

Galuschka, Katharina; Wirag, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten
Unterschiede in der beruflichen Belastung von grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik

Behrens, Dorthe [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 297. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Galuschka, Katharina; Wirag, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten: Unterschiede in der beruflichen Belastung von grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik - In: Behrens, Dorthe [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 297 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276875 - DOI: 10.25656/01:27687

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276875>

<https://doi.org/10.25656/01:27687>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

*Katharina Galuschka, Susanne Wirag
und Kirsten Fuchs-Rechlin*

Unterschiede in der beruflichen Belastung von grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik

Abstract

Die Zahl der nicht-grundständig ausgebildeten Lehrkräfte in Deutschland nahm in den vergangenen Jahren stetig zu. Insbesondere die beruflichen Schulen sind stark auf Lehrkräfte aus dem Quer- und Seiteneinstieg angewiesen. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag auf Basis von Mehrebenenanalysen, inwiefern sich Lehrkräfte der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik mit verschiedenen Qualifikationshintergründen in ihrer wahrgenommenen beruflichen Belastung unterscheiden. Es werden grundständig ausgebildete Lehrkräfte mit Quer-, Seiten- und Direkteinsteigenden sowie Lehrkräften, die schulartfremd unterrichten, verglichen. Die Daten stammen aus einer bundesweiten quantitativen Befragung von 850 Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Lehrkräfte, die über den Direkteinstieg an die Fachschulen gekommen sind, signifikant geringer belastet fühlen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Zudem finden sich signifikante Einflüsse der kollegialen Kooperation, der Unterrichtsstörungen und des Schulklimas auf das Belastungsempfinden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass auch nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte die Anforderungen des Berufs bewältigen und die berufsbiografischen Hintergründe sogar eine Ressource im Umgang mit den potenziellen Belastungen des Lehrberufs sein können.

Schlüsselwörter

Lehrkräfte, Quereinstieg, Seiteneinstieg, Belastung, Fachschulen für Sozialpädagogik

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren nahm die Zahl der nicht-grundständig ausgebildeten Lehrkräfte in Deutschland kontinuierlich zu, um den steigenden Lehrkräfteman-

gel auszugleichen. Insbesondere in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik kann der Bedarf an Lehrkräften bei weitem nicht durch grundständig qualifizierte Lehrkräfte (d. h. mit einem Lehramtsstudium der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik) gedeckt werden, da es bundesweit zu wenige Studienstandorte für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik gibt (vgl. Spanu u. a. 2020, 559). Dennoch liegen bisher wenige empirische Befunde dazu vor, wie gut nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte mit den Anforderungen ihres neuen Berufs zurechtzukommen.

Der Beruf als Lehrkraft gilt als ausgesprochen anspruchsvoll, da er sehr vielfältige Anforderungen umfasst. Neben dem Unterricht und der Leistungsbewertung der Schüler:innen beinhaltet der Beruf noch weitere Aufgaben wie Schulentwicklung, Zusammenarbeit mit Eltern und dem Kollegium sowie administrative Aufgaben (vgl. Frey 2014, 713ff.). Nach dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus & Folkman (1984, 13ff.) sind diese vielfältigen Aufgaben potenzielle Stressoren, die zu einer erheblichen Beanspruchung führen können, je nachdem wie sie subjektiv bewertet werden. Stress im Lehrkräfteberuf wird als ein Hauptfaktor für ein geringes berufliches Wohlbefinden angesehen (vgl. Dicke u. a. 2014, 579f.). Nationale und internationale Forschung deutet darauf hin, dass nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte Fähigkeiten und Ressourcen in den Lehrer:innenberuf einbringen, die für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen von großer Bedeutung sind (vgl. Keller-Schneider u. a. 2016, 72). Jedoch ist bislang noch unbekannt, wie nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik ihre berufliche Belastung im Vergleich zu grundständig qualifizierten Lehrkräften einschätzen und welche schulischen und persönlichen Faktoren die subjektiv erlebte berufliche Belastung beeinflussen. Der vorliegende Artikel geht diesen Fragen nach.

2 Theoretischer Hintergrund

Stress, Belastung und Beanspruchung werden häufig wenig trennscharf, oft sogar synonym und damit auch falsch verwendet (vgl. van Dick & Stegmann 2013, 44ff.). Der Begriff Belastung beschreibt grundsätzlich alle Anforderungen der Umwelt, die auf die Lehrkraft einwirken und potenziell zu individuell empfundener Beanspruchung, d. h. zu Unwohlsein, Krankheit, Fehlzeiten und langfristige zur vorzeitigen Pensionierung führen können. Stress hingegen wird nach dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus & Folkman (1984, 21) als Ergebnis einer Transaktion zwischen der Umwelt und der Person definiert.

Stress bezeichnet eine Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt, die von der Person als die eigenen Ressourcen übersteigend und das Wohlbefinden gefährdend eingeschätzt wird (vgl. Lazarus & Folkman 1984, 21). Stress entsteht also erst, wenn die Anforderungen die adaptiven Mittel einer Person übersteigen. Das

Modell erklärt demnach, warum verschiedene Personen auf dieselben Anforderungen unterschiedlich reagieren. In dessen Zentrum stehen drei Bewertungsprozesse: die primäre Bewertung, die sekundäre Bewertung und die Neubewertung. Bei der primären Bewertung kann eine gegebene Situation entweder als irrelevant, positiv oder stressig bewertet werden. Wenn die Anforderungen die Ressourcen der Person übersteigen, führt dies zu einer subjektiven Bewertung der Situation als „stressig“. Dies löst die sekundäre Bewertung aus, in der Ressourcen eruiert und Bewältigungsmöglichkeiten sowie Coping-Strategien überdacht und ausgewählt werden. Der dritte Bewertungsprozess wird als Neubewertung bezeichnet. Die kognitiven Bewertungsprozesse sind je nach Informationslage veränderlich und daher wird die Situation, z. B. in Abhängigkeit vom Erfolg oder Misserfolg der gewählten Bewältigungsstrategie, neu bewertet (vgl. Lazarus & Folkmann 1984, 53f.).

