

Schneider, Sibylle

## **Gibt es einen Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen und beruflicher Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften? Ergebnisse aus einer quantitativen Untersuchung von Grund- und Mittelschullehrkräften der Sekundarstufe I**

*Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 227-242*



Quellenangabe/ Reference:

Schneider, Sibylle: Gibt es einen Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen und beruflicher Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften? Ergebnisse aus einer quantitativen Untersuchung von Grund- und Mittelschullehrkräften der Sekundarstufe I - In: Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 227-242 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336638 - DOI: 10.25656/01:33663; 10.35468/6181-17

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336638>

<https://doi.org/10.25656/01:33663>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

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

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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Sibylle Schneider*

# Gibt es einen Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen und beruflicher Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften? Ergebnisse aus einer quantitativen Untersuchung von Grund- und Mittelschullehrkräften der Sekundarstufe I

## Abstract

Im Zentrum dieses Beitrags befinden sich professionelle Überzeugungen von Lehrkräften zu unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen als Einflussgrößen auf ihr Belastungs- und Beanspruchungserleben im Beruf, in Verknüpfung mit pädagogischen Orientierungen, personalen, sozialstrukturellen und berufsbiographischen Merkmalen, gesellschaftlichen Einstellungen und Kontextmerkmalen von Klassen und Schulen. Die Befunde aus der vorgestellten Studie „EpiL“ (Epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften) zeigen differentielle Effekte konstruktivistischer und instruktivistischer „Teacher Beliefs“ auf die Arbeitsüberforderung, das Kontrolliertheitserleben und die Arbeitsunzufriedenheit von Lehrkräften.

**Schlagwörter:** Epistemologische Überzeugungen, Lehrkräfte, berufliche Belastungen, Beanspruchung

## 1 Einleitung

In diesem Beitrag werden zwei Konzepte aufeinander bezogen, nämlich epistemologische Überzeugungen und das Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrkräften, deren Wirkzusammenhang in (fast) noch keiner Untersuchung Forschungsgegenstand war, zumindest ist keine explizite Studie dazu bekannt. Vor diesem Hintergrund werden in den nächsten drei Kapiteln zuerst beide Konzepte und daran anschließend Forschungsergebnisse zu dieser Thematik besprochen.

## 2 Ausgangslage: Berufliche Belastungen und Beanspruchung von Lehrkräften

Die Ergebnisse aktueller Untersuchungen zu Berufsanforderungen und ihrer Bewältigung im Lehrer\*innenberuf verdeutlichen, dass Lehrkräfte einerseits häufig eine hohe Zufriedenheit mit ihrem Beruf angeben (Keller-Schneider 2023, 161), andererseits aber auch von Stress, hoher Arbeitsbelastung, physischer und emotionaler Erschöpfung berichten (Klusmann u. a. 2023, 5ff.). Sie belegen damit, dass Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf in vergangener Zeit zugenommen haben und damit auch die physischen und vor allem psychischen Folgen davon (vgl. Lehr 2014, 948ff.). Die Konzepte Belastungen und Beanspruchung werden dabei häufig synonym verwendet, unterscheiden sich aber voneinander (Rudow 1994, 13): Objektive Anforderungen und subjektive Handlungsvoraussetzungen rahmen die Tätigkeit von Lehrkräften. Anforderungen können dabei ab einer bestimmten Intensität als Belastungen erlebt werden, woraus sich psychophysische Beanspruchung mit positiven oder negativen Folgen ergeben kann. Darauf aufbauend konnten Schaarschmidt und Kieschke (2013, 81f.) in ihren Untersuchungen verschiedene Beanspruchungsmuster oder -typen bei Lehrkräften identifizieren, die sich, je nachdem, darauf auswirken können, wie Schüler\*innen die Unterrichtsqualität wahrnehmen (Klusmann u. a. 2006, 170). Als entscheidende Bedingungsfaktoren der Beanspruchung von Lehrkräften in Form emotionaler Erschöpfung oder Berufszufriedenheit gelten ihre Persönlichkeitsmerkmale, aber auch ihre pädagogischen Vorerfahrungen und ihr Wissen über Klassenführung (Klusmann u. a. 2012, 284). Allerdings stellen Voss u. a. (2015, 210f.) im Zusammenhang von Klassenraummanagement und Beanspruchung im Beruf noch ein Forschungsdefizit fest (vgl. zu Klassenraummanagement Evertson & Weinstein 2006). Hinsichtlich der Erklärung von Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf und darüber hinaus wurden verschiedene theoretische Ansätze entwickelt, Paradigmen formuliert und heuristische Rahmenmodelle und Raster vorgeschlagen, in denen Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen auf personaler oder beruflicher Ebene und (präventive) Interventionen systematisiert werden, (vgl. van Dick & Stegmann 2013; Krause u. a. 2013; Krause & Dorse-magen 2014, 988ff.; Cramer u. a. 2018, 4ff. & 9ff.). Lammassaari u. a. (2022) resümieren aus den Befunden in ihrer Studie in Finnland, dass adaptive epistemologische Theorien von Lehrkräften bei Herausforderungen im Beruf als „Puffer“ wirksam werden und mit einem relativ hohen Engagement und geringer emotionaler Erschöpfung (Burnout) einhergehen. Im Hinblick auf dieses Ergebnis wird im nächsten Kapitel das Konstrukt der epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen auf theoretischer Ebene diskutiert und der empirische Forschungsstand dazu dargelegt.

