

Schüle, Christoph; Besa, Kris-Stephen; Denger, Corinna; Feßler, Felix; Arnold, Karl-Heinz
Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: ein ressourcentheoretischer Ansatz

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 2, S. 175-189



Quellenangabe/ Reference:

Schüle, Christoph; Besa, Kris-Stephen; Denger, Corinna; Feßler, Felix; Arnold, Karl-Heinz:
Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: ein ressourcentheoretischer Ansatz - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 2, S. 175-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147544 - DOI: 10.25656/01:14754

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147544>

<https://doi.org/10.25656/01:14754>

in Kooperation mit / in cooperation with:

V E P

www.vep-landau.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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Lehrerbildung auf dem Prüfstand
Teacher Education under Review**

**7. Jahrgang 2014
2. Heft**

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Zitiervorschlag

Kiel, E. & Weiß, S. (Hrsg.). (2014). Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7 (2), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

ISBN 978-3-944996-12-7

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2014

Inhalt

Ewald Kiel und Sabine Weiß	
Editorial: Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf.....	101
Originalarbeiten	
Ulrich Heimlich und Kathrin Wilfert de Icaza	
Qualität inklusiver Schulentwicklung – Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung	104
Julia Košinár	
Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats.....	120
Colin Cramer, Samuel Merk und Bärbel Wesselborg	
Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale	138
Bärbel Wesselborg, Karin Reiber, Petra Richey und Thorsten Bohl	
Untersuchung der Lehrgesundheit im Mixed-Method-Design unter Verwendung von Videografie	157
Christoph Schüle, Kris-Stephen Besa, Corinna Denger, Felix Feßler und Karl-Heinz Arnold	
Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: ein ressourcentheoretischer Ansatz	175
Dirk Lehr, Marcus Eckert, Kristina Baum, Hanne Thiart, Elena Heber, Matthias Berking, Bernhard Sieland und David Ebert	
Online-Trainings zur Stressbewältigung – eine neue Chance zur Gesundheitsförderung im Lehrerberuf?	190
Liste der Gutachterinnen und Gutachter	213
Impressum	215

Contents

Articles

Ulrich Heimlich and Kathrin Wilfert de Icaza Quality of inclusive school development – First consequences on teacher education.....	104
Julia Košinár Type specific handling of challenges during the second phase of teacher training.....	120
Colin Cramer, Samuel Merk and Bärbel Wesselborg Mental exhaustion of teachers. Representative comparison of occupational groups under control of profession-related variables.....	138
Bärbel Wesselborg, Karin Reiber, Petra Richey and Thorsten Bohl Investigation of teacher’s health in a mixed-methods-design study using videography.....	157
Christoph Schüle, Kris-Stephen Besa, Corinna Denger, Felix Feßler and Karl-Heinz Arnold Stress and strain in the perspective of students career choice motiva- tion: the conservation od resources theory.....	175
Dirk Lehr, Marcus Eckert, Kristina Baum, Hanne Thiart, Elena Heber, Matthias Berking, Bernhard Sieland and David Ebert Online Stress-Management-Interventions – an effective approach to foster mental health in school teachers?.....	190

Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: ein ressourcentheoretischer Ansatz

Christoph Schüle, Kris-Stephen Besa, Corinna Denger, Felix Feßler
und Karl-Heinz Arnold

Der Theorie der Ressourcenerhaltung folgend, stellt Burnout einen kontinuierlichen Prozess dar, bei dem bestehende Ressourcen schneller aufgebraucht als ersetzt werden können (Buchwald & Hobfoll, 2004). Dabei sind Personen für einen derartigen Prozess umso vulnerabler, je weniger ihnen im Vorfeld eine adäquate Ressourceninvestition gelungen ist. Vor diesem Hintergrund zeigt der vorliegende Beitrag, dass bereits spezielle Motivationslagen zu Beginn des Lehramtsstudiums dazu führen, dass sich entsprechende Personen im Verlauf ihres Studiums weniger adäquate Bewältigungsressourcen aneignen, weshalb sie die negativen Auswirkungen des Schulalltags schneller und stärker erleben. Hierzu wurden im Rahmen eines vierjährigen Längsschnittdesigns zu drei Messzeitpunkten die Berufswahlmotivation (t_1), die individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (t_2) und die wahrgenommene Belastung als Lehrkraft (t_3) an einer Stichprobe von $N = 443$ Lehramtsstudierenden untersucht. Im Ergebnis eines latenten Regressionsmodells ($\chi^2 = 80.31$; $df = 48$; $p \leq .01$; $CFI = .96$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .05$) zeigen sich zwei direkte Effekte, denen folgend sowohl die extrinsische Berufswahlmotivation als auch die individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartung das Belastungserleben als Lehrkraft bei den befragten Studierenden vorhersagen. Zudem wird ein indirekter Effekt der intrinsischen Berufswahlmotivation auf die Belastung gezeigt, welcher durch die individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartung vermittelt wird.

