



TUM School of Education

Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für Empirische Bildungsforschung

**Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen  
in der Phase des Berufseintritts**

Eine Erweiterung des JD-R-Modells durch  
motivationale Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale

Benita Barbara Affolter-Huber

Vollständiger Abdruck der von der Fakultät *TUM School of Education* der Technischen Universität  
München zur Erlangung des akademischen Grades eines  
**Doktors der Philosophie (Dr. phil.)**  
genehmigten Dissertation.

Vorsitzende:	Prof. Dr. Doris Lewalter-Manhart
Prüfer der Dissertation:	1. Prof. Dr. Manfred Prenzel
	2. Priv.-Doz. Dr. Johannes Bauer

Die Dissertation wurde am 06.06.2016 bei der Technischen Universität München eingereicht und  
durch die Fakultät TUM School of Education am 19.09.2016 angenommen.

DANKSAGUNG.....	1
ZUSAMMENFASSUNG.....	2
1. EINLEITUNG .....	4
<b>1.1 Anliegen der Arbeit</b> .....	6
<b>1.2 Vorgehen</b> .....	7
2. THEORETISCHER HINTERGRUND.....	8
<b>2.1 Berufliche Sozialisation von Lehrpersonen</b> .....	8
2.1.1 Definition der beruflichen Sozialisation.....	8
2.1.2 Berufliche Sozialisation berufseintretender Lehrpersonen und das Lernen im Beruf.....	9
<b>2.2 Merkmale des Arbeitsplatzes Schule</b> .....	11
2.2.1 Spezifische Merkmale des Berufseintritts von Lehrpersonen .....	11
2.2.2 Spezifische Merkmale des Arbeitsplatzes Schule .....	13
2.2.2.1 Beziehungen im Berufsalltag .....	13
2.2.2.2 Mangelnde Anerkennung und öffentliches Ansehen.....	14
2.2.2.3 Offener Berufsauftrag.....	15
2.2.2.4 Lehrerrollen und Erwartungen .....	16
2.2.2.5 Antinomien im Handeln von Lehrpersonen .....	17
2.2.2.6 Fehlendes Berufsgeheimnis.....	17
2.2.3 Zusammenfassung: Merkmale des Arbeitsplatzes Schule.....	17
<b>2.3 Arbeitsbezogenes Erleben von Beanspruchung und Engagement bei Lehrpersonen</b> ...	18
2.3.1 Positives Arbeitserleben .....	19
2.3.1.1 Arbeitsdefinition Arbeitszufriedenheit als aktuelles positives Arbeitserleben.....	19
2.3.1.2 Arbeitsdefinition von Engagement als langfristiges positives Arbeitserleben .....	20
2.3.2 Negatives Arbeitserleben.....	22
2.3.2.1 Arbeitsdefinition des aktuellen Beanspruchungserlebens .....	23
2.3.2.2 Arbeitsdefinition des langfristigen Beanspruchungserlebens.....	23
2.3.3 Forschungsstand zum Engagement und zur Beanspruchung von Lehrpersonen.....	25
2.3.3.1 Forschung zum Engagement von Lehrpersonen .....	25
2.3.3.2 Forschung zur Beanspruchung im Lehrberuf .....	28
<b>2.4 Arbeitsplatzmerkmale als Ressourcen und Stressoren</b> .....	32
2.4.1 Arbeitsdefinition Arbeitsplatzressourcen .....	32
2.4.2 Arbeitsdefinition Arbeitsplatzstressoren .....	32
2.4.3 Forschungsstand zu den Arbeitsplatzmerkmalen .....	33
2.4.3.1 Forschung zu Ressourcen am Arbeitsplatz.....	33
2.4.3.2 Forschung zu Stressoren am Arbeitsplatz .....	34
2.4.4 Zusammenfassung: Arbeitsplatzmerkmale.....	37

<b>2.5</b>	<b>Personenmerkmale und ihr Zusammenhang mit dem Arbeitserleben</b> .....	39
2.5.1	Motivationale Orientierungen von Lehrpersonen.....	39
2.5.1.1	Zielorientierungen als Wertkomponente der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen.....	41
2.5.1.2	Selbstwirksamkeit als Erwartungskomponente der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen.....	51
2.5.2	Persönlichkeitsmerkmale Big Five.....	56
2.5.2.1	Neurotizismus.....	57
2.5.2.2	Extraversion.....	58
2.5.2.3	Offenheit.....	59
2.5.2.4	Verträglichkeit.....	60
2.5.2.5	Gewissenhaftigkeit .....	61
2.5.2.6	Zusammenfassung: Auswirkungen der Big Five auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung .....	61
2.5.3	Zusammenhänge zwischen den Personenmerkmalen.....	62
2.5.3.1	Zusammenhänge der Zielorientierungen untereinander und Zielprofile .....	62
2.5.3.2	Zusammenhang der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung.....	65
2.5.3.3	Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen .....	66
2.5.3.4	Zusammenhänge zwischen den motivationalen Orientierungen und den Persönlichkeitsmerkmalen.....	67
<b>2.6</b>	<b>Modelle zur Entstehung von Beanspruchung und Engagement</b> .....	68
2.6.1	Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Launier (1981).....	69
2.6.2	Modell des Lehrerstresses nach Kyriacou und Sutcliff (1978) .....	70
2.6.3	Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994) .....	72
2.6.4	Job Demands-Resources Modell nach Bakker und Demerouti (2007).....	73
2.6.4.1	Pfade des JD-R-Modells.....	74
2.6.4.2	Personenmerkmale im JD-R-Modell.....	77
<b>2.7</b>	<b>Theoretisches Arbeitsmodell</b> .....	79
<b>3.</b>	<b>FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN</b> .....	84
<b>3.1</b>	<b>Motivationale Orientierungen und deren Effekte auf das Arbeitserleben</b> .....	85
3.1.1	Bivariate Zusammenhänge der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen .....	85
3.1.2	Effekte der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben .....	86
<b>3.2</b>	<b>Empirische Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells</b> .....	90
3.2.1	Empirische Überprüfung des durch die motivationalen Orientierungen ergänzten JD-R-Modells .....	90

3.2.2	Empirische Überprüfung des durch die motivationalen Orientierungen und das kurzfristige Arbeitserleben ergänzte JD-R-Modells.....	93
3.2.3	Prädiktoren des Arbeitserlebens am Ende des Lehramtsstudiums .....	94
3.2.4	Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen im JD-R-Modell zwischen dem Ende der Lehramtsausbildung und einem Jahr Berufstätigkeit .....	97
<b>3.3</b>	<b>Profile von Lehrpersonen beim Berufseintritt.....</b>	<b>98</b>
4.	METHODE .....	100
<b>4.1</b>	<b>Datenerhebung.....</b>	<b>100</b>
<b>4.2</b>	<b>Stichprobe .....</b>	<b>100</b>
<b>4.3</b>	<b>Messinstrumente.....</b>	<b>102</b>
4.3.1	Persönlichkeitsmerkmale Big Five.....	104
4.3.2	Motivationale Orientierungen .....	104
4.3.2.1	Selbstwirksamkeitserwartungen .....	104
4.3.2.2	Zielorientierungen .....	105
4.3.3	Arbeitsplatzmerkmale.....	106
4.3.4	Arbeitserleben .....	107
4.3.4.1	Positives Arbeitserleben .....	107
4.3.4.2	Negatives Studien- bzw. Arbeitserleben .....	108
<b>4.4</b>	<b>Auswertungen.....</b>	<b>109</b>
4.4.1	Bildung der Modellvariablen.....	109
4.4.2	Datenüberprüfung.....	109
4.4.2.1	Normalverteilung.....	110
4.4.2.2	Reliabilitätsanalyse.....	111
4.4.2.3	Konfirmatorische Faktorenanalyse.....	111
4.4.3	Auswertungsmethoden .....	112
4.4.3.1	Regressionsanalysen.....	112
4.4.3.2	Moderator- und Mediatoreffekte .....	113
4.4.3.3	Pfadanalyse.....	114
4.4.3.4	Latente Profilanalyse .....	117
5.	ERGEBNISSE.....	119
<b>5.1</b>	<b>Deskriptive Auswertungen .....</b>	<b>119</b>
5.1.1	Arbeitserleben .....	120
5.1.1.1	Positives Arbeitserleben .....	120
5.1.1.2	Negatives Arbeitserleben.....	121
5.1.2	Arbeitsplatzmerkmale.....	122
5.1.3	Motivationale Orientierungen .....	124
5.1.4	Big Five Persönlichkeitsmerkmale.....	125

5.1.5	Korrelative Zusammenhänge zwischen positivem und negativem Arbeitserleben .....	125
5.1.6	Korrelative Zusammenhänge zwischen Arbeitserleben und Arbeitsplatzmerkmalen .	126
5.1.6.1	Korrelationen zwischen positivem Arbeitserleben und Arbeitsplatzmerkmalen ....	127
5.1.6.2	Korrelationen zwischen negativem Arbeitserleben und Arbeitsplatzmerkmalen....	128
5.1.6.3	Zusammenfassung: Korrelationen zwischen Arbeitserleben und Arbeitsplatzmerkmalen.....	129
5.1.7	Korrelative Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Arbeitserleben.....	130
5.1.7.1	Korrelationen zwischen Zielorientierungen und positivem Arbeitserleben .....	130
5.1.7.2	Korrelationen zwischen den Zielorientierungen und dem negativen Arbeitserleben....	130
5.1.7.3	Zusammenfassung: Korrelationen zwischen den Zielorientierungen und dem Arbeitserleben .....	131
5.1.8	Interkorrelationen der motivationalen Orientierungen .....	131
5.1.9	Korrelative Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Arbeitserleben .....	132
5.1.9.1	Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und positivem Arbeitserleben .....	132
5.1.9.2	Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und negativem Arbeitserleben .....	133
5.1.9.3	Zusammenfassung: Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Arbeitserleben .....	134
5.1.10	Korrelative Zusammenhänge zwischen Arbeitsplatzmerkmalen und motivationalen Orientierungen.....	134
5.1.10.1	Korrelationen zwischen Arbeitsplatzmerkmalen und Zielorientierungen .....	134
5.1.10.2	Korrelationen zwischen Arbeitsplatzmerkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen .....	135
5.1.10.3	Zusammenfassung: Korrelationen zwischen den Arbeitsplatzmerkmalen und den motivationalen Orientierungen .....	137
5.1.11	Korrelative Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Arbeitserleben ..	137
5.1.11.1	Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und positivem Arbeitserleben	137
5.1.11.2	Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und negativem Arbeitserleben	138
5.1.11.3	Zusammenfassung: Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Arbeitserleben .....	138
5.1.12	Korrelative Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und motivationalen Orientierungen.....	139
5.1.13	Zusammenfassung: Deskriptive Ergebnisse .....	139
<b>5.2</b>	<b>Prüfung der Forschungsfragen .....</b>	<b>141</b>
5.2.1	Motivationale Orientierungen und ihr Effekt auf das Arbeitserleben .....	142

5.2.1.1	Bivariate Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen .....	142
5.2.1.2	Effekte der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben .....	143
5.2.1.3	Moderatoreffekte der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben .....	146
5.2.2	Empirische Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells .....	154
5.2.2.1	Einzelregressionen.....	155
5.2.2.2	Hierarchische Regressionen .....	160
5.2.3.3	Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells mittels Pfadanalysen .....	164
5.2.3	Profile von Lehrpersonen beim Berufseintritt .....	179
5.2.3.1	Profilbildung.....	179
5.2.3.2	Beschreibung der Profile .....	181
5.2.3.3	Zusammenfassung: Profilanalyse.....	184
6.	DISKUSSION .....	185
<b>6.1</b>	<b>Diskussion des Zusammenhangs der motivationalen Orientierungen und deren Effekte auf das Arbeitserleben .....</b>	<b>185</b>
6.1.1	Bivariate Zusammenhänge der Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen .....	185
6.1.2	Einfluss der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben .....	187
6.1.2.1	Direkte Effekte der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben .....	187
6.1.2.2	Moderatoreffekte zwischen den motivationalen Orientierungen .....	190
<b>6.2</b>	<b>Diskussion der empirischen Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells .....</b>	<b>193</b>
6.2.1	JD-R-Modell erweitert durch die Zielorientierungen .....	193
6.2.2	JD-R-Modell erweitert durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen .....	194
6.2.3	JD-R-Modell erweitert durch das kurzfristige Arbeitserleben .....	197
6.2.4	Replikation der Ergänzungen des JD-R-Modells mit der Stichprobe im Querschnitt. 198	
6.2.5	JD-R-Modell erweitert durch die Selbstwirksamkeitserwartungen, das aktuelle Beanspruchungserleben und die Persönlichkeitsmerkmale.....	199
6.2.6	Längsschnittliche Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen im JD-R-Modell .....	201
<b>6.3</b>	<b>Diskussion der Profilanalyse von Lehrpersonen beim Berufseintritt.....</b>	<b>202</b>
<b>6.4</b>	<b>Gesamtdiskussion .....</b>	<b>205</b>
<b>6.5</b>	<b>Methodische Überlegungen, Limitationen und Forschungsausblick.....</b>	<b>209</b>
6.5.1	Überprüfung des Arbeitsmodells in einem echten Längsschnitt .....	209
6.5.2	Messung der einzelnen Konstrukte im Arbeitsmodell.....	210
6.5.3	Psychologische Prozesse im Arbeitsmodell .....	211
<b>6.6</b>	<b>Implikationen für die Praxis.....</b>	<b>212</b>
6.6.1	Implikationen auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.....	212

6.6.2	Implikationen auf der Ebene der Einzelschule und des Bildungssystems.....	215
6.6.3	Implikationen auf der individuellen Ebene der Lehrperson .....	215
7	LITERATUR.....	217
8	ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	237
9	TABELLENVERZEICHNIS .....	239
	ANHANG I: Abbildungen und Tabellen .....	242
	ANHANG II: Fragebogen .....	261

## **DANKSAGUNG**

Viele Personen haben zum Gelingen dieser Dissertationsschrift beigetragen. Allen voran möchte ich meinem Erst- und Zweitbetreuer für ihre kompetente Unterstützung bei der Anfertigung meiner Dissertation danken. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Manfred Prenzel, der mir durch seine Offenheit ermöglicht hat, meine Dissertation an der Technischen Universität München zu verfassen und der mir stets grosses Verständnis für meine berufliche und private Situation entgegenbrachte. Er hat mich mit seinen unterstützenden Hinweisen immer wieder dazu ermuntert und motiviert die Arbeit voranzutreiben. Bei Prof. Dr. Johannes Bauer bedanke ich mich ganz herzlich für seine spontane Zusage das Zweitgutachten meiner Arbeit zu übernehmen. Dem ursprünglich vorgesehenen Zweitgutachter Prof. Dr. Christian Brühwiler danke ich herzlich für die zahlreichen anregenden und unterstützenden inhaltlichen und methodischen Diskussionen während der Entstehungszeit meiner Dissertation sowie für sein Vertrauen in meine Fähigkeiten.

Ebenso danke ich allen meinen Kolleginnen und Kollegen an der PHSG und an der TUM für die bereichernden Diskussionen während der Entstehungszeit der Dissertation. Ein besonderer Dank geht dabei an Dr. Angelika Meier. Sie fand stets Zeit, meine Ideen und die herausfordernden Momente bei der Entstehung der Schrift gemeinsam mit mir zu reflektieren.

Bei Martin Lehner und Andy Benz und bedanke ich mich herzlich für die während der Berufseinführungsveranstaltung zur Verfügung gestellte Zeit zur Durchführung der zweiten Erhebung.

Den Probandinnen und Probanden danke ich herzlich für das Ausfüllen der Fragebogen. Ohne Sie, wäre das Verfassen der Arbeit unmöglich gewesen.

Der Aebli-Näf-Stiftung danke ich für die grosszügige finanzielle Unterstützung. Diese hat mir ermöglicht, mich einige Monate aus dem Arbeitsleben zurückzuziehen und mich voll und ganz der Dissertation zu widmen.

Ein grosser Dank geht an Dr. Winfried Humpert, Dr. Angelika Meier und vor allem Prof. Dr. Christian Sinn, welche meine Arbeit auf die Darstellung der Sachverhalte geprüft und wertvolle Hinweise zu deren Gliederung gegeben haben.

Der grösste Dank geht an meinen Mann Martin und meinen Sohn Levin für ihr Verständnis und ihre Geduld. Sie haben mir immer wieder Rückzugsmöglichkeiten zur Verfassung der Dissertation ermöglicht, mich in schwierigen Situationen emotional unterstützt und mich zur Weiterarbeit ermuntert.

## ZUSAMMENFASSUNG

Trotz der intensiven Forschung zur Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den letzten Jahrzehnten mangelt es an Untersuchungen, welche neben den beanspruchenden Aspekten auch das positive Erleben der Arbeit besonders während des Berufseintritts untersuchen, sowie an Studien, welche Merkmale des Arbeitsplatzes und der Person gemeinsam berücksichtigen (Klusmann & Philipp, 2014). Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, neue Erkenntnisse zum Entstehungsprozess von Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen beim Berufseintritt unter Berücksichtigung personaler und kontextueller Merkmale zu erhalten.

Der erste Untersuchungsteil setzt sich mit dem Zusammenspiel der Lern- und Vermeidungsleistungszielorientierung, der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das Arbeitserleben auseinander.

Ein zweiter Frageblock widmet sich der empirischen Überprüfung des theoretisch gebildeten Arbeitsmodells mittels Pfadanalysen, welchem das Job Demands-Resources Modell (JD-R-Modell) nach Demerouti, Bakker, Nachreiner und Schaufeli (2001) zugrunde liegt. Das Modell mit seinem energetischen und zu Beanspruchung führenden Pfad, sowie dem motivationalen und zu Engagement führenden Pfad wird in vier Schritten mit personalen Prädiktoren ergänzt: (1) durch die Lern- und die Vermeidungsleistungszielorientierung, (2) durch die allgemeine Selbstwirksamkeits- und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowie (3) die Persönlichkeitsmerkmale ‚Extraversion‘ und ‚Neurotizismus‘. Die vierte Ergänzung (4) erfolgt durch das kurzfristige Arbeitserleben, um die prozesshafte Entstehung des Arbeitserlebens besser abbilden zu können. Weiter wird die mediiierende Funktion der Arbeitsplatzmerkmale im Längsschnitt getestet.

Der dritte Untersuchungsteil beinhaltet eine latente Profilanalyse der Lehrpersonen beim Berufseintritt aufgrund ihrer Zielorientierungen, ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeits- und Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowie ihrer Big Five Persönlichkeitsmerkmale.

Die Daten wurden in einem echten Längsschnitt erhoben. Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden alle Abgängerinnen und Abgänger der Primar- und Sekundarstufe I ( $n = 155$ ) an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Schweiz befragt, welche die Ausbildung im Jahre 2010 abgeschlossen haben. Dieselben Personen wurden nach einem Jahr Berufstätigkeit nochmals befragt. Gleichzeitig wurden auch Daten von Lehrpersonen erhoben, welche ihre erste Berufstätigkeit im Kanton St. Gallen in Angriff nahmen, jedoch an anderen Hochschulen studierten. Dadurch ergibt sich eine Stichprobe von  $n = 173$  für den zweiten Erhebungszeitpunkt beim Berufseintritt. Der echte Längsschnitt beinhaltet 105 Probandinnen und Probanden.

Die Befunde zeigen, dass Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedliche Aspekte der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen darstellen. Sie erklären unterschiedliche Varianzanteile des Engagements und der Beanspruchung. Es bestehen signifikante Interaktionseffekte zwischen der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung hinsichtlich des Engagements und der Beanspruchung. Weitere Moderationen bestehen zwischen der Lernzielorientierung und der

Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das Engagement sowie zwischen der Lernzielorientierung und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Beanspruchung.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass das durch die Zielorientierung, die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Persönlichkeitsmerkmale erweiterte theoretische Arbeitsmodell empirisch bestätigt werden kann. Engagement und Beanspruchung werden durch unterschiedliche Aspekte beeinflusst. Lernzielorientierung, Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, Extraversion sowie Arbeitsplatzressourcen stellen Prädiktoren des Engagements dar. Die Beanspruchung wird vor allem durch die Prädiktoren ‚Vermeidungsleistungszielorientierung‘, ‚allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung‘, ‚Stressoren am Arbeitsplatz‘, ‚Neurotizismus‘ und ‚Arbeitsplatzressourcen‘ beeinflusst.

Aus der latenten Profilanalyse können drei Gruppen von Lehrpersonen erstellt werden. Die gefährdeten Vermeider, die selbstwirksamen Realisten und die engagierten Idealisten.

Diese Befunde haben Relevanz für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie für den Umgang mit Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen auf der Ebene der Einzelschule.

## 1. EINLEITUNG

Der Eintritt in die Berufstätigkeit gilt als zentrale berufsbiographische Phase von Lehrpersonen (Trepow, 2006). Er ist gekennzeichnet von der Bewältigung neuer Anforderungen, welche in dieser Tragweite während der Ausbildung nicht erprobt und trainiert werden konnten (Keller-Schneider & Hericks, 2011). Die Lehrpersonen treten von einer Ausbildungsinstitution, in der sie zusammen mit anderen Studierenden für ihren Beruf ausgebildet wurden, in eine bestehende Schulhauskultur ein. Sie haben Arbeitskolleginnen und -kollegen, die in der Regel bereits einige Jahre im Beruf tätig sind und müssen sich in diese Gemeinschaft einfügen (Sikes, Measor, & Woods, 1991). Mit dem Eintritt ins Berufsleben sind sie das erste Mal damit konfrontiert, die Verantwortung für eine ganze Schulklasse alleinig zu übernehmen, ihren ganzen Unterricht und das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler selbständig zu planen und Kontakt mit den Eltern und anderen Lehrpersonen zu halten. Sie sind nicht nur mehr für ihr eigenes Lernen verantwortlich, sondern für dasjenige einer ganzen Schulklasse. Vom ersten Augenblick an, in dem sie als Lehrperson vor die Klasse treten, müssen sie in allen Bereichen kompetent und geübt sein (Kealy, 2010). Sie stehen vor der Aufgabe, sich einerseits im Beruf sowie auch im Schulhaus zurechtzufinden, andererseits auch das Gefühl zu erhalten, den Beruf erfolgreich bewältigen zu können.

Zu dieser erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen und damit zu einer gelingenden beruflichen Sozialisation ist die Berücksichtigung jener personalen und situativen Aspekte notwendig, welche Kompetenzentwicklung, Differenzierung und Erweiterung des aktuellen Wissens während der Berufseintrittsphase fördern (Bromme, 1992; Lipowsky, 2003; Shulman, 1991; Terhart, 2000b). Diese dienen den Zielen einer hohen Arbeitszufriedenheit, einer qualitativen guten Arbeitsleistung und einem möglichst langen Berufsverbleib (Bauer, Bodner, Erdogan, Truxillo, & Tucker, 2007; Sikes et al., 1991), sowie auch der Bereitschaft für berufliche Weiterentwicklung und somit beruflichem Lernen (Borko, 2004; Mayr & Müller, 2010; Terhart, 2001).

Lehrpersonen sollten beim Ausführen ihrer Tätigkeit mehrheitlich positive Emotionen empfinden und gesund bleiben. Sie sind zentrale Akteure des Bildungswesens und ihr Wohlbefinden ist bedeutsam für ihre berufliche Entwicklung sowie auch die Qualität von Schule und Unterricht (Rothland & Klusmann, 2012). Das emotionale Erleben von Lehrpersonen sagt etwas über deren Unterricht und dessen Qualität aus (Hüber & Käser, 2015). Schülerinnen und Schüler, die selber angeben, dass sie während des Mathematikunterrichts Freude und Begeisterung der Lehrperson erleben, fühlen sich selbst im Unterricht kognitiv und motivational stärker gefördert und sie beschreiben den Unterricht als störungsfreier (Kunter, Tsai, Brunner, & Krauss, 2005). Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht ein humorvolles und freudiges Klima durch die Lehrpersonen erleben, weisen eine grössere Lernzielorientierung auf und suchen bei Problemen aktiver nach Hilfe als in Klassen, in denen das Klima durch Zynismus und negative Emotionen der Lehrperson geprägt ist (Pas, Bradshaw, Hershfeldt, & Leaf, 2010; Unterbrink et al., 2010). Lernende von emotional erschöpften Lehrpersonen erbringen hingegen schlechtere Mathematikleistungen, welche sich durch eine geringere Unterrichtsqualität erklären lassen (Klusmann & Richter, 2014). Lehrpersonen, die sich im Beruf wohl und gesund fühlen, fördern ihre

Schülerinnen und Schüler stärker in kognitiver Selbständigkeit und gestalten mehr adaptiven Unterricht (Dauber & Döring-Seipel, 2010; Klusmann, Kunter, Trautwein, & Baumert, 2006; Unterbrink et al., 2010). Auf Disziplinverstöße reagieren sie adäquater als stark beanspruchte Lehrpersonen (Pas et al., 2010).

Trotz der Erkenntnisse zum positiven wie negativen Einfluss des emotionalen Erlebens von Lehrpersonen auf Aspekte der beruflichen Tätigkeit hat sich die Forschung in den letzten 40 Jahren vor allem mit der Sichtweise des Lehrberufs als belastete Profession befasst (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014; Schaarschmidt, 2005). Dabei wurden Belastungen, Beanspruchungen und Lehrerstress mit vielfältigen Determinanten in Zusammenhang gebracht. Neben zahlreichen Arbeitsplatzmerkmalen werden auch Merkmale der Person wie das Geschlecht, das Alter, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeitserwartungen und Zielorientierungen im Zusammenhang mit dem Entstehungsprozess von Beanspruchung genannt (Krause, 2013). In der aktuelleren Forschung haben besonders die Zielorientierungen vermehrt Beachtung im Entstehungsprozess der Lehrergesundheit gefunden. Sie beeinflussen das Erleben, Handeln und das eigene Lernen von Lehrpersonen (Butler, 2007; Malmberg, 2008; Nitsche, Dickhäuser, Dresel, & Fasching, 2013) und darüber hinaus auch die Art der Unterrichtsgestaltung sowie die Motivation der Schülerinnen und Schüler (Dresel, Fasching, Steuer, Nitsche, & Dickhäuser, 2013). Diese Erkenntnisse führten anfangs dieses Jahrhunderts zur Diskussion über die Bedeutsamkeit bereits zum Zeitpunkt der Berufswahl oder des Studieneintritts messbarer Prädiktoren des Berufserlebens und des Berufserfolgs von Lehrpersonen. Verschiedene Studien zur beruflichen Belastung von Lehrpersonen und deren Ursachen legen nahe, dass bereits im Lehramtsstudium Studierende auszumachen sind, die für die Belastungen und Anforderungen des Lehrberufs ungünstige personale Merkmale mitbringen (Christ, Wagner, & Van Dick, 2004; Rauin, 2007; Schaarschmidt, 2004).

Bis heute bleibt grösstenteils unberücksichtigt, dass die Mehrheit der Lehrpersonen nicht überdurchschnittlich gestresst oder beansprucht ist, sondern sich in ihrem Beruf gesund fühlt und ihn mit Freude und Enthusiasmus ausführt (Döring-Seipel & Dauber, 2014; Rudow, 1999). Sie nimmt die Arbeit als erfüllend und lohnenswert wahr (Borg, Riding, & Falzon, 1991) und ist mit ihrer Arbeit zufrieden (Bieri, 2005; Timms & Brough, 2012). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die alleinige Berücksichtigung der Beanspruchung von Lehrpersonen nicht zu kurz greift. Reicht es, dass Lehrpersonen lediglich nicht krank sind, oder wäre für einen kompetenten und guten Unterricht nicht zusätzlich Motivation und Freude am Beruf nötig (Löwstedt, Larsson, Karsten, & van Dick, 2007)?

Unter diesem Aspekt setzt eine zweite Forschungsrichtung an, welche sich im Zuge der positiven Psychologie weg von den Defiziten, Dysfunktionen und Schwächen der menschlichen Psyche hin zu den Stärken von Personen verlagert hat (Hallberg & Schaufeli, 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Die positiven Aspekte der Arbeit und deren positive Folgen wie die Arbeitszufriedenheit, das Engagement oder die Involviertheit in den Beruf werden aus dieser Perspektive vermehrt berücksichtigt. Trotzdem blieb die Forschung zu negativen Bedingungen und Folgen des Lehrberufs bis heute dominierend, obwohl bekannt ist, dass das positive Arbeitserleben mit anderen Faktoren assoziiert wird als

die Beanspruchung (Lehr, 2011) und dementsprechend Studien erforderlich sind, welche positive sowie negative Arbeitsfolgen berücksichtigen (Klusmann et al. 2008). Aufgrund dieser Erkenntnisse wird der Fokus in der vorliegenden Arbeit nicht nur auf die Beanspruchungen des Berufseintritts von Lehrpersonen gelegt werden, sondern zusätzlich auch auf die damit verbundenen energetischen Prozesse wie die Arbeitszufriedenheit und das Engagement. Letzteres gilt nach dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) als bedeutsames Merkmal professioneller Lehrpersonen. Das positive Erleben der Arbeit, wozu das Wohlbefinden, die Arbeitszufriedenheit oder das Engagement gezählt werden, steht wie das Erleben von Beanspruchung im Zusammenhang mit Merkmalen des Arbeitsplatzes sowie des Individuums selbst. Diese Merkmale des Arbeitsplatzes sowie personale Merkmale können eingeteilt werden in Ressourcen, welche das Arbeitserleben positiv beeinflussen, sowie in Stressoren, welche negatives Arbeitserleben begünstigen.

Trotz zahlreicher Studien zum positiven wie negativen Arbeitserleben von Lehrpersonen bestehen immer noch Forschungslücken. Es ist ein besseres Verständnis der gesundheitlichen Entwicklung von Lehrpersonen beim Berufseintritt (z.B. Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; van den Toren, de Jonge, Vlerick, Daniels & van de Ven, 2011) besonders des positiven Erlebens in den ersten Berufsjahren (S. Herzog & Munz, 2010) wünschenswert. Weiter sind zur Klärung der Verursachung negativer und positiver Merkmale der Lehrergesundheit vor allem Längsschnittstudien gefordert, in denen verschiedene Einflüsse kombiniert berücksichtigt werden, wie das Zusammenwirken personaler Merkmale und Arbeitsplatzmerkmale (Klusmann & Philipp, 2014; Rothland & Klusmann, 2012).

An diese Forschungsdesiderate knüpft die vorliegende Arbeit an, deren Anliegen im folgenden Abschnitt erläutert werden.

## **1.1 Anliegen der Arbeit**

Das zentrale Anliegen der Arbeit ist, neue Erkenntnisse zur Entstehung von Engagement und Beanspruchung berufseintretender Lehrpersonen zu erhalten und einen Beitrag zur Schließung der Forschungslücke hinsichtlich des Zusammenhangs personaler und kontextueller Merkmale im Entstehungsprozess des Arbeitserlebens von Lehrpersonen zu leisten. Die theoretische Grundlage der Arbeit bildet das aus der Arbeits- und Organisationspsychologie stammende Job Demands-Resources Modell (JD-R-Modell) (Bakker & Demerouti, 2007). Es wird durch die personalen Merkmale ‚Zielorientierungen‘, ‚Selbstwirksamkeitserwartungen‘, ‚Big Five Persönlichkeitsmerkmale‘ sowie durch das ‚kurzfristige Arbeitserleben‘ theoretisch ergänzt.

Im Fokus der Arbeit steht (1) die Prüfung des Zusammenspiels der beschriebenen motivationalen Orientierungen in Bezug auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung, (2) die empirische Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells und damit verbunden die Annahme, dass Zielorientierungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Persönlichkeitsmerkmale sowie das kurzfristige Arbeitserleben Antezedenzen des Erlebens von Beanspruchung und Engagement von berufseintretenden Lehrpersonen darstellen. Weiter wird im Längsschnitt aufgrund des JD-R-Modells untersucht, ob (3) das kurzfristige Beanspruchungserleben während des Studiums ein Prädiktor für das Arbeitserleben nach einem

Jahr Berufstätigkeit darstellt, sowie, ob (4) Arbeitsplatzressourcen im Entstehungsprozess von Engagement und Beanspruchung einen mediiierenden Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen haben. Weiter wird der Versuch unternommen, die Lehrpersonen beim Berufseintritt anhand einer (5) latenten Profilanalyse in unterschiedliche Typen motivationaler Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale aufzuteilen und zu beschreiben. Ein weiterführendes Ziel der Arbeit ist, (6) die Ergebnisse im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie die Gestaltung des Arbeitskontextes Schule zu diskutieren.

## **1.2 Vorgehen**

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil mit anschliessender Diskussion. Im theoretischen Teil wird zuerst die berufliche Sozialisation von Lehrpersonen während der Phase des Berufseintritts und dessen spezifische Herausforderungen dargelegt. Anschliessend werden Arbeitsdefinitionen der zentralen Begriffe vorgenommen und der Forschungsstand zum Engagement und zur Beanspruchung von Lehrpersonen sowie den Ressourcen und Stressoren im Lehrberuf dargelegt. Danach folgt die Beschreibung der personalen Merkmale und ihres Einflusses auf das Arbeitserleben, sowie die Erläuterung der theoretischen Modelle zur Entstehung von Beanspruchung und Engagement von Lehrpersonen. Anschliessend wird in Bezug auf die Ausführungen zu den personalen Merkmalen von Lehrpersonen und den Entstehungsmodellen von Beanspruchung und Engagement das Arbeitsmodell erläutert. Ausgehend vom theoretischen Hintergrund werden konkrete Fragestellungen und Hypothesen zum Zusammenspiel der motivationalen Orientierungen und deren Effekte auf das Arbeitserleben, zur empirischen Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells sowie zur Profilbildung aufgrund der personalen Merkmale abgeleitet.

Im empirischen Teil werden zuerst Stichproben, Messinstrumente und Auswertungsverfahren dargelegt. Der anschliessende Ergebnisteil gliedert sich in zwei Unterkapitel, welche die deskriptiven Auswertungen und die Prüfung der einzelnen Forschungsfragen behandeln. Darauf folgt die Diskussion der einzelnen Frageblöcke. Die anschliessende Gesamtdiskussion beinhaltet die Zusammenführung der einzelnen Forschungsergebnisse in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung zur Entstehung von Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen beim Berufseintritt. Anschliessend folgen die Methodenkritik sowie der Forschungsausblick. Die Arbeit schliesst mit aus den Ergebnissen abgeleiteten Implikationen für die Praxis der Lehreraus- und Weiterbildung, die Einzelschulen sowie die Lehrpersonen.

## 2. THEORETISCHER HINTERGRUND

In diesem Kapitel wird der theoretische Hintergrund dargelegt, dem die Arbeit zugrunde liegt. Der erste Abschnitt erläutert die Bedeutung der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen am Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Ebenfalls werden spezifische Merkmale dieser Phase aufgezeigt. Der zweite Abschnitt beschreibt spezifische Merkmale des Lehrberufs. In einem nächsten Abschnitt werden die in der Arbeit zentralen Konstrukte ‚Engagement‘, ‚Beanspruchung‘, ‚Ressourcen‘ und ‚Stressoren‘ sowie die personalen Merkmale ‚Zielorientierungen‘, ‚Selbstwirksamkeitserwartungen‘, und ‚Persönlichkeitsmerkmale‘ definiert und der jeweilige Forschungsstand dazu dargelegt. Der darauf folgende Abschnitt widmet sich der Erläuterung unterschiedlicher theoretischer Modelle zur Entstehung von Beanspruchung und Engagement am Arbeitsplatz. Abschliessend wird aufgrund der theoretischen Ausführungen ein Arbeitsmodell definiert, dessen Überprüfung ein zentraler Teil der vorliegenden Arbeit darstellt.

### 2.1 Berufliche Sozialisation von Lehrpersonen

Lehrpersonen sind in der Ausbildung und im Beruf ständig gefordert, sich weiterzuentwickeln und Neues dazu zu lernen. Es findet ein Prozess der beruflichen Sozialisation statt. In den folgenden Abschnitten wird der Begriff der beruflichen Sozialisation erläutert sowie die Bedeutung der beruflichen Sozialisation während des Berufseintritts und für das Lernen im Beruf dargelegt.

#### 2.1.1 Definition der beruflichen Sozialisation

Der Begriff der beruflichen Sozialisation wird als berufliche Entwicklung verstanden, welche die personale Seite der Laufbahnentwicklung mit den von einer Person im Lauf des Berufslebens eingenommenen Rollen und Positionen und damit verbundenen subjektiven Sichtweisen auf die Arbeit beschreibt (K. H. Seifert, 2000). Es wird eine gegenseitige Beeinflussung von Person und Umwelt angenommen. Dies bedeutet, dass die berufliche Sozialisation einen interaktionistischen Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit darstellt, sofern dieser durch den beruflichen Kontext während des Berufseintritts bestimmt, gehemmt oder gefördert wird. Sie bezieht sich auf die Entwicklung und Entstehung individueller Unterschiede personaler Merkmale und professioneller Handlungskompetenz in Wechselwirkung des Arbeitskontextes und beruflichen Verläufen (Häfeli, Kraft, & Schallberger, 1988; Hoff, 1985).

Dabei ist die berufliche Sozialisation einzuteilen in eine Sozialisation *für* den Beruf und eine *durch* den Beruf (Heinz, 1995). Unter Sozialisation *für* den Beruf sind Sozialisationserfahrungen in der Familie, Schule und der Berufsausbildung, d.h. in diesem Fall in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu verstehen und ihre daraus resultierenden Auswirkungen auf Interessen, Fähigkeiten, Wertorientierungen und motivationale Orientierungen, welche wiederum Präferenzen für spätere Tätigkeiten fördern. Unter der Sozialisation *durch* den Beruf beschreibt Heinz (1995) die Arbeitstätigkeit und den Berufsverlauf. Dabei geht es um die Erfahrungen im konkreten Berufsalltag, das Verhältnis des Individuums gegenüber Arbeitsinhalten und den betrieblichen bzw. schulischen Bedingungen und Arbeitsergebnissen, sowie auch um den gesamten aktuellen und biographischen Lebenszusammenhang. Dies bedeutet,

dass berufsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse nicht nur die Qualifizierung für Arbeitstätigkeiten, sondern die gesamte Persönlichkeitsentwicklung umfassen. Es ist ein Prozess der „Aneignung und Veränderung von Handlungsmustern, Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Orientierungen und Deutungsmustern“ (Heinz, 1995, S. 12), wie er besonders beim Berufseintritt stattfindet.

### 2.1.2 Berufliche Sozialisation berufseintretender Lehrpersonen und das Lernen im Beruf

Es sind viel mehr die Übergänge und weniger die stabilen Phasen, welche den Berufs- und Lebenslauf eines Menschen prägen (Busshoff, 1998). Der Berufseintritt, welcher der Beginn der Sozialisation durch den Beruf kennzeichnet, (Heinz, 1995), stellt einen solch komplexen, krisenhaften und individuellen Übergang dar (Terhart, 2001). Er ist anfällig für Friktionen und Brüche in der Berufsbiografie (Treptow, 2006), weil sich die Lehrpersonen in der Phase des Überlebens und Entdeckens befinden. Sie sind einerseits der Kluft zwischen beruflichem Ideal und schulischer Realität ausgesetzt. Andererseits erfahren sie ein starkes Gefühl von Verantwortung und Freude durch die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern (Hubermann, 1991).

In den ersten Jahren des Berufs finden in der Entwicklung von Lehrpersonen Veränderungen statt, welche auch für die weitere Berufslaufbahn von Bedeutung sind. Es bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen aus. Erste Grundzüge einer beruflichen Identität sind erkennbar (Terhart, 2000a). Die aktive Bewältigung neuer Aufgaben, sogenannte berufliche Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1948/1972), ist in dieser Phase unabdingbar (Hericks & Kunze, 2002; Terhart, 2000b). Denn Lehrpersonen sind beim Eintritt ins Erwerbsleben hoher Komplexität ausgesetzt, wie sie im Rahmen der Ausbildung nicht bearbeitet, erprobt und trainiert werden konnte (Keller-Schneider & Hericks, 2011). Es besteht eine Diskrepanz zwischen dem erlernten Theorie- und Praxiswissen und der Berufsrealität. Diese erzeugt Anforderungen während der Berufseintrittsphase hinsichtlich Kompetenzentwicklung, Differenzierung und Erweiterung des aktuellen Wissens (Bromme, 1992; Lipowsky, 2003; Shulman, 1991), welche Lernen im Beruf erfordern.

Berufliche Entwicklungsaufgaben resultieren aus spezifischen Merkmalen einer beruflichen Situation. Sie werden von Personen je nach beruflicher Sozialisation, eigenen Zielen und zur Verfügung stehenden Ressourcen subjektiv unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet (Buchwald & Hobfoll, 2004). D.h. unterschiedliche personale Faktoren wie Überzeugungen, Selbstregulationsprozesse, Wertorientierungen und motivationale Orientierungen sowie subjektive Kompetenzen wirken als Filter der Wahrnehmung und Einschätzung von Entwicklungsaufgaben und führen dazu, dass einzelne Entwicklungsaufgaben als Anforderungen oder Herausforderungen wahrgenommen werden (Asendorpf, 2005; Baumert & Kunter, 2006). Je nachdem, welche Bedeutung der Bewältigung einer Aufgabe beigemessen wird und welche Ressourcen zur deren Bearbeitung zur Verfügung stehen, werden Situationen mehr oder weniger erfolgreich bearbeitet (Keller-Schneider, 2008) und führen dadurch zu mehr oder weniger positivem und negativem Arbeitserleben.

Die Wahrnehmung eines gelingenden Berufseintritts ist demzufolge von Rahmenbedingungen (Treptow, 2006), spezifischen Selektions- und Sozialisationswirkungen (Lipowsky, 2003) sowie von persönlichen Merkmalen abhängig. Auf der kontextuellen Ebene ist zu beachten, dass in der Phase des Berufseintritts das Kollegium oft eine den Entwicklungsprozess beeinflussende Rolle einnimmt, da die professionelle Persönlichkeit einer neu in den Beruf einsteigenden Lehrperson erst wenig gefestigt ist (Scarth, 1991). Oft werden in dieser Phase in der Ausbildung erworbene innovative Einstellungen aufgrund des sozialen Drucks im Arbeitsteam wieder aufgegeben (Brouwer & ten Brinke, 1995). Es kann durch ungenügende Vorbereitung auf die Berufspraxis auch zu einer Stagnation oder einem rückschrittlichen Verlauf des Professionalisierungsprozesses kommen (Dann, Müller-Fohrbrod, & Cloetta, 1981; Woolfolk Hoy & Davis, 2005).

Ein gute Ausbildung stellt eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für eine erfolgreiche Berufslaufbahn dar (Terhart, 2000b). Ziel der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist es, die nötigen Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseintritt zu schaffen und das selbständige Weiterlernen im Beruf zu ermöglichen (Messner & Reusser, 2000). Weiter ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch gefordert, die Lehrpersonen in der Berufseintrittsphase zu unterstützen und professionell zu begleiten. Denn ihre professionelle Entwicklung ist mit dem Berufseintritt nicht abgeschlossen. Sie stellt einen lebenslangen Prozess dar, welcher die aktive Beteiligung des Individuums benötigt. Das Ausbildungswissen kann im Beruf nicht direkt angewandt werden. Es bedarf der Anpassung auf die jeweils aktuelle Situation. Nach Abschluss der Ausbildung kann dementsprechend nicht von einer Berufsfertigkeit, sondern von einer Berufsfähigkeit gesprochen werden. Eine Begleitung des Berufseintritts ist demzufolge auf dem Hintergrund notwendig, dass sich in der ersten Phase der Berufstätigkeit die beruflichen Kompetenzen herausbilden. Gelingt dies aus unterschiedlichen Gründen wie Überforderungen, falschen Berufsvorstellungen oder zu hohen Ansprüchen nicht, können die negativen Folgen gravierend und für die weitere Berufslaufbahn kennzeichnend sein (Lipowsky, 2003; Terhart, 2000b). Stehen den Lehrpersonen keine angemessenen Handlungskompetenzen zur Verfügung, ist zu befürchten, dass Berufseintretende bei Problemen auf Verhaltensmuster zurückgreifen, welche sie aufgrund ihrer schulischen Sozialisation erfahren haben, und dass professionelle Handlungsstrategien nicht zum Zuge kommen (Lipowsky, 2003). Es besteht Gefahr von Stagnation und Überforderung. Daraus folgen Verlust von Engagement für die berufliche Tätigkeit, Anstieg von Zynismus, reduzierter Leistungsfähigkeit und emotionaler Erschöpfung.

Neben der professionellen Begleitung bedarf es auch der persönlichen individuellen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen, wie Interesse, Engagement und Motivation (Lüftenegger, Wagner, Finsterwald, Schober, & Spiel, 2010), sowie des Verfügens über Lernstrategien und metakognitives Wissen (Weinstein & Hume, 1998), einer motivationsförderlichen Bezugsnorm, eines funktionalen Attributionsstils sowie eines wirkungsvollen Umgangs mit Leistungsfeedback (Rheinberg, 1998; Weiner, 2005).

Weitere persönliche Voraussetzungen für lernrelevantes Verhalten stellen die Zielorientierungen dar. Das Ziel, die eigenen Kompetenzen erweitern zu wollen, entspricht der Lernzielorientierung, das Ziel Inkompetenz zu verbergen der Vermeidungsleistungszielorientierung (C. Ames, 1990; Krapp, 2002; Urdan & Schoenfelder, 2006). Lehrpersonen mit einer hohen Lernzielorientierung lesen mehr Fachlektüre und nehmen öfter an schulexternen Fortbildungen teil. Lehrpersonen mit hoher Vermeidungsleistungszielorientierung bilden sich weniger weiter (Nitsche et al., 2013).

Ebenfalls sind für berufliches Lernen Überzeugungen unabdingbar, Anforderungen bewältigen und beeinflussen, eigene Fortschritte für Erfolge verbuchen zu können. Dies in Verbindung mit der Auffassung, dass Fähigkeiten veränderbar sind, sowie einem hohen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und auch hoher Selbstwirksamkeit (Zimmermann, 2000).

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Berufseintritt von Lehrpersonen hohe Anforderungen an die berufseintretenden Lehrpersonen stellt, welche individuell verschieden wahrgenommen und bewältigt werden (Hericks, 2006). Lernen im Hinblick auf die Bewältigung beruflicher Herausforderungen ist besonders während des Berufseintritts zur beruflichen Entwicklung unabdingbar.

## **2.2 Merkmale des Arbeitsplatzes Schule**

Den Arbeitsplatz von Lehrpersonen kennzeichnen spezifische Merkmale, welche je nach personalen Voraussetzungen einer Person als eher beanspruchend oder engagementförderlich wahrgenommen werden. Im Folgenden werden in einem ersten Abschnitt spezifische Merkmale des Berufseintritts erörtert in einem zweiten Abschnitt werden allgemein zu beachtende spezifische Arbeitsplatzmerkmale des Lehrberufs dargelegt.

### **2.2.1 Spezifische Merkmale des Berufseintritts von Lehrpersonen**

Der Berufseintritt von Lehrpersonen wird begleitet von Ängsten und Stressfaktoren, aber auch von positiven Emotionen. In keiner anderen Phase des Lehrberufs werden so viele Hochgefühle erlebt, wie beim Eintritt in den Beruf. Er wird begleitet von positiven Gefühlen wie der Freude, endlich im angestrebten Beruf arbeiten zu können (W. Herzog, Herzog, Brunner, & Müller, 2007).

Trotz dieses Wissens ist die Forschung stark auf die negativen Aspekte fokussiert, wie die folgenden Ausführungen zeigen. Zahlreich sind die Studien zu Anforderungen und Herausforderungen von berufseintretenden Lehrpersonen. Die Anforderungen sind vielfältig und variieren je nach Art der Erhebungsmethode (Keller-Schneider, 2010). Die metaanalytische Studie von Veenman (1984), welche Untersuchungen während des Berufseintritts von Lehrpersonen aus Westeuropa, Kanada, Australien und den USA einschliesst, eruierte 24 typische Anfangsschwierigkeiten von Primarlehrpersonen. Häufige Nennungen waren im Bereich des Kerngeschäfts des Lehrberufs zu finden wie die Klassenführung bzw. Disziplin im Klassenzimmer, der Umgang mit Heterogenität und den Eltern, Probleme bei der Zusammenstellung von Unterrichtsmaterial und dem angemessenen Umgang mit Problemen, der Motivierung und der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler sowie deren individuelle Unterstützung (Veenman,

1984). Ähnliche Befunde sind auch aus dem deutschsprachigen Raum bekannt (Abs, 2011; Lersch, 2006).

Retrospektiv erhobene Studien zeigen teilweise andere Ergebnisse. In einer qualitativ retrospektiv erfassten Studie im Kanton Zürich zu den Schwierigkeiten beim Berufseintritt konnte Hirsch (1990) vor allem Anforderungen an die eigene Person im Beruf herausarbeiten. Dazu gehören beispielsweise sich in die neue Aufgabe, Rolle und Verantwortung einzufinden, weiter werden körperliche Erschöpfung und Entmutigung genannt. Terhart, Czerwenka und Ehrich (1994) konnten in einer retrospektiv angelegten quantitativen Studie Anfangsschwierigkeiten von Primar- und Sekundarlehrpersonen im Bereich der Schülerbeurteilung, der materiellen Ausstattung der Schule, der Fülle organisatorischer Aufgaben sowie einer gerechten Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, ausfindig machen. Henecka und Lipowsky (2002) befragten in den 1990er Jahren deutsche Lehrpersonen nach Berufseintritt mittels einer offenen Frage zu ihren beruflichen Anfangsschwierigkeiten. Die Berufseintretenden nannten am häufigsten Schwierigkeiten im Bereich des Zeitmanagements und der Zeitnot durch die Unterrichtsvorbereitung, Probleme im Kollegium oder mit Vorgesetzten, gefolgt von der Klassenführung. Weiter scheinen das Unterrichten fachfremder Fächer, d.h. Fächer für die sie nicht explizit ausgebildet wurden, sowie Disziplinschwierigkeiten im Schulzimmer, belastend zu sein. Aufgrund des offenen Fragedesigns werden andere Anfangsschwierigkeiten genannt als in Fragebogenstudien mit geschlossenen Antwortformaten. Die Schwierigkeiten im Bereich der Unterrichtsführung und der Vermittlung, wie auch der individuellen Passung des Unterrichts an die einzelnen Schülerinnen und Schüler fehlen (Keller-Schneider, 2010).

In einer in der Schweiz durchgeführten sequentiellen Längsschnittstudie zu den „Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern“ (ARBEL) wurden unter anderem Lehrpersonen während des Berufseintritts zu ihren Belastungen befragt (Albisser, Kirchhoff, Meier, & Grob, 2006). Auf den obersten Rängen der Belastung stehen bei Schweizer Lehrpersonen während des Berufseintritts Tätigkeiten des Kerngeschäfts wie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, das Verhalten und die Motivation der Schülerinnen und Schüler, welche gefolgt werden von ausserunterrichtlichen Verpflichtungen, der Selektionsaufgabe, dem Stoffumfang und der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie von Reformen und Neuerungen im Schulsystem (Albisser, 2009). Erstaunlich ist, dass sich berufseintretende Lehrpersonen bereits durch Reformen und Neuerungen im Schulsystem belastet fühlen. Keller-Schneider (2010) nennt als möglichen Grund dafür die häufigen Diskussionen im Lehrerteam über Reformen. Das Kollegium nimmt als Sozialisationsinstanz starken Einfluss auf die Belastungswahrnehmung der berufseintretenden Lehrpersonen, was die These der Sozialisation durch den Beruf bestätigt.

Zwei neuere Untersuchungen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010), welche den Berufseintritt als eine durch berufliche Entwicklungsaufgaben strukturierte Phase betrachten, kommen zum Schluss, dass es beim Berufseintritt von Lehrpersonen vier übergeordnete zu bewältigende Entwicklungsaufgaben gibt. Zum einen ist dies die Rollenfindung als Person im Beruf, die Vermittlung von

Sach- und Fachinhalten, die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als entwicklungsfähig und -bedürftig, sowie weiter die Kooperation im System Schule (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Kerngeschäft der Lehrpersonen in vielen Studien zu Belastungen und Beanspruchungen von Lehrpersonen beim Berufseintritt im Vordergrund steht. Disziplin im Klassenzimmer, der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern bzgl. Disziplin, Selektion und individueller Unterstützung werden häufig als Anforderung genannt. Weiter bestehen Anforderungen auf der Systemebene Schule, d.h. bezüglich Zusammenarbeit mit dem Kollegium oder der Schulleitung oder ausserunterrichtlichen Tätigkeiten. Der Umgang mit den eigenen Ressourcen oder der Rollenfindung kommt erst in neueren Untersuchungen zum Tragen, was darauf schliessen lässt, dass der Referenzrahmen der berufsbezogenen Anforderungen und der Fokus darauf sich in den letzten Jahren verändert hat. Die Anforderungen des Berufseintritts liegen in den genannten Studien in ähnlichen Bereichen. Die wahrgenommene Ausprägung der einzelnen Anforderungsbereiche variiert je nach Art, Befragungszeitpunkt und kulturellem Hintergrund der Studie. Ein direkter Vergleich der Untersuchungen erscheint deshalb nicht sinnvoll. Grosse Unterschiede gehen durch verschiedene Befragungsarten hervor. Es ist entscheidend, ob quantitative oder qualitative Befragungen stattfanden, ob Schwierigkeiten, Belastungen oder Problemfelder erfasst wurden (Keller-Schneider, 2010).

Die berufseintretenden Lehrpersonen sind neben den spezifischen Anforderungen des Berufseintritts auch weiteren spezifischen Merkmalen des Arbeitsplatzes Schule ausgesetzt, welche im Zusammenhang mit dem Arbeitserleben bedeutend sind.

## 2.2.2 Spezifische Merkmale des Arbeitsplatzes Schule

Jeder Beruf hat eigene charakteristische Problemstellungen, welche durch spezifische arbeits- und organisationsbedingte Belastungsfaktoren beeinflusst und unabhängig von individuellen Personenmerkmalen zu berücksichtigen sind. Aufgrund dessen werden im Folgenden typische charakteristische Merkmale des Arbeitsplatzes Schule dargelegt und wenn möglich mit empirischen Befunden in Bezug auf das Arbeitserleben der Lehrpersonen erläutert.

### 2.2.2.1 Beziehungen im Berufsalltag

Beziehungen stellen im Berufsalltag von Lehrpersonen wichtige Aspekte zur Bildung der beruflichen Identität und somit zum Gelingen des Berufseintritts dar. Zentral sind vor allem Beziehungen zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern. Gelingt es ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis aufzubauen, kann eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung durchaus auch als Ressource angesehen werden und als belohnend und motivierend wirken (Treptow, 2006). Ein gutes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern kann über Jahre eine ausreichende Belohnung oder Motivation zur Berufsausübung darstellen (Sikes et al., 1991).

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist gekennzeichnet durch typische Merkmale, welche potentielle Belastungsfaktoren darstellen, wenn eine Beziehung nicht optimal funktioniert. Denn sie stellt eine einseitig asymmetrisch, nicht-reziproke Beziehung dar, was sich beispielsweise durch den Wissens- und

Erfahrungsvorsprung der Lehrpersonen gegenüber den Schülern zeigt. Die Lehrperson ist die Gebende, Schülerinnen und Schüler sind die Nehmenden. Mit zunehmenden Dienstjahren klafft die Altersschere immer stärker auseinander. Zudem beruht die Beziehung nicht auf Freiwilligkeit (Barth, 1997; Körner, 2003; Rothland & Terhart, 2007). Weiter wird die Beziehung durch den Leistungserfolg beeinflusst, der einer Lehrperson zugesprochen wird. Dieser wird oft am Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler gemessen. Der Lernfortschritt derselben ist nicht auf das Handeln und die Bemühungen von den einzelnen Lehrpersonen zurückzuführen. Es spielen weitere Einflussfaktoren eine entscheidende Rolle (Lipowsky, 2006) wie z.B. das Vorwissen oder der familiäre Hintergrund (Rothland & Terhart, 2007). D.h. das Handeln von Lehrpersonen ist ein Handeln unter doppelter Kontingenz (Baumert & Kunter, 2006). Denn zwischen Lehrerverbeit und Schülerarbeit steht keine eindeutige Kausalbeziehung, weil Lernen ein aktiver individueller Konstruktionsprozess darstellt, der von aussen nur bedingt zu steuern ist und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zusätzlich durch weitere Faktoren wie das Vorwissen oder den familiären Hintergrund beeinflusst wird (Rothland, 2013).

Neben den Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern spielt die Atmosphäre und die Kooperationsbereitschaft innerhalb des Kollegiums eine wesentliche Rolle für den beruflichen Erfolg und die Zufriedenheit (Rothland, 2004). Bereits Bromme (1997) erwähnt die Notwendigkeit, von der alles beherrschenden, alleinverantwortlichen Persönlichkeit der Lehrperson wegzukommen und sie als kompetente Fachperson mit begrenztem Einfluss zu betrachten. Auch heute sind viele Lehrpersonen noch Einzelkämpfer. Oft fehlt die soziale Unterstützung und der fachliche Austausch, die sich auf die Belastung und Beanspruchung fördernd auswirken (Kramis-Aebischer, 1995). Positive Kommunikationsstrukturen innerhalb eines Kollegiums im Sinne von sozialer Unterstützung wirken hingegen präventiv (Barth, 1997). Vor allem die sachlich-fachliche Unterstützung durch die Schulleitung und Arbeitskollegen sind in Bezug auf die reduzierte berufliche Leistungsfähigkeit bedeutsam (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008).

#### *2.2.2.2 Mangelnde Anerkennung und öffentliches Ansehen*

Ein weiteres typisches Merkmal des Arbeitsplatzes Schule, welcher die Identitätsbildung von Lehrpersonen entscheidend beeinflusst, ist der Status, d.h. einerseits die Anerkennung eigener Fähigkeiten im Bereich der Unterrichtsfächer sowie auch die soziale Position, welche durch die Ausübung des Berufs innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie erreicht wird. Ersteres steht in Zusammenhang mit der Kontrolle, welche eine Lehrperson über ihre geleistete Arbeit und deren Effekte hat. Diese Kontrolle über die eigene Arbeit ist bei Lehrpersonen relativ gering, da langfristige Erfolge und Resultate des Lehrerhandelns nicht zu erfassen sind. Andererseits bekommen Lehrpersonen Misserfolge in der täglichen Unterrichtspraxis schnell und deutlich zu spüren (Rothland, 2013). Diese geringe Kontrolle über die Arbeit wird durch fehlende Rückmeldungen über die Erfolge des beruflichen Tuns noch verstärkt. Oft besteht ein Mangel an positivem Feedback seitens der Schülerinnen und Schüler, sowie der Eltern. Lehrpersonen erhalten meist nur Rückmeldungen über ihren Unterricht, wenn diese negativ sind (Körner, 2003). Weiter können sich Lehrpersonen die nötige Anerkennung der geleisteten Arbeit auch nicht durch

einen beruflichen Aufstieg erwerben. Es gibt für Lehrpersonen nur wenige Möglichkeiten ausserhalb der Institution Schule zu arbeiten. Ihre Bindung an die Institution Schule ist sehr stark, Schulwechsel sind oft problematisch, Aufstiegschancen haben sie so gut wie keine. Der Lehrberuf stellt weitgehend einen Sackgassenberuf, einen Beruf ohne Karriere dar (Rothland, 2013). Obwohl die Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen in der Schweiz in den letzten 20 Jahren stark zugenommen haben, beschränken sie sich auf den Schulbereich und sind kaum mit einem Positionsaufstieg oder einer Lohnerhöhung verbunden.

Verstärkt wird die mangelnde Anerkennung durch das negative Berufsbild in der Öffentlichkeit, das teilweise als belastend wahrgenommen wird (z.B. Kramis-Aebischer, 1995; Rudow, 1994; Schröder, 2006). Dieses Bild zeigt sich auch in der europäischen Untersuchung Eurydice (2004). Interessant dabei ist, dass die grosse Mehrheit der Bevölkerung den Lehrberuf in Deutschland als schwer auszuüben ansehen und sie nicht mit ihnen tauschen möchte. Trotzdem findet man immer wieder Schlagzeilen über Lehrpersonen in der Presse, in welchen beklagt wird, dass Lehrer zu faul sind, viele Ferien haben etc. Es muss also differenziert werden zwischen der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer als Personen und Berufsinhaber und dem Lehrerhandeln, der konkreten Berufstätigkeit (Rothland & Terhart, 2007).

### *2.2.2.3 Offener Berufsauftrag*

Der Berufsauftrag von Lehrpersonen ist relativ offen und weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben und vom gesellschaftlichen Kontext abhängig. Dies belegen verschiedene Versuche einer Kategorisierung der Berufsarbeit von Lehrpersonen (z.B. Albisser, Kübler, & Meier, 1998; Oser, 1997). Dieser offene Berufsauftrag gibt den Lehrpersonen einerseits Freiheiten in der Arbeitsgestaltung, andererseits kann er zu einem Gefühl des Nie-Fertig-Seins führen, was je nach personalen Voraussetzungen mit Beanspruchung einhergehen kann (z.B. Giesecke, 2001; K. Ulich, 1996). Die Offenheit überlässt Lehrpersonen weitgehend selber zu entscheiden, wann unterrichtliche und erzieherische Ziele erreicht sind.

Die Arbeitszeiten der Lehrpersonen sind unvollständig geregelt. Die teilweise freie Zeiteinteilung gehört auf der einen Seite zu den Vorzügen des Berufs, auf der anderen Seite ist dies mit Problemen verbunden. Es wird nur die Unterrichtsstunden-Pflichtzahl festgeschrieben. Den Lehrpersonen wird weitgehend selbst überlassen, wie viel Zeit sie für die unterschiedlichen Arbeitstätigkeiten wie Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Elternarbeit, schulinterne Projektarbeiten, Fortbildungen etc. aufwenden (Hedderich, 2011; Rothland & Terhart, 2007). Wann die Aufgaben einer Lehrperson erfüllt sind, ist und kann wohl kaum definitiv festgelegt werden (Giesecke, 2001). Dies variiert stark aufgrund subjektiver, impliziter Überzeugungen und dem sozialen Kontext (Albisser et al., 1998). Neben diesen unvollständig geregelten Arbeitszeiten zeichnet sich die Schule auf der anderen Seite durch ein stereotypes, klar geregeltes Organisationsprinzip aus. Die Lehrpersonen sind mit klaren Vorgaben konfrontiert. Schuljahre sind strukturiert nach Klassenstufen, Jahrgängen, in Fächer und Stundenplänen gegliedert und in Nutzung von Raum und Zeit konventionell festgelegt (Rothland, 2013). Die Arbeitsstruktur, der Lehrper-

sonen ausgesetzt sind, zeigt ein ambivalentes Bild. Der äussere Rahmen ist klar vorgegeben und geregelt. Immer mehr Bereiche sind rechtlich und bürokratisch reglementiert, was viele Lehrpersonen über ‚Bürokratismus‘ klagen lässt (Dorsemagin, Lacroix, & Krause, 2012). Im Bereich der pädagogischen Arbeit besteht weitgehend eine hohe professionelle Freiheit (Hedderich, 2011). Dies stellt besonders für Lehrpersonen während des Berufseintritts eine Herausforderung dar, ihren eigenen Unterrichtsstil und Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zu finden.

Im Zusammenhang mit dem offenen Berufsauftrag und den nur ungenau geregelten Arbeitszeiten besteht ein weiteres strukturelles Charakteristikum des Berufs. Die Zweiteilung des Arbeitsplatzes. Bei vielen Lehrpersonen findet die berufliche Arbeit neben der Schule auch an einem Arbeitsplatz zu Hause statt, was eine Reihe potentieller Schwierigkeiten mit sich bringt. In der Öffentlichkeit wird oftmals nur der schulische Arbeitsplatz wahrgenommen, die häusliche Arbeit wird der Freizeit zugeordnet (Hedderich, 2011). Es entsteht eine verzerrte Aussensicht, die Lehrperson wird als Halbtagsjobber wahrgenommen (Dorsemagin et al., 2012; Rothland, 2013). Lehrpersonen weisen jedoch höhere durchschnittlich Wochenarbeitszeiten auf als andere Angestellte (Forneck & Schriever, 2001a; Landert & Brägger, 2009). Es gilt dabei jedoch zu berücksichtigen, dass Angaben über die Wochenarbeitszeit in den genannten Studien reine Selbstauskünfte der Betroffenen darstellen.

#### *2.2.2.4 Lehrerrollen und Erwartungen*

Ein weiteres Merkmal des Arbeitsplatzes Schule stellen die verschiedenen Erwartungsträger dar, denen Lehrpersonen ausgesetzt sind. Diese verschiedenen Erwartungsträger mit zum Teil widersprüchlichen Erwartungen versuchen auf die Lehrpersonen Einfluss zu nehmen, was zu Rollenkonflikten führen und besonders auch für Berufseintretende beanspruchend sein kann (Keller-Schneider, 2011). Erwartungen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten und der Öffentlichkeit stehen einander gegenüber. Je nachdem, welchem Erwartungsträger die Lehrpersonen gegenüber stehen, haben sie unterschiedliche Rollen einzunehmen, welche die verschiedenen Aufgabenbereiche mit sich bringen (Barth, 1997; Jung-Strauss, 2000). Eine gute Übersicht zu den verschiedenen Rollen und Erwartungsbereichen findet man in Rothland und Terhart (2007, S. 20). Die Konfrontation mit diesen verschiedenen sozialen Beziehungen und den enthaltenen unterschiedlichen Erwartungen verlangt von den Lehrpersonen hohe soziale Kompetenz und soziale Anpassung.

Mit dem gesellschaftlichen Erwartungsdruck und der grossen Rollenvielfalt in der Gesellschaft hängen wiederum das schlechte Lehrerverhalten in der Öffentlichkeit zusammen, was einen weiteren Belastungsfaktor für Lehrpersonen darstellt (Kramis-Aebischer, 1995; Rudow, 1994; Schröder, 2006) (vgl. Abschnitt 2.2.2.2).

#### 2.2.2.5 *Antinomien im Handeln von Lehrpersonen*

Die genannten unterschiedlichen Aufgaben und Erwartungen an Lehrpersonen widersprechen sich teilweise, was zu Spannungsverhältnissen, sogenannten Antinomien führen kann. Sie führen zu Unsicherheiten im Entscheiden und Handeln von Lehrpersonen (Rothland & Terhart, 2007), was wiederum beanspruchend erlebt werden kann. Dazu gehört nach Helsper (1996, 2000) die (1) Nähe-Distanz-Antinomie: für eine optimale Lernbegleitung ist ein Beziehungsaufbau nötig. Im Gegensatz dazu wird eine professionelle Distanz mit affektiver Neutralität gegenüber den Lernenden gefordert. Bei der Antinomie (2) von Person und Sache geht es darum, Wissen so zu vermitteln, dass es alltagsnah und an die Lebenswelt der Lernenden angepasst ist. Weiter wird die Antinomie (3) von Einheitlichkeit und Differenz beschrieben. Lehrpersonen sind verpflichtet, alle Schülerinnen und Schüler gleich zu behandeln, zu fördern und zu beurteilen. Damit verbunden ist automatisch eine verstärkte Zuwendung, Förderung und Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler. Diese verstärkte Förderung einzelner Lernender bedeutet jedoch eine reduzierte Zuwendungsmöglichkeit für andere, die zu einer Ungleichbehandlung führt. Bei der Antinomie (4) von Organisation und Interaktion stehen personenunabhängige Standards, regelhafte Routinen und gegebene Rahmenbedingungen der prinzipiellen Offenheit, der unregelmäßigen und nicht strukturierten individuellen Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden gegenüber. Bei der Antinomie (5) von Autonomie und Heteronomie geht es zum einen darum, die Lernenden zu autonomen Wesen zu erziehen, gleichzeitig befinden sich die Lernenden in der Schule in einer abhängigen Position, in einer gewissen Unselbständigkeit aufgrund ihrer Schülerrolle (vgl. Helsper, 1996; Helsper, 2000).

#### 2.2.2.6 *Fehlendes Berufsgeheimnis*

Ein letzter Punkt ist das Fehlen eines Berufsgeheimnisses (Giesecke, 2001). Damit verbunden ist das öffentliche Urteilsvermögen über den Lehrberuf, dass sich aufgrund eigener gemachter Erfahrungen jeder intuitiv kompetent fühlt und über Lehrer urteilen zu können meint. Durch die Annahme, dass Erziehen und Unterrichten als Fähigkeiten angesehen werden, über die alle Menschen natürlicherweise verfügen, wird das öffentliche Urteilsvermögen über den Beruf ebenfalls untermauert (Rothland & Terhart, 2007). Dies steht wieder in Zusammenhang mit dem öffentlichen Ansehen und der mangelnden Anerkennung.

### 2.2.3 Zusammenfassung: Merkmale des Arbeitsplatzes Schule

Die Erwartungen und Ansprüche der Gesellschaft an die Lehrpersonen sind hoch und können nicht immer konfliktfrei erfüllt werden (Fend, 1998; Grunder & Bieri, 1995). Die Arbeit von Lehrpersonen ist gekennzeichnet durch zahlreiche Anforderungen, einen breiten Arbeitsauftrag und Komplexität, welche besonders Lehrpersonen beim Berufseintritt vor Herausforderungen stellt (Rothland, 2013). Die vielschichtigen Arbeitsaufgaben, Widersprüche, Rollenkonflikte, gegensätzlichen Erwartungen und Voraussetzungen erschweren die befriedigende Erfüllung der Berufsaufgabe und können unter ungünstigen

Bedingungen nicht nur als Anforderung und Herausforderung, sondern auch als Belastung erlebt werden, welche längerfristig in Beanspruchung mündet. Aufgrund dessen lassen sich aus den spezifischen Merkmalen des Berufseintritts, den allgemeinen Merkmalen des Lehrberufs sowie aus der Arbeits- und Organisationspsychologie allgemein bekannten beanspruchenden Arbeitsmerkmalen unterschiedliche Belastungsaspekte ableiten, welche in Abschnitt 2.4.3.2 genauer dargelegt werden. Damit Unsicherheiten im Handeln von Lehrpersonen und andere Herausforderungen nicht zu Belastungsfaktoren werden, ist die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen als Teil der beruflichen Sozialisation durch den Beruf unabdingbar. Damit steht auch das Erleben der Arbeit in Beziehung, welches eher positiv oder negativ ausgeprägt sein kann. Dieses Erleben wird im Folgenden dargelegt.

### **2.3 Arbeitsbezogenes Erleben von Beanspruchung und Engagement bei Lehrpersonen**

In der psychologischen Forschung existieren unterschiedliche Konzepte und Konstrukte zur Beschreibung des emotionalen und kognitiven Erlebens im Arbeitskontext. Das berufsbezogene Erleben ist zu vielfältig, als dass ein einziges psychologisches Konstrukt es abbilden könnte (Sonntag, 2001, 2011). Die Forschungsliteratur zeigt auf, dass das berufliche Erleben aus zwei Perspektiven untersucht werden kann. Aus einer negativen, in der Aspekte wie Stress, Burnout, Belastung und Beanspruchung im Fokus stehen, sowie mittels positiver Konzepte, welche Wohlbefinden, Engagement oder Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit fokussieren, wobei letztere deutlich unterrepräsentiert sind.

In den nächsten Abschnitten werden die in der vorliegenden Studie verwendeten Begrifflichkeiten geklärt. Da die Entwicklung des Arbeitserlebens als ein sich kontinuierlich entwickelnder Prozess verstanden wird, welcher einerseits eine positive sowie auch eine negative Ausprägung haben kann, wird das Arbeitserleben in ein Vierfelder-Schema eingeteilt (Abbildung 1). Dieses beinhaltet eine zeitliche Dimension des kurzfristigen und langfristigen Erlebens sowie eine wertende Dimension des positiven und negativen Erlebens. Daraus ergibt sich für das kurzfristige Arbeitserleben einerseits die aktuelle Beanspruchung als negative Dimension sowie die Arbeitszufriedenheit als positive. Das langfristige Erleben wird eingeteilt in Beanspruchung und Engagement. Diese vier Begrifflichkeiten werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

	kurzfristiges Erleben der Arbeit	langfristiges Erleben der Arbeit
negativ	<p><b>aktuelle Beanspruchung</b> kurzfristige negative Reaktion auf Wahrnehmung von Arbeitsplatzmerkmalen unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse (in Anlehnung an E. Ulich &amp; Wülser, 2004)</p>	<p><b>Beanspruchung</b> negativer Zustand gegenüber der Arbeit, der sich charakterisieren lässt durch die drei Dimensionen emotionale Erschöpfung, Zynismus und reduzierte Leistungsfähigkeit (Maslach &amp; Leiter, 2008)</p>
positiv	<p><b>Arbeitszufriedenheit</b> kurzfristige positive Reaktion auf Wahrnehmung von Arbeitsplatzmerkmalen unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse (E. Ulich &amp; Wülser, 2004)</p>	<p><b>Engagement</b> positiver und erfüllender Gemütszustand gegenüber der Arbeit, charakterisiert durch die drei Dimensionen Vitalität, Hingabe und Absorbiertheit (Schaufeli &amp; Bakker, 2004)</p>

Abbildung 1. Dimensionen des Arbeitserlebens

### 2.3.1 Positives Arbeitserleben

Mit dem Aufkommen der positiven Psychologie, welche den Fokus weg von den Schwächen, Defiziten und Dysfunktionen der menschlichen Psyche auf deren Stärken verlagerte (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), tauchten in der Lehrerinnen- und Lehrerforschung neben den Begriffen Belastung und Beanspruchung auch vermehrt die Begriffe der Gesundheit, des Wohlbefindens, der Arbeitszufriedenheit und des Engagements auf (z.B. Harazd, Gieske, & Rolff, 2009; Heyse, 2011; Hillert et al., 2012). Das positive Erleben der beruflichen Tätigkeit wird damit stärker in den Forschungsfokus gerückt.

In der vorliegenden Arbeit ist einerseits die Arbeitszufriedenheit als aktuelles positives Arbeitserleben zentral, andererseits das Engagement als langfristiges positives Arbeitserleben. Die Begriffe werden in den folgenden beiden Abschnitten erläutert.

#### 2.3.1.1 Arbeitsdefinition Arbeitszufriedenheit als aktuelles positives Arbeitserleben

Arbeitszufriedenheit oder auch Berufszufriedenheit gilt als Humanziel jeder Organisation, da sie als Indikator für das Wohlbefinden, die Lebensqualität und die berufliche Sozialisation gilt (Rudow, 1994). Sie resultiert aus dem Zusammenspiel situativer Erfahrungen und Merkmale sowie individueller Einstellungen und Dispositionen und geht mit höherer Leistungsfähigkeit und Motivation bei der Arbeit einher (Gehrmann, 2007b).

Die Definition der Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit ist aufgrund der Literatur unklar. Die beiden Begriffe werden uneinheitlich und oft synonym verwendet, wobei zweites dominiert (Bieri, 2005). Die begriffliche Trennung geht zum Teil darauf zurück, dass Berufszufriedenheit als umfassender und längerfristiger verstanden wird als die Arbeitszufriedenheit (Schielin-Jakobi, 2008). Aufgrund der kurzfristigeren Bedeutung wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff der Arbeitszufriedenheit verwendet. Sie ist zu betrachten als eine subjektiv reflektierte Grösse, welche in engem Zusammenhang zu Wohl-

befinden, Lebenszufriedenheit und Leistungsfähigkeit steht und als kurzfristige Reaktion auf die Wahrnehmung von Arbeitsplatzmerkmalen unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse betrachtet wird (E. Ulich & Wülser, 2004). Sie ist klar von der Beanspruchung abzugrenzen, da Lehrpersonen durchaus beansprucht, aber trotzdem zufrieden sein können (Bieri, 2006). Die Arbeitszufriedenheit wird als Antezedenz des Engagements betrachtet, welches in dieser Arbeit als das langfristige Erleben der Arbeit beschrieben und im Folgenden definiert wird.

### *2.3.1.2 Arbeitsdefinition von Engagement als langfristiges positives Arbeitserleben*

Das zweite Hauptkonstrukt der Untersuchung bildet das Engagement. In der arbeitspsychologischen Literatur finden sich unterschiedliche Modelle und Definitionen von Engagement bezüglich der Arbeitstätigkeit (z.B. Macey & Schneider, 2008; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002; Steele & Fullagar, 2009). Einerseits wird von Engagement gesprochen, wenn Innovation, Eigeninitiative oder beispielsweise die persönliche Bereitschaft zur Weiterbildung von Lehrpersonen gemeint ist (Anderson, De Dreu, & Nijstad, 2004; Ertl & Krämer, 2005). Andererseits gibt es auch Definitionen, welche den Begriff des Engagements mit dem Wohlbefinden gleichsetzen, wie beispielsweise Lehr (2011) in Anlehnung an die Definition von Schaufeli, Salanova, et al. (2002), welche Engagement als einen positiv erfüllenden Gemütszustand gegenüber der Arbeit charakterisieren. Hierzu können auch die Theorien von Kahn (1990), Rothbard (2001), sowie Steele und Fullgar (2009) gezählt werden, welche Engagement als Absorbiertheit oder Flow betrachten; als eine Art kognitiven Zustand, welcher die emotionale Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Rolle jedoch nicht berücksichtigt.

Engagement ist von anderen Konstrukten wie der Arbeitszufriedenheit und der Arbeitssucht abzugrenzen. Arbeitszufriedenheit wie Engagement haben gemeinsam, dass sie beide von positiven Emotionen im Zusammenhang mit der Arbeitstätigkeit ausgehen. Engagement beschreibt das Befinden einer Person bei der Arbeit. Die Arbeitszufriedenheit hingegen bezieht sich auf Emotionen über und bezüglich der Arbeit und ist stärker auf einer kognitiven Ebene und kurzfristiger zu betrachten, was die Definition von Schaufeli und Bakker (2010) zum Ausdruck bringt „Engagement connotes activation (enthusiasm, alertness, excitement, elation), whereas satisfaction connotes satiation (contentment, calmness, serenity, relaxation)“ (Schaufeli & Bakker, 2010, p. 14). Weiter ist Engagement von der Arbeitssucht abzugrenzen. Arbeitssucht ist zu verstehen als eine übersteigerte und zwanghafte Arbeitstätigkeit. Engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern fehlt dieses zwanghafte und übersteigerte Angetrieben-Sein, welches eine Arbeitssucht kennzeichnet (Schaufeli, Taris, & Bakker, 2006). Sie arbeiten gerne und viel, weil sie sich durch die Arbeit herausgefordert fühlen und sie ihnen Freude bereitet (Schaufeli & Bakker, 2010). Leichte Korrelationen zwischen Engagement und übersteigertem Arbeitsverhalten konnten zwar nachgewiesen werden, jedoch nicht mit dem Aspekt der zwanghaften Arbeitstätigkeit. Hingegen wurden positive Beziehungen mit dem gesundheitlichen Befinden ausgemacht. Übersteigerte und zwanghafte Arbeitstätigkeit geht jedoch wiederum mit negativem Befinden einher

(Schaufeli et al., 2006). Aufgrund dessen ist in dieser Arbeit Engagement ganz klar von den Konzepten Arbeitssucht sowie Arbeitszufriedenheit abzugrenzen.

Zu beachten ist ebenfalls die immer wieder aufkommende Diskussion, welche ausgehend von Maslach et al. (2001) annimmt, dass Arbeitsengagement die Antithese von Burnout darstellt. Engagement ist aus dieser Perspektive zu charakterisieren als Energie, Involviertheit und Wirksamkeit, die drei direkten Gegensätze der Burnout-Dimensionen. Es wird angenommen, dass im Falle von Burnout Energie in emotionale Erschöpfung kehrt, Betroffenheit oder Involviertheit in Zynismus und die Wirksamkeit zu reduzierter Leistungsfähigkeit wird. Engagement kann aus dieser Perspektive aufgrund niedriger emotionaler Erschöpfung, geringem Zynismus und einem hohen Grad an persönlicher Erfüllung und Leistung diagnostiziert werden (Maslach, Jackson, & Leiter, 2008). Burnout und Engagement werden aus dieser Theorierichtung als ein Kontinuum von Engagement, als positiver Umgang mit Arbeitssituationen und Burnout, als negativer Umgang mit Arbeitssituationen verstanden, in das alle arbeitstätigen Personen einzuordnen sind (Maslach et al., 2008). Diese von Maslach vorgeschlagene Begriffsbestimmung wird kritisiert. Schaufeli et al. (2004a) stimmen zwar der Aussage zu, dass Burnout mit negativen und Engagement mit positiven Affekten verbunden sind, betonen jedoch, dass in Anlehnung an Russel und Carrol (1999) positive und negative Affekte keine bipolaren Konstrukte darstellen. Demnach könnten Burnout und Engagement nicht als bipolares Kontinuum betrachtet werden. Denn die Annahme eines Kontinuums zwischen Burnout und Engagement würde bedeuten, dass das eine Phänomen das andere ausschliesst, was empirisch nicht nachgewiesen werden konnte. D.h., dass ausgebrannte Menschen nicht engagiert wären und engagierte nicht ausgebrannt (Schaufeli & Bakker, 2004b). Neuere Arbeiten stellen die diskriminante Validität von Engagement teilweise wieder in Frage. So vermuteten González-Romá, Schaufeli, Bakker und Lloret (2006), dass bestimmte Burnout- und Engagementdimensionen wie Erschöpfung und Vitalität, welche die Aktivität bezüglich des Berufs beschreiben, sowie der Beziehung zwischen Zynismus und Hingabe, welche die Identifikation bezüglich des Berufs darlegen, möglicherweise doch Endpunkte von Kontinuen darstellen.

Im Zusammenhang mit der Nähe der beiden Konstrukte wird oft konstatiert, dass jemand gebrannt haben muss, um ausgebrannt werden zu können. Zwei Studien (E. Schmitz, 1998; E. Schmitz & Leidl, 1999) aus den 90er Jahren mit Lehrpersonen zeigten jedoch, dass dies nicht der Fall ist. Lehrpersonen, welche beim Eintritt in den Beruf Engagement und Begeisterung zeigten, waren nach rund 10jähriger Berufstätigkeit weder enttäuscht, noch neigten sie zu reduzierter Leistungsfähigkeit, emotionaler Erschöpfung oder Zynismus. Enttäuscht und von Burnout gefährdet waren vielmehr Lehrpersonen, welche mit unrealistischen und unklaren Ansprüchen in den Beruf eingestiegen waren. Es wurde in beiden Untersuchungen belegt, dass Engagement und Begeisterung eine mildernde (puffernde) Wirkung gegen Enttäuschung und Burnout einnimmt (E. Schmitz, 1998; E. Schmitz & Leidl, 1999).

Der Zusammenhang der beiden Konstrukte ist bis heute nicht abschliessend geklärt (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). In dieser Arbeit wird die Annahme verfolgt, dass die beiden Konstrukte als unabhängige und eigenständige Konzepte zu betrachten sind, welche Gemütszustände darstellen, die

insgesamt moderat negativ miteinander korrelieren und deshalb separat messbar sind (Schaufeli & Bakker, 2004a). Sie können nur bedingt als Endpunkt eines Kontinuums angesehen werden. In Anlehnung an Schaufeli, Salanova, Gonzáles-Romá und Bakker (2002) wird Engagement in dieser Arbeit folgendermassen definiert:

„(...) a positive, fulfilling, work-related state of mind that is characterized by vigor, dedication, and absorption. Rather than a momentary and specific state, engagement refers to a more persistent and pervasive affective cognitive state that is not focused on any particular object, event, individual, or behavior.“ (S.74)

Engagement beschreibt das Befinden gegenüber der Arbeit als ein überdauernder, affektiv-kognitiver Zustand, der sich nicht nur auf einzelne Ereignisse, sondern auf die gesamte Einstellung zur Arbeit bezieht. Engagement bei der Arbeit stellt demzufolge ein Indikator für intrinsische Motivation gegenüber der Arbeit dar (Salanova & Schaufeli, 2008). Ebenso kann in Anlehnung an Rudow (1994) Engagement wie auch das Konstrukt ‚Burnout‘ zu den langfristigen Folgen der Arbeitstätigkeit gezählt werden. Aufgrund dessen wird in der Arbeit im Folgenden neben dem Begriff *Engagement* auch derjenige des *langfristigen positiven Arbeitserlebens* verwendet.

Engagement setzt sich in Anlehnung Schaufeli und Bakker (2004a) zusammen aus den drei Dimensionen (1) *Vitalität*, (2) *Hingabe* und (3) Absorbiertheit. Die Dimension der *Vitalität* zeichnet sich aus durch ein hohes Mass an Energie und mentaler Resilienz während der Arbeit. Personen mit hohen Werten im Bereiche der Vitalität verfügen über den Willen, sich anzustrengen, sowie über Persistenz beim Auftauchen von Schwierigkeiten. Diese Dimension kann der Verhaltensebene zugeordnet werden. *Hingabe* wird verstanden als Enthusiasmus, Inspiration und Stolz gegenüber der Arbeit. Ebenfalls wird die Annahme von Herausforderungen darunter verstanden. Personen mit hoher Hingabe und hohem Einsatz sehen Sinn und Bedeutung in ihrer Arbeit und zeigen hohe Involviertheit. Diese Dimension kann der emotionalen Ebene einer Person zugeordnet werden. Die dritte Dimension der Absorbiertheit deutet auf konzentriertes, ausdauerndes Arbeiten sowie Zufriedenheit in der Ausübung der Tätigkeit. Bei hoher Absorbiertheit vergeht die Zeit bei der Arbeit schnell und die Person hat Mühe sich von der Arbeit zu lösen Absorbiertheit ist gemäss ihrer Definition in die Nähe des Flows (Csikszentmihalyi, 1991) zu rücken. Diese Dimension wird als kognitive Komponente betrachtet (vgl. Schaufeli & Bakker, 2010).

### 2.3.2 Negatives Arbeitserleben

Im Zusammenhang mit dem Lehrberuf tauchen immer wieder die Begriffe Stress, Belastung, Beanspruchung, Burnout oder Arbeits- und Berufszufriedenheit auf. Die einzelnen Begriffe werden meist synonym oder unklar verwendet (Van Dick, 2006). Obwohl die Gesundheit von Lehrpersonen in den letzten vierzig Jahren zunehmend in den Fokus der Arbeitswissenschaften gerückt ist (Krause, Dorsemagen, & Alexander, 2011), konnte die definitorische Abgrenzung der unterschiedlichen Begriffe nicht geklärt werden. Dies hat zur Folge, dass kein allgemein akzeptiertes Befragungsinstrument besteht, das abgrenzbar Belastung, Beanspruchung und Berufszufriedenheit im Lehrberuf misst (Gehrmann, 2007). Im

Folgendes wird der in der Arbeit verwendete Begriff des Beanspruchungserlebens definiert und von anderen Konstrukten abgegrenzt.

#### 2.3.2.1 *Arbeitsdefinition des aktuellen Beanspruchungserlebens*

Als erstes wird der Begriff der Beanspruchung klar von demjenigen der Belastung abgegrenzt. Die beiden Begriffe wurden erstmals von Rudow (1999) beschrieben und differenziert verwendet.

Als *Belastungen* wird die Gesamtheit aller Aspekte der Umwelt bezeichnet, welche von aussen auf das Individuum zukommen und sein berufliches Erleben beeinflussen. Dazu gehören beispielsweise Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen (E. Ulich & Wülser, 2004). In der vorliegenden Arbeit stellen belastende Arbeitsplatzmerkmale, als Stressoren bezeichnet, die Belastungen dar, welche je nach individuellen Voraussetzungen, aufgrund von unterschiedlichen motivationalen Faktoren und unterschiedlichen Persönlichkeitsfaktoren, erfahren und bewältigt werden.

Diese Belastungen führen zu *Beanspruchungen* im Sinne physischer und psychischer Veränderungen, welche unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen auftreten, wenn Menschen diesen Belastungen ausgesetzt sind (Tiesler, Berndt, Stöver, & Schönwälder, 2002). Dies bedeutet, dass die Beanspruchung durch die Reaktion einer Person auf die subjektive Wahrnehmung objektiver Belastungsfaktoren entsteht und als kontinuierlich entwickelnder Prozess zu verstehen ist. Die Beanspruchungen können wiederum eingeteilt werden in kurzfristige und reversible Beanspruchungsreaktionen, mittelfristige und langfristige Beanspruchungsfolgen (E. Ulich & Wülser, 2004). Die kurzfristige Beanspruchungsreaktion stellt beispielsweise das von den Lehrpersonen im Moment angegebene Beanspruchungsgefühl wie z.B. Ermüdung oder Stress dar (Rudow, 1994). Arbeitsüberforderung und Arbeitszufriedenheit zählen nach E. Ulich & Wülser (2004) oder auch Krause (2013) zu den mittelfristigen Beanspruchungsfolgen. Sie werden in dieser Arbeit als aktuelles Erleben, dem langfristigen Arbeitserleben vorausgehend, beschrieben und als kurzfristige negative Reaktion auf die Wahrnehmung von Arbeitsplatzmerkmalen unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse definiert (E. Ulich & Wülser, 2004) (siehe Abbildung 1).

#### 2.3.2.2 *Arbeitsdefinition des langfristigen Beanspruchungserlebens*

Ein im Zusammenhang mit Belastungen und Beanspruchungen häufig verwendeter Begriff ist derjenige des *Burnouts*. Der Begriff wurde in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts erstmals im psychologischen Kontext verwendet, um ein Phänomen zu beschreiben, welches insbesondere in Humanberufen mit hohem zwischenmenschlichem Kontakt aufgefallen war (Freudenberger, 1974). Es wurde von Freudenberger (1974) als Zustand der Erschöpfung und Frustration beschrieben, welcher sich zusammensetzt aus psychischen, physischen und mentalen Symptomen. Trotz der regen Burnoutforschung gibt es bis heute keine einheitlich anerkannte wissenschaftliche Definition des Begriffs. Er wird unscharf und sehr unterschiedlich verwendet, je nachdem auf welche Theorien zur Entstehung von Burnout man sich bezieht. Enzmann und Kleiber (1989) sowie Farber (1991) beispielsweise verstehen Burnout eher als eine Folge von negativem Stress, Cherniss (1980) als eine dysfunktionale Art der Stressbewältigung.

Der Begriff wird oft ungenügend von der Depression abgegrenzt (Barth, 1997; Burisch, 2006; Czerwenka, 1993). Eine Depression bezieht sich auf alle Lebensbereiche, Burnout hingegen ist begrenzt auf die Wahrnehmung und das Empfinden eines einzelnen Lebensbereichs, in der Regel des Berufsalltags, die anderen Lebensbereiche scheinen nicht beeinträchtigt (Burisch, 2006). Weiter wird die Intensität bei Burnout als geringer beschrieben als bei einer Depression. Auf methodischer Ebene konnten Bakker et al. (2000) Burnout faktorenanalytisch von Depression trennen.

Burnout ist ebenfalls von der Berufszufriedenheit bzw. Berufsunzufriedenheit abzugrenzen, obwohl es in der Forschungsliteratur auch hierzu unterschiedliche Ansichten gibt. Beispielsweise sieht Hedderich (2011) Burnout als Synonym für Arbeitsunzufriedenheit, da die Arbeitsunzufriedenheit die subjektive Einstellung zum Arbeitsverhältnis charakterisiert, d.h. von den kognitiven und emotionalen Bewertungsprozessen abhängt, welche auch bei Burnout ausschlaggebend sind. Andere Autoren postulieren, die beiden Konstrukte klar voneinander zu trennen, da Berufsunzufriedenheit sich nicht nur durch Erschöpfung äussern kann, sondern auch in negativer Aktivität und Wut (Rösing, 2003). Weiter schliessen sich Burnout und Arbeitszufriedenheit nicht gegenseitig aus, da zahlreiche Lehrpersonen angeben, allgemein mit ihrem Beruf zufrieden zu sein, sich aber dennoch stark belastet zu fühlen (Barth, 1997; Bieri, 2005). Weiter ist die Arbeitszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit im Entstehungsprozess des Burnouts vorausgehend (Montgomery & Rupp, 2005; E. Ulich & Wülser, 2004). Beides spricht dafür, die beiden Konstrukte unabhängig voneinander zu betrachten, obwohl grundsätzlich davon auszugehen ist, dass ein enger Zusammenhang zwischen Berufsunzufriedenheit und Burnout besteht und die beiden Konstrukte in einem Wechselverhältnis zueinander stehen (Barth, 1997; Cherniss, 1980).

Die vorliegende Arbeit richtet sich nach der Burnoutdefinition von Maslach und Jackson (1984) später Maslach, Jackson und Leiter (1996), welche Burnout als ein Syndrom aus den Dimensionen (1) *emotionaler Erschöpfung*, (2) *Dehumanisierung* (später auch Zynismus genannt) und (3) *reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit* sehen. Auf diese Definition baut auch das „Maslach Burnout Inventory“ (Maslach & Jackson, 1981; Maslach et al., 1996) auf, welches in ca. 90 Prozent der veröffentlichten Studien zu dieser Thematik angewendet wird und somit das meist eingesetzte Messinstrument für Burnout ist (Burisch, 2006). Die Dimension der *emotionalen Erschöpfung* beschreibt die emotionale Seite des Burnouts. Sie geht mit Ausgelaugt-Sein, Desinteresse am Beruf und mangelnder Energie zur Aufgabenbewältigung einher. Bei den Lehrpersonen kann sich dies beispielsweise darin zeigen, dass sie sich schon beim Gedanken an den nächsten Arbeitstag erschöpft fühlen (Maslach et al., 2008). Die Dimension der *Depersonalisierung* oder auch Zynismus genannt, wird von Maslach et al. (2008) als Versuch beschrieben, Distanz zu den Personen zu schaffen, mit denen man in beruflicher Interaktion steht. Dies zeigt sich in einer wahrgenommenen Entfremdung gegenüber diesen Personen, welche sich durch respektlose oder herablassende Bemerkungen und Einstellungen kennzeichnet. Bei den Lehrpersonen z.B. in einem Desinteresse gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Die Dimension des Zynismus beschreibt demzufolge die handelnde Komponente. Die dritte Dimension der *reduzierten Leistungsfähigkeit* bezieht sich auf die Reduktion der wahrgenommenen Kompetenz und der Arbeitsproduktivität.

Sie wird auch als Selbstevaluationsdimension bezeichnet und beschreibt die kognitive Komponente. Bei Lehrpersonen kann sich dies beispielsweise darin zeigen, dass sie Erfolge im Beruf nicht mehr wahrnehmen und nur mehr Mängel an der Arbeit erkennen (Maslach et al., 2008).

Darüber, ob die Entwicklung der einzelnen Dimensionen gleichzeitig erfolgt oder sequenziell abläuft, herrscht Uneinigkeit. Maslach und Kollegen gingen ursprünglich davon aus, dass emotionale Erschöpfung die Depersonalisierung nach sich zieht und sich die reduzierte Leistungsfähigkeit parallel dazu entwickelt (Maslach et al., 2001). In einer neueren Untersuchung erörtern Maslach und Leiter (2008), dass einige Befunde direkte Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen nahelegen, andere eher eine Unabhängigkeit der reduzierten Leistungsfähigkeit von den anderen beiden Dimensionen. Eine andere theoretische Entstehungsabfolge wird von Golembiewski, Munzenrider und Carter (1983) angegeben. Sie gehen in ihrem Burnout-Phasenmodell davon aus, dass der Burnout-Prozess durch Dehumanisierung initiiert wird, welche in der Regel eine reduzierte Leistungsfähigkeit und darauf folgend die Wahrnehmung einer Erschöpfung zur Folge hat. Diese Phasen müssen nicht in jedem Fall chronologisch durchlaufen werden (Golembiewski, 1999). Streng genommen ist die Annahme kausaler Unabhängigkeit und paralleler Entwicklung nicht miteinander vereinbar. Aufgrund dessen schränken die Forscher die Unabhängigkeitsannahme ein und geben zu bedenken, dass Wahrnehmungen der einzelnen Dimensionen sich auch gegenseitig beeinflussen. Eine abschliessende Klärung des Verhältnisses der einzelnen Dimensionen steht noch aus (Maslach et al., 2008).

Da der Begriff des Burnouts selber negativ konnotiert ist, unscharfe Verwendung findet und bis heute nicht als Krankheit anerkannt ist, wird im Folgenden der Begriff des Beanspruchungserlebens in Anlehnung an Rudow (1994) verwendet. Er geht davon aus, dass Belastungen zu Beanspruchung führen. Diese Beanspruchung beinhaltet definitorisch die drei Dimensionen des Burnouts nach Maslach et al. (2008), emotionale Erschöpfung, Zynismus und reduzierte Leistungsfähigkeit.

### 2.3.3 Forschungsstand zum Engagement und zur Beanspruchung von Lehrpersonen

Der Forschungsstand zur Beanspruchung und zum Engagement im Lehrberuf ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Beanspruchung von Lehrpersonen wurde in den letzten vierzig Jahren intensiv beachtet und erforscht, das Engagement findet erst seit knapp zehn Jahren Beachtung in der Lehrerinnen- und Lehrerforschung. In den folgenden Abschnitten wird der Forschungsstand zum Engagement und zur Beanspruchung von Lehrpersonen zusammenfassend dargelegt.

#### 2.3.3.1 *Forschung zum Engagement von Lehrpersonen*

Die Forschung zum Engagement kam in den letzten Jahren stark auf (Sonnentag, 2011) und damit verbunden auch erste Studien zum Engagement von Lehrpersonen. Bisherige Forschungsergebnisse zum Arbeitsengagement beziehen sich vor allem auf den arbeitspsychologischen Kontext in Dienstleistungsberufen, zur Leistungssteigerung von Mitarbeitenden, Studien zum Lehrberuf sind eher rar. In Anlehnung an die Einteilung der Forschung zur Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen nach Krause

(2013) (vgl. Abschnitt 2.3.3.2) wird der Versuch unternommen, die allgemeine Forschung zum Engagement einzuteilen in die Bereiche (1) Entstehungsbedingungen und (2) Folgen von Engagement.

(1) Forschungsergebnisse zur Entstehung des Engagements zeigen, dass vielfältige Ressourcen den Entstehungsprozess begünstigen. Dies sind wie in der Beanspruchungsforschung (1a) *personenbezogene Faktoren*, welche der Persönlichkeit zuzuordnen sind, wie das Erleben der eigenen fachlichen Kompetenz, der Motivation, Bedeutung der Arbeit, Motive, Selbstwirksamkeitserwartungen, Copingstrategien oder Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion und Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (Cherniss, 1993; Schaufeli & Taris, 2014; Spreitzer, Kizilos, & Nason, 1997). Weiter gibt es auch Forschung zu demographischen Aspekten wie dem Geschlecht oder der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Berufsgruppen und Schulformen. Unterschiede zwischen den Geschlechtern wurden in Bezug auf das Engagement im Beruf keine gefunden, jedoch bezüglich Berufsgruppen. Manager, Pädagogen oder Polizisten zeigten in der Regel mehr Arbeitsengagement als einfache Angestellte. Es wird vermutet, dass die Unterschiede aufgrund fehlender personaler Ressourcen bei der Arbeit zustande kamen (González-Romá et al., 2006). In Bezug auf den Lehrberuf zeigte eine spanische Studie bei Kindergarten-, Primar- und Sekundarlehrpersonen, dass Leistungsdruck und Selbstwirksamkeitserwartung vermittelt durch Copingstrategien Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen beeinflussen (Bermejo et al. 2013). Aus einer Untersuchung von Skaalvik und Skaalvik (2014) bei norwegischen Lehrpersonen geht die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung als positiver Prädiktor für das Engagement von Lehrpersonen hervor. Gleiches belegt eine ebenfalls norwegische Studie von Hoigaard, Giske und Sundli (2012). Weiter gilt das Alter als negativer Prädiktor, mentale und emotionale Stärke hingegen als positive Prädiktoren des Engagements von Lehrpersonen (Lorente, Salanova, Martinez, & Schaufeli, 2008). Parker, Martin, Colmar und Liem (2012) wiesen negative Zusammenhänge des Engagements mit emotionsorientierten Copingstrategien von Lehrpersonen auf.

(1b) Weiter sind es *arbeitsbezogene Faktoren*, zu welchen neben dem Arbeitsplatzumfeld auch soziale Aspekte der Arbeit gezählt werden. Es wurde in den letzten Jahren insbesondere Forschung zur subjektiven Wahrnehmung arbeitsbezogener Einflussfaktoren betrieben. So gelten bei den Arbeitsplatzmerkmalen die Autonomie, die soziale Unterstützung, das Erhalten von Rückmeldungen durch den Beruf und die Arbeitszufriedenheit als für das Engagement förderlich (z.B. A. H. De Lange, De Witte, & Notelaers, 2008; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008). Sie können als Ressourcen angesehen werden, welche auch hemmend auf Stressoren wirken (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005; Hackman & Oldham, 1975). Für den Lehrberuf zeigten Resultate einer in Deutschland durchgeführten Studie, dass schulische Kontexte, besonders die Unterstützung durch die Schulleitung, das Engagement von Lehrpersonen beeinflussen (Klusmann et al., 2008). Die Untersuchung von Hakanen et al. (2006) bei finnischen Lehrpersonen belegt, dass Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern und die Arbeitsbelastung mit weniger Engagement von Lehrpersonen einhergehen. Ein Klima der gegenseitigen Unter-

stützung und Innovation im Kollegium sowie die unterstützende Führung der Schulleitung führen hingegen zu mehr Engagement. Rollenambiguität als Stressor stellt einen negativen Prädiktor für Engagement dar (Lorente et al., 2008).

(2) Die Forschung zu den *Folgen* von hohem Arbeitsengagement beschreibt einerseits Folgen im Bereich des (2a) Arbeitsoutputs. Arbeitnehmer mit hohem Engagement zeigten in Studien eine höhere Produktivität bei der Arbeit (Parker & Martin, 2009). In Bezug auf die Leistung von Studierenden konnten Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova und Bakker (2002) einen positiven Zusammenhang mit der Engagementdimensionen Vitalität aufzeigen. Als Output der Lehrtätigkeit kann die Unterrichtsqualität betrachtet werden. Engagierte Lehrpersonen weisen qualitativ besseren Unterricht auf, der sich in einer höheren Unterrichtskompetenz zur Gestaltung wirksameren Unterrichts zeigt (Bakker & Bal, 2010). Es werden bessere Lehr-Lernprozesse initiiert, Schülerinnen und Schüler besserer aktiviert und motiviert sowie eine höhere Schülerorientierung und mehr Angebotsvielfalt festgestellt (Dauber & Döring-Seipel, 2010). Auf der Klassenebene sind ein besseres Klima sowie eine bessere Klassenführung zu beobachten (Pas et al., 2010). Hierbei handelt es sich ebenfalls um Aspekte, welche zu einer hohen Unterrichtsqualität beitragen (Helmke, 2009). Weiter geht ein hohes Engagement mit (2b) niedrigerem Absentismus und weniger Mitarbeiterfluktuationen einher (A. H. De Lange et al., 2008; Simpson, 2008). Es ist zu erwarten, dass engagierte Lehrpersonen weniger gefährdet sind, an einem Burnout zu erkranken (Hakanen et al., 2006). Dass sie weniger dazu neigen, den Beruf zu verlassen oder krankheitsbedingt ausfallen, wie dies Hoigaard et al. (2012) bei norwegischen Lehrpersonen aufzeigen konnten.

(2c) Ebenfalls gilt Engagement als Prädiktor für proaktives Verhalten im Beruf. Dies bedeutet, dass wer über hohes Engagement verfügt, bei der Arbeit initiativer ist und stärker Neues dazulernen möchte. Engagierte Personen zeigen mehr Innovation und ein höheres Commitment der Organisation gegenüber (Sonnentag, 2003). Dies führt zur Annahme, dass engagierte Lehrpersonen stärker am gesamten Schulleben teilnehmen, sich für die Schule einsetzen und allgemeine Zusatzaufgaben übernehmen (Parker & Martin, 2009). Eine höhere Innovationsbereitschaft wurde in einer deutschen Studie von Emmrich (2009) nachgewiesen.

Eine weitere Folge von Engagement kann (2d) das Erleben von mehr positiven Emotionen gegenüber der Arbeit und eine höhere Arbeitszufriedenheit sein (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2009). Studierende mit höherem Engagement verfügen über mehr Studienzufriedenheit (Wefald & Downey, 2009), engagierte Arbeitnehmer über mehr Arbeitszufriedenheit (Saks, 2006; Shimazu & Schaufeli, 2008). Gleiches lässt sich auch für Lehrpersonen nachweisen (Timms & Brough, 2012). Diese Effekte sind darauf zurückzuführen, dass Engagement begleitet wird von positiven Emotionen wie Freude am Unterrichten und Begeisterung für schulische Tätigkeiten (E. Schmitz & Voreck, 2011).

(2e) Als letzter Punkt ist zu bemerken, dass sich das Engagement von Lehrpersonen anscheinend auch auf die Individualebene der Schülerinnen und Schüler überträgt. So sind Schülerinnen und Schüler von engagierten Lehrpersonen dem Lernen gegenüber engagierter eingestellt (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007).

### 2.3.3.2 Forschung zur Beanspruchung im Lehrberuf

Im Vergleich zur Engagementforschung von Lehrpersonen, welche vor allem durch die Arbeitspsychologie geprägt ist, zeigt sich die Belastungsforschung zum Lehrberuf als interdisziplinäres Forschungsfeld. Es treffen unterschiedliche Forschungsdisziplinen wie die Arbeits- und Organisationspsychologie, die Klinische Psychologie, Pädagogische Psychologie, Erziehungswissenschaften oder die Arbeitsmedizin aufeinander (Rothland & Klusmann, 2012), was es erschwert, die einzelnen Studien miteinander zu vergleichen und sie thematisch einzuteilen. Es finden sich in der Literatur unterschiedliche Übersichten zur Belastungsforschung im Lehrberuf, welchen allen gemein ist, dass sie versuchen, die Fülle der Studien in einzelne Bereiche zusammenfassen. Beispiele für Übersichten von Paradigmen der Belastungsforschung im Lehrberuf sind zu finden bei Hedderich (2011, S. 46), bei Krause, Dorsemagen und Alexander (2011, S. 791ff.) oder Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013, S. 65).

Um in der vorliegenden Arbeit eine Übersicht über die bisherige Forschungstätigkeit zur Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen zu geben, wird im Folgenden das Raster von Krause et al. (2013, S. 65 ff.) herangezogen und zusammenfassend erläutert (siehe Abbildung 2).

In diesem Raster zählen zur ersten Ebene (1) Untersuchungen zum Lehrberuf, welche auf politischen und volkswirtschaftlichen Variablen beruhen und somit die *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* fokussieren. Es werden strukturelle Aspekte untersucht, welche die Organisation und Steuerung des Bildungswesens betreffen und nicht unmittelbar von Einzelschulen, Schulleitungen, Kollegien oder Lehrpersonen beeinflusst werden (z.B. Krause & Dorsemagen, 2007). Weiter gibt in diesem Bereich Arbeiten zum Lehrerrimage, zur Organisation eines Schulsystems oder Studien, welche davon ausgehen, dass Reformen als Ursachen von Belastungen von Lehrpersonen angesehen werden können (Bellmann & Weiss, 2009). Bis jetzt konnten kaum nützliche Bezüge zur Belastungsforschung von Lehrpersonen aus diesem Bereich erbracht werden (Krause et al., 2013).

