

Hagenauer, Gerda; Helm, Christoph
Coping von Lehramtsstudierenden im Lehrberuf – eine personale Ressource für die Bewältigung der Doppelrolle?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 2, S. 245-262



Quellenangabe/ Reference:

Hagenauer, Gerda; Helm, Christoph: Coping von Lehramtsstudierenden im Lehrberuf – eine personale Ressource für die Bewältigung der Doppelrolle? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 2, S. 245-262 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-342961 - DOI: 10.25656/01:34296; 10.36950/bzl.43.2.2025.10398

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-342961>

<https://doi.org/10.25656/01:34296>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Übergang in den Beruf I

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Doreen Flick-Holtsch, Universität Zürich, Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik unter besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Tel. 044 634 66 31, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 04, sandra.moroni@phnmsbern.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Redaktionsassistentz

Amina Kadic, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 10, amina.kadic@phnmsbern.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Abonnementanfragen, Versand und Bestellungen

Brunau-Stiftung, Giesshübel-Office, Kaufmännische Dienstleistungen, Ausbildung – Arbeit – Integration, Edenstrasse 20, 8027 Zürich, Tel. 044 285 10 70, bzl@gooffice.ch

Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, nic.berger@bluewin.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger, St.Gallen und Sabrina Niederer, Winterthur

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abonnementspreise

Das Abonnement ist in der SGL-Mitgliedschaft enthalten.

Das Jahresabonnement ohne Mitgliedschaft dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei gedruckte Ausgaben. Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

- Jahresabonnement Einzelpersonen: CHF 80.–
- Jahresabonnement Institutionen: CHF 100.–
- Institutionen ausserhalb der Schweiz: zzgl. CHF 15.– Versandkostenanteil
- Einzelnummern: CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten; solange Vorrat)

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute). Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

Editorial

- Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli,
Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil 169

Schwerpunkt

Übergang in den Beruf I

- Irene Guidon, Janine Hostettler Schärer, Adrian Baumgartner, Deborah Bernhard, Anne Christe de Mello, Sabina Calastri, Katharina Roth und Yvonne Vogel** Strukturierte Berufseinführung als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung 172

- Silvio Herzog** Kontinuum von Aus- und Weiterbildung. Strukturelle und konzeptionelle Überlegungen zur Qualifikation von Lehrpersonen in der Schweiz 188

- Manuela Keller-Schneider** Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen – Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich 204

- Lena Hollenstein, Benita Affolter, Barbara Ott, Jan Hochweber und Christian Brühwiler** Entwicklung mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens von Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I vom Studienbeginn bis in das dritte Berufsjahr 227

- Gerda Hagenauer und Christoph Helm** Coping von Lehramtsstudierenden im Lehrberuf – eine personale Ressource für die Bewältigung der Doppelrolle? 245

Forum

- Annina Truniger, Annette Koechlin, Bea Zumwald und Franziska Vogt** Deprofessionalisierung durch den Einsatz von Assistenzpersonen? 263

- Achim Brosziewski** Evidenzbasierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Grundlage einer nationalen Forschungsinitiative? Kritische Anfragen an die institutionellen Ansprüche eines Forschungsprogramms 277

Rubriken

Buchbesprechungen

- Reinfried, S. (Hrsg.). (2023). *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen (Moritz Gubler) 295
- Gebauer, M. L., Grehl, M. M. & Lange, F. (2024). *Nonverbal kommunizieren. Körperausdruck in Studium und Beruf erfolgreich einsetzen*. München: UVK UTB (Björn Reifler) 297
- Franke, M. & Lachmut, A.-M. (2024). *Digitales Lesen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Bettina Imgrund) 299
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (Hrsg.). (2024). *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Vincenzo Todisco) 301
- Zierer, K. (Hrsg.). (2024). *Lerntagebuch Staatsexamen Schulpädagogik*. Münster: Waxmann UTB (Christine Wolfgramm) 303
- Zhixiang Yang, J. (2024). *When Confucius «Encounters» John Dewey. A Cross-Cultural Inquiry Into Dewey's Visit to China*. Charlotte: Information Age Publishing (Jürgen Oelkers) 305

Neuerscheinungen 307

Zeitschriftenspiegel 309

Editorial

Der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit ist sowohl aus der Sicht der einzelnen Lehrpersonen als auch aus institutioneller Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutsam. Aus individueller Perspektive erweist sich der Berufseinstieg als entscheidende berufsbiografische Phase für die professionelle Entwicklung. Viele Lehrpersonen erleben diese Phase als herausfordernd, beispielsweise in Bezug auf Elternarbeit, Klassenführung oder den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, fühlen sich aber oft nur unzureichend darauf vorbereitet. Aus institutioneller Perspektive stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob die Vorbereitung auf den Berufseinstieg ausreichend ist und wie angehende Lehrpersonen im Rahmen der Berufseinführung gezielt unterstützt werden können. Eine wirksame Lehrpersonenbildung zeichnet sich auch dadurch aus, wie gut ihre Absolventinnen und Absolventen den Berufseinstieg meistern.

Auch aus diesem Grund sind in den letzten Jahren verschiedene Studienmodelle entwickelt worden, die auf die Herausforderungen beim Berufseinstieg reagieren und bei denen der Übergang in den Beruf flexibel gestaltet wird, etwa indem der Berufseinstieg bereits während der Ausbildung vorgesehen ist und entsprechend systematisch gerahmt wird. Mit dieser Heterogenisierung von Ausbildungsgängen vollziehen sich Übergänge in den Beruf zunehmend auf vielfältige Art und Weise, weshalb der klassische Berufseinstieg, bei dem auf den Abschluss der Ausbildung die Übernahme einer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit folgt, immer seltener wird. In anderen Fällen vollzieht sich der Übergang in den Beruf, ohne dass dies institutionell vorgesehen wäre, beispielsweise wenn Studierende bereits während des Studiums in Eigenverantwortung an Schulen unterrichten. Diesen Entwicklungen ist gemein, dass sie die klassischen, sequenziellen Vorstellungen des Berufseinstiegs herausfordern und die Frage nach institutioneller Planbarkeit und Steuerbarkeit dieser wichtigen Berufsphase neu akzentuieren.

Diese Entwicklungen nehmen die BzL zum Anlass, aktuelle Arbeiten zum Übergang in den Beruf vorzustellen. Die Resonanz auf die Ausschreibung zu diesem Schwerpunkt war so gross, dass die Redaktion sich entschieden hat, eine Doppelnummer zum Thema «Übergang in den Beruf» zu konzipieren. Im nun vorliegenden ersten der beiden Themenhefte sind fünf Beiträge versammelt.

Der Beitrag von **Irene Guidon, Janine Hostettler Schärer, Adrian Baumgartner, Deborah Bernhard, Anne Christe de Mello, Sabina Calastri, Katharina Roth und Yvonne Vogel** thematisiert die strukturierte Berufseinführung in der Schweiz als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Die Grundlage für die Analyse bildet eine Bestandsaufnahme kantonaler Modelle zur Berufseinführung in der Schweiz. Der Beitrag zeigt auf, inwiefern neue Modelle entwickelt werden müssen, die bisher nicht berücksichtigte Bedarfe aufnehmen und eine engere Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung gewährleisten. Abschliessend formuliert der Beitrag Empfehlungen, die dazu beitragen sollen, Lehr-

personen in dieser zentralen Phase besser zu begleiten und ihre langfristige professionelle Entwicklung zu fördern.

Der Beitrag von **Silvio Herzog** präsentiert strukturelle und konzeptionelle Überlegungen zur Qualifikation von Lehrpersonen in der Schweiz. Er plädiert für ein Kontinuum von Aus- und Weiterbildung, das angesichts gestiegener beruflicher Anforderungen und des anhaltenden Lehrpersonenmangels an Aufmerksamkeit gewinne. Im Beitrag wird argumentiert, dass trotz vielversprechender Konzepte für eine kohärente Verbindung von Ausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung strukturelle Weiterentwicklungen notwendig seien, um die Wirksamkeit der Verbindung zu entfalten. Erhöhte strukturelle Mindeststandards und Verbindlichkeiten würden allerdings einen schweizweiten Dialog zwischen Bildungspolitik, Pädagogischen Hochschulen und dem Schulfeld erfordern.