Schlagwörter: Belastung – Berufswahlmotivation – Lehrerselbstwirksamkeit – Theorie der Ressourcenerhaltung

1 Einleitung

Viele Untersuchungen zur Lehrergesundheit zeigen, dass Lehrkräfte zu den Berufsgruppen gehören, die unter besonders hohen beruflichen Belastungen leiden (Barth, 1997; Farber, 1984; de Heus & Diekstra, 1999; Körner, 2003; Kramis-Aebischer, 1995; Schaarschmidt, 2004; Schaarschmidt & Fischer, 1996; Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994). In Anlehnung an Lazarus und Launier (1981) versucht die Forschung hierzu vornehmlich externe Risikofaktoren und personale Schutzfaktoren zu identifizieren (Byrne, 1999; Cherniss, 1980; Kyriacou, 2001; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Maslach & Pines, 1977; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Rudow, 1990; Schmitz & Schwarzer, 2000). Zentral hierbei ist die Annahme, dass Belastung und Burnout das Ergebnis eines transaktionalen Prozesses sind, der durch eine subjektiv wahrgenommene Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Lehrerberufes und den entsprechenden Bewältigungsressourcen auf Seiten der Lehrpersonen eingeleitet wird (Cherniss, 1980; Kyriacou & Sutcliffe,

1978; Lazarus & Launier, 1981). Dadurch, dass jedoch die Bewältigungsressourcen über die Anforderungen und die Anforderungen wiederum über die Bewältigungsressourcen definiert sind, fällt es schwer zu entscheiden, welche Anforderungen des Lehrerberufes überhaupt stress- und belastungsinduzierend sind. Damit wird allerdings die Bedeutung der Anforderungen für die Definition von Stress und Belastung sekundär. Zudem wäre es einem solchen Ansatz folgend möglich, dass sich Lehrer mit einem großen Ressourcenpool bestimmten stressbedingten Anforderungen ihres Berufes gar nicht bewusst sind, weil sie diese im Zuge ihres alltäglichen Handelns einfach mitüberwinden, wohingegen sich Lehrer mit einem geringerem Ressourcenpool von denselben Anforderungen überwältigt fühlen könnten. In der Folge könnte daher irrtümlicherweise der Eindruck entstehen, dass Lehrer, die erfolgreich mit den Anforderungen ihres Berufes umgehen, überhaupt keinen Stress erleben (Hobfoll, 1989; Hobfoll & Buchwald, 2004; Hobfoll & Lilly, 1993; Hobfoll & Schumm, 2004). Aus diesem Grund scheint Hobfoll (1989) folgend nicht das individuell wahrgenommene Ungleichgewicht zwischen den Anforderungen der Lehrtätigkeit und den Bewältigungsressourcen der Schlüssel zum Verständnis von Stress und Burnout zu sein. Vielmehr moderieren entsprechend der Theorie der Ressourcenerhaltung (conservation of resources theory; COR-Theorie; Hobfoll, 1989) die den Lehrpersonen innewohnenden Ressourcen ihr Stress- und Belastungserleben. Ressourcen stellen hierbei Objekte, persönliche Charakteristika, Bedingungen oder Energien dar, die im Allgemeinen zur Stressresistenz einer Lehrperson beitragen und ihr damit einen gesunden Lebensstil ermöglichen. Hobfoll (1989) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass insbesondere Ressourcenverluste stressinduzierend seien, wohingegen Ressourcengewinne die Stress- und Belastungsresilienz von Lehrpersonen erhöhen. Im Gegensatz zu den homöostatisch konzipierten Grundannahmen des transaktionalen Modells nach Lazarus und Launier (1981) betont Hobfoll (1989) hierbei, dass das Streben nach Ressourcenwachstum der Schlüssel zum Verständnis von Stress, Belastung und Burnout sei. Ihm folgend gestalten Menschen ihre Lebensumstände so, dass ihre personale Integrität wenig bedroht und untergraben wird. Dementsprechend versuchen Individuen eigene Ressourcen zu schützen sowie aus der Kenntnis zukünftiger Anforderungen und Belastungen heraus neue Ressourcen aufzubauen (Hobfoll & Schumm, 2004). Können allerdings stressreiche Arbeitsanforderungen nicht auf der Grundlage vorhandener Ressourcen bewältigt werden oder unterbleibt ein erhoffter Zugewinn an Ressourcen nach einer investierten Anstrengung, entsteht aus dieser negativen Gewinn-und-Verlust-Bilanz der COR-Theorie folgend Stress. In diesem Zusammenhang wird Burnout als eine fortschreitende Gewinn-und-Verlust-Negativierung verstanden, bei der bestehende Ressourcen schneller aufgebraucht sind als sie ersetzt werden können (Buchwald & Hobfoll, 2004).