Auf der zweiten Ebene (2) sind Studien anzusiedeln, welche sich mit Einflüssen und Aspekten auseinandersetzen, d.h. die Einfluss auf die Tätigkeit der Lehrpersonen nehmen und somit als Einflussfaktoren der Belastung und Beanspruchung gelten. Diese Einflussfaktoren können in (2a) *arbeitsbezogene* und (2b) *personenbezogene Einflussfaktoren* sowie in (2c) *ausserberufliche Einflüsse* eingeteilt werden. Die einzelnen Bereiche sind relativ gut erforscht (Krause et al., 2013). Studien welche personen- und arbeitsbezogene Einflussfaktoren verbinden, sind jedoch noch rar (Klusmann & Philipp, 2014; Rothland & Terhart, 2007). Die Erfassung dieser Faktoren kann mittels objektiver, objektivierbarer oder subjektiver Erhebungsmethoden erfolgen (Krause et al., 2013). Hier liegt die Annahme zugrunde, dass identische Belastungen zu unterschiedlichen Beanspruchungen führen können (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

(2a) Seit rund 30 Jahren berücksichtigt die Forschung zur Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen zusehends mehr die *Arbeitssituation* von Lehrpersonen (Krause et al., 2011). Zu den arbeitsbezogenen Faktoren gehören Untersuchungen, welche sich mit der Wahrnehmung von Tätigkeitsmerkmalen, der Anforderungsvielfalt sowie Entscheidungsspielräumen von Lehrpersonen auseinandersetzen. Zu

den objektiven Erfassungen werden z. B. Schallpegelmessungen gezählt. Die Erfassung dieser Einflussfaktoren ist unabhängig vom Urteil der arbeitenden Person. Zu den objektivierbaren Verfahren gehören unter anderem detaillierte Angaben zur Arbeitszeit zur Schulgröße oder zum sozialen Status der Schüler. Die subjektive Erfassung der arbeitsbezogenen Einflussfaktoren beinhaltet vorwiegend subjektive Beschreibungen der Arbeitssituation. Darunter fallen alle Erhebungen, welche nach der subjektiven Wahrnehmung von Lehrpersonen fragen. Auf Ebene der Schule und der Zusammenarbeit ist es beispielsweise die Wahrnehmung der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz, der Führungsstil der Schulleitung oder die Kooperation im Kollegium. Weiter auch Studien, welche sich mit der subjektiven Wahrnehmung der Arbeitstätigkeiten, der Anforderungsvielfalt oder der Arbeitsmenge beschäftigen, nach Karriere- und Fortbildungsmöglichkeiten oder nach einem Aufgaben- und Rollenverständnis, der Wahrnehmung sozialer Beziehungen oder der subjektiven Einschätzung des Berufsbildes in der Öffentlichkeit fragen (Krause et al., 2013). In diesem Bereich werden oft Vergleiche zwischen den einzelnen Schulformen, zwischen voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrpersonen oder in Bezug auf unterschiedliche zu unterrichtende Fachrichtungen gemacht (Rothland & Klusmann, 2012).

Es ist vielfach belegt, dass arbeitsbezogene Einflussfaktoren Wirkungen auf die Gesundheit von Lehrpersonen haben. Vor allem die negativen Auswirkungen von Zeitdruck, fehlenden Erholungspausen und Unterrichtsstörungen konnten nachgewiesen werden. Dementsprechend sind diese Aspekte in Studien bevorzugt zu berücksichtigen. Ebenfalls starken Einfluss hat die Qualität der sozialen Beziehungen. Die Größe der individuellen Handlungsspielräume und die Anforderungsvielfalt nehmen eine geringere Bedeutung für die Beanspruchung ein, sind aber relevant für die Arbeitsmotivation (Krause & Dorsemagen, 2007) (vgl. Abschnitt 2.4).

(2b) Zu den *personenbezogenen Einflussfaktoren* gehören demographische Angaben wie das Alter, das Geschlecht, Anzahl Berufsjahre, der Familienstand, die Anzahl Kinder und intra-individuelle Dispositionen von Lehrpersonen. Intraindividuelle Einflussfaktoren, welche häufig untersucht werden, sind beispielsweise die Big Five, Einstellungen, Motive und motivationale Orientierungen oder unterschiedliche Bewältigungsstile. Weiter gibt es Studien, welche Typisierungen von Lehrpersonen vornehmen oder Aspekte der persönlichen Kompetenz wie Qualifikationen und Fortbildungen genauer untersuchen (Krause et al., 2013). Oft wird ein moderierender Effekt von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Arbeitsbelastung angenommen. Teilweise wird auch ein direkter Einfluss der Lehrerpersönlichkeit auf die Beanspruchung postuliert (Krause & Dorsemagen, 2007). Es ist auffällig, wie stark das Paradigma der Lehrerpersönlichkeit in vielen Untersuchungen im Vordergrund steht und dementsprechend Forschungen in diesem Bereich dominierend sind (Rothland, 2009). Ein sehr gut untersuchtes Konstrukt in diesem Bereich ist dasjenige der Selbstwirksamkeitserwartungen, welches in zahlreichen Studien als negativer Prädiktor von Beanspruchung aufgezeigt werden konnte (z.B. Abele & Candova, 2007; Luszczynska, Gutiérrez-Dona, & Schwarzer, 2005). Ein erst in den letzten Jahren aufkommendes Konstrukt in diesem Bereich ist dasjenige der Zielorientierungen. Aufgrund erster Studien kann vor allem

die Vermeidungsleistungszielorientierung als Prädiktor von Beanspruchung angesehen werden (z.B. Tönjes & Dickhäuser, 2009; Tönjes, Dickhäuser, & Kröner, 2008) (vgl. Abschnitt 2.5).

(2c) Weiter gehören zu dieser Ebene auch Studien zu *ausserberuflichen Einflüssen*. Dazu gehören die Untersuchungen besonderer Lebensereignisse, oder Konflikte zwischen Privat- und Arbeitsleben (Rothland, 2013).

<p><b>1. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen</b> (Organisation und Steuerung des Schulsystems, Ansehen des Lehrberufs)</p>					
<p><b>2. Einflussfaktoren</b></p>					
2a) Arbeitsbezogene Einflussfaktoren		2b) Personenbezogene Einflussfaktoren			2c) Ausserberufliche Einflüsse
<i>Objektivierbar</i>	<i>Subjektive Wahrnehmung</i>	<i>Demographische Aspekte</i>	<i>Aspekte der Persönlichkeit</i>	<i>Coping/ Bewältigungsstile</i>	z.B. Konflikte zwischen Privat- und Arbeitsleben
Arbeitszeit Strukturelle Bedingungen Klassengrösse Unterrichtsstörungen	Tätigkeits- & Organisationsmerkmale Soziale Beziehungen Aufgaben und Rollenverständnis	Alter Geschlecht Herkunft	Kompetenzen Verhaltens- und Erlebensmuster Einstellungen Motive Big Five	emotions- vs. problemorientiert	
<p><b>3. Folgen</b></p>					
3a) kurzfristig aktuelle Beanspruchungsreaktionen		3b) Mittel- bis langfristige chronische Beanspruchungsfolgen		3c) Nicht-lehrerbezogene Folgen	
physiologisch-körperlich (z.B. Messung Blutdruck) affektiv (z.B. Gereiztheit, Unsicherheit) kognitiv (z.B. Wahrnehmung, Erinnern) verhaltensmässig (z.B. Redeannteile)		physiologisch-körperlich (z.B. psychometrische Störungen) affektiv (z.B. Burnout) kognitiv (z.B. Selbstwertgefühl, Resignation) verhaltensmässig (z.B. Sucht- und Risikoverhalten)		volkswirtschaftliche Aspekte, Unterrichtsqualität, Schülerleistungen	
<p><b>4. Intervention</b></p>					
4a) Verhältnisprävention			4b) Verhaltensprävention		

Abbildung 2. Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Belastungsforschung von Lehrpersonen (modifiziert nach Krause et al., 2013, S. 65; Rothland & Klusmann, 2012)

(3) Die dritte Forschungsebene bilden Studien zu den *Folgen der Belastung und Beanspruchung*. Diese Studien können wiederum unterteilt werden in (3a) kurzfristige Beanspruchungsreaktionen, (3b) mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen sowie (3c) nicht-lehrerbezogene Folgen.

(3a) Die *kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen* werden unterteilt in physiologisch-körperliche, affektive, kognitive und verhaltensmässige Reaktionen. Zu den kurzfristig physiologischen Beanspruchungs-

reaktionen gehören alle elektrischen, magnetischen, chemischen und molekularen körperlichen Vorgänge, welche als unmittelbare Reaktion auf die Ausübung einer Tätigkeit auftreten. Dazu zählen Messungen der Herzschlagfrequenz oder des Blutdruckes, oder den Hormonen Cortisol oder Noradrenalin sowie auch elektrophysiologische Beanspruchungsindikatoren (Krause et al., 2013). Den *affektiven kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen* wurde in den letzten Jahren der Lehrerforschung mehr Aufmerksamkeit gewidmet (Hülshager, Lang, & Maier, 2010). Dazu gehören kurzfristige Emotionen wie Gereiztheit, Unsicherheit, Ärger und Frustration sowie auch Freude, Ruhe oder Gelassenheit (Rothland, 2013). *Kognitive kurzfristige Beanspruchungsreaktionen* beziehen sich auf mentale Prozesse des Wahrnehmens, Schlussfolgerns, Erinnerns etc. Demzufolge dienen sie der Beschreibung kognitiver Prozesse und handlungsbegleitender Kognitionen (Krause et al., 2013). *Kurzfristige verhaltensmässige Beanspruchungsreaktionen* beziehen sich auf beobachtbare Handlungen und Verhaltensweisen der Lehrpersonen wie beispielsweise das Verhalten von Personen in Pausen oder deren Redeanteile während des Unterrichts (Krause et al., 2013).

(3b) Die *mittel- bis langfristigen Beanspruchungsfolgen* können wiederum in die Bereiche physiologisch-körperlich, affektiv, kognitiv und verhaltensmässig aufgeteilt werden. Zu den *physiologisch-körperlichen Beanspruchungen* gehören psychosomatische, körperliche und funktionelle Störungen. Die *mittelfristig und langfristig affektiven Beanspruchungsfolgen* beziehen sich auf länger andauernde emotionale Zustände der Arbeit gegenüber. Zu den mittelfristigen Beanspruchungsfolgen können die Arbeitszufriedenheit oder das Stresserleben gezählt werden. Zu den langfristigen gehören Konstrukte wie Burnout, emotionale Stabilität, Ängste oder die subjektive Bewertung von arbeitsbezogenen Einflüssen. Die *kognitiven Beanspruchungsfolgen* beziehen sich vor allem auf die Entwicklung des Lehrerwissens, sowie auf personale Aspekte wie das Selbstwertgefühl oder das Selbstkonzept, welche mit den kognitiven Denkstrukturen in Zusammenhang stehen.

(3c) Die *nicht-lehrpersonbezogenen Folgen* beschreiben Auswirkungen der Belastung und Gesundheit von Lehrpersonen bzgl. volkswirtschaftlicher Aspekte oder Schülererfolgen (Krause et al., 2013).

(4) Die letzte Ebene beinhaltet Forschung zur *Verhältnis- und Verhaltensprävention*. Dazu gehören beispielsweise Interventionen, welche zur Belastungsreduktion beitragen. Verhaltensprävention zielt dabei auf Kompetenzen und Bewältigungsstrategien eines einzelnen Individuums. Verhältnisprävention hingegen legt den Fokus auf die Veränderung von Arbeitsbedingungen.

Aus der Übersicht von Krause et al. (2013) ist nicht zu entnehmen, dass Untersuchungen auch dahingehend unterschieden werden können, ob sie sich primär auf negative oder positive Aspekte der Folgen der Arbeitstätigkeit fokussieren, oder ob sie Einzelpersonen, kleinere Gruppen oder ganze Schulen als Ziel der Untersuchung haben (Rothland & Terhart, 2007).

Aus den Erläuterungen zur Forschung von Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen lassen sich Desiderate für zukünftige Forschung ableiten. Es sind zukünftig komplexere Untersuchungsdesigns, insbesondere Längsschnittstudien durchzuführen, sowie unterschiedliche Informationsquellen wie Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen, aussenstehende Beobachter bei der Datengewinnung zu

berücksichtigen. Zudem sind Studien gefordert, welche mehr theoretische Rahmenmodelle berücksichtigen, diese überprüfen und dabei unterschiedliche Einflüsse kombiniert miteinbeziehen (Krause & Dorsemagen, 2007; Krause et al., 2013; Rothland & Klusmann, 2012), wie die gegenseitige Beeinflussung der Arbeits- und Personenmerkmale (Van Dick & Stegmann, 2007). Denn es besteht eine Diskrepanz zwischen den vielen Forschungen im Bereich der Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen sowie dem daraus resultierenden Erkenntnisgewinn (Krause et al., 2013). Es gibt zahlreiche Aspekte und Lücken im Zusammenhang mit Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen zu klären. Eine ausführliche Darstellung, wie gut bearbeitet die einzelnen Aspekte sind, liefern Krause et al. (2011, S. 802). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass unterschiedliche Ebenen Einfluss auf die Belastung und Beanspruchung im Beruf nehmen, welche vermehrt miteinander in Verbindung und in Längsschnittstudien untersucht werden sollten (Krause et al., 2013).

Der beschriebene Forschungsstand zum Arbeitserleben hat aufgezeigt, dass arbeitsbezogene Faktoren eine zentrale Funktion bei der Entstehung von Engagement und Beanspruchung spielen. Solche relevanten Merkmale des Arbeitsplatzes werden im folgenden Abschnitt erläutert.

## **2.4 Arbeitsplatzmerkmale als Ressourcen und Stressoren**

Dem Lehrberuf sind als Teil der Umweltaspekte unterschiedliche Merkmale inhärent, die das Individuum und sein berufliches Erleben beeinflussen (Rohmert & Rutenfranz, 1983; E. Ulich & Wülser, 2004) und unterschiedliche Wirkungen erzielen können. Im Sinne von Stressoren können sie beanspruchend auf das Erleben der Arbeitstätigkeit wirken, als Ressourcen jedoch eine schützende Funktion einnehmen. Im Folgenden werden die Begriffe der Ressource und des Stressors für die Arbeit definiert und bereits bekannte Forschungsergebnisse erläutert.

### **2.4.1 Arbeitsdefinition Arbeitsplatzressourcen**

Arbeitsplatzressourcen können als äussere Aspekte der Arbeit angesehen werden, welche sich positiv auf die Gesundheit der Lehrpersonen auswirken. Sie stellen diejenigen physischen, psychologischen, sozialen und organisatorischen Aspekte der Arbeit dar, welche einerseits die Stressoren am Arbeitsplatz vermindern (Maslach et al., 2001), andererseits eine Person motivieren und sie unterstützen, die beruflichen Anforderungen zu meistern, Ziele zu erreichen und zur Unterstützung der persönlichen Entwicklung und des Lernens bezüglich des Berufs beizutragen (Bakker & Demerouti, 2008; Hackman & Oldham, 1980; Hakanen et al., 2006). Weiter haben sie einen positiven Effekt auf das Engagement (z.B. Lorente et al., 2008) sowie einen negativen auf das Beanspruchungserleben (Maslach et al., 2001).

### **2.4.2 Arbeitsdefinition Arbeitsplatzstressoren**

Merkmale des Arbeitsplatzes, welche als Anforderungen verstanden und Beanspruchung auslösen können, werden in dieser Arbeit als Stressoren bezeichnet. Sie werden definiert als „[...] those physical, psychological, social, or organizational aspects of the job that require sustained physical and/or psychological (i.e., cognitive or emotional) effort and are therefore associated with certain physiological and/or

psychological costs“ (Schaufeli & Bakker, 2004a, p. 296). Dazu gehören im Arbeitskontext beispielsweise Stress und Zeitdruck, das Ausbleiben von Belohnung, Rollenkonflikte, ständige Gefühlskontrolle bei der Arbeit oder störendes Schülerverhalten (Bakker et al., 2005; Schaufeli & Bakker, 2004a). Es sind Aspekte der Arbeit, welche einer reibungslosen Ausführung des Arbeitsauftrages entgegenstehen (Heyse, 2011).

Dabei ist die individuelle Beurteilung dieser Stressoren zu betrachten. Eine Anforderung wird erst dann zu einem Stressor, wenn sich eine Person nicht mehr in der Lage fühlt, mit der Situation umzugehen oder der Stressor durch ungenügende Ressourcen nicht mehr ausgeglichen werden kann. Erst wenn Anforderungen die Kapazitäten einer Person übersteigen, werden sie zu Stressoren, welche zu Beanspruchung führen können (Schaufeli & Bakker, 2004a). Stressoren am Arbeitsplatz stellen demzufolge einen starken Prädiktor für die Entstehung von Beanspruchung dar (Bakker et al., 2005), ebenfalls wird ihnen eine mindernde Funktion auf die Entstehung von Engagement zugesprochen (z.B. Lorente et al., 2008).

### 2.4.3 Forschungsstand zu den Arbeitsplatzmerkmalen

Die folgenden Abschnitte arbeiten den Forschungsstand zu den Ressourcen und Stressoren am Arbeitsplatz auf. Der Befund zu den Ressourcen am Arbeitsplatz von Lehrpersonen ist im Vergleich zu den Stressoren am Arbeitsplatz noch relativ gering (Weiss & Kiel, 2013). Dies dürfte damit in Zusammenhang stehen, dass in vielen Untersuchungen zur Beanspruchung von Lehrpersonen generell von Arbeitsplatzmerkmalen gesprochen wird, von denen ausgegangen wird, dass sie je nach Ausprägung eher als Ressource oder Stressor wirken. Im Vergleich dazu wird in dieser Arbeit die Annahme getroffen, dass es sowohl Ressourcen sowie auch Stressoren am Arbeitsplatz gibt.

#### 2.4.3.1 *Forschung zu Ressourcen am Arbeitsplatz*

Ressourcen am Arbeitsplatz können aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie aus den drei Bereichen (1) organisationales Umfeld, (2) soziale Arbeitsaspekte sowie (3) subjektiv individuelle Merkmale bezogen werden. Zum (1) organisationalen Umfeld gehören die Sicherheit der Arbeitsstelle, Belohnung und Fairness am Arbeitsplatz, Partizipation, Autonomie und Selbstbestimmung, sowie persönliche Anerkennung z. B. in Form von Rückmeldungen. Weiter können Ressourcen aus (2) den sozialen Aspekten der Arbeit gezogen werden, wie z.B. durch die Unterstützung der Vorgesetzten sowie einer guten Führungsqualität, der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen und den Eltern. Diese Zusammenarbeit verläuft reibungsloser, wenn sie geprägt ist von einer gemeinsamen pädagogischen Vorstellung sowie einem Klima gegenseitigen Vertrauens und Fairness (Jacobsson, Pousette, & Thylefors, 2001). Den dritten Bereich stellt (3) der subjektiv individuelle Bereich dar. Dazu gehören das Erleben der eigenen Kompetenz und die eigene Erfahrung der Bedeutsamkeit der Arbeit für die Gesellschaft (Krause et al., 2011), welche ebenfalls als Ressourcen betrachtet werden.

Jede Berufsgruppe ist anderen Ressourcen und Stressoren ausgesetzt. Zudem ist die Beurteilung der Arbeitsplatzmerkmale sehr individuell. Nicht alle Arbeitsbedingungen werden von den Individuen gleich stark als förderlich oder hemmend empfunden (Schaufeli & Bakker, 2004a).

Ressourcen können sehr unterschiedlich wirken. Eine gute Beziehung zur Schulleitung kann dann als protektiver Faktor gegen Stressoren wirken, wenn die Wertschätzung und Unterstützung hilft, die Beanspruchungen aus einer anderen Perspektive zu betrachten oder wenn sie unterstützend bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen zur Seite steht. Die Autonomie am Arbeitsplatz kann dann von grosser Wichtigkeit sein, wenn sie mit mehr Bewältigungsmöglichkeiten in Verbindung stehen. Grundsätzlich ist eine schützende Funktion der Ressourcen am Arbeitsplatz vor allem dann zu erwarten, wenn die Belastungen am Arbeitsplatz hoch sind (Bakker & Demerouti, 2007).

Ein Instrument zur Messung der Ressourcen am Arbeitsplatz Schule stellt das LAKS-DOC (Maes & Van der Doef, 1997) dar. Es beinhaltet subjektive Ressourcen sowie Unterstützungsressourcen. Zu den subjektiven Ressourcen werden die Bedeutung und Sinnhaftigkeit der Arbeit, Zukunftsaussichten im Beruf, Entscheidungsautorität, Aufgabendiversität oder die wahrgenommene Kompetenz gezählt. Die Unterstützungsressourcen beinhalten die Unterstützungen durch die Schulbehörde, die Schulleitung und durch das Kollegium.

Der Befund zu den Ressourcen am Arbeitsplatz von Lehrpersonen ist im Vergleich zu den Stressoren am Arbeitsplatz, welche im Folgenden dargelegt werden, noch relativ gering (Weiss & Kiel, 2013) und wenig differenziert.

#### *2.4.3.2 Forschung zu Stressoren am Arbeitsplatz*

Unterschiedliche Studien in der Schweiz und Deutschland konnten verschiedenen Belastungsfaktoren auf der Arbeitsplatzebene von Lehrpersonen herausarbeiten.

Van Dick (1999) nennt zu grosse Klassen, mangelnde Schülermotivation, Disziplinproblemen, unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die ständige Kritik am Lehrberuf und damit verbunden fehlende Anerkennung als Belastungen. Weiter werden die immer grösser werdende Verwaltungsarbeit, Probleme mit den Eltern sowie die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts genannt (Van Dick, 1999). In der Erfurter Gymnasialstudie (Böhm-Kasper, Bos, Körner, & Weishaupt, 2002) sowie auch die Vor- und Nachbereitungszeiten sowie Korrekturarbeiten zur Belastung beitragen. In einer von Forneck und Schriever (2001b) im Kanton Zürich durchgeführten Befragung der Lehrpersonen zeigte sich, dass nicht in erster Linie der Unterricht als belastend erlebt wird, sondern dass das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler zu den höchsten Belastungseinschätzungen führt.

Auch aus arbeitsmedizinischer- und arbeitspsychologischer Perspektive zeigt sich der Beruf als sehr heterogen und durchaus nicht als „ruhiger Halbtagsjob“ (Schaarschmidt, 2005). Im Schulalltag bestehen zahlreiche Gesundheitsgefährdungen, psychomentele und psychosoziale Belastungen (Weber, 2004). Als stärkster Belastungsfaktor wird immer wieder der konflikthafte Umgang mit Schülerinnen und Schülern genannt, gefolgt von Verwaltungsaufgaben und ungünstige Formen der Arbeitsorganisation, wozu die Fächervielfalt oder die hohe Anzahl unterschiedlicher Klassen gehören. Weiter werden

mangelnde Erholungspausen sowie zeitintensive Korrekturen als Belastungsfaktoren wahrgenommen (Lehr, Sosnowsky, & Hillert, 2007).

Kyriacou (2001 zitiert nach Krause und Dorsemagen, 2007) gibt aufgrund einer internationalen Metaanalyse folgende Faktoren an, welche häufig als Belastungsquellen von Lehrpersonen genannt werden: das Unterrichten von unmotivierten Schülern, Aufrechterhalten der Disziplin, Zeitdruck und Arbeitsumfang, Umgang mit Veränderungen, Evaluationen, Umgang mit Kollegen, Selbstwertgefühl und Status, Verwaltung und Management, Rollenkonflikte und Ambiguität, schlechte Arbeitsbedingungen.

Diese Ausführungen zeigen, dass sich die Forschung zu den Belastungsaspekten im Lehrberuf zu keinem einheitlichen Bild zusammenfügen lässt (Gehrmann, 2003). Da die Schwerpunkte in oft ganz unterschiedlichen Bereichen liegen, sind direkte Vergleiche kaum möglich. Die Frage nach dem grössten Wirkfaktor, d.h. dem grössten Arbeitsplatzstressor in Bezug auf die Beanspruchung von Lehrpersonen, steht trotz Metaanalysen noch aus (Krause & Dorsemagen, 2007; Montgomery & Rupp, 2005).

Immer wieder wird der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Belastungsquellen des Lehrberufs zusammenzufassen. Beispielsweise teilt Van Dick (1999) in Anlehnung an Kramis-Aebischer (1995) die Belastungsquellen in die drei Ebenen (1) System (2) Schule und (3) Individuum, auf. Alle drei Ebenen werden nach ihm von den Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson beeinflusst. Zur (1) Systemebene können Verwaltungsaufgaben, das öffentliche Berufsimago und der Berufsstatus, die Schulbehörde sowie strukturelle Bedingungen, wie z.B. auch die berufliche Autonomie zugeordnet werden. Der (2) Schulebene gehören die Schulart, die Klassengrösse sowie der Führungsstil der Schulleitung an. Die (3) individuelle Ebene beinhaltet Belastungsquellen wie die Arbeitszeit und Arbeitsstruktur, das Unterrichtsfach, objektive Arbeitsmerkmale, die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und den Eltern, die Eingebundenheit im Kollegium sowie die private Situation einer Lehrperson.

Tabelle 1

Belastungsquellen von Lehrpersonen nach Rudow (2000, S. 50)

<b>Arbeitsaufgaben / Schulorganisatorische Bedingungen</b>	<b>Arbeitsumweltbedin- gungen</b>	<b>Soziale Bedingungen</b>	<b>Kulturelle Bedingun- gen</b>
Arbeitsaufgaben	Lärm	Schüler	Schulkultur/-klima
Arbeitszeit / Pausenzeit	Mikroklima	Kollegen / Personalrat	Gesellschaftliche Erwartun- gen
Unterrichtsfach	Luftbeschaffenheit	Schulleitung	Medien
Lehrplan	Beleuchtung	Eltern/-beirat	Berufsstatus / -image/ -anerkennung
Klassenfrequenz	Klassenraum	Schulbehörden	Gehalt
Klassenrekrutierung	Bildschirmarbeit	Betriebe	Schulreformen/ -innova- tionen
Stundenplan	Unterrichtsfach-spezifi- sche Faktoren	Sozialarbeiter/-pädago- gen	Schulimage
Raumplan/-wechsel	Pausen-/Entspannungs- raum	Externe Fachkräfte	
Schultyp/-grösse	Schulgebäude	Schulsekretariat	
Lehrerfunktionen	Schulausstattung	Hausdienst	
Unterrichtsmethode	Sanitärräume		
Lehr-/Lernmittel	Schulstandort		
Prüfungen	Infektionsgefahr		
Weiterbildung			
physische Belastung			
Sprechbelastung			

Rudow (2000, S. 50) postuliert eine andere Zusammenstellung von Quellen einzelner Belastungsfaktoren, welche in Tabelle 1 aufgeführt sind. Die Auflistung zeigt die Vielfalt möglicher Belastungsquellen, es werden jedoch keine konkreten Belastungen beschrieben und keine Aussagen zu deren Intensität gemacht. Zahlreiche dieser Quellen werden zudem in der Forschung gar nicht oder kaum thematisiert (Krause & Dorsemagen, 2007).

Eine weitere Einteilung ist bei Semmer und Udris (2004) zu finden. Sie gliedern die Belastungsquellen in die physikalische Umgebung, Arbeitsaufgaben und Arbeitsorganisation, Rolle, zeitliche Organisation der Arbeit, soziale Beziehungen und Interaktionen, Verhältnis von Aufwand und Ertrag, Schüler- und Elternkontakt sowie in das Verhältnis zwischen Beruf und anderen Lebensbereichen. Eine ausführliche und relativ aktuelle Darlegung möglicher Belastungsfaktoren im Bereich der Schule findet man weiter bei Nübling u.a. (2012). Im Rahmen einer Gesamtbefragung aller Lehrpersonen des Bundeslandes Baden-Württemberg wurde aufgrund des Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) (Kristensen, Hannerz, Hogh, & Borg, 2005) sowie des Fragebogens zur Arbeitssituation an Schulen (FASS) (Krause, 2004) eine Zusammenstellung möglicher Belastungsquellen aufgrund von vier

übergeordneten Bereichen gemacht (Abbildung 3): Anforderungen, Einfluss- und Entwicklungsmöglichkeiten, Schulspezifika sowie die sozialen Beziehungen und die Führung. Ebenfalls werden in der Darstellung keine Ausführungen zu Ausprägungen und Intensitäten der einzelnen Stressoren gemacht, jedoch werden nicht wie bei Rudow (2000) nur verschiedene Bereiche aufgezählt, in denen Belastungen möglich sind, sondern es werden konkrete Belastungsaspekte aufgezeigt, welche in unterschiedlichen Bereichen der Arbeit auftreten können. Dies bedeutet, dass beispielsweise der Einfluss bei der Arbeit in allen vier Bereichen der Belastungsquellen nach Rudow (2000) zum Tragen kommen könnte.

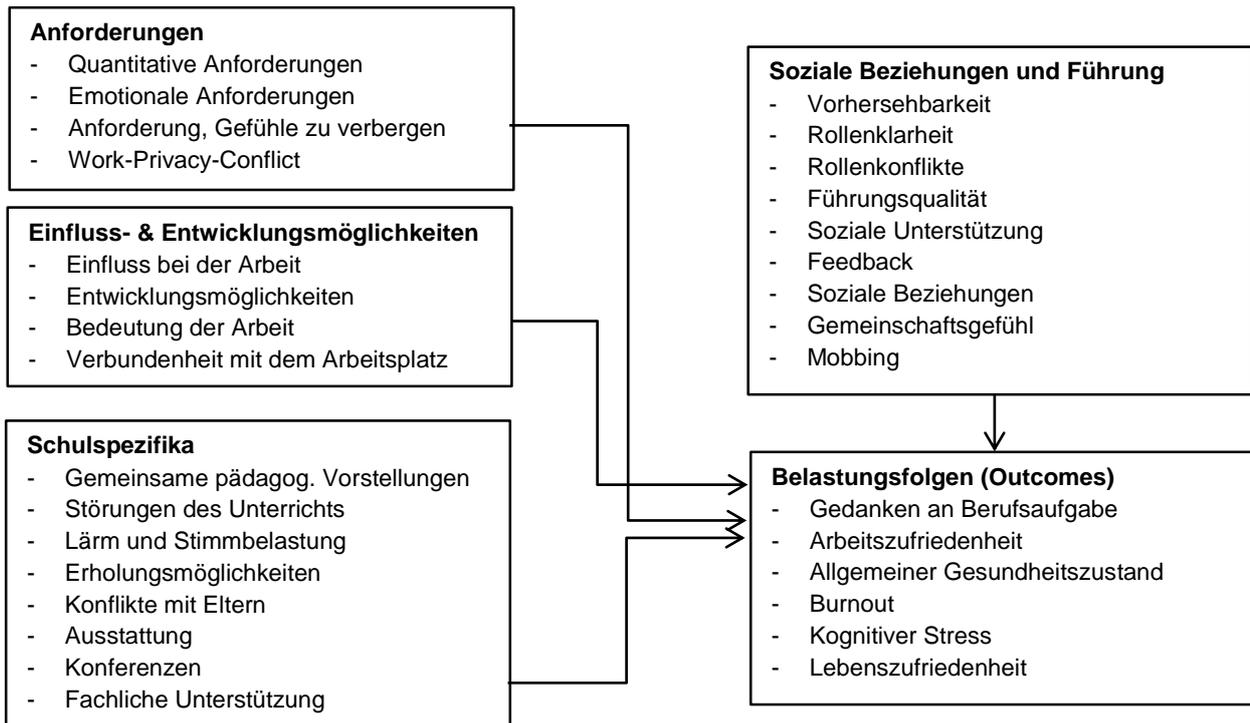


Abbildung 3. Skalen zur Erhebung der Belastung und Beanspruchung aller Schulen in Baden- Württemberg aus dem COPSOQ und dem FASS (Nübling et al., 2012, S. 19)

#### 2.4.4 Zusammenfassung: Arbeitsplatzmerkmale

Den unterschiedlichen Gliederungen der Arbeitsplatzmerkmale liegen verschiedene Ansätze zugrunde die sich in ihrer Differenziertheit unterscheiden.

Van Dick (1999) gliedert Belastungsquellen in mehrere Ebenen und unterscheidet bewusst zwischen System, Schule und Individuum. Im Vergleich dazu gliedert Rudow (2000) die Belastungsquellen nicht in Bezug auf einzelne Ebenen, sondern bezieht sich auf unterschiedliche, der Arbeit inhärente Bedingungen wie konkrete Arbeitsaufgaben, die Umwelt, in der Unterricht stattfindet, soziale Beziehungen bei der Arbeit sowie kulturelle Aspekte. Das Modell von Nübling et al. (2012) skizziert allgemeinere arbeitspsychologische Aspekte, welche die Arbeit beeinflussen, eingeteilt in die Bereiche Anforderungen, Einfluss- und Entwicklungsmöglichkeiten, Schulspezifika und soziale Beziehungen. Es wird in diesem Modell nicht zwischen Ressourcen und Stressoren unterschieden. Allen Einteilungen ist

gemein, dass sie Belastungsquellen aufzeigen, jedoch keine Angaben zu deren Ausprägung und Intensität machen und somit auch nicht dargelegt wird, ab wann ein Belastungsaspekt belastend ist, und ob eine tiefe Ausprägung nicht sogar als Ressource angesehen werden könnte. Ein Modell, welches klar zwischen Ressourcen und Stressoren unterscheidet ist der LAKS-DOC (Maes & Van der Doef, 1997; deutsche Übersetzung: Sann, 2003). Für die Ressourcen lassen sich ansonsten keine systematischen Zusammenstellungen finden.

Die in der vorliegenden Arbeit einbezogenen Arbeitsmerkmale werden in Anlehnung an die Arbeits- und Organisationspsychologie in Ressourcen und Stressoren gegliedert, was bedeutet, dass eine Ressource, die tief ausgeprägt ist, nicht automatisch zu einem Stressor wird und umgekehrt. Denn es ist davon auszugehen, dass beispielsweise keine Konflikte mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler zu haben, nicht zwingend eine Ressource darstellen muss. Die Zusammenarbeit mit den Eltern würde erst zu einer Ressource, wenn die Eltern beispielsweise die Arbeit der Lehrperson positiv unterstützen.

Die erhobenen Ressourcen und Stressoren stammen aus dem LAKS-DOC (Maes & Van der Doef, 1997; deutsche Übersetzung: Sann, 2003) sowie dem FASS (Krause, 2004). Sie werden in die drei Bereiche (1) Tätigkeit, (2) soziale Interaktion und Führung sowie (3) Unterricht und Klasse eingeteilt. Unter dem (1) Tätigkeitsbereich werden Arbeitsplatzmerkmale verstanden, die als Ressourcen gelten, wie die selbstbestimmte Arbeitsgestaltung oder der individuelle Handlungsspielraum. Auf der Seite der Stressoren gehört in diesen Bereich der Arbeits- und Zeitdruck sowie der Zwang zur Gefühlskontrolle. Zum zweiten Bereich (2) der sozialen Beziehungen und der Führung gehören auf der Seite der Ressourcen die Anerkennung, ein Feedback aus der Arbeitstätigkeit zu erhalten sowie das mitarbeiterorientierte Führungsverhalten der Schulleitung. Auf der Seite der Stressoren stehen die Rollenunklarheit, die sozialen Konflikte im Kollegium und mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler. Zur (3) Unterrichts- bzw. Klassenebene werden die Motivation der Schülerinnen und Schüler, die Heterogenität in der Klasse, die zu unterrichtende Fächervielfalt sowie die Unterrichtsstörungen gezählt.

## **2.5 Personenmerkmale und ihr Zusammenhang mit dem Arbeitserleben**

Das Persönlichkeitsparadigma und damit verbunden die Frage nach personalen Merkmalen, die eine gute Lehrperson ausmachen, nehmen einen zentralen Forschungsstrang ein. Aus der Arbeits- und Berufspsychologie ist bekannt, dass für die Vorhersage beruflichen Erfolgs vor allem kognitive Fähigkeiten, Überzeugungen und relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle spielen. Dies belegen auch verschiedene empirische Untersuchungen für den Lehrberuf (König & Dalbert, 2004; G. S. Schmitz & Schwarzer, 2002). Personenmerkmale können als individuelle Ressourcen angesehen werden, welche die Wahrnehmung, das Verhalten, den Erfolg und das Befinden einer Person beeinflussen (Mayr & Neuweg, 2006). Dabei stellt sich die Frage, wie die einzelnen Merkmale die Selektion und Deutung von Anforderungen filtern und somit die Selektion und Bewertung von Situationen beeinflussen (Asendorpf & Neyer, 2012).

Je nach Definition werden unterschiedliche Merkmale zur Persönlichkeit gezählt sowie auch deren Stabilität und Veränderbarkeit unterschiedlich beschrieben. Nach Asendorpf und Neyer (2012) umfasst die Persönlichkeit die Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten. Sie wird als eine relativ stabile und konstante Struktur verstanden, welche sich aus verschiedenen Merkmalen zusammensetzt und in einem gewissen Masse doch veränderbar ist (Asendorpf & Neyer, 2012).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der personalen Merkmale zur Beschreibung der zu einer Persönlichkeit gehörenden Merkmale verwendet. Zu diesen personalen Merkmalen zählen die Persönlichkeitsmerkmale der Big Five, welche als relativ stabil gelten (Conley, 1984). Weiter gehören motivationale Merkmale, Überzeugungen und Copingstrategien dazu, welche je nach Akzentsetzung als veränderbar betrachtet werden (Keller-Schneider, 2010). Dabei sind die veränderlichen und in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigten Personenmerkmale als Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen zu betrachten (Brunner, Kunter, & Krauss, 2006). Es sind dies die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen als Aspekte der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen, welche zusammen mit den stabilen Persönlichkeitsdimensionen der Big Five die Wahrnehmung, Interpretation und Handlung in einer Situation beeinflussen.

### **2.5.1 Motivationale Orientierungen von Lehrpersonen**

Die Motivation von Lehrpersonen rückt vermehrt in den Blick der Forschung (Dresel & Lämmle, 2011). Sie ist zu verstehen als „[...]ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet“ (Dresel & Lämmle, 2011S. 81). Dieser Prozess ist immer eine Interaktion zwischen den individuellen motivationalen Voraussetzungen einer Person und den gegebenen Kontextfaktoren (Kunter, 2011).

Die Betrachtung der Motivation als eindimensionales Konzept ist in der psychologischen Motivationsforschung einem mehrdimensionalen Verständnis gewichen (Mayer, Faber, & Xu, 2007). Dies bedarf einer differenzierteren Betrachtung der Motivation von Lehrpersonen. Es zählt nicht mehr das

Mass an Motivation, sondern auch welche Formen der Motivation vorliegen (Dresel & Lämmle, 2011). Es liegen unterschiedliche Konzepte zur Einteilung der Motivation von Lehrpersonen vor. Beispielsweise beschreibt Kunter (2011) motivationale Merkmale von Lehrpersonen aufgrund folgender vier Bereiche. Der erste Bereich stellt (1) Bedürfnisse und Motive dar. Dazu gehören beispielsweise die Berufswahlmotive. Der zweite Bereich (2) umfasst die affektiv evaluativen Merkmale wie die intrinsische Motivation, das Interesse, die Arbeitszufriedenheit oder Engagement und Enthusiasmus. Bereich drei (3) beinhaltet selbstbezogene Kognitionen wie die Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen oder Attributionen. Im vierten Bereich (4) werden Ziele und die Selbstregulation definiert. Dazu zählen beispielsweise persönliche Ziele, Zielsetzungen oder die Zielorientierungen.

Weiter werden motivationale Aspekte als Kompetenzfacette der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen unter dem Begriff der motivationalen Orientierungen beschrieben, zu der Motive und Selbstwirksamkeitserwartungen gezählt werden (Brunner et al., 2006).

Eine nochmals andere theoretische Verortung nimmt Rheinberg (2008) vor. Er beschreibt nicht wie Kunter (2011) Bereiche der Motivationsforschung von Lehrpersonen oder unterschiedliche Arten von Motivation, sondern differenziert unterschiedliche Aspekte derselben. Nach ihm kann davon ausgegangen werden, dass die allgemeine Motivation neben der Selbst- und Fremdbewertung von Leistungen wesentlich von Anreizen und Werten wie Motiv- und Zielorientierungen sowie Erwartungen abhängt. Die allgemeine Motivation beinhaltet nach ihm eine Anreiz- und Wertkomponente sowie eine Erwartungskomponente, welche zusammenspielen (Rheinberg, 2008). Ein im Hinblick auf die Erwartungskomponente von Lehrpersonen immer wieder untersuchter Aspekt ist die Selbstwirksamkeitserwartung. Lange Zeit lag der Fokus der Forschung zur Motivation von Lehrpersonen in diesem Bereich, bis einzelne Stimmen vor einer Überbewertung der Erklärungskraft des Konzepts warnten. Dies deshalb, weil der Ansatz der Selbstwirksamkeitserwartung die Qualität der Motivation sowie Ziel- und Inhaltsaspekte, d.h. eben die Wertkomponente, nur unzureichend berücksichtigt (Krapp & Ryan, 2002). Bezüglich der Wertkomponenten der Motivation von Lehrpersonen bestehen Untersuchungen bzgl. der intrinsisch vs. extrinsischen Motivation, des Enthusiasmus sowie einige zu den Zielorientierungen (Dresel & Lämmle, 2011).

Weiter sind die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf ihre zeitliche Wirksamkeit und Stabilität abzugrenzen. In Anlehnung an das Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation von Dresel und Lämmle (2011) ist anzunehmen, dass die Zielorientierungen eher für die Verfolgung übergeordneter Ziele zuständig und relativ zeitstabil sind. Sie geben dem Verhalten einer Person eine bestimmte Richtung. Eine Person entwickelt zur Bewältigung spezifischer Aufgaben eine Absicht, es werden bestimmte Ziele aktiviert. So konnten beispielsweise Tuominen-Soini, Salmela-Aro und Niemivirta (2012) sogar relativ stabile Motivprofile bei schulischen Übergängen feststellen. Die Selbstwirksamkeitserwartung hingegen kommt vor allem in einer aktuellen Situation, d.h. bei der aktuellen Bearbeitung oder Bewältigung einer Aufgabe zum Tragen und beeinflusst so die aktuelle Motivation. Sie dient einer Person die Bewältigung einer Aufgabe im Hinblick auf die nötigen Kompetenzen

einzuschätzen, wobei sich ein Gefühl der persönlichen Selbstwirksamkeit einstellt (Dresel & Lämmle, 2011).

Aus diesen theoretischen Erläuterungen ist zu schliessen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Zielorientierungen unterschiedliche Aspekte der motivationalen Orientierungen von Lehrpersonen (Brunner et al., 2006) darstellen. Sie sind zu verstehen als generalisierte Präferenzen für Anreizklassen (Krapp, 1992), welche unterschiedlich auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung wirken. Selbstwirksamkeitserwartungen decken einen Teil der Erwartungskomponente ab, nämlich die Erwartung, herausfordernde Situationen durch eigenes pädagogische Handeln bewältigen zu können (G. S. Schmitz & Schwarzer, 2000). Zielorientierungen hingegen sind als Teil der Wertkomponente der Motivation zu betrachten, welche die Verfolgung übergeordneter Ziel beeinflusst und relativ zeitstabil sind und dem Verhalten einer Person eine bestimmte Richtung geben (Jerusalem, 2006). Selbstwirksamkeitserwartungen stellen eine Erwartungskomponente der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen dar, welche vor allem in aktuellen Situationen, d.h. in der aktuellen Bearbeitung von Aufgaben zum Tragen kommt (Dresel & Lämmle, 2011) und eher veränderbar ist. Ein Zusammenspiel der beiden Aspekte ist zu erwarten (Büchel, Berger, & Kipfer, 2011; Dresel & Lämmle, 2011).

#### *2.5.1.1 Zielorientierungen als Wertkomponente der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen*

Das Konzept der Zielorientierungen geht zurück auf Forschungen von Ames, Dweck, Maehr und Nicholls (Dweck, 1986; Grant & Dweck, 2003; Kaplan & Maehr, 2007; Nicholls, 1984, 1989). Alle diese Autoren unterscheiden zwei Zielorientierungen in Bezug auf Kompetenz. Einerseits die Performancegoals, d. h. die Leistungsziele, bei denen die Kompetenz- und Leistungsdemonstration gegenüber anderen im Mittelpunkt steht. Auf der anderen Seite die Masterygoals, d. h. die Lernziele, bei denen es um die Meisterung einer Aufgabe und dabei um die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und Interessen geht.

Die Konzepte der einzelnen Forscherinnen und Forscher unterschieden sich teils voneinander, was zur Folge hatte, dass unterschiedliche Befunde vorlagen, welche in einem heftigen Diskurs im Bereich der Zielorientierungsforschung mündeten (Grant & Dweck, 2003; Kaplan & Maehr, 2007). Elliot (1996) führte die uneinheitlichen Befunde in unterschiedlichen Studien darauf zurück, dass innerhalb der Leistungsziele nicht zwischen Annäherungs- und Vermeidungszielen unterschieden wurde. Daraus folgend entwickelten Elliot und Harackiewicz (1996) aus dem Konzept der Leistungsmotivation und dem Konzept der Zielorientierung ein aus drei Zielarten bestehendes integratives Modell. Die konventionelle Leistungszielorientierung teilten sie in eine unabhängige Annäherungs- und Vermeidungskomponente ein. Demzufolge lassen sich leistungsorientierte Personen darin unterscheiden, ob sie Leistungssituationen aufsuchen, um eigene Fähigkeiten zu demonstrieren, d.h. um sich dem gesetzten Leistungsstabsstab anzunähern, oder um in der Situation eine mögliche Inkompetenz zu verschleiern. Dieses Modell der 3-Zieltypen konnte mehrfach bestätigt werden (Cury, Elliot, Sarazzin, Da Fonseca, & Rufo, 2002; A. J. Elliot, 2005; A. J. Elliot & Moller, 2003; Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007). Weiter

wurde dieses trichotome Modell von Elliot und Harackiewicz (1996) einerseits durch Nicholls (1984) sowie durch Elliot und McGregor (2001) erweitert, wodurch zwei unterschiedliche Theorierichtungen entstanden.

Nicholls (1984) erweiterte das trichotome Modell der Zieltheorien durch die Arbeitsvermeidung. Damit wird zusätzlich zu den anderen Zielorientierungen die Tendenz beschrieben, nach der Personen bemüht sind, eine Arbeit mit möglichst wenig Anstrengung zu erledigen und so möglichst wenig in eine Situation zu investieren (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Es entstand das Modell, welches Abbildung 4 zu entnehmen ist.

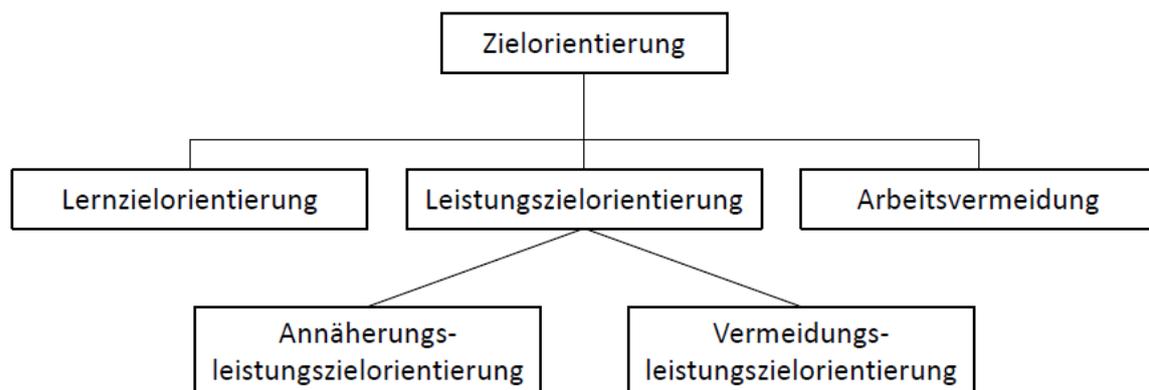


Abbildung 4. Dimensionen der Zielorientierungen nach (Nitsche, Dickhäuser, Dresel, & Dickhäuser, 2008)

Elliot und McGregor (2001) erweiterten das trichotome Modell dahingehend, dass sie die Lernzielorientierung ebenfalls in die Dimensionen Annäherung und Vermeidung aufteilten. Die dadurch entstandene 2x2 Theorie der Zielorientierung berücksichtigt also zusätzlich die Vermeidungslernorientierung. Dahinter steht die Absicht, eigene Fähigkeiten nicht zu verlieren, bzw. das Nichtverstehen des Lernmaterials zu vermeiden (A. J. Elliot & Harackiewicz, 1996) (siehe Abbildung 5). Die bisher bekannten Studien zu Vermeidungslernzielen lassen keine Schlüsse über deren Prävalenz bei Studierenden oder den Zusammenhang mit Leistung zu (Kaplan & Maehr, 2007; Urdan, 2004). Anders als seine Vorgänger versuchte Elliot so sein Zielorientierungsmodell in die traditionelle Leistungsmotivationsforschung einzubetten und zeigte mit der Annäherungs- und Vermeidungskomponente eine Unterscheidung im Sinne der Attributionstheorien in Form eines Erfolgs- und eines Misserfolgsmotivs (A. J. Elliot, 1997).

	<b>Annäherung</b>	<b>Vermeidung</b>
<b>Lernziele</b> Definition von Fähigkeit anhand individueller oder kriterialer Bezugsnormen.	Ich lerne, um meine Kompetenzen zu steigern, bzw. die Aufgabe zu meistern.	Ich lerne, damit ich nicht schwächer werde, bzw. die Aufgabe nicht mehr meistere.
<b>Leistungsziele</b> Definition von Fähigkeit anhand sozialer Bezugsnormen.	Ich lerne, um besser zu sein als andere.	Ich lerne, um nicht schlechter abzuschneiden als die anderen.

Abbildung 5. Die 2x2 Konzeptualisierung von Zielorientierungen nach Elliot (1999; 2005) adaptiert nach Köller und Schiefele (2006)

In beiden Theorieansätzen ist zu erkennen, dass Zielorientierungen als Konstrukte zu verstehen sind, welche zwei Aspekte vereinen. Dies ist einerseits die Dimension des Leistungsfokus versus des Lernfokus. D. h. der Wunsch nach Kompetenzbeweis steht im Gegensatz zum Wunsch nach Kompetenzerweiterung. Andererseits in der Dimension des Annäherungsfokus vs. des Vermeidungsfokus. Sie zeigt sich in dem Wunsch, sich einem angenehmen Ziel anzunähern und dem Wunsch, sich von einem unangenehmen Ziel zu entfernen (A. J. Elliot & Fryer, 2007).

#### *2.5.1.1.1 Dimension der Lern- Leistungsorientierung*

Der Lern- und Leistungsfokus unterscheidet sich im Sinne der Zielorientierungstheorie dadurch, welche Bedeutung Leistungsergebnisse für den eigenen Selbstwert haben. Leistungszielorientierte Personen empfinden Leistungsergebnisse als Hinweis als von ihnen als unveränderlich wahrgenommene Kompetenz. Demzufolge sind Misserfolge potentiell selbstwertbedrohlich. Personen, welche über eine hohe Lernzielorientierung verfügen, betrachten Leistungsergebnisse hingegen als Informationsquelle zur eigenen Weiterentwicklung und fühlen sich durch Misserfolge nicht direkt in ihrem Selbstwert beeinflusst, was eher mit selbst instruierenden und selbst motivierenden Gedanken einhergeht (Elliott & Dweck, 1988). Es wird angenommen, dass Personen mit einer Lernzielorientierung auch unabhängig vom Fähigkeitsselbstkonzept einen Kompetenzerwerb anstreben und nicht die Demonstration eigener Fähigkeiten. Ein schlechteres Abschneiden im Vergleich zu anderen oder Hindernisse werden deshalb als nicht zielgefährdend wahrgenommen. Denn es besteht in solchen Situationen aufgrund der Lernzielorientierung die Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen in besonderem Masse zu steigern. Die Folge dieser Prozesse ist ein erhöhter Aufgabenfokus und vermehrte Anstrengung, was zu einer einfacheren Lösung der Aufgabe durch das Ausblenden irrelevanter Hinweisreize führt. Personen mit Leistungszielen, deren Ziel die Demonstration vorhandener Kompetenzen bzw. das Verbergen nicht vorhandener Kompetenzen ist, erleben eine starke Zielbedrohung (A. J. Elliot & Dweck, 1988). Eine solche Zielbedrohung führt bei Personen mit Leistungszielen und einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept bei der Aufgabenbearbeitung zu Zweifeln an der eigenen Leistung und der Begabung. D.h. sie richten ihre Aufmerksamkeit auf nicht aufgabenrelevante Informationen, was sich wiederum auf die Kognitionen und

dementsprechend auf Leistungen auswirkt (Brunstein, 1990; Kuhl, 1981). Hinweise dazu liefert der Ansatz der ‚kognitiven Interferenz‘ aus der Angstforschung. Danach wirkt sich Stress in einer Bewertungssituation negativ auf die Leistung aus, da sich die Gedanken nicht um die Aufgabe an sich, sondern um die eigene Person drehen. D. h. es besteht Besorgnis bezüglich des Abschneidens in der Situation (Sarason & Sarason, 1990). Weiter führt der Bewertungsfokus zu einer höheren Ablenkbarkeit und damit zu weiteren handlungs- bzw. aufgabenirrelevanten Gedanken. Diese können die Verfügbarkeit kognitiver Ressourcen für die eigentliche Aufgabe einschränken, was eine Leistungsbeeinträchtigung nach sich zieht und als funktionales Defizit bezeichnet werden kann (C. Dickhäuser, 2010).

Damit verbunden ist, dass Personen in Situationen je nach Zielorientierung unterschiedliche Informationen suchen. Personen mit einer hohen Lernzielorientierung möchten aus einer Situation möglichst viel Neues erfahren, das sie in ihrem Handeln weiter bringt. Personen mit starker Leistungszielorientierung suchen hingegen vor allem nach Informationen über ihre Leistung im Vergleich mit anderen oder möchten gar keine Rückmeldungen erhalten (Butler, 2000; Darnon, Muller, Schrage, & Pannuzzo, 2006). Dies steht wiederum in Zusammenhang mit den Lernleistungen.

Eine Metaanalyse von Utman (1997) belegt für experimentelle Studien bessere Lernleistungen bei Lernzielen gegenüber Leistungszielen. Auch in natürlichen Lern- und Leistungssituationen wurden für die Lernzielorientierung häufig positivere Zusammenhänge mit Leistungsmassen nachgewiesen als für die Leistungszielorientierung (Köller, 1998; Lau & Nie, 2008). Ausnahmen werden in der Literatur darauf zurückgeführt, dass in den untersuchten Fällen die Rahmenbedingungen eher Leistungsziele nahegelegt haben (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Spinath & Schöne, 2003). Weiter ist nach Dweck und Leggett (1988) anzunehmen, dass die schlechtere Leistung von Personen mit Leistungszielen und niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept unter anderem auf ein motivationales Defizit zurückzuführen ist, und sich Personen mit Leistungszielen weniger anstrengen. Die nachlassende Anstrengung kann damit erklärt werden, dass Personen mit Leistungszielen und einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept Schwierigkeiten als Indikator für ihre niedrigen Fähigkeiten interpretieren. Da sie diese für stabil halten, werden die Schwierigkeiten als unüberwindbar angesehen. Weitere Anstrengungen werden deshalb als sinnlos erachtet, es wird nicht in weitere Bemühungen investiert.

Harackiewicz et al. (2002) konnten in einer Reanalyse bisheriger Studien aufzeigen, dass Leistungsziele konsistent positive Beziehungen zu Leistungsmassen aufweisen, während Lernziele vor allem Auswirkungen auf das Ausmass an Interesse, intrinsischer Motivation, Anstrengung, Ausdauer und Verarbeitungsqualität haben (A. J. Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Harackiewicz et al., 2002). Dies bestätigt sich auch in neuern Studien von Harackiewicz et al. (2008) und Hulleman et al. (2008). Schliesslich zeigen die Studien von Elliot (1999) und Hulleman et al. (2008), dass trotz nicht signifikanter Korrelationen zwischen Lernzielorientierung und Leistung indirekte Effekte der Lernzielorientierung auf die Leistung z.B. durch Anstrengung und Persistenz auftreten können.

Der Befund zum Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Leistung ist teilweise noch unklar. Die Wirkung der Lernziele hinsichtlich der Leistungsvorhersage ist relativ unumstritten. Die Befunde für Leistungsziele gelten als widersprüchlich (Grant & Dweck, 2003; Pintrich, 2000). Diskrepanzen zeigen sich beispielsweise zwischen experimentellen und Feldstudien, sowie zwischen Studien mit Schülern und Studierenden (Harackiewicz et al., 2002; Midgley et al., 2001). Ebenfalls könnten unterschiedliche Operationalisierungen von Lern-, Annäherungs- und Leistungszielen verantwortlich sein (Grant & Dweck, 2003).

Weiter sind Moderatorvariablen bzw. Kontextbedingungen als Erklärung für inkonsistente Befunde denkbar. So führen beispielsweise Spinath und Schöne (2003) Studien an, die belegen, dass die Annäherungsleistungszielorientierung nur bei gleichzeitig hohem Selbstkonzept zu vermehrter Leistung führt. Lernziele hingegen können die negative Wirkung niedriger Selbstkonzeptausprägungen kompensieren (A. J. Elliot & Dweck, 1988; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2000). Auch in diesem Bereich gibt es Studien, welche widersprüchliche Effekte vorlegen (Midgley et al., 2001), die wohl auf weitere Einflussvariablen zurückzuführen sind. So konnte gezeigt werden, dass Leistungsziele bei Studierenden nur dann positive Effekte auf die Leistung am Ende des Semesters ausüben, wenn während des Semesters auch Erfolgserlebnisse auftraten (Grant & Dweck, 2003; Spinath & Schöne, 2003). Ein weiterer Grund könnte das Vorkommen multipler Ziele sein (Pintrich, 2000), aber auch die unterschiedliche Wirkungsart der Zielorientierungen ist in Betracht zu ziehen.

Zusätzlich zu beachtende Punkte sind, dass Personen mit hoher Lernzielorientierung über günstigere Attributionen für Erfolg und Misserfolg, positivere Gefühle gegenüber Lern- und Leistungsaufgaben, vermehrt intrinsische Motivation und grösseres Interesse am Lerngegenstand verfügen (Spinath & Schöne, 2003; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Ebenfalls zeigen sich Unterschiede in Bezug auf lernbezogene Prozesse. Lerner mit ausgeprägter Lernzielorientierung beschäftigen sich intensiver mit dem Lernmaterial, wählen adäquatere Verarbeitungsstrategien und sind ausdauernder (Grant & Dweck, 2003; Lau & Nie, 2008). Sie wählen mehr tiefenverarbeitende Lernstrategien während Personen mit einem Leistungsfokus eher oberflächenverarbeitende Lernstrategien nutzen (A. J. Elliot et al., 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000).

#### *2.5.1.1.2 Dimension des Annäherungs- und Vermeidungsfokus*

Die zweite Differenzierung der Zielorientierungen kann bezüglich der Dimensionen des Annäherungs- vs. Leistungsfokus vorgenommen werden (z.B. A. J. Elliot & McGregor, 2001), welche die Verarbeitung von Informationen ebenfalls beeinflusst.

Personen mit einer Annäherungsorientierung sind empfänglicher für Informationen, welche die Zielerreichung positiv beeinflussen (Wegner, 1994). Dies bedeutet, dass zur Zielerreichung positive Informationen schneller, negative langsamer verarbeitet werden (M. A. De Lange & Van Knippenberg, 2007). Weiter geht der Annäherungsfokus damit einher, dass in bekannten Situationen neue Lösungswege gefunden werden (Friedman & Förster, 2001) und zu einer höheren Risikobereitschaft führt (Crowe & Higgins, 1997). Der Vermeidungsfokus geht hingegen damit einher, unangenehme Zustände

vermeiden zu wollen. Personen mit einem hohen Vermeidungsfokus sind stärker auf Gefahren sensibilisiert, negative Aspekte einer Situation werden schneller verarbeitet und negative Repräsentationen leichter abgerufen (M. A. De Lange & Van Knippenberg, 2007). Die Flexibilität von Gedächtnisabrufen ist durch den Vermeidungsfokus stark eingeschränkt (Friedman & Förster, 2001). Dadurch führt der Vermeidungsfokus zu mehr Selbstzweifel, aufgabenirrelevanten Kognitionen, weniger kreativen Entscheidungsstrategien und weniger effektiven metakognitiven Strategien (Brandstätter, 2004; Malmberg, 2008). Das Handeln wird eingeschränkt, die Risikobereitschaft ist gehemmt sowie das Finden neuer Lösungen erschwert (Tönjes, 2010).

Neben den Auswirkungen auf das Handeln von Personen interessieren die mit der Handlungssteuerung verknüpften affektiven und kognitiven Prozesse, da sie Aufschluss über mögliche vermittelnde Mechanismen liefern. Verschiedene Studien untersuchten die Wirkung von Annäherung und Vermeidung auf das Erleben bestimmter Emotionen, das subjektive Wohlbefinden einer Person sowie ihrer Arbeitszufriedenheit. In allen Untersuchungen wurde gezeigt, dass das Verfolgen von Vermeidungszielen zu stärkerer Angst, Anspannung und Nervosität führt und das subjektive Wohlbefinden beeinträchtigt ist. Ebenfalls führt das Verfolgen von Vermeidungszielen zu geringerer Arbeitszufriedenheit (Brandstätter, 2004). Der Vermeidungsfokus wirkt sich auf die Motivation, das emotionale Erleben, das Lernverhalten und die Leistung demzufolge negativ aus. Dem Annäherungsfokus kommt zumindest hinsichtlich der Leistung eine positive Funktion zu (A. J. Elliot et al., 1999; Harackiewicz et al., 2000).

Aus diesen Angaben lassen sich für die in der vorliegenden Studie einbezogene Lernzielorientierung, Vermeidungsleistungszielorientierung und Annäherungsleistungszielorientierung folgende Aspekte in Bezug auf die Wahrnehmung und das Erleben von Situationen ableiten.

#### *2.5.1.1.3 Auswirkungen der Zielorientierungen auf das Erleben und Verhalten von Personen*

Die Zielorientierungen gehören zu den motivationalen Konzepten, welche Wahrnehmung und Bewertung von Situationen, Handlungsergebnissen, Emotionen und Kognitionen beeinflussen. Sie stehen in Zusammenhang mit dem Erleben und Verhalten von Personen (Köller, 1998; Rheinberg, 2008). Wird Motivation in Anlehnung an Rheinberg (2008) als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg, 2005, 17) angesehen, bedeutet Motivation auch eine mehr oder weniger bewusste und unbewusste Verarbeitung von Emotionen und Kognitionen, die sich auf eine momentane innere und äussere Situation einer Person beziehen, welche ein konkretes Ziel gebildet hat und dieses auch ausdauernd verfolgt. Das Verhalten einer Person wird davon bestimmt, welche Bedürfnisse und welche impliziten und expliziten Motive sie mitbringt. Auf der anderen Seite wird das Verhalten auch von Gelegenheiten und Anreizen einer Situation beeinflusst (Heckhausen & Heckhausen, 2006). Ziele sind demzufolge Vorwegnahmen von Handlungsergebnissen, welche mehr oder weniger bewusst zustande kommen und eine Beurteilungsgrundlage für die abschliessende Bewertung eines Handlungsergebnisses liefern. So definieren beispielsweise Elliot und Fryer (2007) den Begriff ‚Ziel‘ folgendermassen: „A goal is a cognitive representation of a future object that the organism is committed to approach or avoid“ (S. 244).

Zielorientierungen sagen Verhalten, Erfahrungen und Lernverhalten von Lehrpersonen vorher (Butler, 2007; O. Dickhäuser, Butler, & Tönjes, 2007; Malmberg, 2008; Nitsche, Dickhäuser, Fasching, & Dresel, 2011). Sie stehen in Zusammenhang mit dem hilfeschuchenden Verhalten während der beruflichen Tätigkeit (Butler, 2007), dem Erleben von Beanspruchung (Tönjes, 2010), der Art der unterrichtlichen Instruktionen sowie auch den Zielorientierungen, welche ihre Schülerinnen und Schüler mitbringen (Dresel et al., 2013). Lehrpersonen mit einer hohen Lernzielorientierung gestalten das Lernen in ihrem Unterricht vertiefter, vermeidungsleistungszielorientierte Lehrpersonen vermitteln Wissen oberflächlich (Retelsdorf & Günther, 2011). Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen mit hohen Vermeidungszielen zeigen zudem weniger Engagement und Einsatz für das Lernen (Dupeyrat & Mariné, 2005; A. J. Elliot & Harackiewicz, 1996).

Die jeweilige Zielorientierung lenkt die Aufmerksamkeit einer Person auf die für die Umsetzung des Zieles notwendigen Informationen in einer Situation und stellt diese so bereit, dass die Ziele zu erreichen sind. Es wird je nach Zielorientierung ein spezifischer Wahrnehmungsfokus geschaffen, in dem Personen unterschiedliche relevante Situationseigenschaften bevorzugt wahrnehmen (Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny, & Quiamzade, 2007; Dweck, Mangels, & Good, 2004; z.B. A. J. Elliot & Church, 1997). Handlung, Ergebniswahrnehmung oder die Bewertung einer Situation werden dadurch gelenkt (Tönjes et al., 2008). Zielorientierungen sind demzufolge als Tendenzen zu verstehen, in herausfordernden Situationen bestimmte Ziele, Informationen und Bewertungsmaßstäbe zu bevorzugen. Zugrunde liegt die Annahme, dass sich menschliches Erleben und Verhalten aufgrund der angestrebten Ziele erklären und vorhersagen lassen, dass Personen eine Prädisposition besitzen, bestimmte Ziele zu verfolgen (Spinath, 2009; Tönjes, 2010), welche leistungsthematisches Verhalten erklären (Köller & Schiefele, 2006).

Zielorientierungen sind zeitlich überdauernde individuelle Merkmale einer Person (Rheinberg, 2008; Spinath & Schöne, 2003). Im Sinne dieser Trait-Perspektive ist zu folgern, dass sich Personen über verschiedene Situationen und einen längeren Zeitraum hinweg systematisch danach unterscheiden, aufgrund welcher Orientierungen sie ihre Handlungen ausrichten (Emmrich, 2009). Deshalb können unterschiedliche Zielorientierungen gleichzeitig verfolgt werden, was die Interpretation einzelner Effekte erschwert (Spinath & Schöne, 2003). Personen können sowohl nach eigenem Kompetenzzuwachs streben, als auch nach der Demonstration eigener Fähigkeiten. Es liegen dann multiple Ziele vor (Barron & Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000).

Im Folgenden wird der Einfluss der unterschiedlichen Zielorientierungen auf die Wahrnehmungsfoki beschrieben.

#### 2.5.1.1.4 *Lernzielorientierung und ihre erwarteten Effekte auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung*

Bei der Lernzielorientierung steht der Lernfokus sowie der Annäherungsfokus im Zentrum, welche mit positiven Effekten auf das Erleben und Verhalten einhergehen (A. J. Elliot & Fryer, 2007). Somit führt die Lernzielorientierung zu einem Wahrnehmungsfokus, der beim Lernen mit positiven Emotionen, aufgabenrelevanten Gedanken und intrinsischer Motivation einhergeht, sowie einen negativen Effekt auf Ärger hat (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006).

Lernzielorientierung führt zu weniger selbstwertbelastenden Ursachenzuschreibungen und aufgabenirrelevanten Gedanken. Es wird angenommen, dass Personen mit hoher Lernzielorientierung einen Kompetenzerwerb anstreben und nicht die Demonstration eigener Fähigkeiten. Ein schlechteres Abschneiden im Vergleich zu anderen oder Hindernisse werden deshalb von ihnen nicht als zielgefährdend wahrgenommen. Rückmeldungen zu ihrer Tätigkeit betrachten sie als nützlich und nicht als bedrohlich (VandeWalle, Ganesan, Challagalla, & Brown, 2000). Die Bedrohung des Selbstwerts und die damit einhergehenden Gefühle fallen weg (Dweck & Leggett, 1988). Dies führt zu einem erhöhten Aufgabefokus, vermehrter Anstrengung und mehr Ausdauer, was zu einer einfacheren Lösung der Aufgabe durch das Ausblenden irrelevanter Hinweisreize beiträgt (Sansone & Thoman, 2005).

Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass Personen mit ausgeprägter Lernzielorientierung keine Selbstkontrollkapazität benötigen, um ihre Gefühle zu kontrollieren oder aufgabenirrelevante Aspekte in einer Situation zu verarbeiten. Die vorhandene kognitive Kapazität sollte uneingeschränkt für die eigentliche Tätigkeit genutzt werden können (Tönjes, 2010) was zu weniger reduzierter Leistungsfähigkeit führen sollte.

Zusammen mit der Annahme, dass Personen mit hoher Lernzielorientierung vermehrt tiefenverarbeitende Lernstrategien wählen (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000), ist davon auszugehen, dass sie sich stärker auf eine Aufgabe einlassen, sich intensiver damit auseinandersetzen und diese besser verarbeiten. Damit verbunden sollten sie mehr Hingabe und Absorbiertheit erleben. Der in der Lernzielorientierung enthaltene Annäherungsfokus fördert zudem die Wahrnehmung von positiven Informationen in der Situation (M. A. De Lange & Van Knippenberg, 2007). Dies alles geht wiederum mit dem Erleben von mehr Freude, Hoffnung und Stolz bei der Arbeit einher (Pekrun et al., 2006), sowie auch stärkerem Interesse der Arbeit gegenüber (Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010), was wiederum positive Effekte auf die Hingabe, die Absorbiertheit sowie negative auf die emotionale Erschöpfung haben dürfte. Weiter ist davon auszugehen, dass Personen mit hoher Lernzielorientierung eher Hilfe annehmen, weil sie darin Möglichkeiten zur eigenen Weiterentwicklung sehen (Butler, 2007; O. Dickhäuser et al., 2007). Auch dies sollte zu weniger emotionaler Erschöpfung sowie zu mehr Vitalität führen. Der positive Wahrnehmungsfokus dürfte die Wahrnehmung von Ressourcen am Arbeitsplatz stärken, diejenige der Stressoren mindern, was sich wiederum positiv auf die Wahrnehmung und Bewältigung von Situationen auswirken sollte. Stressoren am Arbeitsplatz sollten als weniger belastend wahrgenommen werden, da diese eher als Herausforderung betrachtet werden, Neues daraus zu lernen.

Durch den in der Lernzielorientierung enthaltene Annäherungsfokus ist zu erwarten, dass vermehrt aktive Bewältigungsstrategien gewählt werden, wie z.B. eine Veränderung der Arbeitsbedingungen oder der eigenen Ressourcen durch die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen. Ein Rückzug aus der Situation und damit verbunden auch eine erhöhte Depersonalisierung sind eher unwahrscheinlich (Tönjes, 2010).

Aufgrund der Ausführungen ist zu erwarten, dass die Lernzielorientierung einerseits eine schützende Funktion gegenüber dem Beanspruchungserleben einnehmen dürfte (Retelsdorf et al., 2010), sowie zur Wahrnehmung von weniger Stressoren am Arbeitsplatz führen dürfte. Andererseits sollte sie zu einem stärkeren Erleben von Engagement am Arbeitsplatz führen und die Wahrnehmung von Ressourcen am Arbeitsplatz begünstigen.

#### *2.5.1.1.5 Annäherungsleistungszielorientierung und ihre erwarteten Effekte auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung*

Die Annäherungsleistung ist ein hybrides Ziel, welches mit dem Leistungsfokus eine Dimension mit potentiell negativen Effekten enthält und mit dem Annäherungsfokus eine Dimension mit positiven Effekten (Darnon et al., 2007; A. J. Elliot & Fryer, 2007).

Der Annäherungsfokus beinhaltet, wie bei der Lernzielorientierung beschrieben, die schnellere Verarbeitung von positiven Informationen (M. A. De Lange & Van Knippenberg, 2007), die Anwendung günstigerer Lernstrategien (Friedman & Förster, 2001) sowie aktivere Bewältigungsstrategien (Tönjes, 2010). Zudem geht die Annäherungsleistungszielorientierung einher mit positiven Emotionen wie Stolz und Freude (Pekrun et al., 2006). Dies deshalb, weil bei der Annäherungsleistungszielorientierung das Gefühl von Relevanz des Handlungsergebnisses für das eigene Selbstwertgefühl vorhanden ist.

Der Leistungsfokus hingegen beinhaltet vor allem das Suchen nach Informationen über die eigene Leistung (Butler, 1993, 2000; Darnon et al., 2006). Dies erklärt, weshalb in einzelnen Untersuchungen Studierende mit einer hohen Annäherungsleistungszielorientierung sogar Leistungsvorteile gegenüber Kommilitoninnen und Kommilitonen mit hohen Lernzielorientierungen zeigten (Harackiewicz et al., 2002). Auf der anderen Seite bestehen jedoch auch positive Zusammenhänge mit der Testängstlichkeit (A. J. Elliot & McGregor, 1999). Insgesamt kann bei der Annäherungsleistungszielorientierung von positiven Leistungseffekten ausgegangen werden. Nur in Situationen, in denen Personen mit einer hohen Annäherungsleistungszielorientierung verunsichert werden, erleiden sie Einbrüche ihrer Leistungsfähigkeit (Darnon et al., 2007). Demzufolge sollte eine Annäherungsleistungszielorientierung zum Erleben von Unsicherheit führen, wenn eine Situation aufgabenirrelevante Gedanken hervorruft.

Viele Zusammenhänge im Bereich der Annäherungsleistungszielorientierung sind bis jetzt nicht explizit untersucht (Tönjes, 2010). Aus den bisherigen Befunden in Bezug auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung ist zu schliessen, dass die durch den Annäherungsfokus geförderte hohe Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft, die Suche nach Rückmeldungen und die Verwendung aktiver Bewältigungsstrategien zu einer Reduzierung des Beanspruchungserlebens führt, gleichzeitig jedoch mit mehr

Engagement einhergehen sollte. Der Leistungsfokus könnte hingegen zu stärkeren sozialen Vergleichen führen, was anfänglich zu verstärktem Engagement, längerfristig aber zu höherer Beanspruchung führen müsste.

Zusammenfassend ist aus den Befunden zu schliessen, dass die Annäherungsleitungszielorientierung zu einer eher positiven Handlungsbewertung führt, welche sich günstig auf emotionale und motivationale Faktoren auswirken dürfte. Zusammen mit diesen positiven Emotionen sollte sie eher zu einer Reduktion der Belastung und zu höherem Erleben von Engagement führen.

#### *2.5.1.1.6 Vermeidungsleistungszielorientierung und ihre erwarteten Effekte auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung*

Bei der Vermeidungsleistungszielorientierung sind die Aspekte Leistungsfokus und Vermeidungsfokus vereint, welche mit negativen Effekten auf Erleben und Verhalten einhergehen (A. J. Elliot & Fryer, 2007). Der Vermeidungsfokus führt zu einer verstärkten Wahrnehmung und schnelleren Verarbeitung negativer und aufgabenirrelevanter Informationen in einer Situation (M. A. De Lange & Van Knippenberg, 2007). Dies führt einerseits zu geringerer intrinsischer Motivation, weniger Ausdauer und Anstrengung sowie oberflächlicheren Verarbeitungsstrategien (A. J. Elliot et al., 1999; Harackiewicz et al., 2002). Andererseits hat der Vermeidungsfokus zur Folge, dass Personen in einer Situation weniger Informationen zur persönlichen Weiterentwicklung erkennen, dafür umso stärker ihre Kompetenzmängel wahrnehmen. Daraus resultieren mehr selbstwertbelastende Gedanken, negative Emotionen und weniger hilfesuchendes Verhalten, da Kompetenzmängel versteckt werden (Butler, 2007; O. Dickhäuser et al., 2007; Tönjes, 2010). Dies dürfte mit höherer emotionaler Erschöpfung und höherem Zynismus einhergehen. Der negative Wahrnehmungsfokus führt zudem zu einer verringerten kognitiven Verarbeitungskapazität und damit zu verringerter Leistungsfähigkeit (z.B. Cury, Elliot, DaFonseca, & Moller, 2006; A. J. Elliot & McGregor, 1999; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Denn Personen mit einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung sind kognitiv weniger flexibel, da sie die Energie zur Kontrolle negativer Gedanken und Emotionen benötigen, was über längere Zeit zu Erschöpfung führen kann (Baumeister, Vons, & Tice, 2007).

Gleichzeitig hat der in der Vermeidungsleistungszielorientierung enthaltene Leistungsfokus, einen hohen Selbstwertrelevanz des eigenen Leistungsergebnisses zur Folge (Dweck & Leggett, 1988). Dieser Selbstwert wird durch die eigenen selbstwertreduzierenden Gedanken belastet, das Kompetenzerleben negativ beeinflusst. Personen mit einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung nehmen in Situationen kaum Erfolge wahr, höchstens, dass es ihnen gelungen ist, Inkompetenz zu verbergen. Dies führt zu einem Mangel an Erfolgsgefühlen, was auf die Dauer die Wahrnehmung der eigenen Leistungsfähigkeit beeinträchtigt (Tönjes et al., 2008). Demzufolge kann eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung zu einer höheren Leistungsmangelwahrnehmung, und diese wiederum zu einer höheren emotionalen Erschöpfung führen (Cherniss, 1980). Die selbstwertbelastenden Gedanken und negativen Emotionen beeinflussen die emotionale Erschöpfung zusätzlich (Tönjes, 2010).

Die beschriebenen Auswirkungen der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Erleben und Verhalten führen zur Annahme, dass eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung mit verminderten Engagement einhergehen dürfte. Denn Personen mit hoher Vermeidungsleistungszielorientierung benötigen ihre Energie zu einem grossen Teil für die Kontrolle von Angst und Hoffnungslosigkeit. Aufgrund aufgabenirrelevanter Gedanken können sie sich weniger intensiv auf eine Situation einlassen und weniger positive Emotionen bei einer Tätigkeit empfinden. Es gelingt ihnen nicht, aus dem Stolz über die erbrachte Leistung neue Kraft zu schöpfen. Sie können keine Freude gegenüber der Arbeit entwickeln. Somit dürften die Hingabe, Absorbiertheit und Vitalität in Bezug auf die Arbeit vermindert sein. A.J. Elliot und Sheldon (1997) konnten zeigen, dass Vermeidungsleistungsziele zu einer geringeren Kompetenzwahrnehmung und darüber vermittelt zu weniger Vitalität und Lebenszufriedenheit führten.

Weiter ist davon auszugehen, dass das Ringen gegen negative Gedanken und Gefühle zu einer Beeinträchtigung der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern führt und eine Lehrperson mit hoher Vermeidungsleistungszielorientierung eher einschränkt auf Unvorhergesehenes im Unterricht reagiert, was noch zu einer höheren Wahrnehmung von Stressoren und weniger Ressourcen am Arbeitsplatz führen dürfte. Diese Aspekte könnten dazu führen, dass sich eine betroffene Lehrperson zunehmend aus der Situation zurückzieht und dadurch vermehrt Zynismus und weniger Hingabe auftritt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Vermeidungsleistungszielorientierung kurzfristig sowie längerfristig negative Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten von Personen in gewissen Situationen haben müsste, die Tätigkeit von Lehrpersonen, ihr Engagement und Beanspruchungserleben sowie die Wahrnehmung von Arbeitsplatzmerkmalen ungünstig beeinflusst werden dürfte.

#### *2.5.1.2 Selbstwirksamkeit als Erwartungskomponente der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen*

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist wohl das am meisten untersuchte personale Merkmal bei Lehrpersonen (Henson, Kogan, & Vacha-Haase, 2001). Sie ist zu verstehen als eine generalisierte, dispositionelle Überzeugung, eine generalisierte Situations-Handlungs-Ergebnis-Erwartung (G. S. Schmitz & Schwarzer, 2000). Selbstwirksamkeitserwartungen beinhalten die subjektive Gewissheit oder das Zutrauen, neue oder schwierige Situationen aufgrund eigener Kompetenzen zu bewältigen, in einer Situation wirksam sein zu können. Dabei geht es nicht um Routineaufgaben, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erfolgreich machen (Schwarzer & Jerusalem, 1999, 2002). Sie beeinflussen ebenso wie die Zielorientierungen die Wahrnehmung, das Verfolgen von Zielen sowie das Handeln und damit den Handlungserfolg einer Person (Bandura, 1997; G. S. Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer, 2000).

In den kommenden Abschnitten werden die unterschiedlichen Arten der Selbstwirksamkeitserwartung, deren Entwicklung und deren Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten von Personen beschrieben.

### *2.5.1.2.1 Unterschiedliche Arten der Selbstwirksamkeitserwartung*

Es kann zwischen einer allgemeinen und einer bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung unterschieden werden. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung umfasst alle Lebensbereiche und stellt eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz dar (Schwarzer & Warner, 2011). Bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf einen bestimmten Tätigkeits- oder Lebensbereich einer Person. Eine solche bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung stellt die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung dar. Sie beschreibt die Überzeugungen, lehrberufsspezifische Kompetenzanforderungen erfolgreich zu bewältigen. Dies können beispielsweise die Interaktion mit den Schülern, den Eltern, die Zusammenarbeit mit dem Kollegium oder der Umgang mit Stress sein (G. S. Schmitz & Schwarzer, 2000). Das Hinzuziehen einer berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung, d.h. hier der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ist dann sinnvoll, wenn berufliches Erleben und Handeln erklärt werden soll (Lipowsky, 2003).

Lehrpersonen mit einer hohen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung glauben daran, über wichtige Kompetenzen für ihre berufliche Tätigkeit zu verfügen. Sie trauen sich zu, den Schülerinnen und Schülern wichtige Kompetenzen zu vermitteln, sie zu begeistern und individuell zu unterstützen, sowie guten Kontakt mit den Schülern und deren Eltern herzustellen. Lehrpersonen mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung sind hingegen der Ansicht, im Beruf wenig ausrichten zu können auch, wenn sie sich stark dafür engagieren (Lipowsky, 2003).

### *2.5.1.2.2 Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen*

Selbstwirksamkeitserwartungen kommen vor allem in aktuellen Situationen zum Tragen und sind einem Entwicklungsprozess unterworfen, indem neu erworbene Kompetenzen, Erfahrungen und Fähigkeitskonzepte immer wieder aktualisiert werden. Die Entwicklung ist das Resultat eines Lernprozesses und dauernder Interaktionen zwischen Person und Umwelt (Jerusalem & Schwarzer, 1989). Denn die Selbstwirksamkeitserwartungen stellen moderierende Variablen zwischen der Person in der Situation und deren Handlung dar und beeinflussen so die Handlungsentscheidung und die Wahl der Bewältigungsstrategien. Dabei ist die Erwartung entscheidend, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein erwünschtes Ergebnis herbeigeführt oder ein unerwünschtes verhindert werden kann (Grob & Jaschinski, 2003). Als Lernerfahrungen, welche die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen, können eigene Handlungen und damit verbundene Erfolgserfahrungen sowie auch stellvertretende Lernerfahrungen wie beispielsweise Beobachtungen und Verhaltensmodelle gezählt werden. Weiter gehören auch soziale Einflüsse wie z.B. verbale Ermutigungen und eigene physiologische und psychologische Aspekte der Person dazu (Bandura, 1997; Schwarzer, 2000). Auch Arbeitsplatzbedingungen beeinflussen die Selbstwirksamkeitserwartungen (Fernet, Guay, Sénécal, & Austin, 2012; Schunk & Meece, 2006).

Zur Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen am Übergang vom Studium in den Beruf liegt eine Studie von Woolfolk Hoy und Davis (2005) vor. Sie konnten während des Studiums einen Anstieg der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrpersonen beobachten, jedoch eine Abnahme während des ersten Jahres des Berufseintritts. Weiter zeigte Fives, Hamman und

Olivarez (2007), dass während der ersten Berufspraxis kurzfristig die berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen abnahmen und die Beanspruchungswerte zunahmen. Über einen längeren Zeitraum gesehen stieg die Selbstwirksamkeit jedoch an und die Stresssymptome liessen wieder nach. Mit steigenden Berufserfahrungen scheint die Selbstwirksamkeitserwartung wieder anzusteigen.

Keine Veränderungen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung während des ersten Berufsjahres wurden in einer Schweizer Studie gefunden (Keller-Schneider, 2008). Eine weitere Untersuchung aus der Deutschschweiz berichtete eine leichte Erhöhung im ersten Praxisjahr (Larcher Klee, 2005). Lamote und Engels (2010) zeigten bereits während der Ausbildung im Verlauf der Praxisphasen einen Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartung auf. Eine ältere Studie von Bandura (1997) zeigte Unterschiede bei der Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung von in den Beruf eintretenden Lehrpersonen und Lehrpersonen mit längeren Diensterfahrungen. Die gemachten Vorerfahrungen scheinen bei beiden Gruppen entscheidend für die Höhe der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu sein. Bei Lehrpersonen welche neu in den Beruf eintreten nehmen zudem vermittelte verbale Überzeugungen sowie allgemeinen Ressourcen der Schule entscheidenden Einfluss.

Die Befunde bezüglich der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen vom Studium bis in den Beruf sind uneinheitlich und davon abhängig welche Art der Selbstwirksamkeitserwartung gemessen, welche Instrumente dazu eingesetzt und zu welchem Zeitpunkt der Ausbildung oder der Berufsphase gemessen wurde. Aufgrund der vorliegenden empirischen Ergebnisse und der theoretischen Überlegungen ist davon auszugehen, dass es keine Veränderung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung gibt, da deren Entwicklung von verschiedenen Lebensbereichen abhängt. Hingegen sollten Veränderungen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu erwarten sein. Im Sinne der Aktualisierung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung durch konkrete Erfahrungen im Berufsalltag sind Veränderungen in Abhängigkeit der Arbeitsplatzmerkmale unter dem Aspekt zu erwarten, dass vorhandene Ressourcen positiv zur Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung beitragen, Stressoren zu einer Verminderung führen. Es ist von einer mediiierenden Funktion der Arbeitsplatzmerkmale bei der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen zwischen dem Ende des Lehramtsstudiums und einem Jahr Berufstätigkeit auszugehen.

#### *2.5.1.2.3 Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Erleben und Verhalten von Personen*

Der Zusammenhang von Wohlbefinden, Beanspruchung und den Selbstwirksamkeitserwartungen ist gut untersucht. Bereits Bandura (1997) zeigte auf, dass kompetentes und selbstwirksames Handeln zu einer Stressreduktion und zur Steigerung des Wohlbefindens und der Zufriedenheit führt. Zahlreiche Studie berichten Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Konstrukten wie dem Lern- und Leistungsverhalten, Motivationsprozessen, der Stressbewältigung, gesundheitlichen Aspekten, initiativem Verhalten, sowie auch der Unterrichts-Performance. Sie nehmen Einfluss auf realistische Zielsetzungen, die Berufszufriedenheit sowie die Belastung von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden (z.B. Abele & Candova, 2007; Christ et al., 2004; Edelstein,

2002; Jerusalem, 2002; Luszczynska et al., 2005; G. S. Schmitz & Schwarzer, 2000; T. L. Seifert, 2004). Eine ausführliche Literaturübersicht dazu liefert Brown (2012).

Generell zeigen sich positive Zusammenhänge bei Hochschulabgängerinnen – und abgängern zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und den Leistungen im Beruf. Dies ist darin erkennbar, dass erfolgreich in den Beruf eintretende Lehrpersonen am Ende des Studiums über höhere berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen (Abele-Brehm & Stief, 2004). Es gibt auch Studien, welche den Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung in Zusammenhang mit der beruflichen Leistung als eher überschätzt einstufen. Vor allem dann, wenn die Wirkung der Leistung im beruflichen Kontext zusätzlich mit Persönlichkeitsmalen, intellektuellen Fähigkeiten und der Berufserfahrung kontrolliert wurden (Judge, Jackson, Shaw, Scott, & Rich, 2007).

Trotz allem wurde immer wieder belegt, dass eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung zu weniger Arbeitsbelastung führt (z.B. Van Dick, 2006; Weinert, 1998). Selbstwirksamkeitserwartungen stellen protektive Faktoren bei der Entstehung von Beanspruchungen im Beruf dar. Dabei stellt sich die Frage, welche Kausalrichtung zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Beanspruchungserleben anzunehmen ist. Bandura (1997) geht beispielsweise davon aus, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung und die Beanspruchung im Laufe des Berufslebens vermutlich gegenseitig bedingen, wobei der Selbstwirksamkeitserwartung eine höhere protektive Wirkung zukommt. Schwarzer und Hallum (2008) konnten in einem Cross-lagged-Modell eine Antwort auf diese Frage finden. Die Selbstwirksamkeit sowie das Beanspruchungserleben korrelierten über ein Jahr hinweg signifikant miteinander. Die Selbstwirksamkeit zum ersten Erhebungszeitpunkt hatte zudem einen reduzierenden Effekt auf das Beanspruchungserleben zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Das Beanspruchungserleben zum ersten Erhebungszeitpunkt hat keinen Effekt auf die Selbstwirksamkeit nach einem Jahr. Es ist demzufolge tendenziell eher von einer Kausalrichtung auszugehen, die von der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Beanspruchung führt als umgekehrt.

Gründe für die höhere Beanspruchung von weniger selbstwirksamen Personen liegen darin, dass eine tiefe Selbstwirksamkeitserwartung zu Hilflosigkeit, Versagensängsten, zu schnellem Aufgeben in einer Situation oder dem Umgehen schwieriger Situationen, einer erhöhten Neigung depressiver Störungen, einem geringeren Selbstwertgefühl und pessimistischeren Leistungseinschätzungen führt. Personen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung grübeln mehr, sind entscheidungsschwächer und häufiger von Sorgen geplagt (Schwarzer, 2000).

Denn Selbstwirksamkeitserwartungen haben eine regulative Funktion. Sie beeinflussen neben Denken, Fühlen und Handeln auch die Anstrengung und die Ausdauer einer Person bei der Problembewältigung (Bandura, 1997; G. S. Schmitz & Schwarzer, 2000). Selbstwirksame Personen nehmen Herausforderungen eher an und sehen oft eine Verbindung zwischen ihren Erfolgen und ihren Fähigkeiten (Herrmann & Hertrampf, 2000). Misserfolge werden nicht mit Inkompetenz erklärt (Kramis-Aebischer, 1995), da selbstwirksame Personen über eine internal-stabile Attribuierung bei Erfolg und eine externe-stabile Attribuierung bei Misserfolg verfügen (Flammer, 1990; Lipowsky, 2003). Sie haben einen

verstärkten positiven Wahrnehmungsfokus, aufgrund dessen davon auszugehen ist, dass hoch selbstwirksame Personen an ihrem Arbeitsplatz mehr Ressourcen wahrnehmen und demzufolge engagierter und weniger beansprucht sind. Sie wählen eher neue und explorative Tätigkeiten und gehen neue Situationen mit der nötigen Ruhe an (Schwarzer, 2000).

Demzufolge ist zu erwarten, dass selbstwirksame Personen am Arbeitsplatz weniger Stressoren wahrnehmen. Herausfordernde Situationen betrachten sie als überwindbar und nicht als Überforderung, da sie sich deren Bewältigung zutrauen. Dies dürfte neben weniger Beanspruchung zu mehr Ausdauer und Anstrengungen bei Problemen führen und somit zu mehr Engagement. Eine ältere Untersuchung aus Ostdeutschland von Speier & Frese (1997) zeigte, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen als Moderatoren Einfluss auf initiatives Verhalten nehmen. D.h. die Selbstwirksamkeitserwartung moderiert zwischen der Kontrolle und der Komplexität der Arbeitssituation und des initiativen Verhaltens. Es ist deshalb davon auszugehen, dass es einen stärkeren Effekt der wahrgenommenen Kontrolle der Arbeitssituation auf initiatives Verhalten bei Menschen mit geringerer Selbstwirksamkeitserwartung gibt. Nach Ansicht der Autoren impliziert dies, „that highly self-efficacious individuals are less dependent on the external work conditions than self-efficacious individuals in the development of retrospective initiative“. (Speier & Frese, 1997, p. 188)

Lehrpersonen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sind weniger strukturabhängig und gehen aktiver an offene, komplexe und unsichere Situationen heran, weil sie sicher sind, diese angemessen meistern zu können (Emmrich, 2009). Dies führt dazu, dass selbstwirksame Lehrpersonen Reformen in ihrer Unterrichtspraxis eher durchsetzen (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002). Schülerinnen und Schüler von selbstwirksamen Lehrpersonen berichten eine bessere Unterrichtsqualität (Hüber & Käser, 2015). Sie gestalten herausfordernden Unterricht, zeigen mehr Geduld und Einsatz und sind stärker motiviert, gute Leistungen zu erbringen, da sie sich selbst für guten Unterricht stark verantwortlich fühlen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Selbstwirksame Lehrpersonen sind stärker bereit mit Unterrichtsmethoden zu experimentieren (Allinder, 1994) und wenden mehr konstruktivistische Unterrichtsmethoden an. Sie sind allgemein offener für neue Ideen im Unterricht (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Weiter planen und evaluieren selbstwirksame Lehrpersonen ihren Unterricht häufiger und sorgfältiger (Allinder, 1994). Schülerinnen und Schülern gegenüber sind sie weniger negativ eingestellt und sie kümmern sich mehr um schwächere Schülerinnen und Schüler (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984).

Lehrpersonen mit einer tiefen Selbstwirksamkeitserwartung neigen hingegen dazu, eher einfache und dafür sicherere Aktivitäten zu bevorzugen, da sie sich durch innovative und komplexe Planungen schnell überfordert fühlen. Sie sind weniger motiviert, guten und verständlichen Unterricht zu halten, da sie sich selbst auch weniger zutrauen. (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Zusammenfassend deuten die erläuterten Ergebnisse darauf hin, dass eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu stärkerem positi-

vem emotionalem Erleben (Bandura, 1997) und somit zu mehr Engagement und weniger Beanspruchung führen. Diese Zusammenhänge konnten für die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung in einer aktuellen Untersuchung von Simbula, Guglielmi und Schaufeli (2011) bei italienischen Lehrpersonen nachgewiesen werden. Ebenfalls berichten Skaalvik und Skaalvik (2014) einen Zusammenhang zwischen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, dem Engagement sowie der Zufriedenheit im Beruf bei finnischen Lehrpersonen.

### 2.5.2 Persönlichkeitsmerkmale Big Five

Weitere Personenmerkmale, welche im Zusammenhang mit dem Arbeitserleben immer wieder Beachtung finden, sind die Big Five Persönlichkeitsmerkmale.

In der Forschung zu allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen hat sich das Fünf-Faktoren-Modell nach Costa und McCrae (1989) weitgehend durchgesetzt (Krohne & Hock, 2007). Es stellt mittlerweile einen international anerkannten Referenzrahmen zur Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen dar (Schuler & Höft, 2006) und geht von der Grundannahme aus, dass sich Persönlichkeitsmerkmale in fünf weitgehend unabhängige und recht stabile Dimensionen, in die sogenannten ‚Big Five‘, einteilen lassen. Diese Dimensionen sind Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Sie gelten als bedeutend für das professionelle Handeln und den Erfolg von Lehrpersonen in ihrem Beruf (Mayr & Neuweg, 2006) und als relativ stabil (Asendorpf, 2005).

Die beiden Persönlichkeitsbereiche ‚Extraversion‘ und ‚Neurotizismus‘ weisen eine Jahresstabilität von .98 auf (Conley, 1984). Je nach Altersgruppe zeigen sich spezifische Ausprägungen und eine unterschiedliche Stabilität der Persönlichkeitsdimensionen. Der Neurotizismus nimmt im Laufe des Erwachsenenalters ab, die Gewissenhaftigkeit und die Verträglichkeit im Durchschnitt zu. Stabilisierungen der Persönlichkeitsdimensionen zeigen sich beim Übergang ins Kindergartenalter, beim Verlassen des Elternhauses sowie nach dem fünfzigsten Lebensjahr. Der Berufseintritt, in der Regel verbunden mit dem Auszug aus dem Elternhaus, fällt in eine solche Stabilisierungsphase. Zur Stabilisierung der Persönlichkeitsdimensionen tragen genetische Anlagen und Umweltunterschiede bei, ebenso die daraus resultierende Kristallisierung von Anlage und Umwelteffekten. Diese Faktoren führen zu Tendenzen des Erlebens und Verhaltens. Der vierte Faktor der Persönlichkeitsstabilisierung ist demzufolge die Akzentuierung im Wahrnehmungsprozess (Asendorpf & Neyer, 2012). Die Auswahl und Gestaltung der Umwelt dürfte weiter zur Persönlichkeitsstabilisierung beitragen (Keller-Schneider, 2010).

Zusammenfassend ist anzunehmen, dass die Persönlichkeitsdimensionen während des Übergangs von der Lehramtsausbildung bis in den Beruf eine Stabilisierung erfahren und deshalb kaum Veränderungen innerhalb eines Jahres auszumachen wären.

Die einzelnen Dimensionen der Big Five werden im Folgenden in Bezug auf Leistungen, Emotionen, Belastungen, Engagement und Arbeitszufriedenheit aufgrund von Forschungsergebnissen differenzierter erläutert.

### 2.5.2.1 *Neurotizismus*

Personen mit hohen Neurotizismuswerten, auch emotionale Instabilität genannt, gelten als ängstlich, leicht reizbar und verletzlich, bedrückt, gehemmt und weniger in der Lage ihre Bedürfnisse zu kontrollieren (Ostendorf & Angleitner, 2004). Sie neigen zu Schuld- und Minderwertigkeitsgefühlen, Nervosität, Traurigkeit und Verlegenheit sowie geringer Selbstachtung, begeben sich leicht in Abhängigkeiten und verfügen über weniger Energie (Borkenau & Ostendorf, 1993). Diese Dimension beschreibt die habituelle Gefühlslage einer Person, die Art und Weise, wie vor allem negative Emotionen erlebt werden (Amelang & Bartussek, 2006).

Aufgrund der beruflichen Anforderungen, welche an Lehrpersonen gestellt werden, ist davon auszugehen, dass eine gewisse emotionale Stabilität für das Bestehen im Beruf notwendig ist und sich Instabilität negativ auf die Bewältigung der beruflichen Anforderungen auswirkt. Die Vermutung, dass hohe Neurotizismuswerte nachteilig für akademische Leistungen ist, konnte in bisherigen empirischen Studien nur teilweise bestätigt werden. Zwei Metaanalysen ergaben nur sehr schwache Zusammenhänge zwischen emotionaler Stabilität und akademischen Leistungen (O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann, Hell, Hirn, & Schuler, 2007). D.h. Neurotizismus als gesamte Dimension vermag individuelle Unterschiede von Leistungen, zumindest im schulischen und akademischen Kontext, nur geringfügig aufzuklären. Etwas anders sieht es aus, wenn nur einzelne Facetten des Neurotizismus berücksichtigt werden. So scheinen sich Impulsivität und Ängstlichkeit negativ auf den Studienerfolg auszuwirken (Chamorro-Premuzig & Furnham, 2003; O'Connor & Paunonen, 2007).

Stärkere negative Zusammenhänge konnten zwischen Neurotizismus und der Leistung im Beruf gefunden werden (Barrick & Mount, 1991; Salgado, 1997). Insbesondere die Arbeit im Team scheint für Personen mit hohen Neurotizismuswerten ein Problem zu sein (Barrick, Mount, & Judge, 2001). Dies würde bedeuten, dass Lehrpersonen mit hohen Neurotizismuswerten das Kollegium und die Schulleitung vermehrt als Stressoren und weniger als Ressourcen wahrnehmen. Metaanalysen zeigen, dass Neurotizismus mit tieferen Werten der Studienzufriedenheit (Trapmann et al., 2007) sowie tieferer Arbeitszufriedenheit (Judge & Ilies 2002) einhergeht.

Für Studierende des Lehramts gibt eine ältere Studie von Urban (1992) Ansatzpunkte zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Studien- und Berufszufriedenheit. Er konnte zeigen, dass vor allem extrem introvertierte, zurückgezogene und wenig selbstwirksame Personen mit gleichzeitig hohen Neurotizismuswerten unzufrieden mit dem Studium und auch später im Beruf waren. Mayr und Mayerhofer (1994) konnten ebenfalls Stabilität als bedeutsam für die Bewältigung von Anforderungen während des Studiums und die Zufriedenheit mit der Studienwahl identifizieren. Weiter konnten DeNeve und Cooper (1998) in ihrer Metaanalyse starke negative Zusammenhänge zwischen dem subjektiven Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit und Neurotizismus aufzeigen. Gleichzeitig gilt Neurotizismus bereits seit längerem als Vulnerabilitätsfaktor für Belastung (z.B. Cherniss, 1980; Käser & Wasch, 2009; Maslach et al., 2001).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich emotionale Stabilität bei angehenden Lehrpersonen positiv auf die Studienzufriedenheit und die Studienleistung auswirkt sowie später auch positiv auf die Arbeitszufriedenheit, die Leistung und die Bewältigung der beruflichen Herausforderungen wirkt. Hohe Neurotizismuswerte dürften zu weniger Engagement und dafür mehr beruflicher Beanspruchung führen.

#### 2.5.2.2 *Extraversion*

Extraversion von Personen zeigt sich in Herzlichkeit, Kontaktfreudigkeit und dem Wohlfühlen in Gruppen. Menschen mit hohen Extraversionswerten sind oft voller Tatendrang, neigen zu Optimismus, Durchsetzungsfähigkeit, Dominanz und Risikofreude (Ostendorf & Angleitner, 2004). Sie gelten als interessiert an ihren Mitmenschen, mutig, ehrgeizig und voller Energie. Zudem werden sie als geselliger, kontaktfreudiger, impulsiver, sorgloser und heiterer beschrieben als introvertierte Personen. Anforderungen lieben sie (Amelang & Bartussek, 2006; Borkenau & Ostendorf, 1993).

In Zusammenhang mit akademischen Leistungen scheint die Extraversion nicht unbedingt günstig zu sein. Die Metaanalysen von O'Connor und Paunonen (2007) und Trapmann et al. (2007) fanden leicht negative Zusammenhänge zwischen Extraversion und akademischen Leistungen. Eindeutig stabile Zusammenhänge lassen sich empirisch bis jetzt nicht nachweisen. Die Tendenz geht in die Richtung, dass Extraversion eher negativ mit Studienleistungen zusammenhängt.

Eine in Österreich durchgeführten Längsschnittstudie von Mayr (2007) mit Lehramtsstudierenden zeigt die Bedeutung der Extraversion während der Ausbildung auf. Sie steht in Zusammenhang mit Lernerfahrungen und Kompetenzen, welche durch soziale Interaktion geprägt sind. Im Beruf scheint die Dimension Extraversion berufliche Leistung recht gut vorherzusagen. Dies insbesondere für das Kriterium Führung (Judge, Bono, Ilies, & Gerhardt, 2002), was im Lehrberuf ebenfalls eine wichtige Kompetenz zu einer gelingende Klassenführung darstellt, welche in Beziehung mit guter Unterrichtsqualität steht (Helmke, 2009). Grundsätzlich ist aber anzunehmen, dass Extraversion in Berufen mit hohem Interaktionsanteil zwischen Personen als eher günstige Voraussetzung für den Berufserfolg zu interpretieren ist (Barrick & Mount, 1991).

Der Lehrberuf stellt hohe Anforderungen im Bereich der Kommunikations-, Kontakt- und Konfliktfähigkeit. Aufgeschlossene und kontaktfreudige Lehrpersonen dürften mit ihrer beruflichen Tätigkeit zufriedener sein als eher introvertierte und zurückhaltende Lehrpersonen. Lehramtsstudierende, welche am Ende des Studiums hohe Werte in Extraversion mitbringen, sind später im Beruf tatsächlich zufriedener und zeigen eine höhere Kontaktbereitschaft (Lipowsky, 2003; Mayr & Mayrhofer, 1994). Extraversion steht in signifikant positivem Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit (Seibert & Kraimer, 2001).

In Bezug auf Beanspruchung geht eine erhöhte Extraversion während des Lehramtsstudiums mit dem späteren Empfinden von weniger Beanspruchung im Beruf und der besseren Bewältigung von Herausforderungen im Unterricht einher (Mayr, 2003). Bezüglich einzelner Belastungsdimensionen lässt sich zeigen, dass Extraversion positiv mit der persönlichen Leistungsfähigkeit korreliert und negativ

mit emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung (Mayr & Mayrhofer, 1994; W. Urban, 1992). Langelaan, Bakker, van Doornen und Schaufeli (2006) konnten hingegen keinen Zusammenhang zwischen der Extraversion und der Beanspruchung finden. Jedoch stellten sie fest, dass eine hohe Extraversion mit gleichzeitig tiefen Neurotizismuswerten und mit höherem Engagement bei der Arbeit einhergeht. Auf die Bewältigung der Studienanforderungen hatte die Extraversion keinen Einfluss (Mayr & Mayrhofer, 1994). Eine neuere Studie konnte negative Zusammenhänge zwischen der Extraversion und der emotionalen Erschöpfung aufzeigen. Extraversion scheint vor Leistungsmangelwahrnehmung und Depersonalisierung zu schützen (Tönjes et al., 2008).

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass Extraversion mit weniger Beanspruchung sowie erhöhtem Engagement im Lehrberuf einhergehen sollte.

### 2.5.2.3 Offenheit

Offenheit bezieht sich auf neue Erfahrungen, Eindrücke, wie auch auf Gefühle. Personen mit grosser Offenheit für Erfahrungen werden als einfallsreich, einfühlsam, experimentierfreudig und wissbegierig beschrieben. Sie haben vielseitige Interessen und verfügen über unkonventionelle Wertorientierungen (Ostendorf & Angleitner, 2004). Weiter sind sie eher bereit, bestehende Normen kritisch zu hinterfragen und sich auf veränderte soziale, ethische und politische Wertvorstellungen einzulassen. In ihrem Urteil sind sie unabhängig, erproben neue Handlungsweisen und suchen Abwechslung. Sie gelten besonders motiviert, ihre vielseitigen Interessen zu verfolgen (McCrae & Costa, 1999).

Untersuchungen bezüglich Offenheit und Leistung in Studium und Beruf sind uneinheitlich (Foerster, 2008). Es kann aufgrund von Metaanalysen davon ausgegangen werden, dass kein konsistenter Effekt zwischen Offenheit und Leistungen zu finden ist (O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann et al., 2007). Es kann nur angenommen werden, dass Offenheit ein valider Prädiktor für die Ausbildungsleistung darstellt, nicht aber einen Einfluss auf die Leistungen im Beruf hat (Barrick & Mount, 1991; Barrick et al., 2001; Salgado, 1997).

Bisher kann der Offenheit keinen Effekt zur Berufszufriedenheit nachgewiesen werden (Foerster, 2008; Seibert & Kraimer, 2001). Aufgrund der Annahme, dass es offenen Lehrpersonen leichter fällt, sich an neue Situationen anzupassen und Herausforderungen zu meistern, wird ein positiver Zusammenhang zwischen der Offenheit und der Arbeitszufriedenheit erwartet.

Wenige Untersuchungen gibt es zum Zusammenhang des Persönlichkeitsmerkmals ‚Offenheit‘ und der Beanspruchung am Arbeitsplatz (Foerster, 2008). Aus Untersuchungen zur Ungewissheitstoleranz geht jedoch hervor, dass diese sich positiv auf die Bewältigung neuer Anforderungen auswirkt und adaptive Bewältigungsreaktionen begünstigt, wenn sie hoch ausgeprägt ist. Da Lehrpersonen immer wieder unvorhergesehenen Situationen ausgesetzt sind, ist davon auszugehen, dass eine hohe Offenheit eher ein protektiver Faktor darstellt, um positiv an Herausforderungen heranzugehen und diese aktiv zu bewältigen. Hohe Offenheit geht beispielsweise einher mit einer vertieften Auseinandersetzung mit eigenen Praxiserfahrungen (Mayr, 2007). Niedrige Offenheit dürfte zu Überforderung in schwierigen Si-

tuationen, zu vermeidenden Bewältigungsstrategien und zur kritischeren Einstellung gegenüber Reformen und Neuerungen führen. Personen mit hohen Offenheitswerten dürften hingegen eher bereit sein, Neuerungen umzusetzen, in sozialen und kulturellen Brennpunkten zu arbeiten, sowie ihren Unterricht adaptiv zu gestalten (Förster, 2008).