### 3 Epistemologische Überzeugungen von Lehrkräften

Epistemologische Überzeugungen zählen neben Wertbindungen, subjektiven Theorien über Lehren und Lernen und Zielsystemen für Curriculum und Unterricht zum Bereich der Werthaltungen und Überzeugungen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006, 496ff.), die Lehrende und auch Lernende über das Wissen und den Wissenserwerb entwickeln und die Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen und das professionelle Handeln von Lehrkräften maßgeblich beeinflussen (ebd., 498f.). In Assoziation mit berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften ist in der internationalen Literatur häufig von „Teacher Beliefs“ die Rede (Reusser & Pauli 2014, 643 in Anlehnung an Pajares 1992, 307; Calderhead 1996, 719; Fives & Buehl 2012, 471). Hingegen hat sich in der nationalen Literatur weitläufig der Begriff der Überzeugungen von Lehrkräften etabliert (Reusser & Pauli 2014, 643). Dieses Konstrukt zeichnet allerdings, insgesamt betrachtet, eine inkonsistente und heterogene Konzeptualisierung aus (vgl. Beitrag von Merk & Schmidt i. d. B.) und wird u. a. auch in die Nähe des Habitus-Konzepts als verinnerlichte Struktur und kollektive Praxis gebracht (Reusser & Pauli 2014, 644f.). Vor diesem Hintergrund haben sich verschiedene Autor\*innen mit der Systematisierung von „Teacher Beliefs“ beschäftigt, die sich übereinstimmend auf Lehr-Lernprozesse, die Lehrperson, die Lernenden, Domänen, kontextuelle und systemische Bedingungen, die Professionalisierung oder das Selbst und die Rolle als Lehrkraft beziehen (bspw. Calderhead 1996, 719ff.; Woolfolk Hoy & Weinstein 2006, 191ff.; Woolfolk Hoy u. a. 2006, 717ff.; Reusser & Pauli 2014, 650f.). Reusser und Pauli (2014, 650) bezeichnen „Teacher Beliefs“ zu Lerninhalten und -prozessen als epistemologische Überzeugungen im engeren Sinne. Im Hinblick darauf sind Überzeugungen von Lehrkräften zu konstruktivistisch und rezeptiv-transmissiv bzw. instruktivistisch orientierten Lehr- und Lernprozessen, d. h. Lernende in der aktiven oder passiven Rolle, häufig Gegenstand der Forschung (ebd.; Leuchter u. a. 2006, 564ff.; Fives u. a. 2015, 249ff.). Davon wurden bisher insbesondere konstruktivistische Überzeugungen in Verknüpfung mit Schulleistungen in Mathematik, vermittelt über den Einfluss dieser „Teacher Beliefs“ auf die Instruktionsqualität im Unterricht (Kleickmann u. a. 2016, 3f.; Yang u. a. 2020, 284f., 288ff.), in der Forschung fokussiert. So konnten Peterson u. a. (1989, 12ff.) einen positiven Zusammenhang zwischen konstruktivistisch orientierten „Teacher Beliefs“ zu Lehr- und Lernprozessen, dem Wissen darüber und den Leistungen von Schüler\*innen in einem Problemlöfungstest im Mathematikunterricht in der ersten Klasse ermitteln. Desgleichen haben auch Staub und Stern (2002, 344) in einer ähnlichen Untersuchung mit einem Längsschnittdesign in zweiten und dritten Klassen festgestellt: „Teacher Beliefs“ kognitiven konstruktivistischen Orientierungen von Grundschullehrkräften sind demnach mit besseren mathematischen Problemlösefähigkeiten von Grundschüler\*innen verbunden als solche mit assozianistischer oder direkter transmissiver Sichtweise. Beide Kate-

gorien von „Teacher Beliefs“ gehen aber in etwa mit gleich guten Rechenleistungen einher. Außerdem haben Stipek u. a. (2001, 217ff.) für diese Arten von Überzeugungen eine hohe interne Kohärenz (bspw. Kontrolle vs. Autonomieunterstützung, Vermittlung von Fakten vs. Kreativität) und Kongruenz mit Unterrichtspraktiken und Beurteilungskriterien von Mathematiklehrkräften in Grundschulen nachgewiesen (bspw. wenig Enthusiasmus, mehr Leistungsorientierung, eine neutrale Notenvergabe seitens der Lehrkräfte oder wenig Selbstvertrauen der Lernenden in ihre mathematischen Kompetenzen in Zusammenhang mit transmissiven „Teacher Beliefs“). Ebenso konnten Dubberke u. a. (2008, 199ff.) einen negativen Zusammenhang zwischen transmissiven „Teacher Beliefs“ und den Mathematikleistungen von Schüler\*innen der Sekundarstufe I in Erfahrung bringen, der über geringe kognitive Aktivierung der Schüler\*innen auf Klassenebene mediiert wird. Darüber hinaus sind transmissive Überzeugungen von Lehrkräften stets auch mit wenig konstruktiver Unterstützung der Lernenden auf Klassenebene assoziiert. Häufig wird in solchen Untersuchungen von unidirektionalen und weniger von inkongruenten oder inkonsistenten Wirkrichtungen zwischen „Teacher Beliefs“ einerseits und Unterrichtspraktiken oder Outputs auf Ebene der Lernenden andererseits ausgegangen (Fives & Buehl 2012, 481f.). Jedoch können diese Konzepte auch verschiedentlich aufeinander bezogen sein: Entweder unidirektional, unverbunden oder reziprok und zugleich komplex beiderseits, wobei letzteres aber nur in Abhängigkeit von Erfahrungen der Lehrkraft, des Typus, der Position im „Teacher Beliefs System“ und Funktionsweise von Lehrer\*innenüberzeugungen möglich ist. Die Realisierung von „Teacher Beliefs“ wird sowohl von internalen Faktoren der Lehrkraft (Wissen, Erfahrungen u. a.) als auch von externalen, darunter klassen- oder schulspezifische Faktoren wie Klassenstärke, Schulkultur u. a. oder regionale und nationale Rahmenbedingungen wie Curricula u. a. zu subsumieren sind, reguliert (Buehl & Beck 2015, 68ff.). Des Weiteren wurden die Förderung und Entwicklung konstruktivistischer vs. instruktivistischer Überzeugungen angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe I zum Mathematikunterricht und -lernen während ihres Referendariats und danach in ihren ersten Berufsjahren als Professionelle in verschiedenen Studien längsschnittlich untersucht, mit folgenden Ergebnissen: Die Diskursqualität in Lehrer\*innenseminaren im Sinne einer Ermutigung zur aktiven Verarbeitung verschiedener, auch konfligierender, Standpunkte und nicht nur geteilter Unterrichtserfahrungen, vermittelt über Reflektion in Form des regelmäßigen Sprechens darüber, stärkt Überzeugungen zu konstruktivistischen Unterrichtsorientierungen und schwächt entsprechende instruktivistische ab. Dabei wird die Verknüpfung von Diskursqualität und Reflektion von motivational-affektiven Ressourcen angehender Lehrkräfte wie Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus oder emotionaler Erschöpfung moderiert (Decker u. a. 2015, 47ff.). Allerdings ist auch zu beobachten, dass im Verlauf des Referendariats konstruktivistische Orientierungen abnehmen, dagegen die emotionale Erschöpfung zunimmt – und gegen Ende des Referendariats wieder abnimmt (Voss & Kunter 2020, 295ff.).