In einer Vielzahl von Studien wird insbesondere die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung einer Person als besondere Ressource gegenüber Stress und Burnout hervorgehoben (Abele & Candova, 2007; Bandura, 1977; Fives, Hamman & Olivarez, 2007; Schmitz & Schwarzer, 2000). Allerdings vernachlässigen diese Studien zum Teil, dass bestimmte Bedingungen vorhanden sein müssen, damit eine solch optimistische Kompetenzerwartung ausgebildet werden kann (Hobfoll & Schumm, 2004). Bandura (1977) beschreibt hierzu zwar mit der eigenen sowie stellvertretenden Erfolgserfahrung und der verbalen Ermutigung sowie den positiven physiologischen und affektiven Zuständen vier bedeutsame Quellen wahrgenommener Selbstwirksamkeit, missachtet jedoch, dass diese ihre Wirksamkeit nur dann entfalten können, wenn eine Person auch motiviert ist, derartige Quellen wahrgenommener Selbstwirksamkeit aktiv aufzusuchen (Tönjes & Dickhäuser, 2009; Tönjes, Dickhäuser & Kröner, 2008). Dies setzt bereits bei Studierenden des Lehramtes eine zukunftsbezogene Investmentbereitschaft voraus, mit der sie sich ein nutzbares Polster an Ressourcen aufbauen, um so spätere negative Verluste abpuffern zu können. Allerdings zeigt eine Vielzahl von Studien eine große Streubreite dieser initialen Investmentbereitschaft (Rauin, 2007; Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012; Römer, Drews, Rauin & Fabricius, 2013; Rothland, 2011, 2013). Rothland (2013) spricht in diesem Zusammenhang sogar von „riskanten Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden“ (S. 71) und subsumiert hierunter vornehmlich extrinsische Berufs- sowie Studienwahlmotive, aber auch die Entscheidungsunsicherheit in Bezug auf die Frage zukünftig als Lehrkraft arbeiten zu wollen. In zahlreichen Studien werden hierzu Risikoprofile anhand des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismusters (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 1996) erstellt und in Zusammenhang mit Indikatoren der Studien- und Berufswahl gesetzt (Rauin, 2007; Römer et al., 2012; Römer et al., 2013; Rothland, 2011, 2013). Die eigentliche Aussagekraft dieser Untersuchungen ist allerdings insofern beschränkt, als dass die Ergebnisse lediglich einen indirekten Schluss auf das eigentliche Belastungserleben zulassen. Der Wirkmechanismus der Studien- und Berufswahlmotivation auf die Belastung wird in den meisten Fällen empirisch jedoch nicht nachgewiesen.

Entsprechend der COR-Theorie kann allerdings vermutet werden, dass ungünstige motivationale Voraussetzungen mit einer reduzierten Investmentbereitschaft einhergehen, wodurch eine Person weniger Situationen aufsucht, in der ihr potentielle Quellen wahrgenommener Selbstwirksamkeit begegnen können. In der Folge erwerben diese Personen ein reduziertes Reservoir an individueller Selbstwirksamkeit und erhöhen damit ihre individuelle Vulnerabilität gegenüber einer fortschreitenden Verlustspirale. Dadurch erleben sie wiederum die negativen Auswirkungen von Stress und Burnout früher und stärker, da bereits spezifische Motivationslagen zu

Beginn des Studiums den Aufbau einer adäquaten Selbstwirksamkeitserwartung eingeschränkt haben (Buchwald & Hobfoll, 2004).

2 Ziele und Hypothesen der vorliegenden Studie

In dieser Studie wird überprüft, inwiefern die intrinsische und extrinsische Berufswahlmotivation zu Beginn des Lehramtsstudiums den Aufbau der Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen schulpraktischer Ausbildungsphasen des Lehramtsstudiums vorhersagt und damit das individuelle Belastungserleben als Lehrkraft im Rahmen weiterer Schulpraktika beeinflusst. Entsprechend der COR-Theorie werden dabei folgende Hypothesen angenommen:

- ▶ Hypothese 1: Die Ausprägung der intrinsischen Berufswahlmotivation sagt bedeutsam positiv die Selbstwirksamkeitserwartung und bedeutsam negativ das Belastungserleben als Lehrkraft vorher.
- ▶ Hypothese 2: Die Ausprägung der extrinsischen Berufswahlmotivation sagt bedeutsam negativ die Selbstwirksamkeitserwartung und bedeutsam positiv das Belastungserleben als Lehrkraft vorher.
- ▶ Hypothese 3: Die Selbstwirksamkeitserwartung sagt bedeutsam negativ das Belastungserleben als Lehrkraft vorher.
- ▶ Hypothese 4: Die Selbstwirksamkeitserwartung mediiert die negativen bzw. positiven Auswirkungen der Berufswahlmotivation auf das spätere Belastungserleben als Lehrkraft.

3 Methode

3.1 Design

Die Datenbasis des vorliegenden Beitrages bildet die Längsschnittuntersuchung ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika), welche seit 2009 die Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden der Universität Hildesheim in den schulpraktischen Ausbildungsabschnitten betrachtet (Bach, 2013; Bach, Besa, Brodhäcker & Arnold, 2012).

Hierzu wurden im Jahr 2010 alle Studienanfänger der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge im Rahmen der Einführungswoche vor dem eigentlichen Beginn der Lehrveranstaltungen gebeten, an einer Befragung teilzunehmen, in welcher eine Erhebung ihrer individuellen Berufswahlmotivation stattfand (t_1). Rund eineinhalb Jahre später wurde im Anschluss an ein obligatorisches Allgemeines Schulpraktikum eine zweite Befragung durchgeführt, bei der die Studierenden ihre zu diesem Zeitpunkt wahrgenommene Lehrerselbstwirksamkeitserwartung einschätzten (t_2). Im letzten Mastersemester erfolgte eine dritte Befragung im Rah-

men der jeweiligen Fachpraktika, in denen das wahrgenommene Belastungserleben der Studierenden in der Rolle als Lehrkraft erhoben wurde (t_3).