Es ist davon auszugehen, dass Offenheit für Erfahrungen nicht mit Belastungen am Arbeitsplatz in Zusammenhang steht (Becker, 2006), dass Personen, welche offen für Neues sind, diese herausfordernd annehmen und bei der Bewältigung mehr Engagement zeigen.

#### *2.5.2.4 Verträglichkeit*

Verträglichkeit ist wie die Extraversion eine Dimension, die interpersonelles Verhalten beschreibt. Personen mit hohen Werten in der Dimension Verträglichkeit gelten als vertrauensvoll, aufrichtig, bescheiden, gutherzig und altruistisch. Sie zeigen grosse Hilfsbereitschaft und begegnen Mitmenschen mit Verständnis, Wohlwollen und Mitgefühl. In Konflikten tendieren sie dazu, anderen nachzugeben, haben grosses Vertrauen in andere, verhalten sich kooperativ und haben ein starkes Harmoniebedürfnis (Ostendorf & Angleitner, 2004).

Verträglichkeit scheint aufgrund internationaler Studien das am wenigsten mit dem Studienerfolg verknüpfte Persönlichkeitsmerkmal zu sein (O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann et al., 2007). Positive Einflüsse auf die Studienleistungen werden nur indirekt über sozialemotionale Anpassung oder kooperatives Lernen vermutet (De Raad & Schouwenburg, 1996).

Im beruflichen Bereich hängt die Verträglichkeit relativ hoch mit dem Leistungsaspekt ‚Teamarbeit‘ zusammen (Barrick et al., 2001). Insgesamt wurden aufgrund von Metaanalysen nur schwache Zusammenhänge zwischen der Verträglichkeit und beruflicher Leistung festgestellt, welche zudem auch sehr abhängig von der untersuchten Berufsgruppe sind (Barrick & Mount, 1991; Salgado, 1997). Verträglichkeit hat einen schwach positiven Effekt auf die Arbeitszufriedenheit (Judge, Heller, & Mount, 2002; Seibert & Kraimer, 2001). Becker (2006) konnte eine protektive Wirkung der Verträglichkeit gegenüber Beanspruchungen aufzeigen. Obwohl in der Literatur keine nennenswerten Zusammenhänge zwischen der Verträglichkeit und dem Arbeitserleben gefunden werden konnten, ist davon auszugehen, dass die Verträglichkeit ein zu beachtendes Merkmal der Berufstätigkeit von Lehrpersonen darstellt. Denn Wohlwollen, Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit dürften günstige Voraussetzungen für den Umgang mit den Lernenden, den Eltern und dem Kollegium darstellen. Das vollständige Fehlen solcher Voraussetzungen dürfte zu Konflikten führen, die Arbeitszufriedenheit beeinträchtigen und die Beanspruchung erhöhen. Gleichzeitig könnte eine zu hohe Ausprägung des Faktors auch problematisch sein, da ein zu stark ausgeprägtes Harmoniebedürfnis bis zur Aufgabe eigener Bedürfnisse negative Konsequenzen auf die Arbeitszufriedenheit sowie das Wohlbefinden haben könnte (Foerster, 2008).

Aufgrund dessen ist davon auszugehen, dass Verträglichkeit zu mehr Engagement beiträgt sowie bei einer moderaten Ausprägung auch zu weniger Beanspruchungswahrnehmung führen sollte.

#### 2.5.2.5 *Gewissenhaftigkeit*

Hohe Gewissenhaftigkeit steht in Verbindung mit Zielstrebigkeit, Ehrgeiz, Willensstärke, Ausdauer, Disziplin, Zuverlässigkeit und Entschlossenheit. Gewissenhafte Personen sind ordnungsliebend, pflicht- und verantwortungsbewusst und tendieren dazu, sorgfältige Überlegungen anzustellen, bevor sie handeln (Ostendorf & Angleitner, 2004).

Personen mit hoher Gewissenhaftigkeit gelten im Beruf generell als erfolgreich. Ihre Beharrlichkeit, ihr Verantwortungsbewusstsein und ihre starke Zielstrebigkeit dienen dazu, bestimmte Ziele zu erreichen und den Respekt der Vorgesetzten zu gewinnen. Die negative Seite dieser Dimension liegt in einem übertrieben hohen Anspruchsniveau oder beispielsweise in zwanghafter Ordentlichkeit (Kellerschneider, 2010). Ebenfalls gilt Gewissenhaftigkeit als bester Prädiktor für Studienerfolg (O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann et al., 2007). Bezüglich Arbeitsleistung erweist sich Gewissenhaftigkeit ebenfalls als starker Prädiktor über unterschiedliche Berufsgruppen hinweg (Barrick & Mount, 1991; Barrick et al., 2001; Salgado, 1997). Trotzdem wird die Gewissenhaftigkeit als valider Prädiktor des beruflichen Erfolgs zeitweise auch in Frage gestellt. So zeigt ein Review von Hough und Oswald (2000), dass Gewissenhaftigkeit sich nicht als geeignet erwies, die berufliche Leistung unabhängig von der Berufsgruppe oder konkreten Situationen vorherzusagen. Vor allem in Berufen, in denen Kreativität und Innovationsbereitschaft gefragt sind, konnte Gewissenhaftigkeit nicht als valider Prädiktor der Leistung ausgemacht werden. Insgesamt kann angenommen werden, dass eine niedrige Ausprägung der Gewissenhaftigkeit ein Risikofaktor für Leistungen in Studium und im Beruf darstellt. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass auch ein sehr hoher Wert an Gewissenhaftigkeit problematisch sein kann, dies vor allem im Hinblick auf die beruflichen Belastungen und die Kreativität. Dies obwohl Becker (2006) eine protektive Wirkung der Gewissenhaftigkeit gegenüber Belastungen ausmachen konnte.

Deutlich wurde in Studien, dass Gewissenhaftigkeit in positivem Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit steht (Judge, Heller, et al., 2002; Seibert & Kraimer, 2001). Die Annahme, dass eine hohe Gewissenhaftigkeit zu besseren beruflichen Leistungen der Lehrpersonen führt, konnte von Emmerich, Rock und Trapani (2006) nicht bestätigt werden.

Aufgrund vorliegender Studien kann keine eindeutige Annahme in Bezug der Wirkung der Gewissenhaftigkeit auf das Erleben von Beanspruchung und Engagement gemacht werden. Es wird ein positiver Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit erwartet.

#### 2.5.2.6 *Zusammenfassung: Auswirkungen der Big Five auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung*

Aufgrund vorliegender Studien kann davon ausgegangen werden, dass ausgeprägte Introversion, Neurotizismus, geringe Offenheit für neue Erfahrungen Risikofaktoren für eine erfolgreichen Berufstätigkeit darstellen (Mayr & Neuweg, 2006). Positiven Einfluss auf die berufliche Entwicklung und das Kompetenzerleben nehmen eine hohe Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Offenheit und Extraversion (Barrick & Mount, 1991; Kokkinos, 2007). Extraversion und Gewissenhaftigkeit wirken zusätzlich reduzierend

auf das Beanspruchungserleben, Neurotizismus steigert es. Zufriedenheit wird gestärkt durch Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. So gelten die Extraversion, psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit als für den Lehrberuf relevante Persönlichkeitsdimensionen, da sie mit Engagement und guten Praxisleistungen während des Studiums sowie kompetentem Lehrerhandeln und Wohlbefinden im Beruf einhergehen (Mayr & Neuweg, 2006).

Persönlichkeitsmerkmale scheinen aufgrund der aktuelleren Lehrerforschungs- und Lehrerbildungsdebatte im deutschsprachigen Raum (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Bromme & Haag, 2004; Hilligus & Rinkens, 2006) bedeutsamer zu sein als allgemein angenommen. Sie erlauben eine langfristige Prognose des pädagogischen Handelns und Befindens von Lehrpersonen (Mayr, 2007). Gleichzeitig ist die Rolle der Persönlichkeitsmerkmale im Lehrberuf auch kritisch zu betrachten, da immer wieder danach gefragt wird, ob Personen, welche den Beruf ergreifen, auch die richtigen Persönlichkeitsdispositionen mitbringen. Aus Sicht der Erlernbarkeit von Kompetenzen ist diese Sichtweise und ein damit einhergehendes emotionales Erleben der beruflichen Herausforderungen als Grundlage einer erfolgreichen Tätigkeit als Lehrperson kritisch zu betrachten (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert, & Pekrun, 2011; Kunter et al., 2013). Es stellt vielmehr ein Forschungsdesiderat dar, nicht nur zu überprüfen, wer sich für den Lehrberuf entscheidet und ob die angehenden Lehrpersonen und die tätigen Lehrerinnen und Lehrer auch typische Merkmale aufweisen. Es wäre dringend danach zu fragen, in welchem Zusammenhang die Persönlichkeitsmerkmale beispielsweise mit der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen, mit der Unterrichtsqualität oder der Berufszufriedenheit in Zusammenhang stehen (Rothland, 2010).

### 2.5.3 Zusammenhänge zwischen den Personenmerkmalen

Es wird die Annahme getroffen, dass die motivationalen Orientierungen untereinander sowie mit den Persönlichkeitsmerkmalen „Big Five“ in Beziehung stehen. Dazu werden im Folgenden zuerst die Zusammenhänge innerhalb der Zielorientierungen dargelegt. In einem zweiten Schritt folgt die Beschreibung der Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen und in einem dritten die Beziehungen zwischen den motivationalen Orientierungen und den Persönlichkeitsmerkmalen.

#### 2.5.3.1 Zusammenhänge der Zielorientierungen untereinander und Zielprofile

Zielorientierungen werden in dieser Arbeit in die Lern-, die Annäherungsleistungs-, sowie die Vermeidungsleistungszielorientierung eingeteilt. Die Lern- und die Vermeidungsleistungszielorientierung stellen voneinander unabhängige Konstrukte dar, wie dies beispielsweise Köller (1998) anhand von Nullkorrelationen zwischen den beiden Konstrukten aufzeigen konnte. Die Annäherungsleistungszielorientierung stellt ein hybrides Ziel dar, welches sich zusammensetzt aus dem Annäherungsfokus, einem Aspekt der Annäherungsleistungszielorientierung, sowie aus dem Leistungsfokus, einem Aspekt der Vermeidungsleistungszielorientierung (Darnon et al., 2007; A. J. Elliot & Fryer, 2007). Demzufolge sind

Zusammenhänge zwischen der Annäherungsleistungszielorientierung mit der Lern- sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung zu erwarten.

Personen verfügen zudem über multiple Ziele. Mehrere Zielorientierungen können gleichzeitig verfolgt werden (Barron & Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000). Dies lässt auf ein Interagieren der Zielorientierungen untereinander schliessen. Barron und Harackiewicz (2001) stellten vier Interaktionsmöglichkeiten der Lern- und Leistungsziele auf. (1) Die additive Zielhypothese geht davon aus, dass Lern- und Leistungsziele unabhängig voneinander Effekte auf eine abhängige Variable haben. (2) Die interaktive Zielhypothese beschreibt Interaktionen unabhängig vom Haupteffekt, sodass der Effekt der Zielorientierungen verstärkt oder abgeschwächt werden kann. (3) Die spezialisierte Zielorientierungshypothese geht davon aus, dass unterschiedliche Zielorientierungen auch unterschiedliche Wirkungen auf verschiedene Ergebnisvariablen haben. Die vierte Interaktionsmöglichkeit beschreibt (4) die selektive Zielorientierungshypothese. Sie besagt, dass Individuen je nach Situation selektiv auf eine Zielorientierung fokussieren und demzufolge situativ zwischen den Zielorientierungen wechseln. Daraus ist zu schliessen, dass Personen die Möglichkeit haben, multiple Zielorientierungen zu verfolgen, sich aber auf die in einer Situation relevante konzentrieren.

Von den vier Interaktionsmöglichkeiten wurden zwei von Barron und Harackiewicz (2001) belegt. Sie fanden unterschiedliche Haupteffekte von Lern- und Leistungszielen auf abhängige Variablen, was für die spezialisierte Zielorientierungshypothese spricht. Ebenfalls belegten sie die interaktive Zielhypothese, die zeigte, dass bei Personen mit einem geringen Leistungsmotiv die Lernziele zu einem höheren Interesse führten. Bei einem hohen Leistungsmotiv war hingegen nur die Leistungszielorientierung ausschlaggebend. Für höhere Involviertheit fanden sie einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen der Lernzielorientierung und einem niedrigen Leistungsmotiv. Die Wichtigkeit der Berücksichtigung von Lern- und Leistungszielen und somit die Evidenz für weitere Untersuchungen zur multiplen Zielverfolgung war dadurch gegeben. Gleiches wurde auch von Pintrich (2000) bestätigt. Er konnte additive Interaktionseffekte für das Zusammenspiel der Zielorientierungen in Bezug auf das Mathematikinteresse von Schülerinnen und Schülern nachweisen. Eine gleichzeitig tiefe Ausprägung der Leistungs- und der Lernzielorientierung hatte das tiefste Interesse zur Folge. Hingegen führten eine tiefe Leistungszielorientierung und eine hohe Lernzielorientierung führten zu höherem Interesse. Weiter gingen Interaktionseffekte der Zielorientierungen für positive Emotionen während des Unterrichts sowie das Verwenden kognitiver Strategien hervor. Keine Interaktionseffekte wurden in Bezug auf die Testängstlichkeit und das Erleben negativer Effekte während des Unterrichts gefunden (Pintrich, 2000). Aufgrund dieser Ergebnisse wird für die vorliegende Arbeit die Annahme getroffen, dass Zielorientierungen miteinander interagieren und sich in Bezug auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung moderierend beeinflussen.

Die Annahme multipler Ziele, was die gleichzeitige Verfolgung mehrerer Zielorientierungen bedeutet (Barron & Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000), führt ebenfalls zur Annahme, dass die unter-

schiedlichen Ausprägungen der Zielorientierungen einer Person durch Profile abgebildet werden können. Einige wenige Studien sind der Autorin bis zum jetzigen Zeitpunkt dazu bekannt. Sie werden in den folgenden Abschnitten dargelegt.

Eine Profilbildung von Lehrpersonen im Referendariat aufgrund der Zielorientierungen liegt von Fasching, Dresel, Dickhäuser und Nitsche (2010) vor. In der Untersuchung wurden die Zielorientierungen zu vier Zeitpunkten während des Referendariats erhoben und Profile über diese vier Zeitpunkte gebildet. Drei Profile wurden extrahiert. Lehrpersonen des ersten Profils verfügen zu Beginn des Referendariats über eine durchschnittliche Ausprägung der Lern-, Annäherungsleistungs-, sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung. Die Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele bleiben über die zwei Jahre relativ konstant, die Lernzielorientierung nimmt signifikant ab. Die zweite Gruppe verfügt zu Beginn des Referendariats über eine hohe Ausprägung der Lern-, der Annäherungsleistungs-, sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung. Die drei Zieltypen nehmen über die Messzeitpunkte in diesem Profil kontinuierlich ab. Nach zwei Jahren ist die Lernzielorientierung im Vergleich zu den anderen beiden Profilen immer noch hoch ausgeprägt, die Annäherungs- sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung befindet sich im mittleren Bereich. Das Profil drei verfügt bereits zu Beginn des Referendariats über eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung. Lern- und Annäherungsleistungszielorientierung sind durchschnittlich ausgeprägt. Alle drei Zieldimensionen dieses Profils nehmen im Verlaufe des Referendariats signifikant ab.

Eine andere Profilbildung mit Zielorientierungen nahmen Tuominen-Soini et al. (2012) beim Übertritt finnischer Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe vor. Sie extrahierten vier Profil. Die Indifferenten, mit durchschnittlichen Lern- und Leistungsziel, bilden die erste Gruppe. Die zweite Gruppe bilden die Erfolgsorientierten. Sie verfügen über eine hohe Ausprägung der Lernziel-, der Annäherungsleistungsziel- sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung. Die Lernzielorientierten stellen die dritte Gruppe dar. Bei dieser Gruppe ist die Lernzielorientierung stark, die Annäherungs- und die Vermeidungsleistungszielorientierung tief ausgeprägt. Die vierte Gruppe beschreibt die Vermeidungsorientierten. Sie haben eine sehr tiefe Lernzielorientierung, eine mittelmässig ausgeprägte Leistungszielorientierung und eine hohe Arbeitsvermeidung.

Pastor, Barron, Miller und Davis (2007) konnten für die Lernzielorientierung sowie die Annäherungs- und die Vermeidungsleistungszielorientierung eine Fünflusterlösung für Collegestudierende finden. Zwei Profile verfügen über sehr hohe Lern- und Annäherungsleistungszielorientierungen. Gleichzeitig ist die Vermeidungsleistungszielorientierung durchschnittlich ausgeprägt. Die beiden Gruppen unterscheiden sich nur quantitativ, nicht qualitativ voneinander. Studierende dieser beiden Profile geben zusätzlich an, viel in ihr Studium zu investieren, ein starkes Konkurrenzdenken sowie ein niedriges Misserfolgsmotiv zu haben. Bei zwei weiteren Profilen sind alle drei Zieldimensionen in etwa gleich hoch ausgeprägt und befinden sich im mittleren Bereich. Ebenfalls wird der geleistete Einsatz für das Studium von Personen dieser Profile als mittelmässig angegeben. Zudem verfügen sie über ein durchschnittliches Konkurrenzdenken, sowie ein durchschnittliches Misserfolgsmotiv. Das fünfte Profil

verfügt über generell tief ausgeprägte Zieldimensionen, wobei insbesondere die Leistungsziele sehr tief sind. Studierende dieses Profils geben an, einen geringen Einsatz für das Studium zu leisten. Sie verfügen über ein sehr tiefes Konkurrenzdenken und ein durchschnittlich ausgeprägtes Misserfolgsmotiv.

Die Ergebnisse der verschiedenen Studien zur Profilbildung mit den Zielorientierungen zeigen, dass je nach Untersuchung eine unterschiedliche Anzahl Profile generiert wurde. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Anzahl der berücksichtigten Zieldimensionen in den Untersuchungen zwischen drei und vier variierten. Zudem zeigt sich in den Untersuchungen auch, dass sich die Profile teilweise nicht qualitativ voneinander unterscheiden, sondern nur quantitativ in der Höhe der Ausprägung der einzelnen Zieldimensionen. Weiter ist zu berücksichtigen, dass sich die Studien auf unterschiedliche Populationen wie Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe in Finnland, Collegestudierenden in den USA sowie berufseintretende Lehrpersonen in Deutschland beziehen.

Die unterschiedlichen Studienergebnisse legen die Annahme nahe, dass sich unterschiedliche Profile der Lehrpersonen aufgrund ihrer Zielorientierungen finden lassen. Die verschiedenen Studien bringen zwar eine unterschiedliche Anzahl Profile hervor, jedoch lassen sich Ähnlichkeiten in den Profilbildungen erkennen. Bei allen drei Studien ist eine Gruppe von Personen zu finden, welche über eine hohe Ausprägung der Lern- sowie der Annäherungsleistungszielorientierung verfügen. Die Vermeidungsleistungszielorientierung ist bei diesen Gruppen in zwei Studien ebenfalls hoch ausgeprägt (Fasching et al., 2010; Tuominen-Soini, 2012), in der dritten Studie von Pastor et al. (2007) hat die Vermeidungsleistungszielorientierung eine durchschnittliche Ausprägung. Jeweils eine weitere Gruppe verfügt in allen drei Studien über durchschnittlich hoch ausgeprägte Zielorientierungen. Die dritte Gruppe bilden in allen drei Untersuchungen diejenigen Personen, welche generell über eine tiefe Ausprägung der einzelnen Zielorientierungen verfügen, die Vermeidungsziele sind in diesen Profilen am stärksten ausgeprägt.

#### *2.5.3.2 Zusammenhang der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung*

Die Selbstwirksamkeitserwartung als Zutrauen in die eigenen Kompetenzen kann als allgemeines übergeordnetes Konstrukt, der sogenannten allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, welche die eigenen Kompetenzen zur Auseinandersetzung mit alltäglichen Umwelтанforderungen beschreibt oder als bereichsspezifisches Wirksamkeitserwartung wie beispielsweise die Lehrerselbstwirksamkeit, gemessen werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Es ist anzunehmen, dass zwischen den beiden Konstrukten hohe korrelative Zusammenhänge bestehen. Dies bedeutet, dass wer über eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung verfügt, auch eine höhere spezifische Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf den Lehrberuf mitbringt. So konnte Schmitz (2001) in einer Untersuchung mit Lehrpersonen in Deutschland einen starken Zusammenhang zwischen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zwischen  $r = .70$  und  $r = .72$  feststellen. In einer anderen Untersuchung mit deutschen Lehrpersonen berichtet Lipowsky (2003) von einem signifikanten, aber deutlich weniger starken Zusammenhang von

$r = .54$  zwischen den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen. Schulte (2008) fand einen Zusammenhang von  $r = .52$  zwischen den beiden Konstrukten.

### 2.5.3.3 Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen Denken, Handeln und Gefühle, sowie die Motivation von Personen. Selbstwirksame Personen verfügen über positive Kausalattributionen. Sie schreiben Erfolge eher ihrer Kompetenz zu, was zu weiteren Anstrengungen motiviert (Herrmann & Hertrampf, 2000a), während sie bei Misserfolgen nicht ihre Inkompetenz als ursächlich wahrnehmen (Kramis-Aebischer, 1995). Ihr Wohlbefinden ist besser. Sie nehmen Anforderungen, bei denen eigene Fähigkeiten gezeigt werden können eher als Herausforderung wahr (Jerusalem, 2005). Diese Beschreibungen zeigen Ähnlichkeiten mit den Zielorientierungen. Auch sie beeinflussen das Denken und Verhalten von Personen. Personen mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung streben Kompetenzzuwachs an. Sie nehmen Kompetenzrückmeldungen als nützlich und zielführend wahr (VandeWalle et al., 2000). Misserfolg schreiben sie äusseren Umständen zu. Vermeidungsleistungsorientierte Personen hingegen führen Misserfolg eher auf die eigene Inkompetenz zurück, was zu Vermeidung von Leistungssituationen und zur Wahrnehmung von Leistungsmangel führt (Spinath & Schöne, 2003; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003).

Aufgrund dieser theoretischen Überlegungen ist davon auszugehen, dass Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen miteinander in Beziehung stehen. Einzelne Autoren postulieren ein Einhergehen hoher Lernzielorientierung mit ebenso hoher allgemeiner oder bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung (Carole Ames, 1992; Payne et al., 2007; Pintrich, 2000; Potosky, 2010). Studierende mit einer hohen Lernzielorientierung verfügen auch eher über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (Middleton & Midgley, 1997; Pajares, Britner, & Valiante, 2000), während Studierende mit einer Vermeidungsleistungszielorientierung eher tiefe Selbstwirksamkeitserwartungen mitbringen (A.J. Elliot, 1999; Hidi & Harackiewicz, 2000; Pajares et al., 2000).

Emmrich (2009) zeigte, dass Lehrpersonen mit hoher Lernzielorientierung signifikant selbstwirksamer sind als Lehrpersonen mit einem hohen Mass an Vermeidungsleistungszielorientierung. Ebenso konnten Nitsche, Dickhäuser, Fasching und Dresel (2011) aufzeigen, dass eine hohe Lern- und Annäherungsleistungszielorientierung Prädiktoren für eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung hingegen ein Prädiktor für weniger Selbstwirksamkeit darstellen.

Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung dürfte demzufolge mit einer hohen Lernzielorientierung und sowie einer niedrigeren Vermeidungsleistungszielorientierung einhergehen, eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung jedoch mit einer tieferen Lernzielorientierung und einer höheren Vermeidungsleistungszielorientierung. Aufgrund dessen ist eine gegenseitige Beeinflussung der beiden motivationalen Aspekte zu erwarten. Dabei wird der Selbstwirksamkeitserwartung ein moderierender Einfluss zugesprochen (Butler, 1993; Elliott & Dweck, 1988).

Für das Lernen konnten Dweck und Legett (1988) einen Moderationseffekt der Selbstwirksamkeitserwartungen auf den Effekt der Lernzielorientierung nachweisen. Ebenso postulieren Harackiewicz, Barron und Elliot (1998) sowie Pintrich (2000) die Annahme eines additiven Interaktionseffekts zwischen Leistungszielen und Selbstwirksamkeitserwartungen beispielsweise hinsichtlich der Ängstlichkeit, negativer Gefühle oder des Interesses.

#### *2.5.3.4 Zusammenhänge zwischen den motivationalen Orientierungen und den Persönlichkeitsmerkmalen*

Weiter ist davon auszugehen, dass Persönlichkeitsmerkmale als relativ stabile Prädispositionen der Persönlichkeit Einfluss auf die motivationalen Orientierungen nehmen.

Elliot und Trash (2002) zeigten, dass Neurotizismus ein positiver Prädiktor von Vermeidungsleistungsziele ist. Extraversion stellt einen positiven Prädiktor der Lernzielorientierung dar (Larsen & Augustine, 2008). Diese Annahmen wurden in einer aktuelleren Studie mit Lehrpersonen bestätigt (Tönjes, 2010). Sie zeigte, dass Neurotizismus positiv mit der Annäherungs- sowie der Vermeidungsleistungszieleorientierung in Zusammenhang steht. Extraversion, Offenheit und Verträglichkeit korrelierten schwach mit der Lernzielorientierung, Verträglichkeit zusätzlich negativ mit der Annäherungs- und der Vermeidungsleistungszieleorientierung. Gewissenhaftigkeit hat keinen Einfluss auf die Zielorientierungen. Die Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen und den Persönlichkeitsmerkmalen sahen in der Studie von Tönjes (2010) für die Lehramtsstudierenden leicht anders aus. Neurotizismus korrelierte bei dieser Probandengruppe nur positiv mit der Annäherungs- sowie der Vermeidungsleistungszieleorientierung. Die Extraversion hatte keinen Effekt auf die Zielorientierungen, Offenheit ging mit einer höheren Lernzielorientierung, Verträglichkeit mit einer tieferen Vermeidungsleistungszieleorientierung einher. Ebenfalls fand man bei den Studierenden eine signifikante Korrelation zwischen der Gewissenhaftigkeit und der Lernzielorientierung (vgl. Tönjes, 2010). Auch zeigten die Analysen von Fasching et al. (2010) erwartete positive Zusammenhänge bei Lehrpersonen zwischen der Vermeidungsleistungszieleorientierung und dem Neurotizismus auf. Ein negativer Zusammenhang wurde ebenfalls zwischen der Vermeidungsleistungszieleorientierung und der Extraversion belegt. Für die Lernzielorientierung wurde in der gleichen Studie ein Zusammenhang mit der Offenheit gefunden.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen und Persönlichkeitsmerkmalen sind inkonsistent. Aufgrund der theoretischen Überlegungen und der dazu einzelnen bestätigenden Forschungsergebnisse wird die Annahme getroffen, dass Neurotizismus positiv mit der Vermeidungsleistungszieleorientierung in Zusammenhang müsste, die Extraversion in positivem Zusammenhang mit der Lernzielorientierung.

Aufgrund einer Metaanalyse von Judge und Ilies (2002) ist eine negative Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Neurotizismus anzunehmen, sowie eine positive zwischen dem Big Five Faktor Extraversion und der Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Zusammenhänge konnten auch in zwei Deutschschweizer Untersuchungen mit berufseintretenden Lehrpersonen festgestellt werden (Keller-Schneider & Hericks, 2011; Kocher, 2014).

Abschliessend ist für die personalen Merkmale anzumerken, dass sowohl bei den motivationalen Orientierungen wie auch bei den Persönlichkeitsmerkmalen davon ausgegangen wird, dass die Konstrukte jeweils das Engagement in einer Richtung sowie die Beanspruchung in die andere Richtung beeinflussen. Denn Engagement und Beanspruchung sind als unabhängige und eigenständige Konzepte zu verstehen, welche einander gegenüberstehen und leicht miteinander korrelieren und deshalb separat messbar sind (Schaufeli & Bakker, 2004a). Dabei wird jedoch angenommen, dass die unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmale und motivationalen Orientierungen die Entstehung von Engagement und Beanspruchung unterschiedlich stark beeinflussen.

Modelle, welche zur Entstehung von Beanspruchung und Engagement beitragen und für die vorliegende Untersuchung relevant sind, werden in den nächsten Abschnitten kurz dargelegt.

## **2.6 Modelle zur Entstehung von Beanspruchung und Engagement**

Den Definitionen Stress, Belastung und Beanspruchung liegen unterschiedliche theoretische Vorstellungen zu den Entstehungsbedingungen, Prozessen und Wirkungen dieser Phänomene zu Grunde (vgl. Abschnitt 2.3.2). In diesem Abschnitt werden unterschiedliche Modelle und Konzepte zur Entstehung von Beanspruchung und Engagement im Beruf dargelegt, aus denen zusammen mit Erkenntnissen zum Einfluss personaler Merkmale auf das Arbeitserleben, das theoretische Arbeitsmodell abgeleitet wird.

In der arbeitspsychologischen Forschung zu Beanspruchungen haben sich stresstheoretische Modelle durchgesetzt, welche personale sowie arbeitsbezogene Merkmale und deren wechselseitigen Einfluss berücksichtigen. In der frühen Stressforschung dominierten reine reiz- sowie reaktionsorientierte Ansätze wie beispielsweise das physiologische Modell von Selye (1975). Diese reiz- und reaktionsorientierten Forschungsansätze lieferten keine Erklärungen für unterschiedliche Reaktionen verschiedener Personen, was vermehrt zum Einsatz relationaler und transaktionaler kognitiver Ansätze in der Belastungs- und Beanspruchungsforschung von Lehrpersonen führte. Denn berufliche Entwicklung ist wie oben beschrieben als Interaktion zwischen der Person und der Umwelt zu verstehen, welche dann zustande kommt, wenn wahrgenommene Herausforderungen und deren Bewältigung aufgrund unterschiedlicher zur Verfügung stehender Ressourcen zu mehr oder weniger Beanspruchung und Wohlbefinden führen. Neben den Arbeitsaufgaben spielt auch der individuelle Bewertungsprozess zwischen den potenziellen Stressoren und dem subjektiven Erleben der Situation und deren Folgen eine zentrale Rolle. Modelle welche diesen Aspekt berücksichtigen, werden transaktionale Stressmodelle genannt.

Es gibt unterschiedliche transaktional kognitive Stressmodelle, welche die Entstehung von Beanspruchung als Wechselwirkungsprozess zwischen Person und Umwelt verstehen, als ein Produkt des Vergleichs zwischen situationsspezifischen Anforderungen und den einer Person zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten. Dazu gehören arbeitswissenschaftliche Belastungs- und Beanspruchungskonzepte sowie kognitiv ausgerichtete Modelle wie das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1966), das daraus erweiterte transaktionale Stressmodell (Lazarus & Launier, 1981), das Modell des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliffe (1978), welches auf dem transaktionalen Stressmodell aufbaut oder das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994). Empirisch sind

die Modelle nur marginal untersucht. Christ (2004) konnte das transaktionale Stressmodell beispielsweise nur teilweise bestätigen.

Im Modell von Lazarus und Launier (1981) wurden zum ersten Mal positive Beanspruchungsreaktionen in Betracht gezogen, jedoch wie in den darauf aufbauenden Modellen nicht bewusst integriert. In dieser Arbeit wird die Annahme verfolgt, dass es nicht genügt, dass Lehrpersonen nur unbelastet sind, sondern dass für eine professionelle und wirksame Kompetenz von Lehrpersonen, verbunden mit einer hohen Unterrichtsqualität, mehr Voraussetzungen zu erfüllen sind. Nämlich Freude am Beruf, sich motiviert und engagiert zu fühlen, sich kompetent und leistungsfähig zu erleben (Löwstedt et al., 2007).

Modelle, welche bewusst positive Aspekte und Outputs des Berufs einbeziehen, sind das Job Characteristics Model von Hackman und Oldham (1980), welches aus den Tätigkeitsmerkmalen, den psychologischen Erlebniszuständen und den Auswirkungen der Arbeit besteht, das ressourcentheoretische Modell von Buchwald und Hobfoll (2004) sowie das Job Demands-Resources Modell (JD-R-Modell) nach Demerouti, Bakker, Nachreiner und Schaufeli (2001), welches als Gesamtmodell die Entstehung von arbeitsbezogenem Engagement und Beanspruchungserleben in einzelnen Pfaden modelliert.

Im Folgenden werden für die Arbeit zentrale Modelle ausführlicher dargelegt und voneinander abgegrenzt.

### 2.6.1 Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Launier (1981)

Ein Beispiel für ein transaktionales Modell ist das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1981). Stress stellt in diesem Modell die Einschätzung der jeweiligen Person-Umwelt-Beziehung einer betroffenen Person dar und wirkt sich auf deren Verhalten, Gesundheit und Wohlbefinden aus. Es stehen dabei individuelle personale Prozesse der Einschätzung oder Bewertung (appraisal) sogenannter Umweltstimuli im Zentrum, welche durch subjektive Überzeugungen und Erwartungen beeinflusst werden. Diese Bewertungsprozesse dienen der Einschätzung wahrgenommener Stimuli für die eigene Person bzw. die Möglichkeiten der Bewältigung dieser Umwelтанforderungen.

Nach Lazarus (1966) findet ein Bewertungsprozess in drei Stufen statt: der primären Bewertung (primary appraisal), der sekundären Bewertung (secondary appraisal) sowie der Neubewertung (re-appraisal). Die primäre Bewertung ist auf die konkret situative Ausgangslage bezogen, in der ein zunächst neutraler Reiz als irrelevant neutral, als angenehm-positiv oder stressrelevant bewertet wird. D.h. eine Situation kann als potenziell belastend bewertet werden, wenn sie Verlust, Bedrohung und/oder Herausforderung in sich birgt. Wird eine Situation als belastend eingestuft, überprüft die Person in der sekundären Bewertung die individuell vorhandenen und aktivierbaren Handlungsressourcen für den Umgang mit den Stressoren und der Situationsbewältigung. Aus unterschiedlichen Bewältigungsmöglichkeiten werden dann ein oder mehrere sogenannte Copingstrategien ausgewählt. Primäre und sekundäre Bewertung interagieren miteinander. Sie bestimmen das Ausmass und die Qualität der Stressreaktion. Durch diese transaktionale Beziehung zwischen Situation und Person, bei der die kognitiven Bewertungsvor-

gänge veränderlich sind und dadurch neue Informationen hinzukommen, erfolgt als drittes eine Neubewertung der Situation. Die Situation mit den Stressoren wird in Abhängigkeit der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten, Ansprüchen und bisheriger Bewältigungserfahrungen und Umweltrückmeldungen nochmals neu beurteilt. Je nachdem, wie hoch die Anforderungen sind und wie viele Kapazitäten einer Person zur Bewältigung zur Verfügung stehen, entsteht negativer Distress oder Eustress, wenn die Situation als überwindbare Herausforderung erlebt wird. Stress wird in diesem Modell weder auf Reiz noch auf Reaktion reduziert, wie dies in den reiz- und reaktionsorientierten Modellen (z.B. Selye, 1975) der Fall war. Gleiche Situationen können bei unterschiedlichen Personen verschiedene Bewältigungsprozesse auslösen.

Das transaktionelle Stressmodell berücksichtigt somit einerseits die Bewertungsprozesse hinsichtlich der Relevanz einer Situation und andererseits auch die zur Verfügung stehenden Bewältigungsmöglichkeiten im Sinne von Coping. Dieses wird unterteilt in ein emotionsfokussiertes und problemfokussiertes Coping (Lazarus & Folkman, 1984). Emotionsorientiertes Coping richtet die Gedanken und das Verhalten einer Person vor allem auf das emotionale Befinden, problemfokussiertes Coping auf die Veränderung der Situation. Um die Entstehung unterschiedlicher Bewertungsprozesse zu erläutern, zogen Lazarus und Folkman (1984) neben dem Coping zwei weitere Konzepte zur Erklärung hinzu: Bindungen (Commitments) und Überzeugungen (Beliefs), zu denen nach Lazarus und Folkman (1984) auch die Selbstwirksamkeitserwartungen gehören. Diese Konzepte beeinflussen aufgrund der Autoren den Bewertungsprozess, indem sie determinieren, welche Aspekte als relevant für das Wohlbefinden eingeschätzt werden. Weiter indem sie das Verständnis der Situation und die dabei erlebten Emotionen und Bewältigungsformen beeinflussen, und zuletzt, indem sie die Basis für die Evaluation der Ergebnisse und Effekte der Situation und der Bewältigungsbemühungen bilden (Lazarus & Folkman, 1984).

Das transaktionale Stressmodell liefert somit einen Erklärungsansatz für die Frage, warum unter relativ gleichen äusseren Bedingungen nur ein Teil der Arbeitenden ausbrennt. Es fokussiert die kognitive Bewertung und verdeutlicht, dass Personenmerkmale wesentlichen Einfluss auf den Entstehungsprozess von Stress und somit Beanspruchung nehmen. Weiter zeigt das Modell auf, dass Aspekte der Persönlichkeit Stress und Beanspruchung nicht nur direkt beeinflussen, sondern auch über primäre und sekundäre Bewertungen, was zur Annahme führt, dass die alleinige Untersuchung direkter Effekte bestimmter Persönlichkeitsmerkmale auf die Beanspruchung nicht genügen.

Das Modell von Lazarus diente immer wieder als Ausgangsmodell zur Untersuchung von Lehrerstress. So beispielsweise auch für das Modell von Kyriacou und Sutcliff (1978).

### 2.6.2 Modell des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliff (1978)

Das Modell des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliff (1978) (vgl. Abbildung 6) baut auf dem von Lazarus (1966) ursprünglich entwickelten Stressmodell auf. Es ist das erste theoretische Modell zur Entstehung von Stress im Lehrberuf (Rudow, 1999).

Im Zentrum des Modells steht ebenfalls die Annahme, dass potenzielle Stressoren über die verschiedenen Bewertungsphasen zu Stress und chronischen Symptomen führen. Stress wird von Kyriacou

und Sutcliff (1978) definiert als negative Emotionen wie Ärger oder Depression von Lehrpersonen im schulischen Kontext, die mit potentiell schädlichen physiologischen und biochemischen Veränderungen einhergehen. Diese Emotionen resultieren aus Aspekten der beruflichen Tätigkeit und entstehen im Prozess der subjektiven Wahrnehmung. Diese subjektiven Wahrnehmungen sind wiederum abhängig von persönlichen Aspekten der Lehrpersonen wie dem Selbstwertgefühl, der Persönlichkeit, der Biographie oder den Copingstilen.

Das subjektive Empfinden von Lehrpersonen steht in dieser Theorie also stark im Vordergrund. Der wahrgenommene Stress ist nicht zwingend mit somatischen Symptomen gleichzusetzen. Er kann durch objektive Charakteristika, sogenannte potentielle Stressoren der Lehrtätigkeit wie z.B. der Klassengrösse, Lärm im Schulzimmer verursacht werden. Diese potentiellen Stressoren werden zu aktuellen Stressoren, wenn sie als bedrohlich bewertet werden. Dabei spielen individuelle Lehrermerkmale sowie Belastungen ausserhalb des Berufs eine Rolle. Gelingt die Bewältigung nicht, entsteht Stress, der bei dauerhaften Belastungen zu chronischen, psychischen, physiologischen oder behavioralen Symptomen führen kann.

Die Bedeutung der Person Umwelt-Interaktion kommt wie beschrieben auch in diesem Modell zu tragen. Als Umweltmerkmale sind nur potentielle bzw. aktuelle Stressoren berücksichtigt. Kontextbedingungen und Tätigkeitsmerkmale werden ausgeklammert (Van Dick, 1999). Diese Verbindung von Person- und Tätigkeitsmerkmalen hat Rudow (1994) in sein Modell der Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen aufgenommen und damit die Konzeption von Kyriacou und Sutcliffe (1978) ergänzt. Weitere Modifikationen des Modells findet man beispielsweise bei Van Dick (2006).

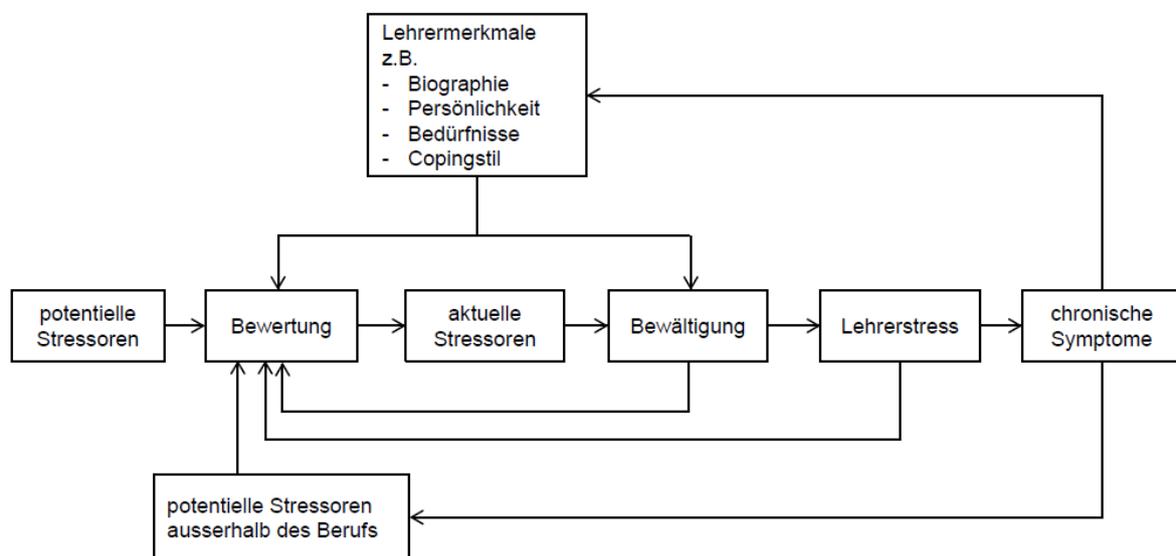


Abbildung 6. Modell des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliff (1978 zitiert nach Candova 2005, S.10)

### 2.6.3 Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994)

Das Belastung-Beanspruchungsmodell von Rudow (1994) lehnt sich an die Grundgedanken der kognitiven Stress- und Handlungstheorie von Lazarus und Launier (1981) sowie des Modells des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliff (1978) an.

Wiederum ist das Zusammenspiel zwischen Person und Umwelt zentral. Das Modell nach Rudow (1994) (vgl. Abbildung 7) geht davon aus, dass die Lehrertätigkeit eine Konfrontation von objektiven Anforderungen und subjektiven Handlungsvoraussetzungen einer Person mit sich bringt. Eine Person ist unterschiedlichen situativen und situationsübergreifenden Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen ausgesetzt, die als objektive Belastungen zu verstehen und intersubjektiv messbar sind. Aus diesen objektiven Belastungsfaktoren resultieren aufgrund von persönlichen und erfahrungsabhängigen, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und kognitiven Verarbeitungsprozessen, der sogenannte Widerspiegelung, subjektive Belastungen. Dies bedeutet, dass effiziente psychische Handlungsstrukturen in positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen wie Zufriedenheit oder Wohlbefinden münden, Handlungsstrukturen können zu negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen wie z.B. Stress, Unzufriedenheit oder Angst führen.

Die objektive Belastung wird in die subjektive Belastung überführt, die sich in emotionale und kognitive Belastung differenzieren lässt (Rudow, 1990). Diese subjektiven Belastungen führen zunächst kurzfristig zu Beanspruchungsreaktionen, welche sich in psychische Anspannung und somatische Veränderungen differenzieren lassen. Sie sind als zeitlich begrenzte psychophysische Phänomene zu betrachten. Aus diesen Beanspruchungsreaktionen können langfristige Beanspruchungsfolgen, d.h. überdauernde psychophysische Phänomene, resultieren. Die Beanspruchungsreaktionen und -folgen hängen wesentlich von der Effektivität der Belastungsbewältigung ab, welche wiederum bestimmt wird durch das Verhältnis objektiver Arbeitsanforderungen und Arbeitsbedingungen sowie den subjektiven Fähigkeiten. Demzufolge können die kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen und langfristigen Beanspruchungsfolgen grundsätzlich positiv wie auch negativ sein (Rudow, 1994). So führt beispielsweise eine positive Beanspruchung kurzfristig zu einer der Situation angemessenen Aktivität und hoher positiver Befindlichkeit wie beispielsweise Zufriedenheit. Dadurch werden die langfristige Aneignung adäquater Handlungsstrategien und die emotionale Stabilität begünstigt. Solch positive Beanspruchungsfolgen stellen wichtige Bedingungen für die pädagogische Handlungskompetenz dar, welche in Wechselwirkung zur psychischen Gesundheit steht und mit einer Förderung der Persönlichkeitsentwicklung einhergehen. Negative Beanspruchungsreaktionen hingegen führen kurzfristig zu psychischer Ermüdung und Stresserleben, was zu einer Destabilisierung der psychischen Handlungsregulation und langfristig zu psychischen Beeinträchtigungen und zu einer Stagnation der Persönlichkeitsentwicklung führt (Rudow, 1994).

Das Modell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994) unterscheidet sich von den anderen Modellen hinsichtlich des Bewertungsprozesses, welcher in objektive und subjektive Belastungen eingeteilt wird. Weiter beschreibt Rudow als erster kurzfristige Beanspruchungsreaktionen und

langfristige Beanspruchungsfolgen. Somit vereint er reiz-reaktionale und transaktionale Ansätze in einem Modell. Zusätzlich findet man das erste Mal neben negativen Beanspruchungsfolgen auch explizit positive erwähnt, zu denen er Wohlbefinden und Zufriedenheit zählt (Rudow, 1994).

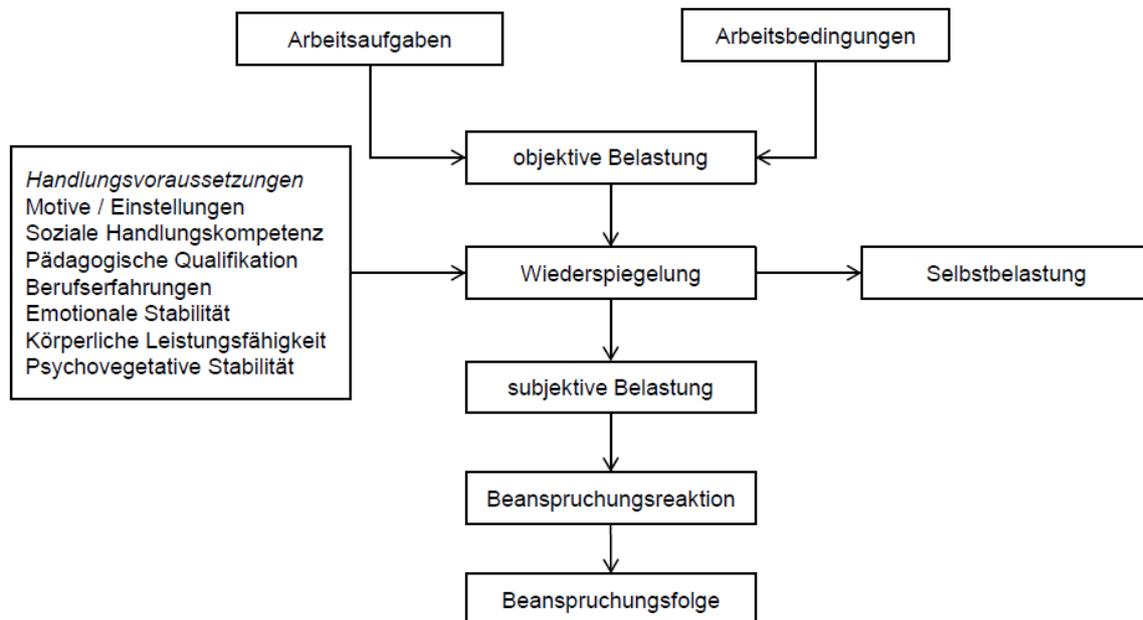


Abbildung 7. Modell der Belastung und Beanspruchung (nach Rudow, 1994, S.43, 46)

#### 2.6.4 Job Demands-Resources Modell nach Bakker und Demerouti (2007)

Alleine das ‚Nicht-krank-Sein‘ stellt keine genügende Voraussetzung für eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrperson dar. Vielmehr braucht es positive Erlebenszusammenhänge mit der Arbeit zur Ausführung erfolgreicher beruflicher Tätigkeit.

Ein Modell, welches das positive und das negative Erleben der Arbeit berücksichtigt ist das Job Demands-Resources Modell (JD-R-Modell) nach Demerouti et al. (2001) und Hakanen et al. (2006). Es dient als Ausgangsmodell des entwickelten Arbeitsmodells und wird im Folgenden ausführlicher erläutert.

Das JD-R-Modell (vgl. Abbildung 8) beschreibt die Entwicklung von negativen und positiven Beanspruchungsfolgen als Interaktion zwischen beruflichen Belastungen, auch Stressoren genannt, und Ressourcen am Arbeitsplatz. Verfügt eine Person über genügend Ressourcen, um berufliche Anforderungen und Belastungen zu bewältigen, führen diese Ressourcen einerseits zu weniger Beanspruchungen, andererseits auch zu positiven Beanspruchungsfolgen wie Arbeitsengagement, positiveren Einstellungen im Arbeitskontext und zu besseren Leistungen und Arbeitszufriedenheit. Hohe Beanspruchungen führen zu einer Abnahme der organisationalen Outcomes (Hakanen et al., 2006). Das JD-R-Modell

beinhaltet die beiden Hauptkonstrukte ‚Beanspruchung‘, später auch als Burnout bezeichnet, und ‚Motivation‘, später auch als Engagement benannt, mit jeweils drei Subdimensionen, ihren Antezedenzien am Arbeitsplatz sowie den Konsequenzen. Es wird angenommen, dass Stressoren und Ressourcen am Arbeitsplatz zwei unterschiedliche, wenn auch verwandte Prozesse hervorrufen. Diese Prozesse werden durch zwei Pfade abgebildet, welche zusammen mit den Beziehungen zwischen den Pfaden das Gesamtmodell darstellen (siehe Abbildung 8).

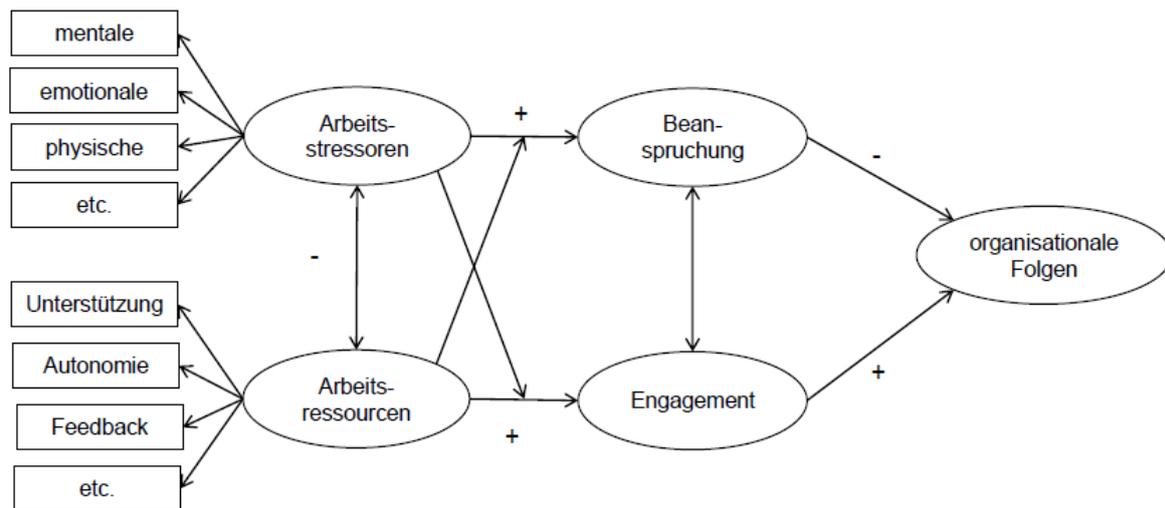


Abbildung 8. The Job Demands-Resources Modell nach (Bakker & Demerouti, 2007, p. 313)

#### 2.6.4.1 Pfade des JD-R-Modells

(1) Der erste Pfad des JD-R-Modells wird als *energetisch* bezeichnet. Er besteht aus den Arbeitsplatzstressoren sowie dem Beanspruchungserleben und repräsentiert diejenigen Aspekte der Arbeit, welche mit Anstrengung und Energieverbrauch verbunden sind. Dazu gehören beispielsweise Zeitdruck, Rollenkonflikte oder Unterrichtsstörungen, welche in Zusammenhang mit Burnout stehen und negative Konsequenzen nach sich ziehen (Schaufeli & Bakker, 2004a).

(2) Der zweite, auch *motivationaler Pfad* genannt, besteht aus den Konstrukten Ressourcen und Engagement. Er beschreibt die Verbindung zwischen den Ressourcen am Arbeitsplatz, dem Engagement und der Arbeitsleistung. Der Pfad geht von den Ressourcen wie z.B. Unterstützung, Autonomie am Arbeitsplatz, soziale Unterstützung oder das Erhalten von Rückmeldungen durch den Beruf (A. H. De Lange et al., 2008; Van den Broeck et al., 2008) aus, welche Prädiktoren des Engagements darstellen. Es wird angenommen, dass die Ressourcen einerseits intrinsisch motivational eine Rolle spielen, da sie das Lernen und die Entwicklung im Beruf fördern. Weiter könnten sie im Sinne extrinsischer Motivation wirken, um Arbeitsziele zu erreichen. Demzufolge führt der motivationale Pfad einerseits zu Engagement, andererseits hat er auch eine Pufferfunktion in Bezug auf das Beanspruchungserleben (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004a).

Die zusätzlichen Pfeile im Modell zeigen, welche weiteren Zusammenhänge zwischen den beiden Pfaden angenommen werden. Es wird erwartet, dass Ressourcen und Stressoren negativ miteinander korrelieren und ein gegensinniger Zusammenhang zwischen Beanspruchung und Engagement vermutet wird. Das Modell geht weiter davon aus, dass die Interaktion zwischen den Anforderungen des Arbeitsplatzes sowie den Ressourcen wichtig für das Verständnis der Entwicklung von Burnout und Engagement ist. Eine hohe Ausprägung von Ressourcen gemeinsam mit tiefen Stressoren führt zu tiefen Beanspruchungswerten sowie zu hohen motivationalen Aspekten wie Engagement. Wenige Ressourcen und das Vorhandensein vieler Stressoren führen zu hohen Beanspruchungs- und tiefen Engagementwerten (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005).

Das JD-R-Modell geht davon aus, dass die Interaktion zwischen den Anforderungen des Arbeitsplatzes sowie den Ressourcen wichtig ist für das Verständnis der Entwicklung von Burnout und Engagement. Eine hohe Ausprägung von Ressourcen gemeinsam mit tiefen Stressoren führt zu tiefen Beanspruchungswerten sowie zu hohen motivationalen Aspekten wie Engagement. Wenige Ressourcen und das Vorhandensein vieler Stressoren führen zu hohen Beanspruchungs- und tiefen Engagementwerten (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005). Arbeitsplatzressourcen puffern als Moderatoren die Beziehung von Stressoren und Beanspruchung (Abbildung 9). Sie haben einen hemmenden Effekt (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker et al., 2005). Dies deshalb, weil sie im Beanspruchungserleben zur Anstrengungsminderung und Förderung von Erholungsprozessen beitragen. Dies kann beispielsweise durch Formen der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz oder auch ausserhalb geschehen (Schaper, 2014). Die Verringerung von Ressourcen oder auch nur die Androhung eines entsprechenden Verlustes kann zu Beanspruchungserleben führen, da Befürchtungen aufkommen können, den Anforderungen nicht mehr gewachsen zu sein (Hobfoll, 1989).

Ressourcen	hoch	tiefe Beanspruchung hohes Engagement	mittlere Beanspruchung hohe Motivation
	tief	tiefe Beanspruchung mittlere Motivation	hohe Beanspruchung tiefe Motivation
		tief	hoch

Stressoren

Abbildung 9. Zusammenspiel von Ressourcen und Stressoren am Arbeitsplatz nach Bakker und Demerouti (2007, S. 317)

Das Zusammenspiel von Ressourcen und Stressoren unterscheidet sich zwischen den verschiedenen Berufen. Jede Berufsgruppe ist anderen kritischen Stressoren und Ressourcen ausgesetzt (Bakker, Schaufeli, Demerouti, & Euwema, 2006). Für den Lehrberuf konnten Hakanen et al. (2006) zeigen, dass das Fehlen von Ressourcen am Arbeitsplatz negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden bei der Arbeit hat. Hohe Anforderungen der Arbeit rufen Stressprozesse hervor und führen zu einer Verminderung der Energie. Das Fehlen von Ressourcen am Arbeitsplatz hingegen führt zu einer Verringerung von Motivation und Lernen am Arbeitsplatz (Bakker et al. 2006). Demzufolge geht Burnout einher mit hohen Anforderungen im Beruf und wenigen Ressourcen. Engagement hingegen lässt sich nur aufgrund hoher Ressourcen vorhersagen (Schaufeli & Bakker, 2004a). Ressourcen am Arbeitsplatz stellen demzufolge vor allem einen starken Prädiktor für das Engagement dar (Bakker et al., 2005).

Zusammenfassend kann für das JD-R-Modell angenommen werden, dass Anforderungen des Berufs Stressprozesse hervorrufen können, welche das Arbeitsvermögen verringern. Auf der anderen Seite führt das Fehlen von Ressourcen bei der Arbeit zu einer Minimierung von Motivation und Lernen bezüglich der Arbeit (Bakker et al., 2005; Demerouti et al., 2001). Ein Stressor muss keinen negativen Einfluss auf das Engagement haben, solange sich eine Person in der Lage fühlt, mit der Situation umzugehen oder der Stressor durch genügend Ressourcen ausgeglichen werden kann. Erst wenn Anforderungen die Kapazitäten einer Person übersteigen, werden sie zu Stressoren, welche zu Burnout führen können (Schaufeli & Bakker, 2004a). Für die Wahrnehmung und Verarbeitung von Anforderungen und Stressoren ist aufgrund anderer Untersuchungen zu erwarten, dass personale Faktoren eine entscheidende Rolle spielen (Hobfoll, 1989; Judge, Bono, & Locke, 2000).

In Anlehnung an die Conservation of Resources (COR) Theorie von Hobfoll (1989) ist davon auszugehen, dass bei den Ressourcen zwischen Gegenständen, Arbeitsbedingungen, personalen Charakteristika sowie Kräften bezüglich der Arbeit unterschieden werden kann. Dabei nimmt Hobfoll (1989) an, dass Ressourcen einerseits als Schutz vor Belastung dienen, dass sie andererseits auch zur Generierung neuer Ressourcen und so zu besserem Bewältigungsverhalten und Wohlbefinden führen.

Die Entstehung von Beanspruchung und Engagement wird im JD-R-Modell aus rein arbeitspsychologischer Perspektive beschrieben. Merkmale der Person wurden im ursprünglichen Modell gänzlich ausgeklammert. Erst in den letzten Jahren gab es immer mehr Forschungsbemühungen, personale Aspekte in das JD-R-Modell einzubauen. Im Folgenden werden die bisherigen Erkenntnisse dazu in Anlehnung an Schaufeli und Taris (2014) zusammengefasst.

#### 2.6.4.2 *Personenmerkmale im JD-R-Modell*

Das JD-R-Modell wird in der vorliegenden Arbeit durch personale Merkmale ergänzt, welche wiederum in Ressourcen und Stressoren eingeteilt werden. Personale Ressourcen sind als Aspekte des Selbst einer Person zu verstehen, welche dem Individuum dazu dienen, die Anforderungen im Beruf besser zu meistern. Als personale Stressoren gelten diejenigen Personenmerkmale, welche bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen als hinderlich angesehen werden, weil sie Wahrnehmungen, Kognitionen und Handlungen negativ beeinflussen.

Seit einigen Jahren versucht man in der Forschung das JD-R-Modell durch personale Merkmale zu ergänzen. Die Integration dieser personalen Merkmale, d.h. personaler Ressourcen und Stressoren, in das JD-R-Modell hat in den letzten Jahren auf unterschiedliche Art und Weise stattgefunden (Schaufeli & Taris, 2014). Im Folgenden werden die fünf Forschungsrichtungen dazu dargelegt.

(1) Personenmerkmale wurden einerseits so in das Modell eingefügt, dass sie das Befinden am Arbeitsplatz direkt beeinflussen, also das Beanspruchungserleben reduzieren oder das Engagement erhöhen. Hierzu gibt es eine Untersuchung von Lorente, Salanova, Martinez und Schaufeli (2008), welche bei angehenden spanischen Lehrpersonen aufzeigten, dass emotionale und mentale Kompetenzen zu Beginn der Ausbildung die Höhe des Beanspruchungserlebens sowie des Engagements am Ende des ersten Ausbildungsjahres vorhersagen. Eine neuere Untersuchung von Bermejo, Hernandez-Franco und Prieto-Ursúa (2013) zeigte, dass Copingstrategien neben den Arbeitsplatzressourcen einen signifikanten Effekt auf das Engagement sowie die Beanspruchung von spanischen Lehrpersonen haben. Der Effekt der Arbeitsplatzressourcen auf das Beanspruchungserleben war weniger stark als auf das Engagement. Weiter belegten Xanthopoulou et al. (2009) in einer Längsschnittstudie, dass die Selbstwirksamkeit, das Selbstwertgefühl sowie der Optimismus gegenüber der Arbeit Prädiktoren des Engagements am Arbeitsplatz darstellen.

(2) Ein zweiter Forschungsstrang bezieht sich auf die Annahme, dass personale Ressourcen die Beziehung zwischen den Arbeitsplatzmerkmalen sowie dem Befinden am Arbeitsplatz moderieren. Dies bedeutet, dass davon auszugehen ist, dass personale Ressourcen als Puffer in Bezug auf die Stressoren am Arbeitsplatz dienen und die positiven Effekte der Arbeitsplatzressourcen verstärken. Die Effekte wurden in einer holländischen Studie belegt, indem die intrinsische Arbeitsmotivation die negativen Effekte am Arbeitsplatz verringerten sowie die positiven Effekte der Autonomie am Arbeitsplatz auf das Engagement verstärkten (Van den Broeck, Van Ruysseveldt, Smulders, & De Witte, 2011). Xanthopoulou, Bakker, Demerouti und Schaufeli (2007) konnten diesen moderierenden Effekt personaler Ressourcen und Arbeitsplatzstressoren auf das Engagement und die emotionale Erschöpfung bei holländischen Arbeitnehmern hingegen nicht nachweisen.

(3) Eine weitere Forschungsrichtung nimmt eine mediierende Funktion der personalen Ressourcen zwischen den Arbeitsplatzmerkmalen und dem Wohlbefinden an. Dabei gelten Selbstwirksamkeit, Optimismus, Selbstwertgefühl, Hoffnung und Resilienz als mediierende Effekte auf das positive Zusammenwirken von Arbeitsplatzressourcen und dem Engagement am Arbeitsplatz (Vink, Ouweneel, &

Le Blanc, 2011; Xanthopoulou et al., 2007). Ähnliche Ergebnisse gingen aus Längsschnittstudien hervor. Llorens, Schaufeli, Bakker und Salanova (2007) sowie Simbula, Guglielmi und Schaufeli (2011) zeigten, dass die Selbstwirksamkeit einen mediiierenden Effekt auf die Beziehung der Arbeitsplatzressourcen sowie das Arbeitsengagement haben. Es ist demzufolge von einer reziproken Beziehung zwischen den Ressourcen sowie der Selbstwirksamkeit auszugehen. Engagement führt zu einem Anstieg der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, welche wiederum mit dem Anstieg der Arbeitsressourcen über die Zeit in Beziehung stehen.

(4) Der vierte Forschungsstrang nimmt an, dass die personalen Ressourcen die Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale beeinflussen. Judge et al. (2000) waren die ersten, welche solche Annahmen in Bezug auf das JD-R-Modell machten. Empirisch untersucht wurde die Annahme erst von Xanthopoulou et al. (2007), welche wie bereits genannt, neben einem mediiierenden Effekt zwischen den personalen Ressourcen und dem Arbeitsengagement auch aufzeigten, dass personale Ressourcen als Antezedenzen von emotionaler Erschöpfung und Engagement betrachtet werden können.

(5) Weiter gibt es Forschung welche davon ausgeht, dass personale Ressourcen wie eine dritte Variable wirken. Wie unter Punkt 4 berichtet wurde, kann davon ausgegangen werden, dass personale Ressourcen die Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale sowie das Arbeitserleben beeinflussen (wie in Punkt 1 beschrieben). Aufgrund dieser zwei Annahmen haben Bakker et al. (2010) die Annahme getroffen, dass personale Ressourcen wie eine dritte Variable wirken, welche die Beziehung zwischen dem Wohlbefinden und den Arbeitsplatzmerkmalen beschreiben. Sie belegten, dass Extraversion in positiver Beziehung steht mit den Arbeitsplatzressourcen und dem Commitment mit der Institution, sowie auch deren Beziehung erklärt. Gleiches konnten Bermejo et al. (2013) für Coping nachweisen.

Die Ausführungen in Anlehnung an Schaufeli und Taris (2014) zeigen, dass die Forschung zur Rolle personale Ressourcen im JD-R-Modell bis heute marginal ist und es weiterer Forschung bedarf, um besonders die mediiierende Rolle personaler Ressourcen besser zu verstehen (Tremblay & Messervey, 2011).

## 2.7 Theoretisches Arbeitsmodell

Aufgrund der theoretischen Überlegungen unter Einbezug unterschiedlicher Erklärungsmodelle zur Entstehung von positivem und negativem Arbeitserleben wird ein Arbeitsmodell entwickelt, um das Zusammenspiel von Persönlichkeitsmerkmalen, motivationalen Orientierungen und Arbeitsplatzmerkmalen in Bezug auf die Entstehung von Engagement und Beanspruchung während des Berufseintritts zu untersuchen (Abbildung 10). Dieses theoretische Modell wird im Anschluss empirisch überprüft.

Die Grundlage für das Modell liefert das JD-R-Modell nach Demerouti et al. (2001) mit dem energetischen und dem motivationalen Pfad, welche die Entstehung von Engagement sowie Beanspruchung im Zusammenhang mit den Arbeitsplatzmerkmalen erklären. Die im Modell von Demerouti et al. (2001) enthaltenen organisationalen Folgen werden hier nicht berücksichtigt (vgl. Abschnitt 2.6.4).

Das Modell wird in Anlehnung an andere Beanspruchungsmodelle theoretisch durch Personenmerkmale ergänzt, da das Zusammenspiel zwischen personalen und kontextualen Merkmalen untersucht werden soll. Weiter wird das Modell durch das kurzfristige Arbeitserleben ergänzt, da davon auszugehen ist, dass die Entstehung von Engagement und Beanspruchung als ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess zu verstehen ist und demzufolge das kurzfristige Arbeitserleben ein Prädiktor des langfristigen Arbeitserlebens darstellt.

Die Ergänzung des ursprünglichen JD-R-Modells durch die motivationalen Orientierungen und die Persönlichkeitsmerkmale geht auf das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Launier (1981) zurück, welche als erste die Interaktion zwischen Person und Umwelt im Entstehungsprozess von Stress und Beanspruchung betonen. Das Modell beinhaltet die Annahme, dass personale Merkmale die Bewertung von Umweltmerkmalen beeinflussen und je nach Bewertung und Bewältigungsmöglichkeiten zu positivem oder negativem Stresserleben führen. Zum ersten Mal wird in einem stresstheoretischen Modell aufgezeigt, dass die Wahrnehmung von Umweltmerkmalen von der Person abhängig ist. Diese Person-Umwelt-Interaktion ist auch im Modell des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliff (1978) enthalten. Sie gehen ebenfalls davon aus, dass potentielle Stressoren zu einer Bewertung führen, welche von personalen Merkmalen abhängig ist und aufgrund vorhandener Bewältigungsmöglichkeiten zu mehr oder weniger stark ausgeprägtem Stresserleben oder zu einer Neubewertung führen. Im Unterschied zu Lazarus und Launier (1981) betonen sie jedoch, dass das Stresserleben als das subjektive Empfinden einer Person zu betrachten und nicht mit somatischen Symptomen gleichzusetzen ist. Die alleinige Wahrnehmung von Stress führt nach ihnen nicht zwingend zu einer Beanspruchung, sondern es braucht zusätzlich potentielle Stressoren, welche durch die Wahrnehmung der Person als bedrohlich bewertet werden. Aufgrund dieser theoretischen Annahmen aus dem transaktionalen Stressmodell nach Lazarus und Launier (1981) sowie dem Modell des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliff (1978) kann angenommen werden, dass personale Voraussetzungen die Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale sowie auch das Arbeitserleben beeinflussen, dieses Erleben der Arbeit jedoch nur ein subjektives Empfinden der Lehrpersonen darstellt.

Aufgrund dessen werden im Arbeitsmodell neben den Arbeitsplatzmerkmalen, welche als Umweltfaktoren zu verstehen sind, auch personale Faktoren miteinbezogen, welche in personale Ressourcen und personale Stressoren eingeteilt werden. Dies sind die motivationalen Orientierungen ‘Selbstwirksamkeitserwartungen’ und ‘Zielorientierungen’ sowie die Big Five Persönlichkeitsmerkmale ‘Neurotizismus’ und ‘Extraversion’, welche einen wesentlichen Aspekt zum Erleben der Arbeit beitragen (vgl. Abschnitt 2.5).

Für den Einfluss dieser motivationalen Orientierungen und der Persönlichkeitsmerkmale werden im theoretischen Arbeitsmodell spezifische Wirkungspfade angenommen. Dem Modell von Kyriacou und Sutcliff (1978) wird entnommen, dass personale Merkmale über Bewertungs- wie Bewältigungsprozesse Einfluss auf den Stressprozess nehmen. Die Wirkprozesse werden wenig differenziert dargestellt. Das Modell der Belastung und Beanspruchung von Rudow (1994) beschreibt diesen Prozess deutlicher. Er geht davon aus, dass unterschiedliche Handlungsvoraussetzungen einer Person auf die Widerspiegelung von objektiv belastenden Situationen wirken und die Entstehung von der subjektiven Beanspruchung so beeinflussen.

Das Zusammenspiel verschiedener personaler Faktoren wird in keinem der Modelle erwähnt, ebenfalls werden keine direkt und indirekt wirkenden Effekte beschrieben. Anders im vorliegenden Modell. Aufgrund theoretischer Überlegungen werden die Extraversion sowie der Neurotizismus nicht nur als Antezedenzien des Arbeiterlebens betrachtet, sondern auch als Antezedenzien der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen (Cherniss, 1993; Spreitzer et al., 1997). Dies bedeutet, dass den Persönlichkeitsmerkmalen einerseits ein direkter Einfluss auf die motivationalen Orientierungen sowie auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung zugesprochen wird (Christ, 2004). Andererseits sollte sich auch ein indirekter Effekt, der über die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen vermittelt ist (Becker, 2006), zeigen. Selbstwirksamkeitserwartungen gelten bereits seit längerem als Prädiktoren der Beanspruchung, ebenfalls werden sie in einzelnen Studien als Prädiktoren des Engagements beschrieben (Guglielmi, Simbula, Schaufeli, & Depolo, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Xanthopoulou et al., 2009). Weiter werden in der aktuellen Forschung auch die Zielorientierungen als Prädiktoren von Beanspruchung angesehen. Der Lern- und der Annäherungsleistungszielorientierung wird ein negativer Effekt auf die Beanspruchung, der Lernzielorientierung ein positiver zugeschrieben (O. Dickhäuser et al., 2007; Tönjes, 2010). Die Lernzielorientierung gilt zudem als Prädiktor für Engagement (Parker et al., 2012).

Für die motivationalen Orientierungen werden folgende Wirkungspfade im Entstehungsprozess von Engagement und Beanspruchung erwartet: In Anlehnung an die transaktionalen Stressmodelle von Lazarus und Launier (1981) sowie Kyriacou und Sutcliff (1978) ist davon auszugehen, dass die motivationalen Orientierungen die Wahrnehmung der Arbeitssituation und somit vermittelt durch diese das Erleben der Arbeit beeinflussen. Gleichzeitig wird in Anlehnung an Kyriacou und Sutcliff (1978), welche davon ausgehen, dass erlebter Stress ein subjektives Empfinden darstellt, angenommen, dass die motivationalen Orientierungen auch die Wahrnehmung des Arbeiterlebens direkt beeinflussen. Somit

wird einerseits ein direkter Effekt der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Zielorientierungen auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung angenommen, andererseits auch ein indirekter über die Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale. Zudem wird erwartet, dass die motivationalen Orientierungen nicht voneinander unabhängig betrachtet werden können, sondern miteinander in Beziehung stehen und somit korrelative Zusammenhänge zwischen den Konstrukten, sowie auch moderierende Effekte zu erwarten sind, welche puffernde oder additive Wirkeffekte in Bezug auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung haben.

Das JD-R-Modell wird weiter durch das kurzfristige Arbeitserleben ergänzt. Deshalb, weil die Entstehung des Arbeitserlebens nicht statisch, sondern als ein sich kontinuierlich entwickelnder Prozess verstanden wird (E. Ulich & Wülser, 2004). Als Grundlage dieser Ergänzung dient das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994), welches ebenfalls von einem Zusammenspiel der Person mit ihren subjektiven Handlungsvoraussetzungen und der Umwelt mit den objektiven Anforderungen und Belastungen ausgeht. Diese objektiven Belastungen können zu kurzfristigen positiven und negativen Beanspruchungsreaktionen wie auch zu langfristigen positiven und negativen Beanspruchungsfolgen führen. Eine positive Beanspruchung kann beispielsweise kurzfristig zu einer in der Situation angemessenen Aktivität führen und damit zu einer positiven eher kurzfristig zu betrachtenden Befindlichkeit wie Zufriedenheit. Aufgrund dessen wird in diesem Modell unterschieden zwischen positiven und negativen kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen, sowie positiven und negativen langfristigen Beanspruchungsfolgen. Für das Arbeitsmodell bedeutet dies, dass die personalen Aspekte nicht nur direkt zu langfristigen Beanspruchungsfolgen führen, sondern auch vermittelt durch eine momentane Befindlichkeit wie ein aktuelles Beanspruchungserleben oder die Arbeitszufriedenheit wirken. Dies bedeutet, dass beispielsweise die Arbeitszufriedenheit eine medierende Funktion zwischen den Arbeitsplatzmerkmalen und der langfristigen Beanspruchung einnimmt (Grayson & Alvarez, 2008).

Die einzelnen Konstrukte sowie die wichtigsten Wirkungspfade des Modells werden im Folgenden zusammenfassend dargelegt und sind der Abbildung 10 zu entnehmen. Die Hauptkonstrukte bilden das Erleben von Engagement und Beanspruchung. Gemäss Rudow (1994) sind sie als langfristige Beanspruchungsfolgen zu betrachten und gelten in dieser Arbeit in Anlehnung an Schaufeli und Bakker (2004a) als unabhängige und eigenständige Konstrukte, zwischen denen ein moderat positiver Zusammenhang erwartet wird. Für die Beanspruchungsfolgen wird in der Arbeit der Begriff des langfristigen Arbeitserlebens verwendet, welches sich in ein positives Erleben, das Engagement, sowie in ein negatives, die Beanspruchung, einteilen lässt.

Das Modell wird durch das kurzfristige Arbeitserleben ergänzt, welches sich ebenfalls in die Arbeitszufriedenheit, im Sinne eines positiven Erlebens, sowie in das aktuelle Beanspruchungserleben, im Sinne eines negativen Erlebens einteilen lässt (vgl. Abschnitt 2.3). Diese Ergänzung bedeutet konkret, dass der motivationale Pfad durch die aktuelle Arbeitszufriedenheit als Prädiktor des Engagements, der energetische Pfad mit der aktuellen Beanspruchung als Prädiktor des langfristigen Beanspruchungs-

erlebens ergänzt wird. Es ist davon auszugehen, dass die Arbeitszufriedenheit sowie das aktuelle Beanspruchungserleben unabhängige Konstrukte darstellen, welche in leichtem Zusammenhang zueinander stehen.

Die Arbeitsplatzmerkmale werden aus dem ursprünglichen JD-R-Modell übernommen und in Ressourcen und Stressoren eingeteilt. Sie bilden weitere Prädiktoren des kurzfristigen sowie langfristigen Arbeitserlebens. Aufgrund der grossen Anzahl unterschiedlicher Belastungsquellen am Arbeitsplatz wurden in dieser Arbeit belastende Arbeitsaspekte ausgesucht, welche teilweise typische Aspekte des Lehrberufs darstellen, teilweise jedoch auch als allgemein bekannte wichtige Arbeitsaspekte aus der Arbeits- und Organisationspsychologie gelten (vgl. Abschnitt 2.4). Es sind dies bei den belastenden Aspekten die Rollenvielfalt, der Zwang zur Gefühlskontrolle, Unterrichtsstörungen, die sozialen Konflikte im Kollegium und mit den Eltern, die mangelnde Motivation der Schülerinnen und Schüler, die Heterogenität in der Klasse sowie die Fächervielfalt. Bei den Ressourcen wird der individuelle Handlungsspielraum, der Aspekt der Vielseitigkeit und der Qualitätsanforderungen, die mitarbeiterorientierte Führung der Schulleitung, die Anerkennung aus der Arbeit sowie das Feedback aus der Aufgabe einbezogen. Aufgrund anderer Forschungsergebnisse wird ein leicht negativer Zusammenhang zwischen den Ressourcen und den Stressoren am Arbeitsplatz erwartet (Bakker et al., 2005).

Die personalen Merkmale werden wiederum als Prädiktoren der subjektiven Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale sowie des Arbeitserlebens betrachtet. Die Zielorientierungen bilden eine eher überdauernde und langfristig wirkende Wertkomponente der Motivation von Lehrpersonen, die Selbstwirksamkeitserwartungen eine eher kurzfristig wirkende Erwartungskomponente. Bei den Persönlichkeitsmerkmalen wird einerseits ein direkter Einfluss auf das Arbeitserleben angenommen sowie auch ein vermittelnder über motivationale Aspekte.

Die beiden Pfade des JD-R-Modells werden folgendermassen ergänzt: Personale Prädiktoren des motivationalen Pfades stellen die Lernzielorientierung sowie die Extraversion dar. Der energetische Pfad wird durch die Vermeidungsleistungszielorientierung und den Neurotizismus ergänzt. Weiter werden die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung als motivationale Merkmale, welche beide Pfade beeinflussen, hinzugefügt. Daraus ergibt sich das erweiterte JD-R-Modell in Abbildung 10 mit den entsprechenden Pfaden. Aufgrund theoretischer Überlegungen wird angenommen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen in positivem Zusammenhang mit der Lernzielorientierung sowie in negativer mit der Vermeidungsleistungszielorientierung stehen (Nitsche et al., 2011). Da die Lern- sowie die Vermeidungsleistungszielorientierung unabhängige Konstrukte darstellen, wird zwischen diesen Konstrukten kein Zusammenhang erwartet (Köller, 1998) (vgl. Absatz 2.5.3).

Wie die Ausführungen zeigen, werden die Zielorientierungen sowie die Persönlichkeitsmerkmale jeweils einem spezifischen Pfad zugeordnet und dementsprechend positive Effekte innerhalb des Pfades erwartet. Gleichzeitig werden auch negative aber schwächer ausgeprägte Effekte in Bezug auf die Konstrukte im anderen Modellpfad angenommen. Denn Ressourcen und Stressoren stehen miteinander in Beziehung. Engagement und Beanspruchung bilden zwar unabhängige und eigenständige

Konzepte, die einander gegenüberstehen und deshalb leicht miteinander korrelieren (Schaufeli & Bakker, 2004a).

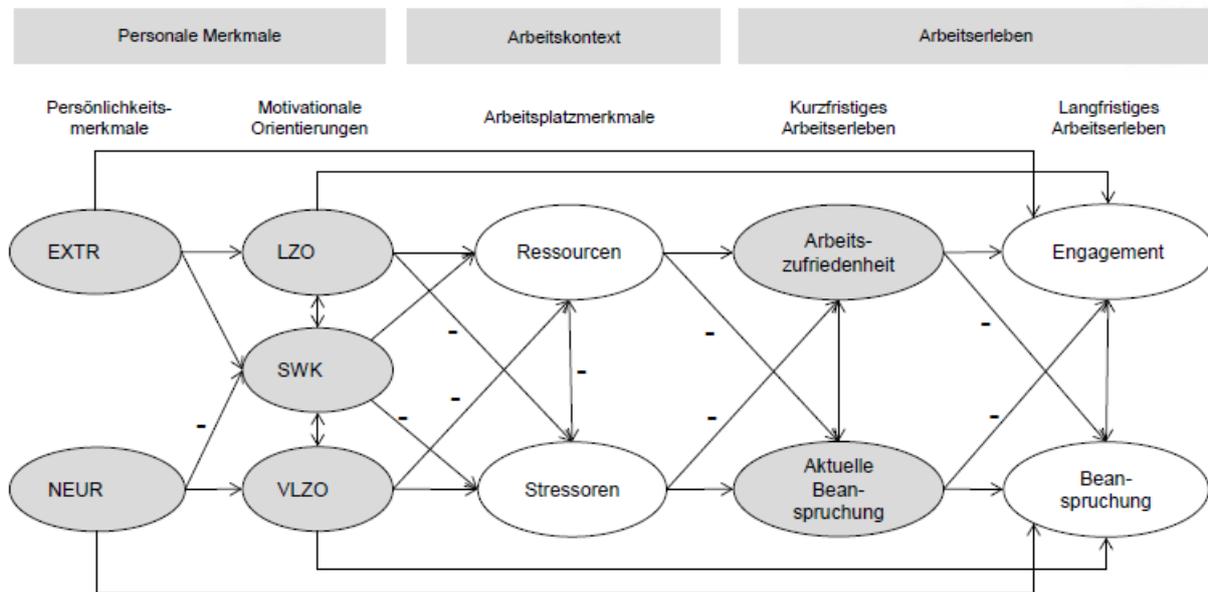


Abbildung 10. Theoretisches Arbeitsmodell auf der Grundlage des JD-R-Modells nach Demerouti et al. (2001)

Anmerkungen: LZO = Lernzielorientierung; VLZO = Vermeidungsleistungzielorientierung; SWK = Selbstwirksamkeitserwartungen, EXTR = Extraversion, NEUR = Neurotizismus  
 - = erwartete negative Pfade  
 Ergänzung des Modells sind grau hinterlegt

Das theoretisch beschriebene Modell wird in der vorliegenden Arbeit empirisch überprüft mit dem Ziel, mehr über den Entstehungsprozess von Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen beim Berufseintritt zu erfahren. Weiter soll ein Beitrag zum Forschungsdesiderat des Zusammenspiels von arbeits- und personenbezogenen Faktoren geleistet werden, sowie längsschnittliche Aussagen zur Wirkung von Persönlichkeitsmerkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die Entstehung von Engagement und Beanspruchung gemacht werden. Aufgrund dieser Ziele ergeben sich für die Studie folgende Fragestellungen, welche im nächsten Abschnitt zusammen mit den entsprechenden Hypothesen dargelegt werden.

### 3. FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Die immer wieder genannten hohen Beanspruchungen von Lehrpersonen sind der Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Es wird versucht, das positive sowie das negative Arbeitserleben von Lehrpersonen beim Berufseintritt nach einem Jahr Arbeitstätigkeit aufzuzeigen, sowie dieses mit personalen und kontextualen Merkmalen in Beziehung zu setzen.

Das Arbeitserleben wird als kontinuierlich entwickelnder Prozess verstanden (E. Ulich & Wülser, 2004), dem eine Vielzahl bedeutender Einflussvariablen auf personaler sowie kontextueller Ebene zugrunde liegen. Dabei ist das Zusammenspiel dieser kontextueller und personaler Faktoren erst wenig untersucht (Klusmann & Philipp, 2014). Die vorliegende Studie soll einen Beitrag zu diesem Forschungsdesiderat leisten und das Zusammenwirken von Arbeits- und Personenmerkmalen wie der Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen als motivationale Orientierungen und den beiden Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion und Neurotizismus berücksichtigen. Das mit den personalen Merkmalen theoretische ergänzte JD-R-Modell wird empirisch überprüft. Ebenfalls wird das Zusammenwirken der einzelnen personalen Merkmale in Bezug auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung genauer betrachtet. Weiter werden Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen und des aktuellen Beanspruchungserlebens im Längsschnitt geprüft, sowie eine Charakterisierung der Lehrpersonen beim Berufseintritt hinsichtlich ihrer motivationalen Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale vorgenommen.

Die Arbeit geht dem übergeordneten Ziel nach, was zu Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen beim Berufseintritt führt. Die einzelnen Forschungsfragen dazu gliedern sich in drei Blöcke. In *Block I* werden die Zielorientierungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen, welche als unterschiedliche Aspekte der motivationalen Orientierung und als Prädiktoren für das Arbeitserleben gelten, voneinander differenziert und deren Einflüsse auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung getestet. Mittels korrelativer Analysen wird geklärt, wie die unterschiedlichen Aspekte motivationalen Orientierungen zueinander in Beziehung stehen (*Fragestellung 1*). Anhand von hierarchischen Regressionsanalysen wird zusätzlich geprüft, wie die motivationalen Orientierungen das Erleben von Engagement und Beanspruchung beeinflussen und ob sie unterschiedliche Varianzanteile des Arbeitserlebens erklären (*Fragestellungen 2, 3 und 4*). Weiter wird die gegenseitige Beeinflussung der motivationalen Orientierungen auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung mittels Moderatoreffekten getestet (*Fragestellungen 5 und 6*).

*Block II* hat die Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells zum Ziel. Es wird schrittweise geprüft. Zuerst durch die Erweiterung der Zielorientierungen (*Fragestellung 7*) anschliessend durch die Erweiterung mit den Selbstwirksamkeitserwartungen (*Fragestellung 8*), sowie in einem dritten Schritt durch das kurzfristige Arbeitserleben (*Fragestellung 9*). Die Modelle werden miteinander verglichen, sowie die Einflüsse der Prädiktorvariablen auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung beschrieben. Die Modelle werden jeweils mit den Datensatz im Längsschnitt geprüft sowie mit der Stichprobe im Querschnitt repliziert (*Fragestellung 10*).

Weiter wird in diesem Teil das theoretische Arbeitsmodell mit Prädiktoren am Ende des Studiums ergänzt und deren Einflüsse auf das Arbeitserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit untersucht. Dies ermöglicht Aussagen zum Einfluss der Persönlichkeitsmerkmale ‚Neurotizismus‘ und ‚Extraversion‘, des aktuellen Beanspruchungserlebens bei Studienende und der Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende des Lehramtsstudiums auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung im Beruf machen zu können (*Fragestellung 11*). Der letzte Teil dieses Frageblocks beinhaltet Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen im Längsschnitt. Den Arbeitsplatzmerkmalen wird dabei eine medierende Funktion zugeschrieben (*Fragestellung 12*).

*Block III* beinhaltet die Durchführung einer latenten Profilanalyse aufgrund der Persönlichkeitsmerkmale, der Zielorientierungen sowie der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen. Die extrahierten Profile der Lehrpersonen werden in Bezug auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung, die Wahrnehmung von Arbeitsplatzmerkmalen, sowie im Hinblick auf die Veränderungen der aktuellen Beanspruchung, der Kompetenzeinschätzung sowie der Lebenszufriedenheit im Längsschnitt verglichen (*Fragestellung 13*).

### **3.1 Motivationale Orientierungen und deren Effekte auf das Arbeitserleben**

Der erste Teil der Studie befasst sich mit der Wirkung der motivationalen Orientierungen und deren Zusammenspiel auf das Arbeitserleben. Die Fragestellungen dazu werden in zwei Teilen dargelegt.

#### **3.1.1 Bivariate Zusammenhänge der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen**

Um Hinweise in Bezug auf die Differenzierung der motivationalen Orientierungen zu erhalten, wird in einem ersten Schritt geklärt, in welcher Beziehung die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen stehen.

Aufgrund der theoretischen Annahme, dass die Zielorientierungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen zwei unterschiedliche Aspekte der motivationalen Orientierungen von Lehrpersonen darstellen, ist davon auszugehen, dass sich die beiden motivationalen Orientierungen empirisch trennen lassen, jedoch miteinander in Beziehung stehen (Büchel et al., 2011; Dresel & Lämmle, 2011). Eine hohe Lernzielorientierung sollte mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung (Carole Ames, 1992; Pintrich, 2000) und eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung mit geringerer Selbstwirksamkeitserwartung einhergehen (Payne et al., 2007).

Daraus ergibt sich folgende erste Forschungsfrage mit den zwei dazugehörigen Hypothesen:

*Fragestellung 1:* Wie stehen die Zielorientierungen und die beiden Selbstwirksamkeitserwartungen zueinander in Beziehung?

Hypothese 1a: Die Lernzielorientierung steht in einer positiven Beziehung mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung.

Hypothese 1b: Die Vermeidungsleistungszielorientierung steht in einer negativen Beziehung mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung.

### 3.1.2 Effekte der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben

Dieser Abschnitt enthält die Forschungsfragen in Bezug auf die Effekte der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben. Als erstes wird der Frage nachgegangen, welche direkten Einflüsse die Zielorientierungen auf das Arbeitserleben haben. In einem zweiten Schritt erfolgt die Prüfung, inwiefern diese Einflüsse bestehen bleiben, wenn die Effekte durch die Selbstwirksamkeitserwartungen, welche ebenfalls als Prädiktoren für Beanspruchung gelten, kontrolliert werden. Im dritten Schritt wird das Zusammenspiel der motivationalen Orientierungen in Bezug auf das Arbeitserleben in Form von Moderatoreffekten untersucht.

Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen als motivationale Orientierungen beeinflussen das Arbeitserleben von Lehrpersonen. Die theoretischen Annahmen und empirischen Befunde in Abschnitt 2.5.1.1.1 zeigen erste Untersuchungen zum Einfluss der Zielorientierungen auf das Beanspruchungserleben (Tönjes & Dickhäuser, 2009). Der durch die Lernzielorientierung geschaffene positive Wahrnehmungsfokus nimmt einerseits eine schützende Funktion gegenüber Beanspruchungen ein (Retelsdorf et al., 2010; Tönjes, 2010), auf der anderen Seite dürfte er zu mehr Vitalität, Hingabe und Absorbiertheit führen. Die Annäherungsleistungszielorientierung dürfte aufgrund des Annäherungsfokus für das Engagement förderlich sein, sowie zu einer Reduktion der Beanspruchung führen. Die Vermeidungsleistungszielorientierung steht durch den negativen Wahrnehmungsfokus und die verringerte kognitive Verarbeitungskapazität im Zusammenhang mit stärkerer Beanspruchung (Tönjes, 2010). Die eingeschränkte Ausdauer und die oberflächlicheren Verarbeitungsstrategien (Harackiewicz et al., 2002) dürften die Entstehung von Engagement beeinträchtigen.

Ebenfalls wird angenommen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen das negative sowie das positive Arbeitserleben von Lehrpersonen beeinflussen. Denn selbstwirksame Lehrpersonen nehmen ihre beruflichen Herausforderungen eher an. Sie sehen eine Verbindung zwischen ihren Erfolgen und den eigenen Fähigkeiten und betrachten Herausforderungen als überwindbar (Hermann & Hertrampf, 2000). Dies führt auf der einen Seite zur vielfach belegten schützenden Funktion der Selbstwirksamkeitserwartung vor Beanspruchung (z.B. Abele & Candova, 2007; Van Dick, 2006). Auf der anderen Seite dürfte die stärkere Anstrengung und längere Ausdauer, welche durch die Selbstwirksamkeitser-

wartung in der beruflichen Tätigkeit resultiert, zu mehr Engagement führen, wie dies in aktuellen Studien belegt werden konnte (Guglielmi et al., 2012; Simbula et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Xanthopoulou et al., 2009).

Aufgrund dieser theoretischen Annahmen ergibt sich folgende zweite Forschungsfrage mit dazugehörigen Hypothesen:

*Fragestellung 2: Welchen Einfluss nehmen die Zielorientierungen auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung?*

Hypothese 2a: Die Lernzielorientierung hat einen positiven Effekt auf das Erleben von Engagement.

Hypothese 2b: Die Annäherungsleistungszielorientierung hat einen positiven Effekt auf das Erleben von Engagement.

Hypothese 2c: Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat einen negativen Effekt auf das Erleben von Engagement.

Hypothese 2d: Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung haben einen positiven Effekt auf das Erleben von Engagement.

Hypothese 2e: Die Lernzielorientierung hat einen negativen Effekt auf das Beanspruchungserleben.

Hypothese 2f: Die Annäherungsleistungszielorientierung hat einen negativen Effekt auf das Beanspruchungserleben.

Hypothese 2g: Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat einen positiven Effekt auf das Beanspruchungserleben.

Hypothese 2h: Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung haben einen positiven Effekt auf das Erleben von Beanspruchung.

Aufgrund dessen, dass die Zielorientierungen ein Teil der Wertkomponente, die Selbstwirksamkeitserwartungen einen Teil der Erwartungskomponente der motivationalen Orientierungen von Lehrpersonen abdecken (Rheinberg, 2008), ist trotz der erwarteten Beziehung der Konstrukte untereinander (Payne et al., 2007) ein voneinander unabhängiger Einfluss auf das Arbeitserleben zu erwarten. Es wird angenommen, dass die Effekte der Zielorientierungen auf das Erleben von Beanspruchung und Engagement bestehen bleiben, wenn sie durch die Selbstwirksamkeitserwartungen kontrolliert werden. Ebenfalls wird erwartet, dass die beiden Aspekte unterschiedliche Varianzanteile des Erlebens von Beanspruchung und Engagement erklären.

Daraus ergeben sich die dritte und vierte Fragestellung:

*Fragestellung 3:* Bleiben die Effekte der Zielorientierungen auf das Engagement und die Beanspruchung bestehen, wenn sie durch die beiden Selbstwirksamkeitserwartungen kontrolliert werden?

Hypothese 3a: Die Effekte der Zielorientierungen auf das Engagement bleiben bestehen, wenn sie durch die beiden Selbstwirksamkeitserwartungen kontrolliert werden.

Hypothese 3b: Die Effekte der Zielorientierungen auf das Beanspruchungserleben bleiben bestehen, wenn sie durch die beiden Selbstwirksamkeitserwartungen kontrolliert werden.

*Fragestellung 4:* Können durch die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Zielorientierungen unterschiedliche Varianzanteile des Erlebens von Engagement und Beanspruchung erklärt werden?

Hypothese 4a: Durch die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Zielorientierungen können unterschiedliche Varianzanteile des Engagements erklärt werden.

Hypothese 4b: Durch die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Zielorientierungen können unterschiedliche Varianzanteile des Beanspruchungserlebens erklärt werden.

Das multiple Auftreten von Zielorientierungen führt zur Annahme, dass sich die unterschiedlichen Zielorientierungen einer Person gegenseitig beeinflussen (Barron & Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000), das heisst, dass moderierende Effekte bestehen. Von der Lernzielorientierung ist ein negativer Effekt auf das Beanspruchungserleben sowie ein positiver auf das Engagement zu erwarten. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung dürfte mit einer hohen Beanspruchung und weniger Engagement einhergehen. Weiter sind in Anlehnung an Barron und Harackiewicz (2001) Interaktionen unabhängig vom Haupteffekt anzunehmen, sodass der Effekt der einzelnen Zielorientierungen verstärkt oder abgeschwächt wird.

Aufgrund früherer Studien zum Einfluss der Zielorientierungen auf das Beanspruchungserleben (Retelsdorf et al., 2010; Tönjes, 2010) wird davon ausgegangen, dass die Vermeidungsleistungszielorientierung den stärksten Effekt auf das Beanspruchungserleben hat. Dieser Effekt kann durch die Lernzielorientierung, von der ein negativer Effekt auf das Beanspruchungserleben angenommen wird, abgeschwächt werden.

Die Lernzielorientierung wird als die Zielorientierung mit dem stärksten Einfluss auf das Engagement angesehen. Dieser Einfluss wird durch die Vermeidungsleistungszielorientierung moderiert, welche das Engagement negativ beeinflusst. Es wird erwartet, dass der positive Einfluss der Lernzielorientierung auf das Engagement durch die Vermeidungsleistungszielorientierung abgeschwächt wird und somit ebenfalls eine negative Moderation angenommen wird. Moderierende Effekte der Annäherungsleistungszielorientierung werden nicht geprüft, da die Annäherungsleistungszielorientierung bereits selbst ein hybrides Ziel darstellt und Annahmen schwierig zu treffen sind.

Hinsichtlich der angenommenen moderierenden Effekte zwischen der Lern- und Vermeidungsleistungszielorientierung ergibt sich folgende Fragestellung mit entsprechenden Hypothesen:

*Fragestellung 5:* Bestehen moderierende Einflüsse der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Arbeitserleben?

Hypothese 5a: Der positive Einfluss der Lernzielorientierung auf das Engagement wird durch die Vermeidungsleistungszielorientierung abgeschwächt. Es besteht ein Puffereffekt.

Hypothese 5b: Der positive Einfluss der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Beanspruchungserleben wird durch die Lernzielorientierung abgeschwächt. Es besteht ein Puffereffekt.

Bezüglich des Zusammenspiels der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Zielorientierungen ist davon auszugehen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen als eher kurzfristige motivationale Orientierung den Einfluss der Zielorientierungen auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung moderieren (Dweck & Leggett, 1988). Die theoretischen Ausführungen lassen die Annahme zu, dass der positive Einfluss der Lernzielorientierung auf das Engagement durch die Selbstwirksamkeitserwartungen positiv moderiert wird. Dies bedeutet, dass der Effekt der Lernzielorientierung auf das Engagement durch die Selbstwirksamkeitserwartungen verstärkt wird und ein additiver Effekt besteht (Pintrich, 2000), der negative Effekt der Vermeidungsleistungszielorientierung wird durch die Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen abgeschwächt. Es wird ein Puffereffekt erwartet. Für den positiven Einfluss der Lernzielorientierung auf das Beanspruchungserleben ist durch die Selbstwirksamkeitserwartungen ein additiver Effekt zu erwarten. Der negative Einfluss der Lernzielorientierung auf das Beanspruchungserleben sollte durch die Selbstwirksamkeitserwartungen verstärkt werden.

Aufgrund der theoretischen Überlegungen ergibt sich folgende Fragestellung mit entsprechenden Hypothesen:

*Fragestellung 6:* Bestehen moderierende Einflüsse zwischen den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Arbeitserleben?

Hypothese 6a: Der positive Einfluss der Lernzielorientierung auf das Engagement wird durch die Selbstwirksamkeitserwartungen verstärkt. Es besteht ein additiver Effekt.

Hypothese 6b: Der negative Einfluss der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Engagement wird durch die Selbstwirksamkeitserwartungen abgeschwächt. Es besteht ein Puffereffekt.

Hypothese 6c: Der negative Einfluss der Lernzielorientierung auf das Beanspruchungserleben wird durch die Selbstwirksamkeitserwartungen verstärkt. Es besteht ein additiver Effekt.

Hypothese 6d: Der positive Einfluss der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Beanspruchungserleben wird durch die Selbstwirksamkeitserwartungen abgeschwächt. Es besteht ein Puffereffekt.

## 3.2 Empirische Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells

Der zweite Frageblock beinhaltet Forschungsfragen zur empirischen Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells. Wie die Ausführungen zum Arbeitsmodell in Abschnitt 2.7 gezeigt haben, wird angenommen, dass sich das JD-R-Modell durch die Zielorientierungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen als Prädiktoren der Arbeitsplatzmerkmale sowie des Erlebens von Engagement und Beanspruchung ergänzen lässt.

Da die Entstehung des Arbeitserlebens als ein sich kontinuierlich entwickelnder Prozess (E. Ulich & Wülser, 2004) verstanden wird, ist zusätzlich anzunehmen, dass das aktuelle Erleben von Beanspruchung sowie die Arbeitszufriedenheit dem langfristigen Arbeitserleben vorausgehen. Deshalb werden in dem folgenden Abschnitt die Forschungsfragen zur theoretischen Ergänzung des Arbeitsmodells in vier Schritten formuliert.

### 3.2.1 Empirische Überprüfung des durch die motivationalen Orientierungen ergänzten JD-R-Modells

Das JD-R-Modell wird in einem ersten Schritt durch die motivationalen Orientierungen ergänzt. Die Lernzielorientierung wird als Prädiktor des Engagements in den motivationalen Pfad eingefügt, da davon auszugehen ist, dass Personen mit einer hohen Lernzielorientierung bei der Bewältigung von Aufgaben positive Emotionen und aufgabenrelevante Gedanken wahrnehmen (Pekrun, Elliot & Maier, 2006) und dies wiederum mit höherem Engagement einhergeht. Die Vermeidungsleistungszielorientierung wird als Prädiktor des Beanspruchungserlebens an den Anfang des energetischen Pfades gestellt, da Vermeidungsleistungszielorientierung einhergeht mit negativen Emotionen und selbstwertbelastenden Gedanken (O. Dickhäuser et al., 2007) und dadurch zu mehr Beanspruchung führt. Weiter werden die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung als die Wahrnehmung beeinflussende Erwartungskomponente der motivationalen Orientierung als Prädiktoren in das Modell eingefügt.

Arbeitsplatzmerkmale stellen im JD-R-Modell Prädiktoren von Engagement und Beanspruchung dar (Demerouti et al., 2001). Die Erweiterung durch die motivationalen Orientierungen geht von der Annahme aus, dass diese einerseits Prädiktoren des Arbeitserlebens darstellen (Tönjes, 2010), andererseits auch die Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale beeinflussen. Demzufolge ist neben einem direkten Effekt der motivationalen Orientierungen auf das Engagement sowie das Beanspruchungserleben ein mediierender, d.h. ein indirekter Einfluss, vermittelt durch die Arbeitsplatzmerkmale anzunehmen. Zudem sind im Gesamtmodell moderierende Effekte zwischen den Zielorientierungen zu erwarten. Davon ausgehend ergibt sich die siebte Fragestellung, welche sich in zwei Teile gliedert und deren entsprechende Hypothesen:

*Fragestellung 7:* (1) Lässt sich die theoretische Erweiterung des Job Demands-Resources Modells durch die Lern- und die Vermeidungsleistungszielorientierung als Prädiktoren des erlebten Engagements und der erlebten Beanspruchung, empirisch bestätigen? (2) Welchen Einfluss nehmen die Lernziel- und die Vermeidungsleistungszielorientierung im erweiterten JD-R-Modell auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung?

Hypothese 7.1: Das mit der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung ergänzte JD-R-Modell lässt sich empirisch bestätigen. Es wird ein guter Modellfit erzielt.

Hypothese 7.2a: Die Lernzielorientierung hat einen direkten sowie einen durch die Arbeitsplatzressourcen vermittelten, indirekten positiven Effekt auf das Engagement.

Hypothese 7.2b: Die Lernzielorientierung hat einen direkten sowie einen durch die Arbeitsplatzstressoren vermittelten indirekten negativen Effekt, auf das Beanspruchungserleben.

Hypothese 7.2c: Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat einen direkten sowie einen durch die Arbeitsplatzressourcen vermittelten, indirekten negativen Effekt auf das Engagement.

Hypothese 7.2d: Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat eine direkten sowie einen durch die Arbeitsplatzstressoren vermittelten, indirekten positiven Effekt auf das Beanspruchungserleben.

Wie bereits bei der Fragestellung 3 angemerkt, wird aufgrund der theoretischen Ausführungen angenommen, dass Zielorientierungen als Wertkomponente und Selbstwirksamkeitserwartungen als Erwartungskomponente der Motivation von Lehrpersonen unterschiedliche Varianzanteile des Erlebens von Engagement und Beanspruchung aufklären. Demzufolge wird das JD-R-Modell neben den Zielorientierungen auch zusätzlich durch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ergänzt.

Daraus ergibt sich folgende achte Fragestellung, die sich in drei Teile gliedert:

*Fragestellung 8:* (1) Lässt sich die theoretische Erweiterung des Job Demands-Resources Modells durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen empirisch bestätigen? (2) Welchen Einfluss haben die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen im erweiterten JD-R-Modell auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung? (3) Bleiben die direkten und indirekten Einflüsse der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung durch das Hinzufügen der Selbstwirksamkeitserwartungen ins Modell bestehen? (4) Bestehen moderierende Effekte zwischen den motivationalen Orientierungen in Bezug auf das Engagement und der Beanspruchung?

Hypothese 8.1: Das mit den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen ergänzte JD-R-Modell lässt sich empirisch bestätigen. Es wird ein guter Modellfit erzielt.

Hypothese 8.2a: Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hat einen direkten sowie einen durch die Arbeitsplatzmerkmale vermittelten, indirekten positiven Effekt, auf das Engagement.

Hypothese 8.2b: Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung hat einen direkten sowie einen durch die Arbeitsplatzmerkmale vermittelten, indirekten positiven Effekt auf das Engagement.

Hypothese 8.2c: Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hat einen direkten sowie einen durch die Arbeitsplatzmerkmale vermittelten, indirekten negativen Effekt auf das Beanspruchungserleben.

Hypothese 8.2d: Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung hat einen direkten sowie durch die Arbeitsplatzmerkmale vermittelten, indirekten negativen Effekt auf das Beanspruchungserleben.

Hypothese 8.3a: Die Einflüsse der Lernzielorientierung auf das Arbeitserleben bleiben durch die Ergänzung des Modells durch Selbstwirksamkeitserwartungen bestehen.

Hypothese 8.3b: Die Einflüsse der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Arbeitserleben bleiben durch die Ergänzung des Modells durch die Selbstwirksamkeitserwartungen bestehen.

Wie bereits in Abschnitt 3.1.2 dargelegt sind einerseits moderierende Effekte zwischen den einzelnen Zielorientierungen sowie den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen anzunehmen. Diese moderierenden Effekte werden auch für das Gesamtmodell postuliert und getestet, woraus sich folgende Hypothesen ergeben.

Hypothese 8.4a: Der Einfluss der Lernzielorientierung auf das Engagement wird durch die Vermeidungsleistungszielorientierung negativ moderiert.

Hypothese 8.4b: Der Einfluss der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Beanspruchungserleben wird durch die Lernzielorientierung negativ moderiert.

Hypothese 8.4c: Der Einfluss der Lernzielorientierung auf das Engagement wird durch die Selbstwirksamkeitserwartungen positiv moderiert.

Hypothese 8.4d: Der Einfluss der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Beanspruchungserleben wird durch die Selbstwirksamkeitserwartungen negativ moderiert.

### 3.2.2 Empirische Überprüfung des durch die motivationalen Orientierungen und das kurzfristige Arbeitserleben ergänzte JD-R-Modells

Wie die theoretischen Ausführungen gezeigt haben, ist davon auszugehen, dass Arbeitszufriedenheit dem Engagement voraus geht, sowie die aktuelle Beanspruchung dem langfristigen Beanspruchungserleben und dass das aktuelle Arbeitserleben somit eine medierende Funktion zwischen Arbeitsplatzmerkmalen und dem Arbeitserleben einnimmt (Grayson & Alvarez, 2008). Es wird erwartet, dass das mit dem aktuellen Beanspruchungserleben ergänzte Modell den Prozess der Entstehung von Beanspruchung und Engagement differenzierter abbildet als das ursprüngliche JD-R-Modell. Das ergänzte Modell sollte somit einen besseren Modellfit aufweisen.

Daraus ergibt sich folgende Fragestellung mit vier dazugehörigen Hypothesen:

*Fragestellung 9:* Lässt sich die theoretische Erweiterung des JD-R- Modells zusätzlich zu den motivationalen Orientierungen durch das kurzfristige Arbeitserleben als Prädiktoren des langfristigen Arbeitserlebens empirisch bestätigen?

