

Albisser, Stefan

## Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg?

*PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 104-107*



Quellenangabe/ Reference:

Albisser, Stefan: Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 104-107 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31827 - DOI: 10.25656/01:3182

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31827>

<https://doi.org/10.25656/01:3182>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

# PÄD Forum

Themen:

3 / 2009

- Der Berufseinstieg von Lehrern
- Problemlage Bildungswissenschaften
- Praxisreport: Bildung bei den Tuaregs
- Zuguterletzt + Zuallerguterletzt



## Rat an Lehrer

Finde heraus, was Schüler  
besonders gut können.  
Lob sie dafür!  
So werden sie selbstbewusst  
und probieren auch Dinge,  
die sie noch nicht gut können!!!

## Die Schuld der Lehrer

Schuld an der  
Schulmisere in Deutschland  
sind die Lehrer,  
die mit Kompetenz und Herzblut

ein widersinniges,  
menschenverachtendes,  
antiquiertes Schulsystem  
am Leben erhalten, ---

der Kinder zuliebe!!!

## Erfolgspädagogik

Hab Geduld mit dir  
und noch viel mehr  
mit anderen.  
Viel, viel mehr!

Einsicht und Vernunft  
setzen sich nur  
sehr, sehr langsam durch.

Wohltollende Gelassenheit  
ist die Grundlage jeder  
erfolgreichen Pädagogik!!!

Klaus Vogel  
Seminarleiter und „pädagogischer Wanderprediger“

## Inhaltsverzeichnis

**Das Thema: Der Berufseinstieg von Lehrern**  
Moderation: Heinz Moser

<b>Einleitung zum Themenschwerpunkt</b>	
<i>Von Heinz Moser</i> . . . . .	99
<b>Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern</b>	
<i>Von Uwe Hericks</i> . . . . .	100
<b>Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg?</b>	
<i>Von Stefan Albisser</i> . . . . .	104
<b>Beanspruchung im Berufseinstieg</b>	
<i>Von Manuela Keller-Schneider</i> . . . . .	108
<b>Anforderungen im individualisierten Unterricht</b>	
<i>Von Miriam Hellrung</i> . . . . .	113
<b>Stimmen zum Berufseinstieg</b>	
<i>Interviewführung und Textgestaltung: Manuela Keller-Schneider</i> . . . . .	116

### ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

<b>Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften</b>	
<i>Von Rolf Arnold</i> . . . . .	125
<b>Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven</b>	
<i>Von Hanna Kiper</i> . . . . .	127
<b>Bildungswissenschaft?</b>	
<i>Von Volker Ladenthin</i> . . . . .	132

<b>Praxisreports</b> . . . . .	134
--------------------------------	-----

### Magazin:

<b>Zur Ansicht</b>	98
<b>MOMENT MAL</b>	123
<b>Service-Nachrichten</b>	138
<b>Service-Termine</b>	139
<b>Service-Bücher</b>	140
<b>Zuguterletzt</b>	142
<b>Zuallerguterletzt</b>	143
<b>Impressum</b>	143

Titelfoto: © frenta – fotolia.com

Stefan Albisser · Zürich

# Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg?

Lehrpersonen sind den beruflichen Anforderungen nicht einfach ausgeliefert. Dies gilt ganz besonders auch für Berufseinsteigende. In einer Längsschnittauswertung wird der Frage nachgegangen, inwieweit Berufseinsteigende berufliche Anforderungen als belastend erleben und ob ihr Umgang mit diesen Belastungen ressourcenkompatibel oder ressourcenzehrend erfolgt.

## Einleitung und Problemstellung

Die Entwicklung zur professionell tätigen Lehrperson hängt von einer Reihe von Faktoren oder Faktorengruppen ab:

- Eigene schulische Vorerfahrungen und deren metakognitive Verarbeitung (Reflexion und daraus gezogene bzw. umgesetzte Konsequenzen)
- Erworbene Fachkenntnisse, pädagogisches Inhaltswissen und Wissen über didaktische Modelle und Konzeptionen
- Erworbene didaktische Handlungs-routinen (Inszenierungstechniken, Handlungsmuster, Aktions- und Sozialformen der verschiedenen didaktischen Gross- oder Grundformen)
- Erworbene Fähigkeit und individuelle Dispositionen zur Bewältigung von Ungewissheit, Widersprüchen und Herausforderungen; einschliesslich der Fähigkeit, Unterstützung durch soziale und didaktische Ressourcen zu erschließen
- Bedingungen am aktuellen Arbeitsplatz (Klasse/n, Schule und deren Leitbild, formelle und informelle Regelungen, übertragene Fachaufträge und zu erreichende Standards, Funktionen und wahrgenommene Aktivitäten der Schulleitung, Erwartungen an die Schule, deren Akteure und deren Leistungen, kollegiales Netzwerk und Kooperationsbereitschaften im Team, technisch-materiale Ausstattung usw.)
- Merkmale der Schülerinnen und Schüler als zentrale Akteure im Bildungsprozess: Vorerfahrungen und Vorwissen, Motivation und schulische Zielorientierung
- Individuelle Ansprüche und Erwartungen an die eigene Berufsarbeit (Berufsmotivation).

Während die letzten drei Faktorengruppen das spezifische Anforderungsprofil an einem bestimmten pädagogischen Arbeitsplatz kennzeichnen, bilden die ersten vier Faktorengruppen die individuellen Ressourcen einer Lehrperson ab.



Ausgang unbestimmbar?

© veraivanova – fotolia.com

Was bedeutet dies für die Entwicklung von Professionalität? Gute und subjektiv befriedigende Lehrtätigkeit hängt von verschiedensten Umständen, aber auch von individuellen Merkmalen, erworbenen Dispositionen und Kompetenzen ab. Damit wird auch verdeutlicht, dass die Qualität professioneller Arbeit ein Ergebnis individueller Kompetenz- und biografischer Entwicklung ist. In der entwicklungspsychologischen Lebenslaufforschung (Erikson, 1968 und 1973; Havighurst, 1972; Flammer, 1993) und der Bildungsgangforschung (Meyer & Reinartz, 1998; Hericks & Kunze, 2002) wird versucht, das Erreichen von Professionalität als Meistern von Entwicklungsaufgaben zu beschreiben. Handlungs- und arbeitspsychologisch handelt es sich um Bewältigungsprozesse, einschliesslich Stressbewältigungsprozesse (Rudow, 1994; Semmer/Mohr, 2001; van Dick, 2006). Kompetenzentwicklung hängt entscheidend

vom individuellen Umgang mit beruflichen Anforderungen und verfügbaren (oder verfügbar zu machenden) Ressourcen ab. Ergebnisse unserer berufsbiografischen Untersuchungen (Albisser et al., 2006; Albisser/Kirchhoff, 2007; Albisser et al., 2009) zeigen, dass in verschiedenen Berufsphasen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben bzw. Kompetenzerwerbsschritte und berufsmotivationale Probleme zu lösen sind.

## Fragestellung

Der subjektive Umgang mit Anforderungen wurde lange Zeit unter dem Aspekt beruflicher Belastung und Arbeitszufriedenheit für verschiedene Gruppen von Lehrpersonen analysiert (Schönwälder, 1990; van Dick, 2006). Dabei wurden verschiedene Stresstheorien einbezogen (Kramis-Aebischer, 1995; Hobfoll & Buchwald, 2004) sowie salutogenetische und systemische Ressourcennutzungsmodelle entwickelt (Antonovsky, 1979 und 1987; Hurrelmann, 1990 und Becker, 2006). Auf diesem Hintergrund soll versucht werden, ausgewählte Fragen zu beantworten:

1. Welche Anforderungen erleben Berufseinsteigende als Belastungsfaktoren?
2. Handelt es sich bei diesen Belastungsfaktoren um andere als jene von Angehörigen anderer Berufsphasen?
3. Wahrgenommene Belastungsfaktoren beanspruchen; das Ausmaß jedoch unterliegt einer individuellen Variation gemäß vorhandenen Dispositionen und Ressourcen. Wie verschieden sind die wahrgenommenen Belastungen von Lehrpersonen unterschiedlicher Selbstwirksamkeitseinschätzung und unterschiedlicher Anforderungsverarbeitung?

4. Weisen wenig belastende Anforderungsbereiche auf überfachliche Kompetenzen hin, welche als Ressourcen der Berufsarbeit insgesamt genutzt werden?