3.2 Instrumente

Zur Erhebung der Berufswahlmotivation wurde der Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA, Pohlmann & Möller, 2010) genutzt. Dieser erfasst auf Basis einer vierstufigen Skala mit den Polen 1 = „stimme nicht zu“ bis 4 = „stimme zu“ sowohl intrinsische als auch extrinsische Aspekte der Studien- und Berufswahlmotivation. Der intrinsischen Motivation werden dabei die Skalen Pädagogisches Interesse ($M = 3.70$; $SD = .35$), Fachliches Interesse ($M = 3.45$; $SD = .48$) und Fähigkeitsüberzeugung ($M = 3.30$; $SD = .44$) zugeordnet. Die verbleibenden vier Skalen subsumieren entsprechend den Ergebnissen von Retelsdorf und Möller (2012) Aspekte der extrinsischen Berufswahlmotivation. Hierzu zählen die Finanzielle Nützlichkeit ($M = 2.64$; $SD = .74$); die Nützlichkeit für Familie und Freizeit ($M = 2.60$; $SD = .67$); die wahrgenommene geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums ($M = 1.35$; $SD = .43$) sowie Soziale Einflüsse ($M = 2.12$; $SD = .71$), die die aktive Entscheidung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums mitbestimmen. Die Ergebnisse einer konfirmatorischen Faktorenanalyse über die jeweiligen Skalenmittelwerte bestätigen die von Künsting und Lipowsky (2011) angenommene Indikatorisierung der extrinsischen und intrinsischen Berufswahlmotivation ($\chi^2 = 40.64$; $df = 13$; $p \leq .01$; $CFI = .94$; $RMSEA = .07$; $SRMR = .04$).

Für die Operationalisierung der individuellen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung wurde die von Schmitz und Schwarzer (2000) vorgeschlagene Skala genutzt ($M = 3.31$; $SD = .37$). Diese erfasst auf Basis der sozialkognitiven Theorie Banduras (1977) mittels zehn Items die Selbstwirksamkeit der Befragten hinsichtlich vier unterschiedlicher Anforderungsbereiche: (a) Allgemeine berufliche Leistung, (b) Berufsbezogene soziale Interaktion, (c) Umgang mit Stress und Emotionen sowie (d) Spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen zu innovativem Handeln. Den Studienteilnehmern stand hierzu ein vierstufiges Antwortformat von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ zur Verfügung.

Für die Erfassung des beruflichen Belastungserlebens der Studierenden wurde die von Enzmann und Kleiber (1989) publizierte Skala zur beruflichen Belastung genutzt. Diese lässt sich in drei Subskalen untergliedern: Die erste Skala erfasst mit sechs Items die Arbeitsüberforderung ($M = 1.87$; $SD = .62$) der Befragten. Die zweite Skala bezieht sich demgegenüber auf das Gefühl einer Person von anderen kontrolliert zu werden ($M = 1.73$; $SD = .66$). Die dritte Skala bildet anhand von sechs Items die Arbeitszufriedenheit der befragten Personen ab ($M = 4.13$; $SD = .60$). Alle Items können hierbei auf einem fünfstufigem Format von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“ beantwortet werden. Die von den Autoren vorgeschlagene

Skalenstruktur zeigt in der konfirmatorischen Prüfung anhand der vorliegenden Stichprobe eine akzeptable Modellgüte ($\chi^2 = 137.46$; $df = 101$ $p \leq .01$; CFI = .91; RMSEA = .05; SRMR = .08).

3.3 Stichprobe

Insgesamt beteiligten sich $N = 443$ Studierende an der Befragung zum Messzeitpunkt t_1 . 16.9 % der Befragten waren männlichen, 83.1 % weiblichen Geschlechts. Die befragten Frauen und Männer unterscheiden sich hierbei in einzelnen Motivationsfacetten ihrer Berufswahl ($F = 5.84$; $df_1 = 7$; $df_2 = 434$; $p \leq .01$; $\eta^2 = .90$). Männer sind in diesem Zusammenhang weniger fachlich ($F = 18.10$; $df_1 = 1$; $df_2 = 440$; $p \leq .01$; $\eta^2 = .40$) und pädagogisch ($F = 11.15$; $df_1 = 1$; $df_2 = 440$; $p \leq .01$; $\eta^2 = .30$) interessiert und wählen das Lehramtsstudium signifikant häufiger aufgrund seiner geringen Schwierigkeit ($F = 4.48$; $df_1 = 1$; $df_2 = 440$; $p \leq .01$; $\eta^2 = .01$). Das durchschnittliche Alter der Befragten zum ersten Messzeitpunkt liegt bei $M = 21.51$ ($SD = 3.56$) Jahren. Die Altersspanne reicht dabei von $Min = 18$ Jahren bis $Max = 50$ Jahren. Die mittlere Note der Hochschulzugangsberechtigung der Befragten schwankt um den Mittelwert $M = 2.48$ ($SD = .47$) von $Min = 1.0$ bis $Max = 3.8$. Die Mehrzahl der Erstsemester strebt dabei eine Tätigkeit an der Grund- (68.3 %), gefolgt von der Real- (22.1 %) und Gesamtschule (6.8 %) an. Nur 1.8 % der Studierenden können sich eine zukünftige Tätigkeit an der Hauptschule vorstellen. Insgesamt 93.4 % der Befragten sind sich bereits zu Beginn ihres Studiums sicher, später als Lehrer arbeiten zu wollen. Ein Großteil der befragten Studierenden war zu t_1 in den Unterrichtsfächern Deutsch (46.7 %), Mathematik (35.8 %) sowie Englisch (19.7 %), Sport (14.7 %) und Kunst (12.2 %) immatrikuliert.