Hypothese 9a: Das durch die motivationalen Orientierungen sowie das kurzfristige Arbeitserleben ergänzte Modell lässt sich empirisch bestätigen. Es wird ein guter Modellfit erzielt.

Hypothese 9b: Das Modell weist einen besseren Modellfit auf als das durch die motivationalen Orientierungen ergänzte JD-R-Modell.

Hypothese 9c: Die kurzfristige Beanspruchung stellt einen positiven Prädiktor des langfristigen Beanspruchungserlebens dar.

Hypothese 9d: Die Arbeitszufriedenheit stellt einen positiven Prädiktor des Engagements dar.

Da die vorhandene Stichprobe im Längsschnitt mit 105 Probanden relativ klein ist und auch die Bildung einer Kalibrierungstichprobe aufgrund der geringen Probandenanzahl wenig sinnvoll erscheint, wird eine Replikation der einzelnen Modelle mit der grösseren, aber heterogeneren Stichprobe ( $n = 173$ ) im Querschnitt vorgenommen.

Daraus ergibt sich Fragestellung 10, welche sich in zwei Teile gliedert:

*Fragestellung 10:* (1) Lassen sich die mit der Stichprobe im Längsschnitt geprüften Modelle mit der Stichprobe im Querschnitt replizieren? (2) Weisen die motivationalen Orientierungen in den replizierten Modellen dieselben direkten und indirekten Einflüsse auf das Engagement und das Beanspruchungserleben auf wie diejenigen in den Modellen, welche mit der Stichprobe im Längsschnitt gerechnet wurden?

Hypothese 10.1a: Das mit der Stichprobe im Längsschnitt geprüfte Modell erweitert durch die Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung lässt sich mit der Stichprobe im Querschnitt replizieren.

Hypothese 10.1b: Das mit der Stichprobe im Querschnitt geprüfte Modell, erweitert durch die Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung, sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen lässt sich mit der Stichprobe im Querschnitt replizieren.

Hypothese 10.1c: Das mit der Stichprobe im Längsschnitt geprüfte Modell, erweitert durch die motivationalen Orientierungen sowie das kurzfristige Arbeitserleben, lässt sich mit der Stichprobe im Querschnitt replizieren.

Hypothese 10.2a: Die Lern- und die Vermeidungsleistungszielorientierung haben in den replizierten Modellen dieselben direkten und indirekten Effekte auf das Arbeitserleben.

Hypothese 10.2b: Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung haben in den replizierten Modellen dieselben direkten und indirekten Effekt auf das Arbeitserleben.

### 3.2.3 Prädiktoren des Arbeitserlebens am Ende des Lehramtsstudiums

Im dritten Teil der empirischen Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells stehen Fragestellungen zu den Prädiktoren des Arbeitserlebens bei Studienende im Fokus. Es wird das beim Berufseintritt mit den Zielorientierungen ergänzte JD-R-Modell im Querschnitt genommen und als Prädiktoren die Persönlichkeitsmerkmale ‚Extraversion‘ und ‚Neurotizismus‘, die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie das aktuelle Beanspruchungserleben durch das Studium ins Modell aufgenommen und getestet.

Die theoretischen Ausführungen in Abschnitt 2.5.2 zeigen auf, dass Einflüsse des Neurotizismus sowie der Extraversion auf das Arbeitserleben zu erwarten sind. Einerseits direkt, andererseits auch indirekt durch die motivationalen Orientierungen (Becker, 2006), da Persönlichkeitsmerkmale die Zielverfolgung einer Person beeinflussen (Tönjes, 2010; Trash & Elliot, 2002). Neurotizismus geht beispielsweise einher mit Ängstlichkeit, Gehemmtheit und den Gefühlen bedrückt zu sein (Ostendorf & Angleitner, 2004). Aufgrund dessen besteht die Annahme, dass Neurotizismus verstärkend auf die Vermeidungsleistungszielorientierung wirkt, welche mit negativen Gefühlen und Gedanken einhergeht (Tönjes, 2010). Extraversion sollte hingegen mit Optimismus und Durchsetzungsfähigkeit einhergehen (Ostendorf & Angleitner, 2004).

Extravertierte Personen gelten als interessiert und Anforderungen liebend (Amelang & Bartussek, 2006). Demzufolge ist zu erwarten, dass extravertierte Personen über eine höhere Lernzielorientierung verfügen, welche mit positiven Gefühlen und Gedanken einhergeht. Diese fördern wiederum das Lernen aus neuen Situationen (Tönjes, 2010; Trash & Elliot, 2002) und sollten demzufolge zu mehr Engagement bei der Arbeit führen (Langelaan et al., 2006).

Weiter ist anzunehmen, dass Neurotizismus als Prädiktor einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung zu betrachten ist, Extraversion als Prädiktor für eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (Hartmann & Betz, 2007).

Persönlichkeitsmerkmale stellen trotz des vermittelten Effekts durch die motivationalen Orientierungen unabhängige personale Merkmale dar. Aufgrund dessen wird erwartet, dass die Effekte der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung auch nach dem Hinzufügen der Extraversion und des Neurotizismus bestehen bleiben.

Aus den theoretischen Beschreibungen lassen sich Fragestellung 11 mit fünf Unterfragestellungen und entsprechenden Hypothesen ableiten:

*Fragestellung 11:* (1) Lässt sich das durch die Zielorientierungen theoretisch erweiterte Arbeitsmodell durch die beiden Persönlichkeitsmerkmale ‚Neurotizismus‘ und ‚Extraversion‘, der aktuellen Beanspruchung sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums ergänzen?

(2) Wie beeinflussen die allgemeine Selbstwirksamkeits- sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Lehramtsstudiums das Arbeitserleben von Lehrpersonen nach einem Jahr Berufstätigkeit?

(3) Wie beeinflussen die Persönlichkeitsmerkmale ‚Neurotizismus‘ und ‚Extraversion‘ die Entstehung von Beanspruchung und Engagement im Arbeitsmodell?

(4) Ist wer am Ende der Lehramtsausbildung beansprucht ist, auch nach einem Jahr Berufstätigkeit stärker beansprucht?

Zur Fragestellung 11.1 ergibt sich folgende erste Hypothese:

Hypothese 11.1: Das mit den Persönlichkeitsmerkmalen, dem aktuellen Beanspruchungserleben und den Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende des Studiums ergänzte Arbeitsmodell lässt sich empirisch bestätigen. Es kann ein guter Modellfit erzielt werden.

Wie in Fragestellung 11.2 dargelegt, wird der Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende der Ausbildung auf das Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit geprüft. Es ist davon auszugehen, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums eine schützende Funktion hinsichtlich der Beanspruchung und eine fördernde für Engagement hat. Dies bedeutet, dass eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeits- sowie eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung kurz vor Abschluss des Studiums zu mehr Engagement und zu weniger Beanspruchung nach einem Jahr Berufstätigkeit führen.

Aufgrund dessen ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 11.2a: Die allgemeine Selbstwirksamkeits- sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Lehramtsstudiums haben einen positiven Effekt auf die Wahrnehmung von Engagement.

Hypothese 11.2b: Die allgemeine Selbstwirksamkeits- sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums haben einen negativen Effekt auf die Wahrnehmung von Beanspruchung.

Die Fragestellung 11.3 bezieht sich auf die Wirkung der Persönlichkeitsmerkmale auf das Arbeitserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit. Es wird dabei ein direkter sowie ein durch die motivationalen Orientierungen vermittelter indirekter Effekt postuliert.

Folgende Hypothesen werden aufgestellt:

Hypothese 11.3a: Neurotizismus am Ende des Studiums hat einen direkten positiven Effekt auf das Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Hypothese 11.3b: Neurotizismus am Ende des Studiums hat einen durch die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Vermeidungsleistungszielorientierung vermittelten indirekten positiven Effekt auf das Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Hypothese 11.3c: Neurotizismus am Ende des Studiums hat einen direkten negativen Effekt auf das Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Hypothese 11.3d: Neurotizismus am Ende des Studiums hat einen durch die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Vermeidungsleistungszielorientierung vermittelten indirekten negativen Effekt auf das Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Hypothese 11.3e: Extraversion am Ende des Studiums hat einen direkten positiven Effekt auf das Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Hypothese 11.3f: Extraversion am Ende des Studiums hat einen durch die Lernzielorientierung und die Selbstwirksamkeitserwartungen vermittelten indirekten positiven Effekt auf das Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Hypothese 11.3g: Extraversion am Ende des Studiums hat einen direkten negativen Effekt auf das Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Hypothese 11.3h: Extraversion am Ende des Studiums hat einen durch die Lernzielorientierung und die Selbstwirksamkeitserwartungen vermittelten indirekten negativen Effekt auf das Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Weiter ist aus dem Modell im Längsschnitt die aktuelle Beanspruchung bei Studienende aufgeführt. Sie soll Anhaltspunkte dazu geben, ob die aktuelle Beanspruchung bei Studienende die Beanspruchung und das Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit vorhersagen kann. Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 11.4a: Studierende, welche am Ende des Studiums angeben, beansprucht zu sein, sind dies auch nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Hypothese 11.4 b: Studierende, welche am Ende des Studiums angeben, beansprucht zu sein, sind nach einem Jahr Berufstätigkeit weniger engagiert.

### 3.2.4 Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen im JD-R-Modell zwischen dem Ende der Lehramtsausbildung und einem Jahr Berufstätigkeit

Selbstwirksamkeitserwartungen sind aufgrund ihrer Wirkung in aktuellen Situationen einem ständigen Entwicklungsprozess unterworfen. Diese Entwicklungen werden durch eigene Lernerfahrungen, stellvertretende Beobachtungen und Verhaltensmodelle (Schwarzer, 2000) oder aufgrund von Arbeitsplatzmerkmalen beeinflusst, wie dies beispielsweise Fernet et al. (2012) aufzeigen konnten. Die Befunde zur Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen beim Berufseintritt sind inkonsistent. Woolfolk, Hoy und Davis (2005) berichten eine Abnahme der Selbstwirksamkeitserwartung während des Berufseintritts. Fives et al. (2007) konnten nur einen vorübergehenden Abfall der Selbstwirksamkeitserwartung aufzeigen. Mit steigender Berufspraxis stieg die Selbstwirksamkeitserwartung wieder an. Ein Anstieg während des Berufseintritts berichtet ebenfalls Larcher Klee (2005) bei Schweizer Lehrpersonen. Keine Veränderungen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen während des ersten Berufsjahres sind in der Schweizer Studie von Keller-Schneider (2008) zu finden.

Diese uneinheitlichen Ergebnisse erfordern eine differenziertere Analyse des Einflusses der Arbeitsplatzmerkmale, welche an dieser Stelle vorgenommen wird. Es gilt zu klären, aufgrund welcher Bedingungen sich die Selbstwirksamkeitserwartungen während des Berufseintritts in eine positive oder negative Richtung verändern. Es wird postuliert, dass die Arbeitsplatzmerkmale im JD-R-Modell eine medierende Rolle in Bezug auf die Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung einnehmen. Eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums dürfte zu einer erhöhten Wahrnehmung von Arbeitsplatzressourcen führen und diese wiederum eine Erhöhung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit zur Folge haben. Eine tiefe Lehrerselbstwirksamkeit dürfte hingegen mit der Wahrnehmung von mehr Stressoren einhergehen, was zu einer Abnahme der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit führen müsste. Keine Veränderung wird für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung postuliert, da unterschiedliche Lebensbereiche zu deren Entwicklung beitragen müssten.

Es ist demzufolge eine Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zwischen dem Ende der Lehramtsausbildung und einem Jahr Berufstätigkeit zu erwarten, wobei eine medierende Rolle der Arbeitsplatzmerkmale angenommen wird. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sollte aufgrund anderer beeinflussender Faktoren relativ stabil sein.

Aus diesen theoretischen Annahmen ergibt sich folgende zwölfte Fragestellung mit den dazugehörigen Hypothesen:

*Fragestellung 12:* Tragen die Arbeitsplatzmerkmale zur Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen bei?

Hypothese 12a: Die Wahrnehmung vieler Ressourcen am Arbeitsplatz führt zu einer Zunahme der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Hypothese 12b: Die Wahrnehmung von vielen Stressoren am Arbeitsplatz führt zu einer Abnahme der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Hypothese 12c: Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wird durch die Arbeitsplatzmerkmale nicht signifikant beeinflusst.

### **3.3 Profile von Lehrpersonen beim Berufseintritt**

Wie in Abschnitt 2.5.3 dargelegt, ist zu erwarten, dass personale Merkmale miteinander agieren. Einerseits treten Selbstwirksamkeitserwartungen und Zielorientierungen gleichzeitig auf und beeinflussen einander (z.B. Pajares et al. 2000; Potosky, 2010). Andererseits zeigte Pintrich (2000) auf, dass Personen in der Lage sind gleichzeitig mehrere Ziele zu verfolgen. Dieses gleichzeitige Verfolgen von Zielen führt zur Annahmen, dass Personen über unterschiedliche Profile von Zielorientierungen verfügen.

Wie die Zusammenfassung der drei Studien von Fasching et al. 2010, Tuominen-Soini et al. (2012) sowie Pastor et al (2007) gezeigt hat, ist für die vorliegende Studie davon auszugehen, dass sich aufgrund der Zielorientierungen mindestens drei Profile von Lehrpersonen bilden lassen. Es sollte eine Gruppe hervorgehen, welche generell über eine hohe Ausprägung aller drei Zielorientierungen verfügt, eine mit einer mittleren Ausprägung, sowie eine Gruppe, bei der alle Zielorientierungen eher gering ausgeprägt sind, dabei jedoch die Vermeidungsleistungszielorientierung überwiegt.

Die zusätzliche Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale sowie der Selbstwirksamkeitserwartungen in den Profilen sollte die Ausprägung der Zielorientierungen nicht beeinflussen. Es ist davon auszugehen, dass sich die anderen personalen Merkmale in der Ausprägung in den einzelnen Profilen ähnlich verhalten wie die Zielorientierungen. D.h., dass in einer Gruppe die Persönlichkeitsmerkmale sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen auch generell eher hoch ausgeprägt sind, bei einer zweiten Gruppe eher durchschnittlich und bei einer dritten eine eher tiefe Ausprägung zu erwarten ist. Vor allem die Lernziel-, die Annäherungsleistungszielorientierung, die Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Extraversion dürften bei dieser Gruppe tief ausgeprägt sein. Für den Neurotizismus und die Vermeidungsleistungszielorientierung sind eher hohe Werte zu erwarten.

Die theoretischen Annahmen ergeben folgende Fragestellungen:

*Fragestellung 13:* (1) Lassen sich bei Lehrpersonen nach einem Jahr Berufstätigkeit aufgrund ihrer motivationalen Orientierungen beim Berufseintritt und den Persönlichkeitsmerkmalen am Ende des Studiums unterschiedliche Profile beschreiben?

(2) Wie unterscheiden sich die Profile hinsichtlich des Arbeitserlebens, der Arbeits- und Lebenszufriedenheit, des Kompetenzerlebens sowie der Arbeitsplatzmerkmale?

Hypothese 13.1a: Es lassen sich mindestens drei Profile von Lehrpersonen beim Berufseintritt beschreiben.

Hypothese 13.1b: Ein Profil verfügt über generell hoch ausgeprägte motivationale Orientierungen sowie hoch ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale.

Hypothese 13.1c: Ein Profil verfügt über eher durchschnittlich ausgeprägte motivationale Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale.

Hypothese 13.1d: Ein Profil verfügt über eher tief ausgeprägte motivationale Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale. Das Persönlichkeitsmerkmale ‚Neurotizismus‘ sowie die Vermeidungsleistungszielorientierung sind im Vergleich zu den anderen Aspekten hoch ausgeprägt.

## **4. METHODE**

Der Methodenteil beinhaltet die Angaben zur Erhebungsart, der Stichprobe sowie der einzelnen Messinstrumente. Weiter werden in diesem Teil auch die zentralen Auswertungsmethoden beschrieben.

### **4.1 Datenerhebung**

Die vorliegenden Daten wurden im Rahmen einer Qualifikationsarbeit an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen erhoben. Die Arbeit bezieht auf zwei Erhebungszeitpunkte, bei denen jeweils eine Vollerhebung im ganzen Kanton St. Gallen durchgeführt wurde. Es wurden Lehramtsstudierende der Primar- und Sekundarstufe I am Ende ihres Studiums im Juni 2010 befragt und das zweite Mal nach einem Jahr Berufstätigkeit im Juni 2011.

Am Ende der Ausbildung wurde der Autorin von der Schulleitung in beiden Studiengängen ermöglicht, in einer Veranstaltung über das Projekt zu informieren. Die Studierenden hatten direkt anschliessend unterrichtsfreie Zeit zum Ausfüllen der Fragebogen. Es wurde von der Schulleitung jedoch nicht explizit Zeit in einer Lehrveranstaltung zum Ausfüllen des Fragebogens zur Verfügung gestellt.

Nach einem Jahr Berufstätigkeit war es möglich, die Befragung bei beiden Studiengängen im Rahmen einer für die Stufe separat durchgeführte Abschlussveranstaltung, der im Kanton St. Gallen obligatorischen Berufseinführung, durchzuführen. Die Daten wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten über Online-Fragebogen erhoben.

### **4.2 Stichprobe**

Zum ersten Erhebungszeitpunkt am Ende des Lehramtsstudiums wurden in der Primarstufe insgesamt 123 Personen angeschrieben. Ausgefüllt wurde der Fragebogen von 90 Personen, was einer Rücklaufquote von 73.2% entspricht. In der Sekundarstufe I betrug die Rücklaufquote 92.9% mit 65 von 70 ausgefüllten Fragebogen. Dies ergibt für die Stichprobe am Ende der Ausbildung eine Gesamtstichprobe von 155 Personen.

Nach einem Jahr Berufstätigkeit wurden insgesamt 154 Personen der Primarstufe angeschrieben. Davon nahmen 69 Personen im Rahmen der obligatorischen Berufseinführung im Kanton St. Gallen teil. Es wurden alle in den Beruf eintretenden Primarlehrpersonen im Kanton St. Gallen befragt. Dies bedeutet, dass an der Erhebung auch berufseintretende Lehrpersonen teilnahmen, welche ihre Ausbildung in anderen Kantonen oder im nahen Ausland abgeschlossen hatten. Aufgrund dessen ist die Stichprobe bei Berufsbeginn grösser als diejenige am Ende der Berufsausbildung. Die Stichprobengrösse und deren Verteilung nach Geschlecht sind in der Tabelle 2 dargestellt.

Alle Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, welche ihre Berufstätigkeit in anderen Kantonen aufgenommen haben, wurden in einer zweiten Teilerhebung befragt. Die Personen konnten einerseits aufgrund der Abgängerstatistik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen rekrutiert werden, andererseits über das Internet. Einzelne Personen waren unauffindbar. Es ist davon auszugehen, dass nicht alle Abgängerinnen und Abgänger im Lehrberuf tätig sind. Von den 85 angeschriebenen Primarlehrpersonen haben 42 den Fragebogen ausgefüllt, was einer durchschnittlichen

Rücklaufquote von 36% entspricht. Insgesamt haben 111 berufseintretende Lehrpersonen der Primarstufe an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einem Gesamtrücklauf von 62%. Von diesen 111 teilnehmenden Primarlehrpersonen wurde eine Person aus der Stichprobe aufgrund eines nicht vollständig ausgefüllten Fragebogens ausgeschlossen, eine andere aufgrund starker Ausreisserwerte bei der Datenüberprüfung.

Tabelle 2  
Stichproben zu t1, t2 und im Längsschnitt

	t1 Ende Lehramt 2010			t2 nach 1 Jahr Berufstätigkeit 2011			t1-t2 Stichprobe im Längsschnitt		
	Geschlecht (%)			Geschlecht (%)			Geschlecht (%)		
	<i>N</i>	<i>w</i>	<i>m</i>	<i>N</i>	<i>w</i>	<i>m</i>	<i>N</i>	<i>w</i>	<i>m</i>
Primarlehrpersonen	88	94.3	5.7	108	94.4	5.6	67	94	6
Sekundarlehrpersonen	67	59.7	40.3	65	59.4	40.6	38	63.2	36.8
Gesamt	155	79.4	20.6	173	81.5	18.5	105	82.9	17.1

Bei der Erhebung während der Abschlussveranstaltung der Berufseinführung der Sekundarstufe I wurden 42 berufseintretende Lehrpersonen angeschrieben, wovon 39 den Fragebogen ausgefüllt haben. Ausserhalb der Berufseinführung wurden zusätzlich 65 Abgängerinnen und Abgänger der Pädagogischen Hochschule St. Gallen befragt, welche ihre Lehrtätigkeit in einem anderen Kanton aufgenommen haben. 28 Personen oder 43% füllten den Fragebogen aus. Insgesamt nahmen 67 Lehrpersonen der Sekundarstufe I nach einem Jahr Berufstätigkeit an der Untersuchung teil, was einer Rücklaufquote von 62% entspricht. Auch in dieser Teilstichprobe mussten zwei Personen aus der Erhebung ausgeschlossen werden. Insgesamt nahmen zum zweiten Erhebungszeitpunkt 108 Primarlehrpersonen und 65 Lehrpersonen der Sekundarstufe I teil. Für den zweiten Erhebungszeitpunkt am Ende des ersten Berufsjahres ergibt dies eine Gesamtstichprobe von 173 Personen.

Die Stichprobe im Längsschnitt enthält Probandinnen und Probanden, von denen Daten von beiden Erhebungszeitpunkten vorliegen. Insgesamt ist dies bei 105 Probandinnen und Probanden der Fall, davon 67 der Primarstufe und 38 der Sekundarstufe I.

Die Geschlechterverteilung zu beiden Erhebungszeitpunkten sowie auch im Längsschnitt ist vergleichbar. Zu beiden Erhebungszeitpunkten ist der Frauenanteil auf beiden unterrichteten Stufen höher als derjenige der Männer. Bei den Primarlehrpersonen mit über 94% bzw. 95% deutlich höher als bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe I, bei denen der Anteil der Frauen bei 60% bzw. 59% liegt.

### 4.3 Messinstrumente

Im Folgenden werden die eingesetzten Messinstrumente zur Erfassung der Person-, der Arbeits- der und Ergebnisvariablen zu beiden Messzeitpunkten vorgestellt. Tabelle 3 gibt eine Übersicht über alle die im Rahmen der Studie erhobenen Variablen.

Die Erhebungskonstrukte wurden in die drei Oberkategorien, personale Merkmale, Arbeitskontext und Arbeitserleben eingeteilt. Personale Merkmale und Arbeitskontext stellen die unabhängigen Prädiktorvariablen dar, das Arbeitserleben die abhängigen Variablen.

Zu den personalen Merkmalen gehören soziodemographische Personenmerkmale wie das Alter, das Geschlecht oder die Studiengangszugehörigkeit. Weiter zählen hierzu auch Persönlichkeitsmerkmale, motivationale Orientierungen und die Selbstregulation. Zu den Persönlichkeitsmerkmalen werden in dieser Arbeit die Big Five, implizite Motive sowie Attributionen gezählt. Motivationale Orientierungen beinhalten Selbstwirksamkeitserwartungen und Zielorientierungen. Als Aspekt der Selbstregulation werden Copingstrategien angesehen.

Das Arbeitserleben als abhängige Variable beinhaltet Beanspruchungen, die Studien- bzw. Arbeitszufriedenheit, die Lebenszufriedenheit die Kompetenzeinschätzung sowie die Einstellung zur Weiterbildung.

Im Weiteren werden nur diejenigen Variablen ausgeführt, welche in die einzelnen Analysen einfließen. Die eingesetzten Erhebungsinstrumente werden beschrieben und tabellarisch mit Subkonstrukten, Anzahl Items und je einem Beispielitem dargelegt.

Tabelle 3

Eingesetzte Messinstrumente am Ende des Lehramtsstudiums sowie nach einem Jahr Berufstätigkeit

Erhebungsinstrumente		Erhebungszeitpunkte	
		t1 2010 Ende Studium	t2 2011 nach einem Jahr Berufstätigkeit
Personale Merkmale	<b>soziodemographische Personenmerkmale</b>	Geschlecht Alter Studiengangszugehörigkeit	Geschlecht Alter Familienstand / Anzahl Kinder Unterrichtete Klassenstufe
	<b>Persönlichkeits-merk- male</b>	Big Five	
	<b>motivationale Orientierungen</b>	LehrerSelbstwirksamkeitserwartung Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung Zielorientierungen <sup>1</sup>	LehrerSelbstwirksamkeitserwartung Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung Zielorientierungen
	<b>Selbstregulation</b>	Coping	Coping
Arbeitskontext	<b>Arbeitsituation</b>	Unterstützung Praktika	Unterstützung Beruf (+) Individueller Handlungsspielraum (+) Vielseitigkeit (+) Feedback aus der Aufgabe (+) Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung (+) Anerkennung (+) Arbeits- und Zeitdruck (-) Rolle / Unsicherheit (-) Zwang der Gefühlskontrolle (-) Unterrichtsstörungen (-) Soziale Konflikte im Kollegium (-) Konflikte mit Eltern (-) Motivation der Schüler/innen (-) Heterogenität (-) Fächervielfalt (-)
	<b>objektive Berufsmerk- male / Studienmerkmale</b>	Arbeitstätigkeit neben Studium Studiendauer	Schulart Stellenart Prozent der Anstellung
Arbeitsleben	<b>Ergebnisvariablen / Ar- beitserleben</b>	Studienbelastung Studienzufriedenheit Lebenszufriedenheit Einstellung zur Weiterbildung Kompetenzeinschätzung	aktuelles Beanspruchungserleben Arbeitszufriedenheit Lebenszufriedenheit Einstellung Weiterbildung Kompetenzeinschätzung Engagement

Anmerkungen: mit (+) gekennzeichnete Arbeitsplatzmerkmale stellen Ressourcen dar, mit (-) gekennzeichnete Stressoren

<sup>1</sup> zu t1 und t2 wurden unterschiedliche Erhebungsinstrumente verwendet, was einen Vergleich der Zielorientierungen im Längsschnitt verunmöglicht (siehe Abschnitt 4.3).

### 4.3.1 Persönlichkeitsmerkmale Big Five

Am Ende des Lehramtsstudiums wurden die Persönlichkeitsmerkmale ‚Big Five‘ erhoben, welche als relativ stabile Dispositionen definiert werden und die Wahrnehmung, Zugangsweise sowie die Reaktion auf eine Situation beeinflussen (Asendorpf & Neyer, 2012).

Um den Fragebogen möglichst kurz zu halten, wurde die Big Five Inventory (BFI-) Kurzversion nach Rammstedt und John (2005) verwendet, welche als erhebungswirtschaftliches und valides Verfahren gilt. Sie umfasst nach Asendorpf (2012) alle stabilen und situationsunabhängigen Big Five der Persönlichkeit, nämlich die Dimensionen der Extraversion, des Neurotizismus, der Offenheit, der Gewissenhaftigkeit und der Verträglichkeit. Sie werden verstanden als fünf unabhängige, die Persönlichkeit beschreibende Faktoren (Costa & McCrae, 1989). Der BFI-K setzt sich zusammen aus 21 Items und wird auf einer 5 stufigen Likertskala von (1) *sehr unzutreffend* bis (5) *sehr zutreffend* erhoben (vgl. Tabelle 4). Die Items werden wie folgt eingeleitet: „Kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.“

Tabelle 4  
Persönlichkeitsmerkmale Big Five

Bezeichnung	Anzahl Items	Beispielitem	
extr	Extraversion	4	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.
neur	Neurotizismus	4	Ich mache mir viele Sorgen.
offe	Offenheit	4	Ich bin vielseitig interessiert.
vert	Verträglichkeit	4	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.
gewi	Gewissenhaftigkeit	5	Ich erledige die Aufgaben gründlich.

### 4.3.2 Motivationale Orientierungen

Die motivationalen Orientierungen beinhalten die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowie die Zielorientierungen. Sie werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

#### 4.3.2.1 Selbstwirksamkeitserwartungen

Zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen als personale Ressource werden zwei Skalen verwendet. Die Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem (1999), sowie diejenige der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach Schmitz und Schwarzer (2000). Bei beiden Skalen handelt es sich um hoch reliable und valide Skalen, welche bereits in verschiedensten Studien erfolgreich eingesetzt wurden (z.B. Abele & Candova, 2007; Schwarzer & Warner, 2011).

Die Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung besteht aus 5 Items und fragt nach der subjektiven Überzeugung, durch eigene Ressourcen alltägliche Probleme und Aufgaben zu bewältigen (vgl. Tabelle 5). Die Items erfassen Handlungsbarrieren und Ressourcen in Bereichen, die Ausdauer und Anstrengung verlangen (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung erfasst heterogene Bereiche des Lehrerhandelns wie berufliche Leistung, berufsbezogene soziale Interaktionen, Umgang mit Stress und Emotionen sowie innovatives Handeln. Es werden 5 Originalitems verwendet (G. S. Schmitz, 1999; G. S. Schmitz & Schwarzer, 2000).

Alle Items der beiden Selbstwirksamkeitserwartungen wurden im Fragebogen eingeleitet mit der Aussage „Kreuzen Sie an, wie stark folgende Aussagen auf Sie zutreffen.“. Sie wurden auf einer 5-stufigen Likertskala von (1) *trifft nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu* erhoben.

Tabelle 5  
Selbstwirksamkeitserwartungen

Bezeichnung	Anzahl Items	Beispielitem
ASWK	5	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
LSWK	5	Ich traue mir zu, die Schüler/-innen für neue Projekte zu begeistern.

#### 4.3.2.2 Zielorientierungen

Zu t1 wird der von Meier (2008) ins Deutsche übersetzte Achievement Goals Questionnaire nach Elliot und McGregor (2001) verwendet. Die einzelnen Zielorientierungen wurden mit je drei Items getestet. Es stellte sich heraus, dass die Items so, wie sie mit der 5-stufigen Likertskala erhoben wurden, nur schwach in Bezug auf die abhängigen Variablen zeichneten und teilweise schlechte interne Konsistenzen aufwiesen. Die Daten fanden deshalb keine Verwendung.

Aufgrund dessen wurde zu t2 ein im deutschsprachigen Raum getestetes Instrument von O. Dickhäuser et al. (2007) in Anlehnung an den SELMO hinzugezogen, welches sich konkret auf den Lehrberuf bezieht. Die Skalen werden hier mit je sieben Items erhoben, worauf die Probanden auf einer Skala von (1) *stimmt gar nicht* bis (5) *stimmt genau*, Antworten konnten. Die Formulierung „In meinem Unterricht geht es mir darum...“ dient als Itemstamm. Beispielitems sind Tabelle 6 zu entnehmen.

Tabelle 6  
Zielorientierungen

Bezeichnung	Anzahl Items	Beispielitem
LZO	7	... neue Ideen über das Unterrichten zu bekommen.
ALZO	7	... zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann.
VLZO	7	...dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.

### 4.3.3 Arbeitsplatzmerkmale

Die Arbeitssituation, d.h. die Merkmale des Arbeitsplatzes der Lehrpersonen wurde mittels des „Fragebogens zur Arbeitssituation an Schulen“ (FASS) von Krause (2004) sowie des Leiden Quality of Work Questionnaire for Teachers (LAKS-DOC) (Maes & Van der Doef, 1997; deutsche Übersetzung: Sann, 2003) erfasst. Die Einzelitems wurden alle auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1) *trifft nicht zu* bis (5) *trifft zu* erhoben. Als Itemstamm diente die Frage „Denken Sie an Ihren Alltag als Lehrperson und geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.“

Mit dem FASS wurden die Ressourcen individueller Handlungsspielraum, die Vielseitigkeit der Qualitätsanforderungen, mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten und Anerkennung erfragt und ebenso die Stressoren Zwang der Gefühlskontrolle, Unterrichtsstörungen, soziale Konflikte im Kollegium und Konflikte mit den Eltern der Schülerinnen und Schülern.

Aus dem LAKS-DOC stammen die Skalen der Stressoren zur Rolle und Unsicherheiten im Beruf sowie Arbeits- und Zeitdruck. Zusätzlich wurden eigene Items zu den Stressoren Motivation der Schülerinnen und Schülern, der Heterogenität in der Klasse sowie der Fächervielfalt erfragt.

Die Zusammenstellung der Ressourcen ist der Tabelle 7, diejenige der Stressoren der Tabelle 8 zu entnehmen.

Tabelle 7  
Ressourcen

Bezeichnung		Anzahl Items	Beispielitem
ind	Individueller Handlungsspielraum	4	Ich kann meine Arbeit selbständig planen.
viel	Vielseitigkeit und Qualitätsanforderungen	4	Bei der Arbeit habe ich insgesamt gesehen häufig wechselnde, unterschiedliche Aufgaben.
feed	Feedback aus der Aufgabe	3	Am Unterrichtsende kann ich sicher einschätzen, wie gut die Schulstunde gelungen ist.
mfsl	Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung	4	Ich erfahre durch die Schulleitung ausreichend Unterstützung.
aner	Anerkennung	4	Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung von den Eltern.

Tabelle 8  
Stressoren

Bezeichnung	Anzahl Items	Beispielitem	
gef	Zwang der Gefühlskontrolle	4	Es gehört zur Aufgabe als Lehrperson, dass ich im Umgang mit anderen meine eigenen Gefühle (z.B. Ärger, Abneigung) unterdrücken muss.
stör	Unterrichtsstörungen	6	Ein Teil der Schüler/-innen beschäftigt sich mit anderen Dingen und stört den Unterricht.
sozikk	Soziale Konflikte im Kollegium	3	Es gibt Unstimmigkeiten zwischen Gruppen im Kollegium.
sozike	Konflikte mit Eltern	3	Die Eltern der Schülerinnen und Schüler kritisieren die Arbeit der Lehrpersonen.
rol	Rolle & Unsicherheit	4	An dieser Schule ist es nicht klar, was von einer Lehrperson erwartet wird.
zeit	Arbeits- & Zeitdruck	5	Ich habe keine Zeit, einzelne Schüler/innen zu beraten.
mot	Motivation der Schülerinnen und Schüler	2	Die Lernbereitschaft meiner Schülerinnen und Schüler ist gering.
het	Heterogenität in der Klasse	3	In meiner Klasse sind die Lernvoraussetzungen der Kinder sehr unterschiedlich.
viel	Fächervielfalt	2	Ich kann nicht alle Schulfächer qualitativ so gut unterrichten, wie ich eigentlich möchte.

#### 4.3.4 Arbeitserleben

Das Arbeitserleben wurde in ein positives sowie negatives Arbeitserleben eingeteilt und mit unterschiedlichen Instrumenten erfasst.

##### 4.3.4.1 Positives Arbeitserleben

Für das positive Arbeitserleben wurden die Arbeitszufriedenheit als kurzfristige Auswirkung sowie das Engagement als langfristige Auswirkung der Berufstätigkeit erfragt (Tabelle 9).

Die Arbeitszufriedenheit wurde mit 5 Items auf einer 5-stufigen Likertskala von (1) *trifft nicht zu* bis (5) *trifft genau zu* erfasst. Die Items „Lehrer/in ist der beste Beruf, den es gibt“, „Ich genieße meine Arbeit als Lehrer/in“ und „Wenn ich nochmals wählen könnte, würde ich wieder Lehrer/in werde“ stammen aus dem LAKS-DOC (Maes & Van der Doef, 1997; deutsche Übersetzung: Sann, 2003). Die beiden Items „Ich habe wirklich Freude an meinem Beruf“ und „Ich finde meinen Beruf wirklich interessant“ wurden gemäss dem Fragebogen zur Erfassung der Zufriedenheit mit den Studieninhalten nach Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) leicht abgeändert. Als Itemstamm wurde die Einleitung verwendet „Denken Sie an Ihren Beruf. Kreuzen Sie an, wie stark folgende Aussagen momentan für Sie zutreffen.“

Das Erleben von Engagement wurde mit der Utrecht Work Engagement Scale (UWES) nach Schaufeli und Bakker (2004b) erfasst. Diese setzt sich zusammen aus den drei Dimensionen Absorbiertheit, Hingabe und Vitalität, welche jeweils mit 5 bzw. 6 Items auf einer 4-stufigen Likertskala von (1) *trifft nicht zu* bis (4) *trifft genau zu* gemessen und somit an die Erhebungsskala der Deutschen Version des MBI (Enzmann & Kleiber, 1989) angepasst. Die Items wurden eingeleitet mit der Formulierung „Im

Folgenden finden Sie Aussagen dazu, wie man die Arbeit erleben kann. Kreuzen Sie bitte an, wie Sie Ihr erster Jahr der Berufstätigkeit erlebt haben“.

Tabelle 9  
positives Arbeitserleben

Bezeichnung	Anzahl Items	Beispielitem	
azuf	Arbeitszufriedenheit	5	Ich habe wirklich Freude an meinem Beruf.
vi	Vitalität	6	Beim Arbeiten fühle ich mich fit und tatkräftig.
hi	Hingabe	5	Meine Arbeit ist nützlich und sinnvoll.
ab	Absorbiertheit	6	Während ich arbeite, vergeht die Zeit wie im Fluge

#### 4.3.4.2 Negatives Studien- bzw. Arbeitserleben

Das negative Studien- bzw. Arbeitserleben wurde wiederum in einen kurzfristigen sowie langfristigen Aspekt aufgeteilt (Tabelle 10).

In Bezug auf das Studium wurde nur das kurzfristige Studiererleben im Sinne einer Studienbelastung erhoben. Die gleichen Items wurden ein Jahr später als kurzfristige Arbeitsbelastung erfragt. Die Belastung wurde anhand von 6 Items auf einer 5-stufigen Likertskala von (1) „*trifft nicht zu*“ bis (5) „*trifft genau zu*“ erhoben. Die Skala wurde eigens zusammengesetzt, die Items stammten aus unterschiedlichen Untersuchungen (Candova, 2005) und einem Fragebogen zur Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen nach Westermann et al. (1996). Als Itemstamm diente derselbe wie bei der Arbeitszufriedenheit. „Denken Sie an Ihren Beruf / Ihr Studium. Kreuzen Sie an, wie stark folgende Aussagen momentan für Sie zutreffen.“

Das langfristige Beanspruchungserleben wurde mit der deutschen Version des Maslach Burnout Inventory (Enzmann & Kleiber, 1989) mit der von Schwarzer und Jerusalem (1999) abgeänderten vierstufigen Antwortskala von (1) *trifft nicht zu* bis (4) *trifft genau zu* erhoben. Es setzt sich zusammen aus den drei Dimensionen Erschöpfung, reduzierter Leistungsfähigkeit sowie Zynismus. Die Erschöpfung wurde mit 9 Items, die reduzierte Leistungsfähigkeit mit 8 Items, sowie der Zynismus mit 5 Items, erhoben. Die Items wurden wie diejenigen des UWES mit der Formulierung eingeleitet. „Im Folgenden finden Sie Aussagen dazu, wie man die Arbeit erleben kann. Kreuzen Sie bitte an, wie Sie Ihr erstes Jahr der Berufstätigkeit erlebt haben“.

Tabelle 10  
negatives Arbeitserleben

Bezeichnung		Anzahl Items	Beispielitem
abes	aktuelle Beanspruchung durch Studium	5	Das Studium frisst mich manchmal fast auf.
abea	aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit	5	Ich kann meine Arbeit nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.
er	emotionale Erschöpfung	9	Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.
zy	Zynismus	5	Ich fühle, dass ich manche Schüler/-innen so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.
le	reduzierte Leistungsfähigkeit	8	Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.*

Anmerkung: \* = Item recodiert

## 4.4 Auswertungen

Der Abschnitt der Auswertungen beinhaltet einerseits die Bildung der in den Analysen verwendeten Modellvariablen sowie die einzelnen Schritte der Datenüberprüfung. Weiter werden die zentralen Auswertungsmethoden der Regressionsanalyse, Moderator- und Mediatoreffekte, Pfadanalysen und die latente Profilanalyse erläutert.

### 4.4.1 Bildung der Modellvariablen

Die motivationalen Orientierungen, die Persönlichkeitsmerkmale sowie die Arbeitszufriedenheit und die kurzfristige Arbeitsbelastung werden zu einzelnen Skalen zusammengefasst, welche auch in den Pfadanalysen zur Anwendung kommen. Um die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen des Engagements, der Beanspruchung sowie der motivationalen Orientierungen in ihrer Ausprägung zu unterscheiden, werden die einzelnen Items zusammengezählt und anschliessend wieder durch die Anzahl Items geteilt. Modellkonstrukte, welche sich aus unterschiedlichen Dimensionen oder Unterskalen zusammensetzen, werden zusätzlich gebildet. Die gebildeten Mittelwerte der Unterskalen werden im Anschluss zu folgenden Modellkonstrukten zusammengefasst: Langfristiges Beanspruchungserleben, Engagement, Stressoren und Ressourcen am Arbeitsplatz. Die Kennwerte der einzelnen Skalen sind dem Abschnitt 5.1 zu entnehmen.

### 4.4.2 Datenüberprüfung

Vor der eigentlichen Datenanalyse werden einige Vorschritte unterzogen, um die Datenqualität zu überprüfen. Die Daten werden auf Normalverteilung und multivariate Ausreisser geprüft, da diese zu verzerrten Ergebnisse führen können (Backhaus, Erichson, & Weiber, 2010). Die einzelnen Skalen werden weiter einer Reliabilitätsprüfung sowie zusätzlich einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterzogen. Einzelne fehlende Werte werden in den Daten nicht ersetzt und keine Imputation vorgenommen, da mit MPlus solche fehlende Werte durch die Full-Information Maximum Likelihood (FIML)-Prozedur ersetzt werden können und diese Variante konventionellen Methoden gegenüber überlegen ist (z.B.

Enders, 2001; Wothke, 2000). Dadurch variieren Häufigkeitsangaben in den deskriptiven Ergebnissen teilweise leicht.

Zur konkreten Datenauswertung werden je nach Fragestellung unterschiedliche statistische Methoden hinzugezogen, welche in Abschnitt 4.4.3 genauer dargelegt werden.

#### 4.4.2.1 Normalverteilung

Zur Prüfung der Normalverteilung werden unterschiedliche Prüfverfahren eingesetzt. Zum einen werden Histogramme und Box-Plot-Diagramme über die Verteilung und die Schiefe betrachtet. Da die Stichprobengröße in der vorliegenden Untersuchung je nach vorliegendem Erhebungszeitpunkt zwischen 105 und 173 liegt, werden leichte Abweichungen von den statistischen Berechnungen der Normalverteilung toleriert, wenn die Normalverteilung in der grafischen Darstellung ersichtlich ist. Weiter werden der Kolmogorov-Smirnov- sowie der Shapiro-Wilks-Test hinzugezogen.

Der Kolmogorov-Smirnov-Test geht von einer perfekten Normalverteilung aus und gilt deshalb als sehr konservativ. Wittenberg (1998) empfiehlt, den Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest nur für Stichproben  $n < 100$  zu verwenden, da bei grösseren Stichproben häufig selbst geringste Abweichungen von der theoretischen Normalverteilung zu einer Ablehnung der Normalverteilung führen. Eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung liegt bei  $p \leq .05$  vor (Bühl & Zöfel, 2008). Zur Testung einer annähernden Normalverteilung wird deshalb der Shapiro-Wilks angewendet. Beim Shapiro-Wilks-Test gilt ebenfalls ein Signifikanzwert von  $p \leq .05$ . Wurde dieser Wert knapp nicht erreicht, wurde zusätzlich ein Koeffizient aus Schiefe und Exzess und deren Standardabweichung berechnet. Nach Wittenberg (1998) erweist sich auch die Normalverteilungsannahme aufgrund der Schiefe von  $-1.96$  und  $+1.96$  bei hinreichend grossen Stichproben als ausreichend.

Eine etwas strengere Variante stellt der Koeffizient aus Schiefe und Exzess mit deren jeweiligen Standardabweichung dar (D. Urban & Mayerl, 2006; Wittenberg, 1998). Zudem sind die unterschiedlichen Analyseverfahren unterschiedlich robust gegen Verletzungen der genannten Voraussetzungen, so dass einige Verfahren selbst bei grösserer Abweichung von der Normalverteilung noch sinnvolle Ergebnisse liefern. Bei grossen Stichproben ist nach Urban und Mayerl (2006) sogar die Daumenregel gültig, dass Schiefe und Kurtosis im Wertbereich von  $\pm 1$  liegen sollten, um von einer annähernden Normalverteilung auszugehen.

In Strukturgleichungsmodellen kann dann noch von einer moderaten und damit zuverlässigen Verletzung der Normalverteilung ausgegangen werden, wenn die variablen-spezifische Schiefe bzw. Kurtosis  $\pm 2$  bzw.  $\pm 7$  betragen (Backhaus et al., 2010; Byrne, 2010). Ausgehend von diesen durchgeführten Analysemethoden ist für alle Daten eine Normalverteilung anzunehmen und zu erwarten, dass die Maximum Likelihood (ML)-Methode in den Pfadanalysen zu keinen verzerrten Ergebnissen führen wird (West, Finch, & Curran, 1995).

#### 4.4.2.2 Reliabilitätsanalyse

Die Reliabilitätsanalyse sagt mittels Cronbachs  $\alpha$  etwas über die interne Konsistenz einer Skala aus. Nach Wittenberg (1998) können Cronbachs  $\alpha$  Werte von  $>.50$  als ausreichend,  $>.70$  als zufriedenstellend und  $>.90$  als hoch interpretiert werden. Andere Autoren geben auch strengere Werte an (z.B. Bortz & Döring, 1995, Bühner, 2011). In der Praxis werden oft auch tiefere Werte akzeptiert (Schnell, Hill, & Esser, 2005). Dabei gilt zu berücksichtigen, dass die Beurteilung der Höhe des Reliabilitätskoeffizienten von unterschiedlichen Untersuchungskriterien abhängt und so auch je nach Konstrukt und Untersuchungsbedingungen unterschieden werden muss. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass je mehr Items eine Skala enthält, desto höher der Reliabilitätskoeffizient wird. Zusätzlich wurden die korrigierten Item-Skala-Korrelationen berücksichtigt. Items mit einer Trennschärfe  $r_{it} <.3$  wurden aus den Skalen ausgeschlossen. Die Trennschärfe ist vor allem bei kleineren Skalen als wichtiges Gütekriterium hinzuzuziehen (Bühner & Ziegler, 2011). Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse sind dem Abschnitt 5.1 *Deskriptive Analysen* zu entnehmen.

#### 4.4.2.3 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Obwohl in den Pfadanalysen mit manifesten Konstrukten gerechnet wird, werden zusätzlich zu den Reliabilitätsanalysen konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) für die einzelnen in den Pfadanalysen verwendeten Konstrukte mit MPlus Version 6.0 durchgeführt (Muthén & Muthén, 1998-2006). Dies geschieht, um zu überprüfen, ob sich die theoretisch und aufgrund der Reliabilitätsanalysen gebildeten Faktoren auch als latente Konstrukte in den Daten wiederfinden (Backhaus et al., 2010) und die Bildung einer manifesten Variable zulassen. Als Schätzmethode wird die ML-Methode verwendet. Diese erweist sich auch bei relativ geringen Stichprobenumfängen als genau und ist robust gegenüber Verletzungen der multivariaten Normalverteilungsannahme (Bühner & Ziegler, 2011; Hox, 2002). MPlus schätzt die Parameter für das jeweilige Modell, d.h. bei den konfirmatorischen Faktoranalysen sind dies die Faktorladungen und Korrelationen zwischen den Variablen. Die Güte des Modells lässt sich anhand verschiedener Fit-Indizes bewerten, welche in *Abschnitt 4.4.3.3* dargelegt werden. Teilweise werden Fehlerkorrelationen vorgenommen, welche bei den einzelnen Konstrukten erläutert werden. Sie wurden nach inhaltlichen Aspekten gesetzt, um eine rein datengesteuerte Modellanpassung zu vermeiden (MacCallum, Roznowski, & Necowitz, 1992). Einzelne Fehlerkorrelationen wurden zugelassen, waren mehrere nötig, wurden Items ausgeschlossen, um die Bildung einer manifesten Variablen zulassen zu können.

### 4.4.3 Auswertungsmethoden

Im Folgenden werden die in der Arbeit zentralen Auswertungsmethoden, Regressionsanalyse, Moderator- und Mediatoreffekte, Pfadanalysen und die latente Profilanalyse erläutert.

#### 4.4.3.1 Regressionsanalysen

Um die stärksten Prädiktoren für das kurzfristige und langfristige Beanspruchungserleben im theoretisch postulierten Modell zu ermitteln und keine verdeckten Effekte zu übersehen, wurden in einem ersten Schritt Einzelregressionen für die jeweilige Prädiktorengruppen durchgeführt, in einem zweiten lineare multiple Regressionen. Damit soll einerseits die Gefahr gemildert werden, dass tatsächliche Einflussfaktoren im Gesamtmodell als nicht signifikant erscheinen, andererseits soll das Problem, dass mit steigender Zahl der Regressoren eine irrelevante Variabilität irrtümlich als statistisch signifikant erscheint, obwohl sie nur zufällig mit der abhängigen Variable korreliert, vermieden werden (Backhaus et al., 2010). Die Regressionsanalysen sollen Hinweise bezüglich der Stärke des Einflusses einzelner Personen- und Arbeitsplatzmerkmale liefern sowie auch der Variablenauswahl für die Pfadmodelle dienen.

Im Unterschied zu Korrelationen erfassen Regressionsanalysen nicht nur die Stärke, sondern auch die Art des Zusammenhangs. Es werden in einer Regressionsanalyse diejenige Regressionsgerade ermittelt, welche am besten in den Punkteschwarm passen und die kleinste Summe der quadrierten Abweichungen (Residuen) ergeben. Der Regressionskoeffizient gibt Auskunft über die Vorhersage sowie die formale Beschreibung des Zusammenhangs zwischen den unabhängigen Prädiktorvariablen und der abhängigen Kriteriumsvariable. Das Quadrieren des Regressionskoeffizienten beschreibt den Anteil aufgeklärter Varianz durch die Prädiktoren in einem Modell. Die Signifikanz dieses Anteils erklärter Varianz wird mittels F-Test geprüft (Backhaus et al., 2010). In die Regressionsanalyse einbezogene Variablen müssen nominal oder intervallskaliert sein, wobei nominale Variablen in Dummy-Variablen transformiert werden. Intervallskalierte Erklärungsvariablen müssen normalverteilt sein und Varianzhomogenität aufweisen (Brosius, 2011).

Eine multiple Regressionsanalyse beinhaltet mehrere unabhängige Variablen. Dadurch besteht die Gefahr von Heteroskedastizität, Autokorrelation und Multikollinearität. Wenn die Streuung der Residuen in einer Reihe von Werten der abhängigen Variablen nicht konstant ist, liegt *Heteroskedastizität* vor. Sie birgt die Gefahr eines verfälschten Standardfehlers des Regressionskoeffizienten und damit verbunden einer ungenauen Schätzung des Konfidenzintervalls (Backhaus et al., 2010). Da in SPSS der Goldfeld-Quandt-Test zur Prüfung der Heteroskedastizität (Backhaus et al., 2010) nicht durchgeführt werden kann, wird auf die visuelle Inspektion der Residuen zurückgegriffen.

*Autokorrelation* liegt dann vor, wenn eine positive oder negative Korrelation zwischen den Residuen vorhanden ist. Eine Autokorrelation erster Ordnung bedeutet demzufolge, dass benachbarte Residuen miteinander korrelieren. Autokorrelation birgt die Gefahr einer zu geringen Schätzung der Standardfehler der Regressionskoeffizienten. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse des Signifikanztests unzuverlässig sind und folglich Regressionskoeffizienten signifikanter bewertet werden als sie tatsächlich sind, was eine Überschätzung des Einflusses einer unabhängigen Variable auf die abhängige Variable

bedeutet. Zur Überprüfung der Autokorrelation erster Ordnung wird der Durbin-Watson-Test durchgeführt. Der Durbin-Watson-Test kann Werte zwischen null und vier annehmen. Werte nahe bei null deuten auf eine positive Autokorrelation, Werte nahe vier auf negative. Ein Wert nahe bei zwei lässt Autokorrelation praktisch ausschliessen (Brosius, 2011). Die Durbin-Watson-Werte bei den in der Untersuchung durchgeführten Regressionen liegen alle zwischen  $> 1.75$  und  $< 2.23$ . Somit kann angenommen werden, dass Autokorrelationen auszuschliessen sind.

Liegt *Multikollinearität* vor, überschneiden sich die Streuungen der unabhängigen Variablen, was Redundanz in den Daten und damit weniger Information bedeutet. D.h., dass ein Prädiktor ein lineares Mass eines anderen Prädiktors darstellt. Informationen in den Daten können nicht mehr eindeutig den einzelnen Variablen zugeordnet werden. Somit wird mit zunehmender Multikollinearität die Schätzung der Regressionsparameter unzuverlässiger und führt zu verfälschten Regressionsgewichten. Dies zeigt sich am Standardfehler der Regressionskoeffizienten, der grösser wird. Folge von Multikollinearität kann sein, dass  $R^2$  der Regressionsfunktion signifikant ist, obwohl keine unabhängige Variable im Modell signifikant auf die abhängige Variable wirkt. Eine weitere Folge von Multikollinearität liegt darin, dass sich Regressionskoeffizienten erheblich verändern, wenn eine Variable in das Modell aufgenommen oder entfernt wird. Aufschluss über Multikollinearität kann einerseits die Korrelationsmatrix geben, andererseits die beiden Masse Toleranz und Variance Inflation Factor (VIF) zur Prüfung auf Multikollinearität (Backhaus et al., 2010). In der Untersuchung liegen alle Toleranzwerte  $> .85$  sowie alle VIF-Werte  $< 2$ . Damit sind die Kennwerte für Multikollinearität für den Toleranzwert  $< .25$  und für den VIF-Wert  $> .5$  (Urban & Mayerl, 2013) oder nach Brosius (2011) angegeben mit Toleranzwert  $< .1$ ,  $VIF > 10$ , deutlich unterschritten und Multikollinearität zwischen den einzelnen Konstrukten kann mit grosser Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden. Ebenfalls bestehen zwischen den einzelnen getesteten Variablen kaum bivariate Korrelationen, welche  $> .80$  sind, was Multikollinearität ebenfalls ausschliessen lässt (Urban & Mayerl, 2013).

#### 4.4.3.2 Moderator- und Mediatoreffekte

Wie die Ausführungen in Abschnitt 2.5 zu den personalen Merkmalen gezeigt haben, können Persönlichkeitsmerkmale in Bezug auf die Entstehung von Engagement und Beanspruchung als Moderatoren oder auch als Mediatoren wirken.

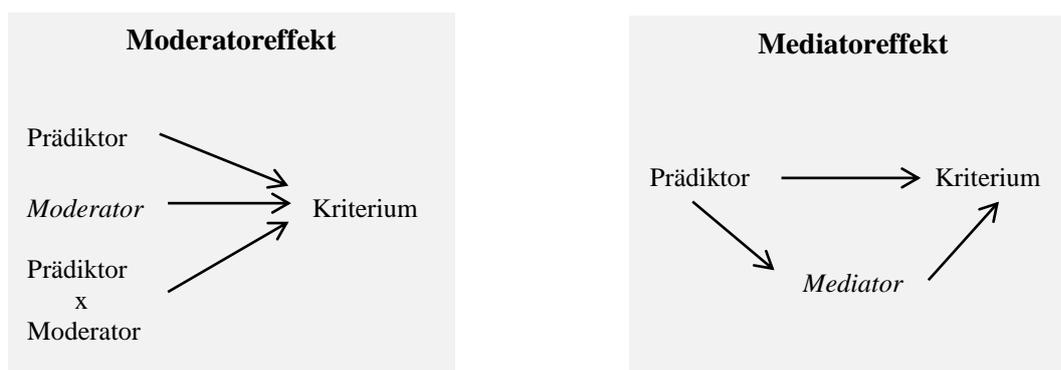


Abbildung 11. Moderator- und Mediatoreffekte (in Anlehnung an Höge, 2002)

Moderatoren beeinflussen die Richtung oder Ausprägung des Zusammenhangs zwischen einer unabhängigen und einer abhängigen Variablen. Somit prüft eine Moderatoranalyse ob ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen durch eine dritte Variable beeinflusst wird. Eine Moderation liegt dann vor, wenn eine Interaktion zwischen Prädiktor und Moderator in Bezug auf die abhängige Variable, d.h. das Kriterium, besteht (Urban & Mayerl, 2013). Sie können z.B. Auskunft über den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf Zusammenhänge zwischen Stressoren, Ressourcen und Outcome-Variablen wie Engagement, Zufriedenheit, Beanspruchung, etc. geben. Aus einem Moderator geht nicht hervor, welche psychologischen Prozesse zu solchen Effekten führen. Sie prüfen nur, ob eine statistische Interaktion beispielsweise zwischen Arbeitsplatzstressoren und Persönlichkeitsmerkmalen in Bezug auf eine Outcome-Variable vorhanden ist. Keine Aussagen erhält man über Prozesse oder Wirkmechanismen (Cox & Ferguson, 1991). Aussagen dazu kann ein Mediatoreffekt machen. Er beeinflusst den Zusammenhang zwischen einem Prädiktor und einer unabhängigen Variable (Baron & Kenny, 1986). D.h. er prüft, ob ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen vollständig oder teilweise durch eine Drittvariable vermittelt wird (Cox & Ferguson, 1991). Mediatormodelle sind dann sinnvoll, wenn der Zusammenhang zwischen situationalen Variablen und Bewertungen einer Situation untersucht werden soll. Beispielsweise wenn die Annahme überprüft werden soll, dass die Interpretation einer Situation über bestimmte Persönlichkeitsmerkmale vermittelt wird (Urban & Mayerl, 2013, Geiser, 2010), wie dies in der vorliegenden Untersuchung der Fall ist.

#### *4.4.3.3 Pfadanalyse*

Der Einfluss der motivationalen Orientierungen und der Persönlichkeitsmerkmale auf die Arbeitsplatzmerkmale sowie auf das positive und negative Arbeitserleben werden mittels Pfadanalysen auf Basis von Strukturgleichungsmodellen überprüft. Die Pfadanalyse stellt eine Weiterentwicklung regressionsanalytischer Methoden dar. Sie eignet sich zur Untersuchung mehrstufiger Strukturen über mehrere Gleichungen, welche die Strukturen abbilden. Dies ermöglicht die Überprüfung komplexerer Modelle. Es werden in Strukturgleichungsmodellen (Structural equation models, SEM) theoretisch begründete Zusammenhänge zwischen manifesten und latenten Variablen untersucht (Reinecke, 2005). Es wird dabei eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen dem theoretischen Modell und den Daten angestrebt. Strukturgleichungsmodelle liefern der folgenden Untersuchung gegenüber traditionellen Regressionsmodellen folgende Vorteile: Es können in Strukturgleichungsmodellen aufgrund klassischer Pfadanalysen Einflussstärken mehrerer Prädiktoren als partielle bzw. kontrollierte Größen auf eine abhängige Variable (Kriteriumsvariable) geschätzt werden (d.h. direkte, indirekte und totale Effekt werden angegeben). Sowohl nicht direkt beobachtbare latente Modellvariablen als auch Ein-Indikator- oder Mehr-Indikator-Messmodelle können modelliert werden. Weiter können alle freien, d.h. nicht durch Vorannahmen fixierte Bestimmungsfaktoren in einem Modell in simultaner Weise geschätzt werden. Pfadkoeffizienten, Kovarianzen, Varianzen, Mittelwerte der manifesten und latenten Modellvariablen gehören zu den möglichen freien Parametern. Aufgrund neuer verbesserter Schätzalgorithmen ist die Berücksichtigung von nicht-multivariat-normalverteilten sowie von nicht-kontinuierlichen Variablen möglich.

Schlussendlich kann eine Modellschätzung mittels einzelner, umfassender statistischer Anpassungstests, den sogenannten Fit-Indizes, überprüft werden. Es wird dabei die Reproduktion der empirischen Daten innerhalb des Modells getestet und aufgrund der Fit-Indizes die Güte des Modells angegeben (Reinecke, 2005; D. Urban & Mayerl, 2013).

Pfadanalysen werden in dieser Arbeit eingesetzt, um die Einflussstärke mehrerer Variablen auf die Kriteriumsvariablen Engagement und Beanspruchungserleben zu schätzen und um neben direkten Effekten auch indirekte zu berechnen. Zudem handelt es sich bei dem Engagement und dem Beanspruchungserleben um ein nicht direkt beobachtbares Merkmal, sondern um latente Konstrukte, welche mittels unterschiedlicher Subdimensionen gemessen werden. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe wurde entschieden, in den Auswertungen Pfadanalysen mit manifesten Prädiktorvariablen und latenten Kriteriumsvariablen einzusetzen, und keine vollständigen Strukturgleichungsmodelle mit latenten Variablen anzuwenden. Das theoretische Modell mit latenten Prädiktorvariablen würde zu komplex. Die Bildung von Produktthermen erhöht jedoch die Gefahr einer Multikollinearität der Prädiktoren (Li et al., 1998) sowie auch die Gefahr der Verletzung der multivariaten Normalverteilungsannahme (Moosbrugger, Schermelleh-Engel, & Klein, 1997). Um diese möglichst ausschliessen zu können, wurden die einzelnen Konstrukte latent mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) überprüft, sowie auch die einzelnen Pfade latent getestet.

Um einzelne fehlende Werte adäquat zu behandeln, werden alle Parameter unter Verwendung der FIML-Prozedur geschätzt. So können auch Personen mit einzelnen fehlenden Werten in die Analysen einbezogen und dadurch alle verfügbaren Daten zur Parameterschätzung herangezogen werden (Enders, 2001). Dies erscheint aufgrund der kleinen Stichprobe sinnvoll. Bei zu kleinen Stichproben können in Strukturgleichungsmodellen Schätzprobleme auftreten, was bei der Dateninterpretation zu berücksichtigen ist. In der Regel werden Stichprobengrößen von mindestens  $N = 200$  empfohlen. Sicher sollte die Stichprobengröße nicht kleiner als das Fünffache der Anzahl Freiheitsgrade sein, um zuverlässige Chi-Quadrat Statistiken mit ML-Schätzung zu erhalten (Bühner & Ziegler, 2011; Hoogland & Boomsma, 1998). Bei kleinen Stichproben ( $n < 100$ ) führt der  $\chi^2$ -Test beispielsweise zu deflationierten Werten, sodass die  $H_0$  oft nicht verworfen wird (D. Urban & Mayerl, 2013). Weiter ist bei kleinen Fallzahlen zu berücksichtigen, dass eine Verzerrung der Parameterschätzungen und der geschätzten Standardfehler möglich ist, welche wiederum die Schätzung der Konfidenzintervalle beeinflussen. Dies kann zu Unterschätzung oder Überschätzung von Signifikanzeffekten führen (Muthén & Muthén, 1998-2006). Eine kleine Stichprobe kann zudem zu einer Zunahme der Breite des Konfidenzintervalls führen, dessen Folge eine deutliche Verschlechterung der Qualität der Modellschätzung mit sich bringt (Algina & Olejnik, 2000).

Die Robustheit eines SEM-Modell hängt von den geschätzten Effektparametern, der Standardfehler dieser Effektparameter sowie der  $\chi^2$ -Teststatistik ab. Grundsätzlich kann gesagt werden, je höher die Fallzahl, desto höher ist auch die Robustheit des geschätzten Modells. In dieser Arbeit werden ML-

Schätzungen gerechnet, welche generell als stabiler und präziser gelten. Simulationen zeigten, dass beispielsweise durch eine hohe Indikatorenanzahl pro Faktor Nachteile einer kleinen Stichprobe kompensiert werden können oder dass bei geringer Fehlervarianz, d.h. bei hoher Reliabilität, bereits Fallzahlen von 50-100 Einheiten genügen, um ML-Schätzungen mit geringen Verzerrungen zu erhalten (Urban & Mayerl, 2013). Um eine möglichst robuste ML-Schätzung zu erhalten, wurden die Variablen auf Normalverteilung getestet und nur Variablen in die Analysen miteinbezogen, welche nicht von der Normalverteilung, d.h. Schiefe +/-2, Kurtosis +/-7, abweichen (Backhaus et al., 2010).

In Bezug auf eine mögliche Überidentifikation der getesteten Modelle wird die Regel  $t < p(p+1)/2$  angewendet (Urban & Mayerl, 2013).  $t$  bezeichnet die Modellparameter,  $p$  die Anzahl beobachteten Modellvariablen. Ist Ungleichheit erfüllt, bedeutet dies eine Überidentifizierung des Modells. Gleichheit bedeutet exakte Identifizierung. Es wurde darauf geachtet, dass das Modell, wie von Urban & Mayerl (2013) vorgeschlagen, leicht überidentifiziert sein soll, da genau identifizierte, sogenannte saturierte Modelle, immer die maximal mögliche Anpassung und somit einen perfekten Fit haben. Das Vorgehen wird so gewählt, dass von einem theoretisch formulierten Modell ausgegangen wird, welches schrittweise erweitert wird. Dadurch wird ein Modellvergleich möglich, die Modellsparsamkeit kann berücksichtigt werden (Reinecke, 2005).

Die Modellgüte wird anhand verschiedener Indizes bestimmt. Neben dem Chi-Quadrat ( $\chi^2$ )-Test, welcher überprüft, wie gut das spezifizierte Modell mit den Daten übereinstimmt, werden weitere Fit-Indizes herangezogen, welche sich in relative und absolute Fit-Indizes unterscheiden lassen (z.B. Bühner & Ziegler, 2011). Zu den relativen Indizes gehören z.B. der Comparative Fit Index (CFI) sowie der Tucker Lewis-Index (TLI). Sie beruhen auf einem Vergleich des spezifizierten Modells mit dem Null-Modell. D.h. sie sagen aus, wie gut es aufgrund der Modellstruktur mit den geschätzten Modellparametern möglich ist, sich von einem Null-Modell zu entfernen. Absolute Fit-Indizes hingegen geben die Übereinstimmung der im Datensatz beobachteten Kovarianzen mit den im geschätzten Modell berechneten Kovarianzen direkt an. Dazu gehören der RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) sowie der SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) (D. Urban & Mayerl, 2013). Das absolute inferenzstatistische Gütekriterium der RMSEA wird bei einem Wert von  $< .05$  (auch  $< .08$ ) mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit  $< .50$  als akzeptabel betrachtet (Hu & Bentler, 1999). Der zweite absolute Fit-Indizes der SRMR wird ebenfalls nach Hu & Bentler (1999) bei  $< .08$  festgelegt. Der  $\chi^2/df$  bei einem Wert  $< .2$  (Byrne 1989 zitiert nach Weiber & Mühlhaus, 2010). Es wird das strengere Mass verwendet, da es sich um eine kleine Stichprobe handelt und der  $\chi^2$ -Wert damit sowieso nur mit Vorsicht interpretiert werden soll. Bei den inkrementellen Fit-Massen, auch relative Indizes genannt, gibt MPlus nur den TLI sowie den CFI aus. Für beide Masse wurde ein Wert  $> .95$  ( $> .90$ ) festgelegt (Homburg & Baumgartner, 1995).

#### 4.4.3.4 Latente Profilanalyse

Um in Teilstudie 2 die Probanden aufgrund ihrer personalen Merkmale in Gruppen aufzuteilen, werden latente Profilanalysen (Latent Profile Analysis, LPA) mit dem Programm MPLus 6.0 (Muthén & Muthén, 1998-2006) durchgeführt. Es kann dann anstelle von latenten Klassenanalysen (Latent Class Analysis, LCA) von latenten Profilanalysen gesprochen werden, wenn die Indikatorvariablen kontinuierlich sind (Muthén, 2008).

Die latente Profilanalyse (nachfolgend als LPA bezeichnet) hat zum Ziel, Gruppen von Lehrpersonen zu identifizieren, welche ein bestimmtes Antwortprofil für die in der Studie erhobenen motivationalen Orientierungen und die Persönlichkeitsmerkmale aufweisen (Geiser, 2011). Sie kann als ein personenzentrierter Ansatz der Item-Response-Theorie betrachtet werden (Gollwitzer, 2012). Die LPA ermöglicht die Separierung der Gesamtstichprobe in homogene Teilgruppen aufgrund der Berechnung der Wahrscheinlichkeiten von Antwortmustern. Sie gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Person einem bestimmten Profil angehört, wenn sie ein bestimmtes Antwortmuster zeigt. Die Zuordnung erfolgt aufgrund der grössten Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit (Geiser, 2011).

Die LPA wird mit den gebildeten Mittelwerten der Lernzielorientierung, der Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung, der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, sowie den fünf Persönlichkeitsmerkmalen durchgeführt. Die Persönlichkeitsmerkmale wurden am Ende des Lehramtsstudiums erhoben, die motivationalen Merkmale beim Berufseintritt. Um die Interpretation der Ergebnisse zu erleichtern, werden die Variablen z-standardisiert.

Zur Beurteilung der Güte der einzelnen Analysen werden informationstheoretische Masse und Akaike Informationskriterium zur Beurteilung des relativen Modellfits hinzugezogen. Sie beurteilen einerseits die Güte der Anpassung des Modells an die Daten wie auch die Modellsparsamkeit. Bei den informationstheoretischen Massen sind dies das AIC, das BIC sowie das um die Stichprobengrösse angepasste Bayessche Informationskriterium (aBIC). Aufgrund des AIC wird aus unterschiedlichen Modellen dasjenige ausgewählt, welches bei gleicher Genauigkeit die geringste Komplexität aufweist, d.h. es wird dasjenige Modell mit der geringsten AIC gewählt (Homburg & Baumgartner, 1995). Der BIC macht ebenfalls Aussagen über die Sparsamkeit eines Modells. Es werden sparsamere Modellspezifikationen gegenüber Modellen mit vielen, teils irrelevanten Parametern bevorzugt. Der BIC gibt an, wie gut ein Modell die Daten vorhersagt. Demzufolge wird das Modell mit dem kleineren BIC-Wert bevorzugt (Raftery, 1993, 1995). Denn tendenziell sind Modelle mit mehr Klassen besser geeignet, die Daten abzubilden. Mit jeder Klasse werden jedoch auch mehr Parameter geschätzt und dadurch wird die Modellsparsamkeit verringert. Das beste Modell ist demzufolge dasjenige, welches gut passt und gleichzeitig mit wenigen Parametern auskommt. Die Werte können nur interpretiert werden, wenn sie relativ zu den Werten anderer Modelle betrachtet werden. Sind die Veränderungen der drei Informationskriterien uneinheitlich, so gilt der BIC als zuverlässigstes Beurteilungskriterium (Geiser, 2011).

Um das Modell neben den Informationskriterien in Bezug auf den relativen Fit zu beurteilen, wurden der Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenztest (BLRT), der Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test (VLMR) sowie der Lo-Mendell-Rubin adjusted LRT Test (LMR) hinzugezogen. Sie vergleichen die Passung eines Modells mit einem sparsameren Modell mit weniger Klassen (Geiser, 2011). Dabei gilt der BLRT-Test als bester Indikator für die adäquate Anzahl Klassen (Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007). Ein weitere methodischer Aspekt zur Beurteilung der Klassenlösungen ist die mittlere bedingte Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit, welche für jede Klasse möglichst  $P > .80$  ausfallen sollte (Rost, 2006)

Aus inhaltlicher Sicht sollte zusätzlich die Interpretierbarkeit der Klassenlösungen, die Differenzierbarkeit der einzelnen Profile, sowie die Klassengrößen berücksichtigt werden. Die einzelnen Klassen sollten nicht  $< 5\%$  der Gesamtstichprobe sein (Lubke & Muthén, 2005).

## 5. ERGEBNISSE

In Abbildung 10 wurde die theoretische Struktur des Arbeitsmodells schematisch dargestellt. Es wird angenommen, dass personale Variablen einen Einfluss darauf haben, wie Arbeitsplatzmerkmale wahrgenommen werden und welche kurzfristigen und langfristigen Konsequenzen die personalen sowie arbeitsbezogenen Faktoren auf das Befinden einer Person haben. Zentrales Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Überprüfung dieses theoretischen Modells und der einzelnen prozessualen Beziehungen zwischen den Modellkomponenten. Es werden gezielt Annahmen zu den Beziehungen einzelner Modellvariablen basierend auf empirischen Befunden und theoretischen Annahmen empirisch überprüft.

Als Untersuchungskontext dient der Übergang zwischen dem Ende der Lehramtsausbildung und einem Jahr Berufstätigkeit. Die zentralen abhängigen Variablen bilden das kurzfristige Erleben von Beanspruchungen am Arbeitsplatz und die Arbeitszufriedenheit als aktuelle Einschätzung des Befindens gegenüber der Arbeit. Weiter werden das langfristige Beanspruchungserleben und das Engagement als abhängige Variablen erfasst. Bei den personalen Ressourcen werden die beiden motivationalen Orientierungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Zielorientierungen sowie Persönlichkeitsmerkmale erfasst (Abschnitt 2.5). Bei den Arbeitsplatzmerkmalen sind es für den Lehrberuf aus arbeitspsychologischer Sicht relevante Ressourcen und Stressoren.

Im Abschnitt 5.1 werden die Kennwerte und korrelativen Zusammenhänge der untersuchten Variablen dargestellt und anschliessend im Abschnitt 5.2 die Forschungsfragen schrittweise geprüft.

### 5.1 Deskriptive Auswertungen

Im deskriptiven Teil werden die Kennwerte der für die Modellberechnungen verwendeten Variablen zu beiden Erhebungszeitpunkten sowie deren Korrelationen dargestellt. Anfänglich werden die abhängigen Variablen, die Arbeitsplatzmerkmale sowie die motivationalen Orientierungen als Gesamtstichprobe im Querschnitt, wie auch für die Teilstichprobe im Längsschnitt aufgeführt. Dies wird gemacht, um Anhaltspunkte bezüglich der Zusammenhänge der einzelnen Variablen im Hinblick auf die Modellkonstruktion zu erhalten, sowie Unterschiede in Bezug auf die beiden Stichproben ausfindig zu machen.

Im ersten Teil der deskriptiven Ergebnisse finden sich Tabellen aus denen Mittelwerte, Standardabweichungen und die Cronbachs  $\alpha$  der einzelnen gebildeten Skalen zu entnehmen sind<sup>2</sup>. Zusätzlich werden im Text die Kennwerte für die mit MPlus 6.0 durchgeführten confirmatorischen Faktorenanalysen angegeben. Wenn nötig wurden Fehlermodifikationen zwischen den einzelnen Variablen nach inhaltlichen Gesichtspunkten vorgenommen.

In einem zweiten Teil werden Korrelationstabellen zwischen den einzelnen unabhängigen und abhängigen Konstrukten aufgezeigt und beschrieben. Die Beschreibungen beziehen sich jeweils auf die Stichprobe im Querschnitt. Unterschiede zwischen den beiden Stichproben werden zusätzlich angegeben.

---

<sup>2</sup> Vollständige Einzelitems, deren Trennschärfekoeffizienten, Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Cronbachs Alpha der gebildeten Skalen sind den Tabellen 39-70 im Anhang zu entnehmen.

### 5.1.1 Arbeitserleben

Die deskriptiven Ergebnisse für das Arbeitserleben werden hinsichtlich des positiven und negativen Erlebens in den folgenden beiden Abschnitten dargelegt.

#### 5.1.1.1 Positives Arbeitserleben

Das Engagement setzt sich aus drei Dimensionen zusammen. Dies sind Vitalität, Hingabe und Absorbiertheit (vgl. Tabelle 11). Die Hingabe ist am stärksten ausgeprägt, gefolgt von der Vitalität und der Absorbiertheit. Eine Studie von Schaufeli et al. (2004), welche mit Arbeitenden diverser Berufe durchgeführt wurde, zeigt hier die gleiche Abfolge der einzelnen Dimensionsausprägungen. In einer nur mit Lehrpersonen durchgeführten Studie von Hakonen et al. (2006) ist die Vitalität stärker ausgeprägt als die Hingabe. Es ist anzunehmen, dass die vorliegenden Ergebnisse erwartungskonform sind.

Es werden für alle drei Engagementdimensionen zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen erreicht. Für die Absorbiertheit ist aufgrund des tiefen Trennschärfekoeffizienten der Ausschluss des Items „Ich kann mich nur schwer von meiner Arbeit lösen“ nötig, bei der Hingabe wird das Item „Meine Arbeit ist eine Herausforderung für mich“ ausgeschlossen.

Die zusätzliche Prüfung mittels konfirmatorischen Faktorenanalysen ergibt für das manifeste Modell des Engagements einen sehr guten Modellfit ( $\chi^2 = .38$ ,  $df = 1$ , CFI = 1.00, TLI = 1.05, RMSEA = .00, SRMR = .04). Ebenfalls werden gute Fits für die einzelnen Dimensionen gefunden. Für die Vitalität wird ohne Modifikationen ein sehr guter Fit erzielt ( $\chi^2 = 13.59$ ,  $df = 9$ , CFI = .98, TLI = .96, RMSEA = .05, SRMR = .04). Beim Konstrukt der Hingabe wird eine Fehlerkorrelation zwischen dem Item „Meine Arbeit ist nützlich und sinnvoll.“ und dem Item „Ich bin stolz auf die Arbeit.“ für einen sehr guten Modellfit gesetzt ( $\chi^2 = 5.77$ ,  $df = 5$ , CFI = 1.00, TLI = .99, RMSEA = .03, SRMR = .08). Für die Absorbiertheit wird ohne Modifikationen ein zufriedenstellender Modellfit erzielt ( $\chi^2 = 16.79$ ,  $df = 9$ , CFI = .93, TLI = .88, RMSEA = .07, SRMR = .04).

Die Arbeitszufriedenheit besteht aus vier Items. Es wird ohne Modifikation ein sehr guter Modellfit erzielt ( $\chi^2 = 2.29$ ,  $df = 2$ ; CFI = 1.00, TLI = 1.00, RMSEA = .09, SRMR = .02).

Tabelle 11  
Kennwerte positives Arbeitserleben im Quer- und Längsschnitt

	Anzahl Items	Anzahl					
		N <sub>Quer</sub> =173			N <sub>Längs</sub> =105		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
azuf	5	4.40	.56	.75	4.28	.69	.77
vi	6	3.11	.39	.76	3.12	.41	.77
hi	5	3.38	.38	.70	3.35	.40	.71
ab	6	2.99	.41	.65	3.00	.39	.60
eng	3	9.66	.88	.82	9.47	1.04	.83

Anmerkungen:  $\alpha$  = Cronbachs Alpha standardisiert  
vi = Vitalität, hi = Hingabe, ab = Absorbiertheit, eng = Engagement Gesamtwert  
azuf = Arbeitszufriedenheit

### 5.1.1.2 Negatives Arbeitserleben

Aus der Tabelle 12 sind Mittelwerte, Standardabweichungen und das Cronbachs  $\alpha$  der einzelnen Dimensionen des langfristigen Beanspruchungserlebens sowie der aktuellen Beanspruchung durch die Arbeit zu entnehmen. Für alle Skalen wird eine zufriedenstellende bis gute interne Konsistenz erreicht. Bei der reduzierten Leistungsfähigkeit wird das Item „Ich fühle mich angeregt, wenn ich sehr eng mit meinen Schülerinnen und Schülern zusammengearbeitet habe.“ aufgrund des tiefen Trennschärfekoeffizienten ausgeschlossen. Die emotionale Erschöpfung ist bei beiden Lehrpersonengruppen die stärkste ausgeprägte Beanspruchungsdimension, gefolgt von der reduzierten Leistungsfähigkeit und dem Zynismus. Dies stimmt mit älteren Studien aus der Schweiz sowie anderen europäischen Ländern überein (z.B. Hakanen et al., 2006; Schaufeli & Bakker, 2004a; Stöckli, 1998).

Tabelle 12  
Kennwerte negatives Arbeitserleben im Quer- und Längsschnitt

	Anzahl Items	N <sub>Quer</sub> =173			N <sub>Längs</sub> =105		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
er	9	1.81	.47	.86	1.79	.47	.86
zy	5	1.47	.44	.68	1.46	.47	.73
le	7	1.94	.33	.64	1.95	.36	.65
bean	3	5.22	1.04	.77	6.31	.74	.80
abea	5	2.40	.84	.87	2.25	.91	.86
abes	5	-	-	-	2.07	.90	.89

Anmerkungen:  $\alpha$  = Cronbachs Alpha standardisiert  
er = Erschöpfung, zy = Zynismus, le = reduzierte Leistungsfähigkeit, bean = Beanspruchung Gesamtwert  
abea = aktuelle Beanspruchung durch Arbeit, abes = aktuelle Beanspruchung durch Studium

Die zusätzlich zur Datenüberprüfung in MPLus durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigen für das Beanspruchungserleben folgende Ergebnisse: Das latente Modell für das Beanspruchungserleben, welches sich aus den drei Dimensionen emotionale Erschöpfung, Zynismus und reduzierter Leistungseinschätzung zusammensetzt, zeigt eine sehr gute Datenanpassung ( $\chi^2 = .74$ ,  $df = 1$ , CFI = 1.00, TLI = 1.07, RMSEA = .00, SRMR = .02).

Für die einzelnen Subdimensionen des Konstruktes ‚Beanspruchung‘ werden ebenfalls konfirmatorische Faktorenanalysen gerechnet. Für einen sehr guten Modellfit muss bei der emotionalen Erschöpfung eine Fehlerkorrelation zwischen den beiden sehr ähnlichen Items „Es bedeutet für mich zu viel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.“ und „Tagaus, tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.“ zugelassen werden ( $\chi^2 = 30.22$ ,  $df = 26$ , CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .03, SRMR = .03). Das Konstrukt ‚Zynismus‘ hat ebenfalls ohne Modifikationen einen sehr guten Modellfit ( $\chi^2 = 6.71$ ,  $df = 5$ , CFI = .98, TLI = .97, RMSEA = .04, SRMR = .03). Keine Modifikationen sind für das Konstrukt der reduzierten Leistungsfähigkeit nötig, um einen guten Modellfit zu erreichen ( $\chi^2 = 23.84$ ,  $df = 20$ , CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .03, SRMR = .05).

Die aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit wird mit 5 Items gemessen. Die Skala weist ohne Modifikationen gute Fit-Werte auf ( $\chi^2 = 12.94$ ,  $df = 5$ , CFI = .98, TLI = .96, RMSEA = .10, SRMR = .03).

### 5.1.2 Arbeitsplatzmerkmale

Arbeitsplatzmerkmale werden in der vorliegenden Studie in ‚Ressourcen‘ wie der individuelle Handlungsspielraum oder die Anerkennung aus der Arbeit sowie ‚Stressoren‘ unterteilt, zu denen beispielsweise die Unterrichtsstörungen oder der Zwang der Gefühlskontrolle gehören.

Die Kennwerte für die Ressourcen und Stressoren am Arbeitsplatz sind in Tabelle 13 aufgeführt. Bei den Stressoren stellt der stärkste belastende Aspekt die ‚Heterogenität in der Klasse‘ dar, gefolgt von der ‚Fächervielfalt‘, dem ‚Arbeits- und Zeitdruck‘, dem ‚Zwang der Gefühlskontrolle‘ sowie der ‚Motivation der Schülerinnen und Schüler‘. Erst an sechster Stelle folgen die ‚Unterrichtsstörungen‘. Am wenigsten ausgeprägt sind die Stressoren bezüglich sozialer Konflikte und der Rolle bzw. Unsicherheit. Aus dieser Rangfolge ist deutlich zu erkennen, dass vor allem diejenigen Bereiche als Stressoren oder Ressourcen erlebt werden, welche direkt mit der Unterrichtstätigkeit der Lehrperson in Beziehung stehen. Soziale und schulspezifische Aspekte werden als weniger bedeuten beurteilt.

In Tabelle 13 ist neben den Mittelwerten und Standardabweichungen auch die internen Konsistenz Cronbachs  $\alpha$  für die einzelnen Arbeitsplatzmerkmale aufgeführt. Aufgrund der teilweise schlechten Reliabilität einzelner Skalen wurden gekürzte Versionen verwendet. Somit sind die Werte nicht mit anderen Studien vergleichbar. Bei den Ressourcen weist die Skala ‚Vielseitigkeit und Qualitätsanforderungen‘ eine schlechte interne Konsistenz auf. Durch den Ausschluss des Items „Der Schulalltag besteht nur aus Routine.“ kann diese verbessert werden. Sie liegt mit einem  $\alpha_{\text{Quer}} = .51$  und  $\alpha_{\text{Längs}} = .43$  bei zwei Items immer noch nur in einem knapp tolerierbaren Bereich. Gleiches gilt für die Skala ‚Feedback aus der Aufgabe‘. Für die Skala ‚Individueller Handlungsspielraum‘ wird durch den Ausschluss des Items „Umsetzung eigener Ideen“ ein akzeptabler Reliabilitätskoeffizient erreicht. Eine zufriedenstellende interne Konsistenz weist die Skala ‚Anerkennung‘ auf, eine sehr gute die Skala ‚Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung‘.

Die einzelnen erhobenen Stressoren verfügen über folgende interne Konsistenzen: Die Skala ‚Zwang der Gefühlskontrolle‘ musste um das Item „Es ist Teil der Aufgabe als Lehrperson, freundlich zu anderen zu sein.“ gekürzt werden, um eine genügende interne Konsistenz von  $\alpha_{\text{Quer}} = .60$  bzw.  $\alpha_{\text{Längs}} = .60$  zu erhalten. Für die Skala ‚Unterrichtsstörungen‘ wurde eine sehr gute Reliabilität von  $\alpha_{\text{Quer}} = .85$  und  $\alpha_{\text{Längs}} = .84$  erreicht, ebenso für die Skala ‚soziale Konflikte im Kollegium‘  $\alpha_{\text{Quer}} = .85$  und  $\alpha_{\text{Längs}} = .84$ , sowie ‚Konflikte mit den Eltern‘  $\alpha_{\text{Quer}} = .78$  bzw.  $\alpha_{\text{Längs}} = .79$ . In der Skala ‚Rolle & Unsicherheit‘ musste das Item „Wenn ich Probleme mit meinen Schülern / Schülerinnen habe, ist es nicht klar, was ich tun darf und was nicht.“ ausgeschlossen werden, da das Item einen sehr tiefen Trennschärfekoeffizient aufweist. Dadurch konnte ein zufriedenstellendes  $\alpha_{\text{Quer}} = .66$  bzw.  $\alpha_{\text{Längs}} = .70$  erzielt werden. Die

Skala ‚Arbeits-/ und Zeitdruck‘ verfügt ohne Änderungen über eine gute interne Konsistenz  $\alpha_{\text{Quer}} = .77$  bzw.  $\alpha_{\text{Längs}} = .75$ .<sup>3</sup>

Für die Gesamtskalen Ressourcen und Stressoren werden nur knapp zufriedenstellende interne Konsistenzen erreicht. Deshalb werden auch hier konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt, um zu überprüfen, ob ein Zusammenfassen der Items zu einer Skala zulässig ist. Es werden für das Modell der Stressoren nur diejenigen Faktoren miteinbezogen, welche Korrelationen mit dem Beanspruchungserleben aufweisen (vgl. Tabelle 17). Dies sind die ‚Rolle / Unsicherheit‘, ‚Unterrichtsstörungen‘, ‚Zwang der Gefühlskontrolle‘ sowie ‚Fächervielfalt‘. Es wird für das Konstrukt ohne Modifikationen ein sehr guter Modellfit erzielt ( $\chi^2 = 1.12$ ,  $df = 2$ , CFI = 1.00, TLI = 1.03, RMSEA = .00, SRMR = .02).

In die konfirmatorische Faktorenanalyse für die Arbeitsplatzressourcen werden diejenigen Variablen aufgenommen, welche signifikante Korrelationen mit dem Engagement zeigen (vgl. Tabelle 18). So besteht das Konstrukt der Ressourcen am Arbeitsplatz aus den vier Items ‚Individueller Handlungsspielraum‘, ‚Vielseitigkeit & Qualitätsanforderungen‘, ‚Anerkennung‘ und ‚Feedback aus der Aufgabe‘. Es wird ohne Modifikation ein sehr gute Modellfit erzielt ( $\chi^2 = 1.14$ ,  $df = 2$ , CFI = 1.00, TLI = 1.05, RMSEA = .00, SRMR = .02).

Tabelle 13  
Kennwerte Arbeitsplatzmerkmale im Quer- und Längsschnitt

	Anzahl Items	N <sub>Quer</sub> =173			N <sub>Längs</sub> =105		
		M	SD	$\alpha$	M	SD	$\alpha$
<b>Skala Ressourcen</b>	<b>4</b>	<b>4.0</b>	<b>.34</b>	<b>.54</b>	<b>4.0</b>	<b>.32</b>	<b>.51</b>
individueller Handlungsspielraum	3	4.50	.47	.59	4.34	.47	.66
Vielseitigkeit & Qualitätsanf.	2	4.32	.55	.51	4.28	.40	.43
mitarbeiteror. FV der SL	3	4.10	.94	.90	4.21	.85	.89
Feedback aus der Aufgabe	2	3.63	.55	.49	3.59	.56	.62
Anerkennung	4	3.30	.52	.67	3.23	.56	.64
<b>Skala Stressoren</b>	<b>4</b>	<b>2.58</b>	<b>.54</b>	<b>.62</b>	<b>2.58</b>	<b>.55</b>	<b>.63</b>
Heterogenität der Klasse	3	3.41	.94	.67	3.47	.95	.67
Fächervielfalt	2	3.24	1.02	.69	3.24	1.02	.71
Arbeits- und Zeitdruck	5	3.00	.83	.77	3.00	.77	.75
Zwang der Gefühlskontrolle	3	2.96	.59	.60	2.88	.67	.60
Motivation der SuS	2	2.95	.81	.82	2.93	.31	.81
Unterrichtsstörungen	6	2.23	.75	.85	2.29	.78	.85
Soziale Konflikte	3	2.07	.87	.85	2.01	.87	.84
Rolle / Unsicherheit	3	1.86	.60	.66	1.90	.55	.70
Konflikte mit Eltern	3	1.55	.62	.78	1.52	.61	.79

Anmerkungen:  $\alpha$  = Cronbachs Alpha standardisiert  
Die einzelnen Ressourcen und Stressoren sind aufgrund der Höhe der Mittelwerte in der Stichprobe im Querschnitt absteigend geordnet.  
mitarbeiteror. FV der SL = mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung, SuS = Schülerinnen und Schüler

<sup>3</sup> Vollständige Einzelitems, deren Trennschärfekoeffizienten, Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Cronbachs Alpha der gebildeten Skalen sind den Tabellen 39-70 im Anhang zu entnehmen.

### 5.1.3 Motivationale Orientierungen

Zu den motivationalen Orientierungen werden in dieser Untersuchung die Zielorientierungen mit der Dimension der Lern-, der Annäherungsleistungs-, sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung gezählt.

Die Lernzielorientierung ist die am stärksten ausgeprägte Zieldimension, gefolgt von der Annäherungsleistungszielorientierung und der Vermeidungsleistungszielorientierung. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ist stärker ausgeprägt als die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung.

Für alle Skalen kann eine zufriedenstellende bis gute interne Konsistenz erreicht werden (vgl. Tabelle 14). Die durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen mit der Stichprobe im Querschnitt weisen für die Lernzielorientierung ohne Modifikationen einen zufriedenstellenden Fit auf ( $\chi^2 = 21.71$ ,  $df = 14$ , CFI = .94, TLI = .91, RMSEA = .06, SRMR = .05). Bei der Annäherungsleistungszielorientierung sind zwei Fehlerkorrelationen notwendig: Zwischen dem Item „Ein besseres Feedback von Schülern / Eltern zu erhalten“ und den beiden Items „die Anforderungen des Lehrberufs besser zu schaffen als meine Kollegen“ und „dass andere denken, dass ich ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin bin.“ ( $\chi^2 = 12.43$ ,  $df = 12$ , CFI = 1.00, TLI = 1.00, RMSEA = .01, SRMR = .03).

Bei der Vermeidungsleistungszielorientierung werden für einen guten Modellfit zwei Items, welche nur schwach mit dem Gesamtkonstrukt korrelieren, weggelassen ( $\chi^2 = 9.27$ ,  $df = 4$ , CFI = 1.00, TLI = .95, RMSEA = .09, SRMR = .03)<sup>4</sup>. Für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung kann ohne Modifikationen ein guter Modellfit erzielt werden ( $\chi^2 = 7.49$ ,  $df = 5$ , CFI = .98, TLI = .97, RMSEA = .54, SRMR = .03). Ebenso wird für die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ein guter Modellfit erreicht ( $\chi^2 = 8.3$ ,  $df = 5$ , CFI = .98, TLI = .95, RMSEA = .62, SRMR = .03).

Tabelle 14  
Kennwerte Motivationale Orientierungen im Quer- und Längsschnitt

	Anzahl Items	N <sub>Quer</sub> =173			N <sub>Längs</sub> =105		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
t1 ASWK	5	-	-	-	3.66	.51	.73
t2 LSWK	5	-	-	-	3.89	.47	.67
t2 ASWK	5	3.66	.55	.74	3.77	.57	.76
t2 LSWK	5	4.04	.45	.71	4.02	.48	.75
LZO	6	3.96	.49	.67	3.92	.50	.67
ALZO	6	2.97	.69	.80	2.94	.72	.82
VLZO	7	2.42	.69	.80	2.39	.68	.80

Anmerkungen:  $\alpha$  = Cronbachs Alpha standardisiert  
 ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung,  
 LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung  
 VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung

<sup>4</sup> Vollständige Einzelitems, deren Trennschärfekoeffizienten, Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Cronbachs Alpha der gebildeten Skalen sind den Tabellen 39-70 im Anhang zu entnehmen.

### 5.1.4 Big Five Persönlichkeitsmerkmale

Die Persönlichkeitsmerkmale wurden nur am Ende des Studiums erhoben. Studienabgängerinnen und -abgänger berichten insgesamt über hohe Werte der Extraversion, der Gewissenhaftigkeit sowie der Offenheit. Leicht tiefer ausgeprägt ist die Verträglichkeit. Der tiefste Wert wird beim Neurotizismus angegeben. Die einzelnen Persönlichkeitsdimensionen weisen zufriedenstellende interne Konsistenzen auf. Dies ergibt auch die Prüfung mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen. Für die Extraversion ( $\chi^2 = .83$ ,  $df = 2$ ; CFI = 1.00 TLI = 1.02; RMSEA = .00; SRMR = .01) sowie für den Neurotizismus ( $\chi^2 = .29$ ,  $df = 2$ ; CFI = 1.0; TLI = 1.06; RMSEA = .00; SRMR = .01) werden ohne Modifikationen sehr gute Modellfits erzielt.

Tabelle 15  
Kennwerte Persönlichkeitsmerkmale im Längsschnitt

	Anzahl Items	N <sub>Längs</sub> =105		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Extraversion	4	3.77	.78	.82
Gewissenhaftigkeit	5	3.88	.61	.68
Neurotizismus	4	2.51	.66	.67
Offenheit	4	3.83	.60	.68
Verträglichkeit	4	3.54	.67	.63

Anmerkungen:  $\alpha$  = Cronbachs Alpha standardisiert

### 5.1.5 Korrelative Zusammenhänge zwischen positivem und negativem Arbeits-erleben

Die Korrelationen zwischen dem Erleben von Beanspruchung und Engagement sind für die Stichprobe im Quer- und Längsschnitt der Tabelle 16 zu entnehmen. Signifikante Korrelation  $>.20$  sind mit Fettdruck hervorgehoben.<sup>5</sup>

Die Zusammenhänge der beiden unterschiedlichen Stichproben weisen keine wesentlichen Unterschiede auf. Die einzelnen Dimensionen des Engagements korrelieren mittelmässig bis stark untereinander. Zusammenhänge mit der Arbeitszufriedenheit liegen im mittleren Bereich, diejenigen zwischen den Dimensionen des Engagements und des Beanspruchungserlebens fallen unterschiedlich aus. Vitalität und Hingabe korrelieren mittelmässig mit der reduzierten Leistungsfähigkeit sowie schwach mit der emotionalen Erschöpfung und dem Zynismus. Absorbiertheit hat nur einen signifikant negativen Zusammenhang mit der reduzierten Leistungsfähigkeit. Die Gesamtwerte des langfristigen Arbeitserlebens, d.h. Engagement und Beanspruchung hängen erwartungsgemäss negativ im mittleren Bereich ( $r = -.51$ ,  $p < .001$ ) zusammen. Das aktuelle Beanspruchungserleben weist ausser mit der Vitalität ( $r = -.26$ ,  $p < .05$ ) keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Engagement auf. Arbeitszufriedenheit, als positi-

<sup>5</sup> Cohen (1988) bezeichnet im sozialwissenschaftlichen Kontext bereits Korrelationskoeffizienten von  $r > .10$  als geringer und  $r > .30$  als mittlerer sowie  $r > .50$  als grosser Zusammenhang. Aufgrund der kleinen Stichprobe werden hier erst Korrelationen ab  $r \geq .20$  als erwähnenswert betrachtet.

ver Aspekt des kurzfristigen Arbeitserlebens, steht in negativer Beziehung mit den einzelnen Beanspruchungsdimensionen und dem aktuellen Beanspruchungserleben. Positive Beziehungen sind zwischen der Arbeitszufriedenheit und den Engagementdimensionen zu finden. Die Dimensionen des langfristigen Beanspruchungserlebens korrelieren untereinander im mittleren bis starken Bereich. Das aktuelle Beanspruchungserleben hängt stark mit der emotionalen Erschöpfung, mittelmässig mit dem Zynismus und der reduzierten Leistungsfähigkeit zusammen.

Tabelle 16  
Interkorrelationen zwischen dem Erleben von Beanspruchung und Engagement im Quer- und Längsschnitt

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Negatives Arbeitserleben	(1) er	-	<b>.71***</b>	<b>.47***</b>	<b>.89***</b>	<b>.76**</b>	<b>-.47***</b>	<b>-.38***</b>	.03	<b>-.32**</b>	<b>-.48***</b>
	(2) zy	<b>.65***</b>	-	<b>.50***</b>	<b>.90**</b>	<b>.55***</b>	<b>-.41***</b>	<b>-.34***</b>	.04	<b>-.28**</b>	<b>-.29*</b>
	(3) le	<b>.43***</b>	<b>.52***</b>	-	<b>.74***</b>	<b>.36***</b>	<b>-.70***</b>	<b>-.62***</b>	<b>-.33**</b>	<b>-.65***</b>	<b>-.45***</b>
	(4) bean	<b>.86***</b>	<b>.88***</b>	<b>.73***</b>	-	<b>.68***</b>	<b>-.61***</b>	<b>-.51***</b>	-.08	<b>-.47***</b>	<b>-.47***</b>
	(5) abea	<b>.75***</b>	<b>.44***</b>	<b>.36***</b>	<b>.64***</b>	-	<b>-.27**</b>	-.16	.17	-.10	<b>-.30**</b>
Positives Arbeitserleben	(6) vi	<b>-.48***</b>	<b>-.46***</b>	<b>-.65***</b>	<b>-.62***</b>	<b>-.26**</b>	-	<b>.68***</b>	<b>.55***</b>	<b>.87***</b>	<b>.54***</b>
	(7) hi	<b>-.34***</b>	<b>-.37***</b>	<b>-.56***</b>	<b>-.49***</b>	-.11	<b>.68***</b>	-	<b>.60***</b>	<b>.89***</b>	<b>.52***</b>
	(8) ab	-.07	-.13	<b>-.33***</b>	-.19*	.10	<b>.56***</b>	<b>.59***</b>	-	<b>.83***</b>	<b>.41***</b>
	(9) eng	<b>-.35***</b>	<b>-.37***</b>	<b>-.60***</b>	<b>-.51***</b>	-.10	<b>.87***</b>	<b>.88***</b>	<b>.84***</b>	-	<b>.57***</b>
	(10) azuf	<b>-.49***</b>	<b>-.34***</b>	<b>-.43***</b>	<b>-.50***</b>	<b>-.29***</b>	<b>.54***</b>	<b>.54***</b>	<b>.46***</b>	<b>.60***</b>	-

Anmerkungen: \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, Korrelationskoeffizienten nach Pearson, Interkorrelationen für die Stichprobe im Querschnitt (n = 173) sind unterhalb der Diagonale dargestellt, diejenigen für die Stichprobe im Längsschnitt (n = 105) oberhalb der Diagonale. 6 signifikante Korrelationen > .20 sind durch Fettdruck hervorgehoben.  
vi = Vitalität er = Erschöpfung  
hi = Hingabe zy = Zynismus  
ab = Absorbiertheit le = reduzierte Leistungsfähigkeit  
eng = Engagement Gesamtwert bean = Beanspruchung Gesamtwert  
azuf = Arbeitszufriedenheit abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit

### 5.1.6 Korrelative Zusammenhänge zwischen Arbeitserleben und Arbeitsplatzmerkmalen

Das JD-R-Modell geht davon aus, dass Arbeitsplatzmerkmale Prädiktoren des Erlebens von Engagement und Beanspruchung darstellen. Demzufolge sind Zusammenhänge zwischen Arbeitsplatzmerkmalen und dem Arbeitserleben zu erwarten. In den folgenden beiden Abschnitten werden zuerst die Korrelationen zwischen dem positiven Arbeitserleben und den Arbeitsplatzmerkmalen dargelegt, anschliessend zwischen dem negativen Arbeitserleben und den Merkmalen am Arbeitsplatz.

<sup>6</sup> Die für die Berechnung der Korrelationen verwendeten Stichproben weichen in einzelnen Fällen von der Ausgangsstichprobe (n = 105 / bzw. n = 173) ab. Grund ist der listenweise Ausschluss von Personen, für welche fehlende Werte in einzelnen Konstrukten vorliegen.

### 5.1.6.1 Korrelationen zwischen positivem Arbeitserleben und Arbeitsplatzmerkmalen

Die Korrelationen zwischen den Arbeitsplatzmerkmalen und dem kurzfristigen sowie langfristigen positiven Arbeitserleben sind für die Stichprobe im Längs- und Querschnitt der Tabelle 17 zu entnehmen.

Das Engagement korreliert bis auf das Konstrukt ‚mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung‘ mit der Stichprobe im Querschnitt erwartungsgemäss positiv mit den einzelnen Ressourcen am Arbeitsplatz. Bei der Stichprobe im Längsschnitt besteht kein signifikanter Zusammenhang des individuellen Handlungsspielraums mit dem Engagement, dafür ein signifikant positiver mit dem mitarbeiterorientierten Führungsverhalten der Schulleitung. Werden die einzelnen Engagementdimensionen betrachtet, dann sind vor allem für das mitarbeiterorientierte Führungsverhalten Unterschiede bezüglich der Zusammenhänge für die beiden Stichproben auszumachen: Es zeigen sich signifikante mittlere korrelative Zusammenhänge zwischen den einzelnen Engagementdimensionen, dem Gesamtwert des Engagements sowie der Arbeitszufriedenheit. Die stärksten negativen Zusammenhänge bestehen zwischen den einzelnen Dimensionen des Engagements und den Unterrichtsstörungen.

Die Arbeitszufriedenheit korreliert signifikant positiv mit den Skalen ‚Vielseitigkeit und Qualitätsanforderungen‘ und ‚Anerkennung durch den Beruf‘.

Tabelle 17  
Korrelationen Ressourcen und Stressoren mit den einzelnen Dimensionen des positiven Arbeitserlebens

	Positives Arbeitserleben									
	N <sub>Quer</sub> = 173					N <sub>Längs</sub> = 105				
	vi	hi	ab	eng	azuf	vi	hi	ab	eng	azuf
<b>Skala Ressourcen</b>	<b>.50***</b>	<b>.47***</b>	<b>.33**</b>	<b>.49***</b>	<b>.37***</b>	<b>.50***</b>	<b>.47***</b>	<b>.29**</b>	<b>.49***</b>	<b>.40***</b>
individueller Handlungsspielraum	<b>.21**</b>	<b>.22**</b>	.10	<b>.21**</b>	.15	.17 <sup>+</sup>	.16 <sup>+</sup>	.00	.13	.09
Vielseitigkeit	<b>.38***</b>	<b>.44***</b>	<b>.38***</b>	<b>.47***</b>	<b>.35***</b>	<b>.52***</b>	<b>.54***</b>	<b>.43***</b>	<b>.58***</b>	<b>.46***</b>
Feedback aus der Aufgabe	<b>.31***</b>	<b>.29***</b>	<b>.24**</b>	<b>.33***</b>	.11	<b>.32**</b>	<b>.36***</b>	<b>.25**</b>	<b>.36***</b>	.12
mitarbeiteror. FV der SL	.13	.11	.14	.15	.12	<b>.24*</b>	.14 <sup>+</sup>	.15	<b>.22*</b>	.09
Anerkennung	<b>.40***</b>	<b>.38***</b>	<b>.26**</b>	<b>.40***</b>	<b>.32***</b>	<b>.43***</b>	<b>.34***</b>	<b>.25**</b>	<b>.39***</b>	<b>.34***</b>
<b>Skala Stressoren</b>	<b>-.46***</b>	<b>-.36***</b>	<b>-.21*</b>	<b>-.40***</b>	<b>-.37***</b>	<b>-.46***</b>	<b>-.41***</b>	<b>-.11</b>	<b>-.39***</b>	<b>-.39***</b>
Arbeits- und Zeitdruck	<b>-.24**</b>	-.08	-.02	-.13	-.19*	<b>-.21*</b>	-.07	-.02	-.04	-.09
Rolle / Unsicherheit	<b>-.26**</b>	<b>-.25**</b>	<b>-.20**</b>	<b>-.28***</b>	<b>-.23**</b>	<b>-.24**</b>	<b>-.22*</b>	<b>-.20**</b>	<b>-.22*</b>	-.17 <sup>+</sup>
Zwang der Gefühlskontrolle	<b>-.30***</b>	<b>-.21**</b>	-.05	<b>-.21**</b>	<b>-.30***</b>	<b>-.21***</b>	-.17 <sup>+</sup>	-.05	-.11	<b>-.26**</b>
Unterrichtsstörungen	<b>-.43***</b>	<b>-.41***</b>	<b>-.21**</b>	<b>-.41***</b>	<b>-.42***</b>	<b>-.45***</b>	<b>-.42***</b>	<b>-.21**</b>	<b>-.39***</b>	<b>-.47***</b>
soziale Konflikte im Kollegium	-.13	-.06	-.06	-.10	<b>-.20*</b>	-.11	-.04	-.06	-.03	-.08
Konflikte mit Eltern	<b>-.25**</b>	-.16*	-.07	-.18*	<b>-.23**</b>	-.18 <sup>+</sup>	-.15	-.07	-.11	-.18 <sup>+</sup>
Motivation der Schüler/innen	.07	.01	.03	.04	-.00	.02	-.06	.03	-.02	-.04
Heterogenität	-.00	-.01	.08	.02	-.02	-.02	-.03	.08	.01	-.00
Fächervielfalt	<b>-.25**</b>	-.17*	-.09	<b>-.21**</b>	-.14	<b>-.32**</b>	<b>-.30**</b>	-.09	<b>-.30**</b>	<b>-.20*</b>

Anmerkungen: <sup>†</sup>p < .1, \*p < .05\*\*, p < .01, \*\*\*, p < .001, Korrelationskoeffizienten nach Pearson, signifikante Korrelationen > .20 sind durch Fettdruck hervorgehoben  
vi = Vitalität, hi = Hingabe, ab = Absorbiertheit  
eng = Engagement Gesamtwert, azuf = Arbeitszufriedenheit  
mitarbeiteror. FV der SL = mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung

Die einzelnen Arbeitsplatzstressoren korrelieren signifikant negativ mit dem Engagement. Ausnahmen hiervon sind lediglich die Motivation der Schülerinnen und Schüler, die Heterogenität sowie die Fächervielfalt. Unterschiede zwischen den beiden Stichproben bestehen beim Zwang der Gefühlskontrolle, den Konflikten mit den Eltern sowie der Fächervielfalt.