**Untersuchung und Methode**

Im Rahmen der sequenziellen Längsschnittuntersuchung *Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrpersonen* ARBEL (Albisser et al., 2006) wurden rund 850 Lehrerinnen und Lehrer der deutschsprachigen Schweiz (mehrheitlich das 1.–6. Schuljahr unterrichtend) zu verschiedenen personalen Dispositionen, gesundheitsrelevanten Aspekten sowie bedeutsamen biografischen Ereignissen befragt. Darunter befanden sich 117 Berufseinsteigende (110 Frauen; 7 Männer). Diese wurden zweimal befragt: das erste Mal drei Monate nach Einstieg in die Berufsarbeit, das zweite Mal am Ende des zweiten Berufsjahres. Zur Beantwortung der oben gestellten Fragen berücksichtigen wir folgende Erhebungen:

- Belastungen: Katalog von 24 Belastungsfaktoren; zu beantworten auf 6-stufiger Skala (*Wie stark fühlen Sie sich durch die folgenden Arbeitsbedingungen und Aufgaben belastet?* 1 = total unbelastet/6 = total belastet); Quelle: Schaarschmidt, 2004; gekürzt, überarbeitet und ergänzt: total 24 Items.
- Skalen zu „Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern“ (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 1996; 9 von 11 Dimensionen einbezogen, gekürzt von je 6 auf 4 Items; zwei Dimensionen ersetzt durch Skala „Positive Lebenseinstellung“ aus dem Berner Fragebogen zum Wohlbefinden BFW von Grob, 1995, bzw. „Stärke sozialer Unterstützung“ in Anlehnung an van Dick, 1999).
- Lehrerselbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer, 2000, total 10 Items).

**Ergebnisse**

**1. Belastungsfaktoren im Berufseinstieg**

In der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden (n=117) liegen 7 der insgesamt 24 erfragten Belastungsfaktoren über dem Skalenmittelwert (von 3.50). Die Rangreihe wird angeführt vom belastet sein durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und der daraus resultierenden didaktischen Aufgabenstellung (vgl. Tab 1).

Tab. 1: Überdurchschnittliche Belastungen am Anfang und am Ende des Berufseinstiegs

Rang Anfang	Rang Ende	Belastung	Mittelwert (Anfang)	Streuung (Anfang)
1	1	unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/innen	4.30	1.02
2	3	Reformen und Neuerungen im Schulsystem	4.09	1.36
3	4	das Verhalten und die Motivation mancher Schüler/innen	3.89	1.24
4	2	ausserunterrichtliche Pflichten (Sitzungen, Administration)	3.88	1.18
5	7	Stoffumfang	3.56	1.06
6	10	das Festlegen der Bildungschancen der jungen Menschen	3.53	1.05
7	5	Kontakte bzw. Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler/innen	3.51	1.08

Die vier ersten Belastungsfaktoren bleiben über die ganze Zeit des Berufseinstiegs die Hauptbelastungen (Längsschnittergebnis), wobei am Ende der Berufseinstiegsphase die Belastung durch außerunterrichtliche Pflichten von Rang 4 auf Rang 2 vorstößt. Auch die Belastung durch die Arbeit mit den Eltern rückt zwei Plätze nach vorn, und die Mitgestaltung der Schulentwicklung findet sich neu auf Rang 6, währenddem die Belastung durch den Stoffumfang auf Rangplatz 7 zurückfällt.

Wenig oder kaum belastend erleben die Berufseinsteigenden die Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen im Schulhaus und zur Schulleitung. Auch die Verteilung der Unterrichtsstunden im Stundenplan scheint nicht belastend zu sein, ebenso wenig belasten Rückmeldungen oder Kritik von Kolleginnen, Kollegen, Schulleitungs- oder Schulaufsichtsmittgliedern (Mittelwerte zwischen 2.2. und 2.5).

**2. Worin unterscheidet sich die Belastungswahrnehmung der Berufseinsteigenden von jenen anderer Berufserfahrungsgruppen?**

Auf den ersten vier Rangplätzen finden sich bei routinierten Lehrpersonen (n=534) dieselben Belastungen wie bei den Berufseinsteigenden (n=117). Der einzige Unterschied besteht darin, dass unter den vier ersten Belastungsfaktoren die Abfolge variiert. Reformen und Neuerungen belasten erfahrene Lehrpersonen mehr als Berufseinsteigende, welche teilweise keinen Vergleich mit früheren Zuständen vornehmen können. Tabelle 2 zeigt die Zusammenstellung der über dem Skalenmittelwert liegenden Belastungsfaktoren für Berufseinsteigende (Anfang und Ende) und routinierte Lehrpersonen.