3.4 Dropout-Analyse

Von den insgesamt $N = 443$ Teilnehmern des ersten Messzeitpunktes konnten $n = 264$ (59.6 %) Studierende zur Teilnahme an der zweiten Befragung gewonnen werden. Zum letzten Messzeitpunkt nahmen insgesamt $n = 117$ (26.4 %) Studierende an der Untersuchung teil. Dabei konnten insgesamt $n = 94$ (21.2 %) Personen über alle drei Messzeitpunkte hinweg verfolgt werden. Für $n = 193$ (43.6 %) Personen lagen zumindest Werte zu zwei Befragungszeitpunkten vor. Die restlichen $n = 156$ (35.2 %) Personen nahmen ausschließlich zum ersten Messzeitpunkt an der Untersuchung teil.

Die Analyse des Dropouts über die Zeit zeigt in Bezug auf die Berufswahlmotivation zu t_1 keinen Unterschied zwischen denjenigen Studierenden, die zu Messzeitpunkt t_2 an der Studie teilnahmen und denjenigen, für die keine Werte zu diesem Messzeitpunkt vorlagen (Pädagogisches Interesse: $t = .3$; $df = 384.5$; n. s.; Fachliches Interesse: $t = 1.5$; $df = 323.7$; n. s.; Fähigkeitsüberzeugung: $t = 1.8$; $df = 367.7$; n. s.; Finanzielle Nützlichkeit: $t = .0$; $df = 349.1$; n. s.; Nützlichkeit für Fa-

milie und Freizeit: $t = -.3$; $df = 365.3$; n. s.; Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums: $t = .3$; $df = 369.4$; n. s.; Soziale Einflüsse: $t = -.2$; $df = 377.6$; n. s.). Zudem unterscheiden sich die Befragten, die zu t_3 an der Studie teilnahmen, nicht in ihrer Berufswahlmotivation zu t_1 und ihrer Lehrerselbstwirksamkeit zu t_2 von denjenigen Studierenden, die nicht am letzten Messzeitpunkt der Befragung anwesend waren (Pädagogisches Interesse: $t = .3$; $df = 219$; n. s.; Fachliches Interesse: $t = .0$; $df = 204.8$; n. s.; Fähigkeitsüberzeugung: $t = -.7$; $df = 214.2$; n. s.; Finanzielle Nützlichkeit: $t = -1.4$; $df = 255.4$; n. s.; Nützlichkeit für Familie und Freizeit: $t = -.1$; $df = 223.2$; n. s.; Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums: $t = -.1$; $df = 218.6$; n. s.; Soziale Einflüsse: $t = -1.8$; $df = 227.2$; n. s.; Lehrerselbstwirksamkeit: $t = -1.3$; $df = 177.3$; n. s.). Darüber hinaus kann weder ein Einfluss des Alters (zu t_2 : $t = -1.8$; $df = 399.9$; n. s.; zu t_3 : $t = -1.6$; $df = 256.8$; n. s.) noch ein Einfluss der Abiturnote (zu t_2 : $t = -1.4$; $df = 348.7$; n. s.; zu t_3 : $t = -1.5$; $df = 226.3$; n. s.) auf den Dropout nachgewiesen werden. Auch steht die gewählte Schulform zu t_1 nicht in Zusammenhang mit der Teilnahmehäufigkeit der Studierenden ($\chi^2 = 2.53$; $df = 8$; n. s.). Allerdings zeigt sich zwischen dem Geschlecht und der Anzahl an teilgenommenen Befragungen ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2 = 22.64$; $df = 2$; $p \leq .01$), bei dem sich der prozentuale Anteil männlicher Studierender über die Zeit von 17.0 % zu t_1 auf 10.6 % zu t_2 und 7.7 % zu t_3 reduziert. Insofern kann zwar nicht von der Annahme eines Missing Completely At Random (MCAR) ausgegangen werden, jedoch zugleich auch nicht die Annahme eines Missing At Random (MAR) abgelehnt werden. Daher wurden fehlende Werte durch die Full-Information-Maximum-Likelihood-Methode (FIML) bei der Schätzung der Populationsparameter und ihrer Standardfehler berücksichtigt (Littel & Rubin, 2002; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

4 Ergebnisse

Zur Überprüfung der im Abschnitt 2 formulierten Hypothesen wurde mittels des Computerprogramms Mplus (Muthén & Muthén, 2009) ein latentes Strukturgleichungsmodell berechnet, welches alle relevanten Variablen simultan berücksichtigt. Tabelle 1 zeigt vorab die bivariaten Korrelationen der manifesten Modellvariablen. Dabei werden signifikante Zusammenhänge zwischen den Skalen der manifesten intrinsischen Berufswahlmotivation zu t_1 und der Lehrerselbstwirksamkeit zu t_2 deutlich. Extrinsische Aspekte der Berufswahlmotivation zu t_1 sind lediglich in der Variablen der Finanziellen Nützlichkeit signifikant mit der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung der Studierenden zu t_2 korreliert. Gleichzeitig gehen jedoch intrinsische Motivationselemente zu t_1 nicht signifikant mit dem wahrgenommenen Belastungserleben als Lehrkraft zu t_3 einher. Der extrinsische Berufswahlaspekt der Nützlichkeit für Familie und Freizeit zu t_1 zeigt sich darüber

