

Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen

Symposiumsbeitrag zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ vom 8./9. 12.06 aus dem Forschungsprojekt ARBEL:

Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern.

Eine prospektive Längsschnittuntersuchung zur Identifikation relevanter Indikatoren in der Aus- und Weiterbildung¹

Stefan Albisser², Esther Kirchhoff³, Albert Meier⁴ & Alexander Grob⁵

Zusammenfassung

Im Referat „Gesundheitsbalance im Berufszyklus“ werden Fragestellung, Vorgehen, Kontext und ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts ARBEL (Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern) vorgestellt. Im Zentrum der durchgeführten Untersuchung stehen Fragen nach der psychischen Verarbeitung von beruflichen und alltäglichen Anforderungen durch Lehrpersonen (der Kantone Bern und Zürich) und ihr damit zusammenhängender Gesundheitszustand. Erste Ergebnisse der Untersuchungen lassen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu Lehrpersonen in weiteren deutschsprachigen Gebieten erkennen. Als Indikatoren der Anforderungsverarbeitung und der psychischen Gesundheit weisen sie darauf hin, dass das Potenzial der beruflichen Gesundheitserhaltung und Gesundheitsförderung unter Lehrerinnen und Lehrern nicht ausgeschöpft ist. Eine kontextbezogene Interpretation der Befunde legt nahe, den Zielen und Formen der kollegialen Zusammenarbeit und Unterstützung sowie der Erholung mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Die Bedeutung dieser Befunde wird für die Arbeit im Team interpretiert, was teilweise auch für die Arbeit in Schulleitungen und Schulbehörden wichtig ist.

1. Einleitung

In der Lehrerberufsforschung werden seit der Herausbildung eigenständiger bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Forschung (etwa ab Mitte des 20. Jahrhunderts) verschiedene Zugänge regelmässig aufgegriffen (vgl. Abbildung 1). Unser Fokus gilt der Anforderungsverarbeitung im Verlaufe der biografischen Entwicklung. Berufsbiografie und Berufsgesundheit von Lehrpersonen betrachten wir als Ergebnis einer vielschichtigen und andauernden

¹ Das Forschungsprojekt ARBEL wurde 2003-2006 gefördert durch Mittel der beiden Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich.

² Pädagogische Hochschule Zürich.

³ Abteilung Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie der Universität Basel sowie Pädagogische Hochschule Zürich; vormals: Psychologisches Institut der Universität Bern und Pädagogische Hochschule Bern.

⁴ Pädagogische Hochschule Zürich; vormals: Pädagogische Hochschule Bern.

⁵ Lehrstuhl Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie der Universität Basel.

Kompetenzentwicklung. Diese Kompetenzentwicklung hängt einerseits von Ressourcen ab, welche die Lehrperson als Individuum einbringt und weiterentwickelt und die unter die Begriffe Persönlichkeitsmerkmale und Persönlichkeitsdispositionen fallen, wie beispielsweise Selbstwirksamkeit, Offenheit für Neues, Optimismus oder Stressresistenz. Andererseits hängt die Kompetenzentwicklung auch von Ressourcen ab, die Lehrpersonen im Verlaufe ihrer Aus- und Weiterbildung erwerben. Dazu gehören beispielsweise Unterrichtskompetenzen und spezifische soziale Kompetenzen.

Kasten:

Häufig zur Anwendung gelangte Forschungsrichtungen in der Lehrerberufsforschung:

- Merkmale der Lehrerpersönlichkeit und die Suche nach der „guten Lehrerin“⁶,
- Forschungen im Rahmen des Kompetenz-, Expertinnen-/Experten- und Exzellenzparadigmas⁷
- Forschungen zum Berufswahlverhalten und zu Berufswahlmotiven⁸
- Konzepte und Modelle der Stress- und Belastungsverarbeitung⁹ sowie Arbeitszufriedenheit und Kündigungsverhalten¹⁰
- arbeitspsychologische und berufsbiografische Untersuchungen¹¹

Abb. 1: Forschungsrichtungen zur Lehrerberufsforschung

Sowohl berufliche Anforderungen als auch Aufgaben und Herausforderungen des Privatlebens (Beziehungen, Partnerschaft, eigene Kinder, pflegebedürftige Personen im familiären Umfeld, Freizeitbeschäftigungen) beeinflussen die Kompetenzentwicklungen von Lehrpersonen. Die individuell entwickelten Kompetenzen und erworbenen Ressourcen können zum Lösen der eingegangenen Lebensaufgaben und der beruflichen Verpflichtungen ausreichend oder ungenügend vorhanden sein – und ihrerseits Ausgangspunkt für Ressourcenvermehrung, -kompensation oder -verluste sein. Andauernde Ressourcenverluste oder Fehlinvestitionen erzeugen Stress und führen früher oder später zu gesundheitlich relevanten Symptomen. Belastungen aktivieren die Energiebereitstellung und ziehen eine Vernachlässigung regenerativer Funktionen nach sich, insbesondere wenn die Belastungen andauern. Klinisch wird dann von psychosomatischen Erkrankungen gesprochen, deren neuroendokrinologische Korrelate bei Lehrpersonen beobachtet und erfasst werden konnten.¹²

Eine wie soeben dargestellte Beschreibung *individueller Prozesse der Anforderungsbewältigung*, welche auf verschiedensten Ressourcen der Person bzw. der für sie in ihrer Umgebung verfügbaren Ressourcen aufbaut, entspricht dem Modell des so genannten Ressourcen orientierten Ansatzes der Anforderungsbewältigung. Dieser Ansatz führt die

⁶ Rheinberg & Bromme 2001; Weinert/Helmke 1996

⁷ Shulman 1987; Schön 1987; Dick 1994; Bauer et al. 1996; Neuweg 2001; Weinert 2001; Moser & Tresch 2003; Lipowsky 2006.

⁸ Brühwiler & Spychiger 1997; Ulich 2004; Lipowsky 2003; Denzler et al. 2005; Herzog et al. 2005

⁹ Literaturverweise: siehe im Haupttext.

¹⁰ Bieri 2006

¹¹ Rudow 1994 und 2000; Schönwälder/Plum 1998; Semmer 1997; Terhart et al. 1994; Albisser et al. 1998; Ulich et al. 2002.

¹² Pruessner 2004

Konzepte und Modelle der Stress- und Belastungsverarbeitung¹³ weiter, indem nach entscheidenden Faktorenkonstellationen von Anforderungen und Ressourcen¹⁴ sowie Arbeits- und Lebenszufriedenheit¹⁵ im Berufszyklus gefragt wird.

2. Das Projekt ARBEL

2.1 Anforderungsverarbeitung im Zeitkontext

Mit unserem Forschungsprojekt ARBEL knüpfen wir an Prozesse der Belastungsverarbeitung (Coping) an und verbinden diese mit der biografischen Dimension: Berufliche Anforderungs- und Belastungsbewältigung hängen nicht nur von personalen Ressourcen (Kompetenzen, soziale und Persönlichkeitsdispositionen¹⁶) ab. Sie weisen auch Bezüge auf zu Lebensentwürfen der persönlichen und beruflichen Entwicklung sowie der Lebensperspektive zu verschiedenen Zeiten resp. sozio-historischen Kontexten. Zeitkontexte¹⁷ sowie Lebensentwürfe und Lebensperspektiven variieren im Wechsel von industrialisierten zu postindustriellen multioptionalen Gesellschaften erheblich.¹⁸ Lehrpersonen verschiedener Berufsalter schreiben demselben berufsbiografischen Ereignis (z.B. Berufseinstieg) kaum die gleiche Bedeutung zu, da neben individuellen Bedeutungszuschreibungen auch Aspekte des Zeitkontextes (Berufsauffassung, Berufswerte und Ethos sowie professionsinterne Kontrolle) wirksam werden.

Der aktuelle Zeitkontext der in unsere Untersuchung einbezogenen Lehrpersonen ist von wesentlichen allgemein-politischen, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen geprägt. Beispielsweise bringt die globalisierte Wirtschaft enorme Arbeitsplatzverschiebungen mit sich, welche für die nachwachsenden Generationen neue Berufe ermöglichen, aber auch hohe Flexibilität in der Arbeitswelt erfordern wird. Das bedeutet, dass neue Lebensentwürfe entstehen, auf welche die Schule eintreten muss (bspw. Kompetenzen der Schüler/innen bezüglich Sprache und Naturwissenschaften). Ebenso erfordern Immigrationsbewegungen (wirtschafts- und kriegsbedingt) ein aktives Mitgestalten und Mittragen von den Schulen. Die Folgen für die Schulen sind unübersehbar:

- Der *Auftrag der Schulen* und die *Lehrpläne* werden *umfangreicher*.
- Die *Zusammensetzung der Schulklassen* bezüglich Ethnie, Sprache, Religion, Leistungsfähigkeit wird *heterogener*.
- Die *finanziellen Aufwendungen* für Integrationsleistungen der Schule werden *limitiert*.
- Trotz sinkender Geburtenzahlen werden die *Schülerzahlen* pro (Stamm-) Klasse *nicht gesenkt*.
- Die Einführung des New Public Management, das den Schulen mehr Autonomie einräumen soll, *erhöht die Komplexität der Anforderungen* an Lehrpersonen und Schulleitungen.
- Die öffentliche Kontrolle der Schule wechselt *von der Input- zur Outcome-Orientierung* (Vergleichsstudien TIMMS, PISA, usw.).

¹³ Lazarus/Launier 1981; Lazarus/Folkman 1984; Hobfoll 1988 und 1989; Kramis-Aebischer 1995; Hobfoll 1998; Buchwald et al. 2004.

¹⁴ Ressourcenentwicklung, -erhaltung und Vermeiden von Ressourcenverlusten (vgl. Hobfoll/Schumm 2004)

¹⁵ Grob 1995

¹⁶ fach-/didaktische Kompetenzen, personale Kompetenzen (Selbstwirksamkeit, Widerstandskraft, Ausgeglichenheit, Lebenszuversicht und Selbstvertrauen usw.), kommunikative und soziale Kompetenzen, sowie erzieherische Kompetenzen.

¹⁷ Ereignisse finden stets in bestimmten Zeiträumen und eingebettet in Abläufe statt. Die Akteure verfügen über ein spezifisches Bedeutungswissen des Kontextes, welches sich auf ihre Handlungsentscheidungen auswirkt. Daher können Ereignisse nicht ohne situierte Begriffe (temporales Wissen und zeit- bzw. personenspezifischer Bedeutungsgehalt) beschrieben werden. Material und Erinnerungen aus der Vergangenheit sind deshalb mit einer Methode der Zeitkontextanalyse analytisch aufzubereiten (vgl. weiter: Mayring 2003, 29ff., Lamnek 1993).

¹⁸ Gross 2002.

Der sich wandelnde soziohistorische Kontext der vergangenen Jahrzehnte wirkt sich auf den individualgeschichtlichen Kontext aus. Dies zeigt sich bspw. in veränderten Erfahrungen von Kindheit oder Berufseinstieg; und innerhalb des Berufsauftrags von Lehrpersonen etwa in unterschiedlich aufgefasster Teamarbeit.

2.2 Rahmenmodell

Im Projekt ARBEL werden individuelle und berufsbiographische Aspekte unter Bezugnahme auf folgende Konzepte, Theorien und Modelle aufgearbeitet:

- Lifespan-Forschung¹⁹
- Biografiemuster und Lebensentwurf²⁰
- spezifische Ressourcen orientierte Theorien²¹
- Emotion, Motivation und Lebenszufriedenheit: Entwicklungsregulation zwischen Zielkoordination und Vermeiden von Ressourcenverlusten²²
- Erkenntnisse über subjektive Konzepte von Gesundheit und deren positiv gerichtete Vorstellung über Gesundheitsentwicklung und Gesundheitsförderung²³
- Kontrollüberzeugungen und berufsbezogene Selbstwirksamkeit²⁴

Als Rahmen dient dabei der in Abbildung 2 dargestellte Zusammenhang. Wahrgenommenen Anforderungen begegnet das Individuum mit den ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen und Bewältigungsformen (Copingstile). Letztere stellen erworbene Lösungsmuster und Gewohnheiten beim Überwinden von Schwierigkeiten dar und hängen stark von der individuellen Entwicklung und Sozialisation ab. Inwiefern schliesslich eine Anforderung nicht nur als zu meisternde Herausforderung wahrgenommen wird, sondern auch Stress erzeugend wirkt, ist abhängig sowohl von Umfang und Lösungsangemessenheit der aktivierbaren Ressourcen, als auch vom Repertoire der zur Verfügung stehenden Bewältigungsstile. Formen der Äusserung und Beschreibung und vor allem der Bewertung des Stresserlebens scheinen stark gebunden zu sein an Merkmale des soziohistorischen Kontextes (gesellschaftliche und sub-/kulturelle Angebote der Sinnstiftung und Widerständigkeit²⁵).

¹⁹ Baltes/Baltes 1989 und 1990; Baltes/Silverberg 1994; Heckhausen 1999.

²⁰ Baltes et al. 2006; Staudinger 2000, 2005 und 2006.

²¹ Hobfoll 2002; Hobfoll/Buchmann 2004 sowie Grundlagen dazu: Lazarus 1981; Lazarus/Launier 1981; Antonovsky 1987; Cherniss 1993. Zentral an dieser Theorieentwicklung ist das Konzipieren des Bewältigungsprozesses in Abhängigkeit von Widerstandsressourcen und als Prozess von Ressourcenvermehrung und Ressourcenverlusten bzw. Fehlinvestitionen.

²² Heckhausen 1997 und 1999; Wrosch et al. 2000.

²³ Schwartz et al. 1991; Scheuch et al. 1995; Schwarzer 1996; von Troschke 1993; Faltermaier 1998; van Dick et al. 2004.