Personale und soziale Ressourcen von Lehramtsanwärt\*innen wie Freude am Unterrichtsfach Mathematik oder die instrumentelle Unterstützung von Peers oder Mentor\*innen mit konstruktivistischen Orientierungen können diese Entwicklung jedoch „puffern“ (ebd.). Gleiches gilt ebenso für die Eigenschaft der Offenheit für neue Erfahrungen oder die Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen und Reflektion in Bezug auf den abnehmenden Trend konstruktivistischer Überzeugungen in der späteren professionellen Berufspraxis (Bönke u. a. 2024, 3ff.). Konstruktivistische und transmissive Unterrichts- und Lernüberzeugungen werden häufig als ein diametrales und sich wechselseitig ausschließendes exklusives Gegensatzpaar beschrieben oder als eine eindimensionale Skala mit den beiden Polen „konstruktiv“ und „instruktiv“, was aber der Realität oftmals nicht entspricht, denn Lehrende können stets beide Sichtweisen in sich vereinen (Decker u. a. 2015, 42f., 51). Forschungsdesiderata zu den hier behandelten „Teacher Beliefs“ betreffen einerseits ihre Funktionsweise in weiteren Unterrichtsfächern sowie in der Klassenführung bzw. im Klassenraummanagement im Allgemeinen (vgl. dazu die qualitative Forschungsarbeit von Baston 2023 und Woolley & Woolley 1999), andererseits die Frage, inwieweit sich diese Überzeugungen in den „Beliefs“ von Schüler\*innen zum konstruktivistischen und instruktivistischen Unterricht widerspiegeln im Sinne von Transmissionen. Die Ergebnisse einer Schweizer Studie zu „Beliefs“ von Sekundarschüler\*innen geben Hinweise darauf (Girnat & Hascher 2021, 532ff.): Sowohl der von ihnen perzipierte instruktivistische als auch der konstruktivistische Unterricht (entdeckendes Lernen) sind substantiell prädiktiv mit guten Testleistungen in Mathematik verbunden.

#### 4 Empirische Untersuchung: Fragestellungen, Forschungsdesign, Stichprobe, Ergebnisse und Diskussion

Im Rahmen der im Folgenden vorgestellten Untersuchung wird vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Grundlagen und des empirischen Forschungsstands die *Forschungsfrage* aufgegriffen, ob es einen Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften, genau ihren „Teacher Beliefs“ zu einerseits instruktivistisch bzw. transmissiv und andererseits konstruktivistisch orientierten Lehr- und Lernformen und auch Elternarbeit, und ihrer Belastung und Beanspruchung im Beruf und schulischen Kontext gibt. Dahingehend wird postuliert, dass diese „Teacher Beliefs“ als Einflussfaktoren, unter ceteris paribus weiterer personaler und berufsbezogener Merkmale und Bedingungen des Arbeitsumfeldes von Lehrkräften, ihr Belastungs- und Beanspruchungserleben erklären können und differentielle Effekte darauf erzielen. Diese Forschungsannahme wird mit Daten aus der Studie „EpiL“ mit quantitativen Methoden geprüft.

*Forschungsdesign und Methode der Studie:* In der vorliegenden Studie wurden Lehrkräfte mit einem Paper-Pencil-Fragebogen in der Zeit vor der Corona-Pandemie

einmalig schriftlich befragt. Insofern handelt es sich hierbei um eine Querschnittuntersuchung, d. h. um ein primäranalytisches Ex-Post-Facto-Forschungsdesign. Die Studienteilnahme war freiwillig und anonym, ein Widerruf jederzeit möglich. Den Untersuchungsteilnehmenden wurde die Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen zugesichert.

*Untersuchungsinstrument und Operationalisierungen:* Mit dem Fragebogeninstrument wurde einerseits eine Reihe an latenten Konstrukten wie Überzeugungen, pädagogische Orientierungen, Einstellungen zum Beruf und zu sozialer Ungleichheit oder Selbstwirksamkeitserwartungen erfasst (siehe Tabelle 1<sup>1</sup>), andererseits auch eine Reihe an soziodemographischen Daten wie Gender, Alter, berufliche Stellung (Beamtin/Beamter, Angestellte\*r, Referendar\*in u. a.), Unterricht an welcher Schulart, Schulabschlüsse, berufliche Ausbildungs- und Studienabschlüsse (erstes Staatsexamen für welches Lehramt u. a.), Lehramtszugang (zweites Staatsexamen für welches Lehramt u. a.), Bildungsniveau der Eltern, deutsche Staatsangehörigkeit (seit Geburt oder über Einbürgerung), Familienstand und Kinderanzahl.<sup>2</sup> Außerdem wurde auch nach berufsbiographischen Merkmalen bzw. Strukturmerkmalen des Arbeitsplatzes gefragt, insbesondere zur eigenen Position in der Schule ((stellvertretende) Schulleitung, Klassenlehrer\*in, Fachlehrer\*in, Beratungslehrer\*in u. a.), Anzahl der Unterrichtsklassen, durchschnittliche Klassenstärke, Anzahl der Berufsjahre als Lehrkraft und Fortbildungstage im letzten Schuljahr. Alle bisher genannten Aspekte stellen in den folgenden Analysen Prädiktor- und zugleich Drittvariablen dar<sup>3</sup>. Die Kriterien, d. h. die Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf, wurden mit der Skala „Berufliche Belastung“ von Enzmann und Kleiber (1989) operationalisiert, die sich wiederum aus den drei Subskalen „Arbeitsüberforderung“, „Kontrolliertheitserleben“ und „Arbeitsunzufriedenheit“ zusammensetzt. Das „Herzstück“ des Untersuchungsinstruments stellt jedoch die von Woolley und Woolley (1999) im Rahmen einer Interviewstudie entwickelte und mit einer quantitativen Untersuchung validierte Skala dar, bestehend aus vier Subskalen und 27 Items, womit auf Grundlage der behavioristischen und konstruktivistischen Lerntheorie „Teacher Beliefs“ sowohl zum transmissiven bzw. instruktivistischen Klassenraummanagement (TM 7)<sup>4</sup> und Unterricht (TT 9) als auch zum konstruktivistischen Unterricht (CT 7) und zur (konstruktivistischen) Elternarbeit (CP 4) gemessen werden. Dieses Fragebogeninstrument wurde in der Studie hier interkulturell validiert, wofür alle Items aus der Interviewstudie von Woolley

1 Dabei handelt es sich um Zustimmungsskalen mit jeweils einem sechsstufigen Antwortformat („Stimme überhaupt nicht zu“ bis „Stimme voll und ganz zu“ oder „Trifft überhaupt nicht zu“ bis „Trifft voll und ganz zu“).