Erwartungsgemäss bestehen signifikant negative Zusammenhänge der Skala ‚Stressoren‘ und dem Engagement sowie der Arbeitszufriedenheit.

### 5.1.6.2 Korrelationen zwischen negativem Arbeitserleben und Arbeitsplatzmerkmalen

Die Korrelationen zwischen der Beanspruchung und den Arbeitsplatzmerkmalen sind für beide Stichproben in der Tabelle 18 aufgeführt. Es zeigen sich die erwarteten Zusammenhänge mit den Arbeitsplatzmerkmalen für die Stichproben im Quer- und Längsschnitt. Ressourcen korrelieren negativ mit den einzelnen Beanspruchungsdimensionen, Stressoren positiv. Die stärksten positiven Zusammenhänge bestehen zwischen dem Gesamtwert der Beanspruchung und den Stressoren ‚Arbeits- und Zeitdruck‘, ‚Zwang der Gefühlskontrolle‘ sowie ‚Unterrichtsstörungen‘.

Tabelle 18  
Korrelationen Ressourcen und Stressoren mit den einzelnen Dimensionen des negativen Arbeitserlebens

	Negatives Arbeitserleben									
	N <sub>Quer</sub> = 173					N <sub>Längs</sub> = 105				
	er	zy	le	bean	abea	er	zy	le	bean	abea
<b>Skala Ressourcen</b>	<b>-.30***</b>	<b>-.38***</b>	<b>-.48***</b>	<b>-.45***</b>	<b>-.20**</b>	<b>-.42***</b>	<b>-.42***</b>	<b>-.50***</b>	<b>-.52***</b>	<b>-.29**</b>
individueller Handlungsspielraum	<b>-.22**</b>	<b>-.35***</b>	<b>-.28***</b>	<b>-.23**</b>	-.19*	<b>-.26**</b>	<b>-.38***</b>	<b>-.25**</b>	<b>-.28**</b>	<b>-.21*</b>
Vielseitigkeit	<b>-.23**</b>	<b>-.27***</b>	<b>-.37***</b>	-.15*	-.03	<b>-.36***</b>	<b>-.32***</b>	<b>-.47***</b>	<b>-.21*</b>	-.11
Feedback aus der Aufgabe	-.19*	-.11	<b>-.23*</b>	-.09	-.13	<b>-.24*</b>	-.08	<b>-.25**</b>	-.08	<b>-.23*</b>
mitarbeiteror. FV der SL	-.04	.02	-.08	.02	-.01	-.07	.01	-.13	.02	-.13
Anerkennung	<b>-.20**</b>	<b>-.22**</b>	<b>-.40***</b>	-.08	<b>-.20**</b>	<b>-.29**</b>	<b>-.21*</b>	<b>-.38***</b>	-.14	<b>-.28**</b>
<b>Skala Stressoren</b>	<b>.61***</b>	<b>.59***</b>	<b>.52***</b>	<b>.69***</b>	<b>.51***</b>	<b>.68***</b>	<b>.55***</b>	<b>.56***</b>	<b>.71***</b>	<b>.40***</b>
Arbeits- und Zeitdruck	<b>.62***</b>	<b>.46***</b>	<b>.27***</b>	<b>.56***</b>	<b>.67***</b>	<b>.64***</b>	<b>.43***</b>	.18 <sup>†</sup>	<b>.59***</b>	<b>.75***</b>
Rolle / Unsicherheit	<b>.24**</b>	<b>.33***</b>	<b>.40***</b>	.18*	<b>.23**</b>	<b>.28**</b>	<b>.25*</b>	<b>.36***</b>	.16	<b>.24**</b>
Zwang der Gefühlskontrolle	<b>.59***</b>	<b>.49***</b>	<b>.33***</b>	<b>.54***</b>	<b>.49***</b>	<b>.63***</b>	<b>.46***</b>	<b>.33**</b>	<b>.55***</b>	<b>.53***</b>
Unterrichtsstörungen	<b>.52***</b>	<b>.59***</b>	<b>.52***</b>	<b>.47***</b>	<b>.36***</b>	<b>.63***</b>	<b>.55***</b>	<b>.53***</b>	<b>.49***</b>	<b>.49***</b>
soziale Konflikte im Kollegium	<b>.27***</b>	.17*	.07	<b>.25**</b>	<b>.21**</b>	<b>.29***</b>	.16	.00	<b>.28**</b>	<b>.28**</b>
Konflikte mit Eltern	<b>.37***</b>	<b>.29***</b>	<b>.22**</b>	<b>.32***</b>	<b>.36***</b>	<b>.28**</b>	<b>.23*</b>	<b>.20*</b>	<b>.22*</b>	<b>.30**</b>
Motivation der Schüler/innen	.03	.06	-.04	.08	.05	.10	.15	.00	.16	.08
Heterogenität	<b>.21**</b>	.03	-.01	.16*	<b>.22**</b>	.19 <sup>†</sup>	.00	-.01	<b>.12*</b>	<b>.26**</b>
Fächervielfalt	<b>.33**</b>	<b>.26**</b>	<b>.27***</b>	<b>.26**</b>	<b>.33**</b>	<b>.39***</b>	<b>.23**</b>	<b>.37***</b>	<b>.26**</b>	<b>.40***</b>

Anmerkungen: <sup>†</sup>p < .1 \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, Korrelationskoeffizienten nach Pearson, signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben  
er = Erschöpfung, zy = Zynismus, le = reduzierte Leistungsfähigkeit, bean = Beanspruchung Gesamtwert  
abea = aktuelle Beanspruchung durch Arbeit  
mitarbeiteror. FV der SL = mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung

Keine signifikanten Zusammenhänge bestehen wiederum zwischen der Beanspruchung und dem Mitarbeiterorientierten Führungsverhalten der Schulleitung sowie der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Für die Skala ‚Heterogenität‘ ist nur ein leichter Zusammenhang mit dem Erschöpfungserleben und der gesamten Beanspruchung zu finden. Weitere bestehen keine nennenswerten korrelativen Unterschiede zwischen den beiden Stichproben.

Das aktuelle Beanspruchungserleben steht nur in negativem Zusammenhang mit den beiden Ressourcen ‚individueller Handlungsspielraum‘ ( $r = -.23$ ,  $p < .01$ ) sowie ‚Anerkennung‘ ( $r = -.40$ ,  $p < .001$ ). Bei den Stressoren bestehen ausser für die Motivation der Schülerinnen und Schüler für alle berücksichtigten Skalen schwache bis starke Zusammenhänge mit der aktuellen Beanspruchung. Am stärksten ausgeprägt ist der Zusammenhang des Arbeits- und Zeitdrucks ( $r = .67$ ,  $p < .001$ ) mit dem aktuellen Beanspruchungserleben.

#### *5.1.6.3 Zusammenfassung: Korrelationen zwischen Arbeitserleben und Arbeitsplatzmerkmalen*

Die Zusammenhänge zwischen den Arbeitsplatzmerkmalen und dem Arbeitserleben sind erwartungskonform. Ressourcen am Arbeitsplatz korrelieren positiv mit dem Engagement und der Arbeitszufriedenheit, sowie negativ mit dem langfristigen und aktuellen Beanspruchungserleben. Arbeitsplatzstressoren hingegen stehen in negativem Zusammenhang mit dem Engagement und der Arbeitszufriedenheit sowie in positivem Zusammenhang mit dem Beanspruchungserleben.

Die Ressource ‚Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung‘ weist fehlende Zusammenhänge mit den abhängigen Konstrukten ‚Engagement‘ und ‚Beanspruchung‘ auf. Weiter bestehen unterschiedliche korrelative Zusammenhänge für die beiden Stichproben. Bei den Stressoren sind keine Zusammenhänge zwischen dem negativen und dem positiven Arbeitserleben mit der Skala ‚Motivation der Schülerinnen und Schüler‘ zu finden. Ebenfalls weist das Konstrukt ‚Heterogenität‘ keine Zusammenhänge mit den Dimensionen des Engagements auf, zudem sind die korrelativen Zusammenhänge zwischen dem Konstrukt und dem Arbeitserleben für die beiden Stichproben uneinheitlich. Aufgrund dieser Ergebnisse werden die beiden Stressoren ‚Heterogenität‘, ‚Motivation der Schülerinnen und Schüler‘, sowie die Ressource ‚mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten‘ der Schulleitung für weitere Analysen ausgeschlossen.

Die Skala der Ressourcen setzt sich demzufolge aus den vier Bereichen ‚Individuellen Handlungsspielraum‘, ‚Vielseitigkeit‘, ‚Feedback aus der Aufgabe‘ und ‚Anerkennung‘ zusammen. Diejenige der Stressoren aus den sieben Bereiche ‚Arbeits- und Zeitdruck‘, ‚Rolle / Unsicherheit‘, ‚Zwang der Gefühlskontrolle‘, ‚Unterrichtsstörungen‘, ‚soziale Konflikte im Kollegium‘, ‚Konflikte mit Eltern‘ und ‚Fächervielfalt‘.

### 5.1.7 Korrelative Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Arbeitserleben

Aufgrund der theoretischen Erläuterungen ist anzunehmen, dass Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Zusammenhang mit dem Engagement und der Beanspruchung im Beruf stehen (vgl. Abschnitt 2.5). Deshalb werden im Folgenden korrelative Zusammenhänge zwischen den motivationalen Orientierungen und dem Erleben von Engagement und Beanspruchung erläutert.

#### 5.1.7.1 Korrelationen zwischen Zielorientierungen und positivem Arbeitserleben

Die Korrelationen zwischen den Zielorientierungen und dem positiven Arbeitserleben für die Stichproben im Quer- und Längsschnitt sind in Tabelle 19 dargelegt. Es bestehen wie erwartet positive Zusammenhänge zwischen der Lernzielorientierung und den einzelnen Dimensionen des Engagements sowie der Arbeitszufriedenheit. Die Annäherungsleistungszielorientierung zeigt keine Zusammenhänge mit dem Engagement oder der Arbeitszufriedenheit. Die Korrelationen zwischen der Vermeidungsleistungszielorientierung und dem Engagement sowie der Arbeitszufriedenheit sind erwartungskonform negativ, signifikant jedoch nur bei der Vitalität, der Hingabe sowie dem Gesamtwert des Engagements. Werden nur signifikante Korrelationen  $\geq .20$  berücksichtigt, zeigen sich für die beiden Stichproben keine nennenswerten Unterschiede.

Tabelle 19  
Korrelation Zielorientierungen und positives Arbeitserleben

	positives Arbeitserleben									
	N <sub>Quer</sub> = 173					N <sub>Längs</sub> = 105				
	vi	hi	ab	eng	azuf	vi	hi	ab	eng	azuf
LZO	<b>.22**</b>	<b>.32***</b>	<b>.27***</b>	<b>.35***</b>	<b>.27***</b>	<b>.25*</b>	<b>.32**</b>	<b>.33**</b>	<b>.35***</b>	<b>.27**</b>
ALZO	.03	.05	.11	.08	.04	.08	.08	.16	.12	.04
VLZO	<b>-.31***</b>	<b>-.24**</b>	<b>-.17*</b>	<b>-.28***</b>	<b>-.18*</b>	<b>-.33**</b>	<b>-.25*</b>	<b>-.08</b>	<b>-.26**</b>	<b>-.11</b>

Anmerkungen: \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, Korrelationskoeffizienten nach Person, signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben  
LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung  
vi = Vitalität, hi = Hingabe, ab = Absorbiertheit, eng = Engagement Gesamtwert, azuf = Arbeitszufriedenheit

#### 5.1.7.2 Korrelationen zwischen den Zielorientierungen und dem negativen Arbeitserleben

Aus der Tabelle 20 sind die Korrelationen zwischen dem negativen Arbeitserleben und den Zielorientierungen für beide Stichproben zu entnehmen. Die Lernzielorientierung geht nicht wie erwartet einher mit weniger Beanspruchung am Arbeitsplatz. Es lassen sich keine signifikanten Korrelationen zwischen ihr und den einzelnen Dimensionen des kurzfristigen und langfristigen Beanspruchungserlebens finden. Die Annäherungsleistungszielorientierung hingegen führt zu mehr Zynismus am Arbeitsplatz sowie zu einem höheren Gesamtwert der Beanspruchung. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung führt erwartungsgemäss zu mehr Beanspruchung. Es werden signifikant positive Korrelationen mit allen Dimensionen des Beanspruchungserlebens gefunden. Nennenswerte Unterschiede zwischen den beiden Stichproben sind nicht vorhanden.

Tabelle 20  
Korrelation Zielorientierungen und negatives Arbeitserleben

	Negatives Arbeitserleben									
	N <sub>Quer</sub> = 173					N <sub>Längs</sub> = 105				
	er	zy	le	bean	abea	er	zy	le	bean	abea
LZO	-.05	-.06	-.11	-.08	-.07	-.08	-.08	-.15	-.12	-.12
ALZO	.19*	<b>.23**</b>	.09	<b>.21**</b>	.15 <sup>+</sup>	.19	<b>.21*</b>	.01	.18 <sup>+</sup>	.12
VLZO	<b>.27***</b>	<b>.36***</b>	<b>.38***</b>	<b>.40***</b>	<b>.22**</b>	<b>.29**</b>	<b>.39***</b>	<b>.40***</b>	<b>.42***</b>	.19*

Anmerkungen: <sup>+</sup>p<.1, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001, Korrelationskoeffizienten nach Pearson, signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben  
LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung  
er = Erschöpfung, zy = Zynismus, le = reduzierte Leistungsfähigkeit, bean = Beanspruchung Gesamtwert, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit

### 5.1.7.3 Zusammenfassung: Korrelationen zwischen den Zielorientierungen und dem Arbeitserleben

Für die korrelativen Zusammenhänge der Zielorientierungen mit dem Arbeitserleben ist zusammenfassend festzuhalten, dass die Lernzielorientierung mit höherem positivem Arbeitserleben, d.h. mit mehr Engagement und Arbeitszufriedenheit, jedoch nicht mit dem Erleben von weniger Beanspruchung einhergeht. Die Vermeidungsleistungszielorientierung steht in negativem Zusammenhang mit dem Engagement und der Arbeitszufriedenheit sowie in positivem mit dem Beanspruchungserleben. Werden zusätzlich die Zusammenhänge der Einzelitems der Zielorientierungen mit dem Arbeitserleben betrachtet, dann zeigt sich, dass unterschiedliche Einzelitems mit den einzelnen Dimensionen des Engagements, der Beanspruchung sowie auch der Arbeitsbelastung und -zufriedenheit im Zusammenhang stehen. Dies bedeutet, dass unterschiedliche Aspekte der einzelnen Zielorientierungen die verschiedenen Dimensionen des Arbeitserlebens beeinflussen. Daraus ist zu schliessen, dass die Messung des Arbeitserlebens mit mehrdimensionalen Konstrukten sinnvoll erscheint.

### 5.1.8 Interkorrelationen der motivationalen Orientierungen

Aufgrund theoretischer Überlegungen bilden die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen zwei unterschiedliche Komponenten der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen die jedoch miteinander in Beziehung stehen (vgl. Abschnitt 2.5.1).

Tabelle 21 zeigt die Interkorrelationen zwischen den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen für die beiden Stichproben. Es bestehen starke Beziehungen zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowie auch zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen zu den beiden Messzeitpunkten. Die Lernzielorientierung sowie die Vermeidungsleistungszielorientierung stehen in keiner signifikanten Beziehung. Die Annäherungsleistungszielorientierung geht mit einer höheren Lernzielorientierung ( $r = .35, p < .001$ ) sowie einer höheren Vermeidungsleistungszielorientierung ( $r = .66, p < .001$ ) einher. Bei den Zielorientierungen steht nur die Vermeidungsleistungszielorientierung in signifikant negativer Beziehung mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu beiden Erhebungszeitpunkten.

Erwartungsgemäss besteht eine hohe positive Korrelation zwischen den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen von ( $r = .73, p < .001$ ) am Ende der Lehramtsausbildung sowie von ( $r = .64, p < .001$ ) nach einem Jahr Berufstätigkeit. Wer über eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung verfügt, bringt auch eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung mit.

Tabelle 21  
Interkorrelation motivationale Orientierungen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) LSWK t1	-	.73***	.51***	.47***	.06	-.17	-.36***
(2) ASWK t1	-	-	.26**	.47***	-.00	-.18+	-.28**
(3) LSWK t2	-	-	-	.65***	.02	-.01	-.25**
(4) ASWK t2	-	-	.64***	-	.02	-.01	-.36***
(5) LZO t2	-	-	.06	.03	-	.33***	.16
(6) ALZO t2	-	-	-.08	-.13	.35***	-	.64***
(7) VLZO t2	-	-	-.32***	-.36***	.12	.66***	-

Anmerkungen: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , Korrelationskoeffizienten nach Pearson, Interkorrelationen für die Stichprobe im Querschnitt ( $n = 173$ ) sind unterhalb der Diagonale dargestellt, diejenigen für die Stichprobe im Längsschnitt ( $n = 105$ ) oberhalb der Diagonale. signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben. LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung

### 5.1.9 Korrelative Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Arbeitserleben

Neben den Zielorientierungen beeinflussen auch die Selbstwirksamkeitserwartungen das Erleben von Engagement und Beanspruchung im Beruf. Im Folgenden werden die Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitserwartungen mit dem positiven Arbeitserleben, anschliessend mit dem negativen Arbeitserleben für die Gesamtkonstrukte dargelegt.

#### 5.1.9.1 Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und positivem Arbeitserleben

Es bestehen erwartungsgemäss positive korrelative Zusammenhänge zwischen den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen und dem positiven Arbeitserleben (vgl. Tabelle 22). Der Zusammenhang mit dem Engagement ist deutlicher ausgeprägt als derjenige mit der Arbeitszufriedenheit. Betrachtet man die einzelnen Dimensionen des Engagements fällt auf, dass Vitalität und Hingabe stärker als die Absorbiertheit mit den Selbstwirksamkeitserwartungen korrelieren. Die Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studienbeginn sind schwächer ausgeprägt als diejenigen nach einem Jahr Berufstätigkeit. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende der Lehramtsausbildung steht in stärkerem positiven Zusammenhang mit dem Engagement ( $r = .37, p < .001$ ) nach einem Jahr Berufstätigkeit als die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ( $r = .20, p < .05$ ).

Keine Effekte haben die Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studienende auf die Arbeitszufriedenheit nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Tabelle 22  
Korrelationen Selbstwirksamkeitserwartungen für beide Stichproben mit positivem Arbeitserleben

	Positives Arbeitserleben									
	N <sub>Quer</sub> = 173					N <sub>Längs</sub> = 105				
	vi	hi	ab	eng	azuf	vi	hi	ab	eng	azuf
t2 LSWK	<b>.46***</b>	<b>.42***</b>	.19*	<b>.41***</b>	<b>.28***</b>	<b>.47***</b>	<b>.41***</b>	<b>.21*</b>	<b>.42***</b>	<b>.29**</b>
t2 ASWK	<b>.44***</b>	<b>.32***</b>	.16*	<b>.36***</b>	<b>.23**</b>	<b>.51***</b>	<b>.36***</b>	.19*	<b>.42***</b>	<b>.28**</b>
t1 LSWK	-	-	-	-	-	<b>.36***</b>	<b>.37***</b>	<b>.23*</b>	<b>.37***</b>	.09
t1 ASWK	-	-	-	-	-	<b>.24*</b>	.18	.09	<b>.20*</b>	.07

Anmerkungen: \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, Korrelationskoeffizienten nach Pearson, signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben  
LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung  
vi = Vitalität, hi = Hingabe, ab = Absorbiertheit, eng = Engagement Gesamtwert, azuf = Arbeitszufriedenheit

### 5.1.9.2 Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und negativem Arbeitserleben

Zu beiden Erhebungszeitpunkten bestehen die erwarteten negativen Korrelationen zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und dem aktuellen sowie langfristigen Beanspruchungserleben (vgl. Tabelle 23).

Die einzelnen Beanspruchungsdimensionen betrachtet, zeigt sich, dass die Dimension der reduzierten Leistungsfähigkeit in stärkerem negativen Zusammenhang mit den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen steht als die Dimensionen der Vitalität und des Zynismus. Die Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitserwartungen nach einem Jahr Berufstätigkeit sind stärker ausgeprägt als diejenige mit den Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende des Studiums. Ebenfalls ist der Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studienende und nach einem Jahr Berufstätigkeit für das langfristige Beanspruchungserleben stärker ausgeprägt als für das kurzfristige.

Tabelle 23  
Korrelationen Selbstwirksamkeitserwartungen für beide Stichproben mit negativem Arbeitserleben

	Negatives Arbeitserleben									
	N <sub>Quer</sub> = 173					N <sub>Längs</sub> = 105				
	er	zy	le	bean	abea	er	zy	le	bean	abea
t2 LSWK	<b>-.31***</b>	<b>-.41***</b>	<b>-.51***</b>	<b>-.48***</b>	<b>-.24**</b>	<b>-.34***</b>	<b>-.38***</b>	<b>-.52**</b>	<b>-.48***</b>	<b>-.27**</b>
t2 ASWK	<b>-.33***</b>	<b>-.32***</b>	<b>-.49***</b>	<b>-.44***</b>	<b>-.30***</b>	<b>-.35***</b>	<b>-.35***</b>	<b>-.58***</b>	<b>-.49***</b>	<b>-.32**</b>
t1 LSWK	-	-	-	-	-	<b>-.21*</b>	<b>-.29**</b>	<b>-.43***</b>	<b>-.35***</b>	<b>-.20*</b>
t1 ASWK	-	-	-	-	-	-.19 <sup>+</sup>	<b>-.20*</b>	<b>-.43***</b>	<b>-.31**</b>	<b>-.20*</b>

Anmerkungen: <sup>+</sup>p < .1 \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, Korrelationskoeffizienten nach Person, signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben  
LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung  
er = Erschöpfung, zy = Zynismus, le = reduzierte Leistungsfähigkeit, bean = Beanspruchung Gesamtwert, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit

### 5.1.9.3 Zusammenfassung: Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Arbeitserleben

Zusammenfassend ist für den Zusammenhang des Arbeitserlebens und der Selbstwirksamkeitserwartungen festzuhalten, dass die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowie die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Erhebungszeitpunkten mit mehr Engagement und weniger Beanspruchung am Arbeitsplatz einhergehen. Der positive Effekt der Selbstwirksamkeitserwartungen nach einem Jahr Berufstätigkeit auf das Beanspruchungserleben ist stärker ausgeprägt als dasjenige der Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende der Ausbildung. In Bezug auf das kurzfristige Arbeitserleben zeigt sich ein negativer Effekt der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Erhebungszeitpunkten auf das aktuelle Beanspruchungserleben. Die Arbeitszufriedenheit wird nur durch die beiden Selbstwirksamkeitserwartungen nach einem Jahr Berufstätigkeit positiv beeinflusst.

### 5.1.10 Korrelative Zusammenhänge zwischen Arbeitsplatzmerkmalen und motivationalen Orientierungen

Motivationale Orientierungen beeinflussen die Wahrnehmung der Arbeitssituation (vgl. Absatz 2.5). Je nach motivationaler Orientierung dürften die Merkmale des Arbeitsplatzes unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. Daraus ist zu schliessen, dass Zusammenhänge zwischen diesen motivationalen Orientierungen mit den Ressourcen und den Stressoren am Arbeitsplatz bestehen.

#### 5.1.10.1 Korrelationen zwischen Arbeitsplatzmerkmalen und Zielorientierungen

Die Korrelationen zwischen den Zielorientierungen und den Arbeitsplatzmerkmalen sind der Tabelle 24 zu entnehmen. Als erstes wird der Gesamtwert der Ressourcen und Stressoren im Zusammenhang mit den Zielorientierungen betrachtet.

Der Gesamtwert der Ressourcen besteht aus den einzelnen Arbeitsplatzressourcen ‚Individueller Handlungsspielraum‘, ‚Vielseitigkeit‘, ‚Feedback aus der Aufgabe‘ und ‚Anerkennung‘. Er hat in der Stichprobe im Querschnitt entgegen der Erwartung nur einen schwachen positiven Zusammenhang mit der Lernzielorientierung sowie einen schwachen negativen mit der Vermeidungsleistungszielorientierung. Bei der Stichprobe im Längsschnitt sind keine Zusammenhänge zu finden.

Der Gesamtwert der Stressoren, bestehend aus den einzelnen Arbeitsplatzstressoren ‚Arbeits- & Zeitdruck‘, ‚Rolle / Unsicherheit‘, ‚Zwang der Gefühlskontrolle‘ und ‚Unterrichtsstörungen‘, korreliert in beiden Stichproben höchst signifikant positiv mit der Vermeidungsleistungszielorientierung. Zu den anderen Dimensionen der Zielorientierung sind keine nennenswerten Zusammenhänge vorhanden. Die Korrelationen der einzelnen Ressourcen mit der Stichprobe im Querschnitt betrachtet, zeigen schwache Zusammenhänge zwischen der Vielseitigkeit & Qualitätsanforderungen, dem Feedback aus der Aufgabe sowie der Anerkennung mit der Lernzielorientierung. ‚Individueller Handlungsspielraum‘ und ‚Vielseitigkeit & Qualitätsanforderungen‘ stehen in negativer Beziehung mit der Annäherungsleistungszielorientierung.

Die Zusammenhänge der Zielorientierungen mit den Arbeitsplatzstressoren sind eindeutiger. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung geht mit höheren Werten in den Bereichen ‚Arbeits- und Zeitdruck‘, ‚Rolle/Unsicherheit‘, ‚Zwang der Gefühlskontrolle‘, ‚Unterrichtsstörungen‘, ‚Konflikte mit Eltern‘ und ‚Fächervielfalt‘ einher. Keine signifikanten Zusammenhänge bestehen zwischen den Stressoren und der Lernzielorientierung.

Tabelle 24  
Korrelationen Arbeitsplatzmerkmale und Zielorientierungen

	Zielorientierungen					
	N <sub>Quer</sub> = 173			N <sub>Längs</sub> = 105		
	LZO	ALZO	VLZO	LZO	ALZO	VLZO
<b>Ressourcen Gesamtwert</b>	.18*	-.01	-.19*	.11	.07	-.00
individueller Handlungsspielraum	.05	-.15*	-.03	-.06	.02	-.07
Vielseitigkeit & Qualitätsanford.	.14 <sup>+</sup>	<b>-.21**</b>	-.05	.14	.04	-.07
Feedback aus der Aufgabe	.17*	-.07	.14	.11	.05	-.18
mitarbeitero. FV der SL	.02	-.04	.06	.02	.12	-.03
Anerkennung	.19*	-.08	.05	.15	.08	-.05
<b>Stressoren Gesamtwert</b>	-.04	.15*	<b>.35***</b>	-.05	.13	<b>.36***</b>
Arbeits- und Zeitdruck	-.06	.15	<b>.23**</b>	-.09	.13	.15
Rolle / Unsicherheit	-.03	.06	<b>.22**</b>	.01	.02	<b>.21*</b>
Zwang der Gefühlskontrolle	.11	.17*	<b>.27***</b>	.10	.14	<b>.23*</b>
Unterrichtsstörungen	-.08	.14 <sup>+</sup>	<b>.28***</b>	-.10	.11	<b>.28**</b>
soziale Konflikte im Kollegium	.03	.00	.08	-.04	-.09	-.08
Konflikte mit Eltern	.12	.17*	<b>.24**</b>	.13	.09	.18 <sup>+</sup>
Motivation der Schüler/innen	.01	.00	-.03	-.11	-.01	.02
Heterogenität	.01	-.01	-.09	.03	.06	-.02
Fächervielfalt	-.06	.08	<b>.20**</b>	-.08	.11	<b>.27**</b>

Anmerkungen: <sup>+</sup>p < .1 \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, Korrelationskoeffizienten nach Person, signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben  
LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, mitarbeitero. FV der SL = mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung

#### 5.1.10.2 Korrelationen zwischen Arbeitsplatzmerkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Zusammenhänge zwischen den Arbeitsplatzmerkmalen und den Selbstwirksamkeitserwartungen zu beiden Erhebungszeitpunkten sind Tabelle 25 zu entnehmen. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Lehramtsstudiums geht mit einem höheren Ressourcen-Gesamtwert nach einem Jahr Berufstätigkeit einher. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hat keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Ressourcen-Gesamtwert.

Die einzelnen Ressourcen betrachtet geht der Einfluss vor allem auf die Ressourcen ‚Feedback aus der Aufgabe‘ und ‚Anerkennung‘ zurück. Nach einem Jahr Berufstätigkeit gehen für beide Stichproben mittlere Korrelationen zwischen den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Gesamtwert der Ressourcen hervor. Die einzelnen Bereiche der Arbeitsplatzressourcen zeigen, dass hohe

Selbstwirksamkeitserwartungen nach einem Jahr Berufstätigkeit mit mehr Ressourcen hinsichtlich ‚Individuellem Handlungsspielraum‘, ‚Vielseitigkeit‘, ‚Feedback aus der Aufgabe‘ sowie mehr ‚Anerkennung‘ einhergehen. Nur ‚Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung‘ steht in keiner Beziehung mit den Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studienabschluss stehen vor allem im Zusammenhang mit höheren Werten in den Bereichen ‚Rolle‘ und ‚Unterrichtsstörungen‘ nach einem Jahr Berufstätigkeit.

Eine tiefe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und eine tiefe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit gehen mit höheren Werten in den Bereichen ‚Rolle‘, ‚Unterrichtsstörungen‘ und ‚Zwang der Gefühlskontrolle‘ einher. Die Lehrerselbstwirksamkeit im Beruf korreliert zudem zusätzlich negativ mit den Skalen ‚Konflikte mit den Eltern‘ und der ‚Fächervielfalt‘. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Lehramtsstudiums steht in keinem Zusammenhang mit den Ressourcen nach einem Jahr Berufstätigkeit. Für die Stressoren besteht ein negativer Zusammenhang von ( $r = -.32, p < .001$ ) mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.

Tabelle 25  
Korrelationen Arbeitsplatzmerkmale und Selbstwirksamkeitserwartungen

	Selbstwirksamkeitserwartungen					
	N <sub>Quer</sub> = 173			N <sub>Längs</sub> = 105		
	t2		t1		t2	
	LSWK	ASWK	LSWK	ASWK	LSWK	ASWK
<b>Ressourcen Gesamtwert</b>	<b>.40***</b>	<b>.31***</b>	<b>.26**</b>	.07	<b>.43***</b>	<b>.37***</b>
individueller Handlungsspielraum	<b>.25**</b>	<b>.24**</b>	-.01	.01	<b>.24**</b>	<b>.25**</b>
Vielseitigkeit & Qualitätsanford.	<b>.20**</b>	<b>.24**</b>	-.14	.14	<b>.24**</b>	<b>.20**</b>
Feedback aus der Aufgabe	<b>.20**</b>	<b>.28***</b>	<b>.29**</b>	.03	<b>.28***</b>	<b>.20**</b>
mitarbeitero. FV der SL	.11	.06	-.01	.05	.06	.11
Anerkennung	<b>.22**</b>	<b>.38***</b>	<b>.22*</b>	.13	<b>.38***</b>	<b>.22**</b>
<b>Stressoren Gesamtwert</b>	<b>-.38***</b>	<b>-.43***</b>	<b>-.34***</b>	<b>-.32***</b>	<b>-.37***</b>	<b>-.42***</b>
Arbeits- und Zeitdruck	-.18*	-.12	-.16	-.16	-.10	<b>-.20*</b>
Rolle / Unsicherheit	<b>-.25***</b>	<b>-.30***</b>	<b>-.22*</b>	<b>-.22*</b>	<b>-.31**</b>	<b>-.29**</b>
Zwang der Gefühlskontrolle	<b>-.31***</b>	<b>-.33***</b>	-.05	.11	<b>-.29**</b>	<b>-.25**</b>
Unterrichtsstörungen	<b>-.32***</b>	<b>-.38***</b>	<b>.23**</b>	-.16	<b>-.33**</b>	<b>-.33**</b>
soziale Konflikte im Kollegium	-.12	-.12	-.07	-.02	-.14	-.13
Konflikte mit Eltern	<b>-.29***</b>	-.18*	-.04	.02	-.15	<b>-.23*</b>
Motivation der Schüler/innen	.09	.02	.01	.19	.03	.08
Heterogenität	-.08	-.14 <sup>+</sup>	-.09	.03	-.16	-.09
Fächervielfalt	<b>-.28***</b>	-.12	<b>.36***</b>	<b>-.34***</b>	-.16	<b>-.29**</b>

Anmerkungen: <sup>+</sup>p < .1, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, Korrelationskoeffizienten nach Pearson, signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben  
SWKE = Selbstwirksamkeitserwartungen, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, mitarbeitero. FV der SL = mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung

### 5.1.10.3 Zusammenfassung: Korrelationen zwischen den Arbeitsplatzmerkmalen und den motivationalen Orientierungen

Entgegen den Erwartungen bestehen zwischen der Lernzielorientierung und den Ressourcen und Stressoren am Arbeitsplatz nur sehr schwache Zusammenhänge. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung geht mit der Wahrnehmung von weniger Ressourcen und mehr Stressoren am Arbeitsplatz einher. Die Selbstwirksamkeitserwartungen stehen in signifikanter Beziehung mit der Wahrnehmung von mehr Ressourcen und weniger Stressoren. Die Selbstwirksamkeitserwartungen scheinen einen stärkeren Einfluss auf die Arbeitsplatzressourcen zu haben als die Lernzielorientierung. Für die Stressoren ist der Zusammenhang mit beiden Aspekten der motivationalen Orientierung vergleichbar hoch.

### 5.1.11 Korrelative Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Arbeitserleben

#### 5.1.11.1 Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und positivem Arbeitserleben

In Tabelle 26 sind die Korrelationen zwischen den Big Five Dimensionen und dem positiven Arbeitserleben aufgeführt. Von den fünf Dimensionen der Big Five zeigen die Extraversion ( $r = .44, p < .001$ ), die Offenheit ( $r = .23, p < .05$ ) sowie die Verträglichkeit ( $r = .23, p < .05$ ) signifikant positive Zusammenhänge mit dem Gesamtwert des Engagements am Arbeitsplatz. Extraversion geht mit höheren Werten in allen Dimensionen des Engagements, hohe Offenheit mit höherer Hingabe einher ( $r = .25, p < .05$ ). Verträglichkeit geht mit mehr Vitalität ( $r = .20, p < .05$ ) und mehr Absorbiertheit ( $r = .27, p < .05$ ) einher. Hohe Neurotizismuswerte stehen in Zusammenhang mit weniger Vitalität ( $r = -.27, p < .01$ ) und Hingabe ( $r = -.21, p < .05$ ), jedoch nicht mit der Absorbiertheit. Für diese besteht in der Tendenz sogar ein positiver Zusammenhang ( $r = .11, p = n.s.$ ) Die Arbeitszufriedenheit zeigt keine signifikanten Zusammenhänge mit den Persönlichkeitsmerkmalen.

Tabelle 26  
Korrelationen Big Five und positives Arbeitserleben

	vi	hi	ab	eng	azuf
Extraversion	<b>.36***</b>	<b>.41***</b>	<b>.38***</b>	<b>.44***</b>	.15
Gewissenhaftigkeit	.13	.12	.12	.15	.11
Neurotizismus	<b>-.27**</b>	<b>-.21*</b>	.11	-.15	-.13
Offenheit	.15	<b>.25*</b>	.19	<b>.23*</b>	.06
Verträglichkeit	<b>.20*</b>	.16	<b>.27**</b>	<b>.24*</b>	.12

Anmerkungen: n = 105, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, Korrelationskoeffizienten nach Pearson; signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben  
vi = Vitalität, hi = Hingabe, ab = Absorbiertheit, eng = Engagement Gesamtwert, azuf = Arbeitszufriedenheit

### 5.1.11.2 Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und negativem Arbeitserleben

Die Korrelationen zwischen den Big Five und dem Beanspruchungserleben sind in der Tabelle 27 aufgeführt. Neurotizismus hat erwartungsgemäss einen positiven Einfluss auf die einzelnen Aspekte des langfristigen Beanspruchungserlebens sowie auf das aktuelle Beanspruchungserleben zu beiden Erhebungszeitpunkten. Ansonsten bestehen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen und dem Gesamtwert der Beanspruchung. Extraversion geht mit weniger reduzierter Leistungsfähigkeit ( $r = -.36, p < .001$ ) einher, Offenheit mit der Wahrnehmung von stärkerer reduzierter Leistungsfähigkeit ( $r = .21, p < .05$ ). Die Extraversion hat in der Tendenz einen negativen Einfluss auf die Dimensionen des Beanspruchungserlebens. Ein signifikanter Zusammenhang besteht nur für die reduzierte Leistungsfähigkeit.

Tabelle 27  
Korrelationen Big Five und negatives Arbeitserleben

	er	zy	le	bean	abea	abes
Extraversion	-.03	-.11	<b>-.36***</b>	-.18+	-.13	-.16
Gewissenhaftigkeit	-.08	-.04	.15	-.10	-.14	-.14
Neurotizismus	<b>.26**</b>	<b>.23*</b>	<b>.34***</b>	<b>.32**</b>	<b>.25**</b>	<b>.30**</b>
Offenheit	.12	-.06	<b>.21*</b>	-.04	.03	-.10
Verträglichkeit	.05	-.09	.16	-.07	-.03	.07

Anmerkungen:  $n = 105$ ,  $^+p < .1$ ,  $*p < .05$ ,  $**p < .01$ ,  $***p < .001$ , Korrelationskoeffizienten nach Pearson, signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben  
er = Erschöpfung, zy = Zynismus, le = reduzierte Leistungsfähigkeit  
bean = Beanspruchung gesamt, abea = aktuelle Beanspruchung durch den Beruf  
abes = aktuelle Beanspruchung durch das Studium

### 5.1.11.3 Zusammenfassung: Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Arbeitserleben

Von den fünf Persönlichkeitsmerkmalen korrelieren die Extraversion, die Offenheit sowie die Verträglichkeit positiv mit dem Gesamtwert des Engagements. Neurotizismus steht in negativer Beziehung mit der Vitalität sowie der Hingabe. Kein signifikanter Zusammenhang besteht mit der Absorbiertheit, was dazu führt, dass der Gesamtwert des Engagements keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Neurotizismus aufweist. Neurotizismus geht jedoch einher mit höheren Werten der Gesamtbeanspruchung und der aktuellen Beanspruchung am Ende des Studiums sowie nach einem Jahr Berufstätigkeit.

### 5.1.12 Korrelative Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und motivationalen Orientierungen

Aufgrund der theoretischen Ausführungen wird erwartet, dass Persönlichkeitsmerkmale vermittelt durch die motivationalen Orientierungen das Arbeitserleben beeinflussen (Becker, 2006). Demzufolge sind signifikante Zusammenhänge der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen mit den einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen anzunehmen. Die Korrelationen dazu sind aus der Tabelle 28 ersichtlich.

Hohe Extraversion geht erwartungsgemäss mit einer tieferen Vermeidungsleistungszielorientierung sowie mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen zu beiden Erhebungszeitpunkten einher. Neurotizismus mit einer höheren Vermeidungsleistungszielorientierung sowie tieferen Werten der beiden Selbstwirksamkeitserwartungen. Es besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem Neurotizismus und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit, jedoch nicht mit der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums.

Weiter bestehen signifikant positive Zusammenhänge zwischen der Gewissenhaftigkeit sowie der Offenheit und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu beiden Erhebungszeitpunkten.

Tabelle 28  
Korrelationen Big Five und motivationale Orientierungen

	Motivationale Orientierungen						
	Zielorientierungen			Selbstwirksamkeitserwartungen			
	t2		VLZO	t1		t2	
	LZO	ALZO	VLZO	LSWK	ASWK	LSWK	ASWK
Extraversion	.15	.02	<b>-.26**</b>	<b>.39***</b>	<b>.26**</b>	<b>.36***</b>	<b>.29**</b>
Gewissenhaftigkeit	.07	-.06	-.13	<b>.21*</b>	.12	<b>.25**</b>	.17
Neurotizismus	-.03	.13	<b>.23*</b>	<b>-.21*</b>	<b>-.45***</b>	-.15	<b>-.28**</b>
Offenheit	.12	-.08	-.12	<b>.24*</b>	.12	<b>.24*</b>	.12
Verträglichkeit	<b>.30**</b>	.03	-.09	.13	.07	.04	.08

Anmerkungen: n = 105, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, Korrelationskoeffizienten nach Pearson, signifikante Korrelationen  $\geq .20$  sind durch Fettdruck hervorgehoben  
LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung,  
VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung,  
LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

### 5.1.13 Zusammenfassung: Deskriptive Ergebnisse

Aufgrund der Theorie war davon auszugehen, dass das Beanspruchungserleben und das Engagement als zwei unabhängige und eigenständige Konzepte zu betrachten sind, die insgesamt moderat negativ miteinander korrelieren (Schaufeli & Bakker, 2004a). Die Korrelationen zwischen dem positiven und dem negativen Arbeitserleben sind erwartungskonform. Es besteht eine mittlere negative Korrelation von ( $r_{Quer} = -.51, p < .001$ ) bzw. ( $r_{Längs} = -.47, p < .001$ ) zwischen den beiden Konstrukten.

Absorbiertheit als Dimension des Engagements hat als einzige Dimension keine signifikanten Zusammenhänge mit den Dimensionen des Beanspruchungserlebens. Auch in weiteren korrelativen

Analysen zeigt sich, dass sich die Dimension der Absorbiertheit anders verhält als die Vitalität und die Hingabe. So sind die Zusammenhänge der Absorbiertheit mit der Vermeidungsleistungszielorientierung und den Selbstwirksamkeitserwartungen deutlich weniger ausgeprägt als die Zusammenhänge dieser motivationalen Konstrukte mit der Vitalität und der Hingabe. Ebenfalls hat die Absorbiertheit als einzige Dimension keinen signifikanten negativen Zusammenhang mit dem Neurotizismus. Der Zusammenhang geht sogar in eine positive Richtung.

Bei der Beanspruchung sticht die Dimension der reduzierten Leistungsfähigkeit hervor. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass die Items alle positiv formuliert sind und für die Einberechnung in das Konstrukt demzufolge recodiert wurden. Aufgrund der positiven Formulierungen sind die Items näher beim Engagement, was sich auch in der Prüfung mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigt.

Weiter weist die Dimension der reduzierten Leistungsfähigkeit stärkere Zusammenhänge mit den Selbstwirksamkeitserwartungen auf als die emotionale Erschöpfung und der Zynismus. Zusammenhänge mit den Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden sich ebenfalls von den anderen Dimensionen der Beanspruchung. Stehen die emotionale Erschöpfung und der Zynismus nur in Zusammenhang mit höherem Neurotizismus, geht die reduzierte Leistungsfähigkeit zusätzlich einher mit grösserer Offenheit und tieferer Extraversion.

Zwischen dem Arbeitserleben und den Zielorientierungen bestehen folgende Zusammenhänge: Die Lernzielorientierung steht in positiver Beziehung mit dem Engagement, die Vermeidungsleistungszielorientierung in negativer. In keinem signifikant negativen Zusammenhang steht die Lernzielorientierung mit dem Beanspruchungserleben. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung geht jedoch mit mehr Beanspruchung einher.

Folgende Zusammenhänge sind zwischen den Zielorientierungen und den Arbeitsplatzmerkmalen vorhanden: Stressoren und Vermeidungsleistungszielorientierung korrelieren positiv miteinander. Ein negativer Zusammenhang der Vermeidungsleistungszielorientierung sowie der Lernzielorientierung mit den Ressourcen ist nur bei der Stichprobe im Querschnitt vorhanden. Keine Zusammenhänge bestehen zwischen der Lernzielorientierung und den Arbeitsplatzstressoren. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen führen zur Wahrnehmung von mehr Ressourcen und weniger Stressoren am Arbeitsplatz.

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung korrelieren positiv mit dem Engagement sowie negativ mit dem Beanspruchungserleben.

Aufgrund mangelnder Korrelationen zwischen einzelnen Ressourcen und Stressoren mit dem Engagement und der Beanspruchung werden einzelne Merkmale nicht in die Bildung der Skalen 'Ressourcen' und 'Stressoren' miteinbezogen. Einerseits wird dadurch die konvergente Validität erhöht, andererseits können so die einzelnen Pfade des JD-R-Modells modelliert werden, die dem Arbeitsmodell zugrunde liegen. Ressourcen am Arbeitsplatz gehen mit weniger Beanspruchung sowie mit mehr Engagement einher. Stressoren hingegen stehen in negativer Beziehung mit dem Engagement und in positiver mit der Beanspruchung. Die Skala der Ressourcen setzt sich demzufolge zusammen aus ,Individuellem

Handlungsspielraum‘, ‚Vielseitigkeit‘, ‚Feedback aus der Aufgabe‘ sowie ‚Anerkennung‘. Die Ressource ‚Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung‘ wurde ausgeschlossen. Die Skala der Stressoren besteht für die Weiterarbeit aus den Aspekten ‚Arbeits- und Zeitdrucks‘, ‚Rolle / Unsicherheit‘, ‚Zwang der Gefühlskontrolle‘, ‚Unterrichtsstörungen‘, ‚soziale Konflikte im Kollegium und mit Eltern‘, sowie ‚Fächervielfalt‘. Die beiden Aspekte ‚Motivation der Schülerinnen und Schüler‘, sowie ‚Heterogenität‘ werden ausgeschlossen.

Für die einzelnen Zieldimensionen bestehen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung. Die Annäherungsleistungszielorientierung geht mit einer höheren Lernziel- sowie einer höheren Vermeidungsleistungszielorientierung einher.

## **5.2 Prüfung der Forschungsfragen**

Die Forschungsfragen werden blockweise geprüft. Im ersten *Block I* steht die Differenzierung der beiden motivationalen Konstrukte ‚Selbstwirksamkeitserwartungen‘ und ‚Zielorientierungen‘, sowie deren direkten Einflüsse und gegenseitigen Beeinflussungen in Bezug auf das Arbeitserleben im Fokus. Es werden in einem ersten Teil die Hypothesen zum Zusammenhang der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartung getestet (*Fragestellung 1*). In einem zweiten Teil werden direkte Effekte der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben überprüft (*Fragestellungen, 2, 3 und 4*). Der dritte Teil gilt der Überprüfung moderierender Effekte der Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Arbeitserleben (*Fragestellungen 5 und 6*). Die Analysen dieses ersten Blocks werden mit den Daten aus der Stichprobe im Querschnitt nach einem Jahr Berufstätigkeit durchgeführt.

Der zweite *Block II* beinhaltet die Überprüfung des theoretisch erweiterten Arbeitsmodells. In einem ersten Schritt werden die Einzelregressionen für die im Modell zur Berücksichtigung möglichen Variablen und deren Varianzaufklärung in Bezug auf die abhängigen Variablen getestet. In einem zweiten Schritt folgt die Prüfung des Gesamtmodells mittels einer hierarchischen Regression. Der dritte Schritt beinhaltet die empirische Überprüfung des Modells aufgrund der Modellierung von Modellpfaden mit MPlus Version 6.0 (Muthén & Muthén, 1998-2006). Dieser Schritt gliedert sich wiederum in fünf Teile: Der erste Teil beinhaltet die Überprüfung des mit den Zielorientierungen erweiterten JD-R-Modells sowie dessen direkten und indirekten Effekt auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung (*Fragestellung 7*). Der darauf folgende Teil enthält die Überprüfung des Modells mit den Zielorientierungen sowie den Selbstwirksamkeitserwartungen und deren Effekte auf das Arbeitserleben (*Fragestellung 8*). In einem weiteren Teil wird die empirische Überprüfung des durch die motivationalen Orientierungen und das kurzfristige Arbeitserleben ergänzte JD-R-Modells (*Fragestellung 9*) sowie die Replikation der getesteten Modelle mit der Stichprobe im Querschnitt (*Fragestellung 10*) durchgeführt. Der vierte Teil dieses Blocks widmet sich der empirischen Überprüfung des im Längsschnitt erweiterten JD-R-Modells (*Fragestellung 11*). Es können Aussagen bezüglich des Einflusses der Persönlichkeitsmerkmale, der Selbstwirksamkeitserwartungen sowie des aktuellen Beanspruchungserlebens am Ende des Studiums auf das Arbeitserleben nach einem Jahr

Berufstätigkeit gemacht werden. Der letzte Teil beinhaltet den Einfluss der Arbeitsplatzmerkmale auf die längsschnittlichen Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen (*Fragestellung 12*).

Der dritte *Frageblock III* beinhaltet die Profilanalyse der berufseintretenden Lehrpersonen aufgrund ihrer personalen Merkmale (*Fragestellung 13*) und der Unterscheidung der Profile hinsichtlich abhängiger Variablen wie des Arbeitserlebens, der Lebenszufriedenheit oder der Bereitschaft zur Weiterbildung.

### 5.2.1 Motivationale Orientierungen und ihr Effekt auf das Arbeitserleben

Der Effekt der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben wird in drei Schritten geprüft. In einem ersten Schritt werden die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Konstrukten der motivationalen Orientierungen anhand der korrelativen Zusammenhänge in Abschnitt 5.1.8 dargelegt. Anschliessend werden hierarchische Regressionsanalysen durchgeführt, um die direkte Wirkung der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben zu überprüfen, sowie Hinweise zur Varianzaufklärung des motivationalen Konstrukts auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung zu erhalten. In einem dritten Schritt werden Interaktionseffekte zwischen den einzelnen motivationalen Orientierungen gerechnet, um Hinweise zu Moderatoreffekten in Bezug auf das Arbeitserleben zu erhalten.

#### 5.2.1.1 Bivariate Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen

Der erste Teil dieses Frageblocks beinhaltet die Prüfung des Zusammenhangs zwischen den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen (*Fragestellung 1*). Aufgrund theoretischer Überlegungen bilden die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen zwei unterschiedliche Komponenten der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen (vgl. Abschnitt 2.5.1). Zur theoretischen Differenzierung der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Zielorientierungen sind die Interkorrelationen zwischen den Konstrukten für die beiden Stichproben der Tabelle 21 in Abschnitt 5.1.8 zu entnehmen.

Es liegen die Annahmen zu Grunde, dass die Lernzielorientierung in einer positiven Beziehung mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung steht (Hypothese 1a), die Vermeidungsleistungszielorientierung in einer negativen (Hypothese 1b).

Die Korrelationen zeigen entgegen der Annahme keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ( $r = .06$ ,  $p = \text{n.s.}$ ), der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ( $r = .03$ ,  $p = \text{n.s.}$ ) und der Lernzielorientierung. Hypothese 1a wird somit nicht bestätigt.

Hingegen stehen die beiden Selbstwirksamkeitserwartungen negativ mit der Vermeidungsleistungszielorientierung in Beziehung. Für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit besteht eine mittlere Korrelation von ( $r = -.36$ ,  $p < .001$ ) für die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowie eine schwach negative mit der Vermeidungsleistungszielorientierung ( $r = -.25$ ,  $p < .001$ ) zum gleichen Erhebungszeitpunkt. Am Ende des Lehramtsstudiums weist die allgemeine Selbst-

wirksamkeitserwartung einen Zusammenhang von ( $r = -.28, p < .01$ ) und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung eine von ( $r = -.36, p < .001$ ) mit der Vermeidungsleistungszielorientierung nach einem Jahr Berufstätigkeit auf. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung geht demzufolge mit einer tieferen Vermeidungsleistungszielorientierung einher. Wer angibt, hoch vermeidungsleistungszielorientiert zu sein, fühlt sich gleichzeitig auch weniger selbstwirksam. Dieses Ergebnis ist erwartungskonform, die Hypothese 1b eines negativen Zusammenhangs der Vermeidungsleistungszielorientierung mit den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen wird bestätigt. Der Zusammenhang der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung beim Berufseintritt weist einen stärkeren Zusammenhang mit der Vermeidungsleistungszielorientierung auf als die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung.

#### 5.2.1.2 Effekte der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben

In diesem zweiten Teil des ersten Frageblocks werden die Haupteffekte der Zielorientierungen auf das Arbeitserleben getestet. Es werden zuerst die direkten Einflüsse auf das Engagement, anschliessend diejenigen auf das Beanspruchungserleben dargelegt (*Fragestellung 2*). Mittels hierarchischer Regressionen wird danach getestet, ob die Effekte der Zielorientierungen auf das Arbeitserleben auch bestehen, wenn sie durch die Selbstwirksamkeitserwartungen kontrolliert werden (*Fragestellung 3*), sowie ob die Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen als unterschiedliche motivationale Konstrukte auch unterschiedliche Varianzanteile des Erlebens von Engagement und Beanspruchung erklären (*Fragestellung 4*).

##### 5.2.1.2.1 Haupteffekte der motivationalen Orientierungen auf das Engagement

Die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalysen zur Vorhersage von Engagement durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen für die Stichprobe im Querschnitt sind in Tabelle 29 dargestellt.

Modell 1 beinhaltet die Zielorientierungen als Prädiktoren des Engagements. Abhängige und unabhängige Variablen wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt nach einem Jahr Berufstätigkeit erhoben. Erwartungsgemäss haben die Lernzielorientierung ( $\beta = .27, p < .001$ ) und die Annäherungsleistungszielorientierung ( $\beta = .32, p < .001$ ) einen positiven Effekt auf das Engagement (Hypothese 2a und b), die Vermeidungsleistungszielorientierung einen stark negativen ( $\beta = -.52, p < .001$ ) (Hypothese 2c).

Werden in das Modell zusätzlich die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit hinzugefügt (Modell 2), zeigen sich folgende Effekte auf das Engagement. Der Einfluss der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ( $\beta = .10, p = \text{n.s.}$ ) ist zwar erwartungsgemäss positiv, jedoch nicht signifikant. Der Effekt der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ( $\beta = .25, p < .01$ ) ist wie erwartet positiv. Somit wird die Hypothese 2d nur teilweise bestätigt. Die Effekte der Zielorientierungen bleiben durch das Hinzufügen bestehen, derjenige der Annäherungsleistungszielorientierung und der Vermeidungsleistungszielorientierung werden leicht schwächer, womit Hypothese 3a bestätigt ist.

Ebenfalls wird die Hypothese 4a bestätigt, welche annimmt, dass die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedliche Varianzanteil des Engagements erklären. Durch die Zielorientierungen alleine werden 25% Varianz des Engagements erklärt. Die Selbstwirksamkeitserwartungen klären zusätzlich signifikante 9% Varianz auf.

Werden die hierarchischen Regressionen für die einzelnen Dimensionen des Engagements betrachtet<sup>7</sup> zeigen sich Unterschiede. Die Lernziel- sowie die Annäherungsleistungszielorientierung haben auf alle Dimensionen einen positiven Effekt, die Vermeidungsleistungszielorientierung einen negativen. Die Effekte der Lernzielorientierung auf die einzelnen Dimensionen bleiben durch die Kontrolle der Selbstwirksamkeitserwartungen bestehen. Die Effekte der Vermeidungsleistungszielorientierung werden bei allen Dimensionen durch das Hinzufügen der Selbstwirksamkeitserwartungen schwächer. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung hat vor allem einen positiven Effekt auf die Vitalität sowie die Hingabe. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hat nur einen schwachen positiven Effekt auf die Vitalität, keinen auf die Hingabe und die Absorbiertheit. Die Selbstwirksamkeitserwartungen erklären keine zusätzliche Varianz für die Absorbiertheit. Die Varianzzuwachse für die Vitalität und die Hingabe durch die Selbstwirksamkeitserwartungen sind signifikant. Insgesamt werden durch die getesteten motivationalen Orientierungen 35% Varianz der Vitalität, 30% der Hingabe und 15% der Absorbiertheit erklärt.

Tabelle 29  
Hierarchische Regression zur Vorhersage von Engagement

Variable	Modell 1			Modell 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
LZO	.56	.15	<b>.27***</b>	.53	.14	<b>.26***</b>
ALZO	.48	.14	<b>.32**</b>	.38	.14	<b>.26**</b>
VLZO	-.77	.14	<b>-.52***</b>	-.54	.14	<b>-.36***</b>
t2 LSWK				.56	.19	<b>.25**</b>
t2 ASWK				.18	.16	.10
<i>R</i> <sup>2</sup>		.25			.34	
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>			18.40***			10.26***

Anmerkungen: n = 173<sup>8</sup>, +p<.1, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  sind fett gedruckt  
LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung,  
VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung,  
LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

<sup>7</sup> Regressionen für die einzelnen Dimensionen des Engagements und der Beanspruchung sind den Abbildungen 71-76 im Anhang zu entnehmen.

<sup>8</sup> Die für die Berechnung der Regressionsanalysen verwendete Stichprobe weicht in einzelnen Fällen von der Ausgangsstichprobe (n = 173) ab. Grund ist der listenweise Ausschluss von Personen, für welche fehlende Werte in einzelnen Konstrukten vorliegen. Dies gilt auch für alle kommenden Regressionsanalysen. Die Grösse der Stichprobe, die den einzelnen Berechnungen zugrunde liegt, ist der Höhe des zweiten Freiheitsgrades zu entnehmen (df=n-k(Anzahl der Prädiktoren)-1), sofern diese im Text angegeben sind.

#### 5.2.1.2.2 *Haupteffekte der motivationalen Orientierungen auf das Beanspruchungserleben*

Dieselben Effekte der motivationalen Orientierungen auf das Engagement werden auch für das Beanspruchungserleben geprüft. Die hierarchischen Regressionen dazu sind der Tabelle 30 zu entnehmen.

Modell 1 beinhaltet die Zielorientierungen als Prädiktoren für das Beanspruchungserleben. Die Vermeidungsleistungszielorientierung stellt wie erwartet einen signifikant positiven Prädiktor für das langfristige Beanspruchungserleben ( $\beta = .43, p < .001$ ) dar (Hypothese 2f). Nicht so die Lernzielorientierung ( $\beta = -.26, p = \text{n.s.}$ ) und die Annäherungsleistungszielorientierung ( $\beta = -.05, p = \text{n.s.}$ ). Hypothese 2d und 2e, die einen negativen Effekt der Lern- und Annäherungsleistungszielorientierung auf das Beanspruchungserleben behaupten, werden nicht bestätigt. Werden zusätzlich die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ins Modell aufgenommen, zeigen sich folgende Effekte: Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sagt das langfristige Beanspruchungserleben nur schwach vorher ( $\beta = .16, p < .10$ ), die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung hat einen stärkeren Effekt ( $\beta = .30, p < .01$ ). Der Effekt der Vermeidungsleistungszielorientierung bleibt wie erwartet erhalten (Hypothese 3b), wird jedoch leicht abgeschwächt ( $\beta = .22, p < .05$ ). Dies legt eine gegenseitige Beeinflussung der Vermeidungsleistungszielorientierung und der Selbstwirksamkeitserwartungen nahe.

Die signifikanten Änderungen von  $R^2$  erklären unterschiedliche Varianzanteile des Beanspruchungserlebens durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen. Insgesamt werden 32% Varianz des Beanspruchungserlebens durch diese motivationalen Orientierungen erklärt. 17% durch die Zielorientierungen und nochmals 15% durch die Selbstwirksamkeitserwartungen. Somit wird Hypothese 4b bestätigt.

Betrachtet man die einzelnen Dimensionen des Beanspruchungserlebens, zeigen sich wiederum unterschiedliche Effekte der motivationalen Orientierungen<sup>9</sup>. Die positiven Effekte der Vermeidungsleistungszielorientierung auf die einzelnen Dimensionen bleiben durch das Hinzufügen der Selbstwirksamkeitserwartungen für den Zynismus und die reduzierte Leistungsfähigkeit bestehen. Die reduzierte Leistungsfähigkeit wird negativ beeinflusst durch beide Arten der Selbstwirksamkeitserwartungen. Für den Zynismus wird nur ein Effekt der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung gefunden, für die emotionale Erschöpfung nur ein schwach signifikanter Effekt der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Durch die motivationalen Orientierungen werden insgesamt 24% Varianz des Zynismus, 37% der reduzierten Leistungsfähigkeit und 13% der emotionalen Erschöpfung erklärt.

---

<sup>9</sup> Regressionen für die einzelnen Dimensionen des Engagements und der Beanspruchung sind den Abbildungen 71-76 im Anhang zu entnehmen.

Tabelle 30  
Hierarchische Regression zur Vorhersage von langfristigem Beanspruchungserleben

Variable	Modell 1			Modell 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
LZO	-.26	.16	-.13	-.23	.15	.11
ALZO	-.05	.15	-.03	.09	.14	.06
VLZO	.65	.14	<b>.43***</b>	.33	.14	<b>.22*</b>
t2 LSWK				-.69	.20	<b>-.30**</b>
t2 ASWK				-.30	.16	-.16 <sup>+</sup>
<i>R</i> <sup>2</sup>		.17			.32	
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>						
		11.70***			17.70***	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p <.1, \*p <.05, \*\*p <.01, \*\*\*p <.001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  sind fett gedruckt  
LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung,  
VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung,  
LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

### 5.2.1.2.3 Zusammenfassung: Haupteffekt der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben

Die multiplen Regressionen zeigen, dass die Vermeidungsleistungszielorientierung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung erwartungsgemäss positive Prädiktoren des Engagements sowie auch negative der Beanspruchung darstellen. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hat in den Modellen keine Effekte auf das Engagement und die Beanspruchung. Die Annäherungsleistungszielorientierung sowie die Lernzielorientierung stellen nur positive Prädiktoren des Engagements dar. Die signifikanten Effekte der Zielorientierungen auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung werden durch das Hinzufügen der beiden Selbstwirksamkeitserwartung leicht abgeschwächt, bleiben jedoch bestehen. Durch die Zielorientierungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen werden unterschiedliche Varianzanteile der Konstrukte Engagement und Beanspruchung erklärt.

### 5.2.1.3 Moderatoreffekte der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben

Nach der Prüfung der Haupteffekte im vorangehenden Abschnitt werden in einem zweiten Schritt Moderationseffekte gerechnet, um die gegenseitigen Beziehungen der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben zu untersuchen. Es wird angenommen, dass Interaktionen innerhalb der Zielorientierungen auf das Arbeitserleben bestehen (*Fragestellung 5*) sowie auch zwischen den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen (*Fragestellung 6*).

Es werden hierarchische Regressionen mit Interaktionen gerechnet, die zuerst auf die Gesamtwerte der abhängigen Variablen ‚Beanspruchungserleben‘ und ‚Erleben von Engagement‘, anschliessend auf deren einzelnen Dimensionen bezogen werden. In die Regressionen werden in einem ersten Schritt die einzelnen zu prüfenden motivationalen Orientierungen z-transformiert eingegeben, in einem zweiten deren Interaktion.

Die Ergebnisse der Analysen werden in den folgenden Abschnitten dargelegt. Es werden die gefundenen Zweimal-Interaktionen für das Engagement und das Beanspruchungserleben anhand von Abbildungen dargestellt. Zuerst werden in den einzelnen Unterkapiteln (A) die Funktion von Lernziel-

und Vermeidungsleistungszielorientierung, danach (B) die Funktion von Lernzielorientierung und den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen, gefolgt von (C) der Funktion von Vermeidungsleistungszielorientierung und Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen auf das Arbeitserleben dargestellt.

### 5.2.1.3.1 Engagement als Funktion motivationaler Orientierungen

(A) Engagement als Funktion von Lern- und Vermeidungsleistungszielorientierung.

Für den Gesamtwert des Engagements wird eine signifikante Interaktion zwischen der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung gefunden ( $b = .17$ ,  $R^2 = .24$ ,  $F(3,164) = 16.83$ ,  $p < .001$ ), welche 3.1% Varianz erklärt (vgl. Abbildung 12). Der Effekt ist vor allem auf die Vitalität zurückzuführen ( $b = .22$ ,  $R^2 = .22$ ,  $F(3,164) = 15.22$ ,  $p < .001$ ).

Es werden beide Haupteffekte bestätigt. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung geht mit weniger Engagement, eine hohe Lernzielorientierung mit mehr Engagement einher. Der höchste Engagementwert resultiert aus dem gleichzeitigen Vorkommen einer hohen Lernzielorientierung und einer tiefen Vermeidungsleistungszielorientierung. Der tiefste Engagementwert geht aus einer tiefen Lernzielorientierung gepaart mit einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung hervor. Diese Ergebnisse bedeuten, dass der positive Effekt der Lernzielorientierung auf das Engagement durch die Vermeidungsleistungszielorientierung abgeschwächt wird. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat demzufolge einen mindernden Effekt auf die Wirkung der Lernzielorientierung in Bezug auf das Engagement. Umgekehrt betrachtet hat die Lernzielorientierung einen Puffereffekt auf die Vermeidungsleistungszielorientierung. D.h. eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung wird durch das gleichzeitige Vorhandensein einer hohen Lernzielorientierung hinsichtlich der Entstehung von Engagement teilweise kompensiert. Somit wird Hypothese 5a bestätigt, dass der Einfluss der Lernzielorientierung auf das Engagement durch die Vermeidungsleistungszielorientierung negativ moderiert wird.

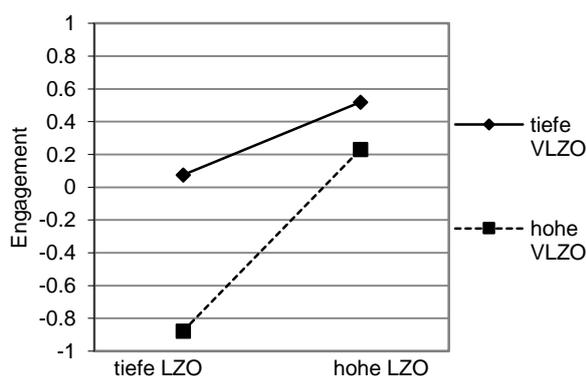


Abbildung 12. Engagement als Funktion aus Lernziel- und Vermeidungsleistungszielorientierung (n = 173)

(B) Engagement als Funktion von Lernzielorientierung und Selbstwirksamkeitserwartungen.

Für die Interaktion zwischen der Lernzielorientierung und den Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Dimensionen des Engagements wird eine moderierende Funktion der Selbstwirksamkeitserwartungen angenommen.

Für den Gesamtwert des Engagements ergibt sich eine signifikante Interaktion für das Zusammenspiel der Lernzielorientierung und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ( $b = -.36$ ,  $R^2 = .28$ ,  $F(3,165) = 20.82$ ,  $p < .001$ ) (vgl. Abbildung 13). Der Effekt geht vor allem auf die Dimension der Vitalität ( $b = -.52$ ,  $R^2 = .34$ ,  $F(3,165) = 28.51$ ,  $p < .001$ ) zurück. Durch die Interaktion der Lernzielorientierung und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung werden zusätzliche 5.3% Varianz des Engagementeswertes und 10.1% der Vitalität erklärt.

Es besteht ein deutlicher Effekt der Lernzielorientierung. Ist diese tief, geht dies mit weniger Engagement einher. Durch eine hohe Lernzielorientierung steigt das Engagement signifikant an. Ein additiver Effekt besteht zwischen einer tiefen Lernzielorientierung und einer tiefen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Bei gemeinsamem Auftreten führen sie zum tiefsten Engagementwert. Das Engagement kann bei einer hohen Lernzielorientierung durch eine gleichzeitig hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nicht gesteigert werden. Eine hohe Lernzielorientierung führt unabhängig von der Ausprägung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zu hohem Engagement. Ist die Lernzielorientierung hingegen tief ausgeprägt, steigert eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung das Engagement.

Die Interaktion der Lernzielorientierung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf den Gesamtwert des Engagements ist ebenfalls signifikant ( $b = -.37$ ,  $R^2 = .29$ ,  $F(3,165) = 22.86$ ,  $p < .001$ ) (Abbildung 14). Sie erklärt zusätzliche 3.7% Varianzanteil des Engagements. Der signifikante Effekt ist auf die Interaktion der Dimension Hingabe ( $b = -.27$ ,  $R^2 = .28$ ,  $F(3,168) = 21.99$ ,  $p < .001$ ) und diejenige der Vitalität ( $b = -.50$ ,  $R^2 = .32$ ,  $F(3,165) = 25.8$ ,  $p < .001$ ) zurückzuführen. Auch hier besteht ein additiver Effekt zwischen einer tiefen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und einer tiefen Lernzielorientierung, jedoch nicht zwischen einer hohen Lernzielorientierung und einer hohen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. Eine hohe Lernzielorientierung führt unabhängig der Selbstwirksamkeitserwartung zu höherem Engagement als eine tiefe. Hypothese 6a eines additiven Effekts zwischen der Lernzielorientierung und den Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Engagement wird somit teilweise bestätigt.

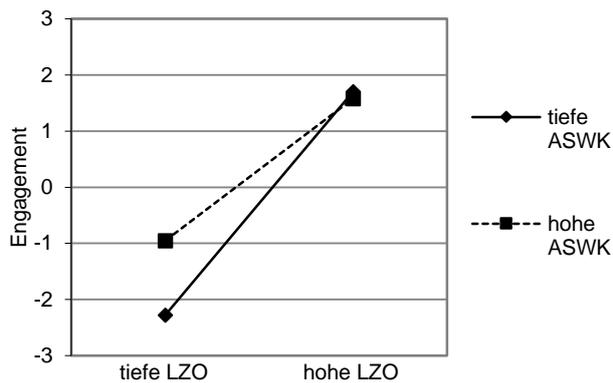


Abbildung 13. Engagement als Funktion aus Lernzielorientierung und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung (n = 173)

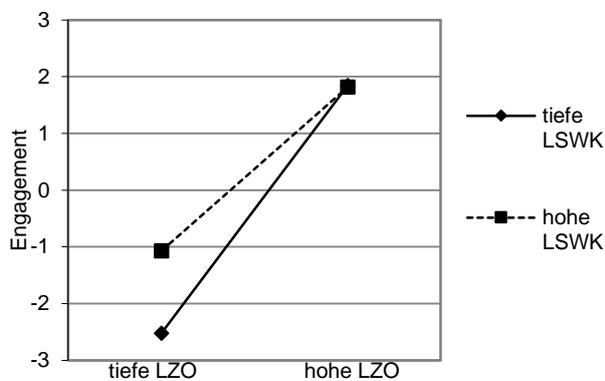


Abbildung 14. Engagement als Funktion aus Lernzielorientierung und Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (n = 173)

(C) Engagement als Funktion aus Vermeidungsleistungszielorientierung und Selbstwirksamkeitserwartungen

Weiter werden Interaktionen zwischen der Vermeidungsleistungszielorientierung und den Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Engagement postuliert. Weder für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ( $b = -.05$ ,  $R^2 = .14$ ,  $F(3,164) = 9.97$ ,  $p < .001$ ) noch für die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ( $b = .18$ ,  $R^2 = .20$ ,  $F(3,164) = 13.37$ ,  $p < .001$ ) wird eine signifikante Interaktion mit der Vermeidungsleistungszielorientierung in Bezug auf das Engagement gefunden (vgl. Abbildung 15 und 16). Somit wird die Hypothese 6b eines puffernden Effekts der Selbstwirksamkeitserwartungen auf den Einfluss der Vermeidungsleistungszielorientierung nicht bestätigt.

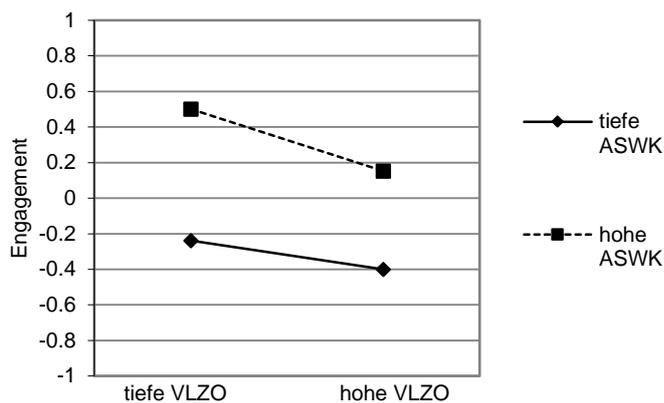


Abbildung 15. Engagement als Funktion aus Vermeidungsleistungszielorientierung und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung (n = 173)

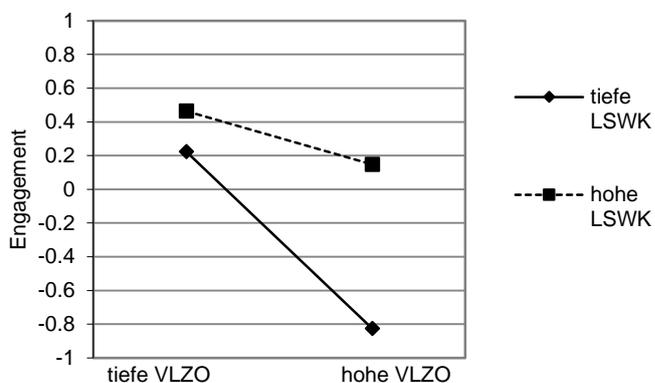


Abbildung 16. Engagement als Funktion aus Vermeidungsleistungszielorientierung und Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (n = 173)

### 5.2.1.3.2 Beanspruchung als Funktion motivationaler Orientierungen

(A) Beanspruchungserleben als Funktion von Lern- und Vermeidungsleistungszielorientierung.

Für den Gesamtwert des Beanspruchungserlebens besteht ein signifikanter Interaktionseffekt der Vermeidungsleistungszielorientierung und der Lernzielorientierung ( $b = -.15$ ,  $R^2 = .09$ ,  $F(3,169) = 5.79$ ,  $p < .001$ ) (Abbildung 17). Ein klarer Haupteffekt der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Beanspruchungserleben zeichnet sich ab. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung führt zu höherer Beanspruchung.

Das höchste Beanspruchungserleben resultiert aus dem gemeinsamen Auftreten einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung mit gleichzeitig tiefer Lernzielorientierung. Wer über eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung und gleichzeitig über eine tiefe Lernzielorientierung verfügt, ist wesentlich mehr belastet als Personen mit einer hohen Lernzielorientierung und gleichzeitig einer tiefen Vermeidungsleistungszielorientierung. Dies bedeutet auch, dass wer neben einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung eine hohe Lernzielorientierung mitbringt, die Belastung mindern kann. Die

Lernzielorientierung hat einen Puffereffekt auf den Einfluss der Vermeidungsleistungszielorientierung im Beanspruchungsprozess. Eine tiefe Vermeidungsleistungszielorientierung scheint aber der beste Schutz gegen Beanspruchung. Ist diese tief, sind die Beanspruchungswerte unabhängig von der Lernzielorientierung tief ausgeprägt.

Weiterführende Analysen zeigen, dass der Interaktionseffekt vor allem auf den Zynismus ( $b = -.14, R^2 = .16, F(3,168) = 10.81, p < .001$ ), sowie die emotionale Erschöpfung ( $b = -.18, R^2 = .10, F(3,168) = 7.45, p < .001$ ) zurückzuführen ist. Für die reduzierte Leistungsfähigkeit wird kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen der Lernziel- und der Vermeidungsleistungszielorientierung gefunden. Die Interaktionen erklären 4.1% Varianz des gesamten Beanspruchungserlebens, 3.7% der emotionalen Erschöpfung sowie 2.1% des Zynismus.

Die Hypothese 5b einer negativen Moderation der Lernzielorientierung auf den Einfluss der Vermeidungsleistungszielorientierung in Bezug auf das Beanspruchungserleben wird teilweise bestätigt. Der Effekt einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Beanspruchungserleben wird durch das gleichzeitige Vorkommen einer tiefen Lernzielorientierung abgeschwächt. Ist hingegen die Vermeidungsleistungszielorientierung bereits tief ausgeprägt, hat eine hohe Lernzielorientierung keine puffernde Wirkung.

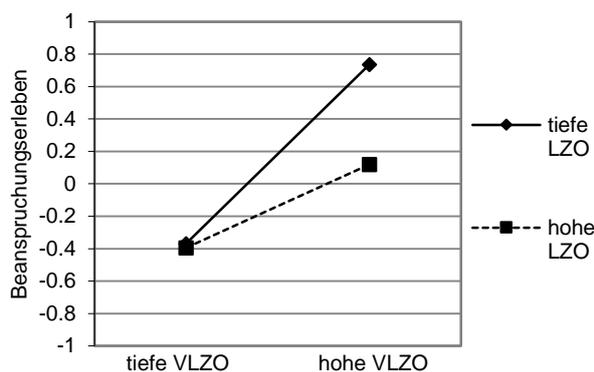


Abbildung 17. Beanspruchungserleben als Funktion aus Lern- und Vermeidungsleistungsziel-Orientierung (n = 173)

(B) Beanspruchung als Funktion von Lernzielorientierung und Selbstwirksamkeitserwartungen.

Es wird angenommen, dass die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als kurzfristiger Aspekt der Motivation auf die eher dispositionale Lernzielorientierung wirkt und demzufolge ein Moderationseffekt in Bezug auf das Beanspruchungserleben erwartet wird.

Eine signifikante Interaktion wird zwischen der Lernzielorientierung und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung für den Gesamtwert des Beanspruchungserlebens gefunden ( $b = .32, R^2 = .24, F(3,169) = 17.62, p < .001$ ) (Abbildung 18). Detailliertere Analysen zeigen signifikante Interaktionen für die Dimension der reduzierten Leistungsfähigkeit ( $b = .26, R^2 = .27, F(3,169) = 21.31, p < .001$ ) und der emotionalen Erschöpfung ( $b = .35, R^2 = .16, F(3,169) = 10.62, p < .001$ ). Die Interaktion erklärt zusätzliche 2.6% Varianz der reduzierten Leistungsfähigkeit, 4.9% der emotionalen Erschöpfung sowie 3.9% des gesamten Beanspruchungserlebens.

Der höchste Beanspruchungswert erfolgt aus einer tiefen Ausprägung der Lernzielorientierung sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Der tiefste Wert resultiert entgegen den Erwartungen aus dem gleichzeitigen Auftreten einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung und einer tiefen Lernzielorientierung. Der negative Einfluss der Lernzielorientierung auf das Beanspruchungserleben wird nicht verstärkt. Es geht aus den Ergebnissen hervor, dass eine hohe Lernzielorientierung gepaart mit einer hohen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung das Beanspruchungserleben leicht verstärkt.

Keine signifikante Interaktion ( $b = .08$ ,  $R^2 = .06$ ,  $F(3,172) = 3.29$ ,  $p < .05$ ) wurde zwischen der Lernzielorientierung mit der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung auf das Beanspruchungserleben gefunden (vgl. Abbildung 19). Hypothese 6c eines additiven Effekts der Lernzielorientierung und der Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Beanspruchung wird somit verworfen.

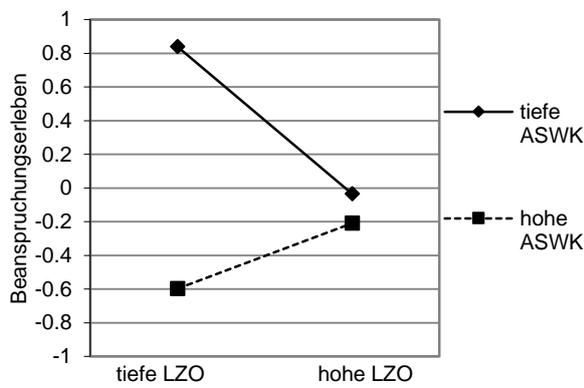


Abbildung 18. Beanspruchungserleben als Funktion aus Lernzielorientierung und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung (n = 173)

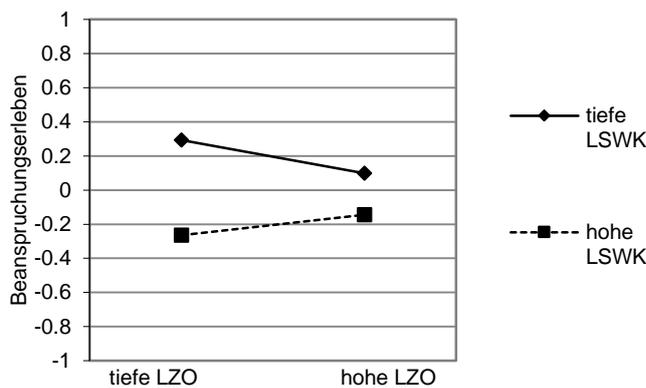


Abbildung 19. Beanspruchungserleben als Funktion aus Lernzielorientierung und Lehrerselbstwirksamkeitserwartung

(C) Beanspruchung als Funktion aus Vermeidungsleistungszielorientierung und Selbstwirksamkeitserwartungen.

Für das Zusammenspiel der Vermeidungsleistungszielorientierung mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wird für die Gesamtbeanspruchung kein signifikanter Effekt gefunden ( $b = -.12$ ,  $R^2 = .08$ ,  $F(3,171) = 2.91$ ,  $p < .05$ ), ebenfalls nicht für die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ( $b = -.04$ ,  $R^2 = .08$ ,  $F(3,171) = 4.81$ ,  $p < .01$ ). Bei der genaueren Analyse der einzelnen Dimensionen ergibt sich nur ein signifikant interaktionistischer Zusammenhang für die reduzierte Leistungsfähigkeit. Eine tiefe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und eine tiefe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung führen unabhängig von der Vermeidungsleistungszielorientierung zu den höchsten Werten der reduzierten Leistungsfähigkeit. Verfügt eine Person jedoch über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, wird allein die Ausprägung der Vermeidungsleistungszielorientierung relevant. Ist diese tief, führt dies zur tiefsten Wahrnehmung reduzierter Leistungsfähigkeit. Ist die Vermeidungsleistungszielorientierung hoch, steigt der Wert der reduzierten Leistungsfähigkeit signifikant an. Durch die Interaktion der Vermeidungsleistungszielorientierung und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung werden zusätzliche 5.2% Varianz der reduzierten Leistungsfähigkeit erklärt. Hypothese 6d eines puffernden Effekts der Selbstwirksamkeitserwartung auf den Einfluss der Vermeidungsleistungszielorientierung in Bezug auf das Beanspruchungserleben, wird nicht bestätigt.

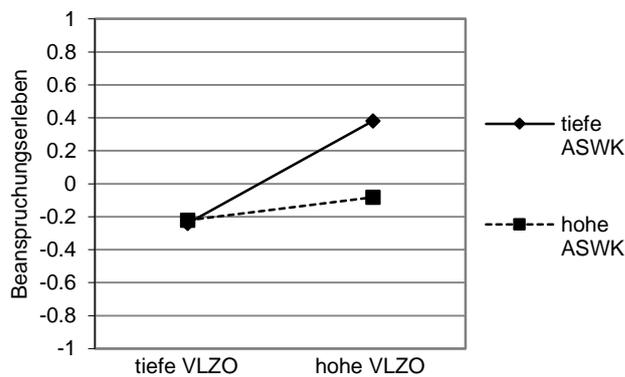


Abbildung 20. Beanspruchungserleben als Funktion aus Vermeidungsleistungszielorientierung und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung (n = 173)

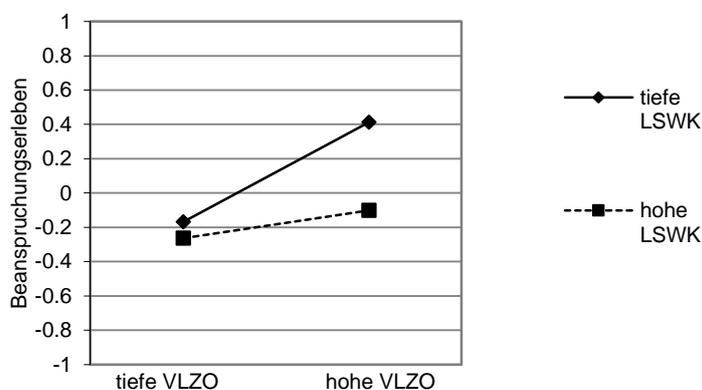


Abbildung 21. Beanspruchungserleben als Funktion aus Vermeidungsleistungszielorientierung und Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (n = 173)

### 5.2.1.3.3 Zusammenfassung: Moderatoreffekte

In Bezug auf die Moderatoreffekte zwischen den motivationalen Orientierungen und dem Arbeitserleben, werden zusammenfassend folgende Ergebnisse vorgelegt.

Es bestehen wie in der *Fragestellung 5* beschrieben signifikante Interaktionen zwischen der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Arbeitserleben. Die Vermeidungsleistungszielorientierung wirkt mindernd auf die Wirkung der Lernzielorientierung in Bezug auf das Engagement (Hypothese 5a). Die Lernzielorientierung hat auf der anderen Seite einen mindernden Effekt auf die Wirkung der Vermeidungsleistungszielorientierung in Bezug auf das Beanspruchungserleben (Hypothese 5b). Der mindernde Effekt der Lernzielorientierung ist nur begrenzt. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung kann durch eine hohe Lernzielorientierung in Bezug hinsichtlich des Engagements und der Beanspruchung nicht vollständig kompensiert werden.

*Fragestellung 6* beinhaltet die moderierenden Einflüsse zwischen der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung mit den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen. Der Einfluss der Lernzielorientierung auf das Engagement wird erwartungsgemäss durch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung positiv moderiert. Es besteht ein additiver Effekt zwischen den beiden Konstrukten (Hypothese 6a). Keinen mindernden Effekt haben die Selbstwirksamkeitserwartung auf die Wirkung der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Engagement (Hypothese 6b). Ebenso wird der negative Einfluss der Lernzielorientierung auf das Beanspruchungserleben durch die Selbstwirksamkeitserwartungen nicht verstärkt (Hypothese 6c). Im Gegenteil, scheint die gleichzeitig hoch ausgeprägte Lernzielorientierung zusammen mit hoch ausgeprägter allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung die Beanspruchung noch zu steigern. Weiter wird auch die Wirkung der Vermeidungsleistungszielorientierung in Bezug auf das Beanspruchungserleben nicht durch die Selbstwirksamkeitserwartungen moderiert (Hypothese 6d).

## 5.2.2 Empirische Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells

Dieser zweite Ergebnisteil beinhaltet die Testung der *Fragestellungen 7-12* zur Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells. Diese empirische Überprüfung des Modells gliedert sich in drei Schritte.

In einem ersten Schritt werden für die im theoretischen Arbeitsmodell enthaltenen Konstrukte multiple Regressionen für die einzelnen Prädiktorengruppen auf die unterschiedlichen abhängigen Variablen gerechnet. Jede Variablengruppe wird dabei einzeln getestet. Die Einzelregressionen sollen erste Hinweise auf die Stärke des Einflusses der im Modell enthaltenen Variablen geben und die stärksten Prädiktoren innerhalb einer Gruppe ermitteln. Sie dienen der Klärung, ob die im Arbeitsmodell gemachten theoretischen Annahmen der Ergänzungen sinnvoll erscheinen, oder ob zusätzliche Variablen ins Modell einfließen sollen.

In einem zweiten Schritt werden hierarchische Regressionen durchgeführt, um zu klären, ob durch die Prädiktorengruppen unterschiedliche Varianzanteile aufgeklärt werden und der Einbezug aller

Variablen sinnvoll erscheint. Da Variablen aus beiden Erhebungszeitpunkten zur Auswahl stehen, werden die Einzelregressionen der Prädiktorengruppen sowie die anschließenden hierarchischen Analysen nur mit der Stichprobe im Längsschnitt durchgeführt.

Der dritte Schritt beinhaltet die Modellierung der einzelnen Ergänzungen des Arbeitsmodells mittels Pfadanalyse. Die *Fragestellungen 7-12* werden einzeln überprüft. Die Modellierungen werden mit der Stichprobe im Längsschnitt durchgeführt und wenn möglich mit derjenigen im Querschnitt repliziert.

#### 5.2.2.1 Einzelregressionen

Der erste Schritt zur empirischen Annäherung an das Arbeitsmodell bilden die Regressionen der einzelnen Prädiktorengruppen für das Engagement und die Beanspruchung. Sie dienen dazu, die stärksten Prädiktoren innerhalb einer Gruppe zu ermitteln. Aufgrund dessen sollen sie erste Hinweise dazu liefern, ob die theoretischen Annahmen der Ergänzung des JD-R-Modells sinnvoll erscheinen oder ob zusätzlich andere Variablen in das Modell aufzunehmen sind.

##### 5.2.2.1.1 Einzelregressionen für die Prädiktorengruppen des positiven Arbeitserlebens

Die Einzelregressionen für die Arbeitszufriedenheit, die einzelnen Dimensionen des Engagements sowie des Engagementesamtwerts sind der Tabelle 31 zu entnehmen. Für das kurzfristige und langfristige positive Arbeitserleben leisten alle Prädiktorengruppen signifikante Varianzaufklärungen. Signifikante Prädiktoren des Arbeitserlebens stellen im Gesamtmodell die aktuelle Beanspruchung ( $\beta = -.36, p < .01$ ), die Ressourcen ( $\beta = .28, p < .01$ ) und die Stressoren ( $\beta = -.28, p < .01$ ) dar. Keine signifikanten Effekte sind für einzelne Selbstwirksamkeitserwartungen oder Persönlichkeitsmerkmale zu finden.

Am meisten Varianz des Engagements wird durch das kurzfristige Arbeitserleben aufgeklärt, gefolgt von den Zielorientierungen, den Arbeitsplatzmerkmalen, den Selbstwirksamkeitserwartungen sowie den Persönlichkeitsmerkmalen. Die einzelnen Prädiktorengruppen erklären jedoch unterschiedliche Varianzanteile der einzelnen Dimensionen des Engagements.

Für das Engagement stellt bei der Prädiktorengruppe des kurzfristigen Arbeitserlebens die Arbeitszufriedenheit ( $\beta = .59, p < .001$ ) den stärksten Prädiktor neben den Stressoren ( $\beta = -.22, p < .05$ ) dar. Bei den Arbeitsplatzmerkmalen sowie den Zielorientierungen weisen alle getesteten Variablen signifikante  $\beta$ -Koeffizienten auf. Als stärkster Prädiktor gehen bei den Arbeitsplatzmerkmalen die Ressourcen hervor ( $\beta = .40, p < .001$ ). Bei den Zielorientierungen bildet die Vermeidungsleistungszielorientierung ( $\beta = -.56, p < .001$ ) den stärksten Prädiktor, gefolgt von der Annäherungsleistungszielorientierung ( $\beta = .39, p < .01$ ) und der Lernzielorientierung ( $\beta = .31, p < .01$ ).

Bei der Prädiktorengruppe der Selbstwirksamkeitserwartungen hat die Lehrerselbstwirksamkeit zu t1 ( $\beta = .31, p < .05$ ) sowie die allgemeine Selbstwirksamkeit zu t2 ( $\beta = .27, p < .05$ ) einen signifikant positiven Effekt auf das Engagement.

Aus den Regressionen der einzelnen Prädiktorengruppen wird ersichtlich, dass sich die Absorbiertheit in Bezug auf den Effekt der einzelnen unabhängigen Variablengruppen anders verhält als die

Hingabe und die Vitalität. Die aktuelle Beanspruchung scheint Absorbiertheit zu fördern. Dies ist nicht grundsätzlich negativ zu betrachten, da Beanspruchung erst problematisch einzustufen ist, wenn sie über längere Zeit auftritt. Zudem haben die Stressoren einen negativen Effekt auf die Vitalität ( $\beta = -.30^{**}$ ,  $p = <.01$ ) sowie die Hingabe ( $\beta = -.27^{**}$ ,  $p = <.01$ ), jedoch nicht auf die Absorbiertheit ( $\beta = .00$ ,  $p = \text{n.s.}$ ).

#### 5.2.2.1.2 Einzelregressionen für die Prädiktorengruppen des negativen Arbeitserlebens

Die Werte der einzelnen Prädiktorengruppen auf das langfristige und kurzfristige Beanspruchungserleben sind in Tabelle 32 aufgeführt. Es zeigen sich signifikante Modelle und somit signifikante Einflüsse für alle untersuchten Prädiktorengruppen.

Für das kurzfristige Beanspruchungserleben erklären die Arbeitsplatzmerkmale am meisten Varianz, welche klar auf die Stressoren als stärkster Prädiktor zurückzuführen ist. Keine der Zielorientierungen hat einen bedeutenden Effekt auf die aktuelle Beanspruchung, ebenso keine der Selbstwirksamkeitserwartungen. Einzig der Neurotizismus ( $\beta = .24$ ,  $p <.05$ ) stellt ebenfalls ein signifikanter Prädiktor dar.

Das langfristige Beanspruchungserleben wird am stärksten durch die Arbeitsplatzmerkmale erklärt, gefolgt vom kurzfristigen Arbeitserleben, den Selbstwirksamkeitserwartungen, den Zielorientierungen und den Persönlichkeitsmerkmalen. Bei den Arbeitsplatzmerkmalen haben die Stressoren ( $\beta = .60$ ,  $p <.001$ ) den stärksten Effekt auf das langfristige Beanspruchungserleben. Beim kurzfristigen Arbeitserleben ist es die aktuelle Beanspruchung ( $\beta = .56$ ,  $p <.001$ ), bei den Zielorientierungen die Vermeidungsleistungzielorientierung ( $\beta = .51$ ,  $p <.001$ ) und bei den Persönlichkeitsmerkmalen der Neurotizismus ( $\beta = .30$ ,  $p <.01$ ). Die Selbstwirksamkeitserwartungen zu t2 haben den stärkeren Effekt auf die Beanspruchung als diejenigen zu t1. Die einzelnen Prädiktorengruppen erklären unterschiedliche Varianzanteile der einzelnen Beanspruchungsdimensionen.

Tabelle 31  
Einzelregressionen kurzfristig und langfristig positives Arbeitserleben

Prädiktorengruppe	Langfristig positives Arbeitserleben				Kurzfristig positives Arbeitserleben
	Vitalität	Hingabe	Absorbiertheit	Engagement total	Arbeitszufriedenheit
<i>Kurzfristiges Arbeitserleben</i>	R <sup>2</sup> = .31 F(3/101) = 14.9***	R <sup>2</sup> = .27 F(3/101) = 12.31***	R <sup>2</sup> = .27 F(3/101) = 12.67***	R <sup>2</sup> = .33 F(3/100) = 16.48***	R <sup>2</sup> = .11 F(2/102) = 6.1**
abes t1	.04	.00	.13	.03	.16
azuf	<b>.51***</b>	<b>.52***</b>	<b>.49***</b>	<b>.59***</b>	-
abea t2	-.10	-.01	<b>.26*</b>	.06	<b>-.36**</b>
<i>Arbeitsplatzmerkmale</i>	R <sup>2</sup> = .32 F(2/101) = 24.17***	R <sup>2</sup> = .28 F(2/102) = 19.85***	R <sup>2</sup> = .08 F(2/102) = 4.56*	R <sup>2</sup> = .28 F(2/101) = 19.51***	R <sup>2</sup> = .22 F(2/102) = 14.48***
Ressourcen	<b>.38***</b>	<b>.36***</b>	<b>.29**</b>	<b>.40***</b>	<b>.28**</b>
Stressoren	<b>-.30**</b>	<b>-.27**</b>	.00	<b>-.22*</b>	<b>-.28**</b>
<i>Zielorientierungen</i>	R <sup>2</sup> = .30 F(3/101) = 14.4***	R <sup>2</sup> = .24 F(3/101) = 10.44***	R <sup>2</sup> = .16 F(3/104) = 6.48***	R <sup>2</sup> = .30 F(3/101) = 14.38***	R <sup>2</sup> = .10 F(3/101) = .10*
LZO	<b>.21*</b>	<b>.30**</b>	<b>.29**</b>	<b>.31**</b>	<b>.27*</b>
ALZO	<b>.43***</b>	<b>.29*</b>	<b>.25*</b>	<b>.39**</b>	.08
VLZO	<b>-.65***</b>	<b>-.48***</b>	<b>-.29*</b>	<b>-.56***</b>	-.21 <sup>+</sup>
<i>Selbstwirksamkeit</i>	R <sup>2</sup> = .31 F(4/99) = 11.02**	R <sup>2</sup> = .22 F(4/100) = 7.1***	R <sup>2</sup> = .08 F(4/100) = 2.08 <sup>+</sup>	R <sup>2</sup> = .25 F(4/99) = 8.13***	R <sup>2</sup> = .11 F(4/100) = 2.98*
ASWK t1	-.11	-.20	-.18	-.19	.02
ASWK t2	<b>.38**</b>	.19	.13	<b>.27*</b>	.17
LSWK t1	.18	<b>.34*</b>	.29 <sup>+</sup>	<b>.31*</b>	-.13
LSWK t2	.16	.16	.02	.14	.24 <sup>+</sup>
<i>Persönlichkeitsmerkmale t1</i>	R <sup>2</sup> = .19 F(5/99) = 4.71**	R <sup>2</sup> = .20 F(5/99) = 5.00***	R <sup>2</sup> = .23 F(5/99) = 5.95***	R <sup>2</sup> = .24 F(5/99) = 6.04***	R <sup>2</sup> = .05 F(5/99) = .10
Extraversion	<b>.30**</b>	<b>.34**</b>	<b>.42***</b>	<b>.41***</b>	.11
Gewissenhaftigkeit	.01	-.04	-.07	-.04	.06
Neurotizismus	<b>-.21*</b>	-.14	<b>.20*</b>	-.06	-.11
Offenheit	-.01	.10	-.03	.02	-.02
Verträglichkeit	.15	.10	<b>.25**</b>	.19*	.10

Anmerkungen: n = 105, <sup>+</sup>p<.1, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt  
abes = aktuelle Beanspruchung durch das Studium, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren  
LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungszielorientierung, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung,  
LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 32  
Einzelregressionen kurzfristig und langfristig negatives Arbeitserleben

Prädiktorengruppe	Langfristig negatives Arbeitserleben				Kurzfristig negatives Arbeitserleben
	<i>Erschöpfung</i>	<i>Leistungsfähigkeit</i>	<i>Zynismus</i>	<i>Beanspruchung total</i>	<i>aktuelle Beanspruchung</i>
<i>Kurzfristiges Arbeitserleben</i>	R <sup>2</sup> = .64 F(3/101) = 61.01 ***	R <sup>2</sup> = .30 F(3/101) = 10.5 ***	R <sup>2</sup> = .32 F(3/101) = 15.53 ***	R <sup>2</sup> = .54 F(3/101) = 39.41 ***	R <sup>2</sup> = .28 F(4/100) = 19.63 ***
abes t1	-.01	.20*	-.04	-.06	<b>.44**</b>
azuf	<b>-.27***</b>	<b>-.41***</b>	-.14*	<b>-.31***</b>	<b>-.29**</b>
abean t2	<b>.68***</b>	.15	<b>.51***</b>	<b>.56***</b>	-
<i>Arbeitsplatzmerkmale</i>	R <sup>2</sup> = .49 F(2/104) = 49.02 ***	R <sup>2</sup> = .40 F(2/104) = 34.49 ***	R <sup>2</sup> = .35 F(2/104) = 27.41 ***	R <sup>2</sup> = .57 F(2/104) = 66.57 ***	R <sup>2</sup> = .36 F(2/104) = 29.01 ***
Ressourcen	-.17*	<b>-.33***</b>	<b>-.23**</b>	<b>-.28***</b>	-.06
Stressoren	<b>.61***</b>	<b>.43***</b>	<b>.46***</b>	<b>.60***</b>	<b>.58***</b>
<i>Zielorientierungen</i>	R <sup>2</sup> = .10 F(3/104) = 3.67*	R <sup>2</sup> = .27 F(3/104) = 12.71 ***	R <sup>2</sup> = .18 F(3/104) = 7.18 ***	R <sup>2</sup> = .21 F(3/104) = 9.15 ***	R <sup>2</sup> = .10 F(3/104) = 2.21 <sup>+</sup>
LZO	-.14	-.13	-.15	-.16 <sup>+</sup>	-.17
ALZO	.06	<b>-.37**</b>	-.01	.10	.06
VLZO	<b>.27*</b>	<b>.65***</b>	<b>.42**</b>	<b>.51***</b>	.18
<i>Selbstwirksamkeit</i>	R <sup>2</sup> = .14 F(4/100) = 4.21 **	R <sup>2</sup> = .41 F(4/100) = 17.36 ***	R <sup>2</sup> = .17 F(4/100) = 5.12 ***	R <sup>2</sup> = .29 F(4/100) = 10.23 ***	R <sup>2</sup> = .11 F(4/100) = 2.26*
ASWK t1	-.08	<b>-.23<sup>+</sup></b>	-.00	-.11	-.07
ASWK t2	-.19	<b>-.31**</b>	-.15	-.24 <sup>+</sup>	-.22
LSWK t1	-.05	.03	.10	-.01	-.01
LSWK t2	.22	<b>-.27*</b>	-.24 <sup>+</sup>	<b>-.29*</b>	.11
<i>Persönlichkeitsmerkmale t1</i>	R <sup>2</sup> = .10 F(5/99) = 2.26 <sup>+</sup>	R <sup>2</sup> = .23 F(4/99) = 5.79 ***	R <sup>2</sup> = .06 F(5/99) = 1.35	R <sup>2</sup> = .12 F(5/99) = 2.78*	R <sup>2</sup> = .09 F(5/99) = 2.05 ***
Extraversion	-.01	<b>-.24*</b>	-.04	.10	-.08
Gewissenhaftigkeit	-.19	-.03	-.00	-.07	-.15
Neurotizismus	<b>.26**</b>	<b>.30***</b>	<b>.22*</b>	<b>.30**</b>	<b>.24*</b>
Offenheit	.14	-.09	-.04	.02	.10
Verträglichkeit	.07	-.10	-.07	-.03	.01

Anmerkungen: n = 105, <sup>+</sup>p < .1 \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt  
abes = aktuelle Beanspruchung durch das Studium, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren  
LZO = Lernzielorientierung, ALZO = Annäherungsleistungzielorientierung, VLZO = Vermeidungsleistungzielorientierung,  
LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

### 5.2.2.1.3 Zusammenfassung: Einzelregressionen auf das Arbeitserleben

Die Einzelregressionen sollten erste Hinweise bezüglich der Stärke des Einflusses der einzelnen unabhängigen Variablen auf das Arbeitserleben geben.

Die Analysen bestätigen die theoretische Annahme, dass die Arbeitszufriedenheit, die Ressourcen, die Lern- und Annäherungsleistungszielorientierung sowie die Extraversion signifikant positive Prädiktoren des Engagements darstellen. Die Vermeidungsleistungszielorientierung stellt ein negativer Prädiktor für das Engagement dar. Für die Selbstwirksamkeitserwartungen ist das Bild nicht eindeutig. Sowohl die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums, wie auch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit sind signifikant positive Prädiktoren des Engagements. Für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit ist dies nicht der Fall.

In Bezug auf das langfristige Beanspruchungserleben erweisen sich die Arbeitszufriedenheit, die Ressourcen sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des ersten Berufsjahrs als negative Prädiktoren. Keinen Effekt auf das langfristige Beanspruchungserleben hat die aktuelle Studienbeanspruchung. Hingegen stellt diese einen signifikanten positiven Prädiktor für die aktuelle Beanspruchung im Beruf dar. Positive und damit das Beanspruchungserleben verstärkende Prädiktoren bilden das aktuelle Beanspruchungserleben, die Stressoren, die Vermeidungsleistungszielorientierung sowie der Neurotizismus.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sowohl das kurzfristige positive und negative Arbeitserleben zur Varianzaufklärung beitragen und somit ins Gesamtmodell aufzunehmen sind. Ebenfalls werden bei den Arbeitsplatzmerkmalen die Ressourcen und die Stressoren ins Modell aufgenommen. Von den Persönlichkeitsmerkmalen gehen die Extraversion und der Neurotizismus ins Modell ein, da nur diese beiden Persönlichkeitsaspekte Effekte auf das Arbeitserleben haben. Bei den Selbstwirksamkeitserwartungen stellt sich heraus, dass es sinnvoll erscheint, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ins Modell aufzunehmen, da die Effekte auf das Arbeitserleben unterschiedlich ausfallen. Die Effekte der Annäherungsleistungszielorientierung sind schwierig zu interpretieren. Sie zeigt einerseits einen signifikanten Einfluss auf das Engagement. Andererseits zeigt sich für Dimensionen der Beanspruchung nur ein Effekt für die reduzierte Leistungsfähigkeit. Weil die Wirkung der Annäherungsleistungszielorientierung auch aufgrund der theoretischen Erläuterungen umstritten ist, da es sich um ein hybrides Ziel handelt, wird sie nicht in die weiteren Analysen miteinbezogen.

### 5.2.2.2 Hierarchische Regressionen

In einem nächsten Schritt werden hierarchische Regressionsanalysen durchgeführt. Einerseits, um das Zusammenwirken einzelner Prädiktorvariablen und mögliche Interaktionen zu überprüfen, weiter auch zur Klärung des Varianzzuwachses der abhängigen Konstrukte durch das Hinzufügen der einzelnen unabhängigen Variablen.

Die Prädiktorengruppen werden nach der Einschlussmethode in einzelnen Schritten eingegeben. Aufgrund des theoretischen Arbeitsmodells und unter Berücksichtigung der deskriptiven Ergebnisse werden das kurzfristige Arbeitserleben, die Arbeitsplatzmerkmale, die Zielorientierungen, die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Persönlichkeitsmerkmale als einzelne Variablenblöcke, in der hier dargelegten Reihenfolge, in die Regressionen aufgenommen. Dieses Verfahren wird gewählt, um einerseits signifikanten Varianzzuwachs durch die einzelnen Schritte zu ermitteln, andererseits um zu verhindern, dass Effekte des Zusammenspiels einzelner Variablen überdeckt werden.

Um mögliche Kollinearitäten auszuschließen wird der Toleranzwert ausgegeben, welcher nicht kleiner als .1 sein darf, sowie der VIF, welcher >10 sein soll (Brosius, 2011). Weiter wird der F-Change-Wert angegeben, welcher aufzeigt, ob sich durch das Hinzufügen weiterer Variablen der F-Wert signifikant verändert, d.h. ob durch einen zusätzlichen Block signifikante Varianzanteile eines Konstrukts aufgeklärt werden.

#### 5.2.2.2.1 Hierarchische Regressionen für das positive Arbeitserleben

Die hierarchische Regression für den Gesamtwert des Engagements ist Tabelle 33 zu entnehmen. Der F-Change-Wert zeigt, dass die Varianzaufklärung durch das Hinzufügen der einzelnen Prädiktorengruppen für jedes Modell signifikant gesteigert wird. Insgesamt werden 64 % der Varianz des Engagements aufgeklärt.

Modell 1 beinhaltet die Arbeitszufriedenheit sowie die aktuelle Beanspruchung. Die Arbeitszufriedenheit hat einen signifikant positiven Effekt ( $\beta = .59, p < .001$ ) auf das Engagement, das aktuelle Beanspruchungserleben nicht ( $\beta = .07, p = \text{n.s.}$ ). Werden in die Regression zusätzlich die Arbeitsplatzmerkmale aufgenommen (Modell 2), bleibt der Effekt der Arbeitszufriedenheit bestehen ( $\beta = .44, p < .001$ ). Der Effekt der aktuellen Beanspruchung auf das Engagement wird durch das Hinzufügen der Arbeitsplatzmerkmale ebenfalls signifikant positiv ( $\beta = .26, p < .01$ ). Durch das Hinzufügen der Zielorientierungen (Modell 3), der Selbstwirksamkeitserwartungen (Modell 4) sowie der Persönlichkeitsmerkmale (Modell 5) bleiben die Effekte der aktuellen Beanspruchung und der Ressourcen bestehen. Der Effekt der Stressoren ist in Modell 4 und 5 nicht mehr signifikant. Der signifikant negative Effekt der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Engagement ( $\beta = -.21, p < .05$ ) (Modell 3) geht durch das Hinzufügen der Selbstwirksamkeitserwartungen (Modell 4) verloren. Die anderen Effekte bleiben bestehen.