²⁴ Bandura 1977; Flammer 1990; Schwarzer 1996; Jerusalem & Schwarzer 1999

²⁵ Siehe Antonovsky 1979

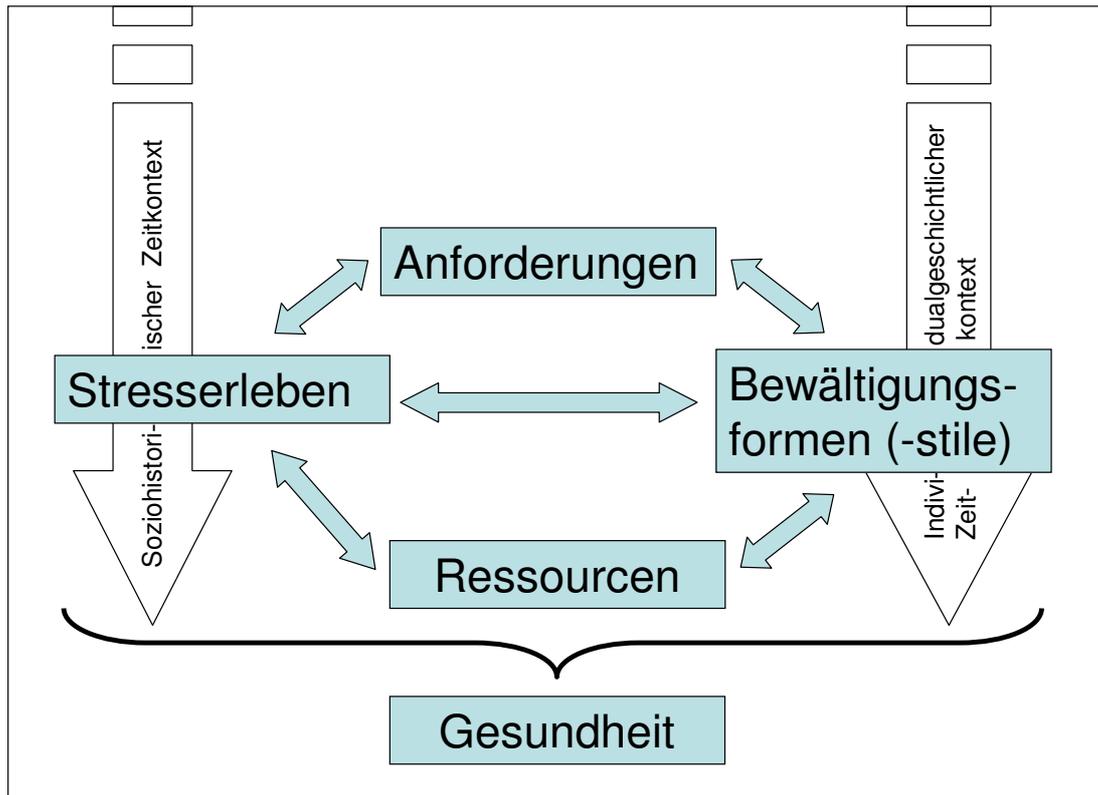


Abb. 2: Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit im soziohistorischen und individualgeschichtlichen (biografischen) Zeitkontext.

2.3 Leitfragen

Gegenwärtig ist vielerorts die Rede von Qualitätsstandards und deren Gewährleistung. Dies betrifft auch das Bildungs- und das Gesundheitswesen. Allerdings wäre es kurzfristig zu behaupten, dass gesunde Lehrerinnen und Lehrer *per se* auch gute Lehrpersonen sind. Von Interesse dürfte somit die Fragestellung sein, welches Verhalten und Gesundheitsbefinden mit hoher Professionalität einhergehen könnte (siehe Abb. 3).

Aufgrund konkreter Leitfragen²⁶ zum Zusammenhang von Anforderungsverarbeitung, Verhalten und Erleben des Bewältigungsprozesses und Ressourcen einerseits und deren Auswirkungen auf Gesundheits- und Zufriedenheitsvariablen andererseits, wurden Forschungsdesign und angewandte Methoden entwickelt und die entsprechenden Untersuchungsinstrumente zusammengestellt. Beispiele von Leitfragen sind:

1. Welche Rahmenbedingungen und allgemeine Anforderungen ihrer Schule bzw. ihres Schulortes schildern die befragten Lehrpersonen?
2. Wie verarbeiten Lehrpersonen die von ihnen wahrgenommenen Anforderungen?
3. Ist die Verteilung der berufstypischen Verarbeitungsmuster bei Lehrpersonen mit den Ergebnissen anderer deutschsprachiger Länder vergleichbar?

²⁶ Es werden in diesem Bericht nur jene Leitfragen angeführt, auf die anschliessend auch Ergebnisse vorgelegt werden; weitere (bspw. welche Zielsetzungen Lehrpersonen in welchem Ausmass und mit welchem Ressourcenmanagement verfolgen, usw.) werden Gegenstand weiterer Publikationen sein.

4. Unterscheiden sich Lehrpersonen mit unterschiedlichen Verarbeitungsmustern bezüglich wahrgenommener Gesundheitsindikatoren? Gibt es Hinweise über einen Zusammenhang zwischen Belastungswahrnehmung und Schulqualität?
5. Erweisen sich die Verarbeitungsmuster über längere Zeit als stabil? (Längsschnitt)
6. Welche Wirkung biografischer Ereignisse rekonstruieren Lehrpersonen im Rückblick? Unterscheiden sich Lehrpersonen verschiedener Verarbeitungsmuster im Berichten bedeutsamer bzw. kritischer Ereignisse?
7. Unterscheiden sich Lehrpersonen mit verschiedenen Verarbeitungsmustern in ihrem Erholungsverhalten? Kann ein Time-out das Problem der beruflichen Belastung und Beanspruchung lösen helfen?
8. Was könnten unterschiedlich beanspruchte Lehrpersonen als Teamgewinn realisieren?

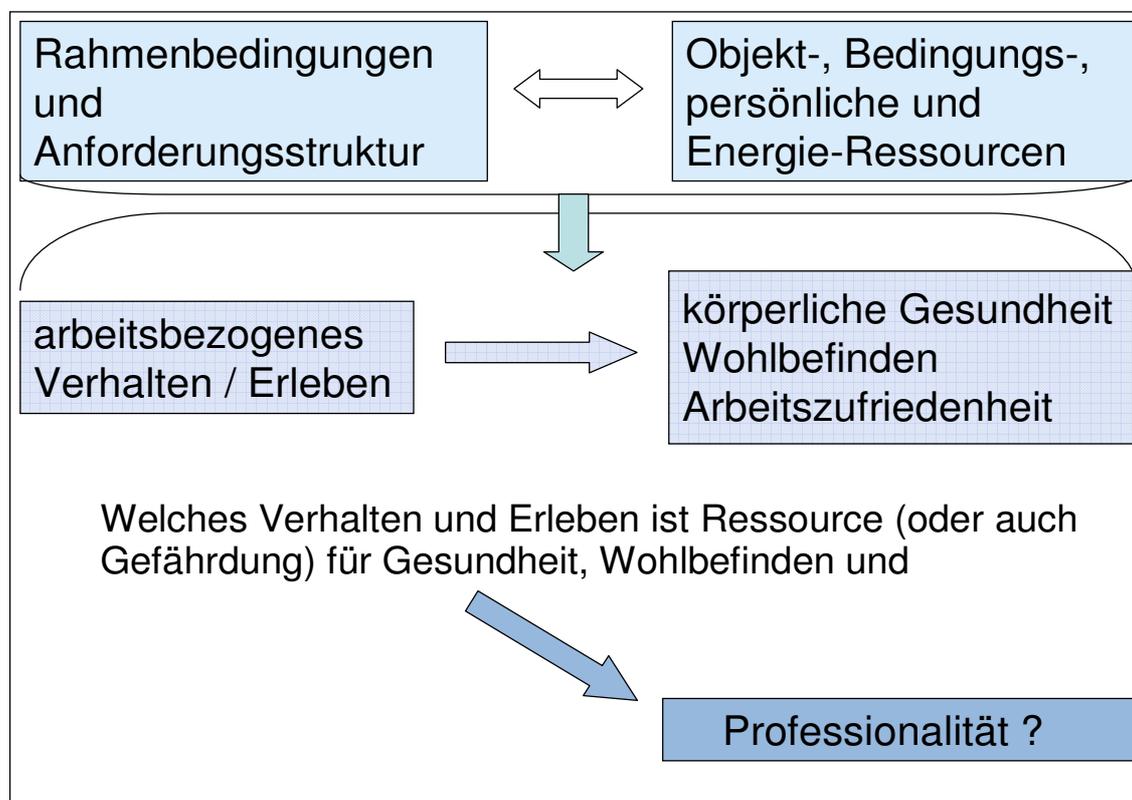


Abb. 3: Leitfragen zum Forschungsprojekt ARBEL: Bedingungen körperlichen und psychischen Wohlbefindens. (Zur Gliederung der Ressourcen: vgl. weiter unten Fussnote 29)

2.4 Design, Untersuchungsinstrument und Stichproben

Die Fragestellung des Projekts ARBEL wurde mit einer sequenzierten Längsschnitterhebung bei Lehrpersonen der Volksschulstufe (bis und mit 6. Schuljahr) in den Kantonen Bern und Zürich untersucht. In Abbildung 4 sind die Erhebungszeitpunkte und die befragten Gruppen

von Lehrpersonen dargestellt. Die Abbildung fokussiert im Weiteren die Leitfragen der Untersuchung (Anforderungsverarbeitung und Berufsgesundheit).

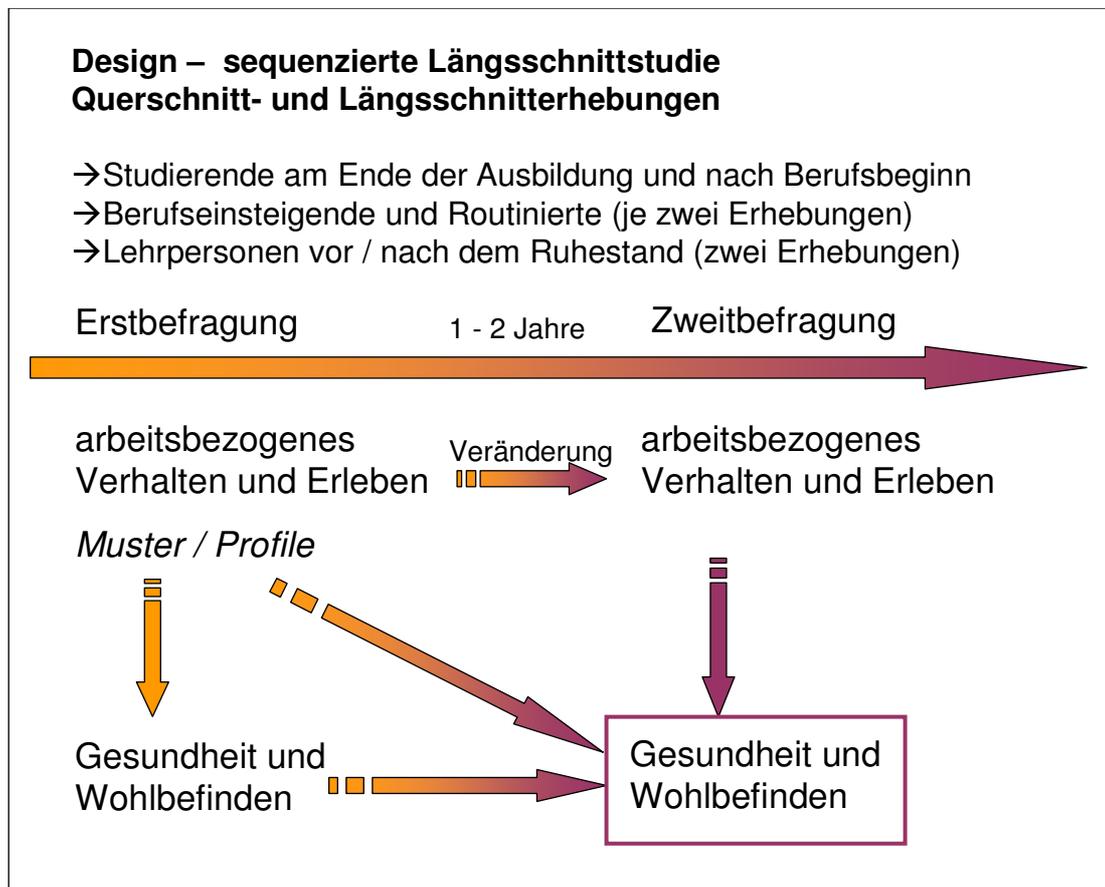


Abb. 4: Das Design des Forschungsprojekts ARBEL, thematisch reduziert auf die Fragestellung der Anforderungsverarbeitungsprozesse und deren Gesundheitsfolgen.

Die Untersuchung wurde mittels Fragebogenerhebung realisiert. Die befragten Lehrpersonen beantworteten in einem ersten Teil Fragen zu ihrer Person sowie zu ihrer beruflichen Situation. Im zweiten Teil trugen die befragten Lehrpersonen ihre biografischen Eckdaten in einen Zeitraster ein und gaben über die von ihnen im Rückblick als bedeutsam empfundenen Themen (kritische Ereignisse) Auskunft (Selbstberichte zu offen formulierten Fragen). Die bedeutsamen Ereignisse schätzen die Befragten rückblickend auch auf die Wirkung ein, welche diese Ereignisse auf den weiteren Verlauf ihrer Berufsbiografie hatten. Schliesslich beantworteten die Befragten in einem dritten Teil die Items mehrerer standardisierter und erprobter Skalen zu ihren schulischen Zielen, Belastungserleben, Anforderungsverarbeitung, Bewältigungsverhalten und Arbeitszufriedenheit, welche in Abbildung 5 mit entsprechender Quellenangabe aufgeführt sind. Einzelne Skalen sind durch das Forschungsteam ergänzt oder gekürzt worden.²⁷ Die Rahmenbedingungen sind durch neu formulierte Items erhoben worden.

²⁷ Veränderungen betrafen z. T. die Reduktion der Anzahl Items je Subskala oder Ersetzung einzelner Subskalen durch ähnliche Instrumente. Die Faktorenstruktur der Skalen konnte jeweils trotz der Veränderungen repliziert werden.

Befragungsinstrumente:	
•	Anforderungen und Rahmenbedingungen
•	Stresserleben und Belastungen nach Schaarschmidt 2004
•	Berufliche Ziele und Motivation nach Schaarschmidt 2004; Hirsch/Ganguillet/Trier 1990; Baillod & Semmer 1994
•	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) nach Schaarschmidt & Fischer 1996, gekürzt
•	Coping / Bewältigungsstile (CISS) Endler & Parker 1990a, überarbeitete und ergänzte Version von Kälin 2003
•	Erschöpfung, Disengagement (OLBI) Demerouti et al. 2001
•	Arbeitszufriedenheit Baillod & Semmer 1994

Abb. 5: Erhebungsinstrumente der schriftlichen Befragung.