Der Beitrag von **Manuela Keller-Schneider** vergleicht den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich und zeigt auf, dass sich die institutionellen Angebote zur Berufseinführung je nach Land unterscheiden. Die Ergebnisse aus zusammengeführten länder-spezifischen Studien mit quantitativen und qualitativen Daten weisen darauf hin, dass sich Lehrpersonen aus den drei Ländern im ersten Berufsjahr hinsichtlich der Wahrnehmung und der Deutung der Berufsanforderungen wie auch im Erleben ihrer Kompetenz trotz unterschiedlicher Qualifikationsmodelle kaum unterscheiden. Deutlich wird jedoch ebenfalls, dass sich die länderdifferenten Modelle im Rollenverständnis des Mentorings niederschlagen.

Im Beitrag von **Lena Hollenstein, Benita Affolter, Barbara Ott, Jan Hochweber und Christian Brühwiler** wird die Entwicklung des Mathematikwissens und des mathematikdidaktischen Wissens von 74 Lehrpersonen mit standardisierten Tests aus TEDS-M längsschnittlich untersucht. Während für die Primarstufe im Studienverlauf kein Zuwachs des Mathematikwissens, dafür aber eine moderate Zunahme des mathematikdidaktischen Wissens feststellbar ist, nehmen auf der Sekundarstufe I sowohl das Mathematikwissen als auch das mathematikdidaktische Wissen zu. Das im Studium erworbene mathematikdidaktische Wissen bleibt bei Lehrpersonen beider Zielstufen bis zum dritten Berufsjahr stabil, die Leistungen im Bereich des Mathematikwissens nehmen hingegen ab. Die Befunde werden mit Blick auf die Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von Professionswissen diskutiert.

Der Beitrag von **Gerda Hagenauer und Christoph Helm** untersucht Coping, das als personale Ressource betrachtet wird, bei Lehramtsstudierenden, die begleitend zum Studium in den Lehrberuf einsteigen. Mittels Strukturgleichungsmodellen wird überprüft, inwieweit Coping mit emotionaler Erschöpfung und Engagement in Beziehung steht. Die Ergebnisse belegen, dass das problemorientierte Coping mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung im Beruf und einem höheren Engagement im Studium in

Verbindung steht, während das emotionsorientierte Coping positiv mit der emotionalen Erschöpfung im Beruf korreliert. Für das vermeidende Coping schliesslich zeigten sich keine Zusammenhänge. In Anbetracht dieser Ergebnisse wird argumentiert, dass problemorientierte Copingstrategien eine bedeutsame Ressource in der frühen Berufseinstiegsphase darstellen und als fester Bestandteil in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen integriert werden sollten.

Neben diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema beinhaltet das Heft auch zwei Forumsbeiträge: **Annina Truniger, Annette Koechlin, Bea Zumwald und Franziska Vogt** gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern der Einsatz von Assistenzpersonen in Schulen zu Deprofessionalisierung führe. Die Autorinnen diskutieren Deprofessionalisierungstendenzen und erläutern, welche Effekte der Einsatz von Assistenzen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben kann. Des Weiteren zeigen sie auf, dass die Forderung nach einer Anleitung von Assistenzen in der Praxis kaum umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund skizziert der Beitrag zwei Herangehensweisen im Hinblick darauf, wie Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung für die Zusammenarbeit mit Nichtprofessionalisierten professionalisiert werden könnten.

Der Beitrag von **Achim Brosziewski** nimmt ein Thema auf, das in BzL 3/2024 «Evidenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» diskutiert wurde. Im Zentrum der kritischen Auseinandersetzung steht die Annahme, dass die Evidenzbasierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vielversprechende Perspektiven sowohl für ein nationales Forschungsprogramm zum Thema «Bildung» als auch für die Wissenschaftsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bietet. Im Beitrag wird vor allem kritisiert, dass der zentrale Terminus «Evidenzbasierung» begriffliche Konfusionen schaffe und eine Relevanz für die Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen reklamieren, die sich bei einem genaueren Verständnis von Evidenz nicht halten lassen.

Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil

Coping von Lehramtsstudierenden im Lehrberuf – eine personale Ressource für die Bewältigung der Doppelrolle?

Gerda Hagenauer und Christoph Helm

Zusammenfassung Aufgrund des Lehrer:innenmangels steigen Lehramtsstudierende zunehmend begleitend zum Studium in den Lehrberuf ein. Personale Ressourcen sind in dieser anforderungsreichen Situation von Bedeutung. Auf der Basis einer Stichprobe von 296 österreichischen Studierenden in der Doppelrolle wurde mittels Strukturgleichungsmodellen überprüft, inwieweit Coping, das als personale Ressource betrachtet wird, mit der emotionalen Erschöpfung und dem Engagement in Beziehung steht. Die Ergebnisse belegen, dass das problemorientierte annähernde Coping mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung im Beruf und einem höheren Engagement im Studium in Verbindung steht. Das emotionsorientierte annähernde Coping korreliert positiv mit der emotionalen Erschöpfung im Beruf. Für das vermeidende Coping zeigten sich keine Zusammenhänge. Problemorientierte annähernde Copingstrategien stellen eine bedeutsame Ressource in der frühen Berufseinstiegsphase dar und sollten als fester Bestandteil in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen integriert sein.

Schlagwörter Coping – emotionale Erschöpfung – Engagement – Lehrer:innenmangel

Coping of student teachers in the teaching profession – A personal resource for managing the dual role?

Abstract Due to the shortage of teachers, student teachers are increasingly entering the teaching profession alongside their studies. Personal resources are important in this challenging situation. Based on a sample of 296 Austrian student teachers in the dual role, the extent to which coping strategies, which are considered as personal resources in this study, are related to emotional exhaustion and engagement was examined by means of structural equation modelling. The results show that problem-focused coping is associated with lower emotional exhaustion at work and higher engagement in studies. Emotion-focused coping correlates positively with emotional exhaustion at work. No correlations were found for avoidance coping. Problem-focused strategies are a significant resource in the early stages of a career and should be integrated as an integral part into teacher education and professional development of in-service teachers.

Keywords coping – emotional exhaustion – engagement – teacher shortage

1 Einleitung

Um dem Lehrer:innenmangel zu begegnen, werden unterschiedliche Massnahmen gesetzt (Porsch & Reintjes, 2023). Eine zentrale Massnahme ist der Rückgriff auf Lehramtsstudierende. Schnider und Braunsteiner (2024) halten fest, dass 18.8 Prozent der Neuanstellungen an Schulen in Österreich im Schuljahr 2023/2024 auf Lehramtsstudierende zurückgingen. In Österreich ist strukturell vorgesehen, dass Masterstudierende bereits parallel zum Masterstudium in den Lehrberuf einsteigen können und die Induktionsphase absolvieren. Auch wenn dieser Einstieg in den Lehrberuf im Masterstudium vorgesehen ist, so sind derzeit jedoch weder das Curriculum noch die Studienbedingungen systematisch auf diesen Einstieg ausgelegt. Im Bachelorstudium ist ein Berufseinstieg noch nicht vorgesehen; durch den Lehrer:innenmangel bekommen aber immer mehr Bachelorstudierende bereits Sonderverträge an Schulen (für einen vertieften Einblick in den österreichischen Kontext vgl. Helm, Hagenauer, Altrichter & Soukoup-Altrichter, 2024). Folglich erhöht sich die Anzahl der Studierenden im Bachelor- und Masterstudium, die eine Doppelrolle zu navigieren haben, zunehmend: Sie sind noch Lehramtsstudierende und gleichzeitig auch Berufseinsteiger:innen. Der Berufseinstieg ist eine sensible Phase, die zahlreiche Anforderungen an die Berufseinsteigenden stellt (Keller-Schneider, 2020); die Kombination dieser Anforderungen mit den studienbezogenen Anforderungen setzt hohe Kompetenzen aufseiten der Studierenden voraus.