2 Diese manifesten sozialstrukturellen Indikatoren wurden teils mit Hybridfragen erhoben.

3 Diese stellen konstant zu haltende Kontrollbedingungen mit teils zu den untersuchten Beliefs ähnlich konnotierten Konstrukten dar.

4 Die beiden Autorinnen sprechen in diesem Zusammenhang von traditionellem oder behavioristischem, d. h. instruktivistischem, Management und Unterricht (Anzahl der Items und Abkürzungen der Skalen in Klammern).

und Woolley (1999) von einer Anglistin übersetzt wurden. Anschließend wurden die übersetzten Items im Rahmen eines Pretests mit quantitativen Methoden geprüft und zuletzt in der Studiengruppe und in Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden reflektiert. Von den mit diesen entwickelten Skalen erhobenen Daten in der Hauptstudie wurden nur die entsprechenden Items in der Validierungsstudie der beiden Autorinnen (ebd.) einer Reliabilitäts- und Itemanalyse je Subskala unterzogen und des Weiteren insgesamt explorativ faktorisiert, um so die latente Struktur der Skala in der deutschsprachigen Fassung festzustellen<sup>5</sup>. Auf Basis der Ergebnisse daraus wurden vier Items wegen schlechter Passung aufgrund ihrer geringen Trennschärfe und der dadurch geringen Reliabilität der gesamten Skala in der Itemanalyse eliminiert, so dass zuletzt 23 Items übrigblieben, deren latente Struktur im Folgenden mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse nochmalig ermittelt wurde, mit dem Ergebnis teils akzeptabler Fit-Indizes (Messmodell:  $\chi^2(224)=310,758$ ;  $p<0,001$ ; CFI 0,825; TLI 0,785; RMSEA 0,049)<sup>6</sup>. Zuletzt wurden die Items je Subskala zu einem Summenwert indiziert. Mit diesem Prozedere wurde dieses Instrument für den deutschsprachigen Raum nutzbar gemacht. In ähnlicher Weise, aber in reduzierter Form vor dem Hintergrund vorhandener Validierungen und Anwendungserfahrungen, wurde mit den Skalen aller weiteren latenten Konstrukte verfahren und die Items je Skala desgleichen zu einem Summenwert indiziert. Interkorrelationen nach Pearson zwischen den Subskalen zu den untersuchten „Teacher Beliefs“ verdeutlichen, dass die beiden latenten Konstrukte mit konstruktivistischen Überzeugungen untereinander signifikant positiv assoziiert sind ( $0,411^{***}$ ;  $N=160$ )<sup>7</sup>, ebenso die beiden anderen mit transmissiven Überzeugungen ( $0,480^{***}$ ;  $N=160$ ). Im Gegensatz dazu korreliert das latente Konstrukt mit Überzeugungen zum konstruktivistischen Unterricht mit den beiden Konstrukten, die instruktivistische Überzeugungen zum Unterricht und Klassenraummanagement zum Ausdruck bringen, jeweils signifikant negativ ( $-0,212^{**}$ ;  $N=161$  bzw.  $-0,395^{***}$ ;  $N=160$ ), was bedeutet, dass beide Kategorien von Überzeugungen zwei unipolare Dimensionen darstellen, die sich tendenziell wechselseitig ausschließen. Zwischen den latenten Konstrukten zur konstruktivistischen Elternarbeit einerseits und zu transmissiven Überzeugungen zum Unterricht und Klassenraummanagement andererseits besteht jedoch kein Zusammenhang.

5 Die Ergebnisse daraus können hier im Detail nicht dargestellt werden. Folgende Beispielimite beschreiben die latenten Konstrukte dieser Subskalen: TM „Ich glaube, Schülerinnen und Schüler lernen am besten, wenn es einen festen Stundenplan gibt.“, TT „Die Stoffauswahl für den Unterricht treffe ich gern selbst. Schließlich können die Schülerinnen und Schüler nicht wissen, was sie lernen müssen.“, CT „Ich glaube, Schülerinnen und Schüler und ihre Ideen in meine Unterrichtsplanung miteinzubeziehen, ist eine wirkungsvolle Möglichkeit, meinen Unterricht zu gestalten.“, CP „Es ist ein wichtiger Bestandteil meiner Rolle als Lehrkraft, die Familien der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, wenn Probleme auftreten, die ihr Lernen behindern.“

6 CFI und TLI fallen etwas schwächer aus. Die Reichweite der standardisierten direkten Effekte beträgt je Subskala: TM 0,17-0,64, TT 0,36-0,64, CT 0,44-0,63, CP 0,51-0,72.

7 Signifikanzniveaus: \* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$ ; \*\*\* $p<0,001$ .

*Stichprobe:* An der Studie haben sich 29 Schulen aus einer Großstadt, zwei Kreisstädten und einem Landkreis in einer Metropolregion in Südbayern beteiligt, davon 19 Grund-, 5 Mittel- und 5 Grund- und Mittelschulen. Mit der Durchführung der Befragung, d.h. der Verteilung, dem Einsammeln und Zurücksenden der postalisch oder persönlich zugestellten Fragebögen, wurde jeweils die Schulverwaltung nach Absprache beauftragt. Alle Lehrkräfte einer Schule haben einen Fragenbogen erhalten. Somit ist hier von einer nicht-randomisierten Klumpenstichprobe mit Vollerhebung pro Klumpen als Ziel und Selbstselektion auszugehen. Die realisierte Stichprobe lässt sich folgendermaßen beschreiben (jeweils absolute Anzahl): 161 Studienteilnehmende, darunter 145 Lehrerinnen und 16 Lehrer, 144 Personen mit Beamtenstatus, 113 Grundschul- und 48 Mittelschullehrkräfte, 4 Schulleitungen und 12 Stellvertretende, 122 Klassenlehrkräfte, 30 Fachlehrer\*innen, 4 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, 87 Bildungsaufsteiger\*innen (Hochschulzugangsberechtigung im Verhältnis zum Schulbildungsniveau der Eltern, Anzahl der Stufen), 25 Personen mit Höher-/bzw. Weiterqualifizierung (mindestens eine Berufsausbildung vor dem Lehramtsstudium bzw. Lehrberuf, Anzahl) und 19 Bildungsupgrader (weitere(r) Schulabschluss/Schulabschlüsse vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, Anzahl). Der Altersdurchschnitt der Untersuchungsteilnehmenden liegt bei 41 Jahren (Range 23-63 Jahre). Im Durchschnitt haben sie 15 Jahre als Lehrkräfte gearbeitet (Range 1-44 Jahre).