Aus der Erstbefragung konnten die Auskünfte von 816 Lehrpersonen²⁸ berücksichtigt werden, welche sich gemäss Darstellung in Abbildung 6 auf die verschiedenen beruflichen Erfahrungsgruppen verteilen. Dort finden sich auch die Angaben zum durchschnittlichen Lebensalter sowie zum Mittelwert der Anzahl geleisteter Berufsjahre, einschliesslich Streuungsangabe (Standardabweichung) in den Erfahrungsgruppen.

n = 816	Studierende an pädag. Hochschulen ¹	Berufseingestiegene	Lehrer/-innen bis 45 Jahre	Lehrer/-innen über 45 Jahre
N (davon männlich)	298 (49)	115 (6)	192 (41)	211 (78)
mittleres Alter (Std.abw.)	26 (7)	24 (2)	40 (4)	53 (6)
mittl. Anzahl Berufsjahre (Std.abw.)	--	1.5 (0.5)	17 (5)	27 (9)

Abb. 6: Verteilung der Befragten auf die beruflichen Erfahrungsgruppen; Erstbefragung (¹ Studierende ein bis zwei Semester vor Berufseinstieg; einschliesslich 44 Studierende in Zweitausbildung)

²⁸ Nach Ausschluss unvollständig beantworteter Fragebogen. Die Rücklaufquoten liegen je nach Erfahrungsgruppe und Messzeitpunkt zwischen 26 und 73%.

Für die Längsschnittstudie lag der Abstand des Wiederholungszeitpunktes zwischen einem und zwei Jahren. In die Auswertung des Längsschnitts konnten bisher die Daten von 258 Lehrpersonen einbezogen werden. Eine weitere Teilstichprobe zum Längsschnitt wird gegenwärtig in den Datensatz eingearbeitet.

3. Ausgewählte Ergebnisse

3.1 Rahmenbedingungen der befragten Lehrpersonen

Die Anstellungsorte der antwortenden Lehrpersonen spiegeln die Gliederung der beiden Kantone Bern und Zürich in anteilmässig unterschiedlich zusammengesetzte Wohn- und Schulgemeinden (Abbildung 7). Die durchschnittliche Anzahl Schülerinnen und Schüler pro (Stamm-) Klasse liegt bei 19 bzw. bei 21, wobei die Heterogenität in den Klassen im Durchschnitt teilweise deutlich voneinander abweicht.

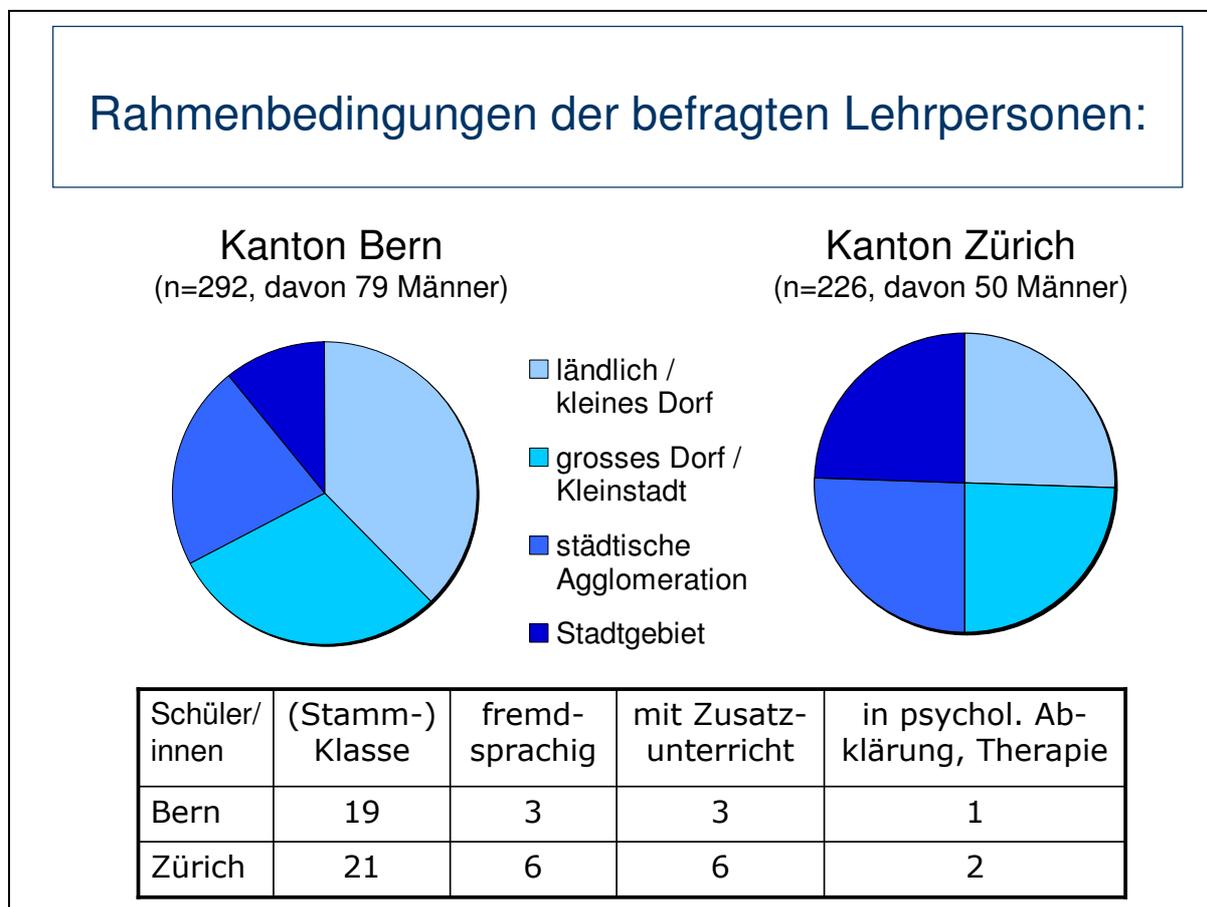


Abb. 7: Charakteristika der Schulgemeinden und Angaben zur durchschnittlichen Anzahl Schülerinnen und Schüler in den (Stamm-) Klassen der befragten Lehrpersonen, getrennt nach Kantonen

Inwiefern stimmen die Rahmenbedingungen der befragten Lehrpersonen mit den kantonalen Bildungsstatistiken überein? Die durchschnittliche Klassengrösse umfasst im Kanton Bern

18.8 und im Kanton Zürich 20.4 Schüler/innen.²⁹ Der Anteil fremdsprachiger Kinder bzw. Jugendlicher beträgt im Kanton Bern 2.85 (15%) und im Kanton Zürich 5.33 (25.4%).³⁰ Die Durchschnittsangaben der von uns befragten Lehrpersonen bezüglich Klassengrösse und Anteil fremdsprachige Kinder sind somit vergleichbar den kantonalen Statistiken.

In Abbildung 8 finden sich die Angaben zum durchschnittlichen Beschäftigungsgrad und zum Kooperationsverhalten der befragten Lehrpersonen. Bei den berufseinstiegenden Lehrpersonen liegt der berufliche Beschäftigungsgrad höher als bei Lehrpersonen bis zu 45 Altersjahren resp. den über 45-Jährigen. Die Unterschiede werden durch den tieferen Beschäftigungsgrad der Frauen unter 45 Altersjahren bewirkt. Frauen und Männer unterscheiden sich bezüglich des Beschäftigungsgrades bedeutsam.

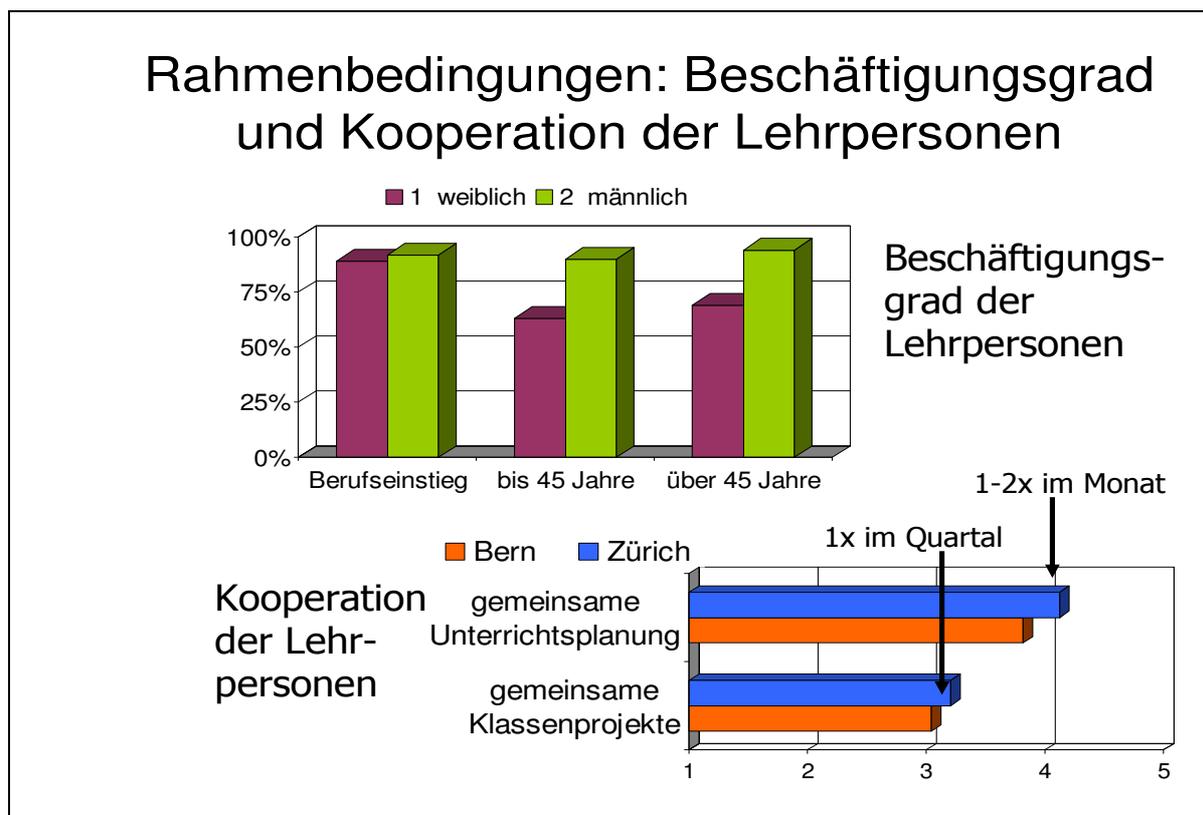


Abb. 8: Beschäftigungsgrad und Kooperation der Lehrpersonen

In den Schulen der beiden Kantone planen Lehrpersonen durchschnittlich ein- bis zweimal im Monat zusammen den Unterricht und führen etwa einmal pro Schulquartal ein gemeinsames Klassenprojekt durch; im Kanton Zürich werden beide Zusammenarbeitsformen bedeutsam häufiger realisiert als im Kanton Bern (die Einstufung konnte von *nie im Jahr* bis *mehrmals wöchentlich* angegeben werden).

²⁹ Quelle: Bundesamt für Statistik, Bildungsstatistik (2005)

³⁰ Quellen:

- „Bildung und Kultur des Kantons Bern in Zahlen“, Kurzfassung 2005; Erziehungsdirektion des Kantons Bern
- „Die Schulen des Kanton Zürich 2003/04“, hrsg. von der Bildungsdirektion des Kanton Zürich 2005.

3.2 Belastungen der befragten Lehrpersonen

Die Verarbeitung von Anforderungen steht in einem direkten Zusammenhang mit verfügbaren Ressourcen, absehbarem Ressourcengewinn bzw. Befürchtungen über Ressourcenverluste oder gar fehlinvestierte Ressourcen. Menschen neigen dazu, die eigenen Ressourcen zu schützen und streben danach, neue Ressourcen aufzubauen.³¹ Damit kommt Stressoren in der Berufsarbeit eine zentrale Bedeutung zu. In unserer Untersuchung schätzten die befragten Lehrpersonen ihre Anforderungen und Arbeitsbedingungen daraufhin ein, inwiefern diese auf sie belastend und damit Ressourcen verzehrend wirken.

Dass unter den eingeschätzten Arbeitsbedingungen die oben bereits erwähnte Anzahl Schülerinnen und Schüler in den zu unterrichtenden Klassen nicht an erster Stelle der Belastungen steht, deckt sich mit Befunden früherer Belastungsbefragungen. So haben Forneck & Schriever (2001, 111) – für den Kanton Zürich – bereits darauf hingewiesen, dass die *faktische Klassengrösse* in keinem nennenswerten Zusammenhang stehe mit der subjektiv wahrgenommenen Belastung. In unserer Erhebung nimmt die Klassengrösse im Durchschnitt die fünfte Stelle der Belastungen ein (bei einem Skalenmittelwert von 3.5 wird der entsprechende Aspekt als ambivalent zwischen eher unbelastend und eher belastend eingeschätzt; der Durchschnittswert für die Belastung durch die *Klassengrösse* liegt beim Wert 3.7, mit Standardabweichung 1.28, d.h. für viele der befragten Lehrpersonen in diesem ambivalenten Bereich). Eher unbelastet sind die befragten Lehrpersonen *im Durchschnitt* durch die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Als eher oder stärker belastend werden im Durchschnitt der Befragten hingegen die folgenden Anforderungen wahrgenommen (vgl. die Zusammenstellung in Abbildung 9):

1. Reformen und Neuerungen im Schulsystem
2. unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/innen
3. ausserunterrichtliche Pflichten der Lehrpersonen (beispielsweise berufsbezogene Ämter, Sitzungen, administrative Aufgaben) und
4. Verhalten und die Motivation mancher Schüler/innen.

Unter den vier im Durchschnitt am meisten belastenden Arbeitsanforderungen befinden sich einerseits zwei Aspekte, welche vor allem mit dem Auftrag der Schulen und ihrer Weiterentwicklung zusammenhängen (Pflichten ausserhalb des Unterrichtsauftrags im engeren Sinne sowie Mitarbeit/Umsetzung von Reformen und Neuerungen im Schulsystem). Andererseits befinden sich darunter zwei Aspekte, welche mit der Kerntätigkeit „Unterrichten“ an sich zentral verknüpft sind:

- Die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beanspruchen Lehrpersonen überdurchschnittlich – und nicht etwa die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler (dieser Belastungsfaktor figuriert erst an 16. Stelle).
- Das Verhalten und die Motivation einzelner Schülerinnen und Schüler wirkt sich auf die befragten Lehrpersonen ebenfalls eher als Belastung aus, d.h.: der Umgang mit schulbezogenem Desinteresse bzw. Verhaltensauffälligkeiten und Störungsverhalten stellt für viele Lehrpersonen eine Schwierigkeit dar.