Eine individuelle Kompetenz im Umgang mit Anforderungen stellt das Coping dar. Coping wird nach Lazarus und Folkman (1984, S. 141) definiert als «constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person». Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag auf die generellen Copingstrategien, welche Lehramtsstudierende, die parallel an Schulen tätig sind, anwenden, und stellt die Frage, wie diese mit positiven und negativen Beanspruchungsfolgen an der Hochschule und im Schuldienst in Verbindung stehen.

2 Das Job-Demands-Resources-Modell und Coping als personale Ressource

Entsprechend dem Job-Demands-Resources-Modell (JD-R-Modell; Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2023) hängt es von den beruflichen/studiumsbezogenen Anforderungen und den beruflichen/studiumsbezogenen und individuellen Ressourcen ab, ob sich gesundheitsbeeinträchtigende oder motivationsförderliche Prozesse im beruflichen und auch im studiumsbezogenen Kontext einstellen. Sind die Anforderungen sehr hoch – das könnte im vorliegenden Kontext zum Beispiel eine hohe zeitliche Belastung durch die Doppelrolle sein –, könnten sich negative Beanspruchungen, wie zum Beispiel Burnout, entwickeln (= gesundheitsbeeinträchti-

gender Effekt). Auch ein früher Berufsausstieg aus dem Lehrberuf ist bei langfristiger negativer Beanspruchung eher wahrscheinlich (Skaalvik & Skaalvik, 2018), wodurch der Lehrer:innenmangel weiter verschärft werden kann (Herzog & Sandmeier, 2024). Sind dahingegen die beruflichen und personalen Ressourcen hoch, kann ein motivationsförderlicher Prozess einsetzen, der sich zum Beispiel in einem hohen Arbeitsengagement äussert. Eine häufig untersuchte personale Ressource im Lehrer:innenberuf stellt die Selbstwirksamkeit dar (Sandmeier, 2023). Ressourcen können zudem den negativen Effekt von hohen Anforderungen auf die negativen Beanspruchungen abfedern («Pufferhypothese», Bakker et al., 2023). Grundsätzlich werden als Ressourcen jene beruflichen und individuellen Faktoren klassifiziert, die «für die Bewältigung der Anforderungen funktional» sind (Sandmeier & Mandel, 2020, S. 277). Im Kontext der Doppelrolle konnten Meyer, Richter und Kempert (2024) beispielsweise zeigen, dass die soziale Unterstützung im Kollegium als arbeitsbezogene Ressource bedeutsam für das wahrgenommene Beanspruchungserleben von deutschen Lehramtsstudierenden im Schuldienst ist. Auch Helm et al. (2024) untermauern die Bedeutung von kontextuellen Ressourcen im Studium und im Beruf für die positive und negative Beanspruchung und das generelle Wohlbefinden von österreichischen Lehramtsstudierenden in der Doppelrolle.

Burnout als negative Beanspruchungsfolge im gesundheitsbeeinträchtigenden Prozess lässt sich nach Maslach (z.B. Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) durch drei Dimensionen beschreiben: emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und persönliche reduzierte Leistungsfähigkeit. Emotionale Erschöpfung wird der Stressdimension von Burnout zugeordnet, als Leitsymptom eingeordnet und als «being emotionally overextended and exhausted by one's work» (Maslach, Jackson & Leiter, 1997, S. 194) definiert. Im Hinblick auf die positive Beanspruchung wird im motivationalen Prozess häufig auf das Arbeitsengagement referenziert. Es besteht nach Bakker und Demerouti (2008) aus drei Dimensionen: Vitalität (= hohes Energielevel und hohe Bereitschaft, Anstrengung zu investieren), Hingabe (= Erleben von Begeisterung bei der Arbeit) und Absorbiertheit (= Aufgehen in der Arbeit).

Im vorliegenden Beitrag wird Coping, basierend auf den Grundannahmen des JD-R-Modells (Bakker & Demerouti, 2007), als personale Ressource von Studierenden, die bereits im Schuldienst tätig sind, verstanden, die für die Bewältigung von studiumsbezogenen und beruflichen Anforderungen funktional ist. Unterschieden werden das problemorientierte und das emotionsorientierte Coping (Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984). Beim *problemorientierten* Coping wird versucht, das Problem (= stressauslösende Situation) zu bearbeiten und bestenfalls zu lösen. Dies wäre zum Beispiel dann der Fall, wenn eine Lehrperson, die Schwierigkeiten in der Klarheit der Instruktion hat, zusätzliche Weiterbildungskurse zu diesem Thema besucht. Durch die Erhöhung der Kompetenz in diesem Bereich kann es folglich zu einer Problemlösung kommen. Beim *emotionsorientierten* Coping wird versucht, die in der Stresssituation ausgelöste Emotion zu regulieren. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn

eine Lehrperson nach einer Unterrichtsstunde, in der sie den Eindruck hatte, dass die Schüler:innen ihren Erklärungen nicht folgen konnten, wodurch sie sich gestresst fühlte, die Bedeutung ihres Unterrichts verharmlost und herunterspielt oder joggen geht. Dadurch reduzieren sich ihre Angst und ihr Ärger. In der Literatur wird das problemorientierte Coping meist als effektiver eingestuft als das emotionsorientierte Coping, insbesondere im Hinblick auf die Langzeitwirkung (Rehr & Nguyen, 2021; Smith, Saklofske, Keefer & Tremblay, 2016). Bezogen auf das Beispiel kann angenommen werden, dass Bewegung zwar die negativen Emotionen kurzfristig reduzieren kann; langfristig wird dadurch aber die Stresssituation nicht gelöst, weshalb bei alleiniger Anwendung des emotionsorientierten Copings dennoch negative Langzeiteffekte, wie zum Beispiel emotionale Erschöpfung, auftreten können.

Um die Adaptivität einer Copingstrategie bestimmen zu können, ist die Situation zu beachten. So hat sich in Situationen, die unkontrollierbar sind, das emotionsorientierte Coping als effektiver erwiesen, während in kontrollierbaren Situationen das problemorientierte Coping adaptiver ist (Lazarus & Folkman, 1984; vgl. auch Rehr & Nguyen, 2021; Smith et al., 2016). Trotz dieser Situationsabhängigkeit haben sich tendenziell manche Formen des Copings insgesamt als adaptiver erwiesen als andere (z.B. Mercer & Thomas, 2024). Wichtig für die Bestimmung der Adaptivität ist die Differenzierung zwischen *annäherndem* und *vermeidendem Coping* (Baker & Berenbaum, 2007; van Heijst, Volman & Cornelissen, 2024). Wird versucht, die stressauslösende Situation bzw. die durch sie ausgelöste Emotion aktiv zu verändern, wird von annäherndem Coping gesprochen. Wird die Veränderung der Situation oder die Bearbeitung der Emotion hingegen vermieden (indem man sich diesbezüglich passiv oder auch irrational verhält; van Heijst et al., 2024), liegt vermeidendes Coping vor. Substanzmissbrauch, wie zum Beispiel die Einnahme von Medikamenten oder der Konsum von Alkohol, wären typische Vermeidungsstrategien (Smith et al., 2016), aber auch passives Zuwarten oder sorgenvolles Grübeln (van Heijst et al., 2024). Annäherungsorientierte Formen von Coping sind als adaptiver einzustufen als vermeidungsorientierte Formen (Rehr & Nguyen, 2021), wobei problemorientiertes annäherndes Coping die positivsten (Langzeit-)Wirkungen aufweisen sollte, wie zum Beispiel geringere Angst, geringeren negativen Affekt, höhere Lebenszufriedenheit und höheren positiven Affekt (Smith et al., 2016). Vermeidendes Coping (z.B. Ablenkung von der stressauslösenden Situation suchen) hingegen kann Stress verstärken und im Hochschulkontext auch die Leistungen reduzieren (z.B. Amirkhan, Bowers & Logan, 2019).