Für das Schlussmodell (Modell 5) ergeben sich signifikant positive Effekte auf das Engagement für die Arbeitszufriedenheit ( $\beta = .37, p < .001$ ), die aktuelle Arbeitsbeanspruchung ( $\beta = .28, p < .01$ ), die

Ressourcen ( $\beta = .22, p < .01$ ), die Lernzielorientierung ( $\beta = .22, p < .01$ ), die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums ( $\beta = .29, p < .05$ ) sowie der Extraversion ( $\beta = .18, p < .05$ ). Postulierte Moderatoreffekte zwischen den motivationalen Orientierungen sowie zwischen den Ressourcen und Stressoren in Bezug auf das Engagement und die Beanspruchung wurden keine gefunden.

#### 5.2.2.2.2 Hierarchische Regressionen für das negative Arbeitserleben

Die hierarchischen Regressionen für den Gesamtwert der Beanspruchung sind Tabelle 34 zu entnehmen. Durch das Hinzufügen der einzelnen Prädiktorblöcke werden, wie die signifikanten F-Changes zeigen, ausser für die Selbstwirksamkeitserwartungen zusätzlich signifikante Varianzanteile erklärt. Insgesamt werden 76% Varianz des langfristigen Beanspruchungserlebens durch die eingefügten Variablen erklärt. Der signifikante Effekt der Vermeidungsleistungszielorientierung bleibt durch das Hinzufügen des kurzfristigen Arbeitserlebens, der Arbeitsplatzmerkmale, der Selbstwirksamkeitserwartungen sowie auch der Persönlichkeitsmerkmale bestehen.

Für das Beanspruchungserleben wird eine signifikante Interaktion zwischen den Ressourcen und den Stressoren am Arbeitsplatz gefunden ( $b = -.14, R^2 = .76, F(13,91) = 9.2, p < .001$ ). Die einzelnen Koeffizienten haben die erwarteten Richtungen. Die Arbeitszufriedenheit weist in Modell 1 einen signifikant negativen Beta-Koeffizienten ( $\beta = -.30, p < .01$ ) auf das Beanspruchungserleben aus. Durch das Hinzufügen der Arbeitsplatzmerkmale wird dieser Effekt in Modell 2 stark abgeschwächt ( $\beta = -.14, p < .05$ ). Modell 3 zeigt den signifikant positiven Effekt der Vermeidungsleistungszielorientierung auf die Beanspruchung. Die anderen Effekte bleiben bestehen. Keine signifikanten Effekte sind für die Selbstwirksamkeitserwartungen zu finden (Modell 4). Für das Schlussmodell (Modell 5) ergeben sich folgende signifikante Prädiktoren des Beanspruchungserlebens: Die aktuelle Arbeitsbeanspruchung hat einen signifikant positiven Effekt ( $\beta = .33, p < .001$ ), ebenfalls die Stressoren ( $\beta = .26, p < .01$ ) die Vermeidungsleistungszielorientierung ( $\beta = .22, p < .01$ ) und ganz schwach der Neurotizismus ( $\beta = .16, p < .05$ ). Ebenso stellen die Ressourcen einen signifikant positiven Prädiktor der Beanspruchung dar ( $\beta = -.22, p < .01$ ). Es werden für das Beanspruchungserleben keine signifikanten Interaktionen zwischen den motivationalen Orientierungen sowie zwischen den Ressourcen und den Stressoren in Bezug auf das Arbeitserleben gefunden.

Tabelle 33  
Hierarchische Regressionen Engagement<sup>10</sup>

Variable	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$												
azuf	.92	.13	<b>.59***</b>	.67	.13	<b>.44***</b>	.56	.12	<b>.36***</b>	.57	.12	<b>.37***</b>	.57	.12	<b>.37***</b>
abea	.09	.11	.07	.32	.12	<b>.26**</b>	.35	.11	<b>.28**</b>	.36	.10	<b>.29**</b>	.35	.10	<b>.28**</b>
ress				.94	.27	<b>.29**</b>	.96	.25	<b>.30***</b>	.81	.25	<b>.25**</b>	.75	.25	<b>.23**</b>
stress				-.46	.19	<b>-.24*</b>	-.37	.18	-.19*	-.28	.18	-.14	-.24	.18	-.12
LZO							.57	.15	<b>.28***</b>	.51	.15	<b>.25***</b>	.45	.14	<b>.22**</b>
VLZO							-.33	.11	<b>-.21**</b>	-.19	.12	-.12	-.14	.11	-.01
t2 LSWK										.05	.22	-.02	.12	.22	-.06
t2 ASWK										.27	.18	.15	.29	.18	.16
t1 LSWK										.68	.25	<b>.31**</b>	.64	.26	<b>.29*</b>
t1 ASWK										-.34	.21	-.17	-.41	.23	-.20 <sup>†</sup>
neur													.23	.10	.18*
extr													-.09	.12	-.06
<i>R</i> <sup>2</sup>		.33			.46			.55			.61			.64	
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		24.59***			11.71***			9.65***			3.65*			3.39*	

Anmerkungen: n = 105, <sup>†</sup>p < .1, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  sind fett gedruckt  
azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren  
VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung  
LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

<sup>10</sup> Hierarchische Regressionen für die einzelnen Dimensionen des Engagements und der Beanspruchung sind der Tabelle 77-82 im Anhang zu entnehmen.

Tabelle 34  
Hierarchische Regressionen Beanspruchung<sup>11</sup>

Variable	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
azuf	-.49	.12	<b>-.30***</b>	-.23	.11	-.14*	-.22	.11	-.14*	-.21	.11	-.13 <sup>+</sup>	-.19	.10	-.12 <sup>+</sup>
abea	.78	.09	<b>.59***</b>	.48	.10	<b>.36***</b>	.48	.09	<b>.37***</b>	.47	.09	<b>.36***</b>	.43	.09	<b>.33***</b>
ress				-.74	.22	<b>-.22**</b>	-.79	.21	<b>-.23***</b>	-.66	.22	<b>-.19**</b>	-.74	.22	<b>-.22**</b>
stress				.70	.15	<b>.35***</b>	.52	.15	<b>.26**</b>	.49	.15	<b>.24**</b>	.52	.15	<b>.26**</b>
LZO							-.08	.13	-.03	-.08	.13	-.04	-.13	.13	-.06
VLZO							.36	.19	<b>.22***</b>	.33	.10	.20**	.34	.01	<b>.21**</b>
t2 LSWK										-.27	.17	-.11	-.30	.19	-.13
t2 ASWK										.04	.15	.02	.02	.16	.01
t1 LSWK													-.12	.23	-.05
t1 ASWK													.02	.20	.01
neur													.22	.09	.16*
extr													.16	.10	.10
<i>R</i> <sup>2</sup>		.54			.67			.71			.72			.75	
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		50.96***			20.24***			7.03**			1.75			4.11*	

Anmerkungen: n = 105<sup>+</sup>, p < .1, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  sind fett gedruckt  
azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren  
VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung  
LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

<sup>11</sup> Hierarchische Regressionen für die einzelnen Dimensionen des Engagements und der Beanspruchung sind der Tabelle 77-82 im Anhang zu entnehmen.

#### 5.2.2.2.3 Zusammenfassung: Hierarchische Regressionen für das Arbeitserleben

Aufgrund der hierarchischen Regressionen für das Engagement und das Beanspruchungserleben ist zu schliessen, dass alle aufgrund der Einzelregressionen einbezogenen Variablen signifikante Varianzaufklärungen für das Arbeitserleben leisten und demzufolge in die Modellierung des theoretischen Arbeitsmodells aufgenommen werden.

Insgesamt werden für das Engagement 64% Varianz erklärt, für das Beanspruchungserleben sind es 76%. Es werden keine postulierten Interaktionen zwischen den motivationalen Orientierungen sowie den Ressourcen und den Stressoren auf das Arbeitserleben gefunden.

#### 5.2.3.3 Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells mittels Pfadanalysen

In einem nächsten Schritt werden Pfadanalysen mit MPlus Version 6.0 (Muthén & Muthén, 1998-2006) zur Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells (*Fragestellung 7 und 8*) modelliert, sowie um direkte und indirekte Effekte der motivationalen Orientierungen zu testen (*Fragestellung 9*).

Es werden zuerst die einzelnen, durch die Zielorientierungen ergänzten Pfade des JD-R-Modells dargelegt. Anschliessend wird das durch die Zielorientierungen erweiterte Gesamtmodell geprüft, sowie in weiteren Schritten durch die Selbstwirksamkeitserwartungen und das kurzfristige Arbeitserleben ergänzt. Es sind in den Modellen nur signifikante Pfade aufgeführt.

Die Prädiktoren werden manifest in die Modellpfade einbezogen, die abhängigen Konstrukte latent. Engagement wird latent nur mit der Hingabe sowie der Vitalität modelliert, das Beanspruchungserleben mit der emotionalen Erschöpfung und dem Zynismus. Denn bereits die konfirmatorischen Faktorenanalysen zur Überprüfung der Trennung beider Konstrukte zeigte, dass die reduzierte Leistungsfähigkeit ebenfalls auf das Engagement lädt, die Absorbiertheit auf das Beanspruchungserleben. Zudem ging aus den korrelativen Zusammenhängen und regressionsanalytischen Analysen hervor, dass sich die Absorbiertheit und die reduzierte Leistungsfähigkeit anders verhalten als die anderen Dimensionen des Arbeitserlebens.

Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit der Einschätzung anderer Autoren, welche die Hingabe und Vitalität als zentrale Komponenten des Engagements, sowie die emotionale Erschöpfung und den Zynismus als zentrale Komponenten des Beanspruchungserlebens, beschreiben (Maslach und Leiter, 2008).

Die Pfade werden jeweils mit der Stichprobe im Längsschnitt modelliert und wenn möglich mit derjenigen im Querschnitt repliziert.

### 5.2.3.3.1 Überprüfung des motivationalen Pfades

Der in Abbildung 22 dargestellte Pfad umfasst die latente abhängige Variable ‚Engagement‘, welcher sich aus den Faktoren ‚Vitalität‘ und ‚Hingabe‘ zusammensetzt. Als Prädiktoren werden die Ressourcen am Arbeitsplatz sowie die Lernzielorientierung als manifeste Variablen eingefügt.

Die empirische Überprüfung des motivationalen Pfades zeigt nur teilweise erwartete Ergebnisse. Die Ressourcen und die Lernzielorientierung stellen Antezedenzen des Engagements dar. Die Lernzielorientierung hat keinen Effekt auf die Ressourcen. Aufgrund dessen besteht nur ein direkter Effekt der Lernzielorientierung auf das Engagement ( $\beta = .27, p < .001$ ) und kein indirekter. Der Pfad weist einen sehr guten Modellfit auf ( $\chi^2 = .97, df = 1, n.s.; RMSEA = .00, CFI = 1.00, TLI = 1.00, SRMR = .01$ ). Insgesamt werden 49% Varianz des Engagements durch die Ressourcen und die Lernzielorientierung erklärt.

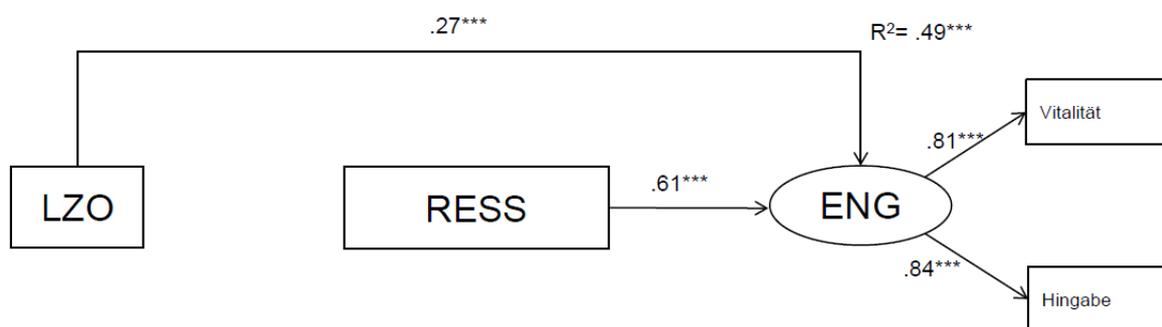


Abbildung 22. Motivationaler Pfad des JD-R-Modells ergänzt mit der Lernzielorientierung

Anmerkungen: n = 105, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001  
LZO = Lernzielorientierung, RESS = Ressourcen, ENG = Engagement

### 5.2.3.3.2 Überprüfung des energetischen Pfades

Die Modellierung des energetischen Pfades, welcher zu Beanspruchung führt, ist in Abbildung 23 aufgeführt. Die abhängige Variable wird latent modelliert und setzt sich zusammen aus dem Zynismus sowie der emotionalen Erschöpfung. Als Prädiktoren werden die Stressoren und die Vermeidungsleistungszielorientierung als manifeste Konstrukte eingesetzt. Für den Pfad wird ein zufriedenstellender Modellfit erzielt ( $\chi^2 = 6.4, df = 4, n.s.; RMSEA = .23, CFI = .97, TLI = .80, SRMR = .03$ ).

Erwartungsgemäss stellen die Stressoren sowie die Vermeidungsleistungszielorientierung Antezedenzen des Beanspruchungserlebens dar. Die Stressoren wirken als Mediator. Wider Erwarten besteht kein direkter Effekt der Vermeidungsleistungszielorientierung auf die Beanspruchung, sondern nur ein indirekter ( $\beta = .25, p < .001$ ), vermittelt durch die Stressoren. Die beiden Prädiktoren ‚Stressoren‘ und ‚Vermeidungsleistungszielorientierung‘ erklären 63% Varianz des Beanspruchungserlebens.

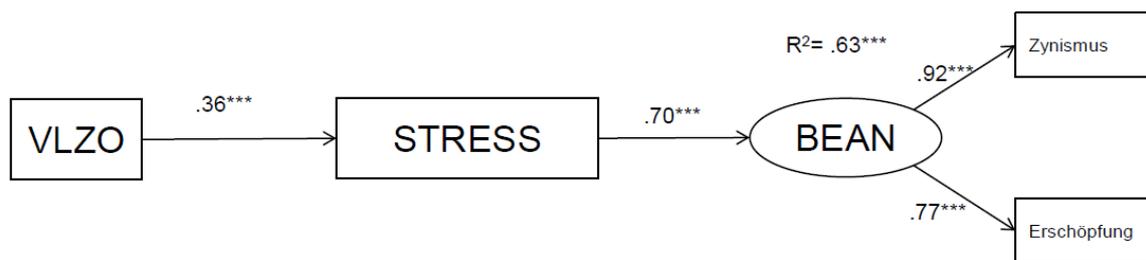


Abbildung 23. Energetischer Pfad des JD-R-Modells ergänzt mit der Vermeidungsleistungszielorientierung

Anmerkungen: n = 105, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001  
 VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, STRESS = Stressoren, BEAN = Beanspruchung

### 5.2.3.3 Überprüfung des durch die Zielorientierungen erweiterten JD-R-Modells

Im nächsten Schritt wird das vollständige JD-R-Modell, ergänzt um die beiden Zielorientierungen, getestet (Fragestellung 7).

Die theoretischen Überlegungen lassen die Annahme zu, dass die Arbeitsplatzmerkmale nicht nur innerhalb eines Pfades, sondern auch zwischen den Modellpfaden als Mediatoren wirken. Weiter ist anzunehmen, dass die Vermeidungsleistungszielorientierung einen negativen Einfluss auf das Engagement hat, die Lernzielorientierung einen hemmenden auf das Beanspruchungserleben. Zudem wird eine negative Beziehung zwischen den beiden Konstrukten des Arbeitserlebens sowie zwischen den Stressoren und den Ressourcen am Arbeitsplatz erwartet (Bakker & Demerouti, 2007). Keine Beziehung wird zwischen den beiden Zielorientierungen angenommen, da sie voneinander unabhängige Konstrukte darstellen (Köller, 1998).

Für das durch die Zielorientierungen erweiterte JD-R-Modell (Abbildung 24) wird ein sehr guter Modellfit erzielt ( $\chi^2=10.24$ ,  $df=9$ , n.s.;  $RMSEA=.04$  CFI = 1.00, TLI = .99, SRMR=.03). Die Ergebnisse der einzelnen Modellpfade bestätigen sich für das Gesamtmodell. Die Lernzielorientierung hat einen direkten positiven Effekt ( $\beta = .32$ ,  $p < .001$ ) auf das Engagement. Kein direkter oder indirekter Effekt besteht zwischen der Lernzielorientierung und dem Beanspruchungserleben. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat im Gesamtmodell einen indirekten positiven Effekt ( $\beta = .26$ ,  $p < .001$ ) auf das Beanspruchungserleben, der durch die Stressoren vermittelt ist. Es besteht kein direkter Effekt auf das Beanspruchungserleben. Ebenfalls hat die Vermeidungsleistungszielorientierung einen insgesamt negativen Effekt ( $\beta = -.42$ ,  $p < .001$ ) auf das Engagement. Einerseits durch einen direkten Effekt ( $\beta = -.27$ ,  $p < .001$ ) sowie einen indirekten ( $\beta = -.16$ ,  $p < .001$ ), welcher vor allem durch die Stressoren vermittelt ist.

Die Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten des Arbeitserlebens sowie der Arbeitsplatzmerkmale sind erwartungskonform negativ. Das Beanspruchungserleben hat einen negativen Effekt auf das Engagement, die Stressoren einen negativen auf die Ressourcen. Ebenfalls besteht erwartungsgemäss kein Zusammenhang zwischen der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung.

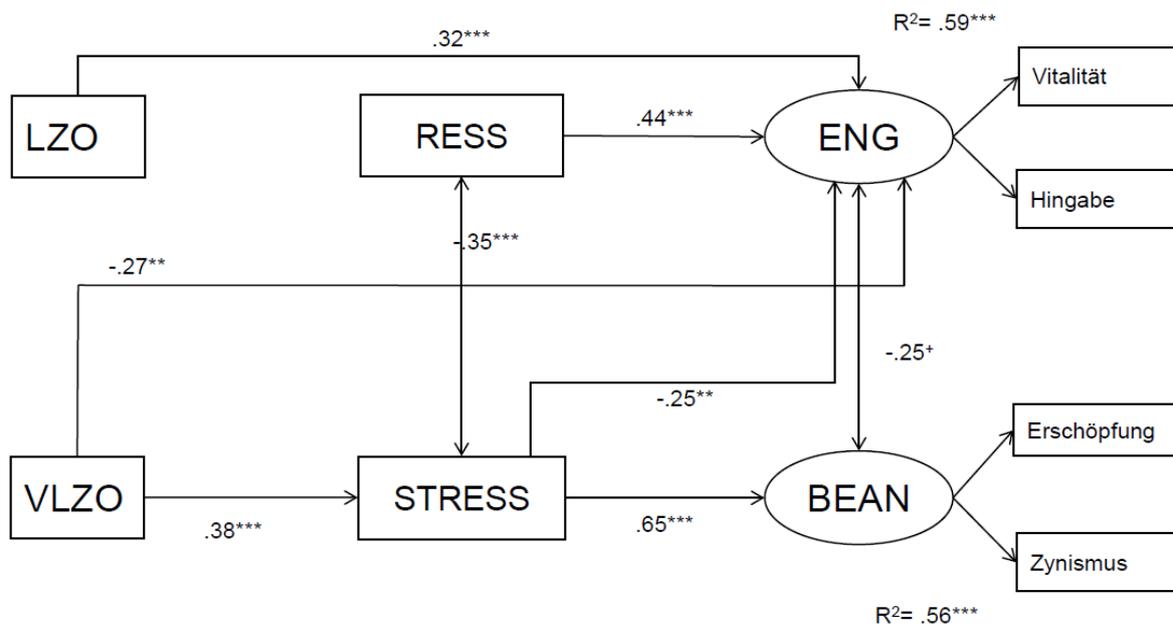


Abbildung 24. JD-R-Modell erweitert durch die Zielorientierungen

Anmerkungen: n =105, \*p <.05, \*\*p <.01, \*\*\*p <.001  
 LZO = Lernzielorientierung, RESS = Ressourcen, ENG = Engagement  
 VLZO = Vermeidungsleistungzielorientierung, STRESS = Stressoren, BEAN = Beanspruchung

Zusammenfassend ist für die Überprüfung des JD-R-Modells, ergänzt durch die Zielorientierungen, festzuhalten, dass sich das theoretische Modell aufgrund der guten Modellfits empirisch bestätigen lässt und somit Hypothese 7.1 anzunehmen ist.

Die Einflüsse der Lern- und der Vermeidungsleistungzielorientierung sind teilweise erwartungswidrig. Die Lernzielorientierung hat nur einen direkten positiven Effekt auf das Engagement. Der postulierte indirekte Effekt auf die Arbeitsplatzressourcen ist nicht vorhanden. Somit wird Hypothese 7.2a nur teilweise bestätigt. Die Lernzielorientierung hat weder einen direkten noch einen indirekten negativen Effekt auf das Beanspruchungserleben, was zur Verwerfung der Hypothese 7.2b führt.

Das Engagement wird durch die Vermeidungsleistungzielorientierung erwartungsgemäss negativ beeinflusst. Der Effekt lässt sich nur indirekt auf die Ressourcen am Arbeitsplatz finden. Ein direkter Effekt ist nicht gegeben. Somit ist nur der zweite Teil Hypothese 7c zu bestätigen. Die Annahme eines direkten Effekts wird verworfen.

Der indirekt positive Einfluss der Vermeidungsleistungzielorientierung auf das Beanspruchungserleben vermittelt durch die Stressoren findet Bestätigung. Der postulierte direkte Effekt ist nicht zu finden. Dies führt dazu, dass Hypothese 7.2d nur teilweise bestätigt wird.

#### 5.2.3.3.4 Überprüfung des durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen erweiterten JD-R-Modells

Die Überprüfung des durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen erweiterten JD-R-Modells, dient zur Beantwortung der *Fragestellung 8.1 – 8.4*.

Die hierarchischen Regressionsanalysen in Abschnitt 5.2.2.2 haben gezeigt, dass durch das Hinzufügen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zusätzliche Varianzanteile für das Erleben von Engagement aufgeklärt werden. Aufgrund dessen werden im nächsten Schritt dem Modell die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung als manifeste Prädiktoren hinzugefügt, um das Zusammenspiel der motivationalen Orientierungen in Bezug auf die Entstehung von Engagement und Beanspruchung zu überprüfen. Das Modell ist in Abbildung 25 dargestellt. Es wird ein guter Modellfit erzielt ( $\chi^2=17.54$ ,  $df=13$ , n.s.; RMSEA=.06, CFI = .99, TLI = .96, SRMR=.02). Hypothese 8.1 der empirischen Bestätigung des durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen ergänzten JD-R-Modells wird bestätigt.

Die ursprünglichen Pfade der Zielorientierungen auf das Engagement und die Beanspruchung bleiben bestehen, sind aber leicht schwächer ausgeprägt. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat weiterhin einen insgesamt positiven Effekt auf das Beanspruchungserleben ( $\beta = .28$ ,  $p < .001$ ), welcher vor allem indirekt durch die Stressoren vermittelt ist ( $\beta = .14$ ,  $p < .05$ ). Es besteht insgesamt ein negativer Effekt der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Engagement ( $\beta = -.25$ ,  $p < .01$ ), welcher vor allem durch den direkten Effekt ( $\beta = -.22$ ,  $p < .01$ ) zu Stande kommt. Der signifikant indirekte Effekt geht verloren. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung beeinflusst das Beanspruchungserleben insgesamt negativ ( $\beta = -.24$ ,  $p < .05$ ). Es besteht ein signifikant indirekter Effekt ( $\beta = -.16$ ,  $p < .05$ ) vermittelt durch die Stressoren.

Das Engagement wird durch die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung insgesamt positiv beeinflusst ( $\beta = .30$ ,  $p < .01$ ), dies vor allem indirekt durch die Arbeitsplatzressourcen ( $\beta = .14$ ,  $p < .05$ ). Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hat nur einen insgesamt positiven Effekt auf das Engagement ( $\beta = .25$ ,  $p < .05$ ).

Die Zusammenhänge zwischen den Komponenten der motivationalen Orientierungen untereinander sind mehrheitlich erwartungsgemäss. Eine starke Korrelation besteht zwischen den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Vermeidungsleistungszielorientierung steht in negativer Beziehung mit den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen. Keine signifikanten Zusammenhänge bestehen zwischen der Lernzielorientierung und den Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die Hypothese 8.2a welche einen direkten und einen durch die Arbeitsplatzmerkmale vermittelten, indirekten positiven Effekt der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung auf das Engagement postuliert, wird nur teilweise bestätigt. Es besteht zwar ein positiver Effekt der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung auf das Engagement. Dieser kommt vor allem indirekt, vermittelt durch die Stressoren zu Stande und nicht wie angenommen durch die Ressourcen.

Hypothese 8.2b eines direkten und indirekt positiven Einflusses der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung auf das Engagement wird ebenfalls nur teilweise bestätigt. Es findet sich erwartungsgemäss

ein indirekt positiver Effekt vermittelt durch die Ressourcen am Arbeitsplatz. Ein signifikant direkter Effekt ist nicht gegeben.

In Bezug auf das Arbeiterleben ist kein Einfluss der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung auf das Beanspruchungserleben zu finden. Somit wird Hypothese 8.2c verworfen.

Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung hingegen beeinflusst das Beanspruchungserleben wie erwartet negativ. Es besteht kein direkter Effekt, jedoch ein indirekter vermittelt durch die Stressoren. Somit wird Hypothese 8.2d teilweise bestätigt.

Bestätigung finden die Hypothesen 8.3e und 8.3f. Die Einflüsse der Lernzielorientierung und der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Arbeiterleben bleiben durch das Hinzufügen der beiden Selbstwirksamkeitserwartungen bestehen.

Die für das Gesamtmodell gerechneten Interaktionseffekte zwischen der Lernzielorientierung und der Vermeidungsleistungszielorientierung, sowie den beiden Zielorientierungsdimensionen und den Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Arbeiterleben bringen keine signifikanten Ergebnisse hervor oder es konnten aufgrund der geringen Probandenanzahl keine akzeptablen Modelle mit Interaktionen gerechnet werden. Aufgrund der hierarchischen Regressionsanalysen ist davon auszugehen, dass im Gesamtmodell keine solche Interaktionen vorhanden sind. Dies führt zur Verwerfung der Hypothesen 8.4a - 8.4d.

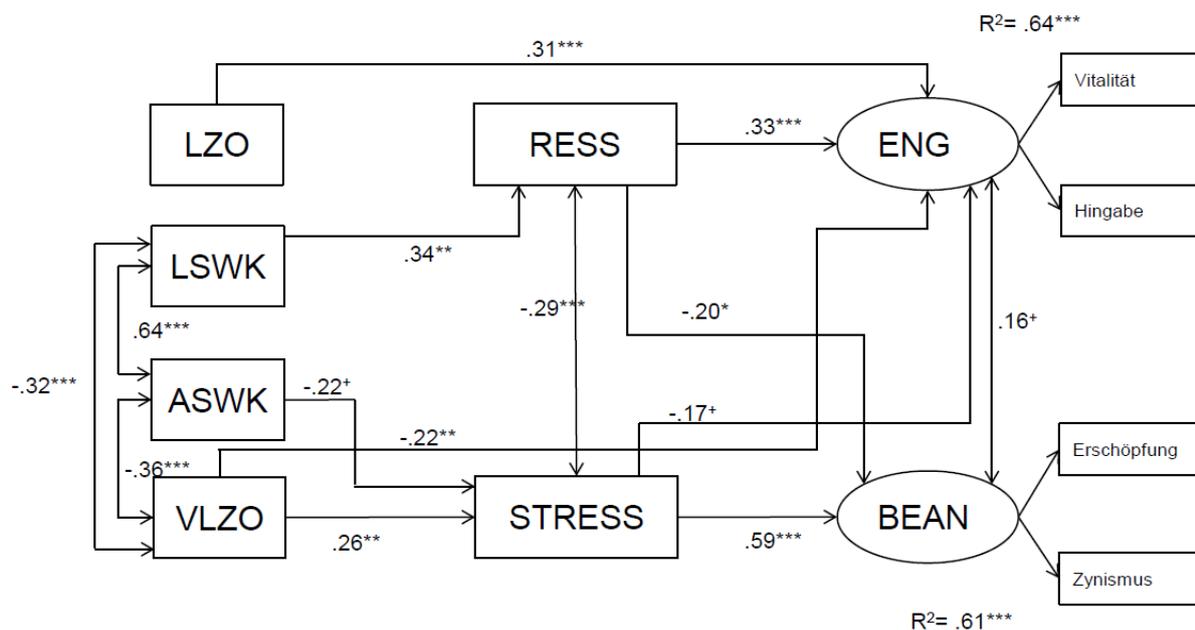


Abbildung 25. JD-R-Modell erweitert durch die Lern- und die Vermeidungsleistungszielorientierung sowie die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung

Anmerkungen: n = 105, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001  
 LZO = Lernzielorientierung, RESS = Ressourcen, ENG = Engagement  
 VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, STRESS = Stressoren, BEAN = Beanspruchung  
 LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

### 5.2.3.3.5 Überprüfung des durch die motivationalen Orientierungen und das kurzfristige Arbeitserleben erweiterten JD-R- Modells

Die Erweiterung des JD-R-Modells durch das kurzfristige Arbeitserleben stellt einen weiteren Untersuchungsschritt dar (Fragestellung 9). Das kurzfristige Arbeitserleben kann im Entstehungsprozess von Engagement und Beanspruchung als dem langfristigen Arbeitserleben vorauslaufend betrachtet werden. Die Arbeitszufriedenheit sowie das aktuelle Beanspruchungserleben werden zusätzlich zu den motivationalen Orientierungen als manifeste Variablen in das Modell eingefügt.

Die Ergänzung führt zu einem leicht schlechteren, aber zufriedenstellenden Modellfit ( $\chi^2=25.41$ ,  $df=17$ , sig.;  $RMSEA=.07$ ,  $CFI = .98$ ,  $TLI = .94$ ,  $SRMR=.03$ ) (Abbildung 26). Die einzelnen signifikanten Pfade der motivationalen Orientierungen auf das langfristige Arbeitserleben bleiben bestehen. Zusätzlich zeigt sich ein signifikanter Effekt der Lernzielorientierung auf die Arbeitszufriedenheit ( $\beta = .23$ ,  $p < .01$ ). Durch das Hinzufügen des kurzfristigen Arbeitserlebens werden zusätzlich 12% Varianz des Engagements, sowie 13% des Beanspruchungserlebens erklärt.

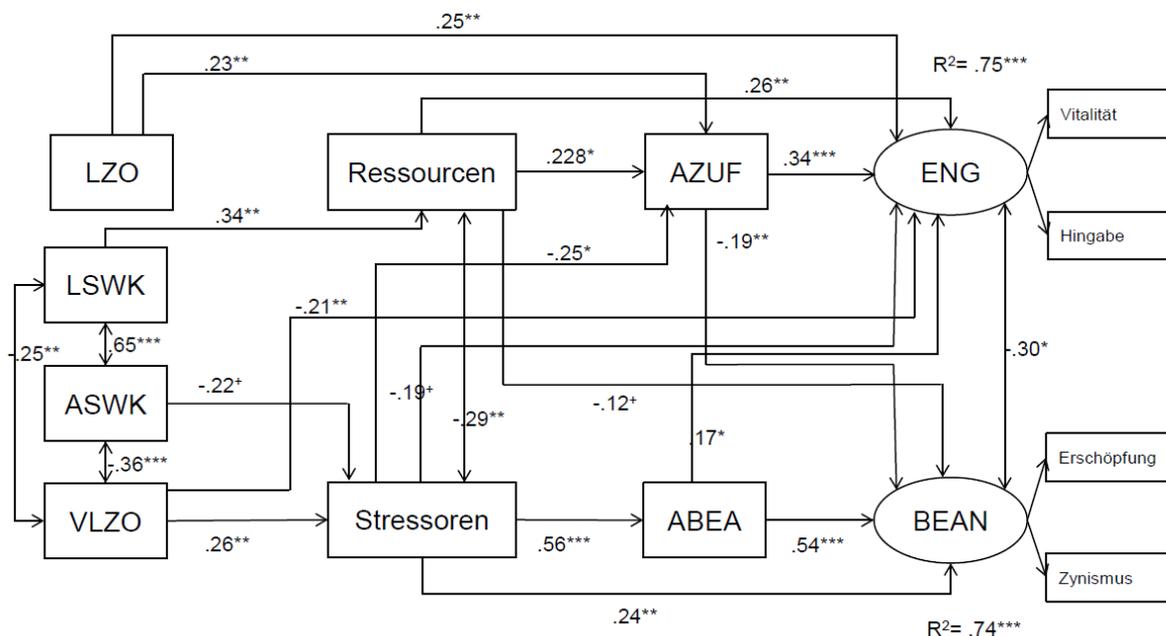


Abbildung 26. Modell erweitert durch die motivationalen Orientierungen sowie das kurzfristige Arbeitserleben

Anmerkungen:  $n = 105$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$   
 LZO = Lernzielorientierung, RESS = Ressourcen, AZUF =Arbeitszufriedenheit, ENG = Engagement  
 VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, STRESS = Stressoren, BEAN = Beanspruchung,  
 LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung  
 AZUF = Arbeitszufriedenheit, ABEA = aktuelle Beanspruchung

Die Modellierung des durch das kurzfristige Arbeitserleben ergänzten Modells ergibt einen guten Modellfit. Somit wird Hypothese 9a bestätigt. Der Modellfit ist leicht schlechter als derjenige des vorangehenden Modells. Der Chi<sup>2</sup>-Differenztest ergab jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Modellen  $\chi^2 = (7.87,4) > .05$ ). Dies bedeutet, dass das komplexere Modell nicht verworfen wird. Dieses Ergebnis führt zur Bestätigung der Hypothese 9b.

Erwartungskonform stellt das aktuelle Beanspruchungserleben einen positiven Prädiktor des langfristigen Beanspruchungserlebens, die Arbeitszufriedenheit einen positiven Prädiktor des Engagements dar. Die beiden Hypothesen 9c und 9d werden somit bestätigt.

#### 5.2.3.3.6 *Modellvergleich und Zusammenfassung der empirischen Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells*

Die schrittweise geprüften Modelle wurden zusätzlich jeweils mit der Stichprobe im Querschnitt repliziert. Die einzelnen Kennwerte der Modelle sind in Tabelle 35 aufgeführt.

Es wird deutlich, dass die Ergänzung des Modells mit der Lern- sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung als sinnvoll zu betrachten ist, da für das Gesamtmodell mit beiden Stichproben die Modellgütekriterien eingehalten werden. Somit wird die Hypothese 10.1a bestätigt. Die direkten und indirekten Effekte der Zielorientierungen auf das Arbeitserleben lassen sich mit der Stichprobe im Querschnitt nur bedingt bestätigen.

Die Lernzielorientierung hat in den replizierten Modellen einen direkten sowie indirekten Effekt mediiert durch die Ressourcen auf das Engagement. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat im replizierten Modell einen direkten sowie indirekten Effekt durch die Stressoren auf das Beanspruchungserleben. Somit wird Hypothese 10.2a verworfen, welche davon ausgeht, dass die Pfade der Lern- und Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Arbeitserleben vergleichbar sind.

Ebenfalls scheint die Erweiterung des JD-R-Modells durch die Selbstwirksamkeitserwartungen sinnvoll, wie die guten Modellfits für beide Stichproben verdeutlichen. Die Einflüsse der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sind zudem für die Modelle mit beiden Stichproben gleich. Somit bestätigt sich Hypothese 10.1b sowie 10.2b. Die durch die Selbstwirksamkeitserwartungen ergänzten Modelle lassen sich mit der Stichprobe im Querschnitt replizieren, ebenfalls weisen die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung in beiden Modellen vergleichbare direkte und indirekte Pfade auf.

Die Überprüfung der Ergänzung des Modells durch das kurzfristige Arbeitserleben ist uneinheitlich. Das durch die motivationalen Orientierungen und das kurzfristige Arbeitserleben erweiterte Gesamtmodell zeigt mit der Stichprobe im Längsschnitt durchaus gute Modellfits. Die Berechnungen mit der Stichprobe im Querschnitt ergeben leicht schlechtere Fit-Werte. Differenzierte Analysen ergeben, dass der schlechte Modellfit vor allem auf das aktuelle Beanspruchungserleben zurückzuführen ist. Somit ist die Hypothese 10.1c zu verwerfen. Das mit der Stichprobe im Längsschnitt geprüfte, durch die motivationalen Orientierungen und das kurzfristige Arbeitserleben erweiterte Modell lässt sich mit der Stichprobe im Querschnitt nicht replizieren.

Tabelle 35

Übersicht über die einzelnen getesteten Modelle mit der Stichprobe im Längs- und Querschnitt<sup>12</sup>

Modell n = 105		$\chi^2$	df	p	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Einzelne Modellpfade	LZO →RESS→ ENG	.97	1	n.s.	.97	1.00	1.00	.00	.01
	LZO→ RESS→ AZUF→ ENG	1.13	2	n.s.	.57	1.00	1.03	.00	.01
	VLZO →STRESS→ BEAN	6.4	1	n.s.	6.4	.97	.80	.23	.03
	VLZO →STRESS →ABEA→ BEAN	7.68	2	n.s.	3.84	.98	.89	.16	.04
Gesamtmodell	ZO→ AMERK→LAE	12.68	9	n.s.	1.41	.99	.96	.06	.02
	ZO→ AMERK →AAE→ LAE	20.32	13	n.s.	1.56	.98	.95	.07	.03
	ZO → AMERK→ SWK →LAE	17.54	13	n.s.	1.35	.99	.96	.06	.02
	ZO → AMERK→SWK →AAE →LAE	25.41	17	n.s.	1.49	.98	.94	.07	.03
Modell n = 173		$\chi^2$	df	p	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Replikation einzelne Modellpfade	LZO →RESS→ ENG	1.96	1	n.s.	1.96	.99	1.00	.07	.02
	LZO →RESS →AZUF→ ENG	2.94	2	n.s.	1.47	1.00	.98	.05	.02
	VLZO →STRESS→ BEAN	2.59	1	n.s.	2.59	.99	.96	1.00	.02
	VLZO →STRESS→ ABEA→ BEAN	25.86	2	sig	12.93	.93	.67	.26	.05
Replikation Gesamtmodell	ZO→ AMERK→LAE	12.2	9	n.s.	1.36	.99	.98	.05	.02
	ZO→ AMERK →AAE→ LAE	41.02	13	sig.	3.12	.96	.87	.11	.04
	ZO → AMERK→ SWK →LAE	20.01	13	n.s.	1.54	.99	.96	.06	.02
	ZO → AMERK→SWK →AAE →LAE	51.11	17	sig.	3.00	.96	.84	.11	.04

Anmerkungen: LZO = Lernzielorientierung, VLO = Vermeidungsleistungszielorientierung, ZO = Zielorientierungen, SWK = Selbstwirksamkeitserwartungen, RESS = Ressourcen, STRESS = Stressoren, ABEA = Aktuelle Beanspruchung, AMERK = Arbeitsplatzmerkmale, AZUF = Arbeitszufriedenheit, ENG = Engagement, BEAN = Beanspruchungserleben, AAE = aktuelles Arbeitserleben, LAE = langfristiges Arbeitserleben

<sup>12</sup> Die einzelnen Modellierungen im Querschnitt sind im Anhang, Abbildungen 31-35, aufgeführt.

#### 5.2.3.3.7 Überprüfung des durch Prädiktoren am Ende des Lehramtsstudiums erweiterten JD-R-Modells

In einem nächsten Schritt wird das JD-R-Modell durch die Zielorientierungen beim Berufseintritt, sowie durch die Selbstwirksamkeitserwartungen, das aktuelle Beanspruchungserleben sowie den Persönlichkeitsmerkmalen ‚Extraversion‘ und ‚Neurotizismus‘ am Ende des Lehramtsstudiums ergänzt (*Fragestellung 11*).

Durch das Hinzufügen der aktuellen Beanspruchung beim Studienabschluss können Aussagen zur Vorhersage des Arbeitserlebens nach einem Jahr Berufstätigkeit gemacht werden. Es können Wirkungen über die Zeit von den Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende der Ausbildung auf die Lernzielorientierung, die Arbeitsplatzmerkmale und das Arbeitserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit festgestellt werden.

Zur Nachverfolgung von Modelländerungen werden jeweils Prädiktoren einzeln in das Modell aufgenommen. Zuerst wird wiederum das JD-R-Modell ergänzt durch die motivationalen Orientierungen modelliert. In einem nächsten Schritt wird das kurzfristige Arbeitserleben hinzugefügt. Anschließend die Persönlichkeitsmerkmale sowie das Beanspruchungserleben am Ende des Studiums. Die Fit-Indizes der Modelle 1 - 6 sind in Tabelle 35 aufgeführt. Grundsätzlich weisen alle Modelle akzeptable bis sehr gute Fit-Indizes auf. Wiederum zeigt sich, dass die Fit-Werte der Modelle durch das Hinzufügen des kurzfristigen Arbeitserlebens schlechter werden, jedoch ergeben die Chi<sup>2</sup>-Differenztests keine signifikanten Unterschiede. Aufgrund der Beeinträchtigung der Modellfits durch das kurzfristige Arbeitserleben, der uneinheitlichen Befunde in den vorangehenden Modellierungen, sowie der Tatsache, dass in Modell 6 die Regel, dass pro Freiheitsgrad mindestens fünf Probanden vorhanden sein sollen, nicht mehr eingehalten wird, wird Modell 5 als bestes und somit finales Modell im Längsschnitt genauer betrachtet. Dieses Modell 5 ist in Abbildung 27 dargestellt.

Die Ergänzung des Arbeitsmodells um das kurzfristige Beanspruchungserleben durch das Studium, den Neurotizismus und die Extraversion sowie die beiden Selbstwirksamkeitserwartungen ergibt einen sehr guten Modellfit ( $\chi^2 = 18.01$ ;  $df = 19$ ; n.s.; CFI = 1.00; TLI = 1.00; RMSEA = .00; SRMR = .02). Damit wird die Hypothese 11.1a bestätigt.

Es zeigen sich die in Abbildung 27 dargestellten Pfade. Die Lernzielorientierung hat trotz der Kontrolle durch den Neurotizismus, die Extraversion sowie das kurzfristige Beanspruchungserleben beim Abschluss des Studiums immer noch einen positiven Einfluss auf das Engagement. Die Lernzielorientierung hat einen direkten ( $\beta = .26$ ,  $p < .01$ ), jedoch keinen indirekten Effekt auf das Engagement. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hat insgesamt einen negativen Effekt ( $\beta = -.23$ ,  $p < .01$ ) auf das Engagement. Es wird zudem durch die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums ( $\beta = .46$ ,  $p < .01$ ) positiv beeinflusst. Keinen Einfluss auf das Engagement nimmt die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums. Somit wird die Hypothese 11.2a nur teilweise bestätigt.

Ebenfalls keinen Einfluss auf das Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit hat die aktuelle Beanspruchung am Ende der Lehramtsausbildung. Der positive Effekt der Vermeidungsleistungszielo-

rientierung auf das Beanspruchungserleben bleibt bestehen. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung führt zu mehr Beanspruchung ( $\beta = .33, p < .01$ ). Es besteht ein schwacher direkter Effekt von ( $\beta = .16, p < .05$ ) sowie ein indirekter ( $\beta = .16, p < .05$ ) vermittelt durch die Stressoren.

Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung beeinflusst das Beanspruchungserleben negativ ( $\beta = -.35, p < .05$ ). Dieser Effekt kommt vor allem durch den direkten Pfad mit einem Korrelationskoeffizienten von ( $\beta = -.21, p < .001$ ) zustande. Die Extraversion hat einen direkten positiven Effekt ( $\beta = .28, p < .05$ ) auf die Beanspruchung sowie einen indirekt negativen ( $\beta = -.29, p < .001$ ). Die Effekte heben sich gegenseitig auf, d.h. es gibt keinen signifikanten Haupteffekt. Aus dem Modell gehen die unterschiedlichen Wirkungsrichtungen der Extraversion hervor. Einerseits steht eine hohe Extravertiertheit in Beziehung mit mehr Beanspruchung. Andererseits hat die Extraversion zu Folge, dass sie die Lehrerselbstwirksamkeit positiv beeinflusst und zur Wahrnehmung von mehr Ressourcen am Arbeitsplatz führt.

Neurotizismus hat insgesamt einen negativen direkten Effekt auf das Engagement ( $\beta = -.20, p < .05$ ) sowie einen positiven auf die Beanspruchung ( $\beta = .29, p < .01$ ). Dieser wird vor allem direkt vermittelt ( $\beta = .16, p < .05$ ).

Erwartungsgemäss geht aus dem Modell die Vermittlung der Persönlichkeitsmerkmale über Selbstwirksamkeitserwartungen hervor. Erwartungswidrig ist, dass keine signifikanten Pfade zwischen den Zielorientierungen und den Persönlichkeitsmerkmalen bestehen. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums beeinflusst nur die Vermeidungsleistungszielorientierung negativ ( $\beta = -.32, p < .05$ ). Ansonsten sind keine Effekte der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Zielorientierungen vorhanden.

Das Modell macht deutlich, dass die aktuelle Beanspruchung durch das Studium einen signifikant positiven Einfluss auf das Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit hat ( $\beta = .25, p < .05$ ). Dieser Effekt wird vor allem indirekt durch die Stressoren vermittelt ( $\beta = .19, p < .05$ ). Dies bedeutet, dass wer sich am Ende des Lehramtsstudiums stärker beansprucht fühlt, während des ersten Jahrs der Berufstätigkeit mehr Stressoren wahrnimmt und nach einem Jahr Berufstätigkeit insgesamt stärker beansprucht ist.

Die Ergebnisse werden an dieser Stelle zusammenfassend mit Bezug auf die einzelnen Hypothesen zur *Fragestellung 11* dargelegt.

Hypothese 11.1 wird bestätigt. Das durch die Persönlichkeitsmerkmale, das aktuellen Beanspruchungserleben und die Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende des Studiums ergänzte Arbeitsmodell lässt sich empirisch durch einen guten Modellfit bestätigen.

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Lehramtsstudiums hat keinen Effekt auf das Arbeitserleben. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums geht hingegen mit weniger Beanspruchung und mehr Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit einher. Somit werden die Hypothesen 11.2a und 11.2b nur in Bezug auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung bestätigt.

Ebenfalls ist Hypothese 11.3a zu bestätigen. Neurotizismus am Ende des Studiums hat einen direkten positiven Effekt auf das Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit. Der postulierte indirekte Effekt in Hypothese 11.3b lässt sich nur teilweise bestätigen. Es ist nur ein indirekter Effekt durch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zu finden. Kein indirekter Effekt besteht durch die Vermeidungsleistungszielorientierung. Bestätigung findet auch Hypothese 11.3c, die einen direkt negativen Effekt des Neurotizismus auf das Engagement annimmt. Indirekte Effekte des Neurotizismus auf das Engagement sind nicht gegeben, was zur Verwerfung der Hypothese 11.3d führt. Ebenfalls erwartungswidrig ist die Annahme eines direkt positiven Effektes der Extraversion auf das Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit (Hypothese 11.3e). Es besteht jedoch, wie postuliert, ein indirekt positiver Effekt der Extraversion auf das Engagement. Vermittelt ist dieser Effekt nicht, wie zu erwarten durch die motivationalen Orientierungen, sondern durch die Arbeitsplatzressourcen. Somit ist die Hypothese 11.3f nur teilweise bestätigt. Der Einfluss der Extraversion auf das Beanspruchungserleben entspricht ebenfalls nicht den Erwartungen. Es besteht einerseits ein nicht postulierter direkter positiver Effekt des Persönlichkeitsmerkmals auf das Beanspruchungserleben.

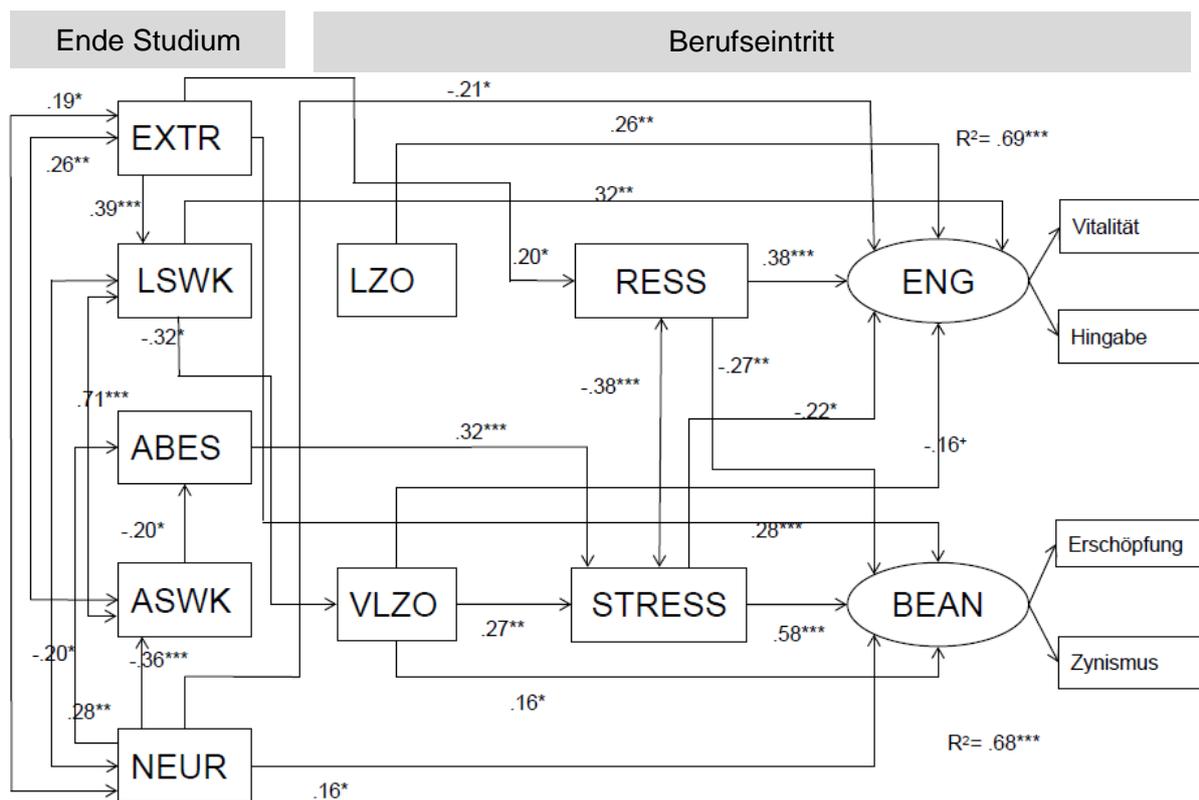


Abbildung 27. Prädiktoren des Arbeitserlebens am Ende des Lehramtsstudiums

Anmerkungen: n = 105, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001  
 LZO = Lernzielorientierung, RESS = Ressourcen, AZUF = Arbeitszufriedenheit, ENG = Engagement  
 VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, STRESS = Stressoren, BEAN = Beanspruchung,  
 LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung  
 AZUF = Arbeitszufriedenheit, ABES = aktuelle Beanspruchung durch das Studium  
 EXTR = Extraversion, NEUR = Neurotizismus

Andererseits besteht aber auch ein wie in Hypothese 11.3h postulierter, durch die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung vermittelter indirekter negativer Effekt. Die beiden Effekte heben sich gegenseitig auf, wodurch insgesamt kein Effekt der Extraversion auf das Beanspruchungserleben mehr nachzuweisen ist.

Das aktuelle Beanspruchungserleben am Ende des Studiums führt zu einem höheren Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit. Somit wird Hypothese 11.4a bestätigt. Wer am Ende des Studiums beansprucht ist, ist dies auch mit grosser Wahrscheinlichkeit nach einem Jahr Berufstätigkeit. Vermittelt ist dieser Effekt durch die Stressoren am Arbeitsplatz. Keinen Einfluss hat die aktuelle Beanspruchung am Ende des Studiums auf das Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit. Deshalb wird Hypothese 11.4b verworfen.

Tabelle 36  
Vergleich der einzelnen überprüften Modelle mit der Stichprobe im Längsschnitt

Modell	$\chi^2$	df	p	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
1 JD-R ZO t1SWK	16.86	13	n.s.	1.30	.99	.96	.05	.02
2 JD-R ZO t1SWK AAERL	23.33	17	n.s.	1.37	.99	.95	.06	.03
3 JD-R ZO t1SWK BIG	17.44	17	n.s.	1.0	1.00	1.00	.02	.02
4 JD-R ZO t1SWK BIG AAERL	23.94	21	n.s.	1.14	1.00	.98	.04	.03
5 JD-R ZO t1SWK BIG ABES	18.01	19	n.s.	0.95	1.00	1.00	.00	.02
6 JD-R ZO t1SWK BIG AAERL ABES	34.42	33	n.s.	1.07	1.00	.99	.02	.05

Anmerkungen: n = 105, ZO = Zielorientierungen, BIG = Big Five, AAERL = aktuelles Arbeitserleben, SWK = Selbstwirksamkeitserwartungen, ABES = aktuelle Beanspruchung durch das Studium, JD-R = JD-R- Modell, welches das Arbeitserleben sowie die Arbeitsplatzmerkmale beinhaltet

#### 5.2.3.3.8 Längsschnittliche Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen im JD-R-Modell

Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen einerseits den Wahrnehmungsfokus und damit die Wahrnehmung von Arbeitsplatzmerkmalen. Andererseits ist davon auszugehen, dass Arbeitsplatzmerkmale wiederum Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen im Beruf haben und sie demzufolge medierend wirken. Mit den vorliegenden Daten soll diese medierende Funktion der Arbeitsplatzmerkmale in Bezug auf Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen untersucht werden.

Das in Abbildung 28 dargestellte Modell überprüft, wie sich Selbstwirksamkeitserwartungen zwischen dem Ende der Lehramtsausbildung und einem Jahr Berufstätigkeit im Zusammenhang mit den Arbeitsplatzressourcen entwickeln und welchen Einfluss sie kurz vor Verlassen der Lehramtsausbildung und nach einem Jahr Berufstätigkeit auf das Arbeitserleben haben (*Fragestellung 12*).

Für das Modell kann ein genügender Modellfit erzielt werden ( $\chi^2=12.04$ ,  $df=13$ , n.s.;  $RMSEA=.00$ ,  $CFI = 1.00$   $TLI = 1.01$ ,  $SRMR=.02$ ). Wer am Ende des Studiums über eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowie eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung verfügt, hat

diese auch nach einem Jahr Berufstätigkeit. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums hat einen direkten Effekt auf die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit ( $\beta = .54, p < .05$ ) sowie auch einen indirekten, der vor allem durch die Ressourcen ( $\beta = .14, p < .01$ ) vermittelt ist. Bei der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung im letzten Studiensemester liegt nur ein insgesamt direkter Effekt ( $\beta = .30, p < .01$ ) auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit vor.

Weiter hat die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung vermittelt durch die Ressourcen einen positiven Effekt auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit ( $\beta = .14, p < .01$ ). Es zeigt sich, dass die Ressourcen am Arbeitsplatz eine mediiierende Rolle für Veränderungen der Lehrerselbstwirksamkeit nach einem Jahr Berufstätigkeit einnehmen. Das bedeutet, dass Ressourcen am Arbeitsplatz die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung positiv unterstützen können. Erfreulicherweise führen Stressoren am Arbeitsplatz zu keiner Verminderung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wird durch die Stressoren nur leicht beeinträchtigt.

Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung vor dem Abschluss des Studiums stellt ein signifikanter Prädiktor für das Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit dar ( $\beta = .51, p < .001$ ). Nicht so die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Der Gesamteffekt der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung kommt vor allem durch den indirekten Effekt zustande ( $\beta = .29, p < .01$ ), der stark durch die Ressourcen vermittelt ist ( $\beta = .15, p < .01$ ). Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit geht jedoch mit höherem Engagement ( $\beta = .23, p < .01$ ) einher. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit hat keinen zusätzlichen Effekt. Das Beanspruchungserleben wird weder durch die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung noch durch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung bei Abschluss des Studiums oder nach einem Jahr Berufstätigkeit signifikant beeinflusst.

Die Lehrer- sowie die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums werden als Prädiktoren der Arbeitsplatzmerkmale betrachtet. Die Lehrerselbstwirksamkeit führt zur Wahrnehmung von mehr Ressourcen am Arbeitsplatz ( $\beta = .39, p < .001$ ), die allgemeine Selbstwirksamkeit zur Wahrnehmung von weniger Stressoren ( $\beta = -.26, p < .01$ ). Kein Effekt besteht zwischen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und den Stressoren sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und den Ressourcen. Letztere führen wiederum zu mehr allgemeiner Selbstwirksamkeit ( $\beta = .30, p < .001$ ) sowie zu mehr Lehrerselbstwirksamkeit ( $\beta = .30, p < .05$ ). Stressoren vermindern die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ( $\beta = -.18, p < .01$ ). Es bestehen keine Effekte zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Erhebungszeitpunkten und den Ressourcen am Arbeitsplatz.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Ressourcen mediiierend auf die Selbstwirksamkeitserwartungen wirken. Wer über eine höhere Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende der Lehramtsausbildung verfügt, berichtet nach einem Jahr Berufstätigkeit über mehr Ressourcen am Arbeitsplatz, welche zu höherer Lehrer- und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung führen. Die Wahrnehmung vieler Ressourcen am Arbeitsplatz führt zu einer Zunahme der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach

einem Jahr Berufstätigkeit. Kein negativer Effekt auf die Selbstwirksamkeitserwartungen nach einem Jahr Berufstätigkeit ist durch die Wahrnehmung vieler Stressoren gegeben. Hingegen führen die Stressoren am Arbeitsplatz zu einer Reduzierung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung bei Studienende führt zur Wahrnehmung von mehr Ressourcen am Arbeitsplatz, welche wiederum mit einer höheren allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit einhergeht. Viele Stressoren am Arbeitsplatz haben jedoch wiederum eine tiefere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit zur Folge.

Das Engagement nach einem Jahr Berufstätigkeit kann durch eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Lehramtsstudiums vorhergesagt werden. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit hat durch die Kontrolle der Lehrerselbstwirksamkeit am Ende des Studiums keinen Effekt mehr auf das Arbeiterleben. Keine Vorhersage durch die Selbstwirksamkeitserwartungen kann für das Beanspruchungserleben gemacht werden. Indirekt führt eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zwar zu weniger Beanspruchung, der totale Effekt ist nicht signifikant. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sagt weder Engagement oder Beanspruchung nach einem Jahr Berufstätigkeit vorher.

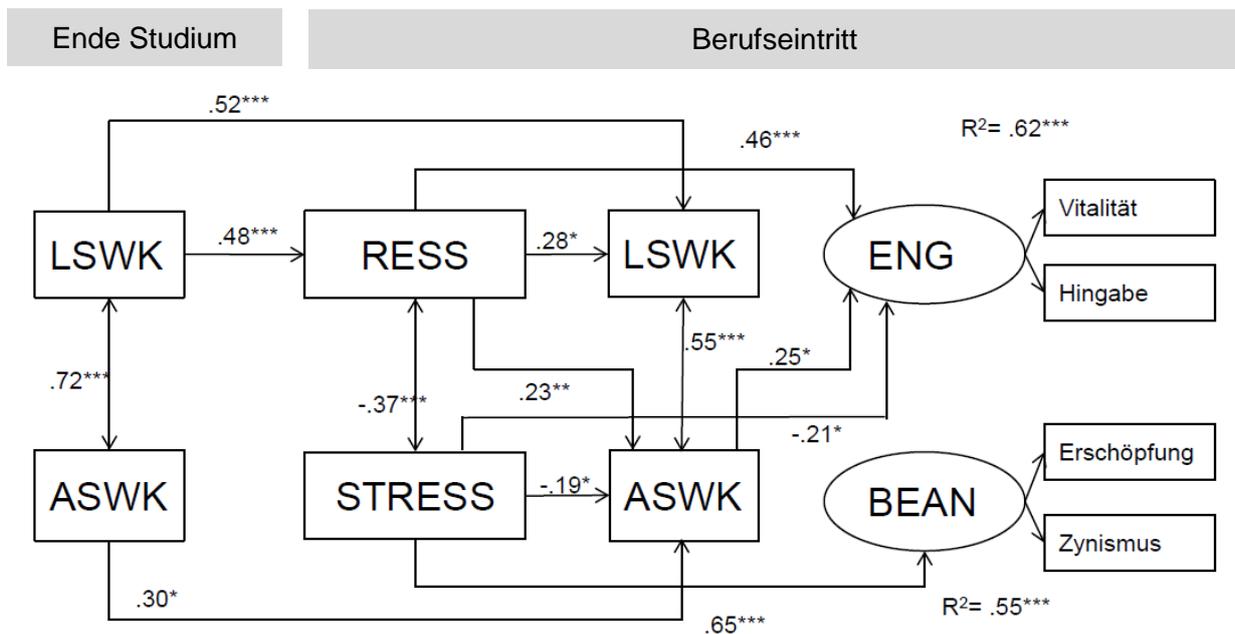


Abbildung 28. Arbeitsplatzmerkmale als mediierende Faktoren auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen

Anmerkungen:  $n = 105$ ,  $*p < .05$ ,  $**p < .01$ ,  $***p < .001$   
 ENG = Engagement, BEAN = Beanspruchung,  
 RESS = Ressourcen, STRESS = Stressoren,  
 LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

### 5.2.3 Profile von Lehrpersonen beim Berufseintritt

Der letzte Teil der Prüfung der Forschungsfragen beinhaltet die Profilbildung der Lehrpersonen aufgrund ihrer motivationaler Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale (*Fragestellung 13*).

#### 5.2.3.1 Profilbildung

Um die Lehrpersonen beim Berufseintritt aufgrund ihrer personalen Merkmale zu charakterisieren, wurde eine latente Profilanalyse mit den Big Five Persönlichkeitsmerkmalen am Ende des Studiums, der Lern-, Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung beim Berufseintritt, durchgeführt. Somit wurden nur die 105 Probandinnen und Probanden im Längsschnitt in die Analyse miteinbezogen. Es wurden die Gesamtmittelwerte der einzelnen Skalen verwendet und diese zur Vereinfachung der Interpretation z-standardisiert. Die Kennwerte für die unterschiedlichen getesteten Klassenlösungen und ihre Kennwerte sind in Tabelle 37 aufgeführt.

Tabelle 37  
Latente Profilanalyse mit motivationalen Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmalen z-standardisiert

Anzahl latenter Klassen	AIC	BIC	aBIC	LMR	VLMR	BLRT
2	2960.25	3042.53	2944.59	86.70	-1493.32	-1493.32***
3	2925.90	3037.37	2904.68	55.27	-1449.13	1449.13***
4	2914.76	3055.42	2887.98	32.51	-1420.95	-1420.95*
5	2900.02	3069.68	2867.68	36.04	-1404.379	-1404.38*

Anmerkungen: n = 105, AIC = Akaike Information Criteria, BIC = Bayesian information criteria, aBIC = Sample-Size Adjusted Bayesian information criteria, LMR = VLMR = Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio Test, BLRT = Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio Test.

Die Fit-Indizes für die einzelnen Klassenlösungen sind Tabelle 37 zu entnehmen und zeigen folgendes Bild. Die informationstheoretischen Masse AIC und aBIC nehmen mit zunehmender Anzahl von Profilen niedrigere Werte an. Mehr Klassen bilden die Daten demzufolge besser ab. Der BIC steigt ab der Vierklassenlösung wieder an. Nimmt man vor allem den BIC als ausschlaggebendes informationstheoretisches Mass (Geiser, 2011), spricht dies für die Dreiklassenlösung.

Aufgrund des LMR- und des VLMR-Tests zur Prüfung der relativen Modellgüte spielt es keine Rolle ob eine zwei, drei oder Vierklassenlösung gewählt wird. Der BLRT, welcher ebenfalls die relative Modellgüte testet, ist für die Vier- und die Fünfklassenlösung nur noch knapp signifikant. Da der BLRT als besserer Indikator der Modelltestung gilt (Geiser, 2011), müsste aufgrund des BLRT alleine die Fünfklassenlösung gewählt werden.

Inhaltliche Kriterien sprechen wiederum klar für eine Dreiklassenlösung. Bei der Vier- bzw. Fünfklassenlösungen werden Klassen mit zwei bzw. vier Probanden generiert, was die Interpretierbarkeit schwierig macht und sowie dadurch Klassen mit weniger als 5% der Gesamtstichprobe entstehen. Im Sinne des Parsominitätsprinzips, d.h. der Wahl des sparsameren Modells (Bühner, 2011), ist demzufolge die Dreiklassenlösung zu favorisieren.

Werden zu den Fit-Indizes der Dreiklassenlösung zusätzlich die mittleren Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten betrachtet, wird der Entscheid bestätigt. Die Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten beschreiben das Ausmass der korrekten Zuordnung einer Person zur passenden Gruppe und sollten nach Rost (2006) für jede Klasse möglichst  $>.80$  sein. Das Mass liegt für alle drei Profile über oder nahe 90% (Profil 1: 94.9%, Profil 2: 91.4%, Profil 3: 87.4%).

Die drei extrahierten Profile werden aufgrund der Ausprägung ihrer Persönlichkeitsmerkmale und ihren motivationalen Orientierungen als die gefährdeten Vermeider, die selbstwirksamen Realisten sowie die engagierten Idealisten beschrieben (vgl. Abschnitt 5.2.3.2). Die Kennwerte für die einzelnen Profile sind der Abbildung 29 zu entnehmen. Von den drei Profilen unterscheiden sich nur die gefährdeten Vermeider qualitativ von den anderen beiden Profilen, was sich in den überschneidenden Linien ausdrückt. Die selbstwirksamen Realisten und die engagierten Idealisten unterscheiden sich nur quantitativ hinsichtlich der Ausprägung der in die Analyse einbezogenen Variablen. Die qualitative Differenzierungsfähigkeit, welche per Definition eine Voraussetzung für latente Klassen oder Profile darstellt (Gollwitzer, 2012), ist zwischen den selbstwirksamen Realisten und den engagierten Idealisten nicht gegeben.

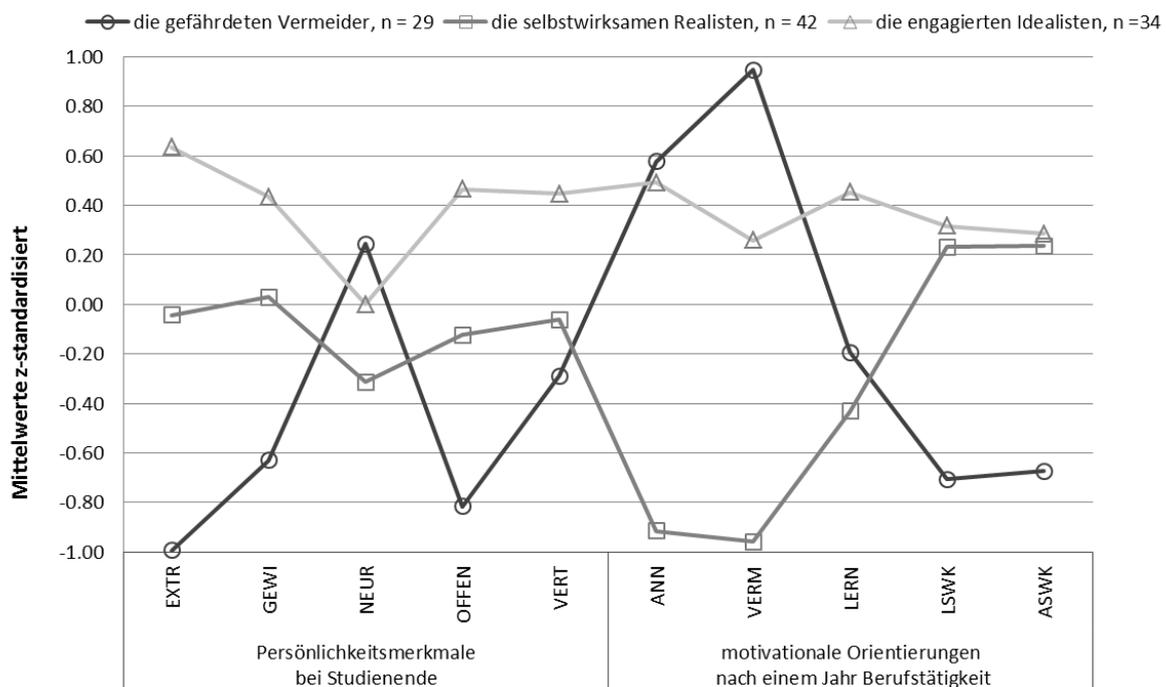


Abbildung 29. z-standardisierte Skalenmittelwerte für die motivationalen Orientierungen und die Persönlichkeitsmerkmale der drei gebildeten Profile

Anmerkungen: n = 105, EXTR = Extraversion, GEWI = Gewissenhaftigkeit, NEUR = Neurotizismus, OFFEN = Offenheit, VERT = Verträglichkeit, ANN = Annäherungsleistungzielorientierung, VERM = Vermeidungsleistungzielorientierung, LERN = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

### 5.2.3.2 Beschreibung der Profile

Im Folgenden werden die einzelnen Profile hinsichtlich der in die latente Profilanalyse einbezogenen Variablen dargelegt, sowie in Bezug auf weitere abhängige Variablen beschrieben. Die Profile unterscheiden sich nicht bezüglich des Geschlechts oder der unterrichtenden Schulstufe.

Die Mittelwerte der in die drei Profile aufgeteilten einzelnen Variablen sind Tabelle 38 zu entnehmen. Es sind dort Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Gruppen der abhängigen Variablen 'langfristige Beanspruchung', 'Engagement' sowie 'Arbeitszufriedenheit' aufgeführt, welche nach einem Jahr Berufstätigkeit gemessen wurden.

Der Abbildung 30 sind die Kennwerte für die abhängigen Variablen 'Fortbildungsbereitschaft', 'Lebenszufriedenheit', 'Kompetenzeinschätzung' und 'aktuelle Beanspruchung durch das Studium bzw. die Arbeit' zu entnehmen. Alle Variablen wurden sowohl bei Studienende wie auch nach einem Jahr Berufstätigkeit erhoben. Somit können Veränderungen über die Zeit zwischen den einzelnen Gruppen betrachtet werden.

#### *Profil 1: Die gefährdeten Vermeider*

Diesem Profil gehören 29 Personen oder 28% der Stichprobe an. Lehrpersonen dieses Profils verfügen über signifikant tiefere Ausprägungen der Lernzielorientierung sowie der allgemeinen Selbst- und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit. Die Vermeidungsleistungszielorientierung ist signifikant höher ausgeprägt als bei den Lehrpersonen, welche den anderen beiden Profilen angehören. Werden die Zielorientierungen, welche am Ende des Studiums erhoben wurden hinzugezogen<sup>13</sup>, zeigt sich ebenfalls, dass diese Gruppe über eine höhere Annäherungs- und eine höhere Vermeidungsleistungszielorientierung verfügt als die Gruppen der selbstwirksamen Realisten und die engagiert Idealisten. Die Lernzielorientierung ist deutlich schwächer ausgeprägt als diejenige der engagierten Idealisten im letzten Studiensemester. Ebenfalls sind die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit sowie die Offenheit weniger stark ausgeprägt als in den beiden anderen Gruppen. Im Vergleich zu den engagierten Idealisten verfügen sie zusätzlich über weniger Verträglichkeit. Weiter berichten Personen dieses Profils über die höchsten Stressoren am Arbeitsplatz, sowie die tiefsten Ressourcen. Die Stressoren sind signifikant höher ausgeprägt als diejenigen der beiden anderen Profile, die Ressourcen signifikant tiefer als bei den engagierten Idealisten.

In Bezug auf abhängige Variablen sind Personen dieses Profils signifikant weniger engagiert als Lehrpersonen der anderen beiden Gruppen. Zudem sind sie stärker belastet als die selbstwirksamen Realisten. Die gefährdeten Vermeider sind mit ihrem Leben am Ende des Studiums sowie nach einem Jahr Berufstätigkeit deutlich weniger zufrieden. Weiter verfügen sie nach einem Jahr Berufstätigkeit über eine tiefere Kompetenzeinschätzung und eine geringere Bereitschaft zur Fortbildung. Das kurzfristige

---

<sup>13</sup> Die Zielorientierungen wurden erhoben nach Elliot & McGregor (2001) übersetzt von Meier (2008).

Beanspruchungserleben zwischen dem Ende der Ausbildung und einem Jahr Berufstätigkeit hat bei dieser Gruppe signifikant zugenommen, obwohl sie bereits im letzten Studiensemester über den höchsten aktuellen Beanspruchungswert verfügten.

#### *Profil 2: Die selbstwirksamen Realisten*

Zu diesem Profil werden 42 Lehrpersonen gezählt. Mit 40% der Gesamtstichprobe bilden sie die grösste Gruppe. Personen dieser Gruppe haben relativ hohe Selbstwirksamkeitserwartungen. Alle Zielorientierungen sind tief ausgeprägt und unterscheiden sich signifikant von den engagierten Idealisten. Sie verfügen über tiefere Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung, andererseits auch über eine tiefere Lernzielorientierung. Die Extraversion sowie die Offenheit sind weitere personale Merkmale, welche weniger stark ausgeprägt sind als bei den engagierten Idealisten.

In Bezug auf die abhängigen Variablen zeigen sich keine Unterschiede zu den engagierten Idealisten. Sie sind gleich zufrieden mit ihrem Leben, zeigen die etwa gleich hohe Fortbildungsbereitschaft und das gleich hohe Kompetenzerleben. In Bezug auf das kurzfristige Beanspruchungserleben zwischen t1 und t2 bestehen keine signifikanten Unterschiede.

#### *Profil 3: Die engagierten Idealisten*

Dieser Gruppe gehören 34 Lehrpersonen oder 33% der Gesamtstichprobe an. Lehrpersonen dieses Profils verfügen über stark ausgeprägte Zielorientierungen sowie auch über hohe Selbstwirksamkeitserwartungen. Alle drei Zielorientierungen sind deutlich stärker ausgeprägt als bei den Lehrpersonen, die der Gruppe der selbstwirksamen Realisten angehören. Zudem verfügen sie über eine höhere Extraversion sowie höhere Offenheit als die selbstwirksamen Realisten.

Die engagierten Idealisten verfügen wie die Gruppe der selbstwirksamen Realisten über ein hohes Kompetenzerleben und eine hohe Fortbildungsbereitschaft. Sie sind mit ihrem Leben zufrieden und nehmen am Arbeitsplatz relativ wenige Stressoren wahr. Die Bereitschaft zur Fortbildung hat bei dieser Gruppe vom Ende des Studiums bis nach einem Jahr Berufstätigkeit signifikant abgenommen. Betrachtet man zusätzlich die Zielorientierungen nach Elliott und McGregor (2001), wie sie im letzten Studiensemester ermittelt wurden<sup>14</sup> so verfügt diese Gruppe auch hier in allen Dimensionen der Zielorientierungen über die höchsten Ausprägungen. Es bestehen in dieser Gruppe keine signifikanten Veränderungen des aktuellen Beanspruchungserlebens, der Lebenszufriedenheit und der Kompetenzeinschätzung zwischen dem Ende der Lehramtsausbildung und dem Beruf.

---

<sup>14</sup> Die Zielorientierungen wurden erhoben nach Elliot & McGregor (2001) übersetzt von Meier (2008).

Tabelle 38

langfristiges Arbeitserleben, Arbeitszufriedenheit und Arbeitsplatzmerkmale der drei Profile nach einem Jahr Berufstätigkeit

	die gefährdeten Vermeider n = 29		die selbstwirksamen Realisten n = 42		die engagierten Idealisten n = 34	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
langfristige Beanspruchung	6.46	.73	6.14	.71	6.38	.77
Engagement	8.89	1.10	9.59	.92	9.83	.95
Arbeitszufriedenheit	4.08	.80	4.39	.55	4.33	.66
Ressourcen	3.93	.30	4.02	.39	4.07	.24
Stressoren	2.87	.47	2.43	.55	2.51	.53

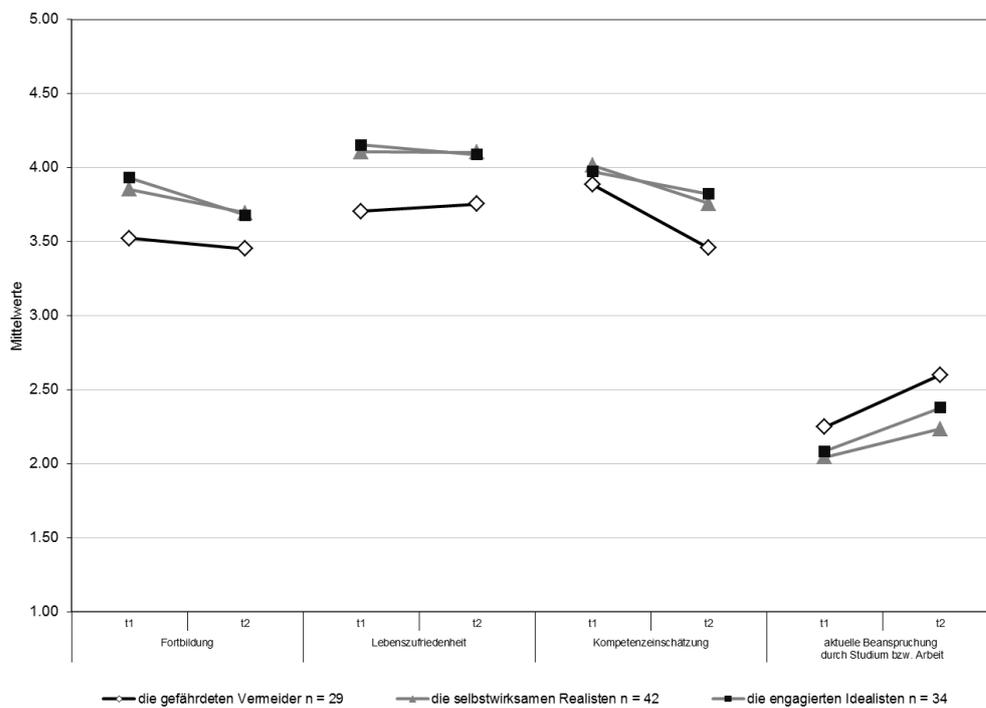


Abbildung 30. Mittelwerte für Fortbildung, Lebenszufriedenheit, Kompetenzeinschätzung und aktuelles Beanspruchungserleben jeweils zu t1 und t2

### 5.2.3.3 Zusammenfassung: Profilanalyse

Die latente Profilanalyse, durchgeführt mit den Persönlichkeitsmerkmalen, den Zielorientierungen, sowie den Selbstwirksamkeitserwartungen bringt drei Profile hervor, welche sich signifikant in der Ausprägung der einbezogenen Merkmale unterscheiden. Somit wird Hypothese 13.1a bestätigt.

Aus den drei Profilen sind einerseits gefährdete Personen zu erkennen, welche über eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung sowie eine tiefe Lernzielorientierung und tiefe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen. Bei diesen Personen ist auch das Persönlichkeitsmerkmal ‚Neurotizismus‘ hoch, das der Extraversion tief ausgeprägt, womit Hypothese 13.1d bestätigt wird. Die zweite Gruppe wird als selbstwirksame Realisten beschrieben. Sie verfügen über ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen, die Zielorientierungen sind nur schwach ausgeprägt, die Persönlichkeitsmerkmale dieser Gruppe sind relativ ausgeglichen. Im Vergleich dazu verfügt die dritte Gruppe neben hohen Selbstwirksamkeitserwartungen auch über hohen Zielorientierungen sowie ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale ‚Extraversion‘ und ‚Offenheit‘, was der Hypothese 13.1b bestätigt. Eine Gruppe mit durchschnittlichen Ausprägungen über alle Merkmale konnten nicht ausgemacht werden, was zur Verwerfung der Hypothese 13.1c führt.

## 6. DISKUSSION

Die vorliegende Arbeit geht der übergreifenden Fragestellung nach, was zur Entstehung von Beanspruchung und Engagement berufseintretender Lehrpersonen führt. In den differenzierten Forschungsfragen interessierte einerseits das Zusammenspiel der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen untereinander auf die Entstehung von Beanspruchung und Engagement, andererseits auch die Wirkung dieser motivationalen Merkmale auf die Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale. Weiter wurden die einzelnen Ergänzungen des JD-R-Modells mit den Zielorientierungen, den Selbstwirksamkeitserwartungen sowie dem kurzfristigen Arbeitserleben empirisch überprüft, sowie Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen im Längsschnitt anhand eines Arbeitsmodells getestet. Zuletzt wurde eine latente Profilanalyse mit den motivationalen Orientierungen und der Persönlichkeitsmerkmale der berufseintretenden Lehrpersonen durchgeführt.

Die Ergebnisse der einzelnen geprüften Fragestellungen werden in den folgenden Unterkapiteln blockweise diskutiert. Im Anschluss folgt eine Gesamtdiskussion der Studie. Vor dem Hintergrund der Studie werden methodische Überlegungen und Forschungsdesiderate aufgeführt sowie Implikationen für die Praxis abgeleitet.

### 6.1 Diskussion des Zusammenhangs der motivationalen Orientierungen und deren Effekte auf das Arbeitserleben

Ein erstes Anliegen der Arbeit ist es, den Einfluss der Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen und deren Zusammenspiel in Bezug auf das Arbeitserleben zu beschreiben. An dieser Stelle werden die Ergebnisse des ersten Frageblocks (*Fragestellungen 1-6*) zum Zusammenhang der motivationalen Orientierungen und deren direkten Effekte auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung zusammenfassend dargelegt und diskutiert.

Den einzelnen Forschungsfragen in diesem Block lag die Annahme zu Grunde, dass die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedliche Aspekte der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen abdecken. Die Zielorientierungen gelten als langfristig wirkende Wertkomponente, die Selbstwirksamkeitserwartungen als eher kurzfristig wirkende Erwartungskomponente (Dresel & Lämmle, 2011; Rheinberg, 2008).

#### 6.1.1 Bivariate Zusammenhänge der Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen

Um das Zusammenspiel der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen aufzuzeigen, wurden in einem ersten Schritt die bivariaten Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten getestet (*Fragestellung 1*). Die Hypothese 1a eines positiven Zusammenhangs der beiden Selbstwirksamkeitserwartungen mit der Lernzielorientierung wird verworfen. Lehrpersonen mit einer hohen Lernzielorientierung verfügen in der vorliegenden Untersuchung nicht über eine ausgeprägte allgemeine Selbstwirksam- oder Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. Die Annahme einer positiven Beziehung zwischen der

Lernzielorientierung und den beiden Selbstwirksamkeitserwartungen kann nicht, wie von anderen Autoren postuliert (z.B. Nitsche et al., 2011; Payne et al., 2007), bestätigt werden. Erwartungsgemäss ist der negative Zusammenhang der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung mit der Vermeidungsleistungszielorientierung. Wer angibt, vermeidungsleistungszielorientiert zu sein, fühlt sich gleichzeitig auch weniger selbstwirksam. Hypothese 1b wird somit bestätigt. Dieser Befund stimmt mit anderen Untersuchungen zum Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Zielorientierungen bei Lehrpersonen überein (Emmrich, 2009).

Die differenzierte Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den beiden Arten der Selbstwirksamkeitserwartung und der Vermeidungsleistungszielorientierung macht zudem Unterschiede in der Zusammenhangsstärke deutlich. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der beruflichen Tätigkeit steht stärker mit der Vermeidungsleistungszielorientierung beim Berufseintritt in Zusammenhang als die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung. Dies erstaunt, da die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowie die Vermeidungsleistungszielorientierung aufgrund ihrer Itemformulierungen direkt auf den beruflichen Alltag der Lehrpersonen ausgerichtet sind, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nicht. Aufgrund dessen wäre ein stärkerer Zusammenhang zwischen der Vermeidungsleistungszielorientierung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu erwarten gewesen.

Die Ergebnisse lassen einerseits vermuten, dass das motivationale Konstrukt der Lernzielorientierung nicht nur innerhalb der Zieldimensionen von der Vermeidungsleistungszielorientierung abzugrenzen ist (Köller, 1998), sondern auch in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartungen, welche wie die Lernzielorientierung als eine für das positive Befinden von Personen zentrale motivationale Orientierung zu betrachten ist, obwohl dies anderen Untersuchungsergebnissen (z.B. Payne, 2007, Pintrich, 2000) widerspricht.

Andererseits gibt das Hinzuziehen der Ergebnisse der Profilanalyse weitere Hinweise zum Zusammenhang der Konstrukte. Aus der Profilanalyse ging hervor, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung gepaart mit hoher Lernzielorientierung vorkommt, dass es auf der anderen Seite Personen gibt, welche neben einer relativ hohen Lernzielorientierung über tiefe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen. Dies zeigt die Evidenz für zukünftig differenzierte Analysen in der Beziehung der beiden Konstrukte auf. Eine weitere mögliche Erklärung für das in Bezug zu anderen Studien divergierende Ergebnis zum Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartungen mit der Lernzielorientierung könnte auf die elektronische Erhebungsart zurückzuführen sein. Denkbar ist, dass die Itemstämme beispielsweise beim Ausfüllen an kleinen Notebookbildschirmen oder Tablets zu wenig Berücksichtigung fanden und es so zu Verzerrungen in den Untersuchungsergebnissen kam.

### 6.1.2 Einfluss der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben

In einem zweiten Schritt wurden die Einflüsse der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben mittels Regressionsanalysen getestet (*Fragestellung 2- 6*). Es liegt hier die theoretische Annahme zu Grunde, dass Zielorientierungen sowie auch die Selbstwirksamkeitserwartungen als motivationale Konstrukte Kognitionen und Verhalten von Personen und demzufolge auch die Wahrnehmung beeinflussen (Rheinberg, 2008). Dieser Wahrnehmungsfokus unterscheidet sich für die Lern-, sowie die Vermeidungsleistungszielorientierung. Der durch die Lernzielorientierung positiv geschaffene Wahrnehmungsfokus nimmt eine schützende Funktion gegenüber Beanspruchungen ein (Retelsdorf et al., 2010), vor allem aber führt er durch die Fokussierung auf aufgabenrelevante Hinweisreize zu höherem Engagement. Die Vermeidungsleistungszielorientierung hingegen führt aufgrund des negativen Wahrnehmungsfokus zu mehr Beanspruchung (Tönjes, 2010). Ebenso dürfte aufgrund der damit einhergehenden oberflächlicheren Verarbeitungsstrategien die Entstehung von Engagement gehemmt werden.

#### 6.1.2.1 Direkte Effekte der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben

In Bezug auf den direkten Einfluss der motivationalen Orientierungen auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung (*Fragestellung 2*) lassen sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse folgende Aussagen machen.

Für das Engagement zeigt die Regressionsanalyse einen signifikanten Effekt aller drei berücksichtigten Zielorientierungen. Lern- und Annäherungsleistungszielorientierung gehen mit mehr Engagement einher, Vermeidungsleistungszielorientierung führt zu weniger Engagement. Somit lässt sich die Annahme des positiven Effekts der Lern- sowie der Annäherungsleistungszielorientierung auf die Wahrnehmung von Engagement bestätigen (Hypothese 2a und 2b). Der Effekt dürfte darauf zurückzuführen sein, dass der Lernfokus zu einer vertieften Auseinandersetzung mit einem Gegenstand (Harackiewicz et al., 2000) führt sowie zu mehr Ausdauer und Intensität bei der Bearbeitung einer Aufgabe (Lau & Nie, 2008), was wiederum mit mehr Hingabe und Absorbiertheit einhergeht. Der Annäherungsfokus steht im Zusammenhang mit einer für die Zielerreichung positiven Informationsverarbeitung (Wegner, 1994), was zu einem besseren Wohlbefinden bei der Aufgabenbewältigung und somit mehr Vitalität zur Folge hat. Diese Annahmen werden durch die Regressionsanalysen für die einzelnen Vitalitätsdimensionen bestätigt.

Die Effekte der Lernzielorientierung auf die Hingabe und die Absorbiertheit sind deutlich stärker ausgeprägt als derjenige auf die Vitalität. Für die Annäherungsleistungszielorientierung sind die Effekte auf die einzelnen Dimensionen des Engagements in etwa gleich stark. Auch hier ist davon auszugehen, dass der Annäherungsfokus, welcher zu einer schnelleren Verarbeitung positiver Informationen sowie der Verwendung günstigerer Lernstrategien führt (M. A. De Lange & Van Knippenberg, 2007), das Engagement positiv beeinflusst. Der in der Annäherungsleistungszielorientierung enthalten Leistungsfokus beinhaltet das Suchen nach Informationen über die eigene Leistung (Darnon et al., 2006). Dessen Wirkungen sind indifferent. In Bezug auf die Leistung können sie sowohl positiv, wie auch negativ sein,

wenn in einer Situation Unsicherheiten auftreten (Darnon et al., 2007). Die Ergebnisse deuten darauf, dass in Bezug auf das Engagement vor allem der positive Aspekt des Informationsfeedbacks zur eigenen Leistung zum Tragen kommt.

Bestätigung findet ebenfalls die Annahme eines negativen Effekts der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Erleben von Engagement (Hypothese 2c). Es scheint, dass die Vermeidungsleistungszielorientierung wie angenommen das Handeln von Personen einschränkt (z.B. O. Dickhäuser et al. 2007) und mit weniger Engagement einhergeht. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass aufgrund aufgabenirrelevanter Gedanken eine weniger intensive Auseinandersetzung mit der Situation stattfindet, sowie weniger positive Emotionen bei der Bewältigung einer Aufgabe empfunden werden (Butler, 2007; Harackiewicz et al., 2002). Diese oberflächlichere Auseinandersetzung mit einer Aufgabe dürfte wiederum mit weniger Absorbiertheit, die negativeren Emotionen mit weniger Vitalität einhergehen.

Für das Beanspruchungserleben scheint vor allem die Vermeidungsleistungszielorientierung einen starken Effekt zu haben. Die Hypothese 2f eines positiven Einflusses der Vermeidungsleistungszielorientierung auf die Beanspruchung lässt bestätigen, was mit Ergebnissen aus anderen Studien in Einklang steht (Tönjes & Dickhäuser, 2009). Die selbstwertbelastenden Gedanken und die Fokussierung auf negative Aspekte bei der Bewältigung einer Situation dürften für dieses Ergebnis ausschlaggebend sein (Tönjes, 2010). Die Lern- sowie die Annäherungsleistungszielorientierung haben entgegen der Annahme keine Effekte auf die Beanspruchung (Hypothese 2d und 2e). Die Annahme eines schützenden Einflusses der Lernzielorientierung auf das Beanspruchungserleben wird nicht bestätigt. Auch für die einzelnen Dimensionen der Beanspruchung werden keine Effekte der Lernzielorientierung nachgewiesen. Diese Erkenntnisse stehen im Widerspruch zu anderen Untersuchungen, welche Zusammenhänge zwischen der Lernzielorientierung und dem Beanspruchungserleben aufzeigen konnten (Retelsdorf et al., 2010; Tönjes, 2010).

Dieser Befund könnte auf den Erhebungszeitpunkt während des Berufseintritts zurückzuführen sein. Während dieser Phase der beruflichen Sozialisation sind die Lehrpersonen vielen neuen Aufgaben und hoher Komplexität ausgesetzt (Keller-Schneider, 2011), welche sie täglich fordern. Es besteht eine Diskrepanz zwischen dem erlernten Wissen und der Berufsrealität (z.B. Lipowksy, 2003). Lehrpersonen mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung dürften stark bemüht sein, ihre Kompetenzen anzupassen und zu erweitern, was kurzfristig jedoch auch zu einer Überforderung führt und daher kein reduzierender Effekt der Lernzielorientierung auf das Beanspruchungserleben auszumachen ist.

In Bezug auf den fehlenden Effekt der Annäherungsleistungszielorientierung auf das Beanspruchungserleben sind die einzelnen Dimensionen genauer zu betrachten. Es zeigt sich, dass die Annäherungsleistungszielorientierung mit einer verminderten Leistungsfähigkeit einhergeht, jedoch nicht mit stärkerem Zynismus und höherer emotionaler Erschöpfung. Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, dass die Annäherungsleistungszielorientierung vor allem die Suche nach Leistungsrückmeldungen beinhaltet (z. B. Darnon et al., 2006).

Zusammenfassend ist für die Effekte der Zielorientierungen auf das Arbeitserleben folgendes festzuhalten: Die Lernzielorientierung führt zu mehr Engagement und weniger Beanspruchung, die Vermeidungsleistungszielorientierung zu weniger Engagement und mehr Beanspruchung. Die Annäherungsleistungszielorientierung hat ein höheres Engagement zur Folge. Keinen Effekt verzeichnet sie auf die Beanspruchung. Die Annäherungsleistungszielorientierung als hybrides Ziel scheint eine stärkere Wirkung auf das Engagement zu haben. Dabei bleibt jedoch die Frage offen, ob längerfristig und vor allem bei langanhaltenden Schwierigkeiten im Beruf die Annäherungsleistungszielorientierung sowie auch die Lernzielorientierung nicht zu einer höheren Beanspruchung und zu einer Abnahme des Engagements führt, sowie welche weiteren Aspekte eine solch mögliche Entwicklung beeinflussen.

Da anzunehmen ist, dass die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedliche Aspekte der motivationalen Orientierungen von Lehrpersonen abdecken (Rheinberg, 2008), wurde getestet, ob die Effekte der Zielorientierungen auf das Arbeitserleben bestehen bleiben, wenn zusätzlich die Selbstwirksamkeitserwartungen ins Modell aufgenommen werden (*Fragestellung 3*), sowie ob die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedliche Varianzanteile des Arbeitserlebens erklären (*Fragestellung 4*).

Durch die Aufnahme der Selbstwirksamkeitserwartungen in das Regressionsmodell bleiben die Effekte der Zielorientierungen auf das Engagement sowie auf die Beanspruchung bestehen, womit Hypothese 3a und 3b bestätigt werden. Die Effekte der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Engagement und das Beanspruchungserleben fallen durch die Aufnahme der Selbstwirksamkeitserwartungen ins Modell leicht schwächer aus, was den Zusammenhang der beiden Konstrukte nochmals verdeutlicht. Die Einflüsse der Lern- und der Annäherungsleistungszielorientierung bleiben in etwa gleich stark bestehen, was die Unabhängigkeit der Lernzielorientierung von dem Erleben von Engagement und Beanspruchung nochmals bekräftigt.

Die Regressionsanalyse bestätigt ebenfalls, dass die Zielorientierungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen signifikante Varianzanteile des Engagements und der Beanspruchung erklären (Hypothesen 4a und 4b). Die Zielorientierungen alleine erklären 25% des Engagements, durch das Hinzufügen der Selbstwirksamkeitserwartungen werden zusätzlich signifikante 9% des Engagements erklärt. Für das Beanspruchungserleben werden durch die Zielorientierungen 19% Varianz erklärt, durch das Hinzufügen der Selbstwirksamkeitserwartungen wird ein signifikanter Varianzzuwachs von 15% erreicht. Insgesamt tragen die getesteten motivationalen Orientierungen 34% zur Varianzaufklärung des Engagements und 32% des Beanspruchungserlebens bei. Ein voneinander unabhängiger Einfluss der Zielorientierungen als Wertkomponente und der Selbstwirksamkeitserwartungen als Erwartungskomponente (Rheinberg, 2008) wird somit bestätigt, was dahingehend interpretiert werden kann, dass Lehrpersonen mit hoher Lern- und Annäherungsleistungszielorientierung sowie tiefer Vermeidungsleistungszielorientierung unabhängig von den Selbstwirksamkeitserwartungen mehr Engagement bei der Arbeit wahrnehmen. Ebenfalls nehmen Lehrpersonen mit einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung unabhängig von ihren Selbstwirksamkeitserwartungen mehr Beanspruchung wahr.

Differenzierte Analysen der einzelnen Dimensionen des Engagements und der Beanspruchung zeigen weiter, dass die Effekte der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die einzelnen Dimensionen des Engagements und der Beanspruchung unterschiedlich ausfallen. Für die Engagementdimensionen resultieren nur signifikante Varianzzuwachse durch die Selbstwirksamkeitserwartungen für die Vitalität und die Hingabe. Die Selbstwirksamkeitserwartungen erklären signifikante Varianzanteile für alle Dimensionen des Beanspruchungserlebens.

Für diese Forschungsfrage ist abschliessend festzuhalten, dass beide Arten der motivationalen Orientierung signifikant zur Varianzaufklärung beitragen, womit die Annahme bestätigt wird, dass die beiden Aspekte der Motivation unterschiedliche Varianzanteile des Engagements sowie des Beanspruchungserlebens erklären. Somit sollten sie im Entstehungsprozess des Arbeitserlebens unterschiedliche Berücksichtigung finden. Die Zielorientierungen tragen stärker zur Varianzaufklärung des Engagements, die Selbstwirksamkeitserwartungen stärker zur Varianzaufklärung des Beanspruchungserlebens bei. Die beiden motivationalen Aspekte beeinflussen das Erleben von Engagement und Beanspruchung unabhängig voneinander.

#### *6.1.2.2 Moderatoreffekte zwischen den motivationalen Orientierungen*

Zur Erklärung des Zusammenspiels der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen wurden in einem weiteren Schritt Moderationseffekte mittels Regressionsanalysen berechnet. Es wurden Interaktionen zwischen der Lernziel- sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung sowie zwischen den Zielorientierungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen postuliert.

Da eine Person gleichzeitig über unterschiedliche Zielorientierungen mit unterschiedlicher Ausprägung verfügen kann (Pintrich, 2000), ist davon auszugehen, dass sich die Zielorientierungen in Bezug auf die Entstehung von Engagement und Beanspruchung gegenseitig beeinflussen (*Fragestellung 5*).

Für das Engagement sowie das langfristige Beanspruchungserleben wurde eine signifikante Interaktion zwischen der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung gefunden. Der positive Effekt der Lernzielorientierung auf die Entstehung von Engagement wird durch die Vermeidungsleistungszielorientierung abgeschwächt (Hypothese 5a). Das tiefste Engagement resultiert aus dem gemeinsamen Auftreten tiefer Lern- und hoher Vermeidungsleistungszielorientierung. Für die Entstehung von hohen Engagementwerten scheint eine hohe Lernzielorientierung zusammen mit einer tiefen Vermeidungsleistungszielorientierung förderlich zu sein. Die Lernzielorientierung kann in Bezug auf das Engagement eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung nur teilweise kompensieren.

In Bezug auf das Beanspruchungserleben wird der angenommene Moderationseffekt zwischen der Lernzielorientierung und der Vermeidungsleistungszielorientierung bestätigt (Hypothese 5b). Die Lernzielorientierung hat einen Puffer-Effekt auf die Vermeidungsleistungszielorientierung. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung führt zu weniger Beanspruchung, wenn sie zusammen mit einer hohen Lernzielorientierung auftritt. Auf der anderen Seite führt eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung gepaart mit einer tiefen Lernzielorientierung zur höchsten Beanspruchung. Ist die Vermei-

dungsleistungszielorientierung tief ausgeprägt, kann eine tiefe Lernzielorientierung das Beanspruchungserleben nicht stärker senken. Die Lernzielorientierung kompensiert negative Aspekte der Vermeidungsleistung nur teilweise. Diese Ergebnisse bestätigen ältere Forschungsergebnisse aus dem amerikanischen Raum, welche additive und puffernde Effekte der Lern- und Leistungszielorientierungen, jedoch in Bezug auf Interessenkonstrukte aufzeigen konnten (Barron & Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000).

Zusammenfassend ist hinsichtlich der Interaktion zwischen Lern- und Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Arbeitserleben zu sagen, dass der beste Schutz vor hoher Beanspruchung und vor einem Mangel an Engagement eine tiefe Vermeidungsleistungszielorientierung darstellt. Ist diese hoch ausgeprägt, können gewisse negative Einflüsse durch eine ebenfalls hoch ausgeprägte Lernzielorientierung in Bezug auf das Engagement und die Beanspruchung teilweise, jedoch nicht vollständig, abgeschwächt werden.

Weiter wurde angenommen, dass die in eher aktuellen Situationen wirkende Erwartungskomponente der Motivation, d.h. die Selbstwirksamkeitserwartungen, moderierenden Einfluss auf die eher langfristig wirkenden dispositionale Zielorientierungen haben und so das Erleben von Engagement begünstigen und der Beanspruchung entgegenwirken (*Fragestellung 6*).

Eine signifikante Interaktion besteht zwischen der Lernzielorientierung und den Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Engagement sowie der Beanspruchung (Hypothese 6a und 6c). Der Einfluss der Lernzielorientierung auf das Engagement wird durch beide Selbstwirksamkeitserwartungen positiv moderiert. Es besteht ein additiver Effekt zwischen einer tiefen Lernzielorientierung sowie einer tiefen Selbstwirksamkeitserwartung, was zur tiefsten Ausprägung des Engagements führt. Der höchste Engagementwert resultiert aus einer hohen, vom Ausmass der Selbstwirksamkeitserwartungen unabhängigen Lernzielorientierung. Es besteht ein additiver Effekt bei tiefer Ausprägung beider motivationaler Orientierungen. Dieser additive Effekt geht bei einer gleichzeitig hohen Ausprägung beider motivationaler Aspekte verloren. Bei einer hohen Lernzielorientierung, welche als Prädiktor der Selbstwirksamkeitserwartungen betrachtet wird (Nitsche et al., 2011), kann durch eine zusätzlich hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung das Engagement nicht zusätzlich gesteigert werden. Dies lässt vermuten, dass für die Entstehung von Engagement vor allem die Lernzielorientierung ausschlaggebend ist. Fällt diese tief aus, können gewisse Anteile der Selbstwirksamkeitserwartung eine das Engagement fördernde Funktion einnehmen.

Ein möglicher Grund für die starke Interaktion der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung mit der Lernzielorientierung und das Fehlen einer Interaktion mit der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das Engagement könnte darin liegen, dass sich die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auf das allgemeine Leben bezieht, die Lernzielorientierung in dieser Studie eingesetzten Version auf die konkrete Arbeitstätigkeit.

Der höchste Beanspruchungswert resultiert aus einer tiefen Lernzielorientierung gepaart mit einer tiefen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Der tiefste Wert geht aus dem gemeinsamen Auftreten

einer hohen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und einer tiefen Lernzielorientierung hervor. Es besteht nur ein additiver Effekt in Bezug auf die negative Ausprägung der Beanspruchung, jedoch nicht für die positive.

Eine tiefe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung kann durch eine hohe Lernzielorientierung nur schwach gepuffert werden. Dies lässt den Schluss zu, dass vor allem eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung als Schutzfaktor vor Beanspruchung, unabhängig von der Lernzielorientierung zu betrachten ist. Ein anderer Grund für diesen Effekt könnte darin liegen, dass wer sich allgemein als hoch selbstwirksam fühlt und gleichzeitig wenig lernbereit ist, am wenigsten beansprucht ist, weil er keine neuen Herausforderungen zu bewältigen hat. Möglich wäre, dass solche Lehrpersonen ihr Wissen und Können als genügend hoch empfinden, um ihren Beruf auszuüben, und deshalb auch keine Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen in Betracht ziehen.

Die allgemeine Selbstwirksamkeits- sowie die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung haben keinen puffernden Effekt auf die Vermeidungsleistungszielorientierung weder in Bezug auf das Engagement noch auf das Beanspruchungserleben (Hypothesen 6a und 6b). Dieser Befund deckt sich nicht mit anderen Untersuchungen, welche einen Interaktionseffekt von Selbstwirksamkeitserwartungen mit Leistungszielen in Bezug auf negative Gefühle oder Interesse ausmachen konnten (Harackiewicz et al., 1998; Pintrich, 2000).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass signifikante additive Interaktionseffekte zwischen der Lernzielorientierung und den Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung bestehen. Diese Befunde sind übereinstimmend mit einer aus dem amerikanischen Raum stammenden Untersuchung von Dweck und Legett (1988), welche in Bezug auf das Lernen eine Interaktion zwischen der Lernzielorientierung und den Selbstwirksamkeitserwartungen aufzeigten. Der fehlende Interaktionseffekt zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Vermeidungsleistungszielorientierung steht entgegen den Ergebnissen anderer Untersuchungen, welche einen Interaktionseffekt von Selbstwirksamkeitserwartungen mit Leistungszielen in Bezug auf negative Gefühle oder Interesse ausmachen konnten (Harackiewicz et al., 1998; Pintrich, 2000). Dieses Ergebnis bestätigt hier die unabhängige Wirkung der beiden motivationalen Konstrukte. Es darf diesbezüglich aber sicherlich noch weiterer Untersuchung, um das Zusammenspiel dieser beiden motivationalen Aspekte, welche entgegengesetzte Richtungen der Motivation darstellen, zu klären.

Aus den Moderationen geht weiter hervor, dass Engagement und Beanspruchung unterschiedlich stark von den einzelnen motivationalen Aspekten beeinflusst werden. Eine hohe Lernzielorientierung führt unabhängig von den Selbstwirksamkeitserwartungen zu hohem Engagement. Sind die Lernzielorientierung und die Selbstwirksamkeitserwartungen tief ausgeprägt, führt dies zum tiefsten Engagementwert. Das Beanspruchungserleben wird vor allem durch eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung positiv beeinflusst. Daraus ist zu schliessen, dass präventive Ansätze zur Förderung von Engagement und zur Reduzierung von Beanspruchung vor allem bei der Vermeidungsleistungszielorientierung ansetzen sollten, welche auch als Prädiktoren der Selbstwirksamkeitserwartungen gelten.

Die Ergebnisse zu den Interaktionen sind nur als erste Hinweise zu betrachten, welche Effekte des Zusammenspiels der motivationalen Orientierungen auf das Arbeitserleben möglich sind. Die Interaktionseffekte wurden einzeln getestet und nicht alle Variablen gleichzeitig in ein Regressionsmodell eingefügt wurden. Dreifachinteraktionen wurden keine gefunden.

## **6.2 Diskussion der empirischen Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells**

Ein zweites Ziel der Studie war die empirische Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells, um differenziertere Aussagen bezüglich des Entstehungsprozesses von Engagement und Beanspruchung machen zu können. Diese Überprüfung wurde in vier Schritten vorgenommen. Als erstes wurde das JD-R-Modell durch die Zielorientierungen ergänzt. In einem zweiten Schritt wurde das Modell durch die Selbstwirksamkeitserwartungen und in einem dritten durch das kurzfristige Arbeitserleben erweitert. Der letzte Schritt beinhaltet die Überprüfung von Prädiktoren am Ende des Lehramtsstudiums und deren Wirkung auf das Arbeitserleben im JD-R-Modell. Die Diskussion der Ergebnisse der *Forschungsfragen 7-13* werden im Folgenden in sechs Schritten entlang der Hypothesenprüfung dargelegt.

### **6.2.1 JD-R-Modell erweitert durch die Zielorientierungen**

Aufgrund der theoretischen Erläuterungen wurde postuliert, dass die Zielorientierungen im JD-R-Modell als personale Prädiktoren (Judge et al. 2000) die Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale sowie des Arbeitserlebens beeinflussen (*Fragestellung 7*). Diese Annahme wird bestätigt, da ein guter Modell-Fit erzielt wird (Hypothese 7.1).