hinaus positiv korreliert mit den beruflichen Belastungsskalen der Arbeitsüberforderung und des Kontrolliertheitserlebens und hängt negativ mit der wahrgenommenen Arbeitszufriedenheit zu t_3 zusammen. Ebenso gehen Finanzielle Nützlichkeitsabwägungen der Berufswahl negativ mit der Arbeitszufriedenheit einher. Die individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartung korreliert zudem mit der wahrgenommenen Arbeitsüberforderung negativ und mit der Arbeitszufriedenheit positiv (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Bivariate Interkorrelationen (Pearson) der manifesten Modellvariablen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
	PI	FI	FÜ	FN	NFF	GS	SE	LS	AÜ	KO	AZ
(1)	-										
(2)	.19**	-									
(3)	.28**	.20**	-								
(4)	-.13**	-.06	.04	-							
(5)	-.05	-.03	-.04	.59**	-						
(6)	-.11*	-.10*	.02	.28**	.40**	-					
(7)	.08	.04	.10*	.38**	.40**	.27**	-				
(8)	.24**	.15*	.32**	-.15*	-.05	-.05	-.04	-			
(9)	-.05	-.06	-.06	.15	.23*	.12	.16	-.34**	-		
(10)	-.07	-.16	-.05	.16	.22*	.1	-.09	-.19	.46**	-	
(11)	-.09	.11	-.13	-.25*	-.25**	-.17	-.11	.39**	-.44**	-.50**	-

Anmerkungen: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; PI = Pädagogisches Interesse; FI = Fachliches Interesse; FÜ = Fähigkeitsüberzeugung; FN = Finanzielle Nützlichkeitsabwägungen; NFF = Nützlichkeitsabwägungen für Familie und Freizeit; GS = Geringe Schwierigkeit; SE = Soziale Einflüsse; LS = Lehrerselbstwirksamkeit; AÜ = Arbeitsüberforderung; KO = Kontrolliertheitserleben; AZ = Arbeitszufriedenheit.

Strukturgleichungsanalyse zur Überprüfung der Hypothesen: Zur Überprüfung der Hypothesen wurden im Rahmen der latenten Modellierung die Skalen des Pädagogischen und Fachlichen Interesses sowie der Fähigkeitsüberzeugung einem intrinsischen Motivationsfaktor zugeordnet. Die Skalen der Finanziellen Nützlichkeitsabwägungen, der Vereinbarkeit von Familie und Freizeit, der geringen Schwierigkeit des Lehramtsstudiums und der Sozialen Einflüsse bilden daneben einen Faktor der extrinsischen Berufswahlmotivation. Die Items des eindimensionalen Konstruktes der individuellen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung wurden darüber hinaus zu zwei Indikatoren anhand ihrer Reihenfolge geparellt (vgl. Bandalos & Finney, 2001). Die Skalen der Arbeitsüberforderung, des Kontrolliertheitserlebens und der Arbeitszu-

friedenheit wurden daneben einem wahrgenommenen Belastungsfaktor zugeordnet.

Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse des latenten Regressionsmodells mit vordefinierten Pfaden der extrinsischen und intrinsischen Berufswahlmotivation zu t_1 auf die individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu t_2 und die wahrgenommene Belastung zu t_3 . Ferner wurde ein Pfad von der individuellen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu t_2 auf das Belastungserleben zu t_3 geschätzt. Der absolute Modellfit zeigt mit $\chi^2 = 80.31$; $df = 48$; $p \leq .01$; $CFI = .96$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .05$ eine sehr gute Anpassungsstruktur des Modells.

Die erste Hypothese kann hierbei insofern bestätigt werden, als dass die intrinsische Berufswahlmotivation bedeutsam positiv die individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu t_2 vorhersagt ($\beta = .56$; $p \leq .01$). Allerdings zeigt sie keinen direkten Einfluss auf das wahrgenommene Belastungserleben als Lehrkraft zu t_3 ($\beta = .12$; n. s.). Die zweite Hypothese wird in der Weise verifiziert, als dass die extrinsische Berufswahlmotivation nicht signifikant die wahrgenommene Lehrerselbstwirksamkeit zu t_2 vorhersagt ($\beta = -.07$; n. s.), jedoch bedeutsam das Belastungserleben zu t_3 beeinflusst ($\beta = .37$; $p \leq .01$). Entsprechend der dritten Hypothese prädiziert die individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu t_2 überzufällig das wahrgenommene Belastungserleben als Lehrkraft zu t_3 ($\beta = -.55$; $p \leq .01$). Hierbei kann gemäß der vierten Hypothese ein signifikanter indirekter Effekt nachgewiesen werden, demzufolge der Einfluss der intrinsischen Berufswahlmotivation auf die Belastung durch die individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartung vermittelt wird ($\beta_{\text{indirekt}} = -.31$; $p \leq .01$).

