang mit Problemen, neben anderen ungünstigen Folgen für die psychische Gesundheit, insbesondere mit der Entstehung, Intensivierung und Aufrechterhaltung depressiver Symptome und Störungen in Verbindung steht (Nolen-Hoeksema et al., 2008; Smith & Alloy, 2009; Teismann, Steinfeld, Willutzki & Michalak, 2011; Watkins, 2008). Dies lässt sich anhand verschiedener Modellvorstellungen wie folgt erklären: Im Rahmen der Control Theory gehen Martin und Tesser (1996) davon aus, dass State-Rumination durch eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen den eigenen Zielen und der aktuellen Situation entsteht, sich die ruminativen Gedanken auf

diese Diskrepanz fokussieren und bestehen bleiben, bis das Ziel entweder erreicht ist oder aufgegeben wird. Der Theorie nach haben ruminative Gedanken ungünstige Folgen, wenn sie eine bestehende Situation-Ziel-Diskrepanz immer weiter hervorheben und in den Fokus rücken. Entsprechend ergab eine Studie von Connolly und Alloy (2017), dass State-Rumination den Effekt von Stress auf depressive Symptome moderiert. Die Ergebnisse legen nahe, dass das Ausmaß, in dem jemand auf Stress mit Rumination reagiert, innerhalb der Person variieren und einen bedeutsamen Einfluss auf deren depressive Stimmung haben kann. Die Response Styles Theory (Nolen-Hoeksema, 1991) betrachtet Rumination hingegen eher als *„trait-like tendency to engage in repetitive self-focus in response to depressed mood“* (Watkins & Nolen-Hoeksema, 2014, S. 24). Die Theorie geht, im Einklang mit den Ergebnissen verschiedener experimenteller Studien, davon aus, dass Rumination eine depressive Stimmung verschärft, indem sie negatives Denken verstärkt und die Fähigkeit zur Problemlösung sowie zweckdienliche Verhaltensweisen beeinträchtigt (Nolen-Hoeksema et al., 2008). Des Weiteren postulieren Watkins und Nolen-Hoeksema (2014), dass zeitlich bzw. situativ variierende ruminative Gedanken (state) zu einer gewohnheitsmäßigen Eigenschaft (trait) werden können, wenn sie immer im selben Kontext negativer Stimmung auftreten. Denn infolgedessen sollen ruminative Gedanken durch den Kontext bzw. die negative Stimmung allein ausgelöst werden können, unabhängig von dem Vorhandensein einer Situation-Ziel-Diskrepanz oder der tatsächlichen Absicht über die Angelegenheit nachzudenken.

Darüber hinaus scheint Rumination auch ungünstige Auswirkungen auf die körperliche Gesundheit zu haben. Studienergebnisse zeigen, dass solche immer wiederkehrenden Kognitionen (*perseverative cognitions*) die stressbezogene physiologische Aktivierung verlängern, indem sie unter anderem das Herz-Kreislauf-System, das vegetative Nervensystem sowie das endokrine System beeinflussen und so langfristig zu körperlichen Erkrankungen führen können (Brosschot, Gerin & Thayer, 2005; Ottaviani et al., 2016; Verkuil, Brosschot, Gebhardt & Thayer, 2010). Eine Meta-Analyse von Clancy, Prestwich, Caperon und O'Connor (2016) macht ferner deutlich, dass Rumination mit gesundheitlichem Risikoverhalten wie Rauchen, Alkoholkonsum, Substanzmissbrauch und ungesunder Ernährung assoziiert ist.

Im Zusammenhang mit beruflichem Stress wird im Speziellen arbeitsbezogene Rumination vermehrt untersucht, da Studien auf negative Auswirkungen auf die körperliche und psychische Gesundheit hinweisen (Cropley & Zijlstra, 2011). Die Autoren argumentieren weiter, dass arbeitsbezogene Rumination *„one of the main determinants for (absence of or delayed) recovery“* (Cropley & Zijlstra, 2011, S. 2) ist. Denn zum einen steht grüblerisches Nachdenken über die Arbeit der Distanzierung von der Arbeit entgegen (ebd.). Grübeln über und Distanzierung von der Arbeit können sogar als *„as opposite ends of one dimension of mental distancing from work during off-job time“* (Wendsche & Lohmann-Haislah, 2017, S. 2) angesehen werden. Zum anderen scheint arbeitsbezogene Rumination mit Schlafstörungen (Berset, Elfering,

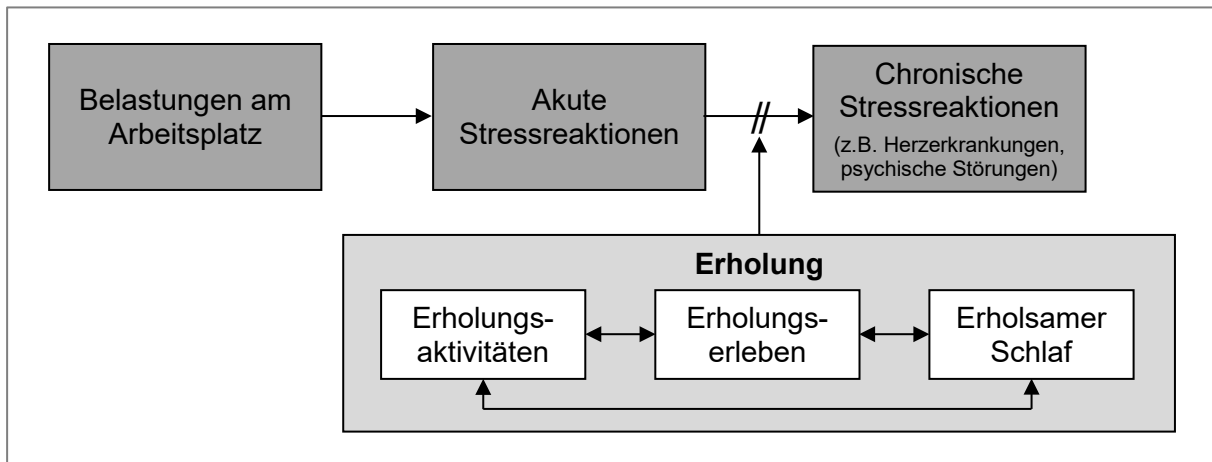
Lüthy, Lüthi & Semmer, 2010), geringerer Schlafqualität (Thomsen, Mehlsen, Christensen, & Zachariae, 2003) sowie einer verlängerten Latenzzeit der Schlafeintritts (Zoccola, Dickerson & Lam, 2009) in Verbindung zu stehen und den Einfluss von Arbeitsanforderungen auf Schlaf zu mediieren (Berset et al., 2010).

Auch zu (arbeitsbezogener) Rumination liegen für die Gruppe der Lehramtsreferendare bisher kaum Befunde vor. In einer vergleichenden Untersuchung (Braun, 2017) fanden sich allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften und Referendaren in der Ausprägung von Rumination. Deshalb werden im Folgenden erneut Ergebnisse aus Studien mit Lehrkräften näher dargestellt: In einer Untersuchung von Košir, Tement, Licardo und Habe (2015) zeigte sich, dass Rumination bei Lehrkräften einen signifikanten Prädiktor für Stresserleben und Burnout darstellt. Cropley, Rydstedt, Devereux und Middleton (2015) fanden darüber hinaus Hinweise darauf, dass ruminative Gedanken die physiologische Stressreaktion von Lehrpersonen verlängern. Dies scheint mit Störungen des Nachschlafs (Cropley et al., 2015) und einer verringerten Schlafqualität (Cropley, Dijk & Stanley, 2006) in Verbindung zu stehen. Ferner postulieren Cropley und Millward Purvis (2003), dass gedankliches Abschalten von der Arbeit bei Lehrkräften durch arbeitsbezogene Rumination erschwert wird. Es ist also davon auszugehen, dass sich arbeitsbezogenes Grübeln auch durch seinen störenden Einfluss auf die Erholung von Lehrkräften negativ auf deren Stresserleben und psychische Gesundheit auswirkt. Im Folgenden soll deshalb näher auf den Zusammenhang von Erholung mit Stress und psychischer Gesundheit eingegangen werden.

4.2.4 Regeneratives Stressmanagement

Der Begriff Erholung bezieht sich auf *„unwinding and restoration processes during which a person`s strain level that has increased as a reaction to a stressor or any other demand returns to its prestressor level“* (Craig & Cooper, 1992, zitiert nach Sonnentag, Venz & Casper, 2017, S. 366). Erholung stellt demnach einen Prozess dar, der der Entstehung chronischer Stressreaktionen und damit verbundenen dauerhaften gesundheitlichen Einschränkungen aufgrund von Belastungen entgegenwirken kann (Geurts & Sonnentag, 2006; vgl. Abbildung 4.7). Er kann als dem Stressprozess entgegengesetzt verstanden werden (Sonnentag & Fritz, 2007, S. 205).

Abbildung 4.7: Einfluss von Erholung auf Stressreaktionen (adaptierte Darstellung nach Geurts & Sonnentag, 2006 sowie Hillert, Koch & Lehr, 2013)



Diese Zusammenhänge werden in verschiedensten Konzepten und Sichtweisen zu Erholung deutlich. Bereits Hans Selye (1976a, b) ging davon aus, dass Stressoren und Belastungen nur zu Erschöpfung und Erkrankung führen, wenn sie langfristig bestehen. Diese Annahme liegt auch dem *Effort-Recovery Modell* (Meijman & Mulder, 1998) zugrunde. Danach führen Arbeitsanforderungen, in Abhängigkeit von der tatsächlichen Mobilisierung von Arbeitskompetenzen und -anstrengung sowie dem jeweiligen Entscheidungsspielraum, zu kurzfristigen und grundsätzlich reversiblen Beanspruchungsreaktionen, die eine adaptive Funktion erfüllen (ebd.). Sind die Arbeitsanforderungen nicht länger vorhanden, kann Erholung eintreten und die Beanspruchungsreaktionen gehen zurück (ebd.). Dabei geht es insbesondere um die Verringerung von Erschöpfungssymptomen und die Wiederherstellung des Energielevels (Zijlstra, Cropley & Rydstedt, 2014). Ist die Erholung hingegen unzulänglich und das Energielevel nicht wiederherstellbar, kann dies irreversible negative gesundheitliche Folgen haben (Meijman & Mulder, 1998; Zijlstra et al., 2014). Damit Erholung von der Arbeit eintreten kann ist es demzufolge zentral, Arbeitsanforderungen nicht länger ausgesetzt zu sein und Aktivitäten zu vermeiden, die mit ähnlichen Anforderungen einhergehen (Sonnentag & Fritz, 2007). Die *Theorie der Ressourcenerhaltung* nach Hobfoll (1988, 1998) ergänzt die bisherigen Ausführungen um einen weiteren Aspekt: Stress entsteht durch Bedrohung, Verlust oder Fehlinvestition von Ressourcen (Hobfoll, 1988) und gerade der Umgang mit Anforderungen der Arbeit wird als besonders ressourcenintensiv angesehen (Gorgievski & Hobfoll, 2008). Für Erholung von der Arbeit ist es daher wichtig, neue Ressourcen zu erlangen und bedrohte bzw. verlorene Ressourcen zu ersetzen (Sonnentag & Fritz, 2015; Zijlstra et al., 2014). Dabei sind personale Ressourcen, wie Energie, Selbstvertrauen oder positive Stimmung, von besonderer Bedeutung (ebd.).

Darauf, dass Erholung von der Arbeit tatsächlich einen wichtigen Schutzfaktor für Wohlbefinden, Gesundheit und berufliche Faktoren wie Leistungsvermögen und Arbeitsengagement

darstellt (Geurts & Sonnentag, 2006; Rau, 2011), weisen viele Befunde aus Studien mit verschiedenen Berufsgruppen hin (Sonnentag & Fritz, 2015; Sonnentag et al., 2017; Zijlstra et al., 2014). Sie belegen gesundheits- und leistungsförderliche Effekte für Erholungsprozesse während Arbeitspausen (u.a. Bosch et al., 2018; Kim, Park & Niu, 2017; Kühnel et al., 2017; Sianoja et al., 2017; Trougakos, Beal, Green & Weiss, 2008), am Abend nach der Arbeit (u.a. Bakker, Demerouti, Oerlemans & Sonnentag, 2013; Sonnentag, Binnewies & Mojza, 2008; van Hooff & de Pater, 2017; Volman, Bakker & Xanthopoulou, 2013), am Wochenende (u.a. Binnewies, Sonnentag & Mojza, 2010; Drach-Zahavy & Marzuq, 2013; Fritz & Sonnentag, 2005; van Hooff, Geurts, Kompier & Taris, 2007) sowie im Urlaub, selbst wenn Erholungseffekte des Urlaubs nach der Wiederaufnahme der Arbeit schnell nachlassen (u.a. de Bloom, Geurts & Kompier, 2013; de Bloom et al., 2009; Fritz, Ellis, Demsky, Lin & Guros, 2013; Fritz & Sonnentag, 2006). Auch für Lehrkräfte liegen vereinzelt entsprechende Studienergebnisse vor. So konnte gezeigt werden, dass ein stärker ausgeprägtes Erholungserleben, sowohl querschnittlich als auch längsschnittlich betrachtet, mit weniger Depressivität einhergeht (Gnau, 2009; Schmenn, 2014) und dass unzureichende Erholung in Form von geringer Entspannung und unerholsamem Schlaf den Einfluss von beruflichen Gratifikationskrisen auf Burnout teilweise mediiert (Gluschkoff et al., 2016). Darüber hinaus scheinen sich Erholungsprozesse am Abend nach der Arbeit (Cropley, Dijk & Stanley, 2006; Cropley & Millward Purvis, 2003), am Wochenende (Fritz, Sonnentag, Spector & McInroe, 2010) und im Urlaub (Kühnel & Sonnentag, 2011) auch bei Lehrkräften gesundheitsförderlich auszuwirken.

Bislang existieren allerdings kaum entsprechende Studien und Befunde für die Gruppe der Lehramtsreferendare (Weiß, Braun, Schlotter, Hillert & Kiel, 2015). Eine Ausnahme bildet eine Untersuchung von Braun (2017), die zeigen konnte, dass das Erholungserleben von Referendaren ein bedeutsamer Prädiktor zur Vorhersage von Depressivität ist. Hier besteht ein wichtiges Forschungsdesiderat (Weiß et al., 2015), da gerade das Lehramtsreferendariat von vielfältigen Belastungen und hoher Verausgabung gekennzeichnet ist (vgl. Kapitel 3) und in verschiedenen Untersuchungen gezeigt werden konnte, dass hohe Arbeitsanforderungen, besonders in Verbindung mit geringer Kontrolle, ein gesteigertes Erholungsbedürfnis nach sich ziehen aber zugleich erfolgreiche Erholung erschweren (Sonnentag et al., 2017; Zijlstra et al., 2014). Daneben belegen Studien, dass nur etwa die Hälfte der Referendare in der Lage ist, sich ausreichend zu erholen (Schaarschmidt, 2005; Weiß et al., 2015). Aus diesem Grund sollte Erholung in der Ausbildung von Lehrkräften thematisiert werden: Einerseits um Beanspruchungsreaktionen und Stress im zweiten Ausbildungsabschnitt zu reduzieren und andererseits um im Sinne des Ausbildungsauftrags Referendare für ihre zukünftige Arbeit als Lehrkraft zu rüsten. Denn eine Person reagiert nicht nur physiologisch aktiv auf Umweltvariablen und ist ihnen sonst relativ passiv ausgeliefert (Meijman & Mulder, 1998), vielmehr kommt jedem Individuum eine aktiv regulierende Rolle im Erholungsprozess zu (Zijlstra et al., 2014).

Erholungsaktivitäten

Das wird auch bei der Betrachtung von freizeithlichen Erholungsaktivitäten, also Aktivitäten mit geringem Verpflichtungscharakter und dem Potential zum Wiederaufbau verbrauchter Ressourcen, deutlich. Denn Untersuchungen mit Lehrkräften zeigen, dass Planung von Erholung (Gnau, 2009; Rabenhorst, 2014) sowie erholungsbezogene Selbstwirksamkeit und Erholungsententionen (Rabenhorst, 2014) Prädiktoren für die Durchführung von Erholungsaktivitäten sind. Diese stellen eine wichtige Komponente von Erholung dar (Lehr, Heber & Thiart, 2012; Sonnentag, 2001) und wurden inzwischen in einer Vielzahl von Studien mit verschiedenen Berufsgruppen (u.a. Oerlemans & Bakker, 2014; Rook & Zijlstra, 2006; Sonnentag & Zijlstra, 2006; ten Brummelhuis & Bakker, 2012) untersucht. Die bisherigen Forschungsbefunde werden hier nach Sonnentag et al. (2017, S. 367) zusammengefasst: Für eher passive Aktivitäten, wie Fernsehen oder auf dem Sofa entspannen, die nur mit geringer Anstrengung verbunden sind, sind die Ergebnisse uneindeutig. Manche Studien finden einen Zusammenhang mit verschiedenen Indikatoren für Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit (z.B. Oerlemans & Bakker, 2014; ten Brummelhuis & Bakker, 2012), andere nicht (z.B. Rook & Zijlstra, 2006; Sonnentag & Zijlstra, 2006). Hingegen können die meisten Studien für die etwas aktiveren, sozialen Freizeitaktivitäten, wie Verabredungen mit Freunden, positive Effekte auf Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit nachweisen (z.B. Oerlemans & Bakker, 2014; Sonnentag & Zijlstra, 2006; ten Brummelhuis & Bakker, 2012). Nur wenige Untersuchungen finden keinen Zusammenhang (z.B. Rook & Zijlstra, 2006). Des Weiteren zeigen Befunde zu körperlichen Freizeitaktivitäten, wie Sport, recht einhellig positive Einflüsse auf Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit (z.B. Oerlemans & Bakker, 2014; Rook & Zijlstra, 2006; Sonnentag & Zijlstra, 2006; ten Brummelhuis & Bakker, 2012).

Auch in einer Untersuchung mit einer Lehrerstichprobe zeigten sich positive Effekte abendlicher passiver, sozialer sowie körperlicher Freizeitaktivitäten auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte vor dem Zubettgehen (Sonnentag, 2001). Darüber hinaus fand Braun (2017) keine Unterschiede zwischen Lehrkräften und Lehramtsreferendaren in der Initiierung von Erholungsaktivitäten und konnte zugleich zeigen, dass es hochbelasteten Lehrkräften und Referendaren schwerer als niedrigbelasteten fällt, sowohl soziale und kreative Aktivitäten als auch Aktivitäten draußen zur Erholung einzusetzen. Bei der Initiierung von Sport- und Wellnessaktivitäten zeigte sich hingegen kein Unterschied zwischen Hoch- und Niedrigbelasteten.

Alles in allem ist davon auszugehen, dass sich die Durchführung von Erholungsaktivitäten positiv auf Wohlbefinden, Gesundheit sowie berufliche Faktoren wie Leistungsvermögen und Arbeitsengagement auswirken kann (Sonnentag et al., 2017), insbesondere wenn sich die Aktivitäten inhaltlich von den Arbeitsaufgaben unterscheiden (Kinnunen, Feldt, Siltaloppi & Sonnentag, 2011) und andere Anforderungen und Ressourcen einbeziehen (Sonnentag & Fritz, 2007). Das tatsächliche Erholungspotential der einzelnen Aktivitäten scheint aber von

weiteren Faktoren beeinflusst zu werden (ebd.): Einzelne Studien liefern Hinweise, dass vor allem Aktivitäten, die eine Person auch tatsächlich durchführen möchte (z.B. Volman, Bakker & Xanthopoulou, 2013), die intrinsisch motiviert (z.B. ten Brummelhuis & Trougakos, 2014) oder mit Freude assoziiert (z.B. Oerlemans, Bakker & Demerouti, 2014; van Hooff & de Pater, 2017) sind, zur Erholung beitragen.

Erholungserleben

Überdies weisen viele Untersuchungen darauf hin, dass weniger eine spezifische Erholungsaktivität an sich, sondern vielmehr die damit verbundene Qualität des Erholungserlebens entscheidend für den Erholungsprozess ist (Sonnentag et al., 2017). Beispielsweise zeigte sich in einer Studie mit Lehrkräften von Schmenn (2014), dass sowohl Erholungsverhalten (Durchführung von Erholungsaktivitäten) als auch Erholungserleben Prädiktoren für Depressivität sind, aber Erholungserleben den Effekt von Erholungsverhalten auf Depressivität vollständig mediiert. Und auch für die Gruppe der Lehramtsreferendare gibt es erste Hinweise auf solche Zusammenhänge: In einer clusteranalytischen Untersuchung von Weiß et al. (2015) war das Cluster der Referendare mit einem stärker ausgeprägten Erholungserleben auch durch höhere Werte bei der Initiierung von Erholungsaktivitäten gekennzeichnet.

In der Forschung wird eine Vielzahl von Arten des Erholungserlebens untersucht und unterschieden. Die im Folgenden näher beschriebenen und in dieser Arbeit verwendeten Dimensionen des Erholungserlebens werden von mehreren Autoren (Allmer, 1996; Gnau, 2009; Sonnentag & Fritz, 2007) aufgeführt und es liegen zahlreiche Befunde über ihre erholungs-, gesundheits- und leistungsförderlichen Effekte vor (siehe Sonnentag et al., 2017):

- Unter *Distanzierung (detachment)* von der Arbeit wird die Fähigkeit verstanden, sich physisch und psychisch von der Arbeit zu lösen, also arbeitsbezogene Tätigkeiten zu unterlassen und sich von arbeitsbezogenen Gedanken freizumachen (Sonnentag & Fritz, 2007). Sie wird als Kernelement und Voraussetzung für gelingende Erholung angesehen (Allmer, 1996; Sonnentag & Fritz, 2015). Dabei gilt: „Overall, research shows that job stressors, particularly workload, predict low levels of psychological detachment. A lack of detachment in turn predicts high strain levels and poor individual well-being” (Sonnentag & Fritz, 2015, S. 72).
- Der Zustand der *Entspannung (relaxation)* zeichnet sich durch geringe Aktivierung und gesteigerten positiven Affekt aus (Stone, Kennedy-Moore & Neale, 1995). Dem Effort-Recovery Modell entsprechend unterstützen Entspannung und Distanzierung den Erholungsprozess „because they imply that no further demands are made on the functional systems called upon during work” (Sonnentag & Fritz, 2007, S. 206). Dadurch wird es möglich zur Ruhe zu kommen und *neue Kräfte* zu sammeln (Lehr, Heber & Thiart, 2012, S. 183).
- *Anregung* bzw. *Erfolgerleben (mastery experiences)* entstehen durch herausfordernde Aktivitäten, die auf einem anderen Gebiet als dem der Arbeit die Möglichkeit bieten Neues

zu lernen sowie Kompetenz und Erfolg zu erleben (Sonnentag & Fritz, 2007). Dadurch wird der Aufbau neuer internaler Ressourcen (z.B. Fähigkeiten und Selbstvertrauen) unterstützt, was gemäß der Theorie der Ressourcenerhaltung zur Erholung beiträgt, auch wenn Anregung bzw. Erfolgserleben zusätzliche Anforderungen an eine Person stellen (ebd.).

Allerdings scheint etwa die Hälfte der Referendare ein wenig ausgeprägtes Erholungserleben und eine verminderte Distanzierungsfähigkeit aufzuweisen (Schaarschmidt, 2005) beziehungsweise Schwierigkeiten zu haben neue Kräfte zu sammeln, sich von schulischen Belangen zu distanzieren und abzulenken sowie Anregung in Erholungsphasen zu erfahren (Weiß et al., 2015). Speziell das hohe Arbeitspensum aufgrund des grundsätzlich nach oben offenen Arbeitsauftrags von Lehrkräften und der zusätzlichen ausbildungsbezogenen Aufgaben von Referendaren könnte hiermit in Zusammenhang stehen (vgl. Kapitel 3.1 und 3.4). Denn eine hohe Arbeitslast reduziert die zur Verfügung stehende aber eigentlich notwendige Erholungszeit (Allmer, 1996), erschwert die Distanzierung von der Arbeit (Sonnentag & Fritz, 2015), behindert Entspannung aufgrund von anhaltender Aktivierung (Brosschot, Pieper & Thayer, 2005; Sonnentag & Fritz, 2007) und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass notwendige Ressourcen und Energie für anregende Aktivitäten fehlen (Sonnentag & Fritz, 2007; van Hooff et al., 2007). Hinzu kommt die Zweiteilung des Arbeitsplatzes und in diesem Zusammenhang insbesondere die Arbeit zuhause, da sie die Aufrechterhaltung von Grenzen zwischen Arbeit und Privatem erschwert (Dorsemagin, Lacroix & Krause, 2013; Higgins, Duxbury & Julien, 2014). Dabei beeinträchtigen gerade „*high interruption behaviors from work to nonwork*“ (Kinnunen et al., 2016, S. 103) das Erholungserleben im Hinblick auf Distanzierung und Entspannung.

Erholsamer Schlaf

Neben Erholungsaktivitäten und -erleben ist erholsamer Schlaf, dessen Kernmerkmal es ist, „*sich morgens entspannt, frisch und tatkräftig zu fühlen*“, die wichtigste Komponente von Erholung (Lehr et al., 2012, S. 185; Rau, 2011) und eng mit Stress verbunden (Åkerstedt, Nilsson & Kecklund, 2009). Åkerstedt (2006) postuliert sogar einen Teufelskreis aus Stress und Schlafproblemen: „*[S]tress involves increased psychological and physiological activation in response to demands, [which] seems incompatible with normal sleep. It seems likely that the resulting sleep impairment causes further increases in [activation] and thus promotes a vicious circle of stress and insomnia*“ (S. 497). In diesem Zusammenhang ist besonders die gedankliche Weiterbeschäftigung mit der Arbeit am Abend von Bedeutung (Åkerstedt et al., 2009), da durch Rumination über arbeitsbezogene Inhalte ein hohes physiologisches Erregungsniveau bestehen bleibt, was sich negativ auf den Schlaf auswirkt (Cropley & Zijlstra, 2011). Beispielsweise zeigen die Ergebnisse einer Studie von Cropley und Kollegen (2006), dass hochbelastete Lehrkräfte im Vergleich zu niedrigbelasteten Lehrkräften am Abend (auch zur Schlafenszeit) stärker über arbeitsbezogene Themen grübeln und länger brauchen, um von der Arbeit abzuschalten. Zugleich korrelieren sowohl die Arbeitsbelastung als auch die arbeitsbezogene

Rumination negativ mit der Schlafqualität (ebd.). Umgekehrt scheint das Erleben von Distanzierung und Entspannung Schlafprobleme zu verringern (Sonnentag & Fritz, 2007) beziehungsweise, wie in einer Studie mit Lehrkräften belegt, das Erfahren von Distanzierung, Erholung und Anregung die Schlafqualität zu verbessern (Gnau, 2009). Dies ist von Bedeutung, da die Schlafqualität einen signifikanten Prädiktor für Erholung darstellt (Rook & Zijlstra, 2006) und sich positiv auf morgendlichen Affekt, wie positive Aktivierung, Gelassenheit, negative Aktivierung und Erschöpfung, auswirkt (Sonnentag et al., 2008). Darüber hinaus belegen viele Studien einen negativen Einfluss von Schlafmangel und Schlafstörungen nicht nur auf die physische, sondern auch auf die psychische Gesundheit, insbesondere auf depressive Störungen (Riemann, Baglioni & Spiegelhalder, 2011). Denn einerseits können Schlafstörungen ein Symptom depressiver Störungen sein (Beesdo-Baum & Wittchen, 2011) und andererseits scheinen sie die Entwicklung depressiver Störungen zu begünstigen (Baglioni et al., 2011; Lovato & Gradisar, 2014).

Die beschriebenen Befunde zu den verschiedenen Facetten von Erholung machen deutlich, dass regeneratives Stressmanagement für das Lehramtsreferendariat mit seinen vielfältigen Belastungsfaktoren von großer Bedeutung ist und darüber hinaus einen wichtigen Ansatzpunkt für Präventionsprogramme darstellt.

4.2.5 Umgang mit Belastungen im Lehramtsreferendariat

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten verschiedene Stressbewältigungsstrategien eingehender betrachtet wurden, soll es im Folgenden darum gehen, welche Strategien von Lehramtsreferendaren häufig eingesetzt werden, d.h. welche Muster der Stressbewältigung es gibt, und wie diese mit der psychischen Gesundheit in Zusammenhang stehen. Denn für Lehrerberuf und Referendariat sind nicht nur, wie in Kapitel 3.1 und 3.4 dargestellt, eine Vielzahl von Belastungsfaktoren belegt, sondern weisen unterschiedliche Untersuchungen auch auf die gesundheitliche Relevanz verschiedener Bewältigungsstrategien hin (Lehr, Schmitz & Hillert, 2008).

Muster der Stressbewältigung bei Lehrkräften

Zunächst wird hierzu auf Befunde zur Stressbewältigung von Lehrkräften zurückgegriffen, da für Lehrkräfte mehr Studien vorliegen. Beispielsweise untersuchten Montgomery und Rupp (2005) in ihrer Metaanalyse zu den Ursachen und Auswirkungen von Stress im Lehrerberuf, in die sie 65 Querschnittsstudien einbezogen, neben weiteren Variablengruppen auch verschiedene Bewältigungsstrategien. Sie unterschieden zwischen passiven Copingstrategien (z.B. Resignation oder Vermeidung) und aktiven Copingstrategien (z.B. Sport, Entspannungsübungen oder kognitive Planung zur Lösung des Problems). Burnout korrelierte signifikant aber nur gering mit passivem Coping, während sich für aktives Coping eine mittlere, signifikante Korrelation mit Burnout fand.

Studien, die einzelne Strategien in den Fokus nehmen, konnten zeigen, dass Disengagement, Resignation oder Vermeidung dysfunktional für die Verringerung von Stressreaktionen sind (Lehr, Schmitz et al., 2008). „Kognitive [...] sowie aktiv problem-fokussierende Strategien und das Aufsuchen sozialer Unterstützung, zeigten sich in der Regel als funktionale Bewältigungsstrategien“ (ebd., S. 5). In seiner Studie zur psychischen Gesundheit im Lehrerberuf unterscheidet Schaarschmidt (2005) vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens: Das Muster G (Gesundheit) wird durch hohes, aber nicht überhöhtes Engagement, höhere Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und positive Emotionen beschrieben. Beim Muster S (Schonung) ist vor allem das geringe Engagement für die Arbeit charakteristisch. Demgegenüber ist das Risikomuster A (Anstrengung) durch Selbstüberforderung (exzessive Verausgabung und verminderte Erholungsfähigkeit), Einschränkungen in der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen sowie eher negative Emotionen gekennzeichnet. Risikomuster B (Burn-out) ist das problematischste Muster, bei dem „*permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation vorherrschen*“ (Schaarschmidt, 2009, S. 608), das Arbeitsengagement reduziert ist sowie deutliche Einschränkungen in der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und stark negative Emotionen vorliegen. Vergleicht man Schaarschmidts (2005) Ergebnisse zur psychischen Widerstandskraft von Muster G und Risikomuster B, zeigen sich deutliche Unterschiede in den eingesetzten Strategien der Stressbewältigung: Personen des Risikomusters B weisen weniger innere Ruhe und Ausgeglichenheit, weniger offensive Problembewältigung, eine höhere Resignationstendenz sowie eine etwas geringere Distanzierungsfähigkeit auf. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Lehr (2004) bei seinem Vergleich von „gesunden“ (d.h. arbeitsfähigen) und in stationär-psychosomatischer Behandlung befindlichen Lehrkräften: Entscheidende Faktoren, durch die sich erkrankte von „gesunden“ Lehrkräften in ihren Bewältigungsstrategien unterscheiden, sind unter anderem eine stärkere Tendenz zu einem resignativen Umgang mit Misserfolgen sowie eine schlechtere Distanzierungsfähigkeit. Darauf aufbauend identifizierten Lehr, Schmitz und Kollegen (2008) bei ihrem clusteranalytischen Vergleich von „gesunden“ (d.h. arbeitsfähigen) und in stationär-psychosomatischer Behandlung befindlichen Lehrkräften drei verschiedene Bewältigungsmuster:

- Das *flexibel-kompensierende Muster (I)* ist durch weniger soziale Abkapselung und Resignation gekennzeichnet. Vertreter dieses Musters sind besser in der Lage sich trotz beruflicher Belastungen zu entspannen und aktiv einen positiven Ausgleich zu finden. Sie können Strategien der Situations- und Reaktionskontrolle flexibler und situationspezifischer einsetzen.
- Den Gegenpol zu diesem Bewältigungsverhalten stellt das *ruminativ-selbstisolierende Muster (III)* dar. Zugehörige Personen resignieren schneller, fühlen sich isolierter und verstärken dies häufiger durch Rückzug von anderen und Grübeln. Es ist ihnen schwerer möglich sich aktiv zu entspannen oder positives Erleben herbeizuführen.

- Vertreter des *inkonsistent-kompensierenden Bewältigungsmusters* (II) neigen stärker als Muster-I-Vertreter dazu, belastende Situationen passiv auszuhalten als sie aktiv aus dem Weg zu räumen. Gleichzeitig zeigen sie einen mittleren Hang zu Resignation und sozialer Abkapselung. Sie sind aber eher in der Lage sich zu entspannen und positive Erlebnishalte aufzusuchen.

Neben dieser clusteranalytischen Darstellung konnten die Autoren zeigen, dass die gefundenen Muster unterschiedlich mit der psychischen Gesundheit assoziiert sind: Sowohl das flexibel-kompensierende als auch das inkonsistent-kompensierende Muster wurde mehrheitlich (98% und 76%) von den „gesunden“ Lehrkräften genutzt. Dagegen waren 79 Prozent der Personen mit ruminativ-selbstisolierendem Bewältigungsmuster in stationärer psychosomatischer Behandlung. Diese Ergebnisse decken sich mit Befunden der Stressbewältigungsforschung, welche zeigen, dass es keine allgemeingültige Standardstrategie zum Umgang mit Belastungen gibt, sondern ein breites Strategierepertoire und sein flexibler Einsatz die effektive Stressbewältigung definieren (Kaluza, 2018).

Muster der Stressbewältigung bei Lehramtsreferendaren

Auch für das Lehramtsreferendariat liegen erste Befunde zum Umgang mit Belastungen vor. So identifiziert Košinár (2014a, 2014b) im Rahmen einer Interviewstudie drei Professionalisierungstypen von Lehramtsreferendaren, die sich in ihrer Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Referendariats unterscheiden. Ihr *„Erleben und Handeln wirken sich [dabei auch] auf die Stärke der Beanspruchung und auf die Fähigkeit der Situationsbewältigung aus“* (Košinár, 2014b, S. 130):

- *Typ 1: Aktive Gestaltung*

Personen dieses Typs verfügen über eine eher hohe Selbstwirksamkeitserwartung, Anforderungen, die an sie gestellt werden, bewältigen zu können, und *„sind in der Lage, sich adäquate Unterstützung zu organisieren“* (Košinár, 2014b, S. 126). Sie deuten Anforderungen und krisenhafte Erfahrungen des Vorbereitungsdiensts als Herausforderung und Möglichkeit sich weiterzuentwickeln und können Misserfolge verkraften, ohne starke Beanspruchung zu entwickeln. Außerdem sind sie fähig, eine Passung zwischen dem eigenen Selbstverständnis und den Erwartungen, die im Rahmen der Ausbildung an sie gerichtet werden, herzustellen. So gelingt es ihnen, *„sich für sie passende Ausbildungsbedingungen aktiv zu gestalten und den Prozess ihrer eigenen Professionalisierung unabhängig von den Bewertungen anderer zu sehen“* (Košinár, 2014b, S. 126).

- *Typ 2: Aktive Vermeidung*

Aktive Vermeider sind hingegen durch ein eingeschränktes Verständnis von Professionalisierung charakterisiert. *„Eignung und Kompetenz hängen in diesem Verständnis eher von der Lehrerpersönlichkeit und der grundlegenden Begabung als von erlernbaren Fähigkeiten ab“* (Košinár, 2014b, S. 127). Sie versuchen deshalb fehlende Passung zu vermeiden,

indem sie (teil intentional, teils unbewusst) darauf hinarbeiten, die äußeren Bedingungen an ihre Fähigkeiten anzupassen, und beispielsweise die Lehrprobenklasse wechseln, anstatt die Ursachen für Probleme zu analysieren und an diesen zu arbeiten. Lassen sich krisenhafte Situationen nicht vermeiden oder treten Misserfolge ein, reagieren aktive Vermeider mit starker Beanspruchung und neigen dazu, ihr Umfeld für ihre Situation verantwortlich zu machen. Zudem wird grundsätzlich vermieden, *„dass die eigenen Unsicherheiten und Defizite gegenüber den Bewertenden sichtbar werden“* (Košinár, 2014b, S. 127).

- *Typ 3: Anpassung*

Im Gegensatz dazu haben Personen des Anpassungstyps ein *„fremderwartungszentriertes Professionalisierungsverständnis“* (Košinár, 2014b, S. 128), das eher einer Meisterlehre entspricht. Sie verfügen über wenig lehrberufliche Vorerfahrung, zweifeln an ihrer Eignung für den Beruf und haben ein starkes Bedürfnis nach Anleitung durch ihre Ausbilder und nach klaren Anweisungen, um sich an diese anpassen zu können. Wird diesem Bedürfnis nicht genüge getan, *„fehlt eine wichtige Ressource zur Bearbeitung der Anforderungen“* (Košinár, 2014b, S. 129) und es kann zu Orientierungslosigkeit, Fremdheitserfahrungen und starker Beanspruchung bis hin zur Identitätskrise kommen.

Košinár (2014b) folgert aus diesen Befunden, *„dass in der Frage nach der Beanspruchung weniger die Art der Anforderungen im Referendariat im Vordergrund steht, sondern vielmehr, ob und wie diese angenommen und bearbeitet werden (können)“* (S. 129).

Interessant sind auch die Befunde von Braun (2017), die untersuchte, ob sich die Ergebnisse von Lehr, Schmitz und Kollegen (2008) an einer Stichprobe aus „gesunden“ Lehrkräften und Referendaren replizieren lassen. Sie fand zwei Cluster von Bewältigungsstrategien – ein Gesundheits- und ein Risikomuster:

- Das *flexibel-kompensierende Muster* (I) ist wie bei Lehr, Schmitz Kollegen (2008) durch ein geringeres Ausmaß sozialer Abkapselung und Resignation gekennzeichnet. Vertretern dieses Musters fällt es leichter sich trotz beruflicher Belastungen zu entspannen und positive Erlebenszustände aufzusuchen. Sie sind besser in der Lage Situationskontrolle einzusetzen, also Probleme offensiv anzugehen.
- Im Gegensatz dazu neigen Personen des *ruminativ-selbstisolierenden Musters* (II) unter beruflicher Belastung stärker zu Resignation und sozialer Abkapselung. Überdies wenden sie Strategien der Entspannung sowie des Aufsuchens positiver Erlebenszustände seltener an und nutzen Methoden der Situationskontrolle weniger häufig. Lediglich in der nur geringfügig häufigeren Anwendung von Reaktionskontrolle unterscheiden sie sich kaum von Vertretern des flexibel-kompensierenden Musters.

Wie bei Lehr, Schmitz Kollegen (2008) zeigte sich auch bei Braun (2017), dass die beiden Muster mit der psychischen Gesundheit in Zusammenhang stehen: 87 Prozent der Personen im flexibel-kompensierenden Muster gehören zur Gruppe der Niedrigbelasteten. Im ruminativ-

selbstisolierenden Muster sind es dagegen nur 58 Prozent. Zudem weisen Personen des ruminativ-selbstisolierenden Musters höhere Depressivitätswerte und ein geringeres Arbeitsengagement auf. Sie berichten sowohl ein geringeres Ausmaß an Ressourcen, wie subjektiv empfundenem beruflichem Erfolg und wahrgenommenem prosozialem Einfluss, als auch eine ungünstigere Ausprägung in personalen Merkmalen, wie beispielsweise mehr dysfunktionale Kognitionen und Rumination, geringere Lehrerselbstwirksamkeit und weniger Erholungserleben (Braun, 2017). Muster II kann somit als Risiko- und Muster I als Gesundheitsmuster bezeichnet werden (ebd.).

Der Vergleich der Anteile von Lehrkräften und Referendaren in den beiden Mustern macht deutlich, dass sich ein größerer Anteil der Lehrkräfte im ruminativ-selbstisolierenden Risikomuster befindet, wohingegen ein größerer Anteil der Referendare im flexibel-kompensierenden Muster zu finden ist (Braun, 2017). Es weisen demnach mehr Lehrkräfte ein für die psychische Gesundheit ungünstigeres Muster von Bewältigungsstrategien auf. Dies lässt vermuten, dass die Zugehörigkeit zu einem der Muster zeitlich nicht stabil ist, sondern sich im Verlauf der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften verändert. Entsprechend folgern Richardson, Watt und Devos (2013) aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung mit australischen Berufsanfängern im Lehrerberuf, dass diese durch ihre Ausbildung bereits über die notwendigen Fähigkeiten und Strategien verfügen sollten, um die Anforderungen und Belastungen des Lehrerberufs bewältigen zu können.

„[W]hether novice teachers have suitable coping strategies to accommodate these competing demands [of the teaching profession], are very likely to set in train the course of teachers long-term classroom behaviours and play a part in determining how satisfied they are with being a teacher and consequent levels of professional commitment, exertion, psychological health and wellbeing” (Richardson et al., 2013, S. 249).

Die Entwicklung von Bewältigungsstrategien sollte demnach als zentrale Aufgabe des Lehramtsreferendariats angesehen werden.

4.3 Selbstwirksamkeit als Ressource

Doch nicht nur ein großes Repertoire an Strategien zur Stressbewältigung und sein flexibler Einsatz sind einflussreiche Ressourcen. Von besonderer Bedeutung ist auch die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung – einerseits bei der Bewältigung von Stress und Emotionen, andererseits, dem transaktionalen Stressmodell (vgl. Kapitel 4.1.1) zufolge, auch bei der Entstehung von Stressreaktionen. Denn sie beeinflusst die Bewertung der eigenen Kompetenzen und Ressourcen zur Bewältigung einer Situation und bestimmt, wie situationsimmanente Chancen und Hürden wahrgenommen werden (Bandura, 2006). Darüber hinaus wirkt sich die

Selbstwirksamkeitserwartung nach Banduras (1997) sozial-kognitiver Theorie auf die Inangriffnahme einer Aufgabe, die aufgewendete Anstrengung sowie die Ausdauer bei auftretenden Schwierigkeiten aus.

Dabei wird das Vertrauen „*in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*“ (Bandura, 1997, S. 3) als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet. Es handelt sich um die subjektive Überzeugung, auch Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können, wenn sie einen gewissen Schwierigkeitsgrad haben, Widerstände auftreten oder ihre Bearbeitung Anstrengung und Ausdauer erfordert (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Warner, 2014). Da sowohl theoretische Überlegungen (vgl. Bandura, 1997) als auch Ergebnisse der Forschung die „*prädiktive Überlegenheit bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitsskalen*“ (Schmitz & Schwarzer, 2000) vermuten lassen, stellt das Konstrukt der Lehrerselbstwirksamkeit eine berufsspezifische Konkretisierung des Begriffs dar und wird gerade in der Forschung zu beruflichem Stress häufig untersucht. Was genau unter Lehrerselbstwirksamkeit verstanden wird, unterscheidet sich allerdings stark zwischen den einzelnen Konzeptualisierungen. Manche nehmen nur die Arbeit im Klassenzimmer (z.B. Aufgaben im Rahmen des Unterrichtens oder von Beziehungen zu Schülern und Eltern) in den Fokus (z.B. Emmer & Hickman, 1991), andere beziehen neben dem Arbeitsbereich Klassenzimmer, auch den Kontext Schule und somit die Beziehungen zu Kollegen und Schulleitung sowie Aufgaben im Rahmen der Erreichung von Schulzielen mit ein (z.B. Friedmann & Kass, 2002). Darüber hinaus berücksichtigen manche Konzepte auch den Umgang mit Stress und Emotionen (z.B. Schmitz & Schwarzer, 2000). Letztlich ist aber immer die Gewissheit gemeint, auch schwierige berufsbezogene Aufgaben meistern zu können.

Gerade bei Betrachtung der Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung wird die Bedeutung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften offenbar. So belegt eine Vielzahl von Studien einen negativen Zusammenhang zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und Burnout, wie verschiedene Meta-Analysen und Reviews zeigen (z.B. Aloe, Amo & Shanahan, 2014; Brown, 2012; Shojia et al., 2016). Die Mechanismen dahinter scheinen allerdings komplex zu sein: Während die meisten Studien darauf hindeuten, dass sowohl bei Lehrkräften als auch bei Referendaren Lehrerselbstwirksamkeit Burnout vorhersagt (z.B. Dicke et al., 2014; Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Wudy & Jerusalem, 2011), gibt es insbesondere für die Burnoutdimension der emotionalen Erschöpfung auch Studien, die bei Lehrkräften und Referendaren den umgekehrten Zusammenhang belegen (z.B. Brouwers & Tomic, 2000; Dicke, Parker et al., 2015). Ferner finden sich Hinweise darauf, dass eine hohe Lehrerselbstwirksamkeit den Einfluss von Belastungen auf Beanspruchungsreaktionen abfedern kann (z.B. Dicke, Stebner, Linninger, Kunter & Leutner, 2018). Während ein negativer Zusammenhang von Lehrerselbstwirksamkeit und Burnout somit gut belegt ist, fehlen entsprechende Ergebnisse für den Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und Depressivität weitgehend.

Dabei weisen Studien grundsätzlich darauf hin, dass die allgemeine Selbstwirksamkeit negativ mit Depressivität assoziiert ist (Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005; Ruholl, 2007; Suman & Malhotra, 2016). Darüber hinaus nehmen Lehrkräfte bzw. Lehramtsreferendare mit höherer Selbstwirksamkeit Anforderungen weniger als Bedrohung (Wudy & Jerusalem, 2011) bzw. eher als Herausforderung (Košinár, 2014b) wahr und haben ein geringeres Belastungserleben (Abele & Candova, 2007; Christ, van Dick & Wagner, 2004).

Neben den beschriebenen günstigen Effekten von Lehrerselbstwirksamkeit auf Belastungsfolgen, ist Lehrerselbstwirksamkeit auch mit berufsbezogenen Faktoren assoziiert. Beispielsweise konnte bei Lehrkräften und Referendaren gezeigt werden, dass sich Lehrerselbstwirksamkeit und Arbeitsengagement wechselseitig positiv beeinflussen (z.B. Dicke et al., 2018; Salanova, Llorens & Schaufeli, 2011; Simbula, Guglielmi & Schaufeli, 2011), und die Ergebnisse einer Meta-Analyse von Chesnut und Burley (2015) weisen darauf hin, „*that preservice and inservice teachers' self-efficacy beliefs are positively related to their commitment to the teaching profession*“ (S. 12). Darüber hinaus dokumentieren die Ergebnisse mehrerer Studien einen positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften (z.B. Avanzi et al., 2013; Federici & Skaalvik, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Eine Meta-Analyse von Klassen und Tze (2014) belegt überdies einen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und ihrer Lehr- bzw. Unterrichtsleistung.

Dabei wird bei einem Blick auf die Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997), deren Bedeutung auch empirische Untersuchungen nahelegen (u.a. Tschannen-Moran & Hoy, 2007), erneut die besondere Situation von Lehramtsreferendaren deutlich:

- Nach Bandura (1997) haben eigene Erfolgserfahrungen (*mastery experiences*) den größten Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen, sofern Personen diese „*ihrer Anstrengung und Fähigkeit zuschreiben können*“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42). Beim Übergang in die berufliche Praxis werden jedoch Kompetenzdefizite und Schwächen offenbar, fehlen Verhaltensroutinen und Bewältigungsstrategien (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Kiel & Pollak, 2011). Es wäre also anzunehmen, dass sich dies negativ auf die berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt, worauf Befunde zum Berufseinstieg von Lehrkräften hinweisen (Hoy & Spero, 2005). Die Ergebnisse der empirischen Forschung sind hierzu allerdings dünn, da sich nur wenige Studien mit Referendaren befassen, und sie die Annahme nicht immer bestätigen. In einigen Fällen wird von einem Anstieg der Selbstwirksamkeit im Verlauf des Vorbereitungsdienstes berichtet (Döbrich, 2008; Košinár, 2014a), wodurch am Ende des Referendariats kein Unterschied zu erfahrenen Lehrpersonen mehr festgestellt werden kann (Döbrich, 2008). Teils finden sich bei Lehramtsreferendaren sogar signifikant höhere Werte in der Lehrerselbstwirksamkeit als bei erfahrenen Lehrkräften (Braun, 2017). Dies könnte einer-

seits darin begründet liegen, dass Referendare als Berufsanfänger die Tragweite, Komplexität und Verantwortung, die mit ihren beruflichen Aufgaben einhergeht, aufgrund fehlender Erfahrung eher unterschätzen (ebd.). Andererseits könnten auch die Rahmenbedingungen des Referendariats, insbesondere das Vorhandensein von Ausbildungslehrkräften/Mentoren und die Institutionalisierung von Feedback, eine Rolle spielen.

- Schließlich konstatieren Tschannen-Moran und Hoy (2007): *„For novice teachers, who have few mastery experiences to draw upon, other sources of self-efficacy seem to be more salient in their selfassessments of efficacy, including vicarious experience, verbal persuasion, and emotional arousal“* (S. 953). So wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch verbale Überzeugung (*verbal persuasion*), also sprachliche Überredung durch Andere (insbesondere Personen mit Autorität) oder die eigene Person aufgebaut werden können (Gebauer, 2013; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Deshalb ist anzunehmen, dass im Vorbereitungsdienst gerade den Seminar- und Betreuungslehrkräften eine besondere Rolle zukommt. Ein Studienergebnis, das diese Annahme stützt, stammt aus der Forschung zur sozialen Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt: Es konnte gezeigt werden, dass informationsbezogene Unterstützung, in Form von Hinweisen und Ratschlägen, sowie emotionale Unterstützung, in Form von Trost und Nähe, durch Ausbildungslehrkräfte mit erhöhten Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsreferendaren in Verbindung steht (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011). Ähnlich zeigt eine Untersuchung von Kocher (2014), dass leistungsbezogenes Feedback und die Unterstützung durch Lehrerkollegen die berufliche Selbstwirksamkeit von Berufseinsteigern im Lehrerberuf fördern können.
- Eine besondere Rolle der Seminar- und Betreuungslehrkräfte lässt auch die Betrachtung der dritten Quelle der Selbstwirksamkeit vermuten: Bandura (1997) geht davon aus, dass durch stellvertretende Erfahrungen im Rahmen der Beobachtung von Verhaltensmodellen ebenfalls Selbstwirksamkeit aufgebaut werden kann (*vicarious experience*). Solche Modelle können Seminar- und Betreuungslehrkräfte sein. Allerdings *„erzielen [Modelle besonders] dann eine gute Wirkung, wenn sie dem Lernenden in Alter, Geschlecht und sonstigen Attributen möglichst ähnlich sind“* (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 43). Demnach ist anzunehmen, dass auch Mitreferendare, zum Beispiel im Rahmen von Unterrichtshospitationen, als Modelle fungieren können.
- Die vierte und letzte Quelle der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) ist die physiologische und gefühlsmäßige Erregung (*physiological and affective states*): *„In judging their capabilities, people rely partly on somatic information conveyed by physiological and emotional states“* (Bandura, 1997, S.106). In Anforderungssituationen kann eine hohe Erregung demzufolge als Zeichen für zu gering ausgeprägte eigene Fähigkeiten verstanden werden, was eine erfolgreiche Bewältigung der Situation unwahrscheinlicher erscheinen

lässt und sich somit negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Zwar gilt die physiologische und gefühlsmäßige Erregung als die schwächste Informationsquelle (ebd.), dennoch darf sie gerade bei der Betrachtung des Vorbereitungsdienstes nicht außer Acht gelassen werden. Denn gerade das Lehramtsreferendariat ist mit vielfältigen Ängsten und Unsicherheiten assoziiert (Kiel & Pollak, 2011) und häufig von Gefühlen von Versagen, Hilflosigkeit, Enttäuschung oder Ohnmacht begleitet (Gecks, 1990).

Letztlich stellt die berufsbezogene Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und Referendaren eine wichtige Ressource für die psychische Gesundheit, das Arbeitsengagement und andere berufliche Faktoren dar und sollte gezielt gefördert werden. Denn angehende Lehrkräfte fühlen sich bisher häufig nicht ausreichend auf die Herausforderungen des Lehrerberufs vorbereitet und „*professionally inadequate*“ (Coronado, 2011; Dicke, Elling et al., 2015; Lindqvist, Weurlander, Wernerson, Thornberg, 2017, S. 270). Dabei kann das Lehramtsreferendariat eine Schlüsselfunktion einnehmen, wenn es frühzeitige Erfolge im Umgang mit den Anforderungen des Lehrerberufs erlaubt, da diese möglicherweise entscheidend zur Steigerung der Selbstwirksamkeit beitragen (Klassen et al., 2013). Darüber hinaus kann es einen institutionalisierten Rahmen schaffen, in dem Ausbildungslehrer und Mitreferendare als Modelle wirken sowie durch verbale Überzeugung die Selbstwirksamkeitserwartungen von Referendaren fördern können.

5 Stressprävention und Gesundheitsförderung

Die vorangegangenen Kapitel haben die hohe gesellschaftliche Relevanz des Themas „Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf“ verdeutlicht und gezeigt, dass dem Lehramtsreferendariat in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zukommt. Lehrerberuf und Referendariat weisen eine große Anzahl potentieller Belastungsfaktoren auf, für die Zusammenhänge mit Beanspruchungsreaktionen und negativen Folgen für Wohlbefinden und Gesundheit belegt sind. Zugleich existieren aber auch viele berufliche wie auch personale Ressourcen, die sich günstig auf Beanspruchung, Wohlbefinden und Gesundheit auswirken können. Es liegt auf der Hand, dass Maßnahmen der Prävention und Gesundheitsförderung hier ansetzen müssen.

Im folgenden Kapitel werden zunächst grundlegende Begriffe und Konzepte zu Prävention und Gesundheitsförderung umrissen (5.1) und deren Bedeutung für den Arbeitskontext thematisiert (5.2). Das anschließende Unterkapitel stellt zwei Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und Prävention stressassoziierter Erkrankungen im Lehrerberuf vor (5.3): AGIL (Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf; 5.3.1) und PAUER (Sicher und erfolgreich im Lehrerberuf; 5.3.2). Zum Abschluss soll auf Befunde zu Nutzen und Wirksamkeit solcher Maßnahmen eingegangen werden (5.4). Dabei wird auch auf Ergebnisse zu den vorgestellten Programmen AGIL und PAUER eingegangen.

5.1 Grundlegende Begriffe und Konzepte

Der Begriff der Prävention beschreibt Maßnahmen, die auf die Verbesserung und Verhinderung von Krankheiten und ihrer negativen Folgen abzielen (Knoll, Scholz & Rieckmann, 2017; Schüz & Möller, 2006). Prävention gilt als individualisiert, krankheitsspezifisch und risikofaktororientiert (Kaluza, 2018, S. 7). Als Grundlage für die Bestimmung der Notwendigkeit präventiver Maßnahmen und ihrer inhaltlichen Ausgestaltung gelten neben epidemiologischen Erkenntnissen vor allem die Kenntnis relevanter Risikofaktoren (Schüz & Möller, 2006). Ein verwandter Begriff ist der Begriff der Gesundheitsförderung. Er betont die Bedeutung protektiver Faktoren und Ressourcen, um die Gesundheit von Individuen zu fördern. Die Ottawa-Charta der World Health Organization (WHO, 1986) definiert Gesundheitsförderung folgendermaßen:

„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. In diesem Sinne

ist die Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel. Gesundheit steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit betont wie die körperlichen Fähigkeiten. Die Verantwortung für Gesundheitsförderung liegt deshalb nicht nur bei dem Gesundheitssektor sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gesünderer Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden hin“ (S. 1).

Kaluza (2018, S. 7) beschreibt Gesundheitsförderung dementsprechend als krankheitsunspezifisch und weit über Prävention hinausgehend, während Richter und Wegge (2011) sie *„als zeitlich der Prävention vorgelagerte Aufgabe“* (S. 341) definieren.

Obwohl die wissenschaftliche Literatur von den beiden Begriffen somit häufig kontrastierend Gebrauch macht (z.B. Kaluza, 2018; Richter & Wegge, 2011; Ulich & Wülser, 2012, S. 168), scheint es alles in allem weder möglich noch sinnvoll, strikt zwischen Maßnahmen der Prävention und Gesundheitsförderung zu trennen, weshalb eine solche Trennung in der Praxis gesundheitsbezogener Maßnahmen auch nicht vorgenommen wird (Knoll et al., 2017). Vielmehr ist davon auszugehen, dass entsprechende Maßnahmen zur Verhinderung von Krankheit bzw. Förderung der Gesundheit in der Regel auch den jeweils anderen Aspekt berücksichtigen und somit sowohl Risiko- als auch Schutzfaktoren aufgreifen. Deshalb sollten die Begriffe Prävention und Gesundheitsförderung nach Ansicht von Hafen (2009) integrativ statt trennend verwendet werden.

Eine andere Unterscheidung verschiedener gesundheitsbezogener Maßnahmen stammt von Caplan (1964). Sie bezieht sich in ihrem Ursprung auf den Begriff der Prävention und beruht auf dem Zeitpunkt der Maßnahme im Krankheitsverlauf. So wird zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden:

- Das Ziel primärer Prävention besteht darin, durch breit angelegte Maßnahmen zur Reduktion von Stressoren und Risikofaktoren beizutragen (Knoll et al., 2017; Schüz & Möller, 2006) und Neuerkrankungen (Inzidenzen) zu verhindern. Dies kann aber auch durch die Stärkung protektiver Kompetenzen (Richter & Wegge, 2011) oder den Aufbau eines unterstützenden und gesundheitsförderlichen Umfelds (Cooper, Dewe & O`Driscoll, 2011) geschehen.
- Durch sekundäre Prävention soll verhindert werden, dass Krankheiten fortschreiten oder sich manifestieren (Schüz & Möller, 2006). Es geht also darum, nach dem Auftreten erster Symptome in einem möglichst frühen Krankheitsstadium einzugreifen, um *„ihren Verlauf zu dämpfen, die Dauer zu verringern, oder eine schlimmere Folgeerkrankung zu vermeiden“* (Knoll et al., 2017, S. 219).

- Tertiäre Prävention setzt ebenfalls nach dem Auftreten einer Erkrankung ein. Sie strebt danach, Komplikationen zu vermeiden, Folgeschäden zu vermindern und Rückfälle zu verhüten. Folglich umfasst sie auch rehabilitative Maßnahmen (Cooper et al., 2011; Knoll et al., 2017; Schüz & Möller, 2006).

Doch *„while the biologic origin of acute infections and injuries may be clear-cut, the same is not true of the chronic [and mental] diseases“* (Gordon, 1983, S. 107). Somit ist eine eindeutige Kategorisierung präventiver Maßnahmen in der Unterteilung von Caplan (1964) nicht immer möglich ist. Gordon (1983) schlägt deshalb eine andere Klassifikation vor, die präventive Maßnahmen anhand ihrer jeweiligen Ziel-/Adressatengruppe kategorisiert (vgl. Schüz & Möller, 2006):

- Universelle Prävention richtet sich an gesamte Gruppen oder Populationen wie beispielsweise die Allgemeinbevölkerung und bedarf nicht notwendigerweise eines vermittelnden Experten.
- Bei selektiver Prävention handelt es sich um vorbeugende Maßnahmen für bestimmte Personengruppen, die aufgrund vorhandener Risikofaktoren ein erhöhtes Erkrankungsrisiko haben.
- Indizierte Prävention ist für Personen mit eindeutig hohem Krankheitsrisiko aufgrund prädisponierender Faktoren oder ersten subklinischen Symptomen bestimmt. Es handelt sich *„im engeren Sinne [um] medizinische Prävention“* (Schüz & Möller, 2006, S. 148).

5.2 Prävention und Gesundheitsförderung im beruflichen Kontext

Einer der Lebensbereiche, der für Gesundheitsförderung und Prävention stressassoziierter Erkrankungen von besonderer Relevanz ist, ist der berufliche Kontext (Bamberg, Ducki & Metz, 2011a; Greif, 2011; Kaluza, 2018). Schon die Ottawa-Charta der WHO (1986) weist ausdrücklich darauf hin:

„Die sich verändernden Lebens-, Arbeits- und Freizeitbedingungen haben entscheidenden Einfluss auf die Gesundheit. Die Art und Weise, wie eine Gesellschaft die Arbeit, die Arbeitsbedingungen und die Freizeit organisiert, sollte eine Quelle der Gesundheit und nicht der Krankheit sein. Gesundheitsförderung schafft sichere, anregende, befriedigende und angenehme Arbeits- und Lebensbedingungen“ (S. 3).

Die Arbeit hat deshalb einen so zentralen Einfluss auf die Gesundheit von Erwerbstätigen, weil sie einen großen Teil ihrer Lebenszeit in Anspruch nimmt und den Alltag maßgeblich strukturiert und bestimmt (Schaper, 2014). Dieser Einfluss muss allerdings nicht zwangsläufig negativ sein, da die Erwerbsarbeit auch verschiedene gesundheitsförderliche Funktionen erfüllt. Neben der Sicherung von Lebensunterhalt und Existenz gehören dazu verschiedene sogenannte latente Funktionen (Jahoda, 1981). Dies sind die Strukturierung der Zeit, soziale Kontakte und geteilte soziale Erfahrungen, persönliche Sinnstiftung durch Selbsttranszendenz, Identität und

Status sowie Aktivierung (Blickle, 2014, S. 188). Dies bedeutet allerdings auch, dass *„Belastungen, die im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit stehen, eine herausragende Rolle für psychisches Wohlbefinden und körperliche Gesundheit“* (Kaluza, 2018, S. 29; Schaper, 2014; vgl. Kapitel 3) spielen, was die Bedeutung von Prävention und Gesundheitsförderung im Arbeitskontext unterstreicht.

Im Zusammenhang mit betrieblicher und organisationaler Gesundheitsförderung wird häufig von Empowerment gesprochen (z.B. Bamberg, Ducki & Metz, 2011b). Es geht also darum, *„dass Menschen die Fähigkeit entwickeln und verbessern, ihre soziale Lebenswelt und ihr Leben selbst zu gestalten und sich nicht gestalten zu lassen“* (Stark & Brandes, 2016, Abs. 1) – auch im Hinblick auf Arbeit und Wohlbefinden. Bamberg und Kollegen (2011b, S. 126f.) folgern für Gesundheitsförderung im beruflichen Kontext,

- dass sie sich mit somatischen und psychosozialen Aspekten der Gesundheit befassen muss.
- dass sie nicht nur für bestimmte Risikogruppen sondern für alle Beschäftigten relevant ist.
- dass es sich dabei um ein *„langfristig angelegtes Konzept, das alle Akteure [...] berücksichtigt“* (S. 127) handelt.
- dass eine gewisse Mitbestimmung Voraussetzung ist.
- dass sie die Aufgabe hat, *„positive Merkmale der Arbeit (Ressourcen), die Wohlbefinden und die Handlungsfähigkeit der Beschäftigten erhöhen, zu identifizieren und Arbeit entsprechend zu gestalten“* (S. 126).
- dass es darum geht, die Kompetenzen der Beschäftigten zu erweitern und somit zu qualifizieren.
- dass sie situations- wie auch personenorientiert ist: *„Neben verhaltensändernden Angeboten muss betriebliche Gesundheitsförderung auch verhältnisbezogene Maßnahmen einschließen“* (S. 127).

Es wird somit auch betont, dass es wichtig ist, verschiedene Ansatzpunkte gesundheitsbezogener Maßnahmen zu berücksichtigen und danach zu unterscheiden, ob Maßnahmen an der Person oder ihrer Umwelt ansetzen (z.B. Becker, 1997; Richter & Wegge, 2011; von Kardorff, 1995):

- Verhaltensbezogene Maßnahmen setzen am individuellen Verhalten einer Person an und versuchen dieses zu verändern (Richter & Wegge, 2011; Schüz & Möller, 2006). *„Beschäftigte sollen beispielsweise zu gesundheitsbewusstem Umgang mit Stressoren (Stressmanagement-Training) oder zum Entwickeln von Sozial- und Methodenkompetenzen befähigt werden“* (Richter & Wegge, 2011, S. 342).

- Dagegen zielen verhältnisbezogene Maßnahmen auf eine Veränderung der Umwelt- und Lebensbedingungen einer Person (Schüz & Möller, 2006). Dazu gehören bei der Gesundheitsförderung im beruflichen Kontext Maßnahmen, die bei den Arbeitsbedingungen ansetzen (Holman, Johnson & O'Connor, 2018; Lohman-Haislah, 2012).

Beispiele für verhaltens- und verhältnisbezogene Maßnahmen im Rahmen der Stressprävention und Gesundheitsförderung im betrieblichen und organisationalen Kontext finden sich in Tabelle 5.1. Die Autoren Holman und Kollegen (2018) gehen davon aus, „*that both individual and organizational-level interventions can be primary, secondary and tertiary in nature*“ (S. 2). Das Ziel primärpräventiver Maßnahmen besteht ihrer Ansicht nach darin, das Auftreten von Stress zu vermeiden und Stressoren zu beseitigen, während sekundäre Prävention die Bewältigung von Stress fördern und erleichtern soll (Holman et al., 2018). Dabei kann in der Praxis jedoch nicht immer klar zwischen Maßnahmen der primären und sekundären Intervention unterschieden werden. Tertiärpräventive Maßnahmen schließlich richten sich an Personen, die durch hohen bzw. chronischen Stress bereits in ihrer Arbeitsfähigkeit beeinträchtigt sind (Holman et al., 2018).

Tabelle 5.1: Typologie verhaltens- und verhältnispräventiver Maßnahmen zum Stressmanagement (Holman et al., 2018, S. 2)

Intervention type	Individual	Organisational
Primary	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selection & assessment ▪ Pre-employment medical examination 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Job redesign ▪ Working time and schedules ▪ Management training (e.g. mentoring)
Secondary	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mindfulness training ▪ Health promotion (e.g. exercise) ▪ Cognitive behavioral therapy ▪ Relaxation ▪ Meditation ▪ Personal and interpersonal skill training ▪ Acceptance and commitment therapy ▪ Psychosocial intervention training ▪ Coping skills training ▪ Resilience training 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Improving communication and decision making ▪ Conflict management ▪ Peer support groups ▪ Coaching & career planning
Tertiary	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Employee assistance programmes ▪ Counselling ▪ Posttraumatic stress assistance ▪ Disability management 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocational rehabilitation ▪ Outplacement

5.3 Stressprävention und Gesundheitsförderung im Lehrerberuf

Entsprechende gesundheitsbezogene Maßnahmen existieren auch für den Lehrerberuf. Eine ausführlichere Darstellung findet sich zum Beispiel bei Lehr (2014b). Ihre Wichtigkeit und die

in diesem Zusammenhang besondere Rolle des Lehramtsreferendariats wurden in den vorangegangenen Kapiteln verdeutlicht. An dieser Stelle soll auf die beiden verhaltensbezogenen Maßnahmen eingegangen werden, die in der vorliegenden Untersuchung näher analysiert werden (vgl. Kapitel 8.3 und 8.4).

AGIL (Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf; vgl. Kapitel 5.3.1) ist ein Stressbewältigungstraining und nach Holman und Kollegen (2018, vgl. Tabelle 5.1) der sekundären Verhaltensprävention zuzuordnen, da es darauf abzielt *„to equip employees with the skills and abilities to manage stress and promote well-being, and to provide employees with opportunities to engage in stress-reducing activities“* (Holman et al., 2018, S. 3). Zugleich trägt es aber auch zur Reduktion von Stressoren wie dysfunktionalen Kognitionen, einem Mangel an Bewältigungsmöglichkeiten und fehlender Erholung bei und könnte deshalb auch der primären Prävention dienen. Nach Lehr, Koch und Hillert (2013) *„lassen sich verschiedene Bausteine identifizieren, die in unterschiedlicher Zusammensetzung in den meisten SBTs [(Stressbewältigungstrainings)] enthalten sind“* (S. 252): (1) Information, Psychoedukation und Motivierung der Teilnehmer, (2) Entspannung, (3) kognitive Interventionen, (4) behaviorale Interventionen, (5) Problemlösung sowie (6) Kompetenztrainings. Diese finden sich entsprechend auch im AGIL-Programm wieder.

PAUER (Sicher und erfolgreich im Lehrerberuf; vgl. Kapitel 5.3.2) fällt als Klassenführungstraining in die Kategorie der Kompetenztrainings, welche durch den Aufbau von Kompetenzen *„Unsicherheit reduzieren, die Effizienz steigern, Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher machen und auf diese Weise zur Stressreduktion beitragen“* (Lehr et al., 2013, S. 254) sollen. Es gehört in der Typologie von Holman und Kollegen (2018) folglich ebenfalls zu den sekundärpräventiven Maßnahmen auf Verhaltensebene. Allerdings kann ein Klassenführungstraining nicht nur den Umgang mit Stressoren wie Unterrichtsstörungen verbessern, sondern auch deren Auftreten reduzieren und demnach als primärpräventiv angesehen werden.

5.3.1 AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf

Konzept des Programms

Das Stressbewältigungsprogramm AGIL ist speziell auf die Bedürfnisse von Lehrkräften zugeschnitten und wurde später für Lehramtsreferendare adaptiert (Hillert et al., 2016; Lehr et al., 2013). Ziel ist die langfristige Verbesserung der Gesundheit und Lebensqualität der Teilnehmer durch die Reflexion von Risikofaktoren und den Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Stress (Hillert et al., 2016). Dazu stützt sich das Programm auf anerkannte kognitiv-verhaltenstherapeutische Konzepte, wobei sich seine Gestaltung aus den Ergebnissen mehrjähriger Forschungsarbeiten im Rahmen des Priener Lehrerprojekts ableitet, welche sich mit Unterschieden zwischen „gesunden“ und psychisch erkrankten Lehrern beschäftigten (z.B. Lehr, 2004). Dies erlaubte *„eine empirisch begründete Selektion und Modifikation bewährter SBT-*

Bausteine“ (Lehr et al., 2013). Zunächst wurde AGIL als tertiärpräventive Maßnahme begleitend zur stationären Behandlung in der Schön Klinik Roseneck eingesetzt. Es eignet sich aber auch für den Einsatz in primär- und sekundärpräventiven Kontexten (ebd.) wie dem LeguPan-Projekt (vgl. Kapitel 7.1).

Das Trainingsmanual (Hillert et al., 2016) liegt inzwischen in zweiter, überarbeiteter Auflage vor und richtet sich an Gruppenleiter. Es beinhaltet konkrete Beschreibungen der vier grundlegenden Module und sieben optionalen Zusatzmodule sowie ihrer Einheiten inklusive genauer Anweisungen und standardisierter Arbeitsmaterialien zu den einzelnen Übungen. Die einzelnen Module setzen sich aus psychoedukativen und Übungsphasen zusammen und enthalten zudem erlebnisorientierte und emotionsaktivierende Bausteine (Lehr et al., 2013). Als Rahmenbedingungen werden eine Gruppengröße von etwa sechs bis zwölf Teilnehmern und eine Dauer von mindestens acht Doppelstunden (vier Stunden je Modul) empfohlen. Darüber hinaus liegt seit kurzem auch ein Arbeitsbuch zu AGIL vor, das begleitend zur Programmteilnahme aber auch zum Selbststudium eingesetzt werden kann und sich an Lehrkräfte, Referendare und Lehramtsstudierende richtet (Hillert et al., 2019).

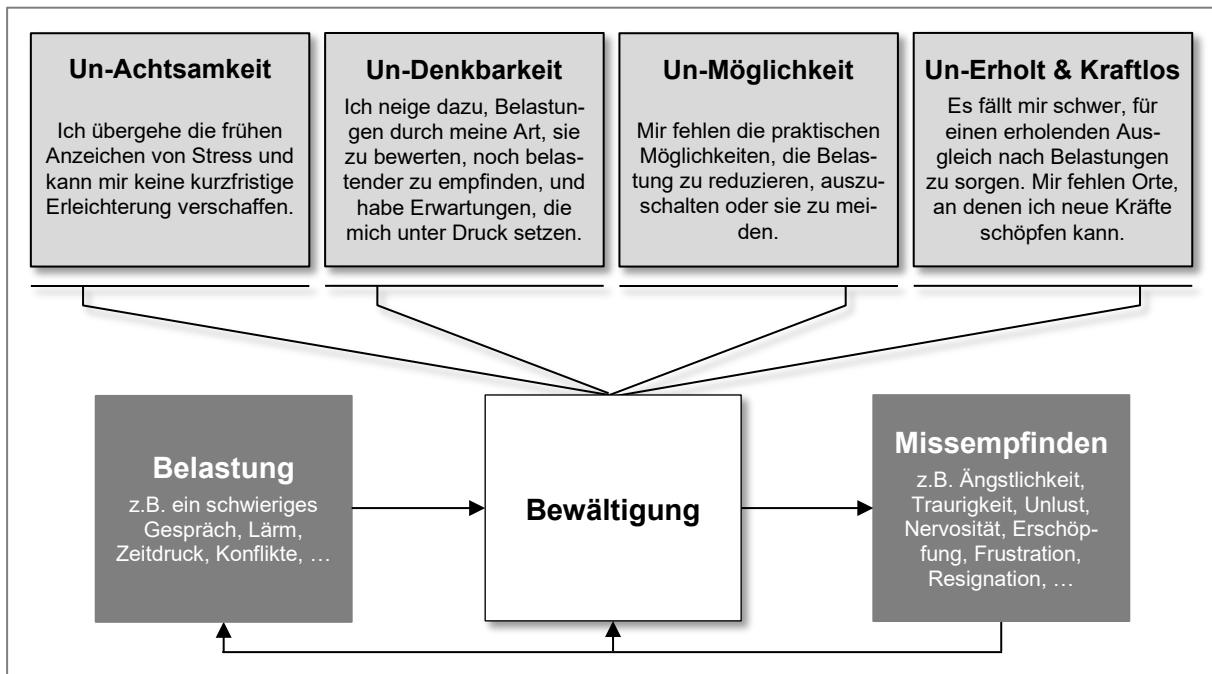
Basismodul

Das Basismodul stellt das erste Modul von AGIL dar und ist dessen inhaltlicher Dreh- und Angelpunkt. Es zielt darauf ab den Teilnehmern ein grundlegendes Verständnis und Modell von chronischem Stress (vgl. Abbildung 5.1), seiner Entstehung und Bewältigung zu vermitteln und dabei die individuelle Situation der Teilnehmer zu berücksichtigen. Einerseits werden Belastungen und Stressoren hinsichtlich ihrer Beeinflussbarkeit durch die teilnehmenden Referendare analysiert, andererseits werden den Referendaren ihre individuellen Warn-/Stresssignale auf emotionaler, kognitiver, physischer und Verhaltensebene bewusst gemacht, um eine möglichst frühzeitige Gegensteuerung zu ermöglichen. Außerdem sollen bereits vorhandene Stressbewältigungskompetenzen jedes Einzelnen vergegenwärtigt werden. Die dabei entstehende *„Ressourcensammlung zeigt Perspektiven auf und dient der Erweiterung des persönlichen Repertoires an Stressbewältigungsstrategien“* (Lehr et al., 2013, S. 259).

Die edukativen Elemente des Basismoduls fließen in der Entwicklung eines Erklärungsmodells der Stressentstehung zusammen (vgl. Abbildung 5.1), aus dem sich ein spiegelbildliches Veränderungsmodell ableiten lässt dessen Wege der Stressbewältigung die Grundstruktur des Programms bilden. Als einer der Wege der Stressentstehung bedeutet „Un-Achtsamkeit“, dass Anzeichen von Stress nicht erkannt und übergangen werden, wodurch sich aufgrund fehlender Gegensteuerung die Beanspruchung verstärkt. Deshalb ist Achtsamkeit ein wichtiger Bestandteil des AGIL-Programms. Sie bildet die Grundlage dafür, dass frühe Zeichen von Stress erkannt und nicht übergangen werden, wodurch es möglich ist schneller und angemessener zu reagieren (Lehr et al., 2013). Dieser Entlastungsweg ist bereits Thema des Basismoduls und

wird über die gesamte Dauer des Programms durch kurze Übungen immer wieder angesprochen (Lüdtke, 2019). Die übrigen Wege der Stressbewältigung – Denkbarkeit, Möglichkeiten und Erholung – werden in den drei Folgemodulen adressiert.

Abbildung 5.1: Erklärungsmodell der Stressentstehung (nach Hillert et al., 2016, S. 32)



Modul „Denkbarkeit“

Im Denkbarkeitsmodul wird die kognitive Facette der Entstehung und Bewältigung von Stress thematisiert (vgl. Kapitel 4.2.3). Als Weg der Stressentstehung repräsentiert „Un-Denkbarkeit“ stress-beschleunigende Einstellungen, Ansprüche und Gedanken wie auch sich selbst verstärkende, negative Grübelkreisläufe. Folglich geht es im Modul „Denkbarkeit“ darum, stress-beschleunigende Denkmuster zu identifizieren, mit ihnen umzugehen und sie gegebenenfalls zu modifizieren. Außerdem werden die Entstehung und Dynamik von Grübeln verdeutlicht und Strategien zum Umgang mit Grübelgedanken vermittelt. Dadurch soll „*die gedankliche Distanzierungsfähigkeit gegenüber schulbezogenen Belastungen und Konflikten*“ (Lehr et al., 2013, S. 261) gefördert werden.

Modul „Möglichkeiten“

Die „Un-Möglichkeit“, die durch das scheinbare Fehlen von Handlungsmöglichkeiten zur Beeinflussung stressauslösender Situationen gekennzeichnet ist, stellt einen weiteren Weg der Stressentstehung dar. Entsprechend vermittelt das Möglichkeitenmodul anhand von Beispielsituationen der Teilnehmer handlungsorientierte Möglichkeiten, also angemessene Strategien, zur Lösung schulischer Problem- und vor allem Konfliktsituationen. Dabei geht es darum, sowohl den inneren als auch den äußeren Aspekten der Situation gerecht zu werden. Hierfür

werden folgende Elemente eingesetzt: Training sozialer Fertigkeiten (insbesondere Kommunikation in konflikthafter Gesprächssituationen), Vermittlung von Strategien zur Klärung innerer Konflikte, Thematisierung von Methoden zum besseren Zeitmanagement.

Modul „Erholung“

Im Erholungsmodul geht es darum „Un-Erholung“ zu vermeiden und ausreichend Erholungszeit und -qualität in den Alltag zu integrieren (vgl. Kapitel 4.2.4). In diesem Zusammenhang ist die psychoedukative Vermittlung von Grundsätzen und Phasen der Erholung und ihrer Bedeutung für die Gesundheit zentral. Außerdem *„werden für die Erholung förderliche und hinderliche Verhaltensweisen, Gewohnheiten und Einstellungen bearbeitet“* (Lehr et al., 2013, S. 264). Dafür bietet das Modul „Erholung“ verschiedene Einheiten, die folgende Inhalte thematisieren:

- das Problem, dass Erholung nicht nur Vor- sondern auch Nachteile hat und nicht nur Nutzen sondern auch Kosten mit sich bringt,
- Strategien, die dabei helfen, Schwierigkeiten zu überwinden, die der Erholung entgegenstehen,
- die Frage unter welchen Bedingungen Erholungsaktivitäten tatsächlich auch zu einem Erleben von Erholung führen sowie
- die Grundlagen der Schlafhygiene.

Zusatzmodule

Neben diesen vier Grundmodulen bietet das AGIL-Programm noch sieben weitere, optionale Module, die in Abhängigkeit von den individuellen Bedarfen der Teilnehmer und dem zeitlichen Rahmen zusätzlich durchgeführt werden können. Diese beschäftigen sich mit

- Meilensteinen der individuellen Berufsbiographie,
- der Gegenüberstellung zwischen der jeweiligen Ausgangssituation und den individuellen Zielen hinsichtlich beruflicher Belastungen,
- Informationen und Gesprächen zum Thema Burnout,
- sozialem Netz und sozialer Unterstützung als Kraftquelle,
- dem Konzept der beruflichen Gratifikationskrise nach Siegrist (1996, 2002, 2017),
- psychosozialen Funktionen von Arbeit sowie
- Achtsamkeit.

5.3.2 PAUER – Sicher und erfolgreich im Lehrerberuf

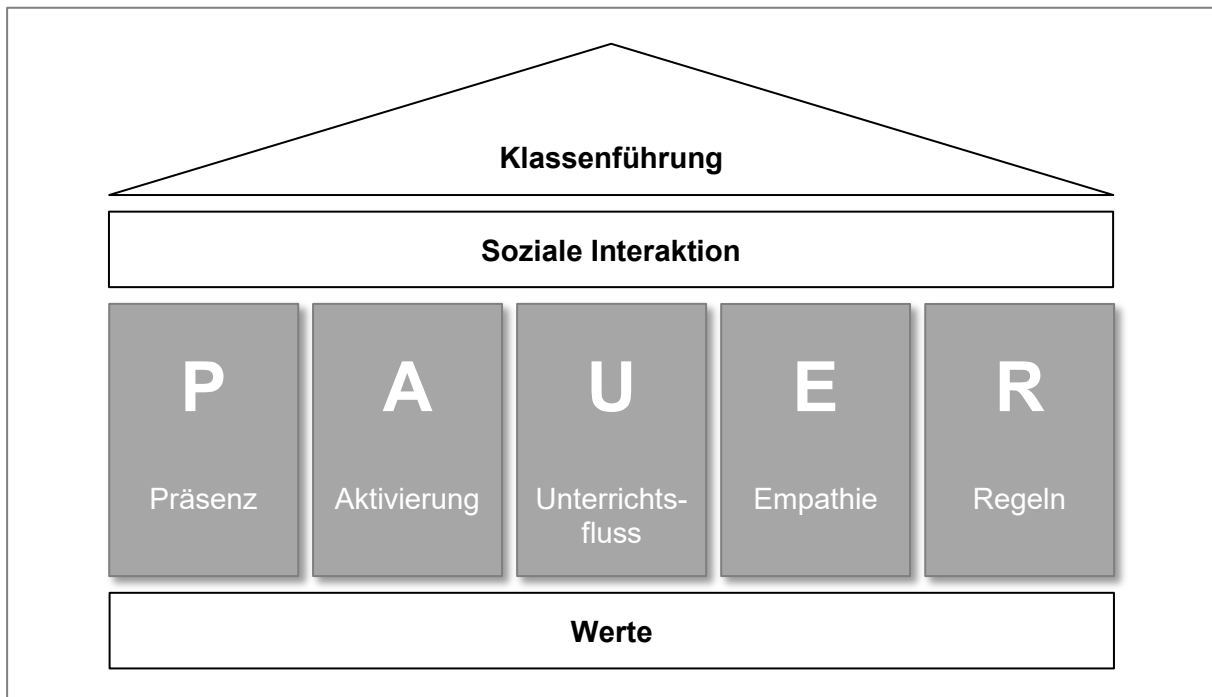
Konzept des Programms

Auch PAUER wurde im Rahmen des LeguPan-Projekts entwickelt und beforscht. Es richtet sich an Lehrkräfte und liegt ebenfalls in adaptierter Version für Referendare vor. Als Klassenführungstraining folgt das PAUER-Programm *„dem Ansatz effektiver Klassenführung als personale und soziale Ressource“* (Kiel et al., 2013, S. 34; vgl. Gaertner, 2016) und hat zum Ziel,

entsprechende Handlungskompetenzen sowie die Selbstreflexions- und Analysefähigkeit der Lehrpersonen in Bezug auf ihren Unterricht zu fördern. Dadurch soll längerfristig ihr Belastungserleben, vor allem in der Interaktion mit den Schülern, reduziert werden (ebd.).

Dazu stützt sich das PAUER-Programm auf wiederkehrende Aspekte verschiedener Forschungslinien zur Klassenführung wie auch Theorien und Erkenntnisse zu Motivation und der Bedeutsamkeit affektiver Komponenten der Klassenführung (vgl. Kapitel 4.2.2). Diese wurden zu einem dem Training zugrunde liegenden Klassenführungsmodell zusammengeführt, welches in Abbildung 5.2 dargestellt ist.

Abbildung 5.2: Das PAUER-Haus: Dimensionen des PAUER-Trainings (Kiel et al., 2013, S. 28)



Die Autoren gehen davon aus, dass es „beim Klassenführungshandeln um das Gestalten einer spezifischen sozialen Interaktion“ (Kiel et al., 2013, S. 28) geht und dass dieses somit auf die soziale Interaktion in einer Klasse einwirkt. Dabei werden fünf Dimensionen des Klassenführungshandelns als besonders bedeutsam angenommen, welche in Kapitel 4.2.2 genauer beschrieben sind: Präsenz, Aktivierung, Unterrichtsfluss, Empathie und Regeln. Unter diesen Dimensionen ist nach Kiel et al. (2013, S. 27f.) folgendes zu verstehen: Präsenz meint die aktive, situationale Regulation der Unterrichtssituation durch die Lehrkräfte. Aktivierung und Unterrichtsfluss sind proaktive und präventive Handlungsstrategien, durch die Lehrkräfte Unterrichtsstörungen vermeiden können. Die Dimension Empathie betont den Beziehungsaspekt des Klassenführungsverhaltens. Regeln ermöglichen es, Verbindlichkeit herzustellen. „Die Di-

mensionen spiegeln die Möglichkeit wider, proaktiv, aktiv und reaktiv eine soziale Grundordnung zu ermöglichen“ (Kiel et al., 2013, S. 28). Grundlage für Klassenführungshandeln und seine Modifikation bildet das Wertesystem der Person.

Zum PAUER-Training liegt ein Trainingsbuch (Kiel et al., 2013) vor, das dafür konzipiert ist, in Seminaren und Kursen der Lehreraus- und -weiterbildung eingesetzt zu werden. Es beinhaltet konkrete Beschreibungen der vier Module, aus denen sich das Programm zusammensetzt, und ihrer jeweiligen Trainingseinheiten inklusive genauer Hinweise für den Moderator des Trainings. Für die einzelnen Module, die mit einigen Wochen Abstand durchgeführt werden sollen, ist eine Dauer von je vier Stunden vorgesehen. Sie setzen sich aus kurzen Phasen theoretischen Inputs, der Arbeit in Kleingruppen, Rollenspielen, Reflexionsübungen sowie Diskussionsphasen zusammen. Darüber hinaus sind die Arbeit mit Fallbeispielen und Beobachtungsaufträge wichtige Methoden des Trainings, um die Analysekompetenz hinsichtlich des Unterrichtsgeschehens sowie die Reflexion des eigenen Verhaltens zu fördern und die im Training erarbeiteten Inhalte zu untermauern. Inhaltlich behandeln die ersten beiden Module, die als Methodenmodule bezeichnet werden, zusammen die fünf Säulen des PAUER-Hauses (vgl. Abbildung 5.2) und somit Techniken der Klassenführung. Als Problemlöse- und Ressourcenmodul thematisieren die folgenden beiden Module kollegiale Fallberatung sowie Interventionsmöglichkeiten bei Konflikten und Werthaltungen.

Methodenmodul A

Das erste Methodenmodul bildet den Einstieg in das Training. Dabei wird den Teilnehmern zunächst anhand des Modells von Baumert und Kunter (2006, 2011a; vgl. Kapitel 3.1.3) eine Vorstellung davon vermittelt, worin professionelle Handlungskompetenz im Lehrerberuf besteht. Durch die anschließende Reflexion der Rolle(n) einer Lehrkraft „*vor dem Hintergrund des Schulalltags als Situation unsicherer und paradoxer Handlungsanforderungen*“ (Kiel et al., 2013, S. 29) und des eigenen Klassenführungsverhaltens werden auf Basis des Modells zum Führungsverhalten von Lehrkräften von Wubbels und Levy (1993) zwei zentrale Aussagen abgeleitet: Zum einen, dass es unerlässlich ist, einen persönlichen Stil der Klassenführung zu entwickeln. Zum anderen, dass kein Stil in jeder Situation erfolgreich ist, sondern dass es vielmehr auf die Adaptivität, also die flexible Anpassung an die jeweilige Lehr-Lern-Situation, ankommt. Außerdem werden mit Präsenz, Regeln und Unterrichtsfluss (vgl. Kapitel 4.2.2) erste erfolgreiche Methoden der Klassenführung vermittelt.

Methodenmodul B

Das zweite Methodenmodul knüpft an die Erarbeitung erfolgreicher Klassenführungstechniken an. Im Kontext der Vermittlung von Aktivierung (vgl. Kapitel 4.2.2) als Strategie von Klassenführung wird auf den Einfluss von Selbstbestimmung, Kausalattribution und konstruktivem Feedback aufmerksam gemacht. Des Weiteren geht das Modul auf Empathie als wichtigen

Baustein von Klassenführungsverhalten ein. *„Eine empathieorientierte Klassenführung zeigt Möglichkeiten einer Nähe-Distanz-Balance zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auf“* (Kiel et al., 2013, S. 30).

Problemlösemodul

Im Problemlösemodul geht es im Kern um die Frage, was Lehrkräfte bzw. Referendare tun können, wenn es ihnen nicht möglich ist, (Verhaltens-)Probleme in einer Klasse selbst zu lösen. Ziel ist somit *„die Generierung von Lösungsansätzen bei individuell nicht lösbaren (Klassenführungs)Problemen“* (Kiel et al., 2013, S. 30). In diesem Zusammenhang werden die Bedeutung von kollegialem Austausch und daraus resultierenden Synergieeffekten hervorgehoben. Als Modell formalisierten kollegialen Austauschs, der die Erarbeitung von Lösungsansätzen ermöglicht, wird die kollegiale Fallberatung eingeführt.

Ressourcenmodul

Das Ressourcenmodul thematisiert Interventions- und Handlungsmöglichkeiten bei Konflikten und regt zur Reflexion über die eigene Wertebasis sowie Erziehungs- und Führungsstile an. So trägt es *„dem Faktum Rechnung, dass eine Veränderung im Lehrerhandeln und -verhalten nur stattfinden kann, wenn die persönlichen Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte berührt werden“* (Gaertner, 2016, S. 74).

Zum Abschluss des Trainings erarbeiten die Teilnehmer einen individuellen Entwicklungs- und Veränderungsplan, in dem sie ihre persönlichen Ziele hinsichtlich der Trainingsinhalte und einer die eigenen Ressourcen schonenden Klassenführung niederschreiben (Gaertner, 2016). Dabei liegt der Mehrwert auch in der selbstständigen Wiederholung aller Trainingsinhalte nach individuellen Kriterien und Schwerpunkten. Ausschlaggebend ist, dass die aufgestellten Ziele operationalisierbar, beobachtbar, überprüfbar und verbalisierbar sind (Kiel et al., 2013, Gaertner, 2016).

5.4 Befunde zur Wirksamkeit präventiver Maßnahmen

Tatsächlich liegt für die Maßnahmen, welche – wie auch die beiden vorgestellten Programme AGIL und PAUER – von Holman und Kollegen (2018) der verhaltensbezogenen Sekundärprävention zugerechnet werden, die meiste empirische Evidenz hinsichtlich ihrer Wirksamkeit vor. Daneben nimmt auch die wissenschaftliche Evidenz für die Wirksamkeit primärpräventiver verhältnisbezogener Maßnahmen zu (Holman et al., 2018), wobei die Befunde immer noch sehr heterogen sind und teils auch nur schwache oder keine Effekte nachweisen können (Richardson & Rothstein, 2008; van der Klink, Blonk, Schene & van Dijk, 2001; Holman et al., 2018). Da ein starker Fokus der Arbeit auf der Evaluation der beiden Programme AGIL und PAUER liegt, soll im Folgenden nur auf die Wirksamkeit von Maßnahmen der verhaltensbezogenen Sekundärprävention näher eingegangen werden.

5.4.1 Wirksamkeit von Stressbewältigungstrainings

Eine Übersicht über Befunde zur Wirksamkeit verschiedener Maßnahmen der verhaltensbezogenen Sekundärprävention findet sich beispielsweise bei Holman und Kollegen (2018). Zu diesen Maßnahmen gehören unter anderem Stressbewältigungstrainings (wie das AGIL-Programm), auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll. Ihre Wirksamkeit bei beruflichen Belastungen gilt allgemein als gut belegt (Lehr et al., 2013). Hierzu liegen verschiedene Metaanalysen (z.B. Richardson & Rothstein, 2008; van der Klink et al., 2001; Martin, Sander-son & Cocker, 2009) und Reviews (Bamberg & Busch, 2006; Bhui, Dinos, Stansfeld & White, 2012; Günthner & Batra, 2012) vor. So ergibt die Metaanalyse von van der Klink und Kollegen (2001), die sich auf 48 Studien mit verschiedenen Berufsgruppen, unterschiedlichen Interventionen und einer Vielzahl psychologischer, physiologischer und organisationaler Ergebnisvariablen bezieht, über alle Studien hinweg einen kleinen Effekt ($d = 0.34$). Richardson und Rothstein (2008), deren Metaanalyse auf der Analyse von van der Klink und Kollegen (2001) aufbaut, indem sie diese um neuere Forschungsbefunde sowie unveröffentlichte Studien erweitert und zugleich striktere Kriterien zum Studieneinschluss anlegt, finden insgesamt einen mittleren Effekt ($d = 0.53$). Dabei zeigen sich Unterschiede je nachdem, ob es sich um eine kognitiv-behaviorale Intervention, ein Entspannungstraining oder eine multimodale Intervention handelt (vgl. Tabelle 5.2).

Tabelle 5.2: Effekte verschiedener Arten von Stressbewältigungstrainings

Art der Maßnahme	Effekt	Quelle
Kognitiv-behavioral	$d = 0.68$ (mittlerer Effekt)	van der Klink et al. (2001)
	$d = 1.16$ (großer Effekt)	Richardson & Rothstein (2008)
Entspannung	$d = 0.35$ (kleiner Effekt)	van der Klink et al. (2001)
	$d = 0.50$ (kleiner Effekt)	Richardson & Rothstein (2008)
Multimodal	$d = 0.51$ (mittlerer Effekt)	van der Klink et al. (2001)
	$d = 0.24$ (kleiner Effekt)	Richardson & Rothstein (2008)

Allerdings sind die in Studien gefundenen Effektstärken allgemein sehr heterogen, auch wenn sie fast ausschließlich in die erwartete Richtung deuten (Holmen et al., 2018). Holmen und Kollegen (2018) schließen daraus, dass obwohl Stressbewältigungstrainings „*are not harmful to employee well-being, their positive effects are not realised in all contexts*“ (S. 7). Einfluss hierauf könnten Kontextmerkmale, die Art der Implementierung, Charakteristika der Interventionsmaßnahme, Merkmale der Teilnehmer und methodische Faktoren haben (Grawe, 1996; Holmen et al., 2018; Richardson & Rothstein, 2008; van der Klink et al., 2001). Zum Beispiel finden sich Hinweise, dass Trainings effektiver sind, wenn sie über einen kürzeren Zeitraum durchgeführt werden (van der Klink et al., 2001; Richardson & Rothstein, 2008) und sich aus

weniger inhaltlichen Komponenten zusammensetzen (Richardson & Rothstein, 2008). Auf Ebene der Teilnehmer könnten Faktoren wie ihre Motivation oder ihr anfängliches Beanspruchungslevel eine Rolle spielen (Holmen et al., 2018). Beispielsweise finden sich in der Forschung zur Prävention depressiver Störungen Hinweise darauf, dass universelle Präventionsprogramme weniger wirksam sind als Programme der selektiven oder indizierten Prävention (z.B. Cuijpers, van Straten, Smit, Mihalopoulos & Beekman, 2008). Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass Effekte universeller Prävention schwerer nachzuweisen sind, weil dies unter anderem deutlich größerer Stichproben bedarf (Muñoz, Cuijpers, Smit, Barrera & Leykin, 2010). Tan und Kollegen (2014) schlussfolgern deshalb, dass auch wenn sich in ihrer Metaanalyse für Programme universeller Depressionsprävention nur geringe Effektstärken finden, *„this does not mean they would not have considerable impact at a population level. Universal interventions are never likely to produce large individual effect sizes, but when translated to an entire workforce, the overall impact can be substantial“* (S. 9).

5.4.2 Wirksamkeit von Programmen zur Stressbewältigung für Lehrkräfte

Alles in allem deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass Stressbewältigungstrainings eine funktionale Bewältigung beruflicher Belastungen fördern und sich dadurch günstig auf Wohlbefinden und psychische Gesundheit auswirken bzw. der Entwicklung psychopathologischer Symptome entgegenwirken können. Dies lässt sich ebenso für den Lehrerberuf annehmen. So umfasst die Metaanalyse von Richardson und Rothstein (2008) auch mehrere Studien, die verschiedene Interventionen und Ergebnisvariablen an Lehrer Stichproben untersuchen. Über all diese Studien hinweg ergibt sich insgesamt ein großer Effekt ($d = 1.26$) der Trainings. Darüber hinaus liefern Evaluationsstudien zu verschiedenen Stressbewältigungstrainings für Lehrkräfte Hinweise auf deren Wirksamkeit (z.B. de Jesus, Miguel-Tobal, Rus, Viseu & Gamboa, 2014; Lehr et al., 2016; Leung, Chiang, Chui, Mak & Wong, 2011; Unterbrink et al., 2010; Unterbrink et al., 2012; Wu, Li, Wang, Wang & Li, 2006; Zołnierczyk-Zreda, 2005). Eine ausführlichere Darstellung verschiedener Stressbewältigungstrainings für Lehrkräfte gibt Lehr (2014b).

Für das AGIL-Programm, das Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist, finden sich ebenfalls Wirksamkeitsbelege bei Lehrkräften. Ein Vergleich von Lehrern, die im Rahmen einer stationären Behandlung in der Klinik Roseneck an AGIL als zusätzlichem Therapiebestandteil teilnahmen, mit stationär behandelten Lehrkräften, die nicht daran teilnahmen, ergab folgende Unterschiede (Hillert et al., 2016): Insbesondere in berufsbezogenen Aspekten wie der beruflichen Selbstwirksamkeit profitierte die AGIL-Gruppe sowohl im Therapiezeitraum als auch sechs bis zwölf Monate danach stärker. Darüber hinaus waren sechs bis zwölf Monate nach der Therapie nur 13,5% der AGIL-Teilnehmer pensioniert im Gegensatz zu 29,3% der Lehrkräfte, die nicht an AGIL teilgenommen hatten.

Neben dieser Evaluation im klinischen Kontext wurde das AGIL-Programm im Rahmen des LeguPan-Projekts, in dessen Zusammenhang auch die vorliegende Arbeit entstand, als primärpräventives Angebot im naturalistischen Setting auf seine Wirksamkeit untersucht. Die Befunde deuten insbesondere auf Effekte des Programms im Kontext indizierter Prävention hin (Hillert, Koch, Kiel, Weiß & Lehr, 2014; Lüdtke, 2019). Bei den Teilnehmern, die zu Beginn des Trainings erhöhte Depressivitätswerte aufweisen, zeigt sich im Trainingszeitraum eine Verringerung der Werte der Depressivität mit mittlerem Effekt ($d = 0.58$), die auch zwölf Monate nach dem Training (Katamnese) noch Bestand hat (Hillert et al., 2014; Koch et al., 2017). In der Teilnehmergruppe ohne anfänglich erhöhte Depressivitätswerte lässt sich hingegen über die gesamte Studiendauer hinweg keine signifikante Veränderung der Werte der Depressivität beobachten (ebd.). Darüber hinaus findet Lüdtke (2019) hinsichtlich verschiedener Erlebens- und Verhaltensweisen im Umgang mit Stress Hinweise auf Effekte des Trainings für alle Teilnehmer unabhängig von ihren anfänglichen Depressivitätswerten. Dies sind zum einen eine Verringerung von Effort-Reward-Imbalance und der dysfunktionalen Kognitionen Absicherung und Risikovermeidung sowie Meiden sozialer Unterstützung. Zum anderen eine Zunahme des Aufsuchens positiven Erlebens in Stresssituationen (Stressbewältigungsstrategie), der Selbstwertschätzung, sozialer Aktivitäten als Erholungsverhalten sowie aller untersuchten Facetten des Erholungserlebens. Daneben zeigt sich bei Personen mit anfänglich erhöhten Depressivitätswerten (im Vergleich zu Trainingsteilnehmern ohne erhöhte Ausgangswerte der Depressivität) eine größere Steigerung erholsamer Aktivitäten sowie des Erholungserlebens im Sinne des Erlebens neuer Kraft (Lüdtke, 2019). Insgesamt *„deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die angesprochene Zielgruppe vom Training profitieren kann. [...] Insbesondere profitieren diejenigen Lehrkräfte, die angesichts beruflicher Belastungen Schwierigkeiten mit der Bewältigung haben und bereits erste depressive Symptome entwickelt haben“* (ebd., S. 147).

5.4.3 Wirksamkeit von Klassenführungstrainings für Lehrkräfte

Kompetenztrainings stellen ebenfalls eine Maßnahme der verhaltensbezogenen Sekundärprävention dar. Denn *„personal skill development training [for example] in communication, goal setting and time management all aim to reduce stress by helping employees to prevent stressful situations from occurring, e.g., conflict, high workloads“* (Holman et al., 2018, S. 4). Für Lehrkräfte könnte auch ein Klassenführungstraining entsprechende Effekte haben. Hierfür spricht eine Vielzahl an Forschungsergebnissen, die belegen, dass sich durch Klassenführungstrainings nicht nur das Wissen von Lehrkräften über Klassenführung, ihre Klassenführungskompetenzen sowie ihr Klassenführungsverhalten verbessern lassen sondern auch Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer zu- und störendes Schülerverhalten und Konflikte abnehmen (z.B. Freiberg & Lapointe, 2006; Hutchings, Martin-Forbes, Daley & Williams, 2013; Piwovar, Thiel & Ophardt, 2013; Raver et al., 2008; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Webster-Stratton, Reinke, Herman & Newcomer, 2011). *„[However,] empirical studies*

that focus on the specific effects of classroom management interventions on indicators of well-being are still rare“ (Dicke, Elling et al., 2015, S. 3). Eine Ausnahme bildet eine ältere Untersuchung von Sharp and Forman (1985), die die Wirkung von einem Stressimpfungstraining, einem Klassenführungstraining und keinem Training hinsichtlich Angst und Klassenführungsverhalten von Lehrkräften vergleicht. Beide Trainings wirken sich im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne Training signifikant günstiger auf die schulbezogene Angst von Lehrkräften und ihr verbales Verhalten im Klassenzimmer aus.

Auch das in der vorliegenden Arbeit näher analysierte PAUER-Programm wurde im Rahmen des LeguPan-Projekts als primärpräventives Angebot im naturalistischen Setting auf seinen Einfluss auf das Wohlbefinden von Lehrkräften untersucht. Die Befunde von Gaertner (2016) offenbaren, dass es in der Gesamtstichprobe zu einer Reduktion der Ansprüche an das eigene Klassenführungsverhalten sowie der Erwartungen an die eigene Person und die Schüler kommt, welche als interne Anforderungen angesehen werden. *„Damit wurde durch eine Anpassung der internen Anforderungen ein wichtiges Interventionsziel erreicht. Die Lehrkräfte sollten eine realistischere Wahrnehmung der Kontrollierbarkeit von Abläufen im Klassenzimmer [...] erreichen“* (ebd., S. 244). In Bezug auf die Zielvariablen des Wohlbefindens (Depressivität und Arbeitsengagement) und die untersuchten Ressourcen (soziale Unterstützung und Lehrerselbstwirksamkeit) sind in der Gesamtstichprobe hingegen keine Effekte zu finden. In der Teilstichprobe, die aus dem Viertel der Stichprobe mit den höchsten anfänglichen Depressivitätswerten besteht, verringern sich einzig die Werte der Depressivität signifikant. Somit deuten die Befunde von Gaertner (2016) erneut insbesondere auf Effekte des Programms im Kontext indizierter Prävention hin.

5.4.4 Wirksamkeit von Stressbewältigungs- und Klassenführungstrainings im Referendariat

Noch ausstehend ist eine detaillierte Evaluation der Wirksamkeit des AGIL- und des PAUER-Trainings im Lehramtsreferendariat. Hiermit befasst sich die vorliegende Arbeit. Denn ganz allgemein liegen bislang nur einzelne Befunde zur Wirksamkeit solcher Trainings im Lehramtsreferendariat vor.

Hinweise auf die Wirksamkeit eines Stressbewältigungstrainings finden sich beispielsweise in einer Untersuchung von Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf und Schaarschmidt (2007), die sich mit dem Potsdamer Trainingskonzept beschäftigt. Dieses kombiniert die AVEM-Diagnostik mit sieben modular aufgebauten thematischen Trainings und wurde vorrangig für Lehrkräfte konzipiert aber auch mit Lehramtsreferendaren und -studierenden erprobt. Dabei zeigt sich in der Gruppe der Referendare eine Verringerung des Anteils der Personen im Risikomuster B (Burn-out) von 20,4% auf 9,2% zwischen der ersten Erhebung vor dem Training und der zweiten Erhebung circa zwölf Monate nach dem Training (Abujatum et al., 2007). Zugleich nimmt in diesem Zeitraum der Anteil der Referendare im Muster G (Gesundheit) von 26,5% auf 37,8%

zu. Die Anteile der Personen im Muster S (Schonung) und Risikomuster A (Anstrengung) verändern sich weniger stark: Es kommt zu einer leichten Zunahme im Muster S (von 33,7% auf 35,7%) und einer leichten Abnahme im Risikomuster A (von 19,4 auf 17,3%). Allerdings fehlen Angaben zur inferenzstatistischen Prüfung der Effekte.

Auf die gesundheitsbezogene Wirksamkeit von Kompetenztrainings im Lehramtsreferendariat deuten die Ergebnisse einer eher explorativen Pilotstudie von Uhde (2015) zum sogenannten GSK-L-Training (vgl. Uhde & Jürgens, 2013) hin, welches auf die Vermittlung interaktiver Kompetenzen im Umgang mit Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten abzielt. Dabei sollen Referendare durch die Beschäftigung mit unterschiedlichen Situationstypen befähigt werden, verschiedene soziale Situationen zu unterscheiden und sowohl kognitiv und emotional als auch auf Handlungsebene jeweils angemessen zu reagieren. Denn gerade im Zusammenhang mit Klassenführung wird betont: *„Integrating the interpersonal perspective has potential to increase the beginning teacher's behavioral repertoire and enable them to utilize specific teaching styles purposefully, depending on their current goal within the lesson“* (Dicke, Elling et al., 2015, S. 3; vgl. Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2006). Uhde (2015) fand für das GSK-L-Training signifikante günstige Effekte auf das Attributionsverhalten der Teilnehmer. Die meisten anderen günstigen Tendenzen, die sich in der Untersuchung finden, wie zum Beispiel hinsichtlich einer Veränderung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, erreichen jedoch keine Signifikanz. Dies kann möglicherweise zumindest zum Teil auf die recht geringe Stichprobengröße (N=28) zurückzuführen sein.

Besonders interessant ist eine Studie mit Lehramtsreferendaren von Dicke, Elling und Kollegen (2015), die ein Klassenführungs- mit einem Stressbewältigungstraining und einer Warte-Kontroll-Gruppe vergleicht. Bei dem untersuchten Klassenführungstraining handelt es sich um eine adaptierte und um zwei Bausteine (interpersonelle Beziehungen und Kommunikation) erweiterte Version des „The Classroom Organization and Management Program“ (COMP; Emmer & Evertson, 2009; Emmer, Evertson & Worsham, 2002). Als Stressbewältigungstraining wurde eine leicht für die Zielgruppe adaptierte Version des AGIL-Programms (Hillert et al., 2016) herangezogen und je eine Einheit zu Zeitmanagement und Progressiver Muskelentspannung ergänzt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Klassenführungs- wie auch das Stressbewältigungstraining der Warte-Kontroll-Gruppe im Hinblick auf Indikatoren des Wohlbefindens überlegen sind: Die Teilnehmer beider Trainings berichten sowohl vier bis fünf Monate als auch etwa ein Jahr nach dem Training geringere emotionale Erschöpfung, weniger Rumination, größeres Arbeitsengagement und eine höhere Schlafqualität als Studienteilnehmer ohne Training. Diese Befunde stimmen mit den Ergebnissen der älteren Studie mit Lehrkräften von Sharp und Forman (1985) überein (siehe oben). Zugleich geben in der Untersuchung von Dicke, Elling und Kollegen (2015) die Teilnehmer des Klassenführungstrainings zu beiden Messzeitpunkten nach dem Training weniger emotionale Erschöpfung und Rumination als die

Teilnehmer des Stressbewältigungstrainings an. Daneben scheinen sich sowohl das Klassenführungs- als auch das Stressbewältigungstraining günstig auf die wahrgenommenen Klassenführungsfähigkeiten der Lehramtsreferendare auszuwirken, wobei die Teilnehmer des Klassenführungstrainings zu beiden Messzeitpunkten nach dem Training die höchsten wahrgenommenen Klassenführungskompetenzen im Vergleich zu allen übrigen Studienteilnehmern berichten (Dicke, Elling et al., 2015).

Die Ergebnisse von Dicke, Elling und Kollegen (2015) sind gemeinsam mit den Befunden von Sharp und Forman (1985) bemerkenswert, belegen sie doch eine mindestens „*äquivalente Wirksamkeit von Kompetenztraining (classroom management) und ‚klassischem‘ SBT*“ (Lehr, 2011, S. 785) bei Lehrkräften und Referendaren. Alles in allem ist somit von einer guten Wirksamkeit von Stressbewältigungs- und Kompetenztrainings im Lehrerberuf auszugehen, wobei starke Trainingseffekte vor allem bei Maßnahmen im Sinne indizierter Prävention aufzutreten scheinen (Lehr, 2014b).