³¹ COR-Theorie nach Hobfoll & Buchwald et al. (2004, S.13). Die Autor/in unterscheiden vier Ressourcenarten:

- Objektressourcen (physische Mittel mit teilweise zusätzlichem Ressourcenwert, bspw. bei Statusobjekten),
- Bedingungsressourcen (soziale und berufliche Stellung und Situation, einschliesslich Ausbildungsabschlüsse und Zertifikate – also Ressourcen, welche andere ermöglichen),
- persönliche Ressourcen (Fähigkeiten und Eigenschaften, einschliesslich berufsbezogene und soziale Kompetenzen wie Unterrichtskompetenz, Kontaktfähigkeit und Einfühlungsvermögen),
- Energieressourcen (Zeit, Geld, Wissen – Ressourcen also, welche den Erwerb anderer Ressourcen, bspw. persönlicher Kompetenzen, ermöglichen).

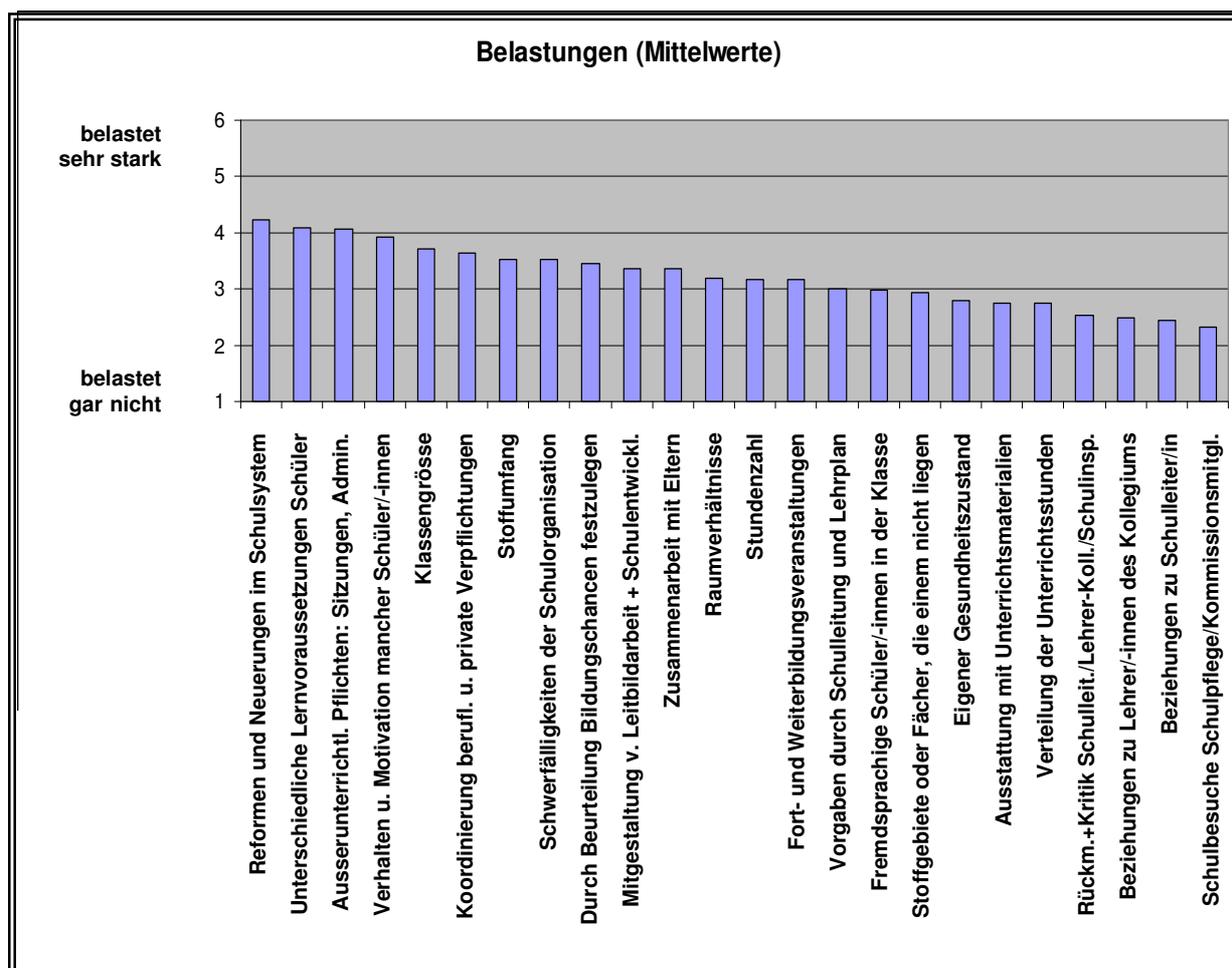


Abb. 9: Belastungswerte für verschiedene Rahmenbedingungen (n = 532; Erläuterung im Text)

3.3 Wie verarbeiten Lehrpersonen die von ihnen wahrgenommenen Anforderungen? Lassen sich (berufstypische) Verarbeitungsmuster identifizieren?

3.3.1 Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens

Für die Anliegen der ARBEL-Studie haben wir verschiedene Erhebungsinstrumente aus anderen, vergleichbaren Untersuchungen übernommen bzw. adaptiert.³² Insbesondere die Skalen des AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster) von Schaarschmidt (2004 und 2007) eignen sich zum Erfassen beruflich relevanter Indikatoren (Potsdamer Lehrerstudien) und wurden zur Untersuchung verschiedener Berufe vergleichend heran-

³² Copingforschung und Untersuchungen zu Anforderungs- und Belastungsverarbeitung kennen verschiedenste Erhebungsinstrumente, welche ursprünglich zumeist aus dem nordamerikanischen Kulturkreis stammen. Bei Übernahme solcher Instrumente ist auf mehr oder weniger starke Voreinstellungen gesellschaftlicher, sprachlicher oder berufsspezifischer Art („biased scales“) zu achten und deshalb sind jeweils Anpassungen vorzunehmen. Dies gilt gelegentlich auch bei der Anwendung bundesdeutscher Instrumente für Untersuchungen in der Schweiz.

gezogen (Schaarschmidt & Fischer 2001). Die Autoren gliedern die Ressourcen berufsbezogen in elf Dimensionen, welche sie in drei Bereiche³³ zusammenfassen (siehe Abbildung 10):

- *Arbeitsengagement:*

Fähigkeit, *Engagement für die Arbeit zu entwickeln – bei gleichzeitiger Fähigkeit zu professioneller Abgrenzung*. Personen mit dieser Ressource glauben an einen Sinn ihrer Arbeit. Sie schreiben ihrer Arbeit eine Bedeutung zu und wollen bei den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern etwas erreichen und bewirken.

- *Erlebte Widerstandskraft:*

Die Fähigkeit, schwierigen Rahmenbedingungen zu „trotzen“, *Widerstandskraft* zu entwickeln, also immer wieder ausreichend Ressourcen zur Abwehr widerwärtiger Einflüsse und demotivierender Situationen zu entwickeln, sich zu erholen und ‚professionelle Distanz‘ zu wahren. Personen, die genügend inneren und sozialen Rückhalt haben, bauen laufend neue *Widerstandsressourcen* auf.

- *Emotionen und Lebensgefühl, soziale Einbettung:*

Personen, die ihrer Arbeit, ihrer beruflichen Entwicklung und ihrem Leben einen *Sinn* abgewinnen können, zeichnen sich aus durch *positive Emotionen* ihrem Leben gegenüber. Diese positiven Lebensgefühle sind unabhängig von alltäglichen Aufregungen und Schwierigkeiten („daily hassles“), von Schönerem wie Unangenehmem vorhanden. Diese Personen zeichnen sich entsprechend durch eine generelle positive Lebens- und Arbeitszufriedenheit aus – die als Energie-Ressource weiter wirkt und in deren Rahmen sie auch die Unterstützung durch die soziale Umgebung als positiv erleben.

³³ Die in Ausbildungskontexten meist explizit genannten wissens- und fachbezogenen Ressourcen finden sich als mittelbare Wirkgrößen in allen drei Bereichen wieder. Diese Ressourcen entsprechen der dritten Ressourcenart nach Hobfoll & Buchwald (2004); vgl. auch Fussnote 31.

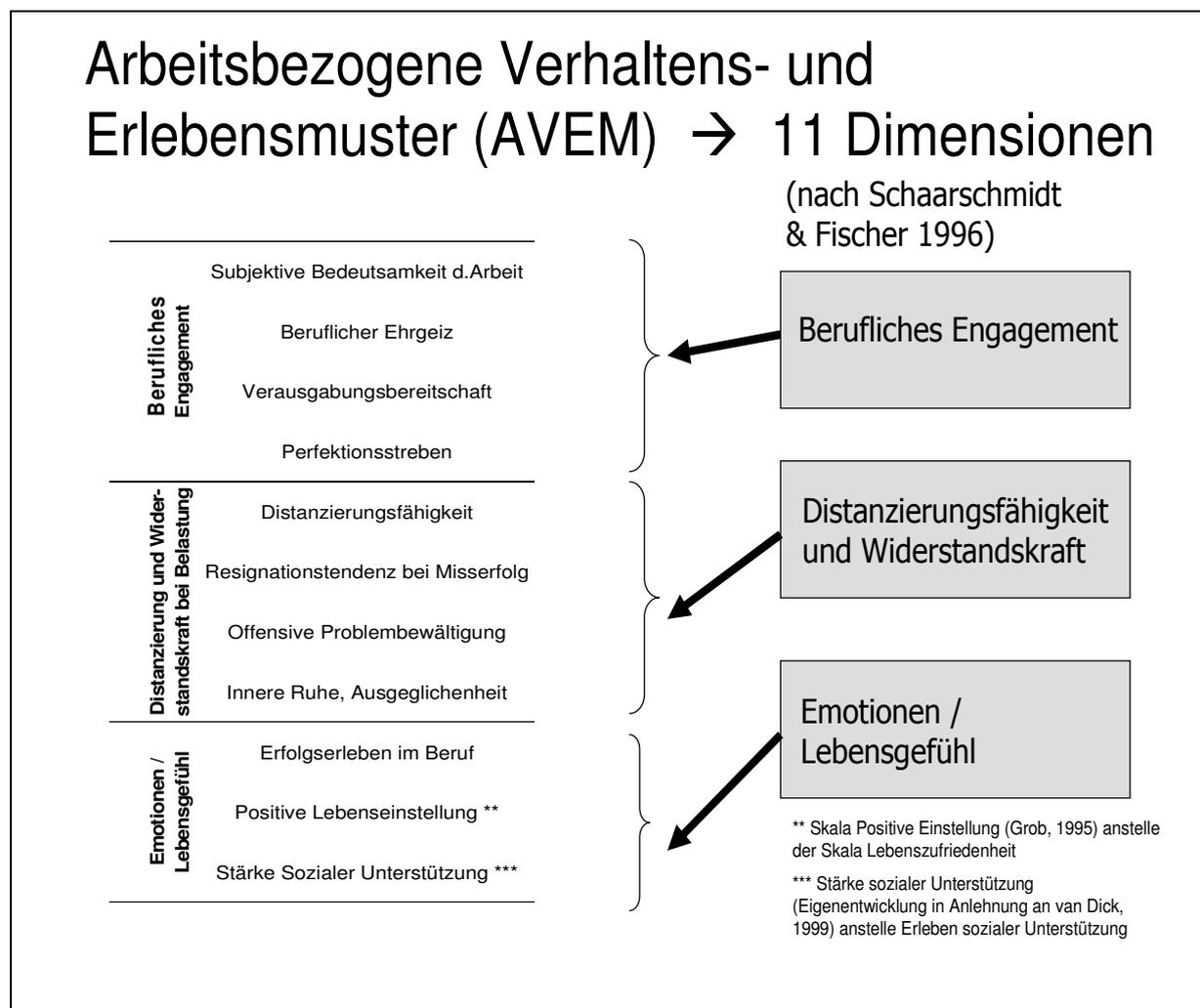


Abb. 10: Elf Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, gegliedert in die drei Ressourcenbereiche Arbeitsengagement, erlebte Widerstandskraft, Emotionen und Lebensgefühl.

3.3.2 Profile arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens: Verarbeitungsmuster

Über die in Abbildung 10 abgebildeten *elf Dimensionen* arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens konnten mittels der statistischen Verfahren der Cluster- und Diskriminanzanalyse *vier Profile* als *Haupttypen* des Verarbeitungsverhaltens, nachfolgend auch AVEM-Muster genannt, eruiert werden³⁴ (siehe Abbildung 11). Diese vier Verarbeitungsmuster lassen sich *zusammenfassend* wie folgt beschreiben:

- G wie Gesund: gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit; Fähigkeit, anstehende Probleme offensiv und ruhig anzugehen, und damit ein aufgabeorientiertes Bewältigungsverhalten zu zeigen, welches Professionalität ebenso wie professionelle Distanzierung ermöglicht.
- S wie Schonung: Zurückhaltung bezüglich Verausgabungsbereitschaft und Perfektion, eher geringer beruflicher Ehrgeiz, aber hohe Distanzierungsfähigkeit.

³⁴ Clusteranalyse auf der Grundlage z-transformierter Werte; der höchste individuelle Klassifikationswert ergibt die tendenzielle Musterzugehörigkeit. Mischtypen werden im vorliegenden Ergebnisbericht nicht näher referiert.

- A wie Risikomuster A: Überengagement und Selbstaussbeutung bei relativ geringer Widerstandskraft, Lebenszufriedenheit und Ausgeglichenheit, gleichzeitig relativ hohe Resignationstendenz, erschöpfungsgefährdet und krankheitsanfällig.
- B wie Burnoutgefährdung: chronische psychische Erschöpfung und hohe Resignation, keine offensive Problembewältigung, geringe Ausgeglichenheit und geringes Erfolgserleben im Beruf.