*Ergebnisse:* Die Befunde aus deskriptiven Analysen und Reliabilitätsanalysen der Skalen lassen insgesamt und differenziert nach Grund- und Mittelschullehrkräften erkennen (siehe Tabelle 1), dass die Zuverlässigkeit der Skalen größtenteils als akzeptabel zu beurteilen ist. Die Lehrkräfte fühlen sich im Durchschnitt im Beruf eher wenig überfordert oder kontrolliert, sind damit auch eher selten unzufrieden und stimmen Überzeugungen zu konstruktivistischen Unterrichtsmethoden und konstruktivistischer Elternarbeit, relativ betrachtet, etwas mehr zu als traditionellen bzw. instruktivistischen Methoden des Unterrichts- und Klassenraummanagements. Im Gegensatz dazu gewähren sie ihren Schüler\*innen im Unterricht nur in einem mittleren Maße Autonomie, verhalten sich dafür aber ihnen gegenüber meist bedeutend fürsorglich und sehen die Anlageorientierung als maßgebend für Leistung eher skeptisch. Außerdem beschreiben sie sich selbst als selbstwirksam und idealistisch im Beruf mit einem ausgeprägten pädagogischen Selbstverständnis, stehen damit einhergehend aber der Akzeptanz vor allem sozialer Ungleichheit und auch des meritokratischen Denkens jeweils ablehnend gegenüber.

Des Weiteren verdeutlichen die Ergebnisse aus bivariaten Korrelationsanalysen nach Pearson, dass alle drei Auswirkungen beruflicher Belastungen und Beanspruchung sehr bedeutend und hoch signifikant zusammen einhergehen ( $0,441^{***}$ ;  $N = 161$ ;  $0,432^{***}$  und  $0,520^{***}$ ;  $N = 160$ )<sup>7</sup> sowie Weiter- bzw. Höherqualifizierung mit dem Lehramtsstudium und Lehrberuf und Bildungsupgrading zwar schwach, aber signifikant korrespondieren ( $0,165^*$ ;  $N = 160$ ), jeweils aber nicht substantiell mit Bildungsaufstieg verknüpft sind ( $0,113$  bzw.  $0,104$  n. sign.;  $N = 159$ ).

**Tab. 1:** Ergebnisse aus deskriptiven Analysen (Mittelwert (Mean), Standardabweichung (SD), Fallzahl (N)) und Reliabilitätsanalysen (Cronbachs'  $\alpha$ ) der Skalen bzw. latenten Konstrukte.

| Skalen<br>(latente Konstrukte)<br>Quellen                            | Anzahl<br>Items | Cron-<br>bachs' $\alpha$ | Gesamte<br>Stichprobe<br>Mean SD/N | Grundschul-<br>lehrkräfte<br>Mean SD/N | Mittelschul-<br>lehrkräfte<br>Mean SD/N |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------------|------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|
| Subskalen „Berufliche Belastung“ nach Enzmann & Kleiber (1989)       |                 |                          |                                    |                                        |                                         |
| Arbeitsüberforderung                                                 | 6               | 0,721                    | 1,79<br>0,73/160                   | 1,83<br>0,74/112                       | 1,68<br>0,69/48                         |
| Kontrolliertheitserleben                                             | 3               | 0,586                    | 1,13<br>0,70/161                   | 1,14<br>0,71/113                       | 1,10<br>0,67/48                         |
| Arbeitsunzufriedenheit                                               | 6               | 0,777                    | 1,30<br>0,73/161                   | 1,30<br>0,70/113                       | 1,30<br>0,79/48                         |
| Subskalen „Teacher Beliefs“ nach Woolley & Woolley (1999)            |                 |                          |                                    |                                        |                                         |
| Traditionelles Klassenraum-<br>management                            | 7               | 0,528                    | 2,53<br>0,64/161                   | 2,44<br>0,64/113                       | 2,75<br>0,58/48                         |
| Traditioneller Unterricht                                            | 7               | 0,678                    | 2,35<br>0,69/160                   | 2,33<br>0,73/112                       | 2,39<br>0,59/48                         |
| Konstruktivistischer Unterricht                                      | 6               | 0,675                    | 3,37<br>0,68/161                   | 3,35<br>0,69/113                       | 3,41<br>0,67/48                         |
| Konstruktivistische Elternarbeit                                     | 3               | 0,590                    | 3,47<br>0,95/160                   | 3,47<br>0,97/112                       | 3,47<br>0,89/48                         |
| Skalen „Pädagogische Orientierungen“                                 |                 |                          |                                    |                                        |                                         |
| Autonomie<br>nach Röder & Kleine (2007)                              | 6               | 0,745                    | 2,59<br>0,76/161                   | 2,60<br>0,75/113                       | 2,54<br>0,77/48                         |
| Fürsorglichkeit des Lehrers<br>nach Clausen (2002)                   | 4               | 0,721                    | 3,87<br>0,70/161                   | 3,90<br>0,66/113                       | 3,81<br>0,79/48                         |
| Anlageorientierung<br>nach Koch et al. (1972)                        | 10              | 0,590                    | 2,39<br>0,50/157                   | 2,36<br>0,50/110                       | 2,48<br>0,47/47                         |
| Skalen „Personale Merkmale (Resilienz) und Einstellungen zum Beruf“  |                 |                          |                                    |                                        |                                         |
| Selbstwirksamkeit<br>nach Jerusalem & Schwarzer (1999)               | 10              | 0,879                    | 3,11<br>0,59/160                   | 3,11<br>0,64/112                       | 3,12<br>0,46/48                         |
| Idealismus<br>nach Enzmann & Kleiber (1989)                          | 2               | 0,612                    | 3,04<br>0,98/153                   | 2,95<br>0,98/108                       | 3,24<br>0,96/45                         |
| Pädagogisches Selbstverständnis nach<br>Koch et al. (1972)           | 3               | 0,414                    | 3,31<br>0,75/159                   | 3,26<br>0,72/111                       | 3,44<br>0,80/48                         |
| Subskalen „Soziale Ungleichheit“ in Anlehnung an Mayer et al. (1997) |                 |                          |                                    |                                        |                                         |
| Akzeptanz sozialer Ungleichheit                                      | 3               | 0,743                    | 1,58<br>0,90/155                   | 1,48<br>0,84/109                       | 1,81<br>1,01/46                         |
| Akzeptanz von Meritokratie                                           | 5               | 0,646                    | 2,24<br>0,75/153                   | 2,19<br>0,75/108                       | 2,34<br>0,75/45                         |