METHODEN & ERGEBNISSE

6 Fragestellungen und Hypothesen

Wie die vorangegangenen Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand verdeutlichen, wird das Lehramtsreferendariat gemeinhin als belastende berufsbiographische Phase angesehen und die Gruppe der Referendare als stark beansprucht. Einerseits gilt der Lehrerberuf aufgrund seiner charakteristischen Arbeitsanforderungen als Tätigkeit, die durch eine hohe berufliche Belastung gekennzeichnet ist (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.4). Andererseits wird davon ausgegangen, dass der Vorbereitungsdienst mit zusätzlichen Herausforderungen für die Lehramtsreferendare verbunden ist. Schließlich ist der Eintritt in den Beruf grundsätzlich ein bedeutsamer Lebensübergang und die strukturellen Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes stellen ebenfalls Anforderungen an die Referendare (vgl. Kapitel 3.1, 3.2.2 und 3.4). Auch wenn die bisherige Befundlage keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Beanspruchungssituation von Lehrkräften und Lehramtsreferendaren (im Vergleich zu anderen Berufsgruppen) zulässt, sind frühzeitige Maßnahmen der Stressprävention sinnvoll, weil es sich bei Lehrkräften um eine Berufsgruppe mit immenser gesellschaftlicher Bedeutung handelt. Eine hohe Beanspruchung und negative gesundheitliche Folgen gehen nicht nur mit starken Einschränkungen für die Betroffenen einher sondern haben auch negative Auswirkungen auf ihre Schüler und verursachen hohen Kosten für die Gesellschaft (vgl. Kapitel 3.2.1). Warum sollte man also warten bis ausgebildete Lehrkräfte erkranken, anstatt frühzeitig in der Phase der Ausbildung wichtige Kompetenzen zu schulen, die, im Sinne einer Professionalisierung und beruflichen Qualifizierung, auch Ressourcen für den adaptiven Umgang mit beruflichen Anforderungen darstellen? Unterstützungsangebote, die diesem Umstand Rechnung tragen, sollten als selbstverständlicher Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften angesehen werden. Begünstigen sie doch die zukünftige erfolgreiche Erfüllung des Dienstauftrags und entsprechen darüber hinaus einer wesentlichen Aufgabe von Lehrerbildung: „*Nachhaltig gesunde Lehrkräfte auszubilden, die langfristig gesund bleiben*“ (Nieskens, 2012, S. 200; vgl. Kapitel 3.2.2).

Aus diesen Gründen beschäftigt sich die *erste Fragestellung* (vgl. Kapitel 6.1) der vorliegenden Arbeit damit, inwiefern berufliche Anforderungen und Ressourcen das Befinden und die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren beeinflussen. Denn die Befundlage zur

Bedeutung beruflicher Anforderungen und Ressourcen (an denen verhältnispräventive Maßnahmen ansetzen könnten) ist im Hinblick auf Stress und Beanspruchung im Lehramtsreferendariat bisher gering.

Die *zweite Fragestellung* (vgl. Kapitel 6.2) der vorliegenden Arbeit befasst sich im Anschluss damit, welchen Einfluss personale Faktoren zusätzlich zu beruflichen Faktoren auf das Befinden haben und wie berufliche und personale Faktoren in ihrer Beeinflussung des Befindens zusammenwirken. Schließlich verdeutlicht der Theorieteil dieser Arbeit, dass neben Kontextmerkmalen personale Faktoren eine große Rolle im Stressgeschehen spielen und beide Merkmalsgruppen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden sollten. Zugleich ist in der Forschung aber nicht abschließend geklärt, wie berufliche und personale Faktoren bei der Entstehung von Stress und Beanspruchung zusammenwirken und welchen individuellen Einfluss diese Faktoren jeweils haben.

Im Rahmen der *dritten Fragestellung* (vgl. Kapitel 6.3) untersucht die vorliegende Arbeit schließlich den Nutzen des Einsatzes zweier verhaltenspräventiver Programme (AGIL und PAUER; vgl. Kapitel 5.3) im Vorbereitungsdienst. Dabei wird zum einen der Frage nachgegangen, inwiefern sich im Rahmen dieser Stresspräventionsprogramme Symptome von Stress und psychischer Belastung bei Lehramtsreferendaren reduzieren lassen und somit negativen gesundheitlichen Folgen vorgebeugt werden kann. Zum anderen analysiert die vorliegende Arbeit, inwiefern bestimmte personale Variablen, denen in der Forschung eine Bedeutung bei der Entstehung von Stress und Stressfolgen sowie der Stressbewältigung beigemessen wird, durch die Programme günstig beeinflusst werden können.

6.1 Forschungsfrage I: Inwiefern beeinflussen berufliche Anforderungen und Ressourcen das Befinden und die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren?

Zur Betrachtung der Frage, inwiefern berufliche Anforderungen und Ressourcen das Befinden und die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren beeinflussen, werden *Depressivität* und *Arbeitsengagement* als Indikatoren für Wohlbefinden und psychische Gesundheit herangezogen und bilden die beiden Hauptzielkriterien. Wie im Forschungsstand beschrieben gibt es gute Gründe, *Depressivität* als einen solchen Indikator für eine Untersuchung mit Lehramtsreferendaren heranzuziehen. So gehören depressive Symptome und Störungen zu den psychischen Problemen, die häufig mit Stress in Verbindung gebracht werden (vgl. Kapitel 2.2). Zudem scheint es eine Dominanz depressiver Störungen bei den Ursachen für stationäre Behandlung und Dienstunfähigkeit bei Lehrkräften zu geben (vgl. Kapitel 3.2.1; Hillert et al., 2016). Auf eine Verwendung von Burnout als Zielkriterium wird aufgrund der anhaltenden Kritik an diesem Konstrukt (vgl. Kapitel 2.2.1) in der vorliegenden Arbeit verzichtet. Als positiven

Aspekt arbeitsbezogenen Wohlbefindens betrachtet die vorliegende Untersuchung das *Arbeitsengagement*. Während *Depressivität* als chronischer Zustand anzusehen ist, kann das *Arbeitsengagement* von Situation zu Situation, von Aufgabe zu Aufgabe, stärker variieren und wird dabei von den vorliegenden Arbeitsbedingungen beeinflusst (vgl. Kapitel 2.3.2). Dadurch kann beispielsweise sinkendes *Arbeitsengagement* als erster Hinweis auf eine belastende Arbeitssituation angesehen werden.

Die Befundlage zu beruflichen Be- und Entlastungsfaktoren im Vorbereitungsdienst, an denen verhältnispräventive Maßnahmen ansetzen könnten, ist bisher hingegen begrenzt. Viele Befunde zu derartigen beruflichen Faktoren stammen aus Studien mit erfahrenen Lehrkräften oder Berufseinsteigern im Lehrerberuf. Zwar liegen teils auch Studienergebnisse zu Lehrkräften in Ausbildung vor. Diese gehen aber häufig auf internationale Untersuchungen aus Ländern zurück, in denen es keine mit dem deutschen Lehramtsreferendariat vergleichbare Ausbildungsphase gibt (Ausnahmen neueren Datums: Braun, 2017; Munderloh, 2018). Zudem lassen entsprechende Studien zu beruflichen Be- und Entlastungsfaktoren häufig keine Aussagen über deren Interaktionseffekte zu (vgl. Kapitel 3.4). Hier setzt die vorliegende Untersuchung an. Sie untersucht die Auswirkungen verschiedener beruflicher Anforderungen und Ressourcen (vgl. Tabelle 6.1) auf die psychische Gesundheit auf Grundlage des JD-R Modells, welches sich aufgrund seiner Flexibilität gut eignet, um in verschiedensten Kontexten, also auch im Lehramtsreferendariat, Arbeitsplatzcharakteristika zu identifizieren, die bedeutsam für das Befinden und die Leistung der Arbeitnehmer sind (vgl. Kapitel 3.3.3).

Als Arbeitsanforderungen und -ressourcen gehen die folgenden Faktoren in die Untersuchung ein:

- *Arbeitszeit zuhause*

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich als wichtigen Belastungsfaktor auf den Teil der Arbeitszeit, der am Heimarbeitsplatz erbracht wird. Denn letztendlich ist dieser Teil der Arbeitszeit ungeregelt, also nach oben offen, erschwert zudem die Distanzierung vom Beruf sowie die Trennung von Arbeit und Privatem und wird in der öffentlichen Wahrnehmung oftmals nicht als ernstzunehmende Arbeitszeit anerkannt (vgl. Kapitel 3.4.2 und 4.2.4).

- *Unsicherheit in der Lehrerrolle*

Die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* wird ebenfalls berücksichtigt, weil nicht nur der Lehrerberuf an sich mit Rollenkonflikten assoziiert wird, sondern Lehramtsreferendare auch erst in die Rolle einer Lehrkraft hineinwachsen und währenddessen noch eine Doppelrolle als Lehrende und zugleich Lernende einnehmen müssen (vgl. Kapitel 3.4.1).

- *Anpassung an die* und *Willkür durch die Seminarlehrkraft*
Da im Zusammenhang mit dem Lehramtsreferendariat häufig von einem schwierigen Verhältnis zur Seminarlehrkraft (vor allem aufgrund ihrer Doppelrolle als Berater und Bewerter) berichtet wird (vgl. Kapitel 3.4.4), fließen auch *Anpassung an die Seminarlehrkraft* und *Willkür durch die Seminarlehrkraft* als Belastungsfaktoren in die Untersuchung ein.
- *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* und *Unterricht*
Zudem ist davon auszugehen, dass Anforderungen durch das Unterrichten bzw. die Arbeit mit den Schülern, bei denen es sich um Kernaufgaben der Lehrertätigkeit handelt, für Lehramtsreferendare, die noch am Anfang ihrer Berufstätigkeit stehen, besonders herausfordernd sind (vgl. Kapitel 3.4.4 und 4.2.2). Deshalb werden auch die *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* und die *Belastung durch Unterricht* in die vorliegende Untersuchung einbezogen.

Tabelle 6.1: Überblick über die berücksichtigten beruflichen Faktoren

Berufliche Faktoren		
	Arbeitszeit zuhause	
Erleben der Betreuungssituation im Referendariat	Anpassung an die Seminarlehrkraft	Berufliche Anforderungen
	Willkür durch die Seminarlehrkraft	
Arbeit in der Klasse	Belastung durch respektloses Schülerverhalten	
	Belastung durch Unterricht	
Erleben des Referendariats	Unsicherheit in der Lehrerrolle	
	Eingebundenheit ins Kollegium	
Soziale Unterstützung	Mitreferendare	Berufliche Ressourcen
	Seminarlehrer	
Beruflicher Erfolg	Zielerreichung	
	Prosozialer Erfolg	

- *Subjektiver Berufserfolg*
Im Hinblick auf Arbeitsressourcen untersucht die vorliegende Arbeit unter anderem den Einfluss des *subjektiven Berufserfolgs*. Denn es gibt zwar gute Gründe anzunehmen, dass dieser in der besonderen beruflichen Phase des Vorbereitungsdiensts eine wichtige Rolle für das Befinden der Referendare spielt, entsprechende Untersuchungen und Befunde gibt es bisher allerdings kaum (vgl. Kapitel 3.5.2).
- *Soziale Unterstützung durch Mitreferendare* und *Seminarlehrkräfte*
Das salutogene Potential sozialer Unterstützung ist hingegen allgemein anerkannt. Es fehlen jedoch Befunde, die sich speziell mit der *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* und *Seminarlehrkräfte* befassen, obwohl gerade diese Personengruppen potentiell wichtige Quellen sozialer Unterstützung im Lehramtsreferendariat sind (vgl. Kapitel 3.5.3).

- *Eingebundenheit ins Kollegium*

Ähnlich stellt sich auch die bisherige Befundlage zur Bedeutung der Eingebundenheit von Lehramtsreferendaren ins Lehrerkollegium dar. Für erfahrene Lehrkräfte wird die soziale Unterstützung von Lehrerkollegen als Schlüsselressource angesehen, für Lehramtsreferendare lässt die empirische Befundlage einen solchen Schluss bislang nicht zu (vgl. Kapitel 3.5.3).

Die aus dem JD-R Modell (vgl. Abbildung 6.1) abgeleiteten Untersuchungshypothesen beziehen sich zum einen auf den direkten Einfluss all dieser beruflichen Faktoren auf das Befinden in Form von *Depressivität* und *Arbeitsengagement* (Hypothesen 1.1). Zum anderen werden Interaktionseffekte beruflicher Anforderungen und Ressourcen untersucht (Hypothesen 1.2).

Forschungsfrage 1:

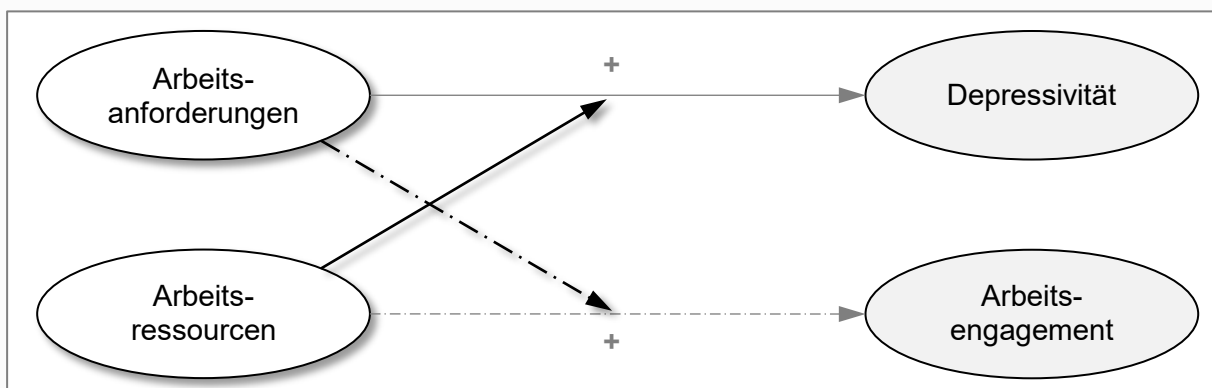
Inwiefern beeinflussen berufliche Anforderungen und Ressourcen das Befinden und die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren?

Hypothesen 1.1

Berufliche Faktoren sind Prädiktoren von *Depressivität* und *Arbeitsengagement*.

- a) Höhere Werte in den untersuchten Arbeitsanforderungen gehen mit höherer *Depressivität* einher.
- b) Höhere Werte in den untersuchten Arbeitsressourcen gehen mit höherem *Arbeitsengagement* einher.

Abbildung 6.1: Untersuchungsmodell zur ersten Fragestellung auf Basis des JD-R Modells

**Hypothesen 1.2**

Es bestehen Interaktionseffekte beruflicher Anforderungen und Ressourcen in ihrem Einfluss auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement*.

- a) Unter Bedingungen höherer Arbeitsressourcen ist der Einfluss von Arbeitsanforderungen auf *Depressivität* geringer. Die untersuchten Arbeitsressourcen federn den Einfluss der beruflichen Anforderungen auf die *Depressivität* somit ab.
- b) Unter Bedingungen höherer Arbeitsanforderungen ist der Einfluss von Arbeitsressourcen auf das *Arbeitsengagement* größer. Somit steigern Arbeitsressourcen das *Arbeitsengagement* besonders dann, wenn die untersuchten Arbeitsanforderungen höher ausgeprägt sind.

6.2 Forschungsfrage II: Welchen Einfluss haben personale Merkmale im Zusammenspiel mit beruflichen Faktoren auf Depressivität und Arbeitsengagement?

In die Untersuchung der zweiten Fragestellung der Arbeit, die sich damit beschäftigt, welchen Einfluss personale Faktoren zusätzlich zu beruflichen Faktoren auf das Befinden haben und wie berufliche und personale Faktoren in ihrer Beeinflussung des Befindens zusammenwirken, wird eine Reihe personaler Merkmale einbezogen. Die empirische Forschung hat sich bisher tatsächlich stark darauf konzentriert, personale Merkmale zu identifizieren, die ein besonderes Risiko für starke Beanspruchung und die Entwicklung psychosomatischer Erkrankungen darstellen (vgl. Kapitel 4). Im Rahmen des Priener Lehrerprojekts (vgl. Hillert et al., 2016; Braun, 2017) wurden verschiedene solcher Merkmale für Lehrkräfte und Referendare ermittelt. Dazu gehören unter anderem:

- *Muster der Stressbewältigung*

Bei den Stressbewältigungsstrategien (vgl. Kapitel 4.2.5) erweist sich für Lehrkräfte und Lehramtsreferendare insbesondere das ruminativ-selbstisolierende Muster als ungünstig, welches vor allem durch ein höheres Ausmaß sozialer Abkapselung und Resignation sowie größere Schwierigkeiten, sich trotz beruflicher Belastungen zu entspannen und positive Erlebenszustände aufzusuchen, gekennzeichnet ist.

- *Dysfunktionale Kognitionen*

Darüber hinaus sind bei stärker belasteten Lehrkräften und Referendaren dysfunktionale Kognitionen (vgl. Kapitel 4.2.3) deutlich stärker ausgeprägt. Dabei stellt sich die Annahme, dass das Bitten um Unterstützung ein Zeichen von Schwäche sei (*Meidung sozialer Unterstützung*), sowie die Neigung, den eigenen Selbstwert fast ausschließlich von beruflichem Erfolg abhängig zu machen (*Wertverlust bei Versagen*), als besonders problematisch dar.

- *Erholungserleben*

Zugleich ist das Erleben von Erholung (vgl. Kapitel 4.2.4) bei stärker belasteten Lehrkräften und Referendaren weniger ausgeprägt, was vor allem mit einer geringeren Fähigkeit zur gedanklichen Distanzierung vom Beruf in Zusammenhang zu stehen scheint.

Entsprechend berücksichtigt die vorliegende Arbeit Stressbewältigungsstrategien, dysfunktionale Kognitionen und das Erholungserleben als personale Faktoren.

Andere Forschungsergebnisse betonen überdies die Bedeutung der *LehrerSelbstwirksamkeit* als personale Ressource von Lehrkräften, besonders am Beginn ihrer Berufstätigkeit (vgl. Kapitel 4.3). Zugleich geht die Forschung davon aus, dass sozialpsychologische Aspekte der Lehrertätigkeit, wie Klassenführung, die Beanspruchung von unerfahrenen Lehrkräften besonders beeinflussen und dass entsprechendes Wissen sowie entsprechende Kompetenzen gesundheitsrelevante Faktoren sind (vgl. Kapitel 4.2.2). Deshalb untersucht die vorliegende Arbeit auch die Bedeutung der *LehrerSelbstwirksamkeit* sowie der Selbsteinschätzung im

Umgang mit Unterrichtsstörungen. Eine Übersicht über alle verwendeten personalen Faktoren gibt Tabelle 6.2.

Tabelle 6.2: Überblick über die berücksichtigten personalen Faktoren

	Personale Faktoren	
Dysfunktionale Kognitionen	Absicherung/Risikovermeidung	Personale Stressverstärker
	Meidung von Unterstützung	
	Selbstvorwürfe bei Misserfolg	
Strategien der Stressbewältigung	Resignation	
	Soziale Abkapselung	
	Reaktionskontrolle	
	Positives Tun	
Erholungserleben	Situationskontrolle	Personale Ressourcen
	Gedankliche Distanzierung	
	Anregung/Stimulation	
Selbsteinschätzung	Lehrerelbstwirksamkeit	
	Umgang mit Unterrichtsstörungen	

Obwohl somit Befunde zu gesundheitsrelevanten, personalen Faktoren bei Lehrkräften und Referendaren vorliegen, ist nicht abschließend geklärt, wie berufliche und personale Faktoren bei der Entstehung von Beanspruchung zusammenwirken und welchen individuellen Einfluss diese Faktoren jeweils haben (vgl. Kapitel 4). Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wird in der vorliegenden Arbeit das JD-R Modell um personale Faktoren erweitert. Dabei wird (analog zur Unterscheidung zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen) zwischen personalen Stressverstärkern und Ressourcen unterschieden (vgl. Tabelle 6.2). Da die bisherigen Forschungsergebnisse Belege für verschiedenste Zusammenhänge zwischen beruflichen Faktoren, personalen Merkmalen und dem Befinden liefern (vgl. Kapitel 3.3.3), beziehen sich die im Folgenden beschriebenen Untersuchungshypothesen dieser Arbeit (in Anlehnung an eine ältere Studie von Xanthopoulou et al., 2007) auf die am häufigsten belegten (Schaufeli & Taris, 2014). Dies sind direkte (Hypothesen 2.1), moderierende (Hypothesen 2.2) sowie medierende Zusammenhänge (Hypothesen 2.3 und 2.4).

Forschungsfrage 2:

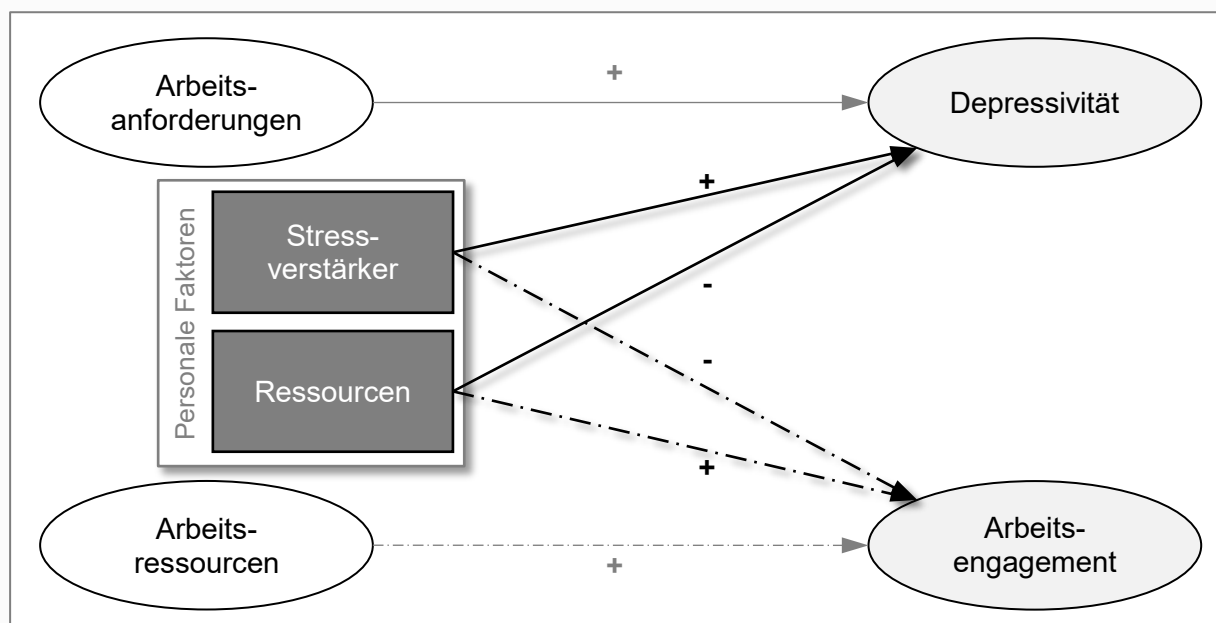
Welchen Einfluss haben personale Merkmale im Zusammenspiel mit beruflichen Faktoren auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement*?

Hypothesen 2.1

Personale Faktoren tragen zusätzlich zu Arbeitsanforderungen und -ressourcen zur Varianzaufklärung von *Depressivität* und *Arbeitsengagement* bei (vgl. Abbildung 6.2).

- a) Höhere Werte in personalen Ressourcen gehen mit geringerer *Depressivität* einher.
- b) Höhere Werte in personalen Stressverstärkern gehen mit höherer *Depressivität* einher.
- c) Höhere Werte in personalen Ressourcen gehen mit höherem *Arbeitsengagement* einher.
- d) Höhere Werte in personalen Stressverstärkern gehen mit geringerem *Arbeitsengagement* einher.

Abbildung 6.2: Zusätzlicher, direkter Einfluss personaler Faktoren auf das Befinden



Forschungsfrage 2:

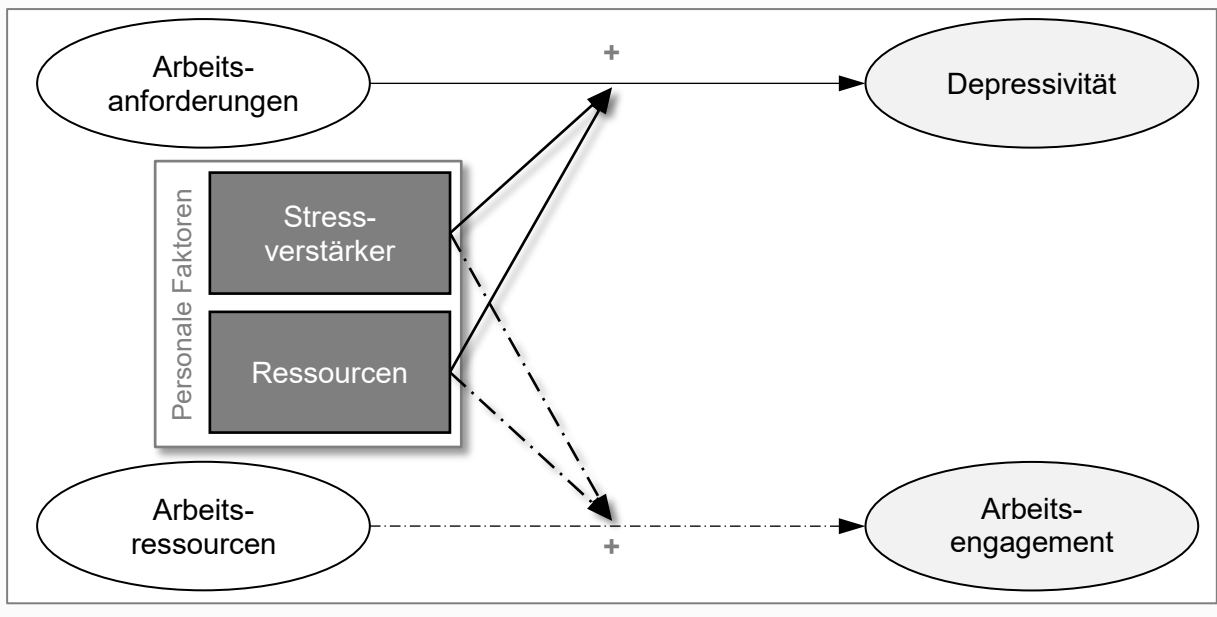
Welchen Einfluss haben personale Merkmale im Zusammenspiel mit beruflichen Faktoren auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement*?

Hypothesen 2.2

Personale Faktoren moderieren den Zusammenhang von beruflichen Anforderungen bzw. Ressourcen mit *Depressivität* bzw. *Arbeitsengagement* (vgl. Abbildung 6.3).

- a) Unter Bedingungen höherer personaler Stressverstärker ist der Einfluss von Arbeitsanforderungen auf *Depressivität* höher.
- b) Unter Bedingungen höherer personaler Ressourcen ist der Einfluss von Arbeitsanforderungen auf *Depressivität* geringer.
- c) Unter Bedingungen höherer personaler Stressverstärker ist der Einfluss von Arbeitsressourcen auf das *Arbeitsengagement* höher.
- d) Unter Bedingungen geringerer personaler Ressourcen ist der Einfluss von Arbeitsressourcen auf das *Arbeitsengagement* höher.

Abbildung 6.3: Moderierender Einfluss personaler Faktoren auf den Zusammenhang von beruflichen Faktoren und Befinden



Forschungsfrage 2:

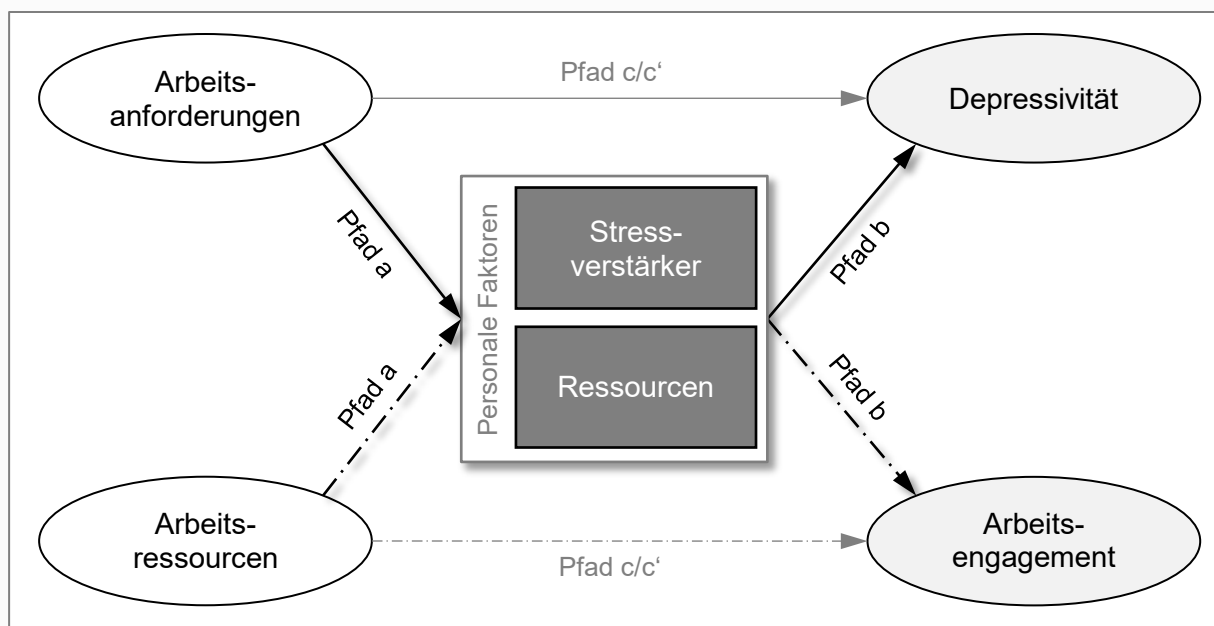
Welchen Einfluss haben personale Merkmale im Zusammenspiel mit beruflichen Faktoren auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement*?

Hypothesen 2.3

Personale Faktoren mediiieren den Zusammenhang von beruflichen Anforderungen bzw. Ressourcen mit *Depressivität* bzw. *Arbeitsengagement* (vgl. Abbildung 6.4).

- Personale Ressourcen mediiieren den Zusammenhang von Arbeitsanforderungen und *Depressivität*. Dabei gehen höhere Arbeitsanforderungen mit einer geringeren Ausprägung personaler Ressourcen einher, welche wiederum mit höherer *Depressivität* in Zusammenhang steht.
- Personale Stressverstärker mediiieren den Zusammenhang von Arbeitsanforderungen und *Depressivität*. Dabei gehen höhere Arbeitsanforderungen mit einer höheren Ausprägung personaler Stressverstärker einher, welche wiederum mit höherer *Depressivität* in Zusammenhang steht.
- Personale Ressourcen mediiieren den Zusammenhang von Arbeitsressourcen und *Arbeitsengagement*. Dabei gehen höhere Arbeitsressourcen mit einer höheren Ausprägung personaler Ressourcen einher, welche wiederum mit höherem *Arbeitsengagement* in Zusammenhang steht.
- Personale Stressverstärker mediiieren den Zusammenhang von Arbeitsressourcen und *Arbeitsengagement*. Dabei gehen höhere Arbeitsressourcen mit einer geringeren Ausprägung personaler Stressverstärker einher, welche wiederum mit höherem *Arbeitsengagement* in Zusammenhang steht.

Abbildung 6.4: Mediiierender Einfluss personaler Faktoren auf den Zusammenhang von beruflichen Faktoren und Befinden



Forschungsfrage 2:

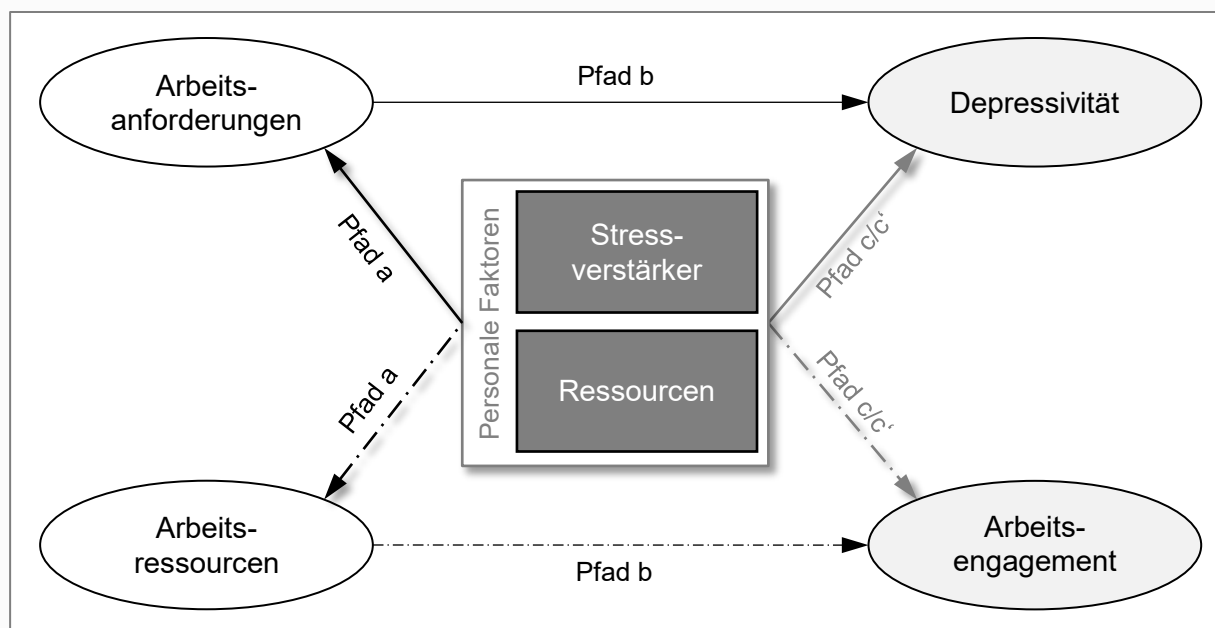
Welchen Einfluss haben personale Merkmale im Zusammenspiel mit beruflichen Faktoren auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement*?

Hypothesen 2.4

Arbeitsanforderungen bzw. -ressourcen medieren den Zusammenhang von personalen Faktoren und *Depressivität* bzw. *Arbeitsengagement* (vgl. Abbildung 6.5).

- Arbeitsanforderungen medieren den Zusammenhang von personalen Stressverstärkern und *Depressivität*. Dabei gehen stärker ausgeprägte personale Stressverstärker mit einem höheren Ausmaß berichteter Arbeitsanforderungen einher, was wiederum mit höherer *Depressivität* in Zusammenhang steht.
- Arbeitsanforderungen medieren den Zusammenhang von personalen Ressourcen und *Depressivität*. Dabei gehen stärker ausgeprägte personale Ressourcen mit einem geringeren Ausmaß berichteter Arbeitsanforderungen einher, was wiederum mit geringerer *Depressivität* in Zusammenhang steht.
- Arbeitsressourcen medieren den Zusammenhang von personalen Stressverstärkern und *Arbeitsengagement*. Dabei gehen stärker ausgeprägte personale Stressverstärker mit einem geringeren Ausmaß berichteter Arbeitsressourcen einher, was wiederum mit geringerem *Arbeitsengagement* assoziiert sind.
- Arbeitsressourcen medieren den Zusammenhang von personalen Ressourcen und *Arbeitsengagement*. Dabei gehen stärker ausgeprägte personale Ressourcen mit einem höheren Ausmaß berichteter Arbeitsressourcen einher, was wiederum mit höherem *Arbeitsengagement* in Zusammenhang steht.

Abbildung 6.5: Medierender Einfluss beruflicher Faktoren auf den Zusammenhang zwischen personalen Faktoren und dem Befinden



6.3 Forschungsfrage III: Welche Effekte haben die beiden Präventionsprogramme AGIL und PAUER für die teilnehmenden Lehramtsreferendare?

Zur Analyse der Effekte der beiden verhaltenspräventiven Programme AGIL und PAUER (vgl. Kapitel 5.3) im Vorbereitungsdienst werden erneut *Depressivität* und *Arbeitsengagement* als Hauptzielkriterien verwendet. Sie dienen als Indikatoren dafür, ob sich im Rahmen dieser Stresspräventionsprogramme Symptome von Stress und psychischer Beanspruchung bei Lehramtsreferendaren reduzieren lassen und somit negativen gesundheitlichen Folgen vorgebeugt werden kann.

Darüber hinaus gehen abermals dysfunktionale Kognitionen, Strategien der Stressbewältigung, das Erholungserleben, die *LehrerSelbstwirksamkeit* und die Selbsteinschätzung im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* (vgl. Kapitel 6.2) in die Analysen ein. Diese dienen als Indikatoren dafür, inwiefern personale Merkmale, denen in der Forschung eine Bedeutung bei der Entstehung von Stress und Stressfolgen sowie der Stressbewältigung beigemessen wird, durch die Programme günstig beeinflusst werden können. Überdies liefern die Untersuchungsergebnisse Hinweise darauf, ob verhaltenspräventive Maßnahmen wie AGIL und PAUER neben der Stressprävention auch einen Beitrag zur beruflichen Professionalisierung leisten können.

Um die Wirkung der beiden Präventionsprogramme zu untersuchen, wird zunächst die längsschnittliche Veränderung aller Zielvariablen in der jeweiligen Gesamtstichprobe über die drei Messzeitpunkte (t_0 : einige Zeit vor dem Training, t_1 : unmittelbar vor dem Training, t_2 : nach dem Training; vgl. Kapitel 7.2) analysiert. Die zugehörigen Untersuchungshypothesen finden sich im nachfolgenden Kasten unter Hypothesen 3.1. Anschließend vergleicht die vorliegende Untersuchung die Wirkung in den folgenden beiden Personengruppen miteinander: Einerseits Personen mit erhöhten Depressivitätswerten zum ersten Messzeitpunkt (t_0 : $ADS-K \geq 16$; vgl. Kapitel 7.4.3), die eine Risikogruppe für depressive Störungen darstellen und damit der indizierten Prävention zuzuordnen sind. Andererseits Personen mit niedrigeren Werten der Depressivität zu t_0 und somit ohne erhöhtes Risiko (vgl. Hypothesen 3.2). Denn Studien zur Wirksamkeit von Stresspräventionsmaßnahmen legen nahe, dass diese bei, die bereits Risikomerkmale aufweisen, besonders effektiv sind (vgl. Kapitel 5.4).

Forschungsfrage 3:

Welche Effekte haben die beiden Präventionsprogramme AGIL und PAUER für die teilnehmenden Lehramtsreferendare?

Hypothesen 3.1

Die Hauptzielkriterien *Depressivität* und *Arbeitsengagement* sowie die untersuchten personalen Stressverstärker und Ressourcen werden durch die Teilnahme am Training (AGIL oder PAUER) günstig beeinflusst.

- a) Die Ausprägung der *Depressivität* verringert sich über die Zeit signifikant. Die Verringerung der *Depressivität* ist auf eine signifikante Veränderung im Trainingszeitraum (zwischen t_1 und t_2) zurückzuführen.
- b) Die Ausprägung des *Arbeitsengagements* steigt über die Zeit signifikant an. Die Steigerung des *Arbeitsengagements* ist auf eine signifikante Veränderung im Trainingszeitraum (zwischen t_1 und t_2) zurückzuführen.
- c) Die Ausprägung der untersuchten personalen Stressverstärker verringert sich über die Zeit signifikant. Die Verringerung der untersuchten personalen Stressverstärker ist auf eine signifikante Veränderung im Trainingszeitraum (zwischen t_1 und t_2) zurückzuführen.
- d) Die Ausprägung der untersuchten personalen Ressourcen steigt über die Zeit signifikant an. Die Steigerung des *Arbeitsengagements* ist auf eine signifikante Veränderung im Trainingszeitraum (zwischen t_1 und t_2) zurückzuführen.

Hypothesen 3.2

Personen mit erhöhtem Risiko für depressive Störungen (Risikogruppe) profitieren stärker von einer Trainingsteilnahme (an AGIL oder PAUER) als Personen, bei denen nicht von einem erhöhten Risiko für depressive Störungen auszugehen ist.

- a) Die *Depressivität* verringert sich in der Risikogruppe im Trainingszeitraum stärker als in der Gruppe von Personen ohne erhöhtes Risiko.
- b) Das *Arbeitsengagement* steigt in der Risikogruppe im Trainingszeitraum stärker an als in der Gruppe von Personen ohne erhöhtes Risiko.
- c) Die untersuchten personalen Stressverstärker verringern sich in der Risikogruppe im Trainingszeitraum stärker als in der Gruppe von Personen ohne erhöhtes Risiko.
- d) Die untersuchten personalen Ressourcen steigen in der Risikogruppe im Trainingszeitraum stärker an als in der Gruppe von Personen ohne erhöhtes Risiko.

7 Methode

7.1 Projektzusammenhang

Die vorliegende Untersuchung ist in das interdisziplinäre Projekt „LeguPan – Lehrgesundheit: Prävention an Schulen“ eingebettet, welches vom Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München unter der Leitung von Prof. Dr. Ewald Kiel und PD Dr. Sabine Weiß durchgeführt wurde. Dabei konzentriert sich die vorliegende Arbeit ausschließlich auf das Teilprojekt für Referendare, das zwischen Herbst 2011 und 2014 lief und ein Anschlussprojekt an das LeguPan-Projekt für Lehrkräfte darstellte. Ziel des Projekts war es, die Lehramtsreferendare schon in einer frühen Phase ihrer beruflichen Tätigkeit für berufsspezifische Belastungen und Herausforderungen zu sensibilisieren und sie darin zu unterstützen, Strategien und Möglichkeiten eines individuell angemessenen Umgangs mit diesen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten. Um dies zu erreichen, wurden zwei verschiedene Trainingsprogramme angeboten, die beide langfristig tragfähige Handlungskompetenzen vermitteln sollen, mithilfe derer es möglich sein soll, das persönliche Belastungserleben im Umgang mit beruflichen Anforderungen gering zu halten:

- Im Gesundheitstraining „AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ geht es um das Erkennen und Entschärfen beruflicher Stressoren und somit um die Schulung gesundheitsförderlichen Verhaltens. Letztlich hat es die Erarbeitung individuell angemessener Bewältigungsmöglichkeiten zum Ziel (Hillert et al., 2016).
- Das Klassenführungstraining „PAUER – Sicher und erfolgreich im Lehrerberuf“ zielt auf den Aufbau von Handlungskompetenzen ab, die ein effektives und ressourcenschonendes Führen von Klassen ermöglichen. So soll die Vielzahl der täglichen Belastungen verringert und das Stresserleben reduziert werden (Kiel, Frey & Weiß, 2013).

Es wurden insgesamt sieben AGIL- und zwölf PAUER-Trainings für Referendare durchgeführt. Der Modulstruktur entsprechend fanden diese Trainings an jeweils vier Trainingstagen, teils in den Räumen der Staatlichen Schulberatungsstellen, teils in Seminar- und Einsatzschulen, die Räume zur Verfügung stellten, statt. Eine detailliertere Beschreibung der Trainingsmaßnahmen findet sich in Kapitel 5.3. Kooperationspartner war die Schön Klinik Roseneck in Prien am Chiemsee (Prof. Dr. Dr. Andreas Hillert). Unterstützt und gefördert wurden die LeguPan-Projekte durch das Bayerische Ministerium für Unterricht und Kultus sowie die Robert-Bosch-Stiftung.

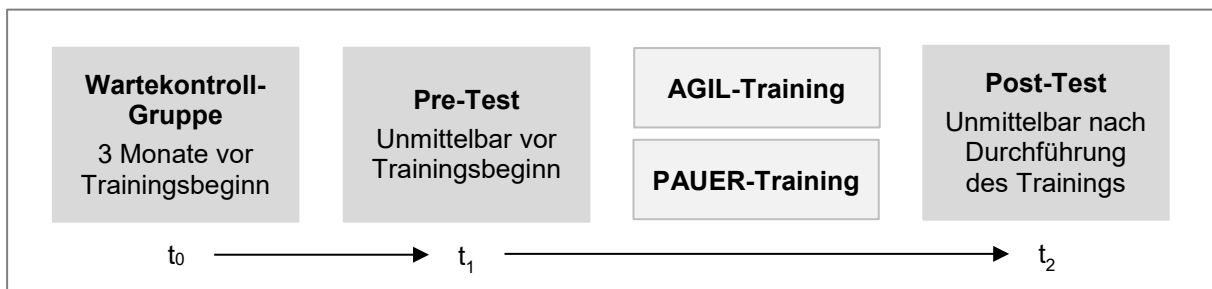
Da in ihrer Nachhaltigkeit ein zentrales Anliegen der LeguPan-Projekte bestand und beide Trainingsmaßnahmen, ihre Wirksamkeit vorausgesetzt, langfristig ein fester Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung werden sollten, wurden verschiedene Maßnahmen umgesetzt. Unter anderem wurden im LeguPan-Projekt für Lehrkräfte Multiplikatoren ausgebildet und eine

wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Trainingsmaßnahmen mit Lehrkräften und Referendaren angestrebt.

7.2 Forschungsdesign

Hinsichtlich des Forschungsdesigns war das LeguPan-Projekt für Referendare, wie in Abbildung 7.1 dargestellt, als Wartekontroll- sowie Pre- und Post-Test-Design konzipiert. Die Lehramtsreferendare wurden zu drei Messzeitpunkten befragt. Bei den erhobenen Daten handelte es sich somit um Selbstaussagen. Beim ersten Kontakt waren die Referendare noch an ihrer Seminarschule tätig, wechselten allerdings während der ersten Erhebungswelle (Messzeitpunkt t_0), die etwa drei Monate vor Trainingsbeginn stattfand, an ihre Einsatzschule. Eine weitere Befragung fand unmittelbar vor dem Training (Messzeitpunkt t_1) sowie unmittelbar nach Durchführung des Trainings (Messzeitpunkt t_2) statt.

Abbildung 7.1: Forschungsdesign im LeguPan-Projekt für Referendare



Die Fragebögen, die ca. 19 Seiten umfassten und deren Bearbeitung etwa 60 Minuten in Anspruch nahm, wurden zu t_0 und t_1 postalisch an die Teilnehmer versandt. Den Post-Test (t_2) erhielten die Teilnehmer unmittelbar im Anschluss an das Training persönlich. Die ausgefüllten Fragebögen konnten entweder per Post zurückgeschickt (t_0 , t_1 , t_2) oder am Trainingsort persönlich abgegeben werden (t_1 , t_2). Die Teilnahme an den Befragungen war freiwillig, wurde nicht vergütet und ihre Auswertung erfolgte anonym.

7.3 Stichprobe

Insgesamt haben 359 bayerische Referendare aus dem Gymnasial- und Realschulbereich am LeguPan-Projekt teilgenommen. Andere Schularten und Bundesländer wurden aufgrund zu stark abweichender organisatorischer Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes nicht einbezogen. Die Rekrutierung der Studienteilnehmer erfolgte über eine Ausschreibung für die Teilnahme an einer der beiden Trainingsmaßnahmen. Per Zufallsverfahren wurden aus den Bewerbern so viele Lehramtsreferendare für die Teilnahme ausgewählt wie Trainingsplätze zur Verfügung standen.

Die der Arbeit zugrunde liegende Gesamtstichprobe besteht aus denjenigen 219 Lehramtsreferendaren von Gymnasium (59,4%) und Realschule (40,2%), die sowohl zum Messzeitpunkt t_0 als auch zum Messzeitpunkt t_1 an der Befragung teilgenommen haben. Im Rahmen der längsschnittlichen Analysen zu Fragestellung I und II reduziert sich die Stichprobe jeweils um die 33 Referendare, die ihre Fragebögen der Messzeitpunkte t_0 und t_1 in einem Zeitabstand von weniger als drei Wochen ausgefüllt hatten. Für die Analysen zu Fragestellung III können nur die Daten der 103 Lehramtsreferendare berücksichtigt werden, für die Daten zu allen drei Messzeitpunkten vorliegen und der ADS-K-Summenwert zum ersten Messzeitpunkt (t_0) berechnet werden kann. Letzteres ist notwendig, da zur Untersuchung der Effekte der beiden Präventionsprogramme AGIL ($N = 26$) und PAUER ($N = 77$) auch vergleichende Analysen zwischen einer Risikogruppe mit erhöhten Depressivitätswerten zum ersten Messzeitpunkt (t_0 : ADS-K ≥ 16 ; vgl. Kapitel 7.4.3) und den übrigen Teilnehmern mit niedrigeren Werten der Depressivität zu t_0 durchgeführt werden. Eine genauere Beschreibung der jeweiligen Teilstichproben kann den Kapiteln 8.3.3 und 8.4.3 entnommen werden.

Im Folgenden soll die Gesamtstichprobe näher beschrieben werden. Eine detailliertere Übersicht über die soziodemografischen Daten der Stichprobe gibt Tabelle 7.1. Wie aufgrund der frühen berufsbiographischen Phase zu erwarten, ist ein Großteil der Referendare unter 30 Jahre alt (89,0%) und damit eher jung, kinderlos (93,6%) und nicht für die Pflege eines Angehörigen verantwortlich (93,2%). Ferner ist die Mehrheit der Lehramtsreferendare in der vorliegenden Stichprobe ledig (61,6%). All dies gilt für Referendare an Gymnasium und Realschule gleichermaßen. Die entsprechenden Chi-Quadrat-Tests werden nicht signifikant und weisen somit darauf hin, dass sich beide Teilstichproben in diesen Merkmalen nicht wesentlich voneinander unterscheiden.

Auch im Hinblick auf die Geschlechterverteilung unterscheiden sich die Gymnasial- und die Realschulstichprobe dem Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests zufolge nicht signifikant voneinander. Auffällig ist der mit 80,4% hohe Anteil weiblicher Lehramtsreferendare in der Gesamtstichprobe. Er entspricht jedoch annähernd der üblichen Geschlechterverteilung unter jungen Lehrkräften in Deutschland und dem Trend der Zunahme des Anteils weiblicher Lehrkräfte. Laut einer Studie der OECD (2018) waren im Jahr 2016 in Deutschland im Sekundarbereich I 79% und im Sekundarbereich II 73% der unter 30-jährigen Lehrkräfte weiblich. Im Gegensatz dazu waren von den Lehrkräften ab einem Alter von 50 Jahren im Sekundarbereich I 67% und im Sekundarbereich II nur 50% Frauen.

Tabelle 7.1: Übersicht über die soziodemografischen Daten der Stichprobe

	Gesamtstichprobe (N = 219)		Gymnasium (N = 130)		Realschule (N = 88)	
	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)
Alter						
20-29 Jahre	195	89,0%	117	90,0%	78	88,6%
30-39 Jahre	20	9,1%	11	8,5%	9	10,2%
40-49 Jahre	3	1,4%	2	1,5%	1	1,1%
keine Angabe	1	0,5%				
Geschlecht						
Männlich	42	19,2%	20	15,4%	22	25,0%
Weiblich	176	80,4%	110	84,6%	66	75,0%
keine Angabe	1	0,5%				
Familienstand						
Ledig	135	61,6%	83	63,8%	52	59,1%
mit Partner lebend/ verheiratet	77	35,2%	44	33,8%	33	37,5%
geschieden/ getrennt lebend	3	1,4%	1	0,8%	2	2,3%
Verwitwet	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
keine Angabe	4	1,8%	2	1,5%	1	1,1%
Kinder						
keine Kinder	205	93,6%	123	94,6%	81	92,0%
Kinder, davon:	14	6,4%	7	5,4%	7	8,0%
1 Kind	8	3,7%	4	3,1%	4	4,5%
2 Kinder	4	1,8%	3	2,3%	1	1,1%
keine Angabe	2	0,9%			2	2,3%
Pflegefälle						
kein Pflegefall	204	93,2%	125	96,2%	79	89,8%
Pflegefälle	12	5,5%	5	3,8%	7	8,0%
keine Angabe	3	1,4%			2	2,3%

In Bezug auf die berufsspezifischen Merkmale der Stichprobe, die in Tabelle 7.2 dargestellt sind, finden sich größere Unterschiede zwischen den Gymnasial- und Realschulreferendaren. Betrachtet man die von den Referendaren unterrichteten Jahrgangsstufen wird deutlich, dass in der Gesamtstichprobe die meisten Lehramtsreferendare (90,0%) mindestens eine Klasse der Jahrgangsstufen sieben bis zehn unterrichten. Diese Tendenz zeigt sich ebenso in der Gymnasial- (90,8%) und Realschulstichprobe (89,8%). Dennoch fällt der Chi-Quadrat-Test signifikant aus ($\chi^2(3) = 39.71, p < .001$), was auf wesentliche Unterschiede zwischen Gymnasium und Realschule hindeutet und vermutlich darin begründet liegt, dass es an der Realschule keine Oberstufe (11.- 12. Klasse) gibt.

Tabelle 7.2: Übersicht über die berufsspezifischen Merkmale der Stichprobe

	Gesamtstichprobe (N = 219)		Gymnasium (N = 130)		Realschule (N = 88)	
	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)
Jahrgangsstufen¹						
5.-6. Klasse	96	43,8%	49	37,7%	47	53,4%
7.-10. Klasse	197	90,0%	118	90,8%	79	89,8%
11.-12. Klasse	41	18,7%	41	31,5%		
keine Angabe	2	0,9%	1	0,8%		
Fächer¹						
Deutsch	65	29,7%	35	26,9%	30	34,1%
Fremdsprachen	95	43,4%	77	59,2%	18	20,5%
Mathematik	56	25,6%	17	13,1%	39	44,3%
übrige MINT-Fächer	44	20,1%	19	14,6%	25	28,4%
Gesellschaftswissenschaften	71	32,4%	44	33,8%	27	30,7%
Musische Fächer	16	7,3%	2	1,5%	14	15,9%
Religion, Philosophie, Ethik	16	7,3%	4	3,1%	12	13,6%
Sport	15	6,8%	11	8,5%	4	4,5%
Schulpsychologie	9	4,1%	8	6,2%	1	1,1%
keine Angabe	1	0,5%				
Arbeitszeit zuhause						
≤ 10	17	7,8%	8	6,2%	9	10,2%
> 10; ≤ 20	81	37,0%	50	38,5%	31	35,2%
> 20; ≤ 30	73	33,3%	40	30,8%	33	37,5%
> 30; ≤ 40	31	14,2%	22	16,9%	9	10,2%
> 40; ≤ 50	2	0,9%	0	0,0%	2	2,3%
> 50	4	1,8%	3	2,3%	1	1,1%
keine Angabe	11	5,0%	7	5,4%	3	3,4%

Anmerkungen: ¹ = Mehrfachnennungen möglich

Vergleicht man die Gymnasial- und Realschulreferendare der Stichprobe hinsichtlich ihrer Unterrichtsfächer, fallen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Ein Großteil der Referendare unterrichtet sowohl in der Gesamtstichprobe (90,0%) als auch in der Gymnasial- (90,0%) und Realschulstichprobe (90,9%) mindestens eines der folgenden Fächer: Deutsch, eine Fremdsprache, Mathematik. Auch der Chi-Quadrat-Test deutet in diesem Zusammenhang auf keine wesentlichen Unterschiede hin. Betrachtet man die Unterrichtsfächer hingegen detaillierter (vgl. Tabelle 7.2), werden Unterschiede zwischen den Schularten deutlich ($\chi^2(9) = 95.78$, $p < .001$). Beispielsweise unterrichteten 59,2% der Gymnasialreferendare eine Fremdsprache und

nur 13,1% Mathematik. Im Gegensatz dazu unterrichten nur 20,5% bei den Realschulreferendaren eine Fremdsprache und dafür 44,3% Mathematik.

Dagegen unterscheiden sich die Referendare der beiden Schularten nicht signifikant in der Arbeitszeit, die sie zuhause aufwenden. Der Chi-Quadrat-Test erreicht keine Signifikanz. Etwas mehr als zwei Drittel der Gesamtstichprobe arbeitet zuhause zwischen elf und 20 (37,0%) bzw. zwischen 21 und 30 (33,3%) Stunden.

7.4 Messinstrumente

Im Rahmen des „LeguPan“-Projekts fanden sowohl etablierte als auch neu- bzw. weiterentwickelte Messinstrumente zur Erfassung von Selbstaussagen der Lehramtsreferendare Verwendung. Im Anschluss an die Erhebung demographischer Variablen zur aktuellen beruflichen und Lebenssituation kamen verschiedene Messinstrumente zum Einsatz. Der Fragebogen von Erhebungszeitpunkt t_2 erhob am Ende zusätzlich die Meinung der Teilnehmer zum Training.

Für die Analysen zu den in Kapitel 6 formulierten Hypothesen werden aber nicht alle Messinstrumente des Fragebogens herangezogen. Tabelle 7.3 gibt einen Überblick über die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Messinstrumente und Skalen. Aus ihr ist ersichtlich, ob das jeweilige Messinstrument bzw. die jeweilige Skala eine berufliche Anforderung (bA), eine berufliche Ressource (bR), einen personalen Stressverstärker (pS), eine personale Ressource (pR) oder eine Stressfolge (SF) erfasst. Ferner ist der Tabelle zu entnehmen, bei welcher Fragestellung das Messinstrument bzw. die Skala jeweils zum Einsatz kam.

Die folgenden Unterkapitel beschreiben die Messinstrumente näher, die in die vorliegende Untersuchung eingehen. Dabei wird zunächst auf die Erfassung von Arbeitsanforderungen und -ressourcen eingegangen (7.4.1), bevor die Instrumente zur Erhebung von personalen Anforderungen und Ressourcen (7.4.2) sowie Stressfolgen (7.4.3) dargestellt werden. Das letzte Unterkapitel beschreibt die Erhebung der Meinung der Teilnehmer zum Training (7.4.4). Ein Beispielitem, Cronbachs Alpha, der in der Stichprobe vorliegende Mittelwert der Skalenwerte* sowie das zugehörige Minimum und Maximum der Skalenwerte, die Standardabweichung, die Itemanzahl sowie die Bewertungsskala können der jeweiligen Tabelle entnommen werden. Die beschriebenen Reliabilitäts- und Faktoranalysen wurden mit der Gesamtstichprobe der vorliegenden Untersuchung zum Messzeitpunkt t_0 durchgeführt.

* Bei den Skalenwerten handelt es sich in der vorliegenden Untersuchung um Summenwerte.

Tabelle 7.3: Überblick über die verwendeten Messinstrumente und Skalen je Fragestellung

Bereich	Messinstrument	Subskalen	Dimension	Fragestellung
Berufliche Faktoren	Arbeitszeit zuhause		bA	I
	Erleben des Referendariats	Unsicherheit in der Lehrerrolle	bA	I, II
		Eingebundenheit ins Kollegium	bR	I
	Erleben der Betreuungssituation im Referendariat	Anpassung an die Seminarlehrkraft	bA	I
		Willkür durch die Seminarlehrkraft	bA	I
	Arbeit in der Klasse	Belastung durch respektloses Schülerverhalten	bA	I
		Belastung durch Unterricht	bA	I
	Beruflicher Erfolg	Zielerreichung	bR	I
		Prosozialer Erfolg	bR	I
		Gesamtskala	bR	II
	Soziale Unterstützung	Mitreferendare	bR	I
		Seminarlehrer	bR	I
Personale Faktoren	Dysfunktionale Kognitionen	Absicherung/Risikovermeidung	pS	II, III
		Meidung von Unterstützung	pS	II, III
		Selbstvorwürfe bei Misserfolg	pS	II, III
	Strategien der Stressbewältigung	Resignation	pS	II, III
		Soziale Abkapselung	pS	II, III
		Reaktionskontrolle	pS	II, III
		Positives Tun	pR	II, III
		Situationskontrolle	pR	II, III
	Erholungserleben	Gedankliche Distanzierung	pR	II, III
		Anregung/Stimulation	pR	II, III
	Lehrerselbstwirksamkeit		pR	II, III
	Stressfolgen	Arbeit in der Klasse	Umgang mit Unterrichtsstörungen	pR
Depressivität (ADS-K)			SF	I, II, III
Arbeitsengagement (UWES-9)			SF	I, II, III
Trainingsakzeptanz	Einzelitems	Gewünschte Art von Training erhalten		III
		Eigenes Engagement im Training		III
		Weiterempfehlung an Freund		III
	Zufriedenheit mit dem Training			III

Anmerkungen: bA = berufliche Anforderung, bR = berufliche Ressource, pS = personaler Stressverstärker, pR = personale Ressource, SF = Stressfolge.

7.4.1 Arbeitsanforderungen und -ressourcen

Arbeitszeit zuhause

Die Arbeitszeit, die die Lehramtsreferendare zuhause erbringen, wurde zum Messzeitpunkt t_0 durch ein Einzelitem im Rahmen der Erhebung demographischer Variablen zu Beginn des Fragebogens erfasst. Dieses lautet: „*Meine durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit zuhause beträgt insgesamt etwa ____ Stunden (z.B. für Unterrichtsvorbereitung usw.)*.“ Die Angaben schwanken zwischen 6 und 65 Stunden mit einem Mittelwert von 23,63 Stunden ($SD = 10.11$).

Erleben des Referendariats

Da zu Projektbeginn keine standardisierten Messinstrumente zur Erfassung der Situation im Referendariat bzw. ihres Erlebens vorlagen, musste ein entsprechendes Messinstrument konstruiert werden (vgl. Braun, Weiß & Kiel, 2015; Weiß, Schlotter & Kiel, 2014). Es basiert auf theoretischen Bezügen (z.B. Lenhard, 2004) und empirischen Befunden (z.B. Schubarth, Speck & Seidel, 2007) und beschreibt verschiedene Situationsmerkmale des Referendariats. Beantwortet werden die Items auf einer sechsstufigen Likert-Skala. Die Validierung des Messinstruments fand im Pretest an drei Einsatzschulen statt.

Von den neun identifizierten Faktoren (Braun et al., 2015) geht die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* als Arbeitsanforderung in die vorliegende Untersuchung ein (vgl. Tabelle 7.4). Der Mittelwert der Skalenwerte liegt bei 14.72 ($SD = 5.07$) und ihre interne Konsistenz ist akzeptabel ($\alpha = .75$)*. Außerdem findet die *Eingebundenheit ins Kollegium* als Arbeitsressource Eingang in die vorliegende Untersuchung. Der Mittelwert der Skalenwerte ist 22.41 ($SD = 7.13$) und die interne Konsistenz gut ($\alpha = .82$).

Tabelle 7.4: Messinstrument zum Erleben des Referendariats (Braun et al., 2015)

Subskala	Beispielitem					
	Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
		Wie erleben Sie das Referendariat mit seinen vielfältigen Aufgaben?				
Unsicherheit in der Lehrerrolle		Ich fühle mich in meiner Rolle als Lehrer/in sicher (umgepolt).				
	.75	14.72	2	28	5.07	7
Eingebundenheit ins Kollegium		Mir wird vom Lehrerkollegium großes Vertrauen in meine Arbeit entgegengebracht.				
	.82	22.41	6	36	7.13	8

Bewertungsskala: 6-stufige Likert-Skala von „0 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „5 = trifft voll und ganz zu“

* Konvention für die Bewertung von Cronbachs Alpha nach Cronbach (1951): $\alpha > .90$ exzellent; $\alpha > .80$ gut; $\alpha > .70$ akzeptabel; $\alpha > .60$ fragwürdig; $\alpha > .50$ schlecht; $\alpha < .50$ inakzeptabel.

Erleben der Betreuungssituation im Referendariat

Auch zur Erfassung des Erlebens der Betreuung im Referendariat gab es zu Projektbeginn keine standardisierten Messinstrumente, weshalb ein Instrument für den Einsatz im „LeguPan“-Projekt konstruiert wurde (vgl. Weiß et al., 2014). Das Vorgehen entsprach dem Verfahren zur Konstruktion des Messinstruments zum Erleben des Referendariats (vgl. vorangegangener Abschnitt). Das Instrument erfasst Merkmale, die für die Betreuungssituation im Lehramtsreferendariat kennzeichnend sind. Dabei wird zwischen verschiedenen Mentoren unterschieden, indem für jedes Item die Interaktion mit der Seminarlehrkraft und der Betreuungslehrkraft einzeln zu bewerten ist. Die Beantwortung der Items erfolgt erneut auf einer sechsstufigen Likert-Skala. Weiß und Kollegen (2014) konnten sowohl für Seminarlehrkräfte als auch für Betreuungslehrkräfte die folgenden vier Faktoren identifizieren: Förderung und Unterstützung, Rückmeldung und Anerkennung, Anpassung sowie Willkür.

Davon werden die *Anpassung an die Seminarlehrkraft* und die *Willkür durch die Seminarlehrkraft* als Arbeitsanforderungen in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt (vgl. Tabelle 7.5). Da beide Skalen nur zwei Items enthalten, wird auf eine Reliabilitätsanalyse mittels Cronbachs Alpha verzichtet. Jedoch ist die Korrelation der beiden Items jeweils so hoch ($r = .77$ und $r = .71$), dass sie die Zusammenfassung zu einer Skala rechtfertigt (vgl. Bühner, 2011). Der Mittelwert der Skalenwerte der Skala *Anpassung an die Seminarlehrkraft* ist 6.94 ($SD = 2.07$). Für die Skala *Willkür durch die Seminarlehrkraft* ist er 3.28 ($SD = 3.29$).

Tabelle 7.5: Messinstrument zum Erleben der Betreuungssituation im Referendariat (Weiß et al., 2014)

Subskala	Beispielitem					
	r^*	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
		Zuerst wüssten wir gerne, wie es Ihnen im Kontakt mit Ihren Betreuer/innen geht.				
Anpassung an die Seminarlehrkraft		Ich passe mich den Vorstellungen mind. einer Seminarlehrerin/eines Seminarlehrers bzgl. der Unterrichtsplanung immer an.				
	.77	6.94	0	10	2.07	2
Willkür durch die Seminarlehrkraft		Ich fühle mich mind. einer Seminarlehrerin/einem Seminarlehrer willkürlich ausgeliefert.				
	.71	3.28	0	10	3.29	2

Bewertungsskala: 6-stufige Likert-Skala von „0 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „5 = trifft voll und ganz zu“

Belastungen durch die Arbeit in der Klasse

Das Messinstrument zur Arbeit in der Klasse wurde ebenfalls im Rahmen des „LeguPan“-Projekts entwickelt und zielt darauf ab, Anforderungen, die aus der Aufgabe der Klassenführung

* Da die Skalen jeweils aus nur 2 Items bestehen, wird auf eine Reliabilitätsanalyse mit Cronbachs Alpha verzichtet und stattdessen die jeweilige Korrelation der beiden Items angegeben.

resultieren, zu erheben. Klassenführung wird dabei einerseits als Ermöglichung von Lernarbeit verstanden und andererseits als erzieherische und soziale Aufgaben einschließlich angesehen (vgl. z.B. Haag, 2018; Helmke, 2010; Kiel et al., 2013; Ophardt & Thiel, 2013; Seidel, 2015; vgl. Kapitel 4.2.2). Daneben werden die Aufgaben der Klassenführung als fordernd betrachtet, wobei ein Zusammenhang mit den Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen angenommen wird (Kiel et al., 2013). Nach Gaertner (2016) lassen sich mit dem Messinstrument zur Arbeit in der Klasse verschiedene Belastungen, Ansprüche an das eigene Klassenführungsverhalten sowie Erwartungen an die eigene Person und die Schüler erfassen. Ferner erhebt das Instrument die Selbsteinschätzung in Bezug auf das eigene Klassenführungsverhalten. Beantwortet werden die Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala.

Die Belastungen durch die Arbeit in der Klasse werden als Arbeitsanforderungen in die vorliegende Untersuchung aufgenommen (vgl. Tabelle 7.6). Eine Überprüfung ihrer Skalenstruktur mit Hilfe einer exploratorischen Hauptachsenfaktorenanalyse mit Varimax*-Rotation ($KMO = .72$; $\chi^2(36) = 519.30$, $p < .001$; $MSA \geq .59$) legt, aufgrund der Ergebnisse von MAP-Test und Parallelanalyse sowie der besseren inhaltlichen Interpretierbarkeit der Faktoren, eine zweifaktorielle Struktur nahe: *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* und *Belastung durch Unterricht*. Das Item „Ich finde die folgenden Aspekte sehr belastend: Ein hoher Geräuschpegel in der Klasse.“ kann keinem der Faktoren eindeutig zugeordnet werden, da es auf beiden eine ähnlich geringe Ladung von .17 und .24 aufweist. Es wird deshalb bei der Skalenbildung nicht berücksichtigt. Der Mittelwert ist für die Skala *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* 8.40 ($SD = 2.58$) und für die Skala *Belastung durch Unterricht* 8.27 ($SD = 4.01$). Beide Skalen weisen eine akzeptable interne Konsistenz auf ($\alpha = .78$).

Tabelle 7.6: Messinstrument zur Arbeit in der Klasse (Gaertner, 2016)

Subskala	Beispielitem					
	Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
Belastung durch respektloses Schülerverhalten	.78	8.40	0	12	2.58	3
Unterricht	.78	8.27	0	18	4.01	6

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „0 = trifft nicht zu“ bis „4 = trifft voll und ganz zu“

* Da die Faktoren unter obliquen Rotation mit der Promax-Methode kaum korrelieren ($r < .10$), wurde orthogonal mit der Varimax-Methode rotiert (vgl. Bühner, 2011).

Beruflicher Erfolg

Der *subjektive Berufserfolg* wird mit Hilfe des Messinstruments SUCCESS von Grebner et al. (2010) erhoben. Dieses besteht im Original aus vier Subskalen: *Zielerreichung*, *Prosozialer Erfolg*, *Positives Feedback* und *Karriereerfolg*. Allerdings wird im Rahmen des „LeguPan“-Projekts für Referendare die Skala Karriereerfolg nicht erhoben, da diese, mit Items wie „*Ich wurde befördert.*“, für die Gruppe der Lehramtsreferendare wenig inhaltliche Relevanz hat. Außerdem wurde das 7-stufige Rating durch eine vierstufige Bewertungsskala ersetzt.

In der vorliegenden Untersuchung korrelieren vor allem die Skalen *Positives Feedback* und *Prosozialer Erfolg* zum Messzeitpunkt t_0 hoch ($r = .54$, $p < .01$) miteinander. Daneben korreliert die Subskala *Zielerreichung* mit den anderen beiden Skalen jeweils moderat bis stark ($r = .43$ und $r = .46$, jeweils $p < .01$). Die Kriterien zur Anzahl der im Rahmen einer exploratorischen Faktorenanalyse zu extrahierenden Faktoren deuten außerdem auf eine zweifaktorielle Lösung hin. Doch korrelieren auch diese Faktoren mit $r = .53$ stark miteinander und es lassen sich mehrere Items, insbesondere der Skala *Positives Feedback*, keinem der beiden Faktoren eindeutig zuordnen (ML-Faktorenanalyse mit Promax-Rotation: $KMO = .85$; $\chi^2(66) = 927.85$, $p < .001$; $MSA \geq .81$).

Im Rahmen der Analysen zu Fragestellung I werden deshalb nur die Subskalen *Zielerreichung* und *Prosozialer Erfolg* verwendet (vgl. Tabelle 7.7). Der Mittelwert der Skalenwerte der 3-Item-Skala *Zielerreichung* ist 9.09 ($SD = 1.94$) und die interne Konsistenz gut ($\alpha = .83$). Die Skala *Prosozialer Erfolg*, bestehend aus fünf Items, weist einen Mittelwert von 12.93 ($SD = 3.13$) und eine akzeptable interne Konsistenz auf ($\alpha = .79$).

Tabelle 7.7: Messinstrument zur Erfassung des beruflichen Erfolgs (SUCCESS; Grebner et al., 2010)

Subskala	Beispielitem				
Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
	In den letzten 2 Wochen habe ich in meiner Arbeit...				
Zielerreichung	... Ziele erreicht.				
.83	9.09	3	12	1.94	3
Prosozialer Erfolg	... anderen Rat gegeben.				
.79	12.93	5	20	3.13	5
SUCCESS-Gesamtskala	... Ziele erreicht.				
.85	30.50	13	48	6.93	12

Bewertungsskala: 4-stufige Likert-Skala von „0 = nie“ bis „4 = häufig“

Für Fragestellung II werden hingegen alle drei erhobenen Subskalen als Gesamtskala berücksichtigt (vgl. Tabelle 7.7), da im Gegensatz zu Fragestellung I nicht die beruflichen, sondern die personalen Faktoren im Fokus stehen. Der Mittelwert der Skalenwerte der Gesamtskala

aus zwölf Items ist 30.50 ($SD = 6.93$). Die interne Konsistenz ist trotz der Zusammenfassung zu einer Skala gut ($\alpha = .85$).

Soziale Unterstützung

Das Messinstrument von Caplan, Cobb, French, van Harrison und Pinneau (1975) stammt in seiner deutschen Übersetzung von Frese (1989). Es erfasst das subjektive Ausmaß der sozialen Unterstützung durch verschiedene Personen(gruppen). Zusätzlich zur sozialen Unterstützung durch Schulleitung, Kollegen, Eltern und (Ehe)Partner aus dem Originalinstrument wurden für das „LeguPan“-Projekt für Referendare auch die soziale Unterstützung durch Seminarlehrer, Betreuungslehrer und Mitreferendare anhand der vier Originalitems des Messinstruments erhoben. Zur Bewertung der Items wird eine vierstufige Likert-Skala herangezogen.

Die vorliegende Untersuchung nutzt die Skalen zur sozialen Unterstützung durch *Mitreferendare* und *Seminarlehrer* (vgl. Tabelle 7.8). Die Skala *Mitreferendare* weist einen Mittelwert von 9.50 ($SD = 2.40$) auf, die Skala *Seminarlehrer* hat einen Mittelwert von 7.56 ($SD = 2.86$). Cronbachs Alpha, und damit die interne Konsistenz, ist für beide Skalen gut ($\alpha = .87$ und $\alpha = .85$).

Tabelle 7.8: Messinstrument zur sozialen Unterstützung (Caplan et al., 1975; Frese, 1989)

Subskala	Beispielitem				
Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
Mitreferendare	Wie sehr sind die Personen bereit, Ihre Probleme im Zusammenhang mit der Arbeit anzuhören?				
.87	9.50	0	12	2.40	4
Seminarlehrer	Wie sehr können Sie sich auf folgende Personen verlassen, wenn es in der Arbeit schwierig wird?				
.85	7.56	1	12	2.86	4

Bewertungsskala: 4-stufige Likert-Skala von „0 = gar nicht“ bis „3 = völlig“

7.4.2 Personale Stressverstärker und Ressourcen

Dysfunktionale Kognitionen

Die Erfassung dysfunktionaler Kognitionen erfolgt mit dem Messinstrument von Trageser (2010). Seine Items stammen aus der Skala dysfunktionaler Einstellung (Hautzinger, Luka & Trautmann, 1985), dem Fragebogen irrationaler Einstellungen (Klages, 1990), der Frost Multidimensional Perfectionism Scale in der deutschsprachigen Version (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990; Stoeber, 1995) sowie neu entwickelten Items zur Meidung sozialer Unterstützung. Bewertet werden die Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala.

Von den sechs Subskalen (Abhängigkeit von Sympathie, Absicherung und Risikovermeidung, Meidung von Unterstützung, Internalisierung von Misserfolg, Wertverlust bei Versagen und Persönliche Standards) gehen aus inhaltlichen Überlegungen (vgl. Kapitel 4.2.3) heraus vier

Skalen in die vorliegende Untersuchung ein (vgl. Tabelle 7.9): *Absicherung und Risikovermeidung*, *Meidung von Unterstützung*, *Internalisierung von Misserfolg* sowie *Wertverlust bei Versagen*. Da die Skalen *Internalisierung von Misserfolg* und *Wertverlust bei Versagen* zum Messzeitpunkt t_0 stark korrelieren ($r = .61$, $p < .01$), wird eine exploratorische ML-Faktorenanalyse mit Promax-Rotation durchgeführt ($KMO = .89$; $\chi^2(120) = 1820.86$, $p < .001$; $MSA \geq .82$). Sie zeigt, dass die Items der Skalen *Internalisierung von Misserfolg* und *Wertverlust bei Versagen* auf einen Faktor laden. Aus diesem Grund werden sie zu einer Skala *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* zusammengefasst. Diese weist, wie auch die Skalen *Absicherung und Risikovermeidung* ($\alpha = .83$) sowie *Meidung von Unterstützung* ($\alpha = .83$), eine gute interne Konsistenz auf ($\alpha = .89$). Der Mittelwert der Skalenwerte für *Absicherung und Risikovermeidung* ist 4.64 ($SD = 3.41$), für *Meidung von Unterstützung* 3.04 ($SD = 2.93$) und für *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* 13.05 ($SD = 6.32$).

Tabelle 7.9: Messinstrument zur Erfassung dysfunktionaler Kognitionen (Trageser, 2010)

Subskala	Beispielitem				
Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
	Wie zutreffend sind diese Einstellungen und Haltungen für Sie persönlich?				
Absicherung und Risikovermeidung	Etwas spontan ausprobieren zu müssen, wäre schrecklich, denn es könnte ein Reinfall werden.				
.83	4.64	0	16	3.41	4
Meidung von Unterstützung	Wenn ich Kollegen oder Eltern um Unterstützung bitte, dann ist das ein Zeichen von Schwäche.				
.83	3.04	0	12	2.93	4
Selbstvorwürfe bei Misserfolg	Wenn ich etwas nicht erreiche, gebe ich mir selbst die Schuld.				
.89	13.05	0	32	6.32	8

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „0 = stimmt überhaupt nicht“ bis „4 = stimmt voll und ganz“

Strategien der Stressbewältigung

Das Messinstrument zu den Strategien der Stressbewältigung erfasst sechs verschiedene Bewältigungsstrategien und stellt eine Weiterentwicklung des Stressverarbeitungsfragebogens (SVF; Janke, Erdmann & Kallus, 1997) durch Lehr, Schmitz et al. (2008) dar. Es setzt sich aus den drei bis vier trennschärfsten Items der SVF-Originalskalen *Resignation*, *Soziale Abkapselung*, *Entspannung*, *Situations-*, und *Reaktionskontrolle* zusammen und wurde von Lehr et al. (2008) zudem um eine zusätzliche Subskala zum *Aufsuchen positiver Erlebnisinhalte* erweitert. Zur Beantwortung der Items wird eine fünfstufige Likert-Skala herangezogen.

Die interne Konsistenz der meisten Subskalen ist in der vorliegenden Untersuchung akzeptabel, gut oder gar sehr gut (vgl. Tabelle 7.10). Dies gilt allerdings nicht für die Originalskalen

Entspannung und *Reaktionskontrolle* mit einem fragwürdigen Cronbachs Alpha von .67 und .64. Darüber hinaus ist die hohe Korrelation* zwischen den Skalen *Entspannung* und *Aufsuchen positiver Erlebnisinhalte* ($r = .63, p < .01$) zum Messzeitpunkt t_0 auffällig. Eine Überprüfung der Skalenstruktur mittels exploratorischer Hauptachsfaktorenanalyse mit Promax-Rotation† ($KMO = .83; \chi^2(231) = 2371.88, p < .001; MSA \geq .57$) ergibt eine fünf- anstatt einer sechs-faktoriellen Lösung. Diese zeigt einerseits, dass jeweils ein Item der Skala *Entspannung* („Wenn mich Belastungen aus dem Gleichgewicht bringen versuche ich, ganz ruhig und gleichmäßig zu atmen.“) und ein Item der Skala *Reaktionskontrolle* („Wenn mich Belastungen aus dem Gleichgewicht bringen versuche ich, Haltung zu bewahren.“) keinem der Faktoren eindeutig zugeordnet werden kann, wobei diese Items bereits in den Reliabilitätsanalysen durch geringe Trennschärfen ($r_{ix} = .28$ und $r_{ix} = .14$) aufgefallen waren. Andererseits wird deutlich, dass die Items der Skalen *Entspannung* und *Aufsuchen positiver Erlebnisinhalte* auf einen Faktor laden. Diese Ergebnisse führen zu zwei Anpassungen der Originalskalen. Zum einen werden die Skalen *Entspannung* und *Aufsuchen positiver Erlebnisinhalte*, ohne das Item „Wenn mich Belastungen aus dem Gleichgewicht bringen versuche ich, ganz ruhig und gleichmäßig zu atmen.“, wie bei Albrecht (2016), zu einer Skala *Positives Tun* zusammengefasst. Ihre interne Konsistenz ist, mit einem Cronbachs Alpha von .92, sehr gut. Zum anderen wird das Item „Wenn mich Belastungen aus dem Gleichgewicht bringen versuche ich, Haltung zu bewahren.“ aus der Skala *Reaktionskontrolle* entfernt. Die auf drei Items reduzierte Skala weist eine akzeptable interne Konsistenz auf ($\alpha = .71$).

Tabelle 7.10: Messinstrument zur Erfassung von Strategien der Stressbewältigung (Lehr et al., 2008)

Subskala	Beispielitem				
Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
	Wenn mich Belastungen aus dem Gleichgewicht bringen...				
Resignation	... neige ich dazu alles sinnlos zu finden.				
.85	5.30	0	16	3.45	4
Soziale Abkapselung	... schließe ich mich von meiner Umgebung ab.				
.88	3.91	0	12	2.98	3
Reaktionskontrolle	... sage ich mir, du darfst die Fassung nicht verlieren.				
.71	8.26	2	12	2.22	3
Positives Tun	... tue ich Dinge, die ich genieße.				
.92	14.47	0	24	5.52	6
Situationskontrolle	... versuche ich mir alle Einzelheiten der Situation klar zu machen.				
.77	10.73	2	16	3.06	4

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „0 = gar nicht“ bis „4 = sehr wahrscheinlich“

* Konvention für die Bewertung der Höhe von Korrelationskoeffizienten nach Cohen (1988): $r = .01$ kleiner/geringer Effekt; $r = .30$ mittlerer/moderater Effekt; $r = .50$ starker Effekt.

† Da die Faktoren unter obliquen Rotation mit der Promax-Methode untereinander teilweise höher als .10 korrelieren, wurde diese Rotationsmethode beibehalten (vgl. Bühner, 2011).

Erholungserleben

Zur Erfassung des Erholungserlebens wird das Messinstrument von Gnau (2009) verwendet. Es besteht aus den Subskalen *Gedankliche Distanzierung*, *Anregung/Stimulation* und *Neue Kräfte*. Beantwortet werden die jeweils fünf Items der Subskalen auf einer vierstufigen Likert-Skala.

Da die Skala *Neue Kräfte* zum Messzeitpunkt t_0 mit beiden anderen Subskalen hoch korreliert ($r = .71, p < .01$ und $r = .63, p < .01$), wird eine exploratorische Hauptachsenfaktorenanalyse mit Promax-Rotation durchgeführt ($KMO = .90; \chi^2(105) = 1618.61, p < .001; MSA \geq .83$). Ihre Ergebnisse deuten auf eine zweifaktorielle Lösung hin, bei der die Items der Skala *Neue Kräfte* auf die anderen beiden Skalen aufgeteilt werden. Allerdings korrelieren auch diese beiden Faktoren stark miteinander ($r = .55$), weshalb in der vorliegenden Untersuchung nur die beiden ursprünglichen Skalen *Gedankliche Distanzierung* und *Anregung/Stimulation* weiter berücksichtigt werden (vgl. Tabelle 7.11). Erstere hat eine gute ($\alpha = .88$) und zweitere eine akzeptable ($\alpha = .78$) interne Konsistenz.

Tabelle 7.11: Messinstrument zur Erfassung des Erholungserlebens (Gnau, 2009)

Subskala	Beispielitem				
Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
Wie häufig haben Sie in der vergangenen Woche Folgendes erlebt:					
Gedankliche Distanzierung	Ich habe richtig von der Arbeit abschalten können.				
.88	5.97	0	15	3.75	5
Anregung/Stimulation	Ich habe Anregungen bekommen.				
.78	8.75	0	15	3.04	5

Bewertungsskala: 4-stufige Likert-Skala von „0=nie“ bis „3=häufig“

LehrerSelbstwirksamkeit

In der vorliegenden Untersuchung wird nicht die allgemeine Selbstwirksamkeit, sondern die bereichsspezifische LehrerSelbstwirksamkeit betrachtet. Dazu wird das Messinstrument von Schmitz und Schwarzer (2000) eingesetzt, welches Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die berufliche Leistung und Weiterentwicklung, die soziale Interaktion mit Schülern, Eltern und Kollegen sowie den Umgang mit beruflichem Stress erfasst. Das Messinstrument besteht aus zehn Items, die eine Skala bilden, und hat eine vierstufige Antwortskala.

Der Mittelwert der Skalenwerte in der vorliegenden Untersuchung ist 20.02 ($SD = 3.71$) und die interne Konsistenz akzeptabel ($\alpha = .77$; vgl. Tabelle 7.12).

Tabelle 7.12: Messinstrument zur Erfassung der Lehrerselbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer, 2000)

Skala	Beispielitem				
Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
	Wie zutreffend sind folgende Aussagen für Sie?				
Lehrerselbstwirksamkeit	Ich traue mir zu, die Schüler für Neues zu begeistern.				
.77	20.02	8	30	3.71	10

Bewertungsskala: 4-stufige Likert-Skala von „0 = stimmt nicht“ bis „3 = stimmt genau“

Selbsteinschätzung zur Arbeit in der Klasse

Das Messinstrument zur Arbeit in der Klasse, das in Kapitel 0 (im Abschnitt „Belastungen durch die Arbeit in der Klasse“) näher beschrieben wird, erhebt auch die Selbsteinschätzung in Bezug auf das eigene Klassenführungsverhalten. Eine exploratorische ML-Faktorenanalyse mit Promax-Rotation ($KMO = .80$; $\chi^2(66) = 677.91$, $p < .001$; $MSA \geq .52$) mit den entsprechenden Items, die zur Untersuchung der Faktorstruktur eingesetzt wurde, ergibt zwei Faktoren: *Umgang mit Unterrichtsstörungen* und *Individuelle Förderung* (vgl. Tabelle 7.13). Dabei wird Item 5 („Ich habe stets ein offenes Ohr für die Probleme meiner Schüler/innen.“) von der Skalenbildung ausgeschlossen, da es auf beide Faktoren ähnlich lädt ($\lambda_{51} = .30$ und $\lambda_{52} = .31$) und so keinem Faktor eindeutig zugeordnet werden kann.

Tabelle 7.13: Messinstrument zur Arbeit in der Klasse

Subskala	Beispielitem				
Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
Selbsteinschätzung zu:	Wie schätzen Sie sich bei folgenden Aussagen ein?				
Umgang mit Unterrichtsstörungen	Bei Unterrichtsstörungen weiß ich nicht, wie ich reagieren soll.				
.81	23.17	6	35	5.17	9
Individuelle Förderung	Ich versuche jede/n Schüler/in individuell zu fördern.				
*	5.18	0	8	1.50	2

Bewertungsskala: 5-stufige Likert-Skala von „0 = trifft nicht zu“ bis „4 = trifft voll und ganz zu“

Die Skala *Umgang mit Unterrichtsstörungen* besteht aus neun Items, hat einen Mittelwert von 23.17 ($SD = 5.17$) und eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .81$). Der Mittelwert der Skalenwerte der Skala *Individuelle Förderung* ist 5.18 ($SD = 1.50$). Da die Skala aus nur zwei Items besteht, wird auf eine Reliabilitätsanalyse mit Cronbachs Alpha verzichtet. Die Korrelation der beiden Items ist mit $r = .55$ allerdings so hoch, dass sie die Zusammenfassung zu einer Skala rechtfertigt (vgl. Bühner, 2011). Dennoch wird in die folgenden Analysen nur die Skala *Umgang mit Unterrichtsstörungen* als personale Ressource aufgenommen. Grund hierfür ist, dass die

* Da die Skala aus nur 2 Items besteht, wird auf eine Reliabilitätsanalyse mit Cronbachs Alpha verzichtet.

Items, die die Skala *Individuelle Förderung* bilden, durch ihre Formulierung („Ich versuche ...“) möglicherweise weniger eine personale Ressource als vielmehr einen Anspruch an die eigene Person darstellen. Eine eindeutige Zuordnung zu den personalen Ressourcen oder Stressverstärkern ist folglich schwierig.

7.4.3 Stressfolgen

Depressivität

Die psychische Beanspruchung wird in der vorliegenden Studie als *Depressivität* operationalisiert. Als Messinstrument kommt eine Kurzversion der Allgemeinen Depressionsskala (ADS-K; Hautzinger & Bailer, 1993; Hautzinger et al., 2012) zum Einsatz, bei der es sich um die deutsche Fassung der Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (Radloff, 1977) handelt. Die Skala erfragt anhand von 15 Items, wie häufig verschiedene depressive Symptome während der letzten Woche aufgetreten sind. Die Beantwortung erfolgt auf einer vierstufigen Skala.

Für die vorliegende Untersuchung ist dieses Screening-Instrument besonders geeignet, da es „*Differenzierungen im Bereich leichter, subklinischer bis klinisch relevanter Depressivität*“ (Lehr, Hillert et al., 2008, S. 9) erlaubt und auch der Messbereich für nicht-klinische Populationen erprobt ist (ebd.). Laut Testmanual (Hautzinger & Bailer, 1993) kann ab einem Cut-Off-Wert von 18 von einer klinisch relevanten depressiven Symptomatik ausgegangen werden. Eine Untersuchung von Lehr, Hillert und Kollegen (2008) bestätigt diesen Wert mithilfe von ROC-Analysen anhand des Youden-Index als optimalen Cut-Off-Wert. Die Werte der simultan maximierten Sensitivität und Spezifität* liegen an diesem Punkt bei 89,7% und 86,9%. Der Anteil richtiger Klassifikationen (Effizienz) beträgt 87,8%. Es kann aufgrund ökonomischer und ethischer Überlegungen oder der Zielsetzung jedoch notwendig und sinnvoll sein den Cut-Off-Wert zu erhöhen (geringere Sensitivität, größere Spezifität) oder zu verringern (größere Sensitivität, geringere Spezifität; Weiß, 2019).

In der vorliegenden Untersuchung soll der Cut-Off-Wert dazu dienen, um in einer Stichprobe ohne klinischen Hintergrund Personen mit hohem Krankheitsrisiko und möglicherweise ersten subklinischen Symptomen (im Sinne indizierter Prävention) zu identifizieren. Dazu wird ein niedrigerer Cut-Off-Wert von 16 verwendet, für welchen Lehr, Hillert et al. (2008) eine Sensitivität von 92,8% und eine Spezifität von 80,4% angeben. So wird ein größerer Anteil der Per-

* Definition von Sensitivität und Spezifität nach Weiß (2019, S. 238):

- Sensitivität: Bedingte Wahrscheinlichkeit, dass der Test bei einer kranken Person richtig (also positiv) reagiert.
- Spezifität: Bedingte Wahrscheinlichkeit, dass eine nichterkrankte Person ein richtiges (also negatives) Testergebnis erhält.

sonen mit einem erhöhten Risiko für eine depressive Störung auch als solche erkannt, während der Anteil fälschlicherweise als Risikopersonen eingestufte Personen immer noch unter 20% liegt.

Der Mittelwert der Skalenwerte liegt in der vorliegenden Stichprobe bei 11.60 ($SD = 7.46$). Die interne Konsistenz ist gut ($\alpha = .88$; vgl. Tabelle 7.14).

Tabelle 7.14: Kurzversion der Allgemeinen Depressionsskala (Hautzinger & Bailer, 1993)

Skala	Beispielitem				
Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
	Während der letzten Woche...				
ADS-K	... war ich deprimiert/niedergeschlagen.				
.88	11.60	0	39	7.46	15

Bewertungsskala: 4-stufige Skala: „0 = selten (max. 1 Tag)“, „1 = manchmal (1-2 Tage)“, „2 = öfters (3-4 Tage)“, „3 = meistens (min. 5 Tage)“

Arbeitsengagement

Das Arbeitsengagement wird mit einer Kurzversion des Messinstruments zum Work Engagement, dem UWES-9 (Schaufeli et al., 2006), erhoben, welches die drei Dimensionen Elan (*vigor*), Hingabe (*dedication*) und Vertiefung (*absorption*) erfasst. Bewertet werden die neun Items auf einer vierstufigen Likert-Skala. Allerdings zeigte sich bei Schaufeli et al. (2006) eine hohe Korrelation der drei Dimensionen untereinander sowie eine gute interne Konsistenz und zufriedenstellende Retest-Reliabilität für die Gesamtskala.

Aus diesen Gründen wird das Instrument in der vorliegenden Untersuchung als einfaktorielle Gesamtskala benutzt (vgl. Tabelle 7.15). Ihr Mittelwert ist 16.32 ($SD = 4.64$) und ihre interne Konsistenz gut ($\alpha = .87$).

Tabelle 7.15: Messinstrument zur Erfassung des Work Engagement (Schaufel et al., 2006)

Skala	Beispielitem				
Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
	Bitte denken Sie an die vergangene Woche und beschreiben Sie, wie häufig Sie Ihre Arbeit in der angesprochenen Weise erlebt haben.				
UWES-9	Meine Arbeit reißt mich mit.				
.87	16.32	3	27	4.64	9

Bewertungsskala: 4-stufige Likert-Skala von „0 = fast nie“ bis „3 = sehr häufig“

7.4.4 Trainingsakzeptanz

Nach Abschluss des Trainings (zum Messzeitpunkt t_2) wurde zusätzlich zu den bisher beschriebenen Messinstrumenten auch die Meinung der Teilnehmer zum Training erfasst, wobei mehrere Einzelitems, eine Skala zur Zufriedenheit mit dem Training sowie mehrere offene

Fragen zum Einsatz kamen. Die beiden Einzelitems „*Haben Sie die Art von Training erhalten, die Sie wollten?*“ und „*Würden Sie einem Freund / einer Freundin dieses Training empfehlen?*“ nutzen eine vierstufige Antwortskala (von „0 = eindeutig nicht“ bis „3 = eindeutig ja“) und sind an das Instrument ZUF-8 – Fragebogen zur Patientenzufriedenheit von Schmidt, Lamprecht und Wittmann (1989) angelehnt. Ein weiteres Einzelitem lautet „*Wie hoch schätzen Sie Ihr Engagement im Training ein?*“. Bei diesem Item handelt es sich um eine Eigenentwicklung, die auf einer elfstufigen Skala (von „0 = sehr niedrig“ bis „10 = sehr hoch“) beantwortet wird. Angaben zum Antwortverhalten der Trainingsteilnehmer finden sich in den Kapiteln 8.3.1 und 8.4.1.

Auch die Skala zur Zufriedenheit mit dem Training ist eine Eigenentwicklung (vgl. Lüdtkke, 2019). Sie umfasst neun Items die auf einer sechsstufigen Skala, ähnlich Schulnoten, zu beantworten sind. Im Rahmen der Überprüfung der Skalenstruktur deuten die verschiedenen Extraktionskriterien eher auf eine zweifaktorielle Lösung hin (vgl. Bühner, 2011). Eine entsprechend durchgeführte exploratorische Hauptachsenfaktorenanalyse mit Promax-Rotation ($KMO = .87$; $\chi^2(36) = 746.61$, $p < .001$; $MSA \geq .81$) ergibt einen Faktor, der als *Zufriedenheit mit der Konzeption des Trainings* interpretiert werden kann (vgl. Tabelle 7.16). Er umfasst die Zufriedenheit mit der inhaltlichen Konzeption, dem Praxisbezug, dem Nutzen für die eigene Tätigkeit sowie dem Training insgesamt. Der zugehörige Mittelwert der Skalenwerte* ist 3.03 ($SD = 1.10$) und die interne Konsistenz ist gut ($\alpha = .88$). Der zweite Faktor spiegelt die *Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung* wider und setzt sich aus der Zufriedenheit mit der didaktischen Präsentation, der Möglichkeit zu aktiver Beteiligung, dem Referenten sowie der Arbeitsatmosphäre zusammen. Er weist einen Mittelwert von 2.51 ($SD = 1.11$) und eine gute interne Konsistenz auf ($\alpha = .88$). Bei dieser zweifaktoriellen Lösung muss Item 1 („*Wie zufrieden waren Sie mit dem Informationsgehalt?*“) jedoch von der Skalenbildung ausgeschlossen werden, da es auf beide Faktoren ähnlich lädt ($\lambda_{11} = .43$ und $\lambda_{12} = .39$) und so keinem Faktor eindeutig zugeordnet werden kann.

Zusätzlich wird in der vorliegenden Arbeit die Trainingszufriedenheit auch als Gesamtskala betrachtet (vgl. Tabelle 7.16). Dies hat folgende Gründe: Im Rahmen der Faktorenanalyse mit zweifaktorieller Lösung fällt die hohe Korrelation zwischen den beiden Faktoren ($r = .66$) auf. Zudem weist das Ergebnis der Parallelanalyse auf eine einfaktorielles Lösung hin. Die interne Konsistenz der Gesamtskala ist exzellent ($\alpha = .91$) und die korrigierte Item-Skala-Korrelation für alle Items liegt zwischen .58 und .80. Der Mittelwert der Skala ist 2.76 ($SD = .99$).

* Die Skalen zur Zufriedenheit mit dem Training sind die einzigen Skalen, bei deren Skalenwerten es sich in der vorliegenden Untersuchung nicht um Summen- sondern um Mittelwerte handelt.

Tabelle 7.16: Messinstrument zur Erfassung der Zufriedenheit mit dem Training (vgl. Lütke, 2019)

Skala	Beispielitem				
Cronbachs α	Mittelwert	Min	Max	SD	Itemanzahl
	Wie zufrieden waren Sie mit ...				
Zufriedenheit Trainingskonzeption	... dem Training insgesamt?				
.88	3.03	1.00	6.00	1.10	4
Zufriedenheit Trainingsdurchführung	... der Referentin/dem Referenten?				
.85	2.51	1.00	5.50	1.11	4
Trainingszufriedenheit gesamt	... der inhaltlichen Konzeption?				
.91	2.76	1.00	5.44	.99	9

Bewertungsskala: 6-stufige Antwortskala von „1 = sehr zufrieden“ bis „6 = gar nicht zufrieden“

7.5 Statistische Methoden

Zur Überprüfung der in Kapitel 6 formulierten Hypothesen wird SPSS 24 verwendet und von verschiedenen statistischen Analysemethoden Gebrauch gemacht. Eine Übersicht, welche Methoden bei welcher Fragestellung zum Einsatz kommen, gibt Tabelle 7.17.

Tabelle 7.17: Überblick über die verwendeten Messinstrumente und Skalen je Fragestellung

Methoden	Kapitel	Fragestellung
Multiple lineare Regressionsanalysen	7.5.1	I, II
Moderatoranalysen	7.5.2	I, II
Mediatoranalysen	7.5.3	II
Varianzanalysen und A-priori-Kontraste	7.5.4	III
Nonparametrische Verfahren zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden	7.5.5	III

7.5.1 Multiple lineare Regressionsanalyse

Sowohl zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen beruflichen Faktoren und Stressfolgen (Fragestellung I) als auch zur Untersuchung der zusätzlichen Erklärungskraft personaler Faktoren (Fragestellung II) werden multiple lineare Regressionsanalysen eingesetzt. Eine multiple lineare Regression dient der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen einer abhängigen Variablen (Kriteriumsvariable) und mehreren unabhängigen Variablen (Prädiktoren; Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2018). Mit ihrer Hilfe ist es möglich, den Beitrag zu quantifizieren, den die Prädiktoren gemeinsam wie auch spezifisch zur Vorhersage der Kriteriumsvariable leisten (Bühner & Ziegler, 2017). Dazu wird für jeden Prädiktor ein Regressionsgewicht berechnet, das seinen Beitrag „zur Vorhersage des Kriteriums an[gibt], wenn für die Überlappung mit den anderen Prädiktoren kontrolliert wird“ (ebd., S. 678). Ein Maß für die Güte

des Regressionsmodells ist der multiple Determinationskoeffizient (R^2 ; Backhaus et al., 2018). Er stellt das Verhältnis der Variabilität der vorhergesagten Werte zur Gesamtvariabilität dar (Bortz & Schuster, 2010) und gibt inhaltlich an, wie viel Prozent der Varianz im Kriterium durch die Prädiktoren erklärt werden kann (Bühner & Ziegler, 2017). Außerdem dient er zur Berechnung der Effektgröße f^2 , die nach Cohen (1988) wie folgt klassifiziert wird: $f^2 = .02$ – schwacher Effekt, $f^2 = .15$ – mittlerer Effekt, $f^2 = .35$ – starker Effekt.

Im Rahmen der ersten beiden Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung interessiert häufig, inwiefern ein zusätzliches Set von Prädiktoren die Vorhersage des Kriteriums verbessert. In diesen Fällen werden hierarchische multiple lineare Regressionsanalysen gerechnet. Diese stellen eine Verknüpfung mehrerer multipler linearer Regressionsanalysen dar und ermöglichen die Berechnung der Veränderung in R^2 durch die Hinzunahme weiterer Prädiktoren und ihrer Signifikanz (Bühner & Ziegler, 2017).

7.5.2 Moderatoranalyse

Multiple lineare Regressionsanalysen eignen sich auch für die Theorieentwicklung bzw. -prüfung. Eine der in diesem Zusammenhang häufig gebrauchten Methoden ist die Moderatoranalyse, die überprüft, ob die Höhe des Zusammenhangs einer Prädiktor- mit einer Kriteriumsvariablen in Abhängigkeit von der Ausprägung einer Drittvariablen (Moderatorvariable) variiert (Bühner & Ziegler, 2017). Für den Test auf Moderation gehen neben der eigentlichen Prädiktorvariable (X) auch die Drittvariable (M) und der Produktterm (X·M) aus diesen beiden Variablen in die multiple lineare Regressionsanalyse zur Vorhersage der Kriteriumsvariablen (Y) ein. Ist das Regressionsgewicht für den Produktterm signifikant, liegt ein Moderatoreffekt vor (ebd.).

In der vorliegenden Untersuchung werden die Prädiktor- und Drittvariablen für die Moderatoranalysen im Rahmen von Fragestellung I und II zentriert, da sich so die Regressionsgewichte besser interpretieren lassen (Hayes, 2018). Um genauer zu prüfen, „*where in the distribution of the moderator X has an effect on Y that is different from zero and where it does not*“ (ebd., S. 249), wird die Johnson-Neyman-Technik genutzt. Diese identifiziert den oder die kritischen Werte des Moderators ab oder bis zu denen der Zusammenhang von X und Y statistisch signifikant ist. Für die Berechnung der Moderatoranalysen wird das PROCESS-Makro in der Version 3.3 (Hayes, 2019) eingesetzt.

7.5.3 Mediatoranalyse

Eine weitere Möglichkeit, multiple lineare Regressionsanalysen zur Theorieentwicklung bzw. -prüfung einzusetzen, ist die Mediatoranalyse. Sie kommt in Fragestellung II zum Einsatz, weil sie überprüft, ob eine unabhängige Variable (X) durch eine Drittvariable (Mediatorvariable M) auf die abhängige Variable wirkt, ob also „*der Zusammenhang zwischen X und Y durch eine*

Drittvariable bzw. den Mediator ,verursacht' wird“ (Bühner & Ziegler, 2017). Ein bekanntes und häufig verwendetes Vorgehen, um auf eine Mediation zu testen, ist der Causal Steps Approach (CSA). Nach Baron und Kenny (1986) müssen dafür folgende Bedingungen schrittweise nachgewiesen werden:

- 1) X und Y korrelieren signifikant
- 2) M und X korrelieren signifikant
- 3) M und Y korrelieren signifikant
- 4) Vollständige Mediation: Wird für M kontrolliert, ist die Korrelation zwischen X und Y nicht signifikant und null.

oder

Partielle Mediation: Wird für M kontrolliert, ist die Korrelation zwischen X und Y zwar deutlich verringert aber signifikant und nicht null.

Neuere Literatur (z.B. Bühner & Ziegler, 2017; Hayes, 2018; Judd & Kenny, 2010; Rucker, Preacher, Tormala & Petty, 2011) empfiehlt allerdings die Verwendung des Test of Joined Significance (TJS), einer revidierten Version des Causal Steps Approach (Kenny, Kashy & Bolger, 1998), der unter anderem die erste Bedingung als nicht notwendig ansieht. Ferner wird dazu geraten, als Methode zur Durchführung des TJS die Product of Coefficient Methode (PCM) mit Bootstrap zu verwenden (z.B. Bühner & Ziegler, 2017; Hayes, 2018). Ihre Grundannahme besteht darin, dass sich der direkte Pfad zwischen X und Y unter Einbezug der Drittvariable nur dann signifikant reduziert, wenn der indirekte Pfad (über M) signifikant ist. Für den Test auf Mediation muss somit der indirekte Pfad auf Signifikanz getestet werden. Die Berechnung der Mediatoranalysen unter Verwendung dieser Methodik wird mithilfe des PROCESS-Makros in der Version 3.3 (Hayes, 2019) durchgeführt. Ein signifikanter indirekter Effekt ist dadurch gekennzeichnet, dass das entsprechende Konfidenzintervall vollständig über oder unter Null liegt und die Null somit nicht enthält.

Wird der indirekte Pfad (über M) signifikant und reduziert sich der direkte Pfad zwischen X und Y dabei so weit, dass er keine Signifikanz mehr erreicht, kann von vollständiger Mediation gesprochen werden (vgl. Bühner & Ziegler, 2017). Bei dieser wird der Zusammenhang zwischen X und Y somit vollständig durch den Mediator vermittelt. Bleibt der direkte Pfad dagegen signifikant, spricht man von partieller Mediation. *„Das heißt, nach Kontrolle des Mediators ist der verbleibende Zusammenhang zwischen den Variablen X und Y zwar signifikant reduziert aber noch signifikant“* (Bühner & Ziegler, 2017, S. 762).

7.5.4 Varianzanalyse und A-priori-Kontraste

Zur Untersuchung der Effekte des verhaltenspräventiven PAUER-Programms (Fragestellung III) finden aufgrund ausreichender Stichprobengröße Varianzanalysen Anwendung. Diese

können eingesetzt werden, um Unterschiede in den Mittelwerten von mehr als zwei (abhängigen oder unabhängigen) Stichproben auf Signifikanz zu prüfen (Bühner & Ziegler, 2017; Sedlmeier & Renkewitz, 2018). „Das statistische Prüfverfahren, das innerhalb der Varianzanalyse zur Anwendung kommt, ist der *F-Test*“ (Sedlmeier & Renkewitz, 2018, S. 430).

Im Rahmen der Fragestellung interessiert zunächst, welchen Einfluss die verschiedenen Messzeitpunkte t_0 , t_1 und t_2 (als Stufen der unabhängigen Variable Zeit) über alle Trainingsteilnehmer hinweg auf eine abhängige Variable (z.B. Depressivität oder Arbeitsengagement) haben. Dies können einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung leisten, bei denen die Messzeitpunkte als Innersubjektvariablen definiert werden (Bühner & Ziegler, 2017; Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Überdies wird untersucht, inwiefern neben dem Messwiederholungsfaktor auch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit oder einer Gruppe ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen (als zweistufiger Gruppenfaktor, vgl. Kapitel 7.3 und 7.4.3) Einfluss auf die abhängige Variable hat und ob die Veränderung über die Zeit in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit variiert. Dies wird mithilfe zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung (gemischtes Design) untersucht (Bühner & Ziegler, 2017). Dabei zeigt ein signifikanter Haupteffekt der Zeit eine signifikante Veränderung der abhängigen Variable zwischen mindestens zwei Messzeitpunkten an. Ein signifikanter Haupteffekt der Gruppe offenbart einen konsistenten Unterschied zwischen den beiden Gruppen in der abhängigen Variable. Eine signifikante Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit dient schließlich als Beleg für unterschiedliche Veränderungen in der abhängigen Variable über die Zeit je nach Gruppenzugehörigkeit. Bei allen Varianzanalysen wird als Effektstärke das partielle η^2 angegeben und der nach Greenhouse-Geisser korrigierte *F*-Wert berichtet, sofern die Sphäritätsannahme verletzt ist (vgl. Bühner & Ziegler, 2017). η^2 -Werte können nach Cohen (1988) wie folgt interpretiert werden: $\eta^2 \approx .01$ – kleiner Effekt, $\eta^2 \approx .06$ – mittlerer Effekt, $\eta^2 \approx .14$ – großer Effekt.

Allerdings ist das Ergebnis einer Varianzanalyse mit Messwiederholung eine Signifikanz, die über alle Messzeitpunkte ermittelt wird und keinen Schluss darauf zulässt, zwischen welchen Messzeitpunkten tatsächlich signifikante Unterschiede bestehen. Dazu sind Einzelvergleiche zwischen den Messzeitpunkten notwendig (vgl. Bühner & Ziegler, 2017; Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Diese werden in der vorliegenden Untersuchung in Form von A-priori-Kontrasten durchgeführt, die immer dann eingesetzt werden können, wenn es möglich ist vorab spezifische Hypothesen hinsichtlich der Mittelwertsunterschiede zu formulieren. In der vorliegenden Untersuchung kann die Hypothese aufgestellt werden, dass es im Wartekontroll-Zeitraum zwischen t_0 und t_1 zu keiner signifikanten Veränderung in den abhängigen Variablen kommt. Im Trainingszeitraum zwischen t_1 und t_2 hingegen schon. Die zugehörigen Hypothesen können Kapitel 6.3 entnommen werden. Entsprechend werden wiederholte Kontraste berechnet, die (außer für den letzten Messzeitpunkt) den Mittelwert eines Messzeitpunkts mit dem Mittelwert

des folgenden Messzeitpunkts vergleichen. Der Vorteil eines Vorgehens mit A-priori-Kontrasten „*liegt in einer höheren Teststärke, da einseitig getestet werden kann, und eine Adjustierung nicht nötig ist, da A-priori-Hypothesen bestehen*“ (Bühner & Ziegler, 2017, S. 588).

7.5.5 Nonparametrische Verfahren zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden

Zur Überprüfung der Effekte des verhaltenspräventiven AGIL-Programms (Fragestellung III) ist aufgrund der geringen Stichprobengröße ($N = 26$), insbesondere bei Unterteilung in Risikogruppen für depressive Störungen (kein erhöhtes Risiko: $N = 19$; erhöhtes Risiko: $N = 7$), der Einsatz von Varianzanalysen nicht sinnvoll. Stattdessen kommen verteilungsfreie Verfahren zum Einsatz, welche im Folgenden beschrieben werden (Bortz & Lienert, 2008).