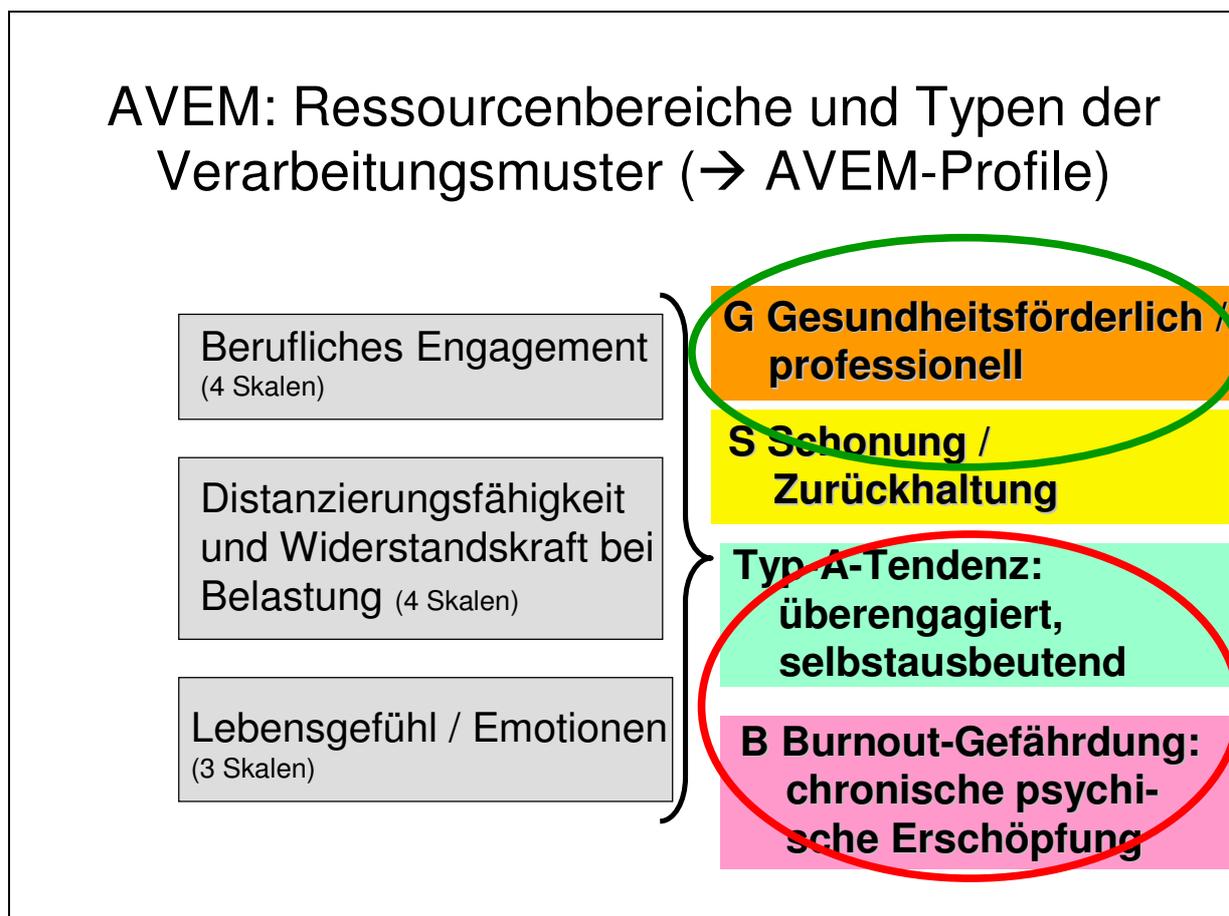


Abb. 11: Die durch Cluster- und Diskriminanzanalyse eruierten vier Profile (AVEM-Muster): Grün markiert die gesundheitserhaltende / -förderliche resp. rot markiert gesundheitsgefährdende Verarbeitungsmuster.

Abbildung 12 veranschaulicht die Profilausprägungen der vier Verarbeitungsmuster über die elf Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens anhand der Messwerte unserer Untersuchung ARBEL. Die Grundlage dieser Darstellung bildet eine z-Standardisierung der Personendaten. Positive und negative Ausprägungen eines Merkmals liegen demnach symmetrisch um den auf Null gesetzten Gesamtmittelwert des Merkmals.

Aufgrund ihres individuellen Profils können die befragten Lehrpersonen tendenziell, d.h. mehr oder weniger eindeutig einem dieser Verarbeitungsmuster zugeordnet werden³⁵.

³⁵ Berechnet und zugeteilt wurde je Lehrperson bzw. studierende Person das *hauptsächlich realisierte Verarbeitungsmuster* mit einer Zuordnungswahrscheinlichkeit von $\geq 50\%$.

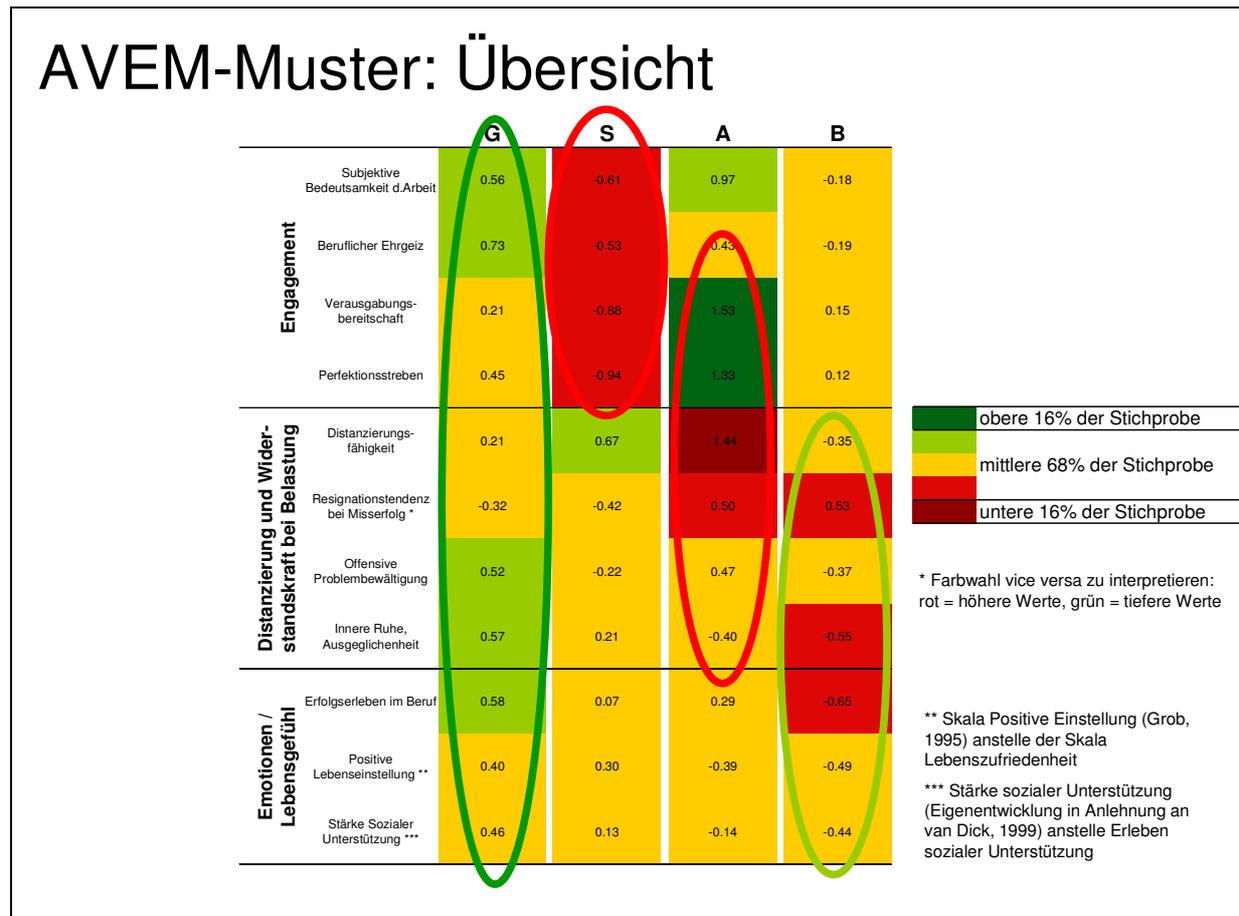


Abb. 12: Die Ausprägungen der vier AVEM-Muster (Profile) in der ARBEL-Studie. (Erläuterung der z- und Streuungswerte: siehe Abb. 13 und im nachfolgenden Text)

Statistische Hinweise:

	$z > 1$ SD (Standardabweichung) obere 16% der Stichprobe
	$z \geq 0.5$ SD
	-0.5 SD $> z > 0.5$ SD mittlere 68% der Stichprobe
	$z \leq -0.5$ SD
	$z < -1$ SD untere 16% der Stichprobe

Abb. 13: Erläuterung der z- und Streuungswerte

Die Gruppenmittelwerte innerhalb einer *Standardabweichung* um den Gesamtmittelwert 0 (also im Abstand von *minus einer halben* und *plus einer halben Standardabweichung*) sind *gelb* eingefärbt und umfassen 66-68% der Befragten (siehe Abbildung 13). Die roten und besonders die dunkelroten Einfärbungen bedeuten tiefere *negative* z-Werte, grüne und dunkelgrüne Einfärbungen bedeuten höhere *positive* z-Werte.

Die Profilausprägungen der vier AVEM-Muster lassen sich in den einzelnen Dimensionen wie folgt beschreiben (zusätzlich untermauert mit Ergebnissen der statistischen Signifikanzprüfung, inwiefern sich die Muster bedeutsam voneinander unterscheiden³⁶):

1. Bereich Arbeitsengagement:

- Das Muster G lässt sich durch mittleres bis höheres Arbeitsengagement auf den Aspekten Bedeutsamkeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben beschreiben.
- Das Muster S zeichnet sich durch vergleichsweise tiefe Werte in allen Aspekten des Engagements aus.
- Das Muster A fällt durch hohe bis höchste Werte des Berufsengagements auf.
- Das Muster B bewegt sich mit den Gruppenmittelwerten im Gesamtdurchschnitt der Stichprobe.

Signifikante statistische Unterschiede (varianzanalytische Befunde):

- Bedeutsamkeit der Arbeit: $A > G > B > S$
- Beruflicher Ehrgeiz: $G > A > B > S$
- Verausgabungsbereitschaft: $A > G / B > S$
- Perfektionsstreben: $A > G > B > S$

2. Bereich Widerstandskraft bei Belastungen und Distanzierungsfähigkeit:

- Muster G zeichnet sich aus durch durchschnittliche Distanzierungsfähigkeit bei vergleichsweise höherer Widerstandskraft, insbesondere was die offensive Problembewältigung und den höchsten Wert aller vier Gruppen bezüglich Ruhe und Ausgeglichenheit bzw. tiefste Werte in Resignationstendenz betrifft.
- Muster S ist geprägt durch den höchsten Wert in Distanzierungsfähigkeit von der Arbeit, welche einhergeht mit tiefstem Wert in Resignationstendenz. Ihrer Charakterisierung als Schoner entsprechend gehen diese Lehrpersonen aber nicht gleichermassen offensiv ans Werk wie die Personen des Musters G, wenn Schwierigkeiten auftauchen.
- Muster A zeichnet sich als Gegensatz zum Muster S aus: durch einen vergleichsweise tiefen Wert in der Distanzierungsfähigkeit, gepaart mit einem relativ hohen Wert in Resignationstendenz. Die innere Ruhe ist reduziert, wenn auch nach unserer Farbeinteilung noch knapp im mittleren Bereich.
- Muster B weist in den drei Aspekten der Widerstandskraft Einbrüche auf, d.h.: Lehrpersonen des Musters B weisen die vergleichsweise ungünstigsten Werte bezüglich Resignationstendenz, offensiver Problembewältigung und Ausgeglichenheit auf. Auch die Distanzierungsfähigkeit ist vergleichsweise eingeschränkt.

Signifikante statistische Unterschiede (varianzanalytische Befunde):

- Distanzierungsfähigkeit: $S > G > B > A$
- Resignationstendenz bei Misserfolg: $B / A > G / S$

³⁶ Die Signifikanzprüfung bestand in der Durchführung von einfaktoriellen Varianzanalysen, bei der die tendenzielle Musterzuteilung als unabhängige Variable figurierte. Lesebeispiel: $A > G / B > S$ bedeutet, dass Lehrpersonen des Musters A im Durchschnitt signifikant höhere Werte aufweisen als Lehrpersonen der anderen drei Muster, dass sich aber auch die Personen der Muster G und B im Durchschnitt gegenüber den Personen des Musters S absetzen

- Offensive Problembewältigung: $G / A > S / B$
- Innere Ruhe und Ausgeglichenheit: $G > S > A / B$

3. *Bereich Lebensgefühl und Emotionen, d.h. die bewertenden, evaluativen Momente des Eingebundenseins ins Leben und in die soziale Unterstützung:*

- Diese Messwerte streuen innerhalb der Befragten der ARBEL-Studie vergleichsweise wenig (vgl. die Mehrzahl der Felder ist gelb gefärbt).
- Das Muster G zeichnet sich durch die positivsten Werte im Rückblick auf Erfolgserlebnisse im Beruf aus und weist auch in den andern beiden Aspekten der Positiven Lebenseinstellung und der sozialen Unterstützung die höchsten Werte auf.
- Das Muster S zeichnet sich durch mittlere Werte aus, allerdings nur in der positiven Lebenseinstellung ähnlich hoch wie das Muster G.
- Das Muster A zeigt einen tendenziellen Einbruch im Bereich der evaluativen Einschätzung der eigenen Lebensposition.
- Das Muster B weist in allen drei Aspekten die ungünstigsten Werte und damit deutlich eine Einbusse in diesem Bereich auf.

Signifikante statistische Unterschiede (varianzanalytische Befunde):

- Erfolgserleben im Beruf: $G > A / S > B$
- Positive Lebenseinstellung: $G / S > A / B$
- Stärke erlebter sozialer Unterstützung: $G > S / A / B; S / (A) > B$

3.3.3 *Verteilung der AVEM-Muster in der ARBEL-Untersuchung in Abhängigkeit von beruflicher Erfahrung*

Die Frage nach berufstypischer Anforderungsverarbeitung haben wir auch biografisch ausgewertet. In Abbildung 14 finden sich die *Musterverteilungen* sowohl für die *Gesamtstichprobe* der ARBEL-Untersuchung (alle Teilnehmenden zusammen) wie auch getrennt für vier *berufliche Erfahrungsgruppen* (d.h. alle Teilnehmenden unterteilt nach beruflicher Erfahrungszeit bzw. Alter).

Die Ergebnisse dieser Querschnitterhebung zeigen drei erwähnenswerte Besonderheiten:

- Sowohl in der Gesamtstichprobe wie in den Teilstichproben stellen wir einen *mässig bis geringen Anteil* von Personen mit *Muster G* fest; der höchste Anteil G findet sich unter den vor dem Berufseintritt stehenden Studierenden, der geringste Anteil unter den routinierten, bis 45-jährigen Lehrpersonen! (Siehe die in der Abbildung 14 mit grünen Ellipsen markierten Anteile.)
- Das Auftreten des *Risikomusters A* ist in allen Erfahrungsgruppen *gering*.
- In zwei beruflichen Erfahrungsgruppen zeigt sich ein überwiegender Musteranteil: bei den *über 45-jährigen Lehrpersonen* das *Risikomuster B* mit 36% der Befragten, und unter den *Berufseingestiegenen* das *Schonungsmuster S* mit knapp 40% der Befragten dieser Stichprobe.