Ferner weisen die Ergebnisse aus einfaktoriellen Varianzanalysen mit mehreren Kriterien darauf hin (siehe auch Tabelle 1)<sup>7</sup>, dass sich Bildungsaufsteiger\*innen als Volksschullehrkräfte im Mittel substantiell weniger arbeitsüberfordert fühlen (Mean = 1,66;

SD=0,680; N=87) als Bildungstraditionalist\*innen im Lehrberuf (Mean=1,93; SD=0,766; N=72; F-Wert (df1, N=158) 5,381\*; part. Eta<sup>2</sup>=0,033; Levene-Test: F-Wert (1, 157) 1,331 n. sign.).

Mittelschullehrkräfte akzeptieren allerdings signifikant häufiger soziale Ungleichheit (F-Wert (df1, N=154) 4,463\*; part. Eta<sup>2</sup>=0,008; Levene-Test: F-Wert (1, 151) 0,113 n. sign.) und sind auch substantiell überzeugt von transmissiven Methoden des Klassenraummanagements als Grundschullehrkräfte (F-Wert (df1, N=160) 8,355\*; part. Eta<sup>2</sup>=0,050; Levene-Test: F-Wert (1, 159) 0,580 n. sign.). Darüber hinaus sind keine weiteren substantiellen Unterschiede zwischen diesen Gruppen in den untersuchten Merkmalen bzw. Konstrukten festzustellen.

Mit den folgenden Analysen wird ermittelt, inwieweit Auswirkungen beruflicher Belastungen und Beanspruchung von „Teacher Beliefs“, pädagogischen Orientierungen, personalen Merkmalen, sozialen Einstellungen, berufsbiographischen und sozialstrukturellen Merkmalen der Lehrkräfte oder von Charakteristika des Arbeitsplatzes determiniert sind. Dazu zeigen bivariate Korrelationsanalysen zwischen den untersuchten Konstrukten jeweils teils hoch signifikant negative Zusammenhänge zwischen Arbeitsüberforderung einerseits und „Teacher Beliefs“ zu transmissiven Unterrichtsmethoden, Selbstwirksamkeit und Akzeptanz sozialer Ungleichheit andererseits. Des Weiteren ist das Kontrolliertheitserleben mit Selbstwirksamkeit in einem hohen Maße substantiell negativ verbunden, desgleichen die Arbeitsunzufriedenheit. Letzteres korreliert zugleich mit „Teacher Beliefs“ zu konstruktivistischen Unterrichtsmethoden und konstruktivistischer Elternarbeit, Autonomie und Akzeptanz sozialer Ungleichheit substantiell negativ (siehe Tabelle 2)<sup>7</sup>.

**Tab. 2:** Ergebnisse aus bivariaten Korrelationsanalysen zwischen den Auswirkungen beruflicher Belastungen und Beanspruchung von Lehrkräften und den Konstrukten zum Unterricht und zur Person.

|                          | <i>Arbeitsüberforderung</i> | <i>Kontrolliertheitserleben</i> | <i>Arbeitsunzufriedenheit</i> |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Trad. Management         | -0,046 (N = 160)            | 0,038 (N = 161)                 | -0,024 (N = 161)              |
| Trad. Unterricht         | -0,161* (N = 159)           | -0,015 (N = 160)                | -0,040 (N = 160)              |
| Konstrukt. Unterricht    | -0,039 (N = 160)            | -0,079 (N = 161)                | -0,274*** (N = 161)           |
| Konstrukt. Elternarbeit  | 0,008 (N = 159)             | -0,122 (N = 160)                | -0,355*** (N = 160)           |
| Autonomie                | -0,034 (N = 160)            | -0,054 (N = 161)                | -0,283*** (N = 161)           |
| Fürsorglichkeit          | 0,012 (N = 160)             | 0,000 (N = 161)                 | -0,151 (N = 161)              |
| Anlageorientierung       | -0,113 (N = 157)            | -0,048 (N = 157)                | -0,142 (N = 157)              |
| Selbstwirksamkeit        | -0,292*** (N = 159)         | -0,257** (N = 160)              | -0,453*** (N = 160)           |
| Idealismus               | 0,054 (N = 153)             | 0,094 (N = 153)                 | -0,029 (N = 153)              |
| Päd. Selbstverständnis   | 0,041 (N = 158)             | 0,076 (N = 159)                 | 0,010 (N = 159)               |
| A. sozialer Ungleichheit | -0,168* (N = 154)           | -0,008 (N = 155)                | -0,162* (N = 155)             |
| A. v. Meritokratie       | -0,005 (N = 152)            | 0,011 (N = 153)                 | -0,028 (N = 153)              |

In der multiplen Betrachtung der Prädiktoren mit signifikanten Ergebnissen in den bivariaten Zusammenhangsanalysen (siehe Tabelle 2), der soziodemographischen und berufsbiographischen Merkmale der Lehrkräfte und Charakteristika des Arbeitsplatzes mit substantiellen Befunden in Voranalysen erreichen nur noch „Teacher Beliefs“ zu transmissiven Unterrichtsmethoden, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Anzahl der Fortbildungstage im letzten Schuljahr und Unterrichtsklassen jeweils einen signifikant negativen Effekt in Bezug auf die Arbeitsüberforderung, der Lehrberuf als Zweitqualifikation dagegen einen substantiell positiven Effekt darauf, bei einer guten Varianzaufklärung von 20 % in diesem Modell (siehe Tabelle 3)<sup>7</sup>. Das Kontrolliertheitserleben im Lehrberuf wird dagegen mit einer Varianzaufklärung von 8,5 % nur noch von den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Anzahl an Fortbildungstagen mit jeweils einem signifikant negativen Gewicht determiniert. „Teacher Beliefs“ zu konstruktivistischer Elternarbeit, Selbstwirksamkeitserwartungen und die durchschnittliche Klassenstärke erklären dagegen zusammen mit 36,2 % einen bedeutenden Varianzanteil von Arbeitsunzufriedenheit, davon erste beide Prädiktoren mit jeweils einem substantiell negativen und letzter Prädiktor mit einem signifikant positiven Gewicht. Im Weiteren werden diese Ergebnisse reflektiert und diskutiert.