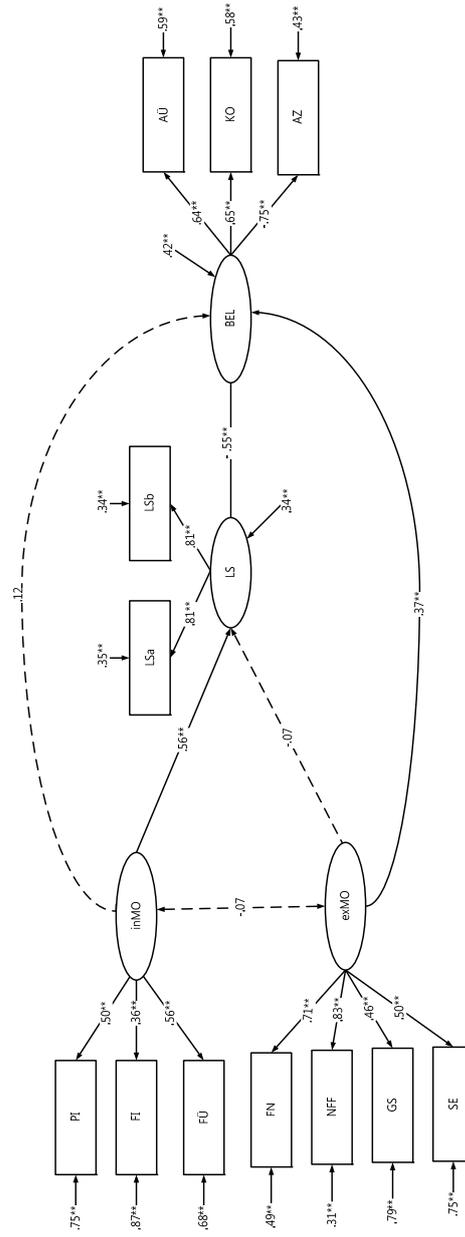


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell für die Hypothesenprüfung mit standardisierten latenten β -Koeffizienten und Korrelationen

Anmerkungen: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; PI = Pädagogisches Interesse; FI = Finanzielles Interesse; FÜ = Fähigkeitsüberzeugung; FN = Finanzielle Nützlichkeit; NFF = Nützlichkeit für Familie und Freizeit; GS = Geringe Schwierigkeit; SE = Soziale Einflüsse; LSa = Lehrerselbstwirksamkeit (Items 1-5); LSb = Lehrerselbstwirksamkeit (Items 6- 10); AU = Arbeitsüberforderung; KO = Kontrolliertheitserleben; AZ = Arbeitszufriedenheit; inMO = intrinsische Motivation; exMO = extrinsische Motivation; LS = Lehrerselbstwirksamkeit; BEL = Belastung.

5 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit konnten anhand eines latenten Strukturgleichungsmodells zwei bedeutsame direkte Effekte nachgewiesen werden: Einerseits beeinflusste die extrinsische Berufswahlmotivation zu Beginn des Studiums und andererseits die im Anschluss an ein Allgemeines Schulpraktikum wahrgenommene Lehrerselbstwirksamkeit das Belastungserleben als Lehrkraft in einem Fachpraktikum zum Ende des Studiums. Darüber hinaus zeigte sich ein indirekter Effekt der intrinsischen Berufswahlmotivation auf das wahrgenommene Belastungserleben, der durch die individuelle Lehrerselbstwirksamkeitserwartung vermittelt wird. Ein entsprechend hohes Ausmaß an intrinsischer Motivation begünstigt diesem Ergebnis folgend den Aufbau der individuellen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, wodurch die negativen Auswirkungen der Belastung und Anforderungen eines schulischen Fachpraktikums zum Ende des Studiums abgepuffert werden könnten. Das Ausmaß an extrinsischer Motivation scheint für einen solchen Puffereffekt keine Rolle zu spielen, sondern geht unmittelbar mit einer möglichen Überlastung der Studierenden im besagten Fachpraktikum des letzten Mastersemesters einher. Zudem erweist sich die extrinsische Berufswahlmotivation als unkorreliert mit der intrinsischen Berufswahlmotivation. Ob es sich bei diesem Ergebnis allerdings um die Abbildung zweier unabhängiger Motivationslagen handelt oder eher um das Artefakt eines Deckeneffektes der einzelnen Motivationskalen, bleibt indes offen.

Zwar zeigt sich über die hier berichteten Messzeitpunkte hinweg ein überzufälliger Dropout der männlichen Studienteilnehmer, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass per se der männliche Anteil an Lehramtsstudierenden mit der Zeit gerade deshalb abnimmt, weil mehr männliche als weibliche Studierende das Lehramtsstudium abbrechen (Heublein, Richter & Schmelzer, 2012). Dabei zeigen die Ergebnisse des vorliegenden Beitrages, dass männliche Studienanfänger sich selbst ein geringeres fachliches und pädagogisches Interesse an ihrem Studium zuschreiben und dieses stärker als weibliche Studierende aufgrund der geringen Schwierigkeit gewählt haben. Möglicherweise begründet sich aus dieser Motivationslage heraus der Dropout der männlichen Studierenden.

Entsprechend der COR-Theorie kann jedoch festgehalten werden, dass extrinsische Motivationslagen der Studien- und Berufswahl einen bedeutsameren Einfluss auf das wahrgenommene Belastungserleben haben als intrinsische Motivationsressourcen. Diese begünstigen ihrerseits jedoch den Zugewinn an neuen Selbstwirksamkeitsressourcen, die wiederum ein höheres protektives Gewicht auf die Belastung haben als die extrinsische Studien- und Berufswahlmotivation. In diesem Sinne sollten Lehramtsstudierende von Beginn ihres Studiums an bereit sein, in ihre beruflichen Ressourcen so zu investieren, dass sie sich vor den negativen Aus-