Im schulischen Kontext wurde die Theorie von Lazarus immer wieder als Ausgangsmodell zur Untersuchung von Stress im Lehrberuf herangezogen, denn im Vergleich zu allen anderen Berufen sind Lehrkräfte einer besonders hohen Beanspruchung ausgesetzt. So erfassten Hasselhorn & Nübling (2004, 572f.) das relative Risiko für 67 verschiedene Berufsgruppen bezüglich des Auftretens „arbeitsbedingter psychischer Erschöpfung“. Sieben verschiedene Lehrkräftegruppen belegten die vordersten Ränge. Die Berufsschullehrkräfte, zu welchen die Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik zählen, belegten hinter den Sonderschullehrkräften den zweiten Platz. Auch Cramer u. a. (2014, 148) konstatieren für das Lehramt eine hohe Arbeitsbelastung, die sogar signifikant höher ausfiel als in anderen sozialen Berufen. Insbesondere in der Berufseinstiegsphase scheint das Belastungserleben der Lehrkräfte außergewöhnlich hoch (vgl. Keller-Schneider 2009, 108f.).

Besondere Belastungsfaktoren, die speziell mit dem Lehrberuf einhergehen, umfassen große Klassen, mangelnde Motivation der Schüler:innen und Disziplinprobleme (vgl. Abele & Candova 2007, 112).

Zur Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen benötigen Lehrkräfte vielfältige Ressourcen. Dies kann zu Stressgefühlen führen, birgt jedoch auch die Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung. Denn neue Anforderungen fördern auch den Erwerb neuer Fähigkeiten und Ressourcen (vgl. Keller-Schneider u. a. 2020, 66ff.) und die Bewältigung beruflicher Anforderungen führt unweigerlich zu einer Stärkung der beruflichen Selbstwirksamkeit (vgl. Abele & Candova 2007, 114). Nach Abele & Candova (2007, 115) hat die Selbstwirksamkeit einen protektiven Einfluss auf das Belastungserleben der Lehrkräfte. Das bedeutet, je höher die Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit einschätzen, desto weniger belastet fühlen sie sich.

Die Bedeutung persönlicher Ressourcen für den Beurteilungsprozess deutet darauf hin, dass der individuelle Werdegang der Lehrkräfte einen wesentlichen Ein-

fluss darauf haben könnte, wie sie berufliche Herausforderungen wahrnehmen (vgl. Troesch & Bauer 2020, 8).

Um mehr Verständnis dafür zu gewinnen, wie herausfordernd spezifische berufliche Anforderungen für verschiedene Gruppen von Lehrkräften sind, sollten demnach auch der berufliche Werdegang und der Qualifikationshintergrund der Lehrkräfte mitberücksichtigt werden.

Da insbesondere in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ein hoher Lehrkräftebedarf besteht, der bei weitem nicht durch grundständig qualifizierte Lehrkräfte gedeckt werden kann (vgl. Spanu u. a. 2020, 559), wird verstärkt auf Personen ohne Lehramtsausbildung zurückgegriffen, die über Sonderwege in den Lehrberuf einsteigen können. Diese Sonderwege lassen sich in Direkteinstieg, Seiteneinstieg und Quereinstieg unterscheiden (vgl. Puderbach u. a. 2016, 10f.; Galuschka 2021, 7).

Unter dem *Direkteinstieg* versteht man den Einstieg in die Berufstätigkeit als Lehrkraft an Fachschulen für Sozialpädagogik ohne verpflichtende, vorangegangene oder berufs begleitende Qualifizierungsmaßnahmen. Der *Quereinstieg* beschreibt den Einstieg in die zweite Phase der Lehrkräftebildung: den Vorbereitungsdienst. Dabei steigen die Lehramtsanwärter:innen „quer“ in die grundständige Lehrkräfteausbildung ein und erhalten mit Abschluss des Vorbereitungsdienstes und Ablegen der Zweiten Staatsprüfung eine vollständige Lehrbefähigung. Von einem *Seiteneinstieg* spricht man, wenn Personen als Lehrkräfte in den Schulbetrieb einsteigen, aber noch zusätzlich berufs begleitend eine pädagogische und didaktische Qualifizierung erhalten.

Das Laufbahnmodell von Lent u. a. (1994, 101) geht davon aus, dass Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen eher einen Berufswechsel vornehmen als Personen mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen. Daher könnte vermutet werden, dass Lehrkräfte, die im Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg an die Fachschulen für Sozialpädagogik kommen, die beruflichen Anforderungen anders bewerten als grundständig qualifizierte Lehrkräfte.

Es ist jedoch nicht klar, ob Quer-, Seiten- oder Direkteinsteigende von ihrer vorherigen Ausbildung und Berufserfahrung profitieren, wenn sie sich mit den Anforderungen im Lehrer:innenberuf auseinandersetzen müssen. Arbeits- und Lebenserfahrungen der nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräfte führen nicht automatisch zu besseren unterrichtsbezogenen Fähigkeiten. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Quereinsteiger:innen im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärter:innen über weniger pädagogisch-psychologisches bzw. bildungswissenschaftliches Wissen verfügen (vgl. z. B. Kunina-Habenicht u. a. 2013, 14ff.). Keller-Schneider u. a. (2016, 64ff.) erfassten keine Unterschiede zwischen grundständig qualifizierten Lehrkräften und Quereinsteigenden. Die Untersuchung von Bauer & Troesch (2019, 299) zeigt, dass die Zusammenarbeit im Schulteam einen wichtigen Faktor für die Bewältigung beruflicher Anforderungen für

nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte darstellt. Da den nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften Strategien fehlen, um mit den beruflichen Anforderungen des Lehrberufs zurecht zu kommen, stützen sie sich in ihrer Bewältigung primär auf die Inanspruchnahme von Hilfe im Schulteam und vermissen dabei die gewohnten Teamstrukturen ihres vorherigen Berufs (vgl. Bauer & Troesch 2019, 302).