**Tab. 3:** Ergebnisse aus linearen Regressionsanalysen zur Erklärung der Auswirkungen beruflicher Belastungen und Beanspruchung von Lehrkräften mit unterrichtsrelevanten und personalen Konstrukten, soziodemographischen und berufsrelevanten Indikatoren.

|                                                     | <i>Arbeits-<br/>überforderung</i> | <i>Kontrolliertheits-<br/>erleben</i> | <i>Arbeits-<br/>unzufriedenheit</i> |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Traditionelles Klassenraummanagement                |                                   |                                       |                                     |
| Traditioneller Unterricht                           | -0,155*                           |                                       |                                     |
| Konstruktivistischer Unterricht                     |                                   |                                       | -0,095                              |
| Konstruktivistische Elternarbeit                    |                                   |                                       | -0,198*                             |
| Selbstwirksamkeit                                   | -0,291**                          | -0,210*                               | -0,287***                           |
| Autonomie im Unterricht                             |                                   |                                       | -0,010                              |
| Akzeptanz sozialer Ungleichheit                     | -0,109                            |                                       | -0,111                              |
| Durchschnittliche Klassenstärke                     |                                   |                                       | 0,180*                              |
| Anzahl der Fortbildungstage<br>im letzten Schuljahr | -0,205*                           | -0,177*                               | -0,125                              |
| Anzahl der Unterrichtsklassen                       | -0,237**                          |                                       | 0,121                               |
| Bildungsaufsteiger*innen<br>(Anzahl der Stufen)     | -0,139                            |                                       | -0,063                              |
| Höher-/Weiterqualifikation (binär, ja)              | 0,170*                            |                                       |                                     |
| R <sup>2</sup> in % (N)                             | 24,9 (135)                        | 8,5 (140)                             | 36,2 (135)                          |

*Diskussion der Ergebnisse und Fazit:* Die dargestellten Ergebnisse sind aufschlussreich, lassen aber keine kausalen Schlussfolgerungen zu, d. h. keine eindeutigen unidirektionalen Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkung, wofür neben multivariaten Analyseverfahren vor allem Längsschnittdaten erforderlich sind. Aber im Hinblick auf den retrospektiven Charakter verschiedener sozialstruktureller und schulbezogener Indikatoren kann teils auf schulische und berufliche Verläufe und tendenziell auch auf kausale Wirkrichtungen rückgeschlossen werden. Erwartungsgemäß weisen sowohl instruktivistisch orientierte Überzeugungen zur Klassenführung und Unterrichtsgestaltung als auch konstruktivistisch konnotierte zur Unterrichtspraxis und Elternarbeit jeweils signifikante, aber differentielle Effekte in negativer Richtung auf die untersuchten Auswirkungen beruflicher Belastungen und Beanspruchung von Grund- und Mittelschullehrkräften auf, womit von Zusammenhängen zwischen einerseits „Teacher Beliefs“ und andererseits Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf auszugehen ist. Die Befunde zeigen dazu, dass transmissive Überzeugungen zu Unterrichtsmethoden mit weniger subjektiv empfundener Arbeitsbelastung, dafür aber konstruktivistische Überzeugungen zu Lehren und Lernen mit mehr Arbeitszufriedenheit einhergehen. Im Gegensatz dazu übt keine dieser Überzeugungen einen substantiellen Einfluss auf das Kontrolliertheitserleben der Lehrkräfte im Beruf aus. Neben Selbstwirksamkeitserwartungen als jeweils sehr bedeutende und positive Einflussgröße auf alle Kriterien der Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf stellen damit die untersuchten Überzeugungen, vor dem Hintergrund der Resilienzforschung und Forschung zu Burnout im Lehrberuf im Allgemeinen, protektive Faktoren dar, die die psychosoziale Widerstandsfähigkeit im Lehrberuf stärken. In der multiplen Analyse mit Berücksichtigung schulbezogener und berufsbiographischer Indikatoren der Lehrkräfte, der Charakteristika ihres Arbeitsplatzes, ihrer pädagogischen Orientierungen und gesellschaftlichen Einstellungen sind die Effekte der Überzeugungen der Lehrkräfte größtenteils erhalten geblieben und können Merkmale beruflicher Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf teils erklären. Eine ähnliche Wirkweise ist auch der Teilnahme der Lehrkräfte an Fort- und Weiterbildungen zuzuschreiben. Das bessere Abschneiden der Bildungsaufsteiger\*innen bzgl. ihres Belastungs- und Beanspruchungserlebens im Beruf, die als ehemals nicht-traditionelle Studierende häufig in den nicht vertieften Lehramtsstudiengängen zu finden sind, ist sicherlich auf ihre Bildungsbiographien, Erfahrungen und habituellen Passungen zurückzuführen (Epp & Klomfaß 2023, 49). Allerdings haben Personen, die sich mit dem Lehramtsstudium und Lehrberuf höherqualifiziert haben, mehr Arbeitsüberforderung angegeben. Des Weiteren nimmt bei größeren Klassen die Arbeitsunzufriedenheit bedeutend zu. Diese berichteten Befunde geben Hinweise sowohl auf die Relevanz des Transaktionalen Stressmodells von Lazarus (1990, 212ff.) mit den Konzepten der primären Bewertung von Stressoren und sekundären Bewertung von Bewältigungsressourcen für die Erklärung des Handelns und Belastungs- und Beanspruchungserlebens von Lehrkräften, als auch auf die Funktionsweise ihrer Über-

zeugungen nach Fives und Buehl (2012) und Lammassaari u. a. (2022). Darüber hinaus machen die Ergebnisse auch auf mögliche präventive Interventionsstrategien im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften aufmerksam, die insbesondere u. a. auch ihre Überzeugungen miteinbeziehen müssen, um Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf, im schlimmsten Fall Burnout, vorbeugen zu können. Limitationen der vorgestellten Forschung betreffen das Studiendesign (keine Längsschnittdaten), die Stichprobengröße (eher gering) und Untersuchungsgruppe (Realschul- und Gymnasiallehrkräfte wurden nicht befragt). „Last, but not least“ ist die interkulturell validierte Skala zu „Teacher Beliefs“ weiterzuentwickeln.

## Danksagung

Die Autorin dankt der Universität Augsburg für ein Reisestipendium, den studentischen Mitarbeitenden, Untersuchungsteilnehmenden und der Genehmigungsbehörde.