Eine Studie von Bjørndal, Antonsen und Jakhelln (2022) zeigt, dass Berufsanfänger:innen im Lehrberuf überwiegend emotionsorientierte Strategien zur Stressbewältigung einsetzten (z.B. sich abschirmen und distanzieren, Techniken wie Achtsamkeit und Meditation erlernen) und weniger häufig problemorientierte Strategien anwendeten. Des Weiteren konnten Gustems-Carnicer, Calderón und Calderón-Garrido (2019) aufzeigen, dass Lehramtsstudierende sehr häufig vermeidungsorientierte Strategien einsetzten, um mit stressreichen Situationen umzugehen. Diese Strategien wiederum

hingen mit schlechteren Studienleistungen zusammen (insbesondere gilt das für die Strategie «cognitive avoidance»). Beide Forscher:innengruppen schlussfolgern aus diesen Ergebnissen, dass bereits in der Lehrer:innenbildung das Thema «Stress» und dessen Bewältigung (= Coping) umfassend aufgegriffen werden sollten (Bjørndal et al., 2022; Gustems-Carnicer et al., 2019). Dem Berufseinstieg kommt hier eine besondere Bedeutung zu, da dieser häufig als stressreich erlebt wird (Dicke et al., 2016; Lindqvist, Weurlander, Wernerson & Thornberg, 2020, 2022).

3 Forschungsfragen und Hypothesen

Wie die bisherigen Studien zeigen konnten, sind sowohl das Studieren als auch der Berufseinstieg Phasen, die von Lehramtsstudierenden und Berufsanfänger:innen als stressreich eingestuft werden (z.B. Helm & Hagenauer, 2024; Helm et al., 2024). Studien, die sich allgemein mit der Thematik «Studieren und gleichzeitige Berufstätigkeit» (unabhängig vom Lehramt) beschäftigen, belegen klar, dass die Doppelrolle beanspruchend sein kann. Bei einem hohen beruflichen und studiumsbezogenen Pensum müssen die Studierenden in der Doppelrolle beispielsweise Abstriche im Privatleben machen, zum Beispiel indem sie weniger Zeit für Hobbies, Familie und Freund:innen aufwenden, um ihre beiden Rollen (zufriedenstellend) erfüllen zu können (Kember & Leung, 2004; Richardson, Evans & Gbadamosi, 2014; Yum, Kember & Siaw, 2005).

In einem Kontext, der sich durch hohe Anforderungen auszeichnet, sind folglich Ressourcen als hochbedeutsam einzuschätzen. Die vorliegende Studie fokussiert auf das Coping von Lehramtsstudierenden, die bereits im Schuldienst arbeiten, als personale Ressource und stellt die Frage, wie annäherndes Coping (unterschieden in problemorientiertes und emotionsorientiertes annäherndes Coping) und vermeidendes Coping mit der emotionalen Erschöpfung und dem Arbeitsengagement in Verbindung stehen. Im Sinne des motivationalen Prozesses des JD-R-Modells (Bakker & Demerouti, 2007) wird die folgende Hypothese postuliert (vgl. Abbildung 1):

H1: Je höher das problemorientierte annähernde Coping (H1a) und je geringer das vermeidende Coping (H1b), desto höher ist das Arbeitsengagement ausgeprägt.

Basierend auf den Postulaten des gesundheitsbeeinträchtigenden Prozesses (Bakker & Demerouti, 2007) wird Folgendes angenommen (vgl. Abbildung 1):

H2: Je höher das problemorientierte annähernde Coping (H2a) und je geringer das vermeidende Coping (H2b), desto geringer ist die emotionale Erschöpfung ausgeprägt.

Für das emotionsorientierte annähernde Coping wird ein Zusammenhang mit dem Engagement (H1c) und der emotionalen Erschöpfung (H2c) erwartet; die Richtung bleibt jedoch offen, da die Befundlage inkonsistent ist. Kurzfristig lassen sich vom emotions-

orientierten annähernden Coping zwar positive Effekte erwarten; langfristig könnte der alleinige Einsatz von emotionsorientiertem annäherndem Coping jedoch die emotionale Erschöpfung auch erhöhen und das Engagement reduzieren.

Hypothese 1 und Hypothese 2 werden sowohl getrennt für die emotionale Erschöpfung und das Arbeitsengagement in Studium und Beruf getestet als auch für die kombinierte Form (emotionale Erschöpfung und Engagement Studium+Beruf). Die Analyse der Hypothesen in einer kombinierten Form (Studium+Beruf) berücksichtigt, dass emotionale Erschöpfung und Engagement nicht ausschliesslich kontextspezifisch zu betrachten sind, sondern durch die Doppelrolle, welche die Studierenden einnehmen, auch gegenseitig aufeinander einwirken.

Zusätzlich zu dieser Hypothesenprüfung auf Modellebene interessiert, ob sich das Coping zwischen weiblichen und männlichen Studierenden und zwischen Bachelor- und Masterstudierenden unterscheidet. Bei den Geschlechterdifferenzen erwarten wir höhere Werte im emotionsorientierten Coping für weibliche Studierende und höhere Werte im problemorientierten Coping für männliche Studierende (Hypothese 3; vgl. auch Baker & Berenbaum, 2007). Die Überprüfung des Unterschieds im Coping zwischen Bachelor- und Masterstudierenden erfolgt auf explorativer Ebene.

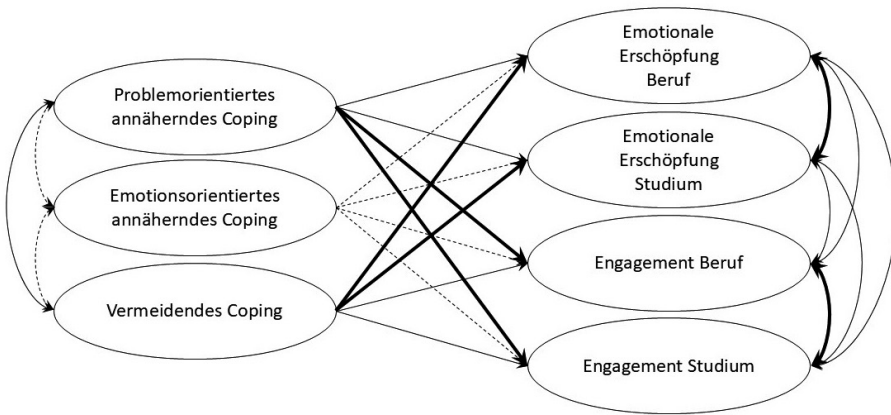


Abbildung 1: Theoretisches Modell (fett markierte Pfade = positive erwartete Assoziationen; dünne durchgezogene Pfade = negative erwartete Assoziationen; gestrichelte Pfade = Richtung der Assoziation ist offengelassen aufgrund einer ungerichteten Hypothese).

4 Methodik

4.1 Stichprobe

Im Sommersemester 2022 und 2023 nahmen 296 Studierende, die Lehramt für Sekundarstufe in Österreich studierten, an der Befragung teil. Diese Studierenden hatten bereits einen Arbeitsvertrag an einer Sekundarschule und befanden sich folglich in der Doppelrolle Student:in/Lehrkraft. 220 (75%) der Teilnehmer:innen waren weiblich und 73 (25%) männlich; drei Personen machten keine Angaben. 127 (43%) der Teilnehmer:innen befanden sich im Bachelorstudium, 166 (57%) im Masterstudium; drei Personen machten keine Angaben. Die Studierenden gaben ein durchschnittliches schulisches Unterrichtspensum in der Höhe von 15.42 Unterrichtseinheiten an (Spannweite 3 bis 28 Einheiten).