Tab. 2: Belastungswahrnehmung von Berufseinsteigenden (am Anfang und am Ende) und erfahrenen Lehrpersonen

Rangplatz	Berufseinstieg: Anfang			Berufseingestiegene: Ende 2. Jahr			Routinierte (junge / mittlere / ältere)		
	Belastungsthema	Mittelwert	Standardabweichung	Belastungsthema	Mittelwert	Standardabweichung	Belastungsthema	Mittelwert	Standardabweichung
1	unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen	4.30	1.02	unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen	4.08	1.00	Reformen und Neuerungen im Schulsystem	4.23	1.24
2	Reformen und Neuerungen im Schulsystem	4.09	1.36	ausserunterrichtliche Pflichten	3.95	1.07	unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen	4.08	1.05
3	Verhalten und Motivation mancher Schüler/-innen	3.89	1.24	Reformen und Neuerungen im Schulsystem	3.93	1.31	ausserunterrichtliche Pflichten	4.06	1.11
4	ausserunterrichtliche Pflichten	3.88	1.18	Verhalten und Motivation mancher Schüler/-innen	3.73	1.08	Verhalten und Motivation mancher Schüler/-innen	3.92	1.10
5	Stoffumfang	3.56	1.06	Zusammenarbeit mit Eltern	3.58	1.17	Klassengrösse	3.70	1.28
6	Festlegen der Bildungschancen der jungen Menschen	3.53	1.05	Mitgestaltung von Leitbildarbeit und Schulentwicklung	3.58	1.13	Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen	3.63	1.08
7	Zusammenarbeit mit Eltern	3.51	1.08	Stoffumfang	3.53	0.96	Stoffumfang	3.53	1.03
8							Schwerfälligkeiten der Schulorganisation	3.53	1.05

Anmerkung: Erfragt wurde die Gewichtung von 24 Belastungsfaktoren auf einer 6-stufigen Skala. Lediglich 7 resp. 8 Belastungen liegen über dem Skalenmittelwert von 3.50.

3. Zusammenhang mit individuellen Dispositionen und Ressourcen

Wahrgenommene Belastungsfaktoren beanspruchen. Das Ausmaß jedoch unterliegt einer Variation, die mit den individuellen Dispositionen und Ressourcen einer Person korrespondiert. Die Frage ist, in welcher Weise Berufseinsteigende am Anfang ihrer Berufskarriere die an sie gerichteten Anforderungen bewältigen. Können sie Anforderungen kompetent bewältigen und ihren Kräften entsprechend gesund damit umgehen? Packen sie die Berufsaufgaben, die sie endlich eigenverantwortlich erfüllen dürfen, voller Engagement und ohne Rücksicht auf die eigene Balance an und verzehren sich dabei zunehmend? Verlieren sie rasch die Hoffnung, einen Beitrag zu einer idealeren Schule leisten zu können und kämpfen mit eigenen Erschöpfungszuständen und beruflicher Desillusionierung? Wie gehen sie mit dem berufstypischen Umstand um, dass die Arbeit, die Lehrpersonen leisten, nie „abgeschlossen“ ist und immer noch etwas verbessert werden könnte?

In Anlehnung an die Potsdamer Studien (Schaarschmidt & Fischer, 1996, Schaarschmidt, 2004 und Schaarschmidt & Kieschke, 2007) und die Berner Wohlbefindensuntersuchungen (Grob, 1995) konnten vier *Selbstregulationstypen* im Umgang mit beruflichen Anforderungen identifiziert werden (Albisser et al., 2006 und 2009). Die nachfolgende zusammenfassende Schilderung dieser Typen (oder Profile) basiert einerseits auf Messwerten skaliertener Erhebungen, andererseits auf biographischen Berichten der befragten Lehrpersonen. Entwicklungsbezogen und ressourcenorientiert repräsentieren diese vier Hauptmuster folgende unterschiedliche Dispositionen der Anforderungsverarbeitung von Lehrpersonen:

- ein Muster G für *gesund und kompetenzorientiert*, beruflich engagiert, mit gutem Erfolgserleben und positiver Lebenseinstellung,
- ein Muster S für *resignationsresistent und ressourcenreduziert*, aber mit guter Distanzierungsfähigkeit und Ressourcen schützender Verhaltensorientierung,
- ein Risikomuster A für *aktiviert und überengagiert*, kreativ, aber wenig effizient, selbstausbeutend, mit Unrast und Angst vor dem Scheitern, und
- ein Risikomuster B für *psychisch erschöpft*, mit eingeschränktem Willen zur Problembearbeitung und feh-

lendem beruflichen Erfolgserleben. Fast 40% aller befragten Berufseinsteigenden tendieren zum *Muster S* (Gesamterhebung, vgl. Albisser et al., 2006). Sie zeichnen sich aus durch Zurückhaltung bezüglich Verausgabungsbereitschaft und Perfektion, eher geringem beruflichem Ehrgeiz und können sich genügend abgrenzen. Sie freuen sich am Erreichbaren, und es muss noch nicht alles gleichzeitig erreicht werden können. Dieses Ressourcenbewusstsein der jungen Berufsgeneration überrascht regelmässig Angehörige „älterer“ Berufsgruppen; sie wittern „Schonung“, wo Engagement erwartet wird. Wir können aber aufgrund vorliegender Selbstberichte auf einen wichtigen Selbstschutz Berufseinstiegender verweisen. Eine ressourcen- und entwicklungsorientierte Verarbeitung von Anforderungen garantiert einer großen Zahl von Berufseinstiegenden überhaupt erstmal die vielen neuen, auch privaten und individuellen Veränderungen, die durch den Berufseinstieg entstehen, produktiv zu bewältigen und damit die Freude am Beruf aufrecht zu erhalten.

Unter den Berufseinstiegenden finden sich im weiteren nur wenige Überengagierte (7% *Risikomuster A*) und nur knapp einem Viertel kann das kompetenzorientierte *Verarbeitungsmuster G* zugeschrieben werden. Relativ hoch fällt indessen der Anteil derjenigen aus, die Anforderungen nicht offensiv bearbeiten, zu rascher Erschöpfung neigen und dadurch nur selten berufliche Erfolge erleben (*Risikomuster B*, rund 30%).

Die Zugehörigkeit zu einem hauptsächlichlichen Selbstregulationstyp ändert sich allerdings im Verlaufe der zweijährigen Berufseinstiegsphase (in welcher die Lehrpersonen ihren Auftrag selbstständig bewältigen und verantworten;

es handelt sich also *nicht* um 'Referendare'). Von den 117 Berufseinsteigenden haben am Ende ihrer Berufseinstiegsphase 70 an der Wiederholungsbefragung teilgenommen, 64 mit durchgehend auswertbaren Antworten. Von Interesse ist, wie viele Lehrpersonen im Verlaufe der Berufseinstiegsphase ihren hauptsächlichlichen Selbstregulationstyp beibehalten, also stabil bleiben, und wie viele im Verlaufe der zwei Jahre ressourcenbezogen eine bessere oder schlechtere Anforderungsverarbeitung realisieren. Als zugehörig zu einem „konstant günstigen Muster oder einer günstigen Entwicklung der Selbstregulation“ gilt, wer im Längsschnitt Typ G oder S beibehält und wer vom Typ A oder B nach G bzw. S wechselt. Eine im Längsschnitt „ungünstige“ Selbstregulation dagegen bedeutet, wenn das Risikomuster A bzw. B beibehalten oder wenn vom Selbstregulationstyp G bzw. S zu einem Risikomuster (A bzw. B) gewechselt wird. Das entsprechende Längsschnittergebnis ist in Tabelle 3 zusammengefasst.