Die Befundlage zum Einfluss des Qualifikationshintergrundes auf das Belastungserleben der Lehrkräfte ist bislang rar und uneinheitlich. Folglich ist derzeit nicht bekannt, ob ein Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg einen Einfluss auf das Belastungserleben hat. Daher untersucht die vorliegende Studie auf Grundlage der obigen Literaturübersicht folgende Fragestellungen:

1. Unterscheiden sich grundständig qualifizierte Lehrkräfte und nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte (Direkt-, Seiten- und Quereinsteigende sowie Lehrkräfte, die schulartfremd unterrichten) an Fachschulen für Sozialpädagogik in ihrer subjektiv empfundenen beruflichen Belastung?
2. Welchen Einfluss haben individuelle Faktoren (Alter, Geschlecht, berufliche Vorerfahrung, Arbeitsumfang, Ausmaß der Unterrichtsstörungen und kollegiale Kooperation) auf die subjektiv empfundene berufliche Belastung der Lehrkräfte?
3. Welchen Einfluss haben schulische Faktoren (Schulklima und Schulgröße) auf die subjektiv empfundene berufliche Belastung der Lehrkräfte?

3 Methode

Die Daten dieses Beitrages basieren auf einer Online-Befragung von Lehrkräften an Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik, die im Rahmen des Projekts „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) am Deutschen Jugendinstitut e.V. durchgeführt wurde. Die Zielgruppe der Befragung waren Lehrkräfte, die an Fachschulen für Sozialpädagogik in der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher unterrichten. Es wurde eine bundesweite Vollerhebung aller Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik angestrebt. Aufgrund der COVID-19-Pandemie konnten nicht alle Anträge zur Genehmigung der Befragung bei den zuständigen Ministerien bzw. Schulämtern bewilligt werden. Im Frühjahr 2022 wurden die Schulleitungen von 597 Fachschulen für Sozialpädagogik aus 15 Bundesländern, die über offizielle Register und Internetrecherchen identifiziert werden konnten (und für die Genehmigungen vorlagen), mit der Bitte kontaktiert, die Einladungen zur Online-Befragung an ihre Lehrkräfte weiterzuleiten.

3.1 Stichprobe

Nach Abschluss der Erhebungsphase lagen 1.077 vollständig ausgefüllte Online-Fragebögen vor. Es hatten sich Lehrkräfte von 363 Schulen beteiligt, was einem Rücklauf von rund 61 % auf Schulebene entspricht. Die Analysen basieren auf einer finalen Stichprobe von 850 Personen, da alle Befragten ausgeschlossen wurden, die keinen Schulcode angegeben hatten und sich somit keiner Schule zuordnen ließen (n=123) oder die in den Modellen kontrollierten Variablen nicht beantwortet hatten (n=104).

3.2 Fragebogenkonstruktion

Der Fragebogen wurde in Zusammenarbeit mit Expert:innen aus Fachpraxis, Politik und Wissenschaft entwickelt und pilotiert. Wann immer möglich, wurden bereits erprobte Items, Skalen oder standardisierte Fragebögen übernommen, um für eine möglichst zuverlässige und gültige Erhebung zu sorgen.

Die Skala zur Erfassung der *Beruflichen Belastung* wurde aus den Skalen „Erlebte Belastung“ (Dann u. a. 2014, 3) und „Belastungserleben im Lehrerberuf: Erschöpfung und Depression“ (Baumert u. a. 2008, 100) gebildet. Ein Cronbach Alpha von 0,91 weist auf eine hohe interne Konsistenz der Skala hin. Die Fragen zum persönlichen Belastungserleben wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu). Die generierte Variable bewegt sich demnach auf einer Werteskala von 1 (wenig belastet) bis 4 (stark belastet).

Die Operationalisierung des *Qualifikationshintergrundes* erfolgte anhand des absolvierten Studiengangs und anhand der verpflichtenden Nachqualifizierungsmaßnahmen. Lehrkräfte, die den klassischen Ausbildungsweg gewählt und das Lehramt Berufliche Bildung für die Fachrichtung Sozialpädagogik studiert haben, zählen zu den *grundständig ausgebildeten Lehrkräften*. Die drei Untergruppen der *Quereinsteigenden*, *Seiteneinsteigenden* und *Direkteinsteigen* wurden wie oben skizziert nach Puderbach u. a. (2016, 10f.) und Galuschka (2021, 7) ausdifferenziert. Die letzte Qualifikationsgruppe besteht aus Lehrkräften, die zwar nicht das Lehramt für berufliche Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik studiert haben, dafür aber eine Lehrbefähigung für eine andere Schulart oder ein anderes Fach besitzen. Daraus ergibt sich eine kategoriale Variable mit fünf Ausprägungen, die alle relevanten Qualifikationshintergründe abbildet: „Grundständig ausgebildet“, „Quereinstieg“, „Seiteneinstieg“, „Direkteinstieg“ und „Anderes Lehramt“.

Die Skala zur *Unterrichtsstörung* stammt aus der COACTIV-Studie (Baumert 2008, 160) und wurde nur geringfügig angepasst. Die sechs Items werden durch eine vierstufige Likert-Skala beantwortet (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu). Die resultierende Variable bewegt sich demnach zwischen den Werten 1 (wenige Unterrichtsstörungen) bis 4 (viele Unterrichtsstörungen).

Die Skalen zum *Schulklima*, zur *Kollegialen Kooperation* sowie die Fragen zum *Arbeitsumfang* und der *beruflichen Vorerfahrung* stammen aus dem „Teaching and Learning International Survey“ (TALIS) der OECD (Ainley & Carstens 2018, 420ff.). Die Skala *Schulklima* besteht aus vier Items, die durch eine vierstufige Likert-Skala beantwortet werden können (stimme überhaupt nicht zu, stimme nicht zu, stimme zu, stimme stark zu). Die generierte Variable bewegt sich folglich auf einer Werteskala von 1 (negatives Schulklima) bis 4 (positives Schulklima). Die individuellen Einschätzungen des Schulklimas durch die Befragten wurden auf Schulebene aggregiert, indem für jede Schule der Mittelwert über alle Lehrkräfte gebildet wurde. Die Skala *Kollegiale Kooperation* besteht aus sieben Items, die durch eine sechsstufige Likert-Skala beantwortet werden konnten. Hier wurden Möglichkeiten der kollegialen Beratung und Kooperation vorgegeben und abgefragt, wie häufig diese im Schulalltag vorkommen (nie, einmal im Jahr oder seltener, 2-4 Mal im Jahr, 5-10 Mal im Jahr, 1-3 Mal im Monat, einmal die Woche oder öfter). Aufgrund geringer Fallzahlen in den äußersten Häufigkeitskategorien (nie bzw. einmal die Woche oder öfter), wurden diese zusammengefasst. Die generierte Variable bewegt sich demnach auf einer Werteskala von 0 (seltene Kooperation) bis 3 (häufige Kooperation).