Die Annahmen bezüglich der Einflüsse der Zielorientierungen im Modell auf das Arbeitserleben sehen folgendermassen aus: Die Modellierung mit der Stichprobe im Längsschnitt bringt einen direkten Effekt der Lernzielorientierung auf das Engagement hervor. Entgegen der Erwartungen besteht kein indirekter Effekt vermittelt durch die Ressourcen am Arbeitsplatz. Hypothese 7.2a wird demzufolge nur teilweise bestätigt. Die Lernzielorientierung führt zu mehr Engagement, was dadurch bedingt sein dürfte, dass bei der Bewältigung der beruflichen Aufgaben ein positiver Wahrnehmungsfokus mehr aufgabenrelevante Aspekte in einer Situation und mehr positive Emotionen wahrgenommen werden (Pekrun et al., 2006). Nicht bestätigt wird, dass durch den positiven Wahrnehmungsfokus auch mehr Ressourcen am Arbeitsplatz wahrgenommen werden. Der Grund für diesen fehlenden Zusammenhang könnte in der Bildung des Konstrukts ‚Ressourcen‘ liegen (vgl. Abschnitt 6.5).

Ebenfalls erwartungswidrig ist der fehlende Effekt der Lernzielorientierung auf das Beanspruchungserleben. Somit wird die Hypothese 7.2b, welche einen direkten sowie indirekten Effekt der Lernzielorientierung über die Stressoren auf das Beanspruchungserleben postuliert hat, verworfen. Es besteht keine schützende Funktion der Lernzielorientierung auf das Beanspruchungserleben. Wie bereits in Abschnitt 6.1.2.1 dargelegt, könnte der Grund für dieses Ergebnis möglicherweise darin liegen, dass die Lehrpersonen in ihrem ersten Berufsjahr mit zahlreichen Herausforderungen und so grosser Komplexität im Beruf konfrontiert sind (Keller-Schneider, 2011), dass die Anforderungen Neues zu lernen zu gross

sind und kein schützender Effekt der Lernzielorientierung mehr besteht, sondern das Weiterlernen im Beruf möglicherweise einen beanspruchenden Effekt hat.

Die in Hypothese 7.2c postulierten direkten und indirekten negativen Effekte der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Engagement werden bestätigt. Die Vermeidungsleistungszielorientierung von Personen führt dazu, dass sie mehr Stressoren am Arbeitsplatz wahrnehmen, und diese wiederum einen negativen Einfluss auf das Engagement am Arbeitsplatz haben. Gleichzeitig geht die Vermeidungsleistungszielorientierung mit weniger Engagement am Arbeitsplatz einher. Gleiches konnten Elliot und Sheldon (1997) zum Einfluss von Vermeidungsleistungszielen auf die Vitalität aufzeigen. Dafür dürfte der negative Wahrnehmungsfokus verantwortlich sein, welcher dazu führt, Unsicherheiten in Situationen vermeiden zu wollen, was die Wahrnehmung aufgabenirrelevanter Aspekte begünstigt und mit negativen Emotionen einhergeht (Baumeister et al., 2007; O. Dickhäuser et al., 2007). Dadurch wird die Hingabe eingeschränkt, Absorbiertheit verunmöglicht sowie weniger Vitalität bei der Arbeit empfunden.

Weiter wurde für die Vermeidungsleistungszielorientierung nur ein durch die Arbeitsplatzstressoren auf das Beanspruchungserleben vermittelter indirekter positiver Effekt gefunden und kein direkter. Hypothese 7.2d wird somit nur teilweise bestätigt. Das Ergebnis ist dahingehend zu interpretieren, dass die Wahrnehmung von Stressoren am Arbeitsplatz stark durch die Vermeidungsleistungszielorientierung beeinflusst wird. Dies bedeutet, dass wer über eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung verfügt, mehr Stressoren am Arbeitsplatz wahrnimmt, sowie stärker beansprucht ist. Möglich wären weiter auch eine zu grosse Nähe zwischen den beiden Konstrukten der Stressoren und Beanspruchung.

Zusammenfassend wird durch die Modellierung der Modelle mit den beiden Stichproben bestätigt, dass die Lernzielorientierung einen positiven Prädiktor des Engagements darstellt. Personen mit einer hohen Lernzielorientierung fühlen sich im Beruf engagierter. Die Vermeidungsleistungszielorientierung führt als Prädiktor des Arbeitserlebens zu mehr Beanspruchung und zu weniger Engagement. Verfügt eine Person über eine ausgeprägte Vermeidungsleistungszielorientierung, geht diese mit weniger Engagement und mehr Beanspruchung einher. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung führt zudem zu einer stärkeren Wahrnehmung von mehr Stressoren am Arbeitsplatz. Der medierende Effekt der Arbeitsplatzmerkmale kann nicht abschliessend geklärt werden, da inkonsistente Ergebnisse für die Modellierungen mit den beiden Stichproben vorhanden sind.

### 6.2.2 JD-R-Modell erweitert durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen

Der zweite Schritt der Modellprüfung stellt die Erweiterung des JD-R-Modells neben den Zielorientierungen durch die Selbstwirksamkeitserwartungen dar (*Fragestellung 8*). Zielorientierungen als Wertkomponenten und Selbstwirksamkeitserwartungen als Erwartungskomponenten (Rheinberg, 2008) decken unterschiedliche Aspekte der Motivation von Lehrpersonen und nehmen dementsprechend unterschiedlich Einfluss auf das Arbeitserleben.

Für das durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen ergänzte JD-R-Modell wird ein guter Modellfit erzielt. Somit lässt sich die Hypothese 8.1, der Ergänzung des JD-R-Modells durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen als Prädiktoren der Arbeitsplatzmerkmale sowie des Erlebens von Engagement und Beanspruchung bestätigen, wie dies ebenfalls von Judge et al. (2000) postuliert und von Xanthopoulou et al. (2007) mit den Selbstwirksamkeitserwartungen getestet wurde.

Die Annahmen in Bezug auf die Effekte der Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Arbeitserleben sind nur teilweise erwartungskonform. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hat einen positiven Effekt auf das Engagement, welcher vor allem durch die Stressoren vermittelt ist. Ein direkter Effekt ist nicht gegeben, womit sich Hypothese 8.2a nur teilweise bestätigen lässt. Eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung geht mit der Wahrnehmung von mehr Engagement sowie mehr Ressourcen am Arbeitsplatz einher. Wie bei der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung besteht auch hier nur ein durch die Arbeitsplatzressourcen indirekt vermittelter positiver Effekt. Ein direkter Effekt ist nicht gegeben, was zu einer teilweisen Bestätigung der Hypothese 8.2b führt. Es scheint, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen als eher kurzfristig wirkender motivationaler Aspekt stärker durch die Arbeitsmerkmale auf das Arbeitserleben wirken, auf welche die Lehrpersonen treffen. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hemmt die Wahrnehmung von Stressoren, während die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung die Wahrnehmung von Ressourcen am Arbeitsplatz begünstigt. Die beiden Selbstwirksamkeitserwartungen scheinen demzufolge unterschiedliche Rollen bei der Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale zu haben.

Diese Ergebnisse bestätigen die Untersuchungen von Simbula et al. (2011) sowie Skaalvik und Skaalvik (2014) nach denen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen das Engagement von Lehrpersonen im Beruf begünstigen. Dieser Befund dürfte auf den verstärkt positiven Wahrnehmungsfokus selbstwirksamer Personen zurückzuführen sein, so dass sie neue Situationen eher in Angriff nehmen und diese ruhiger angehen (G. S. Schmitz & Schwarzer, 2000).

Keinen Einfluss hat die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auf das Beanspruchungserleben, womit Hypothese 8.2.c verworfen wird. Der Einfluss der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung auf das Beanspruchungserleben ist indirekt und direkt sehr schwach, jedoch erwartungsgemäss negativ vermittelt durch die Arbeitsplatzmerkmale. Dies führt zur Bestätigung der Hypothese 8.2d.

Die Ergebnisse zeigen weiter den unterschiedlichen Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Arbeitserleben. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung nimmt im Gesamtmodell das höhere Gewicht ein. Sie beeinflusst die Entstehung von Engagement durch die Ressourcen indirekt positiv, hat aber auch einen schwachen negativen und somit schützenden Effekt auf die Beanspruchung, der ebenfalls durch die Ressourcen vermittelt wird. Dieser Befund macht deutlich, dass die beiden Arten der Selbstwirksamkeitserwartung die Wahrnehmung unterschiedlich beeinflussen. Die Ergebnisse führen zur Annahme, dass die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung im JD-R-Modell eher dem motivationalen Pfad zuzuordnen ist, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung eher dem energetischen Pfad. Die

Überprüfung dieser unterschiedlichen Wirkungen der beiden Selbstwirksamkeitserwartungen bedarf differenzierter Untersuchungen, um zu klären, ob die Effekte wirklich auf die Konstrukte der allgemeinen Selbstwirksamkeits- sowie der Lehrerselbstwirksamkeit oder nicht vielmehr nicht auf die Art der Messung der Arbeitsplatzmerkmale zurückzuführen sind.

Ferner wurde durch die Erweiterung des JD-R-Modells durch die Selbstwirksamkeitserwartungen getestet, ob die direkten und indirekten Effekte der Zielorientierungen auf das Arbeitserleben bestehen bleiben. Diese Erwartung ist hypothesenkonform, womit die Hypothese 8.3a und Hypothese 8.3b bestätigt werden. Die Effekte der Vermeidungsleistungszielorientierung werden durch das Hinzufügen der Selbstwirksamkeitserwartungen jedoch leicht abgeschwächt. Die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen sind als unterschiedliche Aspekte der motivationalen Orientierung von Lehrpersonen zu betrachten (Rheinberg, 2005). Sie haben unterschiedliche Effekte auf Beanspruchung und Engagement.

Die Erweiterung des Arbeitsmodells durch die Selbstwirksamkeitserwartungen bestätigt neben den korrelativen Analysen, den konfirmatorischen sowie den regressionsanalytischen nochmals die Abgrenzung der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Zielorientierungen. Es besteht eine gewisse Beeinflussung der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Vermeidungsleistungszielorientierung, was sich darin zeigt, dass die Effekte der Vermeidungsleistungszielorientierung auf das Arbeitserleben leicht schwächer werden, jedoch bestehen bleiben. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass zukünftige Forschung die unterschiedlichen Wirkungen von motivationalen Orientierungen auf das Erleben von Beanspruchung und Engagement differenzierter und anhand von Pfadmodellen testen sollte.

Eine andere Erklärung für diesen Zusammenhang könnten die Wirkrichtungen der beiden motivationalen Orientierungen liefern, über die erst wenig bekannt ist. Aufgrund theoretischer Überlegungen ist anzunehmen, dass die Zielorientierungen als dispositionale Wertkomponente der motivationalen Orientierungen die eher kurzfristige wirkende Erwartungskomponente der Selbstwirksamkeit beeinflusst (Dresel & Lämmle, 2011) und die Zielorientierungen demzufolge als Prädiktoren der Selbstwirksamkeitserwartung zu betrachten sind (Nitsche et al., 2011). Daraus ist wiederum zu folgern, dass die Vermeidungsleistungszielorientierung, welche die Disposition für das Verbergen von Misserfolgen im Schulalltag verfolgt, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung stärker negativ beeinflusst als die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung.

Im Gesamtmodell wurden weiter Interaktionseffekte der motivationalen Orientierungen in Bezug auf das Engagement und die Beanspruchung getestet. Es gingen keine signifikanten Interaktionen hervor, was zur Verwerfung der Hypothesen 8.4a - 8.4d führt. Dieses Ergebnis ist mit grosser Wahrscheinlichkeit auf methodische Aspekte wie die hohe Anzahl Variablen in den Modellen sowie die Modellierung mittels manifester Variablen zurückzuführen. Einzelne Interaktionseffekte könnten dadurch überlagert worden sein.

### 6.2.3 JD-R-Modell erweitert durch das kurzfristige Arbeitserleben

In einem weiteren Schritt der Arbeit wurde überprüft, ob die theoretisch postulierte Ergänzung des JD-R-Modells durch das kurzfristige Arbeitserleben als Prädiktor des langfristigen Arbeitserlebens empirisch bestätigt werden kann. Die Modellierung des Modells mit der Stichprobe im Längsschnitt führt zu keiner nennenswerten Verschlechterung des Modellfits. Hingegen fallen die Modellfits für die Replikation des Modells durch das kurzfristige Arbeitserleben mit der Stichprobe im Querschnitt deutlich schlechter aus. Aufgrund der uneinheitlichen Ergebnisse werden Hypothesen 9a und 9b verworfen.

Die differenzierte Prüfung der einzelnen Pfade brachte hervor, dass die Verschlechterungen vor allem auf die aktuelle Beanspruchung zurückzuführen sind, was zur Verwerfung der Hypothese 9c führt. Es kann aufgrund der Daten nicht gesagt werden, dass das aktuelle Beanspruchungserleben ein Prädiktor für die langfristige Beanspruchung darstellt, obwohl starke Korrelationen zwischen den beiden Konstrukten zu finden sind. Dieses Ergebnis ist erwartungswidrig und widerspricht dem Ergebnis von Montgomery und Rupp (2005), welche in einer Metaanalyse von 65 Studien ebenfalls zwischen kurzfristigen und längerfristigen Stressfolgen unterschieden und einerseits einen direkten Effekt externer Stressoren auf langfristige Stressfolgen ausmachen konnten, sowie einen über das kurzfristige Stresserleben indirekt vermittelten Effekt. Anders sieht es für die Arbeitszufriedenheit aus. Sie stellt aufgrund der erfolgreichen Modellierung des energetischen Pfades ein signifikant positiver Prädiktor des Engagements dar, womit Hypothese 9d bestätigt wird.

Die schlechten Modellfits für die Replikation im querschnittlichen Modell führen einerseits dazu, dass die Ergänzung des JD-R-Modells durch das kurzfristige Arbeitserleben, entgegen andere Untersuchungen (Grayson & Alvarez, 2008; Montgomery & Rupp, 2005) verworfen werden. Ebenfalls zeigen Modellierungen der einzelnen Modelle mit unterschiedlichen Stichproben inkonsistente Ergebnisse in Bezug auf die Wirkungspfade der Lern- sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung was Interpretation bedarf.

Es sind (1) inhaltliche Gründe, (2) methodische Probleme, (3) die ungeeignete Operationalisierung der Konstrukte sowie (4) Stichprobenunterschiede genauer zu betrachten.

(Zu 1): Inhaltlich ist anzumerken, dass die verwendeten Konstrukte stark miteinander in Beziehung stehen und die Trennung der einzelnen Konstrukte als problematisch gilt, obwohl dies aufgrund einer ausführlichen Datenüberprüfung als sehr gering zu betrachten ist.

(Zu 2): Aus methodischer Sicht ist zu berücksichtigen, dass das Modell relativ komplex ist und die vorhandenen Stichproben dafür eher zu klein sind. Aufgrund dessen wurde auch nur mit manifesten und nicht mit latenten unabhängigen Variablen gearbeitet, was die Anfälligkeit für Multikollinearität wiederum erhöht (Li et al., 1998). Ebenfalls werden für die abhängigen Variablen Engagement und Beanspruchung relativ hohe Varianzen durch viele unabhängige Variablen aufgeklärt. Dadurch könnte in den Regressionsanalysen Redundanz vorliegen, was bedeutet, dass zu viele Variablen den gleichen Aspekt messen.

(Zu 3): Weiter ist eine ungeeignete Operationalisierung der Konstrukte in Betracht zu ziehen. Es stellt sich hier insbesondere die Frage, ob die Konstrukte der Ressourcen am Arbeitsplatz sowie das aktuelle Beanspruchungserleben geeignet erfasst wurden. Durch die geringe Reliabilität des Konstruktes der Arbeitsressourcen könnte es zu Messfehlern gekommen sein, wodurch die wahren Zusammenhänge unterschätzt werden. Beim Konstrukt des aktuellen Beanspruchungserlebens stellt sich die Frage, ob es genug valide erfasst wurde und es wirklich das kurzfristige Empfinden von Beanspruchung beschreibt.

Erfreulich ist, dass die in der Untersuchung einbezogenen vier Ressourcen am Arbeitsplatz sowie die Stressoren am Arbeitsplatz aufgrund konfirmatorischer Faktoranalysen empirisch voneinander unterschieden und als voneinander unabhängig betrachtet werden können. Dies obwohl in der Forschung teils argumentiert wurde, dass die einzelnen Stressoren am Arbeitsplatz übereinstimmend mit den Ressourcen sind und deshalb nicht voneinander trennbar sind (Schaufeli & Taris, 2014).

(Zu 4): Ein weiterer Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse könnte in den Stichprobenunterschieden liegen. In der Stichprobe im Querschnitt sind Lehrpersonen vertreten, welche ihre Ausbildung in anderen Kantonen oder im Ausland abgeschlossen haben, und ihre Berufstätigkeit im Kanton St. Gallen begannen. Die Längsschnittstichprobe besteht nur aus Probanden, welche ihre Ausbildung an der PHSG abgeschlossen haben. Dies bedeutet eine höhere Homogenität in der Stichprobe im Längsschnitt. Dabei ist gleichzeitig aber zu berücksichtigen, dass auch das Bild im Längsschnitt durch den Stichprobenschwund verzerrt sein könnte, was bei der Interpretation der Ergebnisse mitzudenken ist.

Ob die schlechten Modellfits dadurch zu erklären sind, dass das kurzfristige Arbeitserleben, d.h. vor allem das kurzfristige Beanspruchungserleben nicht genügend valide gemessen wurde, dem langfristigen Beanspruchungserleben zu ähnlich ist, das theoretische Modell abzulehnen ist, oder unterschiedliche Stichprobenzusammensetzungen dafür verantwortlich sind, müssten weitere Untersuchungen zeigen.

#### 6.2.4 Replikation der Ergänzungen des JD-R-Modells mit der Stichprobe im Querschnitt

Ein weiterer Schritt in der Überprüfung des theoretischen Arbeitsmodells war die Replikation der einzelnen mit der Stichprobe im Längsschnitt getesteten Modellen mit der Stichprobe im Querschnitt (*Fragestellung 10*). Es wurde entschieden, diese Überprüfung deshalb vorzunehmen, weil die Bildung von zwei Kalibrierungsstichproben aufgrund der geringen Probandenanzahl während beider Erhebungszeitpunkte nicht möglich war.

Einige Ergebnisse zu den Replikationen wurden bei den Unterfragestellungen zu den getesteten Modellen bereits dargelegt. In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Erkenntnisse dazu nochmals zusammenfassend entlang der Hypothesen 10.1a-c und Hypothesen 10.2a und b dargelegt. Die Replikationen brachten einerseits hervor, dass die Modelle sowohl mit der Stichprobe im Quer- und Längsschnitt gute Modellfits erreichen, was eine zusätzliche empirische Bestätigung der theoretischen Annahmen darstellt. Hypothesen 10.1a-b werden bestätigt. Sowohl das JD-R-Modell kann durch die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen ergänzt werden.

Uneinheitliche Ergebnisse zeigen sich für die Erweiterung durch das kurzfristige Arbeitserleben, was zur Verwerfung der Hypothese 10.1 führt. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Ergänzung durch das kurzfristige Arbeitserleben unklar ist. Ebenso sind die Ergebnisse zu den indirekten und direkten Pfaden der Zielorientierungen im Modell indifferent, was zur Verwerfung der Hypothese 10.2a führt. Hingegen zeigen sich für die Selbstwirksamkeitserwartungen in den replizierten Modellen jeweils dieselben Pfade. Hypothese 11.2b wird bestätigt.

Es bedarf weitere Überprüfungen der Annahmen mit heterogeneren und grösseren Stichproben, um die Ergebnisse weiter erhärten zu können.

#### 6.2.5 JD-R-Modell erweitert durch die Selbstwirksamkeitserwartungen, das aktuelle Beanspruchungserleben und die Persönlichkeitsmerkmale

Für die längsschnittliche Erweiterung des JD-R-Modells wurde die Annahme getroffen, dass die personalen Merkmale allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und Persönlichkeitsmerkmale ‚Extraversion‘ und ‚Neurotizismus‘ gemeinsam mit der aktuellen Beanspruchung durch das Studium, Prädiktoren des Arbeitserlebens nach einem Jahr Berufstätigkeit darstellen (*Fragestellung 11*). Die Prüfung des Modells in der längsschnittlichen Erweiterung durch die Selbstwirksamkeitserwartungen, das aktuelle Beanspruchungserleben und die Persönlichkeitsmerkmale ‚Extraversion‘ und ‚Neurotizismus‘ erweist sich als sinnvoll. Es kann für das Gesamtmodell ein sehr guter Modellfit erzielt werden, womit Hypothese 11.1 bestätigt wird.

Die zweite Unterfragestellung bezieht sich auf die Wirkungen der Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende des Studiums auf das Arbeitserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit. Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung bei Studienende geht als signifikanter Prädiktor des Arbeitserlebens hervor. Ist sie im letzten Studiensemester hoch ausgeprägt, führt dies zu mehr Engagement und weniger Beanspruchung im Beruf.

Keine Effekte auf das Engagement und die Beanspruchung sind für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zu finden. Dies führt zur teilweisen Bestätigung der Hypothese 11.2a welche einen positiven Effekt der Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Engagement postuliert, sowie der Hypothese 11.2b, welche einen negativen Effekt der beiden Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Beanspruchungserleben annimmt. Aufgrund des zeitlichen Unterschieds der Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Lernzielorientierung kann davon ausgegangen werden, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende des Studiums Prädiktoren für die Zielorientierungen nach einem Jahr Berufstätigkeit darstellen. Es wurde nur ein signifikant negativer Effekt der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung im letzten Studiensemester auf die Vermeidungsleistungszielorientierung im Beruf gefunden. Ansonsten bestehen keine signifikant prädiktiven Wirkungen der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Zielorientierungen. Diese fehlenden prädiktiven Zusammenhänge bestärken die Annahme der umgekehrten Wirkungsrichtung, dass Zielorientierung als Prädiktoren der Selbstwirksamkeitserwartungen zu betrachten sind (Nitsche et al., 2011).

Weiter ist davon auszugehen, dass die Persönlichkeitsmerkmale ‚Neurotizismus‘ und ‚Extraversion‘ das Arbeitserleben beeinflussen (z.B. Kokkinos, 2007). Die Ergebnisse zeigen, dass Neurotizismus neben der Vermeidungsleistungszielorientierung ein weiterer negativer Prädiktor des Beanspruchungserlebens darstellt, was in Einklang mit anderen Untersuchungsergebnissen steht (Käser & Wasch, 2009; Montgomery & Rupp, 2005). Wer sich am Ende des Studiums als psychisch instabil beschreibt, nimmt nach einem Jahr Berufstätigkeit weniger Engagement und mehr Beanspruchung wahr.

Hypothese 11.3a eines direkten positiven Effekts des Neurotizismus auf das Beanspruchungserleben sowie die Hypothese 11.3c eines direkten negativen Effekts des Neurotizismus auf das Engagement, werden bestätigt. Darüber hinaus zeigen sich wie postuliert durch die motivationalen Orientierungen vermittelte indirekte Effekte des Neurotizismus. Ferner besteht ein indirekt negativer Effekt der beiden Selbstwirksamkeitserwartungen auf das Beanspruchungserleben, jedoch wider Erwarten kein vermittelter Effekt durch die Vermeidungsleistungszielorientierung. Dies führt nur zur teilweisen Bestätigung der Hypothese 11.3b. Keine indirekten Effekte des Neurotizismus sind auf das Engagement zu finden, was zur Verwerfung der Hypothese 11.3d führt. Es zeigt sich, dass der Effekt der Persönlichkeitsmerkmale vermittelt durch motivationale Orientierungen (Becker, 2006) differenzierter zu betrachten ist. Es ist zu vermuten, dass dieser Effekt davon abhängig ist, welche unterschiedlichen motivationalen Orientierungen in einem Modell gleichzeitig berücksichtigt werden.

Die Annahme, dass eine hohe Extraversion mit mehr Engagement einhergeht, wird bestätigt. Der Effekt ist nur indirekt vermittelt, was zur Verwerfung der Hypothese 11.3e führt. Ebenfalls muss die Hypothese 11.3f verworfen werden. Es besteht ein indirekter Effekt. Jedoch ist dieser nicht wie zu erwarten durch die motivationalen Orientierungen vermittelt, sondern durch die Ressourcen am Arbeitsplatz.

Ebenfalls wurde aufgrund der theoretischen Ausführungen postuliert, dass Extraversion mit weniger Beanspruchung im Lehrberuf einhergeht (z.B. Urban, 1992, Mayr & Mayrhofer, 1994, Tönjes, 2008). Dies kann in der vorliegenden Arbeit nicht bestätigt werden. Es wird für die Extraversion insgesamt kein Effekt auf das Beanspruchungserleben gefunden, wie dies auch Langelaan et al. (2006) aufzeigten. Die Pfadanalysen belegen jedoch, dass sich der Gesamteffekt aus einem direkt positiven und einem indirekt negativen durch die Ressourcen vermittelten Effekt zusammensetzt. Dies bedeutet, dass aufgrund der vorliegenden Daten der direkte Einfluss der Extraversion zu mehr Beanspruchung führt, was anderen Untersuchungen wie derjenigen von Tönjes, (2010) widerspricht. Auf der anderen Seite führt die Extraversion dazu, dass am Arbeitsplatz weniger Ressourcen wahrgenommen werden und diese einen reduzierenden Effekt auf die Beanspruchung haben. Schlussendlich heben sich die beiden Wirkungspfade gegenseitig auf. Somit sind Hypothesen 11.3g und 11.3h zu verwerfen, da einerseits der direkte Effekt erwartungswidrig positiv ist, sowie die indirekten Effekte nicht wie erwartet durch die motivationalen Orientierungen vermittelt sind, sondern über die Arbeitsplatzressourcen. Die Wirkung

der Extraversion bedarf aufgrund dieser Ergebnisse weiterer Untersuchungen in Abhängigkeit von Arbeitsplatzmerkmalen. Es ist aufgrund der Ergebnisse zu vermuten, dass die Wirkung der Extraversion auf das Arbeitserleben von weiteren Faktoren beeinflusst wird.

Die letzte Unterfragestellung in diesem Abschnitt beinhaltet die Prüfung der Auswirkung des aktuellen Beanspruchungserlebens am Ende des Studiums auf das Arbeitserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass eine hohe Beanspruchung durch das Studium ein positiver Prädiktor für das langfristige Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit darstellt (Hypothese 12.4b), jedoch nicht für das Engagement im Beruf (Hypothese 11.4b). Dies bedeutet, dass wer am Ende des Studiums beansprucht ist, dies mit hoher Wahrscheinlichkeit auch nach einem Jahr Berufstätigkeit ist. Dieses Ergebnis geht mit demjenigen von Rauin (2007) einher, welcher aufzeigen konnte, dass Studierende, die bereits während des Studiums beansprucht und wenig engagiert sind, dies auch nach 10 Jahren im Beruf sind. In der vorliegenden Untersuchung ist der Effekt vor allem durch die Stressoren am Arbeitsplatz vermittelt. Dies bedeutet, dass hohe Beanspruchung am Ende des Studiums zu einer erhöhten Wahrnehmung von Stressoren während der ersten Berufstätigkeit führt und diese wiederum ein höheres Beanspruchungserleben zur Folge haben. Dadurch wird die Annahme einer vermehrten Berücksichtigung der Arbeitsplatzmerkmale in Zusammenhang mit den personalen Aspekten bestätigt (Klusmann & Philipp, 2014).

#### 6.2.6 Längsschnittliche Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen im JD-R-Modell

*Fragestellung 12* beinhaltet die Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen in Abhängigkeit der Arbeitsplatzmerkmale. Bereits die deskriptiven Ergebnisse zeigten eine Zunahme der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und keine signifikante Veränderung für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Veränderungen bzw. ihr Nichteintreffen wurden im JD-R-Modell in Zusammenhang mit den Arbeitsplatzmerkmalen genauer untersucht. Es wurde angenommen, dass die Arbeitsplatzmerkmale medierend zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen der beiden Erhebungszeitpunkte wirken. Diese Annahme wird teilweise bestätigt. Eine hohe Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums führt zu mehr Ressourcenwahrnehmung und dadurch wieder zu einer höheren Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und zu einer höheren allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Somit wird die Hypothese 12a bestätigt. Die Ressourcen nehmen wie erwartet eine medierende Funktion ein, was im Einklang mit einer Untersuchung von Brouwers, Evers und Tomic (2001) steht, welche einen positiven Effekt der sozialen Unterstützung auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung nachweisen konnten. Die Stressoren nehmen keine medierende Funktion in Bezug auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen ein, womit Hypothese 12b verworfen wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmung von Ressourcen am Arbeitsplatz die Selbstwirksamkeitserwartungen fördern können, jedoch haben sie keine zusätzlichen Effekte auf das Arbeitserleben. Die Veränderungen scheinen zu klein zu sein, so dass die Einflüsse nur durch die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums erklärt werden können. Anders sieht es für die allgemeine

Selbstwirksamkeitserwartung aus. Sie verändert sich während des Berufseintritts kaum. Die Arbeitsplatzmerkmale haben zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums und nach einem Jahr Berufstätigkeit keinen Einfluss. Jedoch besteht ein Effekt der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, der durch die Ressourcen am Arbeitsplatz vermittelt wird. Somit wird Hypothese 12c verworfen. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung im letzten Studiensemester hat keine Erklärungskraft für das Arbeitserleben. Dafür führt die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung nach einem Jahr Berufstätigkeit zu mehr Engagement.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass es entscheidend zu sein scheint, mit welcher Lehrerselbstwirksamkeit Lehrpersonen in den Beruf einsteigen, da diese mit der Wahrnehmung von mehr Ressourcen am Arbeitsplatz sowie mehr Engagement während des Berufseintritts einhergeht. Widersprüchlich ist der Befund, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende des Studiums keinen Effekt auf das Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit haben. Es besteht ein negativ indirekter Effekt der Lehrerselbstwirksamkeit auf das Beanspruchungserleben, der Gesamteffekt ist nicht signifikant. Möglich wäre, dass die Lehrpersonen zu wenig lang im Beruf tätig sind, um in diesem Bereich eine schützende Wirkung der Selbstwirksamkeit finden zu können. Weiter kann angenommen werden, dass Mentorenprogramme, wie sie die Junglehrpersonen in der vorliegenden Studie erfahren haben, die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung fördern (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) und die Effekte teilweise auch dadurch zu erklären sind. Diese Mentorenprogramme können durch eine hohe informelle und emotionale Unterstützung auch mindernde Effekte auf das Beanspruchungserleben haben (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, & Baumert, 2011). Es handelt sich hier ebenfalls um einen bei der Ergebnisinterpretation zu berücksichtigenden Aspekt.

### **6.3 Diskussion der Profilanalyse von Lehrpersonen beim Berufseintritt**

Die latente Profilanalyse mit den motivationalen Orientierungen und den Persönlichkeitsmerkmalen diente dazu, unterschiedliche Muster personaler Merkmale von Lehrpersonen beim Berufseintritt abzubilden und mit der Fortbildungsbereitschaft, der Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale und des Arbeitserlebens, der Lebenszufriedenheit und der Fortbildungsbereitschaft in Beziehung zu setzen. Es wurde die *Fragestellung 13* im dritten Frageblocks getestet.

Mit der Bildung der drei Profile ‚gefährdete Vermeider‘, ‚selbstwirksame Realisten‘ und ‚engagierte Idealisten‘, wird die Hypothese 13.1a bestätigt, nach der sich mittels einer Profilanalyse mindestens drei Profile bilden lassen. Es ist anzumerken, dass sich nur das Profil der gefährdeten Vermeider qualitativ von den anderen unterscheidet. Die Profile der selbstwirksamen Realisten und der engagierten Idealisten unterscheiden sich untereinander nur quantitativ in Bezug auf die Höhe der Ausprägungen.

Weiter ist Hypothese 13.1b zu bestätigen. Es zeigt sich, dass die engagierten Idealisten generell über hohe Ausprägungen der Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeitserwartungen sowie der Persönlichkeitsmerkmale verfügen. Der Befund stimmt überein mit der Untersuchung von Tuominen-Soini et al. (2012) sowie derjenigen von Fasching et al. (2010).

Beim zweiten Profil der selbstwirksamen Realisten ist die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartungen vergleichend hoch, die anderen Aspekte sind signifikant tiefer. Besonders die tiefsten Werte im Bereich der Annäherungs- und der Vermeidungsleistungszielorientierung fallen auf. Somit kann die Hypothese 13.1c, dass ein Profil durchschnittliche Ausprägungen über alle Merkmale verfügt, nicht bestätigt werden.

Hypothese 13.1d erfährt Bestätigung. Die gefährdeten Vermeider verfügen wie angenommen über eher tief ausgeprägte motivationale Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale. Insbesondere über eine tiefe Lernzielorientierung sowie eine tiefe Extraversion. Zudem ist der Neurotizismus erwartungsgemäss höher ausgeprägt als die anderen Persönlichkeitsmerkmale. Ebenfalls erwartungsgemäss ist, dass die Vermeidungsleistungszielorientierung in diesem Profil die am stärksten ausgeprägte Zielorientierung ist.

Durch die Beschreibung der einzelnen Profile in Abschnitt 5.2.3 tritt das Profil der gefährdeten Vermeider deutlich negativ hervor. Es handelt sich um eine relativ grosse Gruppe von Lehrpersonen, welche bereits nach einem Jahr Berufstätigkeit über ein tieferes Engagement und eine höhere Beanspruchung verfügen. Neben den ungünstigen motivationalen Orientierungen, d.h. tief ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen, eine tiefe Lernzielorientierung sowie eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung (O. Dickhäuser et al., 2007; Tönjes, 2010) bringen sie auch den höchsten Wert von Neurotizismus mit, welcher als Prädiktor für Beanspruchung gilt (z.B. Mayr & Neuweg, 2006). Weiter verfügen gefährdete Vermeider über weniger Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit. Faktoren, welche für die berufliche Entwicklung als förderlich gelten (Barrick & Mount, 1991; Kokkinos, 2007). Dies hat Auswirkungen auf die Lebens- sowie die Arbeitszufriedenheit, welche deutlich schwächer ausgeprägt ist als bei den anderen beiden Gruppen. Ebenfalls verfügt diese Gruppe über den höchsten Beanspruchungswert sowie das tiefste Engagement.

Die Profile der engagierten Idealisten und der selbstwirksamen Realisten unterscheiden sich in Bezug auf die Zielorientierungen sowie die beiden Persönlichkeitsmerkmale ‚Extraversion‘ und ‚Offenheit‘. Alle genannten personalen Merkmale sind bei der Gruppe der engagierten Idealisten deutlich stärker ausgeprägt. Zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen gibt es für die beiden Profile keine Unterschiede. Bei den ehrgeizig Engagierten, welche gleichzeitig über eine hohe Extraversion verfügen, scheinen die Erwartungs- wie auch die Wertkomponente der motivationalen Orientierung in etwa gleich stark ausgeprägt zu sein. Dies steht in Einklang mit Forschungsergebnissen von Pintrich (2000), welcher bei Schülerinnen und Schülern ebenfalls ein Profil finden konnte, das gleichzeitig über hohe Zielorientierungen und hohe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügte.

Die Befunde zu den engagierten Idealisten lassen den Schluss zu, dass Personen dieses Profils einerseits von sich selbst überzeugt sind, Situationen erfolgreich bewältigen zu können. Andererseits ist die Wertkomponente ihrer Motivation bezüglich der Arbeit stark ausgeprägt. Sie wollen im Beruf ihr Wissen und pädagogisches Geschick präsentieren, Neues dazu lernen und möglichst wenige Fehler machen. Sie legen hohen Wert darauf, ihre Arbeit gut auszuführen und dabei Neues zu lernen, sich zu

präsentieren und Anerkennung zu erhalten. Dies könnte stark auf ihre hohe Extraversion, Offenheit und Gewissenhaftigkeit zurückgehen. Trotz dieser hohen Werte verzeichnen die engagierten Idealisten einen signifikanten Abfall der Fortbildungsbereitschaft zwischen dem Ende der Lehramtsausbildung und einem Jahr Berufstätigkeit. Aufgrund der hoch ausgeprägten motivationalen Orientierungen sowie dem hohen Engagement ist zu vermuten, dass die engagierten Idealisten in Bezug auf die Weiterbildung hoch motiviert und idealistisch in den Beruf eingetreten sind und durch den Berufsalltag bereits nach einem Jahr eine realistischere Einstellung gewonnen haben. Diese Personen können als ehrgeiziger und idealistischer beschrieben werden als Personen im Profil der selbstwirksamen Realisten.

Bei den selbstwirksamen Realisten ist allein die Erwartungskomponente, d.h. die Selbstwirksamkeit, hoch ausgeprägt. Lehrpersonen dieses Profils sind von ihrem Können überzeugt. Sie strengen sich im Beruf jedoch nicht speziell an, um Anerkennung zu erhalten. Die hohe Überzeugung in die eigene Selbstwirksamkeit sowie das relativ ausgeglichene Persönlichkeitsprofil mit dem tiefsten Wert an Neurotizismus scheinen als Schutz vor Beanspruchung zu dienen.

Die Unterschiede der beiden Gruppen könnten auf zwei unterschiedliche Muster in den Antworttendenzen zurückzuführen sein, was wiederum bedingt durch die Persönlichkeitsmerkmale sein könnte. Denn die Selbstwirksamkeitserwartungen sind stark auf die Person selber bezogen. Dies geht aus den Itemanfängen „Ich traue mir zu“, „Ich bin mir sicher“ und „Ich weiss“, deutlich hervor. Bei den Zielorientierungen bestehen die Itemanfänge aus der Formulierung „Im Unterricht geht es mir darum...“. Es ist anzunehmen, dass extravertierte Personen ihre Fähigkeiten mehr demonstrieren möchten und deshalb empfänglicher für die Formulierung der Zielorientierungen sind, was zu höherer Einschätzung dieser Items geführt haben könnte.

Für die fehlenden Unterschiede in Bezug auf das Arbeitserleben, die Arbeitsplatzmerkmale, die Lebenszufriedenheit und das Kompetenzerleben können ebenfalls nur Annahmen getroffen werden. Ein möglicher Grund wäre, dass unterschiedliche Ausprägungen von motivationalen Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmalen die gleichen Effekte auf das Arbeitserleben und das allgemeine Wohlbefinden haben. Eine zweite Vermutung ist, dass die Lehrpersonen zu wenig lang im Beruf tätig sind, um Effekte in Bezug auf das Arbeitserleben wirklich messen zu können, da die Entstehung von Engagement und Beanspruchung als ein sich über Jahre erstreckender Prozess zu betrachten ist. Im Vergleich dazu berichten die Lehrpersonen des Profils der gefährdeten Vermeider bereits höhere Beanspruchungswerte am Ende des Studiums. Es ist daher zu vermuten, dass sie bereits mit einer negativen Prädisposition in den Beruf eingestiegen sind.

Die Entwicklung der Gruppen müsste im Längsschnitt beobachtet werden. Es ist davon auszugehen, dass sich die gefährdeten Vermeider weiter negativ entwickeln, da sie ungünstige Persönlichkeitsmerkmale sowie auch ungünstige Ausprägung der motivationalen Orientierungen mitbringen. Möglich wäre weiter, dass ein Teil der engagiert idealistischen Lehrpersonen mit der Zeit ebenfalls über starke Beanspruchungen aufgrund fehlender Erholungszeiten berichten. Das Engagement dürfte abnehmen und die Beanspruchung gleichzeitig ansteigen, was jedoch der Untersuchung von Rauin (2007)

widersprechen würde. Trotz allem wird die Annahme getroffen, dass die selbstbewussten Realisten längerfristig die beste Prognose in Bezug auf das Arbeitserleben aufweisen dürften, da sie an sich glauben, jedoch keine unrealistischen Erwartungen an sich selbst haben und durch den Beruf weder Anerkennung erhalten, noch Misserfolge vermeiden möchten. Andererseits ist bei dieser Gruppe kritisch zu betrachten, dass auch die Lernzielorientierung relativ tief ausgeprägt ist, welche zur weiteren beruflichen Entwicklung förderlich wäre.

Zusammenfassend geht aus der Profilanalyse hervor, dass rund ein Drittel der Studierenden im Vergleich zu den anderen als stärker beansprucht und weniger engagiert und demzufolge als gefährdet einzustufen ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrpersonen überdurchschnittlich beansprucht sind. Betrachtet man die Höhe der Ausprägung der Beanspruchung so ist diese nicht alarmierend hoch. Zwei Drittel der Befragten zeigen nach einem Jahr Berufstätigkeit keine auffälligen Profile. Sie sind hoch engagiert und mit ihrem Beruf zufrieden.

## **6.4 Gesamtdiskussion**

Die Befunde der einzelnen Forschungsfragen werden in diesem Abschnitt zusammengeführt und in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung nach den Faktoren von Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen während der Phase des Berufseintritts diskutiert.

Die theoretischen Ausführungen zur Entstehung von Engagement und Beanspruchung haben verdeutlicht, wie viele verschiedene Faktoren zum Entstehungsprozess des Arbeitserlebens beitragen. Das JD-R-Modell mit den Arbeitsplatzmerkmalen als Antezedenzien des Arbeitserlebens stand als Ausgangslage der vorliegenden Untersuchung, welches durch die Zielorientierungen, die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Persönlichkeitsmerkmale ‚Neurotizismus‘ und ‚Extraversion‘ sowie durch das kurzfristige Arbeitserleben ergänzt wurde. Dies ermöglichte einerseits die personalen Aspekte in Zusammenhang mit den Merkmalen des Arbeitsplatzes zu untersuchen, was als ein Desiderat im Bereich der Belastungsforschung von Lehrpersonen gilt (Klusmann & Philipp, 2014). Mit dem Engagement wurde ein positiver, mit der Beanspruchung ein negativer Aspekt des Arbeitserlebens berücksichtigt. Durch die Ergänzung des JD-R-Modells um das kurzfristige Arbeitserleben fand zusätzlich die prozesshafte Entstehung des Arbeitserlebens Berücksichtigung.

Engagement und Beanspruchung als entgegengesetzte Konstrukte zu verwenden, kann durchaus kritisch betrachtet werden, da bis heute unklar ist, wie stark die beiden Konstrukte miteinander in Beziehung stehen (Maslach et al., 2008; Schaufeli & Bakker, 2004a). Die Ergebnisse in Bezug auf die Einflüsse von personalen und kontextualen Merkmalen auf das Erleben von Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen beim Berufseintritt zeigen in dieser Studie jedoch, dass die Unterscheidung der beiden Konstrukte durchaus sinnvoll erscheint, da Engagement und Beanspruchung durch unterschiedliche personale und kontextuale Merkmale beeinflusst werden. Das Engagement wird stark durch die Lernzielorientierung und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, das Persönlichkeitsmerkmal ‚Extraversion‘ sowie durch die Ressourcen am Arbeitsplatz positiv beeinflusst. Die Beanspruchung

wird hingegen durch die Arbeitsplatzstressoren und die Vermeidungsleistungszielorientierung verstärkt, durch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung abgeschwächt. Die Ressourcen haben in der Tendenz zusätzlich einen negativen Effekt auf die Beanspruchung. Stressoren beeinflussen das Engagement nicht nennenswert.

Diese Ergebnisse zeigen, dass neben der Berücksichtigung von Beanspruchung auch die Relevanz zur Messung des positiven Arbeitserlebens gegeben ist. Negative und positive Folgen der Arbeit werden in der vorliegenden Untersuchung, wie bereits von Lehr (2011) angemerkt, durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst. Die Profilbildungen deuten zusätzlich darauf hin, dass tiefe Beanspruchungswerte nicht automatisch bedeuten, dass ein hohes Arbeitsengagement vorhanden ist und umgekehrt, dass engagierte Personen nicht beansprucht sind (Bakker, 2004; Klusmann et al., 2008).

In der Literatur zum Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchung von Lehrpersonen findet sich immer wieder die Diskussion darüber, ob Lehramtsstudierende beim Eintritt ins Studium nicht auf ihre Persönlichkeitsstruktur getestet und Studierenden mit hohen Neurotizismuswerten nahegelegt werden sollte, eine andere berufliche Laufbahn einzuschlagen (Rauin, 2007; W. Urban, 1992). Diese Stimmen sind, einerseits aufgrund der heute angenommenen Veränderbarkeit der Persönlichkeit bis ins hohe Alter (Asendorpf & Neyer, 2012), sowie der Annahme, dass grundlegende Kompetenzen von Lehrpersonen erworben werden können, kritisch zu betrachten.

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass Persönlichkeitsmerkmale das Arbeitserleben direkt beeinflussen, jedoch teilweise auch indirekt durch die als veränderbar geltenden motivationalen Orientierungen sowie die Arbeitsplatzmerkmale. Zusätzlich zeigen die Analysen, dass die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen auch durch die Kontrolle von Persönlichkeitsmerkmalen signifikante Varianzanteile von Engagement und Beanspruchung erklären. Es muss das Zusammenspiel der Persönlichkeitsmerkmale mit anderen personalen Aspekten wie den motivationalen Orientierungen oder der Selbstregulation als veränderbare Facetten der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen berücksichtigt werden. Denn die indirekten Effekte der vorliegenden Ergebnisse deuten auf die Möglichkeit hin, dass durch die Veränderung der Zielorientierungen und der Selbstwirksamkeitserwartungen die Beeinflussung des Arbeitserlebens, trotz einer negativen Persönlichkeitsstruktur, teilweise erreicht werden könnte. Dabei gilt in Bezug auf die motivationalen Orientierungen besonders das Zusammenspiel der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung zu berücksichtigen. Dabei scheint vor allem die Vermeidungsleistungszielorientierung eine entscheidende Rolle zu spielen. Sie hemmt die Entstehung von Engagement und fördert die Beanspruchung. Eine hohe Lernzielorientierung kann die Wirkung teilweise abschwächen. Selbstwirksamkeitserwartungen vermögen die Vermeidungsleistungszielorientierung in Bezug auf Engagement und Beanspruchung nicht abzuschwächen.

Die Moderationseffekte zeigen, dass motivationale Orientierungen das Arbeitserleben je nach Zusammenspiel unterschiedlich beeinflussen. Aus den Profilanalysen geht zusätzlich hervor, dass beispielsweise eine eher hohe Vermeidungsleistungszielorientierung, gepaart mit einer hohen Lernzielori-

entierung und hohen Selbstwirksamkeitserwartungen, sowie auch mit einer eher tiefen Lernzielorientierung und einer tiefen Selbstwirksamkeitserwartungen vorkommen können. Je nach Konstellation der Merkmale haben sie auch unterschiedliche Wirkungen auf das Engagement und die Beanspruchung. Aufgrund dieser Ergebnisse ist das Vorhaben Lehramtsstudierende ausschliesslich aufgrund der Ausprägung einzelner Persönlichkeitsmerkmale zu selektieren, kritisch zu betrachten. FEs wären vielmehr breitere Eingangsvoraussetzungen gefordert, welche über einen längeren Zeitraum sowie im Kontext von Praktika und im Zusammenhang mit Präventions- und Interventionsprogrammen zur Veränderung personaler Aspekte stattfinden (Christen, 2013; Frick, 2015; Schaarschmidt & Kieschke, 2012).

Obwohl die vorliegenden Daten keine Aussagen über tatsächlich belastende Arbeitsplatzmerkmale zulassen, da nur die subjektive Wahrnehmung der Lehrpersonen in Bezug auf die Ressourcen und Stressoren am Arbeitsplatz gemessen wurde, ist doch anzunehmen, dass dem Arbeitsplatz eine wichtige Rolle zukommt, was vor allem aus dem mediierenden Effekt der Ressourcen auf die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung im Längsschnitt hervorgeht. Nicht allein personale Merkmale sind als problematisch oder wünschenswert zu betrachten, sondern es scheint mitentscheidend zu sein, mit welchen personalen Dispositionen eine Person auf welche schulischen Merkmale trifft. Demzufolge sollte in Zukunft nicht nur der Studienwahl, sondern beim Eintritt in den Beruf auch der Schulwahl eine zentralere Bedeutung zukommen.

Bei diesem Zusammenspiel zwischen Kontextfaktoren und personalen Merkmalen ist weiter auch eine zeitliche Perspektive für den Entstehungsprozess von Engagement und Beanspruchung zu berücksichtigen. Es ist davon auszugehen, dass berufseintretende Lehrpersonen mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung stark bemüht sein dürften, ihre Kompetenzen anzupassen und zu erweitern. Dies könnte kurzfristig zu einer eher beanspruchenden Reaktion führen. Werden die kritischen Situationen jedoch erfolgreich bewältigt, dürfte die Lernzielorientierung künftig zu mehr Engagement beitragen. Sind die Anforderungen jedoch langanhaltend oder die Lernzielorientierung übermässig hoch ausgeprägt, sind durchaus auch negative Reaktionen einer Person und längerfristig Beanspruchung denkbar.

Ob Beanspruchung das Resultat eines übermässigen Engagements und Einsatzes aufgrund idealistischer Einstellungen in beanspruchenden Situationen ist oder eines unbewältigten chronischen Stresserlebens, basierend auf ungünstigen Bewältigungsstrategien (Keel, 2014), kann auch in der vorliegenden Arbeit nicht geklärt werden. Rauin (2007) konnte die These, dass ein hohes Engagement zu Beanspruchung führt, in einer längsschnittlichen Analyse widerlegen. Die Daten aus der vorliegenden Profilanalyse deuten jedoch darauf hin, dass die ehrgeizigen Idealisten ein gewisses Risikopotential für die Entwicklung von Beanspruchungsreaktionen aufweisen, da ihr Engagement übermässig ausgeprägt ist, sowie dass sie weiter neben hoch ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartungen und einer hohen Lern- und Annäherungsleistungszielorientierung auch über eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung verfügen, welche ein stark positiver Wirkfaktor hinsichtlich der Beanspruchung darstellt, der aufgrund der Moderationseffekte durch eine hohe Lernzielorientierung und hohe Selbstwirksamkeitserwartungen nur leicht gehemmt werden kann.

Aus den Daten kann nicht der Schluss gezogen werden, dass es sich bei den Lehrpersonen über eine überdurchschnittlich belastete Berufsgruppe handelt (Brunsting et al., 2014). Die Profilanalysen zeigen, dass zwar rund ein Drittel der Lehrpersonen hinsichtlich der Entwicklung von Beanspruchung als gefährdet zu betrachten ist, da sie ungünstige Persönlichkeitsmerkmale und motivationale Orientierungen mitbringen. Zwei Drittel der Lehrpersonen zeigen jedoch positiv einzuschätzende Profile von personalen Merkmalen. Sie sind eher hoch engagiert und wenig beansprucht. Diese Ergebnisse bedeuten einerseits nicht, dass diese Lehrpersonen irgendwann auch wirklich stark beansprucht sind und dem Beruf krankheitshalber fernbleiben. Andererseits bedeuten sie auch nicht, dass die zwei Drittel mit den positiven Profilen auch wirklich gesund bleiben. Es geht aus den Ergebnissen jedoch hervor, dass sich die Mehrheit der Lehrpersonen beim Berufseintritt für ihren Beruf engagieren und einsetzen sowie eine hohe Zufriedenheit bezüglich des Berufs mitbringen. Eine Generalisierung, Lehrpersonen als stark beansprucht zu bezeichnen, ist zumindest hier im Rahmen des Berufseintritts nicht gerechtfertigt (Rothland & Klusmann, 2012). Die Hypothese der Negativselektion von Lehrpersonen ist aufgrund der Daten nicht haltbar (Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtker, & Trautwein, 2015).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass der Einbezug personaler Faktoren in das JD-R-Modell von grosser Relevanz ist. Einerseits deshalb, weil sich zeigt, dass die Genese von Engagement und Beanspruchung auf unterschiedliche personale sowie kontextuale Merkmale zurückzuführen ist. Andererseits, weil hervorgeht, dass personale und kontextuale Merkmale in Abhängigkeit stehen und sich wohl wechselseitig beeinflussen. Sie können sich kompensieren oder gegenseitig verstärken.

Ein einzelner dominierender Wirkfaktor geht aus den Analysen nicht hervor. Die Spezifikation eines einzelnen auslösenden Faktors dürfte äusserst schwierig, nahezu unmöglich sein (Lehr, 2014). Denn berufliche Sozialisation stellt nicht einen einseitigen, sondern einen reziproken Prozess dar (Saks, Gruman, & Cooper-Thomas, 2011). So findet berufliche Sozialisation für den Beruf einerseits dadurch statt, dass die in der Ausbildung vermittelten Inhalte aufgrund der unterschiedlichen personalen Dispositionen der Studierenden zu unterschiedlichen Entwicklungen der professionellen Kompetenz der Lehrpersonen führen. Andererseits findet Sozialisation durch den Beruf dahingehend statt, dass die Lehrpersonen aufgrund ihrer erworbenen Kompetenzen auf einzelschulische Begebenheiten wie bereits länger tätige Lehrpersonen, die Schulleitung sowie auf eine spezifische Klassenzusammensetzung von Schülerinnen und Schülern treffen.

Aufgrund der zahlreichen potentiell beanspruchenden und zu Engagement führenden Arbeitsmerkmalen und personalen Aspekte dürfte wohl kaum je identifiziert werden, was Ursache, Verstärker und Mediatoren sind. Trotzdem sollten in zukünftigen Vorhaben die unterschiedlichen Bedingungsfaktoren, wie in der vorliegenden Studie, gemeinsam untersucht werden. Deshalb, um mehr über deren Zusammenspiel zu erfahren und im Sinne einer Primärprävention die Arbeitsbedingungen und die Tätigkeit von Lehrpersonen so zu gestalten, dass die mit der Berufsausübung einhergehenden Belastungsfaktoren keine negativen Folgen wie Beanspruchung haben (Rothland & Klusmann, 2012), sondern

Lehrpersonen dazu animieren, mit Herausforderungen positiv umzugehen, aus ihnen zu lernen und ihr Engagement für den Lehrberuf zu erhalten oder sogar zu steigern.

## **6.5 Methodische Überlegungen, Limitationen und Forschungsausblick**

Wie jede wissenschaftliche Untersuchung enthält auch diese Studie spezifische Limitationen, welche bei der Interpretation der Befunde mit zu berücksichtigen sind, die gleichzeitig aber auch Ideen zur Weiterführung anderer Untersuchungen geben. Sie werden in den folgenden Abschnitten thematisch in Bezug auf die Überprüfung des Modells in einem echten Längsschnitt, die Messung der einzelnen Konstrukte im Arbeitsmodell sowie die Berücksichtigung psychologischer Prozesse im Modell aufgezeigt.

### **6.5.1 Überprüfung des Arbeitsmodells in einem echten Längsschnitt**

Die ersten Punkte beziehen sich auf die Anlage der Studie, welche aufgrund der vorhandenen kontextuellen Bedingungen an der Hochschule bezüglich der Stichprobengrösse, der in die Untersuchung einbezogenen Konstrukte am Ende des Studiums, sowie auch der zeitlichen Dauer des Dissertationsprojekts eingeschränkt waren. So weist die Studie Limitationen in Bezug auf den Längsschnitt auf. Obwohl die Untersuchung in einem Längsschnitt angelegt ist, fehlen für aussagekräftigere längsschnittliche Analysen die Erhebungen der Zielorientierungen sowie des Erlebens des Arbeits- bzw. Studienkontextes zu beiden Erhebungszeitpunkten. Insbesondere die Erweiterung des JD-R-Modells durch die Zielorientierungen konnte nur im Querschnitt überprüft werden. Es lassen sich diesbezüglich trotz der Anwendung der Strukturgleichungsmodellierung keine Aussagen hinsichtlich Kausalität machen. Die kleine Stichprobengrösse im Längsschnitt könnte vor allem in den Pfadmodellen zu verzerrten Effekten geführt haben.

Bei der Ergebnisinterpretation ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass sich die Lehrpersonen zum Zeitpunkt der zweiten Befragung erst ein Jahr im Beruf befanden und die Sozialisation durch den Beruf erst eingesetzt hat. Es ist davon auszugehen, dass sich die motivationalen Orientierungen, die Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale und das Arbeiterleben mit der Dauer der Tätigkeit weiterentwickeln (A. H. De Lange, Van Yperen, Van der Heijden, & Bal, 2010). Diese Annahme bestätigen auch erste Ergebnisse zur Veränderung von Zielorientierungen der Lehrpersonen. So konnten Fasching et al. (2010) eine Abnahme der Lern-, der Annäherungs- sowie der Vermeidungsleistungszielorientierung von Lehrpersonen während der zwei Jahre Referendariat beobachten, wobei die Veränderung der Zielorientierungen je nach Profil der Zielorientierungen, über welches die Lehrpersonen beim Eintritt ins Referendariat verfügten, abhängig war.

Weiter lassen verschiedene Ergebnisse der Studie vermuten, dass die Lernzielorientierung in Bezug auf das Arbeiterleben nicht per se als positiv zu betrachten ist. Diese Vermutung resultiert erstens aus dem Befund, dass die Lernzielorientierung keinen negativen Effekt auf die Beanspruchung hat. Möglicherweise führt eine sehr hohe Lernzielorientierung zu hohem Engagement, langfristig jedoch auch zu stärkerer Beanspruchung. Dies gilt vor allem dann, wenn Lehrpersonen mit einer hohen Lernzielorientierung immer wieder neuen Herausforderungen ausgesetzt und ihnen Hindernisse in den Weg

gestellt werden und gleichzeitig ungünstige Bewältigungsstrategien vorhanden sind. Ein zweiter Anhaltspunkt für die Vermutung geht aus den Profilanalysen hervor. Das Profil der engagierten Idealisten verfügt über eine sehr hohe Wert- und Erwartungskomponente der Motivation. Bei Misserfolgen und Unsicherheiten könnte vor allem die starke Ausprägung der Leistungszielorientierungen längerfristig als problematisch einzuschätzen sein (Darnon et al., 2007).

Diese unterschiedlichen Gründe fordern zur Überprüfung der Entstehung von Engagement und Beanspruchung Längsschnittstudien aufgrund des vorgeschlagenen Arbeitsmodells, welche die Veränderung der Zielorientierungen und weiterer personaler Merkmale sowie auch die prozesshafte Entstehung des Arbeitserlebens berücksichtigen. Ebenfalls wäre die Wirkrichtung zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und den Zielorientierungen in einem längsschnittlichen Design zu überprüfen, da hierzu unterschiedliche Forschungsergebnisse vorliegen.

### 6.5.2 Messung der einzelnen Konstrukte im Arbeitsmodell

In Bezug auf das theoretische Arbeitsmodell und die darin getesteten Wirkungspfade der personalen Merkmale sind ebenfalls Einschränkungen vorhanden. Es wurde in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass die motivationalen Orientierungen die Wahrnehmung von Arbeitsmerkmalen sowie das Arbeitserleben beeinflussen (Judge et al., 2000). Trotz der gelungenen Modellierungen wäre aus theoretischer Sicht und aufgrund anderen Untersuchungen auch denkbar, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Zielorientierungen nicht nur Prädiktoren für das Erleben der Arbeitsbedingungen, d.h. der Stressoren und der Ressourcen Arbeitsplatz sowie des Arbeitserlebens darstellen, sondern dass sie auch medierend zwischen den Arbeitsplatzmerkmalen und dem Arbeitserleben wirken, wie dies für die Selbstwirksamkeitserwartungen von Khani und Mirzaee (2015) und Xanthopoulou et al. (2007) aufgezeigt wurde.

Die Zielorientierungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen werden in der Untersuchung zudem relativ global in Bezug auf die berufliche Tätigkeit als Lehrperson gemessen. Es können keine differenzierten Aussagen zur Ausprägung der motivationalen Orientierungen in Bezug auf unterschiedliche Bereiche der Arbeit und die Arbeitsplatzmerkmale gemacht werden. Aufgrund aktueller Studien von Khani und Mirzaee (2015) und García-Ros, Fuentes und Fernandes (2015), welche unterschiedlich starke Zusammenhänge für die Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich des Classroommanagements, der Unterrichtsmethoden und der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das Engagement der Schülerinnen und Schüler feststellen konnten, wären hier zusätzliche Studien wünschenswert, welche die motivationalen Orientierungen in Bezug auf das Arbeitserleben differenzierter messen.

Zwei weitere kritische Punkte beziehen sich auf die Messung der Arbeitsplatzmerkmale: Aus den vorliegenden Modellierungen können aufgrund der manifesten Variablen keine Aussagen über die Wirkung einzelner Ressourcen und Stressoren gemacht werden. Zudem wären weitere Merkmale des Arbeitsplatzes miteinzubeziehen. Beispielsweise fehlen in dieser Untersuchung Kontextfaktoren wie

Löhne der Lehrpersonen, administrativer Support oder mangelnde Alternativen der beruflichen Weiterentwicklung, welche sich beispielsweise bei Khani und Mirzaee (2015) als zu berücksichtigende Kontextfaktoren herausgestellt haben.

Ebenfalls ist die Trennung von Ressourcen und Stressoren als kritisch zu betrachten, da möglicherweise Ressourcen auch zu Stressoren und Stressoren unter Umständen auch zu Ressourcen werden können (Schaufeli & Taris, 2014), obwohl sie in dieser Arbeit faktorenanalytisch voneinander getrennt werden konnten. Eine stark ausgeprägte Ressource kann möglicherweise auch negativen Einfluss auf das Engagement sowie positiven auf das Beanspruchungserleben haben. Ein sehr hoher Wert von Autonomie könnte beispielsweise schädlich sein, da zu viele Freiheiten zu Unsicherheit, Entscheidungsschwierigkeiten und höheren Verpflichtungen führen können (z.B. Bakker, Demerouti & Euwema, 2005). Ebenfalls dürfte die Einschätzung solcher Ressourcen und Stressoren natürlich wiederum von personalen Aspekten abhängig sein.

In Bezug auf die Arbeitsplatzmerkmale stellt zudem die Bildung der Konstrukte ‚Ressourcen‘ und ‚Stressoren‘ einen zu berücksichtigenden Punkt dar, da nur Variablen aufgenommen wurden, welche signifikante Korrelationen mit dem Arbeitserleben aufweisen. Somit wird konvergente Validität erzeugt und störende Faktoren ausgeschlossen. Die Konstrukte der einzelnen Arbeitsmerkmale haben teilweise eher tiefe interne Konsistenzen was im Modell zu Verzerrungen der Effekte führen könnte.

Weiter ist aufgrund der Messung der abhängigen Variablen Beanspruchung und Engagement bei der Ergebnisinterpretation stets zu berücksichtigen, dass es sich bei den Ausprägungen von Beanspruchung und Engagement nur um das subjektive Empfinden handelt, die Ausprägung der Arbeitsplatzmerkmale nur die subjektive Wahrnehmung von den Lehrpersonen darstellt. Die Empfindungen sind nicht mit den tatsächlich somatischen Symptomen, die Wahrnehmung der Arbeitsplatzmerkmale nicht mit dem tatsächlichen Vorhandensein von Ressourcen und Stressoren gleichzusetzen.

### 6.5.3 Psychologische Prozesse im Arbeitsmodell

Das JD-R-Modell ist in seiner Grundlage ein rein deskriptives Modell. Es beschreibt, welche Merkmale eines Arbeitsplatzes zu welchem Erleben der Arbeit führen. Darüber, welche Prozesse dahinterliegen, macht das Modell keine Aussagen (Schaufeli & Taris, 2014). Durch die Ergänzung mit den personalen Merkmalen können erste Annahmen bezüglich psychologischer Prozesse, welche dem Entstehungsprozess des Arbeitserlebens zugrunde liegen, gemacht werden. Nämlich dahingehend, dass die Wahrnehmung und damit verbunden die Interpretation einer Situation eine wichtige Rolle spielen.

Trotzdem bleibt in der Arbeit der Umgang mit beruflichen Anforderungen unberücksichtigt. Es wird in der Engagementdimension der Hingabe und des Einsatzes zwar davon ausgegangen, dass sie das Annehmen von Herausforderungen beinhaltet (Schaufeli & Bakker, 2004b), was aufgrund der Ergebnisse die Annahme des Einhergehens einer hohen Lernzielorientierung mit einer bewältigungsorientierten Wahrnehmung von schwierigen Situationen zur Folge haben müsste. Trotzdem wird in der Studie nicht erhoben, ob Merkmale am Arbeitsplatz als herausfordernd oder eher beanspruchend wahrgenommen werden, wie dies beispielsweise von Biedermann (2011) gemacht wurde. Es ist davon auszugehen,

dass Lehrpersonen mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung schwierige Unterrichtssituationen eher als herausfordernd und lernorientiert wahrnehmen. Lehrpersonen mit einer hohen Vermeidungszielorientierung dürften solche Situation als eher beanspruchend beurteilen. Die tatsächliche Bewältigung einer Situation dürfte dann aufgrund der Ergebnisse der Profilanalyse jedoch vom gesamten Zielprofil abhängig sein, was weiterer Untersuchungen bedürfte.

Neben der differenzierteren Messung der Wahrnehmung von Arbeitsplatzmerkmalen wären für Aussagen zu psychologischen Entstehungsprozessen des Arbeitserlebens zusätzliche Ergänzungen des Modells wünschenswert. Beispielsweise mit den Copingstrategien, wie sie als Bewältigungsaspekt im Stressmodell von Lazarus und Launier (1981) aufgeführt sind, da sie den effektiven Umgang mit den eigenen Ressourcen beeinflussen (Baumert & Kunter, 2006; Klusmann, 2011). Das Hinzuziehen des professionellen Wissens, welches ebenfalls zur Entwicklung der beruflichen Beanspruchung beiträgt (Dicke et al., 2014; Klusmann & Philipp, 2014) wäre als weitere Ergänzung denkbar.

Trotz der diskutierten methodischen Einschränkungen und den zahlreichen offenen Forschungsfragen, können aus der vorliegenden Studie Aussagen in Bezug das Arbeitserleben von Lehrpersonen beim Berufseintritt gemacht und Implikationen für die Ausbildung der Lehrpersonen, deren Weiterbildung und für den Arbeitsplatz Schule abgeleitet werden.

## **6.6 Implikationen für die Praxis**

Die Ergebnisse zum Entstehungsprozess von Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen beim Berufseintritt, wie sie in der vorliegenden Untersuchung anhand des JD-R-Modells dargelegt werden, ergeben für die Praxis Implikationen auf unterschiedlichen Ebenen. Bei den kontextuellen Faktoren ist die zweiphasige Ausbildung von Lehrpersonen als Sozialisationsinstanz für den Beruf zu berücksichtigen, sowie die Einzelschulen in denen Lehrpersonen tätig sind, als Sozialisationsinstanz durch den Beruf. Daneben sind die Lehrpersonen selbst gefordert, aufgrund der Ergebnisse bestimmte Aspekte bei der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen.

### **6.6.1 Implikationen auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen**

Ein erstes wenig erfreuliches Ergebnis der Untersuchung ist, dass Studierende, welche am Ende des Lehramtsstudiums bereits stark beansprucht sind, auch über ein stärkeres langfristiges Beanspruchungserleben nach einem Jahr Berufstätigkeit verfügen. Dies lässt aufhorchen. Das Ergebnis soll jedoch keinesfalls so interpretiert werden, dass belastete Studierende gar nicht erst in den Beruf eintreten sollten, weil sie dafür ungeeignet sind. Es zeigt aber auf, dass anzunehmen ist, dass eine hohe aktuelle Beanspruchung durch das Studium nach dem Berufseintritt nicht gemildert wird, da der Beruf neue Herausforderungen mit sich bringt und am Ende des Lehramtsstudiums beanspruchte Studierende mehr Stressoren am Arbeitsplatz wahrnehmen. Dies bedeutet wiederum, dass den Studierenden bereits während des Studiums der verantwortungsvolle und bewusste Umgang mit herausfordernden und beanspruchenden Situationen vermittelt werden sollte. Sie müssen im Rahmen der Ausbildung eine gezielte Vorbereitung zur Entwicklung ihrer professionellen Kompetenz erhalten, indem systematisch Techniken des

Problemlösens angeeignet werden, Aufklärung im Bereich des Zeit- und Selbstmanagements betrieben wird, sowie die Kommunikation in kritischen Situationen trainiert und Entspannungstechniken erlernt werden (Schaarschmidt & Kieschke, 2013).

Aufgrund der hohen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, über welche die Studierenden am Ende des Studiums verfügen, ist zu schliessen, dass sie für den Beruf gut gerüstet waren. Dies ist erfreulich, da aus den Daten zusätzlich hervorgeht, dass das Verfügen über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums mit der Wahrnehmung von mehr Ressourcen am Arbeitsplatz, mehr Engagement, sowie der Weiterentwicklung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung bis zum Ende des ersten Berufsjahres einhergeht. Dies dürfte vor allem darauf zurückzuführen sein, dass Personen welche über hohe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, grössere Anstrengungen auf sich nehmen und sich kompetenter erleben. Aus den gemachten Erfolgserfahrungen werden wiederum neue Wirksamkeitsüberzeugungen generiert (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Es ist für die Berufsteigenden zentral, möglichst schnell Erfolgserfahrungen in der Komplexität des Berufsalltags zu erleben (Keller-Schneider, 2009), um den zirkulären Prozess der Aufrechterhaltung sowie der Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung in Gang zu setzen (Woolfolk Hoy, 2000). Negative Erfahrungen könnten eine gegenteilige Wirkung auslösen. Demzufolge stellt die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die Tätigkeit als Lehrperson eine zentrale Aufgabe der Ausbildung von Lehrpersonen dar.

Für Lehrpersonen beim Berufseintritt ist entscheidend, wie wirksam sie sich darin fühlen, Schülerinnen und Schüler für das Lernen zu begeistern und Probleme selbst bewältigen zu können. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung geht nicht nur mit weniger Beanspruchung und mehr Engagement einher, sondern sie führt auch zur Wahrnehmung von mehr Ressourcen am Arbeitsplatz.

Diese erhöhte Wahrnehmung von mehr Ressourcen dürfte neben den Selbstwirksamkeitserwartungen auch durch eine hohe Lernzielorientierung verstärkt werden, da bekannt ist, dass eine hohe Lernzielorientierung auch mit einem stärkeren Hilfesuchen im Beruf (Butler, 2007) einhergeht. Demzufolge ist zu erwarten, dass Personen mit einer hohen Lernzielorientierung die soziale Unterstützung beispielsweise durch Kolleginnen und Kollegen oder durch die Schulleitung, welche vor allem in der ersten Berufsphase zentral ist (Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2007), positiver und offener gegenüber eingestellt sind und sie stärker in Anspruch nehmen als Personen mit einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung. Sie nehmen Ressourcen stärker wahr, was wiederum mit mehr Engagement bei der Arbeit einhergehen sollte. Die Wahrnehmung von Stressoren wie Konflikte oder Zeitdruck sollte hingegen zu mehr Beanspruchung führen.

Werden zusätzlich die moderierenden Effekte zwischen der Lern- und der Vermeidungsleistungszielorientierung in Bezug auf das Arbeitserleben betrachtet, dann geht deutlich hervor, dass das Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neben der Vermittlung einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung besonders die Förderung einer möglichst tief ausgeprägten Vermeidungsleistungszielorientierung sein sollte. Präventive Ansätze und Interventionen während der Ausbildung sollten vor allem bei der

Förderung einer tiefen Vermeidungsleistungszielorientierung ansetzen, da sie in Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen steht sowie zur Reduzierung von Engagement und zur Verstärkung von Beanspruchung beiträgt.

Den angehenden Lehrpersonen sollte die Angst genommen werden, Fehler zu machen. Lehrpersonen müssen lernen, eigene Fehler einzugestehen und diese als Lerngelegenheiten anzusehen. Strategien, um eine möglichst gute Aussenwirkung zu erlangen sollten unterbunden und eine positive Fehlerkultur aufgebaut werden (C. Dickhäuser, 2010).

Ferner dürfte die Vermittlung einer moderat ausgebildeten Lernzielorientierung für das Arbeitserleben während des Studiums förderlich sein, um im Beruf Neues zu erlernen, sich weiterzuentwickeln und Engagement hinsichtlich der Arbeit zu entfalten. Denn trotz der relativen Stabilität der Zielorientierungen sind Veränderungen möglich (Fasching et al., 2010; Meier, Reindl, Grassinger, Berner, & Dresel, 2013). Eine Veränderung der Zielorientierungen wäre einerseits über formatives Leistungsfeedback mit dem Ziel der Erhöhung der Lernzielorientierung denkbar. Darin besteht jedoch gleichzeitig die Gefahr der Förderung der Vermeidungsleistungszielorientierung durch wirklich realistische Rückmeldungen. Deshalb wäre eine zweite Möglichkeit, den Studierenden in handlungsleitender Form die Wirkung vermeidender Zielformulierungen bewusst zu machen und sie in einem nächsten Schritt positiv zu verändern (Tönjes, 2010). Durch die Nähe der Zielorientierungen zur impliziten Intelligenztheorie (Heckhausen & Heckhausen, 2006) ist ebenso denkbar, dass positive Leistungsrückmeldungen förderlich wären, welche besonders Lernfortschritte sowie angewendete Strategien betonen.

Aufgrund dessen ist für die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen im Beruf eine professionelle Begleitung des Berufseintritts gefordert, um herausfordernde und belastende Situationen problemlösungsorientiert bewältigen zu können. Den Ausbildungsinstitutionen kommt dadurch während des Berufseintritts, zu Beginn der Sozialisation durch den Beruf, eine wichtige Sozialisationsfunktion zu (Biedermann, 2011). Die professionelle Begleitung ist besonders vor diesem Hintergrund von grosser Evidenz, da Lehrpersonen während des Berufseintritts in der Schweiz häufig auf Arbeitskolleginnen und -kollegen treffen, welche in Bezug auf Einstellungen und Handlungsweisen nicht im Einklang mit der Ausbildung stehen (EDK 1996, zitiert nach Biedermann, 2011). Dieser Sachverhalt führt eher zu einer Defizitorientierung beruflicher Sozialisation durch den Beruf im Sinne einer Anpassung an die Schulhauskultur anstelle eines adaptiven Entwicklungsprozesses der eigenen professionellen Handlungskompetenz (Biedermann, 2011). Dabei ist bei der professionellen Begleitung des Berufseintritts darauf zu achten, dass die Lehrpersonen nicht einfach bei der Hand genommen werden und als hilfsbedürftig betrachtet werden (Lamy, 2015). Sie sollten vielmehr bei ihren Bedürfnissen abgeholt werden und die professionelle und kollegiale Unterstützung so gestaltet sein, dass sie als Resource erfahren wird, um Herausforderungen bewältigungsorientiert zu meistern und dabei eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung sowie eine Lernzielorientierung aufzubauen. Die Begleitung sollte darauf

ausgerichtet sein, den Umgang mit schwierigen Situationen lösungsorientiert anzugehen und nicht problemfixiert zu sein. Gelungenes und Positives sollte von den begleitenden Personen gewürdigt und das zukunftsbezogene Handeln dadurch positiv beeinflusst werden. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist gefordert, den Studierenden und Lehrpersonen Trainings, welche zu einem besseren Erleben der Arbeit beitragen, zur Verfügung zu stellen (Blossfeld et al., 2014).

### 6.6.2 Implikationen auf der Ebene der Einzelschule und des Bildungssystems

Neben den Ausbildungsinstitutionen sind Schulleitungen und Behörden gefordert, bei der Anstellung von Lehrpersonen, die ihre erste berufliche Tätigkeit aufnehmen, Kontextfaktoren zu berücksichtigen und wenn nötig zusätzliche Unterstützungsmassnahmen anzubieten. Besonders beim Eintritt in den Beruf sollten Lehrpersonen möglichst gute Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt und ihnen Anerkennung für ihre Arbeit gegeben werden, um ihnen einen individuellen Handlungsspielraum und eine positive Wahrnehmung der Vielseitigkeit des Berufs zu ermöglichen.

Hierzu gilt ein positives Schulklima als fördernd, in dem die gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit als organisationale Ressource betrachtet und durch die Schulleitung gefördert wird (Grayson & Alvarez, 2008). Denn vor allem das Engagement ist stark vom schulischen Kontext, insbesondere von der Unterstützung der Schulleitung abhängig (Klusmann et al. 2008).

Die Fächervielfalt ist in der vorliegenden Arbeit der stärkste Belastungsfaktor von Lehrpersonen beim Berufseintritt, der mit mehr Beanspruchung und weniger Engagement einhergeht. Die Reduktion dieser Fächervielfalt sollte in zukünftigen Schulreformen mitbedacht werden. Gleichzeitig gilt es im Beruf nicht nur Stressoren zu reduzieren, sondern auch Ressourcen zu stärken und damit das Engagement zu fördern (Grayson & Alvarez, 2008). Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse dürfte die Stärkung der Anerkennung durch die Schulleitung, Arbeitskolleginnen und -kollegen, die Schülerschaft und deren Eltern von grosser Wichtigkeit sein. Es ist diejenige Ressource, welche in der vorliegenden Arbeit am tiefsten ausgeprägt ist, jedoch am stärksten mit mehr Engagement am Arbeitsplatz einhergeht.

### 6.6.3 Implikationen auf der individuellen Ebene der Lehrperson

Trotz der beschriebenen Implikationen zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie des Kontexts Schule sind auch die Lehrpersonen selbst gefordert ihren Beitrag zum Gesundbleiben im Beruf zu leisten, da ein Grossteil der individuellen Differenz von Engagement und Beanspruchung auf individuelle Faktoren der Lehrpersonen zurückzuführen sind (Klusmann et al. 2008), die durch den Kontext verstärkt oder abgeschwächt werden. Wie sich auch in dieser Untersuchung zeigt, erklären die motivationalen Orientierungen sowie die Persönlichkeitsmerkmale mehr Varianz des Engagements als die Arbeitsplatzmerkmale. Für das Beanspruchungserleben sind es etwa gleich hohe Varianzanteile, die durch die Arbeitsplatzmerkmale und durch die personalen Merkmale aufgeklärt werden. Dessen sollten sich Lehrpersonen im Schulalltag bewusst sein. Denn das Bemühen, sein eigenes Verhalten und Handeln zu steuern und mit seinen Ressourcen achtsam umzugehen, kann ein erster wichtiger Ansatz in die richtige

Richtung sein. Auch die Lehrpersonen selbst können durch ihr Handeln zu einem positiven Schulklima beitragen, sich gegenseitig unterstützen und negative Emotionen abfangen. Dazu gehört auch das Wissen über Einflüsse von Emotionen während der Arbeit und über Einflüsse von Arbeitserlebnissen und -ergebnisse auf das Engagement und die Beanspruchung, deren professioneller Umgang wiederum von der Schulleitung unterstützt werden kann. Dabei dürfte vor allem auch zentral sein, den Fokus bei der Arbeit bewusst auf die positiven Aspekte zu legen (Hakanen et al, 2006).

Unterstützungsmassnahmen, um den Entstehungsprozess des Arbeitserlebens positiv zu beeinflussen, sind sowohl bei personalen wie auch arbeitsbezogenen Ressourcen und Stressoren anzusetzen. Dabei muss jedoch zwischen Prävention und Intervention zur Förderung von Engagement und zur Reduzierung des Beanspruchungserlebens unterschieden werden. Denn dem Erleben von Engagement und Beanspruchung sind unterschiedliche Entstehungsprozesse inhärent und es bleibt unklar, ob übermässiges Engagement längerfristig aufgrund ungünstiger Person-Umwelt-Konstellationen nicht doch zu Beanspruchung führen kann.

## 7 LITERATUR

- Abele-Brehm, A. E., & Stief, M. (2004). Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und Absolventen. Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48, 4-16.
- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 107-118.
- Abs, H. J. (2011). Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In E. Terhart, M. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 381-397). Münster: Waxmann.
- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *Päd Forum*, 37, 104-107.
- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A., & Grob, A. (2006). Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Retrieved 21.01.2010, from [http://www.phzh.ch/dotnetscripts/MitarbeitendenPortraitInet/Dateien/53799/5/data\\_318.pdf](http://www.phzh.ch/dotnetscripts/MitarbeitendenPortraitInet/Dateien/53799/5/data_318.pdf)
- Albisser, S., Kübler, M., & Meier, S. (1998). Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer? Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 207-221.
- Algina, J., & Olejnik, S. (2000). Determining sample size for accurate estimation of the squared multiple correlation coefficient. *Multivariate Behavioral Research*, 35, 119-136.
- Allemann-Ghionda, C., & Terhart, E. (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Amelang, M., & Bartussek, D. (2006). *Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teacher College Records*, 91, 409-421.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Anderson, N., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2004). The routinization of innovation research: a constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 147-173.
- Asendorpf, J. (2005). Persönlichkeit: Stabilität und Veränderung. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 15-26). Göttingen: Hogrefe.
- Asendorpf, J., & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit* (Vol. 5. Aufl.). Berlin Springer.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York; London: Longman.
- Backhaus, K., Erichson, B., & Weiber, R. (2010). *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189-206.
- 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. *Career Development International*, 15, 622-636.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 661-689.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2006). An organisational and social psychological perspective on burnout and work engagement. In M. Hewstone, H. Scut, J. de Wit, K. van den Bose & M. Stroebe (Eds.), *The Scope of Social Psychology: Theory and Applications* (pp. 229-252). Andover, UK: Psychology Press.

- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Janssen, P. P. M., Hulst, R., & Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 247-268.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 51, 1173-1182.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big-Five personality dimensions in job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 9-29.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goals models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). Newcomer Adjustment During Organizational Socialization: A Meta-Analytic Review of Antecedents, Outcomes, and Methods. *Journal of Applied Psychology*, 92, 707-721.
- Baumeister, R. F., Vons, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current directions in psychological science*, 16, 351-355.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 459-520.
- Becker, P. (2006). Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern. *Psychologie und Unterricht*, 53, 81-96.
- Bellmann, J., & Weiss, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem: Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 286-308.
- Bermejo, L., Hernandez-Franco, V., & Prieto-Ursúa, M. (2013). Teacher Well-being: personal and job resources and demands. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, 1321-1325.
- Biedermann, H. (2011). *Gebrochene Übergänge: Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit*. Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften (Habilitationsschrift).
- Bieri, T. (2005). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., . . . Kleiber, D. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S. C., & Weishaupt, H. (2002). Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Weinheim: Juventa.
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in Teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Borkenau, B., & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar. NEO FFI nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33, 3-15.
- Brandstätter, V. (2004). Annäherungs- und Vermeidungsmotivation: Implikationen für ausgewählte organisations-psychologische Fragestellungen. In J. Wegge & K.-H. Schmidt (Hrsg.), *Förderung von Arbeitsmotivation und Gesundheit in Organisationen* (S. 39-51). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. 3, S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.

- Bromme, R., & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhm (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777-793). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brosius, F. (2011). SPSS 19. Heidelberg: mitp.
- Brouwer, N., & ten Brinke, S. (1995). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). *Empirische Pädagogik*, 9, 289-330.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Brunner, M., Kunter, M., & Krauss, S. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & J. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54-82). Münster: Waxmann.
- Brunstein, J. C. (1990). *Hilflosigkeit, Depression und Handlungskontrolle*. Göttingen: Hogrefe.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-712.
- Büchel, F. P., Berger, J.-L., & Kipfer, N. (2011). *Fragen zum Lernen (FzL). Ein Instrument zur pädagogischen Diagnostik auf der Sekundarstufe I und II*. hep: Bern.
- Buchwald, P., & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(247-257).
- Bühl, A., & Zöfel, P. (2008). SPSS 16 (Vol. 11). München: Pearson.
- Bühner, M., & Ziegler, A. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (Vol. 3.). München: Pearson Studium.
- Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Busshoff, L. (1998). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis*. Zürich: sabe AG.
- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31.
- Butler, R. (2000). What learners want to know: The role of achievement goals in shaping information seeking, learning, and interest. In C. Sasone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 161-194). San Diego, CA: Academic Press.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications and programming*. New York/London: Routledge.
- Candova, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Längsschnittstudie*. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Chamorro-Premuzig, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality* 17, 237-250.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout; job stress in the human services*. Beverly Hills: Sage.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 135-149.
- Christ, O. (2004). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat* Retrieved 12.09.2010, from Online-Dissertation <http://d-nb.info/975258923/34>;
- Christ, O., Wagner, U., & Van Dick, R. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrerinnen und Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 113-119). Stuttgart: Schattauer.
- Christen, A. (2013). *Belastbarkeit im Lehrberuf. Eignungsdiagnostik im ersten Studienjahr*: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

- Conley, J. J. (1984). The hierarchy of consistency: A review and model of longitudinal findings on adult individual differences in intelligence, personality and self-opinion. *Personality and Individual Differences*, 5, 11-25.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1989). *The NEO PI/FFI manual supplement*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources
- Cox, T., & Ferguson, E. (1991). Individual differences, stress and coping. In C. L. Cooper & P. R. (Eds.), *Personality and stress: Individual differences in the stress process* (pp. 7-30). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Crowe, E., & Higgins, E. T. (1997). Regulatory focus and strategic inclinations: Promotion and prevention in decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 69, 117-132.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cury, F., Elliot, A. J., DaFonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-679.
- Cury, F., Elliot, A. J., Sarazzin, P., Da Fonseca, D., & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential meditational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 473-481.
- Czerwenka, K. (1993). *Lehrer Heute. "Ausgebrannt", "ausgelaugt", oder doch nur hoch belastet? Pädagogische Welt*, 47, 98-104.
- Dann, H.-D., Müller-Fohrbrodt, G., & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxischock" drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251-262.
- Darnon, C., Harackiewicz, J. M., Butera, F., Mugny, G., & Quiamzade, A. (2007). Performance-approach and performance-avoidance goals: When uncertainty makes a difference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 813-827.
- Darnon, C., Muller, D., Schrage, S. M., & Pannuzzo, N. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology Review*, 98, 766-776.
- Dauber, H., & Döring-Seipel, E. (2010). Salutogenese in Lehrerberuf und Schule: Konzeption und Befunde des Projekts SALUS. *Pädagogik*, 62, 32-35.
- De Lange, A. H., De Witte, H., & Notelaers, G. (2008). Should I stay or should I go? Examining longitudinal relations among job resources and work engagement for stayers versus movers. *Work & Stress*, 22, 201-223.
- De Lange, A. H., Van Yperen, N. W., Van der Heijden, B. I. J. M., & Bal, P. M. (2010). Dominant achievement goals of older workers and their relationship with motivation-related outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 1, 118-125.
- De Lange, M. A., & Van Knippenberg, A. (2007). Going against the grain: Regulatory focus and interference by task-irrelevant information. *Experimental Psychology*, 54, 6-13.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- 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. *Journal of Educational Psychology*, 106, 569-583.
- Dickhäuser, C. (2010). *Umgang mit Misserfolg. Zum Einfluss von Zielpräferenzen auf Leistung*. Hamburg: Kovac.
- Dickhäuser, O., Butler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120-126.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2014). Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Dorsemagen, C., Lacroix, P., & Krause, A. (2012). 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* (S. 213-230). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2013). Relations between Teachers' Goal Orientations, Their Instructional Practices and Students Motivation. *Scientific Research*, 4, 572-584.
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 80-141). Paderborn: Schöningh.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., Mangels, J. A., & Good, C. (2004). Motivational effects on attention, cognition, and performance. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 41-55). Mahawa: Lawrence Erlbaum Associates.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 13-27.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich: JAI.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2007). The goal construct in psychology. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivational science* (pp. 361-387). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(628-644).
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 201-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 3, 549-563.
- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39, 339-356.
- Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Emmerich, W., Rock, D. A., & Trapani, C. S. (2006). Personality in relation to occupational outcomes among established teachers. *Journal of Research in Personality*, 40, 501-528.
- Emmrich, R. (2009). *Motivstrukturen von Lehrerinnen und Lehrern in Innovations- und Transferkontexten*. Berlin: Peter Lang.
- Enders, C. K. (2001). A primer on maximum likelihood algorithms available for use with missing data. *Structural Equation Modeling*, 8, 128-141.

- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Ertl, H., & Krämer, H.-H. (2005). Innovationskompetenz von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In H. Ertel & H.-H. Krämer (Hrsg.), *Innovationen in schulischen Kontexten* (S. 43-64). Paderborn: Eusel.
- Eurydice (Hrsg.). (2004). *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen, Anliegen. Bericht IV: Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert. Allgemein bildender Sekundarbereich I*. Brüssel: Eurydice.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Farber, B. A. (1991). What is burnout? In B. A. Farber (Ed.), *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher* (pp. 1-36). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fasching, M. S., Dresel, M., Dickhäuser, O., & Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal for Educational Research Online*, 2, 9-33.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit: Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehrerstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- Forneck, H., & Schriever, F. (2001a). *Arbeitszeiten und Belastung der Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Zürich*: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Forneck, H., & Schriever, F. (2001b). *Die individualisierte Profession: Belastungen im Lehrberuf*. Bern: hep.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 139-156.
- Frick, J. (2015). *Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch*. Bern: Huber.
- Friedman, H. S., & Förster, J. (2001). The Effects of promotion and prevention cues on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1001-1013.
- García-Ros, R., Fuentes, M. C., & Fernández, B. (2015). Teachers' Interpersonal Self-Efficacy: Evaluation and predictive capacity of teacher burnout. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 483-502.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gehrmann, A. (2007). Zufrieden trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbefragung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 185-203). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit MPlus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (Vol. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufs*. Weinheim: Juventa.
- Golembiewski, R. T. (1999). Next stage of burnout research and applications. *Psychological Reports*, 84, 443-446.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work side covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 461-481.

- Gollwitzer, M. (2012). Latent-Class-Analysis. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (Vol. 2, S. 279-306). Berlin, Heidelberg: Springer.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Lloret, S. (2006). Burnout and engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Grob, A., & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Grunder, H.-U., & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? - Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Haupt: Bern; Stuttgart; Wien.
- Guglielmi, D., Simbula, S., Schaufeli, W. B., & Depolo, M. (2012). Self-Efficacy and workaholism as initiators of the job demands-resources model. *Career Development International*, 17, 375-389.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading: Addison-Wesley.
- Häfeli, K., Kraft, U., & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung: Eine Längsschnittstudie* In E. Ulich (Hrsg.), *Schriften zur Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal for School Psychology*, 43, 495-513.
- Hallberg, U. E., & Schaufeli, W. B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist*, 11, 119-127.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100, 105-122.
- Harazd, B., Gieske, M., & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: Link Luchterhand.
- Hartmann, R. O., & Betz, N. E. (2007). The five-factor model and career self-efficacy: General and domain-specific relationships. *Journal of Career Assessment*, 15, 145-161.
- Havighurst, R. J. (1948/1972). *Developmental tasks and education*. New York, London: Longman Inc.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln: Einführung und Überblick*. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Hedderich, I. (2011). *Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinz, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- 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* (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- 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* (S. 142-177). Weinheim: Juventa.
- Henecka, H., & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen. Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 404-420.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 401-416.
- Hermann, U., & Hertrampf, H. (2000). Der Lehrer als Lerner. *Pädagogik*, 52, 38-41.
- Herrmann, U., & Hertrampf, H. (2000). Der Berufsanfang des Lehrers - der Anfang von welchem Ende? *Die Deutsche Schule*, 92, 54-65.
- Herzog, S., & Munz, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 73-87). Münster: Waxmann.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. P. (2007). Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. Bern: Haupt.
- Heyse, H. (2011). Herausforderung Lehrergesundheit: Handreichung zur individuellen und schulischen Gesundheitsförderung. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivation of the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueig, S., & Sosnowsky-Waschek, N. (2012). *Lehrergesundheit. AGIL - Das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer.
- Hilligus, A. H., & Rinkens, H.-D. (2006). Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: LIT.
- Hirsch, G. (1990). Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim: Juventa.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hoff, E. H. (1985). Berufliche Sozialisation. Zur Verbindung soziologischer und psychologischer Forschung. In E. H. Hoff, L. Lappe & W. Lempert (Hrsg.), *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 14-40). Bern: Haupt.
- Höge, T. (2002). Arbeitsbelastung, salutogene Persönlichkeit und Beanspruchung. Eine Untersuchung zum Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Stressprozess. TUM: Lehrstuhl für Psychologie.
- Hoigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Homburg, C., & Baumgartner, H. (1995). Beurteilung von Kausalmodellen. *Marketing ZFP*, 17, 162-176.
- Hoogland, J. J., & Boomsma, A. (1998). Robustness studies in covariance structure modeling. *Sociological Methods and Research*, 26, 329-367.
- Hough, L. M., & Oswald, F. L. (2000). Personnel selection: Looking toward the future - Remembering the past. *Annual Review of Psychology*, 51, 631-664.
- Hox, J. (2002). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* (Vol. 6, pp. 1-55).

- Hüber, T., & Käser, U. (2015). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 43, 120-135.
- Hubermann, M. (1991). Der professionelle Lebenszyklus des Lehrers. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249-267). Köln: Böhlau Verlag.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 398-416.
- Hülshager, U. R., Lang, J. W. B., & Maier, G. W. (2010). Emotional labor, strain, and performance: Texting reciprocal relationships in a longitudinal panel study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 505-521.
- Jacobsson, C., Pousette, A., & Thylefors, I. (2001). Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 37-53.
- Jerusalem, M. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit, Self-Efficacy. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 438-445). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (2006). Motivationale und volitionale Voraussetzungen des Unterrichts. In K.-H. Arnold, U. Sandbuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 575-578). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1989). Selbstkonzept und Ängstlichkeit als Einflussgrösse für Stresserleben und Bewältigungstendenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 307-324.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A meta-analytic review. *Journal of Applied Personality*, 87, 797-807.
- Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85, 237-249.
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530-541.
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Personality*, 87, 797-807.
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92, 107-127.
- Jung-Strauss, E. M. (2000). *Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie*. Frankfurt: Lang.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 691-724.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Käser, U., & Wasch, J. (2009). *Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich*. Berlin: Logos.
- Kealy, M. V. (2010). A leadership focus on teacher effectiveness: Support for novice teachers. *Journal of Special Education Leadership*, 23, 52-54.
- Keel, P. (2014). *Die unerklärliche Müdigkeit. Was uns in grosse Erschöpfung treiben kann und wie wir wieder zu Kräften kommen können*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Evaluation der Berufseinführung des Kantons St.Gallen, 2006-2008, Schlussbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296-313). Münster: Waxmann.

- Khani, R., & Mirzaee, A. (2015). How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology*, 35, 93-109.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277-294). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 161-173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57, 127-151.
- Klusmann, U., & Philipp, A. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zum Stand der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (Vol. 2, S. 1014-1022). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 202-224.
- Kocher, M. (2014). Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang (Vol. 51). Münster: Waxmann.
- Kokkinos, C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology* 77, 229-243.
- Köller, O. (1998). Zielorientierungen und schulisches Lernen (Vol. 4). Münster; New York: Waxmann.
- Köller, O., & Schiefele, U. (2006). Zielorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 880-886). Weinheim: PVU.
- König, S., & Dalbert, C. (2004). Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei Berufsschullehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 190-199.
- Körner, S. C. (2003). Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verarbeitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern Berlin: Logos.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt: Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstand-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297-330). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie Banduras aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54-82.
- Krause, A. (2004). Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (FASS): Persönlich zugestellt am 25. 01.2010.
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 52-80). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788-813). Münster: Waxmann.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und Gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (Vol. 2, S. 61-80). Wiesbaden: Springer.

- Kristensen, T. S., Hannerz, H., Hogh, A., & Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) - a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work Environment Health*, 31, 405-408.
- Krohne, H. W., & Hock, M. (2007). *Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderation effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 155-171.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 289-301.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumer, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805-820.
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Brunner, M., & Krauss, M. (2005). Enjoying teaching: Enthusiasm and teaching behaviors in secondary school mathematics teachers. Paper presented at the 11th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Nicosia, Cyprus.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teachers stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3-18.
- Landert, C., & Brägger, M. (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009*. Zürich: Landert Partner.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J. P., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521-532.
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt.
- Larsen, R. J., & Augustine, A. A. (2008). Basic Personality Dispositions Related to Approach and Avoidance: Extraversion/Neuroticism, BAS/BIS, and Positive/Negative Affectivity. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of Approach and Avoidance Motivation* (pp. 151-164). New York: Psychology Press.
- Lau, S., & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100, 15-29.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, coping, and appraisal*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 213-259). Bern: Hans Huber.
- Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 757-773). Münster: Waxmann.
- Lehr, D., Sosnowsky, N., & Hillert, A. (2007). Stressbezogene Interventionen zur Prävention von psychischen Störungen im Lehrerberuf. AGIL "Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf" als Beispiel einer Intervention zur Verhaltensprävention. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 267-289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 164-181.
- Li, F., Harmer, P., Duncan, T. E., Duncan, S. C., Acock, A., & Boles, S. (1998). Approaches to testing interaction effects using structural equation modeling methodology. *Multivariate Behavioral Research*, 33, 1-39.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Vol. 51, S. 57-70). Weinheim: Beltz.
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computer in Human Behavior*, 23, 825-841.
- 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. *Psicothema*, 20, 354-360.
- Löwstedt, J., Larsson, P., Karsten, S., & van Dick, R. (2007). From intensified work to professional development: A journey through European schools. Bern: Peter Lang.
- Lubke, G. H., & Muthén, B. (2005). Investigating population heterogeneity with factor mixture models. *Psychological Methods*, 10, 21-39.
- Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2010). TALK - Ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 327-343). Münster: Waxmann.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Dona, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40, 80-89.
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on change. *Psychological Bulletin*, 111, 185-199.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 3-30.
- Maes, S., & Van der Doef, M. (1997). LAKS-DOC, Leiden Quality of Work Questionnaire for Teachers. Leiden Section of Clinical and Health Psychology, Leiden University.
- Malmberg, L.-E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438-452.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory, Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oscam (Ed.), *Applied Social Psychology Annual* (Vol. 5). Beverly Hills: Sage.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (Vol. 3). Mountain View, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D., Faber, M. A., & Xu, X. (2007). Seventy-five years of motivation measures (1930-2005): A descriptive analysis. *Motivation and Emotion*, 31, 83-121.
- Mayr, J. (2003). Persönlichkeitsfragebögen in der Lehrerforschung und Lehrerberatung. In K. Samac (Hrsg.), *Empirisches Arbeiten in der Arbeitsgemeinschaft der Bewegungserzieherinnen und Bewegungserzieher an Pädagogischen Akademien* (S. 79-89). Wien: BMBWK.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Mayr, J., & Mayrhofer, E. (1994). Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 113-127). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J., & Müller, F. H. (2010). Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010)* (S. 11-25). Graz: Leykam.

- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen(bildung) In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzforderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Wien: Lit.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). The five factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality. Theory and research* (pp. 139-153). New York: Guilford Press.
- Meier, A. (2008). *Approach and Avoidance Achievement Goals and Attributions Following Success or Failure*. Zürich: Universität Zürich Institut für Psychologie.
- Meier, A., Reindl, M., Grassinger, R., Berner, V.-D., & Dresel, M. (2013). Development of achievement goals across the transition out of secondary school. *International Journal of Educational Research*, 61, 15-25.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 157-171.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458-486.
- Moosbrugger, H., Schermelleh-Engel, K., & Klein, A. (1997). Methodological problems of estimating latent interaction effects. *Methods of Psychological Research Online*, 2, 95-111.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2006). *Mplus user's guide* (4 ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjektive experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M., & Dickhäuser, A. (2008). Berufliche Zielorientierung bei (angehenden) Lehrern: Überlegungen zum Konzept der Lehrermotivation. *Seminar-Lehrerbildung und Schule*, 4(2008), 133-142.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M., & Fasching, M. S. (2013). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 95-103.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking Teachers' Goal Orientations: Conceptual and Methodological Enhancements. *Learning and Instruction*, 21(4), 574-586.
- Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling, T., Stössel, U., Hasselhorn, H.-M., . . . Krause, A. (2012, 05.10.2015). [Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg: Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit].
- Nylund, K., Asparouhov, T., & Muthén, B. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14, 535-569.
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37.
- Ostendorf, F., & Angleitner, A. (2004). NEO-PI-R. NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Pajares, F., Britner, S., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25, 68-75.

- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-518.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25, 13-27.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 8-47.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A metaanalytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128-150.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and Journal of Educational Psychology, 101, 115-135.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Potosky, D. (2010). Goal Orientation, Learning Self-Efficacy, and Climate Perceptions in a Post-acquisition Corporate Context. *Human Resources Development Quarterly*, 21(3), 273-289.
- Raftery, A. E. (1993). Bayesian Model Selection in Structural Equation Models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 163-180). Newbury Par, CA: Sage.
- Raftery, A. E. (1995). Bayesian Model Selection in Social Research. *Sociological Methodology*, 25, 111-163.
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51, 195-206.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert - im Beruf schnell überfordert. Studienverhalten und Karrieren im Lehrerberuf - Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt*, 3, 60-64.
- Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1111-1119.
- Rheinberg, F. (1998). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 39-43). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35-59.
- Rohmert, W., & Rutenfranz, J. (1983). *Praktische Arbeitsphysiologie*. Stuttgart: Thieme.
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the "Negative Selection" hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 46-56.
- Rösing, I. (2003). *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung*. Heidelberg: Asanger.
- Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 275-287). Göttingen: Hogrefe.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, X., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774.
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly*, 46, 655-684.
- Rothland, M. (2004). Interaktion in Lehrerkollegien. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind...die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 111-125.

- Rothland, M. (2010). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Benneweitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 243-267). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz: Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21-39). Wiesbaden: Springer.
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2012). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. (S. 1-41). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 1-12.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrer Gesundheit*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*.
- Rudow, B. (2000). Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Russel, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125, 3-10.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600-619.
- Saks, A. M., Gruman, J. A., & Cooper-Thomas, H. (2011). The Neglected Role of Proactive Behavior and Outcomes in Newcomer Socialization. *Journal of Vocational Behavior*(79), 36-46.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behavior. *The international Journal of Human Resource Management*, 19, 1217-1227.
- Salgado, J. F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Personality*, 82, 30-43.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of German secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 489-500.
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2005). Does what we feel affect what we learn? Some answers and new questions. *Learning and Instruction*, 15, 507-515.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluative anxiety* (pp. 475-496). New York: Plenum Press.
- Scarth, J. (Hrsg.). (1991). *Handlungsstrategien von Lehrern: Übersicht und Kritik*. Köln: Böhlau.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderten Zustandes. (Vol. 2. Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2012). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle-Befunde-Interventionen. (Vol. 2, S. 81-97)*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (Vol. 2)*. Wiesbaden: VS Springer.
- Schaper, N. (2014). Wirkungen der Arbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie (Vol. 2, S. 517-539)*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004a). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004b). UWES: Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual (Vol. 1.1). Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, University of Utrecht.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work Engagement. A Handbook of Essential Theory and Research*. New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, M., Salanova, M., & Bakker, B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 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* (pp. 43-68). Dordrecht: Springer Science + Business Media.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Bakker, A. B. (2006). Dr. Jekyll or Mr. Hyde? On the differences between work engagement and workaholism. In R. J. Burke (Ed.), *Research Companion to Working Time and Work Addiction* (pp. 193-217). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Schielin-Jakobi, D. (2008). Beschreibung schulischer Belastungsmomente aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer mit besonderer Berücksichtigung der Anstrengungsvermeidung als Verarbeitungsstrategie. Wien: Universität.
- Schmitz, E. (1998). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Sozialberufen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 129-142.
- Schmitz, E., & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie II: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 302-310.
- Schmitz, E., & Voreck, P. (2011). Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmitz, G. S. (1999). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Berlin: Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaften der FU Berlin.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. Perceived Self-Efficacy of Teachers: Longitudinal Findings with a New Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12-25.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schröder, M. (2006). Burnout unvermeidlich? Ein Kompendium zu Lehrerbelastungsforschung unter Berücksichtigung des Persönlichkeitsaspekts und einer empirischen Untersuchung zur Passungsproblematik im Lehrerberuf. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schuler, H., & Höft, S. (2006). Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (Vol. 2, S. 101-144). Göttingen: Hogrefe.
- Schulte, K. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung - Zur Struktur und zum Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Göttingen: Georg-August-Universität zu Göttingen.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (s), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Schwarzer, R. (2000). Stress, Angst und Handlungsregulation (Vol. 4). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An international Review. Special Issue: Health and Well-Being*, 57, 152-171.

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: FU Berlin.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.
- Schwarzer, R., & Warner, L.-M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496-510). Münster: Waxmann.
- Seibert, S. E., & Kraimer, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 1-2.
- Seifert, K. H. (2000). Berufsbezogene Entwicklung und Sozialisation. Hogrefe. In W. Sarges (Hrsg.), *Management Diagnostik* (Vol. 3, S. 446-457). Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(137-149).
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 1, 37-44.
- Semmer, N., & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 157-195). Bern: Huber.
- Shimazu, A., & Schaufeli, W. B. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *BioScience Trends*, 2, 187-200.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), (S. 145-160). Köln, Wien: Böhlau.
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 231-248). Köln: Böhlau.
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three wave study on job resources, self-efficacy and work engagement among Italian school teachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 285-305.
- Simpson, M. (2008). Predictors of work engagement among medical-surgical registered nurses. *Western Journal of Nursing Research*, 31, 44-65.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Employment Psychology & Marketing*, 114, 68-77.
- Sonnentag, S. (2001). Well-being and burnout in the workplace. In N. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science* (pp. 16445-16447). Oxford, UK: Elsevier.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88, 518-528.
- Sonnentag, S. (2011). Research on work engagement is well and alive. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 29-38.
- Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: a longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10, 171-192.
- Spinath, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 64-71). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 29-40). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2000). Zielorientierung und Leistung: Die Rolle des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten. In H. Metz-Goeckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), *Selbst, Motivation und Emotion* (S. 44-55). Berlin: Logos.
- Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 14, 403-422.

- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A., & Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction and strains. *Journal of Management*, 23, 679-705.
- Steele, J. P., & Fullagar, C. J. (2009). Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting. *Journal of Psychology*, 143, 5-27.
- Stöckli, G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? von den meist unterschlagenen Problemen bei der Messung von 'Burnout'. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20, 240-249.
- Terhart, E. (2000a). Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In J. Bastian, S. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 73-85). Opladen: Leske und Budrich.
- Terhart, E. (2000b). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Czerwenka, K., & Ehrlich, K. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Tiesler, G., Berndt, J., Stöver, F., & Schönwälder, H.-G. (2002). Laut=Lärm? Eine orientierende Untersuchung zu Lärm in Schulen. In S. Beetz-Rahm, L. Denner & T. Riecke-Baulecker (Hrsg.), *Jahrbuch der Lehrerforschung und Bildungsarbeit* (Vol. 3, S. 247-262). Weinheim Juventa.
- Timms, C., & Brough, P. (2012). „I like being a teacher“. Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration*, 51, 768-789.
- Tönjes, B. (2010). *Zielorientierungen und berufliches Belastungserleben bei Lehrenden*. from Friedrich-Alexander-Universität <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2010/1929/pdf/BrittToenjesDissertation.pdf>
- Tönjes, B., & Dickhäuser, O. (2009). Längsschnittliche Effekte von Zielorientierungen auf Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 79-86.
- Tönjes, B., Dickhäuser, O., & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierung und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 151-160.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, S., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the big five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie*, 215, 132-151.
- Trash, T. M., & Elliot, A. J. (2002). Implicit and self-attributed achievement motives: Concordance and predictive validity. *Journal of Personality*, 70, 729-755.
- Tremblay, M. A., & Messervey, D. (2011). The Job Demands-Resources model: Further evidence for the buffering effect on personal resources. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37, 1-10.
- Treptow, E. (2006). *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster: Waxmann.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goals orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Ulich, E., & Wülser, M. (2004). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- 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. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79, 262-264.
- Urban, D., & Mayerl, J. (2006). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung* (Vol. 2). Wiesbaden: VS Verlag.