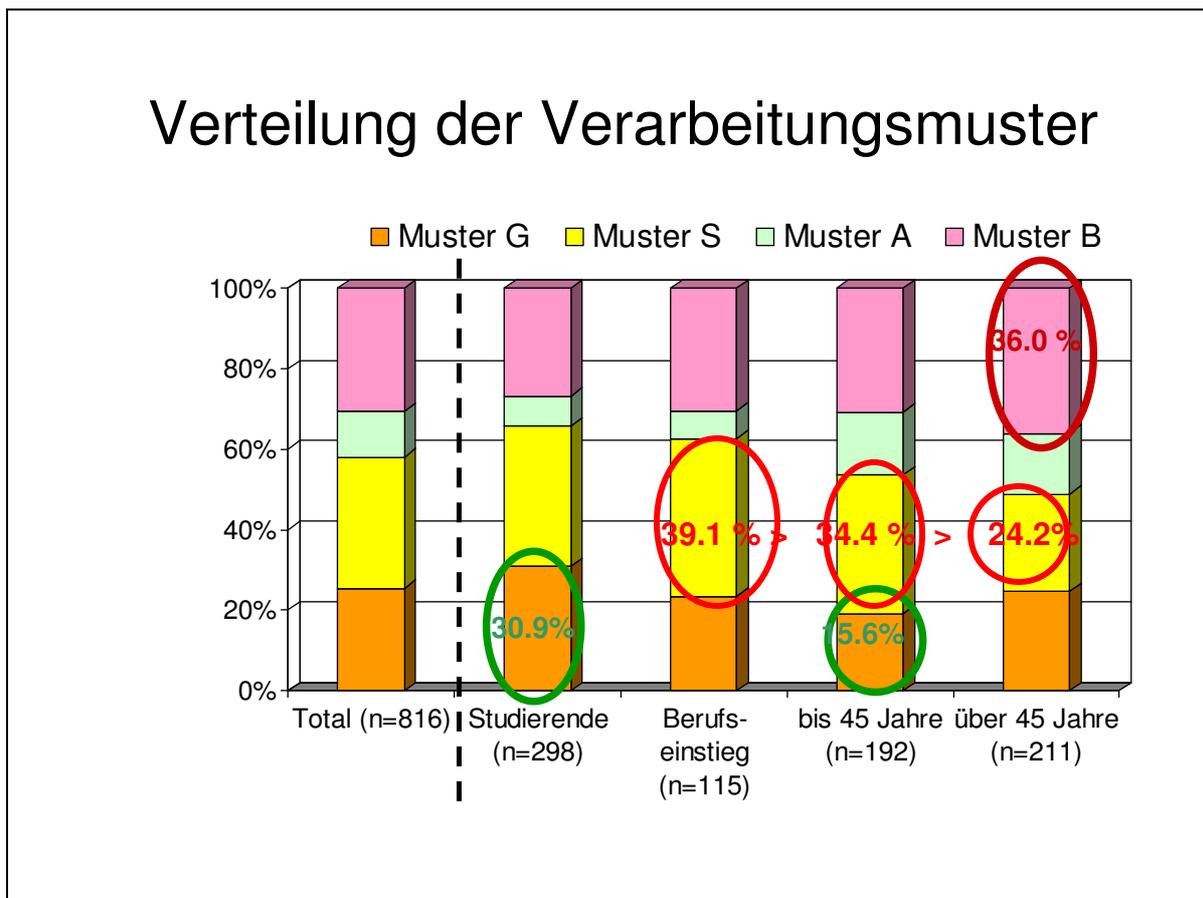


Abb. 14: Verteilung der Verarbeitungsmuster insgesamt und innerhalb der beruflichen Erfahrungsgruppen³⁷ (Erläuterungen im Text)

Eine Interpretation dieser Befunde muss verschiedene Bedingungen berücksichtigen (Zeitkontext von individuell erlebter Ausbildung resp. Berufseinstieg, biografische Entwicklung und Rahmenbedingungen, Verweildauer bzw. Berufswechslerquoten nach dem Berufseinstieg, Wandel in Wirtschaft und Berufswelt, Anteil psychisch invalidisierter Lehrpersonen je Erfahrungsgruppe seit Aufnahme der Berufstätigkeit, usw.), welche im Rahmen dieser Berichterstattung nicht geleistet werden kann. Eine andere Möglichkeit, die Ergebnisse zu deuten, kann annäherungsweise durch eine vergleichende Analyse von Befunden aus verschiedenen Regionen bieten – wie nachfolgend dargestellt.

³⁷ Die AVEM-Musterverteilung der ARBEL-Studie in Prozenten:

Muster:	Gesamt:	Stud.	B'Einstieg.	bis 45-J.	über 45-J.
G:	25.5%	30.9%	23.5%	19.3%	24.6%
S:	32.6%	34.9%	39.1%	34.4%	24.2% (signif.)
A:	11.3%	7.4%	7.0%	15.6%	15.2%
B:	30.6%	26.8%	30.4%	30.7%	36.0%

3.4 Ist die Verteilung der berufstypischen Verarbeitungsmuster der Schweiz (ARBEL-Untersuchung) mit den Ergebnissen in anderen deutschsprachigen Ländern vergleichbar?

Die Frage, ob die in der Schweiz durchgeführten Erhebungen zum *arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben* Ähnlichkeiten mit Ergebnissen in anderen Ländern aufweisen, kann nur bedingt und sehr allgemein beantwortet werden. Denn die verschiedenen Erhebungen mit dem Untersuchungsinstrument AVEM erfolgten zu verschiedenen Zeiten (inzwischen seit mehr als zehn Jahren³⁸) und in sehr unterschiedlichen Stichproben (Alter und Berufskategorien der befragten Lehrpersonen). Ein Vergleich der Verarbeitungsmuster müsste diesen Stichprobenunterschieden Rechnung tragen, wenn die Befunde arbeitspsychologisch interpretiert werden sollten. In diesem Abschnitt begnügen wir uns mit ein paar Hinweisen darauf, inwiefern *Unterschiede bzw. Abweichungen bezüglich der Profile, der Häufigkeiten* der Verarbeitungsmuster AVEM in verschiedenen *Berufsalter* und deutschsprachigen *Ländern* bzw. Regionen beobachtbar sind.

3.4.1 Profilvergleich

Auf dem Hintergrund der gelungenen cluster- und diskriminanzanalytischen Replikation der vier Verarbeitungsmuster AVEM in unserer Untersuchung ARBEL zeigt das *Muster S* durchgehend *vergleichbare Ausprägungen* mit den Profilwerten der Untersuchungen von Schaarschmidt (2004).

Muster A zeigt in zehn der elf Dimensionen, die der Profilbildung zugrunde liegen, *vergleichbare Ausprägungen*; einzig im leicht höheren *Erfolgserleben im Beruf* besteht eine geringe Abweichung von den bundesdeutschen Werten.

Das *Muster G* der Schweizer Lehrpersonen in der ARBEL-Studie zeigt in *vier* der elf Dimensionen unterschiedlich starke Ausprägungen im Vergleich zu den Durchschnittswerten der bundesdeutschen Kolleginnen und Kollegen: etwas erhöht sind die ARBEL-Werte für die *subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit* und die *Resignationstendenz bei Misserfolg*, etwas tiefer die Werte für die *Distanzierungsfähigkeit* und die *Positive Lebenseinstellung resp. Lebenszufriedenheit*.

Das *Muster B* der ARBEL-Untersuchung zeigt im Vergleich zu den bundesdeutschen AVEM-Werten ebenfalls auf vier Dimensionen Abweichungen: Die Schweizer Lehrpersonen des *Musters B* schätzen sowohl die *subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit*, den *eigenen beruflichen Ehrgeiz*, aber auch die *offensive Problembewältigung* und die *positive Lebenseinstellung resp. Lebenszufriedenheit* (letztere nur knapp) etwas höher ein.

3.4.2 Musterverteilung über das Berufsalter in der Schweiz und in Deutschland

Der Vergleich der *Musterverteilung über das Berufsalter* (berufliche Erfahrungsgruppen) zeigt im *Ländervergleich* zwischen der Schweiz und Deutschland zwei Auffälligkeiten: Die *Schweizer* Ergebnisse zeichnen sich durch einen *höheren Anteil von Lehrpersonen des Musters S* (Schonung) und einen *relativ geringen Anteil des Musters A* aus (siehe Abb. 15).

³⁸ Erinnert sei an die grösseren bildungspolitischen Veränderungen im deutschsprachigen Raum der letzten Jahre, bspw. an Bildungs- und Studienreformen in Deutschland seit der Wiedervereinigung der neuen und alten Bundesländer, oder an die durch die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) initiierten koordinationsorientierten Reformen in der Schweiz, einschliesslich die völlige Umgestaltung der deutschsprachigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz. Von grossem Einfluss dürften auch die technischen und wirtschaftspolitisch-gesellschaftlichen Veränderungen der vergangenen Jahre sein.

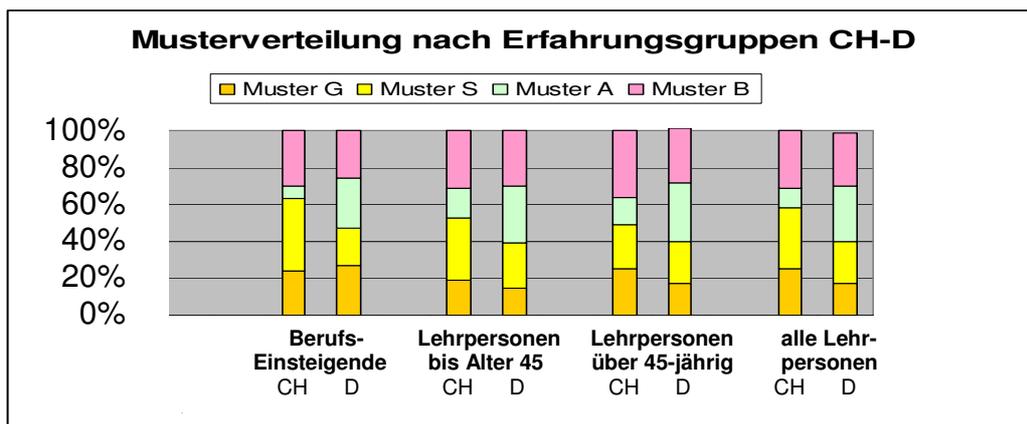


Abb. 15: Anforderungsverarbeitung: Vergleich der prozentualen Musterverteilung in den verschiedenen beruflichen Erfahrungsgruppen der Schweiz (CH) und Deutschlands (D)

3.4.3 Musterverteilung in ausgewählten deutschsprachigen Ländern

Die Häufigkeit der vier Verarbeitungsmuster AVEM bei Lehrerinnen und Lehrern Österreichs und verschiedener Bundesländer Deutschlands (nach Schaarschmidt 2004, S. 56 ff.) sowie der Schweiz (ARBEL-Studie) ist in Abbildung 16 zusammengestellt. Die Erhebungen fanden verteilt über mehrere Jahre statt. Der durchschnittlich höchste Anteil von Lehrpersonen mit dem Verarbeitungsmuster G lässt sich für Lehrpersonen der Schweiz, gefolgt von den Kolleginnen und Kollegen aus Mecklenburg-Vorpommern beobachten. Hohe Anteile des Risikomusters B (über 30%) finden sich in Bremen, Niedersachsen, in der Schweiz sowie in

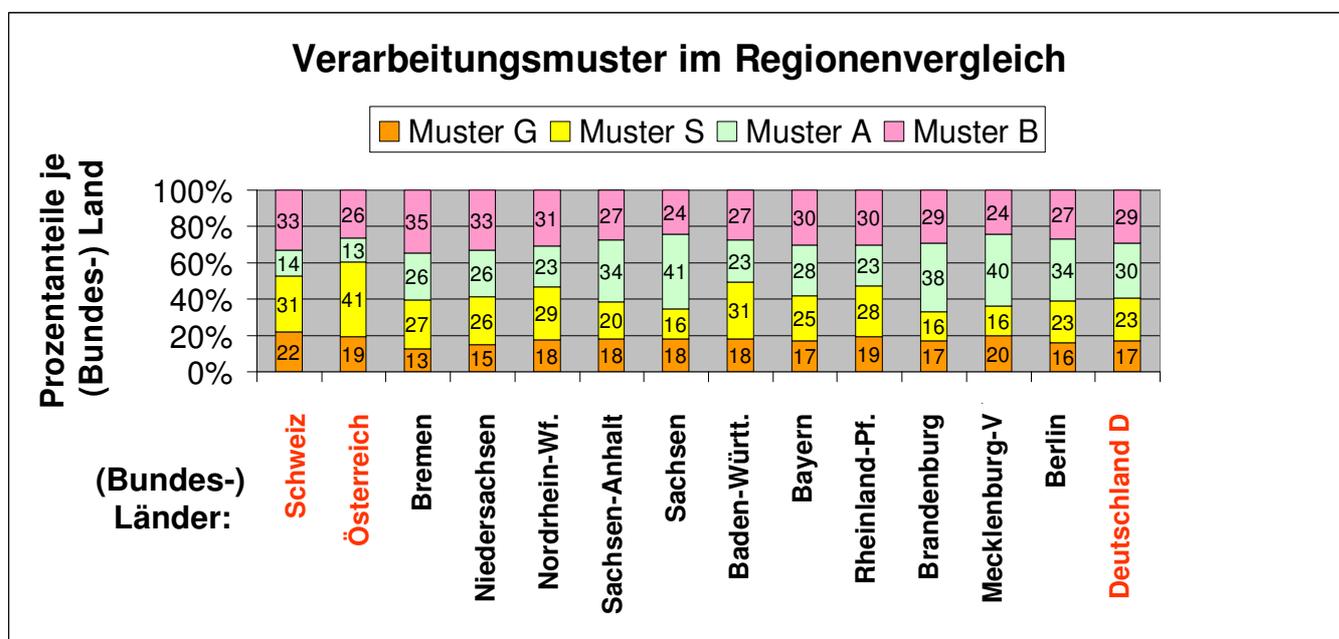


Abb. 16: Prozentuale Anteile der hauptsächlichen Anforderungsverarbeitungsmuster nach AVEM bei Lehrpersonen der deutschsprachigen Länder bzw. in verschiedenen Bundesländern Deutschlands und dem Durchschnittswert (D) von Deutschland

Bayern und Rheinland-Pfalz. In fünf Ländern fällt ein überhoher Anteil von Lehrpersonen mit Risikomuster A (Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Berlin) auf, während die höchsten Anteile von Lehrpersonen mit Schonungsmuster S in drei Ländern zu beobachten sind: Österreich, Baden-Württemberg sowie in der Schweiz (da aber nicht als häufigstes Verarbeitungsmuster).