Zur Erfassung der Schulgröße wurde erfragt, ob an der Schule neben dem Ausbildungsgang zur Erzieherin bzw. zum Erzieher noch weitere fachverwandte oder fachfremde Bildungsgänge angeboten werden. So lässt sich einschätzen, ob es sich bei den Schulen um kleine Fachschulen oder große berufliche Bildungszentren handelt.

3.3 Statistische Analysen

Da eine Klumpenstichprobe vorliegt und teilweise mehrere Lehrkräfte von einer Schule an der Befragung teilnahmen, weisen die Daten eine Mehrebenenstruktur auf. Die Lehrkräfte befinden sich auf der ersten Datenebene und sind geschichtet in Schulen, die der zweiten Datenebene zuzuordnen sind. Da sich Lehrkräfte einer Schule aufgrund des Einflusses geteilter Schulmerkmale i.d.R. ähnlicher sind als Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen, stellen die einzelnen Lehrkräfte in der Stichprobe keine unabhängigen Beobachtungen dar. Um diese Datenstruktur adäquat zu berücksichtigen, bauen die vorliegenden Analysen auf Mehrebenenmodellen auf. Aufgrund der Stichprobenzusammensetzung (durchschnittlich nur 2,5 Lehrkräfte pro Schule) wird aus methodischen Gesichtspunkten von Modellen mit zufälligen Steigungen abgesehen. Zudem wird aufgrund der kleinen Gruppengrößen auf eine Zentrierung der Variablen am Schulmittelwert verzichtet. Um die aufgestellten Hypothesen zu den unterschiedlichen Einflüssen der personen- und schulbezogenen Faktoren auf das Belastungsempfinden der Lehrkräfte zu überprüfen, werden die Mehrebenenmodelle schrittweise aufgebaut. In einem ersten Modell werden dafür die Qualifikationshintergründe der

Lehrkräfte sowie die Individualvariablen in das Modell aufgenommen. In Modell 2 wird die wahrgenommene Unterrichtsstörung ergänzt. Zuletzt werden in Modell 3 die Variablen auf Schulebene eingefügt. In allen Modellen bilden die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte die Referenzgruppe für den Vergleich des mittleren Belastungsniveaus zwischen Lehrkräften mit verschiedenen Qualifikationshintergründen.

Nicht gezeigt wird das sogenannte Nullmodell, in dem keine erklärenden Variablen enthalten sind. Dieses dient u. a. dazu, den Anteil an Varianz in den abhängigen Variablen zu ermitteln, der auf die Schulebene entfällt (Interkorrelationskoeffizient, kurz ICC). In den vorliegenden Analysen beträgt der ICC im Nullmodell rund 16 %, womit ein beträchtlicher Anteil der Varianz in der wahrgenommenen Belastung zwischen den Schulen liegt. Der Anteil der erklärten Varianz in den Mehrebenenmodellen (R^2) wurde Snijders & Bosker (1994, 350 ff.) folgend mittels der proportionalen Reduktion der Gesamtvarianz zwischen dem Nullmodell und den folgenden Modellen berechnet. Die Datenanalysen erfolgten mit Hilfe der statistischen Analysesoftware Stata 17 (StataCorp 2021).

4 Ergebnisse

4.1 Stichprobenbeschreibung

Rund 18 % der Lehrkräfte in der Stichprobe haben das Lehramt für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik studiert und sind somit grundständig für die Lehrtätigkeit an den Fachschulen für Sozialpädagogik ausgebildet (s. Tabelle 1). Etwa 60 % der Lehrkräfte haben kein Lehramt studiert und unterrichten über den Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg an den Fachschulen für Sozialpädagogik. Die größte Untergruppe bilden dabei die Direkteinsteigenden mit einem Anteil von rund 31 %. Etwa 22 % der Lehrkräfte in der Stichprobe haben ein anderes Lehramt studiert, z. B. für allgemeinbildende oder (andere) berufliche Fächer der Sekundarstufe II, für die Sekundarstufe I oder die Primarstufe.

Mit einem Anteil von rund 31 % sind Lehrkräfte im Alter von unter 40 Jahren ebenso häufig in der Stichprobe vertreten wie im Alter von 40 bis 49 Jahren, gefolgt von Lehrkräften im Alter von 50 bis 59 Jahren (27 %) und 60 Jahren oder älter (11 %). Lehrkräfte mit verschiedenen Qualifikationshintergründen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters signifikant (s. Tabelle 1). Der größte Anteil der jüngeren Lehrkräfte unter 40 Jahren findet sich bei den grundständig Qualifizierten (38 %), der kleinste Anteil findet sich bei den Direkteinsteigenden (25 %). Die Stichprobe weist mit rund 79 % einen hohen Anteil an weiblichen Lehrkräften auf. Zuletzt zeigen die deskriptiven Befunde, dass rund 81 % der Lehrpersonen in der Stichprobe vor dem Einstieg in den Lehrberuf mindestens einen anderen Beruf ausgeübt haben. Hier finden sich erwartungsgemäß signifikante Unterschie-

de in Abhängigkeit von der Qualifikation: Jeweils über 90 % der Quer-, Seiten- und Direkteinsteigenden haben einen Vorberuf ausgeübt, während sich der Anteil bei den Lehrkräften mit Lehramtsstudium nur auf rund 61 % bzw. 65 % beläuft (s. Tabelle 1).