Friedman-Tests und Einzelvergleiche

Die Rangvarianzanalyse nach Friedman, auch Friedman-Test genannt, gilt als nonparametrisches „*Pendant zur einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung und stellt die Erweiterung des Wilcoxon-Tests auf mehr als zwei Gruppen dar*“ (Bühner & Ziegler, 2017, S. 518). Sie wird in der vorliegenden Untersuchung somit eingesetzt, um zu prüfen, ob sich die zentralen Tendenzen der verschiedenen Messzeitpunkte t_0 , t_1 und t_2 über alle AGIL-Trainingsteilnehmer hinweg hinsichtlich verschiedener abhängiger Variablen (z.B. Depressivität oder Arbeitsengagement) unterscheiden. Dazu werden zunächst für jede Person Rangplätze für die Messwerte der drei Messzeitpunkte vergeben und anschließend die Summe der Rangplätze (Rangsumme) für jeden Messzeitpunkt bestimmt. „*Friedman hat nun eine Statistik χ_r^2 angegeben, die eine Entscheidung darüber gestattet, ob Rangsummenunterschiede noch als zufallsbedingt angesehen werden dürfen*“ (Bortz & Lienert, 2008, S. 204). Als Effektstärke kann, wie bei χ^2 -verteilten Prüfgrößen üblich, w verwendet werden (Bühner & Ziegler, 2017). Die Formel dafür lautet: $w = \sqrt{(\chi_r^2/n)}$. Nach Cohen (1988) gilt für diese Effektstärke folgende Konvention: $w \geq .10$ – kleiner Effekt, $w \geq .30$ – moderater Effekt, $w \geq .50$ – starker Effekt.

Allerdings sagt auch ein signifikanter Friedman-Test, wie schon die einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, nur aus, dass Unterschiede zwischen mindestens zwei der drei Messzeitpunkte bestehen. Er macht keine Aussage darüber, zwischen welchen der drei Messzeitpunkte signifikante Unterschiede auftreten. Deshalb sind bei signifikantem Friedman-Test Einzelvergleiche zwischen den Messzeitpunkten empfehlenswert (Bortz & Lienert, 2008). Nach Bortz und Lienert (2008) kann dazu wie folgt vorgegangen werden: „*Unter Verwendung der χ_r^2 -Prüfgröße des Friedman-Tests berechnet man bei kleineren Stichproben folgende kritische Differenz*“ (S. 207):

$$D_{MR(crit)} = \sqrt{\chi_{r(k,N,\alpha)}^2 \times \frac{k \times (k+1)}{6 \times N}}^*$$

* N = Stichprobengröße, k = Anzahl der Messwiederholungen

Ist der Betrag der Differenz der durchschnittlichen Rangwerte bzw. mittleren Ränge (MR) zweier Messzeitpunkte größer oder gleich dieser kritischen Differenz ($|MR_i - MR_j| \geq D_{MR(crit)}$) ist der Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten signifikant (ebd.).

Rank transform Tests (RT)

Für das AGIL-Training soll ebenfalls untersucht werden, inwiefern neben dem Messwiederholungsfaktor die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit oder einer Gruppe ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen (vgl. Kapitel 7.3 und 7.4.3) Einfluss auf die abhängige Variable hat und ob die Veränderung über die Zeit in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit variiert. *„Für einige Fragestellungen (wie z.B. multivariate Zusammenhangs- oder Unterschiedshypothesen) existieren jedoch keine [(allgemein anerkannten)] eigenständigen verteilungsfreien Verfahren“* (Bortz & Lienert, 2008, S. 60). Außerdem schränkt die verwendete Statistiksoftware SPSS 24 die Auswahl möglicher Verfahren ein (Lüpsen, 2015). Dies gilt auch für die Auswahl eines nonparametrischen Verfahrens als Pendant zur parametrischen zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung (gemischtes Design). Zwei Möglichkeiten *„sind natürlich der simple Rank transform Test (RT) und die normal scores-Tests (INT), zumal diese eine relativ hohe Effizienz haben“* (Lüpsen, 2015, S. 47). Beide Verfahren sind besonders für metrische Variablen geeignet, bei denen die Voraussetzungen der Normalverteilung verletzt sind, und finden in der vorliegenden Untersuchung Anwendung.

Bei Rank transform Tests (RT) werden zunächst die Werte der abhängigen Variablen über alle Messwiederholungen und Gruppen hinweg in Ränge umgewandelt. Mit diesen wird anschließend eine klassische parametrische Varianzanalyse gerechnet (Lüpsen, 2015). Lüpsen (2015) empfiehlt, mit dem Mauchly-Test die Sphäritätsannahme zu prüfen und, falls diese nicht gegeben ist, den nach Huynh-Feldt korrigierten *F*-Wert zu verwenden. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass für Rank transform Tests *„u.a. eine Verletzung des α -Risikos für den Test der Interaktion berichtet [wird], wenn zugleich signifikante Haupteffekte bestehen“*, was zu fälschlich signifikanten Interaktionseffekten führen kann (Lüpsen, 2015, S. 8). Ist dies der Fall sollte der Interaktionseffekt zusätzlich mithilfe des ART-Verfahrens (Aligned rank transform) überprüft und abgesichert werden (ebd.). Beim ART-Verfahren werden die Daten der Kriteriumsvariable zunächst bezüglich der Haupteffekte bereinigt bevor diese in Ränge umgerechnet werden, um anschließend mithilfe des RT-Verfahrens den Interaktionseffekt zu testen (Lüpsen, 2015).

Die inverse Normalverteilungs-Transformation (INT), auch Normal score Test genannt, ist eine Weiterentwicklung der RT-Methode und vermeidet fälschlicherweise signifikante Testergebnisse weitgehend (Lüpsen, 2015). Zunächst werden wieder die Werte der abhängigen Variablen (*x*) über alle Messwiederholungen und Gruppen hinweg in Ränge (*R(x)*) umgewandelt.

Diese werden anschließend über die inverse Normalverteilung in (standard-)normalverteilte Scores umgerechnet:

$$nscore_i = \Phi^{-1}\left(\frac{R(x_i)}{kN+1}\right)^*$$

Auf diese Scores wird dann eine klassische paramterische Varianzanalyse angewandt. Auch für dieses Verfahren empfiehlt Lüpsen (2015), mit dem Mauchly-Test die Sphäritätsannahme zu prüfen und, falls diese nicht gegeben ist, den nach Huynh-Feldt korrigierten *F*-Wert zu verwenden.

* Φ^{-1} = Umkehrfunktion der Standardnormalverteilung, k = Anzahl der Messwiederholungen, N = Stichprobengröße

8 Ergebnisse

Im Anschluss an die Beschreibung der Fragestellung und Methodik sollen nun die Untersuchungsergebnisse dargestellt werden. Dabei wird in Reihenfolge der Fragestellungen vorgegangen. Kapitel 8.1 gibt folglich die Befunde zu der Fragestellung wieder, inwiefern berufliche Anforderungen und Ressourcen das Befinden und die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren (operationalisiert als *Depressivität* und *Arbeitsengagement*) beeinflussen (vgl. Hypothesen in Kapitel 6.1). In Kapitel 8.2 geht es dann darum, welchen Einfluss personale Merkmale im Zusammenspiel mit beruflichen Faktoren auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement* haben (vgl. Hypothesen in Kapitel 6.2). In den letzten beiden Kapiteln (8.3 und 8.4) werden schließlich die Befunde zur Wirksamkeit der beiden Präventionsprogramme AGIL und PAUER für die teilnehmenden Lehramtsreferendare berichtet (vgl. Hypothesen in Kapitel 6.3).

8.1 Einfluss beruflicher Faktoren auf Depressivität und Arbeitsengagement

Das folgende Kapitel beschreibt die Untersuchungsergebnisse zur ersten Fragestellung. Diese befasst sich damit, inwiefern interindividuelle Unterschiede in der Ausprägung von *Depressivität* und *Arbeitsengagement* durch berufliche Anforderungen und Ressourcen sowie deren Interaktion erklärbar sind. Die Analysen werden sowohl querschnittlich zum Messzeitpunkt t_0 als auch im Längsschnitt zwischen t_0 und t_1 durchgeführt. Welche beruflichen Faktoren in den Analysen Berücksichtigung finden, kann Tabelle 8.1 entnommen werden.

Tabelle 8.1: Überblick über die berücksichtigten Arbeitsanforderungen und -ressourcen

Arbeitsanforderungen	Arbeitsressourcen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitszeit zuhause ▪ Unsicherheit in der Lehrerrolle ▪ Anpassung an die Seminarlehrkraft ▪ Willkür durch die Seminarlehrkraft ▪ Belastung durch respektloses Schülerverhalten ▪ Belastung durch Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subjektiver Berufserfolg: Zielerreichung ▪ Subjektiver Berufserfolg: Prosozialer Erfolg ▪ Soziale Unterstützung durch Mitreferendare ▪ Soziale Unterstützung durch Seminarlehrkraft ▪ Eingebundenheit ins Kollegium

Die Beschreibung der Ergebnisse folgt der Reihenfolge der Hypothesen (vgl. Kapitel 6.1). Im Anschluss an die Darstellung der bivariaten Korrelationen (8.1.1) werden deshalb zunächst die Befunde der Regressionsanalysen (8.1.2) berichtet. Ziel ist es, zu überprüfen, ob Arbeitsanforderungen und -ressourcen Prädiktoren von *Depressivität* und *Arbeitsengagement* sind (Hypothesen 1.1). Dann folgen die Befunde der Moderatoranalysen (8.1.3), die anhand der Annahmen des JD-R Modells prüfen, ob Interaktionseffekte beruflicher Anforderungen und Ressourcen in ihrem Einfluss auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement* vorliegen (Hypothesen 1.2).

8.1.1 Bivariate Korrelationen

In Tabelle 8.2 sind die querschnittlichen Korrelationen aller Variablen zum Zeitpunkt t_0 dargestellt. Zusätzlich bildet sie die längsschnittlichen Korrelationen zwischen den Prädiktoren zu t_0 und den Kriteriumsvariablen zu t_1 ab. Für die Arbeitsanforderungen und -ressourcen sind auf der Diagonalen der Tabelle ihre Autokorrelationen zwischen t_0 und t_1 aufgeführt.

Zusammenhänge zwischen Kriteriumsvariablen

Depressivität und *Arbeitsengagement* korrelieren zu beiden Messzeitpunkten konform mit den Annahmen des JD-R Modells moderat bis stark* negativ miteinander (t_0t_0 : $r = -.43$, $p < .01$; t_1t_1 : $r = -.40$, $p < .01$). Ihre Autokorrelationen fallen moderat bis stark (*Depressivität*: $r = .46$, $p < .01$) bzw. stark (*Arbeitsengagement*: $r = .58$, $p < .01$) aus.

Zusammenhänge zwischen beruflichen Faktoren

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen den beruflichen Faktoren, fällt zunächst auf, dass nur wenige Arbeitsanforderungen signifikant miteinander korrelieren. Lediglich für die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zeigen sich zwei signifikante Korrelationen, die den Erwartungen entsprechend positiv sind: eine nur kleine bis mittlere Korrelation mit der Skala *Willkür durch die Seminarlehrkraft* ($r = .21$, $p < .01$) sowie eine mittlere bis starke Korrelation mit der Skala *Belastung durch Unterricht* ($r = .33$, $p < .01$). Die Autokorrelationen der Arbeitsanforderungen sind stark ausgeprägt ($r \geq .52$). Eine Ausnahme bildet lediglich die Skala *Anpassung an die Seminarlehrkraft* mit einer Autokorrelation von $r = .37$ ($p < .01$).

Unter den Arbeitsressourcen finden sich demgegenüber viele signifikante Interkorrelationen. Sie sind gemäß den Erwartungen positiv, in den meisten Fällen aber nur gering bis moderat ausgeprägt ($.16 \leq r \leq .26$). Nur die beiden Erfolgsskalen, *Zielerreichung* und *prosozialer Erfolg*, weisen eine moderate bis starke Korrelation auf ($r = .43$, $p < .01$). Auffallend ist die Autokorrelation der Skala *Eingebundenheit Kollegium*, die mit $r = .38$ ($p < .01$) geringer ausfällt als die Autokorrelationen der übrigen Arbeitsressourcen. Diese sind moderat bis stark bzw. stark ausgeprägt ($r \geq .45$).

* Konvention für die Bewertung der Höhe von Korrelationskoeffizienten nach Cohen (1988): $r = .01$ kleiner/geringer Effekt; $r = .30$ mittlerer/moderater Effekt; $r = .50$ starker Effekt.

Tabelle 8.2: Bivariate Korrelationen der Prädiktor- und Kriteriumsvariablen

	(A1)	(A2)	(A3)	(A4)	(A5)	(A6)	(R1)	(R2)	(R3)	(R4)	(R5)	(K1)	(K2)	(K3)	(K4)
(A1) Arbeitszeit zuhause t ₀	---														
(A2) Unsicherheit i.d. Lehrerrolle t ₀	.02	.54													
(A3) Anpassung Seminarlehrkraft t ₀	.10	.08	.37												
(A4) Willkür Seminarlehrkraft t ₀	-.00	.21	.09	.71											
(A5) Respektloses Schülerverhalten t ₀	-.01	.08	.07	-.02	.52										
(A6) Unterricht t ₀	.04	.33	-.00	.12	.07	.60									
(R1) Berufserfolg: Zielerreichung t ₀	.06	-.22	.15	-.14	.03	-.29	.51								
(R2) Berufserfolg: Prosozialer Erfolg t ₀	.04	-.21	.09	-.11	.12	-.31	.43	.45							
(R3) Soz. Unterstützung Mitref. t ₀	-.02	-.07	.01	-.15	.11	-.06	.16	.20	.46						
(R4) Soz. Unterstützung Seminarl. t ₀	-.02	-.07	-.05	-.46	.02	-.10	.13	.26	.26	.69					
(R5) Eingebundenheit ins Kollegium t ₀	-.06	-.17	.03	-.10	-.06	-.23	.20	.22	.19	.24	.38				
(K1) Depressivität t ₀	.20	.33	.09	.30	.06	.28	-.33	-.18	-.11	-.09	-.13	1			
(K2) Arbeitsengagement t ₀	-.08	-.36	.02	-.19	-.02	-.40	.49	.44	.13	.19	.29	-.43	1		
(K3) Depressivität t ₁	.13	.29	.04	.09	.13	.13	-.28	-.24	-.16	-.02	-.13	.46	-.20	1	
(K4) Arbeitsengagement t ₁	-.03	-.26	.10	-.04	.02	-.29	.47	.44	.07	.09	.06	-.28	.58	-.40	1

Anmerkungen: graue Schrift: $r < .30$, schwarze Schrift: $r \geq .30$, fettgedruckt: $p < .05$, fettgedruckt unterstrichen: $p < .01$, Auf der Diagonalen der Tabelle werden bei den Arbeitsanforderungen und -ressourcen ihre Autokorrelationen zwischen t₀ und t₁ angegeben. Die Berechnung einer Autokorrelation war für die Arbeitszeit zuhause nicht möglich, da diese nur zum Messzeitpunkt t₀ erhoben wurde.

Auch zwischen einigen Arbeitsanforderungen und Arbeitsressourcen gibt es signifikante Korrelationen. Diese sind in der Regel negativ mit einem kleinen bis mittleren Effekt ($.14 \leq |r| \leq .29$). Eine Ausnahme bildet die geringe bis moderate Korrelation zwischen *Zielerreichung* und *Anpassung an die Seminarlehrkraft*, welche entgegen der Erwartungen positiv ausfällt ($r = .15$, $p < .05$). Überdies sind zwei der signifikanten, negativen Korrelationen zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen moderat bis stark ausgeprägt: die Korrelation zwischen *prosozialem Erfolg* und *Belastung durch Unterricht* ($r = -.31$, $p < .01$) sowie die Korrelation zwischen der *sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* und der *Willkür durch die Seminarlehrkraft* ($r = -.46$, $p < .01$).

Zusammenhänge zwischen beruflichen Faktoren und Kriteriumsvariablen

In Bezug auf Zusammenhänge zwischen beruflichen Anforderungen und *Depressivität* stellt sich heraus, dass ein hohes Ausmaß an *Unsicherheit in der Lehrerrolle* mit höheren *Depressivitätswerten* zu beiden Messzeitpunkten zusammenhängt ($t_0t_0: r = .33$, $p < .01$; $t_0t_1: r = .29$, $p < .01$). Im Längsschnitt erreicht keine der übrigen Korrelationen Signifikanz. Im Querschnitt besteht eine weitere signifikante, positive Korrelation mit mittlerem Effekt zwischen der *Willkür durch die Seminarlehrkraft* und *Depressivität* ($r = .30$, $p < .01$). Zudem korrelieren die folgenden zwei Arbeitsanforderungen signifikant, positiv und mit kleinem bis mittlerem Effekt mit der *Depressivität* zu t_0 : die *Arbeitszeit zuhause* ($r = .20$, $p < .01$) und die *Belastung durch Unterricht* ($r = .28$, $p < .01$). Für *Anpassung an die Seminarlehrkraft* und *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* treten keinerlei signifikante Korrelationen mit der *Depressivität* auf.

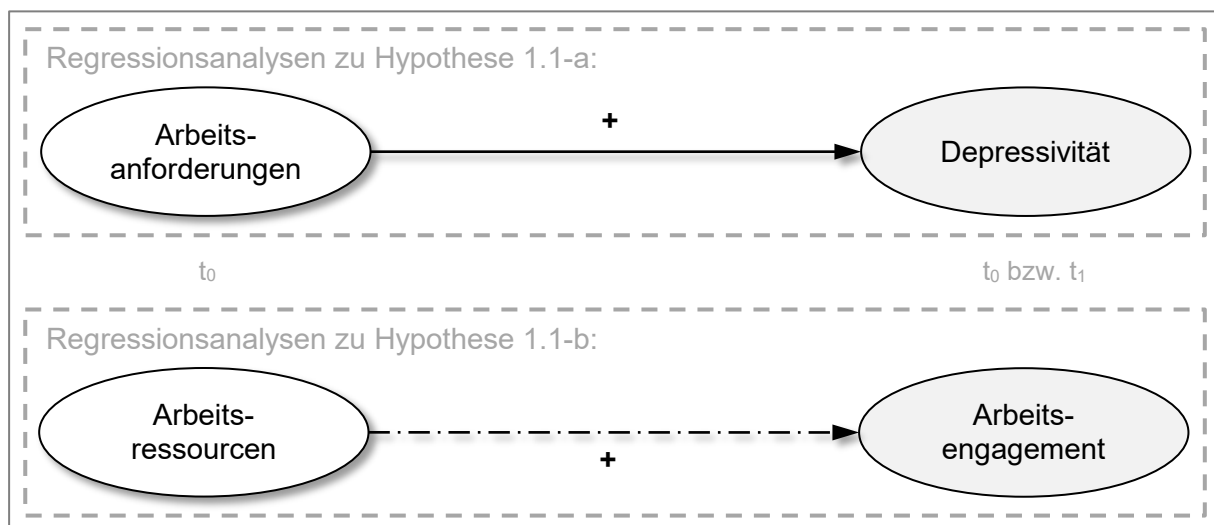
Die Betrachtung von Zusammenhängen zwischen Arbeitsressourcen und dem *Arbeitsengagement* ergibt insbesondere für den subjektiven Berufserfolg im Sinne von *Zielerreichung* und *prosozialem Erfolg* erwartungskonforme Zusammenhänge zu beiden Messzeitpunkten mit moderatem bis starkem Effekt: Umso stärker die *Zielerreichung* ($t_0t_0: r = .49$, $p < .01$; $t_0t_1: r = .47$, $p < .01$) bzw. der *prosoziale Erfolg* ($t_0t_0: r = .44$, $p < .01$; $t_0t_1: r = .44$, $p < .01$) ausgeprägt sind, desto größer ist das *Arbeitsengagement*. Die Korrelationen der übrigen Arbeitsressourcen mit dem *Arbeitsengagement* sind im Längsschnitt nicht signifikant. Die *soziale Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* ($r = .19$, $p < .01$) und die *Eingebundenheit ins Kollegium* ($r = .29$, $p < .01$) korrelieren zumindest im Querschnitt signifikant, positiv mit kleinem bis mittlerem Effekt mit dem *Arbeitsengagement*. Diese Korrelationen haben einen kleinen bis mittleren Effekt. Für die *soziale Unterstützung durch Mitreferendare* treten keine signifikanten Korrelationen mit dem *Arbeitsengagement* auf.

8.1.2 Regressionsanalysen

Zur Überprüfung der Annahme, dass berufliche Faktoren Prädiktoren von *Depressivität* und *Arbeitsengagement* sind, werden für *Depressivität* und *Arbeitsengagement* jeweils separate

multiple lineare Regressionsanalysen gerechnet (vgl. Abbildung 8.1). Schließlich soll analysiert werden, ob (a) höhere Werte in den untersuchten Arbeitsanforderungen mit höherer *Depressivität* einhergehen und (b) höhere Werte in den untersuchten Arbeitsressourcen mit höherem *Arbeitsengagement* assoziiert sind (vgl. Kapitel 6.1). Es geht somit um die Untersuchung gemeinsamer und spezifischer Effekte der Prädiktoren im Sinne der aufgestellten Hypothesen. Dabei gehen für die Vorhersage der *Depressivität* die Arbeitsanforderungen und für die Vorhersage des *Arbeitsengagements* die Arbeitsressourcen in die Regressionsmodelle ein. Die Analysen werden sowohl querschnittlich zum Messzeitpunkt t_0 als auch im Längsschnitt zwischen t_0 und t_1 durchgeführt.

Abbildung 8.1: Regressionsanalysen zum Einfluss beruflicher Faktoren



Die längsschnittlichen Analysen berücksichtigen den Wert der jeweiligen Kriteriumsvariable zum Zeitpunkt t_0 als Kontrollvariable. Da es möglich sein soll, die zusätzliche Varianzaufklärung der beruflichen Faktoren zu bestimmen, werden im Längsschnitt hierarchische Regressionsanalysen gerechnet. Diese beinhalten im ersten Schritt nur die Kriteriumsvariable zum Messzeitpunkt t_0 . Im zweiten Schritt werden dann die jeweiligen beruflichen Faktoren aufgenommen: Arbeitsanforderungen für die Vorhersage der *Depressivität* und Arbeitsressourcen für die Vorhersage des *Arbeitsengagements*.

Querschnittliche Zusammenhänge von Arbeitsanforderungen und Depressivität

In Tabelle 8.3 sind die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen für *Depressivität* abgebildet. Die Varianzaufklärung des querschnittlichen Modells M_{D00} beträgt 25% ($p < .001$) und es liegt ein mittlerer bis starker Effekt[†] ($f^2 = .33$) vor. Das Ausmaß an *Depressivität* wird durch die Arbeitsanforderungen *Arbeitszeit zuhause* ($\beta = .22$, $p < .01$), *Unsicherheit in der*

[†] Konvention für die Bestimmung der Effektstärke nach Cohen (1988; vgl. Bühner & Ziegler, 2017): $f^2 = .02$ kleiner Effekt; $f^2 = .15$ mittlerer Effekt; $f^2 = .35$ starker Effekt.

Lehrerrolle ($\beta = .25, p < .01$), *Willkür durch die Seminarlehrkraft* ($\beta = .21, p < .01$) und *Belastung durch Unterricht* ($\beta = .17, p < .05$) signifikant vorhergesagt. Hypothesenkonform geht ein höheres Ausmaß dieser Arbeitsanforderungen mit höheren *Depressivitätswerten* einher. *Anpassung an die Seminarlehrkraft* und *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* sind keine signifikanten Prädiktoren der *Depressivität* zu t_0 .

Tabelle 8.3: Regressionsanalysen zur Vorhersage von *Depressivität*

	Depressivität t_0					Depressivität t_1				
	b	SE	β	UG	OG	B	SE	β	UG	OG
Kontrollvariable										
(K1) <i>Depressivität</i> t_0			---			.40	.08	.43***	.24	.58
Arbeitsanforderungen										
(A1) <i>Arbeitszeit zuhause</i> t_0	.16	.05	.22**	.05	.25	.02	.05	.04	-.09	.14
(A2) <i>Unsicherheit i.d. Lehrerrolle</i> t_0	.36	.12	.25**	.11	.61	.19	.10	.15*	.01	.38
(A3) <i>Anpassung Seminarlehrkraft</i> t_0	.15	.24	.04	-.34	.62	-.03	.28	-.01	-.55	.49
(A4) <i>Willkür Seminarlehrkraft</i> t_0	.45	.15	.21**	.15	.74	-.12	.15	-.06	-.44	.21
(A5) <i>Respektloses Schülerverhalten</i> t_0	.00	.20	.00	-.38	.35	.24	.16	.10	-.08	.57
(A6) <i>Unterricht</i> t_0	.32	.13	.17*	.04	.57	-.03	.14	-.02	-.33	.28
Modellübersicht										
R^2 / korrigiertes R^2 / ΔR^2			.25*** / .22 / ---					.25*** / .21 / .03		
SSF			6.38					5.96		
F / df_1 / df_2			10.32 / 6 / 187					7.29 / 7 / 156		
f^2			.33					.33		

Anmerkungen: Die Ergebnisse beruhen auf Bootstrapping mit BCa-Methode und 1000 Stichproben, SE = Standardfehler, UG = Untergrenze 95%-Konfidenzintervall, OG = Obergrenze 95%-Konfidenzintervall, ΔR^2 = Änderung in R^2 , df_1 = $df_{\text{Regression}}$, df_2 = $df_{\text{Nicht standardisierte Residuen}}$, SSF = Standardschätzfehler, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Längsschnittliche Zusammenhänge von Arbeitsanforderungen und *Depressivität*

Im Rahmen der längsschnittlichen Betrachtung der Zusammenhänge von Arbeitsanforderungen und *Depressivität* geht im ersten Schritt nur die *Depressivität* zum Messzeitpunkt t_0 (Kontrollvariable) in die Analysen ein. Damit beläuft sich die Varianzaufklärung bei einem mittleren bis starken Effekt auf 21% ($F_{1,162} = 44.06, p < .001, f^2 = .27$).

Die Erweiterung des Modells um die Arbeitsanforderungen (M_{D01} , vgl. Tabelle 8.3) steigert die Varianzaufklärung nur geringfügig ($\Delta R^2 = .03, p = .35$) auf 25% bei einem weiterhin mittleren bis starken Effekt ($f^2 = .33$). Neben der *Depressivität* zu t_0 ($\beta = .43, p < .001$) ist die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_0 ($\beta = .19, p < .05$) der einzige signifikante Prädiktor der *Depressivität* zu t_1 . In Übereinstimmung mit den Erwartungen gilt: Umso höher *Depressivität* und *Unsicherheit*

in der Lehrerrolle zum Messzeitpunkt t_0 ausgeprägt sind, desto höher ist das Ausmaß an *Depressivität* zum Messzeitpunkt t_1 .

Querschnittliche Zusammenhänge von Arbeitsressourcen und Arbeitsengagement

Die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen zur Vorhersage des *Arbeitsengagements* können Tabelle 8.4 entnommen werden. Im Querschnitt (M_{AE00}) erklären die untersuchten Arbeitsressourcen 32% der Varianz im *Arbeitsengagement* und es liegt ein starker Effekt vor ($f^2 = .48$). Größerer subjektiver Berufserfolg, in Form von höherer *Zielerreichung* ($\beta = .34, p < .001$) und mehr *prosozialem Erfolg* ($\beta = .26, p < .01$), sowie eine stärkere *Eingebundenheit ins Kollegium* ($\beta = .16, p < .05$) gehen erwartungskonform mit höherem *Arbeitsengagement* einher. Dagegen sind die *soziale Unterstützung durch Mitreferendare* wie auch die *soziale Unterstützung durch Seminarlehrer* keine signifikanten Prädiktoren des *Arbeitsengagements* zu t_0 .

Tabelle 8.4: Regressionsanalysen zur Vorhersage des Arbeitsengagements

	Arbeitsengagement t_0					Arbeitsengagement t_1				
	b	SE	M_{AE00} β	UG	OG	b	SE	M_{AE01} β	UG	OG
Kontrollvariable										
(K2) Arbeitsengagement t_0			---			.50	.09	.45***	.33	.67
Arbeitsressourcen										
(R1) Berufserfolg: Zielerreichung t_0	.80	.16	.34***	.50	1.09	.39	.19	.15*	.03	.77
(R2) Berufserfolg: Prosozialer Erfolg t_0	.38	.10	.26**	.18	.55	.31	.11	.19**	.10	.52
(R3) Soz. Unterstützung Mitreferendare t_0	-.03	.12	-.01	-.27	.20	-.06	.12	-.03	-.28	.16
(R4) Soz. Unterstützung Seminarlehrkraft t_0	.05	.10	.03	-.17	.26	-.12	.12	-.07	-.37	.13
(R5) Eingebundenheit ins Kollegium t_0	.10	.04	.16*	.02	.19	-.04	.05	-.06	-.13	.05
Modellübersicht										
R^2 / korrigiertes R^2 / ΔR^2			.32*** / .31 / ---					.40*** / .38 / .06**		
SSF			3.86					4.01		
F / df_1 / df_2			19.30 / 5 / 201					22.21 / 6 / 200		
f^2			.48					.66		

Anmerkungen: Die Ergebnisse beruhen auf Bootstrapping mit BCa-Methode und 1000 Stichproben, SE = Standardfehler, UG = Untergrenze 95%-Konfidenzintervall, OG = Obergrenze 95%-Konfidenzintervall, ΔR^2 = Änderung in R^2 , df_1 = $df_{\text{Regression}}$, df_2 = $df_{\text{Nicht standardisierte Residuen}}$, SSF = Standardschätzfehler, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Längsschnittliche Zusammenhänge von Arbeitsressourcen und Arbeitsengagement

Die längsschnittlichen Analysen berücksichtigen im ersten Schritt nur das *Arbeitsengagement* zum Zeitpunkt t_0 (Kontrollvariable). Das entsprechende Modell hat eine Varianzaufklärung von 34% mit einem starken Effekt ($F_{1,205} = 104.58, p < .001, f^2 = .51$).

Durch Hinzunahme der Arbeitsressourcen steigt die Varianzaufklärung signifikant um 6% ($p < .01$; vgl. Tabelle 8.4). Im Modell M_{AE01} werden somit 40% der Varianz im *Arbeitsengagement* zum Zeitpunkt t_1 durch das *Arbeitsengagement* und die untersuchten Arbeitsressourcen zum Zeitpunkt t_0 aufgeklärt. Dies entspricht einem starken Effekt ($f^2 = .66$). Es zeigt sich, dass in Übereinstimmung mit den Hypothesen größerer subjektiver Berufserfolg zu t_0 , im Sinne von *Zielerreichung* ($\beta = .15, p < .05$) und *prosozialem Erfolg* ($\beta = .19, p < .01$), zusätzlich zu höherem *Arbeitsengagement* zu t_0 ($\beta = .45, p < .001$) größeres *Arbeitsengagements* zu t_1 vorher sagt. Für die *soziale Unterstützung durch Mitreferendare*, die *soziale Unterstützung durch Seminarlehrer* sowie die *Eingebundenheit ins Kollegium* finden sich keine signifikanten Effekte.

Zusammenfassung der Befunde

In Bezug auf Hypothese 1.1, dass berufliche Faktoren Prädiktoren von *Depressivität* und *Arbeitsengagement* darstellen, kann zusammenfassend festgehalten werden: Insbesondere die querschnittlichen Analysen deuten auf eine Reihe hypothesenkonformer Effekte beruflicher Faktoren hin. In den längsschnittlichen Analysen tragen weniger berufliche Faktoren signifikant zur Vorhersage der Kriteriumsvariablen *Depressivität* und *Arbeitsengagement* bei. Tabelle 8.5 stellt die Ergebnisse der quer- und längsschnittlichen Analysen einander gegenüber. Berufliche Faktoren, die signifikant zur Vorhersage des jeweiligen Kriteriums beitragen, sind durch eine graue Füllung der entsprechenden Felder gekennzeichnet.

Tabelle 8.5: Gegenüberstellung der Ergebnisse der Regressionsanalysen

Prädiktoren	Depressivität		Arbeitsengagement	
	Querschnitt	Längsschnitt	Querschnitt	Längsschnitt
Arbeitszeit zuhause		---		
Unsicherheit i.d. Lehrerrolle				
Anpassung Seminarlehrkraft	---	---		
Willkür Seminarlehrkraft		---		
Respektloses Schülerverhalten	---	---		
Unterricht		---		
Berufserfolg: Zielerreichung				
Berufserfolg: Prosozialer Erfolg				
Soz. Unterstützung Mitreferendare			---	---
Soz. Unterstützung Seminarlehrkraft			---	---
Eingebundenheit ins Kollegium				---

Anmerkungen: grau ausgefülltes Feld = signifikanter Prädiktor.

Für die gefundenen Effekte gilt konform mit den aufgestellten Hypothesen: Eine höhere Ausprägung beruflicher Anforderungen hängt mit größerer *Depressivität* zusammen (Hypothese 1.1-a). Stärker ausgeprägte Arbeitsressourcen sind mit höherem *Arbeitsengagement* assoziiert (Hypothese 1.1-b).

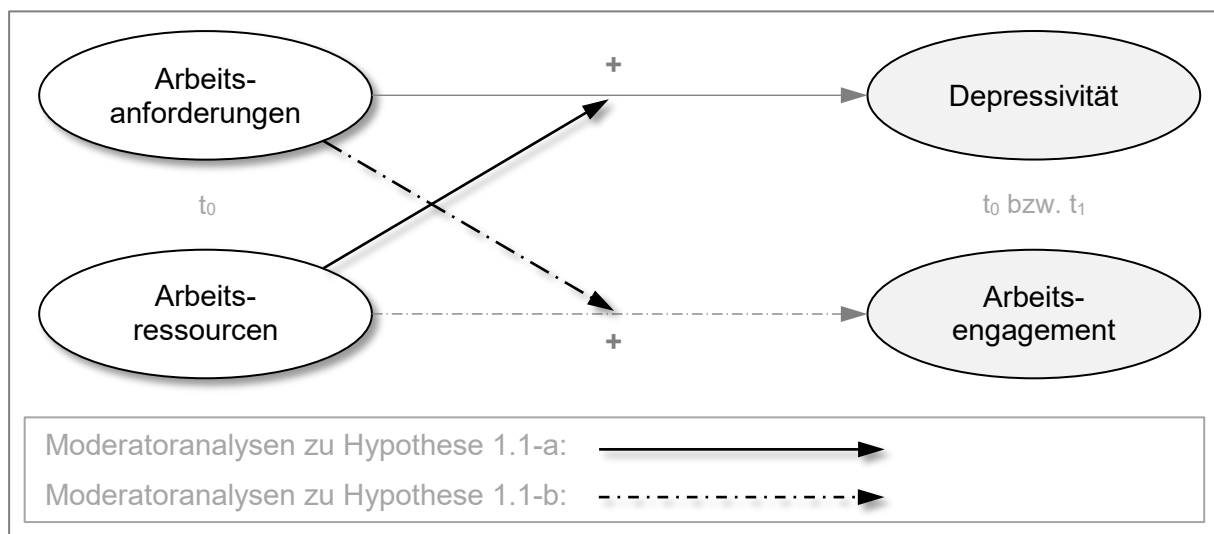
Allerdings trägt lediglich die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* im Quer- und Längsschnitt signifikant zur Vorhersage der *Depressivität* bei. Die *Arbeitszeit zuhause*, die *Willkür durch die Seminarlehrkraft* und die *Belastung durch Unterricht* haben nur im Querschnitt diesen Einfluss. Für die Arbeitsanforderungen *Anpassung an die Seminarlehrkraft* und *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* ergeben sich keinerlei signifikante Effekte.

Das *Arbeitsengagement* wird nur durch den subjektiven Berufserfolg im Sinne von *Zielerreichung* und *prosozialem Erfolg* sowohl in den querschnittlichen als auch in den längsschnittlichen Analysen signifikant vorhergesagt. Im Querschnitt trägt zusätzlich die *Eingebundenheit ins Kollegium* signifikant zur Vorhersage bei. Die *soziale Unterstützung durch die Mitreferendare* wie auch die *soziale Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* haben in keiner der Analysen einen signifikanten Effekt.

8.1.3 Moderatoranalysen

Um Interaktionseffekte zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen in ihrem Einfluss auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement* untersuchen und so die aufgestellten Hypothesen 1.2 (vgl. Kapitel 6.1) überprüfen zu können, werden Moderatoranalysen durchgeführt. So soll analysiert werden, ob (a) unter Bedingungen höherer Arbeitsressourcen der Einfluss von Arbeitsanforderungen auf *Depressivität* geringer ist – die untersuchten Arbeitsressourcen den Einfluss der beruflichen Anforderungen auf die *Depressivität* also abfedern – und ob (b) unter Bedingungen höherer Arbeitsanforderungen der Einfluss von Arbeitsressourcen auf das *Arbeitsengagement* größer ausfällt – somit Arbeitsressourcen das *Arbeitsengagement* besonders dann steigern, wenn die untersuchten Arbeitsanforderungen höher ausgeprägt sind.

Abbildung 8.2: Moderatoranalysen zu möglichen Interaktionseffekten zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen

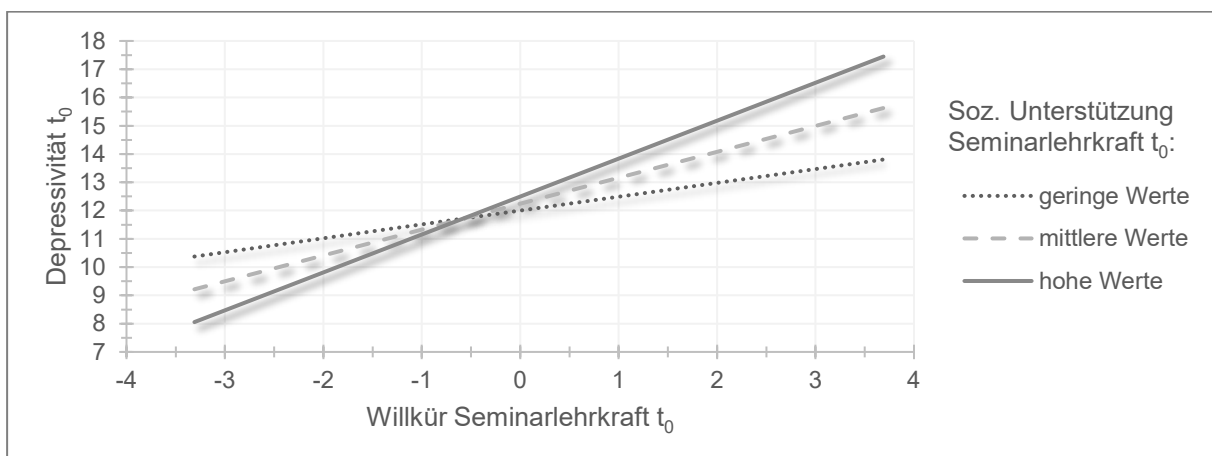


Abermals werden sowohl der Querschnitt zum Zeitpunkt t_0 als auch der Längsschnitt zwischen t_0 und t_1 für *Depressivität* und *Arbeitsengagement* getrennt analysiert (vgl. Abbildung 8.2). Die entsprechenden Regressionsmodelle berücksichtigen Arbeitsressourcen als potentielle Moderatoren der Zusammenhänge zwischen Arbeitsanforderungen und *Depressivität* und Arbeitsanforderungen als potentielle Moderatoren der Zusammenhänge von Arbeitsressourcen und *Arbeitsengagement*. In die längsschnittlichen Analysen geht zudem der Wert der jeweiligen Kriteriumsvariable zum Zeitpunkt t_0 als Kontrollvariable ein

Moderatoren des Zusammenhangs zwischen Arbeitsanforderungen und Depressivität

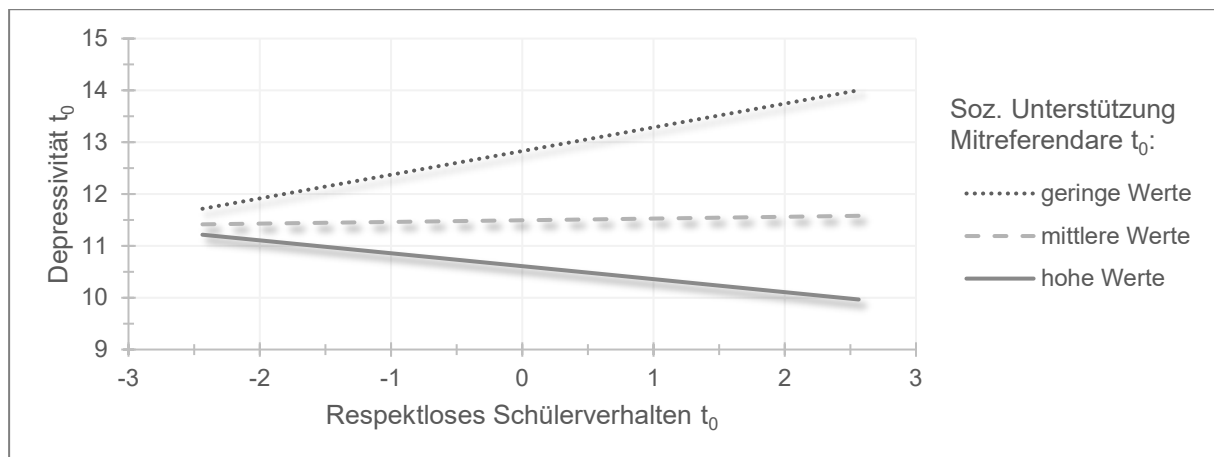
Die Ergebnisse der Analysen zu signifikanten, moderierenden Effekten von Arbeitsressourcen auf die Zusammenhänge von Arbeitsanforderungen und *Depressivität* sind in Tabelle 8.6 dargestellt. Die querschnittlichen Analysen zum Zeitpunkt t_0 offenbarten zwei signifikante Moderatoreffekte: Es zeigt sich ein signifikanter Effekt der *sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* auf die Vorhersage von *Depressivität* durch die *Willkür durch die Seminarlehrkraft* (Interaktionsterm: $\text{coeff} = .14$, $p < .05$). Dieser entspricht jedoch nicht der aufgestellten Hypothese. Denn umso höher die *soziale Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* ausgeprägt ist, desto stärker ist der Einfluss der *Willkür durch die Seminarlehrkraft* auf die *Depressivität* (vgl. Abbildung 8.3). Die Erweiterung des Modells um den Interaktionsterm erhöht die Varianzaufklärung signifikant um 3% ($p < .05$) auf 13% ($p < .001$). Die Ergebnisse der Johnson-Neyman-Methode (JN-Methode; Hayes, 2018) besagen ferner, dass der Zusammenhang zwischen *Willkür durch die Seminarlehrkraft* und *Depressivität* für geringere Werte der *sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft*, oder genauer die unteren 15% der Stichprobe, nicht signifikant ist. Höhere *Willkür durch die Seminarlehrkraft* hängt nur unter Bedingungen stärkerer *sozialer Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* mit höherer *Depressivität* zusammen.

Abbildung 8.3: Soziale Unterstützung durch die Seminarlehrkraft als Moderator des Zusammenhangs von Willkür durch die Seminarlehrkraft und Depressivität



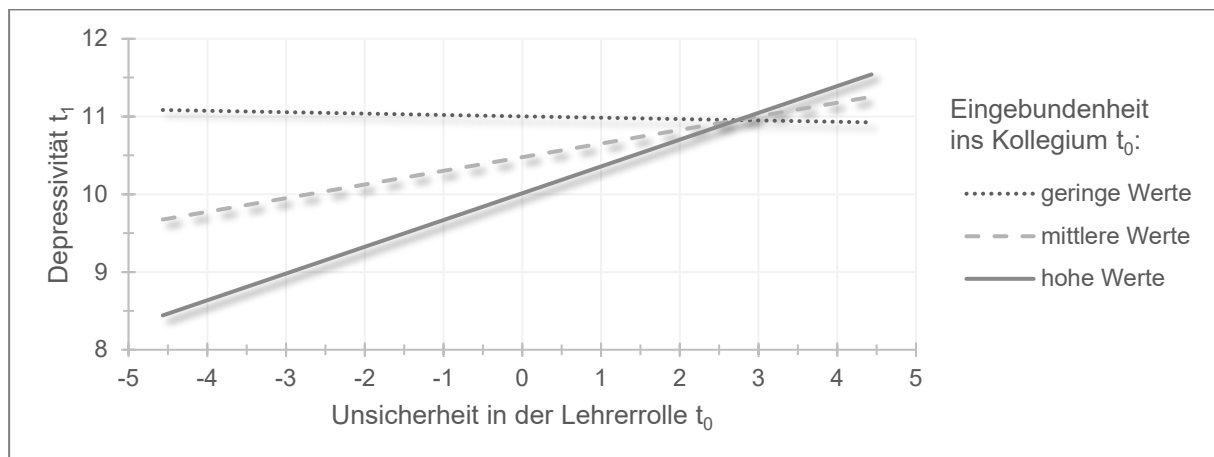
Daneben findet sich für die querschnittliche Vorhersage der *Depressivität* folgender hypothesenkonformer Moderatoreffekt: Besonders bei geringerer *sozialer Unterstützung durch Mitreferendare* geht eine höhere *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* mit höherer *Depressivität* einher (vgl. Abbildung 8.4; Interaktionsterm: $\text{coeff} = -.14, p < .05$). Zudem fallen die *Depressivitätswerte* bei geringerer *sozialer Unterstützung durch Mitreferendare* grundsätzlich höher aus als bei größerer *sozialer Unterstützung durch Mitreferendare*. Dabei besteht der JN-Methode zufolge für höhere Werte in der *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* – die oberen 80% der Stichprobe – kein signifikanter Zusammenhang zwischen der *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* und *Depressivität*. Durch die Aufnahme des Interaktionsterms in das Regressionsmodell erhöht sich dessen *Varianzaufklärung* signifikant um 2% ($p < .05$). Sie beträgt dadurch 3% ($p < .05$).

Abbildung 8.4: Soziale Unterstützung durch Mitreferendare als Moderator des Zusammenhangs von respektlosem Schülerverhalten und *Depressivität*



Der Längsschnitt, der die *Depressivität* zu t_0 als Kontrollvariable einbezieht, identifiziert lediglich einen nicht hypothesenkonformen Moderatoreffekt der *Eingebundenheit ins Kollegium* zu t_0 auf den Zusammenhang zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_0 und *Depressivität* zu t_1 (Interaktionsterm: $\text{coeff} = .38, p < .001$): Der Einfluss der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* auf die *Depressivität* fällt bei größerer *Eingebundenheit ins Kollegium* stärker aus (vgl. Abbildung 8.5), wobei sich durch die Erweiterung des Regressionsmodells um den Interaktionsterm die *Varianzaufklärung* signifikant um 1% ($p < .05$) erhöht. Damit beläuft sich die *Varianzaufklärung* für das Gesamtmodell auf 27% ($p < .001$). Des Weiteren besteht laut JN-Methode nur unter größerer *Eingebundenheit ins Kollegium* (obere 48% der Stichprobe) ein signifikanter Zusammenhang zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität*.

Abbildung 8.5: Eingebundenheit ins Kollegium als Moderator des Zusammenhangs von Unsicherheit in der Lehrerrolle und Depressivität



Es treten keine weiteren signifikanten Moderatoreffekte beruflicher Ressourcen für die Zusammenhänge von Arbeitsanforderungen und *Depressivität* zutage.

Tabelle 8.6: Moderatoranalysen mit signifikantem Interaktionsterm zur Vorhersage der Depressivität

Kriterium Unabhängige Variable Moderator Interaktionsterm (Kovariate)	coeff	SE	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F df ₁ df ₂	Signifikanzbereich nach JN-Methode	
			Unter- grenze	Ober- grenze				Moderator- werte	% der Stich- probe
Depressivität t₀									
Willkür durch die Seminarlehrkraft t ₀	.85***	.19	.48	1.22			9.61		
Soz. Unterstützung Seminarlehrkraft t ₀	.08	.20	-.32	.48	.13***	49.56	3	≥ -2.75	84.51
Interaktionsterm	.14*	.06	.03	.25			209		
Respektloses Schülerverhalten t ₀	.11	.20	-.28	.50			2.84		
Soz. Unterstützung Mitreferendare t ₀	-.44*	.22	-.87	-.02	.03*	54.40	3	≤ -1.94	19.72
Interaktionsterm	-.14*	.06	-.26	-.02			209		
Depressivität t₁									
Unsicherheit in der Lehrerrolle t ₀	.17	.10	-.02	.36			16.62		
Eingebundenheit ins Kollegium t ₀	-.07	.05	-.17	.04			4	≥ .56	48.24
Interaktionsterm	.02*	.01	.00	.05	.27***	33.36	165		
(Depressivität t ₀)	.38***	.07	.25	.52					

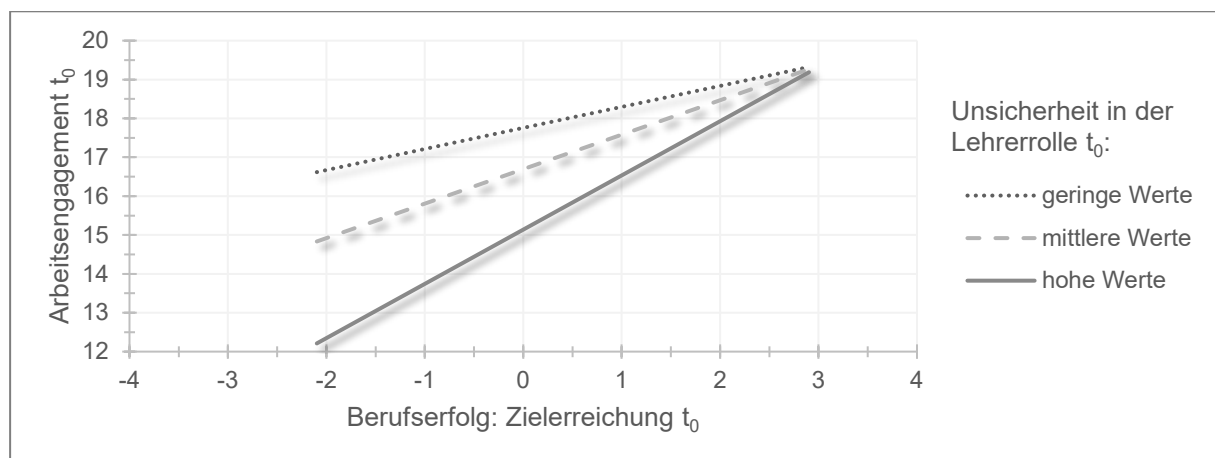
Anmerkungen: SE = Standardfehler, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Moderatoren des Zusammenhangs zwischen Arbeitsressourcen und Arbeitsengagement

Bei der querschnittlichen Untersuchung moderierender Effekte beruflicher Anforderungen auf die Vorhersage des *Arbeitsengagements* durch Arbeitsressourcen zum Zeitpunkt t_0 werden verschiedene hypothesenkonforme, signifikante Effekte gefunden (vgl. Tabelle 8.7).

So moderiert die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_0 den Zusammenhang von *Zielerreichung* zu t_0 und *Arbeitsengagement* zu t_0 (Interaktionsterm: $coeff = .09, p < .001$) in der Weise, dass sich *Zielerreichung* unter höherer *Unsicherheit in der Lehrerrolle* stärker auf das *Arbeitsengagement* auswirkt als bei geringerer *Unsicherheit in der Lehrerrolle* (vgl. Abbildung 8.6). Dabei ist das *Arbeitsengagement* bei geringerer *Unsicherheit in der Lehrerrolle* grundsätzlich höher ausgeprägt als bei höherer *Unsicherheit in der Lehrerrolle*. Die Ergebnisse JN-Methode deuten darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen *Zielerreichung* und *Arbeitsengagement* bei geringerer *Unsicherheit in der Lehrerrolle* nicht signifikant ist. Allerdings bezieht sich dies nur auf die unteren 12% der Stichprobe. Die Aufnahme des Interaktionsterms steigert die Varianzaufklärung signifikant um 4% ($p < .001$) im Vergleich zum Modell ohne Interaktionsterm. Die Varianzaufklärung beträgt dadurch 36% ($p < .001$).

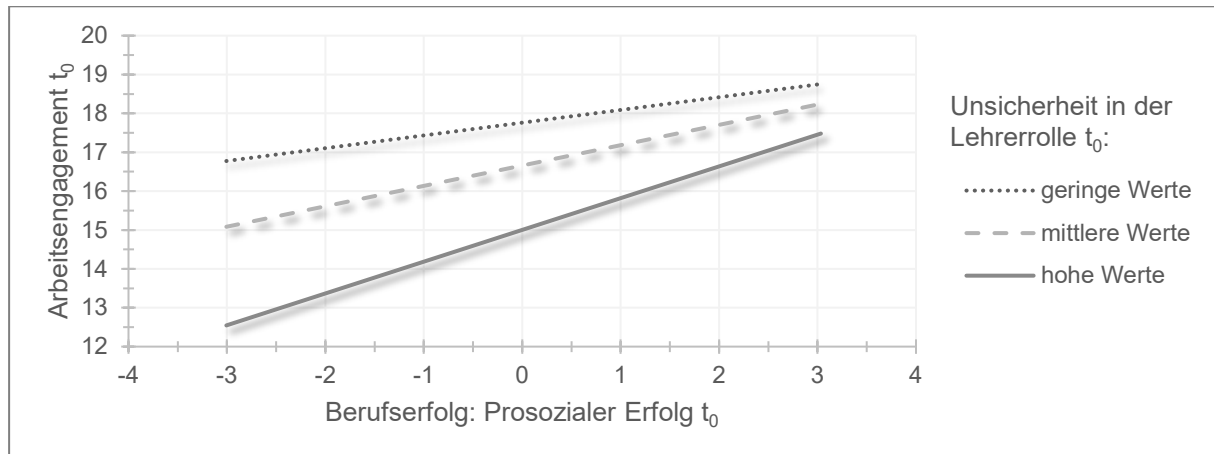
Abbildung 8.6: Unsicherheit in der Lehrerrolle als Moderator des Zusammenhangs zwischen Zielerreichung und Arbeitsengagement



Die Ergebnisse zur *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_0 als Moderator des Zusammenhangs von *prosozialem Erfolg* zu t_0 und *Arbeitsengagement* zu t_0 sind vergleichbar (Interaktionsterm: $coeff = .05, p < .05$). Erneut wirkt sich *prosozialer Erfolg* unter höherer *Unsicherheit in der Lehrerrolle* stärker auf das *Arbeitsengagement* aus als bei geringerer *Unsicherheit in der Lehrerrolle* (vgl. Abbildung 8.7), wobei Personen mit geringerer *Unsicherheit in der Lehrerrolle* grundsätzlich höheres *Arbeitsengagement* berichten. Überdies ergibt die JN-Methode wieder, dass der Zusammenhang zwischen *prosozialem Erfolg* und *Arbeitsengagement* für die in der

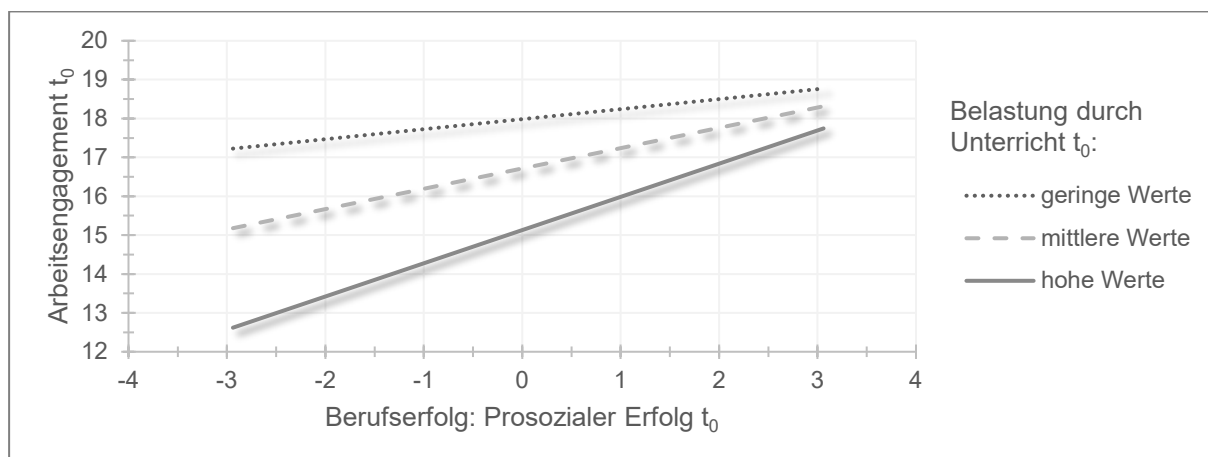
Stichprobe geringsten Werte der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* (die unteren 12%) nicht signifikant ist. Durch die Hinzunahme des Interaktionsterms erhöht sich die Varianzaufklärung im Vergleich zum Modell ohne Interaktionsterm signifikant um 2% ($p < .05$) auf 30% ($p < .001$).

Abbildung 8.7: Unsicherheit in der Lehrerrolle als Moderator des Zusammenhangs zwischen prosozialem Erfolg und Arbeitsengagement



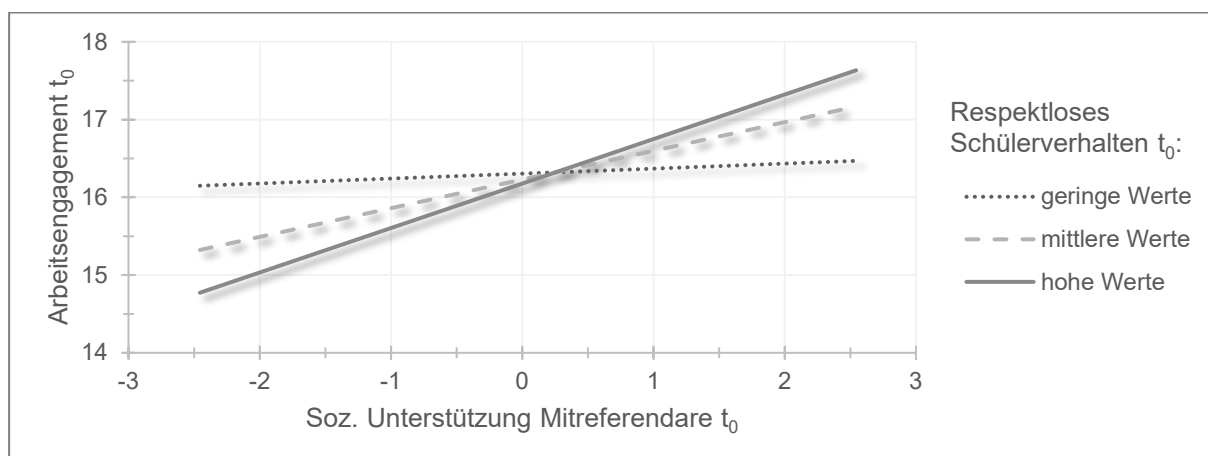
Auch die Untersuchung der *Belastung durch Unterricht* zu t_0 als Moderator des querschnittlichen Zusammenhangs von *prosozialem Erfolg* und *Arbeitsengagement* zu t_0 führt zu ähnlichen Ergebnissen (Interaktionsterm: $coeff = .07$, $p < .001$): Der Einfluss des *prosozialen Erfolgs* auf das *Arbeitsengagement* fällt erwartungskonform bei höherer *Belastung durch Unterricht* stärker aus (vgl. Abbildung 8.8). Zugleich ist das *Arbeitsengagement* bei geringerer *Belastung durch Unterricht* grundsätzlich höher ausgeprägt als bei höherer *Belastung durch Unterricht*. Laut JN-Methode ist zudem der Zusammenhang zwischen *prosozialem Erfolg* und *Arbeitsengagement* bei geringerer *Belastung durch Unterricht* wieder nicht signifikant. Dies betrifft aber erneut nur die unteren 12% und folglich einzig einen kleinen Teil der Stichprobe. Die Aufnahme des Interaktionsterms führt zu einer signifikanten zusätzlichen Varianzaufklärung von 4% ($p < .001$) im Vergleich zum Modell ohne Interaktionsterm. Die Varianzaufklärung beträgt dadurch 31% ($p < .001$).

Abbildung 8.8: Belastung durch Unterricht als Moderator des Zusammenhangs zwischen prosozialem Erfolg und Arbeitsengagement



Ein weiterer querschnittlicher Moderatoreffekt für die Vorhersage des *Arbeitsengagements* zu t_0 stellt sich bei Betrachtung der *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* als Prädiktor heraus (Interaktionsterm: $coeff = .10$, $p < .01$): Bei höherer *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* ist der Zusammenhang zwischen der *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* und dem *Arbeitsengagement* stärker (vgl. Abbildung 8.9), was den Erwartungen entspricht. Außerdem ist der Zusammenhang zwischen *sozialer Unterstützung durch Mitreferendare* und *Arbeitsengagement*, den Ergebnissen der JN-Methode zufolge, nur für höhere Werte der *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* (obere 57% der Stichprobe) signifikant. Durch die Hinzunahme des Interaktionsterms wird die Varianzaufklärung signifikant um 2% ($p < .01$) auf 4% ($p < .01$) gesteigert.

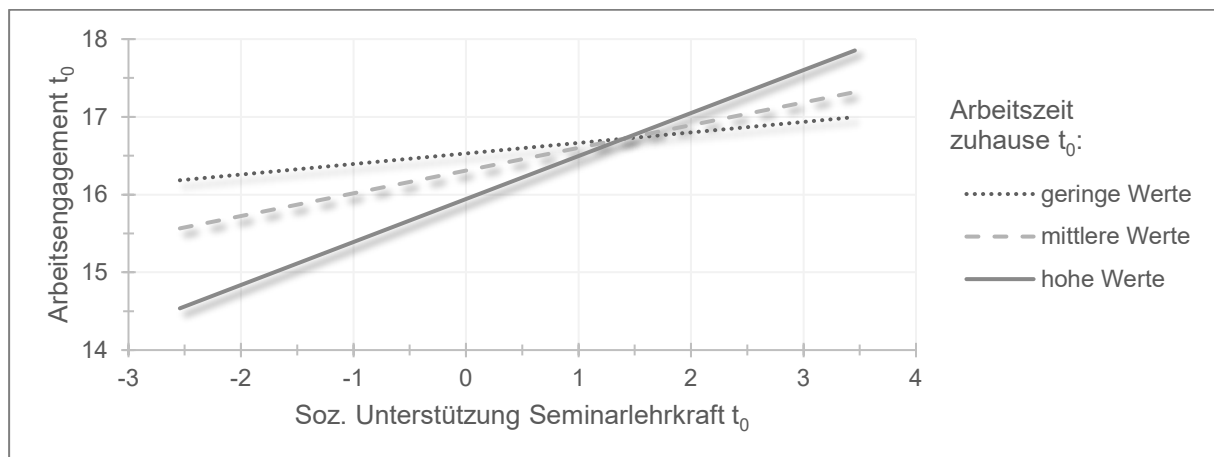
Abbildung 8.9: Respektloses Schülerverhalten als Moderator des Zusammenhangs zwischen der sozialen Unterstützung durch Mitreferendare und dem Arbeitsengagement



Weiterhin ergeben die Analysen im Querschnitt signifikante Moderatoreffekte zweier Arbeitsanforderungen für den Zusammenhang zwischen der *sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* und dem *Arbeitsengagement* zu t_0 . Konform mit der aufgestellten Hypothese geht

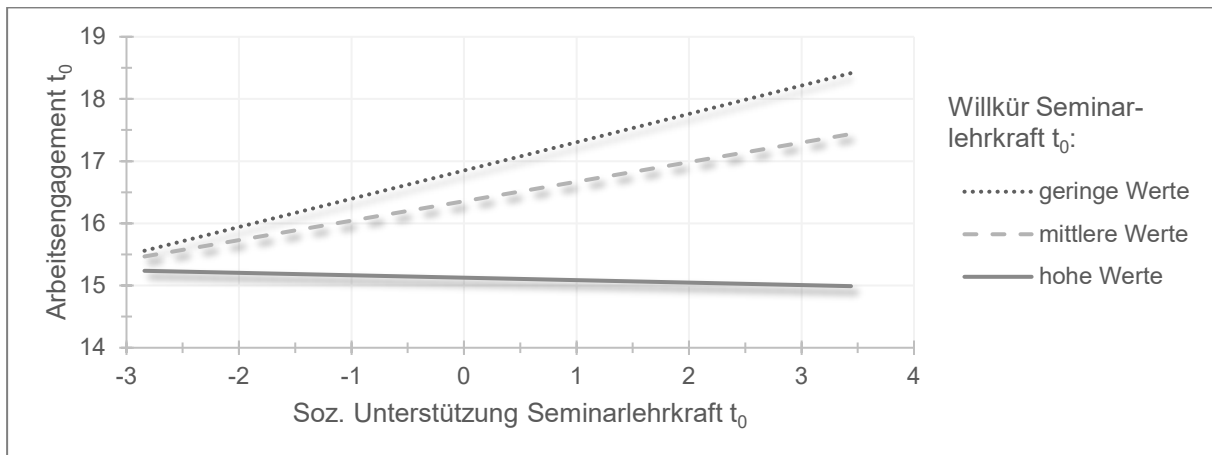
größere soziale Unterstützung durch die Seminarlehrkraft vor allem dann mit höherem Arbeitsengagement einher, wenn mehr Arbeitszeit zuhause aufgewendet werden muss (vgl. Abbildung 8.10; Interaktionsterm: $coeff = .02, p < .05$). Entsprechend belegen die Ergebnisse der JN-Methode, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung durch die Seminarlehrkraft und Arbeitsengagement bei geringerer Arbeitszeit zuhause (untere 31 % der Stichprobe) nicht signifikant ist. Die Erweiterung des Modells um den Interaktionsterm erhöht die Varianzaufklärung signifikant um 2% ($p < .05$) auf 5% ($p < .05$).

Abbildung 8.10: Arbeitszeit zuhause als Moderator des Zusammenhangs zwischen der sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft und dem Arbeitsengagement



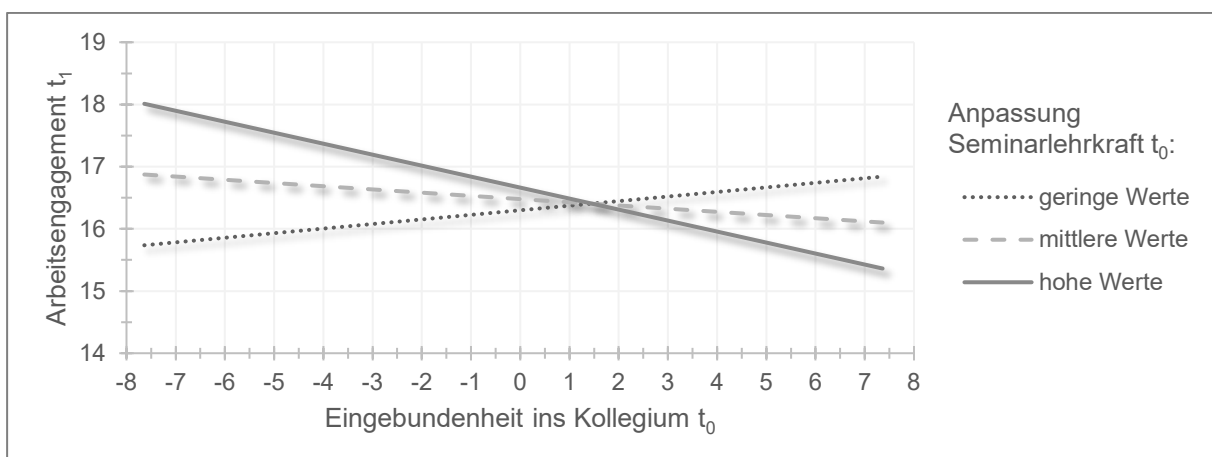
Ein nicht mit den Annahmen des JD-R Modells konformer Effekt tritt für den querschnittlichen Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung durch die Seminarlehrkraft und Arbeitsengagement unter Einbezug der Willkür durch die Seminarlehrkraft als Moderator auf (Interaktionsterm: $coeff = -.07, p < .05$). Umso geringer die Willkür durch die Seminarlehrkraft ausgeprägt ist, desto größer ist der Einfluss der sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft auf das Arbeitsengagement (vgl. Abbildung 8.11). Für höhere Werte der Willkür durch die Seminarlehrkraft, genauer die oberen 47% der Stichprobe, ist der Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung durch die Seminarlehrkraft und Arbeitsengagement, der JN-Methode zufolge, nicht signifikant. Die Varianzaufklärung des Modells steigt durch Aufnahme des Interaktionsterms signifikant um 2% ($p < .05$) auf 7% ($p < .01$).

Abbildung 8.11: Willkür durch die Seminarlehrkraft als Moderator des Zusammenhangs zwischen der sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft und dem Arbeitsengagement



Die längsschnittlichen Analysen, die das *Arbeitsengagement* zu t_0 als Kontrollvariable berücksichtigen, ergeben nur einen nicht hypothesenkonformen Moderatoreffekt der *Anpassung an die Seminarlehrkraft*: Der positive Zusammenhang zwischen der *Eingebundenheit ins Kollegium* zu t_0 und dem *Arbeitsengagement* zu t_1 nimmt für steigende Werte der *Anpassung an die Seminarlehrkraft* zu t_0 immer weiter ab und wird sogar negativ (vgl. Abbildung 8.12; Interaktionsterm: $coeff = -.06$, $p < .05$). Des Weiteren besteht laut JN-Methode nur unter größerer *Anpassung an die Seminarlehrkraft* (obere 49% der Stichprobe) ein signifikanter Zusammenhang zwischen *Eingebundenheit ins Kollegium* und *Arbeitsengagement*, welcher negativ ausfällt. Die Erweiterung des Regressionsmodells um den Interaktionsterm erhöht die Varianzaufklärung signifikant um 3% ($p < .05$) auf 37% ($p < .001$).

Abbildung 8.12: Anpassung an die Seminarlehrkraft als Moderator des Zusammenhangs zwischen der Eingebundenheit ins Kollegium und dem Arbeitsengagement



Weitere signifikante Moderatoreffekte beruflicher Anforderungen auf die Zusammenhänge von Arbeitsressourcen und *Arbeitsengagement* ergeben sich nicht.

Tabelle 8.7: Moderatoranalysen mit signifikantem Interaktionsterm zur Vorhersage des Arbeitsengagements

Kriterium Unabhängige Variable Moderator Interaktionsterm (Kovariate)	coeff	SE	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F df ₁ df ₂	Signifikanzbereich nach JN-Methode	
			Unter- grenze	Ober- grenze				Moderator- werte	% der Stich- probe
Arbeitsengagement t₀									
Berufserfolg: Zielerreichung t ₀	.95***	.15	.66	1.23	.36***	13.35	30.49 3 202	≥ -6.40	87.86
Unsicherheit i.d. Lehrerrolle t ₀	-.26***	.05	-.37	-.16					
Interaktionsterm	.09***	.02	.04	.13					
Berufserfolg: Prosozialer Erfolg t ₀	.56***	.09	.38	.74	.30***	14.79	22.35 3 201	≥ -5.78	87.80
Unsicherheit i.d. Lehrerrolle t ₀	-.28***	.06	-.39	-.16					
Interaktionsterm	.05*	.02	.01	.09					
Berufserfolg: Prosozialer Erfolg t ₀	.55***	.09	.37	.72	.31***	15.05	27.64 3 209	≥ -4.72	88.26
Belastung durch Unterricht t ₀	-.32***	.07	-.45	-.18					
Interaktionsterm	.07***	.02	.03	.11					
Soz. Unterstützung Mitreferendare t ₀	.31*	.14	.04	.59	.04**	21.04	4.33 3 213	≥ -.36	57.14
Respektloses Schülerverhalten t ₀	-.03	.12	-.27	.21					
Interaktionsterm	.10**	.04	.03	.18					
Soz. Unterstützung Seminarlehrkraft t ₀	.33**	.11	.10	.55	.05**	20.16	4.89 3 204	≥ -4.49	68.75
Arbeitszeit zuhause t ₀	-.03	.03	-.08	.03					
Interaktionsterm	.02*	.01	.00	.04					
Soz. Unterstützung Seminarlehrkraft t ₀	.22	.13	-.04	.49	.07**	20.52	5.61 3 212	≤ -.73	52.78
Willkür Seminarlehrkraft t ₀	-.25*	.11	-.46	-.03					
Interaktionsterm	-.07*	.03	-.13	-.01					
Arbeitsengagement t₁									
Eingebundenheit ins Kollegium t ₀	-.05	.05	-.14	.04	.37***	16.94	25.61 4 169	≤ 5.59 ≥ .68	.57 49.43
Anpassung Seminarlehrkraft t ₀	.09	.16	-.23	.41					
Interaktionsterm (Arbeitsengagement t ₀)	-.06* .64***	.03 .08	-.11 .48	-.01 .80					

Anmerkungen: SE = Standardfehler, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Zusammenfassung der Befunde

Die quer- und längsschnittliche Untersuchung potentieller moderierender Einflüsse von Arbeitsressourcen auf die Zusammenhänge zwischen Arbeitsanforderungen und *Depressivität* sowie von Arbeitsanforderungen auf die Zusammenhänge von Arbeitsressourcen und *Arbeitsengagement* liefert einzelne signifikante Moderatoreffekte im Sinne von Hypothese 1.2. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der quer- und längsschnittlichen Analysen findet sich in den Tabellen 8.8 und 8.9. Signifikante Moderatoreffekte sind durch eine graue Füllung der entsprechenden Felder gekennzeichnet.

Tabelle 8.8: Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Analysen zu Moderatoren der Zusammenhänge zwischen Arbeitsanforderungen und Depressivität

Prädiktor	Moderator		Berufserfolg: Zielerreichung		Berufserfolg: Prosoz. Erfolg		Soz. Unterst. Mitref.		Soz. Unterst. Sem.lehrkraft		Eingeb. ins Kollegium	
	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS
Arbeitszeit zuhause	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Unsicherheit in der Lehrerrolle	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	n.h.
Anpassung Seminarlehrkraft	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Willkür Seminarlehrkraft	---	---	---	---	---	---	---	n.h.	---	---	---	---
Respektloses Schülerverhalten	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Unterricht	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Anmerkungen: QS = Querschnitt, LS = Längsschnitt, grau ausgefülltes Feld = signifikanter Prädiktor, n.h. = nicht hypothesenkonformer Effekt.

Die Analyse der Ergebnisse unter Hypothese 1.2-a, dass unter Bedingungen höherer Arbeitsressourcen der Einfluss von Arbeitsanforderungen auf die *Depressivität* geringer ausfällt und Arbeitsressourcen somit den Einfluss der beruflichen Anforderungen auf die Depressivität abfedern, offenbart nur einen hypothesenkonformen Effekt. Dieser bezieht sich auf die *soziale Unterstützung durch Mitreferendare* als Moderator des querschnittlichen Zusammenhangs zwischen der *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* und *Depressivität*. Die beiden signifikanten Moderatoreffekte der *sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* (Querschnitt) und der *Eingebundenheit ins Kollegium* (Längsschnitt) stimmen hingegen nicht mit der Hypothese überein. Ferner werden für den subjektiven Berufserfolg in Form von *Zielerreichung* und *prosozialem Erfolg* keine moderierenden Einflüsse gefunden.

Tabelle 8.9: Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Analysen zu Moderatoren der Zusammenhänge zwischen Arbeitsressourcen und Arbeitsengagement

Prädiktor \ Moderator	Arbeitszeit zuhause		Unsicherheit i. d. Lehrerrolle		Anpassung Seminarlehrkraft		Willkür Seminarlehrkraft		Respektlos. Schülerverhalten		Unterricht	
	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS
Berufserfolg: Zielerreichung	---	---	■	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Berufserfolg: Prosozialer Erfolg	---	---	■	---	---	---	---	---	---	---	■	---
Soziale Unterst. Mitreferendare	---	---	---	---	---	---	---	---	■	---	---	---
Soziale Unterst. Seminarlehrkraft	■	---	---	---	---	---	n.h.	---	---	---	---	---
Eingebundenheit ins Kollegium	---	---	---	---	---	n.h.	---	---	---	---	---	---

Anmerkungen: QS = Querschnitt, LS = Längsschnitt, grau ausgefülltes Feld = signifikanter Prädiktor, n.h. = nicht hypothesenkonformer Effekt.

Unter Hypothese 1.2-b, dass unter Bedingungen höherer Arbeitsanforderungen der Einfluss von Arbeitsressourcen auf das Arbeitsengagement größer ist, zeigt sich im Querschnitt für mehrere Arbeitsanforderungen jeweils ein hypothesenkonformer Moderatoreffekt. Dies sind die *Arbeitszeit zuhause*, die *Unsicherheit in der Lehrerrolle*, die *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* sowie die *Belastung durch Unterricht*. Der signifikante Moderatoreffekt der *Willkür durch die Seminarlehrkraft* im Querschnitt wie auch der signifikante Moderatoreffekt der *Anpassung an die Seminarlehrkraft* im Längsschnitt entspricht dagegen nicht der Hypothese.

8.2 Einfluss personaler Faktoren auf Depressivität und Arbeitsengagement

In der Forschung zu Stress und Beanspruchungsreaktionen wird häufig postuliert, dass es nicht ausreicht, situative Einflussfaktoren oder personenbezogene Merkmale isoliert zu betrachten (vgl. Kapitel 3.2). Stattdessen sollte das Ziel der Forschung darin bestehen, „*kausale Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, arbeitsbezogenen Umwelt- und Situationsdaten und Beanspruchungsreaktionen*“ (Rothland, 2009, S. 118) zu identifizieren. Deshalb stellt der folgende Abschnitt, an die Ergebnisse zum Einfluss von Arbeitsanforderungen und -ressourcen auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement* anknüpfend, die Ergebnisse zum Einfluss personaler Stressverstärker und Ressourcen und ihrem Zusammenspiel mit beruflichen Faktoren dar. Dabei werden die Arbeitsanforderung *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und die Arbeitsressource *Beruflicher Erfolg* näher betrachtet, da sich diese in Kapitel 8.1.2 als bedeutsame Prädiktoren von *Depressivität* und *Arbeitsengagement* im Quer- und Längsschnitt gezeigt haben. Die Analysen werden erneut sowohl querschnittlich zum Messzeitpunkt t_0 als auch im Längsschnitt zwischen t_0 und t_1 durchgeführt. Als personale Faktoren werden verschiedene dysfunktionale Kognitionen, Copingstrategien und Facetten des Erholungserlebens sowie des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten berücksichtigt. Welche dies im Einzelnen sind, kann Tabelle 8.10 entnommen werden.

Tabelle 8.10: Überblick über die berücksichtigten personalen Faktoren

Personale Stressverstärker	Personale Ressourcen
<p><i>Dysfunktionale Kognitionen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Absicherung/Risikovermeidung ▪ Meidung sozialer Unterstützung ▪ Selbstvorwürfe bei Misserfolg <p><i>Copingstrategien</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resignation ▪ Soziale Abkapselung ▪ Reaktionskontrolle 	<p><i>Copingstrategien</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positives Tun ▪ Situationskontrolle <p><i>Erholungserleben</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gedankliche Distanzierung ▪ Anregung/Stimulation <p><i>Zutrauen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrerselbstwirksamkeit ▪ Umgang mit Unterrichtsstörungen

Die Beschreibung der Ergebnisse folgt der Reihenfolge der Hypothesen (vgl. Kapitel 6.2). Im Anschluss an die Beschreibung der bivariaten Korrelationen (8.2.1) werden deshalb zunächst die Befunde der hierarchischen Regressionsanalysen (8.2.2) berichtet. Ziel ist es, zu überprüfen, inwiefern personale Faktoren zusätzlich zu Arbeitsanforderungen bzw. -ressourcen und über diese hinaus zur Varianzaufklärung von *Depressivität* bzw. *Arbeitsengagement* beitragen (Hypothese 2.1). Dann folgen die Befunde der Moderator- (8.2.3) und Mediatoranalysen (8.2.4), unter der Annahme, dass personale Faktoren moderierende (Hypothese 2.2) bzw. medierende (Hypothese 2.3) Einflüsse auf die Zusammenhänge zwischen beruflichen Faktoren und *Depressivität* bzw. *Arbeitsengagement* haben können. Abschließend wird, erneut mithilfe

von Mediatoranalysen (8.2.5), überprüft, inwiefern umgekehrt Arbeitsanforderungen bzw. -ressourcen den Zusammenhang von personalen Faktoren und *Depressivität* bzw. *Arbeitsengagement* mediiieren (Hypothese 2.4).

8.2.1 Bivariate Korrelationen

Die bivariaten Korrelationen sind in Tabelle 8.11 dargestellt. Dort sind die querschnittlichen Korrelationen der Variablen zum Zeitpunkt t_0 weiß hinterlegt. Zusätzlich bildet die Tabelle die längsschnittlichen Korrelationen zwischen den Prädiktoren zu t_0 und den Kriteriumsvariablen zu t_1 ab. Diese sind durch eine graue Füllung der entsprechenden Tabellenzellen gekennzeichnet. Auf der Diagonalen der Tabelle sind ferner die Autokorrelationen der Variablen zwischen t_0 und t_1 , ebenfalls grau hinterlegt, aufgeführt.

Zusammenhänge zwischen personalen Faktoren

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen verschiedenen personalen Stressverstärkern zeigen die bivariaten Korrelationen folgendes Bild: Mit Ausnahme der *Reaktionskontrolle*, die nur mit der Skala *Selbstvorwürfen bei Misserfolg* eine signifikante Korrelation ($r = .17, p < .05$) mit kleinem bis mittlerem Effekt aufweist, korrelieren alle untersuchten personalen Stressverstärker im Querschnitt zu t_0 signifikant untereinander. Die Korrelationen sind positiv und haben fast ausschließlich einen mittleren oder mittleren bis starken Effekt ($.30 \leq |r| \leq .47$)*. Nur hinsichtlich der Skala *Resignation* ergeben sich positive Korrelationen mit anderen Effekten: *Resignation* korreliert nur gering bis moderat dem *Meiden sozialer Unterstützung* ($r = .25, p < .01$) und stark mit *Selbstvorwürfen bei Misserfolg* ($r = .50, p < .01$). Die Autokorrelationen der personalen Stressverstärker zwischen t_0 und t_1 sind, außer für *Reaktionskontrolle* ($r = .40, p < .01$), stark ausgeprägt ($r \geq .63, p < .01$).

Ähnliches ergibt die Betrachtung der personalen Ressourcen. Für die meisten personalen Ressourcen finden sich zu t_0 signifikante querschnittliche Korrelationen untereinander. Diese sind positiv und in der Regel als gering bis moderat oder moderat bis stark einzustufen ($.17 \leq |r| \leq .48$). Eine Ausnahme bildet die nicht signifikante Korrelationen zwischen *Positivem Tun* und der Belastung durch den *Umgang mit Unterrichtsstörungen* ($r = .07, n.s.$). Alle Skalen zu personalen Ressourcen weisen eine stark ausgeprägte Autokorrelation auf ($r \geq .51, p < .01$).

* Konvention für die Bewertung der Höhe von Korrelationskoeffizienten nach Cohen (1988): $r = .01$ kleiner Effekt; $r = .30$ mittlerer Effekt; $r = .50$ starker Effekt.

Tabelle 8.11: Bivariate Korrelationen der Prädiktor- und Kriteriumsvariablen

	(A1)	(R1)	(DK1)	(DK2)	(DK3)	(C1)	(C2)	(C3)	(C4)	(C5)	(E1)	(E2)	(KE1)	(KE2)	(K1)	(K2)
Berufliche Faktoren																
(A1) Unsicherheit in der Lehrerrolle	.54														.29	-.26
(R1) Beruflicher Erfolg	-.27	.59													-.32	.53
Personale Stressverstärker																
(DK1) Absicherung/Risikovermeid.	.33	-.23	.72												.19	-.17
(DK2) Meiden soz. Unterstützung	.31	-.22	.38	.63											.32	-.18
(DK3) Selbstvorwürfe bei Misserfolg	.34	-.04	.47	.44	.72										.35	-.10
(C1) Resignation	.35	-.26	.41	.25	.50	.66									.40	-.39
(C2) Soziale Abkapselung	.32	-.21	.37	.30	.34	.46	.64								.39	-.20
(C3) Reaktionskontrolle	.12	.03	.13	-.00	.17	.05	.12	.40							.20	-.03
Personale Ressourcen																
(C4) Positives Tun	-.00	.17	-.23	-.10	-.27	-.25	-.24	-.11	.62						-.26	.30
(C5) Situationskontrolle	-.07	.29	-.12	-.13	.02	-.20	-.11	.08	.25	.51					.00	.21
(E1) Gedankliche Distanzierung	-.16	.26	-.21	-.17	-.28	-.31	-.26	-.03	.48	.17	.56				-.37	.26
(E2) Anregung/Stimulation	-.15	.41	-.19	-.14	-.03	-.24	-.29	.03	.21	.25	.45	.53			-.27	.42
(KE1) Lehrerselbstwirksamkeit	-.39	.54	-.30	-.17	-.23	-.43	-.30	.00	.18	.23	.25	.32	.60		-.34	.39
(KE2) Umgang mit Unterrichtsstörungen	-.42	.47	-.24	-.30	-.32	-.48	-.33	.11	.07	.20	.17	.18	.45	.67	-.26	.39
Kriteriumsvariablen																
(K1) Depressivität	.33	-.26	.43	.25	.41	.55	.44	.08	-.25	-.22	-.42	-.43	-.30	-.36	.46	
(K2) Arbeitsengagement	-.36	.54	-.31	-.22	-.12	-.43	-.23	.15	.17	.22	.33	.46	.47	.39	-.43	.58

Anmerkungen: weiß hinterlegt: querschnittliche Korrelationen zu t_0 , grau hinterlegt: längsschnittliche Korrelationen zwischen t_0 und t_1 , graue Schrift: $r < .30$, fettgedruckt: $p < .05$, fettgedruckt unterstrichen: $p < .01$.

Daneben sind alle im Querschnitt zu t_0 signifikanten Korrelationen zwischen personalen Stressverstärkern und personalen Ressourcen negativ und gering bis moderat oder moderat bis stark ausgeprägt ($.14 \leq |r| \leq .48$). Es finden sich keine signifikanten Korrelationen mit der Skala *Reaktionskontrolle*.

Zusammenhänge zwischen personalen und beruflichen Faktoren

In Bezug auf Zusammenhänge zwischen personalen und beruflichen Faktoren weisen die querschnittlichen, bivariaten Korrelationen darauf hin, dass personale Stressverstärker in positivem Zusammenhang mit der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* stehen ($.31 \leq |r| \leq .35$, $p < .01$). Alle Korrelationen haben einen moderaten bis starken Effekt. Einzig für die *Reaktionskontrolle* wird die Korrelationen mit der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* nicht signifikant ($r = .12$, *n.s.*). Darüber hinaus bestehen im Querschnitt negative, geringe bis moderate Korrelationen zwischen *Absicherung/Risikovermeidung*, *Meiden sozialer Unterstützung*, *Resignation* sowie *sozialer Abkapselung* und dem *beruflichen Erfolg* ($.21 \leq |r| \leq .26$, $p < .01$) mit kleinem bis mittlerem Effekt. Die Skalen *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* und *Reaktionskontrolle* korrelieren zu t_0 nicht signifikant mit dem *beruflichen Erfolg*.

Während sich für personale Stressverstärker also verstärkt Zusammenhänge mit der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* finden, korrelieren alle personalen Ressourcen im Querschnitt zu t_0 signifikant positiv (mind. $p < .05$) mit dem *beruflichen Erfolg*. Die Effekte sind teils als gering bis moderat (*Positives Tun*, *Situationskontrolle* und *Gedankliche Distanzierung*: $.17 \leq |r| \leq .29$), teils als moderat bis stark (*Anregung/Stimulation* und *Umgang mit Unterrichtsstörungen*: $r = .41/.47$) und für *Lehrerselbstwirksamkeit* sogar als stark ($r = .54$) einzustufen. Ferner finden sich nur für die Skalen *Gedankliche Distanzierung*, *Anregung/Stimulation*, *Lehrerselbstwirksamkeit* und *Umgang mit Unterrichtsstörungen* mindestens auf dem 5%-Niveau signifikante, negative Korrelationen mit der *Unsicherheit in der Lehrerrolle*. Diese weisen kleine bis mittlere Effekte für die beiden Skalen des Erholungserlebens ($r = .15/.16$) und mittlere bis große Effekte für *Lehrerselbstwirksamkeit* ($r = -.39$) und *Umgang mit Unterrichtsstörungen* ($r = -.42$) auf. Die querschnittlichen Korrelationen der Skalen *Positives Tun* sowie *Situationskontrolle* mit der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* sind nicht signifikant.

Zusammenhänge zwischen personalen Faktoren und Kriteriumsvariablen

Die Betrachtung der bivariaten Korrelationen zwischen den untersuchten personalen Faktoren und den Kriteriumsvariablen zeigt hinsichtlich der personalen Stressverstärker, dass fast alle signifikant mit *Depressivität* zu beiden Messzeitpunkten korrelieren und somit sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt. Die meisten dieser Korrelationen sind moderat bis stark ausgeprägt (t_0 : $.41 \leq |r| \leq .44$, $p < .01$; t_1 : $.32 \leq |r| \leq .40$, $p < .01$). Ausnahmen bilden die starke querschnittliche Korrelation zwischen *Resignation* und *Depressivität* zu t_0 ($r = .55$, $p < .01$) sowie mehrere geringe bis moderate Korrelationen: Im Querschnitt ist dies die Korrelation mit dem

Meiden sozialer Unterstützung ($r = .25, p < .01$). Im Längsschnitt handelt es sich um die Korrelationen mit *Absicherung/Risikovermeidung* ($r = .19, p < .01$) und *Reaktionskontrolle* ($r = .20, p < .05$). Die Korrelation zwischen *Reaktionskontrolle* und *Depressivität* ist zudem die einzige, die im Querschnitt keine Signifikanz erreicht ($r = .08, n.s.$). Erwartungsgemäß haben alle signifikanten Korrelationen zwischen personalen Stressverstärkern und *Depressivität* ein positives Vorzeichen.

Im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen personalen Stressverstärkern und dem *Arbeitsengagement* finden sich im Vergleich weniger starke Korrelationen als mit der *Depressivität*. Im Querschnitt weisen lediglich die signifikanten Korrelationen mit den Skalen *Absicherung/Risikovermeidung* und *Resignation* einen moderaten bis starken Effekt auf ($.31 \leq |r| \leq .43, p < .01$). Überdies finden sich signifikante, querschnittliche Korrelationen mit geringem bis moderatem Effekt für das *Meiden sozialer Unterstützung*, die *Soziale Abkapselung* und die *Reaktionskontrolle* ($.15 \leq |r| \leq .23, p < .01$). Die Skala *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* korreliert weder im Quer- noch im Längsschnitt signifikant mit dem *Arbeitsengagement* ($t_{0t_0}: r = -.12, n.s.$; $t_{0t_1}: r = -.10, n.s.$). Im Längsschnitt erreicht ferner die Korrelation mit der *Reaktionskontrolle* keine Signifikanz ($r = -.03, n.s.$). Geringe bis moderate, signifikante, längsschnittliche Korrelationen finden sich dagegen für *Absicherung/Risikovermeidung*, *Meiden sozialer Unterstützung* und *Soziale Abkapselung* ($.17 \leq |r| \leq .20, p < .01/.05$). Einzig die Korrelation zwischen *Resignation* und *Arbeitsengagement* erreicht im Längsschnitt Signifikanz mit einem mittleren bis großen Effekt ($r = -.39, p < .01$). Mit Ausnahme der positiven, querschnittlichen Korrelation mit der *Reaktionskontrolle* fallen all diese signifikanten Korrelationen der untersuchten personalen Stressverstärker mit dem *Arbeitsengagement* in Übereinstimmung mit den Erwartungen negativ aus.

Für personale Ressourcen ergeben sich im Quer- wie auch im Längsschnitt ausschließlich signifikante Korrelationen mit dem *Arbeitsengagement*, die erwartungsgemäß positiv ausfallen. Die Mehrheit dieser Korrelationen ist zudem moderat bzw. moderat bis stark ausgeprägt ($t_{0t_0}: .33 \leq r \leq .47$; $t_{0t_1}: .30 \leq r \leq .42$). Kleine bis mittlere Korrelationen ergeben sich im Querschnitt mit *Positivem Tun* und *Situationskontrolle* und im Längsschnitt mit *Situationskontrolle* und *gedanklicher Distanzierung* ($.17 \leq |r| \leq .26, p < .01/.05$).

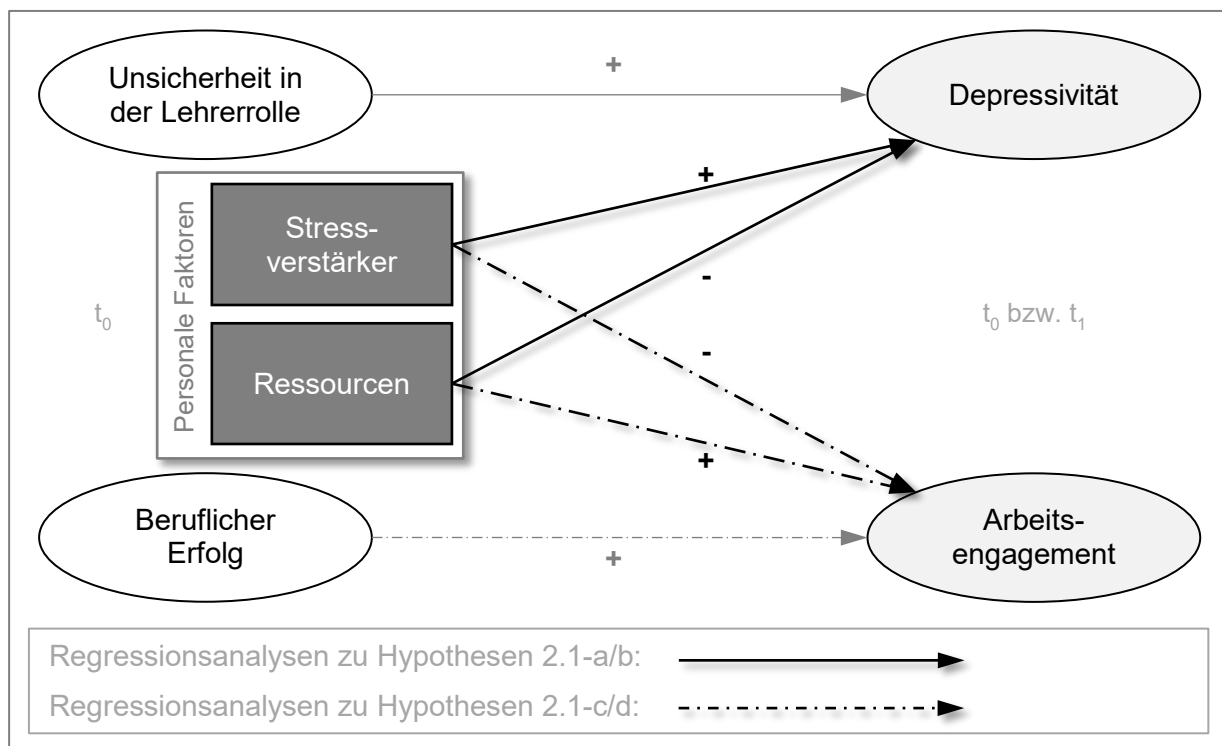
Auch hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen *personalen Ressourcen* und *Depressivität* sind sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt fast alle Korrelationen signifikant. Einzige Ausnahme bildet die nicht signifikante, längsschnittliche Korrelation zwischen *Situationskontrolle* und *Depressivität* ($r = .00, n.s.$). Im Querschnitt finden sich geringe bis moderate, signifikante Korrelationen mit *Positivem Tun* und *Situationskontrolle* ($.22 \leq |r| \leq .25, p < .01$), während die übrigen Korrelationen signifikant mit moderatem bzw. moderatem bis starkem Effekt sind ($.30 \leq |r| \leq .43, p < .01$). Im Längsschnitt haben die signifikanten Korrelationen mit *Positivem Tun*, *Anregung/Stimulation* und *Umgang mit Unterrichtsstörungen* einen kleinen bis mittleren ($.26 \leq$

$|r| \leq .27, p < .01$) und die Korrelationen mit *gedanklicher Distanzierung* und *Lehrersebstwirksamkeit* einen mittleren bis starken Effekt ($.34 \leq |r| \leq .37, p < .01$). In Übereinstimmung mit den Erwartungen fallen alle signifikanten Korrelationen zwischen personalen Ressourcen und *Depressivität* negativ aus.

8.2.2 Regressionsanalysen

Die bivariaten Korrelationen liefern bereits erste Hinweise in Bezug auf die angenommenen Zusammenhänge zwischen beruflichen Faktoren, personalen Faktoren und *Depressivität* sowie *Arbeitsengagement*. Nun geht es darum, die hinsichtlich des zusätzlichen Beitrags personaler Faktoren zur Varianzaufklärung von *Depressivität* und *Arbeitsengagement* aufgestellten Hypothesen 2.1 (vgl. Kapitel 6.2) zu überprüfen und somit gemeinsame und spezifische Effekte der Prädiktoren mithilfe hierarchischer Regressionsanalysen zu untersuchen. Dazu werden, wie in Abbildung 8.13 dargestellt, separate Analysen mit *Depressivität* oder *Arbeitsengagement* als jeweiliges Zielkriterium gerechnet und sowohl der Querschnitt zum Zeitpunkt t_0 als auch der Längsschnitt zwischen t_0 und t_1 analysiert. Dadurch kann einerseits geprüft werden, ob (a) höhere Werte in personalen Ressourcen und (b) geringere Werte in personalen Stressverstärkern mit geringerer *Depressivität* einhergehen. Andererseits ermöglicht das Vorgehen Hinweise darauf, ob (c) höhere Werte in personalen Ressourcen und (d) geringere Werte in personalen Stressverstärkern mit geringerem *Arbeitsengagement* assoziiert sind.

Abbildung 8.13: Regressionsanalysen zum Einfluss personaler Faktoren



Querschnittliche Zusammenhänge personaler Faktoren mit Depressivität

Zunächst soll untersucht werden, inwiefern personale Faktoren zusätzlich zur Arbeitsanforderung *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zur Varianzaufklärung von *Depressivität* zum Zeitpunkt t_0 beitragen (Hypothese 2.1-a/b; vgl. Kapitel 6.2). Dazu werden für personale Stressverstärker (pS) und personale Ressourcen (pR) jeweils eigene hierarchische Regressionsanalysen gerechnet. Im ersten Schritt geht jeweils nur die Arbeitsanforderung *Unsicherheit in der Lehrerrolle* in die Analysen ein. Danach werden die jeweiligen personalen Faktoren aufgenommen. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Tabelle 8.12 dargestellt. Für die Modelle, die ausschließlich die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* als Prädiktor enthalten, beläuft sich die Varianzaufklärung bei einem schwachen bis mittleren Effekt auf 11 bzw. 12% (pS: $R^2 = .11$, $F = 25.93$, $p < .001$, $f^2 = .13$; pR: $R^2 = .12$, $F = 26.08$, $p < .001$, $f^2 = .13$)[†].

Die Erweiterung des Modells um personale Stressverstärker erhöht die Varianzaufklärung signifikant um 28% ($p < .001$). Sie beträgt für das Modell M_{pSD00} 39% mit einem starken Effekt ($f^2 = .65$). Die *Depressivität* wird nicht länger durch die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* signifikant vorhergesagt ($\beta = .09$, $p = .14$). Dafür tragen die dysfunktionale Kognition *Absicherung/Risikovermeidung* ($\beta = .15$, $p < .05$) sowie die Copingstrategien *Resignation* ($\beta = .34$, $p < .001$) und *Soziale Abkapselung* ($\beta = .17$, $p < .05$) signifikant zur Vorhersage bei. Umso höher diese personale Stressverstärker ausgeprägt sind, desto höher ist das Ausmaß an *Depressivität*.

Auch das um personale Ressourcen ergänzte Modell M_{pRD00} weist mit 35% eine signifikant erhöhte Varianzaufklärung auf ($\Delta R^2 = .24$, $p < .001$). Es besteht ebenfalls ein starker Effekt ($f^2 = .54$). Neben der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* ($\beta = .20$, $p < .01$) tragen die Skalen *Gedankliche Distanzierung* ($\beta = -.19$, $p < .01$), *Anregung/Stimulation* ($\beta = -.26$, $p < .001$) und *Umgang mit Unterrichtsstörungen* ($\beta = -.20$, $p < .01$) signifikant, aber negativ, zur Vorhersage der *Depressivität* bei. Je höher die Ausprägung der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und je geringer die Ausprägung dieser personalen Ressourcen ausfällt, desto höher sind die Werte der *Depressivität*.

[†] Konvention für die Bestimmung der Effektstärke nach Cohen (1988; vgl. Bühner & Ziegler, 2017): $f^2 = .02$ schwacher Effekt; $f^2 = .15$ mittlerer Effekt; $f^2 = .35$ starker Effekt.

Tabelle 8.12: Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage der Depressivität zum Messzeitpunkt t_0

	Depressivität t_0					Depressivität t_0				
	B	SE	M _{pSD00}		OG	b	SE	M _{pRD00}		OG
			β	UG				β	UG	
Arbeitsanforderung										
(A1) Unsicherheit in der Lehrerrolle t_0	.13	.09	.09	-.05	.32	.29	.10	.20**	.09	.50
Personale Stressverstärker										
(DK1) Absicherung/ Risikovermeidung t_0	.33	.16	.15*	.01	.61					
(DK2) Meiden sozialer Unterstützung	.05	.19	.02	-.32	.45					
(DK3) Selbstvorwürfe bei Misserfolg t_0	.08	.09	.07	-.09	.26					
(C1) Resignation t_0	.75	.19	.34***	.38	1.14					
(C2) Soziale Abkapselung t_0	.42	.19	.17*	.07	.78					
(C3) Reaktionskontrolle t_0	.03	.21	.01	-.42	.48					
Personale Ressourcen										
(C4) Positives Tun t_0						-.10	.10	-.07	-.31	.09
(C5) Situationskontrolle t_0						-.17	.15	-.07	-.47	.10
(E1) Gedankliche Distanzierung t_0						-.38	.13	-.19**	-.63	-.13
(E2) Anregung/ Stimulation t_0						-.67	.18	-.26***	-1.04	-.31
(KE1) Lehrerselbst- wirksamkeit t_0						.07	.17	.04	-.27	.43
(KE2) Umgang mit Unterrichtsstörungen t_0						-.29	.11	-.20**	-.52	-.07
Modellübersicht										
R ² / korrigiertes R ² / Δ R ²			.39*** / .37 / .28***					.35*** / .33 / .24***		
SSF			5.98					6.19		
F / df ₁ / df ₂			17.91 / 7 / 194					14.96 / 7 / 193		
f ²			.65					.54		

Anmerkungen: Die Ergebnisse beruhen auf Bootstrapping mit BCa-Methode und 1000 Stichproben, SE = Standardfehler, UG = Untergrenze 95%-Konfidenzintervall, OG = Obergrenze 95%-Konfidenzintervall, Δ R² = Änderung in R², df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, SSF = Standardschätzfehler, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

In Übereinstimmung mit Hypothese 2.1 tragen folglich verschiedene personale Faktoren zusätzlich zur Arbeitsanforderung *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zur Varianzaufklärung von *Depressivität* zum Zeitpunkt t_0 bei. Dies sind: Die dysfunktionale Kognition *Absicherung/Risikovermeidung*, die Copingstrategien *Resignation* und *Soziale Abkapselung*, das Erholungserleben in Form von *gedanklicher Distanzierung und Anregung/Stimulation* sowie das eigene Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Höhere Werte in personalen Ressourcen gehen dabei mit geringerer *Depressivität* einher, während höhere Werte in personalen Stressverstärkern mit stärkerer *Depressivität* assoziiert sind. Dies entspricht den Annahmen der Hypothesen 2.1-a und 2.1-b.

Längsschnittliche Zusammenhänge personaler Faktoren mit *Depressivität*

Die bisher beschriebenen Analysen haben sich auf die querschnittlichen Zusammenhänge zwischen der Arbeitsanforderung *Unsicherheit in der Lehrerrolle*, personalen Faktoren und *Depressivität* zum Zeitpunkt t_0 beschränkt. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der entsprechenden längsschnittlichen, hierarchischen Regressionsanalysen dargestellt werden. Dabei wird in einem ersten Schritt nur die *Depressivität* zum Zeitpunkt t_0 als Kontrollvariable berücksichtigt und in einem zweiten Schritt die Arbeitsanforderung *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zum Zeitpunkt t_0 als Prädiktor der *Depressivität* zum Zeitpunkt t_1 in das Modell aufgenommen. Die Modelle, die nur die *Depressivität* und die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zum Zeitpunkt t_0 beinhalten, weisen eine Varianzaufklärung von 24% mit einem moderaten bis starken Effekt auf (pS: $R^2 = .24$, $F = 26.55$, $p < .001$, $f^2 = .32$; pR: $R^2 = .24$, $F = 26.89$, $p < .001$, $f^2 = .32$). Erst im dritten Schritt kommen dann die jeweiligen personalen Faktoren hinzu. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Tabelle 8.13 dargestellt.

Durch die zusätzliche Aufnahme personaler Stressverstärker erhöht sich die Varianzaufklärung für das Modell M_{pSD01} signifikant um 12% ($p < .001$) auf 36% mit einem starken Effekt ($f^2 = .56$). Jedoch verliert die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_0 ihre Signifikanz ($\beta = .07$, $p = .31$). Stattdessen werden die dysfunktionalen Kognitionen *Absicherung/Risikovermeidung* ($\beta = -.20$, $p < .01$) und *Meiden sozialer Unterstützung* ($\beta = .20$, $p < .05$) sowie die Copingstrategie *Reaktionskontrolle* ($\beta = .17$, $p < .05$) zu t_0 als Prädiktoren signifikant. Für das *Meiden sozialer Unterstützung* und die *Reaktionskontrolle* gilt hypothesenkonform: Umso höher diese personalen Stressverstärker zum Zeitpunkt t_0 ausgeprägt sind, desto höher ist das Ausmaß an *Depressivität* zum Zeitpunkt t_1 . Für *Absicherung/Risikovermeidung* deutet das negative Regressionsgewicht den umgekehrten Effekt an. Allerdings ist das Vorzeichen des Gewichts im Vergleich zur längsschnittlichen Korrelation (vgl. Kapitel 8.2.1) zwischen *Absicherung/Risikovermeidung* zu t_0 und *Depressivität* zu t_1 vertauscht. Da *Absicherung/Risikovermeidung* mit den meisten anderen Variablen, die als Prädiktoren in die Regressionsanalyse eingehen, signifikant korreliert, weist dies auf das Vorliegen einer NET-Suppression hin (vgl. Bühner & Ziegler, 2017).

Auch bei Hinzunahme der personalen Ressourcen zum Ausgangsmodell steigt die Varianzaufklärung signifikant um 8% ($p < .01$). Das erweiterte Modell M_{pRD01} weist mit einer Varianzaufklärung von 32% einen starken Effekt auf ($f^2 = .48$). Erneut verliert die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_0 ihre Signifikanz ($\beta = .11, p = .15$). Von den personalen Ressourcen wird nur die *Situationskontrolle* zu t_0 als Prädiktor der *Depressivität* zu t_1 signifikant ($\beta = .14, p < .05$), entgegen der Annahmen jedoch mit positivem Regressionsgewicht. Dies würde bedeuten, dass höhere Werte auf der Skala *Situationskontrolle* mit größerer *Depressivität* in Verbindung stehen. Die Inspektion der korrelativen Zusammenhänge (vgl. Kapitel 8.2.1) legt hingegen eher das Vorliegen einer klassischen Suppression nahe (vgl. Bühner & Ziegler, 2017). Schließlich korreliert die *Situationskontrolle* zu t_0 nicht signifikant mit der *Depressivität* zu t_1 ($r = .00, n.s.$), aber mit fast allen anderen Prädiktoren, welche wiederum signifikante Korrelationen mit der *Depressivität* zu t_1 aufweisen. Die Entfernung der Skala *Situationskontrolle* aus der Regressionsanalyse führt zu einer leichten Reduktion des multiplen Determinationskoeffizienten von .32 auf .31 für das Modell M_{pRD01} , jedoch ohne dass einer der anderen Prädiktoren Signifikanz erreicht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwei mit Hypothese 2.1-b konforme Effekte auftreten. Die dysfunktionale Kognition *Meiden sozialer Unterstützung* und die Copingstrategie *Reaktionskontrolle* zu t_0 tragen in der erwarteten Weise (über die Arbeitsanforderung *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_0 hinaus) signifikant zur Varianzaufklärung von *Depressivität* zum Zeitpunkt t_1 bei. Zugleich deuten die Ergebnisse zur Skala *Absicherung/Risikovermeidung* auf das Vorliegen einer NET-Suppression hin. Demgegenüber finden sich in den Analysen keine mit Hypothese 2.1-a konformen Effekte. Beim nicht erwartungskonformen, signifikanten Effekt der *Situationskontrolle* zu t_0 als Prädiktor der *Depressivität* zu t_1 handelt es sich vermutlich um eine klassische Suppression.