- Urban, D., & Mayerl, J. (2013). *Strukturgleichungsmodellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. *Empirische Pädagogik*, 6, 131-148.
- Urduan, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Van den Broeck, A., Van Ruysseveldt, J., Smulders, P., & De Witte, H. (2011). Does intrinsic value orientation strengthen the impact of job resources? A perspective from the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 581-609.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Examplaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22, 277-294.
- Van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.
- Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern - zwischen "Horrorjob" und Erfüllung*. Marburg: Tectum.
- Van Dick, R., & Stegmann, S. (2007). *Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf - Theorien und Modelle*. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- VandeWalle, D., Ganesan, S., Challagalla, G. N., & Brown, S. P. (2000). An integrated model of feedback-seeking behaviour: Disposition, context and cognition. *Journal of Applied Psychology*, 85, 996-1003.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vink, J., Ouweneel, A., & Le Blanc, P. (2011). Psychologische energiebronnen voor bevlogen werknemers: Psychologisch kapitaal in het job demands-resources model. *Gedrag & Organisatie*, 24, 101-120.
- Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- Wefeld, A. J., & Downey, R. G. (2009). Construct Dimensionality of engagement and its relation with satisfaction. *The Journal of Psychology*, 143, 91-111.
- Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, 101, 34-52.
- Weiber, R., & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung*. Heidelberg: Springer.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Weinert, A. B. (1998). *Organisationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, D.C.: APA.
- Weiss, S., & Kiel, E. (2013). Lehrergesundheit - Belastung, Ressourcen und Prävention. In M. A. Marchwacka (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule (S. 347-363)*. Wiesbaden: Springer.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications (pp. 56-75)*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22.
- Wittenberg, R. (1998). *Computerunterstützte Datenanalyse*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Wothke, W. (2000). Longitudinal and multigroup modeling with missing data. In T. D. Little, K. U. Schnabel & J. Baumer (Eds.), *Modeling longitudinal and multilevel data* (pp. 219-240). Mahwah: Erlbaum.
- Xanthopoulou, C., Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121-141.
- Xanthopoulou, C., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *The Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 183-200.
- Zimmermann, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

## 8 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1. Dimensionen des Arbeitserlebens .....	19
Abbildung 2. Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Belastungsforschung von Lehrpersonen (modifiziert nach Krause et al., 2013, S. 65; Rothland & Klusmann, 2012).....	30
Abbildung 3. Skalen zur Erhebung der Belastung und Beanspruchung aller Schulen in Baden-Württemberg aus dem COPSOQ und dem FASS (Nübling et al., 2012, S. 19).....	37
Abbildung 4. Dimensionen der Zielorientierungen nach (Nitsche, Dickhäuser, Dresel, & Dickhäuser, 2008).....	42
Abbildung 5. Die 2x2 Konzeptualisierung von Zielorientierungen nach Elliot (1999; 2005) adaptiert nach Köller und Schiefele (2006).....	43
Abbildung 6. Modell des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliff (1978 zitiert nach Candova 2005, S.10) .....	71
Abbildung 7. Modell der Belastung und Beanspruchung (nach Rudow, 1994, S.43, 46).....	73
Abbildung 8. The Job Demands-Resources Modell nach (Bakker & Demerouti, 2007, p. 313) .....	74
Abbildung 9. Zusammenspiel von Ressourcen und Stressoren am Arbeitsplatz nach Bakker und Demerouti (2007, S. 317).....	75
Abbildung 10. Theoretisches Arbeitsmodell auf der Grundlage des JD-R-Modells nach Demerouti et al. (2001) .....	83
Abbildung 11. Moderator- und Mediatoreffekte (in Anlehnung an Höge, 2002) .....	113
Abbildung 12. Engagement als Funktion aus Lernziel- und Vermeidungsleistungszielorientierung (n = 173).....	147
Abbildung 13. Engagement als Funktion aus Lernzielorientierung und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung (n = 173).....	149
Abbildung 14. Engagement als Funktion aus Lernzielorientierung und Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (n = 173).....	149
Abbildung 15. Engagement als Funktion aus Vermeidungsleistungszielorientierung und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung (n = 173).....	150
Abbildung 16. Engagement als Funktion aus Vermeidungsleistungszielorientierung und Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (n = 173).....	150
Abbildung 17. Beanspruchungserleben als Funktion aus Lern- und Vermeidungsleistungsziel- .....	151
Abbildung 18. Beanspruchungserleben als Funktion aus Lernzielorientierung und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung (n = 173).....	152
Abbildung 19. Beanspruchungserleben als Funktion aus Lernzielorientierung und Lehrerselbstwirksamkeitserwartung.....	152
Abbildung 20. Beanspruchungserleben als Funktion aus Vermeidungsleistungszielorientierung und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung (n = 173).....	153
Abbildung 21. Beanspruchungserleben als Funktion aus Vermeidungsleistungszielorientierung und Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (n = 173).....	153
Abbildung 22. Motivationaler Pfad des JD-R-Modells ergänzt mit der Lernzielorientierung.....	165

Abbildung 23. Energetischer Pfad des JD-R-Modells ergänzt mit der Vermeidungsleistungszielorientierung.....	166
Abbildung 24. JD-R-Modell erweitert durch die Zielorientierungen.....	167
Abbildung 25. JD-R-Modell erweitert durch die Lern- und die Vermeidungsleistungszielorientierung sowie die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ....	169
Abbildung 26. Modell erweitert durch die motivationalen Orientierungen sowie das kurzfristige Arbeitserleben .....	170
Abbildung 27. Prädiktoren des Arbeitserlebens am Ende des Lehramtsstudiums .....	175
Abbildung 28. Arbeitsplatzmerkmale als medierende Faktoren auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen .....	178
Abbildung 29. z-standardisierte Skalenmittelwerte für die motivationalen Orientierungen und die Persönlichkeitsmerkmale der drei gebildeten Profile.....	180
Abbildung 30. Mittelwerte für Fortbildung, Lebenszufriedenheit, Kompetenzeinschätzung und aktuelles Beanspruchungserleben jeweils zu t1 und t2 .....	183
Abbildung 31. Mit der Vermeidungsleistungszielorientierung erweiterter energetischer Pfad .....	258
Abbildung 32. Mit der Lernzielorientierung erweiterter motivationaler Pfad .....	258
Abbildung 33. JD-R-Modell erweitert durch die Lern- und die Vermeidungsleistungszielorientierung .....	259
Abbildung 34. JD-R-Modell erweitert durch die Lern- und die Vermeidungsleistungszielorientierung sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ..	259
Abbildung 35. Modell erweitert durch die motivationalen Orientierungen und das kurzfristige Arbeitserleben .....	260

## 9 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1. Belastungsquellen von Lehrpersonen nach Rudow (2000, S. 50) .....	36
Tabelle 2. Stichproben zu t1, t2 und im Längsschnitt .....	101
Tabelle 3. Eingesetzte Messinstrumente am Ende des Lehramtsstudiums sowie nach einem Jahr Berufstätigkeit .....	103
Tabelle 4. Persönlichkeitsmerkmale Big Five .....	104
Tabelle 5. Selbstwirksamkeitserwartungen .....	105
Tabelle 6. Zielorientierungen .....	105
Tabelle 7. Ressourcen.....	106
Tabelle 8. Stressoren .....	107
Tabelle 9. positives Arbeitserleben .....	108
Tabelle 10. negatives Arbeitserleben .....	109
Tabelle 11. Kennwerte positives Arbeitserleben im Quer- und Längsschnitt .....	120
Tabelle 12. Kennwerte negatives Arbeitserleben im Quer- und Längsschnitt .....	121
Tabelle 13. Kennwerte Arbeitsplatzmerkmale im Quer- und Längsschnitt .....	123
Tabelle 14. Kennwerte Motivationale Orientierungen im Quer- und Längsschnitt .....	124
Tabelle 15. Kennwerte Persönlichkeitsmerkmale im Längsschnitt.....	125
Tabelle 16. Interkorrelationen zwischen dem Erleben von Beanspruchung und Engagement im Quer- und Längs-schnitt .....	126
Tabelle 17. Korrelationen Ressourcen und Stressoren mit den einzelnen Dimensionen des positiven Arbeitserlebens .....	127
Tabelle 18. Korrelationen Ressourcen und Stressoren mit den einzelnen Dimensionen des negativen Arbeitserlebens.....	128
Tabelle 19. Korrelation Zielorientierungen und positives Arbeitserleben .....	130
Tabelle 20. Korrelation Zielorientierungen und negatives Arbeitserleben .....	131
Tabelle 21. Interkorrelation motivationale Orientierungen.....	132
Tabelle 22. Korrelationen Selbstwirksamkeitserwartungen für beide Stichproben mit positivem Arbeitserleben .....	133
Tabelle 23. Korrelationen Selbstwirksamkeitserwartungen für beide Stichproben mit negativem Arbeitserleben .....	133
Tabelle 24. Korrelationen Arbeitsplatzmerkmale und Zielorientierungen.....	135
Tabelle 25. Korrelationen Arbeitsplatzmerkmale und Selbstwirksamkeitserwartungen.....	136
Tabelle 26. Korrelationen Big Five und positives Arbeitserleben .....	137
Tabelle 27. Korrelationen Big Five und negatives Arbeitserleben.....	138
Tabelle 28. Korrelationen Big Five und motivationale Orientierungen .....	139
Tabelle 29. Hierarchische Regression zur Vorhersage von Engagement.....	144

Tabelle 30. Hierarchische Regression zur Vorhersage von langfristigem Beanspruchungserleben ...	146
Tabelle 31. Einzelregressionen kurzfristig und langfristig positives Arbeitserleben .....	157
Tabelle 32. Einzelregressionen kurzfristig und langfristig negatives Arbeitserleben .....	158
Tabelle 33. Hierarchische Regressionen Engagement .....	162
Tabelle 34. Hierarchische Regressionen Beanspruchung .....	163
Tabelle 35. Übersicht über die einzelnen getesteten Modelle mit der Stichprobe im Längs- und Querschnitt .....	172
Tabelle 36. Vergleich der einzelnen überprüften Modelle mit der Stichprobe im Längsschnitt.....	176
Tabelle 37. Latente Profilanalyse mit motivationalen Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmalen z-standardisiert .....	179
Tabelle 38. langfristiges Arbeitserleben, Arbeitszufriedenheit und Arbeitsplatzmerkmale der drei Profile nach einem Jahr Berufstätigkeit .....	183
Tabelle 39. Kennwerte der Skala Extraversion zu t1 .....	242
Tabelle 40. Kennwerte der Skala Neurotizismus zu t1 .....	242
Tabelle 41. Kennwerte der Skala Gewissenhaftigkeit zu t1 .....	242
Tabelle 42. Kennwerte der Skala Offenheit zu t1 .....	243
Tabelle 43. Kennwerte der Skala Verträglichkeit zu t1.....	243
Tabelle 44. Kennwerte der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zu t1 und t2.....	243
Tabelle 45. Kennwerte der Skala Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu t1 und t2.....	244
Tabelle 46. Kennwerte der Skala Lernzielorientierung zu t2.....	244
Tabelle 47. Kennwerte der Skala Annäherungsleistungszielorientierung zu t2.....	245
Tabelle 48. Kennwerte der Skala Vermeidungsleistungszielorientierung zu t2.....	245
Tabelle 49. Kennwerte der Skala Individueller Handlungsspielraum zu t2.....	245
Tabelle 50. Kennwerte der Skala Vielseitigkeit und Qualitätsanforderungen zu t2.....	246
Tabelle 51. Kennwerte der Skala Feedback aus der Aufgabe zu t2 .....	246
Tabelle 52. Kennwerte der Skala Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung zu t2.	246
Tabelle 53. Kennwerte der Skala Anerkennung durch den Beruf zu t2 .....	247
Tabelle 54. Kennwerte der Skala Zwang der Gefühlskontrolle zu t2.....	247
Tabelle 55. Kennwerte der Skala Unterrichtsstörungen zu t2 .....	247
Tabelle 56. Kennwerte der Skala soziale Konflikte im Kollegium zu t2 .....	248
Tabelle 57. Kennwerte der Skala Konflikte mit Eltern zu t2 .....	248
Tabelle 58. Kennwerte der Skala Rolle / Unsicherheit zu t2.....	248
Tabelle 59. Kennwerte der Skala Arbeits- / und Zeitdruck zu t2 .....	249
Tabelle 60. Kennwerte der Skala Heterogenität in der Klasse zu t2 .....	249
Tabelle 61. Kennwerte der Skala Fächervielfalt zu t2.....	249

Tabelle 62. Kennwerte der Skala Motivation der Schülerinnen und Schüler zu t2.....	250
Tabelle 63. Kennwerte der Skala Arbeitszufriedenheit zu t2.....	250
Tabelle 64. Kennwerte der Skala Absorbiertheit zu t2.....	250
Tabelle 65. Kennwerte der Skala Hingabe zu t2.....	251
Tabelle 66. Kennwerte der Skala Vitalität zu t2.....	251
Tabelle 67. Kennwerte der Skala Belastung durch Studium / Beruf zu t1 und t2.....	251
Tabelle 68. Kennwerte der Skala Erschöpfung zu t2.....	252
Tabelle 69. Kennwerte der Skala reduzierte Leistungsfähigkeit zu t2.....	252
Tabelle 70. Kennwerte der Skala Zynismus zu t2.....	253
Tabelle 71. Hierarchische Regressionen Zynismus.....	253
Tabelle 72. Hierarchische Regressionen reduzierte Leistungsfähigkeit.....	253
Tabelle 73. Hierarchische Regressionen emotionale Erschöpfung.....	254
Tabelle 74. Hierarchische Regressionen Vitalität.....	254
Tabelle 75. Hierarchische Regressionen Hingabe.....	254
Tabelle 76. Hierarchische Regressionen Absorbiertheit.....	255
Tabelle 77. Hierarchische Regressionen Hingabe.....	255
Tabelle 78. Hierarchische Regressionen Vitalität.....	256
Tabelle 79. Hierarchische Regressionen Absorbiertheit.....	256
Tabelle 80. Hierarchische Regressionen emotionale Erschöpfung.....	257
Tabelle 81. Hierarchische Regressionen reduzierte Leistungsfähigkeit.....	257
Tabelle 82. Hierarchische Regressionen Zynismus.....	258

## ANHANG I: Abbildungen und Tabellen

Tabelle 39

Kennwerte der Skala Extraversion zu t1

Extraversion Einzelitems	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Ich bin eher zurückhaltend reserviert*	3.63	1.0	.69
Ich bin begeisterungsfähig und kann andere mitreißen	4.06	.78	.47
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig	3.87	.82	.67
Ich bin eher ein wortkarger, stiller Typ*	3.79	1.1	.67
	M <sub>Skala</sub> = 3.84; SD <sub>Skala</sub> = .76; α = .81; N = 155		
Skala Extraversion			
<i>Anmerkungen:</i>	M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, <i>r<sub>it</sub></i> = Trennschärfekoeffizient, α = Cronbachs Alpha		

Tabelle 40

Kennwerte der Skala Neurotizismus zu t1

Neurotizismus Einzelitems	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Ich werde leicht deprimiert und niedergeschlagen.	2.16	.92	.42
Ich mache mir viele Sorgen.	2.85	1.02	.36
Ich werde leicht nervös und unsicher.	2.37	.85	.40
Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.*	2.80	1.01	.40
	M <sub>Skala</sub> = 3.84 SD <sub>Skala</sub> = .76; α = .81 N = 155		
Skala Neurotizismus			
<i>Anmerkungen:</i>	M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, <i>r<sub>it</sub></i> = Trennschärfekoeffizient, α = Cronbachs Alpha		

Tabelle 41

Kennwerte der Skala Gewissenhaftigkeit zu t1

Gewissenhaftigkeit Einzelitems	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Ich erledige die Aufgaben gründlich.	4.14	.68	.54
Ich bin tüchtig und arbeite zügig	3.85	.75	.59
Ich bin bequem, neige zu Faulheit.*	3.69	.95	.57
Ich mache Pläne und führe sie auch durch.	3.90	.99	.38
Ich bin tief sinnig, denke gerne über Sachen nach	3.90	.74	.20
	M <sub>Skala</sub> = 3.89 SD <sub>Skala</sub> = .50; α = .81 N = 155		
Skala Gewissenhaftigkeit			
<i>Anmerkungen:</i>	M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, <i>r<sub>it</sub></i> = Trennschärfekoeffizient, α = Cronbachs Alpha		

Tabelle 42  
Kennwerte der Skala Offenheit zu t1

Offenheit Einzelitems	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.*	3.59	1.14	.41
Ich bin vielseitig interessiert.	4.38	.71	.34
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin phantasievoll.	3.94	.88	.47
<i>Ich schätze künstlerische und ästhetische Eindrücke.</i>	3.75	.98	.58

*M*<sub>Skala</sub> = 3.9 / 3.9  
*SD*<sub>Skala</sub> = .61 / .67;  
 $\alpha$  = .64 / .67;  
N = 155

**Skala Offenheit**

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, *r<sub>it</sub>* = Trennschärfekoeffizient,  
 $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 43  
Kennwerte der Skala Verträglichkeit zu t1

Verträglichkeit Einzelitems	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Ich neige dazu andere zu kritisieren.*	3.58	.92	.35
Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	3.90	.90	.29
Ich kann mich kalt und distanziert verhalten.*	3.10	1.10	.44
Ich kann mich schroff und abweisend andern gegenüber verhalten.*	3.50	.98	.58

*M*<sub>Skala</sub> = 3.5  
*SD*<sub>Skala</sub> = .67  
 $\alpha$  = .64  
N = 155

**Skala Verträglichkeit**

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, *r<sub>it</sub>* = Trennschärfekoeffizient,  
 $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 44  
Kennwerte der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zu t1 und t2

Allgemeine Selbstwirksamkeit Einzelitems t2	<i>T1</i>			<i>T2</i>		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	3.74	.75	.49	3.47	.90	.51
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	3.74	.77	.54	3.72	.67	.58
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	3.59	.80	.49	3.63	.78	.51
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	3.42	.76	.63	3.42	.87	.55
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	3.95	.62	.58	4.03	.59	.54

*M*<sub>Skala</sub> = 3.69,  
*SD*<sub>Skala</sub> = .53;  
 $\alpha$  = .77;  
N = 155

*M*<sub>Skala</sub> = 3.65,  
*SD*<sub>Skala</sub> = .55;  
 $\alpha$  = .76;  
N = 173

**Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit**

*Anmerkungen:* M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, *r<sub>it</sub>* = Trennschärfekoeffizient,  
 $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 45  
Kennwerte der Skala Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu t1 und t2

	T1			T2		
	M	SD	$r_{it}$	M	SD	$r_{it}$
<u>Lehrerselbstwirksamkeitserwartung Einzelitems t2</u>						
Ich traue mir zu, die Schüler/-innen für neue Projekte zu begeistern.	4.21	.60	.49	4.36	.63	.45
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler/-innen noch besser einstellen kann.	4.01	.63	.45	4.20	.58	.36
Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen durchsetzen.	3.43	.85	.44	3.54	.73	.51
Ich weiss, dass ich zu den Eltern (meiner Schülerinnen und Schüler) guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	3.83	.76	.46	4.00	.64	.52
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler/-innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	4.13	.63	.52	4.15	.69	.52
Skala Lehrerselbstwirksamkeitserwartung:	M <sub>Skala</sub> = 3.92, SD <sub>Skala</sub> = .48; $\alpha$ = .71; N = 155			M <sub>Skala</sub> = 4.04, SD <sub>Skala</sub> = .45; $\alpha$ = .72; N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 46  
Kennwerte der Skala Lernzielorientierung zu t2

<u>Lernzielorientierung Einzelitems t2</u>			
	M	SD	$r_{it}$
<i>Im Unterricht geht es mir darum...</i>			
...neue Ideen über das Unterrichten zu bekommen.	3.90	.75	.47
...etwas Interessantes über mich als Lehrkraft zu lernen.	3.49	.99	.41
...mit schwierigen Unterrichtssituationen (z.B. Schüler verweigern die Mitarbeit) später besser umgehen zu können.	3.92	.90	.37
...dass der Unterricht für mich Sinn gibt.	4.46	.59	.28
...zum Nachdenken angeregt zu werden.	4.03	.75	.32
...so viel wie möglich über das Unterrichten zu lernen.	4.09	.84	.55
Skala Lernzielorientierung (LZO):	M <sub>Skala</sub> = 3.96, SD <sub>Skala</sub> = .49; $\alpha$ = .71; N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 47  
Kennwerte der Skala Annäherungsleistungszielorientierung zu t2

Annäherungsleistungszielorientierung Einzelitems t2			
<i>Im Unterricht geht es mir darum...</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
...zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann.	2.88	.98	.51
...die Anforderungen des Lehrerberufs besser zu schaffen als meine Kollegen.	2.04	.94	.49
...besseres Feedback von Schülern / Eltern zu bekommen als andere.	2.38	1.04	.51
...dass andere denken, dass ich "ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin" bin.	3.17	1.08	.62
...zu zeigen, dass ich es beherrsche, zu unterrichten.	3.53	1.03	.60
...das, was ich pädagogisch kann und weiss, auch zu zeigen.	3.88	.90	.50
...dass die anderen merken, dass ich schwierige Unterrichtssituationen (z.B. Schüler verweigern die Mitarbeit) gut meistere.	2.92	1.14	.55
Skala Annäherungsleistungszielorientierung (ALZO):	M <sub>Skala</sub> = 2.97, SD <sub>Skala</sub> = .69; $\alpha$ = .81; N = 173		
<i>Anmerkungen:</i>	M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, $r_{it}$ = Trennschärfekoeffizient, $\alpha$ = Cronbachs Alpha		

Tabelle 48  
Kennwerte der Skala Vermeidungsleistungszielorientierung zu t2

Vermeidungsleistungszielorientierung Einzelitems t2			
<i>Im Unterricht geht es mir darum...</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
...dass die Kollegen nicht denken ich sei "kein guter Lehrer / keine gute Lehrerin".	2.45	1.01	.53
...mich nicht vor der Klasse zu blamieren (z.B. eine Problemklasse nicht in den Griff zu bekommen).	2.46	1.15	.60
...dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.	1.81	.91	.56
...nicht zu zeigen, falls ich weniger pädagogisch geschickt bin als andere.	2.17	.99	.52
...zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere.	1.89	.92	.64
...auf Problemverhalten von Schülern nicht falsch zu reagieren.	3.49	1.08	.42
...nicht durch ungeschicktes Verhalten gegenüber den Schülern aufzufallen.	2.65	1.13	.47
Skala Vermeidungsleistungszielorientierung (VLZO):	M <sub>Skala</sub> = 2.42, SD <sub>Skala</sub> = .69; $\alpha$ = .80; N = 172		
<i>Anmerkungen:</i>	M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, $r_{it}$ = Trennschärfekoeffizient, $\alpha$ = Cronbachs Alpha		

Tabelle 49  
Kennwerte der Skala Individueller Handlungsspielraum zu t2

Individueller Handlungsspielraum Einzelitems t2			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Meine Arbeit bietet mir insgesamt viele Möglichkeiten zu eigenen Entscheidungen.	4.42	.57	.39
Ich kann selbst bestimmen, auf welche Art und Weise ich meine Arbeit erledige.	4.46	.65	.42
Ich kann meine Arbeit selbständig planen.	4.62	.53	.39
<i>Die Umsetzung eigener Ideen wird durch die Arbeitsweise der Kollegen und Kolleginnen erschwert.*</i>	4.02	.96	.20
Skala Individueller Handlungsspielraum:	M <sub>Skala</sub> = 4.34/4.5 SD <sub>Skala</sub> = .45 / .47; $\alpha$ = .54 / .66 N = 173		
<i>Anmerkungen:</i>	M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, $r_{it}$ = Trennschärfekoeffizient, $\alpha$ = Cronbachs Alpha, * = recodierte Items, <i>kursiv</i> = ausgeschlossene Items		

Tabelle 50  
Kennwerte der Skala Vielseitigkeit und Qualitätsanforderungen zu t2

Vielseitigkeit und Qualitätsanforderungen Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Ich kann bei der Arbeit mein Wissen und Können voll einsetzen.	4.33	.72	.23
Bei der Arbeit habe ich insgesamt gesehen häufig wechselnde, unterschiedliche Aufgaben.	4.31	.63	.36
<i>Der Schulalltag besteht nur aus Routine.*</i>	4.11	.77	.06
Ich kann bei der Arbeit viel Neues dazulernen.	4.33	.72	.23
Skala Vielseitigkeit und Qualitätsanforderungen:	M <sub>Skala</sub> = 4.35/4.32 SD <sub>Skala</sub> = .34 / .55; $\alpha$ = .34 / .51 N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha, \*= recodierte Items, kursiv = ausgeschlossene Items

Tabelle 51  
Kennwerte der Skala Feedback aus der Aufgabe zu t2

Feedback aus der Aufgabe Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zeigen mir sehr gut, wie gut oder schlecht der eigene Unterricht ist.	3.10	.83	.27
Am Unterrichtsende kann ich sicher einschätzen, wie gut die Schulstunde gelungen ist.	4.01	.64	.42
Der Unterricht selbst gibt mir nur wenige Hinweise, wie gut ich eigentlich arbeite.*	3.80	.81	.39
Skala Feedback aus der Aufgabe:	M <sub>Skala</sub> = 3.63 SD <sub>Skala</sub> = .55; $\alpha$ = .54 N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 52  
Kennwerte der Skala Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung zu t2

Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Anregungen und Kritik werden von der Schulleitung ernst genommen und aufgegriffen.	3.95	1.04	.86
Die Schulleitung ist daran interessiert, dass es ihren MitarbeiterInnen gut geht.	4.24	.97	.86
Ich erfahre durch die Schulleitung ausreichend Unterstützung.	4.02	1.11	.80
Zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang.	4.22	.98	.83
Skala Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung:	M <sub>Skala</sub> = 4.1 SD <sub>Skala</sub> = .94; $\alpha$ = .93 N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 53  
Kennwerte der Skala Anerkennung durch den Beruf zu t2

Anerkennung Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung von meinen Schülerinnen und Schülern.	3.96	.93	.47
Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung im Kollegium.	3.95	.88	.51
Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung von den Eltern.	3.62	.93	.59
Wenn ich mich für die Belange der Schule einsetze, wird das auch anerkannt.	3.79	.87	.46
Skala Anerkennung durch den Beruf	$M_{\text{Skala}} = 3.3$ $SD_{\text{Skala}} = .52$ ; $\alpha = .72$ $N = 173$		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 54  
Kennwerte der Skala Zwang der Gefühlskontrolle zu t2

Zwang der Gefühlskontrolle Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Es gehört zur Aufgabe als Lehrperson, dass ich im Umgang mit anderen meine eigenen Gefühle (z.B. Ärger, Abneigung) unterdrücken muss.	2.57	1.03	.45
Es kommt vor, dass ich während der Arbeit eine bestimmte Rolle spielen muss (z.B. den verständnisvollen oder den strengen Lehrer).	2.87	1.13	.47
<i>Es ist Teil der Aufgabe als Lehrperson, freundlich zu anderen zu sein.</i>	3.86	.82	.21
Ich muss über längere Zeit Schüler unterrichten, mit denen ich nicht zu Recht komme.	2.27	1.14	.32
Skala Zwang der Gefühlskontrolle	$M_{\text{Skala}} = 2.90/2.57$ $SD_{\text{Skala}} = .70 / .83$ $\alpha = .58 / .60$ $N = 173$		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha, *kursiv* = ausgeschlossene Items

Tabelle 55  
Kennwerte der Skala Unterrichtsstörungen zu t2

Unterrichtsstörungen Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Während des Unterrichts treten störende Geräusche auf, so dass ich sehr laut sprechen muss.	2.26	.92	.60
Ein Teil der Schüler/-innen beschäftigt sich mit anderen Dingen und stört den Unterricht.	2.47	.98	.73
Aufgrund ungenügender Vorbereitung der Schüler/-innen kann ich meine Ziele in den Unterrichtsstunden nicht erreichen.	1.94	.91	.59
Für das Verfolgen fachlicher Ziele bleibt mir im Unterricht zu wenig Zeit.	2.25	1.06	.52
Den Schüler/-innen fällt es schwer, sich über mehrere Minuten im Unterricht zu konzentrieren.	2.46	1.03	.68
Im Unterricht sind ständig Ermahnungen notwendig.	2.56	1.01	.73
Skala Unterrichtsstörungen	$M_{\text{Skala}} = 2.23$ $SD_{\text{Skala}} = .75$ $\alpha = .85$ $N = 173$		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 56  
Kennwerte der Skala soziale Konflikte im Kollegium zu t2

Soziale Konflikte im Kollegium Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Es gibt Unstimmigkeiten zwischen Gruppen im Kollegium.	2.17	1.15	.70
Im Kollegium wird sachlich diskutiert, ohne dass jemand persönlich angegriffen wird.*	2.02	.88	.70
Unter den Kolleginnen und Kollegen gibt es nur selten Ärger oder Streit.*	2.01	.94	.72
Skala soziale Konflikte im Kollegium	<i>M</i> <sub>Skala</sub> = 2.07 <i>SD</i> <sub>Skala</sub> = .87 $\alpha$ = .84 <i>N</i> = 173		

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *r<sub>it</sub>* = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 57  
Kennwerte der Skala Konflikte mit Eltern zu t2

Konflikte mit Eltern Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Die Eltern der Schülerinnen und Schüler kritisieren die Arbeit der Lehrpersonen.	1.68	.78	.64
Die Eltern zweifeln häufig das fachliche Urteil der Lehrpersonen an.	1.49	.65	.60
Man wird von den Eltern mit haltlosen Vorwürfen konfrontiert.	1.48	.79	.63
Skala Konflikte mit Eltern	<i>M</i> <sub>Skala</sub> = 1.55 <i>SD</i> <sub>Skala</sub> = .62 $\alpha$ = .78 <i>N</i> = 173		

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *r<sub>it</sub>* = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 58  
Kennwerte der Skala Rolle / Unsicherheit zu t2

Rolle / Unsicherheit Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Wenn ich Probleme mit meinen Schülern / Schülerinnen habe, ist es nicht klar, was ich tun darf und was nicht.	2.12	.91	.15
An dieser Schule ist es nicht klar, wie weit meine Pflicht als Lehrperson geht.	1.79	.85	.57
An dieser Schule ist es nicht klar, was von einer Lehrperson erwartet wird.	1.73	.82	.44
An dieser Schule ist es nicht klar, aufgrund welcher Kriterien man als Lehrperson beurteilt wird.	1.87	.95	.45
Skala Rolle / Unsicherheit	<i>M</i> <sub>Skala</sub> = 1.86 / 1.78 <i>SD</i> <sub>Skala</sub> = .60 / .69 $\alpha$ = .61 / .69 <i>N</i> = 173		

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *r<sub>it</sub>* = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 59  
Kennwerte der Skala Arbeits- / und Zeitdruck zu t2

Arbeits- / und Zeitdruck Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Ich habe keine Zeit, einzelne Schüler/innen zu beraten.	3.56	1.02	.44
Ich brauche mehr Zeit, um meine Arbeit als Lehrer/in gut zu machen.	3.02	1.20	.69
Der Lehrberuf nimmt viel von meiner Freizeit in Anspruch.	2.69	1.12	.59
Meine Arbeit ist nie zu Ende.	2.63	1.25	.50
Ich habe begrenzt Zeit, um mich für meine Lektionen vorzubereiten.	3.21	1.14	.49
Skala Arbeits- / und Zeitdruck	M <sub>Skala</sub> = 3.02		
	SD <sub>Skala</sub> = .83		
	α = .77		
	N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, *r<sub>it</sub>* = Trennschärfekoeffizient, α = Cronbachs Alpha

Tabelle 60  
Kennwerte der Skala Heterogenität in der Klasse zu t2

Heterogenität in der Klasse t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
In meiner Klasse sind die Lernvoraussetzungen der Kinder sehr unterschiedlich.	4.22	.94	.51
In meiner Klasse gibt es viele fremdsprachige Kinder.	2.78	1.5	.42
Die Heterogenität in der Klasse bedeutet für mich einen grossen zusätzlichen Aufwand	3.26	1.1	.45
Skala Arbeits- / und Zeitdruck	M <sub>Skala</sub> = 3.41		
	SD <sub>Skala</sub> = .95		
	α = .63		
	N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, *r<sub>it</sub>* = Trennschärfekoeffizient, α = Cronbachs Alpha

Tabelle 61  
Kennwerte der Skala Fächervielfalt zu t2

Fächervielfalt t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Es gibt Unterrichtsfächer, welche mir nicht so liegen.	3.18	1.13	.61
Ich kann nicht alle Schulfächer qualitativ so gut unterrichten, wie ich eigentlich möchte.	3.31	1.15	.61
Skala Arbeits- / und Zeitdruck	M <sub>Skala</sub> = 3.23		
	SD <sub>Skala</sub> = 1.02		
	α = .79		
	N = 171		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, *r<sub>it</sub>* = Trennschärfekoeffizient, α = Cronbachs Alpha

Tabelle 62  
Kennwerte der Skala Motivation der Schülerinnen und Schüler zu t2

Motivation der Schülerinnen und Schüler Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Meine Schülerinnen und Schüler sind für das Lernen motiviert.*	3.87	.69	.69
Die Lernbereitschaft meiner Schülerinnen und Schüler ist gering.	2.02	.84	.69
Skala Motivation der Schülerinnen und Schüler	M <sub>Skala</sub> = 2.95 SD <sub>Skala</sub> = .31 $\alpha$ = .81 N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha,  
\* = recodierte Items

Tabelle 63  
Kennwerte der Skala Arbeitszufriedenheit zu t2

Arbeitszufriedenheit Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Wenn ich nochmals wählen könnte, würde ich wieder Lehrer/in werden.	4.33	.96	.74
Lehrer/in ist der beste Beruf, den es gibt.	3.65	1.01	.79
Ich genieße meine Arbeit als Lehrer/in.	4.34	.76	.73
Ich finde meinen Beruf wirklich interessant.	4.65	.54	.79
Ich habe wirklich Freude an meinem Beruf.	4.52	.66	.79
Skala Arbeitszufriedenheit	M <sub>Skala</sub> = 3.11 SD <sub>Skala</sub> = .39 $\alpha$ = .81 N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung;  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient;  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 64  
Kennwerte der Skala Absorbiertheit zu t2

Absorbiertheit Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Während ich arbeite, vergeht die Zeit wie im Fluge.	3.58	.53	.38
Während ich arbeite, vergesse ich alles um mich herum.	3.09	.77	.29
Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.	3.19	.59	.39
Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.	3.06	.66	.51
Meine Arbeit reisst mich mit.	2.75	.68	.53
<i>Ich kann mich nur schwer von meiner Arbeit lösen.*</i>	2.28	.83	.25
Skala Absorbiertheit	M <sub>Skala</sub> = 2.99 / 3.14 SD <sub>Skala</sub> = .41 / .42 $\alpha$ = .65 / .67 N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient;  $\alpha$  = Cronbachs Alpha,  
\* = recodierte Items, kursiv = entfernte Items

Tabelle 65  
Kennwerte der Skala Hingabe zu t2

Hingabe Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Meine Arbeit ist nützlich und sinnvoll.	3.72	.45	.47
Ich bin von meiner Arbeit begeistert.	3.27	.64	.55
Meine Arbeit inspiriert mich.	3.21	.62	.56
Ich bin stolz auf die Arbeit.	3.27	.56	.54
<i>Meine Arbeit ist eine Herausforderung für mich.</i>	3.43	.55	.18
Skala Hingabe	M <sub>Skala</sub> = 3.38 / 3.37 SD <sub>Skala</sub> = .38 / .43 $\alpha$ = .70 / .75 N = 172		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient;  $\alpha$  = Cronbachs Alpha,  
\* = recodierte Items, kursiv = entfernte Items

Tabelle 66  
Kennwerte der Skala Vitalität zu t2

Vitalität Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie.	2.06	.61	.58
Beim Arbeiten fühle ich mich fit und tatkräftig.	3.18	.55	.57
Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.	3.24	.59	.55
Wenn ich arbeite, kann ich für sehr lange Zeit dran bleiben.	3.24	.62	.46
Bei meiner Arbeit bin ich geistig sehr widerstandsfähig.	3.02	.56	.43
An der Arbeit halte ich immer durch, auch wenn es mal nicht so gut läuft.	3.39	.58	.40
Skala Vitalität	M <sub>Skala</sub> = 3.11 SD <sub>Skala</sub> = .39 $\alpha$ = .76 N = 169		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 67  
Kennwerte der Skala Belastung durch Studium / Beruf zu t1 und t2

Belastung durch Studium / Beruf Einzelitems t2	<i>T1</i>			<i>T2</i>		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Ich muss mich sehr anstrengen, um den Anforderungen des Studiums / des Berufs zu genügen.	2.26	.97	.68	2.86	1.09	.60
Ich fühle mich durch das Studium / den Beruf überfordert.	1.86	.91	.78	2.25	.96	.72
Das Studium / der Beruf frisst mich fast auf.	2.03	1.22	.81	2.22	1.13	.78
Ich kann mein Studium / meine Arbeit nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.	1.83	.98	.71	2.02	.95	.75
Ich fühle mich durch das Studium / durch die Arbeit oft müde und angespannt.	2.35	1.25	.73	2.67	1.1	.64
Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit:	M <sub>Skala</sub> = 2.07, SD <sub>Skala</sub> = .90; $\alpha$ = .89; N = 155			M <sub>Skala</sub> = 2.4, SD <sub>Skala</sub> = .85; $\alpha$ = .87 N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 68  
Kennwerte der Skala Erschöpfung zu t2

Erschöpfung Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	2.97	.69	.55
Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	1.91	.81	.73
Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	1.74	.68	.60
Es bedeutet für mich zu viel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.	1.46	.64	.50
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	1.24	.74	.76
Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	2.28	.51	.48
Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	2.28	.83	.58
Tagaus, tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	1.80	.68	.49
Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	1.22	.52	.55
Skala Erschöpfung	M <sub>Skala</sub> = 1.8 SD <sub>Skala</sub> = .47 $\alpha$ = .86 N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 69  
Kennwerte der Skala reduzierte Leistungsfähigkeit zu t2

reduzierte Leistungsfähigkeit Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>rit</i>
Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler/-innen hineinversetzen.*	3.25	.54	.40
Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler/-innen um.*	2.94	.51	.36
Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.*	3.19	.58	.49
Ich fühle mich voller Energie.*	2.91	.68	.26
Es fällt mir leicht, für meine Schüler/-innen eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.*	3.22	.60	.35
Ich fühle mich angeregt, wenn ich sehr eng mit meinen Schüler/-innen zusammengearbeitet habe.*	2.85	.83	.17
Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.*	3.14	.46	.40
In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.*	2.94	.66	.35
Skala reduzierte Leistungsfähigkeit zu t2	M <sub>Skala</sub> = 3.06 / 3.08 SD <sub>Skala</sub> = .33 / .34 $\alpha$ = .64 / .68 N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha,  
\* = recodierte Items

Tabelle 70  
Kennwerte der Skala Zynismus zu t2

Zynismus Einzelitems t2	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
Ich fühle, dass ich manche Schüler/-innen so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	1.28	.47	.40
Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	1.35	.63	.44
Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	1.55	.72	.51
Bei manchen Schüler/-innen kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	1.60	.73	.46
Ich fühle, dass ich manche Schüler/-innen so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	1.57	.80	.38
Skala Zynismus	<i>M</i> <sub>Skala</sub> = 1.47 <i>SD</i> <sub>Skala</sub> = .45 $\alpha$ = .68 N = 173		

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient,  $\alpha$  = Cronbachs Alpha

Tabelle 71  
Hierarchische Regressionen Zynismus

Variable	Modell 1			Modell 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
LZO	-.10	.07	-.11	-.09	.07	-.10
ALZO	.02	.07	.04	.07	.06	.11
VLZO	.23	.06	<b>.35***</b>	.13	.07	.19 <sup>+</sup>
LSWK				-.31	.09	<b>-.31**</b>
ASWK				-.03	.07	-.03
<i>R</i> <sup>2</sup>		.14			.24	.
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		9.23***			10.4***	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p < .1, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt.  
azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren.  
VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung.  
LSWK = LehrerSelbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 72  
Hierarchische Regressionen reduzierte Leistungsfähigkeit

Variable	Modell 1			Modell 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
LZO	-.06	.05	.09	-.05	.05	-.07
ALZO	-.12	.05	<b>-.25*</b>	-.07	.04	-.15 <sup>+</sup>
VLZO	.27	.05	<b>.55***</b>	.15	.04	<b>.32**</b>
LSWK				-.22	.06	<b>.29***</b>
ASWK				-.12	.05	<b>-.20*</b>
<i>R</i> <sup>2</sup>		.20			.37	
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		13.6***			22.1***	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p < .1, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt.  
azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren.  
VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung.  
LSWK = LehrerSelbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 73  
Hierarchische Regressionen emotionale Erschöpfung

Variable	Modell 1			Modell 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
LZO	-.10	.08	-.11	-.09	.07	-.10
ALZO	.05	.07	.07	.09	.07	.13
VLZO	.16	.07	<b>.23*</b>	.05	.07	.08
LSWK				-.16	.10	-.15
ASWK				-.15	.08	-.18 <sup>+</sup>
<i>R</i> <sup>2</sup>		.08			.13	.
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		4.82**			7.46**	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p<.1, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 74  
Hierarchische Regressionen Vitalität

Variable	Modell 1			Modell 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
LZO	.12	.06	<b>.15*</b>	.12	.06	<b>.15*</b>
ALZO	.15	.05	<b>.26**</b>	.15	.05	<b>.26**</b>
VLZO	-.20	.05	<b>-.35***</b>	-.20	.53	<b>-.35***</b>
LSWK				.22	.07	<b>.25**</b>
ASWK				.13	.006	<b>.18*</b>
<i>R</i> <sup>2</sup>		.22			.35	.
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		14.84***			16.07***	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p<.1, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 75  
Hierarchische Regressionen Hingabe

Variable	Modell 1			Modell 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
LZO	.23	.06	<b>.29***</b>	.22	.06	<b>.28***</b>
ALZO	.13	.06	<b>.23*</b>	.09	.05	.16 <sup>+</sup>
VLZO	-.23	.05	<b>-.42***</b>	-.15	.05	<b>-.26*</b>
LSWK				.26	.07	<b>.31***</b>
ASWK				.03	.06	.04
<i>R</i> <sup>2</sup>		.21			.30	
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		14.54***			11.18***	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p<.1, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 76  
Hierarchische Regressionen Absorbiertheit

Variable	Modell 1			Modell 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
LZO	.19	.06	<b>.23**</b>	.19	.06	<b>.23**</b>
ALZO	.15	.06	<b>.26*</b>	.14	.06	<b>.23*</b>
VLZO	-.20	.06	<b>-.35***</b>	-.18	.06	<b>-.30**</b>
LSWK				.08	.09	.08
ASWK				.01	.07	.02
$R^2$		.15			.15	
F for Change in $R^2$		9.54***			.79	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p<.1, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 77  
Hierarchische Regressionen Hingabe

Variable	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$									
azuf	.32	.04	<b>.56***</b>	.24	.04	<b>.42***</b>	1.06	.04	<b>.35***</b>	.51	.04	<b>.34***</b>
abea	.03	.03	.06	.07	.03	.16*	.20	.03	<b>.17*</b>	.20	.03	.18**
ress				.32	.08	<b>.28***</b>	.08	.07	<b>.25***</b>	.08	.08	<b>.20**</b>
stress				-.13	.05	-.19*	.29	.05	<b>-.18*</b>	.23	.05	-.14 <sup>+</sup>
VLZO							-.12	.04	<b>-.13*</b>	-.10	.04	-.09
LZO							-.07	.05	<b>.20**</b>	-.05	.05	<b>.19**</b>
LSWK										.15	.07	<b>.19*</b>
ASWK										.16	.05	.02
$R^2$		.30			.41			.45			.48	
F for Change in $R^2$		34.91***			15.97***			6.14***			4.53*	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p<.1, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 78  
Hierarchische Regressionen Vitalität

Variable	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>
azuf	.30	.04	<b>.52***</b>	.22	.04	<b>.37***</b>	.20	.04	<b>.37***</b>	.77	.04	<b>.33***</b>
abea	-.05	.32	-.11	.01	.03	.15	-.01	.03	.15	.19	.03	.04
ress				.28	.08	<b>.24**</b>	.25	.08	<b>.24**</b>	.02	.08	<b>.15*</b>
stress				-.17	.05	<b>-.24**</b>	-.15	.06	<b>-.24**</b>	.18	.05	<b>-.15*</b>
VLZO							-.09	.04	<b>.37***</b>	-.11	.04	-.10
LZO							.07	.05	.15	-.06	.05	.09
LSWK										.07	.07	.14 <sup>+</sup>
ASWK										.12	.06	.15 <sup>+</sup>
<i>R</i> <sup>2</sup>		.31			.42			.44			.49	
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		36.73***			15.06***			3.52*			7.33**	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p<.1, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 79  
Hierarchische Regressionen Absorbiertheit

Variable	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>
azuf	.33	.04	<b>.54***</b>	.27	.04	<b>.44***</b>	.24	.04	<b>.39***</b>	.60	.04	<b>.40***</b>
abea	.12	.03	<b>.26***</b>	.17	.04	<b>.34***</b>	.17	.04	<b>.35***</b>	.24	.04	<b>.36***</b>
ress				.22	.09	<b>.19*</b>	.19	.09	<b>.16*</b>	.17	.09	<b>.16*</b>
stress				-.11	.06	-.15 <sup>+</sup>	-.10	.06	-.14 <sup>+</sup>	.19	.06	-.13
VLZO							-.07	.04	-.11	-.10	.04	-.10
LZO							.14	.06	<b>.17*</b>	-.06	.06	<b>.17*</b>
LSWK										.14	.08	-.02
ASWK										-.02	.06	.05
<i>R</i> <sup>2</sup>		.27			.33			.36			.36	
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		31.92***			6.82**			4.10*			.15	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p<.1, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 80  
Hierarchische Regressionen emotionale Erschöpfung

Variable	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>
azuf	-0.20	.03	<b>.39***</b>	-0.16	.04	<b>.23***</b>	-0.17	.04	<b>.25***</b>	-0.17	.04	<b>.25***</b>
abea	.36	.03	<b>.66***</b>	.31	.03	<b>.56***</b>	.31	.03	<b>.56***</b>	.31	.03	<b>.56***</b>
ress				-0.02	.07	-0.01	-0.03	.07	-0.02	-0.02	.07	-0.02
stress				.20	.05	<b>.23***</b>	.19	.05	<b>.22***</b>	.19	.05	<b>.22***</b>
VLZO							-0.01	.03	-0.04	-0.01	.03	-0.02
LZO							.06	.05	.06	.06	.05	.06
LSWK										-0.02	.06	-0.02
ASWK										.01	.05	.01
<i>R</i> <sup>2</sup>		.63			.67			.68			.68	
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		146.46***			9.79*			1.13			.06	

Anmerkungen: n = 173, +p < .1, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 81  
Hierarchische Regressionen reduzierte Leistungsfähigkeit

Variable	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>
azuf	-0.18	.04	<b>.36***</b>	-0.09	.03	<b>-.18**</b>	-0.08	.03	<b>-.17*</b>	-0.08	.03	<b>-.16*</b>
abea	.10	.03	<b>.25***</b>	.03	.03	.08	.03	.03	.07	.02	.03	.05
ress				-0.28	.07	<b>-.28***</b>	-0.26	.06	<b>-.26***</b>	-0.19	.06	<b>-.20**</b>
stress				.20	.05	<b>.32***</b>	.16	.05	<b>.27**</b>	.12	.05	<b>.20**</b>
VLZO							.09	.03	<b>.19**</b>	.06	.03	<b>.13*</b>
LZO							.02	.04	.02	.02	.04	-0.02
LSWK										-0.13	.06	<b>-.18*</b>
ASWK										-0.08	.05	-0.13 <sup>+</sup>
<i>R</i> <sup>2</sup>		.24			.41			.44			.50	
F for Change in <i>R</i> <sup>2</sup>		27.15***			23.78***			4.73*			8.57***	

Anmerkungen: n = 173, +p < .1, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 82  
Hierarchische Regressionen Zynismus

Variable	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	B
azuf	-.15	.05	<b>-.22**</b>	-.04	.04	-.06	-.04	.05	-.06	-.03	.05	-.05
abea	.20	.04	<b>.38***</b>	.09	.04	<b>.17*</b>	.09	.04	<b>.17*</b>	.09	.04	<b>.17*</b>
ress				-.23	.09	<b>-.17*</b>	-.21	.09	<b>-.16*</b>	-.17	.09	-.13 <sup>+</sup>
stress				.35	.06	<b>.42***</b>	.31	.06	<b>.38***</b>	.30	.06	<b>.37***</b>
VLZO							.10	.04	<b>.15*</b>	.09	.04	<b>.15*</b>
LZO							-.01	.06	-.01	-.01	.06	-.01
LSWK										-.19	.08	<b>-.19*</b>
ASWK										.09	.06	.11
R <sup>2</sup>		.24			.41			.43			.45	
F for Change in R <sup>2</sup>		26.65***			24.23***			2.93 <sup>+</sup>			2.83 <sup>+</sup>	

Anmerkungen: n = 173, <sup>+</sup>p < .1, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001, signifikante  $\beta$ -Koeffizienten  $\geq .20$  fett gedruckt, azuf = Arbeitszufriedenheit, abea = aktuelle Beanspruchung durch die Arbeit, ress = Ressourcen, stress = Stressoren, VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, LZO = Lernzielorientierung, LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

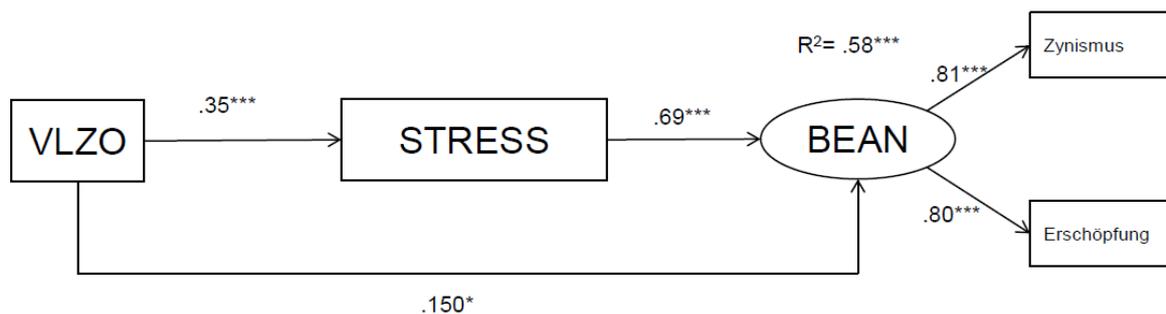


Abbildung 31. Mit der Vermeidungsleistungszielorientierung erweiterter energetischer Pfad

Anmerkungen: n = 173, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001  
VLZO = Vermeidungsleistungszielorientierung, STRESS = Stressoren, BEAN = Beanspruchung

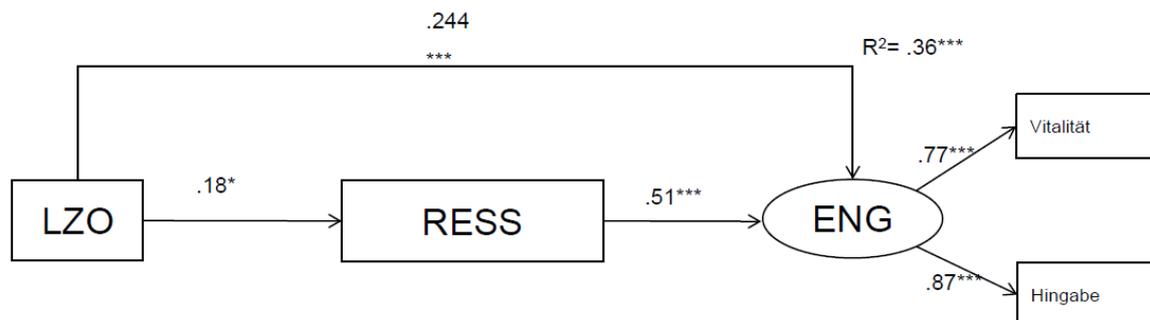


Abbildung 32. Mit der Lernzielorientierung erweiterter motivationaler Pfad

Anmerkungen: n = 173, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001  
LZO = Lernzielorientierung, RESS = Ressourcen, ENG = Engagement

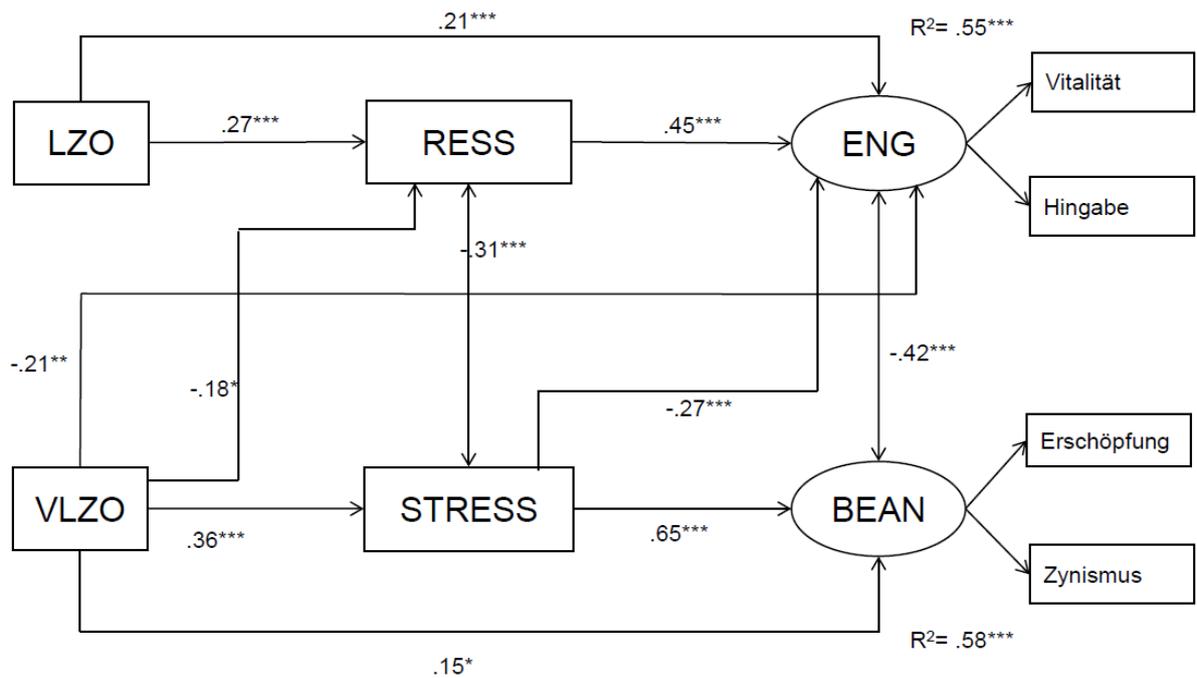


Abbildung 33. JD-R-Modell erweitert durch die Lern- und die Vermeidungsleistungzielorientierung

Anmerkungen: n = 173, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001  
 LZO = Lernzielorientierung, RESS = Ressourcen, ENG = Engagement,  
 VLZO = Vermeidungsleistungzielorientierung, STRESS = Stressoren, BEAN = Beanspruchung

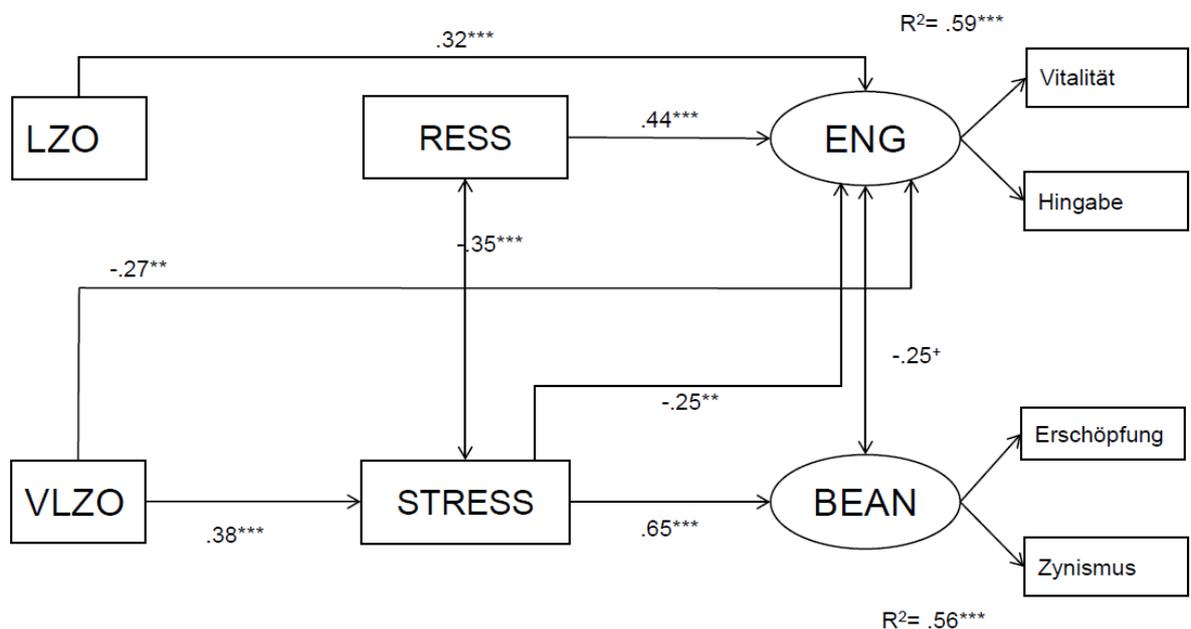


Abbildung 34. JD-R-Modell erweitert durch die Lern- und die Vermeidungsleistungzielorientierung sowie der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung

Anmerkungen: n = 173, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001  
 LZO = Lernzielorientierung, RESS = Ressourcen, ENG = Engagement,  
 VLZO = Vermeidungsleistungzielorientierung, STRESS = Stressoren, BEAN = Beanspruchung,  
 LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

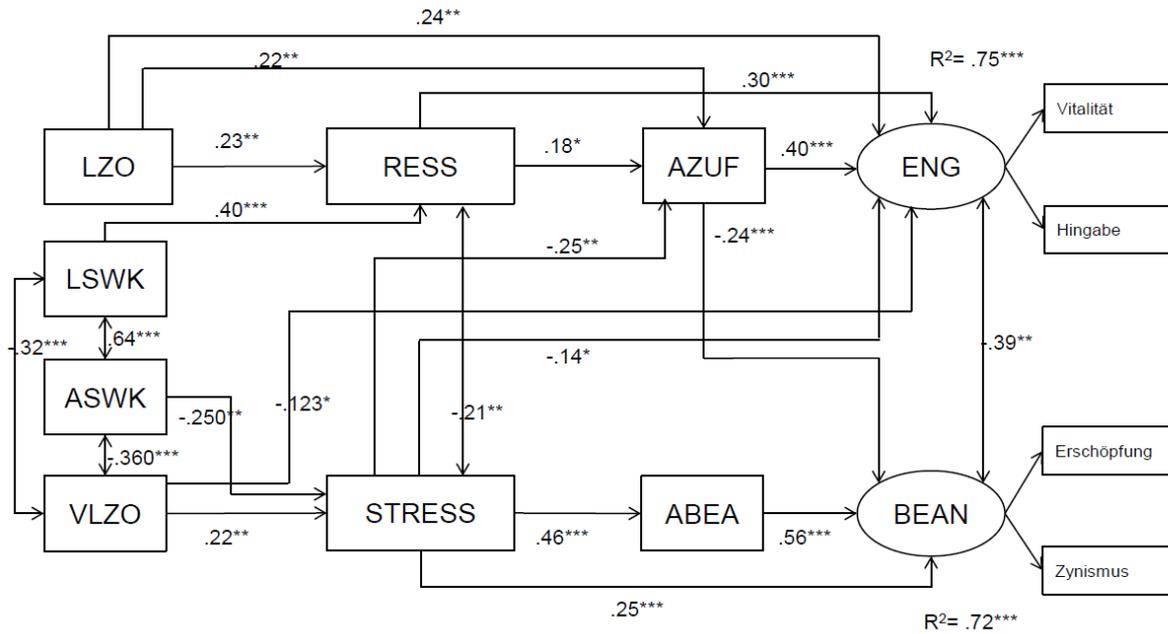


Abbildung 35. Modell erweitert durch die motivationalen Orientierungen und das kurzfristige Arbeits-erleben

Anmerkungen: n = 173, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001  
 LZO = Lernzielorientierung, RESS = Ressourcen, ENG = Engagement,  
 VLZO = Vermeidungsleistungzielorientierung; STRESS = Stressoren, BEAN = Beanspruchung,  
 LSWK = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, ASWK = allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung,  
 AZUF = Arbeitszufriedenheit, ABEA = aktuelle Beanspruchung

## ANHANG II: Fragebogen

# Fragebogen zur beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen am Ende der Lehramtsausbildung

Liebe Studierende

Herzlichen Dank, dass Sie den folgenden Fragebogen ausfüllen.  
Bitte beachten Sie beim Ausfüllen folgende Punkte:

- Bearbeiten Sie den Fragebogen vollständig, wenn möglich in einem Zuge durch.
- Antworten Sie möglichst spontan. Es gibt kein richtig oder falsch. Es interessiert mich Ihre Sichtweise.
- Beantworten Sie jede Frage und lassen Sie keine Frage aus. Falls keine Antwortkategorie auf Sie zutrifft, kreuzen Sie bitte diejenige an, welche für Sie zurzeit am ehesten stimmt.
- Sollten Sie den Fragebogen unterbrechen müssen, können Sie unten an der Seite „speichern“ anklicken und den Fragebogen zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen.

### 1 Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zu? Markieren Sie den Wert, der Ihrer Einschätzung am ehesten entspricht

	sehr unzutreffend				sehr zutreffend
Ich erledige Aufgaben gründlich	<input type="radio"/>				
Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	<input type="radio"/>				
Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	<input type="radio"/>				
Ich bin vielseitig interessiert.	<input type="radio"/>				
Ich werde leicht deprimiert und niedergeschlagen.	<input type="radio"/>				
Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	<input type="radio"/>				
Ich bin tüchtig und arbeite zügig.	<input type="radio"/>				
Ich mache mir viele Sorgen.	<input type="radio"/>				
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin phantasievoll.	<input type="radio"/>				
Ich bin bequem, neige zu Faulheit.	<input type="radio"/>				
Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	<input type="radio"/>				
Ich schätze künstlerische und ästhetische Eindrücke.	<input type="radio"/>				
Ich werde leicht nervös und unsicher.	<input type="radio"/>				
Ich mache Pläne und führe sie auch durch.	<input type="radio"/>				

Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	<input type="radio"/>				
Ich bin tiefsinnig, denke gerne über Sachen nach.	<input type="radio"/>				
Ich kann mich kalt und distanziert verhalten.	<input type="radio"/>				
Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	<input type="radio"/>				
Ich bin eher ein wortkarger, stiller Typ.	<input type="radio"/>				
Ich kann mich schroff und abweisend andern gegenüber verhalten.	<input type="radio"/>				

**2 Denken Sie an schwierige, ärgerliche oder belastende Situationen in Ihrem Studium oder in Ihren Praktika. Was tun Sie typischerweise in oder nach solchen Situationen? Markieren Sie den Wert, welcher am ehesten auf Ihre Einschätzung zutrifft.**

	sehr untypisch		teils-teils		sehr typisch
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	<input type="radio"/>				
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	<input type="radio"/>				
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	<input type="radio"/>				
Ich bin sehr angespannt.	<input type="radio"/>				
Ich setze Prioritäten.	<input type="radio"/>				
Ich nasche, oder gönne mir meine Lieblingspeise.	<input type="radio"/>				
Ich gerate aus der Fassung.	<input type="radio"/>				
Ich versuche so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich das Problem in den Griff bekomme.	<input type="radio"/>				
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	<input type="radio"/>				
Ich werde wütend.	<input type="radio"/>				
Ich gehe essen.	<input type="radio"/>				
Ich schaue mir einen Film an.	<input type="radio"/>				
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	<input type="radio"/>				
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	<input type="radio"/>				
Ich rufe einen Freund / eine Freundin an.	<input type="radio"/>				
Ich kaufe mir etwas.	<input type="radio"/>				

Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	<input type="radio"/>				
Ich erarbeite mir einen Plan, und führe ihn auch aus.	<input type="radio"/>				
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	<input type="radio"/>				
Ich besuche einen Freund / eine Freundin.	<input type="radio"/>				
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	<input type="radio"/>				
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	<input type="radio"/>				
Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	<input type="radio"/>				
Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	<input type="radio"/>				

**3 Wie stark haben Sie sich während Ihres Studiums durch folgende Punkte belastet gefühlt?**

	nicht belastet			sehr belastet	
Zwischenprüfungen	<input type="radio"/>				
Diplomprüfungen	<input type="radio"/>				
Persönliche Probleme	<input type="radio"/>				
Seminarveranstaltungen	<input type="radio"/>				
Entfernung zwischen Wohnort und PH	<input type="radio"/>				
Doppelrolle als Lernende/r und Lehrende/r	<input type="radio"/>				
Negative Bewertungen eigener Leistungen	<input type="radio"/>				
Unsicherheit über fachliche Eignung als Lehrer / Lehrerin	<input type="radio"/>				
Modulabschlussprüfungen / Leistungsnachweise	<input type="radio"/>				
Konkurrenz unter den Studierenden	<input type="radio"/>				
Konflikte mit den Studierenden	<input type="radio"/>				
Bachelorarbeit	<input type="radio"/>				
Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in den Praktika	<input type="radio"/>				
Probleme mit den Schülerinnen und Schülern in den Praktika	<input type="radio"/>				

Koordination von Studium und Privatleben	<input type="radio"/>				
Probleme mit den Praktikumslehrpersonen	<input type="radio"/>				
Zu viele Pflichtstunden an der PH	<input type="radio"/>				
Anderes / Bemerkungen					

**4 Denken Sie an Ihr Studium. Kreuzen Sie an, wie stark folgende Aussagen momentan für Sie zutreffen.**

	trifft nicht zu		trifft sehr zu		
Ich muss mich sehr anstrengen, um den Anforderungen des Studiums zu genügen.	<input type="radio"/>				
Ich fühle mich durch das Studium oft überfordert	<input type="radio"/>				
Das Studium frisst mich fast auf.	<input type="radio"/>				
Ich kann mein Studium nur schwer mit Verpflichtungen in Einklang bringen.	<input type="radio"/>				
Ich fühle mich durch das Studium müde und angespannt.	<input type="radio"/>				
Ich finde mein Studium wirklich interessant.	<input type="radio"/>				
Ich habe Freude an meinem Studium.	<input type="radio"/>				

**5 Wie zufrieden sind Sie momentan mit den folgenden Punkten betreffend ihres Studiums?**

	sehr unzufrieden				sehr sehr zufrieden
mit den Studienbedingungen und der Studienorganisation	<input type="radio"/>				
mit Ihren Leistungen bei den Modulabschlüssen	<input type="radio"/>				
mit den Möglichkeiten, mit den Dozierenden in Kontakt zu kommen	<input type="radio"/>				
mit der methodischen Gestaltung von Seminaren und Vorlesungen	<input type="radio"/>				
mit den Möglichkeiten, Ihre speziellen Fähigkeiten einzusetzen und weiterzuentwickeln	<input type="radio"/>				
mit der Betreuung durch Dozierende	<input type="radio"/>				
mit den Möglichkeiten, mit anderen Studierenden in Kontakt zu kommen	<input type="radio"/>				
mit den Studienanforderungen	<input type="radio"/>				
mit Ihren eigenen Leistungen in Seminaren und Vorlesungen	<input type="radio"/>				
mit den Lerninhalten, die im Laufe des Studiums behandelt bzw. gelernt werden müssen.	<input type="radio"/>				

**6 Geben Sie an, wie stark folgende Aussagen auf Sie zutreffen.**

	trifft nicht zu				trifft zu
Ich traue mir zu, die Schüler/-innen für neue Projekte zu begeistern.	<input type="radio"/>				
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="radio"/>				
Ich denke, dass Fortbildung auch nach der Ausbildung für das berufliche Wohlbefinden und den Erfolg wichtig ist.	<input type="radio"/>				
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="radio"/>				
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler/-innen noch besser einstellen kann.	<input type="radio"/>				
Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen/-innen durchsetzen.	<input type="radio"/>				
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>				

Aus meiner Sicht ist es kein Fehler, die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen verpflichtend zu machen.	<input type="radio"/>				
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="radio"/>				
In den meisten Bereichen entspricht mein Leben Meinen Idealvorstellungen.	<input type="radio"/>				
Die Arbeit als Lehrperson verändert sich heute so schnell, dass Fortbildung in Zukunft noch wichtiger wird.	<input type="radio"/>				
Ich weiss, dass ich zu den Eltern (meiner Schülerinnen und Schüler) guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="radio"/>				
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler/-innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>				
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="radio"/>				
Ich bin zuversichtlich, dass ich den Anforderungen im Beruf gewachsen bin.	<input type="radio"/>				
Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich zukommen.	<input type="radio"/>				
Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.	<input type="radio"/>				
Die Fortbildung von Lehrpersonen sollte stärker gefördert werden.	<input type="radio"/>				
Ich bin bedrückt, weil ich momentan einfach nicht klarkomme.	<input type="radio"/>				
Ich kann mir gut vorstellen, dass mein Unterricht im Rahmen einer Fortbildung regelmässig von Kollegen/Kolleginnen angeschaut und mit ihnen besprochen wird.	<input type="radio"/>				
Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.	<input type="radio"/>				
Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	<input type="radio"/>				
Ich bezweifle, dass ich die vor mir liegenden Aufgaben bewältigen kann.	<input type="radio"/>				
Bisher habe ich die wesentlichen Dinge erreicht, die ich mir für mein Leben wünsche.	<input type="radio"/>				
In letzter Zeit ist alles schief gelaufen.	<input type="radio"/>				
Ich bin bereit für qualifizierte Fortbildung auch Feiertage zu opfern.	<input type="radio"/>				
Ich bin niedergeschlagen, weil meine berufliche Situation so schlecht ist.	<input type="radio"/>				

Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern.                                   

Wenn ich mein Leben nochmals leben könnte, würde ich kaum etwas ändern.                                   

**7        Wie sehr wurden Sie von folgenden Personen praktisch unterstützt, wenn die Arbeit im Zusammenhang mit den Praktika in der Ausbildung schwierig wurde?**

	überhaupt keine Unterstützung				sehr grosse Unterstützung
Dozierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentor / Mentorin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studienkollegen / Studienkolleginnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner / Partnerin und Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikumslehrperson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KollegInnen an der Ausbildungsschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8        Wie sehr werden Sie von folgenden Personen emotional unterstützt, wenn die Arbeit im Zusammenhang mit den Praktika in der Ausbildung schwierig wurde?**

	überhaupt keine Unterstützung				sehr grosse Unterstützung
Dozierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentor / Mentorin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studienkollegen / Studienkolleginnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner / Partnerin und Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikumslehrperson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KollegInnen an der Ausbildungsschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9 Wie sehr wurden Sie von folgenden Personen praktisch unterstützt, wenn die Arbeit im Zusammenhang mit den Praktika in der Ausbildung schwierig wurde?**

	überhaupt keine Unterstützung			sehr grosse Unterstützung	
Dozierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentor / Mentorin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studienkollegen / Studienkolleginnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner / Partnerin und Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10 Wie sehr werden Sie von folgenden Personen emotional unterstützt, wenn die Arbeit im Zusammenhang mit den Praktika in der Ausbildung schwierig wurde?**

	überhaupt keine Unterstützung			sehr grosse Unterstützung	
Dozierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentor / Mentorin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studienkollegen / Studienkolleginnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner / Partnerin und Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Fragen erfassen die Ursachen, die von Personen zur Erklärung von Ereignissen herangezogen werden. Bitte gehen Sie folgendermassen vor:

Es wird im folgenden Abschnitt des Fragebogens jeweils eine Situation beschrieben. Lesen Sie die Situationsbeschreibung sorgfältig durch und versuchen Sie, sich so lebhaft wie möglich in genau diese Situation hineinzusetzen. Entscheiden Sie dann, was Ihrer Meinung nach die Hauptursache für die Situation ist.

Ereignisse können viele Ursachen haben. Wählen Sie aber bitte nur die Ursache, aus der Ihrer Meinung nach die Hauptursache für die vorgegebene Situation ist. Schreiben Sie diese Hauptursache bitte in das vorgesehene Feld.

Machen Sie dann bitte sechs Angaben hinsichtlich Hauptursache. Kreuzen Sie hierzu auf den vorgegebenen Skalen jeweils die für Sie am ehesten zutreffende Zahl (1-7) an.

**11a Sie schliessen eine Arbeit im Studium erfolgreich ab. Welche Hauptursache ziehen Sie zur Erklärung für den erfolgreichen Abschluss Ihrer Arbeit heran?**

Kreuzen sie nun an, wie stark die Hauptursache auf die jeweilige Aussage zutrifft.

(1 bedeutet völlige Zustimmung zur ersten Aussage, 7 völlige Zustimmung zur zweiten Aussage)

**Die Hauptursache dafür, dass ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse...**

(1) Liegt vollkommen in anderen Menschen oder Umständen

...        
liegt vollkommen in mir (7)

(1) wird in Zukunft nie wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse

...        
wird in Zukunft immer wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse (7)

(1) beeinflusst nur, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse.

...        
beeinflusst auch viele andere Bereiche meines Lebens positiv (7)

(1) hat etwas mit den Umständen zu tun

...        
hat etwas mit mir zu tun (7)

(1) wird sich über die Zeit verändern

...        
wird über die Zeit stabil bleiben (7)

(1) wirkt sich nur auf die vorliegende Situation aus

...        
wirkt sich auf viele andere Situationen, die mich betreffen positiv aus (7)

**11b Sie halten einen wichtigen Vortrag und die Zuhörer reagieren ablehnend. Welche Hauptursache ziehen sie zur Erklärung der ablehnenden Reaktion der Zuhörer heran?**

**Die Hauptursache dafür, dass die Zuhörer ablehnend auf meinen Vortrag reagieren...**

(1) Liegt vollkommen in anderen Menschen oder Umständen

...

liegt vollkommen in mir (7)

(1) wird in Zukunft nie wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse

...

wird in Zukunft immer wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse (7)

(1) beeinflusst nur, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse.

...

beeinflusst auch viele andere Bereiche meines Lebens positiv (7)

(1) hat etwas mit den Umständen zu tun

...

hat etwas mit mir zu tun (7)

(1) wird sich über die Zeit verändern

...

wird über die Zeit stabil bleiben (7)

(1) wirkt sich nur auf die vorliegende Situation aus

...

wirkt sich auf viele andere Situationen, die mich betreffen positiv aus (7)

**11c Sie merken, dass Sie den Anforderungen Ihres Studiums nicht mehr gerecht werden können. Welche Hauptursache ziehen Sie zur Erklärung dafür heran, dass Sie den Anforderungen Ihres Studiums nicht mehr gerecht werden können?**

**Die Hauptursache dafür, dass ich den Anforderungen meines Studiums nicht mehr gerecht werden kann...**

(1) Liegt vollkommen in anderen Menschen oder Umständen  
 ...        
 liegt vollkommen in mir (7)

(1) wird in Zukunft nie wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse  
 ...        
 wird in Zukunft immer wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse (7)

(1) beeinflusst nur, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse.  
 ...        
 beeinflusst auch viele andere Bereiche meines Lebens positiv (7)

(1) hat etwas mit den Umständen zu tun  
 ...        
 hat etwas mit mir zu tun (7)

(1) wird sich über die Zeit verändern  
 ...        
 wird über die Zeit stabil bleiben (7)

(1) wirkt sich nur auf die vorliegende Situation aus  
 ...        
 wirkt sich auf viele andere Situationen, die mich betreffen positiv aus (7)

**11d Sie bestehen die Diplomprüfung erfolgreich. Welche Hauptursache ziehen Sie zur Erklärung für das erfolgreiche Abschliessen der Diplomprüfung heran?**

**Die Hauptursache dafür, dass ich die Diplomprüfung erfolgreich bestehe...**

(1) Liegt vollkommen in anderen Menschen oder Umständen

...        
liegt vollkommen in mir (7)

(1) wird in Zukunft nie wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse

...        
wird in Zukunft immer wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse (7)

(1) beeinflusst nur, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse.

...        
beeinflusst auch viele andere Bereiche meines Lebens positiv (7)

(1) hat etwas mit den Umständen zu tun

...        
hat etwas mit mir zu tun (7)

(1) wird sich über die Zeit verändern

...        
wird über die Zeit stabil bleiben (7)

(1) wirkt sich nur auf die vorliegende Situation aus

...        
wirkt sich auf viele andere Situationen, die mich betreffen positiv aus (7)

**11e Ihnen fällt in letzter Zeit auf, dass Sie bei Ihren studentischen Arbeiten öfter kritisiert werden. Welche Hauptursache ziehen Sie zur Erklärung der Ihnen gehäuft auffallenden Kritik heran?**

**Die Hauptursache dafür, dass ich bei meinen studentischen Tätigkeiten öfter kritisiert werde,...**

(1) Liegt vollkommen in anderen Menschen oder Umständen

...        
liegt vollkommen in mir (7)

(1) wird in Zukunft nie wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse

...        
wird in Zukunft immer wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse (7)

(1) beeinflusst nur, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse.

...        
beeinflusst auch viele andere Bereiche meines Lebens positiv (7)

(1) hat etwas mit den Umständen zu tun

...        
hat etwas mit mir zu tun (7)

(1) wird sich über die Zeit verändern

...        
wird über die Zeit stabil bleiben (7)

(1) wirkt sich nur auf die vorliegende Situation aus

...        
wirkt sich auf viele andere Situationen, die mich betreffen positiv aus (7)

**11f Sie bewerben sich um eine Stelle, an der Ihnen viel liegt und erhalten die Mitteilung, dass Sie angenommen werden. Welche Hauptursache ziehen Sie zur Erklärung Ihrer erfolgreichen Bewerbung heran?**

**Die Hauptursache dafür, dass ich eine Stelle bekomme...**

(1) liegt vollkommen in anderen Menschen oder Umständen

...

liegt vollkommen in mir (7)

(1) wird in Zukunft nie wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse

...

wird in Zukunft immer wieder beeinflussen, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse (7)

(1) beeinflusst nur, ob ich eine Arbeit erfolgreich abschliesse.

...

beeinflusst auch viele andere Bereiche meines Lebens positiv (7)

(1) hat etwas mit den Umständen zu tun

...

hat etwas mit mir zu tun (7)

(1) wird sich über die Zeit verändern

...

wird über die Zeit stabil bleiben (7)

(1) wirkt sich nur auf die vorliegende Situation aus

...

wirkt sich auf viele andere Situationen, die mich betreffen positiv aus (7)

**12 Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Ziele, welche sie in Ihrem Studium haben/hatten. Bitte geben Sie an, wie sehr diese Aussagen auf Sie zutreffen.**

	trifft überhaupt nicht zu				trifft stark zu
Mein Ziel ist, den Stoff der Vorlesungen vollständig zu verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte im Vergleich mit anderen Studierenden gut abschneiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte möglichst viel lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für mich ist es wichtig, besser zu sein als andere Studierende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Ziel ist zu vermeiden, weniger zu lernen Als ich eigentlich könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig für mich, nicht schlechter abzuschneiden als andere Studierende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig für mich, die Inhalte der Vorlesungen so gut wie möglich zu verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Ziel ist, besser abzuschneiden als andere Studierende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte vermeiden, dass ich weniger lerne, als es für mich möglich wäre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig für mich, dass ich nicht zu den schlechten Studierenden gehöre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist mir wichtig, ein Missverstehen der Vorlesungsinhalte zu vermeiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich will ein schlechteres Abschneiden im Vergleich mit anderen vermeiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13 Nachfolgend sind recht umfassende Kompetenzen aufgeführt. Schätzen Sie ein, wie stark Sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt über diese Kompetenzen verfügen**

	wenig		teils-teils		stark
Ich verfüge über systematisches Wissen der wissenschaftlichen Disziplin (zentrale Inhalte, Methoden, Aufbau z.B. der Germanistik, Pädagogik, Biologie)	<input type="radio"/>				
Ich verfüge über curriculares Wissen. D.h. über Wissen, welches die Inhalte und die Struktur des schulbezogenen, konkretisierten Wissens, das Lehrpersonen beim Unterrichten des Schulfaches brauchen.	<input type="radio"/>				
Ich verstehe, wie die Schülerinnen und Schüler Lernen und wie sie sich über die Jahre entwickeln. Ich kann Lernende umfassend, gezielt und individuell fördern und unterstützen.	<input type="radio"/>				
Ich erkenne die Heterogenität einer Schulklasse in Bezug auf Kultur, Sprache, soziale Schicht und Geschlecht und beziehe sie in die Gestaltung von Unterricht und Schulleben mit ein.	<input type="radio"/>				
Ich setze Lehr- und Lernformen so ein, dass die Schülerinnen und Schüler eigenständig denken, kreativ gestalten und verantwortungsbewusst handeln lernen.	<input type="radio"/>				
Ich kann im Schulhaus, im Schulteam und in der Schulklasse dazu beitragen, dass die Kinder leichter lernen. Dadurch, dass ich mein Classroom-management effektiv gestalte, nicht diskriminiere und bei Konflikten präventiv und intervenierend handle.	<input type="radio"/>				
Ich kann verständlich kommunizieren, den richtigen Ton treffen und unmittelbar ankommen, sei es in der Klasse, im Kollegium oder andernorts. Ich fördere das Kommunizieren und Kooperieren in meinem Umfeld, besonders bei den Schülerinnen und Schülern.	<input type="radio"/>				
Ich kann meinen Unterricht theoriegestützt und Differenziert planen, durchführen und reflektieren. Ich stütze mich dabei auf den Stoff, die aktuelle Lage der Lernenden und auf die Leitideen der Schule ab.	<input type="radio"/>				
Ich kenne Beurteilungsformen, ihre Funktionen und ihre Wirkungen und kann Konsequenzen für den Lernprozess daraus ableiten und die Ergebnisse präzise kommunizieren.	<input type="radio"/>				
Ich bin in der Lage, die Wirkungen meiner Arbeit kritisch zu überprüfen, sei es bezüglich Schülerinnen und Schüler, bezüglich Team oder bezüglich Öffentlichkeit.	<input type="radio"/>				
Ich behalte vielfältige Bezüge ausserhalb der Schule im Auge, seien sie historisch, gesellschaftlich, politisch, ökologisch oder sozial. Dies schlägt sich in meinem professionellen Handeln nieder und regt zum Zusammenarbeiten ausserhalb der Schule an.	<input type="radio"/>				

**14 Denken Sie an schwierige, ärgerliche oder belastende Situationen in Ihrem Beruf sind. Was tun Sie typischerweise in oder nach solchen Situationen? Markieren Sie den Wert, welcher am ehesten auf Ihre Einschätzung zutrifft.**

	sehr untypisch		teils-teils		sehr typisch
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	<input type="radio"/>				
Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	<input type="radio"/>				
Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	<input type="radio"/>				
Ich bin sehr angespannt.	<input type="radio"/>				
Ich setze Prioritäten.	<input type="radio"/>				
Ich nasche, oder gönne mir meine Lieblings Speise.	<input type="radio"/>				
Ich gerate aus der Fassung.	<input type="radio"/>				
Ich versuche so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich das Problem in den Griff bekomme.	<input type="radio"/>				
Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	<input type="radio"/>				
Ich werde wütend.	<input type="radio"/>				
Ich gehe essen.	<input type="radio"/>				
Ich schaue mir einen Film an.	<input type="radio"/>				
Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	<input type="radio"/>				
Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	<input type="radio"/>				
Ich rufe einen Freund / eine Freundin an.	<input type="radio"/>				
Ich kaufe mir etwas.	<input type="radio"/>				
Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	<input type="radio"/>				
Ich erarbeite mir einen Plan, und führe ihn auch aus.	<input type="radio"/>				
Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	<input type="radio"/>				
Ich besuche einen Freund / eine Freundin.	<input type="radio"/>				
Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	<input type="radio"/>				
Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	<input type="radio"/>				





- |  | ja                    | nein                  |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sich hierbei den Erfolg zutrauen.                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werde.         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Macht anderer befürchten                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Man fürchtet, den anderen zu langweilen.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



- |   | ja                    | nein                  |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Man ist froh, den anderen getroffen zu haben.                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen.                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken.                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Macht anderer befürchten.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen.                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Man hofft, dem andern näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Sich hierbei den Erfolg zutrauen

ja      nein

Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden

Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken.

Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann.

Man fürchtet, den andere zu langweilen.

Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen.

Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen.



Man ist froh, den anderen getroffen zu haben.

ja      nein

Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen.

Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden.

Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken.

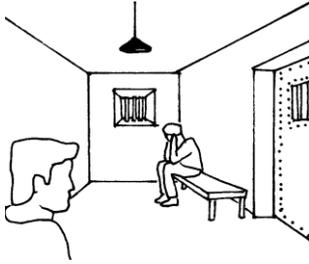
Die Macht anderer befürchten.

Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen.

Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift.



Sich hierbei den Erfolg zutrauen.

ja      nein

Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden.

Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken.

Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann.

Man fürchtet, den anderen zu langweilen.

Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen.

Selber Einfluss haben wollen.



Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen.

ja      nein

Sich hierbei den Erfolg zutrauen.

Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken.

Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann.

Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen.

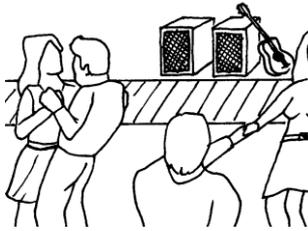
Selber Einfluss haben wollen.

Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift.

Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen.



	ja	nein
Man ist froh, den anderen getroffen zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sich hierbei den Erfolg zutrauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht anderer befürchten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man fürchtet, den anderen zu langweilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selber Einfluss haben wollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	ja	nein
Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht anderer befürchten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selber Einfluss haben wollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Man ist froh, den anderen getroffen zu haben.

ja      nein

Sich hierbei den Erfolg zutrauen.

Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden.

Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann.

Man fürchtet, den anderen zu langweilen.

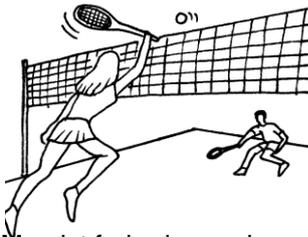
    

Selber Einfluss haben wollen.

Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen.



Man ist froh, den anderen getroffen zu haben.

ja      nein

Sich hierbei den Erfolg zutrauen.

Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken.

Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann.

Selber Einfluss haben wollen.

Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift.

Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen.



Sich hierbei den Erfolg zutrauen.

ja      nein

Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken.

Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann.

Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen.

Selber Einfluss haben wollen.

Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift.

Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen.



Man ist froh, den anderen getroffen zu haben.

ja      nein

Die Macht anderer befürchten.

Selber Einfluss haben wollen.

Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift

kann man das eigene Ansehen erhöhen.



Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen.

ja      nein

Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden.

Die Macht anderer befürchten.

Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann.

Man fürchtet, den anderen zu langweilen.

Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift.

**16 Bitte geben Sie zum Schluss einige Angaben zu Ihrer Person und zu Ihrem Studium an:**

**Geschlecht**

weiblich

männlich

**Alter**

\_\_\_\_\_

**Diplomtyp**

A       B

Sek phil I       Sek phil II

**Werden Sie im August in den Schuldienst eintreten?**

Ja       Nein

**Fügen Sie nun bitte noch den folgenden Code an. Ich benötige ihn, um Ihre Antworten mit dem Fragebogen den Sie vor drei Jahren ausgefüllt haben, zu vergleichen:**

Beispiel:

Vorname: Magdalena → A

Vorname der Mutter: Ernesta → E

Geburtsort (nicht Bürgerort): Bern → B

Geburtsdatum: 21.03.1984 → 21

Zweiter Buchstabe Ihres eigenen Vornamens: \_\_\_\_\_

Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_

Anfangsbuchstabe Ihres Geburtsortes: \_\_\_\_\_

Ihr Geburtstag ohne Monat und Jahr: \_\_\_\_\_

# Fragebogen zur beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen nach einem Jahr Berufstätigkeit

## 1 Bitte geben Sie an, wie stark die folgenden Aussagen auf Ihre momentane Arbeitssituation zutreffen:

	trifft nicht zu				trifft zu
Meine Arbeit bietet mir insgesamt viele Möglichkeiten zu eigenen Entscheidungen.	<input type="radio"/>				
Ich kann selbst bestimmen, auf welche Art und Weise ich meine Arbeit erledige.	<input type="radio"/>				
Ich kann meine Arbeit selbständig planen.	<input type="radio"/>				
Ich kann bei der Arbeit mein Wissen und Können voll einsetzen.	<input type="radio"/>				
Bei der Arbeit habe ich insgesamt gesehen häufig wechselnde, unterschiedliche Aufgaben.	<input type="radio"/>				
Der Schulalltag besteht nur aus Routine.	<input type="radio"/>				
Wenn ich Probleme mit meinen Schülern / Schülerinnen habe, ist es nicht klar, was ich tun darf und was nicht.	<input type="radio"/>				
An dieser Schule ist es nicht klar, wie weit meine Pflicht als Lehrperson geht.	<input type="radio"/>				
An dieser Schule ist es nicht klar, was von einer Lehrperson erwartet wird.	<input type="radio"/>				
An dieser Schule ist es nicht klar, aufgrund Welcher Kriterien man als Lehrperson beurteilt wird.	<input type="radio"/>				
Ich habe begrenzt Zeit, um mich für meine Lektionen vorzubereiten.	<input type="radio"/>				
Ich habe keine Zeit, einzelne Schüler/innen zu beraten.	<input type="radio"/>				
Ich brauche mehr Zeit, um meine Arbeit als Lehrer/in gut zu machen.	<input type="radio"/>				
Der Lehrberuf nimmt viel von meiner Freizeit in Anspruch.	<input type="radio"/>				
Meine Arbeit ist nie zu Ende.	<input type="radio"/>				

Es gehört zur Aufgabe als Lehrperson, dass ich Im Umgang mit anderen meine eigenen Gefühle (z.B. Ärger, Abneigung) unterdrücken muss	<input type="radio"/>				
Es kommt vor, dass ich während der Arbeit eine Bestimmte Rolle spielen muss (z.B. den verständnisvollen oder den strengen Lehrer)	<input type="radio"/>				
Es ist Teil der Aufgabe als Lehrperson, freundlich zu anderen zu sein.	<input type="radio"/>				
Ich muss über längere Zeit Schüler unterrichten mit denen ich nicht zu Recht komme.	<input type="radio"/>				
Ich kann bei der Arbeit viel Neues dazulernen.	<input type="radio"/>				
Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zeigen mir sehr gut, wie gut oder schlecht der eigene Unterricht ist.	<input type="radio"/>				
Am Unterrichtsende kann ich sicher einschätzen wie gut die Schulstunde gelungen ist.	<input type="radio"/>				
Der Unterricht selbst gibt mir nur wenig Hinweise, wie gut ich eigentlich arbeite.	<input type="radio"/>				
Während des Unterrichts treten störende Geräusche auf, so dass ich sehr laut sprechen muss.	<input type="radio"/>				
Ein Teil der Schüler/-innen beschäftigt sich mit anderen Dingen und stört den Unterricht.	<input type="radio"/>				
Aufgrund ungenügender Vorbereitung der Schüler/-innen kann ich meine Ziele in den Unterrichtsstunden nicht erreichen.	<input type="radio"/>				
Für das Verfolgen fachlicher Ziele bleibt mir im Unterricht zu wenig Zeit.	<input type="radio"/>				
Den Schüler/-innen fällt es schwer, sich über mehrere Minuten im Unterricht zu konzentrieren.	<input type="radio"/>				
Im Unterricht sind ständig Ermahnungen notwendig.	<input type="radio"/>				
Es gibt Unstimmigkeiten zwischen Gruppen im Kollegium.	<input type="radio"/>				
Im Kollegium wird sachlich diskutiert, ohne dass jemand persönlich angegriffen wird.	<input type="radio"/>				
Unter den Kolleginnen und Kollegen gibt es nur selten Ärger oder Streit.	<input type="radio"/>				
Anregungen und Kritik werden von der Schulleitung ernst genommen.	<input type="radio"/>				
Die Schulleitung ist daran interessiert, dass es Ihren MitarbeiterInnen gut geht.	<input type="radio"/>				
Ich erfahre durch die Schulleitung ausreichend Unterstützung.	<input type="radio"/>				

Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung von meinen Schülerinnen und Schülern.	<input type="radio"/>				
Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung im Kollegium.	<input type="radio"/>				
Für meine Arbeit erhalte ich ausreichend Anerkennung von den Eltern.	<input type="radio"/>				
Wenn ich mich für die Belange der Schule einsetze, wird das auch anerkannt.	<input type="radio"/>				
Die Umsetzung eigener Ideen wird durch die Arbeitsweise der Kollegen und Kolleginnen erschwert.	<input type="radio"/>				
Die Eltern zweifeln häufig mein fachliches Urteil (z.B. Empfehlung für weiterführende Schulen, Notengebung) an.	<input type="radio"/>				
Ich werde von den Eltern mit haltlosen Vorwürfen konfrontiert.	<input type="radio"/>				
Meine Schülerinnen und Schüler sind für das Lernen motiviert.	<input type="radio"/>				
Die Lernbereitschaft meiner Schülerinnen und Schüler ist gering.	<input type="radio"/>				
In meiner Klasse sind die Lernvoraussetzungen der Kinder sehr unterschiedlich.	<input type="radio"/>				
In meiner Klasse gibt es viele fremdsprachige Kinder.	<input type="radio"/>				
Die Heterogenität in der Klasse bedeutet für mich einen grossen zusätzlichen Arbeitsaufwand.	<input type="radio"/>				
Es gibt Unterrichtsfächer, welche mir nicht so liegen.	<input type="radio"/>				
Ich kann nicht alle Schulfächer qualitativ so gut Unterrichten, wie ich eigentlich möchte.	<input type="radio"/>				
Zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang.	<input type="radio"/>				

**2 Denken Sie an Ihren Beruf. Kreuzen Sie an, wie stark folgende Aussagen momentan für Sie zutreffen:**

	trifft nicht zu				trifft zu
Oft habe ich keine Lust zur Arbeit zu gehen.	<input type="radio"/>				
Wenn ich nochmals wählen könnte, würde ich wieder Lehrer/in werden.	<input type="radio"/>				
Lehrer/in ist der beste Beruf, den es gibt.	<input type="radio"/>				
Ich genieße meine Arbeit als Lehrer/in.	<input type="radio"/>				
Ich muss mich sehr anstrengen, um den Anforderungen des Berufs zu genügen.	<input type="radio"/>				
Ich fühle mich durch den Beruf oft überfordert.	<input type="radio"/>				
Ich fühle mich durch den Beruf oft müde und angespannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Ich finde meinen Beruf wirklich interessant.	<input type="radio"/>				
Ich bin zufrieden mit meinen Leistungen als Lehrperson.	<input type="radio"/>				

**3 Im Folgenden finden Sie Aussagen dazu, wie man die Arbeit erleben kann. Kreuzen Sie bitte an, wie Sie ihr erstes Jahr der Berufstätigkeit erlebt haben.**

	trifft nicht zu	tritt eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle, dass ich manche Schüler/-innen so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mich gut in die Gefühle meiner SchülerInnen und Schüler hineinversetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei manchen Schüler/-innen kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler/-innen um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

auf meine Arbeit.

- |   |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Meine Arbeit ist eine Herausforderung für mich.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Während ich arbeite, vergesse ich alles um mich herum.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tagaus, tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich fühle mich voller Energie.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Beim Arbeiten fühle ich mich fit und tatkräftig.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Meine Arbeit inspiriert mich.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| An der Arbeit halte ich immer durch, auch wenn es mal nicht so gut läuft.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Während ich arbeite, vergeht die Zeit wie im Fluge.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Meine Arbeit ist nützlich und sinnvoll.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Es bedeutet für mich zu viel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Es fällt mir leicht, für meine Schüler/-innen eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich fühle, dass mir manche Schüler/-innen die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich fühle mich angeregt, wenn ich sehr eng mit meinen Schüler/-innen zusammengearbeitet habe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin von meiner Arbeit begeistert.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wenn ich arbeite, kann ich für sehr lange Zeit dran bleiben.                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Bei meiner Arbeit bin ich geistig sehr widerstandsfähig.                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin stolz auf die Arbeit.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich kann mich nur schwer von meiner Arbeit lösen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Meine Arbeit reisst mich mit.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.
- Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.
- Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie.

**4 Kreuzen Sie an, wie sehr folgende Aussagen in Bezug auf Ihre Tätigkeit als Lehrperson zustimmen:**

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder noch	stimmt eher	stimmt genau
<i>In meinem Unterricht geht es mir darum...</i>					
...zu zeigen, dass ich gut unterrichten kann.	<input type="radio"/>				
...dass die Kollegen nicht denken ich sei „kein guter Lehrer / keine gute Lehrerin“..	<input type="radio"/>				
...neue Ideen über das Unterrichten zu bekommen.	<input type="radio"/>				
...keine schwierigen Unterrichtssituationen zu haben.	<input type="radio"/>				
...die Anforderungen des Lehrerberufs besser zu schaffen als meine Kolleginnen und Kollegen.	<input type="radio"/>				
...etwas Interessantes über mich als Lehrkraft zu lernen.	<input type="radio"/>				
...mich nicht vor der Klasse zu blamieren. (z.B. eine Problemklasse nicht in den Griff zu bekommen).	<input type="radio"/>				
...dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.	<input type="radio"/>				
...mit schwierigen Unterrichtssituationen (z.B. Schüler Verweigern die Mitarbeit) später besser umgehen zu können.	<input type="radio"/>				
...zu Hause keine übrig gebliebenen Arbeiten mehr erledigen zu müssen.	<input type="radio"/>				
...besseres Feedback von Schülern /Eltern zu bekommen als andere.	<input type="radio"/>				
...dass andere denken, dass ich „ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin“ bin.	<input type="radio"/>				
...nicht zu zeigen, falls ich weniger pädagogisch geschickt bin als andere.	<input type="radio"/>				
...dass der Unterricht für mich Sinn gibt.	<input type="radio"/>				
...zum Nachdenken angeregt zu werden.	<input type="radio"/>				
...zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere.	<input type="radio"/>				
...keine schwierigen Fragen zu beantworten.	<input type="radio"/>				
...nicht so schwer zu arbeiten.	<input type="radio"/>				

...auf Problemverhalten von Schülern nicht falsch zu reagieren.	<input type="radio"/>				
...so viel wie möglich über das Unterrichten zu lernen.	<input type="radio"/>				
...nicht durch ungeschicktes Verhalten gegenüber den Schülern aufzufallen.	<input type="radio"/>				
...zu zeigen, dass ich es beherrsche, zu unterrichten.	<input type="radio"/>				
...das, was ich pädagogisch kann und weiss, auch zu zeigen.	<input type="radio"/>				
...dass die Arbeit leicht ist.	<input type="radio"/>				
...Tätigkeiten, die viel Arbeit machen, nicht selber erledigen zu müssen.	<input type="radio"/>				
...den Prozess des Unterrichtens wirklich zu verstehen.	<input type="radio"/>				
...mit wenig Arbeit durch den Schulalltag zu kommen.	<input type="radio"/>				
...den Arbeitsaufwand immer gering zu halten.	<input type="radio"/>				

## 5 Geben Sie an, wie stark folgende Aussagen auf Sie zutreffen

	trifft nicht zu		trifft zu		
Ich traue mir zu, die Schüler/-innen für neue Projekte zu begeistern.	<input type="radio"/>				
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="radio"/>				
Ich denke, dass Fortbildung auch nach der Ausbildung für das berufliche Wohlbefinden und den Erfolg wichtig ist.	<input type="radio"/>				
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="radio"/>				
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler/-innen noch besser einstellen kann.	<input type="radio"/>				
Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen/-innen durchsetzen.	<input type="radio"/>				
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>				
Aus meiner Sicht ist es kein Fehler, die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen verpflichtend zu machen.	<input type="radio"/>				
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="radio"/>				
In den meisten Bereichen entspricht mein Leben Meinen Idealvorstellungen.	<input type="radio"/>				

Die Arbeit als Lehrperson verändert sich heute so schnell, dass Fortbildung in Zukunft noch wichtiger wird.	<input type="radio"/>				
Ich weiss, dass ich zu den Eltern (meiner Schülerinnen und Schüler) guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="radio"/>				
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler/-innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>				
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="radio"/>				
Ich bin zuversichtlich, dass ich den Anforderungen im Beruf gewachsen bin.	<input type="radio"/>				
Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich zukommen.	<input type="radio"/>				
Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.	<input type="radio"/>				
Die Fortbildung von Lehrpersonen sollte stärker gefördert werden.	<input type="radio"/>				
Ich bin bedrückt, weil ich momentan einfach nicht klarkomme.	<input type="radio"/>				
Ich kann mir gut vorstellen, dass mein Unterricht im Rahmen einer Fortbildung regelmässig von Kollegen/Kolleginnen angeschaut und mit ihnen besprochen wird.	<input type="radio"/>				
Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.	<input type="radio"/>				
Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	<input type="radio"/>				
Ich bezweifle, dass ich die vor mir liegenden Aufgaben bewältigen kann.	<input type="radio"/>				
Bisher habe ich die wesentlichen Dinge erreicht, die ich mir für mein Leben wünsche.	<input type="radio"/>				
In letzter Zeit ist alles schief gelaufen.	<input type="radio"/>				
Ich bin bereit für qualifizierte Fortbildung auch Feiertage zu opfern.	<input type="radio"/>				
Ich bin niedergeschlagen, weil meine berufliche Situation so schlecht ist.	<input type="radio"/>				
Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern.	<input type="radio"/>				
Wenn ich mein Leben nochmals leben könnte, würde ich kaum etwas ändern.	<input type="radio"/>				

**6 Wie belastend empfinden Sie die folgenden Aspekte in Ihrer momentanen Lehrertätigkeit?**

	nicht belastet				sehr stark belastet
mangelnde Motivation der Schüler/innen	<input type="radio"/>				
unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/innen	<input type="radio"/>				
grosse Klasse(n)	<input type="radio"/>				
Probleme mit ausländischen Schüler/innen	<input type="radio"/>				
Ärger mit Behörden	<input type="radio"/>				
Probleme mit den Eltern	<input type="radio"/>				
Koordination von Beruf und Privatleben	<input type="radio"/>				
Vor- und Nachbereitung des Unterrichts	<input type="radio"/>				
Disziplinprobleme	<input type="radio"/>				
geringe Lernbereitschaft von Schülern/innen	<input type="radio"/>				
Stundenzahl	<input type="radio"/>				
Reformen / Neuerungen	<input type="radio"/>				
Ausstattung der Schule	<input type="radio"/>				
Raumverhältnisse	<input type="radio"/>				
Beziehung zu Kollegen /Kolleginnen	<input type="radio"/>				
Beziehung zur Schulleitung	<input type="radio"/>				
Fächervielfalt	<input type="radio"/>				
Mangelnde Anerkennung und Kritik des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit	<input type="radio"/>				
Notengebung / Selektion	<input type="radio"/>				
eigener Gesundheitszustand	<input type="radio"/>				

**7 Nachfolgend sind recht umfassende Kompetenzen aufgeführt. Schätzen Sie ein, wie stark Sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt über diese Kompetenzen verfügen**

	wenig		teils-teils		stark
Ich verfüge über systematisches Wissen der wissenschaftlichen Disziplin (zentrale Inhalte, Methoden, Aufbau z.B. der Germanistik, Pädagogik, Biologie)	<input type="radio"/>				
Ich verfüge über curriculares Wissen. D.h. über Wissen, welches die Inhalte und die Struktur des schulbezogenen, konkretisierten Wissens, das Lehrpersonen beim Unterrichten des Schulfaches brauchen.	<input type="radio"/>				
Ich verstehe, wie die Schülerinnen und Schüler Lernen und wie sie sich über die Jahre entwickeln. Ich kann Lernende umfassend, gezielt und individuell fördern und unterstützen.	<input type="radio"/>				
Ich erkenne die Heterogenität einer Schulklasse in Bezug auf Kultur, Sprache, soziale Schicht und Geschlecht und beziehe sie in die Gestaltung von Unterricht und Schulleben mit ein.	<input type="radio"/>				
Ich setze Lehr- und Lernformen so ein, dass die Schülerinnen und Schüler eigenständig denken, kreativ gestalten und verantwortungsbewusst handeln lernen.	<input type="radio"/>				
Ich kann im Schulhaus, im Schulteam und in der Schulklasse dazu beitragen, dass die Kinder leichter lernen. Dadurch, dass ich mein Classroommanagement effektiv gestalte, nicht diskriminiere und bei Konflikten präventiv und intervenierend handle.	<input type="radio"/>				
Ich kann verständlich kommunizieren, den richtigen Ton treffen und unmittelbar ankommen, sei es in der Klasse, im Kollegium oder andernorts. Ich fördere das Kommunizieren und Kooperieren in meinem Umfeld, besonders bei den Schülerinnen und Schülern.	<input type="radio"/>				
Ich kann meinen Unterricht theoriegestützt und Differenziert planen, durchführen und reflektieren. Ich stütze mich dabei auf den Stoff, die aktuelle Lage der Lernenden und auf die Leitideen der Schule ab.	<input type="radio"/>				
Ich kenne Beurteilungsformen, ihre Funktionen und ihre Wirkungen und kann Konsequenzen für den Lernprozess daraus ableiten und die Ergebnisse präzise kommunizieren.	<input type="radio"/>				

Ich bin in der Lage, die Wirkungen meiner Arbeit kritisch zu überprüfen, sei es bezüglich Schülerinnen und Schüler, bezüglich Team oder bezüglich Öffentlichkeit.                     

Ich behalte vielfältige Bezüge ausserhalb der Schule im Auge, seien sie historisch, gesellschaftlich, politisch, ökologisch oder sozial. Dies schlägt sich in meinem professionellen Handeln nieder und regt zum Zusammenarbeiten ausserhalb der Schule an.                     

**8 Wie sehr wurden Sie im laufenden Schuljahr von folgenden Personen praktisch unterstützt, wenn es zu Problemen im Schulalltag kam?**

	überhaupt keine Unterstützung			sehr grosse Unterstützung	
Ihren eigenen Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner / Partnerin <b>und</b> Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitskolleginnen und -kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern der Schülerinnen und Schüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lokale Mentoratsperson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
regionale Mentoratsperson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Behörden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerinnen und Schüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulleitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Externe Fachkräfte (z.B. Sozialarbeiter, Schulpsychologen, usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9 Wie sehr wurden Sie im laufenden Schuljahr von folgenden Personen emotional unterstützt, wenn es zu Problemen im Schulalltag kam?**

	überhaupt keine Unterstützung			sehr grosse Unterstützung	
Ihren eigenen Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner / Partnerin und Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitskolleginnen und -kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern der Schülerinnen und Schüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lokale Mentoratsperson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
regionale Mentoratsperson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Behörden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerinnen und Schüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulleitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Externe Fachkräfte (z.B. Sozialarbeiter, Schulpsychologen, usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10 Bitte geben Sie zum Schluss einige Angaben zu Ihrer Person und zu Ihrem Studium an:**

- Geschlecht**  weiblich  
 männlich
- Alter** \_\_\_\_\_
- Diplomtyp**  A  B  
 Sek phil I  Sek phil II
- Werden Sie im August in den Schuldienst eintreten?**  Ja  Nein

**Fügen Sie nun bitte noch den folgenden Code an. Ich benötige ihn, um Ihre Antworten mit dem Fragebogen den Sie vor drei Jahren ausgefüllt haben, zu vergleichen:**

Beispiel:

Vorname: Magdalena → A

Vorname der Mutter: Ernesta → E

Geburtsort (nicht Bürgerort): Bern → B

Geburtsdatum: 21.03.1984 → 21

Zweiter Buchstabe Ihres eigenen Vornamens: \_\_\_\_\_

Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihrer Mutter: \_\_\_\_\_

Anfangsbuchstabe Ihres Geburtsortes: \_\_\_\_\_

Ihr Geburtstag ohne Monat und Jahr: \_\_\_\_\_