Tab. 1: Deskriptive Stichprobenbeschreibung der Qualifikationsgruppen (Angaben in %)

	Alter				Ge-	Berufs-	N (% Gesamt)
	U40	40-49	50-59	Ü60	schlecht Weib- lich	erfahrung Mit Vorberuf	
Grundständig ausgebildet	38,2	28,9	26,3	6,6	79,6	64,5	152 (17,9)
Quereinstieg	35,3	40,2	20,6	3,9	78,4	90,2	102 (12,0)
Seiteneinstieg	29,5	26,8	33,6	10,1	82,6	95,3	149 (17,5)
Direkteinstieg	25,3	35,6	26,8	12,3	81,2	93,5	261 (30,7)
Anderes Lehramt	32,3	25,3	26,3	16,1	73,7	61,3	186 (21,9)
Gesamt- stichprobe	31,1	31,2	27,1	10,7	79,2	81,2	850 (100,0)

Anmerkung. χ^2 -Tests zeigen signifikante Gruppenunterschiede für das Alter ($p < 0,01$) und die berufliche Vorerfahrung ($p < 0,001$).

4.2 Multivariate Befunde

Die Modelle werden schrittweise aufgebaut. Zur vorläufigen Beantwortung der ersten Fragestellung dient Modell 1. Dieses zeigt, dass Lehrkräfte aus dem Direkteinstieg sowie Lehrkräfte, die ein anderes Lehramtsstudium absolviert haben, sich beruflich signifikant geringer belastet fühlen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte (s. Tabelle 2). Auch bei den Quer- und Seiteneinsteigenden zeigt sich eine *tendenziell* geringere berufliche Belastung, wenngleich keine signifikanten Effekte vorliegen. Die größte Differenz in der wahrgenommenen Belastung findet sich im Vergleich zu den Direkteinsteigenden, die ihre Belastung um etwa ein Fünftel eines Skalenpunktes (auf einer Skala von 1 bis 4) geringer einschätzen als die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte. Mit einem Cohens d von 0,31 unterscheiden sich die Gruppenmittelwerte um etwa 30 % einer Standardabweichung in der beruflichen Belastung, was einem Effekt von kleiner bis mittlerer Stärke entspricht (vgl. Cohen 1988).

Zur Beantwortung von Fragestellung 2 werden, neben dem Qualifikationshintergrund, die Einflüsse weiterer individueller Faktoren auf das Belastungsempfinden untersucht (Modell 1). So spielt u. a. das Alter eine Rolle: Im Vergleich zu Lehr-

kräften unter 40 Jahren, fühlen sich ältere Lehrkräfte signifikant geringerer durch den Beruf belastet. Die Effektstärke nimmt dabei tendenziell mit dem Alter zu, sodass Lehrkräfte, die 60 Jahre oder älter sind, die geringste Belastung berichten (s. Tabelle 2). Zudem zeigt sich auch ein Unterschied nach dem Geschlecht. Lehrerinnen fühlen sich im Durchschnitt beruflich signifikant stärker belastet als Lehrer ($\beta=0,11$; $p<0,015$). Obwohl die theoretischen Annahmen darauf hindeuten, dass die berufliche Vorerfahrung einen Einfluss auf das Belastungsempfinden hat, lässt sich dies anhand der vorliegenden Analysen nicht zeigen.

Zudem spielt die Häufigkeit der kollegialen Kollaboration bzw. Beratung eine Rolle für die wahrgenommene Belastung der Lehrkräfte. So fühlen sich Lehrkräfte, die zwei bis vier Mal oder fünf bis zehn Mal im Jahr mit ihren Kolleg:innen zusammenarbeiten, signifikant geringer belastet als Lehrkräfte, die nur einmal im Jahr oder seltener vom kollegialen Austausch profitieren ($\beta=-0,13$; $p<0,05$). Häufige kollegiale Kollaboration (einmal im Monat oder öfter) zeigt dabei keinen signifikanten, entlastenden Effekt. Außerdem wird aus den Ergebnissen deutlich, dass Lehrkräfte sich mit einem zunehmenden Umfang an Unterrichtswochenstunden signifikant stärker belastet fühlen (s. Tabelle 2). Modell 1 erklärt mit den Individualvariablen rund 8% der Gesamtvarianz in der wahrgenommenen Belastung der Lehrkräfte. Zudem sinkt der ICC von 15% im Nullmodell auf 13% in Modell 1 ab. Ein Teil der Varianz im Belastungsempfinden *zwischen den Schulen* kann also allein durch die Zusammensetzung der Schulen hinsichtlich individueller Merkmale der Lehrkräfte erklärt werden.

In Modell 2 wird nun die durch die Lehrkräfte wahrgenommene Unterrichtsstörung ergänzt. Die Unterrichtsstörung hat einen hochsignifikanten, positiven Einfluss auf die wahrgenommene Belastung ($\beta=0,28$; $p<0,001$). Unter Kontrolle der Unterrichtsstörung schrumpft zudem der Einfluss des Alters, was darauf hindeutet, dass ein Teil des Alterseffekts durch die Unterrichtsstörung erklärt wird. Darüber hinaus verschwindet der signifikante Effekt der kollegialen Zusammenarbeit unter Kontrolle der Unterrichtsstörung vollständig. Der Anteil der erklärten Gesamtvarianz steigt in diesem Modell auf 14 % an, was erneut verdeutlicht, dass Unterrichtsstörungen eine große Relevanz für die wahrgenommene Belastung besitzen.