4.2 Skalen

Das *Engagement im Studium* sowie das *Engagement im Beruf* wurden mit jeweils vier Items erfasst, die aus der Utrecht Work Engagement Scale (UWE-S: Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006) übernommen und adaptiert wurden. Zwei der Items spiegeln die Dimension «Dedication/Hingabe» wider (z.B. «Ich bin begeistert von meinem Studium» als Beispielitem für das Studium und analog dazu «Ich bin begeistert von meiner Arbeit an der Schule» als Beispielitem für den arbeitsbezogenen Kontext) und zwei Items die Dimension «Absorbiertheit» (z.B. «Ich gehe in meinem Studium auf» für das Studium und «Ich gehe in meiner Arbeit auf» für die Arbeit). *Emotionale Erschöpfung im Beruf und im Studium* wurde jeweils mit vier Items erfasst (SCI: Satow, 2012; MBI-SS: Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002; z.B. «Nach einem Tag an der Universität bin ich vollkommen erschöpft»; «Nach einem Tag an der Schule bin ich vollkommen erschöpft»).

Zur Erfassung des *Copings* wurden Skalen aus einer Vorstudie von Holletz (2023) herangezogen und adaptiert, indem je ein Item pro Skala aus inhaltlichen Überlegungen gestrichen wurde (die vollständigen Skalen sind im Anhang dargestellt). Die Items beginnen mit dem folgenden Itemstamm: «Wenn ich mich gestresst und belastet fühle bzw. ich durch etwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin ...». Die Items erfragen dann, wie mit der Situation umgegangen wird. Die folgenden drei Formen des Copings wurden gemessen:

- 1) *problemorientiertes annäherndes Coping* (3 Items, z.B. «organisiere ich mir Hilfe, um gemeinsam das konkrete Problem zu lösen»);
- 2) *emotionsorientiertes annäherndes Coping* (3 Items, z.B. «sage ich mir, du darfst die Fassung nicht verlieren und du kannst damit fertig werden»);
- 3) *vermeidendes Coping* (3 Items, z.B. «lenke ich mich mit anderen Tätigkeiten ab und gehe Beschäftigungen nach, die mir Spass machen»).

Alle verwendeten Items besaßen ein fünfstufiges Antwortformat: 1 («stimme überhaupt nicht zu») bis 5 («stimme voll und ganz zu»). Die Reliabilitäten der Skalen sind in Tabelle 1 abgetragen.

4.3 Datenanalysen

Für die Überprüfung der Hypothesen wurden Strukturgleichungsmodelle (SEM) in *Mplus* (Muthén & Muthén, 2017) berechnet. Die Modelle wurden mit einem robusten Maximum-Likelihood-Schätzer (MLR) geschätzt. Um fehlende Werte zu ersetzen, wurde eine FIML-Schätzung (Full Information Maximum Likelihood) verwendet. Die Passung der geschätzten Modelle wurde mit den folgenden Kriterien evaluiert (Hu & Bentler, 1999): Comparative Fit Index ($CFI \geq .95$), Tucker-Lewis Index ($TLI \geq .95$), Root Mean Squared Error of Approximation ($RMSEA \leq .08$) und Standardized Root Mean Square Residual ($SRMR \leq .08$). Um Gruppenunterschiede zu testen, wurden Mehrgruppenanalysen mit vorgelagerter Messinvarianzprüfung durchgeführt.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen

Der Mittelwert in der emotionalen Erschöpfung ist im Studium deutlich höher als im Beruf, während die Studierenden im Beruf deutlich höhere Engagementwerte angeben als im Studium. Bei den Formen des Copings ist das emotionsorientierte annähernde Coping am höchsten ausgeprägt; darauf folgt das problemorientierte annähernde Coping (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Skalen

Skala	<i>MW</i>	<i>SD</i>	α
Emotionale Erschöpfung Beruf	2.34	1.03	.89
Emotionale Erschöpfung Studium	3.46	1.10	.87
Engagement Beruf	4.42	0.79	.94
Engagement Studium	2.28	1.06	.93
Problemorientiertes annäherndes Coping	3.37	0.83	.53
Emotionsorientiertes annäherndes Coping	3.90	0.74	.49
Vermeidendes Coping	2.74	0.92	.62

Anmerkungen: *MW* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha.

Die internen Konsistenzen der Copingskalen (vgl. Tabelle 1) sind als niedrig einzustufen. Zu beachten ist jedoch, dass Cronbachs α unter bestimmten Bedingungen – etwa bei kurzen Skalen wie im vorliegenden Fall – ein verzerrter oder wenig zuverlässiger Reliabilitätsschätzer sein kann (z.B. Dunn, Baguley & Brunsten, 2014). Darüber hinaus wurden in den folgenden Analysen Strukturgleichungsmodelle (SEM) verwendet, bei denen latente Variablen modelliert und Messfehler explizit berücksichtigt

werden, wodurch die Reliabilität auf Modell- statt auf Itemebene abgesichert wird. Das heisst, die Reliabilität wird nicht nur auf der Basis der Iteminterkorrelationen geschätzt, sondern modellgestützt unter Berücksichtigung individueller Messfehlerkomponenten (vgl. Kline, 2016). Die Modellgüte und die Faktorladungen bestätigten die Gültigkeit und die Trennschärfe der latenten Konstrukte zusätzlich, was die Schwächen der internen Konsistenz auf Itemebene relativiert. Dennoch sind die niedrigen Alpha-Werte bei der Interpretation der Skalenmittelwerte zu berücksichtigen, da diese nicht durch das latente Modell korrigiert werden.

Tabelle 2 zeigt die latenten bivariaten Zusammenhänge zwischen den erfassten Konstrukten. Erwartungskonform zeigen sich negative Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung und Engagement im jeweiligen Kontext (Studium, Beruf). Die Zusammenhänge mit den Formen des Copings sind insgesamt eher gering; am deutlichsten steht das problemorientierte annähernde Coping mit emotionaler Erschöpfung im Beruf negativ ($r = -.17, p < .05$) und mit Engagement im Studium positiv ($r = .24, p < .01$) in Beziehung.

Tabelle 2: Latente Interkorrelationen zwischen den untersuchten Konstrukten

	EmoE_B	EmoE_S	Eng_B	Eng_S	Cop_PA	Cop_EA	Cop_V
EmoE_B	1.00						
EmoE_S	.16*	1.00					
Eng_B	-.56**	.15*	1.00				
Eng_S	.00	-.55**	-.13*	1.00			
Cop_PA	-.17*	-.13	.06	.24**	1.00		
Cop_EA	.13	.11	-.04	.08	.50**	1.00	
Cop_V	.10	-.01	.07	.13	-.08	.14	1.00

Anmerkungen: EmoE_ = Emotionale Erschöpfung, Eng_ = Engagement, Cop_ = Coping, B = Beruf, S = Studium, P = problemorientiert, E = emotionsorientiert, A = Annäherung, V = Vermeidung; Modellfit: $\chi^2(254) = 405.19, p < .001$, CFI = .962, TLI = .955, RMSEA = .045, 90%-KI [0.036, 0.053], SRMR = .045; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 3 zeigt die Modellfitwerte der im Rahmen des Strukturgleichungsmodells zur Prüfung der Hypothesen spezifizierten Messmodelle. Alle Modelle verfügen über zufriedenstellende Werte.

Tabelle 3: Modellfit der Messmodelle

Modell	Dim	Items	χ^2 (df)	p	CFI	TLI	RMSEA (90%-KI)	SRMR
Emo	2	4	61.66 (19)	< .001	.961	.943	.094 [0.068, 0.122]	.036
Eng	2	4	42.59 (19)	< .001	.988	.982	.068 [0.039, 0.096]	.023
Cop	3	3	42.74 (24)	.011	.928	.892	.032 [0.023, 0.079]	.047

Anmerkungen: Dim = Dimensionen, Emo = emotionale Erschöpfung in Beruf und Studium, Eng = Engagement in Beruf und Studium, Cop = Coping.