Tabelle 8.13: Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage von Depressivität zum Zeitpunkt t_1

	Depressivität t_1					Depressivität t_1				
	b	SE	M_{pSD01} β	UG	OG	b	SE	M_{pRD01} β	UG	OG
Kontrollvariable										
(K1) Depressivität t_0	.28	.08	.32***	.13	.45	.29	.08	.32***	.13	.44
Arbeitsanforderung										
(A1) Unsicherheit in der Lehrerrolle t_0	.10	.09	.07	-.08	.28	.15	.10	.11	-.06	.35
Personale Stressverstärker										
(DK1) Absicherung/ Risikovermeidung t_0	-.39	.15	-.20**	-.65	-.12					
(DK2) Meiden sozialer Unterstützung	.50	.22	.20*	.10	.88					
(DK3) Selbstvorwürfe bei Misserfolg t_0	.11	.09	.11	-.05	.29					
(C1) Resignation t_0	.12	.19	.06	-.26	.47					
(C2) Soziale Abkapselung t_0	.35	.19	.15	-.01	.76					
(C3) Reaktionskontrolle t_0	.51	.21	.17*	.07	.87					
Personale Ressourcen										
(C4) Positives Tun t_0						-.16	.09	-.13	-.34	.02
(C5) Situationskontrolle t_0						.31	.15	.14*	.05	.66
(E1) Gedankliche Distanzierung t_0						-.22	.13	-.13	-.47	.01
(E2) Anregung/ Stimulation t_0						-.05	.19	-.02	-.44	.29
(KE1) Lehrerselbst- wirksamkeit t_0						-.32	.17	-.17	-.63	.03
(KE2) Umgang mit Unterrichtsstörungen t_0						.04	.11	.03	-.18	.25
Modellübersicht										
R^2 / korrigiertes R^2 / ΔR^2			.36*** / .33 / .12***					.32*** / .29 / .08**		
SSF			5.51					5.63		
F / df_1 / df_2			11.23 / 8 / 161					9.687 / 8 / 161		
f^2			.56					.48		

Anmerkungen: Die Ergebnisse beruhen auf Bootstrapping mit BCa-Methode und 1000 Stichproben, SE = Standardfehler, UG = Untergrenze 95%-Konfidenzintervall, OG = Obergrenze 95%-Konfidenzintervall, ΔR^2 = Änderung in R^2 , df_1 = $df_{\text{Regression}}$, df_2 = $df_{\text{Nicht standardisierte Residuen}}$, SSF = Standardschätzfehler, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Querschnittliche Zusammenhänge personaler Faktoren mit Arbeitsengagement

Nachdem bislang die Vorhersage der *Depressivität* durch berufliche und personale Faktoren näher betrachtet wurde, befasst sich der folgende Abschnitt damit, inwiefern personale Faktoren zusätzlich zur Arbeitsressource *Beruflicher Erfolg* zur Varianzaufklärung des *Arbeitsengagements* zum Zeitpunkt t_0 beitragen. Das methodische Vorgehen entspricht dem Prozedere der bisherigen Regressionsanalysen. Für die personalen Stressverstärker und personalen Ressourcen werden abermals jeweils eigene hierarchische Regressionsanalysen gerechnet. Im ersten Schritt geht nur der *berufliche Erfolg* in die Analysen ein. Danach werden die jeweiligen personalen Faktoren aufgenommen. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Tabelle 8.14 dargestellt. Für die Modelle, die ausschließlich den *beruflichen Erfolg* als Prädiktor enthalten, beläuft sich die Varianzaufklärung bei einem starken Effekt auf 30% (pS: $R^2 = .30$, $F = 89.23$, $p < .001$, $f^2 = .43$; pR: $R^2 = .30$, $F = 88.36$, $p < .001$, $f^2 = .43$).

Durch die Hinzunahme der personalen Stressverstärker wird die Varianzaufklärung signifikant um 14% ($p < .001$) auf 44% für das Modell M_{pSAE00} gesteigert. Es liegt ein starker Effekt ($f^2 = .79$) vor. Zusätzlich zum *beruflichen Erfolg* sind *Absicherung/Risikovermeidung*, *Resignation* und *Reaktionskontrolle* signifikante Prädiktoren des *Arbeitsengagements*. Während die Vorzeichen der Regressionsgewichte des *beruflichen Erfolgs* ($\beta = .43$, $p < .001$), der *Absicherung/Risikovermeidung* ($\beta = -.16$, $p < .05$) und der *Resignation* ($\beta = -.33$, $p < .001$) den Erwartungen entsprechen, weist die Skala *Reaktionskontrolle* entgegen der Annahmen ein positives Regressionsgewicht auf ($\beta = .16$, $p < .01$). Dieses entspricht allerdings auch dem gefundenen korrelativen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen (vgl. Kapitel 8.2.1). Größerer beruflicher Erfolg eine geringere Ausprägung der personalen Stressverstärker *Absicherung/Risikovermeidung* und *Resignation* sowie mehr *Reaktionskontrolle* gehen im Querschnitt also mit höherem *Arbeitsengagement* einher.

Auch die Aufnahme der personalen Ressourcen erbringt eine signifikante Zunahme der Varianzaufklärung ($\Delta R^2 = .12$, $p < .001$) auf 42% für das Modell M_{pRAE00} . Es liegt erneut ein starker Effekt vor ($f^2 = .73$). Neben dem *beruflichen Erfolg* ($\beta = .28$, $p < .001$) tragen die Skalen *Anregung/Stimulation* ($\beta = .20$, $p < .01$), *LehrerSelbstwirksamkeit* ($\beta = .17$, $p < .05$) und *Umgang mit Unterrichtsstörungen* ($\beta = .16$, $p < .05$) signifikant zur Vorhersage des *Arbeitsengagements* bei. Ein höherer *beruflicher Erfolg* und ein stärkeres Erleben von *Anregung/Stimulation*, *LehrerSelbstwirksamkeit* und Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* hängen zu t_0 folglich mit höherem *Arbeitsengagement* zusammen.

Tabelle 8.14: Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage des Arbeitsengagements zum Messzeitpunkt t_0

	Arbeitsengagement t_0					Arbeitsengagement t_0				
	b	SE	M_{pSAE00} β	UG	OG	b	SE	M_{pRAE00} β	UG	OG
Arbeitsanforderung										
(R1) Beruflicher Erfolg t_0	.29	.04	.43***	.21	.37	.19	.05	.28***	.09	.28
Personale Stressverstärker										
(DK1) Absicherung/ Risikovermeidung t_0	-.23	.09	-.16*	-.40	-.05					
(DK2) Meiden sozialer Unterstützung	-.00	.09	-.00	-.18	.17					
(DK3) Selbstvorwürfe bei Misserfolg t_0	.06	.05	.09	-.04	.17					
(C1) Resignation t_0	-.45	.09	-.33***	-.63	-.28					
(C2) Soziale Abkapselung t_0	.08	.10	.05	-.11	.25					
(C3) Reaktionskontrolle t_0	.35	.13	.16**	.08	.59					
Personale Ressourcen										
(C4) Positives Tun t_0						-.02	.05	.02	-.11	.07
(C5) Situationskontrolle t_0						-.01	.09	-.01	-.19	.17
(E1) Gedankliche Distanzierung t_0						.13	.09	.11	-.04	.31
(E2) Anregung/ Stimulation t_0						.32	.11	.20**	.11	.55
(KE1) Lehrerselbst- wirksamkeit t_0						.21	.09	.17*	.03	.39
(KE2) Umgang mit Unterrichtsstörungen t_0						.14	.07	.16*	.01	.27
Modellübersicht										
R^2 / korrigiertes R^2 / ΔR^2	.44*** / .42 / .14***					.42*** / .40 / .12***				
SSF	3.54					3.62				
F / df_1 / df_2	22.59 / 7 / 200					20.72 / 7 / 199				
f^2	.79					.73				

Anmerkungen: Die Ergebnisse beruhen auf Bootstrapping mit BCa-Methode und 1000 Stichproben, SE = Standardfehler, UG = Untergrenze 95%-Konfidenzintervall, OG = Obergrenze 95%-Konfidenzintervall, ΔR^2 = Änderung in R^2 , df_1 = $df_{\text{Regression}}$, df_2 = $df_{\text{Nicht standardisierte Residuen}}$, SSF = Standardschätzfehler, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Letztlich zeigen die Ergebnisse dieser Analysen, dass konform mit Hypothese 2.1 verschiedene personale Faktoren zusätzlich zum *beruflichen Erfolg* als Arbeitsressource zur Varianzaufklärung des *Arbeitsengagements* zum Zeitpunkt t_0 beitragen. Dies gilt insbesondere für das Erleben von *Anregung/Stimulation*, die *Lehrerselbstwirksamkeit*, das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen*, die dysfunktionale Kognition *Absicherung/Risikovermeidung* sowie die Copingstrategien *Resignation* und *Reaktionskontrolle*. Dabei weisen die meisten Zusammenhänge in die angenommene Richtung: Höhere Werte in personalen Ressourcen gehen mit höherem (Hypothese 2.1-c), höhere Werte in personalen Stressverstärkern mit geringerem *Arbeitsengagement* einher (Hypothese 2.1-d). Einzige Ausnahme bildet die Copingstrategie *Reaktionskontrolle* als personaler Stressverstärker mit dem umgekehrten Effekt, welcher sich aber auch schon im Rahmen der korrelativen Analysen angedeutet hatte (vgl. Kapitel 8.2.1).

Längsschnittliche Zusammenhänge personaler Faktoren mit Arbeitsengagement

Abschließend sollen nun noch die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen der Arbeitsressource *Beruflicher Erfolg* zu t_0 , personalen Faktoren zu t_0 und dem *Arbeitsengagement* zum Messzeitpunkt t_1 untersucht werden. Die zugehörigen hierarchischen Regressionsanalysen enthalten im ersten Schritt ausschließlich das *Arbeitsengagement* zum Zeitpunkt t_0 als Kontrollvariable und berücksichtigen im zweiten Schritt zusätzlich nur den *beruflichen Erfolg* zu t_0 als Prädiktor. So ergibt sich für die Ausgangsmodelle mit diesen beiden Prädiktorvariablen eine Varianzaufklärung von 39% mit einem starken Effekt ($pS: R^2 = .39, F = 54.26, p < .001, f^2 = .63$; $pR: R^2 = .39, F = 55.14, p < .001, f^2 = .64$). Erst im dritten Schritt werden dann die entsprechenden personalen Faktoren in die Analysen aufgenommen. Ihre Ergebnisse sind in Tabelle 8.15 dargestellt.

Erweitert man das Modell um personale Stressverstärker, steigt die Varianzaufklärung signifikant um 5% ($p < .05$). Sie beträgt für das Modell M_{pSAE01} 43% bei einem starken Effekt ($f^2 = .76$). Dabei wird das *Arbeitsengagement* zu t_1 wiederum sowohl durch das *Arbeitsengagement* zu t_0 ($\beta = .34, p < .001$) und als auch den *beruflichen Erfolg* zu t_0 ($\beta = .30, p < .01$) vorhergesagt. Darüber hinaus trägt nur *Resignation* zu t_0 signifikant zur Vorhersage bei ($\beta = -.23, p < .01$). Umso höher das *Arbeitsengagement* und der *berufliche Erfolg* zu t_0 ausgeprägt sind und umso weniger *Resignation* zu t_0 berichtet wird, desto höher ist das *Arbeitsengagement* zu t_1 .

Tabelle 8.15: Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage des Arbeitsengagements zum Messzeitpunkt t_1

	Arbeitsengagement t_1					Arbeitsengagement t_1				
	B	SE	M_{pSAE01} β	UG	OG	b	SE	M_{pRAE01} β	UG	OG
Kontrollvariable										
(K2) Arbeitsengagement t_0	.37	.10	.34***	.21	.58	.31	.10	.29***	.11	.52
Arbeitsanforderung										
(R1) Beruflicher Erfolg t_0	.22	.05	.30**	.12	.31	.16	.06	.22**	.04	.26
Personale Stressverstärker										
(DK1) Absicherung/ Risikovermeidung t_0	.14	.13	.10	-.13	.39					
(DK2) Meiden sozialer Unterstützung	-.06	.11	-.03	-.29	.15					
(DK3) Selbstvorwürfe bei Misserfolg t_0	.02	.06	.02	-.11	.15					
(C1) Resignation t_0	-.34	.13	-.23**	-.60	-.09					
(C2) Soziale Abkapselung t_0	.00	.14	.00	-.28	.28					
(C3) Reaktionskontrolle t_0	-.19	.15	-.08	-.50	.16					
Personale Ressourcen										
(C4) Positives Tun t_0						.21	.07	.22**	.08	.33
(C5) Situationskontrolle t_0						-.03	.11	-.02	-.24	.17
(E1) Gedankliche Distanzierung t_0						-.08	.09	-.06	-.26	.11
(E2) Anregung/ Stimulation t_0						.27	.12	.16*	.04	.51
(KE1) Lehrerselbst- wirksamkeit t_0						-.02	.11	-.01	-.23	.20
(KE2) Umgang mit Unterrichtsstörungen t_0						.19	.07	.18**	.05	.31
Modellübersicht										
R^2 / korrigiertes R^2 / ΔR^2			.43*** / .40 / .05*					.46*** / .44 / .07**		
SSF			3.98					3.88		
F / df_1 / df_2			15.83 / 8 / 167					17.98 / 8 / 167		
f^2			.76					.86		

Anmerkungen: Die Ergebnisse beruhen auf Bootstrapping mit BCa-Methode und 1000 Stichproben, SE = Standardfehler, UG = Untergrenze 95%-Konfidenzintervall, OG = Obergrenze 95%-Konfidenzintervall, ΔR^2 = Änderung in R^2 , df_1 = $df_{\text{Regression}}$, df_2 = $df_{\text{Nicht standardisierte Residuen}}$, SSF = Standardschätzfehler, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Durch die Hinzunahme der personalen Ressourcen zum Ausgangsmodell wird die Varianzaufklärung ebenfalls signifikant gesteigert ($\Delta R^2 = .07, p < .001$) und beträgt für das Modell M_{pRAE01} 46% bei einem erneut starken Effekt ($f^2 = .86$). Zusätzlich zum *Arbeitsengagement* zu t_0 ($\beta = .29, p < .001$) und dem *beruflichen Erfolg* zu t_0 ($\beta = .22, p < .01$) ist die Ausprägung auf folgenden Skalen zum Zeitpunkt t_0 ein signifikanter Prädiktor des *Arbeitsengagements* zu t_1 : *Positives Tun* ($\beta = .22, p < .01$), *Anregung/Stimulation* ($\beta = .16, p < .05$) und *Umgang mit Unterrichtsstörungen* ($\beta = .18, p < .01$). Je höher die Ausprägung des *Arbeitsengagements*, des *beruflichen Erfolgs* und dieser personalen Ressourcen zu t_0 ist, desto größer ist das *Arbeitsengagement* zu t_1 .

Demzufolge tragen *Resignation*, *Positives Tun*, *Anregung/Stimulation* und *Umgang mit Unterrichtsstörungen* zu t_0 , konform mit Hypothese 2.1, zusätzlich zum *beruflichen Erfolg* zu t_0 zur Varianzaufklärung des *Arbeitsengagements* zum Zeitpunkt t_1 bei. Dabei gehen, der Hypothese 2.1-d entsprechend, höhere Werte des personalen Stressverstärkers *Resignation* mit geringerem *Arbeitsengagement* einher. Zudem geht, in Übereinstimmung mit Hypothese 2.1-c, eine höhere Ausprägung der personalen Ressourcen mit höherem *Arbeitsengagement* einher.

Zusammenfassung der Befunde

In Bezug auf Hypothese 2.1, dass personale Faktoren zusätzlich zu Arbeitsanforderungen und -ressourcen zur Varianzaufklärung von *Depressivität* und *Arbeitsengagement* beitragen, kann zusammenfassend folgendes festgehalten werden: Insbesondere die querschnittlichen Analysen deuten auf eine Reihe hypotesenkonformer Effekte personaler Faktoren hin. In den längsschnittlichen Analysen tragen weniger personale Faktoren signifikant zur Vorhersage der Kriteriumsvariablen *Depressivität* und *Arbeitsengagement* bei. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der quer- und längsschnittlichen Analysen findet sich in Tabelle 8.16. Personale Faktoren die signifikant zur Vorhersage des jeweiligen Kriteriums beitragen sind durch eine graue Füllung der entsprechenden Felder gekennzeichnet.

Mit Ausnahme der beiden erwartungswidrigen Effekte von *Absicherung/Risikovermeidung* und *Situationskontrolle*, die vermutlich auf Suppressionen zurückzuführen sind, gilt für die gefundenen Effekte: Höhere Werte in personalen Ressourcen gehen mit geringerer *Depressivität* einher (Hypothese 2.1-a), während höhere Werte in personalen Stressverstärkern mit stärkerer *Depressivität* zusammenhängen (Hypothese 2.1-b). Zudem sind mit einer Ausnahme für alle gefundenen Effekte höhere Werte in personalen Ressourcen mit höherem (Hypothese 2.1-c) und höhere Werte in personalen Stressverstärkern mit geringerem *Arbeitsengagement* assoziiert (Hypothese 2.1-d). Lediglich der querschnittliche Befund zur Skala *Reaktionskontrolle* lässt den umgekehrten Effekt vermuten.

Tabelle 8.16: Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen hierarchischen Regressionsanalysen

Weitere Prädiktoren	Depressivität		Arbeitsengagement	
	Prädiktor: Unsicherh. i.d. Lehrerrolle		Prädiktor: Beruflicher Erfolg	
	Querschnitt	Längsschnitt	Querschnitt	Längsschnitt
Absicherung/Risikovermeidung		n.h. - Sup		
Meiden sozialer Unterstützung				
Selbstvorwürfe bei Misserfolg				
Resignation				
Soziale Abkapselung				
Reaktionskontrolle			n.h.	
Positives Tun				
Situationskontrolle		n.h. - Sup		
Gedankliche Distanzierung				
Anregung/Stimulation				
Lehrerelbstwirksamkeit				
Umgang mit Unterrichtsstörungen				

Anmerkungen: grau ausgefülltes Feld = signifikanter Prädiktor, n.h. = nicht hypothesenkonform, Sup = Suppression.

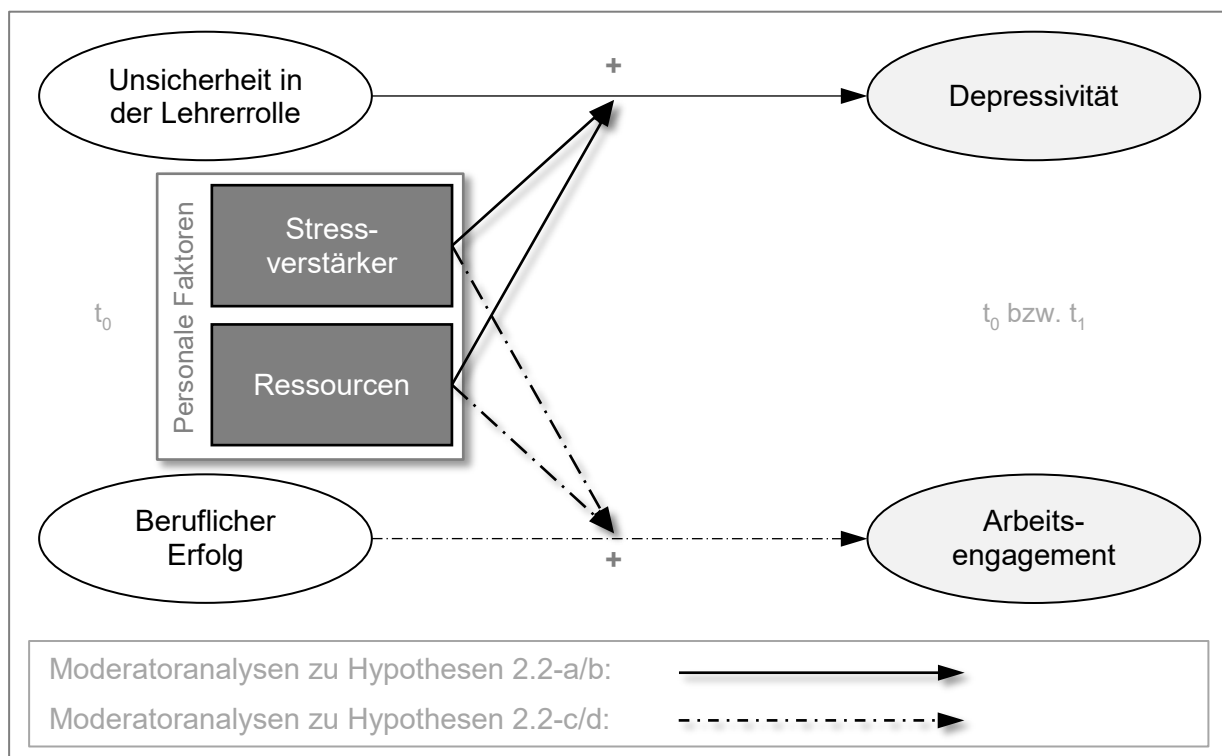
Allerdings unterscheiden sich die quer- und längsschnittlichen Analysen deutlich hinsichtlich der Prädiktoren, die Signifikanz erreichen. Lediglich die Copingstrategie *Resignation*, das Erleben von *Anregung/Stimulation* und das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* tragen sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt zusätzlich zum *beruflichen Erfolg* signifikant zur Vorhersage des *Arbeitsengagements* bei. In Bezug auf die Vorhersage der *Depressivität* finden sich im Quer- und Längsschnitt gar keine übereinstimmenden signifikanten Effekte. Die Skala *Selbstvorwürfe bei Misserfolg trägt* in keiner der Analysen signifikant zur Vorhersage der Kriteriumsvariablen bei.

8.2.3 Moderatoranalysen

Mithilfe von Moderatoranalysen werden ergänzend mögliche Interaktionseffekte zwischen personalen und beruflichen Faktoren untersucht und so die Hypothesen 2.2 überprüft. Deren Annahme ist, dass personale Faktoren sowohl den Zusammenhang von beruflichen Anforderungen und *Depressivität* als auch den Zusammenhang zwischen beruflichen Ressourcen und dem *Arbeitsengagement* moderieren (vgl. Kapitel 6.2 und Abbildung 8.14). Genauer wird davon ausgegangen, dass der Einfluss von Arbeitsanforderungen auf *Depressivität* (a) unter Bedingungen höherer personaler Stressverstärker stärker ausfällt und (b) unter Bedingungen höherer personaler Ressourcen geringer ist. Ferner besteht die Hypothese, dass der Einfluss von Arbeitsressourcen auf das *Arbeitsengagement* (c) unter Bedingungen höherer personaler Stressverstärker wie auch (d) unter Bedingungen geringerer personaler Ressourcen größer ausfällt.

Deshalb werden die entsprechenden Analysen erneut für *Depressivität* und *Arbeitsengagement* getrennt und im Querschnitt zum Zeitpunkt t_0 wie auch im Längsschnitt zwischen t_0 und t_1 durchgeführt (vgl. Abbildung 8.14). Ihre Ergebnisse sind, sofern sich eine signifikante Interaktion ergibt, in Tabelle 8.17 dargestellt.

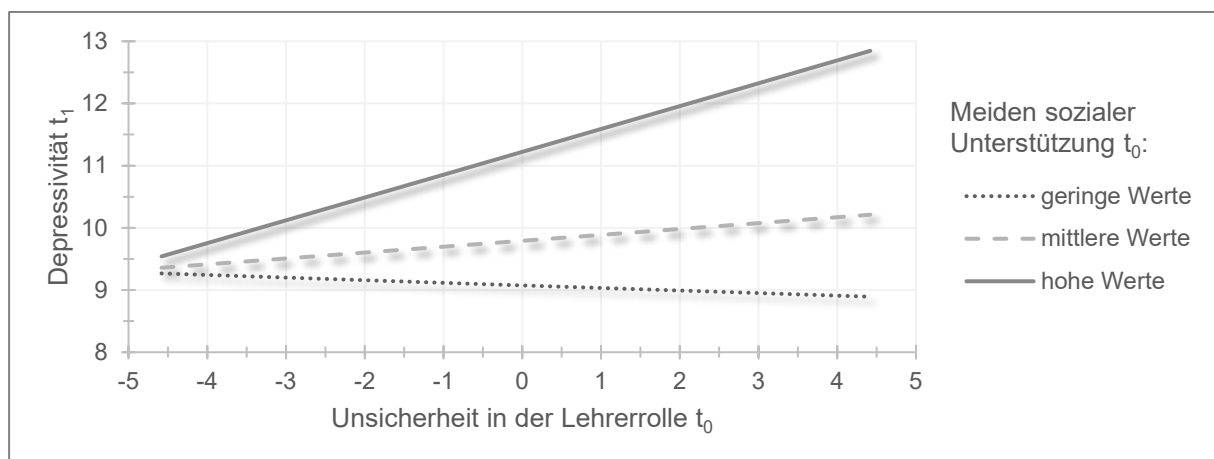
Abbildung 8.14: Moderatoranalysen zum Einfluss personaler Faktoren



Moderatoren des Zusammenhangs zwischen Arbeitsanforderungen und Depressivität

Zunächst soll geprüft werden, ob personale Faktoren den Zusammenhang zwischen der Arbeitsanforderung *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* moderieren. Die querschnittlichen Analysen zum Zeitpunkt t_0 ergeben keine signifikanten Moderatoreffekte (vgl. Tabelle 8.17). Im Längsschnitt zeigt sich ein signifikanter, mit Hypothese 2.2-a konformer, Effekt des *Meidens sozialer Unterstützung* zu t_0 auf die Vorhersage von *Depressivität* zum Zeitpunkt t_1 durch die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_0 (Interaktionsterm: $coeff = .07, p < .05$): Umso höher die Werte auf der Skala *Meiden sozialer Unterstützung* ausfallen, desto stärker ist der Einfluss der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* (vgl. Abbildung 8.15). Dabei führt die Aufnahme des Interaktionsterms zu einer signifikanten zusätzlichen Varianzaufklärung von 2% ($p < .05$) im Vergleich zum Modell ohne Interaktionsterm. Die Ergebnisse der Johnson-Neyman-Methode (JN-Methode; Hayes, 2018) konkretisieren diese Ergebnisse: Sie zeigen, dass der Zusammenhang zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* nur für höhere Werte des *Meidens sozialer Unterstützung*, oder genauer die oberen 38,51% der Stichprobe, signifikant ist. Somit hängt höhere *Unsicherheit in der Lehrerrolle* nur unter Bedingungen stärkeren *Meidens sozialer Unterstützung* mit höherer *Depressivität* zusammen. Weitere signifikante Moderatoreffekte finden sich im Längsschnitt nicht.

Abbildung 8.15: Meiden sozialer Unterstützung zu t_0 als Moderator des Zusammenhangs von Unsicherheit in der Lehrerrolle zu t_0 und *Depressivität* zu t_1

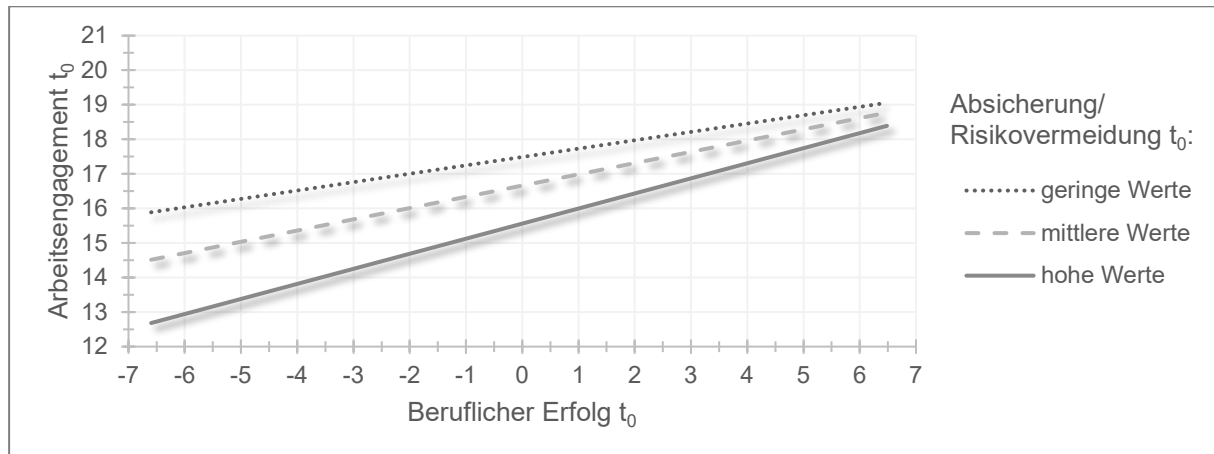


Moderatoren des Zusammenhangs zwischen Arbeitsressourcen und Arbeitsengagement

Bei der querschnittlichen Untersuchung moderierender Effekte personaler Stressverstärker auf die Vorhersage des *Arbeitsengagements* durch die Arbeitsressource *Beruflicher Erfolg* zum Zeitpunkt t_0 werden zwei mit Hypothese 2.2-c übereinstimmende Effekte gefunden (vgl. Tabelle 8.17). Besonders unter höherer Ausprägung der dysfunktionalen Kognition *Absicherung/Risikovermeidung* steigert ein höherer *beruflicher Erfolg* das *Arbeitsengagement* (Interaktionsterm: $coeff = .03, p < .05$; vgl. Abbildung 8.16). Dabei ist der Zusammenhang zwischen

beruflichem Erfolg und *Arbeitsengagement* unabhängig von den Werten der *Absicherung/Risikovermeidung* immer signifikant (vgl. JN-Methode, Tabeöe 8.17). Die Erweiterung des Modells um den Interaktionsterm erhöht die Varianzaufklärung signifikant um 2% ($p < .05$).

Abbildung 8.16: Absicherung/Risikovermeidung zu t_0 als Moderator des Zusammenhangs von beruflichem Erfolg zu t_0 und *Arbeitsengagement* zu t_0



Zudem wird die Vorhersage des *Arbeitsengagements* durch den *Berufserfolg* im Querschnitt von der Skala *Reaktionskontrolle* moderiert. Unter einer höheren Ausprägung von *Reaktionskontrolle* ist der Zusammenhang von *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* größer als unter geringerer Ausprägung von *Reaktionskontrolle* (Interaktionsterm: $coeff = .04$, $p < .05$; vgl. Abbildung 8.17). In diesem Fall ist der Zusammenhang zwischen *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* für fast alle Werte der *Reaktionskontrolle* signifikant (vgl. JN-Methode, Tabelle 8.17) und die Aufnahme des Interaktionsterms in das Modell bewirkt erneut eine signifikante Steigerung der Varianzaufklärung um 2% ($p < .05$) im Vergleich zum Modell ohne Interaktionsterm.

Abbildung 8.17: Reaktionskontrolle zu t_0 als Moderator des Zusammenhangs von beruflichem Erfolg zu t_0 und *Arbeitsengagement* zu t_0

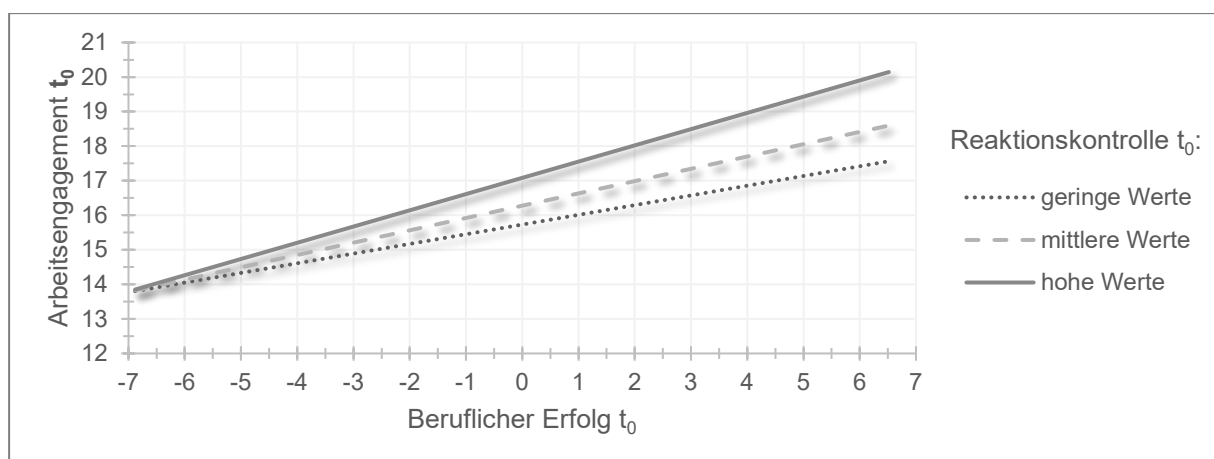


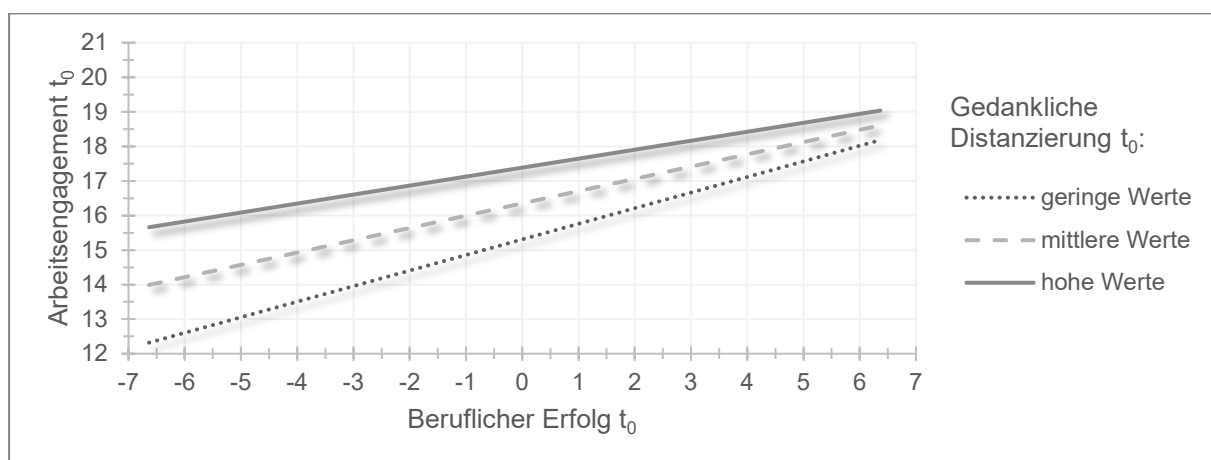
Tabelle 8.17: Moderatoranalysen mit signifikantem Interaktionsterm zur Vorhersage von *Depressivität* und *Arbeitsengagement*

Kriterium Unabhängige Variable Moderator Interaktionsterm (Kovariate)	coeff	se	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F df ₁ df ₂	Signifikanzbereich nach JN-Methode	
			Untergrenze	Obergrenze				Moderator- werte	% der Stich- probe
Depressivität t₀									
--- Keine signifikanten Moderatoreffekte ---									
Depressivität t₁									
Unsicherheit i.d. Lehrerrolle t ₀	.16	.09	-.02	.33			18.84		
Meiden sozialer Unterstützung t ₀	.36	.21	-.05	.77			4	≥ 0.42	38.51
Interaktionsterm	.07*	.03	.00	.13	.29***	32.27	169		
(Depressivität t ₀)	.36***	.07	.22	.51					
Arbeitsengagement t₀									
Beruflicher Erfolg t ₀	.34***	.04	.26	.42			36.43		
Absicherung/Risikovermeidung t ₀	-.27**	.10	-.47	-.08	.36***	14.16	3	≥ -4.64	100
Interaktionsterm	.03*	.01	.00	.05			207		
Beruflicher Erfolg t ₀	.37***	.04	.29	.44			32.42		
Reaktionskontrolle t ₀	.27*	.13	.01	.53	.34***	14.49	3	≥ -4.91	97.61
Interaktionsterm	.04*	.02	.00	.07			205		
Beruflicher Erfolg t ₀	.35***	.04	.26	.43			29.45		
Gedankliche Distanzierung t ₀	.35**	.11	.13	.56	.34***	14.56	3	≤ 5.18	96.15
Interaktionsterm	-.03*	.02	-.06	-.00			204		
Arbeitsengagement t₁									
--- Keine signifikanten Moderatoreffekte ---									

Anmerkungen: SE = Standardfehler, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Ein weiterer querschnittlicher, hypothesenkonformer Moderatoreffekt für die Vorhersage des *Arbeitsengagements* durch den *beruflichen Erfolg* zeigt sich bei Betrachtung personaler Ressourcen: Bei geringerem Erleben von *gedanklicher Distanzierung* ist der Zusammenhang zwischen *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* stärker ausgeprägt (Interaktionsterm: $coeff = -.03, p < .05$; vgl. Abbildung 8.18). Der Zusammenhang zwischen *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* ist wiederum fast alle Werte des Moderators signifikant (vgl. JN-Methode, Tabelle 8.17). Durch die Hinzunahme des Interaktionsterms wird die Varianzaufklärung wieder signifikant um 2% ($p < .05$) gesteigert.

Abbildung 8.18: Gedankliche Distanzierung zu t_0 als Moderator des Zusammenhangs von beruflichem Erfolg zu t_0 und *Arbeitsengagement* zu t_0



Die längsschnittlichen Analysen offenbaren keine signifikanten Moderatoreffekte personaler Faktoren zu t_0 auf den Zusammenhang von *beruflichem Erfolg* zu t_0 und *Arbeitsengagement* zu t_1 .

Zusammenfassung der Befunde

Die quer- und längsschnittliche Betrachtung der Zusammenhänge von *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* sowie *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* mithilfe von Moderatoranalysen liefert einzelne signifikante Moderatoreffekte im Sinne von Hypothese 2.2. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der quer- und längsschnittlichen Analysen liefert Tabelle 8.18. Signifikante Moderatoreffekte personaler Faktoren sind durch eine graue Füllung der entsprechenden Tabellenzellen gekennzeichnet.

Für das *Meiden sozialer Unterstützung* findet sich ein Effekt konform mit Hypothese 2.2-a, für *Absicherung/Risikovermeidung* und *Reaktionskontrolle* ein Effekt konform mit Hypothese 2.2-c und für *Gedankliche Distanzierung* ein Effekt konform mit Hypothese 2.2-d. Indessen erbringen die Analysen keinen mit Hypothese 2.2-b übereinstimmenden Effekt. Ferner werden für einen großen Teil der untersuchten personalen Faktoren keine moderierenden Einflüsse gefunden. Dies sind: *Selbstvorwürfe bei Misserfolg*, *Resignation*, *Soziale Abkapselung*, *Positives*

Tun, Situationskontrolle, Anregung/Stimulation, Lehrerselbstwirksamkeit, Umgang mit Unterrichtsstörungen.

Tabelle 8.18: Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Moderatoranalysen

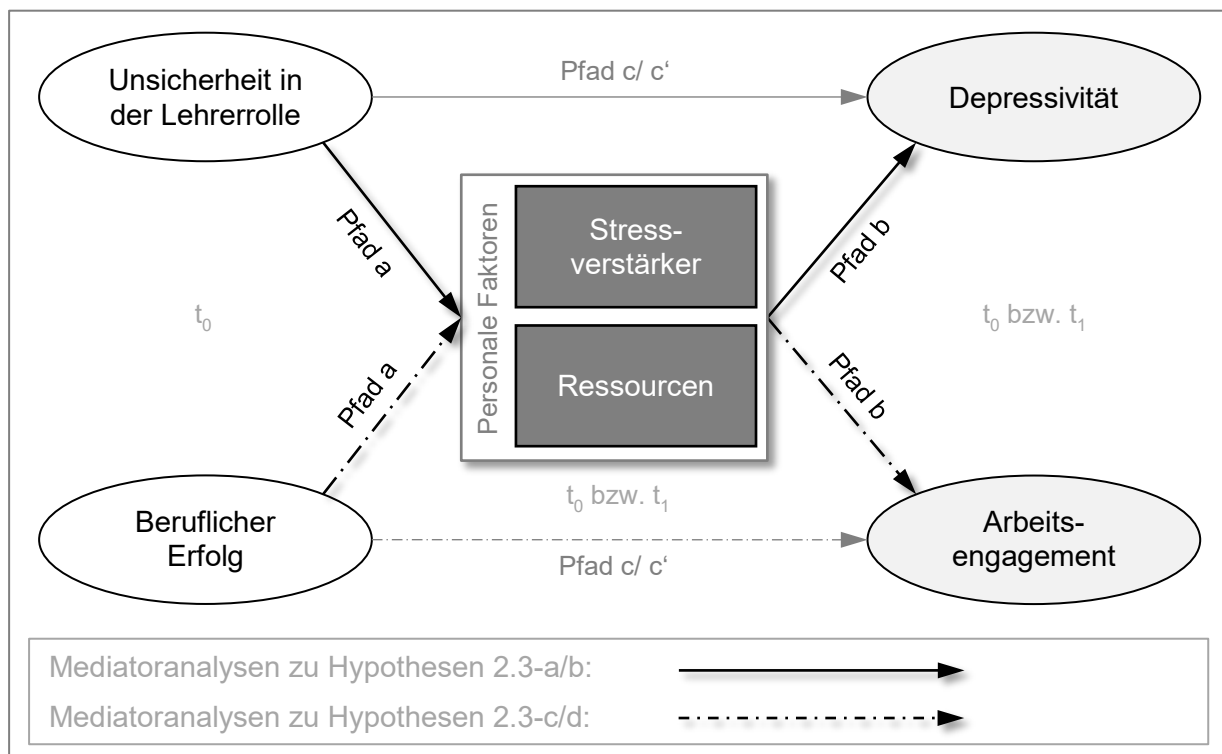
Moderatoren	Depressivität		Arbeitsengagement	
	Prädiktor: Unsicherh. i.d. Lehrerrolle		Prädiktor: Beruflicher Erfolg	
	Querschnitt	Längsschnitt	Querschnitt	Längsschnitt
Absicherung/Risikovermeidung	---	---	---	---
Meiden sozialer Unterstützung	---	---	---	---
Selbstvorwürfe bei Misserfolg	---	---	---	---
Resignation	---	---	---	---
Soziale Abkapselung	---	---	---	---
Reaktionskontrolle	---	---	---	---
Positives Tun	---	---	---	---
Situationskontrolle	---	---	---	---
Gedankliche Distanzierung	---	---	---	---
Anregung/Stimulation	---	---	---	---
Lehrerselbstwirksamkeit	---	---	---	---
Umgang mit Unterrichtsstörungen	---	---	---	---

Anmerkungen: grau ausgefülltes Feld = signifikanter Moderatoreffekt.

8.2.4 Mediatoranalysen – Personale Faktoren als Mediatoren

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern personale Faktoren den Zusammenhang von beruflichen Anforderungen (*Unsicherheit in der Lehrerrolle*) mit *Depressivität* bzw. den Zusammenhang von beruflichen Ressourcen (*beruflicher Erfolg*) mit dem *Arbeitsengagement* mediierten (vgl. Hypothesen 2.3, Kapitel 6.2). Zur Analyse werden einerseits querschnittliche Mediatoranalysen zum Zeitpunkt t_0 gerechnet. Andererseits betrachten längsschnittliche Mediatoranalysen, in welchem Maß der Einfluss beruflicher Faktoren zu t_0 auf *Depressivität* bzw. *Arbeitsengagement* zu t_1 durch ihren Einfluss auf personale Faktoren zu t_1 vermittelt wird. Dazu werden, den Empfehlungen von Hayes (2018) sowie Valente und MacKinnon (2017) folgend, neben den genannten Faktoren jeweils die untersuchte personale sowie Kriteriumsvariable zu t_0 als Kovariaten berücksichtigt. Die Ergebnisse der Analysen, die für die Zusammenhänge von *Unsicherheit in der Lehrerrolle* mit *Depressivität* sowie *beruflichem Erfolg* mit *Arbeitsengagement* wieder getrennt berechnet werden (vgl. Abbildung 8.19), finden sich in den Tabellen 8.19 bis 8.22, sofern sie einen signifikanten indirekten Effekt aufweisen.

Abbildung 8.19: Mediatoranalysen mit beruflichen Faktoren als Prädiktoren und personalen Faktoren als Mediatoren



Mediatoren des Zusammenhangs zwischen Arbeitsanforderungen und Depressivität

Die querschnittliche Betrachtung des Zusammenhangs von *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* zeigt eine Vielzahl von Mediationseffekten (vgl. Tabelle 8.19). So sind alle indirekten Effekte dysfunktionaler Kognitionen signifikant. In Bezug auf *Absicherung/Risikovermeidung* wird deutlich, dass diese den Zusammenhang zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* teilweise vermittelt: Einerseits erreicht der direkte Effekt Signifikanz ($coeff_c = .32, p < .01$). Andererseits liegt das Bootstrap-Konfidenzintervall für den indirekten Effekt ($coeff_a coeff_b = .18$) basierend auf 10000 Bootstrap-Stichproben vollständig über null ($KI = [.09; .28]$), weshalb auch der indirekte Effekt signifikant ist. Der positive Zusammenhang zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* kann demzufolge teilweise dadurch erklärt werden, dass höhere *Unsicherheit in der Lehrerrolle* mit stärkeren Gedanken der *Absicherung/Risikovermeidung* einhergeht ($coeff_a = .22, p < .001$), welche wiederum mit höherer *Depressivität* zusammenhängen ($coeff_b = .80, p < .001$). Die Ergebnisse zu den übrigen untersuchten dysfunktionalen Kognitionen sind vergleichbar. Höhere *Unsicherheit in der Lehrerrolle* wirkt sich nicht nur direkt auf die *Depressivität* aus, sondern jeweils auch indirekt über Gedanken des *Meidens sozialer Unterstützung* ($coeff_c = .41, p < .001; coeff_a coeff_b = .08, KI = [.01; .16]$) und *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* ($coeff_c = .32, p < .01; coeff_a coeff_b = .08, KI = [.08; .29]$). Personen, die sich in der Lehrerrolle unsicherer fühlen, berichten mehr Gedanken des *Meidens sozialer Unterstützung* (MsU; $coeff_a = .18, p < .001$) sowie der *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* (SbM; $coeff_a = .46, p < .001$). Zugleich sind diese Gedanken jeweils mit höherer *Depressivität* assoziiert (MsU: $coeff_b = .44, p < .05$; SbM: $coeff_b = .38, p < .001$).

Für zwei der untersuchten Stressbewältigungsstrategien – *Resignation* (R) und *Soziale Abkapselung* (SoAb) – finden sich ebenfalls signifikante Mediationseffekte auf den querschnittlichen Zusammenhang zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität*. Beide medieren den Zusammenhang partiell, da jeweils der direkte Effekt (R: $coeff_c = .25, p < .01$; SoAb: $coeff_c = .32, p < .01$) wie auch der indirekte Effekt (R: $coeff_a coeff_b = .26, BootKI = [.14, .40]$; SoAb: $coeff_a coeff_b = .19, BootKI = [.09; .31]$) signifikant sind. Die Lehramtsreferendare, die eine höhere *Unsicherheit in der Lehrerrolle* berichten, berichten auch mehr *Resignation* (R; $coeff_a = .23, p < .001$) und *soziale Abkapselung* (SoAb; $coeff_a = .19, p < .001$), was jeweils wiederum mit höherer *Depressivität* in Verbindung steht (R: $coeff_b = 1.12, p < .001$; SoAb: $coeff_b = .98, p < .001$). Die Strategien *Reaktionskontrolle*, *Positives Tun* und *Situationskontrolle* scheinen hingegen keine mediierenden Einflüsse zu haben.

Bezüglich des Erholungserlebens zeigen die querschnittlichen Analysen, dass sowohl *gedankliche Distanzierung* (GD) als auch *Anregung/Stimulation* (A/S) den Zusammenhang von *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* teilweise vermitteln. Neben den direkten Effekten (GD: $coeff_c = .41, p < .001$; A/S: $coeff_c = .42, p < .001$) sind auch die indirekten Effekte (GD:

$coeff_a coeff_b = .09$; A/S: $coeff_a coeff_b = .08$) signifikant, da die zugehörigen Bootstrap-Konfidenzintervalle basierend auf 10000 Bootstrap-Stichproben vollständig über null liegen (GD: $KI = [.01; .17]$; A/S: $KI = [.01; .17]$). Der positive Zusammenhang zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* ist folglich teilweise dadurch erklärbar, dass in ihrer Lehrerrolle unsicherere Referendare sowohl weniger *gedankliche Distanzierung* von der Arbeit ($coeff_a = -.11$, $p < .05$) als auch weniger Anregung/Stimulation ($coeff_a = -.08$, $p < .05$) erleben, was indes jeweils mit höherer *Depressivität* zusammenhängt (GD: $coeff_b = -.73$, $p < .001$; A/S: $coeff_b = -.98$, $p < .001$).

Ferner findet sich in den querschnittlichen Analysen sowohl ein signifikanter, partieller Mediationseffekt der *Lehrerselbstwirksamkeit* (LSW) als auch des Zutrauens im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* (UmU). Die indirekten Effekte (LSW: $coeff_a coeff_b = .12$; UmU: $coeff_a coeff_b = .17$) sind, aufgrund vollständig über null liegender Bootstrap-Konfidenzintervalle basierend auf 10000 Bootstrap-Stichproben, signifikant (LSW: $KI = [.02; .23]$; UmU: $KI = [.08; .28]$), wobei die direkten Effekte ebenfalls Signifikanz erreichen (LSW: $coeff_c = .38$, $p < .01$; UmU: $coeff_c = .32$, $p < .01$). Stärkere *Unsicherheit in der Lehrerrolle* hängt also teilweise auch deshalb mit höherer *Depressivität* zusammen, weil sie mit geringerer *Lehrerselbstwirksamkeit* ($coeff_a = -.29$, $p < .001$) und weniger Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* ($coeff_a = -.43$, $p < .001$) assoziiert ist, welche wiederum mit höheren *Depressivitätswerten* in Verbindung stehen (LSW: $coeff_b = -.41$, $p < .05$; UmU: $coeff_b = -.40$, $p < .001$).

Die Ergebnisse zur *Lehrerselbstwirksamkeit* fallen in den längsschnittlichen Analysen ähnlich aus (vgl. Tabelle 8.20). Abermals steht eine stärkere *Unsicherheit in der Lehrerrolle* (zu t_0) mit geringerer *Lehrerselbstwirksamkeit* (zu t_1) in Verbindung ($coeff_a = -.09$, $p < .05$), die ihrerseits mit höherer *Depressivität* (zu t_1) verknüpft ist ($coeff_b = -.58$, $p < .001$). Dabei ist der indirekte Effekt ($coeff_a coeff_b = .05$) wieder signifikant ($BootKI = [.00; .12]$), der direkte Effekt jedoch nicht ($coeff_c = .07$, $p = .44$). Somit ist in diesem Fall von einer vollständigen Mediation auszugehen. Weitere medierende Effekte personaler Faktoren zu t_1 auf den Zusammenhang zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_0 und *Depressivität* zu t_1 treten in den längsschnittlichen Analysen nicht zutage.

Tabelle 8.19: Signifikante Mediatoreffekte personaler Faktoren auf den querschnittlichen Zusammenhang von Unsicherheit in der Lehrerrolle und Depressivität zum Zeitpunkt t_0

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Absicherung/Risikovermeidung										
Pfad a	.22***	.05		.13	.32	.11***	10.31	21.78	1	204
Pfad b	.80***	.15		.49	1.10					
Pfad c' (Direkter Effekt)	.32**	.10	.21	.12	.51	.23***	44.10	20.41	2	203
Pfad c (Totaler Effekt)	.49***	.11	.33	.28	.71	.11***	50.46	20.78	1	204
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.18	.05/.03	.12	.09/.06	.28/.18					
Meiden sozialer Unterstützung										
Pfad a	.18***	.04		.10	.26	.09***	8.05	18.49	1	204
Pfad b	.44*	.20		.05	.83					
Pfad c' (Direkter Effekt)	.41***	.11	.28	.19	.64	.14***	49.16	12.17	2	203
Pfad c (Totaler Effekt)	.49***	.11	.33	.28	.71	.11***	50.46	20.78	1	204
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.08	.04/.03	.05	.01/.01	.16/.10					
Selbstvorwürfe bei Misserfolg										
Pfad a	.46***	.10		.26	.66	.12***	41.05	20.52	1	204
Pfad b	.38***	.09		.21	.55					
Pfad c' (Direkter Effekt)	.32**	.10	.21	.12	.52	.21***	44.81	21.73	2	203
Pfad c (Totaler Effekt)	.49***	.11	.33	.28	.71	.11***	50.46	20.78	1	204
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.17	.05/.03	.12	.08/.05	.29/.19					
Resignation										
Pfad a	.23***	.05		.14	.33	.12***	10.17	23.56	1	201
Pfad b	1.12***	.15		.82	1.41					
Pfad c' (Direkter Effekt)	.25**	.09	.16	.07	.42	.34***	37.91	43.63	2	200
Pfad c (Totaler Effekt)	.50***	.11	.34	.29	.72	.11***	50.38	21.55	1	201
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.26	.07/.04	.17	.14/.10	.40/.25					

Fortsetzung von Tabelle 8.19:

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Soziale Abkapselung										
Pfad a	.19***	.04		.11	.26	.10***	7.99	24.85	1	200
Pfad b	.98***	.19		.60	1.36	.25***	43.04	24.36	2	199
Pfad c' (Direkter Effekt)	.32**	.11	.21	.11	.53					
Pfad c (Totaler Effekt)	.51***	.11	.34	.29	.72	.11***	50.47	21.60	1	200
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.19	.06/.03	.12	.09/.06	.31/.20					
Gedankliche Distanzierung										
Pfad a	-.11*	.05		-.22	-.02	.02*	14.20	5.22	1	203
Pfad b	-.73***	.13		-.99	-.48	.24***	43.17	27.63	2	202
Pfad c' (Direkter Effekt)	.41***	.10	.27	.22	.60					
Pfad c (Totaler Effekt)	.50	.11	.33	.28	.71	.11***	50.58	21.01	1	203
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.09	.04/.03	.06	.01/.01	.17/.11					
Anregung/Stimulation										
Pfad a	-.08*	.04		-.16	-.01	.02*	8.39	4.42	1	203
Pfad b	-.98***	.17		-1.32	-.64	.25***	42.72	26.01	2	202
Pfad c' (Direkter Effekt)	.42***	.10	.28	.21	.62					
Pfad c (Totaler Effekt)	.50***	.11	.33	.28	.71	.11***	50.58	21.01	1	203
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.08	.04/.03	.05	.01/.00	.17/.11					
Lehrerelbstwirksamkeit										
Pfad a	-.29***	.04		-.37	-.21	.16***	11.34	48.12	1	202
Pfad b	-.41*	.18		-.76	-.05	.14***	49.20	12.86	2	201
Pfad c' (Direkter Effekt)	.38**	.12	.26	.15	.62					
Pfad c (Totaler Effekt)	.50***	.11	.33	.28	.71	.11***	50.82	21.04	1	202
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.12	.05/.04	.08	.02/.01	.23/.15					

Fortsetzung von Tabelle 8.19:

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Umgang m. Unterrichtsstörungen										
Pfad a	-.43***	.07		-.56	-.29	.17***	22.21	37.53	1	203
Pfad b	-.40***	.10		-.61	-.19	.17***	47.40	19.66	2	202
Pfad c' (Direkter Effekt)	.32**	.12	.22	.09	.56					
Pfad c (Totaler Effekt)	.49***	.11	.33	.28	.71	.11***	50.70	20.65	1	203
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.17	.05/.03	.11	.08/.05	.28/.19					

Anmerkungen: se = Standardfehler, UG = Untergrenze, OG = Obergrenze, cs = vollständig standardisiert, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Tabelle 8.20: Signifikante Mediatoreffekte personaler Faktoren auf den längsschnittlichen Zusammenhang von Unsicherheit in der Lehrerrolle zu t₀ und Depressivität zu t₁

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Lehrerelbstwirksamkeit t₁										
Pfad a	-.09*	.04		-.18	-.01	.37***	8.43	30.32	3	164
Pfad b	-.58***	.16		-.90	-.26	.33***	31.20	20.77	4	163
Pfad c' (Direkter Effekt)	.07	.10	.05	-.12	.26					
Pfad c (Totaler Effekt)	.13	.10	.10	-.07	.33	.27***	33.87	22.00	3	164
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.05	.03/.02	.04	.00/.00	.12/.09					

Anmerkungen: se = Standardfehler, UG = Untergrenze, OG = Obergrenze, cs = vollständig standardisiert, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Mediatoren des Zusammenhangs zwischen Arbeitsressourcen und Arbeitsengagement

Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse zu Mediatoreffekten personaler Faktoren auf den Zusammenhang zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität*, werden nun die Ergebnisse der Analysen zu Mediatoren des Zusammenhangs von *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* berichtet. Im Querschnitt stellen sich erneut mehrere personale Faktoren als Mediatoren heraus (vgl. Tabelle 8.21). Von den dysfunktionalen Kognitionen gilt dies nur für die Skala *Absicherung/Risikovermeidung*. Das Bootstrap-Konfidenzintervall für den indirekten Effekt ($coeff_a \cdot coeff_b = .03$) basierend auf 10000 Bootstrap-Stichproben liegt vollständig über null ($KI = [.01; .06]$). Zudem ist der direkte Effekt ebenfalls signifikant ($coeff_c = .33, p < .001$). Der positive Zusammenhang zwischen *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* kann somit teilweise dadurch erklärt werden, dass Lehramtsreferendare, die sich als beruflich erfolgreicher einschätzen, weniger Gedanken der *Absicherung/Risikovermeidung* angeben ($coeff_a = -.11, p < .001$). Schließlich stehen weniger Gedanken der *Absicherung/Risikovermeidung* ihrerseits mit höherem *Arbeitsengagement* in Verbindung ($coeff_b = -.28, p < .01$). Für Gedanken des *Meidens sozialer Unterstützung* sowie der *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* sind dagegen keine signifikanten Mediatoreffekte nachweisbar.

Von den untersuchten Strategien der Stressbewältigung mediiert *Resignation*, im Gegensatz zu *sozialer Abkapselung*, *Reaktionskontrolle*, *Positivem Tun* und *Situationskontrolle*, den Zusammenhang zwischen *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* im Querschnitt. Der direkte ($coeff_c = .32, p < .001$) und der indirekte Effekt ($coeff_a \cdot coeff_b = .05, BootKI = [.02; .09]$) sind signifikant, was auf eine partielle Mediation hinweist. Folglich ist höherer *Berufserfolg* teilweise deshalb mit höherem *Arbeitsengagement* assoziiert, weil er mit weniger *Resignation* ($coeff_a = -.13, p < .001$) und weniger *Resignation* wiederum mit höherem *Arbeitsengagement* einhergeht ($coeff_b = -.42, p < .001$).

Zudem finden sich für beide untersuchten Skalen des Erholungserlebens – *Gedankliche Distanzierung* (GD) und *Anregung/Stimulation* (A/S) – signifikante, partielle, querschnittliche Mediatoreffekte. Denn der direkte Effekt (GD: $coeff_c = .33, p < .001$; A/S: $coeff_c = .29, p < .001$) wie auch der indirekte Effekt (GD: $coeff_a \cdot coeff_b = .03, BootKI = [.01; .06]$; A/S: $coeff_a \cdot coeff_b = .07, BootKI = [.03; .13]$) sind jeweils signifikant. Das Erholungserleben ist bei Personen mit größerem Berufserfolg stärker ausgeprägt (GD: $coeff_a = .14, p < .001$; A/S: $coeff_a = .17, p < .001$) und geht seinerseits mit höherem *Arbeitsengagement* einher (GD: $coeff_b = .23, p < .01$; A/S: $coeff_b = .43, p < .001$), was den positiven Zusammenhang zwischen *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* teilweise erklärt.

Auch die *Lehrerselbstwirksamkeit* und der *Umgang mit Unterrichtsstörungen* vermitteln den Zusammenhang zwischen *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* im Querschnitt teilweise. Die Lehramtsreferendare, die sich als beruflich erfolgreicher wahrnehmen, berichten

sowohl eine höhere *LehrerSelbstwirksamkeit* (LSW; $coeff_a = .29, p < .001$) als auch ein größeres Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* (UmU; $coeff_a = .35, p < .001$). Zugleich zeigen Referendare, die sich als selbstwirksamer wahrnehmen ($coeff_b = .33, p < .001$) bzw. sich im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* mehr zutrauen ($coeff_b = .18, p < .01$), ein größeres *Arbeitsengagement*. Der indirekte (LSW: $coeff_a \cdot coeff_b = .09, BootKI = [.04; .15]$; UmU: $coeff_a \cdot coeff_b = .06, BootKI = [.02; .11]$) wie auch der direkte Effekt (LSW: $coeff_c = .27, p < .001$; UmU: $coeff_c = .30, p < .001$) sind jeweils signifikant.

Im Längsschnitt ergeben sich weniger Mediationseffekte für den Zusammenhang zwischen *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* (vgl. Tabelle 8.22). Lediglich das Erleben von *Anregung/Stimulation* zu t_1 und die *LehrerSelbstwirksamkeit* zu t_1 haben einen solchen Einfluss. Demzufolge ist der positive Zusammenhang zwischen dem beruflichen Erfolg zu t_0 und dem *Arbeitsengagement* zu t_1 teilweise wie folgt erklärbar: Größerer *Berufserfolg* zu t_0 ist mit einem stärkeren Erleben von *Anregung/Stimulation* zu t_1 assoziiert ($coeff_a = .10, p < .01$), welches wiederum mit höherem *Arbeitsengagement* zu t_1 in Verbindung steht ($coeff_b = .57, p < .001$). Der indirekte Effekt ($coeff_a \cdot coeff_b = .06; BootKI = [.02; .11]$) wird genauso signifikant wie der direkte ($coeff_c = .14, p < .01$), was auf partielle Mediation hindeutet.

Die längsschnittlichen Ergebnisse für die *LehrerSelbstwirksamkeit* fallen ähnlich aus. Es liegt eine partielle Mediation vor: Während größerer *beruflicher Erfolg* zu t_0 mit höherer *LehrerSelbstwirksamkeit* zu t_1 einhergeht ($coeff_a = .13, p < .01$), hängt höhere *LehrerSelbstwirksamkeit* zu t_1 mit größerem *Arbeitsengagement* zu t_1 zusammen ($coeff_b = .51, p < .001$). Das Bootstrap-Konfidenzintervall für den indirekten Effekt ($coeff_a \cdot coeff_b = .06$) basierend auf 10000 Bootstrap-Stichproben liegt vollständig über null ($KI = [.02; .12]$). Zudem ist der direkte Effekt ebenfalls signifikant ($coeff_c = .15, p < .05$).

Tabelle 8.21: Signifikante Mediatoreffekte personaler Faktoren auf den querschnittlichen Zusammenhang von beruflichem Erfolg und Arbeitsengagement zum Zeitpunkt t0

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Absicherung/Risikovermeidung										
Pfad a	-.11***	.03		-.18	-.05	.05***	11.02	12.68	1	209
Pfad b	-.28**	.09		-.46	-.10	.34***	14.53	42.91	2	208
Pfad c' (Direkter Effekt)	.33***	.04	.50	.25	.41	.30***	15.31	77.74	1	209
Pfad c (Totaler Effekt)	.37***	.04	.54	.28	.45					
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.03	.01/.02	.05	.01/.01	.06/.09					
Resignation										
Pfad a	-.13***	.03		-.20	-.06	.07***	11.21	13.94	1	207
Pfad b	-.42***	.07		-.56	-.28	.39***	13.28	55.78	2	206
Pfad c' (Direkter Effekt)	.32***	.04	.47	.24	.39	.30***	15.18	79.21	1	207
Pfad c (Totaler Effekt)	.37***	.04	.55	.29	.45					
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.05	.02/.02	.08	.02/.04	.09/.13					
Gedankliche Distanzierung										
Pfad a	.14***	.04		.06	.22	.07***	13.31	13.40	1	208
Pfad b	.23**	.07		.08	.38	.33**	14.72	42.00	2	207
Pfad c' (Direkter Effekt)	.33***	.04	.50	.25	.42	.30***	15.37	77.81	1	208
Pfad c (Totaler Effekt)	.37***	.04	.55	.28	.45					
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.03	.01/.02	.05	.01/.01	.06/.09					
Anregung/Stimulation										
Pfad a	.17***	.03		.11	.22	.16***	7.01	35.18	1	208
Pfad b	.43***	.11		.21	.65	.36***	14.13	47.12	2	207
Pfad c' (Direkter Effekt)	.29***	.05	.44	.19	.39	.30***	15.37	77.81	1	208
Pfad c (Totaler Effekt)	.37***	.04	.55	.28	.45					
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.07	.02/.11	.03	.03/.05	.13/.18					

Fortsetzung von Tabelle 8.21:

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Lehrerelbstwirksamkeit										
Pfad a	.29***	.03		.23	.35	.29***	9.83	81.73	1	208
Pfad b	.33***	.09		.15	.50	.35***	14.33	48.56	2	207
Pfad c' (Direkter Effekt)	.27***	.05	.40	.18	.37	.30***	15.31	77.84	1	208
Pfad c (Totaler Effekt)	.37***	.04	.55	.28	.45					
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.09	.03/.04	.14	.04/.07	.15/.22					
Umgang m. Unterrichtsstörungen										
Pfad a	.35***	.05		.25	.44	.22***	20.81	53.71	1	207
Pfad b	.18**	.07		.05	.31	.33***	14.80	43.39	2	206
Pfad c' (Direkter Effekt)	.30***	.05	.45	.21	.39	.30***	15.37	77.03	1	207
Pfad c (Totaler Effekt)	.36***	.04	.55	.28	.45					
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.06	.02/.04	.09	.02/.02	.11/.16					

Anmerkungen: se = Standardfehler, UG = Untergrenze, OG = Obergrenze, cs = vollständig standardisiert, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Tabelle 8.22: Signifikante Mediatoreffekte personaler Faktoren auf den längsschnittlichen Zusammenhang von beruflichem Erfolg zu t_0 und Arbeitsengagement zu t_1

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Anregung/Stimulation t_1										
Pfad a	.10**	.04		.03	.17	.34***	7.23	32.45	3	174
Pfad b	.57***	.12		.32	.81	.49***	13.77	35.54	4	173
Pfad c' (Direkter Effekt)	.14**	.05	.19	.03	.25					
Pfad c (Totaler Effekt)	.20***	.06	.27	.09	.31	.41***	16.01	32.27	3	174
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.06	.02/.03	.08	.02/.02	.11/.15					
Lehrersebstwirksamkeit t_1										
Pfad a	.13**	.04		.04	.21	.40***	7.88	40.43	3	169
Pfad b	.51***	.11		.29	.73	.46***	14.89	28.11	4	168
Pfad c' (Direkter Effekt)	.15*	.06	.21	.03	.28					
Pfad c (Totaler Effekt)	.22***	.06	.30	.09	.34	.39***	16.82	26.97	3	169
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.06	.03/.03	.09	.02/.03	.12/.16					

Anmerkungen: se = Standardfehler, UG = Untergrenze, OG = Obergrenze, cs = vollständig standardisiert, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Zusammenfassung der Befunde

Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der quer- und längsschnittlichen Analysen findet sich in Tabelle 8.23. Signifikante Mediatoreffekte personaler Faktoren auf die Zusammenhänge zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* bzw. *Beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* sind durch eine graue Füllung der entsprechenden Felder gekennzeichnet. Es wird deutlich, dass die Ergebnisse der querschnittlichen Analysen deutlich mehr signifikante Mediatoreffekte personaler Ressourcen ergeben, als die Untersuchung des jeweiligen Längsschnitts.

Insbesondere für den Zusammenhang zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* ergeben die querschnittlichen Analysen eine Vielzahl signifikanter Mediatoreffekte. Die personalen Ressourcen *Gedankliche Distanzierung*, *Anregung/Stimulation*, *Lehrerselbstwirksamkeit* und *Umgang mit Unterrichtsstörungen* mediiern ihn konform mit Hypothese 2.3-a. Außerdem stellen sich fast alle untersuchten personalen Stressverstärker in Übereinstimmung mit den Annahmen von Hypothese 2.3-b als Mediatoren heraus: *Absicherung/Risikovermeidung*, *Meiden sozialer Unterstützung*, *Selbstvorwürfe bei Misserfolg*, *Resignation* und *Soziale Abkapselung*.

Tabelle 8.23: Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Mediatoranalysen

Mediatoren	Depressivität		Arbeitsengagement	
	Prädiktor: Unsicherh. i.d. Lehrerrolle		Prädiktor: Beruflicher Erfolg	
	Querschnitt	Längsschnitt	Querschnitt	Längsschnitt
Absicherung/Risikovermeidung		---		---
Meiden sozialer Unterstützung		---	---	---
Selbstvorwürfe bei Misserfolg		---	---	---
Resignation		---		---
Soziale Abkapselung		---	---	---
Reaktionskontrolle	---	---	---	---
Positives Tun	---	---	---	---
Situationskontrolle	---	---	---	---
Gedankliche Distanzierung		---		---
Anregung/Stimulation		---		
Lehrerselbstwirksamkeit				
Umgang mit Unterrichtsstörungen		---		---

Anmerkungen: grau ausgefülltes Feld = signifikanter Mediatoreffekt.

Auch für den Einfluss des *Berufserfolgs* auf das *Arbeitsengagement* finden sich im Querschnitt viele signifikante Mediatoren unter den personalen Faktoren. Von den personalen Ressourcen

sind dies: *Gedankliche Distanzierung*, *Anregung/Stimulation*, *LehrerSelbstwirksamkeit* sowie *Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Ihre Effekte entsprechen den Annahmen der Hypothese 2.3-c. Überdies haben die personalen Stressverstärker *Absicherung/Risikovermeidung* und *Resignation* signifikante Mediatoreffekte konform mit Hypothese 2.3-d.

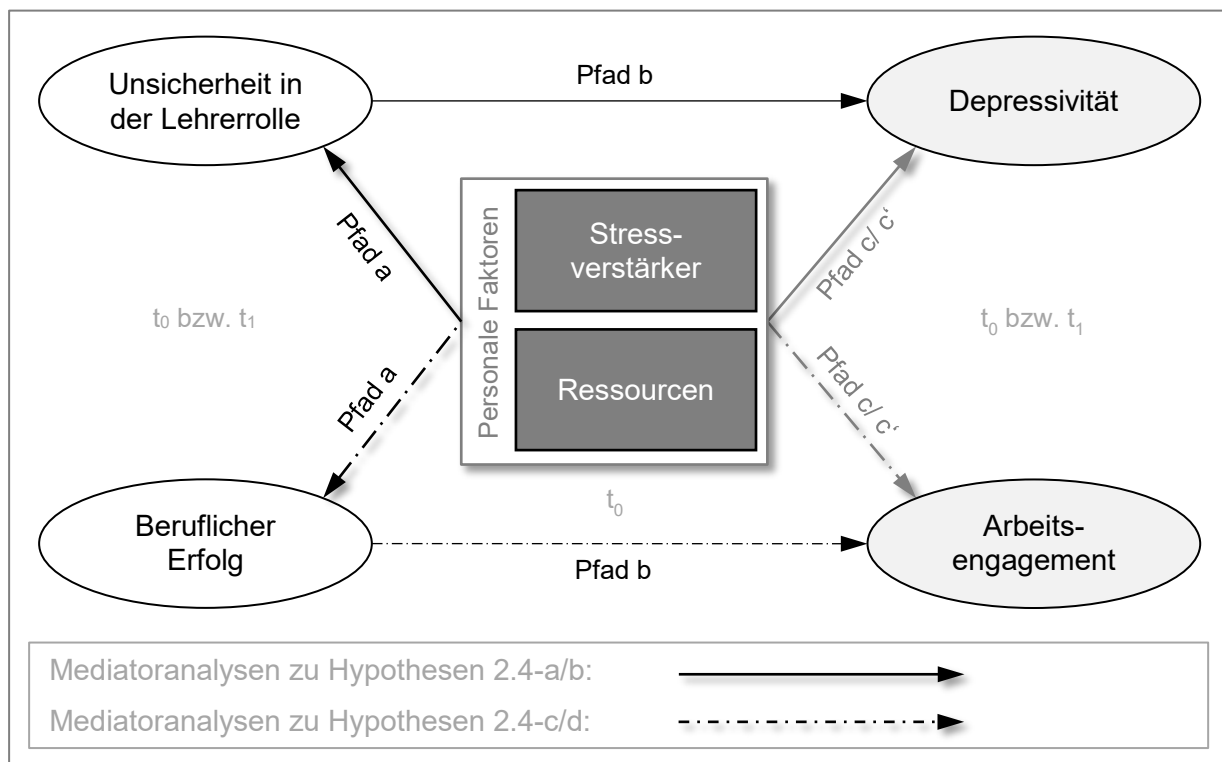
Die längsschnittlichen Analysen weisen auf deutlich weniger Mediationseffekte hin. *LehrerSelbstwirksamkeit* ist der einzige signifikante Mediator des Zusammenhangs zwischen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität*. Der Einfluss entspricht wieder Hypothese 2.3-a. Mediationseffekte im Sinne von Hypothese 2.3-b können im Längsschnitt nicht nachgewiesen werden. Der längsschnittliche Zusammenhang zwischen *beruflichem Erfolg* und *Arbeitsengagement* wird, der Hypothese 2.3-c entsprechend, ebenfalls von der *LehrerSelbstwirksamkeit*, aber auch durch das Erleben von *Anregung/Stimulation* mediiert. Mit Hypothese 2.3-d konforme Effekte finden sich nicht.

Es scheinen also vor allem die *LehrerSelbstwirksamkeit* und das Erleben von *Anregung/Stimulation* als Mediatoren der untersuchten Zusammenhänge zu wirken. Für drei der untersuchten Copingstrategien, nämlich *Reaktionskontrolle*, *Positives Tun* und *Situationskontrolle*, ergeben die Analysen demgegenüber keinerlei signifikante Mediatoreffekte.

8.2.5 Mediatoranalysen – Berufliche Faktoren als Mediatoren

Im Folgenden soll nun die Annahme, dass umgekehrt Arbeitsanforderungen (*Unsicherheit in der Lehrerrolle*) bzw. -ressourcen (*Berufserfolg*) den Zusammenhang von personalen Faktoren und *Depressivität* bzw. *Arbeitsengagement* medieren (vgl. Kapitel 6.2, Hypothese 2.4), überprüft werden. Das Vorgehen entspricht der Verfahrensweise in Kapitel 8.2.4, nur gehen dieses Mal die personalen Faktoren als Prädiktoren und die beruflichen Faktoren (*Unsicherheit in der Lehrerrolle*, *beruflicher Erfolg*) als Mediatoren in die Analysen ein (vgl. Abbildung 8.20). Aus diesem Grund wird im Folgenden auch auf eine erneute Darstellung von Kennzahlen im Text verzichtet. Diese sind den Tabellen 8.24 bis 8.27 zu entnehmen. Es wird abermals nur auf die Analysen mit signifikantem indirektem Effekt eingegangen.

Abbildung 8.20: Mediatoranalysen mit personalen Faktoren als Prädiktoren und beruflichen Faktoren als Mediatoren



Unsicherheit in der Lehrerrolle als Mediator des Zusammenhangs zwischen personalen Faktoren und Depressivität

Bei querschnittlicher Betrachtung des Zusammenhangs von personalen Faktoren und *Depressivität* offenbaren viele der Analysen einen signifikanten Mediationseffekt der *Unsicherheit in der Lehrerrolle*. Wie in Tabelle 8.24 ersichtlich, ist die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* für die Zusammenhänge der folgenden personalen Stressverstärker mit *Depressivität* ein signifikanter, partieller Mediator: Die dysfunktionalen Kognitionen *Absicherung/Risikovermeidung*, *Mei-*

den sozialer Unterstützung und Selbstvorwürfe bei Misserfolg sowie die Copingstrategien *Resignation* und *Soziale Abkapselung*. Da die jeweiligen Bootstrap-Konfidenzintervalle für den indirekten Effekt basierend auf 10000 Bootstrap-Stichproben vollständig über null liegen, ist dieser jeweils signifikant. Zudem erreicht auch der direkte Effekt der genannten personalen Stressverstärker Signifikanz (vgl. Ergebnisse zu Pfad c'). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine höhere Ausprägung der genannten personalen Stressverstärker teilweise deshalb mit größerer *Depressivität* zusammenhängt, weil sie jeweils in Verbindung mit stärkerer *Unsicherheit in der Lehrerrolle* steht (vgl. Ergebnisse zu Pfad a), die wiederum mit höherer *Depressivität* assoziiert ist (vgl. Ergebnisse zu Pfad b). Der einzige personale Stressverstärker, für dessen Einfluss auf die *Depressivität* sich kein Mediationseffekt der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* findet, ist die Copingstrategie *Reaktionskontrolle*.

Des Weiteren vermittelt die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* im Querschnitt den Einfluss folgender personaler Ressourcen auf *Depressivität* partiell: das Erleben *gedanklicher Distanzierung* und *Anregung/Stimulation*, die *Lehrerselbstwirksamkeit* sowie der *Umgang mit Unterrichtsstörungen* (vgl. Tabelle 8.24). Sind diese personalen Ressourcen stärker ausgeprägt, geht dies jeweils mit geringerer *Unsicherheit in der Lehrerrolle* einher (vgl. Ergebnisse zu Pfad a). Gleichzeitig hängt geringere *Unsicherheit in der Lehrerrolle* mit geringerer *Depressivität* zusammen (vgl. Ergebnisse zu Pfad b). Dies kann den negativen Zusammenhang zwischen den genannten personalen Ressourcen und *Depressivität* teilweise erklären. Schließlich ist nicht nur der indirekte Effekt, aufgrund vollständig unter null liegender Bootstrap-Konfidenzintervalle, jeweils signifikant, sondern auch der direkte (vgl. Ergebnisse zu Pfad c'). Für die Einflüsse der Copingstrategien *Positives Tun* und *Situationskontrolle* auf die *Depressivität* ergeben sich keine signifikanten Mediatoreffekte der *Unsicherheit in der Lehrerrolle*.

Die Ergebnisse der längsschnittlichen Analysen offenbaren ebenfalls mediierende Effekte der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_1 auf verschiedene Zusammenhänge zwischen personalen Faktoren zu t_0 und *Depressivität* zu t_1 . So kann Tabelle 8.25 entnommen werden, dass die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* den Zusammenhang zwischen den im Folgenden aufgeführten personalen Stressverstärkern und *Depressivität* vollständig mediiert: *Selbstvorwürfe bei Misserfolg*, *Resignation* und *Soziale Abkapselung*. Diese wirken sich somit vermittelt über die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* auf die *Depressivität* aus. Dabei steht ein höheres Ausmaß des jeweiligen personalen Stressverstärkers zu t_0 in Verbindung mit höherer *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_1 (vgl. Ergebnisse zu Pfad a), die gleichzeitig mit höherer *Depressivität* zu t_1 zusammenhängt (vgl. Ergebnisse zu Pfad b). Die indirekten Effekte sind jeweils signifikant. Die direkten Effekte nicht (vgl. Ergebnisse zu Pfad c'). Auf die jeweiligen Zusammenhänge von *Absicherung/Risikovermeidung*, *Meiden sozialer Unterstützung* und *Reaktionskontrolle* zu t_0 und *Depressivität* zu t_1 scheint die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_1 keinen mediierenden Einfluss zu haben.

Tabelle 8.24: Signifikante Mediatoreffekte der Unsicherheit in der Lehrerrolle auf die Zusammenhänge von personalen Faktoren und Depressivität im Querschnitt zum Zeitpunkt t_0

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Absicherung/Risikovermeidung										
Pfad a	.49***	.10		.28	.69	.11***	22.64	22.43	1	204
Pfad b	.32**	.10		.12	.51					
Pfad c' (Direkter Effekt)	.80***	.15	.36	.49	1.10	.23***	44.10	22.41	2	203
Pfad c (Totaler Effekt)	.95***	.16	.43	.64	1.26	.19***	46.14	37.08	1	204
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.15	.06/.03	.07	.05/.02	.29/.13					
Meiden sozialer Unterstützung										
Pfad a	.51***	.10		.31	.72	.09***	23.06	24.50	1	204
Pfad b	.41***	.11		.19	.64					
Pfad c' (Direkter Effekt)	.44*	.20	.17	.05	.83	.14***	49.16	12.17	2	203
Pfad c (Totaler Effekt)	.65***	.19	.26	.20	1.03	.07***	52.89	11.67	1	204
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.21	.07/.03	.08	.09/.03	.37/.14					
Selbstvorwürfe bei Misserfolg										
Pfad a	.25***	.05		.15	.35	.12***	22.45	23.34	1	204
Pfad b	.32**	.10		.12	.52					
Pfad c' (Direkter Effekt)	.38***	.09	.34	.21	.55	.21***	44.81	21.73	2	203
Pfad c (Totaler Effekt)	.46***	.08	.42	.30	.62	.17***	46.87	30.62	1	204
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.08	.03/.03	.07	.03/.02	.15/.14					
Resignation										
Pfad a	.51***	.10		.32	.70	.12***	22.48	28.15	1	201
Pfad b	.25**	.09		.07	.42					
Pfad c' (Direkter Effekt)	1.12***	.15	.50	.82	1.41	.34***	37.91	43.63	2	200
Pfad c (Totaler Effekt)	1.24***	.15	.56	.95	1.53	.31***	39.08	72.03	1	201
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.13	.05/.02	.06	.03/.01	.24/.11					

Fortsetzung von Tabelle 8.24:

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Soziale Abkapselung										
Pfad a	.55***	.11		.34	.75	.10***	22.99	26.60	1	200
Pfad b	.32**	.11		.11	.53	.25***	43.04	24.36	2	199
Pfad c' (Direkter Effekt)	.98***	.19	.39	.60	1.36					
Pfad c (Totaler Effekt)	1.15***	.19	.46	.78	1.52	.21***	45.18	37.39	1	200
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.17	.07/.03	.07	.06/.02	.31/.12					
Gedankliche Distanzierung										
Pfad a	-.21*	.09		-.39	-.03	.02*	24.82	5.15	1	203
Pfad b	.41***	.10		.22	.60	.24***	43.17	27.63	2	202
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.73***	.13	-.37	-.99	-.48					
Pfad c (Totaler Effekt)	-.82***	.14	-.41	-1.09	-.55	.17***	47.13	35.62	1	203
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.08	.04/.02	-.04	-.18/-.09	-.01/-.01					
Anregung/Stimulation										
Pfad a	-.25*	.12		-.48	-.02	.02*	24.92	4.50	1	203
Pfad b	.42***	.10		.21	.62	.25***	42.72	26.01	2	202
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.98***	.17	-.38	-1.32	-.64					
Pfad c (Totaler Effekt)	-1.08***	.18	-.42	-1.44	-.72	.18***	46.80	35.45	1	203
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.10	.05/.02	-.04	-.22/-.08	-.01/-.00					
Lehrerelbstwirksamkeit										
Pfad a	-.54***	.08		-.70	-.39	.16***	21.45	49.15	1	202
Pfad b	.38**	.12		.15	.62	.14***	49.20	12.86	2	201
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.41*	.18	-.20	-.76	-.05					
Pfad c (Totaler Effekt)	-.61***	.17	-.30	-.95	-.28	.09***	52.11	12.84	1	202
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.21	.07/.03	-.10	-.35/-.17	-.08/-.04					

Fortsetzung von Tabelle 8.24:

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Umgang m. Unterrichtsstörungen										
Pfad a	-.40***	.06		-.52	-.28	.17***	21.03	44.28	1	203
Pfad b	.32**	.12		.09	.56	.17***	47.40	19.66	2	202
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.40***	.10	-.27	-.61	-.19	.13***	49.38	31.43	1	203
Pfad c (Totaler Effekt)	-.53***	.09	-.36	-.72	-.34					
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.13	.05/.03	-.09	-.24/-.16	-.04/-.03					

Anmerkungen: se = Standardfehler, UG = Untergrenze, OG = Obergrenze, cs = vollständig standardisiert, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Tabelle 8.25: Signifikante Mediatoreffekte der Unsicherheit in der Lehrerrolle zu t₁ auf die längsschnittlichen Zusammenhänge von personalen Faktoren zu t₀ und *Depressivität* zu t₁

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Selbstvorwürfe bei Misserfolg										
Pfad a	.19**	.07		.06	.33	.34***	23.42	24.06	3	165
Pfad b	.33***	.10		.14	.52	.32***	29.90	21.77	4	164
Pfad c' (Direkter Effekt)	.14	.07	.15	-.00	.28	.26***	32.23	21.50	3	165
Pfad c (Totaler Effekt)	.20**	.07	.22	.06	.34					
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.06	.03/.03	.07	.01/.02	.14/.15					
Resignation										
Pfad a	.47**	.15		.18	.76	.34***	23.64	24.83	3	162
Pfad b	.35***	.10		.16	.55	.31***	30.60	18.98	4	161
Pfad c' (Direkter Effekt)	.17	.17	.08	-.18	.51	.24***	33.38	17.46	3	162
Pfad c (Totaler Effekt)	.33	.17	.17	-.01	.67					
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.17	.07/.04	.08	.05/.03	.33/.16					

Fortsetzung von Tabelle 8.25:

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Soziale Abkapselung										
Pfad a	.39*	.15		.09	.70	.33***	23.77	19.82	3	161
Pfad b	.37***	.09		.18	.55	.32***	30.24	19.42	4	160
Pfad c' (Direkter Effekt)	.27	.19	.12	-.11	.65					
Pfad c (Totaler Effekt)	.42*	.20	.18	.02	.81	.25***	33.23	17.55	3	161
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.14	.07/.03	.06	.03/.01	.31/.13					
Lehrer selbstwirksamkeit										
Pfad a	-.32*	.12		-.56	-.08	.32***	24.17	23.31	3	163
Pfad b	.36***	.10		.16	.55	.31***	30.31	21.24	4	162
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.17	.14	-.09	-.45	.10					
Pfad c (Totaler Effekt)	-.29	.15	-.15	-.58	.01	.24***	33.18	18.82	3	163
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.11	.05/.03	-.06	-.21/-.12	-.02/-.01					
Umgang m. Unterrichtsstörungen										
Pfad a	-.28**	.09		-.45	-.10	.33***	23.58	30.69	3	165
Pfad b	.38***	.09		.20	.57	.30***	30.59	19.00	4	164
Pfad c' (Direkter Effekt)	.06	.10	.04	-.14	.25					
Pfad c (Totaler Effekt)	-.05	.11	-.04	-.27	.16	.22***	33.86	15.21	3	165
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.11	.04/.03	-.08	-.20/-.14	-.03/-.02					

Anmerkungen: se = Standardfehler, UG = Untergrenze, OG = Obergrenze, cs = vollständig standardisiert, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Darüber hinaus finden sich auch im Längsschnitt Mediationseffekte der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_1 auf Zusammenhänge zwischen verschiedenen personalen Ressourcen zu t_0 und *Depressivität* zu t_1 . Dies betrifft die personalen Ressourcen *LehrerSelbstwirksamkeit* und das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* (vgl. Tabelle 8.25). Aufgrund des jeweils signifikanten indirekten und nicht signifikanten direkten Effekts (vgl. Ergebnisse zu Pfad c'), ist eine vollständige Mediation anzunehmen. Der negative Zusammenhang zwischen diesen personalen Ressourcen zu t_0 und der *Depressivität* zu t_1 ist demzufolge dadurch erklärbar, dass Personen, bei denen diese personalen Ressourcen zu t_0 stärker ausgeprägt sind, weniger *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_1 erleben (vgl. Ergebnisse zu Pfad a), was wiederum mit einem geringeren Ausmaß an *Depressivität* zu t_1 assoziiert ist (vgl. Ergebnisse zu Pfad b). Für die Zusammenhänge von *Positivem Tun*, *Situationskontrolle*, *gedanklicher Distanzierung* sowie *Anregung/Stimulation* zu t_0 und *Depressivität* zu t_1 ergeben sich demgegenüber keine Mediationseffekte der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_1 .

Beruflicher Erfolg als Mediator des Zusammenhangs zwischen personalen Faktoren und Arbeitsengagement

An die Darstellung der Ergebnisse zu Mediatoreffekten der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* anknüpfend, beschreibt der folgende Abschnitt die Ergebnisse der Analysen zu *beruflichem Erfolg* als Mediator der Zusammenhänge zwischen personalen Faktoren und *Arbeitsengagement*. Im Querschnitt werden für vier der Zusammenhänge zwischen den untersuchten personalen Stressverstärkern und dem *Arbeitsengagement* Mediatoreffekte festgestellt. Diese beziehen sich auf die dysfunktionalen Kognitionen *Absicherung/Risikovermeidung* und *Meiden sozialer Unterstützung* sowie die Copingstrategien *Resignation* und *Soziale Abkapselung* (vgl. Tabelle 8.26). In Bezug auf *Absicherung/Risikovermeidung* sowie *Resignation* zu t_0 wird deutlich, dass der *Berufserfolg* zu t_0 den negativen Zusammenhang mit dem *Arbeitsengagement* zu t_0 partiell vermittelt: Sowohl der indirekte als auch der direkte Effekt (vgl. Ergebnisse zu Pfad c') sind jeweils signifikant. Lehramtsreferendare, die ein geringeres Ausmaß dieser personalen Stressverstärker berichten, weisen somit auch deshalb ein größeres *Arbeitsengagement* auf, weil sie sich als beruflich erfolgreicher wahrnehmen (vgl. Ergebnisse zu Pfad a), was seinerseits mit höherem *Arbeitsengagement* zusammenhängt (vgl. Ergebnisse zu Pfad b). Dies gilt ebenso für das *Meiden sozialer Unterstützung* und die *Soziale Abkapselung*. Allerdings deuten die Ergebnisse für diese beiden personalen Stressverstärker auf eine vollständige Mediation hin (vgl. Ergebnisse zu Pfad c'). Für den Einfluss der übrigen untersuchten personalen Stressverstärker (*Selbstvorwürfe bei Misserfolg* und *Reaktionskontrolle*) auf das *Arbeitsengagement* findet sich kein Mediationseffekt des *beruflichen Erfolgs*.

Auch die Ergebnisse der querschnittlichen Analysen mit personalen Ressourcen als Prädiktoren des *Arbeitsengagements* zu t_0 deuten auf mediiierende Einflüsse des *beruflichen Erfolgs* zu t_0 hin. Alle untersuchten personalen Ressourcen wirken sich nicht (nur) direkt positiv

auf das *Arbeitsengagement* aus, sondern (auch) vermittelt über den *beruflichen Erfolg* (vgl. Tabelle 8.). Dabei stehen stärker ausgeprägte personale Ressourcen mit größerem *beruflichem Erfolg* in Verbindung (vgl. Ergebnisse zu Pfad a), welcher wiederum mit höherem *Arbeitsengagement* verknüpft ist (vgl. Ergebnisse zu Pfad b). Der indirekte Effekt ist jeweils signifikant. Der direkte Effekt erreicht für *Gedankliche Distanzierung*, *Anregung/Stimulation*, *Lehrer selbstwirksamkeit* und *Umgang mit Unterrichtsstörungen* Signifikanz (vgl. Ergebnisse zu Pfad c'). Für *Positives Tun* und *Situationskontrolle* liegt dagegen eine vollständige Mediation des Einflusses auf das *Arbeitsengagement* durch den *beruflichen Erfolg* vor.

Die längsschnittlichen Analysen zeigen hinsichtlich der personalen Stressverstärker erneut mediierende Einflüsse des *beruflichen Erfolgs* zu t_1 auf die Zusammenhänge von *Meiden sozialer Unterstützung* und *Resignation* zu t_0 mit dem *Arbeitsengagement* zu t_1 (vgl. Tabelle 8.27). Für das *Meiden sozialer Unterstützung* deuten die Ergebnisse auf vollständige Mediation hin, da der indirekte, nicht aber der direkte (vgl. Ergebnisse zu Pfad c'), Effekt signifikant wird. Demgegenüber erreichen für *Resignation* beide Effekte (direkt & indirekt) Signifikanz, was auf partielle Mediation hinweist. Hierbei geht eine geringere Ausprägung beider personalen Stressverstärker zu t_0 mit höherem *beruflichem Erfolg* zu t_1 einher (vgl. Ergebnisse zu Pfad a), welcher wiederum mit höherem *Arbeitsengagement* zu t_1 assoziiert ist (vgl. Ergebnisse zu Pfad b). Auch für den Einfluss des *beruflichen Erfolgs* zu t_1 auf den Zusammenhang zwischen *Absicherung/Risikovermeidung* zu t_0 und *Arbeitsengagement* zu t_1 findet sich in den längsschnittlichen Mediatoranalysen ein signifikanter indirekter Effekt. Allerdings ist dessen Vorzeichen dem Vorzeichen des totalen Effekts entgegengesetzt ($coeff_a \cdot coeff_b = -.07$; $coeff_c = .02$). Zudem fällt der direkte Effekt etwas höher aus als der totale ($coeff_c = .09$, $coeff_c = .02$; vollständig standardisierter Effekt: $coeff_c = .06$, $coeff_c = .02$). Dies deutet nach Rucker und Kollegen (2011) darauf hin, dass es sich in diesem Fall nicht um einen Mediator- sondern einen Suppressoreffekt handelt: „In such a case, the $X \rightarrow Y$ relationship is actually strengthened, not weakened, by including an intervening variable (i.e., a suppressor)“ (Rucker et al., 2011, S. 366). Für die jeweiligen Zusammenhänge von *Selbstvorwürfen bei Misserfolg*, *Sozialer Abkapselung* und *Reaktionskontrolle* zu t_0 mit dem *Arbeitsengagement* zu t_1 ergeben die Analysen zu mediierenden Einflüssen des *Berufserfolgs* zu t_1 keine signifikanten indirekten Effekte.

Tabelle 8.26: Signifikante Mediatoreffekte des beruflichen Erfolgs auf die Zusammenhänge von personalen Faktoren und *Arbeitsengagement* im Querschnitt zum Zeitpunkt t0

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Absicherung/Risikovermeidung										
Pfad a	-.48**	.15		-.78	-.18	.05**	45.82	9.74	1	209
Pfad b	.33***	.04		.25	.41	.34***	14.53	42.91	2	208
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.28**	.09	-.20	-.46	-.10					
Pfad c (Totaler Effekt)	-.44***	.10	-.32	-.64	-.23	.10***	19.55	18.22	1	209
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.16	.05/.04	-.12	-.28/-.19	-.06/-.05					
Meiden sozialer Unterstützung										
Pfad a	-.52***	.15		-.81	-.23	.05***	46.14	12.49	1	209
Pfad b	.35***	.04		.27	.43	.31***	15.18	39.54	2	208
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.16	.10	-.10	-.35	.04					
Pfad c (Totaler Effekt)	-.34**	.11	-.21	-.56	-.12	.05**	20.77	8.97	1	209
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.18	.06/.03	-.11	-.30/-.18	-.08/-.05					
Resignation										
Pfad a	-.52***	.14		-.80	-.24	.07***	45.52	13.17	1	207
Pfad b	.32***	.04		.24	.39	.39***	13.28	55.78	2	206
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.42***	.07	-.31	-.56	-.28					
Pfad c (Totaler Effekt)	-.58***	.08	-.43	-.75	-.42	.19***	17.74	48.93	1	207
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.16	.05/.03	-.12	-.27/-.19	-.07/-.06					
Soziale Abkapselung										
Pfad a	-.51**	.16		-.83	-.19	.05**	45.89	9.64	1	207
Pfad b	.35***	.04		.27	.44	.31***	15.10	39.17	2	206
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.17	.10	-.10	-.36	.03					
Pfad c (Totaler Effekt)	-.35**	.11	-.22	-.55	-.14	.05**	20.71	10.68	1	207
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.18	.06/.04	-.11	-.31/-.18	-.07/-.04					

Fortsetzung von Tabelle 8.26:

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Positives Tun										
Pfad a	.22**	.08		.06	.38	.03**	47.10	7.22	1	208
Pfad b	.36***	.04		.28	.44	.31***	15.16	39.61	2	207
Pfad c' (Direkter Effekt)	.06	.04	.08	-.03	.14					
Pfad c (Totaler Effekt)	.14**	.05	.16	.04	.24	.03**	21.22	7.09	1	208
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.08	.03/.03	.09	.02/.02	.14/.16					
Situationskontrolle										
Pfad a	.66***	.14		.39	.93	.08***	44.67	22.86	1	207
Pfad b	.36***	.04		.27	.45	.31***	15.19	39.98	2	206
Pfad c' (Direkter Effekt)	.09	.10	.06	-.10	.28					
Pfad c (Totaler Effekt)	.33**	.10	.22	.13	.52	.05**	20.82	10.89	1	207
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.24	.05/.03	.16	.13/.09	.35/.22					
Gedankliche Distanzierung										
Pfad a	.48***	.12		.23	.72	.07***	45.43	14.64	1	208
Pfad b	.33***	.04		.25	.42	.33***	14.72	42.00	2	207
Pfad c' (Direkter Effekt)	.23**	.07	.19	.08	.38					
Pfad c (Totaler Effekt)	.39***	.08	.32	.23	.56	.10***	19.68	21.75	1	208
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.16	.04/.03	.13	.07/.06	.25/.19					
Anregung/Stimulation										
Pfad a	.98***	.15		.68	1.27	.16***	40.67	42.14	1	208
Pfad b	.29***	.05		.19	.39	.36***	14.13	47.12	2	207
Pfad c' (Direkter Effekt)	.43***	.11	.27	.21	.65					
Pfad c (Totaler Effekt)	.72***	.10	.45	.51	.93	.20***	17.53	46.88	1	208
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.29	.05/.03	.18	.18/.12	.39/.24					

Fortsetzung von Tabelle 8.26:

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Lehrersebstwirksamkeit										
Pfad a	1.01***	.09		.83	1.20	.29***	34.34	114.49	1	208
Pfad b	.27***	.05		.18	.37	.35***	14.33	48.56	2	207
Pfad c' (Direkter Effekt)	.33***	.09	.26	.15	.50					
Pfad c (Totaler Effekt)	.60***	.08	.48	.45	.76	.23***	16.79	58.32	1	208
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.28	.06/.04	.22	.17/.14	.39/.30					
Umgang m. Unterrichtsstörungen										
Pfad a	.63***	.08		.48	.79	.22***	38.02	63.23	1	207
Pfad b	.30***	.05		.21	.39	.33***	14.80	43.39	2	206
Pfad c' (Direkter Effekt)	.18**	.07	.19	.05	.31					
Pfad c (Totaler Effekt)	.37***	.06	.41	.24	.50	.17***	18.24	32.82	1	207
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.19	.04/.04	.21	.12/.14	.27/.29					

Anmerkungen: se = Standardfehler, UG = Untergrenze, OG = Obergrenze, cs = vollständig standardisiert, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Tabelle 8.27: Signifikante Mediatoreffekte des beruflichen Erfolgs zu t₁ auf die längsschnittlichen Zusammenhänge von personalen Faktoren zu t₀ und *Arbeitsengagement* zu t₁

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Absicherung/Risikovermeidung										
Pfad a	-.30*	.14		-.58	-.02	.36***	38.28	36.59	3	173
Pfad b	.23***	.06		.12	.35	.46***	14.54	26.11	4	172
Pfad c' (Direkter Effekt)	.09	.11	.06	-.13	.31					
Pfad c (Totaler Effekt)	.02	.11	.02	-.19	.24	.38***	16.55	26.98	3	173
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.07	.04/.02	-.05	-.15/-.10	-.01/-.00					

Fortsetzung von Tabelle 8.27:

	coeff	se	Effekt _{cs}	Konfidenzintervall 95%		R ²	MSE	F	df ₁	df ₂
				UG	OG					
Meiden sozialer Unterstützung										
Pfad a	-.34*	.17		-.68	-.00	.36***	38.40	36.81	3	173
Pfad b	.22***	.06		.11	.34	.46***	14.64	25.09	4	172
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.02	.11	-.01	-.23	.19					
Pfad c (Totaler Effekt)	-.09	.11	-.05	-.30	.12	.38***	16.49	28.28	3	173
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.08	.04/.02	-.04	-.17/-.09	-.00/-.00					
Resignation										
Pfad a	-.39*	.19		-.77	-.02	.37***	38.11	36.85	3	171
Pfad b	.21***	.06		.09	.32	.47***	14.22	26.40	4	170
Pfad c' (Direkter Effekt)	-.22**	.08	-.15	-.37	-.07					
Pfad c (Totaler Effekt)	-.30***	.09	-.20	-.48	-.13	.41***	15.76	29.44	3	171
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}	Effekt _{cs}	BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	-.08	.05/.03	-.05	-.18/-.12	-.01/-.01					
Umgang m. Unterrichtsstörungen										
Pfad a	.38***	.11		.17	.59	.39***	36.99	39.97	3	172
Pfad b	.22***	.06		.10	.33	.46***	14.66	25.59	4	171
Pfad c' (Direkter Effekt)	.06	.08	.06	-.10	.22					
Pfad c (Totaler Effekt)	.14	.08	.13	-.01	.29	.39***	16.30	27.73	3	172
Indirekter Effekt	coeff _a coeff _b	BootSE/SE _{cs}		BootUG/UG _{cs}	BootOG/OG _{cs}					
	.08	.03/.03	.08	.03/.03	.15/.14					

Anmerkungen: se = Standardfehler, UG = Untergrenze, OG = Obergrenze, cs = vollständig standardisiert, MSE = Mittlerer quadratischer Fehler, df₁ = df_{Regression}, df₂ = df_{Nicht standardisierte Residuen}, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Bei längsschnittlicher Betrachtung des Einflusses personaler Ressourcen auf das *Arbeitsengagement*, tritt lediglich ein signifikanter Mediatoreffekt des *beruflichen Erfolgs* zutage. Der positive Zusammenhang zwischen dem Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* zu t_0 und dem *Arbeitsengagement* zu t_1 kann diesem zufolge dadurch erklärt werden, dass Lehramtsreferendare, die zu t_0 ein höheres Ausmaß dieser personalen Ressource berichten, sich zu t_1 als beruflich erfolgreicher wahrnehmen (vgl. Ergebnisse zu Pfad a), was wiederum mit höherem *Arbeitsengagement* zu t_1 in Verbindung steht (vgl. Ergebnisse zu Pfad b). Der indirekte Effekt ist signifikant, nicht aber der direkte (vgl. Ergebnisse zu Pfad c'), was auf vollständige Mediation schließen lässt. Für die übrigen untersuchten Zusammenhänge zwischen personalen Ressourcen zu t_0 und dem *Arbeitsengagement* zu t_1 liefern die Analysen keine Hinweise auf Mediatoreffekte des *Berufserfolgs* zu t_1 .

Zusammenfassung der Befunde

Im Querschnitt findet sich wie schon in Kapitel 8.2.4 eine Vielzahl signifikanter Mediatoreffekte. Doch auch die längsschnittlichen Analysen weisen auf mediiierende Effekte der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* wie auch des *beruflichen Erfolgs* hin. Alle signifikanten Mediationseffekte entsprechen den Hypothesen 2.4. Die Ergebnisse der quer- und längsschnittlichen Analysen werden sich in Tabelle 8.28 gegenübergestellt. Signifikante Mediatoreffekte der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* bzw. des *beruflichen Erfolgs* auf die Zusammenhänge zwischen personalen Faktoren und *Depressivität* bzw. *Arbeitsengagement* sind durch eine graue Füllung der entsprechenden Tabellenzellen gekennzeichnet.

Konform mit Hypothese 2.4-a mediiert die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* im Querschnitt den Zusammenhang fast aller personalen Stressverstärker mit *Depressivität*. Dasselbe gilt in Übereinstimmung mit Hypothese 2.4-b für *gedankliche Distanzierung*, *Anregung/Stimulation*, *Lehrerselbstwirksamkeit* und den *Umgang mit Unterrichtsstörungen* als personale Ressourcen. Die längsschnittlichen Analysen zeigen ebenfalls verschiedene mit Hypothese 2.4-a und Hypothese 2.4-b konforme Mediatoreffekte der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* auf die Zusammenhänge personaler Faktoren mit *Depressivität* auf. Bei den personalen Stressverstärkern beziehen sich diese auf die *Selbstvorwürfe bei Misserfolg*, die *Resignation* sowie die *soziale Abkapselung*. Im Hinblick auf personale Ressourcen auf *Lehrerselbstwirksamkeit* und *Umgang mit Unterrichtsstörungen*.

Tabelle 8.28: Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Mediatoranalysen

Prädiktoren	Depressivität		Arbeitsengagement	
	Mediator: Unsicherh. i.d. Lehrerrolle		Mediator: Beruflicher Erfolg	
	Querschnitt	Längsschnitt	Querschnitt	Längsschnitt
Absicherung/Risikovermeidung		---		
Meiden sozialer Unterstützung		---		
Selbstvorwürfe bei Misserfolg			---	---
Resignation				
Soziale Abkapselung				---
Reaktionskontrolle	---	---	---	---
Positives Tun	---	---		---
Situationskontrolle	---	---		---
Gedankliche Distanzierung		---		---
Anregung/Stimulation		---		---
Lehrerelbstwirksamkeit				---
Umgang mit Unterrichtsstörungen				

Anmerkungen: grau ausgefülltes Feld = signifikanter Mediatoreffekt.

Für den Einfluss personaler Faktoren auf das *Arbeitsengagement* treten im Querschnitt ebenfalls viele signifikante Mediatoreffekte des *beruflichen Erfolgs* zutage. Diese stimmen mit den Annahmen von Hypothese 2.4-c und Hypothese 2.4-d überein. Von den personalen Faktoren betrifft dies *Absicherung/Risikovermeidung*, *Meiden sozialer Unterstützung*, *Resignation* und *soziale Abkapselung* als personale Stressverstärker sowie alle untersuchten personalen Ressourcen. Die entsprechenden längsschnittlichen Analysen weisen auf weniger Mediationseffekte hin. Lediglich für die personalen Stressverstärker *Absicherung/Risikovermeidung*, *Meiden sozialer Unterstützung* und *Resignation* sowie die personale Ressource Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* ergeben sich mit den Hypothesen 2.4-c und 2.4-d übereinstimmende Effekte.

Bei Betrachtung der *Reaktionskontrolle* zeigen die Analysen hingegen keinerlei signifikante Mediatoreffekte, weder der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* auf den Zusammenhang mit *Depressivität* noch des *beruflichen Erfolgs* auf den Zusammenhang mit dem *Arbeitsengagement*.

8.3 Evaluation des Stresspräventionsprogramms AGIL

Die nun folgenden Kapitel stellen die Ergebnisse der Analysen zur dritten Fragestellung vor. Diese befasst sich damit, inwiefern *Depressivität* und *Arbeitsengagement* einerseits sowie personale Stressverstärker und Ressourcen andererseits durch die Präventionsprogramme AGIL und PAUER günstig beeinflusst werden können. Dazu werden längsschnittliche Analysen über alle drei Messzeitpunkte hinweg durchgeführt. Diese betrachten nicht nur die Gesamtstichprobe, sondern nutzen zudem den Vergleich der Gruppe der Personen mit erhöhtem Risiko für depressive Störungen (ADS-K-Wert zu $t_0 \geq 16$) mit der Gruppe der Personen ohne erhöhtes Risiko (ADS-K-Wert zu $t_0 < 16$; vgl. Kapitel 7.4.3), um genauere Aussagen über die Wirksamkeit der Trainings ableiten zu können. Am Anfang stehen die Ergebnisse zum Programm AGIL (8.3.1-8.3.3), gefolgt von den Analysen zu PAUER (8.4.1-8.4.3).

8.3.1 Effekte in der AGIL-Gesamtstichprobe

Akzeptanz des AGIL-Trainings

Im Rahmen der Analysen zu AGIL soll zunächst auf die Akzeptanz bzw. die Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Training eingegangen werden. Dazu werden die Angaben der 26 AGIL-Teilnehmer ausgewertet, für die Daten zu allen drei Messzeitpunkten vorliegen und eine Zuweisung zur Gruppe mit oder ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen möglich ist.

Insgesamt geben 84,6% der Teilnehmer an, dass sie im Allgemeinen bzw. eindeutig die Art von Training erhalten haben, die sie wollten (vgl. Tabelle 8.29). Zudem würde die Mehrzahl (73,1%) einem Freund das Training im Allgemeinen oder eindeutig weiterempfehlen. Ihr eigenes Engagement im Training schätzen 46,2% der Teilnehmer als eher hoch (Einschätzung als 6 oder 7 auf der elfstufigen Antwortskala; vgl. Tabelle 8.1) und 45,5% der Teilnehmer als hoch bis sehr hoch ein (Einschätzung als 8, 9 oder 10 auf der elfstufigen Antwortskala). Nur 18,2% bewerten ihr eigenes Engagement als sehr gering bis mittel (Einschätzung zwischen 0 und 5 auf der elfstufigen Antwortskala).

Hinsichtlich der Einschätzung auf der Gesamtskala zur *Zufriedenheit mit dem Training* auf Basis einer sechsstufigen Antwortskala, die an Schulnoten angelehnt ist (vgl. Kapitel 7.4.4), geben die AGIL-Teilnehmer im Mittel einen Wert von 2.63 an ($SD = 1.22$). Nur 19,2% der Teilnehmer bewerten das Training insgesamt mit einem Wert von 3.50 oder schlechter (vgl. Tabelle 8.29). Bei Betrachtung der beiden Subskalen der Skala zur Zufriedenheit mit dem Training – *Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption* und *Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung* – wird folgendes deutlich: Im Mittel geben die AGIL-Teilnehmer einen Wert von 2.86 ($SD = 1.17$) für ihre *Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption* (ZTK) und einen Wert von 2.41 ($SD = 1.50$) für ihre *Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung* (ZTD) an. 30,8% (ZTK) bzw.

19,2% (ZTD) der Teilnehmer bewerten ihre Zufriedenheit mit einem Wert von 3.50 oder schlechter.

Tabelle 8.29: Überblick über das Antwortverhalten zur Trainingsakzeptanz von AGIL

	Anzahl (N)	Prozent (%)	Mittelwert	Standard- abweichung
Haben Sie die Art von Training erhalten, die Sie wollten?				
eindeutig ja (4)	1	3,8%		
im Allgemeinen ja (3)	21	80,8%		
eigentlich nicht (2)	6	11,5%	2,85	.54
eindeutig nicht (1)	1	3,8%		
keine Angabe	0	0,0%		
Würden Sie einem Freund/ einer Freundin dieses Training empfehlen?				
eindeutig ja (4)	5	19,2%		
im Allgemeinen ja (3)	14	53,8%		
eigentlich nicht (2)	6	23,1%	2.88	.77
eindeutig nicht (1)	1	3,8%		
keine Angabe	0	0,0%		
Wie hoch schätzen Sie Ihr Engagement im Training ein?				
sehr niedrig (0)	0	0,0%		
1	0	0,0%		
2	0	0,0%		
3	2	7,7%		
4	1	3,8%		
5	1	3,8%	6.77	1.63
6	5	19,2%		
7	7	26,9%		
8	9	34,6%		
9	0	0,0%		
sehr hoch (10)	1	3,8%		
keine Angabe	0	0,0%		
Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption (ZTK)				
1.0 ≤ ZTK < 1.5	3	11,5%		
1.5 ≤ ZTK < 2.5	8	30,8%		
2.5 ≤ ZTK < 3.5	7	26,9%		
3.5 ≤ ZTK < 4.5	6	23,1%	2.86	1.17
4.5 ≤ ZTK < 5.5	1	3,8%		
5.5 ≤ ZTK ≤ 6.0	1	3,8%		
keine Angabe	0	0,0%		

Fortsetzung von Tabelle 8.29:

	Anzahl (N)	Prozent (%)	Mittelwert	Standard- abweichung
Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung (ZTD)				
1.0 ≤ ZTD < 1.5	6	23,1%		
1.5 ≤ ZTD < 2.5	10	38,5%		
2.5 ≤ ZTD < 3.5	5	19,2%		
3.5 ≤ ZTD < 4.5	1	3,8%	2.41	1.50
4.5 ≤ ZTD < 5.5	3	11,5%		
5.5 ≤ ZTD ≤ 6.0	1	3,8%		
keine Angabe	0	0,0%		
Zufriedenheit mit dem Training – Gesamtskala				
1.0 ≤ Z < 1.5	4	15,3%		
1.5 ≤ Z < 2.5	10	38,5%		
2.5 ≤ Z < 3.5	7	26,9%		
3.5 ≤ Z < 4.5	2	7,7%	2.63	1.22
4.5 ≤ Z < 5.5	3	11,5%		
5.5 ≤ Z ≤ 6.0	0	0,0%		
keine Angabe	0	0,0%		

Längsschnittliche Veränderungen in Depressivität und Arbeitsengagement

Für die nun folgenden längsschnittlichen Analysen zu Trainingseffekten von AGIL kommen aufgrund der geringen Stichprobengröße ($N = 26$), insbesondere bei Unterteilung in Risikogruppen für depressive Störungen ($N_{\text{Nicht-Risiko}} = 19$ und $N_{\text{Risiko}} = 7$; vgl. Kapitel 8.3.2), verteilungsfreie Verfahren zum Einsatz. Dies sind Friedman-Tests und Einzelvergleiche zwischen aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten (vgl. Kapitel 7.5.5).