In Modell 3 werden zuletzt die Schulvariablen *Schulklima* und *Schulgröße* hinzugefügt. Beide Variablen zeigen signifikante Effekte auf die wahrgenommene Belastung der Lehrkräfte (s. Tabelle 2). Nimmt die (positive) Wahrnehmung des durchschnittlichen Schulklimas an einer Schule zu, sinkt die Belastung der Lehrkräfte signifikant ($\beta=-0,24$; $p<0,001$). Die Schulgröße wirkt sich unvoreilhaft auf das Belastungsempfinden aus: Lehrkräfte an größeren Schulen, die mehr als einen beruflichen Bildungsgang anbieten, fühlen sich im Vergleich zu Lehrkräften an kleineren Schulen, die nur den Ausbildungsgang zur Erzieherin bzw. zum Erzieher anbieten, signifikant stärker belastet ($\beta=0,12$; $p<0,05$). Zudem

sinkt der Effekt des Direkteinstiegs unter Hinzunahme dieser Variablen auf $-0,16$ ($p < 0,01$) und der Effekt der Lehrkräfte mit anderem Lehramt ist nicht länger signifikant. Somit wird ein Teil der Differenz im Belastungsempfinden dadurch erklärt, dass sich Lehrkräfte mit verschiedenen Qualifikationshintergründen nicht nur hinsichtlich ihrer individuellen Ausbildungswege, sondern auch hinsichtlich der Schulen unterscheiden, an denen sie unterrichten. So scheinen die Schulen, an denen Direkteinsteigende und Lehrkräfte mit anderem Lehramt vermehrt zu finden sind, tendenziell kleiner zu sein und ein besseres Schulklima aufzuweisen, was zu einer geringeren Belastung ihrer Lehrkräfte führt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass nur bei den Direkteinsteigenden davon ausgegangen werden kann, dass die Qualifikation einen robusten Effekt auf das Belastungsempfinden hat. Bei den Lehrkräften, die schulartfremd unterrichten, lässt sich deren geringere berufliche Belastung jedoch durch unterschiedliche Schulmerkmale erklären. Erwartungsgemäß nimmt der ICC in diesem Modell etwas ab (11 %), da ein Teil der Varianz auf Schulebene durch die Schulmerkmale erklärt wird. Das Modell erklärt 16 % der Gesamtvarianz im Belastungsempfinden der Lehrkräfte.

Tab. 2: Mehrebenenmodelle zur beruflichen Belastung der Lehrkräfte in Abhängigkeit von Individual- und Schulvariablen

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Individualvariablen			
Qualifikationshintergrund			
<i>Grundständige Ausb. (Ref.)</i>	-	-	-
<i>Quereinstieg</i>	$-0,04$ (0,08)	$-0,04$ (0,07)	$-0,03$ (0,07)
<i>Seiteneinstieg</i>	$-0,03$ (0,07)	$-0,07$ (0,07)	$-0,05$ (0,07)
<i>Direkteinstieg</i>	$-0,18^{**}$ (0,06)	$-0,20^{***}$ (0,06)	$-0,16^{**}$ (0,06)
<i>Anderes Lehramt</i>	$-0,13^*$ (0,06)	$-0,13^*$ (0,06)	$-0,12$ (0,06)
Alter			
<i>Unter 40 Jahre (Ref.)</i>	-	-	-
<i>40-49 Jahre</i>	$-0,13^*$ (0,05)	$-0,10^*$ (0,05)	$-0,10^*$ (0,05)

<i>50-59 Jahre</i>	-0,18*** (0,05)	-0,13* (0,05)	-0,11* (0,05)
<i>60 Jahre oder älter</i>	-0,26*** (0,07)	-0,20** (0,07)	-0,20** (0,07)
Geschlecht: Weiblich	0,11* (0,05)	0,13** (0,05)	0,12* (0,05)
Berufliche Vorerfahrung	0,01 (0,06)	0,01 (0,05)	0,01 (0,05)
Kollegiale Kollaboration			
<i>1x im Jahr/seltener</i>	-	-	-
<i>2-4x im Jahr</i>	-0,13* (0,06)	-0,10 (0,05)	-0,09 (0,05)
<i>5-10x im Jahr</i>	-0,13* (0,06)	-0,09 (0,06)	-0,06 (0,06)
<i>1x im Monat/öfter</i>	-0,09 (0,06)	-0,04 (0,06)	-0,01 (0,06)
Unterrichtswochenstunden	0,01** (0,00)	0,01*** (0,00)	0,01** (0,00)
Unterrichtsstörung		0,28*** (0,04)	0,28*** (0,04)
<hr/>			
Schulvariablen			
Schulklima			-0,24*** (0,06)
Schulgröße			0,12* (0,06)
<hr/>			
Konstante	2,36*** (0,09)	1,84*** (0,11)	2,54*** (0,25)
Varianz Level 2	0,04*** (0,01)	0,04*** (0,01)	0,03*** (0,01)
Varianz Level 1	0,29*** (0,02)	0,27*** (0,02)	0,27*** (0,02)
<hr/>			
ICC	0,13	0,13	0,11
R ²	0,08	0,14	0,16

Anmerkung. Berichtet werden die Regressionskoeffizienten sowie die Standardfehler in Klammern; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass sich Lehrkräfte aus dem Direkteinstieg an Fachschulen für Sozialpädagogik beruflich signifikant geringer belastet fühlen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Diese Ergebnisse lassen sich mit Hilfe des Laufbahnmodells von Lent u. a. (1994, 101) erklären, welches davon ausgeht, dass Personen mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen wahrscheinlicher einen Berufswechsel vollziehen als Personen mit niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen. Denn der Entscheidung für einen Direkteinstieg gehen vermutlich hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und die Erwartung positiver Handlungsergebnisse voran. Diese positiven Erwartungen der eigenen Handlungsfähigkeit sind wiederum wichtige Ressourcen für die Bewältigung beruflicher Anforderungen und können sich positiv auf das Belastungserleben der Lehrkräfte auswirken.

Im Vergleich mit den Lehrkräften, die ein anderes Lehramtsstudium absolviert haben, zeigt sich im ersten Modell ebenfalls eine signifikant stärkere Belastung der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte. Der Effekt kann jedoch durch die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen erklärt werden. Verglichen mit den Quer- und Seiteneinsteigenden zeigt sich lediglich eine tendenziell stärkere berufliche Belastung der grundständig qualifizierten Lehrkräfte, es handelt sich hierbei jedoch nicht um signifikante Effekte.