5.2 Hypothesenprüfung

Die Evaluation des Modells zur Prüfung der Hypothesen (vgl. Abbildung 2) weist zufriedenstellende Fitwerte aus: $\chi^2(254) = 405.19$, $p < .001$, CFI = .957, TLI = .949, RMSEA = .045, 90%-KI [0.037, 0.053], SRMR = .045. Zusätzlich zu dem in Abbildung 2 dargestellten Modell wurde ein weiteres Modell geprüft, das die Zusammenhänge der Copingstrategien mit den additiven bzw. kombinierten Formen der emotionalen Erschöpfung und des Engagements (Studium+Beruf) prüft (vgl. Abbildung 3). Dieses zweite Modell (im Folgenden «kombiniertes Modell») zeigte ebenfalls zufriedenstellende Fitwerte: $\chi^2(36) = 55.37$, $p = .021$, CFI = .940, TLI = .909, RMSEA = .043, 90%-KI [0.018, 0.063], SRMR = .045.

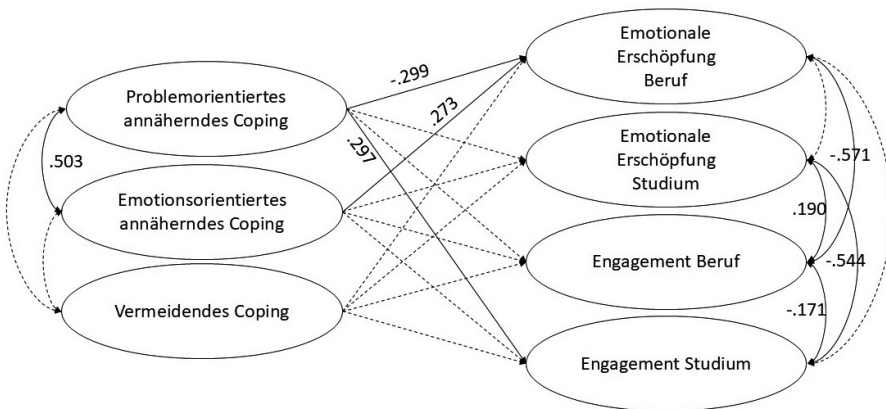


Abbildung 2: Empirisches Modell für die Kontexte «Beruf» und «Studium».

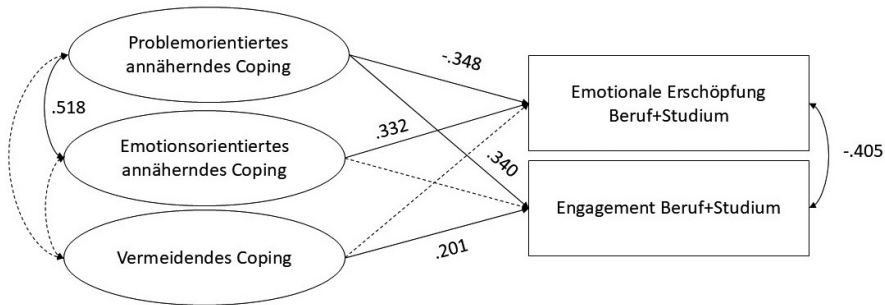


Abbildung 3: Empirisches Modell für den kombinierten Kontext «Beruf+Studium».

Hypothese 1 (Zusammenhang Coping und Engagement) konnte – mit einer Ausnahme – auf der Basis der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Einzig das Engagement im Studium war statistisch überzufällig mit dem problemorientierten annähernden Coping assoziiert ($H1a: \beta = .297, p = .012$), nicht jedoch die beiden anderen Formen des Copings (emotionsorientiert annähernd: $\beta = -.096, p = .409$; vermeidend: $\beta = .196, p = .051$). Auch das berufliche Engagement erweist sich entgegen den Erwartungen als unabhängig von den drei Formen des Copings ($H1a: \beta = .124, p = .276$; $H1b: \beta = -.111, p = .359$; $H1c: \beta = .098, p = .237$). Im kombinierten Modell hingegen ist das problemorientierte annähernde Coping erwartungskonform positiv mit dem allgemeinen Engagement (Studium+Beruf) assoziiert ($\beta = .340, p = .004$), das emotionsorientierte annähernde Coping jedoch nicht ($\beta = -.143, p = .226$) und das vermeidende Coping entgegen den Erwartungen positiv ($\beta = .201, p = .014$).

Hypothese 2 (Zusammenhang Coping und emotionale Erschöpfung) konnte nicht durchgehend bestätigt werden. Es zeigte sich ein negativer Zusammenhang zwischen problemorientiertem annäherndem Coping und der emotionalen Erschöpfung im Beruf ($\beta = -.299, p = .021$). Für den Studiumskontext ist zwar eine moderat negative Effektstärke beobachtbar, diese ist aber statistisch nicht signifikant ($\beta = -.225, p = .071$). Zudem zeigte sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen emotionsorientiertem annäherndem Coping und der emotionalen Erschöpfung im Beruf ($\beta = .273, p = .045$). Erneut konnte eine moderat positive Effektstärke im Zusammenhang mit dem Studiumskontext beobachtet werden, die aber wiederum nicht signifikant ist ($\beta = .241, p = .065$). Für das vermeidende Coping zeigten sich keine Zusammenhänge (Studium: $\beta = -.064, p = .479$; Beruf: $\beta = .043, p = .636$). Im kombinierten Modell ist das problemorientierte annähernde Coping erwartungskonform negativ mit der allgemeinen emotionalen Erschöpfung (Studium+Beruf) assoziiert ($\beta = -.348, p = .011$); das emotionsorientierte annähernde Coping korreliert positiv mit der emotionalen Erschöpfung ($\beta = .332, p = .010$). Schliesslich zeigen die Befunde, dass die emotionale Erschöpfung vom vermeidenden Coping entkoppelt ist ($\beta = -.006, p = .941$).

Hypothese 3 zu den Geschlechterdifferenzen konnte mittels eines Mehrgruppenvergleichs (Messinvarianz ist gegeben; vgl. Tabelle A1 im Anhang) nicht bestätigt werden: Für alle drei Formen des Copings zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Tabelle A2 im Anhang). Für das problemorientierte Coping zeigte sich entgegen den Erwartungen ein knapp nicht signifikanter höherer latenter Mittelwert für weibliche Studierende (Est. = .40, $p = .056$). Auch die explorative Überprüfung des Unterschieds in den Copingstrategien zwischen Bachelor- und Masterstudierenden führte zu keinen signifikanten Unterschieden (vgl. Tabelle A3 und Tabelle A4 im Anhang).

6 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde überprüft, inwieweit Coping als personale Ressource von Lehramtsstudierenden, die in der Doppelrolle (Student:in/Lehrperson) fungieren, in Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung und dem Engagement im Studium und im Beruf stehen. Erwartungskonform zeigte sich, dass Studierende, die häufiger problemorientiertes annäherndes Coping einsetzen, auch weniger erschöpft im Beruf und zudem höher engagiert im Studium sind. Dieses Ergebnis unterstreicht die Annahme aus der Stressforschung (Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984), dass problemorientiertes annäherndes Coping die positivsten Effekte auf Motivation/Engagement und Gesundheit aufweist (z.B. Rehr & Nguyen, 2021; Smith et al., 2016), wobei in der vorliegenden querschnittlichen Studie die kausale Richtung offenbleibt. Das heisst, die aktive Arbeit am Problem bzw. am Stressor ist auch für Lehramtsstudierende in der Doppelrolle die adaptivste Form des Copings.

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass das emotionsorientierte annähernde Coping mit einer höheren emotionalen Erschöpfung im Beruf einhergeht. Im kombinierten Modell zeigte sich dieser Zusammenhang jedoch nicht. Der erstgenannte Befund lässt sich in die bisherige Literatur zu Coping einordnen, in welcher emotionsorientierten Formen des Copings tendenziell eher nur kurzfristige positive Effekte zugeschrieben werden; langfristig erweist es sich wohl am ehesten in Kombination mit problemorientiertem Coping als effektiv (Rehr & Nguyen, 2021; Smith et al., 2016). Daher wären künftig personenzentrierte Analysen interessant, die es ermöglichen, Copingprofile von Studierenden zu untersuchen und somit das Wechselspiel verschiedener Copingstrategien in den Blick zu nehmen.