Im Folgenden werden nur die Ergebnisse signifikanter Friedman-Tests näher beschrieben. Dabei wird zunächst auf die Ergebnisse zu den beiden Hauptzielkriterien *Depressivität* und *Arbeitsengagement* eingegangen, bevor Veränderungen in personalen Stressverstärkern und Ressourcen näher betrachtet werden. Die Ergebnisse der nicht signifikanten Friedman-Tests sind den Tabellen 8.30 bis 8.32 zu entnehmen.

Bei Betrachtung der Hauptzielkriterien *Depressivität* und *Arbeitsengagement* zeigt sich für keine der beiden Variablen eine signifikante Veränderung über die drei Messzeitpunkte hinweg. Der jeweils durchgeführte Friedman-Test wird nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.30).

Tabelle 8.30: Mittelwerte, Standardabweichungen, mittlere Ränge sowie Friedman-Tests für *Depressivität* und *Arbeitsengagement* in der AGIL-Gesamtstichprobe

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Ränge		Friedman-Test		
	M	SD	MR	χ^2	df	p	W
<i>Depressivität</i>							
t ₀ (Baseline)	10.92	6.58	2.02				
t ₁ (Pre-Test)	11.12	7.81	2.17	1.86	2	.42	.27
t ₂ (Post-Test)	9.65	6.97	1.81				
<i>Arbeitsengagement</i>							
t ₀ (Baseline)	16.65	5.08	2.13				
t ₁ (Pre-Test)	15.62	4.54	1.85	1.24	2	.56	.22
t ₂ (Post-Test)	15.69	5.55	2.02				

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, MR = mittlerer Rang, w = Effektstärke, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Längsschnittliche Veränderungen bei den personalen Stressverstärkern

Dasselbe ergeben die Analysen für fast alle personalen Stressverstärker (vgl. Tabelle 8.31). Nur für die dysfunktionale Kognition *Absicherung/Risikovermeidung* wird der Friedman-Test signifikant ($\chi^2_{(2)} = 6.53, p < .05$). Dabei liegt ein starker Effekt vor ($w = .50$)^{*}. Allerdings erreicht keiner der Einzelvergleiche zwischen aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten (vgl. Kapitel 7.5.5) Signifikanz, da der Betrag der jeweiligen Differenz der Rangdurchschnitte die kritische Differenz nicht überschreitet ($|MR_0 - MR_1| = .02, |MR_1 - MR_2| = .54, D_{T(crit)} = .68$ für $\alpha = .05$).

Tabelle 8.31: Mittelwerte, Standardabweichungen, mittlere Ränge sowie Friedman-Tests für die personalen Stressverstärker in der AGIL-Gesamtstichprobe

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Ränge		Friedman-Test		
	M	SD	MR	χ^2	df	P	W
<i>Absicherung/Risikovermeidung</i>							
t ₀ (Baseline)	5.31	3.32	2.19				
t ₁ (Pre-Test)	5.42	3.59	2.17	6.53*	2	.04	.50
t ₂ (Post-Test)	4.58	3.74	1.63				
<i>Meiden sozialer Unterstützung</i>							
t ₀ (Baseline)	3.58	2.91	2.00				
t ₁ (Pre-Test)	4.00	3.32	2.21	3.10	2	.22	.35
t ₂ (Post-Test)	3.27	3.42	1.79				
<i>Selbstvorwürfe bei Misserfolg</i>							
t ₀ (Baseline)	13.12	6.13	2.06				
t ₁ (Pre-Test)	13.15	6.06	2.10	.99	2	.63	.20
t ₂ (Post-Test)	13.12	6.83	1.85				

* Konvention für die Bewertung der Höhe der Effektstärke nach Cohen (1988; vgl. Bühner & Ziegler, 2017): $w \geq .10$ kleiner Effekt; $w \geq .30$ moderater Effekt; $w \geq .50$ starker Effekt.

Fortsetzung von Tabelle 8.31:

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Ränge	Friedman-Test			
	M	SD	MR	χ^2	df	P	w
Resignation							
t ₀ (Baseline)	5.19	3.20	2.12				
t ₁ (Pre-Test)	5.03	3.58	2.10	2.09	2	.37	.28
t ₂ (Post-Test)	4.58	3.37	1.79				
Soziale Abkapselung							
t ₀ (Baseline)	4.44	2.72	2.14				
t ₁ (Pre-Test)	4.16	3.65	2.08	2.58	2	.28	.32
t ₂ (Post-Test)	3.08	3.07	1.78				
Reaktionskontrolle							
t ₀ (Baseline)	8.81	1.74	2.12				
t ₁ (Pre-Test)	8.15	2.11	2.02	.99	2	.62	.19
t ₂ (Post-Test)	7.73	2.43	1.87				

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, MR = mittlerer Rang, w = Effektstärke, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Längsschnittliche Veränderungen bei den personalen Ressourcen

Hinsichtlich personaler Ressourcen finden sich in der AGIL-Gesamtstichprobe erneut keine signifikanten Veränderungen über die drei Messzeitpunkte hinweg. Keiner der durchgeführten Friedman-Tests ist signifikant (vgl. Tabelle 8.32). Dennoch werden für die Stressbewältigungsstrategie *Positives Tun* Einzelvergleiche zwischen aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten durchgeführt, da für diese Variable der moderate Effekt im Friedman-Test ($w = .43$) deutlich höher ausfällt als bei den übrigen nicht signifikanten Tests. Die Einzelvergleiche erreichen allerdings ebenfalls keine Signifikanz ($|MR_0 - MR_1| = .31$, $|MR_1 - MR_2| = .56$, $D_{T(crit)} = .68$ für $\alpha = .05$).

Tabelle 8.32: Mittelwerte, Standardabweichungen, mittlere Ränge sowie Friedman-Tests für die personalen Ressourcen in der AGIL-Gesamtstichprobe

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Ränge	Friedman-Test			
	M	SD	MR	χ^2	df	P	w
Positives Tun							
t ₀ (Baseline)	14.58	4.71	2.02				
t ₁ (Pre-Test)	13.42	5.35	1.71	4.74	2	.09	.43
t ₂ (Post-Test)	14.85	4.99	2.27				
Situationskontrolle							
t ₀ (Baseline)	10.62	2.21	1.92				
t ₁ (Pre-Test)	10.46	2.40	1.90	1.30	2	.54	.22
t ₂ (Post-Test)	11.08	3.22	2.17				

Fortsetzung von Tabelle 8.32:

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Ränge	Friedman-Test			
	M	SD	MR	χ^2	df	P	w
Gedankliche Distanzierung							
t ₀ (Baseline)	5.96	3.27	1.88				
t ₁ (Pre-Test)	6.00	4.10	1.87	2.85	2	.25	.33
t ₂ (Post-Test)	6.85	4.61	2.25				
Anregung/Stimulation							
t ₀ (Baseline)	8.96	2.86	2.06				
t ₁ (Pre-Test)	8.96	3.01	1.98	.17	2	.94	.08
t ₂ (Post-Test)	9.23	2.96	1.96				
Lehrer selbstwirksamkeit							
t ₀ (Baseline)	19.46	3.34	1.90				
t ₁ (Pre-Test)	19.71	3.20	2.02	.48	2	.80	.14
t ₂ (Post-Test)	19.63	3.93	2.08				
Umgang mit Unterrichtsstörungen							
t ₀ (Baseline)	23.72	4.26	2.00				
t ₁ (Pre-Test)	24.32	3.38	1.90	.52	2	.79	.14
t ₂ (Post-Test)	24.92	3.45	2.10				

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, MR = mittlerer Rang, w = Effektstärke, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

In der AGIL-Gesamtstichprobe können somit keine signifikanten, längsschnittlichen Veränderungen in *Depressivität* und *Arbeitsengagement*, den personalen Ressourcen sowie fast allen personalen Stressverstärkern nachgewiesen werden. Einzig für die dysfunktionale Kognition *Absicherung/Risikovermeidung* findet sich eine signifikante Veränderung über die drei Messzeitpunkte hinweg. Diese kann jedoch nicht eindeutig auf eine bedeutsame Veränderung im Trainingszeitraum zurückgeführt werden.

8.3.2 Effekte von AGIL in den Teilstichproben nach Depressionsrisiko

Um genauere Aussagen über die Wirksamkeit des AGIL-Trainings treffen zu können, wird im Folgenden zwischen Personen mit erhöhtem Risiko für depressive Störungen (ADS-K-Wert zu t₀ ≥ 16; N = 7) und Personen ohne erhöhtes Risiko (ADS-K-Wert zu t₀ < 16; N = 19) unterschieden. Für die so gebildeten Gruppen werden inverse Normalverteilungs-Transformationen durchgeführt und mit den Ergebnissen von Rank transform Tests verglichen (vgl. Kapitel 7.5.5), um zu überprüfen, inwiefern die Veränderungen über die Zeit von der Gruppenzugehörigkeit abhängig sind, ob also eine Wechselwirkung zwischen Zeit- und Gruppenfaktor besteht.

Soziodemographische Daten und berufsspezifische Merkmale der Teilstichproben

Zuvor werden die beiden Teilstichproben (mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen) aber in Bezug auf ihre soziodemographischen Daten, berufsspezifischen Eigenschaften und Trainingsakzeptanz miteinander verglichen. Tabelle 8.33 stellt die soziodemographischen Daten der AGIL-Gesamtstichprobe und der beiden Subgruppen einander gegenüber. Die (in Abhängigkeit vom Skalenniveau der untersuchten Variable) durchgeführten χ^2 - oder *Mann-Whitney-U*-Tests ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen bezüglich dieser Variablen.

Tabelle 8.33: Übersicht über die soziodemografischen Daten der AGIL-Stichprobe

	AGIL- Gesamtstichprobe (N = 26)		Nicht- Risikogruppe (N = 19)		Risikogruppe (N = 7)	
	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)
Alter						
20-29 Jahre	24	92,3%	18	94,7%	6	85,7%
30-39 Jahre	1	3,8%	1	5,3%	1	14,3%
40-49 Jahre	1	3,8%	0	0,0%	0	0,0%
keine Angabe	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Geschlecht						
männlich	8	30,8%	6	31,6%	2	28,6%
weiblich	18	69,2%	13	68,4%	5	71,4%
keine Angabe	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Familienstand						
Ledig	20	76,9%	14	73,7%	6	85,7%
mit Partner lebend/ verheiratet	6	23,1%	5	26,3%	1	14,3%
geschieden/ getrennt lebend	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
verwitwet	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
keine Angabe	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Kinder						
keine Kinder	25	96,2%	19	100,0%	6	85,7%
Kinder, davon:	1	3,8%	0	0,0%	1	14,3%
1 Kind	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
2 Kinder	1	3,8%	0	0,0%	0	0,0%
keine Angabe	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Pflegefälle						
keine Pflegeverantwortung	25	96,2%	18	94,7%	7	100%
Pflegeverantwortung	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
keine Angabe	1	3,8%	1	5,3%	0	0,0%

Die berufsspezifischen Merkmale der AGIL-Gesamtstichprobe und der beiden Teilgruppen nach Risiko für depressive Störungen sind in Tabelle 8.34 dargestellt. In den durchgeführten χ^2 -Tests finden sich erneut keine Hinweise auf signifikante Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen.

Tabelle 8.34: Übersicht über die berufsspezifischen Merkmale der AGIL-Stichprobe

	AGIL-Gesamtstichprobe (N = 26)		Nicht-Risikogruppe (N = 19)		Risikogruppe (N = 7)	
	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)
Schulart						
Gymnasium	16	61,5%	10	52,6%	6	85,7%
Realschule	10	38,5%	9	47,4%	1	14,3%
keine Angabe	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Jahrgangsstufen¹						
5.-6. Klasse	8	30,8%	7	36,8%	1	12,5%
7.-10. Klasse	25	96,2%	19	100,0%	6	75,0%
11.-12. Klasse	5	19,2%	4	21,1%	1	12,5%
keine Angabe	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Anmerkungen: ¹ = Mehrfachnennungen möglich

Trainingsakzeptanz in den Teilstichproben

Eine Gegenüberstellung der Angaben der beiden Gruppen der AGIL-Teilnehmer (mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen) zur Trainingsakzeptanz gibt Tabelle 8.35. Die durchgeführten *Mann-Whitney-U*-Tests für unabhängige Stichproben machen deutlich, dass sich die beiden Gruppen nicht in ihrer Beurteilung der folgenden Items unterscheiden: „*Haben Sie das Training erhalten, das Sie sich gewünscht haben?*“ ($z = -.26, p = .82$), „*Würden Sie einem Freund/ einer Freundin das Training empfehlen?*“ ($z = -.31, p = .77$) und „*Wie hoch schätzen Sie Ihr Engagement im Training ein?*“ ($z = -.61, p = .54$). Dasselbe gilt für die Einschätzung der *Zufriedenheit mit dem Training* auf der Gesamtskala ($z = -.43, p = .68$) wie auch auf den beiden Subskalen *Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption* ($z = -.17, p = .87$) und *Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung* ($z = -.82, p = .43$).

Tabelle 8.35: Überblick über das Antwortverhalten zur Akzeptanz des AGIL-Trainings in den Teilstichproben (mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen)

	Nicht-Risikogruppe (N = 19)			Risikogruppe (N = 7)		
	Anzahl (N)	Prozent (%)	M/SD	Anzahl (N)	Prozent (%)	M/SD
Haben Sie die Art von Training erhalten, die Sie wollten?						
eindeutig ja (4)	1	5,3%		0	0,0%	
im Allgemeinen ja (3)	14	73,7%		7	100,0%	
eigentlich nicht (2)	3	15,8%	2.79/.63	0	0,0%	3.00/.00
eindeutig nicht (1)	1	5,3%		0	0,0%	
keine Angabe	0	0,0%		0	0,0%	
Würden Sie einem Freund / einer Freundin dieses Training empfehlen?						
eindeutig ja (4)	5	26,3%		0	0,0%	
im Allgemeinen ja (3)	8	42,1%		6	85,7%	
eigentlich nicht (2)	5	26,3%	2.89/.88	1	14,3%	2.86/.38
eindeutig nicht (1)	1	5,3%		0	0,0%	
keine Angabe	0	0,0%		0	0,0%	
Wie hoch schätzen Sie Ihr Engagement im Training ein?						
sehr niedrig (0)	0	0,0%		0	0,0%	
1	0	0,0%		0	0,0%	
2	0	0,0%		0	0,0%	
3	1	5,3%		1	14,3%	
4	1	5,3%		0	0,0%	
5	1	5,3%	6.74/1.45	0	0,0%	6.86/2.19
6	3	15,8%		2	28,6%	
7	6	31,6%		1	14,3%	
8	7	36,8%		2	28,6%	
9	0	0,0%		0	0,0%	
sehr hoch (10)	0	0,0%		1	14,3%	
keine Angabe	0	0,0%		0	0,0%	
Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption (ZTK)						
1.0 ≤ ZTK < 1.5	3	15,8%		0	0,0%	
1.5 ≤ ZTK < 2.5	5	26,3%		3	42,9%	
2.5 ≤ ZTK < 3.5	4	21,1%		3	42,9%	
3.5 ≤ ZTK < 4.5	5	26,3%	2.76/1.38	1	14,3%	2.75/.56
4.5 ≤ ZTK < 5.5	1	5,3%		0	0,0%	
5.5 ≤ ZTK ≤ 6.0	1	5,3%		0	0,0%	
keine Angabe	0	0,0%		0	0,0%	

Fortsetzung von Tabelle 8.35:

	Nicht-Risikogruppe (N = 19)			Risikogruppe (N = 7)		
	Anzahl (N)	Prozent (%)	M/SD	Anzahl (N)	Prozent (%)	M/SD
Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung (ZTD)						
1.0 ≤ ZTD < 1.5	4	21,1%		2	28,6%	
1.5 ≤ ZTD < 2.5	6	31,6%		4	57,1%	
2.5 ≤ ZTD < 3.5	4	21,1%		1	14,3%	
3.5 ≤ ZTD < 4.5	0	0,0%	2.89/1.34	0	0,0%	1.79/.57
4.5 ≤ ZTD < 5.5	4	21,1%		0	0,0%	
5.5 ≤ ZTD ≤ 6.0	1	5,3%		0	0,0%	
keine Angabe	0	0,0%		0	0,0%	
Zufriedenheit mit dem Training – gesamt						
1.0 ≤ Z < 1.5	4	21,1%		0	0,0%	
1.5 ≤ Z < 2.5	5	26,3%		5	71,4%	
2.5 ≤ Z < 3.5	5	26,3%		2	28,6%	
3.5 ≤ Z < 4.5	2	10,5%	2.64/1.67	0	0,0%	2.27/.52
4.5 ≤ Z < 5.5	3	15,8%		0	0,0%	
5.5 ≤ Z ≤ 6.0	0	0,0%		0	0,0%	
keine Angabe	0	0,0%		0	0,0%	

Demzufolge ergeben sich für die Teilnehmer des AGIL-Trainings in Bezug auf die soziodemographischen Daten, die berufsbezogenen Merkmale sowie die Trainingsakzeptanz keine signifikanten Unterschiede zwischen Personen mit erhöhtem Risiko für depressive Störungen (ADS-K-Wert zu $t_0 \geq 16$; $N = 7$) und Personen ohne erhöhtes Risiko (ADS-K-Wert zu $t_0 < 16$; $N = 19$).

Zeit-, Gruppen- und Wechselwirkungseffekte bei Depressivität und Arbeitsengagement

Abschließend soll nun untersucht werden, inwiefern die Gruppenzugehörigkeit Einfluss auf die Effekte des AGIL-Trainings hat. In Bezug auf die beiden Hauptzielkriterien *Depressivität* und *Arbeitsengagement* zeigen die inversen Normalverteilungs-Transformationen (vgl. Kapitel 7.5.5) weder eine signifikante Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit noch einen signifikanten Haupteffekt der Zeit (vgl. Tabelle 8.39). Für *Depressivität* tritt zumindest ein signifikanter Haupteffekt der Gruppenzugehörigkeit zutage ($F_{(2, 48)} = 10.98$, $p < .001$, $\eta^2_{\text{partial}} = .31$). Dieser beruht auf höheren *Depressivitätswerten* in der Risikogruppe zu allen drei Messzeitpunkten (vgl. Tabelle 8.36). Für das *Arbeitsengagement* findet sich kein signifikanter Gruppeneffekt. Die ergänzend durchgeführten Rank transform Tests führen zu vergleichbaren Ergebnissen (vgl. Anhang C).

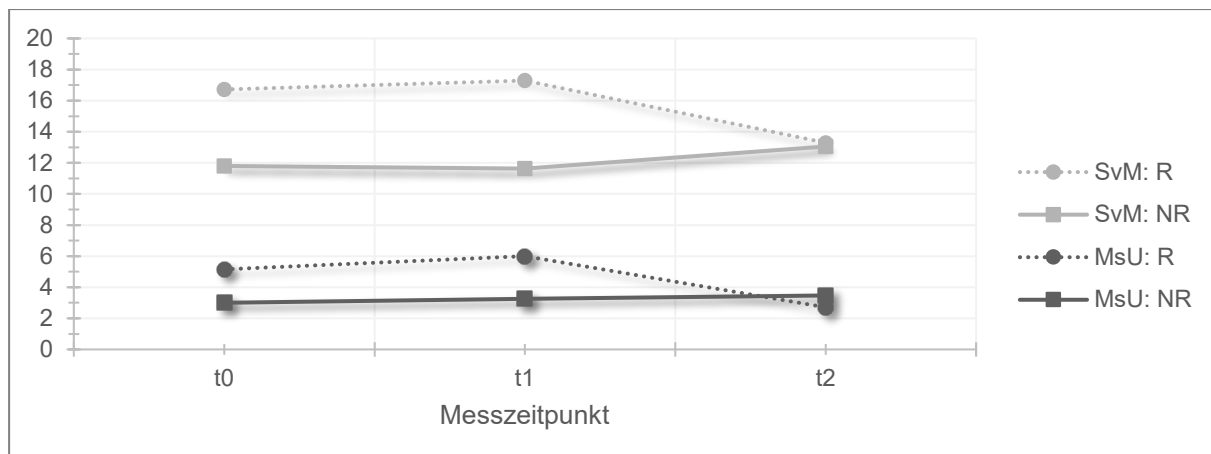
Tabelle 8.36: Mittelwerte und Standardabweichungen der Depressivität in den Gruppen nach Risiko für depressive Störungen

	Gruppe	t ₀ (Baseline)		t ₁ (Pre-Test)		t ₂ (Post-Test)	
		M	SD	M	SD	M	SD
Depressivität	NR	7.84	4.03	8.47	6.06	8.11	6.26
	R	19.29	4.46	18.29	7.89	13.86	7.54

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, NR = Kein erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K t₀ < 16), R = Erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K t₀ ≥ 16).

Zeit-, Gruppen- und Wechselwirkungseffekte bei den personalen Stressverstärkern

Bei Betrachtung der personalen Stressverstärker offenbaren die inversen Normalverteilungstransformationen (vgl. Kapitel 7.5.5) für zwei der untersuchten Variablen signifikante Wechselwirkungseffekte zwischen Gruppe und Zeit (vgl. Tabelle 8.39): für das *Meiden sozialer Unterstützung* (MsU: $F_{(2, 48)} = 3.73, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .13$) und für die *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* (SvM: $F_{(2, 48)} = 4.32, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .15$). Die zugehörigen Haupteffekte von Gruppe und Zeit werden in beiden Fällen nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.39). Wie die A-priori-Kontraste belegen, tritt die signifikante Wechselwirkung jeweils nur im Trainingszeitraum zwischen t₁ und t₂ auf (MsU: $F_{(1, 24)} = 7.31, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .23$; SvM: $F_{(1, 24)} = 6.47, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .21$). Im Wartezeitraum zwischen t₀ und t₁ erreichen die Wechselwirkungseffekte zwischen Gruppe und Zeit keine Signifikanz (MsU: $F_{(1, 24)} = .32, p = .58$; SvM: $F_{(1, 24)} = .12, p = .73$). Für das *Meiden sozialer Unterstützung* wird im Trainingszeitraum zwischen t₁ und t₂, nicht aber im Wartezeitraum zwischen t₀ und t₁, darüber hinaus der Kontrast für den Zeiteffekt signifikant (t₀t₁: $F_{(1, 24)} = .91, p = .35$; t₁t₂: $F_{(1, 24)} = 6.59, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .22$). Die Kontraste bezüglich Zeiteffekten der *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* sind nicht signifikant. Abbildung 8.21 veranschaulicht diese Befunde.

Abbildung 8.21: Meiden sozialer Unterstützung und Selbstvorwürfe bei Misserfolg über die drei Messzeitpunkte in den Teilstichproben nach Risiko für depressive Störungen

Anmerkungen: SvM = Selbstvorwürfe bei Misserfolg, MsU = Meiden sozialer Unterstützung, NR = Kein erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K t₀ < 16), R = Erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K t₀ ≥ 16).

Die für jede Teilstichprobe (mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen) zusätzlich separat berechneten inversen Normalverteilungs-Transformationen (inkl. A-priori-Kontrasten) unterstreichen die Ergebnisse weiter. Während es in der Teilstichprobe der Personen ohne erhöhtes Depressionsrisiko zu keiner Zeit zu einer signifikanten Veränderung der Werte des *Meidens sozialer Unterstützung* und der *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* kommt (vgl. Tabelle 8.37), verringern sich die Werte in der Risikogruppe im Trainingszeitraum zwischen t_1 und t_2 signifikant (MsU: $F_{(1, 6)} = 15.83$, $p < .01$, $\eta^2_{\text{partial}} = .73$; SvM: $F_{(1, 6)} = 9.20$, $p < .05$, $\eta^2_{\text{partial}} = .61$). Im Wartezeitraum zwischen t_0 und t_1 tritt auch in der Risikogruppe keine signifikante Veränderung auf (vgl. Tabelle 8.37).

Tabelle 8.37: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für Meiden sozialer Unterstützung und Selbstvorwürfe bei Misserfolg in den AGIL-Stichproben mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Innersubjektkontraste				
	M	SD	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
<i>Meiden sozialer Unterstützung</i>							
<u><i>Kein erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 < 16$)</i></u>							
t_0 (Baseline)	3.00	2.67					
t_1 (Pre-Test)	3.26	3.23	t_{0t_1} : .13	1	18	.72	.01
t_2 (Post-Test)	3.47	3.55	t_{1t_2} : .02	1	18	.90	.00
<u><i>Erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 \geq 16$)</i></u>							
t_0 (Baseline)	5.14	3.18					
t_1 (Pre-Test)	6.00	2.89	t_{0t_1} : .98	1	6	.36	.14
t_2 (Post-Test)	2.71	3.25	t_{1t_2} : 15.83**	1	6	.01	.73
<i>Selbstvorwürfe bei Misserfolg</i>							
<u><i>Kein erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 < 16$)</i></u>							
t_0 (Baseline)	11.79	6.01					
t_1 (Pre-Test)	11.63	5.00	t_{0t_1} : .03	1	18	.87	.00
t_2 (Post-Test)	13.05	6.92	t_{1t_2} : 1.27	1	18	.27	.07
<u><i>Erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 \geq 16$)</i></u>							
t_0 (Baseline)	16.71	5.28					
t_1 (Pre-Test)	17.29	7.11	t_{0t_1} : .17	1	6	.70	.03
t_2 (Post-Test)	13.29	7.11	t_{1t_2} : 9.20*	1	6	.02	.61

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df_1 = Freiheitsgrade der Varianz der Messwiederholung, df_2 = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Für alle übrigen personalen Stressverstärker (*Absicherung/Risikovermeidung*, *Resignation*, *Soziale Abkapselung* und *Reaktionskontrolle*) ergeben sich im Rahmen der inversen Normalverteilungs-Transformationen keine signifikanten Effekte von Gruppenzugehörigkeit, Zeit oder deren Wechselwirkung (vgl. Tabelle 8.39).

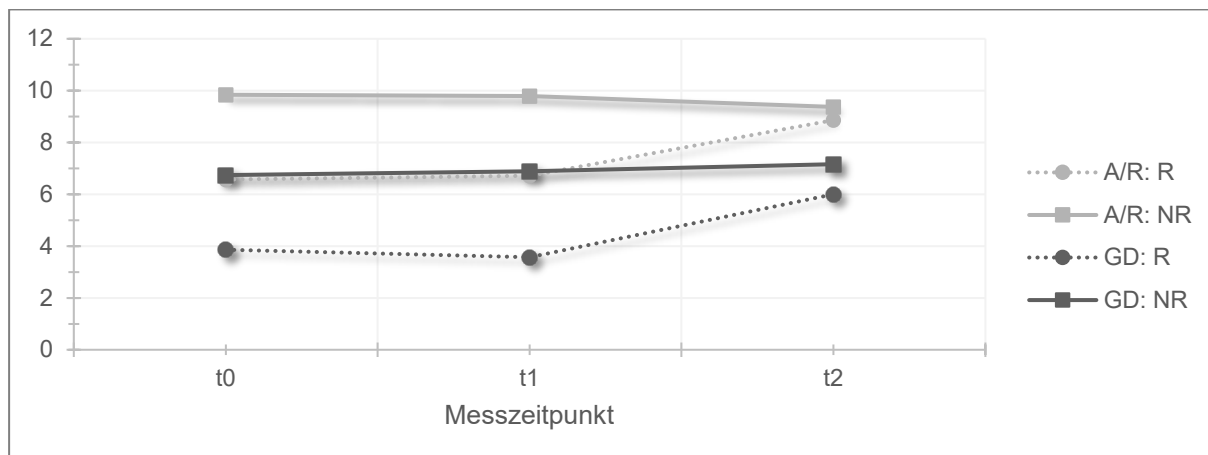
Ein ähnliches Bild liefern die ergänzend durchgeführten Rank transform Tests (vgl. Anhang C). Es treten lediglich für zwei Variablen zusätzliche signifikante Effekte auf: Für das *Meiden*

sozialer Unterstützung erreicht neben der Wechselwirkung ($F_{(2, 48)} = 4.04, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .14$) auch der Haupteffekt der Zeit Signifikanz ($F_{(2, 48)} = 3.55, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .13$). Beide Effekte sind wie bei den inversen Normalverteilungs-Transformationen auf signifikante Veränderungen im Trainingszeitraum zurückzuführen. Daneben wird zusätzlich für *soziale Abkapselung* der Haupteffekt der Zeit signifikant ($F_{(2, 48)} = 3.63, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .14$), wobei weder der Kontrast zwischen t_0 und t_1 noch der Kontrast zwischen t_1 und t_2 Signifikanz erreicht.

Zeit-, Gruppen- und Wechselwirkungseffekte bei den personalen Ressourcen

Im Hinblick auf personale Ressourcen weisen die inversen Normalverteilungs-Transformationen (vgl. Tabelle 8.39) nur signifikante Effekte für die beiden Skalen des Erholungserlebens *Gedankliche Distanzierung* und *Anregung/Stimulation* nach. Für die übrigen personalen Ressourcen (*Positives Tun, Situationskontrolle, Lehrerselbstwirksamkeit* und *Zutrauen im Umgang mit Unterrichtsstörungen*) finden sich hingegen keine signifikanten Effekte von Gruppenzugehörigkeit, Zeit oder deren Wechselwirkung. Die Analysen zur *gedanklichen Distanzierung* zeigen zwar im Rahmen der auf die rangtransformierten Daten angewandten Varianzanalyse ebenfalls weder einen signifikanten Wechselwirkungseffekt noch signifikante Haupteffekte von Gruppe und Zeit (vgl. Tabelle 8.39), die Betrachtung der berechneten Kontraste eröffnet indes ein differenzierteres Bild: Während sich im Wartezeitraum zwischen t_0 und t_1 kein signifikanter Wechselwirkungs- ($F_{(1, 24)} = .28, p = .60$) oder Zeiteffekt ($F_{(1, 24)} = .11, p = .74$) findet, wird im Trainingszeitraum zwischen t_1 und t_2 der Effekt der Zeit ($F_{(1, 24)} = 4.44, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .16$) signifikant, jedoch nicht der Effekt der Wechselwirkung ($F_{(1, 24)} = 3.89, p = .06$). Für die Skala *Anregung/Stimulation* erreicht in der auf die rangtransformierten Daten angewandten Varianzanalyse sowohl der Haupteffekt der Gruppe ($F_{(1, 24)} = 4.59, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .16$) als auch die Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit ($F_{(\text{Huynh-Feldt: } 1.73, 41.44)} = 4.24, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .15$) Signifikanz (vgl. Tabelle 8.39). Tatsächlich ergeben die Kontraste einen signifikanten Wechselwirkungseffekt im Trainingszeitraum zwischen t_1 und t_2 ($F_{(1, 24)} = 4.47, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .16$), wohingegen der Wechselwirkungseffekt im Wartezeitraum zwischen t_0 und t_1 nicht signifikant wird ($F_{(1, 24)} = .05, p = .83$). Signifikante Zeiteffekte finden sich nicht (vgl. Tabelle 8.39; Kontrast t_0t_1 : $F_{(1, 24)} = .03, p = .86$; Kontrast t_1t_2 : $F_{(1, 24)} = .05, p = .19$). Abbildung 8.22 veranschaulicht diese Befunde.

Abbildung 8.22: Gedankliche Distanzierung und Anregung/Stimulation über die drei Messzeitpunkte in den Teilstichproben nach Risiko für depressive Störungen



Anmerkungen: GD = Gedankliche Distanzierung, A/R = Anregung/Stimulation, NR = Kein erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 < 16$), R = Erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 \geq 16$).

Die für jede Teilstichprobe (mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen) zusätzlich separat berechneten inversen Normalverteilungs-Transformationen (inkl. A-priori-Kontrasten) differenzieren die Ergebnisse weiter. Die Werte der *gedanklichen Distanzierung* verringern sich in der Risikogruppe im Trainingszeitraum signifikant (Kontrast t_1t_2 : $F_{(1,6)} = 7.20$, $p < .01$, $\eta^2_{\text{partial}} = .55$), während im Wartezeitraum zwischen t_0 und t_1 keine signifikante Veränderung zu beobachten ist (vgl. Tabelle 8.38). In der Gruppe ohne erhöhtes Depressionsrisiko kommt es dagegen zu keiner Zeit zu einer signifikanten Veränderung der Werte der *gedanklichen Distanzierung*. Für *Anregung/Stimulation* finden sich weder in der Gruppe mit noch in der Gruppe ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen signifikante Kontraste in Warte- oder Trainingszeitraum (vgl. Tabelle 8.38).

Tabelle 8.38: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für Gedankliche Distanzierung und Anregung/Stimulation in den AGIL-Stichproben mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Innersubjektkontraste				
	M	SD	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
Gedankliche Distanzierung							
<u>Kein erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 < 16$)</u>							
t ₀ (Baseline)	6.74	3.28					
t ₁ (Pre-Test)	6.89	4.20	t ₀ t ₁ : .04	1	18	.85	.00
t ₂ (Post-Test)	7.16	4.61	t ₁ t ₂ : .02	1	18	.90	.00
<u>Erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 \geq 16$)</u>							
t ₀ (Baseline)	3.86	2.27					
t ₁ (Pre-Test)	3.57	2.76	t ₀ t ₁ : .29	1	6	.61	.05
t ₂ (Post-Test)	6.00	4.86	t ₁ t ₂ : 7.20*	1	6	.04	.55

Fortsetzung von Tabelle 8.38:

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Innersubjektkontraste					
	M	SD	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}	
Anregung/Stimulation								
<i>Kein erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 < 16$)</i>								
t ₀ (Baseline)	9.84	2.48						
t ₁ (Pre-Test)	9.79	2.76	t ₀ t ₁ :	.00	1	18	.97	.00
t ₂ (Post-Test)	9.37	2.79	t ₁ t ₂ :	.89	1	18	.36	.05
<i>Erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 \geq 16$)</i>								
t ₀ (Baseline)	6.57	2.57						
t ₁ (Pre-Test)	6.71	2.63	t ₀ t ₁ :	.04	1	6	.85	.01
t ₂ (Post-Test)	8.86	3.58	t ₁ t ₂ :	1.87	1	6	.22	.24

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df₁ = Freiheitsgrade der Varianz der Messwiederholung, df₂ = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Die ergänzend durchgeführten Rank transform Tests (vgl. Anhang C) führen erneut größtenteils zu den gleichen Befunden. Lediglich hinsichtlich der Haupteffekte der Gruppe ergeben sich zwei Unterschiede zu den Ergebnissen der inversen Normalverteilungs-Transformationen: Im Rahmen der Rank transform Tests wird der Haupteffekt der Gruppe für die Skala *Anregung/Stimulation* nicht signifikant ($F_{(1, 24)} = 3.86$, $p = .06$). Dafür tritt für die Skala *Positives Tun* ein signifikanter Haupteffekt der Gruppe auf ($F_{(1, 24)} = 4.56$, $p < .05$, $\eta^2_{\text{partial}} = .16$).

Tabelle 8.39: Ergebnisse der inversen Normalverteilungs-Transformationen in der AGIL-Stichprobe

	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
Depressivität					
Haupteffekt der Zeit	1.93	2	48	.16	.07
Haupteffekt der Gruppe	10.98**	1	24	.00	.31
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	1.28	2	48	.29	.05
Arbeitsengagement					
Haupteffekt der Zeit	.57	2	48	.57	.02
Haupteffekt der Gruppe	3.30	1	24	.08	.12
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	2.05	2	48	.14	.08
Absicherung/Risikovermeidung					
Haupteffekt der Zeit	2.83	2	48	.07	.11
Haupteffekt der Gruppe	2.12	1	24	.16	.08
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.57	2	48	.57	.02
Meiden sozialer Unterstützung					
Haupteffekt der Zeit	3.09	2	48	.05	.11
Haupteffekt der Gruppe	1.54	1	24	.23	.06
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	3.73*	2	48	.03	.13

Fortsetzung von Tabelle 8.39:

	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
Selbstvorwürfe bei Misserfolg					
Haupteffekt der Zeit	.96	2	48	.39	.04
Haupteffekt der Gruppe	1.87	1	24	.18	.07
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	4.32*	2	48	.02	.15
Resignation					
Haupteffekt der Zeit	2.12	2	48	.13	.08
Haupteffekt der Gruppe	2.39	1	24	.13	.09
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	1.32	2	48	.28	.05
Soziale Abkapselung					
Haupteffekt der Zeit	2.87	2	46	.07	.11
Haupteffekt der Gruppe	.42	1	23	.52	.02
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.70	2	46	.10	.03
Reaktionskontrolle					
Haupteffekt der Zeit	2.10	2	48	.13	.08
Haupteffekt der Gruppe	.19	1	24	.66	.01
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.02	2	48	.98	.00
Positives Tun					
Haupteffekt der Zeit	2.11	2	48	.13	.08
Haupteffekt der Gruppe	4.01	1	24	.06	.14
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	1.06	2	48	.36	.04
Situationskontrolle					
Haupteffekt der Zeit	1.96	2	48	.15	.08
Haupteffekt der Gruppe	.22	1	24	.64	.01
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	2.28	2	48	.11	.09
Gedankliche Distanzierung					
Haupteffekt der Zeit	2.20	1.74 _(HF)	41.66 _(HF)	.13 _(HF)	.08
Haupteffekt der Gruppe	2.51	1	24	.13	.09
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	1.79	1.74 _(HF)	41.66 _(HF)	.18 _(HF)	.07
Anregung/Stimulation					
Haupteffekt der Zeit	1.79	1.73 _(HF)	41.44 _(HF)	.18 _(HF)	.07
Haupteffekt der Gruppe	4.59*	1	24	.04	.16
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	4.24*	1.73 _(HF)	41.44 _(HF)	.03 _(HF)	.15
Lehrerselbstwirksamkeit					
Haupteffekt der Zeit	.12	2	44	.89	.01
Haupteffekt der Gruppe	.34	1	22	.57	.02
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.40	2	44	.67	.02
Umgang mit Unterrichtsstörungen					
Haupteffekt der Zeit	.72	2	46	.49	.03
Haupteffekt der Gruppe	.10	1	23	.75	.00
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.79	2	46	.46	.03

Anmerkungen: df₁ = Freiheitsgrade der Varianz des Effekts, df₂ = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), (HF) = Huynh-Feldt-Korrektur, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

8.3.3 Zusammenfassung der Befunde zum AGIL-Training

Zusammenfassend zeigen die Befunde zur AGIL-Gesamtstichprobe, dass sich die Mehrheit der Teilnehmer positiv zur Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Training äußert. Hinsichtlich längsschnittlicher Veränderungen über die drei Messzeitpunkte hinweg (vgl. Tabelle 8.40) findet sich in der AGIL-Gesamtstichprobe gleichwohl nur ein signifikanter Effekt für die Skala *Absicherung/Risikovermeidung*, der jedoch nicht eindeutig auf eine signifikante Veränderung im Trainingszeitraum zurückgeführt werden kann, auch wenn die Daten dies deskriptiv nahelegen. Für alle übrigen Skalen finden sich keine signifikanten Effekte. Alles in allem offenbaren die Befunde zur AGIL-Gesamtstichprobe demzufolge keinen mit Hypothese 3.1 konformen Effekt.

Tabelle 8.40: Überblick über die Ergebnisse der verschiedenen Analysen zum AGIL-Training

Variable	Gesamtstichprobe Veränderung über die Zeit	Unterscheidung in Teilstichproben mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen		
		Haupteffekt der Zeit	Haupteffekt der Gruppe	Wechselwirkung Gruppe x Zeit
Depressivität			INT & RT	
Arbeitsengagement				
Absicherung/ Risikovermeidung	n.h.			
Meiden sozialer Unterstützung		INT & RT		INT & RT
Selbstvorwürfe bei Misserfolg				INT & RT
Resignation				
Soziale Abkapselung		RT, n.h.		
Reaktionskontrolle				
Positives Tun			RT	
Situationskontrolle				
Gedankliche Distanzierung		INT & RT		
Anregung/ Stimulation			INT	INT & RT
Lehrersebst- wirksamkeit				
Umgang mit Unter- richtsstörungen				

Anmerkungen: grau ausgefülltes Feld = signifikanter Effekt; n.h. = nicht hypothesenkonform, RT = Rank transform Test, INT = Inverse Normalverteilungs-Transformation.

Die Unterscheidung zwischen Personen mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen offenbart keine Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der soziodemographischen Daten, der berufsspezifischen Merkmale sowie der Trainingsakzeptanz. Es finden sich jedoch über die Zeit stabile, signifikante Unterschiede in verschiedenen Untersuchungsvariablen (vgl. Tabelle 8.40): Die *Depressivität* ist zu allen drei Messzeitpunkten in der Risikogruppe höher ausgeprägt als in der Gruppe ohne erhöhtes Risiko. Die Werte der Skalen *Positives Tun* (nur im Rank transform Test) sowie *Anregung/Stimulation* (nur bei der inversen Normalverteilungstransformation) fallen umgekehrt in der Gruppe ohne erhöhtes Risiko zu allen drei Messzeitpunkten höher aus als in der Risikogruppe. Für das *Arbeitsengagement* und die übrigen personalen Stressverstärker und Ressourcen ergeben die Analysen keine solchen signifikanten Gruppenunterschiede.

Mit Blick auf mögliche Zeiteffekte und Wechselwirkungen zwischen Gruppenzugehörigkeit und Veränderung über die Zeit treten in den Analysen mehrere signifikante Effekte auf (vgl. Tabelle 8.40). Für die Skalen *Meiden sozialer Unterstützung*, *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* sowie *gedankliche Distanzierung* finden sich Hinweise darauf, dass es in der Risikogruppe im Trainings-, aber nicht im Wartezeitraum, zu einer statistisch bedeutsamen Veränderung im Sinne einer Verbesserung kommt. In der Gruppe ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen finden sich dagegen weder im Warte- noch im Trainingszeitraum signifikante Veränderungen. Die Befunde entsprechen somit den Annahmen (vgl. Hypothesen 3.2). Für die Skala *Anregung/Stimulation* deuten die Analysen im gemischten Design auf ähnliche Ergebnisse hin. Allerdings können die separaten Analysen für die beiden Teilstichproben mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen dies nicht bestätigen. Zusätzlich zu diesen Befunden der inversen Normalverteilungstransformationen ergibt der Rank transform Test einen signifikanten Zeiteffekt für die Skala *Soziale Abkapselung*, der aber nicht eindeutig auf eine signifikante Veränderung im Trainingszeitraum zurückgeführt werden kann. Andere signifikante Zeit- oder Wechselwirkungseffekte finden sich nicht (vgl. Tabelle 8.40).

8.4 Evaluation des Klassenführungstrainings PAUER

An die Beschreibung der Befunde zum AGIL-Programm anknüpfend, beschäftigt sich das folgende Kapitel mit der Wirksamkeit des PAUER-Trainings.

8.4.1 Effekte in der PAUER-Gesamtstichprobe

Akzeptanz des PAUER-Trainings

Bevor allerdings potentielle Trainingseffekte des PAUER-Trainings näher untersucht werden, wird erneut zunächst die Akzeptanz bzw. Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Training betrachtet. Dabei können wieder nur die Daten der Trainingsteilnehmer ($N = 77$) berücksichtigt

werden, für die Daten zu allen drei Messzeitpunkten vorliegen und eine Zuteilung zur Gruppe mit oder ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen möglich ist.

Die Mehrheit der Teilnehmer (66,2%) gibt an, im Allgemeinen bzw. eindeutig die Art von Training erhalten zu haben, die sie sich gewünscht hatten (vgl. Tabelle 8.41). Außerdem würden 75,3% der Teilnehmer das Training im Allgemeinen oder eindeutig einem Freund weiterempfehlen. Das eigene Engagement im Training bewerteten 35,1% der Teilnehmer als eher hoch (Einschätzung als 6 oder 7 auf der elfstufigen Antwortskala; vgl. Tabelle 8.41) und 27,3% der Teilnehmer als hoch bis sehr hoch (Einschätzung als 8, 9 oder 10 auf der elfstufigen Antwortskala). 37,7% schätzen ihr eigenes Engagement als sehr gering bis mittel ein (Einschätzung zwischen 0 und 5 auf der elfstufigen Antwortskala).

Tabelle 8.41: Überblick über das Antwortverhalten bzgl. der Einzelitems zur Trainingsakzeptanz des PAUER-Trainings

	Anzahl (N)	Prozent (%)	Mittelwert	Standard- abweichung
Haben Sie die Art von Training erhalten, die Sie wollten?				
eindeutig ja (4)	2	2,6%		
im Allgemeinen ja (3)	49	63,6%		
eigentlich nicht (2)	19	24,7%	2.71	.57
eindeutig nicht (1)	2	2,6%		
keine Angabe	5	6,5%		
Würden Sie einem Freund/ einer Freundin dieses Training empfehlen?				
eindeutig ja (4)	9	11,7%		
im Allgemeinen ja (3)	49	63,6%		
eigentlich nicht (2)	16	20,8	2.86	.65
eindeutig nicht (1)	2	2,6%		
keine Angabe	1	1,3%		
Wie hoch schätzen Sie Ihr Engagement im Training ein?				
sehr niedrig (0)	0	0,0%		
1	0	0,0%		
2	2	2,6%		
3	4	5,2%		
4	9	11,7%		
5	14	18,2%	6.22	1.87
6	9	11,7%		
7	18	23,4%		
8	14	18,2%		
9	5	6,5%		
sehr hoch (10)	2	2,6%		
keine Angabe	0	0,0%		

Die Betrachtung der Skala zur *Trainingszufriedenheit*, deren Items mithilfe einer an Schulnoten angelehnten, sechsstufigen Antwortskala beantwortet werden (vgl. Kapitel 7.4.4), ergibt folgendes: Hinsichtlich der Einschätzung auf der Gesamtskala geben die PAUER-Teilnehmer im Mittel einen Wert von 2.74 an ($SD = .88$) an, wobei lediglich 19,5% der Teilnehmer das Training insgesamt mit einem Wert von 3.50 oder schlechter bewerten (vgl. Tabelle 8.42). Für die beiden Subskalen *Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption* (ZTK) und *Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung* (ZTD) ergibt sich ein differenzierteres Bild: Für die *Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption* berichten die PAUER-Teilnehmer im Mittel einen Wert von 3.06 ($SD = 1.07$) und für ihre *Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung* im Mittel einen Wert von 2.45 ($SD = .89$). Jeweils 36,4% (ZTK) bzw. 15,6% (ZTD) der Teilnehmer beurteilen ihre Zufriedenheit mit einem Wert von 3.50 oder schlechter.

Tabelle 8.42: Überblick über das Antwortverhalten zur Zufriedenheit mit dem PAUER-Training

	Anzahl (N)	Prozent (%)	Mittelwert	Standardabweichung
Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption				
1.0 ≤ SM < 1.5	3	3,9%		
1.5 ≤ SM < 2.5	19	24,7%		
2.5 ≤ SM < 3.5	27	35,1%		
3.5 ≤ SM < 4.5	18	23,4%	3.06	1.07
4.5 ≤ SM < 5.5	8	10,4%		
5.5 ≤ SM ≤ 6.0	2	2,6%		
keine Angabe	0	0,0%		
Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung				
1.0 ≤ SM < 1.5	4	5,2%		
1.5 ≤ SM < 2.5	41	53,2%		
2.5 ≤ SM < 3.5	20	26,0%		
3.5 ≤ SM < 4.5	9	11,7%	2.45	.89
4.5 ≤ SM < 5.5	3	3,9%		
5.5 ≤ SM ≤ 6.0	0	0,0%		
keine Angabe	0	0,0%		
Zufriedenheit mit dem Training – Gesamtskala				
1.0 ≤ SM < 1.5	5	6,5%		
1.5 ≤ SM < 2.5	31	40,3%		
2.5 ≤ SM < 3.5	26	33,8%		
3.5 ≤ SM < 4.5	14	18,2%	2.74	.88
4.5 ≤ SM < 5.5	1	1,3%		
5.5 ≤ SM ≤ 6.0	0	0,0%		
keine Angabe	0	0,0%		

Längsschnittliche Veränderungen in Depressivität und Arbeitsengagement

An die Darstellung der Akzeptanz des Trainings durch die Teilnehmer anschließend werden nun die Ergebnisse der längsschnittlichen, parametrischen Analysen (vgl. Kapitel 7.5.4) zum Trainingsprogramm PAUER beschrieben. In diese gehen abermals nur die Angaben der 77 Lehramtsreferendare ein, für die Daten zu allen drei Messzeitpunkten vorliegen und eine Zuteilung zur Gruppe mit (ADS-K-Wert zu $t_0 \geq 16$; $N = 19$) oder ohne (ADS-K-Wert zu $t_0 < 16$; $N = 58$) erhöhtes Risiko für depressive Störungen möglich ist. Die Befunde zu den beiden Hauptzielkriterien *Depressivität* und *Arbeitsengagement* stehen am Anfang, gefolgt von den Ergebnissen zum Einfluss auf personale Stressverstärker und Ressourcen.

Für *Depressivität* ergibt die durchgeführte Varianzanalyse mit Messwiederholung keine signifikante Veränderung über die drei Messzeitpunkte hinweg ($F_{(2, 150)} = 2.18$, $p = .12$) und auch der Kontrast zwischen t_1 und t_2 , also im Trainingszeitraum, wird nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.43). Der Kontrast im Wartezeitraum zwischen t_0 und t_1 erreicht hingegen Signifikanz mit einem kleinen bis mittleren Effekt*. Die Depressivität scheint im Wartezeitraum signifikant abzunehmen.

Tabelle 8.43: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für *Depressivität* und *Arbeitsengagement* in der PAUER-Gesamtstichprobe

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Innersubjektkontraste					
	M	SD	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}	
<i>Depressivität (ADS-K)</i>								
t_0 (Baseline)	11.78	7.44						
t_1 (Pre-Test)	10.04	6.37	tot ₁ :	4.20*	1	75	.04	.05
t_2 (Post-Test)	10.87	7.33	t ₁ t ₂ :	.94	1	75	.34	.01
<i>Arbeitsengagement (UWES-9)</i>								
t_0 (Baseline)	16.45	4.86						
t_1 (Pre-Test)	16.82	5.52	tot ₁ :	.51	1	75	.48	.01
t_2 (Post-Test)	15.91	5.29	t ₁ t ₂ :	4.15*	1	75	.05	.05

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df₁ = Freiheitsgrade der Varianz der Messwiederholung, df₂ = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Auch die für das *Arbeitsengagement* durchgeführte Varianzanalyse mit Messwiederholung erreicht keine Signifikanz ($F_{(2, 150)} = 1.81$, $p = .17$). Dasselbe gilt für den Kontrast zwischen t_0 und t_1 (vgl. Tabelle 8.43). Für den Trainingszeitraum deutet der errechnete Kontrast hingegen auf eine signifikante Veränderung des Arbeitsengagements hin. Diese entspricht allerdings nicht den Erwartungen, da das Arbeitsengagement zwischen t_1 und t_2 abnimmt.

* Konvention für die Bewertung der Höhe der Effektstärke nach Cohen (1988; vgl. Bühner & Ziegler, 2017): $\eta^2 \approx .01$ kleiner/geringer Effekt; $\eta^2 \approx .06$ mittlerer/moderater Effekt; $\eta^2 \approx .14$ großer/hoher Effekt.

Längsschnittliche Veränderungen bei den personalen Stressverstärkern

Die Analysen zu den dysfunktionalen Kognitionen machen deutlich, dass für *Absicherung/Risikovermeidung* (A/R) und *Meiden sozialer Unterstützung* (MsU) keine längsschnittlichen Veränderungen in der PAUER-Gesamtstichprobe auftreten. Weder die jeweils durchgeführten Varianzanalysen (A/R: $F_{(2, 152)} = 2.72, p = .07$; MsU: $F_{(2, 152)} = .71, p = .49$) noch die Einzelkontraste zwischen aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten (vgl. Tabelle 8.44) werden signifikant. Demgegenüber ergibt sich eine mit Hypothese 3.1 konforme, signifikante Veränderung für *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* in der Gesamtstichprobe über die drei Messzeitpunkte hinweg, belegt durch die signifikante Varianzanalyse mit Messwiederholung mit mittlerem bis großem Effekt ($F_{(\text{Greenhouse-Geisser: } 1.84, 139.57)} = 7.76, p < .001, \eta^2_{\text{partial}} = .09$). Dabei wird der Einzelkontrast zwischen t_1 und t_2 (Trainingszeitraum) signifikant mit mittlerem bis hohem Effekt, der Einzelkontrast für den Wartezeitraum zwischen t_0 und t_1 hingegen nicht (vgl. Tabelle 8.44). *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* verringern sich im Trainingszeitraum signifikant, während im Wartezeitraum keine bedeutsame Veränderung nachweisbar ist.

Tabelle 8.44: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für die untersuchten dysfunktionalen Kognitionen in der PAUER-Gesamtstichprobe

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Innersubjektkontraste				
	M	SD	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
<i>Absicherung/Risikovermeidung</i>							
t_0 (Baseline)	5.21	3.41					
t_1 (Pre-Test)	5.22	3.42	t_0t_1 : .00	1	76	.97	.00
t_2 (Post-Test)	4.60	3.17	t_1t_2 : 3.89	1	76	.05	.05
<i>Meiden sozialer Unterstützung</i>							
t_0 (Baseline)	3.00	2.83					
t_1 (Pre-Test)	3.36	3.44	t_0t_1 : 1.55	1	76	.22	.02
t_2 (Post-Test)	3.22	3.23	t_1t_2 : .25	1	76	.62	.00
<i>Selbstvorwürfe bei Misserfolg</i>							
t_0 (Baseline)	14.38	7.34					
t_1 (Pre-Test)	13.36	7.08	t_0t_1 : 3.03	1	76	.09	.04
t_2 (Post-Test)	12.09	7.00	t_1t_2 : 6.48*	1	76	.01	.08

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df₁ = Freiheitsgrade der Varianz der Messwiederholung, df₂ = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Ein ähnliches Bild liefern die Analysen zu den Copingstrategien für *Resignation* (Res) und *Reaktionskontrolle* (Rk), da diese im Längsschnitt über die drei Messzeitpunkte jeweils hypothesenkonforme, signifikante Veränderungen in der PAUER-Gesamtstichprobe ergeben. Sowohl die entsprechenden Varianzanalysen mit Messwiederholung (Res: $F_{(2, 150)} = 3.91, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .05$; Rk: $F_{(2, 150)} = 4.80, p < .01, \eta^2_{\text{partial}} = .06$) als auch die Kontraste zwischen t_1 und t_2

(Trainingszeitraum; vgl. Tabelle 8.45) erreichen Signifikanz mit kleinem bis mittlerem bis mittlerem bis starkem Effekt. Dabei nimmt das Ausmaß an *Resignation* und *Reaktionskontrolle* im Trainingszeitraum ab. Dagegen werden die jeweiligen Kontraste für den Wartezeitraum zwischen t_0 und t_1 nicht signifikant. Demgegenüber können für die Copingstrategie der *sozialen Abkapselung* in der Gesamtstichprobe keinerlei signifikante, längsschnittliche Effekte gefunden werden. Die berechnete Varianzanalyse mit Messwiederholung ($F_{(2, 150)} = .39, p = .68$) wie auch die untersuchten Kontraste (vgl. Tabelle 8.45) sind nicht signifikant.

Tabelle 8.45: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für die untersuchten Copingstrategien in der PAUER-Gesamtstichprobe

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Innersubjektkontraste				
	M	SD	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
Resignation							
t_0 (Baseline)	5.62	3.60					
t_1 (Pre-Test)	5.45	3.46	t_0t_1 : .25	1	75	.62	.00
t_2 (Post-Test)	4.75	3.25	t_1t_2 : 5.97*	1	75	.02	.07
Soziale Abkapselung							
t_0 (Baseline)	3.72	2.73					
t_1 (Pre-Test)	3.57	2.98	t_0t_1 : .28	1	75	.60	.00
t_2 (Post-Test)	3.46	2.59	t_1t_2 : .12	1	75	.73	.00
Reaktionskontrolle							
t_0 (Baseline)	8.51	2.35					
t_1 (Pre-Test)	8.34	2.06	t_0t_1 : .42	1	75	.52	.01
t_2 (Post-Test)	7.70	2.36	t_1t_2 : 6.05*	1	75	.02	.07

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df_1 = Freiheitsgrade der Varianz der Messwiederholung, df_2 = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta^2 (Effektstärke), * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Längsschnittliche Veränderungen bei den personalen Ressourcen

Auch für die Copingstrategien *Positives Tun* (PT) und *Situationskontrolle* (Sk), die zu den personalen Ressourcen zählen, finden sich keine signifikanten, längsschnittlichen Veränderungen in der Gesamtstichprobe. Denn weder die entsprechenden Varianzanalysen mit Messwiederholung (PT: $F_{(\text{Greenhouse-Geisser: } 1.76, 132.24)} = .53, p = .56$, Sk: $F_{(2, 150)} = .43, p = .65$) noch die Kontraste zwischen aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten (vgl. Tabelle 8.46) erreichen Signifikanz.

Tabelle 8.46: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für die untersuchten Copingstrategien in der PAUER-Gesamtstichprobe

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Innersubjektkontraste					
	M	SD	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}	
Positives Tun								
t ₀ (Baseline)	14.46	5.71						
t ₁ (Pre-Test)	14.72	5.45	tot ₁ :	.23	1	75	.63	.00
t ₂ (Post-Test)	14.95	5.14	t ₁ t ₂ :	.28	1	75	.60	.00
Situationskontrolle								
t ₀ (Baseline)	10.58	3.21						
t ₁ (Pre-Test)	10.42	3.06	tot ₁ :	.21	1	75	.65	.00
t ₂ (Post-Test)	10.26	2.99	t ₁ t ₂ :	.23	1	75	.63	.00

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df₁ = Freiheitsgrade der Varianz der Messwiederholung, df₂ = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

In den Varianzanalysen mit Messwiederholung zum Erholungserleben kann in der PAUER-Gesamtstichprobe dagegen sowohl für *gedankliche Distanzierung* ($F_{(2, 150)} = 3.39, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .04$) als auch für *Anregung/Stimulation* ($F_{(2, 150)} = 3.11, p < .05, \eta^2_{\text{partial}} = .04$) eine signifikante Veränderung über die drei Messzeitpunkte mit geringem bis moderatem Effekt nachgewiesen werden. Gleichwohl deuten die berechneten Kontraste zwischen aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten darauf hin, dass dieser Effekt in beiden Fällen auf eine Veränderung im Warte- und nicht im Trainingszeitraum zurückzuführen ist. Denn es ist jeweils nur der Kontrast zwischen t₀ und t₁ signifikant (vgl. Tabelle 8.47), wobei dieser einen moderaten bis hohen Effekt aufweist und das Ausmaß *gedanklicher Distanzierung* und *Anregung/Stimulation* im Wartezeitraum ansteigt.

Tabelle 8.47: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für das Erholungserleben in der PAUER-Gesamtstichprobe

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Innersubjektkontraste					
	M	SD	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}	
Gedankliche Distanzierung								
t ₀ (Baseline)	6.32	3.93						
t ₁ (Pre-Test)	7.47	4.35	tot ₁ :	5.49*	1	75	.02	.07
t ₂ (Post-Test)	6.96	3.90	t ₁ t ₂ :	1.36	1	75	.25	.02
Anregung/Stimulation								
t ₀ (Baseline)	8.70	3.03						
t ₁ (Pre-Test)	9.57	3.48	tot ₁ :	5.30*	1	75	.02	.07
t ₂ (Post-Test)	9.04	2.97	t ₁ t ₂ :	2.22	1	75	.14	.03

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df₁ = Freiheitsgrade der Varianz der Messwiederholung, df₂ = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

In Bezug auf *LehrerSelbstwirksamkeit* und das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* ergeben sich wieder erwartungskonformere Befunde. Für die *LehrerSelbstwirksamkeit* wird die durchgeführte Varianzanalyse mit Messwiederholung zwar nicht signifikant ($F_{(2, 146)} = 2.29, p = .10$), aber die Kontraste zwischen aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten deuten auf eine signifikante Veränderung (im Sinne einer Zunahme) der *LehrerSelbstwirksamkeit* im Trainingszeitraum hin. Schließlich erreicht der Kontrast zwischen t_1 und t_2 , im Gegensatz zum Kontrast zwischen t_0 und t_1 , Signifikanz und weist einen mittleren Effekt auf (vgl. Tabelle 8.48). Für das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* führt auch die Varianzanalyse mit Messwiederholung zu einem signifikanten, mittleren bis hohen Effekt ($F_{(2, 150)} = 6.14, p < .01, \eta^2_{\text{partial}} = .08$). Zudem ist abermals nur der Kontrast im Trainingszeitraum signifikant (vgl. Tabelle 8.48). Dieser hat einen mittleren bis hohen Effekt und basiert auf einer Zunahme des Zutrauens im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* zwischen t_1 und t_2 .

Tabelle 8.48: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für die *LehrerSelbstwirksamkeit* und den *Umgang mit Unterrichtsstörungen* in der PAUER-Gesamtstichprobe

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Innersubjektkontraste				
	M	SD	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
<i>LehrerSelbstwirksamkeit</i>							
t_0 (Baseline)	20.23	3.60					
t_1 (Pre-Test)	19.88	3.80	t_0t_1 : .79	1	73	.41	.01
t_2 (Post-Test)	20.70	3.48	t_1t_2 : 4.89*	1	73	.03	.06
<i>Umgang mit Unterrichtsstörungen</i>							
t_0 (Baseline)	22.83	5.35					
t_1 (Pre-Test)	23.14	5.68	t_0t_1 : .53	1	75	.47	.01
t_2 (Post-Test)	24.29	4.96	t_1t_2 : 7.34**	1	75	.01	.09

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df_1 = Freiheitsgrade der Varianz der Messwiederholung, df_2 = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

In der PAUER-Gesamtstichprobe können somit signifikante, hypothesenkonforme, längsschnittlichen Veränderungen für *Selbstvorwürfe bei Misserfolg*, *Resignation*, *Reaktionskontrolle* und das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* nachgewiesen werden. Für *Depressivität* und *Arbeitsengagement* sowie die übrigen personalen Stressverstärker und Ressourcen ergeben sich keine solchen Effekte.

8.4.2 Effekte von PAUER in den Teilstichproben nach Depressionsrisiko

Zur genaueren Analyse der Effekte des PAUER-Trainings wird erneut zwischen Personen mit erhöhtem Risiko für depressive Störungen (ADS-K-Wert zu $t_0 \geq 16$; $N = 19$) und Personen ohne erhöhtes Risiko (ADS-K-Wert zu $t_0 < 16$; $N = 58$) unterschieden. Denn es stellt sich die Frage, inwiefern Veränderungen über die Zeit von der Zugehörigkeit zu einer dieser Gruppen abhängig sind, ob also eine Wechselwirkung zwischen Zeit- und Gruppenfaktor besteht. Dies

kann mithilfe zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung (gemischtes Design) untersucht werden (vgl. Kapitel 7.5.4).

Soziodemographische Daten und berufsspezifische Merkmale der Teilstichproben

Zunächst sollen allerdings die beiden Teilstichproben (mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen) hinsichtlich ihrer soziodemographischen Daten, berufsspezifischen Eigenschaften und Trainingsakzeptanz miteinander verglichen werden. Dazu werden je nach Skalenniveau der untersuchten Variable χ^2 - oder t -Tests durchgeführt. Tabelle 8.49 zeigt die soziodemographischen Daten der PAUER-Gesamtstichprobe und der beiden Subgruppen in Gegenüberstellung. Die Analysen zeigen keine signifikanten Unterschiede bezüglich dieser Variablen zwischen den beiden Gruppen mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen.

Tabelle 8.49: Übersicht über die soziodemografischen Daten der PAUER-Stichprobe

	PAUER- Gesamtstichprobe (N = 77)		Nicht- Risikogruppe (N = 58)		Risikogruppe (N = 19)	
	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)
Alter						
20-29 Jahre	71	92,2%	55	94,8%	16	84,2%
30-39 Jahre	5	6,5%	2	3,4%	3	15,8%
40-49 Jahre	1	1,3%	1	1,7%	0	0,0%
keine Angabe	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Geschlecht						
Männlich	13	16,9%	11	19,0%	2	10,5%
Weiblich	64	83,1%	47	81,0%	17	89,5%
keine Angabe	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Familienstand						
Ledig	41	53,2%	33	56,9%	8	42,1%
mit Partner lebend/ verheiratet	34	44,2%	25	43,1%	9	47,4%
geschieden/ getrennt lebend	1	1,3%	0	0,0%	1	5,3%
Verwitwet	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
keine Angabe	1	1,3%	0	0,0%	1	5,3%
Kinder						
keine Kinder	74	96,1%	55	94,8%	19	100,0%
Kinder, davon:	3	3,9%	3	5,2%	0	0,0%
1 Kind	1	1,3%	1	1,7%	0	0,0%
2 Kinder	2	2,6%	2	3,4%	0	0,0%
keine Angabe	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Fortsetzung von Tabelle 8.49:

	PAUER- Gesamtstichprobe (N = 77)		Nicht- Risikogruppe (N = 58)		Risikogruppe (N = 19)	
	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)
Pflegefälle						
keine Pflegeverantwortung	73	94,8%	54	93,1%	19	100,0%
Pflegeverantwortung	3	3,9%	3	5,2%	0	0,0%
keine Angabe	1	1,3%	1	1,7%	0	0,0%

Die berufsspezifischen Merkmale der PAUER-Gesamtstichprobe und der beiden Gruppen nach Risiko für depressive Störungen sind in Tabelle 8.50 dargestellt. Die durchgeführten χ^2 -Tests ergeben erneut keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen.

Tabelle 8.50: Übersicht über die berufsspezifischen Merkmale der PAUER-Stichprobe

	PAUER- Gesamtstichprobe (N = 77)		Nicht- Risikogruppe (N = 58)		Risikogruppe (N = 19)	
	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)	Anzahl (N)	Prozent (%)
Schulart						
Gymnasium	48	62,3%	33	56,9%	15	78,9%
Realschule	29	37,7%	25	43,1%	4	21,1%
keine Angabe	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Jahrgangsstufen¹						
5.-6. Klasse	36	47,4%	28	48,3%	8	44,4%
7.-10. Klasse	68	89,5%	52	89,7%	16	57,1%
11.-12. Klasse	17	22,4%	13	22,4%	4	14,3%
keine Angabe	1	1,3%	0	0,0%	1	5,3%

Anmerkungen: ¹ = Mehrfachnennungen möglich

Trainingsakzeptanz in den Teilstichproben

Eine Gegenüberstellung der Angaben der beiden Gruppen der PAUER-Teilnehmer (mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen) zur Trainingsakzeptanz findet sich in Tabelle 8.51. Die durchgeführten *t*-Tests für unabhängige Stichproben machen deutlich, dass sich die beiden Gruppen nicht in ihrer Beurteilung der folgenden Items unterscheiden: „Haben Sie das Training erhalten, das Sie sich gewünscht haben?“ ($t_{(70)} = 1.0, p = .32$), „Würden Sie einem Freund/ einer Freundin das Training empfehlen?“ ($t_{(74)} = .10, p = .92$) und „Wie hoch schätzen Sie Ihr Engagement im Training ein?“ ($t_{(75)} = .59, p = .56$). Im Hinblick auf die Einschätzung der

Zufriedenheit mit dem Training auf der Gesamtskala gibt die Gruppe mit erhöhtem Risiko für depressive Störungen im Mittel einen Wert von 2.96 ($SD = .82$) an, die Gruppe ohne erhöhtes Risiko im Mittel einen Wert von 2.66 ($SD = .90$). Dieser Unterschied in der Einschätzung ist dem durchgeführten t -Test für unabhängige Stichproben zufolge aber nicht signifikant ($t_{(75)} = -1.29, p = .20$). Auch die Auswertung der beiden Subskalen *Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption* (ZTK) und *Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung* (ZTD) deutet nicht auf signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hin. Die t -Tests werden ebenfalls nicht signifikant (ZTK: $t_{(75)} = -1.38, p = .17$; ZTD: $t_{(75)} = -1.11, p = .27$), auch wenn die Angaben zur Zufriedenheit in der Gruppe ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen im Mittel etwas günstiger ausfallen (vgl. Tabelle 8.51).

Tabelle 8.51: Überblick über das Antwortverhalten zur Akzeptanz des PAUER-Trainings in den Teilstichproben (mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen)

	Nicht-Risikogruppe (N = 58)			Risikogruppe (N = 19)		
	Anzahl (N)	Prozent (%)	M/SD	Anzahl (N)	Prozent (%)	M/SD
Haben Sie die Art von Training erhalten, die Sie wollten?						
eindeutig ja (4)	2	3,4%		0	0,0%	
im Allgemeinen ja (3)	38	65,5%		11	57,9%	
eigentlich nicht (2)	14	24,1%	2.75/.55	5	26,3%	2.59/.62
eindeutig nicht (1)	1	1,7%		1	5,3%	
keine Angabe	3	5,2%		2	10,5%	
Würden Sie einem Freund / einer Freundin dieses Training empfehlen?						
eindeutig ja (4)	7	12,1%		2	10,5%	
im Allgemeinen ja (3)	37	63,8%		12	63,2%	
eigentlich nicht (2)	11	19,0%	2.86/.67	5	26,3%	2.84/.60
eindeutig nicht (1)	2	3,4%		0	0,0%	
keine Angabe	1	1,7%		0	0,0%	
Wie hoch schätzen Sie Ihr Engagement im Training ein?						
sehr niedrig (0)	0	0,0%		0	0,0%	
1	0	0,0%		0	0,0%	
2	1	1,7%		1	5,3%	
3	3	5,2%		1	5,3%	
4	8	13,8%		1	5,3%	
5	9	15,5%	6.26/1.85	5	26,3%	6.00/1.94
6	6	10,3%		3	15,8%	
7	13	22,4%		5	26,3%	
8	13	22,4%		1	5,3%	
9	4	6,9%		1	5,3%	
sehr hoch (10)	1	1,7%		1	5,3%	
keine Angabe	0	0,0%		0	0,0%	

Fortsetzung von Tabelle 8.51:

	Nicht-Risikogruppe (N = 58)			Risikogruppe (N = 19)		
	Anzahl (N)	Prozent (%)	M/SD	Anzahl (N)	Prozent (%)	M/SD
Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption						
1.0 ≤ ZTK < 1.5	3	5,2%		0	0,0%	
1.5 ≤ ZTK < 2.5	15	25,9%		4	21,1%	
2.5 ≤ ZTK < 3.5	21	36,2%		6	31,6%	
3.5 ≤ ZTK < 4.5	13	22,4%	2.97/1.09	5	26,3%	3.36/.97
4.5 ≤ ZTK < 5.5	4	6,9%		4	21,1%	
5.5 ≤ ZTK ≤ 6.0	2	3,4%		0	0,0%	
keine Angabe	0	0,0%		0	0,0%	
Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung						
1.0 ≤ ZTD < 1.5	4	6,9%		0	0,0%	
1.5 ≤ ZTD < 2.5	33	56,9%		8	42,1%	
2.5 ≤ ZTD < 3.5	12	20,7%		8	42,1%	
3.5 ≤ ZTD < 4.5	7	15,5%	2.38/.89	2	10,5%	2.64/.89
4.5 ≤ ZTD < 5.5	2	3,4%		1	5,3%	
5.5 ≤ ZTD ≤ 6.0	0	0,0%		0	0,0%	
keine Angabe	0	0,0%		0	0,0%	
Zufriedenheit mit dem Training – gesamt						
1.0 ≤ Z < 1.5	5	8,6%		0	0,0%	
1.5 ≤ Z < 2.5	24	41,4%		7	36,8%	
2.5 ≤ Z < 3.5	19	32,8%		7	36,8%	
3.5 ≤ Z < 4.5	9	15,5%	2.66/.90	5	26,3%	2.96/.82
4.5 ≤ Z < 5.5	1	1,7%		0	0,0%	
5.5 ≤ Z ≤ 6.0	0	0,0%		0	0,0%	
keine Angabe	0	0,0%		0	0,0%	

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

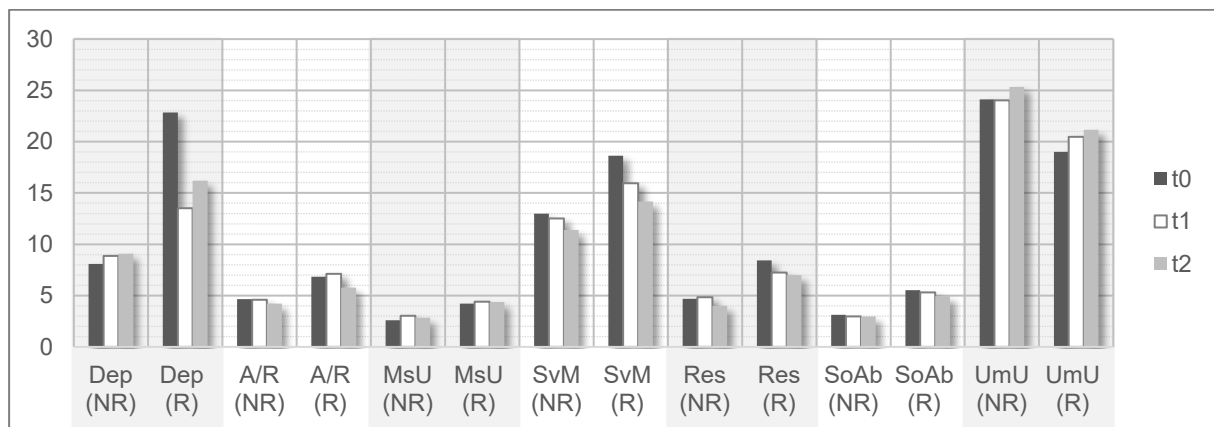
Somit ergeben sich für die Teilnehmer des PAUER-Trainings in Bezug auf die soziodemographischen Daten, die berufsbezogenen Merkmale sowie die Trainingsakzeptanz keine signifikanten Unterschiede zwischen Personen mit erhöhtem Risiko für depressive Störungen (ADS-K-Wert zu $t_0 \geq 16$; $N = 19$) und Personen ohne erhöhtes Risiko (ADS-K-Wert zu $t_0 < 16$; $N = 58$).

Stabile Unterschiede zwischen den Teilstichproben nach Risiko für depressive Störungen

Dagegen offenbaren die zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung (gemischtes Design), die zur Evaluation der Trainingseffekte eingesetzt werden (vgl. Kapitel 7.5.4), über die Zeit stabile, signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (vgl. Tabelle 8.53): Die *Depressivität*, die dysfunktionalen Kognitionen *Absicherung/Risikovermeidung*, *Meiden sozialer Unterstützung* und *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* sowie die Bewältigungsstrategien

Resignation und *soziale Abkapselung* sind in der Gruppe mit höherem Risiko für depressive Störungen stärker ausgeprägt als bei den Teilnehmern mit geringerem Risiko. Das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* fällt umgekehrt in der Gruppe ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen höher aus (vgl. Abbildung 8.23). Für das *Arbeitsengagement*, die Copingstrategien *Reaktionskontrolle*, *Positives Tun* und *Situationskontrolle*, beide Skalen des Erholungserlebens (*Gedankliche Distanzierung* und *Anregung/Stimulation*) sowie die *Lehrer-selbstwirksamkeit* ergeben sich demgegenüber keine signifikanten, über die Zeit stabilen Unterschiede zwischen den beiden Teilstichproben.

Abbildung 8.23: Zeitstabile Unterschiede zwischen den Teilstichproben nach Risiko für depressive Störungen



Anmerkungen: NR = Gruppe ohne erhöhtes Risiko, R = Risikogruppe, Dep = Depressivität, A/R = Absicherung/Risikovermeidung, MsU = Meiden sozialer Unterstützung, SvM = Selbstvorwürfe bei Misserfolg, Res = Resignation, SoAb = Soziale Abkapselung, UmU = Umgang mit Unterrichtsstörungen.

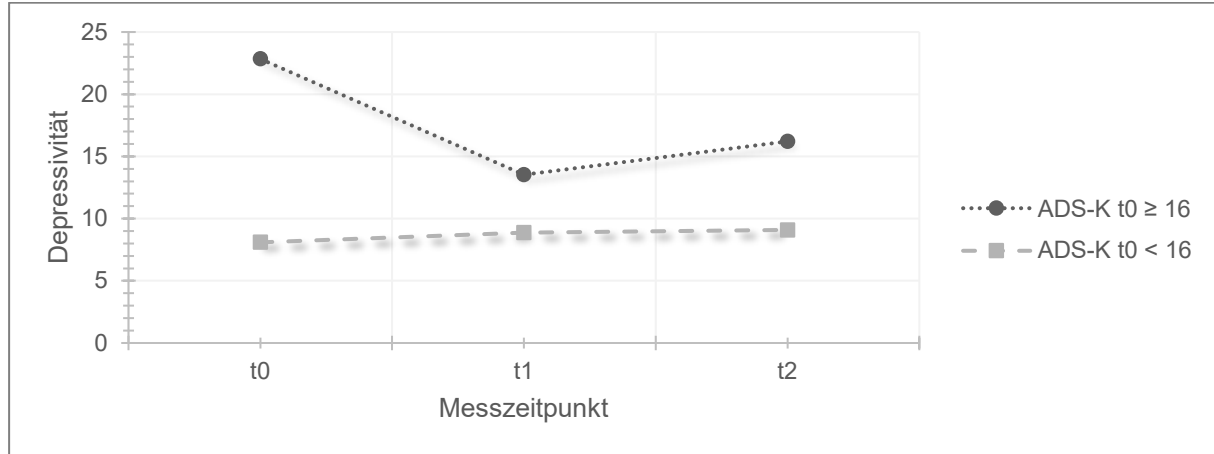
Längsschnittliche Veränderungen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit

Abschließend stellt sich die Frage, inwiefern Veränderungen über die Zeit von der Zugehörigkeit zur Gruppe mit oder ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen abhängig sind, ob also eine Wechselwirkung zwischen Zeit- und Gruppenfaktor besteht. Der folgende Text beschreibt nur die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung (gemischtes Design) näher, die eine signifikante Wechselwirkung ergeben. Die Ergebnisse der übrigen Berechnungen finden sich ausschließlich in Tabelle 8.53.

Es zeigt sich, dass *Depressivität* die einzige Untersuchungsvariable ist, für die eine signifikante Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit gefunden werden kann ($F_{(\text{Greenhouse-Geisser: } 1.84, 136.15)} = 18.54, p < .001$). Diese hat einen starken Effekt ($\eta^2_{\text{partial}} = .20$). Zudem sind auch die Haupteffekte von Gruppe ($F_{(1, 74)} = 62.72, p < .001, \eta^2_{\text{partial}} = .46$) und Zeit ($F_{(\text{Greenhouse-Geisser: } 1.84, 136.15)} = 12.56, p < .001, \eta^2_{\text{partial}} = .15$) stark ausgeprägt und signifikant. Allerdings beruhen die signifikanten Veränderungen innerhalb der Personen nicht auf signifikanten Einzelkontrasten zwischen t_1 und t_2 (Trainingszeitraum). Stattdessen zeigt sich lediglich für den Wartezeitraum zwischen t_0 und t_1 ein signifikanter Haupteffekt der Zeit ($F_{(1, 74)} = 29.06, p < .001, \eta^2_{\text{partial}} = .28$) und

der Wechselwirkung „Gruppe x Zeit“ ($F_{(1, 74)} = 40.83, p < .001, \eta^2_{\text{partial}} = .36$). Die Befunde werden in Abbildung 8.24 veranschaulicht.

Abbildung 8.24: Depressivität über die drei Messzeitpunkte in den Teilstichproben nach Risiko für depressive Störungen



Separate Varianzanalysen mit Messwiederholung (inkl. A-priori-Kontrasten) für die Teilstichproben mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen verdeutlichen diese Ergebnisse weiter. Während es in der Teilstichprobe der Personen ohne erhöhtes Depressionsrisiko zu keiner Zeit zu einer signifikanten Veränderung der *Depressivitätswerte* kommt (ANOVA: $F_{(2, 112)} = .74, p = .48$; A-priori-Kontraste: vgl. Tabelle 8.52), verändern sich die *Depressivitätswerte* in der Risikogruppe signifikant über die Zeit ($F_{(2, 36)} = 20.63, p < .001, \eta^2_{\text{partial}} = .53$). So tritt zwischen t_0 und t_1 eine signifikante Verringerung des Ausmaßes an Depressivität mit starkem Effekt auf, wohingegen zwischen t_1 und t_2 keine signifikante Veränderung stattfindet (vgl. Tabelle 8.52).

Tabelle 8.52: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für Depressivität in den PAUER-Stichproben mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen

Messzeitpunkt	Deskriptive Statistik		Innersubjektkontraste				
	M	SD	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
Kein erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 < 16$)							
t ₀ (Baseline)	8.09	3.46					
t ₁ (Pre-Test)	8.88	5.48	t ₀ t ₁ : 1.05	1	56	.31	.02
t ₂ (Post-Test)	9.09	6.68	t ₁ t ₂ : .05	1	56	.83	.00
Erhöhtes Risiko für depressive Störungen (ADS-K $t_0 \geq 16$)							
t ₀ (Baseline)	22.84	4.61					
t ₁ (Pre-Test)	13.53	7.65	t ₀ t ₁ : 39.76***	1	18	.00	.69
t ₂ (Post-Test)	16.21	6.73	t ₁ t ₂ : 2.42	1	18	.14	.12

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, df₁ = Freiheitsgrade der Varianz der Messwiederholung, df₂ = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Für das *Arbeitsengagement* und alle untersuchten personalen Stressverstärker und Ressourcen treten keine signifikanten Wechselwirkungen zwischen Gruppenzugehörigkeit und Veränderung über die Zeit zutage.

Tabelle 8.53: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung (gemischtes Design) in der PAUER-Gesamtstichprobe

	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
<i>Depressivität</i>					
Haupteffekt der Zeit	12.56***	1.84 _(GG)	136.15 _(GG)	.00	.15
Haupteffekt der Gruppe	62.72***	1	74	.00	.46
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	18.54***	1.84 _(GG)	136.15 _(GG)	.00	.20
<i>Arbeitsengagement</i>					
Haupteffekt der Zeit	1.82	2	148	.17	.02
Haupteffekt der Gruppe	3.25	1	74	.08	.04
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.19	2	148	.83	.00
<i>Absicherung/Risikovermeidung</i>					
Haupteffekt der Zeit	3.50*	2	150	.03	.04
Haupteffekt der Gruppe	7.75**	1	75	.01	.09
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.86	2	150	.42	.01
<i>Meiden sozialer Unterstützung</i>					
Haupteffekt der Zeit	.39	2	150	.68	.01
Haupteffekt der Gruppe	4.45*	1	75	.04	.06
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.04	2	150	.96	.00
<i>Selbstvorwürfe bei Misserfolg</i>					
Haupteffekt der Zeit	10.26***	2	150	.00	.12
Haupteffekt der Gruppe	5.57*	1	75	.02	.07
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	2.59	2	150	.08	.03
<i>Resignation</i>					
Haupteffekt der Zeit	3.87*	2	148	.02	.05
Haupteffekt der Gruppe	17.91***	1	74	.00	.19
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	1.52	2	148	.22	.02
<i>Soziale Abkapselung</i>					
Haupteffekt der Zeit	.56	2	148	.57	.01
Haupteffekt der Gruppe	15.87***	1	74	.00	.18
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.21	2	148	.81	.00
<i>Reaktionskontrolle</i>					
Haupteffekt der Zeit	2.76	2	148	.07	.04
Haupteffekt der Gruppe	2.67	1	74	.11	.04
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.78	2	148	.46	.01
<i>Positives Tun</i>					
Haupteffekt der Zeit	.44	1.76 _(GG)	130.37 _(GG)	.62	.01
Haupteffekt der Gruppe	1.73	1	74	.19	.02
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.35	1.76 _(GG)	130.37 _(GG)	.68	.00

Fortsetzung von Tabelle 8.53:

	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
Situationskontrolle					
Haupteffekt der Zeit	.33	2	148	.72	.00
Haupteffekt der Gruppe	1.06	1	74	.31	.01
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.05	2	148	.95	.00
Gedankliche Distanzierung					
Haupteffekt der Zeit	5.15**	2	148	.01	.07
Haupteffekt der Gruppe	1.70	1	74	.20	.02
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	2.70	2	148	.07	.04
Anregung/Stimulation					
Haupteffekt der Zeit	3.57*	2	148	.03	.05
Haupteffekt der Gruppe	.39	1	74	.53	.01
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	1.09	2	148	.34	.01
Lehrerselbstwirksamkeit					
Haupteffekt der Zeit	1.69	2	144	.19	.02
Haupteffekt der Gruppe	.98	1	72	.33	.01
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.15	2	144	.86	.00
Umgang mit Unterrichtsstörungen					
Haupteffekt der Zeit	5.65**	2	148	.00	.07
Haupteffekt der Gruppe	12.80***	1	74	.00	.15
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	1.18	2	148	.31	.02

Anmerkungen: df₁ = Freiheitsgrade der Varianz des Effekts, df₂ = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), (GG) = Greenhouse-Geisser-Korrektur, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

8.4.3 Zusammenfassung der Befunde zum PAUER-Training

Die Befunde zeigen, dass sich die Mehrheit der Teilnehmer positiv zur Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem PAUER-Training äußert. Darüber hinaus finden sich in der PAUER-Gesamtstichprobe für einen Teil der untersuchten Variablen signifikante Veränderungen über die drei Messzeitpunkte, die auf Veränderungen im Trainingszeitraum zurückzuführen sind und den Hypothesen 3.1-c und -d entsprechen (vgl. Tabelle 8.54). Dies sind: *Selbstvorwürfe bei Misserfolg*, *Resignation*, *Reaktionskontrolle* und das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Daneben findet sich für die Lehrerselbstwirksamkeit nur im Trainingszeitraum eine mit Hypothese 3.1-d konforme, signifikante Veränderung. Für *Absicherung/Risikovermeidung*, *Meiden sozialer Unterstützung*, *Positives Tun* und *Situationskontrolle* zeigen die Befunde dagegen keine signifikanten, längsschnittlichen Effekte. Daneben entsprechen die gefundenen signifikanten Zeiteffekte für *Depressivität*, *Arbeitsengagement*, *Gedankliche Distanzierung* und *Anregung/Stimulation* nicht den Erwartungen.

Die Unterscheidung zwischen Personen mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen offenbart keine Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der soziodemographischen Daten, der berufsspezifischen Merkmale sowie der Trainingsakzeptanz. Es finden sich jedoch

über die Zeit stabile, signifikante Unterschiede in folgenden Variablen: *Depressivität, Absicherung/Risikovermeidung, Meiden sozialer Unterstützung, Selbstvorwürfe bei Misserfolg, Resignation, Soziale Abkapselung* sowie *Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Für das *Arbeitsengagement* und die übrigen personalen Stressverstärker und Ressourcen ergeben die Analysen keine solchen signifikanten Gruppenunterschiede.

Tabelle 8.54: Überblick über die Ergebnisse der verschiedenen Analysen zum PAUER-Training

Variable	Unterscheidung in Teilstichproben mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen			
	Gesamtstichprobe	Haupteffekt der Zeit	Haupteffekt der Gruppe	Wechselwirkung Gruppe x Zeit
Depressivität	n.h.	n.h.		n.h.
Arbeitsengagement	n.h.			
Absicherung/ Risikovermeidung				
Meiden sozialer Unterstützung				
Selbstvorwürfe bei Misserfolg		n.h.		
Resignation		n.h.		
Soziale Abkapselung				
Reaktionskontrolle				
Positives Tun				
Situationskontrolle				
Gedankliche Distanzierung	n.h.	n.h.		
Anregung/ Stimulation	n.h.	n.h.		
Lehrerselbst- wirksamkeit				
Umgang mit Unter- richtsstörungen				

Anmerkungen: grau ausgefülltes Feld = signifikanter Effekt; n.h. = nicht hypothesenkonform.

Mit Blick auf mögliche Wechselwirkungen zwischen Gruppenzugehörigkeit und Veränderung über die Zeit belegen die Analysen nur einen einzigen signifikanten Wechselwirkungseffekt. Dieser bezieht sich auf *Depressivität* als abhängige Variable und ist darauf zurückzuführen, dass sich in der Risikogruppe für depressive Störungen das Ausmaß an *Depressivität* zwischen t_0 und t_1 signifikant verringert, was in der Personengruppe ohne erhöhtes Risiko nicht der Fall ist. Im Trainingszeitraum verändern sich die *Depressivitätswerte* in keiner der beiden

Teilstichproben signifikant. Somit entspricht dieser Wechselwirkungseffekt nicht der aufgestellten Hypothese 3.2. Andere signifikante Wechselwirkungseffekte finden sich nicht.

DISKUSSION

Über das Lehramtsreferendariat kursieren viele Mythen: Rückblickend beschreiben Lehrkräfte den Vorbereitungsdienst häufig als die „*schlimmste Zeit*“ ihres Lebens (Katzenbach, 1999, S. 49). Dabei werden gerade in den Populärmedien häufig Begriffe wie „*Leidenszeit*“ (Schultz, 2013, S. 1), „*Horrortrip*“ (Gerstenberg, 2010, S. 2) oder „*zermürbt und verheizt*“ (Wittenbrink, 2018, S. 1) bemüht. Wissenschaftliche Publikationen charakterisieren das Referendariat nüchterner und sachlicher beispielsweise als einen „*komplexe[n], krisenhafte[n] und individuelle[n] Entwicklungsprozess*“ (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 386), einen von zahlreichen Veränderungen und Schwierigkeiten begleiteten „*Übergang in eine andere Kultur*“ (Kiel & Pollak, 2011, S. 10) oder einen Ort, „*an dem in krisenhaft handelnder Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis die noch fehlenden Deutungs- und Handlungsrountinen aufgebaut werden*“ (Dietrich, 2014, S. 4). Obwohl all diese Beschreibungen das Krisenhafte des Lehramtsreferendariats betonen, liegen nur wenig empirische Befunde zu den tatsächlichen beruflichen Anforderungen sowie Ressourcen und ihrer gesundheitlichen Wirkung wie auch zur Bedeutung personaler Faktoren im Lehramtsreferendariat vor. Die vorliegende Untersuchung versucht, einen Beitrag zu leisten, um diese Lücke zu schließen und Implikationen für das Lehramtsreferendariat abzuleiten.

Entsprechend besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, den Einfluss von berufs(phasen)spezifischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement* im Lehramtsreferendariat zu untersuchen und gesundheitsförderliche Merkmalskonstellationen zu identifizieren sowie Ansatzpunkte für stresspräventive Maßnahmen abzuleiten. Darüber hinaus wird das Zusammenspiel beruflicher und personalen Faktoren untersucht und überprüft, inwiefern sich personale Stressverstärker und Ressourcen durch zwei verhaltensorientierte Präventionsmaßnahmen (AGIL und PAUER) günstig beeinflussen lassen.

Die folgende Diskussion dient zum einen der Zusammenfassung der in Kapitel 8 beschriebenen Ergebnisse und ihrer Einordnung in den aktuellen Forschungsstand (9). Zum anderen sollen aus den Befunden Implikationen für Lehramtsreferendariat und Stressprävention abgeleitet werden (10). Darüber hinaus werden die Ergebnisse in den Kontext des Job Demands-Resources Modells eingeordnet (11), auf methodische Limitationen der Arbeit eingegangen (12) und ein abschließendes Fazit gezogen (13).

9 Zusammenfassung und Einordnung in den Forschungsstand

Die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und ihrer Einordnung in den Forschungsstand folgt der Struktur von Theorie- und Ergebnisteil. Zunächst wird also die Bedeutung von berufs(phasen)spezifischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen für *Depressivität* und *Arbeitsengagement* näher beleuchtet (9.1). Dann steht der zusätzliche Einfluss personaler Stressverstärker und Ressourcen im Fokus (9.2). Abschließend wird die Veränderbarkeit personaler Stressverstärker und Ressourcen durch die Präventionsprogramme AGIL und PAUER im Lehramtsreferendariat betrachtet (9.3).

9.1 Bedeutung von Arbeitsanforderungen und -ressourcen

In Beschreibungen des Lehramtsreferendariats werden meist verschiedene Anforderungen und Problemfelder benannt, während auf arbeitsbezogene Ressourcen von Lehramtsreferendaren vergleichsweise selten eingegangen wird. Doch „[a]uch wenn man den Eindruck gewinnt, diese Klagen gehörten zum guten Ton des pädagogischen Jargons [...], müssen wir sie als Problemindikatoren ernst nehmen“ (Wernet, 2009, S. 46). Welche wahrgenommenen Anforderungen des Lehramtsreferendariats haben also tatsächlich gesundheitsrelevante Auswirkungen? Welche subjektiven Arbeitsressourcen stehen den Referendaren zur Verfügung? Und können diese die Belastung durch die Arbeitsanforderungen abmildern? Tabelle 9.1 gibt einen Überblick über die Ergebnisse zu Prädiktoren von *Depressivität* und *Arbeitsengagement*, welche im Folgenden näher erörtert werden sollen.

Tabelle 9.1: Signifikante Prädiktoren von Depressivität und Arbeitsengagement

	Arbeitsanforderungen – Depressivität	Arbeitsressourcen – Arbeitsengagement
Arbeitsorganisation und -zeit	(Arbeitszeit zuhause)	
Soziale Beziehungen am Arbeitsplatz	Anpassung Seminarlehrkraft (Willkür Seminarlehrkraft) Respektloses Schülerverhalten	Soz. Unterstützung Mitreferendare Soz. Unterstützung Seminarlehrkraft (Eingebundenheit ins Kollegium)
Arbeitsaufgabe und -inhalt	(Unterricht) Unsicherheit i.d. Lehrerrolle	Berufserfolg: Zielerreichung Berufserfolg: Prosozialer Erfolg

Anmerkungen: durchgestrichen: nicht signifikant, eingeklammert: nur im Querschnitt signifikant.

9.1.1 Einflussfaktoren von Arbeitsorganisation und -zeit

Die Arbeitszeit zuhause stellt eine für die aktuelle Befindlichkeit relevante Anforderung von Arbeitsorganisation und -zeit dar.

Dass die *Arbeitszeit zuhause* einen Einfluss auf das aktuelle Befinden in Form von *Depressivität* von Lehramtsreferendaren hat, lässt sich gut in den aktuellen Forschungsstand einordnen. Schließlich stellt sie ein Maß für die tatsächlich anfallende Arbeitszeit dar und birgt aufgrund ihrer fehlenden Beschränkung sowie der Breite und Grenzenlosigkeit des Aufgabenspektrums ein besonderes Risiko für Überstunden (Rothland, 2013a). Außerdem erschwert die *Arbeitszeit zuhause* die Trennung von Arbeit und Privatem, bringt so die Gefahr von Unterbrechungen der Arbeit mit sich und kann „mit dem Gefühl einhergehen, niemals richtig Feierabend zu haben“ (Dorsemagin et al., 2013, S. 220).

Entsprechend erscheint es zunächst kontraintuitiv, dass die *Arbeitszeit zuhause* in den längsschnittlichen Analysen keinen Einfluss auf die *Depressivität* von Lehramtsreferendaren zu haben scheint. Neben methodischen Limitationen des Längsschnitts (vgl. Kapitel 12) sind hierfür jedoch vielfältige Gründe anführbar. Sie können in den Besonderheiten der Berufsphase Lehramtsreferendariat, der allgemeinen Lebensphase eines Großteils der Referendare sowie interindividuellen Unterschieden in Bezug auf die Vorlieben bei der Arbeitsorganisation gesehen werden. Es ist beispielsweise denkbar, dass Referendare lange Arbeitszeiten langfristig als weniger belastend empfinden, weil sie diese für den Vorbereitungsdienst einkalkuliert haben. Schließlich handelt es sich um eine eher kurze, zeitlich beschränkte Phase in der Berufsbiographie, die – ganz besonders in Zeiten von Stellenmangel* – entscheidend für die Vergabe zukünftiger beruflicher Chancen ist (Lenhard, 2004).

Betrachtet man ferner die allgemeine Lebensphase, in der sich die meisten Referendare befinden, so fällt auf, dass ein Großteil der Referendare in der Stichprobe noch recht jung ist (89% sind weniger als 30 Jahre alt), keine Kinder hat (94%) und nicht für die Pflege eines Angehörigen verantwortlich ist (93%). Hinzu kommt, dass der Vorbereitungsdienst für viele Referendare bedeutet, nicht zuhause wohnen bleiben zu können, sondern umziehen zu müssen. All dies mag Schwierigkeiten bei der Trennung von Arbeit und Privatem durch den Heimarbeitsplatz und ihre längerfristigen Folgen verringern und die Gesundheitsrelevanz der *Arbeitszeit zuhause* reduzieren.

Weiterhin gilt es zu berücksichtigen, dass die Arbeit am Heimarbeitsplatz und die damit verbundene Zeitsouveränität auch Gestaltungsspielräume eröffnet, die es ermöglichen, die eigene Arbeitszeit an den individuellen Tagesrhythmus und persönliche Vorlieben anzupassen.

* Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2011 bis 2014) wurde an Realschulen und Gymnasien in Bayern aufgrund von Lehrerüberschuss bzw. Stellenmangel nur ein kleiner Teil der Lehramtsreferendare in den Staatsdienst übernommen.

Dies sind Referendare einerseits noch aus der Zeit ihres Studiums gewöhnt. Andererseits handelt es sich dabei arbeitspsychologisch betrachtet um eine Form von Kontrolle der eigenen Tätigkeit (Dorsemagin et al., 2013), deren positive Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten vielfach bestätigt wurden (z.B. Frese & Semmer, 1991; Karasek & Theorell, 1990; de Lange et al., 2003; Rau & Buyken, 2015). Ein solcher Kontrollgewinn könnte im Vorbereitungsdienst, in dem häufig Unsicherheit, geringe Entscheidungsspielräume sowie Autonomieverlust erlebt werden (vgl. Kapitel 3.1 und 3.4.1), von besonderer Bedeutung sein (vgl. Selbstbestimmungstheorie; Ryan & Deci, 2000).

Ferner passt der Unterschied zwischen den quer- und längsschnittlichen Ergebnissen zur uneindeutigen Befundlage zu den Auswirkungen der quantitativen Arbeitszeit. Zwar finden manche Studien einen Zusammenhang zwischen hoher Arbeitszeit von Lehrkräften und ihrer psychischen Beanspruchung (z.B. Sann, 2003; Yu et al., 2010), andere kommen hingegen zu dem Schluss, dass die reine zeitliche Arbeitsbelastung nur geringen Einfluss hat (z.B. Nido et al., 2008; Schönwälder et al., 2003). *„Eine Gleichsetzung von quantitativer Arbeitszeit und Belastung greift mithin zu kurz“* (Dorsemagin et al., 2013, S. 216), da sie wenig über die qualitative Belastung aussagt (ebd.) und Einflussfaktoren der Arbeitsorganisation außer Acht lässt (Krause & Dorsemagin, 2014). Hinzu kommt, dass Untersuchungen zum Lehramtsreferendariat bisher weitgehend fehlen.

9.1.2 Einflussfaktoren sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz

Eine untergeordnete Rolle scheinen die untersuchten Faktoren sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz zu spielen. So auch die Beziehung zur Seminarlehrkraft.

Es wäre anzunehmen, dass gerade die Seminarlehrkräfte eine wichtige Rolle im Hinblick auf das Befinden von Lehramtsreferendaren einnehmen. Denn einerseits werden wiederholt Anpassungsdruck und Willkür als belastende Faktoren im Vorbereitungsdienst genannt (z.B. Lenhard, 2004; Schubarth et al., 2007; Wernet, 2009). Andererseits werden aber auch Förderung und Unterstützung sowie Rückmeldung und Anerkennung als wichtige Charakteristika der Beziehung zwischen Referendaren und Ausbildungslehrkräften beschrieben (Weiß et al., 2014). Zugleich verweisen verschiedene Untersuchungen auf die positiven psychischen Auswirkungen einer so charakterisierten Beziehung wie auch der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Ausbildungslehrkraft (z.B. Richter et al., 2011, 2013; Rots et al., 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zimmermann et al., 2016).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können diese Zusammenhänge nur in Teilen bestätigen: Während die wahrgenommene *Willkür durch die Seminarlehrkraft* zumindest in den querschnittlichen Analysen ein signifikanter Prädiktor von *Depressivität* ist, findet sich für die wahrgenommene *Anpassung an die Seminarlehrkraft* kein Zusammenhang. Dass größere *Willkür durch die Seminarlehrkraft* im Zusammenhang mit höheren *Depressivitätswerten* steht,

befindet sich in Einklang mit den Annahmen des JD-R Modells. Erklärbar ist dieser Effekt unter anderem mit der Verringerung der empfundenen Kontrolle über die Leistungssituation (Wernet, 2009) aufgrund intransparenter und willkürlicher Bewertungsmaßstäbe (Schubarth et al., 2007). Besonders bei Personen, die zu internalen, stabilen und globalen Attributionen für negative Ereignisse neigen, kann ein solches Gefühl der Unkontrollierbarkeit der Situation Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit und *Depressivität* hervorrufen (Pinquart, 2011). Dies legen das Modell der erlernten Hilflosigkeit und seine Erweiterungen (Abramson, Metalsky & Alloy, 1989; Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Seligman, 1974) nahe. Hinweise auf solche Zusammenhänge finden sich auch in einer Clusteranalyse von Weiß, Lerche und Kiel (2016): Referendare, die ein problematischeres Betreuungsverhältnis im Sinne von weniger konstruktiver Rückmeldung und Anerkennung sowie ein größeres Maß an Willkür berichten, erfahren sich als weniger selbstwirksam und tendieren stärker zu sozialem Rückzug sowie Resignation. Die fehlenden längsschnittlichen Effekte der wahrgenommenen *Willkür durch die Seminarlehrkraft* könnten auf methodische Limitationen (vgl. Kapitel 12) zurückzuführen sein. Sie könnten aber auch mit dem Wechsel der Lehramtsreferendare an die Einsatzschule während der ersten Erhebungswelle zusammenhängen.

Unerwartet ist dagegen der fehlende Einfluss der wahrgenommenen *Anpassung an die Seminarlehrkraft*, wobei es zu berücksichtigen gilt, dass auch die Autokorrelation der *Anpassung an die Seminarlehrkraft* zwischen t_0 und t_1 nur moderat ausfällt. Möglich ist, dass *Anpassung an die Seminarlehrkraft* in Bezug auf Unterrichtsplanung und -durchführung von Referendaren nicht per se als belastend erlebt wird. Gerade zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, also am Übergang von der Theorie in die Praxis, wird das theoretisch erworbene Wissen häufig als wenig hilfreich im Umgang mit den realen Problemen der Praxis erlebt, müssen neue Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verhaltensmuster erlernt werden (vgl. Kapitel 3.1). Hier können klare Regeln und Vorgaben der Seminarlehrkräfte, speziell bei besonders unsicheren Referendaren, vielleicht sogar unterstützend wirken. Manche Referendare weisen womöglich gar „*ein starkes Anleitungsbedürfnis auf und suchen nach Vorbildern*“ (Košinár, 2014b, S. 128). Dies befindet sich auch in Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000), die das Bedürfnis nach Autonomie klar von Individualismus und Unabhängigkeit abgrenzt: „*Autonomy is not defined by the absence of external influences but rather by one's assent to such influences or inputs*“ (Ryan & Deci, 2006, S. 1561). Manche Modelle zur Entwicklung von der Novizen- zur Expertenlehrkraft (z.B. Berliner, 2004; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Neuweg, 1999) gehen entsprechend davon aus, dass im Novizenstadium kontextfreie Regeln (z.B. „Lobe bei korrekten Antworten.“) handlungsleitend sind (Keller-Schneider, 2010). „*The behavior of the novice is usually rational, relatively inflexible, and tends to conform to whatever rules and procedures he or she was told to follow*“ (Berliner, 2004, S. 206). In diesem Stadium geht

es darum, praktische Erfahrung zu sammeln, und sich so zum fortgeschrittenen Anfänger weiterzuentwickeln (ebd.), für den Regeln immer mehr zu Richtlinien werden (Keller-Schneider, 2010). Es mag also einerseits vom individuellen Entwicklungsstand der einzelnen Referendare und andererseits vom Messzeitpunkt der jeweiligen Studie abhängen, inwieweit *Anpassung an die Seminarlehrkraft* als belastend erlebt wird.

Auch für die *soziale Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* zeigen sich keine Effekte auf das Befinden in Form des *Arbeitsengagements*. Eine mögliche Erklärung stellt die Doppelrolle der Seminarlehrkräfte als Berater und Bewerter dar. Diese kann in Verbindung mit dem Fehlen einer übereinstimmenden theoretischen Basis sowie einheitlicher didaktischer Bezüge und Beurteilungskriterien (Böhner, 2009; Döbrich, 2008; Strietholt & Terhart, 2009) dazu führen, dass Referendare kein „*Vertrauen in die Fähigkeit zur Trennung von Ausbildungs- und Prüfungspragmatik*“ (Wernet, 2009, S. 48) der Seminarlehrkräfte haben und *sozialer Unterstützung der Seminarlehrer* deshalb skeptisch gegenüberstehen. Auch die nicht hypothesenkonformen Ergebnisse der querschnittlichen Moderatoranalysen der vorliegenden Untersuchung weisen auf solche Zusammenhänge hin: Unter Bedingungen größerer *Willkür durch die Seminarlehrkraft* besteht kaum ein Zusammenhang zwischen der *sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* und dem *Arbeitsengagement*. Bei geringerer *Willkür durch die Seminarlehrkraft* ist der positive Zusammenhang stärker ausgeprägt. Zugleich wirkt sich *Willkür durch die Seminarlehrkraft* vor allem unter Bedingungen höherer *sozialer Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* ungünstig auf das Ausmaß an *Depressivität* der Referendare aus, was kontraintuitiv ist. Darüber hinaus spielt eventuell auch die grundsätzliche Haltung der Referendare gegenüber der Betreuung durch die Seminarlehrer eine Rolle: „*[E]ine Art der sich selbsterfüllenden Prophezeiung des tradierten Mythos der willkürlichen und Unterordnung abverlangenden Behandlung in der zweiten Ausbildungsphase*“ (Weiß et al., 2014, S. 13; vgl. Hartig, 2005), die das Annehmen *sozialer Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* als Ressource unmöglich macht. Zudem ist denkbar, dass die *soziale Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* nur im Zusammenspiel mit anderen beruflichen Faktoren ihre positive Wirkung auf die Befindlichkeit entfaltet. Beispielsweise deuten die Moderatoranalysen der vorliegenden Untersuchung an, dass der positive Zusammenhang zwischen *sozialer Unterstützung durch die Seminarlehrkraft* und *Arbeitsengagement* nur bei höheren Werten der *Arbeitszeit zuhause* besteht.

Doch auch die aktuelle empirische Datenbasis lässt sich zur Erklärung der Ergebnisse dieser Untersuchung heranziehen: So stammen Ergebnisse zu positiven psychischen Auswirkungen der Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte als Mentoren häufig aus internationalen Studien in Ländern, in denen es kein mit dem deutschen Lehramtsreferendariat vergleichbares Ausbildungssystem gibt (z.B. Rots et al., 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) oder befassen sich nicht explizit mit Seminarlehrkräften, sondern mit Ausbildungslehrkräften allgemein (z.B. Richter et al., 2011, 2013; Zimmermann et al., 2016). Daneben konnten Weiß et al. (2014) zeigen,

dass Unterschiede in der Beziehung zu Betreuungs- und Seminarlehrkräften bestehen: Einerseits fällt die Einschätzung der Beziehung zu den Betreuungslehrkräften positiver aus als die Bewertung der Beziehung zu den Seminarlehrkräften. Andererseits scheint nur die Betreuung durch die Betreuungslehrkräfte mit den untersuchten psychischen Variablen (Selbstwirksamkeit und dysfunktionale Kognitionen) in Zusammenhang zu stehen.

Die soziale Unterstützung durch Mitreferendare scheint kaum Einfluss auf das Befinden zu haben.

Zwei weitere Personengruppen, deren soziale Unterstützung eine Ressource für Lehramtsreferendare darstellen könnte, sind die Mitreferendare und das Lehrerkollegium. Obwohl erste Studienergebnisse Hinweise auf einen gesundheitsförderlichen Einfluss der wahrgenommenen *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* liefern (Richter et al., 2011; Zimmermann et al., 2016), ergibt sich in der vorliegenden Untersuchung kein Zusammenhang mit dem berichteten *Arbeitsengagement* und es findet sich nur ein signifikanter moderierender Effekt hinsichtlich einer Pufferwirkung der *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare*. Letzterer deutet darauf hin, dass *soziale Unterstützung durch Mitreferendare* den ungünstigen Einfluss der *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* auf die *Depressivität* abfedern kann. Für die übrigen Zusammenhänge zwischen Arbeitsanforderungen und *Depressivität* treten keine entsprechenden Moderatoreffekte auf.