Damit stimmen die Ergebnisse zum Vergleich zwischen grundständig qualifizierten Lehrkräften und Quereinsteigenden mit den Ergebnissen von Keller-Schneider u. a. (2016, 64ff.) überein. Unter den von ihnen befragten Lehrkräften in der Berufseinstiegsphase zeigten sich ebenfalls keine Unterschiede in der Bewältigung beruflicher Anforderungen zwischen Quereinsteigenden und grundständig qualifizierten Lehrkräften (vgl. Keller-Schneider u. a. 2016, 64ff.).

Obwohl die Ergebnisse von Troesch & Bauer (2020, 7) darauf hindeuten, dass die berufliche Vorerfahrung einen Einfluss auf das Belastungsempfinden besitzt, lässt sich dies anhand der vorliegenden Analysen nicht zeigen. Dies könnte jedoch mit der zugrundeliegenden Stichprobe der vorliegenden Studie zusammenhängen. Denn wie aus der deskriptiven Stichprobenbeschreibung hervorgeht, haben rund 81 % der Lehrkräfte zuvor einen anderen Beruf ausgeübt. Daher zeigt sich womöglich aufgrund der ungleichen Verteilung der Variablen in der Stichprobe kein Effekt der beruflichen Vorerfahrung.

Die vorliegenden Ergebnisse entsprechen weitestgehend den empirischen Befunden vorangegangener Studien zur Bedeutung von Unterrichtsstörungen für das Belastungserleben der Lehrkräfte. Auch in dieser Studie zeigt sich, dass Störungen im Unterricht einen wesentlichen Faktor im Belastungserleben der Lehrkräfte darstellen. Demnach fühlen sich Lehrkräfte, die häufiger von Unruhe und Störungen in ihrer Klasse berichten, deutlich stärker belastet. Zudem finden sich

robuste Alterseffekte, die zeigen, dass die Fachschullehrkräfte sich mit zunehmendem Alter beruflich geringer belastet fühlen. Darüber hinaus schrumpft unter Kontrolle der Unterrichtsstörung der Einfluss des Alters. Demnach fühlen sich ältere Lehrkräfte u. a. deshalb weniger durch den Lehrberuf belastet, weil sie ihren Unterricht als weniger störungsanfällig empfinden. Dies steht vermutlich auch im Zusammenhang mit der Berufserfahrung der Lehrkräfte, die stark mit dem Alter korreliert und deshalb nicht in die statistischen Analysen der vorliegenden Studie aufgenommen wurde. Die Klassenführung wird als eine der größten Herausforderungen für Lehrkräfte zu Beginn ihrer Berufslaufbahn beschrieben (vgl. Chaplain 2008, 205). In Einklang mit Antoniou u. a. (2006, 688) kann vermutet werden, dass die jüngeren Lehrkräfte (noch) nicht die notwendigen Strategien besitzen, um mit den Anforderungen des Lehrberufs umzugehen. Auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Beltman u. a. 2011, 190) und das pädagogische Wissen (Klusmann u. a. 2012, 286) der Lehrkräfte können in diesem Kontext eine Rolle spielen und sich vorteilhaft auf das Belastungserleben auswirken. So nehmen sowohl die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Klassen & Chiu 2010, 748) als auch das pädagogische Wissen junger Lehrkräfte (Lauermaun & König 2016, 17) am Anfang ihrer Berufslaufbahn zu, erreichen nach einigen Jahren im Lehrberuf ihren Höhepunkt und fallen anschließend wieder ab. Zudem zeigen die vorliegenden Analysen, dass weibliche Lehrkräfte sich beruflich signifikant stärker belastet fühlen. Auch dieser Befund ist konsistent mit der vorherigen Forschung (vgl. Antoniou u. a. 2006, 688; Chaplain 2008, 205; Klassen & Chiu 2010, 748). Auch die Häufigkeit der kollegialen Kollaboration bzw. Beratung spielt eine Rolle für die wahrgenommene Belastung der Lehrkräfte. So fühlen sich Lehrkräfte, die häufiger mit ihren Kolleg:innen zusammenarbeiten, signifikant geringer belastet als Lehrkräfte, die seltener vom kollegialen Austausch profitieren. Auch vorherige Studien kamen zu dem Ergebnis, dass Kooperation und Kollaboration im Lehrer:innenkollegium die berufliche Belastung reduzieren (vgl. Wolgast & Fischer 2017, 110) und die Berufszufriedenheit steigern (vgl. Shen u. a. 2012, 222; Olsen & Huang 2019, 19), welche eng mit der beruflichen Belastung zusammenhängt. Sehr häufige kollegiale Kollaboration (einmal im Monat oder öfter) zeigt dabei in den vorliegenden Analysen keinen signifikanten, entlastenden Effekt. Womöglich könnte eine sehr häufige Zusammenarbeit im Team von den Lehrkräften sogar als eine zusätzliche (zeitliche) Belastung empfunden werden. Jedoch verschwindet der signifikante Effekt der kollegialen Zusammenarbeit unter Kontrolle der Unterrichtsstörung vollständig. Unter der Berücksichtigung der Studie von Bauer & Troesch (2019, 302), deren Ergebnisse darauf hindeuteten, dass die kollegiale Kooperation dafür genutzt wird, um berufliche Anforderungen zu bewältigen, kann angenommen werden, dass der entlastende Effekt der kollegialen Zusammenarbeit über die wahrgenommene Unterrichtsstörung mediiert wird. Demnach nutzen die Lehrkräfte den Austausch mit ihren Kolleg:innen

vermutlich als berufliche Ressource, die ihnen dabei hilft, Störungen im Unterricht zu reduzieren oder diese eher als ein allgemeines Problem des Lehrberufs zu bewerten (da auch andere Lehrpersonen Unterrichtsstörungen erleben), was wiederum in einer geringeren wahrgenommenen Belastung resultieren kann (vgl. Cramer u. a. 2018, 7). Die vorliegenden Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass Lehrkräfte mit verschiedenen Qualifikationshintergründen sich auch hinsichtlich der Bedingungen an den Schulen unterscheiden, an denen sie unterrichten. So scheinen die Schulen, an denen Direkteinsteigende und Lehrkräfte mit anderem Lehramt vermehrt zu finden sind, tendenziell kleiner zu sein und ein besseres Schulklima aufzuweisen, was zu einer geringeren Belastung ihrer Lehrkräfte führt.