3.5 Unterscheiden sich Lehrpersonen mit unterschiedlichen Verarbeitungsmustern bezüglich wahrgenommener Gesundheitsindikatoren? Gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Belastungswahrnehmung und Schulqualität?

3.5.1 AVEM, Berufsgesundheit und allgemeine Arbeitszufriedenheit

In diesem Teil der Ergebnisdarstellung beschäftigen wir uns mit der diagnostischen Validität der Verarbeitungsmuster AVEM. Aufgrund der zur Anwendung gelangten erprobten Skalen können Aussagen gemacht werden über den Zusammenhang zwischen den AVEM-Mustern und

- dem Ausmass berichteter Beschwerden, Erschöpfungszustände und Arbeitszufriedenheit
- der berichteten Wichtigkeit beruflicher Ziele
- der beruflichen Selbstwirksamkeit
- dem Bedürfnis nach Anerkennung und dem Streben nach Kompetenz

Die diagnostische Bedeutung der AVEM-Skalen bildet sich sowohl quer- wie längsschnittlich in deutlichen Unterschieden der Profiltypen über verschiedene Variablen hinweg ab: Lehrpersonen der Verarbeitungsmuster G und S unterscheiden sich erwartungsgemäss von jenen der Muster B und A durch bedeutsam weniger körperliche und psychosomatische Beschwerden. Lehrpersonen der Verarbeitungsmuster G und S kennen auch weniger Erschöpfungszustände (siehe Abbildung 17).

Diese beiden Befunde finden sich in den arbeitspsychologisch relevanten Aspekten des Disengagement, der resignativen Einstellung zur Arbeit und der Arbeitszufriedenheit wieder. Personen mit Muster A und Muster B erreichen in allen Aspekten die ungünstigsten Werte. Den höchsten Wert im Disengagement erreichen Lehrpersonen des Risikomusters B, und zwar mit signifikantem Unterschied zu den Personengruppen der drei anderen Verarbeitungsmustern. Lehrpersonen mit Risiko-Verarbeitungsmuster B sind entsprechend mit ihrer Arbeit auch signifikant am unzufriedensten.

Trotz dieser bedeutsamen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen verschiedener Verarbeitungsmuster muss aber darauf hingewiesen werden, dass sich alle Durchschnittswerte der vier Profiltypen trotz der beschriebenen signifikanten Unterschiede *insgesamt* im *nicht alarmierenden Teil der Messskala* bewegen.³⁹ Von einem Burnout bei den Lehrpersonen des Musters B kann demgemäss kaum die Rede sein; der Begriff der Burnoutgefährdung aber ist angemessen und die signifikante Befundlage macht deutlich, warum Lehrpersonen der beiden Verarbeitungsmuster B und A auch als *Risikomuster* bezeichnet werden. Das gesundheitliche Gefährdungspotenzial ist ablesbar, wenn auch nur in seiner *relativen* Konstellation. Denn die Mittelwerte der vier Verarbeitungsmuster liegen sowohl für die Beschwerden, das Disengagement wie auch für die resignative Einstellung zur Arbeit unter dem Skalenmittel (im Antwortformat: „eher unzutreffend“).

³⁹ Vgl. dazu auch die Diskussion von Stöckli 1999.

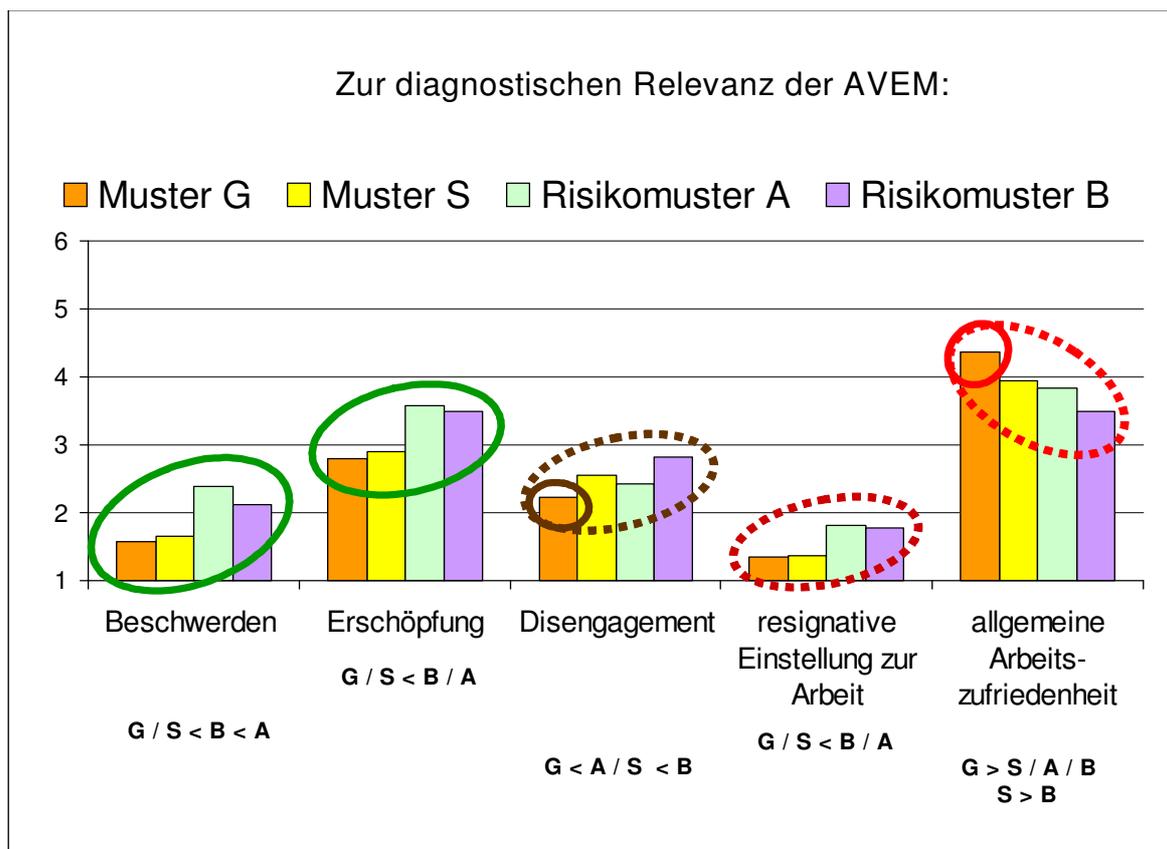


Abb. 17: Indikatoren für Berufsgesundheit: Beschwerden, Erschöpfung, Disengagement, Resignation und Arbeitszufriedenheit im Mittelwertsvergleich der AVEM-Muster

Die auf das Antwortformat bezogenen erwarteten Unterschiede finden sich am ehesten bei der Skala *Arbeitszufriedenheit*: Lehrpersonen des Risikomusters B erwarten von ihrer Arbeit bedeutsam weniger Positives als Lehrpersonen des Musters G.

Unabhängig von diesen Unterschieden zwischen den AVEM-Mustern sind auch Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen zu berichten: Die allgemeine *Arbeitszufriedenheit* wird von der ältesten Befragungsgruppe, also den langjährig erfahrenen Lehrpersonen über 45 Lebensjahren deutlich höher eingeschätzt als von den beiden jüngeren Gruppen. Dagegen lassen sich hinsichtlich Erschöpfung und resignativer Einstellung zur Arbeit keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beruflichen Erfahrungsgruppen feststellen.⁴⁰

3.5.2 Berufliche Ziele und Selbstwirksamkeit

Untersuchen wir die *Wichtigkeit von beruflichen Zielen* und erlebter *Selbstwirksamkeit*, dann lassen sich wiederum Unterschiede zwischen den Lehrpersonen verschiedener Verarbeitungsmuster beschreiben: Abbildung 18 veranschaulicht, dass sich Lehrpersonen der Muster G und A von den beiden andern Mustern absetzen.

⁴⁰ Signifikante Interaktionen zwischen den Erfahrungsgruppen und den Verarbeitungsmustern werden hier nicht dargestellt

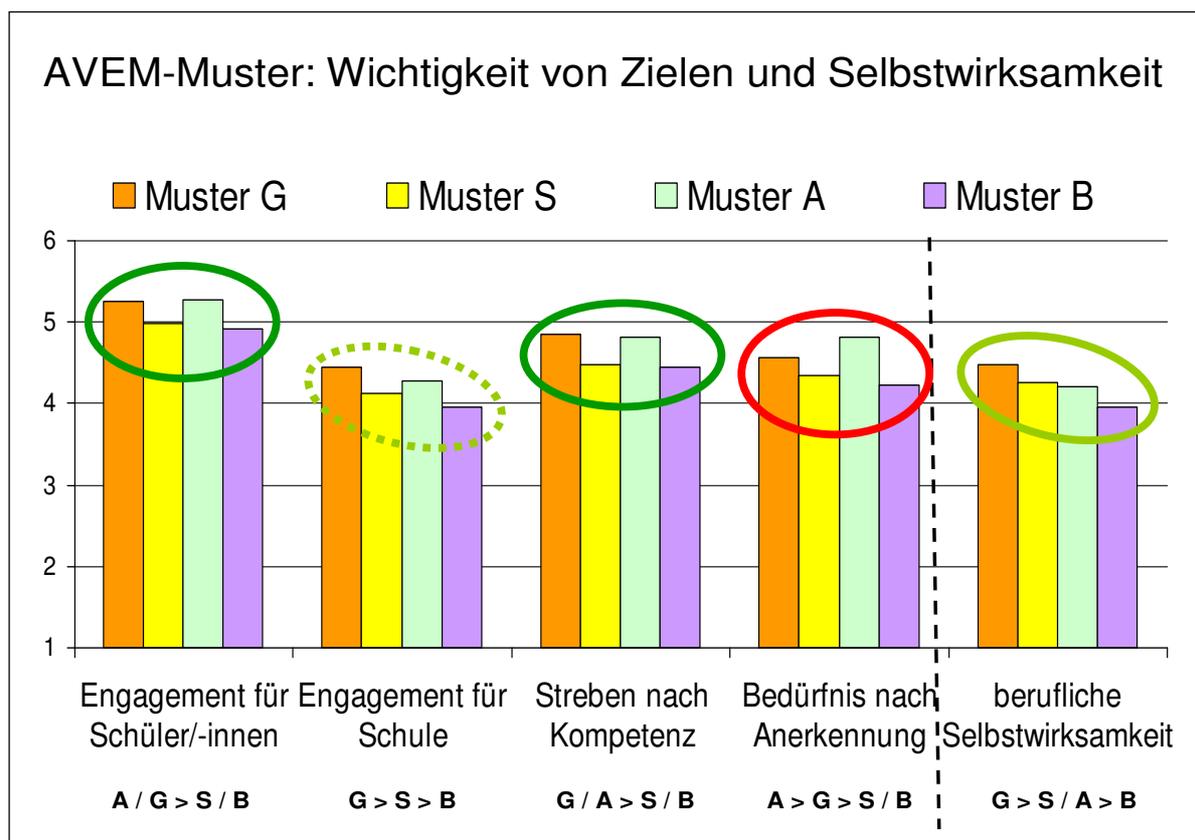


Abb. 18: Die Wichtigkeit von beruflichen Zielen und Selbstwirksamkeit im Mittelwertsvergleich der Verarbeitungsmuster

Obwohl die Mittelwerte aller Mustertypen im oberen Bereich der Skala liegen, die Wichtigkeit dieser Zielbereiche für alle AVEM-Muster also gegeben ist, unterscheiden sich Lehrpersonen der *Muster G und A* von den Schonern und Burnout-Gefährdeten durch *höheres Engagement für die ihnen anvertrauten Schüler/innen* (Förderorientierung, ein gutes Klassenklima schaffen usw.) und durch *grösseres Streben nach Kompetenz*. Beim *Engagement für die Schule* (mit der Schulleitung an einem Strang ziehen, beizutragen zu einem guten Klima im Kollegium und zu einem guten Ruf der Schule usw.) liegen die Ergebnisse ähnlich; die Streuung der Lehrpersonen mit *Muster A* ist allerdings gross. Letztere erreichen den höchsten Durchschnittswert bezüglich des Bedürfnisses nach Anerkennung durch Schulleitung, Kolleg/innen, Schüler/innen und Behörden.

Die individuell eingeschätzte Wirksamkeit als Lehrperson in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen, kurz: *Lehrerselbstwirksamkeit* (s. in Abbildung 18 die Skala ganz rechts), zeigt, dass sich die Lehrpersonen aller Verarbeitungstypen im Durchschnitt als wirksam einschätzen; für Lehrpersonen mit *Muster G* sind die *höchsten Selbstwirksamkeitswerte* am höchsten, gefolgt von Lehrpersonen mit *Muster S*.

Lehrpersonen des *Musters S* sehen sich, bei leicht weniger hohen Zielsetzungen, ähnlich wirksam wie Lehrpersonen mit *Muster A*. Dies verdeutlicht für Lehrpersonen mit *Muster S* die *motivationale (Problem-)Lage* bezüglich beruflicher Arbeit. Dabei können sie allerdings auf vorhandene Ressourcen zurückgreifen; denn ihre körperlichen und psychischen Kräfte sind noch intakt (vgl. die Werte in Abbildung 12). Lehrpersonen des *Musters S* verfügen über gute Resilienzwerte, sie können insbesondere auf eine geringe Resignationstendenz und auf eine gute Distanzierungsfähigkeit aufbauen, worüber die Lehrpersonen des *Musters A* oder des *Musters B* kaum verfügen.

Der wenig hohen Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen mit *Muster B* in beruflich schwierigen Situationen entspricht die tiefere Zielorientiertheit in diesen Bereichen.

Den referierten Unterschieden in den Befunden zu Lehrpersonen verschiedener Verarbeitungsmuster entsprechen *keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den untersuchten Erfahrungsgruppen* bezüglich Selbstwirksamkeit, Engagement für Schüler/innen und Streben nach Kompetenz. Auf ein *Engagement für die Schule* treten die Lehrpersonen mit Routine (die beiden Gruppen langjährig erfahrener Lehrpersonen bis 45-jährig sowie die über 45-Jährigen) bedeutsam mehr ein als Berufseinsteigende. Dieser Befund deckt sich mit jenen von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2006), welche davon berichten, dass schul- und systembezogene Aufgabenwahrnehmung und Engagement eher nach der Berufseinstiegsphase an Bedeutung zunehmen.