Diese Diskrepanz zwischen den Ergebnissen früherer Studien und der vorliegenden Arbeit kann unter anderem im aktuellen Stand der Forschung begründet liegen. Schließlich liegen bisher nur einzelne empirische Untersuchungen zur Rolle der Mitreferendare vor. Zudem beziehen sich die angeführten Studienergebnisse nicht auf das *Arbeitsengagement*, sondern auf emotionale Erschöpfung bzw. Zynismus. Außerdem müssen insbesondere die Ergebnisse von Richter et al. (2011) differenzierter betrachtet werden, da ihnen zufolge verschiedene Formen der *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* unterschiedliche Effekte auf die emotionale Erschöpfung haben: Nur instrumentelle Unterstützung der Mitreferendare kann die emotionale Erschöpfung der Referendare reduzieren. Emotionale Unterstützung hat hingegen keinen signifikanten Einfluss und die informationelle Unterstützung steht sogar in einem positiven Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung, was bedeutet, dass größere informationelle Unterstützung die emotionale Erschöpfung verstärkt. Neben möglichen methodischen Ursachen erklären Richter et al. (2011) diesen letzten Befund wie folgt: „*Aus inhaltlicher Sicht könnte der Effekt möglicherweise dadurch erklärt werden, dass informationelle Unterstützung, die dem Austausch dient, aber keine Handlungsalternativen aufzeigt, nicht zur Lösung bestehender Probleme beiträgt und deshalb mit höherer Erschöpfung zusammenhängt*“ (S. 49). Für die vorliegende Arbeit sind diese Befunde von Bedeutung, weil drei der vier Items des verwendeten Messinstruments eher emotionale und informationelle Unterstützung erheben (*soziale Unterstützung der Mitreferendare* durch: „*sich auf sie verlassen können*“, „*Arbeitsprobleme*

anhören“, „*persönliche Probleme anhören*“) und darin somit eine Erklärung für den geringen gesundheitsförderlichen Einfluss der *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* in der vorliegenden Arbeit liegen könnte.

Überdies gilt es zu berücksichtigen, dass die vorliegende Untersuchung in einer Zeit, in der Stellenknappheit herrschte, durchgeführt wurde. Die dadurch begrenzten Einstellungschancen und der damit verbundene Notendruck können Konkurrenzdenken und Rivalitäten unter den Referendaren hervorrufen (vgl. Strietholt & Terhart, 2009), die einer gewinnbringenden *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* entgegenstehen. Darüber hinaus begünstigen solche Rahmenbedingungen eventuell verstärkten Zeitmangel, der auch bei Referendaren die Kooperation erschwert und „Einzelkämpfertum“ begünstigt (Storr, 2006). Erschwerend kommt hinzu, dass Lehramtsreferendare als Novizen im Lehrerberuf noch überwiegend mit sich selbst beschäftigt sind (Fuller & Bown, 1975; Messner & Reusser, 2000) und die Kooperation in der Institution Schule zu den Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg zählt (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Auch dies mag erklären, warum *soziale Unterstützung durch Mitreferendare* in der vorliegenden Arbeit keinen Einfluss auf das *Arbeitsengagement* hat und auch den ungünstigen Einfluss von Arbeitsanforderungen und *Depressivität* kaum abzumildern vermag.

Die Eingebundenheit ins Kollegium stellt eine für die aktuelle Befindlichkeit relevante Ressource dar.

Im Gegensatz dazu beeinflusst die empfundene *Eingebundenheit ins Kollegium* in der vorliegenden Untersuchung zumindest das aktuelle Befinden in Form des *Arbeitsengagements* von Lehramtsreferendaren. Auch wenn die Wirkung der *Eingebundenheit ins Kollegium* im Vorbereitungsdienst bisher nicht empirisch untersucht wurde, lässt sich dieses Ergebnis gut in den aktuellen Stand der Forschung eingliedern. Denn *Eingebundenheit ins Kollegium* kann für Referendare auf verschiedene Weisen eine Ressource darstellen: in Form von sozialer Unterstützung, als Stifterin sozialer Identität sowie durch Anerkennung und Wertschätzung.

Die Gesundheitsrelevanz der sozialen Unterstützung allgemein und durch Lehrerkollegen im Besonderen ist für berufserfahrende Lehrkräfte gut belegt (Rothland, 2013b). Es ist folglich denkbar, dass das Lehrerkollegium auch für Lehramtsreferendare eine solche Funktion haben kann. Ferner ist es möglich, dass Referendare, die *Eingebundenheit ins Kollegium* berichten, sich aufgrund der empfundenen Akzeptanz durch die Lehrerkollegen dem Kollegium zugehörig fühlen. Ein solches Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist ein psychologisches Grundbedürfnis des Menschen (vgl. Selbstbestimmungstheorie; Ryan & Deci, 2000) und stiftet, „*together with the value and emotional significance attached to that membership*“ (Taifel, 1982, S. 2), soziale Identität (Hogg, 2006), deren grundsätzlich gesundheitsförderliche Wirkung empirisch belegt ist (z.B. Barbier et al., 2013; Cruwys, Haslam, Dingle, Haslam & Jetten, 2014, Cruwys, South, Greenaway & Haslam, 2015; Willis, Reynolds & Lee, 2019). Daneben

erfasst die verwendete Skala zur *Eingebundenheit ins Kollegium* auch Anerkennung und Wertschätzung durch die berufserfahrenen Kollegen. Diese können im Sinne des Effort-Reward Imbalance Modells (Siegrist, 1996) helfen, ein wahrgenommenes Ungleichgewicht zwischen Anstrengung und Belohnung zu vermeiden, welches mit hohem Stresserleben und negativen Gesundheitsfolgen in Verbindung gebracht wird (vgl. Kapitel 3.3.1).

Für den fehlenden längsschnittlichen Einfluss der empfundenen *Eingebundenheit ins Kollegium* lassen sich zunächst methodische Ursachen (vgl. Kapitel 12) anführen. Dabei gilt es insbesondere zu berücksichtigen, dass die Korrelation zwischen der berichteten *Eingebundenheit ins Kollegium* zu t_0 und t_1 mit $r = .38$ doch auf erhebliche Veränderungen ihrer Einschätzung durch die Lehramtsreferendare zwischen den beiden Messzeitpunkten schließen lässt. Aber auch inhaltlich sind verschiedene Gründe für den längerfristig geringen Einfluss der empfundenen *Eingebundenheit ins Kollegium* vorstellbar. Neben dem, bereits im Zusammenhang mit der *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* beschriebenen, Problemfeld der geringen gesundheitsförderlichen Wirkung sozialer Unterstützung aufgrund von Zeitmangel, dem Ich-Bezug der Referendare und der Kooperation in der Institution Schule als Entwicklungsaufgabe (Fuller & Bown, 1975; Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010; Messner & Reusser, 2000; Storr, 2006) hängen die Ergebnisse womöglich auch mit einem trotz der empfundenen Akzeptanz durch die Lehrerkollegen längerfristig mangelnden Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe der Lehrkräfte zusammen. Die meisten Referendare bleiben in der Regel höchstens ein Jahr – und damit eher kurz – an der jeweiligen Schule, sind jünger als ihre berufserfahrenen Kollegen und verfügen als Novizen im Lehrerberuf über weniger Wissen und Kompetenzen (Berliner, 2001; Gruber & Stöger, 2011; Krauss & Bruckmaier, 2014; vgl. Experten-Novizen-Paradigma). Letztendlich ist das Verhältnis zu berufserfahrenen Lehrkräften asymmetrisch (Košinár, 2013). Vielleicht fühlen sich deshalb selbst Referendare, die diese Tatsache nicht als ausgrenzend erleben und eine hohe *Eingebundenheit ins Kollegium* berichten, der Gruppe der Lehrkräfte nur wenig zugehörig, auch wenn sie von diesen akzeptiert, anerkannt und wertgeschätzt werden. Daneben ist eventuell auch der gesundheitsförderliche Einfluss der Anerkennung und Wertschätzung durch das Lehrerkollegium als Gratifikation begrenzt, da es sich bei den berufserfahrenen Lehrerkollegen nicht um eine der Hauptreferenzgruppen der Lehramtsreferendare handelt. Dies dürften die Seminar- und Betreuungslehrkräfte sowie die Mitreferendare sein.

9.1.3 Einflussfaktoren der Arbeit in der Klasse

Belastungsfaktoren der Arbeit in der Klasse beeinflussen das Befinden im Vorbereitungsdienst kaum.

Die Betrachtung der untersuchten Belastungsfaktoren der Arbeit in der Klasse zeigt, dass sich die empfundene *Belastung durch Unterricht* im Querschnitt auf die *Depressivität* auszuwirken

scheint. Außerdem weisen die querschnittlichen Moderatoranalysen darauf hin, dass sich *prosozialer Erfolg* vor allem unter höherer *Belastung durch Unterricht* positiv auf das *Arbeitsengagement* auswirkt. Dies entspricht den Erwartungen, weil Ergebnisse der empirischen Forschung darauf hinweisen, dass sozialpsychologische Aspekte der Lehrertätigkeit (z.B. Klassenführung, den Unterricht störendes Schülerverhalten bzw. die Aufrechterhaltung der Schülerdisziplin, die Lehrer-Schüler-Beziehung), die Beanspruchung nicht nur von berufserfahrenen sondern gerade auch von unerfahrenen Lehrkräften vorhersagen (z.B. Dicke et al., 2014, 2018; Paquette & Rieg, 2016; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). „*Particularly teachers at the beginning of their teaching career, perceive managing student behavior as an overly challenging job demand*“ (Dicke et al., 2018, S. 571; Jones, 2006; Rieg et al., 2007). Überdies liefern neuere Forschungsergebnisse Hinweise darauf, dass pädagogisch-psychologisches Wissen zur Klassenführung und Klassenführungskompetenz gesundheitsrelevante Faktoren bei Lehramtsreferendaren sind (z.B. Dicke, Parker et al., 2015; Klusmann et al., 2012).

Das Fehlen eines signifikanten längsschnittlichen Effekts der empfundenen *Belastung durch Unterricht* auf die *Depressivität* wie auch von quer- und längsschnittlichen Effekten der selbstberichteten *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* lässt sich durch die bisher beschriebenen Befunde hingegen nicht erklären. Womöglich ist weniger die empfundene *Belastung durch respektloses Schülerverhalten* und *Unterricht* (längerfristig) entscheidend als vielmehr das Gefühl ihrer Bewältigbarkeit (vgl. transaktionales Stressmodell; Lazarus, 1966; vgl. Kapitel 4.1.1; vgl. Kohärenzerleben; Antonovsky, 1979, 1997; vgl. Kapitel 3.4.2). Neben der bereits beschriebenen Bedeutung von Klassenführungswissen und -kompetenz spricht auch die in der empirischen Forschung belegte gesundheitsförderliche Wirkung der klassenführungsbezogenen Selbstwirksamkeit (z.B. Dicke et al., 2018) für diese Annahme.

Doch auch der anfängliche Enthusiasmus, der Berufseinsteigern im Lehramt zugeschrieben wird (Aldrup et al., 2017; Hubermann, 1991; Strauß, König & Nold, 2019), sowie eine idealistische Wahrnehmung des Lehrerberufs könnten erklären, warum sich in der vorliegenden Untersuchung die Belastung durch Unterricht nur im Querschnitt und die Belastung durch respektloses Schülerverhalten in keiner der Analysen negativ auf das Befinden der Lehramtsreferendare auswirkt. Hinweise auf eine idealistisch verzerrte Wahrnehmung des Lehrerberufs, die einerseits eine selbstwertdienliche Funktion haben und andererseits in den nur gering ausgeprägten praktischen Erfahrungen und einem fehlenden Vergleichsmaßstab begründet sein könnte, finden sich beispielsweise in der Forschung zu Berufswahlmotiven. „*Deutlich dominieren die intrinsischen und hier insbesondere personen- und beziehungsorientierte Motive bzw. konkret das Interesse am Zusammensein und der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen*“ (Rothland & Terhart, 2010, S. 793; vgl. Scharfenberg, im Druck). Doch genau dieses Motiv idealisiert den Lehrerberuf. Denn es blendet „*die unterrichtliche Zweckhaftigkeit, die gesellschaftlichen Funktionen von Schule und Unterricht sowie die grundlegenden Bedingungen,*

unter denen die „Zusammenarbeit“ stattfindet (etwa Leistungsorientierung und -beurteilung) aus“ (ebd., S. 794). Den Ergebnissen einer Untersuchung von Affolter, Hollenstein und Brühwiler (2015) mit Studierenden des Mathematiklehramts für die Primar- und Sekundarstufe I zufolge lässt sich die Mehrzahl der Studierenden einem „Idealismus“-Cluster zuordnen.

Die Ergebnisse lassen sich möglicherweise aber auch aus einer anderen berufsbiographischen Betrachtungsweise erklären: Fuller und Bown (1975) gehen in ihrem Phasenmodell der Entwicklung von Lehrkräften davon aus, dass Novizen im Lehrerberuf noch sehr mit ihren persönlichen Schwierigkeiten – also mit sich selbst – beschäftigt sind. Erst wenn die ersten Anfangsschwierigkeiten überwunden sind, rückt mehr und mehr die Unterrichtssituation in den Blick. „Langsam erfolgt eine Ablösung vom Ich-Bezug zum Situationsbezug“ (Messner & Reusser, 2000, S. 160). Im Zentrum des Interesses stehen nun die didaktisch-methodische Gestaltung und Kontrolle der Unterrichtssituation. Sowohl der individuelle Entwicklungsstand der einzelnen Referendare als auch der Messzeitpunkt der jeweiligen Studie beeinflussen also gegebenenfalls, inwieweit die subjektive Belastung durch die Arbeit in der Klasse sich auf das Befinden auswirkt.

9.1.4 Einflussfaktoren von Arbeitsaufgabe und -inhalt

Auf die eigene Person bezogene Faktoren von Arbeitsaufgabe und -inhalt haben eine große Bedeutung für das Befinden von Lehramtsreferendaren.

Unter dieser soeben beschriebenen berufsbiographischen Perspektive ist es nicht überraschend, dass sich in der vorliegenden Untersuchung für die selbstberichtete *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und den subjektiven Berufserfolg im Sinne von *Zielerreichung* und *prosozialem Erfolg* die erwarteten Effekte auf *Depressivität* und *Arbeitsengagement* einstellen.

Die ungünstigen Effekte der *Unsicherheit in der Lehrerrolle* auf die *Depressivität* lassen sich insofern gut in den aktuellen Forschungsstand einordnen, als dass die Forschung für Rollenstress im Sinne von Rollenambiguität und -konflikten für verschiedene Berufsgruppen (u.a. auch den Lehrerberuf) einen negativen Zusammenhang mit Depression und Burnout sowie berufsbezogenen Variablen wie Arbeitszufriedenheit, Leistung und Commitment belegt (z.B. Mérida-López et al., 2017; Örtqvist & Wincent, 2006; Papastylianou et al., 2009; Rau & Henkel, 2013; Schmidt et al., 2014). Im Gegensatz dazu weisen Studienergebnisse auf positive Zusammenhänge von Rollenklarheit mit Konstrukten wie Selbstwirksamkeit (z.B. Chen & Bliese, 2002; Kauppila, 2014), Arbeitsleistung (z.B. Whitaker et al., 2007) sowie *Arbeitsengagement* hin (z.B. Venz et al., 2018). Dass solche Zusammenhänge gerade in der Zeit des Lehramtsreferendariats von Bedeutung sind, ist aufgrund der besonderen Situation der Referendare wenig überraschend: Schließlich gehört die Rollenfindung als Berufsperson zu den übergeordneten Entwicklungsaufgaben im Berufseintritt (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Zugleich beschreiben Berufseinsteiger im Lehrerberuf häufig Schwierigkeiten beim Übergang von der

Schüler- in die Lehrerrolle (Pillen et al., 2013). Bei Lehramtsreferendaren kann zusätzlich ihre Doppelrolle als Lehrende (gegenüber den Schülern) und Lernende (gegenüber den Ausbildern) als Ursache für Schwierigkeiten beim Übergang in die Lehrerrolle angenommen werden. Denn sie führt dazu, dass sich Lehramtsreferendare in die Schülerrolle zurückversetzt fühlen (Helsper, 2014; Schulte, 2008; Wernet, 2009) und geht auch deshalb mit Rollenunsicherheit einher (Kiel & Pollak, 2011; Lenhard, 2004). Außerdem birgt die Doppelrolle der Referendare das Risiko weiterer Rollenkonflikte – zusätzlich zu den dem Lehrerberuf grundsätzlich immanenten Rollenkonflikten und Spannungsverhältnissen (vgl. Biddle, 1997; Helsper, 2002). Tatsächlich berichten Lehramtsreferendare mehr Rollenkonflikte und weniger Rollenklarheit als gleichaltrige Vergleichsgruppen aus anderen Berufen (Drüge et al., 2014). Bei Berufseinsteigern im Lehrerberuf werden Rollenkonflikte überdies mit Bestrebungen, den Beruf zu wechseln, in Verbindung gebracht (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015).

Auch der in der vorliegenden Untersuchung gefundene gesundheitsförderliche Einfluss des subjektiven Berufserfolgs wird vom aktuellen Forschungsstand impliziert (Grebner et al., 2008, 2010). Gerade in einer beruflichen Phase, die häufig als Phase des Überlebens (Fuller & Bown, 1975; Huberman, 1991) oder „*sink- or swim-Phase*“ (Weingart, 2003, S. 91) beschrieben wird und in der es darum geht, Erfahrungen zu sammeln und Kompetenzen aufzubauen (vgl. Kapitel 3.1) kann beruflicher Erfolg ein wichtiger Indikator dafür sein, dass man den zahlreichen Anforderungen gewachsen ist, dass man in der Lage ist die Herausforderungen des Berufseinstiegs zu meistern und dass die eigene Kompetenz wächst. Dieses „*[s]ubjektive Wahrnehmen der eigenen wachsenden Kompetenz stärkt die Lehrperson im Berufseinstieg*“ (Hirsch, 1990)“ (Keller-Schneider, 2010, S. 68), auch im Sinne einer Veränderung der sekundären Bewertung (*secondary appraisal*) wie sie das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1966; vgl. Kapitel 4.1.1) postuliert. Zusätzlich lässt sich zur Erklärung auch das Gefühl von Kohärenz (Antonovsky, 1979, 1997; vgl. Kapitel 3.4.2) heranziehen: *Zielerreichung* und *prosozialer Erfolg* können ein Gefühl der Handhabbarkeit, also das Gefühl, dass die verfügbaren Ressourcen dafür geeignet sind, mit den gestellten Anforderungen umzugehen, vermitteln. Ferner gibt insbesondere der *prosoziale Erfolg* den Anforderungen, vor die Lehrtätigkeit und Vorbereitungsdienst einen Referendar stellen, einen Sinn. Er vermittelt das Gefühl, dass sie es wert sind, sich zu engagieren und Zeit und Energie dafür einzusetzen. Dabei stellen Gefühle von Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit nach Antonovsky (1979, 1997) zwei der drei Komponenten des Kohärenzerlebens dar. Für das globale Kohärenzerleben belegen verschiedene Studien günstige Auswirkungen auf Beanspruchung durch die Arbeit und die psychische Gesundheit (z.B. Albertsen et al., 2001; Feldt, 1997; Feldt et al., 2000; Kalimo et al., 2003; Seibt et al., 2013) und auch für das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl konnten entsprechende Zusammenhänge nachgewiesen werden (Bauer et al., 2015). Ferner kann der subjektive Berufs-

erfolg als Belohnung im Sinne des Effort-Reward Imbalance Modells (Siegrist, 1996) interpretiert werden. Somit trägt er dazu bei, ein wahrgenommenes Ungleichgewicht zwischen Ver- ausgabung und Belohnung zu vermeiden, welches mit hohem Stresserleben und negativen Gesundheitsfolgen in Verbindung gebracht wird (vgl. Kapitel 3.3.1). Dies mag in der Zeit des Lehramtsreferendariats von besonderer Bedeutung sein. Denn einerseits konnte für deutsche Lehrkräfte wiederholt ein Zusammenhang zwischen Gratifikationskrisen und einem erhöhten Level psychischer Symptome und Erkrankungen gezeigt werden (z.B. Hinz et al., 2016; Lehr et al., 2009; Seibt et al., 2013). Andererseits wird über Einsteiger im Lehrerberuf grundsätzlich ein hoher Arbeitseinsatz berichtet (Day, 2008), der zum Beispiel durch hohe Erwartungen der Ausbildungslehrkräfte, vorherrschende Stellenknappheit und Konkurrenz zu den Mitreferendaren möglicherweise noch verstärkt wird.

9.1.5 Zusammenfassende Einordnung in den Kontext der Professionalisierung

Bisher wurde vor allem die Relevanz der untersuchten beruflichen Faktoren für die psychische Gesundheit der Lehramtsreferendare diskutiert. Da das Lehramtsreferendariat eine besondere Phase in der beruflichen Biographie von Lehrkräften darstellt, die eine große Bedeutung für deren Professionalisierung hat (vgl. Kapitel 3.1), soll im Folgenden besprochen werden, inwiefern sich diese Befunde in das Themenfeld der Professionalisierung einordnen lassen.

Dient die Bearbeitung berufsphasenspezifischer Anforderungen der Professionalisierung und dem Aufbau und Erhalt von Ressourcen?

Eine zentrale Annahme von Keller-Schneider (2016), die sich mit dem Berufseinstieg von Lehrkräften in der Schweiz beschäftigt, wo es keine mit dem deutschen Lehramtsreferendariat vergleichbare Berufsphase gibt, ist: Die Bearbeitung berufsphasenspezifischer Anforderungen hat eine professionalisierende Funktion und trägt zum Aufbau und Erhalt von Ressourcen bei. Sie geht ferner davon aus, dass Übergänge in der beruflichen Ausbildung, strukturbedingt neue Anforderungen stellen, deren Bearbeitung Voraussetzung für die professionelle Entwicklung ist.

„Professionalisierung als beanspruchender Prozess resultiert aus der Bewältigung berufsphasenspezifischer Anforderungen. Ein Vermeiden von Divergenzen und von Beanspruchung – im Sinne von sich durch die Bearbeitung von Anforderungen beanspruchen lassen – würde mit einer Stagnation in der professionellen Entwicklung einhergehen (Keller-Schneider, 2010). Professionalität kann als berufsbiografisches Entwicklungsproblem (Terhart, 2001) betrachtet werden, dessen Bearbeitung zu Beanspruchung und positiven sowie negativen Beanspruchungsfolgen führt“ (Keller-Schneider, 2016, S. 309).

Diese Perspektive liefert auch eine mögliche Erklärung dafür, dass viele der untersuchten beruflichen Anforderungen keinen oder nur einen querschnittlichen Einfluss auf das Befinden

haben: Wenn eine Anforderung eine zu bearbeitende Aufgabe darstellt, sollte eine erfolgreich bearbeitete Anforderung keine Beanspruchung mehr auslösen (vgl. Kapitel 12). Dementsprechend können Forschungsergebnisse, die darauf hindeuten, dass die emotionale Erschöpfung am Anfang des Vorbereitungsdienstes ansteigt und in seinem weiteren Verlauf wieder abnimmt (vgl. Dicke, Parker et al., 2015; Dicke et al., 2016; Klusmann et al., 2012; Zimmermann et al., 2016), „als Zeichen voranschreitender Professionalisierung im Sinne von Routinebildungen in der Bewältigung ausbildungsphasenspezifischer Anforderungen gedeutet werden“ (Keller-Schneider, 2016, S. 307).

Letztendlich geht es im Rahmen von Professionalisierung auch um den Aufbau von Wissen und Kompetenzen (vgl. Kapitel 3.1.3). Dies bezieht sich allerdings nicht nur auf das Professionswissen, sondern auch auf Überzeugungen und Werthaltungen, die motivationale Orientierung sowie selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006, 2011a) und damit auf „zentrale Merkmale der psychologischen Funktionsfähigkeit von handelnden Personen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 501), die bedeutsam für den Umgang mit beruflichen Belastungen sind (vgl. Kapitel 4.2).

Sind vor allem Faktoren, die die Wahrnehmung der eigenen professionellen Entwicklung beeinflussen von Bedeutung?

Auffallend ist, dass insbesondere zwei auf die eigene Person und ihre professionelle Entwicklung bezogene Faktoren von Arbeitsaufgabe und -inhalt auch längerfristig Einfluss auf das Befinden von Lehramtsreferendaren zu haben scheinen: die empfundene *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und der subjektive Berufserfolg in Form von *Zielerreichung* und *prosozialem Erfolg*. Diese mögen auch deshalb in der Zeit des Vorbereitungsdienstes von besonderer Bedeutung sein, weil sie als Zeichen fehlender bzw. fortschreitender Professionalisierung und Routine verstanden werden können. Denn es ist für Lehramtsreferendare besonders wichtig, sich selbst und anderen ihre Kompetenz zu demonstrieren. Und das aus verschiedenen Gründen:

- Zunächst gehört das Bedürfnis nach Kompetenz im Sinne einer „*experience of a sense of effectiveness in interacting with one’s environment*“ (Vansteenkiste & Ryan, 2013, S. 264) zu den menschlichen psychologischen Grundbedürfnissen. Dabei ist, der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) zufolge, die Befriedigung dieser Bedürfnisse entscheidend für das Wohlbefinden (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013), was auch im Arbeitskontext empirisch gut belegt ist (z.B. Collie et al., 2016; Gomez-Baya & Lucia-Casademunt, 2018; Milyavskaya & Koestner, 2011; Van den Broeck, Vansteenkiste et al., 2010). Zudem weisen Ergebnisse einiger Studien darauf hin, dass die (Nicht-)Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse den Zusammenhang zwischen Stressbelastung und Wohlbefinden mediiert (z.B. Fernet, Austin, Trépanier & Dussault, 2013; Van der Elst, Van den Broeck, De Witte & De Cuyper, 2012). Unter anderem für das Bedürfnis nach

Kompetenz konnten Boudrias et al. (2014) sowie Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas und Lonsdale (2014) solche Zusammenhänge bei Lehrkräften und Aldrup et al. (2017) bei Berufseinsteigern im Lehrerberuf nachweisen.

- Arbeit dient zugleich eben nicht nur der Existenzsicherung, sondern hat auch eine identitätsstiftende Funktion (Atewologun et al., 2017; Hogg & Terry, 2000; Hulin, 2002; Kaluza, 2018). Sie ist „*the most important social and economic role held by most adults outside their immediate family or household*“ (Hauser & Warren, 1997, S. 179). Womöglich ist deshalb subjektiver Erfolg im Berufseinstieg und die damit verbundenen zukünftigen beruflichen Chancen so wichtig, um sich zur Gruppe der Lehrkräfte zählen und mit ihr identifizieren zu können. Dies kann soziale Identität stiften, die zur Verringerung von Unsicherheit und Ungewissheit beitragen kann (Hogg, 2006) und deren grundsätzlich gesundheitsförderliche Wirkung empirisch belegt ist (z.B. Barbier et al., 2013; Cruwys et al., 2014, 2015; Willis et al., 2019). Dem mag das Empfinden von *Unsicherheit in der Lehrerrolle* entgegenstehen.
- Ferner wird angenommen, dass der Selbstwert, der die Bewertung des Wissens über die eigene Person, also des Selbstkonzepts, darstellt (Asendorpf, 2019), über die Zeit zwar relativ stabil (Brown, Dutton & Cook, 2001), aber nicht vollkommen unveränderbar ist (Jünemann, 2016; Orth & Robins, 2014). Veränderungen im Selbstwert können unter anderem im Rahmen von Übergängen zwischen verschiedenen Lebensabschnitten (vgl. Chung et al., 2014), wie dem Übergang in die Berufstätigkeit (Demo, 1992), auftreten. Somit stellt vermutlich auch das Lehramtsreferendariat – als Übergang von der Universität in die Arbeitswelt – eine sensible Phase für Veränderungen des Selbstwerts dar. Zwar belegt die wissenschaftliche Forschung generell, „*dass die Ausprägung des Selbstwertes maßgeblich den persönlichen Erfolg und das Wohlbefinden bestimmt und nicht als Konsequenz daraus anzusehen ist*“ (Jünemann, 2016, S. 191; vgl. Orth & Robins, 2014). Jedoch trifft dies im Besonderen auf Personen mit optimalem (hohem und sicherem) Selbstwert zu (Jünemann, 2016; Kernis, 2003). Verschiedene Theorien gehen jedoch davon aus, dass ein hoher Selbstwert auch instabil (Kernis, Cornell, Sun, Berry & Harlow, 1993), kontingent (Crocker, Luhtanen, Cooper & Bouvrette, 2003; Deci & Ryan, 1995) bzw. fragil (Kernis, Lakey & Heppner, 2008) sein kann und dann von positivem Feedback und Erfolgen abhängig oder zumindest beeinflussbar ist. Beruflicher Erfolg ist für manche Referendare also vielleicht auch deshalb essentiell, weil er ihnen hilft, das eigene Selbstwertgefühl zu bewahren und die Integrität des eigenen Selbstkonzepts aufrechtzuerhalten (vgl. Spurk et al., 2019). Dementsprechend sagt in einer Untersuchung von Mühlethaler, Jacobshagen, Kälin, Grebner und Semmer (2010) subjektiver Berufserfolg das Selbstwertgefühl ein Jahr später vorher. „*Eine [weitere] Quelle selbstwertrelevanter Informationen ist die Wahrneh-*

mung des eigenen Körpers, physiologischer Prozesse und eigenen Verhaltens (Selbstwahrnehmung)“ (Asendorpf, 2019, S. 137). Insofern mag auch *Unsicherheit in der Lehrerrolle* Einfluss auf den Selbstwert haben, da sie als Stressor einerseits und in ihrem Zusammenhang mit Angst (vgl. Krohne, 2010) andererseits mit physiologischen Reaktionen verknüpft ist (vgl. Kapitel 2.1.1).

- Für Einsteiger im Lehrerberuf ist zudem allgemein belegt, dass sie mit großem Engagement, Einsatz und Idealismus in ihre berufliche Laufbahn starten (Day, 2008; Rothland & Terhart, 2010) und ihre Arbeit als erfüllende Tätigkeit sowie Chance, die eigene Leistungsfähigkeit zu demonstrieren, erleben. Dabei spielen im Vorbereitungsdienst vermutlich auch Faktoren wie hohe Erwartungen der Ausbildungslehrkräfte an die Lehramtsreferendare, vorherrschende Stellenknappheit sowie die damit zusammenhängende Konkurrenz zu den Mitreferendaren eine entscheidende Rolle. Sie machen es noch wichtiger, dem Umfeld die eigene Leistungsfähigkeit und das persönliche *Arbeitsengagement* zu beweisen, und verstärken dadurch möglicherweise auch die Bedeutung von *subjektivem Berufserfolg* und wahrgenommener *Unsicherheit in der Lehrerrolle*.

Letztendlich wird deutlich, dass *subjektiver Berufserfolg* zum Aufbau und Erhalt verschiedener einflussreicher personaler Ressourcen beiträgt (vgl. Spurk et al., 2019), während empfundene *Unsicherheit in der Lehrerrolle* dies erschwert. Zudem ist anzunehmen, dass beide Variablen von den Lehramtsreferendaren als Spiegel ihrer individuellen professionellen Entwicklung empfunden werden. Auch dadurch mögen diese beiden auf die eigene Person und ihre professionelle Entwicklung bezogenen Faktoren von Arbeitsaufgabe und -inhalt für das Stresserleben und die erfolgreiche Bewältigung von Stress ausschlaggebend sein (vgl. Theorie der Ressourcenerhaltung; Hobfoll, 2001; vgl. Kapitel 4.1.2).

9.2 Bedeutung personaler Stressverstärker und Ressourcen

Die zweite Fragestellung der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich damit, auf welche Art und Weise berufliche und personale Faktoren in ihrem Einfluss auf das Befinden (*Depressivität* und *Arbeitsengagement*) zusammenwirken, wofür als berufliche Faktoren der *subjektive Berufserfolg* und die wahrgenommene *Unsicherheit in der Lehrerrolle* näher betrachtet werden. Denn obwohl die meisten Lehrkräfte und Lehramtsreferendare ähnliche Bedingungen für ihre Arbeit vorfinden, ist nur ein Teil von ihnen sehr beansprucht und leidet unter depressiven Symptomen (vgl. Weiß & Kiel, 2013). Die folgenden Abschnitte diskutieren die Ergebnisse zur Bedeutung der *Lehrerselbstwirksamkeit* und des Zutrauens im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* (9.2.1), dysfunktionalen Kognitionen (9.2.2), Bewältigungsstrategien (9.2.3) sowie Erholungserleben (9.2.4) im Referendariat und ziehen ein abschließendes Fazit (9.2.5). Die jeweils aufgeführten Tabellen stellen eine Übersicht über die jeweiligen Ergebnisse aus Kapitel 8.2 dar. Eine graue Füllung von Tabellenzellen weist auf einen signifikanten Effekt hin. Signifikante

Effekte, die nicht den Hypothesen entsprechen sind durch die Abkürzung „n.h.“, die für „nicht hypothesenkonform“ steht, gekennzeichnet.

9.2.1 Bedeutung des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten

Empfundene Lehrerselbstwirksamkeit sowie das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Unterrichtsstörungen sind bedeutsam für das Befinden von Lehramtsreferendaren.

Dass sich das Empfinden von Selbstwirksamkeit und Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* in der vorliegenden Arbeit positiv auf das Befinden auswirkt (vgl. Tabelle 9.2), lässt sich gut in die bisherigen empirischen Forschungsbefunde einordnen. In Bezug auf die (klassenführungsbezogene) *Lehrerselbstwirksamkeit* finden sich unter anderem negative Zusammenhänge mit Burnout (z.B. Aloe et al., 2014; Brown, 2012; Dicke et al., 2014; Shojia et al., 2016) und positive Zusammenhänge mit dem *Arbeitsengagement* (z.B. Dicke et al., 2018; Salanova et al., 2011; Simbula et al., 2011). Daneben ist vor allem im Hinblick auf das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* zu bedenken, dass gerade die Arbeit in der Klasse Lehramtsreferendare vor große Herausforderungen stellt (vgl. Kapitel 3.1, 3.4.1, 3.4.4 und 4.2.2) und das Bedürfnis nach Kompetenz im Sinne einer „*experience of a sense of effectiveness in interacting with one’s environment*“ (Vansteenkiste & Ryan, 2013, S. 264) zu den menschlichen psychologischen Grundbedürfnissen gehört. Im Widerspruch zu früheren Studienergebnissen (z.B. Dicke et al., 2018) ergeben die Analysen allerdings keine moderierenden Effekte der *Lehrerselbstwirksamkeit* auf den Zusammenhang zwischen beruflichen Faktoren und Gesundheitsvariablen. Auf mögliche Gründe hierfür wird in Kapitel 11 näher eingegangen.

Tabelle 9.2: Übersicht über die Ergebnisse zur Lehrerselbstwirksamkeit und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen der Lehramtsreferendare

Prädiktor: pF				Moderator: pF				Mediator: pF				Mediator: bF			
Depressivität		AE _{engagement}		Depressivität		AE _{engagement}		Depressivität		AE _{engagement}		Depressivität		AE _{engagement}	
QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS
<i>Lehrerselbstwirksamkeit</i>															
---	---	■	---	---	---	---	---	■	■	■	■	■	■	■	---
<i>Umgang mit Unterrichtsstörungen</i>															
■	---	■	■	---	---	---	---	■	---	■	---	■	■	■	■

Anmerkungen: pF = personaler Faktor, bF = beruflicher Faktor, QS = Querschnitt, LS = Längsschnitt.

Stattdessen deuten die vorliegenden Ergebnisse, wie auch schon andere Studien (z.B. Klassen & Chiu, 2011; Klassen et al., 2013; Yu, Wang, Zhai, Dai & Yang, 2015), auf medierende Einflüsse der *Lehrerselbstwirksamkeit* und Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* hin. Diese lassen sich im Hinblick auf den *subjektiven Berufserfolg* und die wahrgenommene *Unsicherheit in der Lehrerrolle* wie folgt erklären: *Subjektiver Berufserfolg* im Vorbereitungsdienst

und somit am Anfang der beruflichen Laufbahn beeinflusst möglicherweise im Sinne einer „mastery experience“ den Aufbau von Selbstwirksamkeit positiv (Bandura, 1997; Klassen et al., 2013) – eine auch für Berufseinsteiger im Lehrerberuf wichtige Quellen der Selbstwirksamkeit (Tschannen-Moran und Hoy, 2007). Es ist deshalb plausibel, dass subjektiver beruflicher Erfolg die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsreferendaren steigert, was Mühlethaler et al. (2010) in ihrer Untersuchung bestätigen konnten, und sich dadurch positiv auf ihre psychische Gesundheit auswirkt. Ähnliche Mechanismen sind auch in Bezug auf das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* zu vermuten. Im Gegensatz dazu ist anzunehmen, dass sich *Unsicherheit in der Lehrerrolle* ungünstig auf das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* sowie die Selbstwirksamkeit (vgl. Li & Bagger, 2008) und dadurch auf die psychische Gesundheit auswirkt, weil sie einerseits mit physiologischer und gefühlsmäßiger Erregung (*physiological and affective states*) verbunden und andererseits gegebenenfalls mit erschwertem Erleben eigener Erfolgserfahrungen (*mastery experience*) verknüpft ist (vgl. Kapitel 4.3). Li und Bagger (2008) argumentieren ferner:

„There are two reasons to believe that role ambiguity may be negatively related to self-efficacy. First, role ambiguity reduces the quality of the information that can be used to make an accurate assessment of one’s ability to perform a task. Second, according to social cognitive theory (Bandura, 1977), to have a high level of self-efficacy, a person must be able to visualize effective performance in a given situation. When role ambiguity is high, the ability to visualize one’s performance is impaired, thereby reducing one’s confidence in his/her ability to perform effectively“ (S. 368).

Doch auch der umgekehrte Zusammenhang, dass das selbstberichtete Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* sowie die *LehrerSelbstwirksamkeit* das Befinden vermittelt über wahrgenommene *Unsicherheit in der Lehrerrolle* bzw. *subjektiven Berufserfolg* beeinflusst, lässt sich in den aktuellen Forschungsstand einordnen. Insbesondere für den subjektiven und objektiven Berufserfolg belegt die empirische Forschung allgemein und für Lehrkräfte im Besonderen, dass berufliche Selbstwirksamkeit den beruflichen Erfolg vorhersagt (z.B. Abele-Brehm & Stief, 2004; Sezgin & Erdogan, 2015; Smidt et al., 2018; Spurk et al., 2013), der, wie in Kapitel 9.1 diskutiert, das *Arbeitsengagement* von Lehramtsreferendaren günstig beeinflussen kann. Bei Referendaren mag dabei eine besondere Rolle spielen, dass *LehrerSelbstwirksamkeit* auch mit Professionalisierungs- und Lernprozessen von Berufseinsteigern im Lehrerberuf (z.B. De Neve, Devos & Tuytens, 2015) sowie der „*instructional quality*“ und „*teaching performance*“ von Lehrkräften (z.B. Holzberger, Philipp & Kunter, 2014; Klassen & Tze, 2014; Künsting, Neuber & Lipowsky, 2016) in Verbindung gebracht wird. Ähnliche Zusammenhänge können auch für das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* angenommen werden. Dass auch die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* den Zusammenhang zwischen *LehrerSelbstwirksamkeit* bzw.

Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* und Befinden, als *Depressivität* operationalisiert, mediert, entspricht den Forschungsergebnissen von Schwarzer und Hallum (2008). Diese zeigen für *LehrerSelbstwirksamkeit* allgemein, „*that job stress may operate as mediator between self-efficacy and burnout*“ (ebd., S. 163). Zudem deuten die Ergebnisse von Kauppila (2014) darauf hin, dass sich die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung positiv auf die Rollenklarheit auswirkt.

Letztlich ist es wahrscheinlich, dass sich die untersuchten Variablen wechselseitig beeinflussen. Entsprechende Ergebnisse finden sich auch in der empirischen Forschung. So zeigt eine Studie von Spurk und Abele (2014), dass die berufliche Selbstwirksamkeit Einfluss auf den objektiven Berufserfolg hat, der wiederum den *subjektiven Berufserfolg* beeinflusst, welcher sich wieder auf die berufliche Selbstwirksamkeit auswirkt. Grebner et al. (2010) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Gewinnspirale (vgl. Theorie der Ressourcenerhaltung; Hobfoll, 2001). Ferner geht ihr Modell von „*reciprocal direct effects of subjective success on well-being, health, and recovery (upward spiral)*“ aus (ebd., S. 62). Bei Lehrkräften und Referendaren konnte außerdem gezeigt werden, dass sich *LehrerSelbstwirksamkeit* und *Arbeitsengagement* wechselseitig positiv beeinflussen (z.B. Dicke et al., 2018; Salanova et al., 2011; Simbula et al., 2011). Studienergebnisse zu reziproken Zusammenhängen zwischen *LehrerSelbstwirksamkeit* bzw. Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen*, *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *Depressivität* fehlen bislang allerdings.

9.2.2 Bedeutung dysfunktionaler Kognitionen

Dysfunktionale Kognitionen wirken sich vorwiegend auf das aktuelle Befinden von Lehramtsreferendaren aus.

Die Betrachtung des Einflusses berichteter dysfunktionaler Kognitionen zeigt, dass sich diese direkt und im Zusammenspiel mit wahrgenommenen beruflichen Faktoren (*Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *subjektiver Berufserfolg*) vor allem im Querschnitt auf das subjektive Befinden in Form von *Depressivität* und *Arbeitsengagement* auswirken. Die gefundenen Zusammenhänge entsprechen vorangegangenen Befunden, wonach dysfunktionale Kognitionen allgemein mit Depression in Verbindung gebracht werden (vgl. Kapitel 4.2.3). Darüber hinaus belegen Studien auch für Lehrkräfte einen Zusammenhang zwischen dysfunktionalen Kognitionen und psychischer Gesundheit (Hillert et al., 2016; Trageser, 2010). In Bezug auf das Lehramtsreferendariat mag zudem von Bedeutung sein, dass der Übergang in die berufliche Praxis häufig von Unsicherheit und dem Gefühl, nicht ausreichend vorbereitet zu sein, begleitet ist und die Referendare vor viele neue Herausforderungen stellt (vgl. Kapitel 3.1 und 3.4). Eine damit womöglich verbundene negative Affektivität könnte zumindest bei einem Teil der Refe-

rendare die Aktivierung dysfunktionaler Kognitionen begünstigen. Eine solche kognitive Reaktivität wird auch als Risikofaktor für depressive Störungen diskutiert (z.B. Scher, Ingram & Segal, 2005).

Tabelle 9.3: Übersicht über die Ergebnisse zu dysfunktionalen Kognitionen bei Lehramtsreferendaren

Prädiktor: pF				Moderator: pF				Mediator: pF				Mediator: bF				
Depressivität		AEngagement		Depressivität		AEngagement		Depressivität		AEngagement		Depressivität		AEngagement		
QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	
<i>Absicherung/Risikovermeidung</i>																
n.h.*		---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	n.h.*
<i>Meiden sozialer Unterstützung</i>																
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
<i>Selbstvorwürfe bei Misserfolg</i>																
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Anmerkungen: pF = personaler Faktor, bF = beruflicher Faktor, QS = Querschnitt, LS = Längsschnitt, n.h. = nicht hypothesenkonform, * = Suppressionseffekt.

Dennoch fehlen längsschnittliche Effekte der dysfunktionalen Kognitionen weitgehend und die für *Absicherung/Risikovermeidung* auftretenden Effekte entsprechen nicht den Hypothesen. Sie sind vermutlich auf Suppressionseffekte zurückzuführen (vgl. Kapitel 8.2.2 und 8.2.5). Das dysfunktionale Kognitionen längerfristig somit wenig Einfluss auf das Befinden der Lehramtsreferendare zu haben scheinen, kann möglicherweise damit erklärt werden, dass bei Vorliegen einer Depression zwar eine stärkere Ausprägung dysfunktionaler Kognitionen belegt ist (Browne et al., 2010), diese aber bei Patienten in Remission nicht mehr nachgewiesen werden kann. Da die vorliegende Untersuchung nicht auf einer klinischen Stichprobe beruht und im Vergleich zu vorangegangenen Untersuchungen mit Lehrkräften (z.B. Hillert et al., 2016; Trageser, 2010) wenig Personen mit klinisch relevanter depressiver Symptomatik enthält, könnte dies die Befunde erklären.

9.2.3 Bedeutung von Bewältigungsstrategien

Die untersuchten Bewältigungsstrategien beeinflussen das Befinden von Lehramtsreferendaren in unterschiedlichem Maß.

Betrachtet man das Zusammenspiel von selbstberichteten Bewältigungsstrategien und wahrgenommenen beruflichen Faktoren (*Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *subjektiver Berufserfolg*) in der Beeinflussung des subjektiven Befindens (*Depressivität* und *Arbeitsengagement*), zeigen sich sehr unterschiedliche Einflüsse der einzelnen Bewältigungsstrategien. Während sich für *Resignation* und *soziale Abkapselung* im Querschnitt direkte Zusammenhänge mit

Depressivität und verschiedene signifikante Mediatoreffekte ergeben, scheinen *Reaktionskontrolle* und *positives Tun* das Befinden in erster Linie direkt im Längsschnitt zu beeinflussen. Für *Situationskontrolle* findet sich hingegen nur ein mediierender Einfluss des *subjektiven Berufserfolgs* auf den querschnittlichen Zusammenhang zwischen *Situationskontrolle* und *Arbeitsengagement* (vgl. Tabelle 9.4 und 9.5).

Tabelle 9.4: Übersicht über die Ergebnisse zu stressverstärkenden Bewältigungsstrategien bei Referendaren

Prädiktor: pF				Moderator: pF				Mediator: pF				Mediator: bF			
Depressivität		AEngagement		Depressivität		AEngagement		Depressivität		AEngagement		Depressivität		AEngagement	
QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS
<i>Resignation</i>															
■	---	■	---	---	---	---	---	■	---	■	---	■	---	■	---
<i>Soziale Abkapselung</i>															
■	---	---	---	---	---	---	---	■	---	---	---	■	---	---	---
<i>Reaktionskontrolle</i>															
---	■	n.h.	---	---	---	■	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Anmerkungen: pF = personaler Faktor, bF = beruflicher Faktor, QS = Querschnitt, LS = Längsschnitt.

In der Forschung zum Copingverhalten herrscht weitgehender Konsens über die gesundheitlich ungünstigen Auswirkungen der Bewältigungsstrategien *Resignation* und *soziale Abkapselung* (vgl. Kapitel 4.2.5). Der Rückgriff auf diese Strategien liegt allerdings in Situationen, in denen eine direkte Problembearbeitung (z.B. aufgrund fehlender Kontrolle oder Schwierigkeiten soziale Unterstützung zu mobilisieren) nicht möglich ist, nahe (vgl. *goodness of fit*-Konzept, Folkman, Schaefer & Lazarus, 1979), was ihnen eine besondere Rolle im Lehramtsreferendariat zuweisen würde (vgl. Christ, 2004; Caspersen & Raaen, 2014). Hinsichtlich der Bewältigungsstrategie der *Resignation* muss dabei berücksichtigt werden, dass das Modell der erlernten Hilflosigkeit und seine Erweiterungen (Abramson, Metalsky & Alloy, 1989; Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Seligman, 1974) nahelegen, dass ein Gefühl der Unkontrollierbarkeit einer Situation Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit und *Depressivität* hervorrufen kann (Pinquart, 2011). Was *soziale Abkapselung* anbelangt, mag ein Befund von Caspersen und Raaen (2014) relevant sein, der belegt, dass Berufseinsteiger im Lehrerberuf ihre eigenen Bedürfnisse Kollegen gegenüber weniger gut deutlich machen können. Zudem wird *soziale Abkapselung* im Vorbereitungsdienst möglicherweise auch deshalb begünstigt, weil Referendare ihr Unterstützungsnetzwerk im beruflichen Kontext erst noch aufbauen müssen und häufig auch nur eingeschränkt auf ihr privates soziales Netzwerk zurückgreifen können, weil sich ihre Seminar- bzw. Einsatzschule gegebenenfalls nicht in der Nähe ihres Heimatortes befindet. Insofern sind die Ergebnisse der querschnittlichen Analysen, die direkte und mediierende Effekte nachweisen können, in Einklang mit der Forschung.

Die fehlenden längsschnittlichen Einflüsse sind gegebenenfalls auf methodische Ursachen (vgl. Kapitel 12) zurückzuführen. Sie könnten insbesondere mit dem Wechsel der Lehramtsreferendare an die Einsatzschule während der ersten Erhebungswelle zusammenhängen. Ein solcher Neustart könnte eine positive Erwartungshaltung schüren und dazu führen, dass Gefühle von Hilf- und Hoffnungslosigkeit abnehmen. Darüber hinaus wäre es möglich, dass es den Referendaren im neuen Schulumfeld leichter fällt, sich zu öffnen und angebotene soziale Unterstützung zu nutzen, weil der unmittelbare Bewertungs- und Konkurrenzdruck geringer ist und das Verhältnis zu den berufserfahrenen Kollegen eventuell als weniger asymmetrisch empfunden wird.

Im Gegensatz dazu wirkt sich die Strategie der *Reaktionskontrolle* über die Zeit negativ auf die *Depressivität* aus, während sich kein Einfluss auf die aktuelle *Depressivität* offenbart und sie sich kurzfristig sogar einen positiven Einfluss auf das *Arbeitsengagement* hat. Dieser zunächst kontraintuitive Befund lässt sich vermutlich mit den Besonderheiten der Berufsphase des Vorbereitungsdiensts erklären. Die Referendare befinden sich in einer Situation, in der sie eine geringe Kontrolle über viele (Ausbildungs-)Bedingungen erleben (Christ, 2004) und in der auch aufgrund des Ausbildungsstatus Unsicherheit herrscht sowie Handlungskompetenzen und Routinen erst aufgebaut werden müssen (vgl. Kapitel 3.1.2). Dennoch möchten sie als leistungsfähig und engagiert wahrgenommen werden, weil davon unter anderem ihre zukünftigen beruflichen Chancen abhängen (Lenhard, 2004; vgl. Kapitel 9.1.4 und 9.1.5). Dies kann dazu führen, dass zumindest für einen Teil der Lehramtsreferendare die Kontrolle der eigenen Reaktionen als wichtige und richtige Strategie erscheint, um in besonderem Maß den Ausbildern aber auch den Schülern keine Schwächen sondern nur die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu zeigen, vor ihnen zu bestehen und gegebenenfalls Konflikte zu vermeiden (vgl. *Typ 2: Aktive Vermeidung*, Košinár, 2014b). Entsprechend deuten Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass bei Berufseinsteigern bzw. Referendaren vermeidende Bewältigungsstrategien bzw. *Reaktionskontrolle* stärker ausgeprägt sind als bei berufserfahrenen Lehrkräften (Braun, 2017; Caspersen & Raaen, 2014). Dies lässt sich gut in das Konzept des *goodness of fit* (Folkman, Schaefer & Lazarus, 1979) einordnen. Diesem zufolge ist die Effektivität einer bestimmten Bewältigungsstrategie von der Übereinstimmung zwischen der Bewältigungsstrategie und der Kontrollierbarkeit einer Situation abhängig. Es ist folglich möglich, dass die Tendenz Haltung zu bewahren und die Fassung nicht zu verlieren im Referendariat das Befinden kurzfristig nicht negativ beeinflusst und vielleicht sogar adaptiv ist, sich längerfristig aber doch die erwarteten ungünstigen Effekte auf das Befinden einstellen.

Das Konzept des *goodness of fit* (Folkman et al., 1979) kann vermutlich ebenfalls erklären, warum *Situationskontrolle* so wenig Einfluss auf das Befinden von Lehramtsreferendaren zu haben scheint, da ihm zufolge problemzentrierte Strategien bei unkontrollierbaren Ereignissen maladaptiv sind. Referendare haben das Gefühl auf viele Situationen im Vorbereitungsdienst

kaum Einfluss zu haben (Christ, 2004), weshalb die Strategie der *Situationskontrolle* in diesen Situationen vermutlich keine hilfreiche Ressource darstellt und sich somit nicht günstig auf das Befinden auswirken kann.

Tabelle 9.5: Übersicht über die Ergebnisse zu Bewältigungsstrategien als Ressource von Lehramtsreferendaren

Prädiktor: pF				Moderator: pF				Mediator: pF				Mediator: bF			
Depressivität		ArbeitsEngagement		Depressivität		ArbeitsEngagement		Depressivität		ArbeitsEngagement		Depressivität		ArbeitsEngagement	
QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS
<i>Positives Tun</i>															
---	---	---	█	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	█	---
<i>Situationskontrolle</i>															
---	n.h.*	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Anmerkungen: pF = personaler Faktor, bF = beruflicher Faktor, QS = Querschnitt, LS = Längsschnitt, n.h. = nicht hypothesenkonform, * = Suppressionseffekt.

Indes wirkt sich die Strategie, etwas Positives für sich selbst zu tun, also positives Erleben herbeizuführen und sich zu entspannen, zwar nicht auf das aktuelle, dafür aber auf das zukünftige Befinden (*Arbeitsengagement*) günstig aus. Dies liegt möglicherweise darin begründet, dass etwas Positives zu tun ein gewisses Maß an Selbstregulation und zeitlichen Ressourcen erfordert. Speziell das hohe Arbeitspensum aufgrund des nach oben offenen Arbeitsauftrags wie auch der zusätzlichen ausbildungsbezogenen Aufgaben von Referendaren und die Zweiteilung des Arbeitsplatzes, die die Trennung von Arbeit und Privatem erschwert, gilt es zu berücksichtigen. Denn es ist denkbar, dass die Strategie, etwas Positives zu tun, von Lehramtsreferendaren oft nur gegen wahrgenommene Widerstände eingesetzt werden kann, deshalb zunächst mit zusätzlicher Anstrengung verbunden ist und sich folglich erst im Zeitverlauf positiv auf das Befinden auswirken kann. Hinweise auf solche Zusammenhänge liefern Forschungsergebnisse zur Erholung. Sie belegen, dass Erholungsaktivitäten vor allem unter Bedingungen hoher Arbeitsanforderungen bei gleichzeitig geringer Kontrolle beeinträchtigt sind (Sonnentag et al., 2017). Zudem legen sie nahe, dass eine hohe Arbeitslast Entspannung aufgrund von anhaltender Aktivierung behindert (Brosschot, Pieper & Thayer, 2005; Sonnentag & Fritz, 2007) und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass notwendige Ressourcen und Energie für anregende Aktivitäten fehlen (Sonnentag & Fritz, 2007; van Hooff et al., 2007).

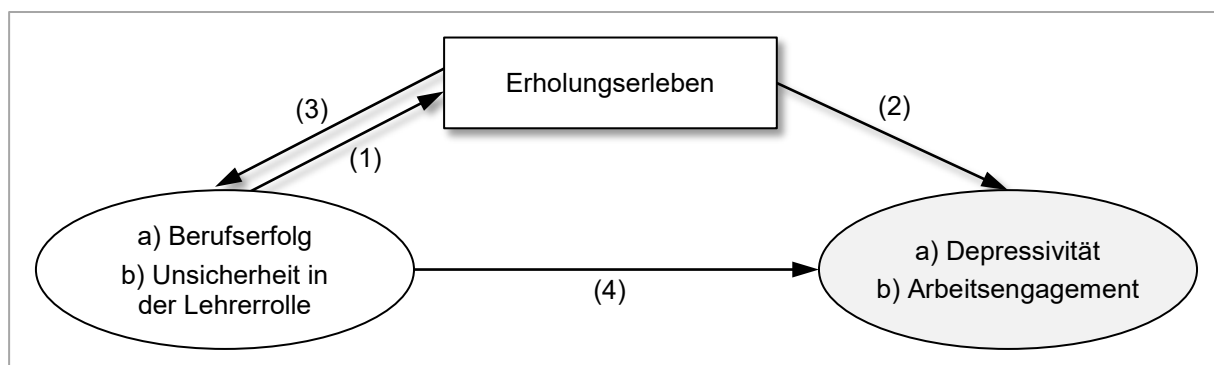
Denkbar ist allerdings auch, dass es weniger auf einzelne Strategien ankommt, sondern vielmehr darauf, dass ein großes Repertoire an Bewältigungsstrategien vorhanden ist, die flexiblen und situationsgerechten eingesetzt werden können (vgl. Braun, 2017; Lehr, Schmitz et al., 2008).

9.2.4 Bedeutung des Erholungserlebens

Das Erleben von Anregung/Stimulation scheint eine besondere Rolle für das Befinden von Lehramtsreferendaren zu spielen.

Auch die Ergebnisse zum Zusammenspiel des subjektiven Erholungserlebens mit wahrgenommenen beruflichen Faktoren (*Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *subjektiver Berufserfolg*) deuten vornehmlich auf querschnittliche und mediierende Effekte auf das Befinden (*Depressivität* und *Arbeitsengagement*) hin (vgl. Tabelle 9.6). Dies ist bei Betrachtung bisheriger Forschungsergebnisse plausibel. Schließlich zeigen verschiedene Studien, die in Abbildung 9.1 dargestellten Zusammenhänge des Erholungserlebens mit beruflichen Faktoren und dem Befinden.

Abbildung 9.1: Zusammenhänge des Erholungserlebens mit beruflichen Faktoren und Befinden



Es ist häufig belegt, dass (1) berufliche Stressoren und Ressourcen in Zusammenhang mit dem Erholungserleben stehen (z.B. Bono, Glomb, Shen, Kim & Koch, 2013; Kinnunen & Feldt, 2013; Smit, 2016; Sonnentag & Fritz, 2015; Syrek, Weigelt, Peifer & Antoni, 2017) und dass (2) das Erholungserleben mit dem Befinden zusammenhängt (z.B. de Bloom, Kinnunen & Korpela, 2015; Fritz, Yankelevich, Zarubin & Barger, 2010; Kinnunen, Mauno & Siltaloppi, 2010; Siltaloppi, Kinnunen & Feldt, 2009; Söderström, Jeding, Ekstedt, Perski & Akerstedt, 2012; Sonnentag, Binnewies & Mojza, 2010). Zudem gibt es Studien, die Hinweise darauf liefern, dass das Erholungserleben möglicherweise mit verschiedenen Leistungsindikatoren zusammenhängt (z.B. Binnewies, Sonnentag & Mojza, 2010; de Bloom et al., 2015; Eschleman, Madsen, Alarcon & Barelka, 2014; Fritz et al., 2010). Auch wenn die Befunde zu diesen Zusammenhängen bisher noch inkonsistent sind (Sonnentag et al., 2017), könnten sie erklären, warum (3a) das Erholungserleben den *subjektiven Berufserfolg* beeinflusst. Ferner belegen Studien, die sich mit Verläufen/Prozessen auf Tagesebene befassen, dass abendliches Erleben von Erholung mit günstigen Gemütszuständen am nächsten Morgen verknüpft ist (vgl. Sonnentag et al., 2017; van Wijhe, Peeters, Schaufeli, & Ouweneel, 2013), was (3b) mit dem

Einfluss des Erholungserlebens auf die *Unsicherheit in der Lehrerrolle* in Zusammenhang stehen könnte. Inwiefern (4) die untersuchten beruflichen Faktoren wiederum das Befinden beeinflussen, wurde bereits in Kapitel 9.1 besprochen.

Tabelle 9.6: Übersicht über die Ergebnisse zum Erholungserleben von Lehramtsreferendaren

Prädiktor: pF				Moderator: pF				Mediator: pF				Mediator: bF			
Depressivität		AEngagement		Depressivität		AEngagement		Depressivität		AEngagement		Depressivität		AEngagement	
QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS	QS	LS
<i>Gedankliche Distanzierung</i>															
■	---	---	---	---	---	■	---	■	---	■	---	■	---	■	---
<i>Anregung/Stimulation</i>															
■	---	■	■	---	---	---	---	■	---	■	■	---	---	■	---

Anmerkungen: pF = personaler Faktor, bF = beruflicher Faktor, QS = Querschnitt, LS = Längsschnitt.

Auffallend ist erneut, dass sich kaum moderierende Effekte des Erholungserlebens auf die Zusammenhänge zwischen beruflichen Faktoren und dem Befinden ergeben, obwohl beispielsweise eine Untersuchung von Siltaloppi et al. (2009) solche Effekte vermuten lässt. Außerdem scheint *gedankliche Distanzierung* den querschnittlichen Zusammenhang zwischen dem *subjektiven Berufserfolg* und dem *Arbeitsengagement* sowohl zu moderieren als auch zu mediieren, was unintuitiv ist. Beide Phänomene werden in Kapitel 11 diskutiert.

Betrachtet man die beiden untersuchten Facetten des Erholungserlebens separat, wird deutlich, dass *gedankliche Distanzierung* wenig direkten Einfluss auf das Befinden in Form von *Arbeitsengagement* zu haben scheint und ausschließlich querschnittliche Effekte auftreten. Demgegenüber hat *Anregung/Stimulation* auch einen direkten Einfluss auf das Befinden und es ergeben sich zudem auch im Längsschnitt Effekte. Dass das Erleben von *Anregung/Stimulation* im Lehramtsreferendariat eventuell von besonderer Bedeutung ist, legen auch die Ergebnisse von Braun (2017) nahe, die auf ein stärkeres Erleben von *Anregung/Stimulation* bei Referendaren als bei berufserfahrenen Lehrkräften hindeuten. In den übrigen Facetten des Erholungserlebens unterscheiden sich die beiden Gruppen hingegen nicht (ebd.). Womöglich kommen hier ähnliche Mechanismen zum Tragen, die auch dazu führen, dass – mit *Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *subjektivem Berufserfolg* – insbesondere zwei auf die eigene Person und ihre professionelle Entwicklung bezogene Faktoren von Arbeitsaufgabe und -inhalt auch längerfristig Einfluss auf das Befinden von Lehramtsreferendaren zu haben scheinen (vgl. Kapitel 9.1.4 und 9.1.5). Denn das Erleben von *Anregung/Stimulation*, das häufig auch als *mastery experiences* bezeichnet wird, entsteht durch herausfordernde Aktivitäten, die auf einem anderen Gebiet als dem der Arbeit die Möglichkeit bieten Neues zu lernen sowie Kompetenz und Erfolg zu erleben (Sonnentag & Fritz, 2007; Sonnentag et al., 2017). Dadurch wird der

Aufbau neuer internaler Ressourcen (z.B. Fähigkeiten und Selbstvertrauen) unterstützt, was sich gemäß der Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 2001; vgl. Kapitel 4.1.2) positiv auf Erholung und Befinden auswirkt, auch wenn *Anregung/Stimulation* zusätzliche Anforderungen an eine Person stellt (Sonnentag & Fritz, 2007; Sonnentag et al., 2017). Dies mag von Bedeutung sein, da es für Lehramtsreferendare besonders wichtig zu sein scheint, sich als kompetent zu erleben (vgl. Kapitel 9.1).

9.2.5 Fazit

Berufliche und personale Faktoren wirken in ihrem Einfluss auf das Befinden in vielfältiger Weise zusammen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in Bezug auf den Einfluss subjektiv eingeschätzter personaler Faktoren vielfältige Zusammenhänge mit dem selbstberichteten Befinden (*Depressivität* und *Arbeitsengagement*) im Zusammenspiel mit wahrgenommenen beruflichen Faktoren (*Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *subjektiver Berufserfolg*) zeigen. So scheinen einige der untersuchten Variablen das Befinden direkt zu beeinflussen, wohingegen sich nur wenige moderierende Effekte personaler Faktoren finden. Im Gegensatz dazu treten, überwiegend quer- aber auch längsschnittlich, eine Reihe signifikanter Mediatoreffekte auf.

Bevor diese Befunde in den Kontext des der Arbeit zugrunde liegenden JD-R Modells (Bakker & Demerouti, 2007, 2014, 2017; Demerouti & Bakker, 2011, vgl. Kapitel 3.3.3) eingeordnet (vgl. Kapitel 11) und Implikationen für Stressprävention und Professionalisierung im Lehramtsreferendariat abgeleitet werden (vgl. Kapitel 10), sollen zunächst noch die Befunde zur dritten Fragestellung zusammengefasst und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet werden.

9.3 Beeinflussbarkeit personaler Stressverstärker und Ressourcen durch AGIL und PAUER

Diese beschäftigt sich mit der Wirksamkeit der beiden verhaltenspräventiven Programme AGIL und PAUER (vgl. Kapitel 5). Im Speziellen geht es darum, inwiefern sich bei Lehramtsreferendaren einerseits wahrgenommene Symptome von Stress und psychischer Beanspruchung (*Depressivität* und *Arbeitsengagement*) reduzieren lassen. Andererseits stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Programme auf verschiedene stressbezogene Verhaltens- und Erlebensweisen (dysfunktionale Kognitionen, Strategien der Stressbewältigung, Erholungserleben, *Lehrer selbstwirksamkeit*, Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen*) haben. Es wird erwartet, dass durch beide Programme personale Stressverstärker ab- und personale Ressourcen aufgebaut werden können (vgl. Kapitel 6.3). Um dies zu erfassen, wurden die Trainingsteilnehmer zu drei Messzeitpunkten befragt (vgl. Kapitel 7.2).

Daneben interessiert für die zukünftige Anwendung der beiden Trainings auch die subjektive Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem jeweiligen Training. Diese wurde zum dritten Messzeitpunkt erfasst.

9.3.1 Akzeptanz der Trainings

Hinsichtlich der Trainingsakzeptanz deuten die Befunde für beide Programme auf eine insgesamt gute subjektive Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Training hin. Dies ist von Bedeutung, „denn ein Mindestmaß an Akzeptanz und Zufriedenheit dürfte eine notwendige Voraussetzung für die Bereitschaft sein, sich überhaupt mit den Fortbildungsinhalten auseinanderzusetzen“ (Lipowsky & Rzejak, 2019). Die wesentlichen Ergebnisse sind in Tabelle 9.7 zusammengefasst.

Tabelle 9.7: Ergebnisse zur subjektiven Trainingsakzeptanz und -zufriedenheit

AGIL	PAUER
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehr als 80% der Teilnehmer haben im Allgemeinen oder eindeutig, das Training erhalten, das sie wollten. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ca. zwei Drittel der Teilnehmer haben im Allgemeinen oder eindeutig, das Training erhalten, das sie wollten.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ca. drei Viertel der Teilnehmer würden das Training einem Freund weiterempfehlen 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ca. 50% der Teilnehmer bewerten ihre Zufriedenheit mit dem Training auf einer an Schulnoten angelehnten Skala mit 2,5 oder besser, ca. 80% mit 3,5 oder besser. ▪ Die Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung fällt etwas höher aus als die Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption. 	

Diese befinden sich in Einklang mit vorangegangenen Befunden zur Akzeptanz des AGIL-Trainings bei Lehrkräften von Lütke (2019). Sie berichtet neben einer insgesamt hohen Zufriedenheit mit dem Training auch, dass die Gruppenleitung von den Teilnehmern besonders positiv und der Nutzen für die eigene Tätigkeit am kritischsten bewertet werden. Entsprechend fällt in der vorliegenden Untersuchung die Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung etwas höher aus als die Zufriedenheit mit der Trainingskonzeption.

9.3.2 Trainingseffekte von AGIL

Betrachtet man die Befunde zum AGIL-Programm, fällt auf, dass vor allem Personen mit erhöhtem Risiko für depressive Störungen vom Training zu profitieren scheinen. Tabelle 9.8 gibt einen Überblick über die Variablen, bei denen sich signifikante Veränderungen über die Zeit, zeitstabile Gruppenunterschiede und signifikante Wechselwirkungen zwischen Gruppe und Zeit finden.

Die Befunde zur AGIL-Gesamtstichprobe (vgl. Kapitel 8.3.1) zeigen im Untersuchungszeitraum nur eine signifikante Reduktion für die Skala *Absicherung/Risikovermeidung*. Diese kann jedoch nicht eindeutig auf eine signifikante Veränderung im Trainingszeitraum zurückgeführt

werden, weil die Veränderung im Trainingszeitraum zwar größer ausfällt als im Wartezeitraum aber dennoch ebenfalls nicht signifikant wird. Wäre die Veränderung im Trainingszeitraum signifikant, nicht aber im Wartezeitraum, würde dies darauf hindeuten, dass es sich tatsächlich um einen Trainingseffekt handelt. In der Gesamtstichprobe können demzufolge keine Belege für Trainingseffekte gefunden werden.

Die Unterteilung der AGIL-Stichprobe in Personen mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen offenbart keine Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der soziodemographischen Daten, der berufsspezifischen Merkmale sowie der Trainingsakzeptanz (vgl. Kapitel 8.3.2). Es finden sich jedoch Hinweise auf über die Zeit stabile, signifikante Unterschiede in verschiedenen Untersuchungsvariablen. Diese beziehen sich auf eine höhere *Depressivität*, eine geringere Neigung, bei Stress etwas Positives zu tun, sowie ein geringeres Erleben von *Anregung/Stimulation* in der Risikogruppe über alle Messzeitpunkte hinweg. Darüber hinaus deuten die gefundenen signifikanten Wechselwirkungseffekte zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Veränderung über die Zeit darauf hin, dass ein Teil der zu Beginn bestehenden Unterschiede zwischen der Gruppe mit und der Gruppe ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen durch das Training nivelliert wird. So berichtet die Risikogruppe zu beiden Messzeitpunkten vor dem Training eine gleichbleibend stärkere Ausprägung der beiden dysfunktionalen Kognitionen *Meiden sozialer Unterstützung* und *Selbstvorwürfe bei Misserfolg*. Im Trainingszeitraum kommt es dann nur in der Risikogruppe zu einer signifikanten Reduktion auf beiden Variablen, wodurch nach dem Training nur noch geringfügige Unterschiede zur Vergleichsgruppe bestehen. Für das Erholungserleben ergibt sich analog folgendes: Zu beiden Messzeitpunkten vor dem Training berichtet die Risikogruppe konstant weniger *gedankliche Distanzierung* sowie *Anregung/Stimulation*. Nach dem Training bestehen dann deutlich geringere Unterschiede zwischen den Gruppen in der Ausprägung des Erholungserlebens, wobei die Gruppe ohne erhöhtes Risiko diesbezüglich keinerlei signifikante Veränderungen im Trainingszeitraum berichtet.

Tabelle 9.8: Überblick über die Befunde zum AGIL-Programm

Signifikante Veränderungen in der Gesamtstichprobe	
▪ (Absicherung/Risikovermeidung)	
Zeitstabile, signifikante Unterschiede zwischen Risiko- und Vergleichsgruppe	Signifikante Wechselwirkungen zwischen Gruppenzugehörigkeit und Zeit
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Depressivität ▪ Positives Tun ▪ Anregung/Stimulation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meiden sozialer Unterstützung ▪ Selbstvorwürfe bei Misserfolg ▪ Gedankliche Distanzierung ▪ Anregung/Stimulation

Anmerkungen: eingeklammert: Zeiteffekte, die nicht auf eine signifikante Veränderung im Trainingszeitraum zurückzuführen sind; durchgestrichen: Effekte, die im Widerspruch zu den Hypothesen stehen.

Wer profitiert vom Training?

Diese Tatsache, dass Personen mit vor dem Training erhöhtem Risiko für depressive Störungen stärker vom Training zu profitieren scheinen, entspricht dem aktuellen Forschungsstand. Denn auch die bisherigen Befunde zur Wirksamkeit des AGIL-Trainings bei Lehrkräften deuten darauf hin (Hillert et al., 2014; Lüdtkke, 2019). Ganz allgemein legen Befunde zu Stressbewältigungstrainings und Programmen zur Prävention depressiver Störungen nahe, dass für Maßnahmen im Sinne indizierter Prävention stärkere Effekte zu erwarten sind als für Maßnahmen der universellen Prävention (vgl. z.B. Cuijpers et al., 2008; Lehr, 2014b). Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass Effekte universeller Prävention schwerer nachzuweisen sind, weil dafür unter anderem deutlich größere Stichprobenumfänge nötig sind (Muñoz et al., 2010). Tan und Kollegen (2014) schlussfolgern deshalb, dass auch wenn sich in ihrer Metaanalyse für Programme universeller Depressionsprävention nur geringe Effektstärken finden, „*this does not mean they would not have considerable impact at a population level. Universal interventions are never likely to produce large individual effect sizes, but when translated to an entire workforce, the overall impact can be substantial*“ (S. 9).

Was lässt sich durch das Training verändern?

Im Hinblick auf die Variablen, für die sich signifikante Effekte ergeben, die auf Trainingseffekte hinweisen, unterscheiden sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung jedoch von den bisherigen Befunden zum AGIL-Training bei Lehrkräften. In diesem Zusammenhang ist eine detailliertere Betrachtung der Befunde aufschlussreich. Lüdtkke (2019) berichtet von Hinweisen auf Trainingseffekte in der Gesamtstichprobe für verschiedene der auch in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigten Skalen: eine Reduktion der berichteten dysfunktionalen Kognitionen *Absicherung/Risikovermeidung* und *Meiden sozialer Unterstützung*, eine Steigerung im wahrgenommenen *Aufsuchen positiven Erlebens* sowie ein Anstieg des subjektiven Erholungserlebens. Wie oben beschrieben findet sich ein vergleichbarer Effekt zumindest als Tendenz für *Absicherung/Risikovermeidung* in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls. Für die übrigen Skalen offenbaren die durchgeführten Analysen zwar keine Signifikanzen, allerdings treten für die dysfunktionale Kognition *Meiden sozialer Unterstützung*, die Tendenz zur *sozialen Abkapselung*, die Neigung, bei Stress etwas *Positives zu tun* sowie die Fähigkeit zur *gedanklichen Distanzierung von der Arbeit* moderate Effekte auf. Diese deuten deskriptiv in Richtung der aufgestellten Hypothesen (vgl. Kapitel 6.3) und der Befunde von Lüdtkke (2019).

Daneben stellt Lüdtkke (2019; vgl. Hillert et al., 2014; Koch et al., 2017) einen größeren berichteten Rückgang der *Depressivität* in der Risikogruppe im Trainingszeitraum fest sowie eine tendenziell stärkere Intensivierung des subjektiven Erholungserlebens. Der größere Rückgang

der *Depressivität* in der Risikogruppe im Trainingszeitraum kann in der vorliegenden Untersuchung lediglich deskriptiv beobachtet werden. Für die stärkere Intensivierung des subjektiven Erholungserlebens finden sich signifikante Effekte.

Als mögliche Erklärung für die Unterschiede in den signifikanten Effekten zu vorangegangenen Untersuchungen zur Wirksamkeit des AGIL-Trainings bei Lehrkräften lassen sich zum einen methodische und zum anderen inhaltliche Gründe anführen. Aus methodischer Sicht ist vor allem die in der vorliegenden Untersuchung geringere Stichprobengröße (Gesamtstichprobe: $N = 26$; Risikogruppe: $N = 7$, Gruppe ohne erhöhtes Risiko: $N = 19$) anzuführen. Denn kleine Stichproben reduzieren die Chance für das Auftreten signifikanter Ergebnisse. *Es „lässt sich argumentieren, dass bei der Untersuchung kleiner Stichproben Effekte gefunden werden können, die zwar klinisch bedeutsam, aber statistisch nicht signifikant sind“* (Bortz & Lienert, 2008). Zu beachten ist dies auch deshalb, weil in der untersuchten Stichprobe nur wenige Personen mit klinisch relevanter depressiver Symptomatik zu finden sind und es sich (v.a. bei Betrachtung der Gesamtstichprobe) um ein universelles Präventionsprogramm handelt (vgl. mit *„Wer profitiert vom Training?“*). Dies macht die in den Analysen wiederholt auftretenden moderaten Effekte, die keine Signifikanz erreichen, interessant (vgl. Kapitel 8.3). Umgekehrt ist es aufgrund der geringen Stichprobengröße sehr wahrscheinlich, dass die gefundenen signifikanten Effekte klinisch bedeutsam sind (Bortz & Lienert, 2008). Eine Replikation der Ergebnisse, wenn möglich an einer größeren Stichprobe, wäre deshalb erstrebenswert.

Inhaltlich könnten die Unterschiede in den Befunden darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei Lehramtsreferendaren um Lehrpersonen in einer besonderen Phase ihrer Berufsbiographie handelt (vgl. Kapitel 3.1): Der Vorbereitungsdienst stellt nicht nur einen Übergang in ein von Unsicherheitsstrukturen und Spannungsverhältnissen geprägtes Berufsfeld dar (vgl. Kapitel 3.1.2), es fehlen auch Wissen und professionelle Handlungskompetenzen, die es aufzubauen und weiterzuentwickeln gilt (vgl. Kapitel 3.1.3). Außerdem geht es am Beginn der Lehrertätigkeit zunächst darum, zu überleben: im Alltag, im Klassenzimmer, unter Erfolgsdruck (vgl. Kapitel 3.1.4). Erst wenn diese Anfangsschwierigkeiten überwunden sind, können andere Dinge in den Blick rücken. Es ist folglich wahrscheinlich, dass Lehramtsreferendare mit weniger Vorwissen und anderen motivationalen Voraussetzungen als berufserfahrende Lehrkräfte am AGIL-Programm teilnehmen, was die Nutzung der darin gebotenen Lerngelegenheiten beeinflussen kann (Lipowsky & Rzejak, 2019). Hinzu kommt, dass sich auch die Rahmenbedingungen des Arbeitens zwischen Lehrkräften und Lehramtsreferendaren unterscheiden (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.4), was ebenso Einfluss auf die Nutzung der angebotenen Lerngelegenheiten haben kann (ebd.).

9.3.3 Trainingseffekte von PAUER

Bei Betrachtung der Befunde zum PAUER-Programm, lässt sich feststellen, dass die Zugehörigkeit zur Gruppe mit oder zur Gruppe ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen die Wirksamkeit des Trainings kaum zu beeinflussen scheint. Tabelle 9.9 gibt einen Überblick über die Variablen, bei denen sich signifikante Veränderungen über die Zeit, zeitstabile Gruppenunterschiede und signifikante Wechselwirkungen zwischen Gruppe und Zeit finden.

In der PAUER-Gesamtstichprobe offenbaren die Befunde (vgl. Kapitel 8.4.1) für einen Teil der untersuchten Variablen signifikante Veränderungen im Untersuchungszeitraum, die auf Veränderungen im Trainingszeitraum zurückzuführen sind und den aufgestellten Hypothesen (vgl. Kapitel 6.3) entsprechen: Nur im Trainingszeitraum kommt es zu einer Verringerung der berichteten dysfunktionalen Kognition *Selbstvorwürfe bei Misserfolg*, zu einer Reduktion subjektiv wahrgenommener *Resignation* und *Reaktionskontrolle* im Umgang mit Stress sowie zu einer Steigerung der *LehrerSelbstwirksamkeit* und des *Zutrauens im Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Die Tatsache, dass diese Veränderungen im Trainingszeitraum, nicht aber im Wartezeitraum, Signifikanz erreichen, weist darauf hin, dass es sich tatsächlich um Effekte des Trainings handelt.

Tabelle 9.9: Überblick über die Befunde zum PAUER-Programm

Signifikante Veränderungen in der Gesamtstichprobe	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Depressivität) ▪ Arbeitsengagement ▪ Selbstvorwürfe bei Misserfolg ▪ Resignation ▪ Reaktionskontrolle ▪ (Gedankliche Distanzierung) ▪ (Anregung/Stimulation) ▪ LehrerSelbstwirksamkeit ▪ Umgang mit Unterrichtsstörungen 	
Zeitstabile, signifikante Unterschiede zwischen Risiko- und Vergleichsgruppe	Signifikante Wechselwirkungen zwischen Gruppenzugehörigkeit und Zeit
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Depressivität ▪ Absicherung/Risikovermeidung ▪ Meiden sozialer Unterstützung ▪ Selbstvorwürfe bei Misserfolg ▪ Resignation ▪ Soziale Abkapselung ▪ Umgang mit Unterrichtsstörungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Depressivität)

Anmerkungen: eingeklammert: Zeiteffekte, die nicht auf eine signifikante Veränderung im Trainingszeitraum zurückzuführen sind; durchgestrichen: Effekte, die im Widerspruch zu den Hypothesen stehen.

Die Unterscheidung zwischen Personen mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen offenbart keine Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der soziodemographischen Daten, der berufsspezifischen Merkmale sowie der Trainingsakzeptanz. Es finden

sich jedoch die folgenden über die Zeit stabilen, signifikanten Gruppenunterschiede: Die Personen der Risikogruppe berichten über alle Messzeitpunkte hinweg eine höhere *Depressivität*, eine stärkere Ausprägung der dysfunktionalen Kognitionen *Absicherung/Risikovermeidung*, *Meiden sozialer Unterstützung* und *Selbstvorwürfe bei Misserfolg*, eine stärkere Neigung zu *Resignation* und *sozialer Abkapselung* im Umgang mit Stress sowie ein geringeres Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Hinweise darauf, dass ein Teil der zu Beginn bestehenden Unterschiede zwischen der Gruppe mit und der Gruppe ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen durch das Training ausgeglichen wird, finden sich nicht. Die Analysen zu Wechselwirkungseffekten zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Veränderung über die Zeit deuten vielmehr darauf hin, dass im Trainingszeitraum keine Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Veränderungen wahrgenommener Symptome von Stress und psychischer Beanspruchung sowie stressbezogener Verhaltens- und Erlebensweisen auftreten.

Wer profitiert vom Training

Somit liefert die vorliegende Untersuchung keine Anhaltspunkte dafür, dass Personen mit vor dem Training erhöhtem Risiko für depressive Störungen stärker vom Training profitieren. Stattdessen legt sie vor allem Trainingseffekte in der Gesamtstichprobe nahe. Dieser Befund spiegelt sich nicht in den bereits vorliegenden Befunden zum PAUER-Training bei Lehrkräften wider. Gaertner (2016) findet für die in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls verwendeten Skalen *Depressivität*, *Arbeitsengagement* und *LehrerSelbstwirksamkeit* keinerlei signifikante Trainingseffekte in ihrer Gesamtstichprobe bestehend aus Lehrkräften. Lediglich für die Erwartungen an die eigene Person und die Schüler sowie den didaktischen Anspruch zeigen ihre Befunde eine signifikante Verringerung im Trainingszeitraum in der Gesamtstichprobe. Im Gegensatz zur vorliegenden Untersuchung berichtet Gaertner (2016) in der Risikogruppe allerdings von einer signifikanten Reduktion der *Depressivität* im Trainingszeitraum. Begründbar sind diese Befunde möglicherweise ebenfalls damit, dass Effekte universeller Prävention schwerer nachzuweisen sind (vgl. Kapitel 9.3.2).

Was lässt sich durch das Training verändern?

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung sind eher an die Befunde einer Studie von Dicke, Elling und Kollegen (2015; vgl. Kapitel 5.4.1) mit Lehramtsreferendaren anschlussfähig, die keine Unterteilung in Personen mit oder ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen vornimmt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ihr Klassenführungstraining einer Wartekontroll-Gruppe im Hinblick auf Indikatoren des Wohlbefindens überlegen ist: Die Trainingsteilnehmer berichten sowohl vier bis fünf Monate als auch etwa ein Jahr nach dem Training geringere emotionale Erschöpfung, größeres Arbeitsengagement, eine höhere Schlafqualität und weniger Rumination als Studienteilnehmer ohne Training. Diese Befunde können in der

vorliegenden Arbeit zwar nicht direkt repliziert werden, allerdings könnte die gefundene Reduktion der dysfunktionalen Kognition *Selbstvorwürfe bei Misserfolg* auf ähnlichen Mechanismen beruhen wie der für die Rumination gefundene Effekt bei Dicke, Elling und Kollegen (2015). Ferner gilt es zu bedenken, dass in der *Resignationstendenz* bei Misserfolg, die sich durch das PAUER-Training verringern zu lassen scheint, einer der entscheidenden Unterschiede zwischen gesunden und psychisch erkrankten Lehrkräften liegt (Lehr, 2004). Neben den bereits beschriebenen Befunden kommen Dicke, Elling und Kollegen (2015) auch zu dem Schluss, dass sich das Klassenführungstraining günstig auf die wahrgenommenen Klassenführungsfähigkeiten der Lehramtsreferendare auswirkt. Dies wird in der vorliegenden Untersuchung möglicherweise in der Steigerung der *Lehrersebstwirksamkeit* und des Zutrauens im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* im Trainingszeitraum widergespiegelt.

Die Unterschiede zwischen den Befunden zum PAUER-Programm bei Lehrkräften und Lehramtsreferendaren könnten (wie beim AGIL-Training) darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei Lehramtsreferendaren um Lehrpersonen in einer besonderen Phase ihrer Berufsbiographie handelt (vgl. Kapitel 3.1). Schließlich müssen im Lehramtsreferendariat gerade in Bezug auf Klassenführung Kompetenzen aufgebaut werden. Entsprechend zählen Unterrichtsunterbrechungen und störendes Schülerverhalten zu den Hauptbelastungsfaktoren bei unerfahrenen Lehrkräften, auf die sie sich nur unzureichend vorbereitet fühlen (Dicke, Elling et al., 2015; vgl. Kapitel 3.4.4). „*Particularly teachers at the beginning of their teaching career, perceive managing student behavior as an overly challenging job demand*“ (Dicke et al., 2018, S. 571; vgl. Jones, 2006; Rieg, Paquette, & Chen, 2007). Dies kann einerseits bedeuten, dass bei Lehramtsreferendaren bezüglich ihrer Klassenführungskompetenzen mehr „Verbesserungsspielraum“ vorhanden ist als bei berufserfahrenen Lehrkräften und ein Klassenführungstraining wie PAUER deshalb mehr bewirken kann. Andererseits ist zu vermuten, dass Lehramtsreferendare unabhängig von ihrem Belastungserleben der Teilnahme an einem Klassenführungstraining großen Nutzen zusprechen. Day (2008) berichtet für die Phase des Berufseinstiegs: „*The focus here was a developing sense of efficacy in the classroom*“ (S. 247). Möglicherweise kommen Lehramtsreferendare also zwar mit einem geringeren Vorwissen als berufserfahrene Lehrkräfte dafür aber mit hohen motivationalen Voraussetzungen in ein solches Training. Dies kann die Nutzung der darin gebotenen Lerngelegenheiten beeinflussen kann (Lipowsky & Rzejak, 2019), was auch für die Unterschiede in den Rahmenbedingungen des Arbeitens gilt, die Lehrkräfte und Lehramtsreferendare vorfinden (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.4). Insbesondere die Tatsache, dass Klassenführung auch im Rahmen der regulären Ausbildung im Vorbereitungsdienst thematisiert wird und darin Kohärenz zu den Fortbildungsinhalten besteht, mag eine Rolle spielen (Lipowsky & Rzejak, 2019).

Wo treten erwartungswidrige Effekte auf?

Auffällig ist bei den Ergebnissen zum PAUER-Programm, dass es in der Gesamtstichprobe in der Wartezeit auf das Training zu einer Verringerung der berichteten *Depressivität* kommt, während im Trainingszeitraum keine bedeutsame Veränderung stattfindet. Dies scheint auf entsprechende Effekte in der Risikogruppe zurückführbar zu sein. In der Vergleichsgruppe zeigen sich keine bedeutsamen Veränderungen der *Depressivitätswerte*. Auch für die Skalen des Erholungserlebens (*gedankliche Distanzierung, Anregung/Stimulation*) finden sich in der PAUER-Gesamtstichprobe relevante Veränderung im Wartezeitraum: Das Erholungserleben nimmt im Wartezeitraum signifikant zu und verändert sich im Trainingszeitraum nicht bedeutsam.

Die Interpretation dieser Veränderungen ist aufgrund der großen Anzahl möglicher Einflussfaktoren schwierig, es finden sich in anderen Untersuchungen jedoch ähnliche Effekte (z.B. in der Wartezeit auf einen ambulanten Therapieplatz, Huckert, Hank & Kampem, 2010; Lüdtke, 2019). Für die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind folgende Erklärungen vorstellbar: Manche Modelle zur Entwicklung von der Novizen- zur Expertenlehrkraft gehen davon aus, dass im Novizenstadium kontextfreie Regeln handlungsleitend sind (vgl. Kapitel 3.1.4). Fehlen den Referendaren solche Regeln in Bezug auf ihr Klassenführungsverhalten, fühlen sie sich von den Anforderungen der Klassenführung stark ge- oder überfordert und fehlt ihnen die Perspektive, an ihrer Situation etwas zu verändern, mag dies eine depressive Stimmung sowie eine Beeinträchtigung der gedanklichen Distanzierung und des Erholungserlebens allgemein begünstigen (vgl. Modell der erlernten Hilflosigkeit und seine Erweiterungen; Abramson, Metalsky & Alloy, 1989; Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Seligman, 1974). In einer solchen Situation ist denkbar, dass die Anmeldung zu einem Klassenführungstraining eine positive Erwartungshaltung schürt und eine pessimistische Sicht auf die persönliche Weiterentwicklung und die beruflichen Chancen verringert. Dies mag für einen Teil der Referendare ganz besonders gelten. Denn nach Košinár (2014b) weisen manche Referendare „*ein starkes Anleitungsbefürfnis auf und suchen nach Vorbildern*“ (S. 128). Systematische Einflüsse von Phasen hoher und niedriger Belastung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes oder des Schuljahres sind nicht wahrscheinlich, da die Trainings zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfanden und Referendare verschiedener Schularten beteiligt waren.

Ein weiterer unerwarteter Befund ergibt sich in der PAUER-Gesamtstichprobe für das *Arbeitsengagement*. Dieses reduziert sich im Trainingszeitraum signifikant, allerdings nur mit kleinem bis mittlerem Effekt ($\eta^2_{\text{partial}} = .05$). Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse auf deskriptiver Ebene fällt zudem auf, dass das *Arbeitsengagement* im Wartezeitraum zunimmt, bevor es im Trainingszeitraum etwas stärker verringert. Womöglich handelt es sich bei der Veränderung des *Arbeitsengagements* im Trainingszeitraum also eher um eine Rückkehr zum Ausgangsniveau.

9.3.4 Stabile Unterschiede zwischen den Teilstichproben nach Depressionsrisiko

In Bezug auf stabile Unterschiede zwischen Risiko- und Vergleichsgruppe in den untersuchten Variablen treten in der PAUER-Stichprobe eine Reihe signifikanter Effekte auf (vgl. Tabelle 9.9). In der AGIL-Stichprobe zeigen sich zwar nur einzelne stabile Gruppenunterschiede, es muss jedoch berücksichtigt werden, dass durch das Training ein Teil der initialen Unterschiede nivelliert wird (vgl. Tabelle 9.8). Insgesamt finden sich Unterschiede bezüglich der *Depressivität*, verschiedener dysfunktionaler Kognitionen und Stressbewältigungsstrategien sowie bezüglich des Erholungserlebens und des Zutrauens im *Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Dabei sind *Depressivität* und personale Stressverstärker in der Risikogruppe höher und personale Ressourcen geringer ausgeprägt. Alles in allem sind die Befunde an die Ergebnisse früherer Studien anschlussfähig. Beispielsweise kommt Lehr (2004) bei seinem Vergleich von „gesunden“ (d.h. arbeitsfähigen) und in stationär-psychosomatischer Behandlung befindlichen Lehrkräften zu folgendem Schluss: Entscheidende Faktoren, durch die sich erkrankte von „gesunden“ Lehrkräften unterscheiden, sind die *Resignationstendenz* bei Misserfolgen, die soziale Unterstützung durch Kollegen, die *Distanzierungsfähigkeit* und die Lebenszufriedenheit. Albrecht (2016) identifiziert ein depressives Muster bei Lehrkräften, das durch häufigere Gratifikationskrisen, ungünstigere Stressbewältigung, weniger Erholungserleben, geringere Selbstwertschätzung und eine stärkere Ausprägung der dysfunktionalen Kognitionen des *Meidens sozialer Unterstützung* und des *Wertverlusts bei Versagen* gekennzeichnet ist.

Dies deutet darauf hin, dass die Auswahl von Risikopersonen anhand zum ersten Messzeitpunkt erhöhter Werte auf der *Depressivitätsskala* nicht nur eine ökonomische Methode darstellt, weil für Maßnahmen der indizierten Prävention stärkere Effekte zu erwarten sind als für Maßnahmen der universellen Prävention (vgl. z.B. Cuijpers et al., 2008; Lehr, 2014b), sondern auch valide ist. Zum einen haben Personen mit subklinischen depressiven Symptomen ein höheres Risiko eine depressive Störung zu entwickeln, zum anderen können Programme indizierter Prävention solche Symptome verringern und das Auftreten von Neuerkrankungen um 20 bis 50% reduzieren (Allart-van Dam, Hosman, Hoogduin & Schaap, 2007; Buntrock et al., 2016; Cuijpers et al., 2008; Muñoz et al., 2010). Dennoch könnte die Berücksichtigung weiterer Risikofaktoren die Identifikation von Risikopersonen weiter verbessern.

9.3.5 Fazit

Auch wenn sich aufgrund des naturalistischen Forschungsdesigns ohne unbehandelte Kontrollgruppe die Veränderungen im Trainingszeitraum nicht uneindeutig dem Training zuordnen lassen, legt der Vergleich zwischen unbehandeltem Wartezeitraum und Trainingszeitraum das Vorhandensein von Trainingseffekten dennoch sehr nahe (vgl. Kapitel 12). Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Zielgruppe der Lehramtsreferendare von beiden Trainings profitieren kann. Einerseits tragen beide Trainings zum Aufbau personaler Ressourcen bei,

was sich gemäß der Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 2001; vgl. Kapitel 4.1.2) positiv auf das Befinden und die psychische Gesundheit auswirkt. Andererseits werden durch beide Trainings personale Stressverstärker reduziert, die dysfunktional in der Bewältigung von Stress sind und einen negativen Einfluss auf die psychische Gesundheit haben können (vgl. Kapitel 4.2). Vom AGIL-Training scheinen dabei vor allem Personen, die bereits eine stärkere Beanspruchung und erste Symptome einer depressiven Störung aufweisen, zu profitieren, wohingegen vermutlich Referendare unabhängig von ihrer Beanspruchung und dem Vorhandensein erster depressiver Symptome einen Nutzen aus dem PAUER-Training ziehen können.

10 Implikationen für Stressprävention und Professionalisierung im Lehramtsreferendariat

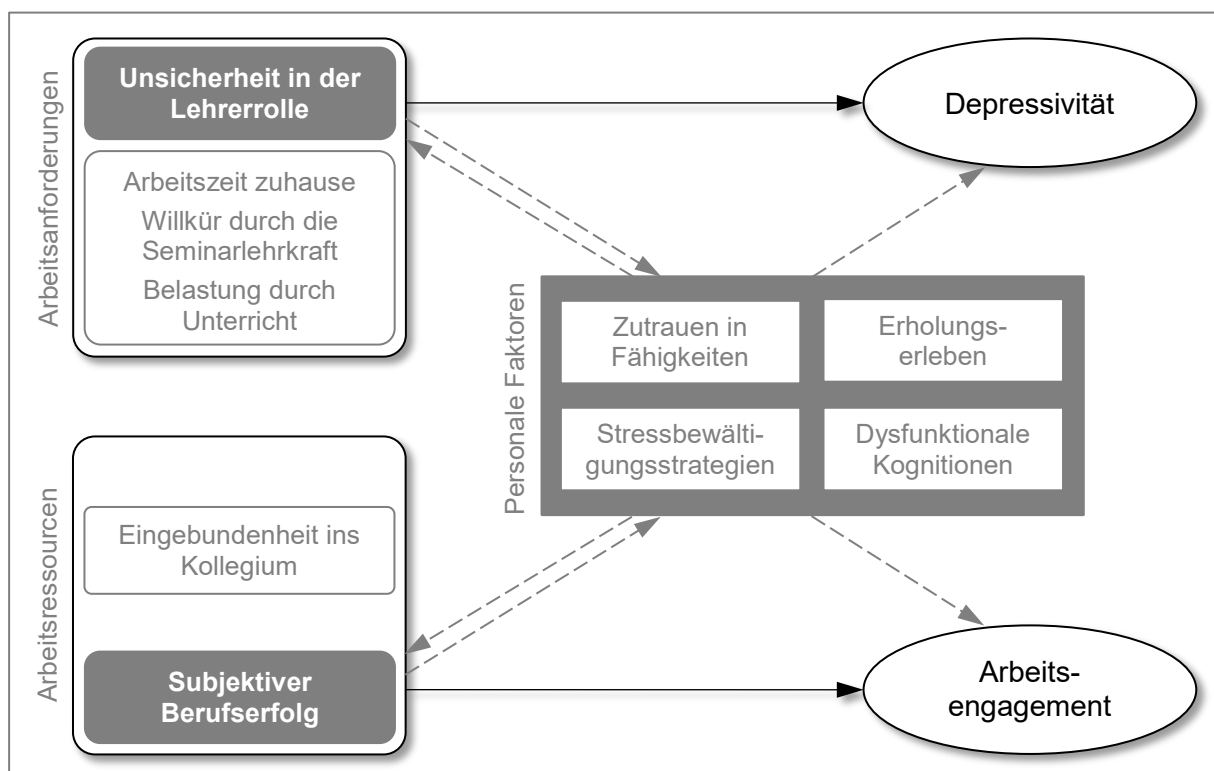
Im Folgenden sollen aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung Implikationen für Stressprävention und Professionalisierung im Lehramtsreferendariat abgeleitet werden. Schließlich ist das Referendariat eine für die Professionalisierung entscheidende berufsbio-graphische Phase von Lehrkräften (vgl. Kapitel 3.1). Zudem besteht eine wesentliche Aufgabe von Lehrerbildung darin, „*nachhaltig gesunde Lehrkräfte auszubilden, die langfristig gesund bleiben*“ (Nieskens, 2012, S. 200).

Da Anforderungen allgemein, wie auch im Fall des Lehramtsreferendariats, nur teilweise ver-änderbar sind und es in vielen Fällen einfacher ist, stattdessen entsprechende Ressourcen aus- bzw. aufzubauen (de Jonge et al., 2008), fokussieren die folgenden Ausführungen stärker auf den Ressourcenaspekt. Dabei wird sowohl auf Maßnahmen der Verhältnisprävention als auch auf Maßnahmen der Verhaltensprävention eingegangen. Verhältnispräventive Ansätze haben den Vorteil, dass sie an den schulischen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen ansetzen und dadurch langfristige Veränderungen nicht nur für einen Teil der Referendare sondern die gesamte Referendarschaft ermöglichen. Allerdings sind sie oftmals mit großem administ-rativem Aufwand und hohen Kosten verbunden und werden deshalb häufig nicht oder nur sehr langsam umgesetzt. Viele Rahmenbedingungen sind weder durch die an der Ausbildung be-teiligten Lehrkräfte oder die Referendare selbst noch durch andere Personen außerhalb der zuständigen Ministerien leicht zu beeinflussen (Hillert et al., 2016). Hinzu kommt, dass beruf-liche und personale Faktoren bei der Beeinflussung von Wohlbefinden und Gesundheit in viel-fältiger Weise zusammenwirken und somit situative Einflussfaktoren allein das Stressgesche-hen nicht ausreichend erklären können (vgl. Kapitel 4 und 9.2). Es ist eben nicht von der Hand zu weisen, dass verschiedene Menschen auf dieselbe Situation vollkommen unterschiedlich reagieren (Kaluza, 2018) und nur ein Teil der Lehrkräfte und Referendare sehr beansprucht ist und unter depressiven Symptomen leidet (Weiß & Kiel, 2013; vgl. Kapitel 6). Aus diesem Grund ist es wichtig, zusätzlich auch verhaltenspräventive Ansätze zu berücksichtigen, die auf der Ebene der Einzelperson ansetzen, und damit frühzeitig in der Phase der Ausbildung wich-tige Kompetenzen zu schulen, die, im Sinne einer Professionalisierung und beruflichen Quali-fizierung, Ressourcen für den adaptiven Umgang mit beruflichen Anforderungen darstellen (Döring-Seipel, 2012; Hillert et al., 2016).

Abbildung 10.1 veranschaulicht die Variablen, die sich in der vorliegenden Arbeit als bedeut-sam für das Befinden und die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren erweisen. Dabei werden aus Gründen der Übersichtlichkeit mithilfe der Pfeile nur direkte und mediiere-nde Effekte dargestellt, da sich in der vorliegenden Untersuchung kaum moderierende Ef-fekte nachweisen lassen. Grau hinterlegt sind die Faktoren, für die sich sowohl quer- als auch

längsschnittliche Zusammenhänge mit dem Befinden ergeben und die sich in den Regressionsanalysen am erklärungsmächtigsten darstellen. Von den Arbeitsanforderungen ist dies die *Unsicherheit in der Lehrerrolle*, von den Arbeitsressourcen der *subjektive Berufserfolg* (vgl. Kapitel 9.1.4 und 9.1.5). Bezüglich der personalen Faktoren ergeben die Analysen für alle untersuchten Skalen mehr oder weniger ausgeprägte Zusammenhänge mit dem Befinden (vgl. Kapitel 9.2). Von den Skalen zum Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten scheint das Zutrauen im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* und vom Erholungserleben die Skala *Anregung/Stimulation* am erklärungsmächtigsten zu sein. Dies sind personale Ressourcen. Daneben scheinen auch zwei personale Stressverstärker besonderen Einfluss auf das Befinden von Referendaren zu haben: Von den Strategien der Stressbewältigung ist dies die *Resignation* und von den dysfunktionalen Kognitionen das *Meiden sozialer Unterstützung*.

Abbildung 10.1: Übersicht über die Variablen, die das Befinden von Lehramtsreferendaren beeinflussen



Die folgenden Ausführungen zu Implikationen für Stressprävention und Professionalisierung im Lehramtsreferendariat knüpfen an die in Abbildung 10.1 dargestellten Befunde an. Kapitel 10.1 beschreibt vor allem Implikationen im Hinblick auf die *Arbeitszeit zuhause* als Belastungsfaktor, bezieht aber auch den Einfluss der *Belastung durch Unterricht*, der Beziehung zur Seminarlehrkraft und des Erholungserlebens in die Überlegungen ein. Für Kapitel 10.2 sind die Erkenntnisse zur *Unsicherheit in der Lehrerrolle*, zum *subjektiven Berufserfolg* sowie zum Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zentral. Es nimmt aber auch die Beziehung zu den Ausbildungslehrkräften in den Blick. Implikationen aus der Bedeutung der *Eingebundenheit ins*

Kollegium als Ressource werden in Kapitel 10.3 abgeleitet, das sich zudem damit beschäftigt, wie auch der Nutzen der sozialen Unterstützung anderer Personengruppen aus dem beruflichen Umfeld ausgebaut werden könnte. Dabei wird auch die gesundheitsbezogene Relevanz dysfunktionaler Kognitionen berücksichtigt. Abschließend stehen in Kapitel 10.4 Implikationen der Bedeutung personaler Faktoren für das Befinden und die psychische Gesundheit im Vordergrund. Es wird in erster Linie diskutiert, welchen Nutzen die verhältnispräventiven Programme AGIL und PAUER (vgl. Kapitel 9.3) für die Stressprävention und Professionalisierung im Vorbereitungsdienst haben können. Kapitel 10.5 fasst dann die vorgeschlagenen Maßnahmen grafisch zusammen.

10.1 Zeit schaffen

Für Berufseinsteiger im Lehrerberuf wird berichtet, dass sie mit großem Engagement und Einsatz in ihre berufliche Laufbahn starten (Day, 2008). Diese Beobachtung lässt sich vermutlich auch auf das Lehramtsreferendariat übertragen. Die vorliegende Untersuchung verweist aber darauf, dass sehr hohe Arbeitszeiten am Heimarbeitsplatz Risiken für die psychische Gesundheit bergen. Faktoren, die lange *Arbeitszeiten zuhause* und negative Folgen für die Gesundheit begünstigen, sind die fehlende Beschränkung, die Breite und Grenzenlosigkeit des Aufgabenspektrums sowie Schwierigkeiten bei der Trennung von Arbeit und Freizeit (vgl. Kapitel 3.4.2). Aber auch Gefühle fehlender Kompetenz und Unsicherheit aufgrund des Novizenstatus der Referendare sowie das damit einhergehende Empfinden, sich bewähren zu müssen, spielen vermutlich eine Rolle (vgl. Kapitel 3.2). So erlebt die Mehrheit der Referendare den zeitlichen Aufwand der Unterrichtsvorbereitung als belastend (Schubarth et al., 2007): Möglicherweise wenden viele Referendare sehr viel Zeit für die Unterrichtsvorbereitung auf, um sich möglichst gut auf alle Eventualitäten und Unwägbarkeiten der Unterrichtssituation vorbereitet zu fühlen. Schließlich scheinen sowohl die dysfunktionale Kognition *Absicherung/Risikovermeidung* als auch die *Belastung durch Unterricht* das aktuelle Befinden zu beeinflussen. Aus verhältnispräventiver Perspektive sollte deshalb davon abgesehen werden, Referendare zur Unterrichtsaushilfe und somit zur Deckung des Lehrbedarfs heranzuziehen und ihnen dadurch ein höheres Stundendeputat aufzuerlegen als für ihre Ausbildung erforderlich ist (Lenhard, 2004). Die Abschaffung des eigenverantwortlichen Unterrichts im dritten Ausbildungsabschnitt des gymnasialen Vorbereitungsdiensts im Jahr 2019 kann deshalb als Schritt in die richtige Richtung angesehen werden (Bayerischer Philologenverband, 2019).

Aber auch Unterrichtsbesuche durch Seminarlehrkräfte empfindet die Mehrzahl der Referendare als belastend (Schubarth et al., 2007). In diesen mischen sich nicht nur die beiden Rollenbilder des „Lehrenden“ und des „Lernenden“ Referendars, sie steigern zudem auch den Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung, weil sie in der Regel nicht angekündigt werden, häufig aber dennoch wie kleine Lehrproben den Charakter einer „Showstunde“ haben

sollen (Munderloh, 2018). Das bedeutet, dass jede Unterrichtsstunde, in der ein Unterrichtsbesuch durch den Seminarlehrer möglich ist, perfekt geplant und vielfach auch in einem schriftlichen Unterrichtsentwurf festgehalten werden muss (ebd.). Problematisch wird all dies hauptsächlich dann, wenn es auf die Lehramtsreferendare so wirkt, als ob solche *„zeitintensiven Aktivitäten lediglich dazu dienen einen guten Eindruck zu erwecken“* (Englert et al., 2006, S. 365). Schließlich stellt die Wahrnehmung unnötiger und illegitimer Aufgaben einen Belastungs- und Risikofaktor für die psychische Gesundheit dar (Braun, 2017; Semmer et al., 2015). Wichtig erscheint hier, die Anforderungen, welche im Rahmen von Unterrichtsbesuchen der Seminarlehrkräfte an die Referendare gestellt werden, zu vereinheitlichen, klarer zu definieren und auf die Dinge zu beschränken, die für die tatsächliche Unterrichtsvorbereitung, die Reflexion über die gehaltene Unterrichtsstunde und den damit verbundenen Kompetenzerwerb wirklich notwendig sind. Hierfür bedarf es einerseits einer Konkretisierung der Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das jeweilige Lehramt. Andererseits müssen insbesondere die Seminarlehrkräfte entsprechen geschult und für die gesundheitlichen Risiken einer solchen Mehrbelastung sensibilisiert werden.

Überlegungen zu gelingender Gesundheitsförderung in der Schule schließen zudem auch Ansätze zur baulich-räumlichen Umgestaltung und Ausstattungsentwicklung ein (Nieskens, Rupprecht & Erbring, 2012; Paulus & Dadaczynski, 2015). So kann eine gute schulische Ausstattung mit Arbeitsplätzen und -materialien Referendaren wie auch Lehrkräften einerseits die Möglichkeit bieten, zumindest einen größeren Teil ihrer außerunterrichtlichen Aufgaben am Arbeitsort Schule zu erledigen, und dadurch die Trennung von Arbeits- und Freizeit erleichtern. Andererseits kann die Raumgestaltung auch Einfluss auf die soziale Unterstützung und den Zusammenhalt im Kollegium nehmen und dadurch von Bedeutung für die Gesundheit sein (Nieskens et al., 2012). Soziale Unterstützung und Kooperation, beispielweise in Form des Austauschs von Materialien, stellt eben auch eine Möglichkeit dar, die Arbeitslast zu reduzieren. Auf verschiedene Möglichkeiten die Nutzung sozialer Unterstützung durch verhältnis- wie auch verhaltenspräventive Maßnahmen zu verbessern wird in Kapitel 10.3 näher eingegangen.

Da einige der eingangs genannten Anforderungen auch im späteren Berufsleben einer Lehrkraft bestehen bleiben, sollten zusätzlich verhaltenspräventive Maßnahmen eingesetzt werden. Diese sind zum einen im Sinne einer langfristigen Gesundheitsförderung über die Zeit des Referendariats hinaus zu sehen. Zum anderen sind sie als unabdingbarer Teil der Professionalisierung zu betrachten. Schließlich haben auch selbstregulative Fertigkeiten als *„zentrale Merkmale der psychologischen Funktionsfähigkeit von handelnden Personen“* (Baumert & Kunter, 2006, S. 501) Eingang in Modelle der professionellen Kompetenz von Lehrkräften gefunden (z.B. Baumert & Kunter, 2006, 2011a). Dementsprechend hat sich der Einsatz von Selbstregulationsstrategien sowohl bei Referendaren als auch bei Lehrkräften als Möglichkeit

erwiesen, um das Erleben von Belastung durch ein hohes Arbeitspensum zu reduzieren und erfolgreich zu sein (Bodensteiner, 2016; Englert et al., 2006). In diesem Zusammenhang gilt es verstärkt das Zeitmanagement, das in der Lehrerausbildung bisher eher vernachlässigt wurde (Hillert et al., 2016), zu schulen (Nieskens et al., 2012). Die Ratgeberliteratur (z.B. Knoblauch, Wöltje, Hausner, Kimmich & Lachmann, 2015; Meier & Engelmeyer, 2010; Seiwert, 2012) thematisiert dabei in der Regel das Setzen von Zielen und Prioritäten, die tatsächliche Zeitplanung mit festen Zeiten für Arbeit aber auch Freizeit sowie den erfolgreichen Umgang mit „Zeitfressern“, wozu beispielsweise auch die Organisation von Schreibtisch und Arbeitsmaterialien und somit eine übersichtliche Arbeitsplatzgestaltung zählt. Darüber hinaus sollten Referendare dabei unterstützt werden, ihre Fähigkeit zur regenerativen Stressbewältigung auszubauen wie dies beispielsweise im AGIL-Programm geschieht (Hillert et al., 2016). Gelingen Zeitmanagement und Erholung nicht, können die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit zunehmend verschwimmen, Überforderung bei der Koordination der verschiedenen Arbeitsplätze und Lebensbereiche eintreten und eine ausreichende Regeneration kaum noch möglich sein (Munderloh, 2018). Dabei sind Erholungsprozesse nicht nur bedeutsam für die Gesundheit einer Person, sondern auch für ihre Leistungsfähigkeit (Sonntag et al., 2017; vgl. Kapitel 4.2.4).