Entgegen den Erwartungen konnten keine Beziehungen zwischen dem vermeidenden Coping und der emotionalen Erschöpfung und dem Engagement festgestellt werden; lediglich im kombinierten Modell zeigte sich hier – ebenfalls entgegen den Erwartungen – ein positiver Zusammenhang zwischen Engagement und vermeidendem Coping. Diese auf den ersten Blick erwartungswidrigen Ergebnisse könnten wiederum damit begründet werden, dass gegebenenfalls die Kombination mit anderen Copingformen

relevant ist. So könnte es sein, dass eine kurzfristige Vermeidung des Problems und der damit einhergehenden (negativen) Emotion eine emotionale Entlastung verspricht; wenn diese Strategie langfristig jedoch mit dem problemorientierten annähernden Coping verbunden wird, könnten sich auch positive Effekte ergeben.

Dass Frauen stärker emotionsorientiertes Coping einsetzen, während Männer eher problemorientiertes Coping verwenden (z.B. Baker & Berenbaum, 2007), konnte mit dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: Das günstige problemorientierte annähernde Coping ist bei weiblichen Studierenden tendenziell höher ausgeprägt als bei männlichen Studierenden. Zudem gibt es keine Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden. Da das Thema «Stressmanagement» an keiner Stelle explizit im Curriculum systematisch aufgegriffen wird, verwundert dieses Ergebnis nicht, weil sich folglich keine Lerngelegenheiten für Studierende ergeben, die es ihnen erlauben würden, ihre Kompetenzen im Umgang mit Stress im Laufe des Studiums weiterzuentwickeln.

Die vorliegenden Studienergebnisse sind vor dem Hintergrund einiger Limitationen zu lesen. Die Studie war querschnittlich angelegt, weshalb keine kausalen Rückschlüsse möglich sind. Die Reliabilitätskennwerte der Copingskalen waren zudem niedrig. Des Weiteren wurde das Konstrukt des Engagements aus forschungsökonomischen Gründen verkürzt untersucht und es fehlt die Dimension «Vitalität» in dieser Erhebung. Erwähnt werden muss auch, dass Coping allgemein und nicht kontextspezifisch erfragt wurde. Es könnte sein, dass Studierende je nach wahrgenommener Kontrollierbarkeit der Situation auch unterschiedliche Copingstrategien einsetzen. Künftig sollten daher Studien folgen, die Coping stärker kontext- und situationsspezifisch über einen längeren Zeitraum hinweg erfassen, um dessen Adaptivität in bestimmten Situationen und dessen Variabilität zwischen Situationen präziser einschätzen zu können. So könnte es zum Beispiel interessant sein, zu erforschen, welche Copingstrategien Berufsanfänger:innen im Zusammenhang mit Anforderungen resultierend aus verschiedenen Aspekten des Lehrer:innenberufs einsetzen, zum Beispiel bezogen auf das Classroom-Management, die Zusammenarbeit mit Eltern, den Umgang mit Reformen etc. Admiraal, Korthagen und Wubbels (2000) konnten beispielsweise zeigen, dass (erfahrene) Lehrpersonen bei Unterrichtsstörungen häufiger problemorientierte Copingstrategien einsetzen als emotionsorientierte Strategien.

Für die Lehrer:innenbildung lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen ableiten: Insgesamt betrachtet weisen die Lehramtsstudierenden in der Doppelrolle Student:in/Lehrperson eher günstige Formen des Copings auf, da die annäherungsorientierten Strategien deutlich höher ausgeprägt sind als die vermeidenden Strategien. Dennoch ist das emotionsorientierte annähernde Coping stärker ausgeprägt als das sich am förderlichsten erweisende problemorientierte annähernde Coping (vgl. auch Bjørndal et al., 2022). Massnahmen zum Umgang mit Stress im Studium und im Berufseinstieg sollten folglich neben adaptiven Strategien der Emotionsregulation (im Sinne des emotionsorientierten Copings) vor allem auch auf problemlöseorientierte Strategien setzen, wie zum Beispiel die Förderung professioneller Kompetenzen in jenen Bereichen,

die Stress auslösen. In diesem Zusammenhang erscheint es wesentlich, dass Lehrpersonen selbst ein grundlegendes Verständnis darüber erlangen, wie Anforderungen im Lehrer:innenberuf, die wiederum Stresserleben nach sich ziehen können, erfolgreich (kurz- und langfristig) bewältigt werden können. Lehrveranstaltungen, die sich gezielt mit dem Thema «Gesundheit, Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf» differenziert beschäftigen, sollten folglich als konstitutives Element der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen integriert werden.

Manche der gegenwärtigen Herausforderungen, die sich im Zuge des Lehrer:innenmangels und der Strukturen der aktuellen Lehrer:innenbildung ergeben, sind jedoch insbesondere auch auf kontextueller Ebene anzugehen (= verhältnisbezogene Massnahmen; vgl. Klusmann, 2024). So hält im Sinne einer verhältnisbezogenen Massnahme das Lehrer:innendienstrecht in Österreich ab Herbst 2025 zum Beispiel explizit fest, dass Masterstudierende beim Berufseinstieg prinzipiell maximal ein Pensum von fünfzig Prozent und des Weiteren keine umfangreichen Zusatzfunktionen (wie z.B. eine Funktion als Klassenlehrkraft) übernehmen dürfen. Das Wort «prinzipiell» impliziert aber auch hier, dass Ausnahmen (jeweils nach Zustimmung der betreffenden Berufsanfänger:innen) möglich sind und höchstwahrscheinlich auch umgesetzt werden, solange der Lehrkräftemangel anhält. Besitzen Studierende und gleichzeitig Berufsanfänger:innen in dieser anforderungsreichen Situation jedoch ein Repertoire an adaptiven Formen des Copings, so kann diese personale Ressource Engagement unterstützen und emotionale Erschöpfung reduzieren.

Literatur

- Admiraal, W., Korthagen, F. & Wubbels, T.** (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 33–52.
- Amirkhan, J. H., Bowers, G. K. & Logan, C.** (2019). Applying stress theory to higher education: Lessons from a study of first-year students. *Studies in Higher Education*, 45 (11), 2231–2244.
- Baker, J. P. & Berenbaum, H.** (2007). Emotional approach and problem-focused coping: A comparison of potentially adaptive strategies. *Cognition and Emotion*, 21 (1), 95–118.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E.** (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309–328.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E.** (2008). Towards a model of work engagement. *The Career Development International*, 13 (3), 209–223.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A.** (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53.
- Björndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R.** (2022). Stress-coping strategies amongst newly qualified primary and lower secondary school teachers with a Master's degree in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66 (7), 1253–1268.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stockner, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M.** (2016). «Doppelter Praxisschock» auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 244–257.
- Dunn, T. J., Baguley, T. & Brunson, V.** (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105 (3), 399–412.

- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C. & Calderón-Garrido, D.** (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42 (3), 375–390.
- Helm, C. & Hagenauer, G.** (2024). Belastungserleben von Lehramtsstudierenden im Schuldienst. Befunde vor dem Hintergrund des Job Demands-Resources Model. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19 (4), 157–179.
- Helm, C., Hagenauer, G., Altrichter, H. & Soukoup-Altrichter, K.** (2024). Satisfaction and general well-being of Austrian student teachers who enter the teaching profession while still studying. *European Journal of Teacher Education*, 48 (1), 153–177.
- Herzog, S. & Sandmeier, A.** (2024). Ausstieg aus dem Lehrberuf: Wege, Gründe und Folgerungen für den Arbeitsort Schule. In S. M. Schmid-Kühn & T. Fuchs (Hrsg.), *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 184–200). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holletz, A.** (2023). *Schuldienst neben dem Lehramtsstudium. Prädiktoren der erlebten Doppelbelastung durch Unterrichtstätigkeit und Studium* (Diplomarbeit). Linz: Johannes Kepler Universität Linz.
- Hu, L. & Bentler, P. M.** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55.
- Keller-Schneider, M.** (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- Kember, D. & Leung, D. Y. P.** (2004). Relationship between the employment of coping mechanisms and a sense of belonging for part-time students. *Educational Psychology*, 24 (3), 345–357.
- Kline, R. B.** (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. Auflage). New York: Guilford.
- Klusmann U.** (2024). Berufliches Wohlbefinden von Lehrkräften nachhaltig fördern: Warum wir mehr als Achtsamkeitstrainings brauchen. *Die Deutsche Schule*, 116 (4), 395–402.
- Lazarus, R. S.** (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S.** (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R.** (2020). Conflicts viewed through the micro-political lens: Beginning teachers' coping strategies for emotionally challenging situations. *Research Papers in Education*, 35 (6), 746–765.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R.** (2022). The emotional journey of the beginning teacher: Phases and coping strategies. *Research Papers in Education*, 38 (4), 615–635.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P.** (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Hrsg.), *Evaluating stress: A book of resources* (S. 191–218). Scarecrow Education.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P.** (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Mercer, J. & Thomas, J.** (2024). How understanding doctoral researchers' coping strategies can inform higher education institutions' response to their stress. *Research in Post-Compulsory Education*, 29 (1), 117–137.
- Meyer, A., Richter, E. & Kempert, S.** (2024). Student teachers as in-service teachers in schools: The moderating effect of social support in the relationship between student teachers' instructional activities and their work-related stress. *Teaching and Teacher Education*, 146, Artikel 104633, 1–12.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O.** (2017). *Mplus user's guide* (Version 8). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Porsch, R. & Reintjes, C.** (2023). Teacher shortages in Germany. Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *The future of teacher education* (S. 339–363). Leiden: Brill.
- Rehr, T. I. & Nguyen, D. J.** (2021). Approach/avoidance coping among community college students and applications for student affairs professionals. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 59 (3), 237–251.
- Richardson, M., Evans, C. & Gbadamosi, G.** (2014). The work–study nexus: The challenges of balancing full-time business degree study with a part-time job. *Research in Post-Compulsory Education*, 19 (3), 302–309.
- Sandmeier, A.** (2023). Arbeitsengagement und Ressourcen von Lehrkräften in verschiedenen Laufbahnphasen. *Empirische Pädagogik*, 37 (2), 173–191.
- Sandmeier, A. & Mandel, D.** (2020). Arbeitsengagement zur Messung von positiver beruflicher Beanspruchung im Lehrberuf – eine berufsübergreifende Validierung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35 (4), 275–290.
- Satow, L.** (2012). *Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skaldokumentation*. Markdorf: Satow. <https://www.drSATOW.de>.

- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M.** (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (4), 701–716.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B.** (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464–481.
- Schnider, A. & Braunsteiner, M.-L.** (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24 (1), 40–49.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.** (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21 (5), 1251–1275.
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., Keefer, K. V. & Tremblay, P. F.** (2016). Coping strategies and psychological outcomes: The moderating effects of personal resiliency. *Journal of Psychology*, 150 (3), 318–332.
- van Heijst, I., Volman, M. & Cornelissen, F.** (2024). Coping strategies used by second-career student teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 387–406.
- Yum, J. C. K., Kember, D. & Siaw, I.** (2005). Coping mechanisms of part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, 24 (4), 303–317.

Anhang

Skalen zur Erfassung der Formen des Copings (übernommen und adaptiert von Holletz, 2023)

Itemstamm: Wenn ich mich gestresst und belastet fühle bzw. ich durch etwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin ...

Problemorientiertes annäherndes Coping

- Cop_PA1 organisiere ich mir Hilfe, um gemeinsam das konkrete Problem zu lösen (z.B. hole ich mir Rat bei Leitungspersonen, Psychologen o.ä.).
- Cop_PA2 mache ich mir einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räume.
- Cop_PA3 stelle ich mich den Belastungen und gehe ihnen nicht aus dem Weg.

Emotionsorientiertes annäherndes Coping

- Cop_EA1 versuche ich meine Reaktionen unter Kontrolle zu bringen.
- Cop_EA2 sage ich mir, du darfst die Fassung nicht verlieren und du kannst damit fertig werden.
- Cop_EA3 versuche ich mit irgendjemandem (Kolleg:innen, Bekannten, Familienangehörigen etc.) darüber zu sprechen.

Vermeidendes Coping

- Cop_V1 lenke ich mich mit anderen Tätigkeiten ab und gehe Beschäftigungen nach, die mir Spass machen.
- Cop_V2 erfülle ich mir einen langersehnten Wunsch, um mich besser zu fühlen.
- Cop_V3 verschaffe ich mir Anerkennung/Erfolg auf anderen Gebieten, um mich wieder gut zu fühlen.

Tabellen

Tabelle A1: Messinvarianz der Skalen zur Erfassung der Copingstrategien für das Geschlecht

MI	χ^2	df	p	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	AIC	BIC	$\Delta \chi^2$	Δdf	p
Configural	74.49	48.00	.01	.06	.89	.84	.06	7908.83	8129.60	-	-	-
Metric	80.42	54.00	.01	.06	.89	.86	.06	7904.22	8102.95	6.254	6	.395
Scalar	95.41	60.00	.00	.06	.86	.83	.07	7906.89	8083.53	15.812	6	.015

Anmerkungen: MI = Messinvarianz, χ^2 = Chi-Quadrat-Teststatistik, df = Freiheitsgrade, p = Signifikanzniveau, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion, $\Delta \chi^2$ = Differenz der Chi-Quadrat-Werte zwischen Modellen, Δdf = Differenz der Freiheitsgrade zwischen Modellen, p = Signifikanzniveau des Modellvergleichs.

Tabelle A2: Latente Mittelwertunterschiede nach Geschlecht (männlich – weiblich)

Variable	Est.	p	std. Est.
Problemorientiertes annäherndes Coping	0.32	.056	.40
Emotionsorientiertes annäherndes Coping	0.16	.095	.46
Vermeidendes Coping	-0.12	.318	-.21

Anmerkungen: (std.) Est. = (standardized) Estimate, p = p-Wert (Irrtumswahrscheinlichkeit).

Tabelle A3: Messinvarianz der Skalen zur Erfassung der Copingstrategien für das Studium (Bachelor, Master)

MI	χ^2	df	p	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	AIC	BIC	$\Delta \chi^2$	Δdf	p
Configural	88.17	48.00	.00	.08	.85	.77	.06	7933.09	8153.90	-	-	-
Metric	91.38	54.00	.00	.07	.86	.81	.07	7929.87	8128.60	5.661	6	.462
Scalar	94.72	60.00	.00	.06	.87	.84	.07	7920.63	8097.27	2.814	6	.832

Anmerkungen: MI = Messinvarianz, χ^2 = Chi-Quadrat-Teststatistik, df = Freiheitsgrade, p = Signifikanzniveau, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion, $\Delta \chi^2$ = Differenz der Chi-Quadrat-Werte zwischen Modellen, Δdf = Differenz der Freiheitsgrade zwischen Modellen, p = Signifikanzniveau des Modellvergleichs.

Tabelle A4: Latente Mittelwertunterschiede nach Studium (Bachelor – Master)

Variable	Est.	p	std. Est.
Problemorientiertes annäherndes Coping	0.11	.347	.15
Emotionsorientiertes annäherndes Coping	-0.01	.927	-.01
Vermeidendes Coping	0.05	.537	.10

Anmerkungen: (std.) Est. = (standardized) Estimate, p = p-Wert (Irrtumswahrscheinlichkeit).

Autorin und Autor

Gerda Hagenauer, Univ.-Prof. Dr., Paris Lodron Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft und School of Education, gerda.hagenauer@plus.ac.at

Christoph Helm, Univ.-Prof. Dr., Johannes Kepler Universität Linz, Linz School of Education, Abteilung für Bildungsforschung, christoph.helm@jku.at