Limitierend ist festzuhalten, dass sich die Einstiegsvoraussetzungen und Nachqualifizierungsmaßnahmen je nach Bundesland und Bedarfslage stark unterscheiden können. Aus diesem Grund sind die Ausbildungswege und Qualifikationshintergründe der Lehrkräfte auch innerhalb der Gruppen der Direkt-, Seiten- und Quereinsteigenden sehr heterogen. Zudem handelt es sich bei der Stichprobe ausschließlich um Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik, die in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher tätig sind. Über die Allgemeingültigkeit der Ergebnisse können daher keine Aussagen getroffen werden. Da sich die vorliegenden Befunde jedoch mit den Befunden anderer Studien (vgl. z. B. Keller-Schneider u. a. 2016, 64ff.) decken, kann eine gewisse Allgemeingültigkeit unterstellt werden. Kritisch angemerkt werden muss auch, dass es sich bei allen Angaben um Selbsteinschätzungen handelt. In zukünftigen Studien sollte die Rolle der Selbstwirksamkeitserwartung der grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräfte verstärkt untersucht werden. Bislang gibt es hierzu nur internationale Forschung, die kein eindeutiges Bild zeichnet (vgl. Lucksnat u. a. 2022, 266f.).

Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass die vorliegende Arbeit als eine der ersten in Deutschland die Rolle des Qualifikationshintergrundes von Lehrkräften auf das Belastungserleben untersucht. Es zeigt sich, dass die grundständig qualifizierten Lehrkräfte sich unwesentlich von den Quereinsteigenden und Seiteneinsteigenden sowie den schulartfremd unterrichtenden Lehrkräften unterscheiden. Jedoch fühlen sich Lehrkräfte, die im Direkteinstieg an die Fachschulen gekommen sind, signifikant geringer belastet. Dieser Befund sollte aufgegriffen und weiter erforscht sowie bezüglich seiner praktischen Bedeutsamkeit geprüft werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollten langfristig für eine verbesserte Lehrkräftebildung genutzt werden, um das subjektive Belastungserleben der Lehrkräfte zu senken.

Literatur

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007): Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 21 (2), 107-118.
- Ainley, J. & Carstens, R. (2018): Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework. Paris: OECD Publishing.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.-N. (2006): Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. In: *Journal of Managerial Psychology* 21 (7), 682-690.
- Bauer, C. E. & Troesch, L. M. (2019): Der Lehrberuf als Zweitberuf: Herausforderungen, Bewältigung und Berufsausstieg. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (3), 289-307.
- Baumert, J. (2008): Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011): Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. In: *Educational Research Review* 6 (3), 185-207.
- Chaplain, R. P. (2008): Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. In: *Educational Psychology* 28 (2), 195-209.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: *Bildungsforschung* 1, 1-23.
- 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), 138-156.
- Dann, H. D., Humpert, W., Krause, F., Kügelgen, T. von, Rimele, W. & Tennstädt, K.-C. (2014): Subjektive Aspekte des Lehrerberufs. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften e.V.
- 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), 569-583.
- Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag, 712-744.
- Galuschka, K. (2021): Einstellungsvoraussetzungen für Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik. Eine Analyse bundeslandspezifischer Regelungen. WiFF Abetspapier Nr.6. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte.
- Hasselhorn, H.-M. & Nübling, M. (2004): Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in Deutschland. In: *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin* 39 (11), 568-576.
- Keller-Schneider, M. (2009): Beanspruchung im Berufseinstieg. Eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37 (28), 108-112.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016): Berufseinstieg nach Quereinsteigs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), 50-75.
- Keller-Schneider, M. (2020): Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 20 (3), 64-73.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010): Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. In: *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 741-756.

- 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), 275-290.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stockler, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59(1), 1-23.
- Lauerermann, F. & König, J. (2016): Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. In: *Learning and Instruction* 45, 9-19.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Berlin: Springer.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: *Journal of Vocational Behavior* 45 (1), 79-122.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 36 (4), 263-278.
- Olsen, A. & Huang, F. (2019): Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. In: *Education Policy Analysis Archives* 27 (11), 1-31.
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland–Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), 5-30.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K. & Ma, X. (2012): Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-04. In: *American Educational Research Journal* 49 (2), 200-230.
- Snijders, T. A. & Bosker, R. J. (1994): Modeled variance in two-level models. In: *Sociological methods & research* 22 (3), 342-363.
- Spanu, S., Meyer, N. & Karsten, M.-E. (2020): Qualifizierung für die Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte. Beschreibung und Diskussion empirischer Entwicklungen zur Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik. In: *Neue Praxis* 20 (6), 552-565.
- StataCorp (2021): *Stata Statistical Software: Release 17*. College Station, TX: StataCorp LLC.
- Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2020): Is Teaching Less Challenging for Career Switchers? First and Second Career Teachers' Appraisal of Professional Challenges and Their Intention to Leave Teaching. In: *Frontiers in psychology* 10, 1-14.
- van Dick, R. & Stegmann, S. (2012): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf–Theorien und Modelle. In: M. Rothland (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Berlin: Springer, 41–59.
- Wolgast, A. & Fischer, N. (2017): You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. In: *Social Psychology of Education* 20 (1), 97-114.

Autorinnenangaben

Katharina Galuschka, Dr.
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Erhebungen, quantitative Forschungsmethoden, Weiterbildung und Ausbildung von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung
Nockherstraße 2, 81541 München
galuschka@dji.de

Susanne Wirag, M.A.
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Quantitative Erhebungen, Aus- und Weiterbildung von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung
Nockherstraße 2, 81541 München
wirag@dji.de

Kirsten Fuchs-Rechlin Galuschka, Prof. Dr.
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Systeme frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung, Berufsfeld- und Professionsforschung, Bildungsungleichheit, Analysen amtlicher Statistiken
Nockherstraße 2, 81541 München
fuchs-rechlin@dji.de