10.2 Erfolge sichtbar machen

Die vorliegende Untersuchung zeigt deutlich, dass sich vorwiegend die Wahrnehmung *beruflichen Erfolgs* positiv auf das Befinden auswirkt, wohingegen *Unsicherheit in der Lehrerrolle* einen wichtigen Risikofaktor für die psychische Gesundheit darstellt. Auf personaler Ebene scheint zudem das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, insbesondere im *Umgang mit Unterrichtsstörungen*, eine wichtige Rolle zu spielen. Für Lehramtsreferendare ist es essentiell sich als sicher, kompetent und erfolgreich wahrzunehmen, weil dies vermutlich als Zeichen fortschreitender Professionalisierung und Routine sowie als entscheidend für die Vergabe zukünftiger beruflicher Chancen verstanden wird (vgl. Kapitel 9.1.5 und 9.2.1). Ist dies nicht der Fall, werden Gefühle von Hilf- und Hoffnungslosigkeit und ein resignativer (vermeidender) Umgang mit den Anforderungen des Vorbereitungsdiensts begünstigt, der sich in der vorliegenden Untersuchung als Risikofaktor für die psychische Gesundheit bestätigt hat.

Nun ist es selbstverständlich nicht sinnvoll, jedem Referendar das Gefühl größten Erfolgs, Sicherheit und Kompetenz zu vermitteln, wenn dies nicht der Realität entspricht. Im Folgenden wird deshalb auf Maßnahmen eingegangen, um individuelle Fortschritte und vorhandene Erfolge sichtbar zu machen und den Referendaren zugleich dennoch ein realistisches Bild ihrer Eignung für den Beruf wie auch ihrer professionellen Entwicklung zu vermitteln.

Trennung der Rollen der Ausbildungslehrkräfte als „Berater“ und „Bewerter“

Eine solche Maßnahme stellt auf verhältnispräventiver Ebene die personelle Trennung der Berater- und Bewerterrolle der Ausbildungslehrkräfte dar. Die Ungeschiedenheit der beiden Rollen vor allem in der Person der Seminarlehrkräfte aber in gewissem Maß auch in der Person der Betreuungslehrkräfte stellt nicht nur ein Risiko für die psychische Gesundheit aufgrund des entstehenden Bewertungsdrucks dar, sondern ist auch für die individuelle Kompetenzentwicklung hinderlich: Denn bei den Referendaren kann der Eindruck entstehen, dass die Bewertung und nicht die Beratung klar im Vordergrund steht und dass es folglich ratsam wäre, sich an die Vorstellungen der Ausbildungslehrkräfte anzupassen anstatt in einen sachlichen, fachlichen Diskurs einzutreten (Englert et al., 2006; Munderloh, 2018). Englert und Kollegen (2006) sprechen in diesem Kontext von einem „*Mechanismus sich aufschaukelnder Kommunikationsvorbehalte*“ (S. 327). Entsprechend zeigt die vorliegende Untersuchung, dass soziale Unterstützung durch die Seminarlehrkraft von den Referendaren nicht als gesundheitliche Ressource genutzt werden kann (vgl. Kapitel 9.1.2).

Erste Bundesländer, wie zum Beispiel Nordrhein-Westfalen, haben stärkere personelle Trennung der Beurteilung und Beratung bereits vorgenommen (Braun, 2017). Und auch das bayerische Lehramtsreferendariat bietet Ansatzpunkte dafür: Im Rahmen des ersten Ausbildungsabschnitts erteilen die Referendare zusammenhängenden Unterricht welcher *„in enger Zusammenarbeit zwischen dem Seminarlehrer, dem Lehrer, der für den Unterricht des Fachs in der betreffenden Klasse oder Unterrichtsgruppe zuständig ist, und dem Studienreferendar“* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019b, 2019c) stattfindet. Die Verantwortung trägt weiterhin die für die Klasse zuständige Lehrkraft (vgl. Kapitel 3.1.1). Diese weitere, an der Ausbildung beteiligte Lehrkraft sollte in ihrer Rolle gestärkt werden, indem ihr die Aufgabe der Beratung vollständig übertragen und sie so zum Mentor für den Lehramtsreferendar gemacht wird ohne zugleich für seine Beurteilung zuständig zu sein. Ein solcher unabhängiger Mentor gibt den Referendaren die Möglichkeit, Schwierigkeiten und Diskussionspunkte offen anzusprechen ohne die Sorge, dass diese in die Leistungsbewertung einfließen. Deshalb sollte den Referendaren auch in den späteren Ausbildungsabschnitten ein Mentor an der jeweiligen Ausbildungsschule zur Seite gestellt werden, dessen einzige Aufgabe die kontinuierliche Beratung der Referendare ist. Seminar- und Betreuungslehrkräfte können sich dann primär auf den Bewertungsaspekt konzentrieren und wären demzufolge in erster Linie dafür verantwortlich, den Referendaren in Feedbackgesprächen ein realistisches Bild vom Stand ihrer professionellen Entwicklung zu vermitteln. Die Mentorenlehrkraft soll die Referendare dagegen dabei unterstützen, sich individuelle Ziele zu setzen und eigene Fortschritte wahrzunehmen, aber auch dabei, ihre professionelle Entwicklung selbst besser einschätzen zu können.

Steigerung der Selbsteinschätzungs- und Analysefähigkeit der Referendare

Konkret kann dies eine Anleitung der Referendare bei der Analyse ihrer Stärken und Schwächen und der Erarbeitung eines individuellen Entwicklungsplans bedeuten, in dem Ziele für die weitere Professionalisierung festgehalten werden und der dadurch auch den Abgleich dieser Ziele mit der tatsächlichen Entwicklung ermöglicht. Ein solches Vorgehen macht individuelle Fortschritte aber auch Defizite sichtbar, wodurch eine zielgerichtete Förderung überhaupt erst möglich wird. Zugleich begünstigt es eine Verbesserung der Selbsteinschätzungs- und Analysefähigkeit der Referendare, wozu auch konkrete Beobachtungsaufträge beitragen. Eine enge Begleitung durch den Mentor erlaubt dabei, die Fremdeinschätzung des Mentors mit der Selbsteinschätzung der Referendare zu vergleichen.

Die Ausbildung der Fähigkeit zu Selbsteinschätzung und Analyse der Situation sollte auch deshalb als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften angesehen werden, weil in späteren Phasen des Lehrerberufs Rückmeldungen über den Erfolg des eigenen beruflichen Tuns weitgehend fehlen (Rothland, 2013a). Lehrkräfte sind also größtenteils auf die eigene Einschätzung ihres Unterrichts, ihrer Entscheidungen und ihrer Leistung angewiesen. All das in einem Beruf, in dem oftmals widersprüchliche Anforderungen sowie miteinander unvereinbare Erwartungen verschiedener Personengruppen an die Lehrkräfte gestellt werden (vgl. Kapitel 3.1.2) und Handlungen in komplexen Situationen vielfach auf einer unsicheren Entscheidungsbasis beruhen (Kiel et al., 2013). Als Weg zur Entwicklung von Professionalität ist es Aufgabe des Vorbereitungsdiensts, auf den Umgang mit solchen konstitutiven Anforderungssituationen vorzubereiten und die Entwicklung entsprechender professioneller Handlungskompetenzen zu fördern (vgl. Cramer, 2012).

Ausbau des institutionalisierten Feedbacks

Eine verstärkte personelle Trennung der verschiedenen Rollen der Ausbildungslehrkräfte eröffnet demnach Möglichkeiten, das im Vorbereitungsdienst bereits institutionalisierte Feedback weiter auszubauen und besser zu nutzen. Denn eben diese Situation institutionalisierten Feedbacks gilt als potentielle Stärke des Lehramtsreferendariats und fehlt in späteren Phasen des Lehrerberufs (Braun, 2017).

Hinsichtlich der Bewertung der Leistung der Referendare steht vorrangig die Notwendigkeit einer größeren Transparenz der Anforderungs- und Bewertungskriterien im Vordergrund, auf die bereits wiederholt hingewiesen wurde (z.B. Englert et al., 2006; Lenhard, 2004; Munderloh, 2018). Denn die vorliegende Untersuchung deutet darauf hin, dass empfundene *Willkür durch die Seminarlehrkraft*, die durch intransparente Bewertungskriterien verstärkt werden kann, ein Risikofaktor für die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren ist. Es gilt allerdings nicht nur die Kriterien, nach denen bewertet wird, transparenter zu machen, sie sollten sich zudem nicht von subjektiven Annahmen der Ausbildungslehrkraft zu „gutem“ Unterricht oder

idealisierten Vorstellungen von einem „guten“ Lehrer ableiten. Stattdessen wäre es wichtig, dass sie auf allgemeinen Anforderungsstandards beruhen, die „*sich auf eine alltagstaugliche Berufsfähigkeit in Kernbereichen [...] beschränken*“ (Lenhard, 2004, S. 282; vgl. Munderloh, 2018). Dies trägt zum einen dazu bei, die zu vermittelnden Kompetenzen und Wissensbestände auf ein realistisches Maß zu reduzieren, und beugt zum anderen einer weiteren Verunsicherung der Referendare durch sich widersprechende Anforderungen der an der Ausbildung beteiligten Lehrkräfte vor. Dafür sind zudem eine entsprechende Schulung von wie auch der enge Austausch zwischen Seminar-, Betreuungs- und Mentorenlehrkräften zentral, um deren Vorstellung von den Anforderungskriterien einander anzugleichen. Letztendlich bieten transparente und allgemeingültige Beurteilungskriterien den Referendaren einen Orientierungsrahmen sowohl mit Blick auf die Anforderungen, die an sie gestellt werden, als auch hinsichtlich der Evaluation ihres eigenen Entwicklungsstands.

Die Aufgabe der Mentorenlehrkräfte bestünde in diesem Kontext, wie bereits beschrieben, vordergründig in der Begleitung und Beratung der Lehramtsreferendare. Dabei spielt die Art und Weise, wie Feedback gegeben wird, eine wichtige Rolle. Entsprechende Ansatzpunkte lassen sich beispielsweise aus dem Kontext der Rückmeldung zwischen Lehrkraft und Schüler ableiten und sollten den Ausbildungslehrkräften somit bekannt sein. Beispielsweise ermöglicht Feedback auf Basis der individuellen Bezugsnorm, individuelle Fortschritte und Schwankungen bezüglich Leistung und Kompetenz sichtbar zu machen, während Feedback auf Basis der kriterialen Bezugsnorm eine Information darüber gibt, ob die Fähigkeiten den vorhandenen Kompetenzstandards entsprechen. Auch ein Rückgriff auf das Feedbackmodell von Hattie und Timperley (2007) ist denkbar, da dieses darauf abzielt, Lernen und Weiterentwicklung zu fördern. Wirksames Feedback beantwortet diesem zufolge die drei Fragen „*Where am I going? (the goals)*“, „*How am I going?*“ sowie „*Where to next?*“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 6) und bezieht sich dabei auf folgende vier Ebenen: die Ebene der Aufgabe, die Prozessebene, die Ebene der Selbstregulation und die Ebene des Selbst. Feedback auf Basis dieses Modells entspricht somit einem umfassenden Verständnis von Lehrerprofessionalität wie dem von Baumert und Kunter (2006, 2011a). Die hier getroffenen Aussagen zur Feedbackkultur beschränken sich selbstverständlich nicht nur auf die Mentorenlehrkräfte, sondern gelten für Ausbildungslehrkräfte allgemein. Zudem unterstreichen sie die Notwendigkeit, eben jene für die Wirkung von Feedback zu sensibilisieren, da destruktives Feedback unter anderem den Selbstwert gefährden kann (Semmer & Jacobshagen, 2010).

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die verhaltenspräventive Förderung verschiedener Fähigkeiten und Kompetenzen – nicht nur methodisch-didaktisch, sondern in erster Linie auch selbstregulativ – die Beanspruchung der Lehramtsreferendare reduzieren und somit gesundheitsförderlich wirken kann. Außerdem stellt sie einen wichtigen Beitrag zu ihrer

professionellen Weiterentwicklung dar. Darüber hinaus machen die vorangegangenen Ausführungen deutlich, dass auf verhältnispräventiver Ebene eine personelle Trennung der Berater- und Bewerterrolle wichtig erscheint.

Gerade weil die elementaren, strukturellen Anforderungen des Lehrerberufs potentielle Belastungsfaktoren für Referendare darstellen (vgl. Kapitel 3.1), kann ein umfassendes Beratungs- und Coaching-Angebot hilfreich sein. Denn diese Belastungssituation und die daraus resultierende Beanspruchung können durch ein individuelles, zielgerichtetes Coaching, welches in einem beurteilungsfreien Raum stattfindet, abgemildert werden (Zimmermann, 2011). Im Rahmen der beschriebenen personellen Trennung der verschiedenen Ausbilderrollen, sollte die Mentorenlehrkraft diese Aufgabe übernehmen. Damit könnte sie Hilfe zur Selbsthilfe leisten und das nicht nur bezüglich fachlicher Belange, worauf sich Beratungsangebote bislang häufig konzentrieren (Schubarth et al., 2007), sondern auch im Hinblick auf selbstregulative und Bewältigungsstrategien, also die psychische Gesundheit (Zimmermann, 2011). Schließlich regt ein solches Coaching auch die Reflexion darüber an, welches die Hauptbelastungsfaktoren und -schwierigkeiten sind und wodurch diese abgemildert werden könnten. Dadurch ließe sich beispielsweise auch die Notwendigkeit für die Teilnahme an zusätzlichen Trainings ableiten (vgl. Kapitel 10.4).

All die hier beschriebenen Aufgaben und Funktionen einer Mentorenlehrkraft könnten im aktuellen Setting bei entsprechender Qualifizierung auch den Seminar- und Betreuungslehrkräften übertragen oder in Teilen an weitere Personengruppen ausgelagert werden. Hierzu gehören zum Beispiel der Beratungslehrer oder Schulpsychologe der Ausbildungsschule, die Seminarlehrer für Psychologie und Pädagogik sowie die Lehrergesundheitsbeauftragten der staatlichen Schulberatungsstellen. Allerdings wäre ein solches Vorgehen mit verschiedenen Hindernissen verbunden: Einem Mangel an zeitlichen Ressourcen vor allem auf Seiten der Beratungslehrer, Schulpsychologen und Lehrergesundheitsbeauftragten sowie der fehlenden Befreiung von der Beurteilungsaufgabe auf Seiten der Fachseminarlehrer, Betreuungslehrkräfte und Seminarlehrer für Psychologie und Pädagogik. Deshalb ist anzunehmen, dass ein großer Teil der Referendare entsprechende Unterstützungsangebote vor allem der letztgenannten Personengruppen nicht annehmen würde, aus Angst, dass diese in die Bewertung einfließen und sich negativ auf ihre beruflichen Chancen auswirken.

Es spricht somit vieles dafür, den Lehramtsreferendaren (neben den Seminarlehrkräften an der Seminar- und den Betreuungslehrkräften an der Einsatzschule) jeweils eine weitere berufserfahrene Lehrkraft als Mentor an die Seite zu stellen, die nicht für ihre Beurteilung zuständig ist. Hierfür müssen allerdings zunächst die rechtlichen Rahmenbedingungen in der jeweiligen Zulassungs- und Ausbildungsordnung geschaffen werden. Darüber hinaus sind auch eine systematische, institutionalisierte Qualifizierung aller Ausbildungslehrkräfte, die

Stärkung der Mentorenlehrkräfte in ihrer Rolle und die Schaffung angemessener Anrechnungsstunden oder eines vergleichbaren Ausgleichs notwendig.

10.3 Nutzung sozialer Unterstützung fördern

Wie schon im vorangegangenen Kapitel deutlich geworden ist, stellt die Schaffung einer Situation, in der Lehramtsreferendare besser auf soziale Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld als Ressource zurückgreifen können, einen wichtigen Ansatzpunkt für präventive Maßnahmen dar (vgl. Kapitel 3.5.3 und 9.1.2). Dies beschränkt sich allerdings nicht nur auf die Ausbildungslehrkräfte. Die vorliegende Untersuchung offenbart, dass das Gefühl von Eingebundenheit ins Kollegium eine gesundheitsförderliche Ressource für Lehramtsreferendare sein kann, wohingegen *soziale Unterstützung durch ihre Mitreferendare* diesen Effekt nicht zu haben scheint (vgl. Kapitel 9.1.2).

Hinsichtlich einer Steigerung der Eingebundenheit ins Kollegium sind verschiedene verhältnispräventive Maßnahmen denkbar. Zunächst scheint es wesentlich, die Schulleitungen und Lehrerkollegien der Ausbildungsschulen für die Wichtigkeit einer guten Einbindung der Referendare in das Kollegium zu sensibilisieren. Schließlich beschränkt sich ihre Bedeutung nicht nur auf die Funktion als gesundheitliche Ressource, vielmehr verfügen erfahrene Lehrerkollegen auch über Wissensbestände, Erfahrungen und Materialien, die sie an Lehramtsreferendare weitergeben können. Dies kann dem häufig vorgebrachten Kritikpunkt entgegenwirken, „*dass sich das Ausbildungsverhältnis als ‚Meisterlehre‘ vollziehe*“ (Lenhard, 2004 S. 284). Weiterhin wird die Kooperation in der Institution Schule als Entwicklungsaufgabe im Berufseinstieg von Lehrkräften angesehen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Unterstützend kann in diesem Zusammenhang eine Sitzordnung im Lehrerzimmer wirken, die Referendare nicht an einen eigenen „Referendarstisch“ oder gar in einen anderen Raum „verbannt“, sondern eine Durchmischung von Lehrkräften und Referendaren begünstigt. Daneben könnte eine Mentorenlehrkraft als „Brücke“ ins Lehrerkollegium fungieren. Eine ergänzende Maßnahme, die sich vorrangig auf das gymnasiale Lehramtsreferendariat bezieht, besteht darin, die Schulwechsel innerhalb des Lehramtsreferendariats zu reduzieren. Während Referendare im Realschulbereich im Verlauf des Vorbereitungsdiensts meist nur einmal die Ausbildungsschule wechseln, müssen sich gymnasiale Referendare mindestens zwei- manche sogar dreimal an einer anderen Ausbildungsschule einfinden. Das bedeutet für manche Referendare Schulwechsel im halbjährlichen Rhythmus. Dass dies eine gelungene Einbindung in ein Lehrerkollegium und den Aufbau eines innerschulischen Unterstützungsnetzwerks erschwert, ist offensichtlich.

Auch in der *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* liegt, trotz der Befunde der vorliegenden Untersuchung, ein Potential für die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren. Schließlich liefern Ergebnisse anderer Studien Hinweise auf deren gesundheitsförderlichen Einfluss (Richter et al., 2011; Zimmermann et al., 2016). Mögliche Erklärungen für die

Diskrepanz zu den Befunden der vorliegenden Untersuchung wurden bereits in Kapitel 9.1 diskutiert. Steht einem förderlichen Einfluss der *sozialen Unterstützung durch Mitreferendare* vor allem eine Konkurrenzsituation aufgrund von Stellenknappheit im Weg, mag es sinnvoll sein, wenn die Ausbildungslehrkräfte verstärkt den Austausch zwischen Referendaren verschiedener Fachrichtungen initiieren, da sich diese nicht in direkter Konkurrenz zueinander befinden. Daneben erscheint es geboten, gezielt strukturiertere Formen kollegialen Austauschs (z.B. kollegiale Fallberatung) unter den Referendaren anzubieten und zu fördern. Diese beinhalten weniger das Risiko, zu reinen „Jammergruppen“ zu werden, in denen man nur über seine Probleme spricht ohne nach Handlungsalternativen zu suchen oder auf eine Lösung hinzuarbeiten, was die psychische Gesundheit möglicherweise sogar zusätzlich gefährdet (vgl. Richter et al., 2011). Generell sind vermutlich nicht alle Formen *sozialer Unterstützung durch Mitreferendare* gleichermaßen wirksam. Den Ergebnissen von Richter und Kollegen (2011) zufolge lohnt es sich vor allem, instrumentelle Unterstützung zu verstärken.

Gleichwohl dürften die bisher beschriebenen Maßnahmen allein nicht ausreichen. Denn die Befunde der vorliegenden Untersuchung verdeutlichen auch, dass gerade die dysfunktionale Annahme, dass das Bitten um Unterstützung ein Zeichen von Schwäche und fehlender Kompetenz sei, längerfristig einen gesundheitlichen Risikofaktor für Lehramtsreferendare darstellt (vgl. Kapitel 9.2.2). Zudem belegt die wissenschaftliche Forschung für stärker beanspruchte Lehrkräfte und Referendare, dass sie eher zu dieser dysfunktionalen Kognition und zu sozialem Rückzug neigen als weniger beanspruchte Lehrpersonen (Braun, 2017; Hillert et al., 2016; Lehr, Schmitz et al., 2008). Diesen Tendenzen gilt es entgegenzuwirken. Dabei kann erneut der Mentorenlehrkraft eine besondere Bedeutung zukommen, da sie zur Reflexion solcher Muster anregen kann. Für besonders betroffene Referendare kann darüber hinaus die Teilnahme an einem Training wie AGIL, das dysfunktionale Kognitionen und Bewältigungsstrategien thematisiert, ratsam sein (vgl. Kapitel 10.4).

10.4 Nutzen von Präventionsprogrammen

An diesen Gedanken anknüpfend stellt sich die Frage, welchen zusätzlichen Nutzen Präventionsprogramme als Ergänzung zu den bisher beschriebenen Maßnahmen haben können. Einerseits muss der Einsatz von Präventionsprogrammen sowohl unter ökonomischen Gesichtspunkten als auch im Hinblick auf den Nutzen für die Teilnehmer abgewogen werden. Schließlich müssen für zusätzliche Trainingsmaßnahmen finanzielle Mittel bereitgestellt werden und für die Referendare stellen sie zunächst eine weitere zeitliche Belastung dar. Eine solche Investition von finanziellen und zeitlichen Ressourcen sollte sich langfristig lohnen. Andererseits liegen wissenschaftliche Befunde vor, die zeigen, dass personale Stressverstärker und Ressourcen das Belastungserleben und die Beanspruchung von Referendaren beeinflussen (vgl. Kapitel 4). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterstreichen in diesem

Zusammenhang die Vielfalt der personalen Einflussfaktoren und ihres Zusammenwirkens mit beruflichen Faktoren (vgl. Kapitel 9.2). Zudem existieren Belege dafür, dass ein Klassenführungstraining und ebenso ein Stressbewältigungstraining das Wohlbefinden von Referendaren steigern können (z.B. Dicke, Elling et al., 2015; vgl. Kapitel 5.4).

Förderung der Lehrergesundheit und Beitrag zur Professionalisierung

Dementsprechend bestand ein zentrales Anliegen der LeguPan-Projekte, welche den Rahmen der vorliegenden Arbeit bilden, darin, dass die beiden Trainingsmaßnahmen AGIL und PAUER – ihre Wirksamkeit vorausgesetzt – langfristig ein fester Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung werden (vgl. Kapitel 7.1). Die bisher vorliegenden Evaluationsergebnisse belegen bei Lehrkräften, das sich vor allem bei Personen, die vor Beginn des Trainings bereits erste depressive Symptome berichten, durch das AGIL- wie auch das PAUER-Training Symptome chronischen Stresses verringern und Ressourcen aufbauen lassen (Gaertner, 2016; Lüdtker, 2019). Dies kann die vorliegende Untersuchung im Hinblick auf AGIL auch bei den Lehramtsreferendaren bestätigen (vgl. Kapitel 9.3). Für PAUER deuten die Befunde dagegen darauf hin, dass Referendare unabhängig von ihrer Beanspruchung und dem Vorhandensein erster depressiver Symptome einen Nutzen aus dem Training ziehen können (vgl. Kapitel 9.3). Beide Trainings scheinen bei Lehramtsreferendaren vor allem dem Aufbau personaler Ressourcen und der Reduktion personaler Stressverstärker zu nützen und darüber einen Beitrag zur Förderung der Lehrergesundheit zu leisten.

Ob verhaltenspräventive Maßnahmen, wie das AGIL- und das PAUER-Training, aber über diese positive Wirkung auf das Beanspruchungserleben und die psychische Gesundheit von Lehramtsreferendaren hinaus von Nutzen sind, ist damit immer noch offen. Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits beschrieben, stellt der Vorbereitungsdienst eine gewichtige Phase in der Lehrerbildung als Weg zur Entwicklung von Professionalität dar (vgl. Cramer, 2012), wobei der Bearbeitung berufsphasenspezifischer Anforderungen eine professionalisierende Funktion zugesprochen wird (Keller-Schneider, 2016). Zugleich besteht eine wesentliche Aufgabe von Lehrerbildung darin, „*nachhaltig gesunde Lehrkräfte auszubilden, die langfristig gesund bleiben*“ (Nieskens, 2012, S. 200) und frühzeitig in der Phase der Ausbildung wichtige Kompetenzen zu schulen, die, im Sinne einer Professionalisierung und beruflichen Qualifizierung, Ressourcen für den adaptiven Umgang mit beruflichen Anforderungen darstellen (Döring-Seipel, 2012; Hillert et al., 2016). Auf welche Weise AGIL und PAUER einen Beitrag zur Entwicklung von Professionalität leisten können, soll im Folgenden näher erörtert werden.

Aus strukturtheoretischer Sicht zeichnet sich gelungene Professionalität durch einen kompetenten und reflektierten Umgang mit der Komplexität, den Unsicherheitsstrukturen, Spannungsverhältnissen und Widersprüchlichkeiten des Lehrerberufs aus (Kiel et al., 2013; Terhart,

2011; vgl. Kapitel 3.1.2). Folglich muss die Lehrerbildung allgemein und das Lehramtsreferendariat im Besonderen genau darauf vorbereiten (Cramer, 2012). Welchen Nutzen ein Stressbewältigungstraining in diesem Zusammenhang haben kann, mag nicht auf den ersten Blick ersichtlich sein. Allgemein betrachtet kann aber davon ausgegangen werden, dass psychische Stabilität, die durch solche Trainings gefördert wird, eine Voraussetzung dafür ist, um langfristig professionell und erfolgreich mit der „*Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit*“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 857), die dem Lehrerberuf innewohnt, umzugehen. Über dies hinaus können verschiedene Trainingsbestandteile von AGIL verhindern, dass persönliche Denkmuster, Einstellungen und Verhaltensweisen zusätzliche Unsicherheiten und Spannungsverhältnisse erzeugen. Dazu gehört die Reduktion stressbeschleunigender Gedanken (z.B. „*Mache keine Fehler! Sonst bist du ein Versager!*“ oder „*Scheue Unsicherheit und Risiko!*“; Hillert et al., 2016, S. 225) genauso wie das Einüben von Methoden zum Umgang mit Konflikten aufgrund innerer Ambivalenz oder multipler externer Belastungen (z.B. „*Inneres Team*“ oder „*Belastungsskulptur*“; Hillert et al., 2016, S. 133ff.). Ferner thematisiert das Training beispielsweise den Zwiespalt zwischen dem Wissen über die positive Wirkung von Erholung und äußeren oder inneren Hindernissen, die der tatsächlichen Einhaltung von Erholungszeiten entgegenstehen („*Mehr Erholung – ja, aber ...!*“; Hillert et al., 2016, S. 153). Der Nutzen eines Klassenführungstrainings wie PAUER im Sinne von Professionalisierung aus strukturtheoretischer Sicht ist etwas offensichtlicher. Immerhin handelt es sich nach Keller-Schneider und Hericks (2014) bei der Planung und Durchführung von Unterricht um einen zentralen Entwicklungsbereich für die Professionalisierung, zumal gerade die Anforderungen der sozialen Interaktion mit den Schülern im Rahmen des Unterrichts berufsunerfahrene Lehrkräfte besonders verunsichern (vgl. Kapitel 4.2.2). Außerdem zielt das Training darauf ab, die Selbstreflexions- und Analysefähigkeit der Lehramtsreferendare zu fördern. Diese ist im Zusammenhang mit den Widersprüchlichkeiten des Lehrerberufs, wie bereits beschrieben, deshalb von Bedeutung, weil in späteren Berufsphasen Rückmeldungen über den Erfolg des eigenen beruflichen Tuns weitgehend fehlen und Lehrkräfte größtenteils auf die eigene Einschätzung ihres Unterrichts, ihrer Entscheidungen und ihrer Leistung angewiesen sind (Rothland, 2013a). Somit können beide Trainingsmaßnahmen dazu beitragen, Professionalität aus strukturtheoretischer Sicht aufzubauen.

Der kompetenzorientierte Ansatz der Forschung zur Lehrerprofessionalität versucht Kompetenz- und Wissensbereiche zu bestimmen, die für die erfolgreiche Bearbeitung beruflicher Anforderungen und Aufgaben notwendig sind (Cramer, 2012; Terhart, 2011; vgl. Kapitel 3.1.3). Bezieht man sich beispielsweise auf das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, 2011a), wird der Nutzen von AGIL und PAUER schnell deutlich: AGIL fördert vorrangig die vom Modell als Teil der professionellen Handlungskompetenz angenommenen selbstregulativen Fähigkeiten, die im Vorbereitungsdienst selbst

meist eher vernachlässigt werden (vgl. Kapitel 3.4.1). Die Inhalte von PAUER sind hauptsächlich dem Professionswissen zuzuordnen, wobei zum Teil auch Werthaltungen und Überzeugungen sowie selbstregulative Fähigkeiten geschult werden. Gerade der Umgang mit Disziplinproblemen und Konflikten wird im Vorbereitungsdienst zwar häufig thematisiert, oftmals aber ohne einen entsprechenden Kompetenzzuwachs nach sich zu ziehen (vgl. Kapitel 3.4.1). Zugleich haben sich Klassenführungstrainings in Bezug auf die Steigerung der Klassenführungsfähigkeiten von Referendaren als wirksam erwiesen (Dicke, Elling et al., 2015). Es ist folglich davon auszugehen, dass AGIL und PAUER auch zur Steigerung der Professionalität im Sinne des kompetenzorientierten Ansatzes beitragen.

Unter berufsbiographischer Perspektive wird „*Professionalität zuallererst als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem*“ (Terhart, 2011, S. 208) verstanden. Verschiedene Stufen- und Phasenmodelle betrachten den Beginn der Berufstätigkeit als Phase des Überlebens (z.B. Fuller & Bown, 1975; Huberman, 1991; vgl. Kapitel 3.1.4), in welcher Novizen im Lehrerberuf vorrangig mit sich und ihren persönlichen Schwierigkeiten beschäftigt sind und damit, im Klassenzimmer zu bestehen. Kompetenzen, die im Rahmen eines Stressbewältigungsprogramms wie AGIL aufgebaut werden, können dabei unterstützen, diese Überlebensphase zu überwinden, sind aber auch Grundlage, um spätere berufliche Phasen (z.B. „*Neubewertung/Selbstzweifel*“; Hubermann, 1991, S. 249) zu meistern. Sind die ersten Anfangsschwierigkeiten überwunden, rückt nach Fuller und Bown (1975) die didaktisch-methodische Gestaltung und Kontrolle der Unterrichtssituation stärker in den Blick. In beiden Phasen kann ein Klassenführungstraining wie PAUER unterstützend wirken. Schließlich müssen zuerst die beruflichen Kompetenzen stabilisiert werden, bevor die nächste Phase der Berufsbiographie erreicht werden kann (Messner & Reusser, 2000). Andere Modelle betonen stärker, dass es im Beginn der Berufstätigkeit um Lernen und Erfahrungsaufbau geht (z.B. Berliner, 2004; vgl. Kapitel 3.1.4): Im Verlauf ihrer Entwicklung können sich Lehrkräfte immer mehr von einer starren Einhaltung vorgegebener Regeln lösen und übernehmen zunehmend persönliche Verantwortung. PAUER erfüllt als Klassenführungstraining in diesem Zusammenhang mehrere Funktionen. Einerseits kann es Novizenlehrkräften Regeln an die Hand geben, an die sie sich halten können. Andererseits betont das Training, dass es unerlässlich ist, einen persönlichen Stil der Klassenführung zu entwickeln und diesen flexibel an die jeweilige Lehr-Lern-Situation anpassen zu können. Demnach können AGIL und PAUER auch aus berufsbiographischer Sicht zur Entwicklung von Professionalität beitragen.

Integration von PAUER und AGIL in die Lehrerausbildung

Man könnte nun argumentieren, dass die Tatsache, dass sich beide Trainings in Konzepte zur Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf einordnen lassen, nahelegt, sowohl AGIL als auch PAUER nicht nur für Referendare anzubieten, die psychisch besonders beansprucht sind, sondern universell als festen Bestandteil der Ausbildung zu verankern. Die Befunde der

vorliegenden Untersuchung zu Trainingseffekten hinsichtlich stressbezogener Verhaltens- und Erlebensweisen der beiden Programme sprechen für ein differenzierteres Vorgehen.

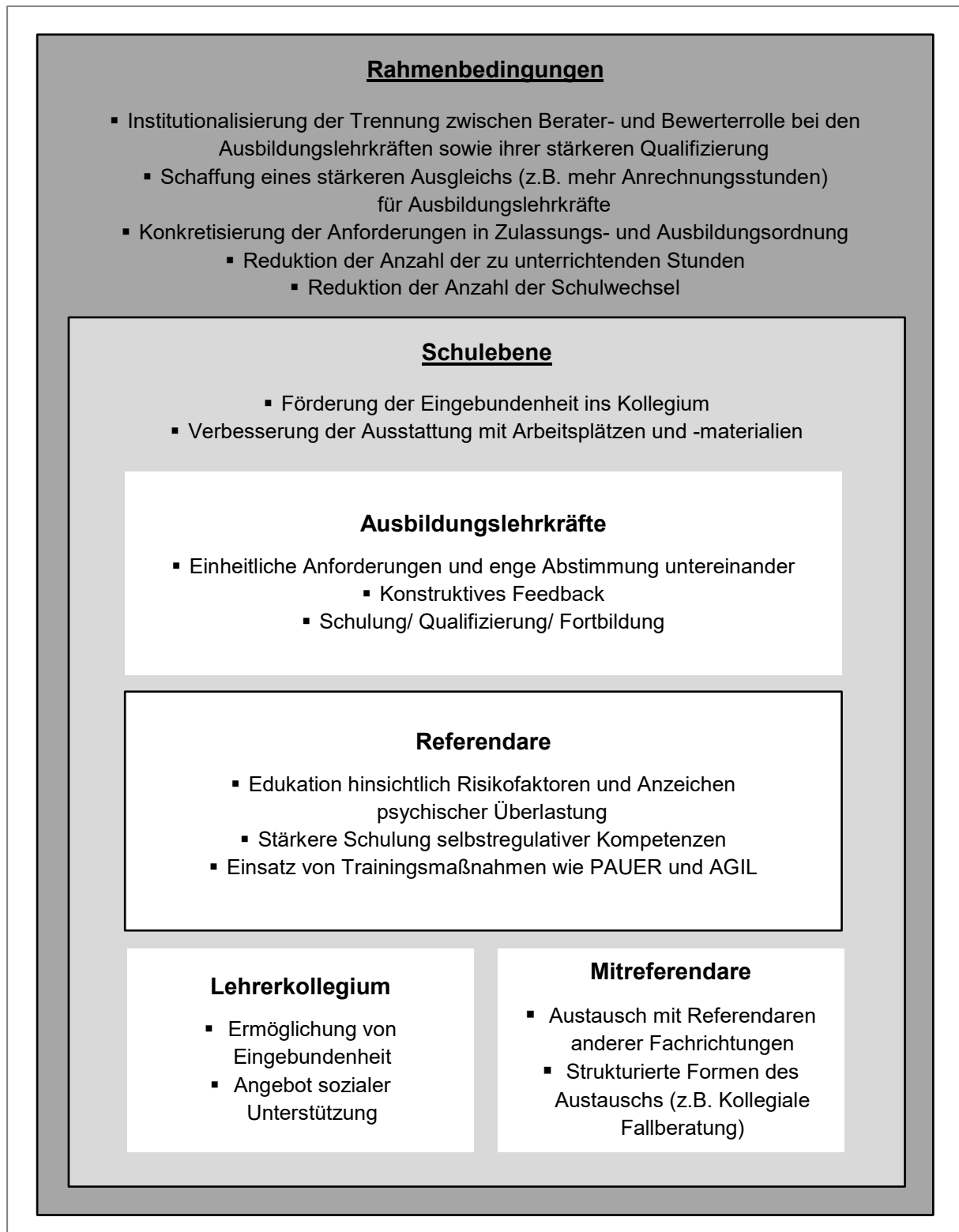
In Bezug auf das PAUER-Training erscheint es tatsächlich sinnvoll, das Programm fest in die Ausbildung zu integrieren und es dadurch allen Lehramtsreferendaren zugänglich zu machen. Denn die vorliegende Untersuchung legt nahe, dass Referendare unabhängig von ihrer Beanspruchung und dem Vorhandensein erster depressiver Symptome vom Training profitieren können (vgl. Kapitel 9.3.3). Dies mag damit zusammenhängen, dass der wahrgenommene und tatsächliche Bedarf, Kompetenzen im Bereich der Klassenführung zu erwerben, im Lehramtsreferendariat besonders groß ist (vgl. Kapitel 3.1, 3.4.4 und 4.2.2). Denn im Hinblick auf einige zentrale Kompetenzen scheinen Referendare eher zufällig in den Lehrerberuf hineinzuwachsen, was auch den Umgang mit Disziplinproblemen und Konflikten zu betreffen scheint. Diesbezügliche Fähigkeiten werden im Rahmen des Vorbereitungsdiensts zwar häufig geschult, dabei aber oft nur mangelhaft erlernt (vgl. Kapitel 3.4.1).

Da vom AGIL-Programm vor allem Referendare, die vor Beginn des Trainings bereits eine starke Beanspruchung oder erste depressive Symptome berichten, zu profitieren scheinen (vgl. Kapitel 9.3.2), empfiehlt sich für das Programm eher, wie von Lüdtkke (2019) auch für Lehrkräfte vorgeschlagen, ein abgestuftes Vorgehen (vgl. Berger, Gravert, Schneller & Maier, 2013): Dabei besteht der erste Schritt in einer als universelle Präventionsmaßnahme angelegten Edukation, die für Risikofaktoren, psychische Überlastungs- und Krankheitssymptome sensibilisieren soll und auch erste Bewältigungsmöglichkeiten (z.B. Entspannungsverfahren) aufzeigen kann. Wichtig ist, dass sich solche Maßnahmen nicht nur an die Lehramtsreferendare richten, sondern auch an die Ausbildungslehrkräfte, um einer Stigmatisierung und Diskriminierung beanspruchter Referendare entgegenzuwirken. Schließlich ist der Vorbereitungsdienst entscheidend für die Vergabe zukünftiger beruflicher Chancen (Lenhard, 2004). Eine intensivere Maßnahme wie das AGIL-Training ist dagegen nachgelagert als Maßnahme indizierter Prävention für besonders beanspruchte Referendare zu sehen. Die Herausforderung besteht dabei zunächst darin, die betroffenen Referendare und damit die Zielgruppe des Trainings zu identifizieren. Hierfür könnten beispielsweise Beratungs- und Coachingprozesse durch eine Mentorenlehrkraft hilfreich sein oder auch der Einsatz von Online-Selbsttests (Hillert, Bäcker & Küpper, 2016). Damit möglichst viele der so als Zielgruppe identifizierten Referendare am Training teilnehmen, muss dieses bekannt und leicht zugänglich sein sowie die Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme niedrig (vgl. Lüdtkke, 2019). Daneben erscheint es wichtig, dass die an der Ausbildung beteiligten Lehrkräfte die Teilnahme am Programm unterstützen.

10.5 Zusammenfassung

Insgesamt wird deutlich, dass Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen (vgl. ökologischer Ansatz; Bronfenbrenner, 1981) für Stressprävention und Professionalisierung im Lehramtsreferendariat von Bedeutung sind. Abbildung 10.2 veranschaulicht diese grafisch.

Abbildung 10.2: Zusammenfassende Darstellung der Implikationen für Stressprävention und Professionalisierung im Lehramtsreferendariat



11 Einordnung der Ergebnisse in den Kontext des Job Demands-Resources Modells

Bisher wurden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit hauptsächlich im Hinblick auf die Bedeutung der untersuchten Faktoren für Lehramtsreferendare und den Vorbereitungsdienst diskutiert. Im Folgenden sollen sie in den Kontext des Job Demands-Resources Modells eingeordnet werden. Schließlich betrachtet die vorliegende Untersuchung nicht nur den Einfluss von Arbeitsanforderungen und -ressourcen anhand der Annahmen des JD-R Modells, sondern beschäftigt sich auch mit seiner Erweiterung um personale Faktoren. Diese ist von Bedeutung, weil das JD-R Modell „als eher arbeitspsychologisches, bedingungsorientiertes Modell [...] anfänglich die Rolle der Person ‚ignoriert‘“ hat (Demerouti & Nachreiner, 2019, S. 124), obwohl „most psychological approaches assume that human behavior results from an interaction between personal and environmental factors“ (Schaufeli & Taris, 2014, S. 48f.).

11.1 Klassische Annahmen des JD-R Modells

Berufliche Faktoren wirken sich im Gesundheitsbeeinträchtigungs- bzw. Motivationsprozess auf das Befinden aus.

Betrachtet man zunächst die klassischen Annahmen des JD-R Modells (Bakker & Demerouti, 2007, 2014, 2017; Demerouti & Bakker, 2011, vgl. Kapitel 3.3.3), können die vorliegenden Ergebnisse, in Übereinstimmung mit früheren Befunden verschiedener Forscher (vgl. zur Übersicht u.a.: Bakker & Demerouti, 2007, 2014, 2017; Crawford, LePine & Rich, 2010; Nahrgang, Morgeson & Hofmann, 2011; Schaufeli & Taris, 2014), die beiden postulierten Prozesse zum direkten Einfluss von Arbeitsanforderungen und -ressourcen auf das Befinden bestätigen. Wie im Gesundheitsbeeinträchtigungsprozess angenommen, hängt für einen Teil der untersuchten wahrgenommenen Arbeitsanforderungen ein höheres Ausmaß mit mehr selbstberichteter *Depressivität* zusammen. Zugleich zeigt sich für manche der untersuchten subjektiven Arbeitsressourcen, wie im Motivationsprozess beschrieben, dass eine stärkere Ausprägung mit größerem wahrgenommenem *Arbeitsengagement* verbunden ist. Erwartungswidrige Effekte ergeben sich nicht.

Auch dass nicht alle untersuchten Faktoren zur Vorhersage von *Depressivität* bzw. *Arbeitsengagement* beitragen, steht nicht im Widerspruch zum JD-R Modell. Dieses definiert Anforderungen und Ressourcen zwar als breite, übergreifende Konstrukte, geht aber zugleich davon aus, dass es von der jeweiligen Tätigkeit abhängt, welche beruflichen Faktoren tatsächlich Einfluss haben (Demerouti & Nachreiner, 2019). Denkbar ist zudem, dass die fehlende Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten von Arbeitsanforderungen einen Teil der nicht vorhandenen signifikanten Effekte erklären kann. LePine, Podsakoff und LePine (2005) unter-

scheiden zwischen hinderlichen und herausfordernden Arbeitsanforderungen, wobei angenommen wird, dass sich diese unterschiedlich auf das Befinden auswirken (Crawford et al., 2010; Van den Broeck, De Cuyper, De Witte & Vansteenkiste, 2010). Unter hinderlichen Arbeitsanforderungen werden dabei Anforderungen verstanden, „*that involve excessive or undesirable constraints that interfere with or inhibit an individual's ability to achieve valued goals*“ (Bakker & Demerouti, 2017, S.277). Herausfordernde Arbeitsanforderungen stellen hingegen Anforderungen dar, „*that cost effort but that potentially promote personal growth and achievement of the employee*“ (Bakker & Demerouti, 2017, S.277f.).

Es finden sich nur wenige moderierende Effekte von Arbeitsanforderungen und -ressourcen.

Entgegen der Annahmen des JD-R Modells finden sich in der vorliegenden Untersuchung jedoch kaum signifikante Wechselwirkungen zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen. In diesem Zusammenhang bemerken de Jonge, Dormann und van den Tooren (2008): „*While there seems to be little debate about the additive effects of job demands and job resources on health, the evidence concerning synergistic effects being mirrored in moderating or interaction effects has received mixed support at best*“ (S. 68). Ein Grund hierfür kann in der Flexibilität des Modells, die aber auch zu einer eingeschränkten Generalisierbarkeit führt, vermutet werden (Schaufeli & Taris, 2014): Nur weil eine Studie in einem bestimmten Kontext einen speziellen Interaktionseffekt zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen nachweisen kann, muss dieser in einem anderen Kontext nicht unbedingt auftreten. Noch weniger kann daraus auf Interaktionseffekte für beliebige Kombinationen aus Anforderungen, Ressourcen und Gesundheitsvariablen geschlossen werden.

Entsprechend argumentieren de Jonge et al. (2008), dass Interaktionseffekte zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen vor allem dann auftreten, wenn Anforderungen, Ressourcen und Beanspruchungsvariablen berücksichtigt werden, die sich auf dieselbe Dimension menschlicher Funktionsfähigkeit (kognitiv, emotional oder physisch) beziehen. Die Annahmen dieses sogenannten *triple-match principle* werden auch durch die Ergebnisse einer Reihe empirischer Untersuchungen an verschiedenen Berufsgruppen gestützt (z.B. Balk, de Jonge, Oerlemans & Geurts, 2017; Chrisopoulos, Dollard, Winefield & Dormann, 2010; de Jonge & Dormann, 2006; Dicke et al., 2018; Feuerhahn, Bellingrath & Kudielka, 2013; Lavoie-Tremblay, Trépanier, Fernet & Bonneville-Roussy, 2013; Van de Ven, de Jonge & Vlerick, 2014). Hinsichtlich der vorliegenden Untersuchung gilt es deshalb zu berücksichtigen, dass nicht alle untersuchten Variablen der gleichen Dimension angehören beziehungsweise zum Teil keiner der drei Dimensionen eindeutig zugeordnet werden können. Es ist demzufolge möglich, dass die fehlenden Moderatoreffekte auf die Auswahl der in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigten beruflichen und personalen Faktoren zurückzuführen sind. Letztendlich erscheint es, auch aufgrund anderer Studien zum Lehramtsreferendariat (z.B. Dicke et al., 2018), vielversprechend, in zukünftigen Untersuchungen das *triple-match principle* zu

berücksichtigen, um bedeutsame Anforderungs-Ressourcen Kombinationen zu finden. Denn „*from a practical view, empirical evidence [...] has shown that job-related interventions should ideally focus on specific types of job resources in order to reduce detrimental effects and enhance beneficial effects of specific types of job demands*“ (de Jonge et al., 2008, S. 83).

Denkbar ist aber auch, dass die fehlenden Moderatoreffekte zumindest teilweise auf eine möglicherweise eher homogene Stichprobe zurückzuführen sind. Denn alle Studienteilnehmer haben letztendlich einen ähnlichen (Aus-)Bildungshintergrund und wurden über die Teilnahme an einem Präventionsprogramm rekrutiert. Zudem befinden sich in der Stichprobe nur wenige Personen mit klinisch relevanter depressiver Symptomatik. Dies kann zu einer Einengung der Streuung der untersuchten Variablen geführt haben, was in der Population vorhandene Moderatoreffekte kleiner erscheinen oder statistisch nicht signifikant werden lassen kann (Aguinis, Edwards & Bradley, 2017).

Zusätzlich zu der Tatsache, dass sich nur für wenige Variablenkonstellationen Moderatoreffekte nachweisen lassen, fällt bei Betrachtung der Ergebnisse auf, dass die einzigen beiden signifikanten, längsschnittlichen Moderatoreffekte nicht mit den aufgestellten Hypothesen übereinstimmen. Den Analyseergebnissen zufolge ist der positive Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an *Unsicherheit in der Lehrerrolle* zu t_0 und der *Depressivität* zu t_1 unter höherer *Eingebundenheit ins Kollegium* zu t_0 stärker ausgeprägt als bei geringerer *Eingebundenheit ins Kollegium* zu t_0 . Zudem besagen die vorliegenden Ergebnisse, dass der positive Zusammenhang zwischen der *Eingebundenheit ins Kollegium* zu t_0 und dem *Arbeitsengagement* zu t_1 für steigende Werte der *Anpassung an die Seminarlehrkraft* zu t_0 immer weiter abnimmt und sogar negativ wird. Beide Ergebnisse widersprechen nicht nur den Annahmen des JD-R Modells, sondern lassen sich auch unabhängig davon nur schwer inhaltlich interpretieren. Vermutlich sind sie vorwiegend auf methodische Ursachen zurückzuführen. Denn sowohl für die *Anpassung an die Seminarlehrkraft* als auch für die *Eingebundenheit ins Kollegium* beträgt die Korrelation der Variablen mit sich selbst zwischen t_0 und t_1 nur .37 bzw. .38, was auf substantielle Veränderungen ihrer Einschätzung durch die Studienteilnehmer zwischen den Messzeitpunkten schließen lässt. Dies kann eventuell die erwartungswidrigen Effekte erklären.

11.2 Erweiterung des Modells um personale Faktoren

Personale Faktoren scheinen in ihrem Einfluss auf das Befinden auf vielfältige Weise mit beruflichen Faktoren zusammenzuwirken.

In Bezug auf den Einfluss subjektiv eingeschätzter personaler Faktoren zeigen sich vielfältige Zusammenhänge mit dem selbstberichteten Befinden (*Depressivität* und *Arbeitsengagement*) im Zusammenspiel mit wahrgenommenen beruflichen Faktoren (*Unsicherheit in der Lehrerrolle* und *subjektiver Berufserfolg*). Beispielsweise scheinen einige der untersuchten Variablen das Befinden, in Übereinstimmung mit Ergebnissen anderer Studien (z.B. Corso-de-Zúñiga,

Moreno-Jiménez, Garrosa, Blanco-Donoso & Carmona-Cobo, 2017; Grover, Teo, Pick, Roche & Newton, 2018; Lorente, Salanova, Martinez & Schaufeli, 2008; Robins, Roberts & Sarris, 2015), direkt zu beeinflussen. Indessen ergeben die Analysen, wie schon für das Zusammenspiel beruflicher Anforderungen und Ressourcen, kaum moderierende Effekte personaler Faktoren, auch wenn diese von verschiedenen anderen Studien nahegelegt werden (z.B. Dicke et al., 2018; Grover, Teo, Pick & Roche, 2016; Xanthopoulou, Bakker & Fischbach, 2013). Dies mag einerseits auf ähnliche Ursachen wie den im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen zurückzuführen sein. So finden Searle und Lee (2015) beispielsweise nur moderierende Effekte personaler Faktoren für das Zusammenspiel mit beruflichen „*challenge*“-Anforderungen, nicht aber für das Zusammenspiel mit „*hindrance*“-Anforderungen. Andererseits existieren auch Untersuchungen (z.B. Robins et al., 2015; Vogt, Hakanen, Jenny & Bauer, 2016; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, et al., 2007), die die angenommenen moderierenden Effekte personaler Ressourcen ebenfalls nicht bestätigen können.

Im Gegensatz dazu treten, überwiegend quer- aber auch längsschnittlich, eine Reihe signifikanter Mediatoreffekte auf. Diese beziehen sich sowohl auf mediiierende Einflüsse wahrgenommener personaler Faktoren auf Zusammenhänge zwischen subjektiven Arbeitsfaktoren und dem selbstberichteten Befinden als auch auf mediiierende Einflüsse subjektiver Arbeitsfaktoren auf Zusammenhänge zwischen wahrgenommenen personalen Faktoren und dem selbstberichteten Befinden. Dies stimmt mit vorangegangenen Forschungsergebnissen überein (z.B. Akkermans, Schaufeli, Brenninkmeijer & Blonk, 2013; Fernet et al., 2013; Grover et al., 2018; Huang, Wang & You, 2016; Robins et al., 2015; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, et al., 2007) und lässt möglicherweise auf reziproke Zusammenhänge schließen, wie sie sich in der bisherigen Forschung ebenso finden (z.B. Dicke et al., 2018; Vogt et al., 2016; Xanthopoulou et al., 2009a).

Erstaunlich ist jedoch, dass zwei der untersuchten personalen Faktoren (*Absicherung/Risikovermeidung* und *gedankliche Distanzierung*) den Zusammenhang zwischen Berufserfolg und *Arbeitsengagement* im Querschnitt sowohl moderieren als auch mediiieren. Dass eine Variable einen Zusammenhang zwischen zwei anderen Variablen zugleich moderieren und mediiieren kann, wird zwar nicht von allen Forschern/ Statistikern kategorisch ausgeschlossen (z.B. Hayes, 2018), dennoch widerspricht es der weitgehenden Lehrmeinung. Beispielsweise müssen Moderatorvariablen (M) dem MacArthur-Ansatz (Kraemer, 2011; Kraemer, Kiernan, Essex & Kupfer 2008) zufolge der Prädiktorvariablen vorausgehen und unkorreliert mit ihr sein, was ausschließt, dass M zugleich den Einfluss der Prädiktor- auf die Kriteriumsvariable vermitteln kann. Obwohl es mathematische Argumente gibt, die diesen Ansatz entkräften, bedeutet dies nicht, dass eine gleichzeitig moderierende und mediiierende Wirkung einer Variablen auf einen bestimmten Zusammenhang inhaltlich sinnvoll interpretiert werden kann (vgl. Hayes, 2018). Im vorliegenden Fall ist es möglich, dass der tatsächliche Einfluss personaler Faktoren

einfach komplexer ist, als durch die Moderator- und Mediatoranalysen dargestellt. Eine Studie von Dicke et al. (2014) mit Lehramtsreferendaren liefert zum Beispiel einen Hinweis auf moderierte Mediation: „*Thus, self-efficacy in classroom management predicted emotional exhaustion via classroom disturbances only when self-efficacy in classroom management was low*“ (S. 569). Ferner scheint es plausibel, dass personale Faktoren als Drittvariable agieren, weil sie die Wahrnehmung beruflicher Faktoren wie auch das Befinden beeinflussen (Schaufeli & Taris, 2014). Hinweise darauf ergeben sich aus einer Studie von Bakker, Boyd, et al. (2010).

Inwiefern nun von direkten, moderierenden, mediierenden oder gar komplexeren Einflüssen personaler Faktoren ausgegangen werden kann, lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht entscheiden. Hierfür war die Arbeit auch nicht konzipiert, da es dafür unter anderem notwendig gewesen wäre, Modelltests zu rechnen. Möglich wäre auch, dass verschiedene personale Faktoren auf unterschiedliche Weise mit beruflichen Faktoren interagieren und das Befinden beeinflussen. Dies würde auch erklären, warum in der Forschung davon ausgegangen wird, dass personale Faktoren bedeutsam für das JD-R Modell sind, ohne dass bisher klar belegt werden konnte, welche Rolle sie genau spielen (Schaufeli & Taris, 2014).

12 Methodische Limitationen

Die vorliegende Untersuchung liefert somit interessante Befunde. Zum einen zur gesundheitsbezogenen Bedeutung beruflicher Anforderungen und Ressourcen im Zusammenspiel mit personalen Faktoren und damit zu Ansatzpunkten für stresspräventive Maßnahmen im Vorbereitungsdienst. Zum anderen zu Nutzen und Wirksamkeit des Stressbewältigungstrainings AGIL und des Klassenführungstrainings PAUER bei Lehramtsreferendaren. Darüber hinaus werden Ansatzpunkte für die weitere Forschung hinsichtlich des Einbezugs personaler Faktoren ins JD-R Modell deutlich. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass verschiedene methodische Aspekte die Aussagekraft der vorliegenden Untersuchung einschränken. Auf diese Limitationen soll im Folgenden eingegangen werden.

Selbstaussagen

Die vorliegende Untersuchung basiert ausschließlich auf Selbstaussagen der teilnehmenden Lehramtsreferendare. An einem solchen Vorgehen wird häufig kritisiert, dass es zu einer subjektiven Verzerrung der Daten führen kann und gefordert, stärker auf die Fremdbewertung durch externe Beurteiler zu setzen (vgl. Oesterreich, 2008). Allerdings unterliegen auch solche Verfahren subjektiven Einflüssen des Beurteilers. Lehr (2014a) fordert deshalb: *„Bis zum Nachweis des Gegenteils sollte der einzelne Lehrer als Experte für seine Gesundheit gelten, der über die Fähigkeit verfügt, grundlegende Informationen zu seiner Arbeit und Gesundheit zu verbalisieren“* (S. 959). Interessant könnte vor allem eine Kombination von Selbstaussagen mit anderen Messmethoden sein (vgl. Semmer, Grebner & Elfering, 2004). Also beispielsweise mit Fremdbeurteilungen oder biochemischen/-physiologischen Maßen. Entsprechende Untersuchungen wären allerdings (v.a. bei hoher Stichprobengröße) sehr aufwändig.

Stichprobe

Im Hinblick auf die Stichprobe gibt es verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. So handelt es sich bei den Teilnehmern der Studie ausschließlich um Referendare des Realschul- und Gymnasiallehramts in Bayern. Dies erschwert, aufgrund organisatorischer Unterschiede im Vorbereitungsdienst, eine Verallgemeinerung der Befunde auf andere Schularten und Bundesländer. Insofern könnten weitere Untersuchungen, die andere Schularten und Bundesländer einbeziehen, für die Ableitung passgenauer, spezifischer Präventionsmaßnahmen von Bedeutung sein.

In Bezug auf eine Selektion bei den Studienteilnehmern ist aber auch die Freiwilligkeit der Teilnahme von Bedeutung. Denn es ist denkbar, dass sich die Stichprobe dadurch systematisch von den übrigen Lehramtsreferendaren unterscheidet, weil sich nur besonders belastete Personen für eine Teilnahme entscheiden oder umgekehrt nur weniger belastete Personen überhaupt genug Zeit und Energie haben, um am Training teilzunehmen (vgl. Lehr, 2014a).

Dies kann zu einer Unter- oder Überschätzung des Belastungserlebens führen, worauf die in der vorliegenden Untersuchung beobachteten Depressivitätswerte allerdings nicht hindeuten. Zugleich spiegelt die Freiwilligkeit der Teilnahme die Realität der Umsetzung von Präventionsmaßnahmen wie den beiden evaluierten Trainings AGIL und PAUER wider. Sie kann sogar als Voraussetzung für deren Wirksamkeit angesehen werden.

Bei der Interpretation der Befunde zum AGIL-Training muss außerdem die geringe Stichprobengröße berücksichtigt werden. Denn kleine Stichproben reduzieren die Chance für das Auftreten signifikanter Ergebnisse. *Es „lässt sich argumentieren, dass bei der Untersuchung kleiner Stichproben Effekte gefunden werden können, die zwar klinisch bedeutsam, aber statistisch nicht signifikant sind“* (Bortz & Lienert, 2008). Zu beachten ist dies auch deshalb, weil in der untersuchten Stichprobe nur wenige Personen mit klinisch relevanter depressiver Symptomatik zu finden sind und es sich (v.a. bei Betrachtung der Gesamtstichprobe) um ein universelles Präventionsprogramm handelt, wobei es für den Nachweis signifikanter Effekte universeller Prävention unter anderem deutlich größerer Stichprobenumfänge bedarf (Muñoz et al., 2010). Dies kann möglicherweise einen Teil der nicht signifikanten Effekte des AGIL-Trainings erklären und macht die in den Analysen wiederholt auftretenden moderaten Effekte, die keine Signifikanz erreichen, interessant. Umgekehrt ist es aufgrund der geringen Stichprobengröße sehr wahrscheinlich, dass die gefundenen signifikanten Effekte klinisch bedeutsam sind (Bortz & Lienert, 2008). Eine Replikation der Ergebnisse, wenn möglich an einer größeren Stichprobe, wäre deshalb erstrebenswert.

Messinstrumente

Im Zusammenhang mit den verwendeten Messinstrumenten muss beachtet werden, dass ein Teil der Messinstrumente bisher nur bei Lehrkräften erprobt wurde, was die Vergleichbarkeit mit anderen Befunden der Belastungsforschung erschwert, oder für die vorliegende Untersuchung neu entwickelt wurde. Dies war nötig, weil insbesondere zum Erleben des Referendariats zuvor kein vergleichbares Instrument vorlag. Um die eigens entwickelten Skalen forschungsmethodisch abzusichern, fand eine Vortestung statt. Danach *wurden „einerseits als unpassend wahrgenommene Items gestrichen oder modifiziert, andererseits einige Items eliminiert [...], um die interne Konsistenz der Skalen zu erhöhen“* (Braun, 2017, S. 190).

Forschungsdesign

Es ergeben sich allerdings auch Limitationen aus dem gewählten Forschungsdesign. Grundsätzlich besteht bei längsschnittlichen Untersuchungen das Problem, dass möglicherweise nicht erfasste systematische Einflüsse die Zusammenhänge und Veränderungen über die Zeit erklären könnten. Zwar sind systematische Einflüsse von Phasen hoher und niedriger Belastung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes oder des Schuljahres nicht wahrscheinlich, da die

Trainings zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Jahr stattfanden und Referendare verschiedener Schularten beteiligt waren, jedoch weist die Berufsphase des Lehramtsreferendariats einige Besonderheiten auf: Der Vorbereitungsdienst ist eine Phase intensiver Weiterentwicklung durch Lernprozesse und praktische Erfahrungen (Braun, 2017; Keller-Schneider & Hericks, 2014; Terhart, 2001). So ist es möglich, dass eine Arbeitsanforderung, die von den Referendaren zu einem Zeitpunkt als sehr belastend erlebt wird, einige Zeit später keinen Belastungsfaktor mehr darstellt und umgekehrt. Zudem verändern sich die Arbeitssituation und damit die Arbeitsanforderungen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes tatsächlich immer wieder (z.B. durch Schulwechsel, die Übernahme neuer Klassen oder die Zunahme an Eigenverantwortlichkeit). Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung muss beachtet werden, dass die befragten Lehramtsreferendare während der ersten Erhebungsphase von der Seminar- an die Einsatzschule wechselten. Tatsächlich schwanken die Autokorrelationen der Arbeitsanforderungen und -ressourcen von erstem und zweitem Messzeitpunkt zwischen .29 und .69, während die Autokorrelation von *Depressivität* bei .51 und von *Arbeitsengagement* bei .59 liegt. Somit sind sie nach Cohen (1988) als moderat bis groß einzustufen, nach Nachtigall und Wirtz (2004) hingegen nur als gering bis moderat. Unabhängig von der Einwertung der Autokorrelationen können sie als Hinweis darauf angesehen werden, dass zumindest in einigen der untersuchten Variablen substantielle Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten stattgefunden haben. Dies ist von Bedeutung, da akuter Stress nicht zwangsläufig mit negativen körperlichen und psychischen Folgen verknüpft sein muss, sondern positive aktivierende Effekte wie eine Steigerung der Leistungsfähigkeit haben kann, wohingegen chronischer Stress mit negativen Folgen für die körperliche und psychische Gesundheit in Verbindung gebracht wird (Kaluza, 2011). Letztlich führen Stressoren und Belastungen nur zu Erschöpfung und Erkrankung, wenn sie langfristig bestehen (Meijman & Mulder, 1998; Seyle, 1976) und auch Ressourcen können sich nur so lange sie vorhanden sind positiv auswirken (vgl. Theorie der Ressourcenerhaltung, Hobfoll, 2001).

Hinsichtlich der Evaluation der beiden Trainingsprogramme AGIL und PAUER beziehen sich die methodischen Einschränkungen auf das Fehlen eines Messzeitpunkts zur Katamnese sowie einer Kontrollgruppe. Durch den fehlenden Katamnesezeitpunkt lassen sich keine Aussagen darüber treffen, wie lange die Trainingseffekte bestehen bleiben, ob es sich also wirklich um langfristige Veränderungen handelt. Allerdings wäre die zusätzliche Erhebung von Daten zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt vermutlich nicht besonders aussagekräftig gewesen. Schließlich herrschte im Erhebungszeitraum der Untersuchung Stellenmangel in Bayern, weshalb voraussichtlich nur ein kleiner Teil der Studienteilnehmer überhaupt in den Staatsdienst übernommen worden wäre, was die Stichprobe – zusätzlich zur geringeren Motivation zur Studienteilnahme nach längerer Zeit ohne Training – noch weiter verkleinert hätte. Darüber hinaus führt das Fehlen einer unbehandelten Kontrollgruppe zu einer geringeren internen Validität, da

sich Veränderungen im Trainingszeitraum so nicht zweifelsfrei auf das Training zurückführen lassen, sondern auch auf andere Einflüsse zurückzuführen sein könnten. Allerdings ermöglicht das Warte-Kontrollgruppen-Design, Veränderungen im Trainingszeitraum mit Veränderungen in der Zeit vor dem Training zu vergleichen. Dies liefert deutlich validere Hinweise auf Trainingseffekte als ein reines Prä-Post-Design. Weitere Untersuchungen, die beispielsweise für die untersuchte Kontrollgruppe ein Training im Anschluss an die Datenerhebung vorsehen und dadurch auch ethische Gesichtspunkte berücksichtigen, könnten folglich noch eindeutigere Aussagen zu tatsächlichen Trainingseffekten ermöglichen. Es ist jedoch fraglich, wie groß die Motivation zur Teilnahme an der Studie in einer solchen Kontrollgruppe wäre.

13 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einfluss von berufs(phasen)spezifischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen auf Symptome psychischer Belastung im Lehramtsreferendariat. Darüber hinaus wird das Zusammenspiel beruflicher und personaler Faktoren in ihrer Beeinflussung des Befindens untersucht, um gesundheitsförderliche Merkmalskonstellationen zu identifizieren sowie Ansatzpunkte für stresspräventive Maßnahmen abzuleiten. Dabei versucht die Arbeit auch, zur Erweiterung des empirischen Forschungsstands hinsichtlich des Einbezugs personaler Faktoren in das zugrunde gelegte JD-R Modell beizutragen. Insgesamt arbeitet die vorliegende Untersuchung auf das Ziel hin, Möglichkeiten zu identifizieren, wie Lehramtsreferendare frühzeitig Kompetenzen und Strategien im Umgang mit den bedeutsamen Anforderungs- und Belastungsfaktoren des Lehrerberufs erwerben. Denn diese können ihnen im Vorbereitungsdienst wie auch im weiteren Verlauf ihrer beruflichen Laufbahn von Nutzen sein, um den Lehrerberuf langfristig und gesund ausüben zu können. Aus diesem Grund werden auch die beiden verhaltensorientierten Präventionsmaßnahmen AGIL (ein Stressbewältigungstraining) und PAUER (ein Klassenführungstraining) evaluiert.

Beide Trainings leiten sich aus den Ergebnissen der empirischen Forschung zu beruflichem Stress bzw. Klassenführung ab und es liegen bereits erste Hinweise auf ihre Wirksamkeit bei berufserfahrenen Lehrkräften vor. Die vorliegende Untersuchung liefert nun auch Hinweise auf die Wirksamkeit der beiden Trainings bei Lehramtsreferendaren: Zwar scheinen sich Symptome psychischer Beanspruchung durch eine Teilnahme an AGIL bei Referendaren nicht zu reduzieren, allerdings können personale Ressourcen im Umgang mit Stress auf- und personale Stressverstärker abgebaut werden. Dies zeigt sich unter anderem für die dysfunktionale Kognition *Meiden sozialer Unterstützung* und das Erholungserleben in Form von *Anregung/Stimulation* und damit bei zwei personalen Faktoren, die sich in der vorliegenden Untersuchung als besonders bedeutsam für das Befinden von Referendaren herausgestellt haben. Es können allerdings vor allem stark beanspruchte Lehramtsreferendare vom AGIL-Training profitieren, was vor allem auf einen Nutzen des Trainings im Rahmen indizierter Prävention hinweist. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss aufgrund der geringen Stichprobengröße aber Vorsicht walten.

Auch durch das PAUER-Training scheinen sich Symptome psychischer Beanspruchung bei Lehramtsreferendaren nicht reduzieren zu lassen. Im Gegensatz zum AGIL-Training können aber Personen unabhängig von ihrem Beanspruchungsniveau im Sinne einer Reduktion personaler Stressverstärker sowie einer Steigerung personaler Ressourcen vom Training profitieren. Beispielsweise kann die Neigung, auf Stress mit *Resignation* zu reagieren, verringert und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im *Umgang mit Unterrichtsstörungen* gestärkt wer-

den. Dabei handelt es sich ebenfalls um personale Faktoren, die sich in der vorliegenden Untersuchung als besonders bedeutsam für das Befinden von Lehramtsreferendaren erwiesen haben. Insgesamt verweisen die Befunde darauf, dass auch im Sinne der Professionalisierung der Referendare ein universeller Einsatz des PAUER-Trainings sinnvoll sein könnte.

Maßnahmen der Stressprävention und Gesundheitsförderung sollten sich jedoch nicht allein auf ein verhaltenspräventives Vorgehen beschränken. Vielmehr sind Konzepte notwendig, die eine individuelle Unterstützung der Einzelpersonen mit Maßnahmen auf Schul- und Schulsystemebene verknüpfen, um gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen zu schaffen. Auf Ebene des Individuums geht es dabei vor allem darum, selbstregulative Kompetenzen und die Selbsteinschätzungsfähigkeit zu verbessern. Auf Ebene von Schule und Schulsystem erscheint es wichtig, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Lehramtsreferendare soziale Unterstützung aus ihrem beruflichen Umfeld (z.B. durch das Kollegium und die Mitreferendare) besser nutzen können. Schließlich deutet vieles darauf hin, dass Referendare größere Schwierigkeiten haben, soziale Unterstützung im beruflichen Umfeld zu mobilisieren, obwohl viele von ihnen womöglich zugleich aufgrund einer durch den Vorbereitungsdienst bedingten räumlichen Trennung weniger Unterstützung aus ihrem privaten Umfeld erfahren. Zentral scheint aber vor allem ein Ausbau der Beratungssituation im Lehramtsreferendariat zu sein, wobei es insbesondere um die personelle Trennung zwischen Berater und Beurteiler geht. Denn ein bewertungsunabhängiger Mentor oder Coach könnte den Referendaren dabei helfen, ihre professionelle Entwicklung besser einzuschätzen, sich selbst Ziele zu setzen, Defizite wie auch Fortschritte wahrzunehmen und den eigenen professionellen Fortschritt somit verstärkt selbst in die Hand zu nehmen. Dies kann den Referendaren ein Gefühl stärkerer Kontrolle vermitteln und sie beim Aufbau selbstregulativer Kompetenzen und ihrer Selbsteinschätzungsfähigkeit unterstützen.

Letzten Endes geht es bei all den beschriebenen Maßnahmen darum, Fähigkeiten aufzubauen, die im Sinne einer Professionalisierung nicht nur für den Vorbereitungsdienst, sondern auch für die spätere berufliche Laufbahn von Lehrkräften von Bedeutung sind und dazu beitragen, dass Lehrkräfte langfristig und gesund ihrem Beruf nachgehen können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), S. 674-694.
- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), S. 107-118.
- Abele, A. E., Hagmaier, T. & Spurk, D. (2016). Does career success make you happy? The mediating role of multiple subjective success evaluations. In: *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17 (4), S. 1615-1633.
- Abele-Brehm, A. E. & Stief, M. (2004). Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 48, S. 4-16.
- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. In: *Psychological Review*, 96 (2), S. 358-372.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (1), S. 49-74.
- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In: U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz, S. 117-155.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In: L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2). New York [u.a.]: Academic Press, S. 267-299.
- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2015). Unsere zukünftigen Lehrpersonen: Idealistisch, realistisch oder selbstbewusst pragmatisch. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), S. 69-91.
- Aguinis, H., Edwards, J. R. & Bradley, K. J. (2017). Improving our understanding of moderation and mediation in strategic management research. In: *Organizational Research Methods*, 20 (4), S. 665-685.
- Ahola, K., Hakanen, J., Perhoniemi, R. & Mutanen, P. (2014). Relationship between burnout and depressive symptoms: A study using the person-centred approach. In: *Burnout Research*, 1 (1), S. 29-37.

- Aiello, A. & Tesi, A. (2017). Psychological well-being and work engagement among Italian social workers: Examining the mediational role of job resources. In: *Social Work Research*, 41 (2), S. 73-83.
- Airila, A., Hakonen, J. J., Schaufeli, W. B., Luukkonen, R., Punakallio, A. & Lusa, S. (2014). Are job and personal resources associated with work ability 10 years later? The mediating role of work engagement. In: *Work & Stress*, 28 (1), S. 87-105.
- Åkerstedt, T. (2006). Psychosocial stress and impaired sleep. In: *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32 (6), S. 493-501.
- Åkerstedt, T., Nilsson, P. M. & Kecklund, G. (2009). Sleep and recovery. In: S. Sonnentag, P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.). *Research in Occupational Stress and Well-being: Vol. 7. Current Perspectives on Job-Stress Recovery*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, S. 205-247.
- Akkermans, J., Schaufeli, W. B., Brenninkmeijer, V. & Blonk, R. W. B. (2013). The role of career competencies in the Job Demands-Resources model. In: *Journal of Vocational Behavior*, 83 (3), S. 356-366.
- Aktionsrat Bildung (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten* (Hrsg.: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft). Münster: Waxmann.
- Alarcon, G. M., Edwards, J. M. & Menke, L. E. (2011). Student burnout and engagement: A test of the Conservation of Resources theory. In: *The Journal of Psychology*, 145 (3), S. 211-227.
- Albertsen, K., Nielsen, M. L. & Borg, V. (2001). The Danish psychosocial work environment and symptoms of stress: The main, mediating and moderating role of sense of coherence. In: *Work & Stress*, 15 (3), S. 241-253.
- Albrecht, C. (2016). *Belastungserleben bei Lehrkräften und Ärzten. Neue Ansätze für berufsgruppenspezifische Prävention*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Albrecht, S. F., Johns, B. H., Mounsteven, J. & Olorunda, O. (2009). Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. In: *Psychology in the Schools*, 46, S. 1006-1022.
- Aldrup, K., Klusmann, U. & Lüdtko, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. In: *Learning and Instruction*, 50, S. 21-30.
- Allart-van Dam, E., Hosman, C. M. H., Hoogduin, C. A. L. & Schaap, C. P. D. R. (2007). Prevention of depression in subclinically depressed adults: Follow-up effects on the 'Coping with Depression' course. In: *Journal of Affective Disorders*, 97 (1-3), S. 219-228.
- Allmer, H. (1996). *Gesundheitspsychologie: Bd. 7. Erholung und Gesundheit: Grundlagen, Ergebnisse und Maßnahmen*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. In: *Educational Psychology Review*, 26, S. 101-126.

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5* (5. ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997). *Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis: Bd. 36. Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (dt. erw. Herausgabe von Alexa Franke). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arens, A. K. & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. In: *Journal of Educational Psychology*, 108 (6), S. 800-813.
- Asendorpf, J. B. (2019). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (4., vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Ashforth, B. E. & Saks, A. M. (1995). Work-role transition: A longitudinal examination of the Nicholson model. In: *Journal of occupational an organizational psychology*, 68 (2), S. 157-175.
- Atewologun, D., Kutzer, R., Doldor, E., Anderson, D. & Sealy, R. (2017). Individual-level foci of identification at work: A systematic review of the literature. In: *International Journal of Management Reviews*, 19 (3), S. 273-295.
- Avanzi, L. , Miglioretti, M. , Velasco, V. , Balducci, C. , Vecchio, L. , Fraccaroli, F. & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). In: *Teaching and Teacher Education*, 31, S. 69-78.
- Backé, E.-M., Seidler, A. Latza, U., Rossnagel, K. & Schumann, B. (2012). The role of psychosocial stress at work for the development of cardiovascular diseases: A systematic review. In: *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85 (1), S. 67-79.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (15., vollst. überarb. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Baglioni, C., Battagliese, G., Feige, B., Spiegelhalder, K., Nissen, C., Voderholzer, U., Lombardo, C. & Riemann, D. (2011). Insomnia as a predictor of depression: A meta-analytic evaluation of longitudinal epidemiological studies. In: *Journal of Affective Disorders*, 135 (1-3), S. 10-19.
- Baeriswyl, S., Krause, A. & Kunz Heim, D. (2014): Arbeitsbelastung, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen - eine Erweiterung des Job Demands-Ressources Modells. In: *Empirische Pädagogik*, 28 (2), S. 128-146.
- Bailey, C., Madden, A., Alfes, K. & Fletcher, L. (2017). The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: A narrative synthesis. In: *International Journal of Management Reviews*, 19 (1), S. 31-53.
- Bakker, A. B., Boyd, C. M., Dollard, M., Gillespie, N., Winefield, A. H. & Stough, C. (2010). The role of personality in the job demands-resources model. In: *Career Development International*, 15, S. 622-636.

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. In: *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), S. 309-328.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2014). Job Demands-Resources theory. In: P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.). *Wellbeing: A complete reference guide: Vol. 3. Work and wellbeing*. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 37-64.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources theory: Taking stock and looking forward. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 22 (3), S. 273-285.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (2), S. 170-180.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Oerlemans, W. & Sonnentag, S. (2013). Workaholism and daily recovery: A day reconstruction study of leisure activities. In: *Journal of Organizational Behavior*, 34, S. 87-107.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. & Sanz-Vergel, S. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. In: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, S. 389-411.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2012). How do engaged employees stay engaged? In: *Ciencia & Trabajo, Special Issue*, S. 15-21.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), S. 274-284.
- Bakker, A. B. & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In: K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.). *The Oxford handbook of positive organizational scholarship*. New York, NY: Oxford University Press, S. 178-189.
- Bakker, A. B., van Veldhoven, M., & Xanthopoulou, D. (2010). Beyond the demand-control model: Thriving on high job demands and resources. In: *Journal of Personnel Psychology*, 9 (1), S. 3-16.
- Balk, Y. A., de Jonge, J., Oerlemans, W. G. M. & Geurts, S. A. E. (2017). Testing the triple-match principle among Dutch elite athletes: A day-level study on sport demands, detachment and recovery. In: *Psychology of Sport and Exercise*, 33, S. 7-17.
- Bamberg, E. & Busch, C. (2006). Stressbezogene Interventionen in der Arbeitswelt. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50 (4), S. 215-226.
- Bamberg, E., Ducki, A. & Metz, A.-M. (2011a). Vorwort der Herausgeberinnen. In: E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.). *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt: Ein Handbuch*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 11-13.
- Bamberg, E., Ducki, A. & Metz, A.-M. (2011b). Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement: Konzeptuelle Klärung. In: E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.). *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt: Ein Handbuch*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 123-134.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006) Adolescent development from an agentic perspective. In: F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, S. 1-43.
- Barbier, M., Dardenne, B. & Hansez, I. (2013). A longitudinal test of the Job Demands-Resources model using perceived stigma and social identity. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22 (5), S. 532-546.
- Barbier, M., Hansez, I., Chmiel, N., & Demerouti, E. (2013). Performance expectations, personal resources, and job resources: How do they predict work engagement? In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22 (6), S. 750-762.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), S. 1173-1182.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. In: *Teaching and Teacher Education*, 37, S. 101-107.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 12. Professionalisierung im Lehrerberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 167-192.
- Bauer, G. F., Vogt, K., Inauen, A. & Jenny, G. J. (2015). Work-SoC – Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung des arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 23 (1), S. 20-30.
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griesshaber, V., Müller, U., ... Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. In: *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80 (5), S. 442-449.
- Baumann, U. & Perrez, M. (2005). Grundbegriffe – Einleitung. In: M. Perrez & U. Baumann (Hrsg.) *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie*. Bern: Huber
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011a). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29-53.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011b). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 163-192.

- Bayerischer Philologenverband (2019). Das 'Verheizen' hat ein Ende! Verfügbar unter: <https://www.bpv.de/presse-aktuelles/pressearchiv/presse-2019/das-verheizen-hat-ein-ende.html> (03.08.2020)-
- Bayerische Staatskanzlei (2019). *Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst über die Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern (Lehrerdienstordnung – LDO) vom 5. Juli 2014 (KWMBI. S. 112), die zuletzt durch Bekanntmachung vom 5. August 2019 (BayMBI. Nr. 331) geändert worden ist.* Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV288393> (18.11.2019).
- Bayerische Staatskanzlei (2014). *Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998 (GVBl. S. 991, 992, BayRS 100-1-I), die zuletzt durch Gesetze vom 11. November 2013 (GVBl. S. 638, 639, 640, 641, 642) geändert worden ist.* Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf> (18.11.2019)
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (n.d.). *Der Weg zum Traumberuf.* Verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung.html> (08.11.2019).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (n.d.). *Vorbereitungsdienst Lehramt Gymnasium.* Verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/gymnasium/referendariat.html> (08.11.2019).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (n.d.). *Vorbereitungsdienst Lehramt Realschule.* Verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/realschule/referendariat.html> (08.11.2019).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011). *Anweisungen zum Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien (ASG).* Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/3422_asg2011.pdf (08.11.2019).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019a). *Lehramtsprüfungsordnung II (LPO II) vom 28. Oktober 2004 (GVBl. S. 428, BayRS 2038-3-4-8-11-K; letzte Änderung durch § 1 Abs. 122 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98)).* Verfügbar unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_II (08.11.2019).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019b). *Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 477, BayRS 2038-3-4-6-1-K; letzte Änderung: durch § 1 Abs. 116 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98)).* Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALG> (08.11.2019).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019c). *Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Realschulen (ZALR) vom 31. August 1995 (GVBl. S. 682, BayRS 2038-3-4-5-1-K; letzte Änderung: durch § 1 Abs. 115 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98)).* Verfügbar unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALR> (08.11.2019).
- Bear, G. (2015). Preventive and classroom management. In: E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.). *Handbook of classroom management* (2nd Ed.). New York: Routledge, S. 15-39.

- Beck, A.T. (1970). *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beck, A.T. (1974). The development of depression. A cognitive model. In: R. J. Friedman & M. M. Katz (Eds.). *The psychology of depression: Contemporary theory and research*. New York: Wiley, S. 3-28.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T. & Hautzinger, M. (1981). *Kognitive Therapie der Depression (U-&-S-Psychologie)*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Brown, G. K. (2009). *Beck-Depressions-Inventar (BDI-II, dt. Version: M. Hautzinger, F. Keller & C. Kühner, 2. Aufl.)*. Frankfurt: Pearson Assessment.
- Becker, P. (1997). Prävention und Gesundheitsförderung. In: R. Schwarzer (Hrsg.). *Gesundheitspsychologie: Ein Lehrbuch* (2., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 517-534.
- Beckie, T. M. (2012). A systematic review of allostatic load, health, and health disparities. In: *Biological Research for Nursing*, 14 (4), S. 311-346.
- Beesdo-Baum, K. & Wittchen, H.-U. (2011). Depressive Störungen: Major Depression und Dysthymie. In: H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.). *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer Verlag, S. 879-914.
- Beevers, C. G., Wells, T. T., & Miller, I. W. (2007). Predicting response to depression treatment: The role of negative cognition. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75 (3), S. 422-431.
- Belkic, K. L., Landsbergis, P. A., Schnall, P. L. & Baker, D. (2004). Is job strain a major source of cardiovascular disease risk? In: *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 30 (2), S. 85-128.
- Bennemann, E.-M. (2019). *Die Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften: Aufgaben, Belastungen und Ressourcen an integrierten und inklusiven Schulen*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Berger, M., Gravert, C., Schneller, C. & Maier, W. (2013). Prävention und Behandlung psychischer Störungen am Arbeitsplatz: Gestuftes Aufgabenspektrum. In: *Nervenarzt*, 84 (11), S. 1291-1298.
- Bergeron, D. M., Shipp, A. J., Rosen, B. & Furst, S. A. (2013). Organizational citizenship behavior and career outcomes. In: *Journal of Management*, 39 (4), S. 958-984.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. In: *International Journal of Educational Research*, 35, S.463-482.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. In: *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24 (3), S. 200-212.
- Berset, M., Elfering, A., Lüthy, S., Lüthi, S. & Semmer, N. K. (2010). Work stressors and impaired sleep: Rumination as a mediator. In: *Stress and Health*, 27, S. e71–e82.

- Bhui, K. S., Dinos, S., Stansfeld, S. A. & White, P. D. (2012). A synthesis of the evidence for managing stress at work: A review of the reviews reporting on anxiety, depression, and absenteeism. In: *Journal of Environmental & Public Health*, S. 1-21, doi:10.1155/2012/515874.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S. & Laurent, E. (2015). Burnout: Absence of binding diagnostic criteria hampers prevalence estimates. In: *International Journal of Nursing Studies*, 52 (3), S. 789-790.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S. & Laurent, E. (2017). Biological research on burnout-depression overlap: Long-standing limitations and on-going reflections. In: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 83, S. 238-239.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S. & Laurent, E. (2019). The trouble with burnout: An update on burnout-depression overlap. In: *American Journal of Psychiatry*, 176 (1), S. 79.
- Bianchi, R., Verkuilen, J., Brisson, R., Schonfeld, I. S. & Laurent, E. (2016). Burnout and depression: Label-related stigma, help-seeking, and syndrome overlap. In: *Psychiatry Research*, 245, S. 91-98.
- Biddle, B. J. (1997). Recent research on the role of the teacher. In: B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Hrsg.). *International handbook of teachers and teaching* (Vol. 1). Dordrecht [u.a.]: Kluwer academic publishers, S. 499-520.
- Binnewies, C., Sonnentag, S. & Mojza, E. J. (2010). Recovery during the weekend and fluctuations in weekly job performance: A week-level study examining intra-individual relationships. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, S. 419-441.
- Blickle, G. (2014). Berufswahl und berufliche Entwicklung. In: F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3., vollst. überarb. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer, S. 185-206.
- 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 Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Bodensteiner, J. (2016). Selbstregulationsstrategien bei der Unterrichtsvorbereitung als Ressource für den Einstieg in den Lehrerberuf: Ein längsschnittliches Mediationsmodell. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), S. 292-304.
- Böhner, M. (2009): Wirkungen des Vorbereitungsdienstes auf die Professionalität von Lehrkräften. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Bolino, M. C. & Turnley, W. H. (2005). The personal costs of citizenship behavior: The relationship between individual initiative and role overload, job stress, and work-family conflict. In: *Journal of Applied Psychology*, 90 (4), S. 740-748.
- Bonde, J. P. E. (2008). Psychosocial factors at work and risk of depression: a systematic review of the epidemiological evidence. In: *Occupational And Environmental Medicine*, 65, S. 438-445.

- Bono, J. E., Glomb, T. M., Shen, W., Kim, E. & Koch, A. J. (2013). Building positive resources: Effects of positive events and positive reflection on work-stress and health. In: *Academy of Management Journal*, 56 (6), S. 1601-1627.
- Boon, C. & Kalshoven, K. (2014). How high-commitment HRM relates to engagement and commitment: The moderating role of task proficiency. In: *Human Resource Management*, 53 (3), S. 403-420.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung: Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse Kleiner Stichproben* (3., aktualisierte und bearbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Boudrias, J.-S., Gaudreau, P., Desrumaux, P., Leclerc, J.-S., Ntsame-Sima, M., Savoie, A. & Brunet, L. (2014). Verification of a predictive model of psychological health at work in Canada and France. In: *Psychologica Belgica*, 54 (1), S. 55-77.
- Bosch, C., Sonnentag, S. & Pinck, A. S. (2018). What makes for a good break? A diary study on recovery experiences during lunch break. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91, S. 134-157.
- Bradley, G. (2007). Job tenure as a moderator of stressor-strain relations: A comparison of experienced and new-start teachers. In: *Work & Stress*, 21 (1), S. 48-64.
- Brandtstädter, J. & Rothermund, K. (2002). The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. In: *Developmental Review*, 22, S. 117-150.
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Braun, A., Weiß, S. & Kiel, E. (2015). Wie erleben Lehramtsreferendare den Vorbereitungsdienst? Eine Clusteranalyse zum Erleben der zweiten Ausbildungsphase in Abhängigkeit von personalen Merkmalen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (1), S. 21-37.
- Brenninkmeijer, V., Demerouti, E., le Blanc, P. M. & van Emmerik, I. J. H. (2010). Regulatory focus at work: The moderating role of regulatory focus in the job demands-resources model. In: *The Career Development International*, 15 (7), S. 708-728.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In: W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Handbuch der Psychologie: Bd. 10. Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Verlag für Psychologie, S. 159-167.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: L. Kruse, C.-F. Graumann & E.-D. Lantermann (Hrsg.). *Ökologische Psychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verlags Union, S. 76-79.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Bioecological theory of human development. In: N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Vol. 10). Oxford [u.a.]: Elsevier, S. 6963-6970.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In: W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development* (5th ed.). New York [u.a.]: John Wiley & Sons, S. 993-1028.
- Brosschot, J. F., Gerin, W., Thayer, J. F. (2006). The perseverative cognition hypothesis: a review of worry, prolonged stress-related physiological activation, and health. In: *Journal of Psychosomatic Research*, 60 (2), S. 113-124.
- Brosschot, J. F., Pieper, S. & Thayer, J. F. (2005). Expanding stress theory: Prolonged activation and perseverative cognition. In: *Psychoneuroendocrinology*, 30 (10), S. 1043-1049.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. In: *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), S. 239-253.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. In: *Education & Child Psychology*, 29 (4), S. 47-63.
- Brown, G. P., & Beck, A. T. (2002). Dysfunctional attitudes, perfectionism, and models of vulnerability to depression. In: G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.). *Perfectionism: Theory, research and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association, S. 231-251.
- Brown, J. D., Dutton, K. A. & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. In: *Cognition and Emotion*, 15 (5), S. 615-631.
- Browne, C. M., Dowd, E. T. & Freeman, A. (2010). Rational and Irrational Beliefs and Psychopathology. In: D. David, S. J. Lynn & A. Ellis (Hrsg.). *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice*. New York: Oxford University Press, S. 149-172.
- Brunner, A. (2014). *Dysfunktionale Kognitionen und depressive Beschwerden im beruflichen Kontext – eine systematische Literaturrecherche*. Zulassungsarbeit zum 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Brunner, M., Anders, Y., Hachfeld, A. & Krauss, S. (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 215-234.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S.E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (4), S. 247-257.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktualisierte und erw. Aufl.). München [u.a.]: Pearson Studium.

- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson Studium.
- Bundesministerium des Innern (2013). *Fünfter Versorgungsbericht der Bundesregierung*. Verfügbar unter:
http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/FAQs/DE/Themen/OeffentlicherDienst/od_verseorgungsrecht_3versbericht.html (03.12.2016).
- Buntrock, C., Ebert, D. D., Lehr, D., Smit, F., Riper, H., Berking, M. & Cuijpers, P. (2016). Effect of a web-based guided self-help intervention for prevention of major depression in adults with subthreshold depression: A randomized clinical trial. In: *Journal of the American Medical Association*, 315 (17), S. 1854-1863.
- Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung - Zahlreiche Fallbeispiele - Hilfen zur Selbsthilfe* (5., überarb. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. In: *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, S. 261-275.
- Busch, M. A., Maske, U. E., Ryl, L., Schlack, R. & Hapke, U. (2013). Prävalenz von depressiver Symptomatik und diagnostizierter Depression bei Erwachsenen in Deutschland: Ergebnisse der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). In: *Bundesgesundheitsblatt*, 56 (5-6), S. 733-739.
- Butcher, J. N., Mineka, S. & Hooley, J. M. (2009). *Klinische Psychologie* (13., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Caplan, G. (1964). *An approach to community mental health*. Tavistock: London.
- Caplan, R. D., Cobb, S., French, J. R. P. Jr., van Harrison, R. & Pinneau, S. R. Jr. (1975). *Job demands and worker health: Main effects and occupational differences*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Caplan, R. D. & van Harrison, R. (1993). Person-environment fit theory: Some history, recent developments, and future directions. In: *Journal of Social Issues*, 49 (4), S. 253-275.
- Carton, A. & Fruchart, E. (2014). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France. In: *Educational Review*, 66 (2), S. 245-262.
- Caspar, F., Pjanic, I. & Westermann, S. (2018). *Klinische Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (2), S. 189-211.
- Chen, G. & Bliese, P. D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self- and collective efficacy: Evidence for discontinuity. In: *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), S. 549-556.

- Chesnut, S. R. & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. In: *Educational Research Review*, 15, S. 1-16.
- Christ, O. (2004). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat* (Dissertation). Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0197/pdf/doc.pdf> (28.05.2018).
- Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In: A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern: Ursachen - Folgen - Lösungen*. Stuttgart [u.a.]: Schattauer, S. 113-119.
- Christian, M. S., Garza, A. S. & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. In: *Personnel Psychology*, 64, S. 89-136.
- Chrisopoulos, S., Dollard, M. F., Winefield, A. H. & Dormann, C. (2010). Increasing the probability of finding an interaction in work stress research: A two-wave longitudinal test of the triple-match principle. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (1), S. 17-37.
- Chung, J. M., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Nofhle, E. E., Roberts, B. W. & Widaman, K. F. (2014). Continuity and change in self-esteem during emerging adulthood. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 106 (3), S. 469-483.
- Clancy, F., Prestwich, A., Caperon, L. & D. B. O'Connor (2016). Perseverative cognition and health behaviors: A systematic review and meta-analysis. In: *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, Article 534.
- Clark, C., Pike, C., McManus, S., Harris, J., Bebbington, P., Brugha, T., Jenkins, R., Meltzer, H., Weich, S. & Stansfeld, S. (2012). The contribution of work and non-work stressors to common mental disorders in the 2007 Adult Psychiatric Morbidity Survey. In: *Psychological Medicine*, 42, S. 829-842.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Cohen, S., Kessler, R. C. & Gordon, L. U. (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. In: S. Cohen, R. C. Kessler & L. U. Gordon (Eds.). *Measuring stress: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press, S. 3-26.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2016). Teachers' Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Need Satisfaction, and Personal Characteristics. In: *Journal of Educational Psychology*, 108 (6), S. 788-799.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875.
- Connolly, S. L. & Alloy, L. B. (2017). Rumination interacts with life stress to predict depressive symptoms: An ecological momentary assessment study. In: *Behaviour Research and Therapy*, 97, S. 86-95.

- Cooper, C. L., Dewe, P. J. & O'Driscoll, M. P. (2011). Employee assistance programs: Strengths, challenges, and future roles. In: J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.). *Handbook of occupational health psychology* (2. Aufl.). Washington, DC: American Psychological Association, S. 337-356.
- Coronado, J. M. (2011). Stressors that beginning teachers encounter. In: *National Teacher Education Journal*, 4(4), S. 43-45.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. In: *Teaching and Teacher Education*, 48, S. 66-74.
- Corso-de-Zúñiga, S., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Blanco-Donoso, L. M. & Carmona-Cobo, I. (2017). Personal resources and personal vulnerability factors at work: An application of the Job Demands-Resources model among teachers at private schools in Peru. In: *Current Psychology*, S. 1-12.
- Cramer, C. (2012): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (2), S. 138-156.
- Crawford, E. R., LePine, J. A. & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. In: *Journal of Applied Psychology*, 95 (5), S. 834-848.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L. & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (5), S. 894-908.
- Cropley, M., Dijk, D.-J. & Stanley, N. (2006): Job strain, work rumination, and sleep in school teachers. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2, S. 181-196.
- Cropley, M., Millward Purvis, L. J. (2003): Job strain and rumination about work issues during leisure time: A diary study. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 3, S. 195-207.
- Cropley, M., Rydstedt, L. W., Devereux, J. J. & Middleton, B. (2015). The relationship between work-related rumination and evening and morning salivary cortisol secretion. In: *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 31 (2), S. 150-157.
- Cropley, M. & Zijlstra, F. R. H. (2011). Work and rumination. In: J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Hrsg.). *New horizons in management. Handbook of stress in the occupations*. Northampton, MA, US: Edward Elgar Publishing, S. 487-501.
- Cruwys, T., Haslam, S. A., Dingle, G. A., Haslam, S. & Jetten, J. (2014). Depression and Social Identity: An Integrative Review. In: *Personality and Social Psychology Review*, 18 (3), S. 215-238.

- Cruwys, T., South, E. I., Greenaway, K. H. & Haslam, S. A. (2015). Social Identity Reduces Depression by Fostering Positive Attributions. In: *Social Psychological and Personality Science*, 6 (1), S. 65-74.
- Cuijpers, P., van Straten, A., Smit, F., Mihalopoulos, C. & Beekman, A. (2008). Preventing the onset of depressive disorders: A meta-analytic review of psychological interventions. In: *American Journal of Psychiatry*, 165 (10), S. 1272-1280.
- Danna, K. & Griffin, R. W. (1999). Health and Well-Being in the Workplace: A Review and Synthesis of the Literature. In: *Journal of Management*, 25 (3), S. 357-384.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. In: *Journal of Educational Change*, 9 (3), S. 243-260.
- de Bloom, J., Geurts, S. A. E. & Kompier, M. A. J. (2013). Vacation (after-) effects on employee health and well-being, and the role of vacation activities, experiences and sleep. In: *Journal of Happiness Studies*, 14, S. 613-633.
- de Bloom, J., Kinnunen, U. & Korpela, K. (2015). Recovery processes during and after work: Associations with health, work engagement, and job performance. In: *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 57 (7), S. 732-742.
- de Bloom, J., Kompier, M. A. J., Geurts, S. A. E., de Weerth, C., Taris, T. W. & Sonnentag, S. (2009). Do we recover from vacation? Meta-analysis of vacation effects on health and well-being. In: *Journal of Occupational Health*, 51, S. 13-25.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), S. 223-238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human agency: The basis for true self-esteem. In: M. H. Kernis (Ed.). *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum, S. 31-50.
- de Jesus, S. N. de, Miguel-Tobal, J. J., Rus, C. L., Viseu, J. & Gamboa, V. (2014). Evaluating the effectiveness of a stress management training on teachers and physicians' stress related outcomes. In: *Clínica y Salud*, 25 (2), S. 111-115.
- de Jonge, J. & Dormann, C. (2006). Stressors, resources, and strain at work: A longitudinal test of the triple-match principle. In: *Journal of Applied Psychology*, 91 (5), S. 1359-1374.
- de Jonge, J., Dormann, C. & van den Tooren, M. (2008). The Demand-Induced Strain Compensation model: renewed theoretical considerations and empirical evidence. In: K. Naswall, J. Hellgren & M. Sverke (Eds.). *The Individual in the Changing Working Life*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 67-87.
- de Lange, A. H., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Houtman, L. L. D. & Bongers, P. M. (2003). "The very best of the millennium": Longitudinal research and the demand-control(-support) model. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 8 (4), S. 282-305.
- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G., Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. In: *Health Psychology*, 1 (2), S. 119-136.

- Demerouti, E. (2014). Design your own job through job crafting. In: *European Psychologist*, 19 (4), S. 237-247
- Demerouti, E. & Bakker, A. B. (2011). The Job Demands-Resources model: Challenges for future research. In: *SA Journal of Industrial Psychology*, 37 (2).
- Demerouti, E., Bakker, A. B. & Fried, Y. (2012). Work orientations in the Job Demands-Resources model. In: *Journal of Managerial Psychology*, 27 (6), S. 557-575.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. In: *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), S. 499-512.
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 73 (2), S. 119-130.
- Demo, D.H. (1992). The self-concept over time: Research issues and directions. In: *Annual Review of Sociology*, 18, S. 303-326.
- De Neve, D., Devos, G. & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. In: *Teaching and Teacher Education*, 47, S. 30-41.
- Derycke, H., Vlerick, P., van de Ven, B., Rots, I. & Clays, E. (2013). The impact of effort-reward imbalance and learning motivation on teachers' sickness absence. In: *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 29 (1), S. 14-21.
- Detle, D. E. (2005). *Berufserfolg und Lebenszufriedenheit. Eine längsschnittliche Analyse der Zusammenhänge* (Dissertation). Verfügbar unter: <http://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/137> (20.10.2019).
- Detle, D. E., Abele, A. E. & Renner, O. (2004). Zur Definition und Messung von Berufserfolg. Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3 (4), S. 170-183.
- Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde, Bundesärztekammer, Kassenärztliche Bundesvereinigung & Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (2017). *S3-Leitlinie/ Nationale VersorgungsLeitlinie Unipolare Depression* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 48 (2015), S. 1-12.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), S. 244-257.

- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. In: *Contemporary Educational Psychology*, 41, S. 62-72.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. In: *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), S. 569-583.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the Job Demands-Resources model. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 23 (2), S. 262-277.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Döbrich, P. (2008). Mit Evaluation die interne Entwicklungsarbeit unterstützen. Evaluation der hessischen Studienseminare im Dialog. In: *Bildung bewegt*, 2, S. 16-20.
- Dohrenwend, B. S. & Dohrenwend, B. P. (Eds.). (1974). *Stressful life events: Their nature and effects*. Oxford: Wiley.
- Döring-Seipel, E. (2012): Die Bedeutung von persönlichen und sozialen Ressourcen für Lehrgesundheit und Unterrichtshandeln – Implikationen für die Lehrerbildung. In: D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.). *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 185-193.
- Dorsewagen, C., Lacroix, P., Krause, A. (2013): Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In: M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 213-230.
- Drach-Zahavy, A. & Marzuq, N. (2013). The weekend matters: Exploring when and how nurses best recover from work stress. In: *Journal of Advanced Nursing*, 69 (3), S. 578-589.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine*. New York: Free Press.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), S. 358-372.
- Dubbelt, L., Demerouti, E. & Rispens, S. (2019). The value of job crafting for work engagement, task performance, and career satisfaction: Longitudinal and quasiexperimental evidence. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28 (3), S. 300-314.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner.

- Eddy, P., Wertheim, E. H., Kingsley, M. & Wright, B. J. (2017). Associations between the effort-reward imbalance model of workplace stress and indices of cardiovascular health: A systematic review and meta-analysis. In: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 83, S. 252-266.
- Eder, F. (2009). Schul- und Unterrichtsklima (Teil 1). Definition, Merkmale und Möglichkeiten der Diagnose. In: *Schulverwaltung*, 28 (2), S. 44-46.
- Eder, F. (2011). Klassenklima. In: E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.). *Basiswissen Unterrichtsgestaltung: Bd. 2. Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 113-128.
- Ehlert, U. (2011). Verhaltensmedizinische Grundlagen. In: H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.). *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer Verlag, S. 287-300.
- Ellis, A. (1967). *Reason and emotion in psychotherapy* (4. print.). New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A., David, D. & Lynn, S. J. (2010). Rational and Irrational Beliefs. A Historical and Conceptual Perspective. In: D. David, S. J. Lynn & A. Ellis (Hrsg.). *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice*. New York: Oxford University Press, S. 3-22.
- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers*. Pearson: Upper Saddle River.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2002). *Classroom management for secondary teachers* (6. Aufl.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. In: *Educational and Psychological Measurement*, 51, S. 755-765.
- Englert, R., Porzelt, B., Reese, A. & Stams, E. (2006). *Forum Theologie und Pädagogik: Bd. 14. Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz*. Münster: LIT Verlag.
- Eschleman, K. J., Madsen, J., Alarcon, G. & Barelka, A. (2014). Benefiting from creative activity: The positive relationship between creative activity, recovery experiences, and performance-related outcomes. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87 (3), S. 579-598.
- Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2005). Constructive thinking and burnout among secondary school teachers. In: *Social Psychology of Education*, 8 (4), S. 425-439.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T. & Worsham, M. E. (2006). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Falkai, P. & Wittchen, H.-U. (Hrsg.). (2015). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2012). Teacher and principal self-efficacy: Relations with autonomy and emotional exhaustion. In: S. L. Britner (Ed.). *Self-efficacy in school and community settings*. New York: Nova Science Publications, S. 125-150.
- Feldt, T. (1997). The role of sense of coherence in well-being at work: Analyses of main and moderator effects. In: *Work and Stress*, 11 (2), S. 134-147.
- Feldt, T., Kinnunen, U. & Mauno, S. (2000). A mediational model of sense of coherence in the work context: A one-year follow-up study. In: *Journal of Organizational Behavior*, 21 (4), S. 461-476.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G. & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22 (2), S. 123-137.
- Feuerhahn, N., Bellingrath, S. & Kudielka, B. M. (2013). The interplay of matching and non-matching job demands and resources on emotional exhaustion among teachers. In: *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5 (2), S. 171-192.
- Fila, M. J., Purl, J. & Griffeth, R. W. (2017). Job demands, control and support: Meta-analyzing moderator effects of gender, nationality, and occupation. In: *Human Resource Management Review*, 27 (1), S. 39-60.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1981). *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Folkman, S., Schaefer, C. & Lazarus, R.S. (1979). Cognitive processes as mediators of stress and coping. In: V. Hamilton & D. Warburton (Eds.). *Human stress and cognition*. Chichester, UK: Wiley, S. 265-298.
- Freiberg, H. J. & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In: C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3-15.
- Frese, M. (1989). Gütekriterien der Operationalisierung von sozialer Unterstützung am Arbeitsplatz. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 43 (2), S. 112-121.
- Frese, M. & Semmer, N. (1991). Stressfolgen in Abhängigkeit von Moderatorvariablen: Der Einfluss von Kontrolle und sozialer Unterstützung. In: S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.). *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe, S. 135-158.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. In: *Journal of Social Issues*, 30 (1), S. 159-165.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. In: *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), S. 675-686.
- Fritz, C., Ellis, A. M., Demsky, C. A., Lin, B. C. & Guros, F. (2013). Embracing work breaks: Recovering from work stress. In: *Organizational Dynamics*, 42, S. 274-280.
- Fritz, C. & Sonnentag, S. (2005). Recovery, Health, and Job Performance: Effects of Weekend Experiences. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (3), S. 187-199.

- Fritz, C. & Sonnentag, S. (2006). Recovery, Well-Being, and Performance-Related Outcomes: The Role of Workload and Vacation Experiences. In: *Journal of Applied Psychology*, 91 (4), S. 936-945.
- Fritz, C., Sonnentag, S., Spector, P. E. & McInroe, J. A. (2010). The weekend matters: Relationships between stress recovery and affective experiences. In: *Journal of Organizational Behavior*, 31, S. 1137-1162.
- Fritz, C., Yankelevich, M., Zarubin, A. & Barger, P. (2010). Happy, healthy, and productive: The role of detachment from work during nonwork time. In: *Journal of Applied Psychology*, 95 (5), S. 977-983.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. In: *Cognitive Therapy and Research*, 14 (5), S. 449-468.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In: K. Ryan (Ed.). *Yearbook of the National Society for the Study of Education: Vol. 74 (2). Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press, S. 25-52.
- Fydrich, Th. & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In: M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.). *Psychologische Gesundheitsförderung: Diagnostik und Prävention*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 79-104.
- Gaertner, E. (2016). *Münchener Beiträge zur Bildungsforschung: Bd. 29. Klassenführung als Ressource für die Lehrergesundheit: Eine salutogene Interventionsstudie mit erfahrenen Lehrkräften*. München: Herbert Utz Verlag.
- Ghanizadeh, A. & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. In: *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6 (1), S. 24-39.
- Gailliot, M. T. (2010). The effortful and energy-demanding nature of prosocial behavior. In: M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.). *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. Washington, DC: American Psychological Association, S. 169-180.
- Garrick, A., Mak, A. S., Cathcart, S., Winwood, P. C., Bakker, A. B. & Lushington, K. (2014). Psychosocial safety climate moderating the effects of daily job demands and recovery on fatigue and work engagement. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87, S. 694-714.
- Gavish, B. & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. In: *Social Psychology of Education*, 13 (2), S. 141-167.
- Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden. Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gecks, L. C. (1990). *Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr Psychischer Preis*. Frankfurt: Lang.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Gerstenberg, F. (2010, 17. Mai). Die schlimmste Zeit meines Lebens. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrer-im-referendariat-die-schlimmste-zeit-meines-lebens-1.592394> (20.11.2018).

- Geurts, S. A. E. & Sonnentag, S. (2006). Recovery as an explanatory mechanism in the relation between acute stress reactions and chronic health impairment. In: *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32 (6), S. 482-492.
- Geyer, S. (1999). Macht Unglück krank? Lebenskrisen und die Entwicklung von Krankheiten. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufs*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Gijbels, D., Kyndt, E., Peeters, L. & Schelfhout, W. (2017). Getting out the most of the combination of working and learning: The case of teachers-in-training in Flanders. In: *European Journal of Psychology of Education*, 32 (2), S. 183-199.
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mulla, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L. & Hintsala, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. In: *Occupational Medicine*, 66, S. 564-570.
- Gnau, J. (2009). *Berufsbezogenes Erholungsverhalten, Schlafqualität und Depressivität. Eine Untersuchung mit Lehrerinnen und Lehrern* (Dissertation). Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2009/0801/pdf/djg.pdf> (21.02.2018).
- Goddard, R. & O'Brien, P. (2003). Beginning teachers' perceptions of their work, wellbeing, and intention to leave. In: *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 6 (2), S. 99-110.
- Godin, I. & Kittel, F. (2004). Differential economic stability and psychosocial stress at work: Associations with psychosomatic complaints and absenteeism. In: *Social Science & Medicine*, 58 (8), S. 1543-1553.
- Goering, D. D., Shimazu, A., Zhou, F., Wada, T. & Sakai, R. (2017). Not if, but how they differ: A meta-analytic test of the nomological networks of burnout and engagement. In: *Burnout Research*, 5, Special Issue, S. 21-34.
- Goh, Y. W., Sawang, S., & Oei, T. P. S. (2010). The Revised Transactional Model (RTM) of occupational stress and coping: An improved process approach. In: *The Australian and New Zealand Journal of Organisational Psychology*, 3, S. 13-20.
- Goldwin, M. & Behar, E. (2012). Concreteness of idiographic periods of worry and depressive rumination. In: *Cognitive Therapy and Research*, 36, S. 840-846.
- Gomez-Baya, D. & Lucia-Casademunt, A. M. (2018). A self-determination theory approach to health and well-being in the workplace: Results from the sixth European working conditions survey in Spain. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 48 (5), S. 269-283.
- Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. In: *Public Health Reports*, 98 (2), S. 107-109.
- Gorgievski, M. & Hobfoll, S. (2008). Work can burn us out or fire us up: Conservation of Resources in burnout and engagement. In: J. R. B. Halbesleben (Ed.). *Handbook of stress and burnout in health care*. New York: Nova Science Publishers, S. 7-22.

- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. In: *American Sociological Review*, 25 (2), S.161-178.
- Grant, A. M. & Campbell, E. M. (2007). Doing good, doing harm, being well and burning out: The interactions of perceived prosocial and antisocial impact in service work. In: *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 80 (4), S. 665-691.
- Grant, A. M. & Sonnentag, S. (2010). Doing good buffers against feeling bad: Prosocial impact compensates for negative task and self-evaluations. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 111 (1), S. 13-22.
- Grawe, K. (1996). Umriss einer zukünftigen Psychotherapie. In: H. Bents, R. Frank & E. R. Rey (Hrsg.). *Erfolg und Misserfolg in der Psychotherapie*. Regensburg: Roderer, S. 38-58.
- Grebner, S., Elfering, A. & Semmer, N. K. (2008). Subjective occupational success as a resource. In: J. Houdmont & S. Leka (Hrsg.). *Occupational health psychology: European perspectives on research, education and practice: Bd. 3*. Maia: ISMAI.
- Grebner, S., Elfering, A. & Semmer, N. K. (2010). The success resource model of job stress. In: P. L. Perrewe & D. C. Ganster (Hrsg.). *New developments in theoretical and conceptual approaches to job stress* (Research in occupational stress and well being, Bd. 8). Bingley: Emerald, S. 61-108.
- Greif, S. (1991). Streß in der Arbeit - Einführung und Grundbegriffe. In: S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.). *Psychischer Streß am Arbeitsplatz*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 1-28.
- Greif, S. (2011). Vorwort des Herausgebers der Reihe. In: E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.). *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt: Ein Handbuch*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 9-10.
- Griffin, J. M., Fuhrer, R., Stansfeld, S. A., Marmot, M. (2002). The importance of low control at work and home on depression and anxiety: do these effects vary by gender and social class? In: *Social Science & Medicine*, 54, S. 783-798.
- Grover, S. L., Teo, S. T. T., Pick, D. & Roche, M. (2016). Mindfulness as a personal resource to reduce work stress in the job demands-resources model. In: *Stress and Health*, 33 (4), S. 426-436.
- Grover, S. L., Teo, S. T. T., Pick, D., Roche, M. & Newton, C. J. (2018). Psychological capital as a personal resource in the JD-R model. In: *Personnel Review*, 47 (4), S. 968-984.
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In: E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.). *Basiswissen Unterrichtsgestaltung: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 247-264.
- Günthner, A. & Batra, A. (2012). Stressmanagement als Burnout-Prophylaxe. In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 55 (2), S. 183-189.
- Gustavsson, A., Svensson, M., Jacobi, F., Allgulander, C., Alonso, J., Beghi, E., ... Olesen, J. (2011). Cost of disorders of the brain in Europe 2010. In: *European Neuropsychopharmacology*, 21 (10), S. 718-779.

- Gutermann, D., Lehmann-Willenbrock, N., Boer, D., Born, M. & Voelpel, S. C. (2017). How leaders affect followers' work engagement and performance: Integrating leader-member exchange and crossover theory. In: *British Journal of Management*, 28 (2), S. 299-314.
- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Reihe Bildungswissen Lehramt: Bd. 23. Klassenführung: Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Hafen, M. (2009): *Mythologie der Gesundheit: Zur Integration von Salutogenese und Pathogenese* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. In: *Journal of School Psychology*, 43 (6), S. 495-513.
- Hakanen, J. J., Peeters, M. C. W., & Schaufeli, W. B. (2018). Different types of employee well-being across time and their relationships with job crafting. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 23 (2), S. 289-301.
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R. & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative, and work-unit innovativeness. In: *Journal of Vocational Behavior*, 73 (1), S. 78–91.
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. In: *Journal of Affective Disorders*, 141 (2-3), S. 415-424.
- Halbesleben J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In: A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York, NY, US: Psychology Press, S. 102-117.
- Halbesleben, J. R. B., Neveu, J.-P., Paustian-Underdahl, S. C. & Westman, M. (2014). Getting to the "COR": Understanding the role of resources in Conservation of Resources Theory. In: *Journal of Management*, 40 (5), S. 1334-1364.
- Hamilton, M. (1960). A rating scale for depression. In: *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 23 (1), S. 56-62.
- Harris, C., Daniels, K., & Briner, R. B. (2003). A daily diary study of goals and affective well-being at work. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76 (3), S. 401-410.
- Hartig, M. (2005): Zurichtung auf den Lehrerberuf: Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 97 (1), S. 40-64.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. In: *Review of Educational Research*, 77 (1), S. 81-112.
- Hauser, R. M., & Warren, J.R. (1997). Socioeconomic indexes for occupations: A review, update, and critique. In: *Sociological Methodology*, 27 (1), S. 177-298.

- Häusser, J. A., Mojzisch, A., Niesel, M. & Schulz-Hardt, S. (2010). Ten years on: A review of recent research on the job demand-control(-support) model and psychological well-being. In: *Work and Stress*, 24 (1), S. 1-35.
- Hautzinger, M. & Bailer, M. (1993). *Allgemeine Depressionsskala (ADS)*. Weinheim: Beltz.
- Hautzinger, M., Bailer, M., Hofmeister, D. & Keller, F. (2012). *ADS: Allgemeine Depressionsskala* (2., überarb. und neu norm. Aufl.). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Hautzinger, M., Luka, U. & Trautmann, R. D. (1985). Skala dysfunktionaler Einstellungen: Eine deutsche Version der Dysfunctional Attitude Scale. In: *Diagnostica*, 31 (4), S. 312-323.
- Hayes, A. F. (2018). *Methodology in the social sciences. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach* (2nd ed.). New York [u.a.]: Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2019). *PROCESS* (Version 3.3) [Software/ Makro für SPSS]. Verfügbar unter: <http://www.processmacro.org> (14.05.2019).
- Heidenreich, T., Rohde, K. & Michalak, J. (2013). Achtsamkeit als Rückfallprophylaxe bei Depressionen. In: *PSYCH up2date*, 7 (6), S. 349-360.
- Heinemann, L. V. & Heinemann T. (2017). Burnout research: Emergence and scientific investigation of a contested diagnosis. In: *SAGE Open*, 7 (1), S. 1-12.
- Helmke, A. (2010). *Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern: Orientierungsband. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. & Jäger, R. (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 71-176.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.). *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 142-177.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 216-240.

- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 408-432.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. In: *American Psychologist*, 52 (12), S. 1280-1300.
- Higgins, C., Duxbury, L. & Julien, M. (2014). The relationship between work arrangements and work-family conflict. In: *Work*, 48 (1), S. 69-81.
- Hillert, A. (2012). Burnout: eine zeitgemäße psychische Störung? Geschichte, Konzepte, Perspektiven. In: *PSYCH update*, 6 (6), S. 361-375.
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern: Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In: M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 137-154.
- Hillert, A., Bäcker, K. & Küpper, A. (2016). Wie belastet und/oder wie gesund sind Lehrkräfte verglichen mit anderen Berufstätigen? Aktuelle Daten aus dem Stressmonitor-Projekt: ein Praxisbericht. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11 (3), S. 154-161.
- Hillert, A., Koch, S., Kiel, E., Weiß, S. & Lehr, D. (2014). Psychische Erkrankungen von Lehrkräften: Berufsbezogene Therapie- und Präventionsangebote. In: *Empirische Pädagogik*, 28 (1), S. 190-204.
- Hillert, A., Koch, S. & Lehr, D. (2013). Das Burnout-Phänomen am Beispiel des Lehrerberufs: Paradigmen, Befunde und Perspektiven berufsbezogener Therapie- und Präventionsansätze. In: *Der Nervenarzt*, 84 (7), S. 806-812.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky Waschek, N. & Lüdtke, K. (2016). *Lehrergesundheit: AGIL - Das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky Waschek, N. & Lüdtke, K. (2019). *AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf: Das persönliche Arbeitsbuch*. Stuttgart: Schattauer.
- Hillert, A. & Marwitz, M. (2008). Burnout: Eine kritische Analyse mit therapeutischen Implikationen. In: *Ärztliche Psychotherapie*, 3 (4), S. 235-241.
- Hinz, A., Zenger, M., Brähler, E., Spitzer, S., Scheuch, K. & Seibt, R. (2016). Effort-reward imbalance and mental health problems in 1074 german teachers, compared with those in the general population. In: *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 32 (3), S. 224-230.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.

- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress*. New York: Plenum.
- Hobfoll, S. E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. In: *Applied Psychology: An International Review*, 50 (3), S. 337-421.
- Hobfoll, S. E. & Buchwald, P. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell. In: P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.). *Stress gemeinsam bewältigen: Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 11-26.
- Hobfoll, S. E. & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In: W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis, S. 115-129.
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J. R. B., Neveu, J.-P. & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. In: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, S. 103-128.
- Hogg, M.A. (2006). Social identity theory. In: P. J. Burke (Ed.). *Contemporary social psychological theories*. Stanford: Stanford University Press, S. 111-136.
- Hogg, M.A., & Terry, D.J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. In: *Academy of Management Review*, 25 (1), S. 121-140.
- Holländer, H. (2006). Hamburger Ausbildungscurricula: Erfahrungen aus der kompetenzorientierten Lehrerbildung in Hamburg. In: *Seminar*, 12 (3), S. 5-16.
- Holman, D. & Axtell, C. (2016). Can job redesign interventions influence a broad range of employee outcomes by changing multiple job characteristics? A quasi-experimental study. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 21 (3), S. 284-295.
- Holman, D., Johnson, S. & O'Connor, E. (2018). Stress management interventions: Improving subjective psychological well-being in the workplace. In: E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.). *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Holmes, T.H., & Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. In: *Journal of Psychosomatic Research*, 11 (2), S. 213-218.
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. In: *Contemporary Educational Psychology*, 39 (2), S. 100-111.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In: *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), S. 343-356.

- Hu, Q., Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2011). The Job Demands-Resources model: An analysis of additive and joint effects of demands and resources. In: *Journal of Vocational Behavior*, 79 (1), S. 181-190.
- Hu, Q., Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2013). Does equity mediate the effects of job demands and job resources on work outcomes? An extension of the job demands-resources model. In: *Career Development International*, 18 (4), S. 357-376.
- Huang, J., Wang, Y. & You, X. (2016). The Job Demands-Resources model and job burnout: The mediating role of personal resources. In: *Current Psychology*, 35, S. 562-569.
- Hubermann, 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* (Studien und Dokumentationen der vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 50). Köln: Böhlau, S. 249-267.
- Huckert, T. F., Hank, P. & Krampen, G. (2012). Veränderungen in der Symptombelastung während der Wartezeit auf einen ambulanten Psychotherapieplatz. In: *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 62 (8), S. 301-309.
- Hulin, C. L. (2002). Lessons from industrial and organizational psychology. In: J. M. Brett & F. Drasgow (Eds.). *The psychology of work: Theoretically based empirical research*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 3-22.
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D. & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. In: *Journal of School Psychology*, 51 (5), S. 571-585.
- ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version 04/19, Browser-Version). Verfügbar unter: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (06.09.2019).
- Ingram, R. E. & Luxton, D. D. (2005). Vulnerability-stress models. In: B. L. Hankin & J. R. Z. Abela (Eds.). *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective*. Thousand Oaks: Sage, S. 32-46.
- Jacobi, F., Höfler, M., Strehle, J., Mack, S., Gerschler, A., Scholl, L., ... Wittchen, H.-U. (2014). Psychische Störungen in der Allgemeinbevölkerung: Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland und ihr Zusatzmodul Psychische Gesundheit (DEGS1-MH). In: *Nervenarzt*, 85 (1), S. 77-87.
- Jacobi, F., Höfler, M., Strehle, J., Mack, S., Gerschler, A., Scholl, L., ... Wittchen, H.-U. (2016). Erratum zu: Psychische Störungen in der Allgemeinbevölkerung. Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland und ihr Zusatzmodul „Psychische Gesundheit“ (DEGS1-MH). In: *Nervenarzt*, 87 (1), S. 88-90.
- Jahoda, M. (1981). Work, employment, and unemployment: Values, theories, and approaches in social research. In: *American Psychologist*, 36 (2), S. 184-191.

- Janke, W., Erdmann, G. & Ising, M. (1997). Stressverarbeitungsfragebogen (SVF 120). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilitäten und Stresserleben*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In: R. Schwarzer (Hrsg.). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corp, S. 195-213.
- Jimmieson, N. L. (2000). Employee reactions to behavioural control under conditions of stress: The moderating role of self-efficacy. In: *Work & Stress*, 14 (3), S. 262-280.
- Johnson, J. F. & Hall, E. M. (1988): Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. In: *American Journal of Public Health*, 78 (10), S. 1336-1342.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 887-908.
- Judd, C. M. & Kenny, D. A. (2010). Data analysis in social psychology: Recent and recurring issues. In: S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Eds.). *Handbook of social psychology: Vol. 1* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc., S. 115-140.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J. & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. In: *Personnel Psychology*, 52 (3), S. 621-652.
- Jünemann, A.-K. (2016). Selbstwert und Selbstvertrauen. In: D. Frey (Hrsg.). *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*. Berlin [u.a.]: Springer, S. 187-199.
- Kaempff, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilungen zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In: W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.). *Psychologie und Wirtschaft leben – Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis*. München: Hampp, S. 214-219.
- Kakiashvili, T., Leszek, J. & Rutkowski, K. (2013). The medical perspective on burnout. In: *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26 (3), S. 401-412.
- Kalimo, R., Pahkin, K. Mutanen, P., & Toppinen-Tanner, S. (2003). Staying well or burning out at work: Work characteristics and personal resources as long-term predictors. In: *Work & Stress*, 17 (2), S. 109-122.
- Kaluza, G. (2018). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (4., korr. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.

- Kaluza, G., & Vögele, C. (1999). Stress und Stressbewältigung. In: H. Flor, N. Birbaumer & K. Hahlweg (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete, Serie II Klinische Psychologie, Bd. 3. Grundlagen der Verhaltensmedizin*. Göttingen: Hogrefe, S. 331–388.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C. & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. In: *Journal of Behavioral Medicine*, 4 (1), S. 1-39.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. In: *Administrative Science Quarterly*, 24, S. 285-307.
- Karasek, R. (1989): The political implications of psychosocial work redesign: A model of the psychosocial class structure. In: *International Journal of Health Services*, 19 (3), S. 481-508.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of the working life*. New York: Basic Books.
- Kaschka, W. P., Korczak, D. & Broich, K. (2011). Burnout: A fashionable diagnosis. In: *Deutsches Ärzteblatt International*, 108 (46), S. 781-787.
- Katzenbach, D. (1999). "Die schlimmste Zeit meines Lebens". Das Leiden am Referendariat: (Wie) Kann Supervision hier helfen? In: *Pädagogik*, 51 (10), S. 49-53.
- Kauppila, O.-P. (2014). So, what am I supposed to do? A multilevel examination of role clarity. In: *Journal of Management Studies*, 51 (5), S. 737-763.
- Kehr, H. M. (2003). Goal conflicts, attainment of new goals, and well-being among managers. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 8 (3), S. 195-208.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance. The ARCS model approach*. New York [u.a.]: Springer.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: „Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf“. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), S. 305-314.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg: Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 386-407.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A. & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In: D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology: Vol. 1* (4th ed.). Boston, MA [u.a.]: McGraw-Hill, S. 233-265.
- Kern, M. L., Friedman, H. S., Martin, L. R., Reynolds, C. A. & Luong, G. (2009). Conscientiousness, career success, and longevity: A lifespan analysis. In: *Annals of Behavioral Medicine*, 37 (2), S. 154-63.

- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. In: *Psychological Inquiry*, 14 (1), S. 1-26.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C.-R., Berry, A. & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (6), S. 1190-1204.
- Kernis, M. H., Lakey, C. E. & Heppner, W. L. (2008). Secure versus fragile high self-esteem as a predictor of verbal defensiveness: Converging findings across three different markers. In: *Journal of Personality*, 76 (3), S. 477-512.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* (Dissertation). Verfügbar unter: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15750/CH_binnenwerk_def%28%29.pdf?sequence=1 (03.11.2019).
- Kiel, E. (2009). Klassenführung. In: H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.). *Studienbuch Schulpädagogik* (3., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 337-354.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Stuttgart: Klinkhardt.
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: Soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In: B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.). *Gesundheitspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 107-122.
- Kim, S., Park, Y. & Niu, Q. (2017). Micro-break activities at work to recover from daily work demands. In: *Journal of Organizational Behavior*, 38, S. 28-44.
- Kinnunen, U. & Feldt, T. (2013). Job characteristics, recovery experiences and occupational well-being: Testing cross-lagged relationships across 1 year. In: *Stress and Health*, 29 (5), S. 369-382.
- Kinnunen, U., Feldt, T., Siltaloppi M. & Sonnentag, S. (2011). Job Demands-Resources model in the context of recovery: Testing recovery experiences as mediators. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (6), S. 805-832.
- Kinnunen, U., Mauno, S. & Siltaloppi, M. (2010). Job insecurity, recovery, and well-being at work: Recovery experiences as moderators. In: *Economic and Industrial Democracy*, 31 (2), S. 179-194.
- Kinnunen, U., Rantanen, J., de Bloom, J., Mauno, S., Feldt, T. & Korpela, K. (2016). The role of work–nonwork boundary management in work stress recovery. In: *International Journal of Stress Management*, 23 (2), S. 99-123.
- Klages, U. (1990). Fragebogen irrationaler Einstellungen (FIE). In: *Verhaltensmodifikation und Verhaltensmedizin*, 11, S. 67-72

- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. In: *Contemporary Educational Psychology* 36 (2), S. 114-129.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. In: *Educational Research Review*, 12, S. 59-76.
- Klassen, R. M., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y. & Jansem, A. (2013). Pre-service teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. In: *European Journal of Psychology of Education*, 28 (4), S. 1289-1309.
- Klug, H. J. P. & Maier, G. W. (2015). Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis. In: *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 16 (1), S. 37-65.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 277-294.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbeltung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), S. 161-173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. In: *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), S. 702-715.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), S. 275-290.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion predicts students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. In: *Journal of Educational Psychology*, 108 (8), S. 1193-1203.
- Knoblauch, J., Wöltje, H., Hausner, M. B., Kimmich, M. & Lachmann, S. (2015). *Zeitmanagement* (3. Aufl.). Freiburg [u.a.]: Haufe.
- Knoll, N., Scholz, U. & Rieckmann, N. (2017). *Einführung Gesundheitspsychologie* (4., aktualisierte Aufl.). München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag.
- Knoll, N., & Schwarzer, R. (2005). Soziale Unterstützung. In: R. Schwarzer (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie: Gesundheitspsychologie*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 333-349.
- Kocher, M. (2014). *Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 51. Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität: Unterricht und Persönlichkeitsaspekte im Berufsübergang von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.

- Koch, S., Lehr, D. & Hillert, A. (2015). *Ratgeber zur Reihe Fortschritte der Psychotherapie: Bd. 39. Burnout und chronischer beruflicher Stress: Ein Ratgeber für Betroffene und Angehörige*. Göttingen: Hogrefe.
- Koch, S., Lehr, D., Lüdtkke, K., Köhne, M., Weiß, S., Kiel, E. & Hillert, A. (2017). Deutscher Kongress für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie vom 22.bis 24.März 2017 in Berlin – 80 Abstracts. Lässt sich die Gesundheit einer stressbelasteten Berufsgruppe präventiv sichern? Eine kontrollierte, multizentrische Studie zur Lehrergesundheit. In: *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin Und Psychotherapie*, 63 (1), S. 40-117.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern [u.a.]: Huber.
- Korczak, D., Kister, C. & Huber, B. (2010). *Schriftenreihe Health Technology Assessment: Bd. 105. Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms*. Köln: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information.
- Korek, S. & Rigotti T. (2012). Aufstiegsförderliche Führung – gut für den Aufstieg, schlecht für die Gesundheit? In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 43 (3), S. 209-224.
- Košinár, J. (2013). Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In: M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.). *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-244.
- Košinár, J. (2014a). *Studien zur Bildungsgangforschung: Bd. 36. Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Košinár, J. (2014b). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (2), S. 120-137.
- Košir, K., Tement, S., Licardo, M. & Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. In: *Teaching and Teacher Education*, 47, S. 131-141.
- Kraemer, H. C. (2011). Discovering, comparing, and combining moderators of treatment on outcome after randomized clinical trails: A parametric approach. In: *Statistics in Medicine*, 32 (11), S. 1964-1973.
- Kraemer, H. C., Kiernan, M., Essex, M. & Kupfer, D. J. (2008). How and why criteria defining moderators and mediators differ between Baron and Kenny & MacArthur approaches. In: *Health Psychology*, 27 (2S), S. 101-108.
- Krause, A. (2002). *Psychische Belastungen im Unterricht – ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Dissertation. Flensburg: Universität Flensburg.

- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 987-1006.
- Krause, A., Dorsemagen, S. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastrungs- und -gesundheitsforschung. In: M. Rothland (Hrsg.): *Belastrung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 61-80.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Meder, L. (2013). Messung psychischer Belastrungen im Unterricht mit RHIA-Unterricht. In: M. Rothland (Hrsg.): *Belastrung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 99-116.
- Krause, A., Philipp, A., Bader, F. & Schüpback, H. (2008). Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In: A. Krause, H. Schüpback, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.). *Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler, S. 309-334.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 241-261.
- Kring, A. M., Johnson, S. L. & Hautzinger, M. (2019). *Klinische Psychologie: Mit Online-Material* (9., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Krohne, H. W. (2010). *Psychologie der Angst: Ein Lehrbuch* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kronenwett, M. & Rigotti, T. (2019). When do you face a challenge? How unnecessary tasks block the challenging potential of time pressure and emotional demands. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 24 (5), S. 512-526.
- Kühnel, J. & Sonnentag, S. (2011). How long do you benefit from vacation? A closer look at the fade-out of vacation effects. In: *Journal of Organizational Behavior*, 32, S. 125-143.
- Kühnel, J., Zacher, H., de Bloom, J. & Bledow, R. (2017). Take a break! Benefits of sleep and short breaks for daily work engagement. In: *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 26 (4), S. 481-491.
- Kuiper, N. A., Olinger, L. & Air, P. A. (1989). Stressful events, dysfunctional attitudes, coping styles, and depression. In: *Personality and Individual Differences*, 10 (2), S. 229-237.
- Kuiper, N. A., Olinger, L. J. & Martin, R. A. (1988). Dysfunctional attitudes, stress, and negative emotions. In: *Cognitive Therapy and Research*, 12 (6), S. 533-547.
- Künsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. In: *European Journal of Psychology of Education*, 31 (3), S. 299-322.

- Kunz Heim, D. Sandmeier, A. & Krause, A. (2014). Effekte von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für Schulentwicklung bei Lehrpersonen. In: *Empirische Pädagogik*, 28 (1), S. 147-170.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (17.02.2019).
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 259-276.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., ... Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung: Ergebnisse des Projekts BilWiss. In: C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-54.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. In: *Educational Review*, 53 (1), S. 27-35.
- Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), S. 1246-1257.
- Laireiter, A. (1993). Begriffe und Methoden der Netzwerk- und Unterstützungsforschung. In: A. Laireiter (Hrsg.). *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Befunde*. Bern [u.a.]: Huber, S. 15-44.
- Lanaj, K., Johnson, R. E. & Wang, M. (2016). When lending a hand depletes the will: The daily costs and benefits of helping. In: *Journal of Applied Psychology*, 101 (8), S. 1097-1110.
- Lange, H. (2004): Lehrgesundheit, Personalverantwortung und Schulpolitik. In: Hillert & Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen - Folgen - Lösungen*. Stuttgart [u.a.]: Schattauer, S. 194-203.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (2002). *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhardt.
- Lavoie-Tremblay, M., Trépanier, S.-G., Fernet, C. & Bonneville-Roussy, A. (2013). Testing and extending the triple match principle in the nursing profession: A generational perspective on job demands, job resources and strain at work. In: *Journal of Advanced Nursing*, 70 (2), S. 310-322.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and coping paradigm*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1984). Puzzles in the study of daily hassles. In: *Journal of Behavioral Medicine*, 7 (4), S. 375-389.

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Hrsg.). *Streß: Theorien, Untersuchungen und Maßnahmen*. Bern [u.a.]: Verlag Hans Huber, S. 213-259.
- Lehr, D. (2004). Psychosomatisch erkrankte und „gesunde“ Lehrkräfte: auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In: A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern: Ursachen - Folgen - Lösungen*. Stuttgart [u.a.]: Schattauer, S. 120-140.
- Lehr, D. (2011). Prävention und Intervention in der personenbezogenen Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 774-787.
- Lehr, D. (2014a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 947-967.
- Lehr, D. (2014b). Prävention und Intervention in der personenbezogenen Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 968-986.
- Lehr, D., Heber, E., Sieland, B., Hillert, A., Funk, B. & Ebert, D. D. (2016). „Occupational eMental Health“ in der Lehrergesundheit: Ein metaanalytisches Review zur Wirksamkeit von Online-Gesundheitstrainings bei Lehrkräften. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11 (3), S. 182-192.
- Lehr, D., Heber, E. & Thiart, H. (2012). Regeneration als Ressource: Erholungsverhalten als Antwort auf berufliche Herausforderungen. In: *PADUA*, 7 (4), S. 182-187.
- Lehr, D., Hillert, A. & Keller, S. (2009). What can balance the effort? Associations between effort-reward imbalance, overcommitment, and affective disorders in German teachers. In: *International Journal of Occupational and Environmental Health*, 15 (4), S. 374-384.
- Lehr, D., Hillert, A., Schmitz, E. & Sosnowsky, N. (2008). Screening depressiver Störungen mittels Allgemeiner Depressions-Skala (ADS-K) und State-Trait Depressions Scales (STDS-T): Eine vergleichende Evaluation von Cut-Off-Werten. In: *Diagnostica*, 54 (2), S. 61-70.
- Lehr, D., Koch, S. & Hillert, A. (2013). Stress-Bewältigungs-Trainings: Das Präventionsprogramm AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel eines Stress-Bewältigungstrainings für Lehrerinnen und Lehrer. In: M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 251-271.
- Lehr, D., Schmitz, E. & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit: Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52 (1), S. 3-16.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. In: *Burnout Research*, 5, Special Issue, S. 55-57.

- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-290.
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P. & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor-hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. In: *Academy of Management Journal*, 48 (5), S. 764-775.
- Leung, S. S. K., Chiang, V. C. L., Chui, Y. Y., Mak, Y. W. & Wong, D. F. K. (2011). A brief cognitive-behavioral stress management program for secondary school teachers. In: *Journal of Occupational Health*, 53 (1), S. 23-35.
- Lichtenthaler, P. W. & Fischbach, A. (2018). A meta-analysis on promotion- and prevention-focused job crafting. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28, S. 30-50.
- Lin, S.-H. J., Ma, J., & Johnson, R. E. (2016). When ethical leader behavior breaks bad: How ethical leader behavior can turn abusive via ego depletion and moral licensing. In: *Journal of Applied Psychology*, 101 (6), S. 815-830.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R. (2017). Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. In: *Teaching and Teacher Education*, 64, S. 270-279.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In: P. Platzbecker & B. Priebe (Hrsg.). *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung. Dokumentation der Fachtagung vom 26.-27. September 2018 in Wermelskirchen*. S. 34-74, Verfügbar unter: https://www.ifl-fortbildung.de/fileadmin/user_upload/20190329_ifl_Fachtagung_Fortbildungsqualitaet_V5.pdf
- Loerbroks, A., Meng, H., Chen, M.-L., Herr, R., Angerer, P. & Li, J. (2014). Primary school teachers in China: Associations of organizational justice and effort-reward imbalance with burnout and intentions to leave the profession in a cross-sectional sample. In: *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 87 (7), S. 695-703.
- Lohman-Haislah (2012). Verhältnisprävention geht vor Verhaltensprävention: Psychische Belastung – was tun? In: *baua: Aktuell* 2¹². Verfügbar unter: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Aktuell/2-2012.html?__blob=publicationFile&v=2 (07.06.2020).
- Lohse-Bossenz, H., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Leutner, D. & Kunter, M. (2015). Teachers' knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundations for teaching and its relation to instructional behaviour. In: *Studies in Educational Evaluation*, 44, S. 36-49.
- Lorente, L., Salanova, M., Martinez, I., & Schaufeli, W. B. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. In: *Psicotema*, 20 (3), S. 354-360.

- Lovato, N. & Gradisar, M. (2014). A meta-analysis and model of the relationship between sleep and depression in adolescents: Recommendations for future research and clinical practice. In: *Sleep Medicine Reviews*, 18 (6), S. 521-529.
- Lu, C. Q., Wang, H. J., Lu, J. J., Du, D. Y. & Bakker, A. B. (2014). Does work engagement increase person-job fit? The role of job crafting and job insecurity. In: *Journal of Vocational Behavior*, 84 (2), S. 142-152.
- Lu, X., Xie, B. & Guo, Y. (2015). The trickle-down of work engagement from leader to follower: The roles of optimism and self-efficacy. In: *Journal of Business Research*, 84, S. 186-195.
- Luchman, J. N. & González-Morales, M. G. (2013). Demands, control, and support: A meta-analytic review of work characteristics interrelationships. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 18 (1), S. 37-52.
- Lüdtke, K. (2019). *Stressbewältigung für Lehrkräfte: Eine empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüpsen, H. (2015). Varianzanalysen - Prüfen der Voraussetzungen und nichtparametrische Methoden sowie praktische Anwendungen mit R und SPSS. Verfügbar unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/6309/1/nonpar-anova.pdf>.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. In: *International Journal of Psychology*, 40 (2), S. 80-89.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U. & Mauno, S. (2013). Does personality matter? Research on individual differences in occupational well-being. In: A. B. Bakker (Ed.). *Advances in Positive Organizational Psychology: Vol. 1*. Bingley: Emerald, S. 107-143.
- Maricuțoiu, L. P., Sulea, C. & Iancu, A. (2017). Work engagement or burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence. In: *Burnout Research*, 5, Special Issue, S. 35-43.
- Martin, A., Sanderson, K. & Cocker, F. (2009). Meta-analysis of the effects of health promotion intervention in the workplace on depression and anxiety symptoms. In: *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 35 (1), S. 7-18.
- Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In: R. S. Wyer (Ed.). *Ruminative thoughts. Advances in social cognition* (Vol. 9). Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 1-47.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. In: *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), S. 189-192.
- Maslach, C., Leiter, M. P. & Jackson, S. E. (2018). *Maslach Burnout Inventory: Manual* (4th ed.). Menlo Park: Mind Garden.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job burnout. In: *Annual Review of Psychology*, 52, S. 397-422.
- Mauss, D., Li, J., Schmidt, B., Angerer, P., & Jarczok, M. N. (2015). Work-related stress and the Allostatic Load Index: A systematic review. In: *Das Gesundheitswesen*, 79 (12), S. 134-144.

- Mayr, J. (2009). Klassen stimmig führen. Ergebnisse der Forschung, Erfahrungen aus der Fortbildung und Anregungen für die Praxis. In: *Pädagogik*, 61 (2), S. 34-37.
- Mayr, J. (2011). Klassen kompetent führen. Der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung. In: W. Endres et al. (Hrsg.). *Methoden-Magazin: Bd. 10. Lernklima in der Sekundarstufe: Unterrichtsideen mit Kopiervorlagen*. Weinheim: Beltz, S. 83-92.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 189-215.
- McCaig, R. & Harrington, M. (1998). *The changing nature of occupational health*. Sudbury, Suffolk (UK): Health and Safety Executive Books.
- McEwen, B. S. (1998). Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 840 (1), S. 33-44.
- McEwen, B. S. (2005). Stressed or stressed out: What is the difference? In: *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 30 (5), S. 315-318.
- McEwen, B. & Rasgon, N. (2018). Brain and body on stress: Allostatic load and mechanisms for depression and dementia. In: J. J. Strain & M. Blumenfeld (Eds.). *Depression as a systemic illness*. Oxford: Oxford University Press.
- McLean, L. & McDonald Connor, C. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. In: *Child Development*, 86 (3), S. 945-954.
- McLean, L. & McDonald Connor, C. (2018). Relations between third grade teachers' depressive symptoms and their feedback to students, with implications for student mathematics achievement. In: *School Psychology Quarterly*, 33 (2), S. 272-282.
- Meier, L. L., Semmer, N. K., Elfering, A. & Jacobshagen, N. (2008). The double meaning of control: three-way interactions between internal resources, job control, and stressors at work. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 13 (3), S. 244-258.
- Meier, R. & Engelmeyer, E. (2010). *Zeitmanagement: Grundlagen, Methoden und Techniken*. Offenbach: GABAL-Verlag.
- Meijman, T. F. & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. In: P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. de Wolff (Ed.). *Handbook of Work and Organizational Psychology. Volume 2: Work Psychology*. Hove: Psychology Press, S. 5-33.
- Mérida-López, S., Extremera, N. & Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. In: *Occupational Medicine*, 67, S. 540-545.
- Merriman, K. K. (2017). Extrinsic work values and feedback: Contrary effects for performance and well-being. In: *Human Relations*, 70 (3), S. 339-361.
- Messias, E. & Flynn, V. (2018). The tired, retired, and recovered physician: Professional burnout versus major depressive disorder. In: *American Journal of Psychiatry*, 175 (8), S. 716-719.

- Messias, E. & Flynn, V. (2019). Burnout and depression: Same phenomenon or overlapping constructs? Response to Bianchi et al. In: *American Journal of Psychiatry*, 176 (1), S. 79-80.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), S. 157-171.
- Milyavskaya, M. & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and wellbeing: A test of self-determination theory across multiple domains. In: *Personality and Individual Differences*, 50 (3), S. 387-391.
- Moberly, N. J. & Watkins, E. R. (2008). Ruminative self-focus and negative affect: An experience sampling study. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 117 (2), S. 314-323.
- Moldaschl, M. (2005). Ressourcenorientierte Analyse von Belastung und Bewältigung in der Arbeit. In: M. Moldaschl (Hrsg.). *Immaterielle Ressourcen. Nachhaltigkeit von Unternehmensführung und Arbeit I*. München: Rainer Hampp, S. 243-280.
- Montgomery, C. & A. A. Rupp (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. In: *Canadian Journal of Education*, 28 (3), S.458-486.
- Mor, N., & Winkquist, J. (2002). Self-focused attention and negative affect: A meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, 128 (4), S. 638-662.
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mühlethaler, S., Jacobshagen, N., Kälin, W., Grebner, S. & Semmer, N. K. (2010). The impact of subjective occupational success on personal resources. In: S. Iavicoli, A. Jain, M. Petyx, & J. Tang (Eds.). *Book of Proceedings. 9th Conference of the European Academy of Occupational Health Psychology*. Nottingham: Nottingham University Press, S. 223-224.
- Mühlig, S. & Poldrack, A. (2011). Kognitive Therapieverfahren. In: H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.). *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer Verlag, S. 543-564.
- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen: Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Muñoz, R. F., Cuijpers, P., Smit, F., Barrera, A. Z. & Leykin, Y. (2010). Prevention of major depression. In: *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, S. 181-212.
- Nachtigall, C. & Wirtz, M. A. (2004). *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Nagel, S. (2019, 7. Juni). *Definition des Burn-out im ICD 11 ist unzureichend* [Weblog Interview]. Verfügbar unter: <https://www.median-kliniken.de/de/newsroom/artikel/news/definition-des-burn-out-im-icd-11-ist-unzureichend/> (07.09.2019).

- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P. & Hofmann, D. A. (2011). Safety at work: A meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. In: *Journal of Applied Psychology*, 96 (1), S. 71-94.
- Netterstrøm, B., Conrad, N., Bech, P., Fink, P., Olsen, O., Rugulies, R. & Stansfeld, S. (2008). The Relation between Work-related Psychosocial Factors and the Development of Depression. In: *Epidemiologic Reviews*, 30, S. 118-132.
- Neubert, S., Reich, K. & Voss, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In: T. Hug (Hrsg.). *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 253-265.
- Neuweg, H.G. (1999). *Internationale Hochschulschriften: Bd. 311. Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. & Feldman, D. C. (2005): Predictors of objective and subjective career success. A meta-analysis. In: *Personnel Psychology*, 58 (2), S. 367-408.
- Nido, M., Trachsler, E., Ackermann, K., Brügggen, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport* (BKS, Kanton Aargau). Zürich: iafob.
- Niedhammer, I., Tek, M. L, Starke, D. & Siegrist, J. (2004). Effort-reward imbalance model and self reported health: Cross sectional prospective findings from the GAZEL cohort. In: *Social Science & Medicine*, 58 (8), S. 1531-1541.
- Nieskens, B. (2012). Lehrergesundheit als Ressource für die gute gesunde Schule – Folgerungen für die Lehrerausbildung. In: D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.). *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195-206.
- Nieskens, B., Rupprecht, S. & Erbring, S. (2012). Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In: DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.). *Handbuch Lehrergesundheit: Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*. Köln: Carl Link, S. 41-96.
- Nitsch, J. R. (1981). Zur Gegenstandsbestimmung der Stressforschung. In: J. R. Nitsch (Hrsg.). *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Huber, S. 29-51.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 100, S. 569-582.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. In: *Perspectives on Psychological Science*, 3 (5), S. 400-424.
- Nolting, H.P. (2009). *Störungen in der Schulklasse: ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (8. Auflage). Weinheim: Beltz.

- Oberdörster, M. & Tiesler, G. (2006). *Akustische Ergonomie der Schule*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- OECD (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrer*. Länderbericht: Deutschland. Bonn: OECD.
- OECD (2018). *Bildung auf einen Blick 2018: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Oelkers, J. (2000). Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich? In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunter (Hrsg.). *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 126-141.
- Oerlemans, W. G. M. & Bakker, A. B. (2014). Burnout and Daily Recovery: A Day Reconstruction Study. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 19 (3), S. 303-314.
- Oerlemans, W. G. M., Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2014). How feeling happy during off-job activities helps successful recovery from work: A day reconstruction study. In: *Work & Stress*, 28 (2), S. 198-216.
- Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden zur Forschung in der Lehrerbildung. In: A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.). *Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler, S. 47-73.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: W. Combe & A. Helsper (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-183.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19-63.
- Olinger, L. J., Kuiper, N. A. & Shaw, B. F. (1987). Dysfunctional attitudes and stressful life events. An interactive model of depression. In: *Cognitive Therapy and Research*, 11 (1), S. 25-40.
- Orth, U. & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. In: *Current Directions in Psychological Science*, 23 (5), S. 381-387.
- Örtqvist, D. & Wincent, J. (2006). Prominent consequences of role stress: A meta-analytic review. In: *International Journal of Stress Management*, 13 (4), S. 399-422.
- Österreich, R. (1999). VERA: Verfahren zur Ermittlung von Regulationserfordernissen. In: H. Dunckel (Hrsg.). *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren, Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation (Hrsg. E. Ulich), Band 14*. Zürich: vdf Hochschulverlag, S. 539-557.
- Ottaviani, C., Thayer, J. F., Verkuil, B., Lonigro, A., Medea, B., Couyoumdjian, A., Brosschot, J. F. (2016). Physiological concomitants of perseverative cognition: a systematic review and meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, 142 (3), S. 231-259.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement: ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Ophardt, D. & Thiel, F. (2019). Klassenführung/Klassenmanagement. In: E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 257-264.
- Oppolzer, A. (2010). Psychische Belastungsrisiken aus Sicht der Arbeitswissenschaft und Ansätze für die Prävention. In: B. Badura, H. Schröder, J. Klose & K. Macco (Hrsg.). *Fehlzeiten-Report 2009*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 13-22.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, Jr., T. K. & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. In: *Educational Psychologist*, 40(1), S. 13-25.
- Papastylanou, A., Kaila, M. & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. In: *Social Psychology of Education*, 12, S. 295-314.
- Paquette, K. R. & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of Early Childhood/ Special Education pre-service teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 57, S. 51-58.
- Park, H. I., Baiden, A. C., Jacob, S. H. & Wagner, M. (2014). Job Control and Burnout: A Meta-Analytic Test of the Conservation of Resources Model. In: *Applied Psychology: An International Review*, 63 (4), S. 607-642.
- Paulus, P. & Dadaczynski, K. (2015). Gesundheitsförderung und Schule. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. Verfügbar unter: <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheitsfoerderung-und-schule/> (03.08.2020).
- Paykel, E. S., Brugha, T. & Fryers, T. (2005). Size and burden of depressive disorders in Europe. In: *European Neuropsychopharmacology*, 15 (4), S. 411-423.
- Petermann, F., Maercker, A., Lutz, W. & Stangier, U. (2018). *Klinische Psychologie – Grundlagen* (2., überarb. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Philipp, A. (2010). *Emotionsregulation im Unterricht und deren Relevanz für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften in Abhängigkeit von der Dauer im Schuldienst* (Dissertation). Verfügbar unter: <https://freidok.uni-freiburg.de/data/7560/> (27.03.2017).
- Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. In: *Teaching and Teacher Education*, 35, S. 1-12.
- Pikhart, H., Bobak, M., Siegrist, J. Pajak, A., Rywik, S., Kyshegyi, J., Gostautas, A. Skodova, Z. & Marmot, M. (2001). Psychosocial work characteristics and self-rated health in four post-communist countries. In: *Journal of Epidemiology and Community Health*, 55 (9), S. 624-630.
- Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. In: *Teachers and Teaching*, 19 (6), S. 660-678.

- Pinquart, M. (2011). Soziale Bedingungen psychischer Störungen. In: H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.). *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer Verlag, S. 319-335.
- Pisanti, R., van der Doef, M., Maes, S., Lombardo, C., Lazzari, D. & Violani, C. (2015). Occupational coping self-efficacy explains distress and well-being in nurses beyond psychosocial job characteristics. In: *Frontiers in Psychology*, 6, 1143.
- Piwovar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management e a quasi-experimental study with teachers of secondary schools. In: *Teaching and Teacher Education*, 30, S. 1-12.
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K. & Woehle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. In: *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), S. 1340-1346.
- Posner, J., Russell, J. A. & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: an integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. In: *Development and Psychopathology*, 17 (3), S. 715-34.
- Prapanjaroensin, A., Patrician, P. A. & Vance, D. E. (2017). Conservation of resources theory in nurse burnout and patient safety. In: *Journal of Advanced Nursing*, 73, S. 2558-2565.
- Rabenhorst, D. (2014). *Sind Intention und Planung von Erholung geeignete Prädiktoren zur Vorhersage von Erholungsverhalten? Eine Studie zur internen Validität des Health Action Process Approach* (Dissertation). Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2014/0263/pdf/ddr.pdf> (26.02.2018).
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. In: *Applied Psychological Measurement*, 1 (3), S. 385-401.
- Rau, R. (2011). Zur Wechselwirkung von Arbeit, Beanspruchung und Erholung. In: E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.). *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt: Ein Handbuch*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 83-106.
- Rau, R. & Buyken, D. (2015). Der aktuelle Kenntnisstand über Erkrankungsrisiken durch psychische Arbeitsbelastungen. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 59 (3), S. 113-129.
- Rau, R. & Henkel, D. (2013). Zusammenhang von Arbeitsbelastungen und psychischen Erkrankungen. Review der Datenlage. In: *Der Nervenarzt*, 84 (7), S. 791-798.
- Rau, R., Morling, K. & Rösler, U. (2010). Is there a relationship between major depression and both objectively assessed and perceived demands and control? In: *Work & Stress*, 24 (1), S. 88-106.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Metzger, M., Smallwood, K. & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), S. 10-26.

- Reimann, S. & Hammelstein, P. (2006). Ressourcenorientierte Ansätze. In: B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.). *Gesundheitspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 13-28.
- Reimann, S. & Pohl, J. (2006). Stressbewältigung. In: B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.). *Gesundheitspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 217-227.
- Reinisch, H. (2009). "Lehrprofessionalität" als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, S. 33-43.
- Richardson, K. M. & Rothstein, H. R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 13 (1), S. 69-93.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), S. 27-56.
- Richardson, P. W., Watt, H. M. G. & Devos, C. (2013). Types of Professional and Emotional Coping Among Beginning Teachers. In: M. Newberry, A. Gallant & P. Riley (Eds.). *Emotion and School: Understanding how the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership, Teaching, and Learning (Advances in Research on Teaching, Volume 18)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, S. 229-253.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. In: *Teaching and Teacher Education*, 36, S. 166-177.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S.35-59.
- Richter, P. & Hacker, W. (2008). *Belastung und Beanspruchung – Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Kröning: Asanger Verlag.
- Richter, P. & Wegge, J. (2011). Occupational Health Psychology – Gegenstand, Modelle, Aufgaben. In: H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.). *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer Verlag, S. 337-359.
- Riechert, I. (2015). *Psychische Störungen bei Mitarbeitern. Ein Leitfaden für Führungskräfte und Personalverantwortliche – von der Prävention bis zur Wiedereingliederung*. Berlin [u.a.]: Springer, S. 23-50.
- Rieg, S. A., Paquette, K. R. & Chen, Y. (2007). Coping with stress: an investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. In: *Education*, 128 (2), S. 211-226.
- Riemann, D., Baglioni, C. & Spiegelhalder, K. (2011). Schlafmangel und Insomnie. Einfluss auf die körperliche und psychische Gesundheit. In: *Bundesgesundheitsblatt*, 54, S. 1296-1302.
- Rivkin, I. D., & Taylor, S. E. (1999). The effects of mental simulation on coping with controllable stressful events. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (12), S. 1451-1462.

- Robins, T. G., Roberts, R. M. & Sarris, A. (2015). Burnout and engagement in health profession students: The relationships between study demands, study resources and personal resources. In: *Australasian Journal of Organisational Psychology*, 8 (1), S. 1-13.
- Robinson, M. S. & Alloy, L. B. (2003). Negative Cognitive Styles and Stress-Reactive Rumination Interact to Predict Depression: A Prospective Study. In: *Cognitive Therapy and Research*, 27 (3), S. 275-292.
- Rödel, A., Siegrist, J., Hessel, A. & Brähler, E. (2004). Fragebogen zur Messung beruflicher Gratifikationskrisen: Psychometrische Testung an einer repräsentativen deutschen Stichprobe. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25 (4), S. 227-238.
- Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Psychologische Verlagsunion.
- Rook, J. W. & Zijlstra, F. R. H. (2006). The contribution of various types of activities to recovery. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15 (2), S. 218-240.
- Rotermund, M. (2006). *Schulpraktische Studien: Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Rothermund, K. & Brandtstädter, J. (1997). Entwicklung und Bewältigung: Festhalten und Preisgeben von Zielen als Formen der Bewältigung von Entwicklungsproblemen. In: C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (Hrsg.). *Psychologie der Bewältigung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 121-133.
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), S. 111-115.
- Rothland, M. (2013a). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 21-39.
- Rothland, M. (2013b). Soziale Unterstützung: Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 231-250.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2010). Forschung zum Lehrerberuf. In: R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 791-810.
- Rothland, M. & Tirre, S. (2011). Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), S. 655-673.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007): Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance to teaching profession. In: *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), S. 543-556.

- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L. & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. In: *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (6), S. 359-371.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrerergesundheit*. Bern [u.a.]: Verlag Hans Huber.
- Rugulies, R., Aust, B. & Madsen, I. E. H. (2017). Effort–reward imbalance at work and risk of depressive disorders. A systematic review and meta-analysis of prospective cohort studies. In: *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 43 (4), S. 294-306.
- Ruholl, S. (2007). *Selbstwirksamkeit als Indikator für psychische Störungen – Status und Verlauf* (Dissertation). Verfügbar unter: http://publications.rwth-aachen.de/record/62753/files/Ruholl_Sabine.pdf (13.10.2018).
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), S. 1161-1178.
- Russo, M., Guo, L. & Baruch, Y. (2014). Work attitudes, career success and health: Evidence from China. In: *Journal of Vocational Behavior*, 84 (3), S. 248-258.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 55 (1), S. 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? In: *Journal of Personality*, 74 (6), S. 1557-1585.
- Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2011). „Yes I Can, I Feel Good, and I Just Do It!“ On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement. In: *Applied Psychology: An International Review*, 60 (2), S. 255-285.
- Salanova, M., Peiro, J. M. & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (1), S. 1-25.
- Samples, T. C. (2017). Ecological theories of stress. In: S. Wadhwa (Ed.). *Stress in the modern world: Understanding science and society* (Vol. 1). Santa Barbara [u.a.]: Greenwood, S. 27-33.
- Sann, U. (2003). Job Conditions and Wellness of German Secondary School Teachers. In: *Psychology & Health*, 18 (4), S. 489-500.
- Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. In: *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), S. 213-228.
- Sauter, S. L., Hurrell, J. J. Jr., Fox, H. R., Tetrick, L. E. & Barling, J. (1999). Occupational Health Psychology: An emerging discipline. In: *Industrial Health*, 37 (2), S. 199-211.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Schaarschmidt, U. (2009). Beanspruchung und Gesundheit im Lehrberuf. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 605-616.
- Schaarschmidt, U. & Herlt, S. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessen am Lehramtsstudium. In: U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.). *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz, S. 157-181.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schaper, N. (2014). Wirkungen der Arbeit. In: F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3., vollst. überarb. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer, S. 517-540.
- Scharfenberg, J. (im Druck): *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaubroeck, J. & Merritt, D. E. (1997). Divergent effects of job control on coping with work stressors: the key role of self-efficacy. In: *The Academy of Management Journal*, 40 (3), S. 738-754.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. In: *Educational and Psychological Measurement*, 66 (4), S. 701-716.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement and sickness absenteeism. In: *Journal of Organizational Behavior*, 30 (7), S. 893-917.
- Schaufeli, W. & De Witte, H. (2017a). Work Engagement in Contrast to Burnout: Real or Redundant? In: *Burnout Research*, 5, Special Issue, S. 12-20.
- Schaufeli, W. & De Witte, H. (2017b). Outlook Work Engagement in Contrast to Burnout: Real and Redundant! In: *Burnout Research*, 5, Special Issue, S. 58-60.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. In: *Career Development International*, 14 (3), S. 204-220.
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In: S. W. Gilliland, D. D. Steiner & D. P. Skarlicki (Eds.). *Research in social issues in management, Vol. 5: Managing social and ethical issues in organizations*. Greenwich, CT: Information Age Publishers, S. 135-177.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A.B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. In: *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), S. 71-92.

- Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In: G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.). *Bridging occupational, organizational and public health: A Transdisciplinary Approach*. Dordrecht [u.a.]: Springer, S. 43-68.
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Lehrgesundheit. In: *Deutsches Ärzteblatt*, 112 (20), S. 347-356.
- Schmenn, R. M. (2014). *Der Einfluss von Erholung nach beruflicher Beanspruchung auf Depressivität. Eine prospektive Untersuchung zum „Health Action Process Approach-Recreation“ im Lehrerberuf* (Dissertation). Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2014/0198/pdf/drs.pdf> (28.02.2018).
- Schmidt, J., Klusmann, U. & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), S. 278-291.
- Schmidt, J., Lamprecht, F. & Wittmann, W. W. (1989). Zufriedenheit mit der stationären Versorgung. Entwicklung eines Fragebogens und erste Validitätsuntersuchung. In: *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 39 (7), S. 248-255.
- Schmidt, S., Roesler, U., Kusserow, T. & Rau, R. (2014). Uncertainty in the workplace: Examining role ambiguity and role conflict, and their link to depression – a meta-analysis. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23 (1), S. 91-106.
- Schmitz, E. & Jehle, P. (2013). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung bei Lehrkräften. In: M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 155-174.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), S. 12-25.
- Schmoll, H. (2020, 10. März). Neue Studie: Hohe Arbeitsbelastung für Lehrer. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/klassenzimmer/neue-studie-hohe-arbeitsbelastung-fuer-lehrer-16671588.html?premium=0x3d55c024fb03153026b568b72faf0c90> (01.08.2020).
- Schnall, P. L., Landsbergis, P. A. & Baker, D. (1994). Job strain and cardiovascular disease. In: *Annual Review of Public Health*, 15 (1), S. 381-411.
- Schönwälder, H-G. (1998). Probleme der Arbeitsbelastung im Lehrerberuf: Darstellung und Bewertung vorliegender empirischer Untersuchungen. In: *Journal für Schulentwicklung*, 2, S. 34-44.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschungsbericht, Fb 989. Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bremerhaven: Verlag für neue Wissenschaft.

- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285-302.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Schulte, M. (2008). *Das Studienseminar: Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Sicht von Referendaren* (Dissertation). Verfügbar unter: <https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/365/pdf/DruckversionDissSchulte.pdf> (26.11.2018).
- Schultz, T. (2013, 6. Mai). Der Willkür der Ausbilder ausgeliefert. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/referendare-der-willkuer-der-ausbilder-ausgeliefert-1.1664818> (20.11.2018).
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (2001). Stress, Resources, and Proactive Coping. In: *Applied Psychology: An International Review*, 50 (3), S. 400-407.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis. In: *Applied Psychology: An International Review*, 57, S. 152-171.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 44). Weinheim: Beltz, S. 28-53.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 496-510.
- Schütz, B. & Möller, A. (2006). Prävention. In: B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.). *Gesundheitspsychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 143-155.
- Searle, B. J. & Lee, L. (2015). Proactive coping as a personal resource in the expanded Job Demands-Resources model. In: *International Journal of Stress Management*, 22 (1), S. 46-69.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3., aktualisierte und erw. Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Seegerstrom, S. C., Stanton, A. L., Alden, L. E., & Shortridge, B. E. (2003). A multidimensional structure for repetitive thought: What's on your mind, and how, and how much? In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (5), S. 909-921.
- Seibt, R., Spitzer, S., Druschke, D., Scheuch, K. & Hinz, A. (2013). Predictors of mental health in female teachers. In: *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26 (6), S. 856-869.

- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie: Mit 80 Abbildungen und 22 Tabellen* (2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer, S. 107-120.
- Seiwert, L. (2012). *30 Minuten Zeitmanagement*. Offenbach: GABAL-Verlag.
- Seligman, M.E.P. (1974). Depression and learned helplessness. In: R. J. Friedman & M. M. Katz (Eds.). *The psychology of depression: Contemporary theory and research*. Washington, D.C.: Winston-Wiley, S. 83-113.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. In: *Nature*, 138 (32).
- Selye, H. (1976a). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1976b). *Stress in health and disease*. Reading, MA: Butterworth.
- Semmer, N. K., Grebner, S. & Elfering, A. (2004). Beyond self-report: Using observational, physiological, and situation-based measures in research on occupational stress. In: P. Perrewé & D. Ganster (Eds.). *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies*. Amsterdam: Elsevier Science/JAI Press, S. 205-263.
- Semmer, N. K. & Jacobshagen, N. (2010). Feedback im Arbeitsleben – eine Selbstwert-Perspektive. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 41 (1), S. 39-55.
- Semmer, N. K., Jacobshagen, N., Meier, L. L., Elfering, A., Beehr, T. A., Kälin, W. & Tschan, F. (2015). Illegitimate tasks as a source of work stress. In: *Work & Stress*, 29 (1), S. 32-56.
- Seppälä, P., Mauno, S., Kinnunen, M.-L., Feldt, T., Juuti, T., Tolvanen, A. & Rusko, H. (2012). Is work engagement related to healthy cardiac autonomic activity? Evidence from a field study among Finnish women workers. In: *The Journal of Positive Psychology*, 7 (2), S. 95-106.
- Sezgin, F. & Erdogan, O. (2015). Academic Optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. In: *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (1), S. 7-19.
- Sharp, J. J., & Forman, S. G. (1985). A comparison of two approaches to anxiety management for teachers. In: *Behavior Therapy*, 16 (4), S. 370-383.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15 (2), S. 4-14.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, 57 (1), S. 1-22.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 1 (1), S. 27-41.
- Siegrist, J. (2002). Effort-reward imbalance at work and health. In: P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.). *Historical and current perspectives on stress and health*. Amsterdam: JAI Elsevier, S. 261-291.
- Siegrist, J. (2008). Chronic psychosocial stress at work and risk of depression: Evidence from prospective studies. In: *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 258 (Suppl. 5), S. 115-119.

- Siegrist, J. (2013). Berufliche Gratifikationskrisen und depressive Störungen. In: *Der Nervenarzt*, 84 (1), S. 33-37.
- Siegrist, J. (2015). *Arbeitswelt und stressbedingte Erkrankungen: Forschungsevidenz und präventive Maßnahmen*. München: Urban & Fischer.
- Siegrist, J. (2017). The Effort-Reward Imbalance Model. In: C. L. Cooper & J. C. Campbell (Eds.). *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, S. 24-35.
- Siegrist, J. & Dragano, N. (2008). Psychosoziale Belastungen und Erkrankungsrisiken im Erwerbsleben. Befunde aus internationalen Studien zum Anforderungs-Kontroll-Modell und zum Modell beruflicher Gratifikationskrisen. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 51 (3), S. 305-312.
- Siltaloppi, M., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2009). Recovery experiences as moderators between psychological work characteristics and occupational well-being. In: *Work & Stress*, 23 (4), S. 330-348.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. In: *The British Journal of Educational Psychology*, 85 (4), S. 519-532.
- Shojia, K., Cieslakb, R., Smoktunowicz, E., Rogalab, A., Benight, C. C. & Luszczynskac, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis. In: *Anxiety, Stress, & Coping*, 29 (4), S. 367-386.
- Sianoja, M., Syrek, C. J., de Bloom, J., Korpela, K. & Kinnunen, U. (2017). Enhancing Daily Well-Being at Work Through Lunchtime Park Walks and Relaxation Exercises: Recovery Experiences as Mediators. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, S. 1-15.
- Siebenhüner, S. (2016). *Berufserfolg und Gesundheit: Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren Führungsverhalten und emotionale Stabilität* (Masterarbeit). Wiesbaden: Springer.
- Siegrist, J. (2008). Chronic psychosocial stress at work and risk of depression: evidence from prospective studies. In: *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 258 (5), S. 115-119.
- Sieland, B. (2002). Verhaltensprävention – ein unverzichtbarer Schritt. Wie können Lehrer-Innen ihre Gesundheit und Leistungsfähigkeit fördern? In: *Pädagogik*, 54 (7-8), S. 22-28.
- Simbula, S., Guglielmi, D. & Schaufeli, W. B. (2011). A three wave study on job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian school teachers. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (3), S. 285-305.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. In: *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), S. 1059-1069.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. In: *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), S. 1029-1038.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. In: *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114 (1), S. 68-77.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession: What do teachers say? In: *International Education Studies*, 8 (3), S. 181-192.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. In: *Social Psychology of Education*, 20 (1), S. 15-37.
- Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S., Theisen, C. & Weber, C. (2018). Career success of preschool teachers in Germany – the significance of the Big Five personality traits, locus of control, and occupational self-efficacy. In: *Early Child Development and Care*, 188 (10), S. 1340-1353.
- Smit, B. W. (2016). Successfully leaving work at work: The self-regulatory underpinnings of psychological detachment. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89 (3), S. 493-514.
- Smith, J. M. & Alloy, L. B. (2009). A roadmap to rumination: A review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. In: *Clinical Psychology Review*, 29 (2), 116-128.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? In: *American Educational Research Journal*, 41 (3), S. 681-714.
- Söderström, M., Jeding, K., Ekstedt, M., Perski, A. & Akerstedt, T. (2012). Insufficient sleep predicts clinical burnout. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 17 (2), S. 175-183.
- Sonntag, K., Frieling, E. & Stegmaier, R. (2012). *Lehrbuch Arbeitspsychologie*. Bern [u.a.]: Verlag Hans Huber.
- Sonnentag, S. (2001). Work, Recovery Activities, and Individual Well-Being: A Diary Study. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 6 (3), S. 196-210.
- Sonnentag, S. (2015). Dynamics of well-being. In: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2 (1), S. 261-293.
- Sonnentag, S. (2017). A task-level perspective on work engagement: A new approach that helps to differentiate the concepts of engagement and burnout. In: *Burnout Research*, 5, Special Issue, S. 12-20.
- Sonnentag, S., Binnewies, C. & Mojza, E. J. (2008). "Did You Have A Nice Evening?" A Day-Level Study on Recovery Experiences, Sleep, and Affect. In: *Journal of Applied Psychology*, 93 (3), S. 674-684.
- Sonnentag, S., Binnewies, C. & Mojza, E. J. (2010). Staying well and engaged when demands are high: The role of psychological detachment. In: *Journal of Applied Psychology*, 95 (5), S. 965-976.

- Sonnentag, S. & Frese, M. (2012). Stress in organizations. In: N. W. Schmitt, S. Highhouse & I. B. Weiner (Hrsg.). *Handbook of psychology: Vol. 12. Industrial and organizational psychology* (2nd ed.). Hoboken: John Wiley & Sons, S. 560-592.
- Sonnentag, S. & Fritz, C. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: Development and Validation of a Measure for Assessing Recuperation and Unwinding from Work. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 12 (3), S. 204-221.
- Sonnentag, S. & Fritz, C. (2015). Recovery from job stress: The stressor-detachment model as an integrative framework. In: *Journal of Organizational Behavior*, 36, S. 72-103.
- Sonnentag, S. & Starzyk, A. (2015). Perceived prosocial impact, perceived situational constraints, and proactive work behavior: Looking at two distinct affective pathways. In: *Journal of Organizational Behavior*, 36 (6), S. 806-824.
- Sonnentag, S., Venz, L. & Casper, A. (2017). Advances in Recovery Research: What Have We Learned? What Should Be Done Next? In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 22 (3), S. 365-380.
- Sonnentag, S. & Zijlstra, F. R. H. (2006). Job Characteristics and Off-Job Activities as Predictors of Need for Recovery, Well-Being, and Fatigue. In: *Journal of Applied Psychology*, 91 (2), S. 330-350.
- Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 117-136.
- Sparr, J. L. & Sonnentag, S. (2008). Feedback environment and well-being at work: The mediating role of personal control and feelings of helplessness. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17 (3), S. 388-412.
- Spieß, E., Nerdinger, F. W. & von Rosenstiel, L. (1990). Erste Erfahrungen junger Akademiker in Organisationen: Mehr Realismus und weniger Zeit. Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Berufsbiografie und Kausalattribution“. In: S. Höfling & W. Butollo (Hrsg.). *Psychologie für Menschenwürde und Lebensqualität. Aktuelle Herausforderungen und Chancen für die Zukunft: Bericht über den 15. Kongreß für Angewandte Psychologie, München, 1989*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 109-116.
- Spilt, J., Koomen, H. M. & Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. In: *Educational Psychology Review*, 23 (4), S. 457-477.
- Spurk, D. & Abele, A. E. (2014). Synchronous and time-lagged effects between occupational self-efficacy and objective and subjective career success: Findings from a four-wave and 9-year longitudinal study. In: *Journal of Vocational Behavior*, 84 (2), S. 119-132.
- Spurk, D., Hirschi, A. & Dries, N. (2019). Antecedents and outcomes of objective versus subjective career success: Competing perspectives and future directions. In: *Journal of Management*, 45 (1), S. 35-69.

- Spurk, D., Volmer, J. & Abele, A. E. (2013). Prognose von Berufserfolg: Überblick und aktuelle Trends. In: J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.). *Handbuch Berufsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 434-440.
- Stansfeld, S. & Candy, B. (2006). Psychosocial work environment and mental health – a meta-analytic review. In: *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32 (6), S. 443-462.
- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2010). *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell*. Weinheim: Beltz.
- Stark, W. & Brandes, S. (2016). Empowerment/Befähigung. Verfügbar unter: <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/empowermentbefaehigung/> (07.06.2020).
- Statistisches Bundesamt (2016). *Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften bleibt 2015 auf Höchstwert*. Pressemitteilung vom 15.12.2016. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/12/PD16_455_742.html (10.02.2019).
- Statistisches Bundesamt (2018a). *Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenLehrkraefte.html> (14.02.2019).
- Statistisches Bundesamt (2018b). *Versorgungsempfänger des öffentlichen Dienstes* (Fachserie 14, Reihe 6.1). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/FinanzenSteuern/OeffentlicherDienst/Versorgungsempfaenger2140610187004.html> (10.02.2019).
- Stoerber, J. (1995). *Frost Multidimensional Perfectionism Scale-Deutsch (FMPS-D)*. Unveröff. Manuskript. Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/259295029_Frost_Multidimensional_Perfectionism_Scale_-_Deutsch_Stoerber_1995 (14.05.2019).
- Stoerber, J. & Borkovec, T. D. (2002). Reduced concreteness of worry in generalized anxiety disorder: Findings from a therapy study. In: *Cognitive Therapy and Research*, 26 (1), S. 89-96.
- Stoerber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. In: *Anxiety, Stress, and Coping*, 21 (1), S. 37-53.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early drop-out in the teaching profession. In: *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), S. 329-350.
- Stone, A. A., Kennedy-Moore, E., & Neale, J. M. (1995). Association between daily coping and end-of-day mood. In: *Health Psychology*, 14, S. 341-349.

- Storr, B. (2006). *Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft: Bd. 29. „In der Lehrprobe da machst du `ne Show“: Das Referendariat als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung*. Berlin: Logos-Verlag.
- Strauß, S., König, J. & Nold, G. (2019). Fachdidaktisches Wissen, Überzeugungen, Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit: Prüfung der Struktur von Merkmalen professioneller Kompetenz von angehenden Englischlehrkräften. In: *Unterrichtswissenschaft*, 47, S. 243-266.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, S. 622-645.
- Suman & Malhotra, S. (2016). Depression and self-efficacy: A correlational study. In: *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7 (9), S. 943-945.
- Syrek, C., Weigelt, O., Peifer, C. & Antoni, C. H. (2017). Zeigarnik's sleepless nights: How unfinished tasks at the end of the week impairs employee sleep on the weekend through rumination. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 22 (2), S. 225-238.
- Szabo, S., Tache, Y. & Somogyi, A. (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: a retrospective 75 years after his landmark brief "letter" to the editor of nature. In: *Stress*, 15 (5), S. 472-478.
- Taifel, H. (1982). Introduction. In: H. Taifel (Ed.). *European Studies in Social Psychology: Vol. 7. Social identity and intergroup relations*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 1-12.
- Takano, K. & Tanno, Y. (2010). Concreteness of thinking and self-focus. In: *Consciousness and Cognition*, 19 (1), S. 419-425.
- Tan, L., Wang, M.-J., Modini, M., Joyce, S., Mykletun, A., Christensen, H. & Harvey, S. B. (2014). Preventing the development of depression at work: A systematic review and meta-analysis of universal interventions in the workplace. In: *BMC Medicine*, 12, S. 74ff., doi: 10.1186/1741-7015-12-74.
- Taris, T. W., Ybema, J. F. & van Beek, I. (2017). Burnout and engagement: Identical twins or just close relatives? In: *Burnout Research*, 5, Special Issue, S. 3-11.
- Teismann, T., Hanning, S., von Brachel, R. & Willutzki, U. (2017). *Kognitive Verhaltenstherapie depressiven Grübelns*. Berlin: Springer.
- Teismann, T., Steinfeld, B., Willutzki, U. & Michalak, J. (2011). Rumination und Ablenkung: Ausgewählte Befunde zur Response Styles Theorie. In: *PPmP: Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 61 (3-4), S. 126-132.
- ten Brummelhuis, L. L. & Bakker, A. B. (2012). Staying Engaged During the Week: The Effect of Off-Job Activities on Next Day Work Engagement. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 17 (4), S. 445-455.

- ten Brummelhuis, L. L. & Trougakos, J. P. (2014). The recovery potential of intrinsically versus extrinsically motivated off-job activities. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87, S. 177-199.
- Tenorth, H.-E. (2004). Lehrerarbeit – Strukturprobleme und Wandel der Anforderungen. In: U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.). *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA*. Weinheim: Beltz, S. 14-23.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 202-224.
- Terhart, E., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, F., Lohse-Bossenz, H., ... Leutner, D. (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (1), S. 96-106.
- Theorell, T., Hammarström, A., Aronsson, G., Träskman Bendz, L., Grape, T., Hogstedt, C., ... Hall, C. (2015). A systematic review including meta-analysis of work environment and depressive symptoms. In: *BMC Public Health*, 15, S. 738-751.
- Thiel, F., Richter, S. G. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, S. 727-752.
- Thom, J., Kuhnert, R., Born, S. & Hapke, U. (2017). 12-Monats-Prävalenz der selbstberichteten ärztlich diagnostizierten Depression in Deutschland. In: *Journal of Health Monitoring*, 2 (3), S. 72-79.
- Thomsen, D. K., Mehlsen, M. Y., Christensen, S., & Zachariae, R. (2003). Rumination-relationship with negative mood and sleep quality. In: *Personality and Individual Differences*, 34, S.1293-1301.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster [u.a.]: Waxmann, S. 308-316.
- Tims, M., & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. In: *SA Journal of Industrial Psychology*, 36 (2), S. 1-9.
- Tims, M., Bakker, A. B. & Derks, D. (2015). Job crafting and job performance: A longitudinal study. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24 (6), S. 914-928.
- Tims, M., Bakker, A. B., Derks, D. & van Rhenen, W. (2013). Job crafting at the team and individual level: Implications for work engagement and performance. In: *Group & Organization Management*, 38 (4), S. 427-454.
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. In: *Cambridge Journal of Education*, 45 (4), S. 451-474.

- Toker, S., Gavish, I., & Biron, M. (2013). Job Demand–Control–Support and diabetes risk: The moderating role of self-efficacy. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22 (6), S. 711-724.
- Torrente, P., Salanova, M. & Llorens, S. (2013). Spreading engagement: On the role of similarity in the positive contagion of team work engagement. In: *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29 (3), S. 153-159.
- Trageser, C. C. (2010). *Dimensionalität dysfunktionaler Kognitionen und Assoziationen zum psychischen Gesundheitsstatus - eine Studie unter Lehrkräften*. Dissertation. Philipps-Universität Marburg.
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), S. 284-304.
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. In: *Cognitive Therapy and Research*, 27 (3), S. 247-259.
- Trougakos, J. P., Beal, D. J., Green, S. G. & Weiss, H. M. (2008). Making the break count: an episodic examination of recovery activities, emotional experiences, and positive affective displays. In: *Academy of Management Journal*, 51 (1), S. 131-146.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001): Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In: *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), S. 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), S. 944-956.
- Uhde, G. (2015). Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention (Dissertation). Verfügbar unter: https://publikationsserver.tu-braunschweig.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbbs_derivate_00041097/Diss_Uhde_Gesa.pdf (11.07.2020).
- Uhde, G. & Jürgens, B. (2013). Training interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärter. In: B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.). *Professionalisierung durch Trainings*. Aachen: Shaker, S. 71-84.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2012). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen: Arbeitspsychologische Perspektiven* (5., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griesshaber, V., Müller, U., Wesche, H., ... Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. In: *International Archives Of Occupational And Environmental Health*, 80 (5), S. 433-441.
- Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippeit, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A., ... Bauer, J. (2012). Burnout and effort-reward imbalance improvement for teachers by a manual-based group program. In: *International Archives Of Occupational And Environmental Health*, 85 (6), S. 667-674.

- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., ... Bauer, J. (2010). Improvement in school teachers' mental health by a manual-based psychological group program. In: *Psychotherapy And Psychosomatics*, 79 (4), S. 262-264.
- USHistory.org. *The electric Benjamin Franklin*. Verfügbar unter: <https://www.ushistory.org/franklin/> (18.05.2015)
- Valente, M. J. & MacKinnon, D. P. (2017). Comparing models of change to estimate the mediated effect in the pretest-posttest control group design. In: *Structural Equation Modeling*, 24 (3), S. 428-450.
- Van den Broeck, A., De Cuyper, N., De Witte, H., & Vansteenkiste, M. (2010). Not all job demands are equal: Differentiating job hindrances and job challenges in the Job Demands-Resources model. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19 (6), S. 735-759.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-Related Basic Need Satisfaction scale. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, S. 981-1002.
- Van der Doef, M. & Maes, S. (1998). The job demand-control(-support) model and physical health outcomes: A review of the strain and buffer hypotheses. In: *Psychology and Health*, 13 (5), S. 909-936.
- Van der Doef, M. & Maes, S. (1999). The job demand-control(-support) model and psychological well-being: A review of 20 years of empirical research. In: *Work and Stress*, 13 (2), S. 87-114.
- Van der Doef, M. & Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, psychosomatic well-being and job satisfaction. In: *Anxiety, Stress, and Coping*, 15 (4), S. 327-344.
- van der Klink, J. J. L., Blonk, R. W. B., Schene, A. H. & van Dijk, F. J. H. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. In: *American Journal of Public Health*, 91 (2), S. 270-276.
- Vander Elst, T., Van den Broeck, A., De Witte, H. & De Cuyper, N. (2012). The mediating role of psychological need frustration in the relationship between job insecurity and work-related wellbeing. In: *Work & Stress*, 26 (3), S. 252-271.
- Van de Ven, B., de Jonge, J. & Vlerick, P. (2014). Testing the triple-match principle in the technology sector: A two-wave longitudinal panel study. In: *Applied Psychology: An International Review*, 63 (2), S. 300-325.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Der AVEM im Lehrerberuf: Eine Validierungsstudie. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22 (4), S. 267-278.
- van Dick, R. & Stegemann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: M. Rothland (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 43-59.

- van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. In: *Teaching and Teacher Education*, 43, S. 99-109.
- van Hooff, M. L. & de Pater, I. E. (2017). Let's Have Fun Tonight: The Role of Pleasure in Daily Recovery from Work. In: *Applied Psychology: An International Review*, 66 (3), S. 359-381.
- van Hooff, M. L., Geurts, S. A. E., Kompier, M. A. J. & Taris T. W. (2007). Workdays, in-between workdays and the weekend: a diary study on effort and recovery. In: *International Archives Of Occupational And Environmental Health*, 80 (7), S. 599-613.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. In: *Journal of Psychotherapy Integration*, 23 (3), S. 263-280.
- van Wijhe, C., Peeters, M., Schaufeli, W., & Ouweneel, E. (2013). Rise and shine: Recovery experiences of workaholic and nonworkaholic employees. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22 (4), S. 476-489.
- van Woerkom, M., Bakker, A. B. & Nishii, L. H. (2016). Accumulative job demands and support for strength use: Fine-tuning the job demands-resources model using conservation of resources theory. In: *Journal of Applied Psychology*, 101 (1), S. 141-150.
- Venz, L., Pundt, A. & Sonnentag, S. (2018). What matters for work engagement? A diary study on resources and the benefits of selective optimization with compensation for state work engagement. In: *Journal of Organizational Behavior*, 39, S. 26-38.
- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V. & Joekes, K. (2003). The Job Demand-Control-Social support model and wellness/healthy outcomes: A European study. In: *Psychology & Health*, 18 (4), S. 421-440.
- Verkuil, B., Brosschot, J. F., Gebhardt, W. A., Thayer, J. F. (2010). When worries make you sick: a review of perseverative cognition, the default stress response and somatic health. In: *Journal of Experimental Psychopathology*, 1 (1), S. 87-118.
- Vogelmann, F. (2013). Eine erfundene Krankheit? Zur Politik der Nichtexistenz. In: S. Neckel & G. Wagner. *Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Vogt, K., Hakkanen, J. J., Jenny, G. J. & Bauer, G. F. (2016). Sense of coherence and the motivational process of the Job Demands–Resources model. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 21 (2), S. 194-207.
- Volman, F. E., Bakker, A. B. & Xanthopoulou, D. (2013). Recovery at home and performance at work: A diary study on self–family facilitation. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22 (2), S. 218-234.
- von Kardorff, E. (1995). Prävention: wissenschaftliche und politische Desiderate. In: *Diskurs : Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft*, 5 (1), S. 6-14

- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 235-258.
- Wang, Y., Ramos, A., Wu, H., Liu, L., Yang, X., Wang, J. & Wang, L. (2015). Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: A cross-sectional survey in Liaoning, China. In: *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 88 (5), S. 589-597.
- Watkins, E. R. (2004). Adaptive and maladaptive ruminative self-focus during emotional processing. In: *Behaviour Research and Therapy*, 42 (9), S. 1037-1052.
- Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. In: *Psychological Bulletin*, 134 (2), S. 163-206.
- Watkins, E. R. & Moulds, M. (2005). Distinct Modes of Ruminative Self-Focus: Impact of Abstract Versus Concrete Rumination on Problem Solving in Depression. In: *Emotion*, 5 (3), S. 319-328.
- Watkins, E.R. & Nolen-Hoeksema, S. (2014). A Habit-Goal Framework of Depressive Rumination. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 123 (1), S. 24-34.
- Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In: A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen - Folgen - Lösungen*. Stuttgart [u.a.]: Schattauer, S. 23-38.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (3), S. 283-302.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C. & Newcomer, L. (2011). The incredible years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. In: *School Psychology Review*, 40 (4), S. 509-529.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz PVU.
- Weingart, G. (2003). Die Lehrerbildung in den USA. Kritik und Ansätze der Reform. In: *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 7*, S. 83-98.
- Weiße, C. (2019). *Basiswissen Medizinische Statistik* (7., vollst. und überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Weiße, S., Braun, A., Schlotter, P., Hillert, A. & Kiel, E. (2015). Kann man sich im Referendariat erholen? Eine clusteranalytische Studie zum Erholungsverhalten von Lehramtsreferendaren. In: *Schulpädagogik heute*, 6 (12). Verfügbar unter: http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/Archiv/SHHeft12/06_ausserthematiscHeForschung/06_02.pdf (22.02.2018).
- Weiße, S. & Kiel, E. (2013). Lehrgesundheit – Belastung, Ressourcen und Prävention. In: M. A. Marchwacka (Hrsg.): *Gesundheitsförderung im Setting Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 347-363.

- Weiß, S., Lerche, T. & Kiel, E. (2016). Die zweite Ausbildungsphase in Deutschland aus Sicht von Lehramtsreferendarinnen und Lehramtsreferendaren im Kontext von Gestaltungsmöglichkeiten und Anpassungsnotwendigkeiten. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Bd. 1. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 119-128.
- Weiß, S., Schlotter, P. & Kiel, E. (2014). Das Referendariat – Eine Zeit „schwieriger Beziehungen“? In: *Schulpädagogik heute*, 5 (9), S. 1-17.
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests: Bd. 1. Intelligenz, Konzentration, spezielle Fähigkeiten: Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Wendsche, J. & Lohmann-Haislah, A. (2017). A Meta-Analysis on Antecedents and Outcomes of Detachment from Work. In: *Frontiers in Psychology*, 7, Article 2072.
- Wendt, A. (1995). *Diagnostik von Bewältigungsverhalten* (Psychologie Bd. 5). Landau: Empirische Pädagogik.
- Wendt, W. (2001). *Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen: eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (Psychologie, Bd. 43).
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 39, S. 46-63.
- Westman, M., Hobfoll, S. E., Chen, S., Davidson, O. B. & Laski, S. (2005). Organizational Stress Through The Lens of Conservation of Resources (COR) Theory. In: *Research in Occupational Stress and Well Being*, 4, S. 167-220.
- Whitaker, B. G., Dahling, J. J. & Levy, P. (2007). The Development of a Feedback Environment and Role Clarity Model of Job Performance. In: *Journal of Management*, 33 (4), S. 570-591.
- Willis, L., Reynolds, K. J. & Lee, E. (2019). Being well at work: The impact of organizational climate and social identity on employee stress and self-esteem over time. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28 (3), S. 399-413.
- Windemuth, D., Jung, D. & Petermann, O. (2010). Das Dreiebenenmodell psychischer Belastungen im Betrieb. In: D. Windemuth, D. Jung & O. Petermann (Hrsg.). *Praxishandbuch psychische Belastungen im Beruf. Vorbeugen, erkennen, handeln*. Stuttgart: Gentner, S. 13-15.
- Winkler, E., Busch, C., Clasen, J. & Vowinkel, J. (2015). Changes in leadership behaviors predict changes in job satisfaction and well-being in low-skilled workers: A longitudinal investigation. In: *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22 (1), S. 72-87.
- Winkler, E., Busch, C. & Duresso, R. (2013). Gesundheitsförderliches Führungsverhalten bei un- und angelernten, kulturell diversen Belegschaften. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44 (2), S. 153-169.

- Wittchen, H.-U. (2011). Diagnostische Klassifikation psychischer Störungen. In: H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.). *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer Verlag, S. 27-55.
- Wittchen, H.-U. & Hoyer, J. (2011). Was ist Klinische Psychologie? Definitionen, Konzepte und Modelle. In: H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.). *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer Verlag, S. 3-26.
- Wittchen, H.-U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Jönsson, B., ... Steinhausen, H.-C. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. In: *European Neuropsychopharmacology*, 21 (9), S. 655-679.
- Wirtz, A. (2010). *Gesundheitliche und soziale Auswirkungen langer Arbeitszeiten*. Dortmund [u.a.]: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Wittenbrink, J. (2018). „Mein Körper schrie danach, dem Ganzen ein Ende zu machen“. *WELT*. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/plus184756834/Abbrecher-im-Referendariat-Mein-Koerper-schrie-danach-dem-Ganzen-ein-Ende-zu-machen.html> (20.07.2020).
- Wong, E., Tschan, F. & Semmer, N. K. (2017). Effort in emotion work and well-being: The role of goal attainment. In: *Emotion*, 17 (1), S. 67-77.
- World Health Organisation (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung, 1986*. Verfügbar unter: <http://www.euro.who.int/de/publications/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion,-1986> (02.06.2020)
- World Health Organization (2008). *The global burden of disease: 2004 update*. Verfügbar unter: https://www.who.int/healthinfo/global_burden_disease/2004_report_update/en/ (05.09.2019).
- World Health Organization (2018). *Global health estimates 2016: Disease burden by cause, age, sex, by country and by region, 2000-2016*. Verfügbar unter: https://www.who.int/healthinfo/global_burden_disease/estimates/en/index1.html (05.09.2019).
- World Health Organization (2019). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases*. Verfügbar unter: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/ (06.09.2019).
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. In: *Academy of Management Review*, 26 (2), S. 179-201.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1161-1191.
- Wubbels, T. & Levy, J (Eds.) (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer.
- Wudy, D.-T. & Jerusalem, M. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), S. 254-267.

- Wu, S., Li, J., Wang, M., Wang, Z. & Li, H. (2006). Intervention on occupational stress among teachers in the middle schools in China. In: *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22 (5), S. 329-336.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. In: *International Journal of Stress Management*, 14 (2), S. 121-141.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2009a). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. In: *Journal of Vocational Behavior*, 74 (3), S. 235-244.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2009b). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, S. 183-200.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M. F., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Schreurs, P. J. (2007). When do job demands particularly predict burnout? The moderating role of job resources. In: *Journal of Managerial Psychology*, 22 (8), S. 766-786.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., & Fischbach, A. (2013). Work engagement among employees facing emotional demands: The role of personal resources. In: *Journal of Personnel Psychology*, 12 (2), S. 74-84.
- Yu, M.-N., Syu, J.-J., Chen, P.-L. (2010). The relationship between working hours and depression of elementary and secondary school teachers: Perspective of subjective well-being. In: *Bulletin of Educational Psychology*, 42 (2), S. 229-252.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H. & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. In: *Social Indicators Research*, 122 (3), S. 701-708.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. In: *Human Resource Management Review*, 12, S. 237-268.
- Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In: H. Schuler (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie: Bd. 1. Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 1007-1112.
- Zijlstra, F. R. H., Cropley, M. & Rydstedt, L. W. (2014). From Recovery to Regulation: An Attempt to Reconceptualize 'Recovery from Work'. In: *Stress and Health*, 30, S. 244-252.
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J. & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen: Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), S. 258-277.
- Zimmermann, L. (2011). *Psychische Gesundheit von angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerausbildung: Evaluation der Pilotstudie "Gesundheitsprävention durch Coachinggruppen nach dem Freiburger Model"*. Berlin: Logos Verlag.

- Zingle, H. W. & Anderson, S. C. (1990). Irrational Beliefs and Teacher Stress. In: *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 15 (4), S. 445-449.
- Zoccola, P. M., Dickerson, S. S., & Lam, S. (2009). Rumination predicts longer sleep onset latency after an acute psychosocial stressor. In: *Psychosomatic Medicine*, 71, S. 771–775.
- Zołnierczyk-Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. In: *International Journal Of Occupational Safety And Ergonomics: JOSE*, 11 (4), S. 423-430.
- Zubin, J. & Spring, B. (1977). Vulnerability – A New View of Schizophrenia. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 86 (2), S. 103-126.
- Zurlo, M. C. & Pes, D. (2012). Effort-Reward Imbalance and psychophysical health of teachers. In: *Giornale Italiano Di Medicina Del Lavoro Ed Ergonomia*, 34 (2 Suppl. B), S. B81-B87.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 2.1:	Ebenen der Stressreaktion.....	9
Abbildung 2.2:	Vulnerabilitäts-Stress-Modell (Beesdo-Baum & Wittchen, 2011, S. 891; modifizierte Darstellung)	17
Abbildung 2.3:	Zweidimensionale Betrachtung arbeitsbezogenen Befindens (Bakker & Oerlemans, 2011, S. 180).....	21
Abbildung 3.1:	Ablauf des Vorbereitungsdiensts an Gymnasien und Realschulen in Bayern.....	27
Abbildung 3.2:	Modell professioneller Handlungskompetenz (adaptierte Darstellung nach Baumert & Kunter, 2006, 2011a)	32
Abbildung 3.3:	Stufen- und Phasenmodelle der Entwicklung von Lehrkräften.....	35
Abbildung 3.4:	Entwicklung der prozentualen Anteile verschiedener Pensionierungsformen im Schuldienst von 1997 bis 2017 (Statistisches Bundesamt, 2018b).....	38
Abbildung 3.5:	Job Demand-Control Modell (eigene Darstellung nach Karasek, 1979).....	44
Abbildung 3.6:	Job Demands-Resources Modell (modifizierte Darstellung nach Bakker & Demerouti, 2017)	48
Abbildung 3.7:	Dimensionen subjektiven Berufserfolgs (eigene Darstellung nach Grebner et al., 2010, S. 78).....	66
Abbildung 3.8:	Arten und Inhalte sozialer Unterstützung (vgl. Fydrich & Sommer, 2003; Knoll & Schwarzer, 2005; Rothland, 2013b)	73
Abbildung 4.1:	Transaktionales Stressmodell (eigene Darstellung nach Lazarus & Folkman, 1984)	81
Abbildung 4.2:	Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 2001; eigene Darstellung).....	85
Abbildung 4.3:	Grundannahmen von Vulnerabilitäts-Stress-Modellen (adaptierte Darstellung nach Zubin & Spring, 1977).....	88
Abbildung 4.4:	Klassifikation von Strategien der Stressbewältigung (adaptierte Darstellung nach Kaluza, 2018)	92
Abbildung 4.5:	Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke, 2010, S. 177).....	94
Abbildung 4.6:	Das PAUER-Haus: Dimensionen des PAUER-Trainings (Kiel et al., 2013, S. 28).....	98

Abbildung 4.7:	Einfluss von Erholung auf Stressreaktionen (adaptierte Darstellung nach Geurts & Sonnentag, 2006 sowie Hillert, Koch & Lehr, 2013).....	108
Abbildung 5.1:	Erklärungsmodell der Stressentstehung (nach Hillert et al., 2016, S. 32)	130
Abbildung 5.2:	Das PAUER-Haus: Dimensionen des PAUER-Trainings (Kiel et al., 2013, S. 28).....	132
Abbildung 6.1:	Untersuchungsmodell zur ersten Fragestellung auf Basis des JD-R Modells	146
Abbildung 6.2:	Zusätzlicher, direkter Einfluss personaler Faktoren auf das Befinden	149
Abbildung 6.3:	Moderierender Einfluss personaler Faktoren auf den Zusammenhang von beruflichen Faktoren und Befinden	150
Abbildung 6.4:	Mediierender Einfluss personaler Faktoren auf den Zusammenhang von beruflichen Faktoren und Befinden	151
Abbildung 6.5:	Mediierender Einfluss beruflicher Faktoren auf den Zusammenhang zwischen personalen Faktoren und dem Befinden	152
Abbildung 7.1:	Forschungsdesign im LeguPan-Projekt für Referendare	156
Abbildung 8.1:	Regressionsanalysen zum Einfluss beruflicher Faktoren	185
Abbildung 8.2:	Moderatoranalysen zu möglichen Interaktionseffekten zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen	189
Abbildung 8.3:	Soziale Unterstützung durch die Seminarlehrkraft als Moderator des Zusammenhangs von Willkür durch die Seminarlehrkraft und Depressivität	190
Abbildung 8.4:	Soziale Unterstützung durch Mitreferendare als Moderator des Zusammenhangs von respektlosem Schülerverhalten und Depressivität	191
Abbildung 8.5:	Eingebundenheit ins Kollegium als Moderator des Zusammenhangs von Unsicherheit in der Lehrerrolle und Depressivität.....	192
Abbildung 8.6:	Unsicherheit in der Lehrerrolle als Moderator des Zusammenhangs zwischen Zielerreichung und Arbeitsengagement	194
Abbildung 8.7:	Unsicherheit in der Lehrerrolle als Moderator des Zusammenhangs zwischen prosozialem Erfolg und Arbeitsengagement.....	195
Abbildung 8.8:	Belastung durch Unterricht als Moderator des Zusammenhangs zwischen prosozialem Erfolg und Arbeitsengagement.....	196
Abbildung 8.9:	Respektloses Schülerverhalten als Moderator des Zusammenhangs zwischen der sozialen Unterstützung durch Mitreferendare und dem Arbeitsengagement	196

Abbildung 8.10: Arbeitszeit zuhause als Moderator des Zusammenhangs zwischen der sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft und dem Arbeitsengagement	197
Abbildung 8.11: Willkür durch die Seminarlehrkraft als Moderator des Zusammenhangs zwischen der sozialen Unterstützung durch die Seminarlehrkraft und dem Arbeitsengagement	198
Abbildung 8.12: Anpassung an die Seminarlehrkraft als Moderator des Zusammenhangs zwischen der Eingebundenheit ins Kollegium und dem Arbeitsengagement	198
Abbildung 8.13: Regressionsanalysen zum Einfluss personaler Faktoren	207
Abbildung 8.14: Moderatoranalysen zum Einfluss personaler Faktoren	219
Abbildung 8.15: Meiden sozialer Unterstützung zu t_0 als Moderator des Zusammenhangs von Unsicherheit in der Lehrerrolle zu t_0 und <i>Depressivität</i> zu t_1	220
Abbildung 8.16: Absicherung/Risikovermeidung zu t_0 als Moderator des Zusammenhangs von beruflichem Erfolg zu t_0 und <i>Arbeitsengagement</i> zu t_0	221
Abbildung 8.17: Reaktionskontrolle zu t_0 als Moderator des Zusammenhangs von beruflichem Erfolg zu t_0 und <i>Arbeitsengagement</i> zu t_0	221
Abbildung 8.18: Gedankliche Distanzierung zu t_0 als Moderator des Zusammenhangs von beruflichem Erfolg zu t_0 und <i>Arbeitsengagement</i> zu t_0	223
Abbildung 8.19: Mediatoranalysen mit beruflichen Faktoren als Prädiktoren und personalen Faktoren als Mediatoren	225
Abbildung 8.20: Mediatoranalysen mit personalen Faktoren als Prädiktoren und beruflichen Faktoren als Mediatoren	238
Abbildung 8.21: Meiden sozialer Unterstützung und Selbstvorwürfe bei Misserfolg über die drei Messzeitpunkte in den Teilstichproben nach Risiko für depressive Störungen	262
Abbildung 8.22: Gedankliche Distanzierung und Anregung/Stimulation über die drei Messzeitpunkte in den Teilstichproben nach Risiko für depressive Störungen	265
Abbildung 8.23: Zeitstabile Unterschiede zwischen den Teilstichproben nach Risiko für depressive Störungen	281
Abbildung 8.24: <i>Depressivität</i> über die drei Messzeitpunkte in den Teilstichproben nach Risiko für depressive Störungen	282

Abbildung 9.1: Zusammenhänge des Erholungserlebens mit beruflichen Faktoren und Befinden.....	311
Abbildung 10.1: Übersicht über die Variablen, die das Befinden von Lehramtsreferendaren beeinflussen	326
Abbildung 10.2: Zusammenfassende Darstellung der Implikationen für Stressprävention und Professionalisierung im Lehramtsreferendariat.....	340

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 2.1:	Merkmale psychischer Störungen (nach Falkai & Wittchen, 2015, S. 26)	12
Tabelle 2.2:	Diagnosekriterien einer depressiven Episode nach ICD-10 (DGPPN et al., 2017; Dilling et al., 2015).....	16
Tabelle 2.3:	Einordnung verschiedener Formen von <i>job crafting</i> anhand der Regulatory Focus Theorie (Higgins, 1997) nach Lichtenthaler und Fischbach (2018).....	23
Tabelle 3.1:	Strukturelle Professionsantinomien nach Helsper (2002, S. 77ff).....	30
Tabelle 3.2:	Bewältigungsmuster nach Schaarschmidt und Kieschke (2007, S. 22f.).....	39
Tabelle 3.3:	Anforderungen von Arbeitsaufgabe und -inhalt	54
Tabelle 3.4:	Anforderungen von Arbeitsorganisation und -zeit	57
Tabelle 3.5:	Anforderungen von Arbeitsplatz und -umgebung	58
Tabelle 3.6:	Anforderungen sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz.....	59
Tabelle 3.7:	Anforderungen der Rahmenbedingungen des Beschäftigungsverhältnisses	61
Tabelle 3.8:	Beispiele für Ressourcen am Arbeitsplatz.....	64
Tabelle 4.1:	Sichtweisen von Klassenführung	95
Tabelle 4.2:	Übersicht über verschiedene Handlungsmodelle von Klassenführung.....	96
Tabelle 5.1:	Typologie verhaltens- und verhältnispräventiver Maßnahmen zum Stressmanagement (Holman et al., 2018, S. 2)	127
Tabelle 5.2:	Effekte verschiedener Arten von Stressbewältigungstrainings	135
Tabelle 6.1:	Überblick über die berücksichtigten beruflichen Faktoren	144
Tabelle 6.2:	Überblick über die berücksichtigten personalen Faktoren.....	148
Tabelle 7.1:	Übersicht über die soziodemografischen Daten der Stichprobe	158
Tabelle 7.2:	Übersicht über die berufsspezifischen Merkmale der Stichprobe	159
Tabelle 7.3:	Überblick über die verwendeten Messinstrumente und Skalen je Fragestellung.....	161
Tabelle 7.4:	Messinstrument zum Erleben des Referendariats (Braun et al., 2015)	162
Tabelle 7.5:	Messinstrument zum Erleben der Betreuungssituation im Referendariat (Weiß et al., 2014)	163
Tabelle 7.6:	Messinstrument zur Arbeit in der Klasse (Gaertner, 2016).....	164

Tabelle 7.7:	Messinstrument zur Erfassung des beruflichen Erfolgs (SUCCESS; Grebner et al., 2010).....	165
Tabelle 7.8:	Messinstrument zur sozialen Unterstützung (Caplan et al., 1975; Frese, 1989).....	166
Tabelle 7.9:	Messinstrument zur Erfassung dysfunktionaler Kognitionen (Trageser, 2010).....	167
Tabelle 7.10:	Messinstrument zur Erfassung von Strategien der Stressbewältigung (Lehr et al., 2008).....	168
Tabelle 7.11:	Messinstrument zur Erfassung des Erholungserlebens (Gnau, 2009).....	169
Tabelle 7.12:	Messinstrument zur Erfassung der Lehrerselbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer, 2000).....	170
Tabelle 7.13:	Messinstrument zur Arbeit in der Klasse.....	170
Tabelle 7.14:	Kurzversion der Allgemeinen Depressionsskala (Hautzinger & Bailer, 1993).....	172
Tabelle 7.15:	Messinstrument zur Erfassung des Work Engagement (Schaufel et al., 2006).....	172
Tabelle 7.16:	Messinstrument zur Erfassung der Zufriedenheit mit dem Training (vgl. Lüdtkke, 2019).....	174
Tabelle 7.17:	Überblick über die verwendeten Messinstrumente und Skalen je Fragestellung.....	174
Tabelle 8.1:	Überblick über die berücksichtigten Arbeitsanforderungen und -ressourcen.....	181
Tabelle 8.2:	Bivariate Korrelationen der Prädiktor- und Kriteriumsvariablen.....	183
Tabelle 8.3:	Regressionsanalysen zur Vorhersage von Depressivität.....	186
Tabelle 8.4:	Regressionsanalysen zur Vorhersage des Arbeitsengagements.....	187
Tabelle 8.5:	Gegenüberstellung der Ergebnisse der Regressionsanalysen.....	188
Tabelle 8.6:	Moderatoranalysen mit signifikantem Interaktionsterm zur Vorhersage der Depressivität.....	193
Tabelle 8.7:	Moderatoranalysen mit signifikantem Interaktionsterm zur Vorhersage des Arbeitsengagements.....	199
Tabelle 8.8:	Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Analysen zu Moderatoren der Zusammenhänge zwischen Arbeitsanforderungen und Depressivität.....	200
Tabelle 8.9:	Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Analysen zu Moderatoren der Zusammenhänge zwischen Arbeitsressourcen und Arbeitsengagement.....	201
Tabelle 8.10:	Überblick über die berücksichtigten personalen Faktoren.....	202

Tabelle 8.11: Bivariate Korrelationen der Prädiktor- und Kriteriumsvariablen	204
Tabelle 8.12: Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage der Depressivität zum Messzeitpunkt t_0	209
Tabelle 8.13: Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage von Depressivität zum Zeitpunkt t_1	212
Tabelle 8.14: Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage des Arbeitsengagements zum Messzeitpunkt t_0	214
Tabelle 8.15: Hierarchische Regressionsanalysen zur Vorhersage des Arbeitsengagements zum Messzeitpunkt t_1	216
Tabelle 8.16: Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen hierarchischen Regressionsanalysen	218
Tabelle 8.17: Moderatoranalysen mit signifikantem Interaktionsterm zur Vorhersage von <i>Depressivität</i> und <i>Arbeitsengagement</i>	222
Tabelle 8.18: Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Moderatoranalysen	224
Tabelle 8.19: Signifikante Mediatoreffekte personaler Faktoren auf den querschnittlichen Zusammenhang von Unsicherheit in der Lehrerrolle und Depressivität zum Zeitpunkt t_0	228
Tabelle 8.20: Signifikante Mediatoreffekte personaler Faktoren auf den längsschnittlichen Zusammenhang von Unsicherheit in der Lehrerrolle zu t_0 und Depressivität zu t_1	230
Tabelle 8.21: Signifikante Mediatoreffekte personaler Faktoren auf den querschnittlichen Zusammenhang von beruflichem Erfolg und Arbeitsengagement zum Zeitpunkt t_0	233
Tabelle 8.22: Signifikante Mediatoreffekte personaler Faktoren auf den längsschnittlichen Zusammenhang von beruflichem Erfolg zu t_0 und Arbeitsengagement zu t_1	235
Tabelle 8.23: Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Mediatoranalysen	236
Tabelle 8.24: Signifikante Mediatoreffekte der Unsicherheit in der Lehrerrolle auf die Zusammenhänge von personalen Faktoren und Depressivität im Querschnitt zum Zeitpunkt t_0	240
Tabelle 8.25: Signifikante Mediatoreffekte der Unsicherheit in der Lehrerrolle zu t_1 auf die längsschnittlichen Zusammenhänge von personalen Faktoren zu t_0 und <i>Depressivität</i> zu t_1	242

Tabelle 8.26: Signifikante Mediatoreffekte des beruflichen Erfolgs auf die Zusammenhänge von personalen Faktoren und <i>Arbeitsengagement</i> im Querschnitt zum Zeitpunkt t_0	246
Tabelle 8.27: Signifikante Mediatoreffekte des beruflichen Erfolgs zu t_1 auf die längsschnittlichen Zusammenhänge von personalen Faktoren zu t_0 und <i>Arbeitsengagement</i> zu t_1	248
Tabelle 8.28: Gegenüberstellung der Ergebnisse der verschiedenen Mediatoranalysen	251
Tabelle 8.29: Überblick über das Antwortverhalten zur Trainingsakzeptanz von AGIL	253
Tabelle 8.30: Mittelwerte, Standardabweichungen, mittlere Ränge sowie Friedman-Tests für <i>Depressivität</i> und <i>Arbeitsengagement</i> in der AGIL-Gesamtstichprobe	255
Tabelle 8.31: Mittelwerte, Standardabweichungen, mittlere Ränge sowie Friedman-Tests für die personalen Stressverstärker in der AGIL-Gesamtstichprobe	255
Tabelle 8.32: Mittelwerte, Standardabweichungen, mittlere Ränge sowie Friedman-Tests für die personalen Ressourcen in der AGIL-Gesamtstichprobe	256
Tabelle 8.33: Übersicht über die soziodemografischen Daten der AGIL-Stichprobe.....	258
Tabelle 8.34: Übersicht über die berufsspezifischen Merkmale der AGIL-Stichprobe.....	259
Tabelle 8.35: Überblick über das Antwortverhalten zur Akzeptanz des AGIL-Trainings in den Teilstichproben (mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen)	260
Tabelle 8.36: Mittelwerte und Standardabweichungen der Depressivität in den Gruppen nach Risiko für depressive Störungen.....	262
Tabelle 8.37: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für Meiden sozialer Unterstützung und Selbstvorwürfe bei Misserfolg in den AGIL-Stichproben mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen	263
Tabelle 8.38: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für Gedankliche Distanzierung und Anregung/Stimulation in den AGIL-Stichproben mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen	265
Tabelle 8.39: Ergebnisse der inversen Normalverteilungs-Transformationen in der AGIL-Stichprobe	266
Tabelle 8.40: Überblick über die Ergebnisse der verschiedenen Analysen zum AGIL-Training	268

Tabelle 8.41: Überblick über das Antwortverhalten bzgl. der Einzelitems zur Trainingsakzeptanz des PAUER-Trainings	270
Tabelle 8.42: Überblick über das Antwortverhalten zur Zufriedenheit mit dem PAUER-Training	271
Tabelle 8.43: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für <i>Depressivität</i> und <i>Arbeitsengagement</i> in der PAUER-Gesamtstichprobe	272
Tabelle 8.44: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für die untersuchten dysfunktionalen Kognitionen in der PAUER-Gesamtstichprobe	273
Tabelle 8.45: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für die untersuchten Copingstrategien in der PAUER-Gesamtstichprobe	274
Tabelle 8.46: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für die untersuchten Copingstrategien in der PAUER-Gesamtstichprobe	275
Tabelle 8.47: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für das Erholungserleben in der PAUER-Gesamtstichprobe	275
Tabelle 8.48: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für die <i>LehrerSelbstwirksamkeit</i> und den <i>Umgang mit Unterrichtsstörungen</i> in der PAUER-Gesamtstichprobe	276
Tabelle 8.49: Übersicht über die soziodemografischen Daten der PAUER-Stichprobe	277
Tabelle 8.50: Übersicht über die berufsspezifischen Merkmale der PAUER-Stichprobe	278
Tabelle 8.51: Überblick über das Antwortverhalten zur Akzeptanz des PAUER-Trainings in den Teilstichproben (mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen)	279
Tabelle 8.52: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Innersubjektkontraste aufeinanderfolgender Messzeitpunkte für <i>Depressivität</i> in den PAUER-Stichproben mit und ohne erhöhtes Risiko für depressive Störungen	282
Tabelle 8.53: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung (gemischtes Design) in der PAUER-Gesamtstichprobe	283
Tabelle 8.54: Überblick über die Ergebnisse der verschiedenen Analysen zum PAUER-Training	285

Tabelle 9.1:	Signifikante Prädiktoren von Depressivität und Arbeitsengagement	289
Tabelle 9.2:	Übersicht über die Ergebnisse zur Lehrerselbstwirksamkeit und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen der Lehramtsreferendare	304
Tabelle 9.3:	Übersicht über die Ergebnisse zu dysfunktionalen Kognitionen bei Lehramtsreferendaren	307
Tabelle 9.4:	Übersicht über die Ergebnisse zu stressverstärkenden Bewältigungsstrategien bei Referendaren	308
Tabelle 9.5:	Übersicht über die Ergebnisse zu Bewältigungsstrategien als Ressource von Lehramtsreferendaren.....	310
Tabelle 9.6:	Übersicht über die Ergebnisse zum Erholungserleben von Lehramtsreferendaren	312
Tabelle 9.7:	Ergebnisse zur subjektiven Trainingsakzeptanz und -zufriedenheit	314
Tabelle 9.8:	Überblick über die Befunde zum AGIL-Programm	315
Tabelle 9.9:	Überblick über die Befunde zum PAUER-Programm	318

ANHANG

Ergebnisse der Rank transform Tests in der AGIL-Stichprobe

	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
<i>Depressivität</i>					
Haupteffekt der Zeit	1.50	2	48	.23	.06
Haupteffekt der Gruppe	14.44***	1	24	.00	.38
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	1.24	2	48	.30	.05
<i>Arbeitsengagement</i>					
Haupteffekt der Zeit	.63	2	48	.54	.03
Haupteffekt der Gruppe	.82	1	24	.11	.11
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	2.24	2	48	.12	.09
<i>Absicherung/Risikovermeidung</i>					
Haupteffekt der Zeit	2.38	2	48	.10	.09
Haupteffekt der Gruppe	1.80	1	24	.19	.07
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.46	2	48	.63	.02
<i>Meiden sozialer Unterstützung</i>					
Haupteffekt der Zeit	3.55*	2	48	.04	.13
Haupteffekt der Gruppe	1.46	1	24	.24	.06
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	4.04*	2	48	.02	.14
<i>Selbstvorwürfe bei Misserfolg</i>					
Haupteffekt der Zeit	.98	2	48	.38	.04
Haupteffekt der Gruppe	2.29	1	24	.14	.09
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	3.62*	2	48	.03	.13
<i>Resignation</i>					
Haupteffekt der Zeit	1.87	2	48	.16	.07
Haupteffekt der Gruppe	2.00	1	24	.17	.08
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	1.23	2	48	.30	.05
<i>Soziale Abkapselung</i>					
Haupteffekt der Zeit	3.63*	2	46	.03	.14
Haupteffekt der Gruppe	.72	1	23	.41	.03
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.57	2	46	.57	.02
<i>Reaktionskontrolle</i>					
Haupteffekt der Zeit	1.55	2	48	.22	.06
Haupteffekt der Gruppe	.03	1	24	.85	.00
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.05	2	48	.95	.00

	F	df ₁	df ₂	p	η^2_{partial}
Positives Tun					
Haupteffekt der Zeit	1.52	2	48	.23	.06
Haupteffekt der Gruppe	4.56*	1	24	.04	.16
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.90	2	48	.41	.04
Situationskontrolle					
Haupteffekt der Zeit	2.33	2	48	.11	.09
Haupteffekt der Gruppe	.17	1	24	.69	.01
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	2.34	2	48	.11	.09
Gedankliche Distanzierung					
Haupteffekt der Zeit	2.27	1.61 _(HF)	38.73 _(HF)	.13 _(HF)	.09
Haupteffekt der Gruppe	2.80	1	24	.11	.10
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	1.58	1.61 _(HF)	38.73 _(HF)	.22 _(HF)	.06
Anregung/Stimulation					
Haupteffekt der Zeit	2.74	2	48	.07	.10
Haupteffekt der Gruppe	3.86	1	24	.06	.14
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	4.91*	2	48	.01	.17
Lehrerselbstwirksamkeit					
Haupteffekt der Zeit	.26	2	44	.77	.01
Haupteffekt der Gruppe	.46	1	22	.50	.02
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.93	2	44	.40	.04
Umgang mit Unterrichtsstörungen					
Haupteffekt der Zeit	.65	2	46	.53	.03
Haupteffekt der Gruppe	.17	1	23	.68	.01
Wechselwirkung Gruppe x Zeit	.65	2	46	.53	.03

Anmerkungen: df₁ = Freiheitsgrade der Varianz des Effekts, df₂ = Freiheitsgrade der Varianz des Residuums, η^2_{partial} = partielles Eta² (Effektstärke), (HF) = Huynh-Feldt-Korrektur, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

DANKSAGUNG

Die letzten sieben Jahre waren aus vielen Gründen eine sehr lebensverändernde und prägende Erfahrung. Wenn ich auf die Zeit zurückblicke, in der ich mit meiner Promotion begann, ist es kaum zu glauben, was für eine intensive Zeit hinter mir liegt. Daher ist es jetzt an der Zeit, all den Menschen zu danken, die mich auf dieser außergewöhnlichen Reise begleitet und unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich bei meinem Doktorvater, Prof. Dr. Ewald Kiel, und meiner Betreuerin, PD Dr. Sabine Weiß, bedanken: für ihre wertvolle Betreuung und Unterstützung, ihre konstruktive Kritik und Hinweise sowie ihre Geduld, insbesondere zum Ende meiner Dissertation hin.

Danken möchte ich außerdem Prof. Dr. Thomas Eckert sowie Prof. Dr. Elke Inckemann für ihr Interesse an meiner Arbeit sowie ihre Bereitschaft die Rolle des Zweitgutachters bzw. der dritten Prüferin in meiner Disputation zu übernehmen.

Darüber hinaus bin ich all meinen Mitdoktoranden für ihre vielfältigen Ideen und Anregungen im Rahmen unserer Doktorandenkolloquien sehr dankbar.

Ganz herzlich danken möchte ich auch allen Referendaren, die am Projekt „LeguPan – Lehrer-gesundheit: Prävention an Schulen“ teilgenommen und meine Arbeit durch das Ausfüllen der Fragebögen erst möglich gemacht haben.

Privat möchte ich meiner Familie, meinen Freunden und Kollegen dafür danken, dass sie die letzten sieben Jahre so viel angenehmer gemacht haben. Gerade die letzten eineinhalb Jahre waren sehr herausfordernd, wie sicherlich für alle, die während einer globalen Pandemie versuchen mussten, Arbeit, Haushalt und Kinder unter einen Hut zu bringen. Dankbar bin ich deshalb vor allem meinem Mann für sein Verständnis, seinen Zuspruch und seine beständige Unterstützung im Kleinen und im Großen sowie meinem Sohn für die Freude, die er auch in kleinen Dingen findet und so in unser Leben bringt. Aber auch meinen Eltern, meiner Schwester und meinen Schwiegereltern für ihre Ermutigungen, ihren Zuspruch und die Zuversicht, die sie mir gegeben haben. Es ist schön zu wissen, dass sie immer hinter mir stehen werden.