Von den Berufseinstiegenden bewältigen knapp die Hälfte die Anforderungen im Längsschnitt entwicklungsbezogen positiv (n=31). Die anderen Lehrpersonen (n=33, in der Tab. 3 grau unterlegt) verharren in einer beruflich wie individuell ungünstigen Selbstregulation. Es fällt dabei auf, dass im Verlauf des Berufseinstiegs keine Wechsel von der Selbstregulation G zu einem Risikomuster B oder A und auch keine von der Selbstregulation S zum Risikomuster A stattfinden. Wird geprüft, ob die Verteilung der Muster im Längsschnitt der statistischen Erwartung entspricht, kann eine deutliche Abweichung festgestellt werden: die Konstanz der Muster ist über Erwarten stabil und die Veränderungen bewegen sich überwiegend zwischen den kompetenzförderlichen Mustern (G, S) bzw. zwischen

Tab. 3: Selbstregulation im Berufseinstieg: Konstanz und Wechsel im hauptsächlichlichen Muster der Anforderungsverarbeitung

Anzahl der Selbstregulationstypen.	Erstbefragung	Zweitbefragung Tendenzielle Clusterzuteilung_2: höchste Klassifikationswahrscheinlichkeit gemäss Klassifikationswerten aus DA-Koeffizienten				
		Muster G	Muster S	Risikomuster B	Risikomuster A	Gesamt
		Tendenzielle Clusterzuteilung_1: höchste	Muster G	6	4	0
Klassifikationswahrscheinlichkeit gemäss Klassifikationswerten aus DA-Koeffizienten	Muster S	0	11	4	0	15
	Risikomuster B	1	6	11	5	23
	Risikomuster A	3	0	3	10	16
	Gesamt	10	21	18	15	64

den riskanten Mustern (B, A); die Wechsel zwischen günstigen und ungünstigen Mustern bewegen sich stärker von den riskanten in Richtung günstiger Muster als umgekehrt (der Chi-Quadrat-Test nach Pearson fällt hoch signifikant aus [ $\chi^2$  (9, N=64) = 52.95,  $p < .000$ ], kann der kleinen Stichprobe wegen aber nur mit Vorbehalt interpretiert werden). Es muss als weitere Einschränkung auch erwähnt werden, dass die am Längsschnitt teilnehmenden Berufseinsteigenden kein Abbild der Gesamtgruppe aller am Anfang des Berufseinstiegs befragten Lehrpersonen darstellen (der typenspezifische Antwortrücklauf bezogen auf die Erhebung am Anfang fällt nicht proportional aus).

Zwei Befunde unterstreichen jedoch die große Bedeutung der Selbstregulation im Längsschnitt des Berufseinstiegs:

- Die *durchschnittliche Belastung* über alle Belastungsfaktoren liegt für Lehrpersonen, die im Längsschnitt über eine konstant günstige Selbstregulation bzw. über eine günstige Entwicklung der Selbstregulation verfügen, signifikant tiefer als bei Lehrpersonen mit konstantem Risikomuster bzw. ungünstiger Entwicklung der Selbstregulation (Uni-anova, paarweiser Vergleich, einseitig gerichtet,  $p = .014$ ).

- Die *Selbstwirksamkeit* der Lehrpersonen korreliert signifikant mit der Selbstregulation im Längsschnitt: günstige Selbstregulation geht mit erhöhten Werten in der Selbstwirksamkeit einher ( $r = .361$ ;  $p < .00$ ).

#### 4. Ressourcen, die noch vermehrt zu nutzen wären

Weisen wenig belastende Anforderungsbereiche auf überfachliche Kompetenzen hin, welche als Ressourcen der Berufsarbeit insgesamt genutzt werden können? Nebst Ressourcen zehrenden Belastungen gibt es Bereiche, welche die Berufseinsteigenden wenig belasten. Es sind dies vor allem die wenig belastenden Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen, zur Schulleitung und ein im Durchschnitt gesehen wenig belastender Umgang mit Rückmeldungen und Kritik.

Diese wenig belastenden Anforderungsbereiche weisen auf Fähigkeiten der Berufseinsteigenden hin, *soziale Ressourcen* in der Berufsarbeit zum Erreichen und Erhalten einer gesunden Balance zwischen Arbeitsanforderungen und eigenen Kompetenzen nutzen zu können. Sie zeigen aber noch etwas Weiteres auf: Je nach Art und Entwicklung der professionellen Selbstregulation empfinden sich Lehrpersonen im

Berufseinstieg den Anforderungen und den an sich selbst gesetzten Ansprüchen gegenüber mehr oder weniger *ausgeliefert*. Die berufsbiografisch interessanten 'jungen' Kolleginnen und Kollegen, welche eine kompetenzorientierte Selbstregulation in die Berufsarbeit einbringen oder sich im Verlaufe der Berufseinstiegsjahre darauf hin entwickeln, belegen, dass das Gefühl des „den Verhältnissen ausgeliefert sein“ als Hinweis genommen werden kann, sich auf den lohnenden Weg aufzumachen, den Berufsalltag konsequent aktiv (mit) zu gestalten und dabei bewusst den Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen sowie Schulleitungsmitglieder zu nutzen. Dem Gang in eine sich selbst erschöpfende Vereinsamung ist auf diese Weise der beste Riegel vorgeschoben.