## Literatur

- Baston, N. (2023): Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zur Klassenführung: Eine Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und unterschiedlichen Typen. Münster u. a.: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, 469-520.
- Bönke, N., Klusmann, U., Kunter, M., Richter, D. & Voss, T. (2024): Long-term changes in teacher beliefs and motivation: Progress, stagnation or regress? In: Teaching and Teacher Education, 141, 104489.
- Buehl, M.M. & Beck, J.S. (2015): The Relationship Between Teachers' Beliefs and Practices. In: H. Fives & M.G. Gill (Hrsg.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York u. a.: Routledge, 66-84.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D.C. Berliner & R.C. Calfee (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan Library Reference USA, 709-725.
- Clausen, M. (2002): Fürsorglichkeit des Lehrers. In: M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.) (2009): Skalenhandbuch. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Humboldt-Universität zu Berlin: Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, 99-100. Verfügbar unter: [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch\\_FoSS.pdf](https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf). (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: Bildungsforschung, Jg. 2018, H. 1, 1-23. Verfügbar unter: <https://aabner.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/237>. (Abrufdatum: 12.09.2023).
- Decker, A.-T., Kunter, M. & Voss, T. (2015): The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. In: European Journal of Psychology of Education, Jg. 30, H. 1, 41-61.
- Dick van, R. & Stegmann, S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: M. Rothland (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43-59.

- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 22, H. 34, 193-206.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989): Berufliche Belastung & Idealismus von Lehrern. In: R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule. Berlin: Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, 71-75 & 78-79. Verfügbar unter: <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>. (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Epp, A. & Klomfaß, S. (2023): „Begabungsreserven“ erschließen, ohne Qualitätsstandards aufzuweichen. Entwicklung nachhaltiger Potenziale für den Lehrkräfteberuf durch nicht-traditionelle Studierende. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 34, H. 2, 43-51.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Hrsg.) (2006): *Handbook of classroom management. Research, Practice and Contemporary Issues*. New York u. a.: Routledge.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012): Spring Cleaning For The “Messy” Construct Of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In: K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.): *APA Educational Psychology Handbook*, Bd. 2, Individual Differences and Cultural and Contextual factors. Washington, DC: American Psychological Association, 471-499.
- Fives, H., Lacatena, N. & Gerard, L. (2015): Teachers’ Beliefs about Teaching (and Learning). In: H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. New York u. a.: Routledge, 249-265.
- Girnat, B. & Hascher, T. (2021): Beliefs von Schweizer Schülerinnen und Schülern zum konstruktivistischen und instruktivistischen Lernen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I – Ergebnisse eines Large-Scale-Assessments zur Überprüfung mathematischer Grundkompetenzen (ÜGK) 2016. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 49, H. 4, 525-546.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981, revidiert 1999): Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule. Berlin: Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, 57-59. Verfügbar unter: <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>. (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Keller-Schneider, M. (2023): Die Bedeutung von Berufsanforderungen und ihrer Bearbeitung für die Zufriedenheit im Lehrer\*innenberuf. In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 37, H. 2, 146-172.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J. & Möller, K. (2016): The Effects of Expert Scaffolding in Elementary Science Professional Development on Teachers’ Beliefs and Motivations, Instructional Practices, and Student Achievement. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 108, H. 1, 21-42.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006): Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, Jg. 20, H. 3, 161-173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, Jg. 26, H. 4, 275-290.
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J. & Hanewinkel, R. (2023): Teachers’ emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. In: *Teaching and Teacher Education*, 121, 103908.
- Koch, J.-J., Cloetta, B. & Müller-Fohrbrod, G. (1972): Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen K-S-E. Testmappe. Weinheim: Beltz Test.
- 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 Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-80.

- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster u. a.: Waxmann, 987-1013.
- Lammasaari, H., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. (2022): Exploring the Relations Among Teachers' Epistemic Theories, Work Engagement, Burnout and the Contemporary Challenges of the Teacher Profession. In: *Frontiers in Psychology*, Jg. 13, Artikel 861437.
- Lazarus, R. S. (1990): Streß und Streßbewältigung – Ein Paradigma. In: S.-H. Filipp (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. 2. erweiterte Auflage. München: Psychologie Verlags Union, 198-232.
- Lehr, D. (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster u. a.: Waxmann, 947-967.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 4, 562-579.
- Mayer, K.-U., Kraus, V. & Schmidt, P. (1997): Skala „Soziale Ungleichheit“. Verfügbar unter: <https://zis.gesis.org/skala/Mayer-Kraus-Schmidt-Soziale-Ungleichheit>. (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of educational research*, Jg. 62, H. 3, 307-332.
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. & Loef, M. (1989): Teacher's Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, Jg. 6, H. 1, 1-40.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster u. a.: Waxmann, 642-661.
- Röder, B. & Kleine, D. (2007): Selbstbestimmung/Autonomie. In: M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.) (2009): *Skalenhandbuch. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität zu Berlin: Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, 97-98. Verfügbar unter: [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch\\_FoSS.pdf](https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf). (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheits. 1. Auflage. Bern u. a.: Huber.
- 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*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81-97.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 94, H. 2, 344-355.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001): Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 17, H. 2, 213-226.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 18, H. 2, 187-223.
- Voss, T. & Kunter, M. (2020): "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. In: *Journal of Teacher Education*, Jg. 71, H. 3, 292-306.
- Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006): Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York u. a.: Routledge, 181-219.

- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S.J. (2006): Teacher Knowledge and Beliefs. In: P.A. Alexander & P.H. Winne (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. 2. Auflage. Mahwah, N.J. u. a.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 715-737.
- Woolley, S. L. & Woolley, A. W. (1999): Can We Change Teachers' Beliefs? A Survey about Constructivist and Behaviorist Approaches. American Educational Research Association. 1999 Annual Meeting, Montreal, Canada, April 23, 1999. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430965.pdf>. (Abrufdatum: 21.10.2015).
- Yang, X., Kaiser, G., König, J. & Blömeke, S. (2020): Relationship between pre-service mathematics teachers' knowledge, beliefs and instructional practices in China. ZDM, Jg. 52, H. 2, 281-294.

## Autor\*innenangaben

Schneider, Sibylle, Dr.  
Universität Augsburg/Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät  
Professur für Soziologie und empirische Sozialforschung  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methoden der empirischen Sozialforschung,  
Bildungssoziologie  
E-Mail: [sibylle.schneider@phil.uni-augsburg.de](mailto:sibylle.schneider@phil.uni-augsburg.de)