wirkungen ihres zukünftigen Berufsfeldes schützen können. Überwiegt bei Studierenden allerdings vorrangig eine extrinsische Berufswahlmotivation, so könnte diese durchaus mit einem schonungsbezogenem Arbeits- und Erlebnismuster einhergehen (Rauin, 2007; Römer et al., 2012; Römer et al., 2013; Rothland, 2011, 2013; Schaarschmidt, 2004) und vielleicht daher bereits im geschützten Raum eines Fachpraktikums unmittelbar in einer fortschreitenden Überlastung münden. Studierende, die demgegenüber mit einer hohen intrinsischen Motivation ihr Studium beginnen, sind eher bereit sich die notwendigen beruflichen Handlungsressourcen anzueignen, die sie in die Lage versetzen, die negativen Auswirkungen des Schulalltages und damit verbundene Verluste zu kompensieren. Diese Befunde legen nahe, dass Maßnahmen zur Förderung der Lehrergesundheit bereits während des Studiums thematisiert werden sollten. Dabei sollten bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung Ressourcenverluste möglichst minimiert oder eliminiert werden und eine Ressourcengewinnspirale in Gang gesetzt werden, mit der sich die individuelle Motivation und Fähigkeit zur Bewältigung stressreicher Arbeitsanforderungen des späteren Lehrerberufes erhöht. Dies setzt bereits im ersten Kontakt mit dem späteren Berufsfeld der Schule auf Seiten der Studierenden eine aktive Überprüfung ihrer Berufswahl voraus, in der auch ungünstige Motivationsfacetten revidiert werden sollten. Hierzu ist es von Seiten der Hochschulen notwendig, Orientierungsangebote für Studierende zu schaffen, in denen die Berufswahlmotivation aktiv hinterfragt werden kann.

Literatur

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107-118.
- Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann.
- Bach, A., Besa, K.-S., Brodhäcker, S. & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 105-122). Wien: Lit-Verlag.
- Bandalos, D. L. & Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Hrsg.), *New developments and techniques in structural equation modeling* (S. 269-296). Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout* (S. 15-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Beverly Hills: Sage.

- de Heus, P. de & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout* (S. 269-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.
- 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 (6), 916-934.
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2012). Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. Hannover: HIS Forum Hochschule.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44 (3), 513-524.
- Hobfoll, S. E. & Buchwald, P. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multitaxiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie. In P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multitaxiales Coping* (S. 11-26). Göttingen: Hogrefe.
- Hobfoll, S. E. & Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21 (2), 128-148.
- Hobfoll, S. E. & Schumm, J. A. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Anwendung auf die öffentliche Gesundheitsförderung. In P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multitaxiales Coping* (S. 91-120). Göttingen: Hogrefe.
- Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung 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.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105-114.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4 (1), 1-6.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-260). Bern: Hans Huber.
- Littel, R. J. A. & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103-117.
- Maslach, C. & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6 (2), 100-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397-422.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2009). *Mplus 5.21 (Software)*. Los Angeles.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73-84.
- Rauin, U. (2007). *Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert: Studierverhalten und Karrieren im Lehrberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren?* Frankfurt a. M.: Campus-service.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5-17.

- Römer, J., Appel, J., Drews, F. & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7 (3), 203-208.
- Römer, J., Drews, F., Rauin, U. & Fabricius, D. (2013). Riskante Studien- und berufsrelevante Merkmale von Studierenden: Ein Vergleich von Lehramts- und Jurastudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3 (2), 153-173.
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179-197.
- Rothland, M. (2013). „Riskante“ Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. *Erziehung & Unterricht*, 163 (1/2), 71-80.
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 1-12.
- Schaarschmidt, U. (2004). Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach Pisa – Beiträge zur Reform der Lehrerbildung* (S. 100-115). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt a. M.: Swets & Zeitlinger.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Tönjes, B. & Dickhäuser, O. (2009). Längsschnittliche Effekte von Zielorientierungen auf Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrberuf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (2), 79-86.
- Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (2), 151-160.

Stress and strain in the perspective of students career choice motivation: the conservation of resources theory

According to the conservation of resources theory (COR-Theory), the experience of stress and strain is defined as a continuous process (Buchwald & Hobfoll, 2004). The exhaustion of existing resources seems to be greater than the gain of new resources. One's vulnerability increases following the unsuccessful investment of adequate resources. This paper assumes that special motivational situations at the beginning of teacher education programs lead to inadequate acquisition of coping resources, causing these teachers to experience the impact of the "daily grind" faster and with higher intensity. Using a longitudinal design over four years with three time-points of measurement students career choice motivation at the beginning of their teacher education program (t_1), student teachers' self-efficacy after a student teaching internship in general didactics (t_2) and student teachers strain during a student teaching internship in subject-related didactics (t_3) were analyzed. The results of a latent regression model ($\chi^2 = 80.31$; $df = 48$; $p \leq .01$; CFI = .96; RMSEA = .04; SRMR = .05) show two direct effects: (1) extrinsic career choice motivation and (2) student teachers' self-efficacy predict student teachers' strain during a student teaching internship in subject-related didactics. In addition, an indirect effect was found, showing that the influence of intrinsic career choice motivation on student teachers strain was mediated by student teachers self-efficacy.

Keywords: career choice motivation – conservation of resources-theory – teacher self-efficacy – teacher stress

Autoren

Christoph Schüle, Kris-Stephen Besa, Corinna Denger, Felix Feßler, Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold, Universität Hildesheim, Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft.

Korrespondenz an: christoph.schuele@uni-hildesheim.de