#### Literatur

Albisser, S. / Kirchhoff, E. / Albisser E.: Berufsmotivation und Selbstregulation: Überfachliche Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 37, (3), 2009 (in Druck)

Albisser, S./Kirchhoff, E.: Salute! Zur berufsgesundheitlichen Kompetenzentwicklung Studierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (4), 2007, 32–39.

Albisser, S. / Kirchhoff, E. / Meier, A. / Grob, A.: *Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern (ARBEL)*. Textfassung des Symposiumsbeitrags zur Fachtagung 'Balancieren im Lehrberuf' vom 8./9. Dez. 2006 in Bern. 2006 [www.gesundeschulen.ch/data/data\\_318.pdf](http://www.gesundeschulen.ch/data/data_318.pdf) (Letzter Zugriff: 03.04.09).

Antonovsky, A.: *Health, Stress and Coping*. San Francisco/London: Jossey-Bass 1979.

Antonovsky, A.: *Unraveling the mystery of health*. How people manage stress and stay well. San Francisco/London: Jossey-Bass 1987. (Deutsch: 1997. Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt)

Becker, P.: *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe 2006.

Bühl, A.: *SPSS 14*. München: Pearson Studium 2006.

Erikson, E.H.: *Identity, youth, and crisis*. London: Faber & Faber 1968.

Erikson, E.H.: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M: Suhrkamp 1973; engl. Original: 1959).

Flammer, A.: Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In H. Mandl, M. Dreher & H.-J. Kornadt (Hrsg.) *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext* (S. 119–128). Bern: Huber 1993.

Grob, A.: Berner Fragebogen zum Wohlbefinden (BFW). Wiener Testsystem. Mödling: Schuhfried 1995.

Havighurst, R.J.: *Developmental task and education*. New York: Davis McKay 1972 (3. Aufl.).

Hericks, U./Kunze, I.: Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 2002, 401–416.

Hobfoll, S.E./Buchwald, P.: Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multi-axiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie. In: Buchwald, P./Schwarzer, C./Hobfoll, S.E. (Hrsg.): *Stress gemeinsam bewältigen*. Ressourcenmanagement und multi-axiales Coping. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe 2004, S. 11–26.

Hurrelmann, K.: Sozialisation und Gesundheit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie*. (S. 93–101). Göttingen: Hogrefe 1990.

Kramis-Aebischer, K.: *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt 1995.

Meyer, M./Reinartz, A. (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*. Opladen: Leske & Budrich 1998.

Rudow, B.: *Die Arbeit des Lehrers*. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrer Gesundheit. Bern/Stuttgart/Wien: Huber 1994.

Schaarschmidt, U./Fischer, A. W.: *AVEM – Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt/M.: Swets 1996.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz 2004.

Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz 2007.

Schönwälder, H. G.: Rationalität im Lehrberuf. In: P. Strittmatter (Hrsg.), *Zur Lernforschung: Befunde – Analysen – Perspektiven* (S. 77–98). Weinheim: Deutscher Studienverlag 1990.

Semmer, N./Mohr, G.: Arbeit und Gesundheit: Konzepte und Ergebnisse der arbeitspsychologischen Stressforschung. *Psychologische Rundschau*, 52, 2001, 150–158.

van Dick, R./Wagner, U./Petzel, Th.: Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern. Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 1999, 269–280.

van Dick, R.: *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern*. Zwischen 'Horrorjob' und Erfüllung. Marburg: Tectum 2006, 2. Auflage.

#### Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. phil. Stefan Albisser  
PH Zürich, Rämistrasse 59  
CH-8090 Zürich  
[stefan.albisser@phzh.ch](mailto:stefan.albisser@phzh.ch)