Beim Bedürfnis nach Anerkennung durch Schulleitung, Kolleg/innen, Schüler/innen und durch Behördemitglieder unterscheiden sich die Berufseinsteigenden von den beiden berufserfahreneren Gruppen bedeutsam; das grössere Bedürfnis liegt bei den Berufseinsteigenden, wobei eine signifikante Interaktion beobachtet werden kann: es sind vor allem die Berufseinsteigenden des Musters A, welche zu einer Erhöhung des Mittelwerts der Berufseinsteigenden beitragen.

3.5.3 Anforderungsverarbeitung und Schulqualität

Die bisher referierten Ergebnisse sollen mit der Frage nach dem *Zusammenhang zwischen Anforderungsverarbeitung und Unterrichts- bzw. Schulqualität* abgeschlossen werden.

Das diagnostische Instrument AVEM misst *nicht* die fachliche oder didaktische Qualifikation einer Lehrperson; es misst das Zusammenspiel von berufsrelevanten Dimensionen des Engagements, der Widerstandskraft und des allgemeinen Lebensgefühls im rückblickenden und aktuellen Selbstbericht. Zahlreiche Befunde zu weiteren berufsbezogenen Angaben - wiederum mittels Selbstbericht - legen nach Schaarschmidt (2004, 2006) aber nahe, dass die AVEM-Skalen auch *relevante Voraussetzungen für professionelles Handeln* erfassen.

Frey (2006) unterscheidet, bezugnehmend auf Weinert (2000 und 2001a), vier Kompetenzklassen, nämlich eine Personal-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzklasse. Die AVEM-Skalen gelten als reliables, valides und objektives Instrument zur Erfassung (bzw. indirekten Einschätzung) von Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen.

Klusmann et al. (2006) haben 2003 im Rahmen der PISA-Studie 300 Mathematik-Lehrpersonen nebst Fragen zu ihrer berufsbezogenen Motivation und fachspezifischem pädagogischen Wissen bzw. Wissensüberzeugungen auch mit den AVEM-Skalen befragt. Gleichzeitig liessen die Autor/innen die in diese PISA-Teilstudie einbezogenen Schüler/innen ihre Lehrpersonen bezüglich deren Unterrichtsverhalten charakterisieren. Das Ergebnis ist einigermaßen überraschend – belegt aber die Relevanz der AVEM-Skalen. So kommen Klusmann et al. unter anderem zum Schluss, dass es gemäss Beobachtungen der Schüler/innen den *Lehrpersonen des Musters G* am besten gelingt, erworbenes Wissen und Können sowie pädagogische Überzeugungen und Absichten wirksam umzusetzen. Auch aus Sicht der in die Studie einbezogenen Lehrpersonen berichten jene des Musters G im Vergleich insbesondere zu Lehrpersonen des Musters B am meisten von eigener Fach- und erzieherischer oder von sozial-kommunikativer Kompetenz wie Durchsetzungsvermögen, Rücksichtnahme und Frustrationstoleranz.

Die referierte Studie belegt somit, was in vielen Teilbereichen der Potsdamer Lehrerstudien aufgearbeitet worden ist (Schaarschmidt 2006): *Berufsbezogene Motivationen* und *Selbstwirksamkeit* sind pädagogisch relevant und drücken sich in den Dimensionen des AVEM aus. Gefragt nach *wichtigen Zielen* und *Selbstwirksamkeit*, erreichen *Lehrpersonen des Musters G* im Durchschnitt wiederum die höchsten Werte; Muster B hält wohl einige Ziele für ebenso wichtig, wie z.B. das Engagement für die Schüler/innen – diese

lernzielbezogen und leistungsmässig zu fördern, für ein gutes Klima im Schulzimmer zu sorgen und ähnliche Anliegen – Lehrpersonen des Musters B sehen sich in deren Realisierbarkeit aber eingeschränkt.

Berufsbezogene Motivationen, Interessen und Zielsetzungen stellen insbesondere für *Lehrpersonen des Musters S* herausfordernde Entwicklungsaufgaben, wenn nicht gar besondere professionelle Entwicklungsschwierigkeiten dar. Die sich schonenden Lehrpersonen begegnen Schüler/innen mit anderen leistungsorientierten Wertorientierungen als Lehrpersonen der Muster G und A. Schaarschmidt (2004, S. 38) problematisiert diese Gruppe denn auch nicht aus gesundheitspsychologischen, sondern motivationalen Gründen: Das vergleichsweise niedrigere Arbeitsengagement und das weniger offensive Verhalten in schwierigen Situationen könnten Anzeichen eingeschränkter Initiative sein - problematisch dann, wenn (wie Schaarschmidt vermutet) ihr Handeln auf Seiten der Schülerinnen/Schüler weniger Leistung und Anstrengung anregt als dies Personen anderer Einstellung tun. (Auf *positive* Aspekte des Verarbeitungsmusters S bei Berufseinsteigenden wird weiter unten noch spezifisch eingetreten).

3.6 Erweisen sich die Verarbeitungsmuster über längere Zeit als stabil? (Längsschnitt)

3.6.1 Entwicklung und Veränderung

Die Untersuchung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen ist aus methodischer Sicht eine der diffizilsten der Psychologie. Aus Gründen der Ökonomie können oft nur Querschnittsdesigns realisiert werden. Damit können aber generationsspezifische Bedingungen kaum in ihrer Wirkung auf die Entwicklung erfasst werden. Mit dieser hypothetischen Ungewissheit steht eine zweite, eher generationenübergreifende, in Beziehung: der historische Wandel (siehe unsere Ausführungen zum Zeitkontext im biografischen Verlauf). Generationsspezifische und sozio-historische Unterschiede stellen Bedingungen für die Entwicklung und Ausprägung erworbener Anforderungsverarbeitungsmuster dar.

Situative, generationsspezifische und sozio-historische Bedingungen können Ursache von mehr oder weniger häufigem individuellem Musterwechsel sein. Wenn man ausschliesslich mit Querschnitterhebungen arbeitet, können Veränderungen in der hauptsächlichen Anforderungsverarbeitung nur spekulativ beschrieben werden. Solche individuelle Veränderungsprozesse müssen in einem Längsschnittsdesign unter Berücksichtigung historischer und generationsspezifischer Ereignisse aufgearbeitet werden, wie es Riegel bereits in den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts gefordert hat (Riegel 1981, 104ff). Im gegenwärtigen Zeitpunkt verfügen wir noch nicht über die Aufarbeitung der historischen Perspektive, wie sie in den Selbstberichten geschildert oder mitgedacht und subjektiv rekonstruiert wird. Wir beschränken uns daher hier auf einen Hinweis zur Stabilität der Musterzugehörigkeit in unserer Studie.

3.6.2 Stabilität und Veränderung des Verarbeitungsmusters

In einer *Längsschnittsequenz* haben wir die *Stabilität der Verarbeitungsmuster* unter den Lehrpersonen über ein bis zwei Jahre bestimmt. Damit liegt keinesfalls eine lebenslange Perspektivenantwort vor. Es ist auch zu bedenken, dass sich Musterwechsel meist in längeren Zeitintervallen ereignen – wir also möglicherweise nur jene identifizieren konnten, die sich gerade in einer Umorientierungsphase ihrer Verarbeitungsweise befanden. Deshalb zeigt sich gesamthaft eine doch starke Stabilität (welche vielleicht über längere Zeit so nicht mehr zu beobachten wäre).

In der Längsschnittstudie konnten wir bisher die Berichte und Skalenwerte von 258 Lehrpersonen auswerten (siehe Abbildung 19). Dargestellt sind die Anteile der Lehrpersonen, welche über die Zeitspanne von ein bis zwei Jahren in ihrem hauptsächlichen

Verarbeitungsmuster verblieben sind. Lehrpersonen mit hauptsächlichem Verarbeitungsmuster G, S oder B bleiben in zwei Drittel der Fälle stabil. Ein Drittel dieser Lehrpersonen und knapp die Hälfte der (allerdings kleinen Anzahl) Lehrpersonen mit Muster A wechseln im Verlaufe der zwei Jahre zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt zu einem anderen hauptsächlichem Verarbeitungsmuster AVEM.

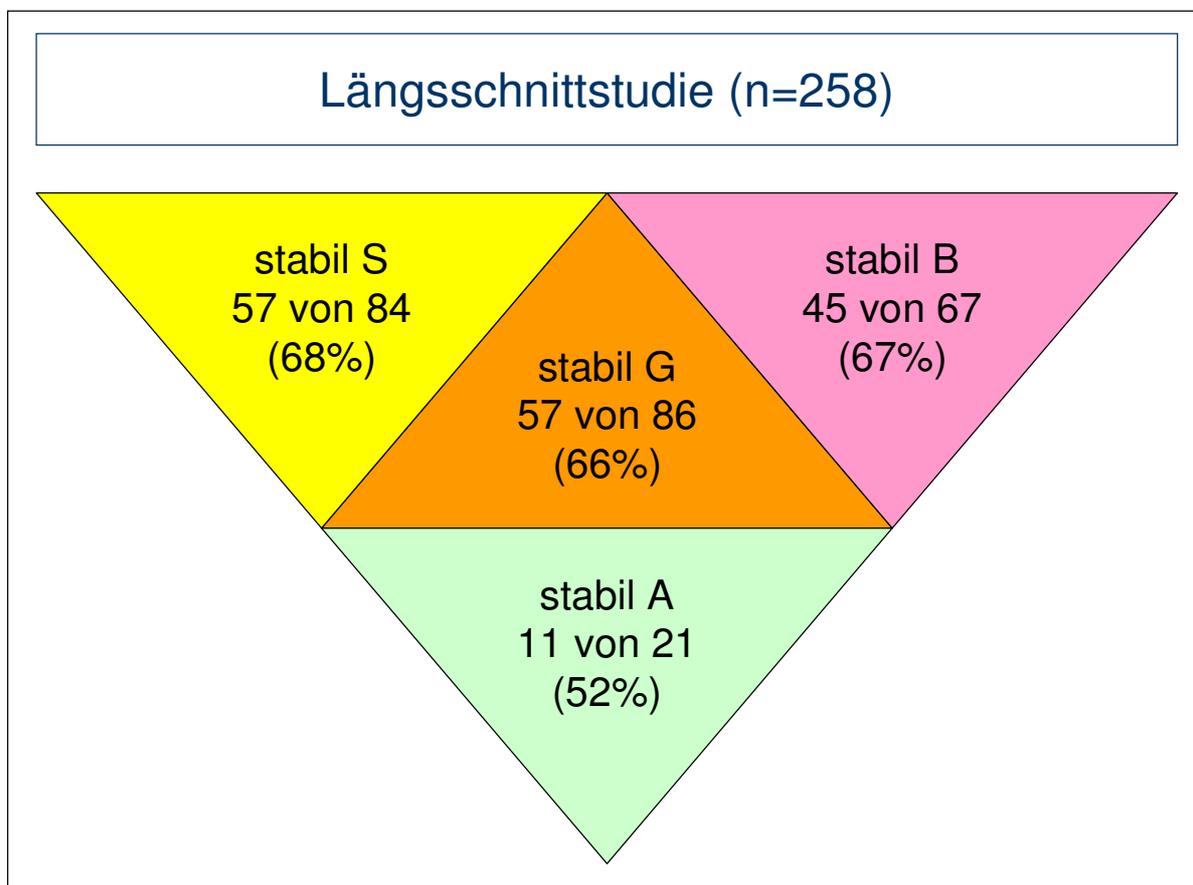


Abb. 19: Stabilität und Veränderung des hauptsächlichem Verarbeitungsmusters

Über die Gründe eines Wechsels des hauptsächlichem Verarbeitungsmusters können aktuell noch keine Aussagen gemacht werden. Fragen zur Änderungsrichtung als auch zu auslösenden Bedingungen und Anlässen stehen zurzeit in Bearbeitung. Beispielsweise: von welchem bisherigen Muster zu welchem neuen wird gewechselt? Bestehen veränderte Anforderungen? Traten biografisch wichtige bzw. kritische Ereignisse ein, welche noch weiter zurückliegende Ereignisse in der Rekonstruktion verändern oder zeitlich nachfolgende in einer bestimmten Weise wahrnehmen lassen?

3.7 Welche Wirkung biografischer Ereignisse rekonstruieren Lehrpersonen im Rückblick? Unterscheiden sich Lehrpersonen verschiedener Verarbeitungsmuster im Berichten bedeutsamer bzw. kritischer Ereignisse?

Im offen formulierten Teil des Fragebogens werden die Lehrpersonen dazu aufgefordert, über alle *Themen und Ereignisse* zu berichten, von denen sie annehmen, dass sie (im Rückblick betrachtet) ihre berufliche Entwicklung beeinflusst haben. Die resultierenden Aussagen sind Selbstberichte biografischer Ereignisse, zu denen die Lehrpersonen jeweils

einen zusammenfassenden Titel und einen kurzen Ereignisverlauf formulierten, dabei eventuell auch die Situation und die eigene Befindlichkeit mehr oder weniger thematisierten. Diese Selbstberichte wurden von uns inhaltsanalytisch nach thematischen Bereichen kategorisiert.

Zusätzlich beurteilen die Lehrpersonen das Thema oder Ereignis zusammenfassend: Sie gaben eine Einschätzung über die Art der Wirkung auf den weiteren Berufsverlauf (*positive, negative oder ambivalente Wirkung*). Diese Einschätzungen werteten wir *ressourcenanalytisch* aus, d.h. wir bestimmten Koeffizienten der *Ressourcenbalancierung*. Aufbauend auf diese zweite Auswertung können folgende Fragen beantwortet werden: In welchem Verhältnis stehen Ereignisse mit positiver Wirkung auf die weitere berufliche Entwicklung zu den negativen oder ambivalent wirkenden Themen und Ereignissen? Allgemeiner gefragt: Wie ist das *Verhältnis von Ressourcen generierenden zu Ressourcen abbauenden Ereignissen bzw. zu Fehlinvestitionen und Ressourcenverlusten?*

Das Ergebnis ist in Abbildung 20 zusammen gestellt. Pro Säule, d.h. pro Gruppe von Lehrpersonen desselben AVEM-Verarbeitungsmusters, sind die Anteile positiver, negativer und ambivalenter Aussagen plus der Anteil fehlender Aussagenbeurteilung zu 100 % aufsummiert, also in verschiedenen Farben gestapelt.

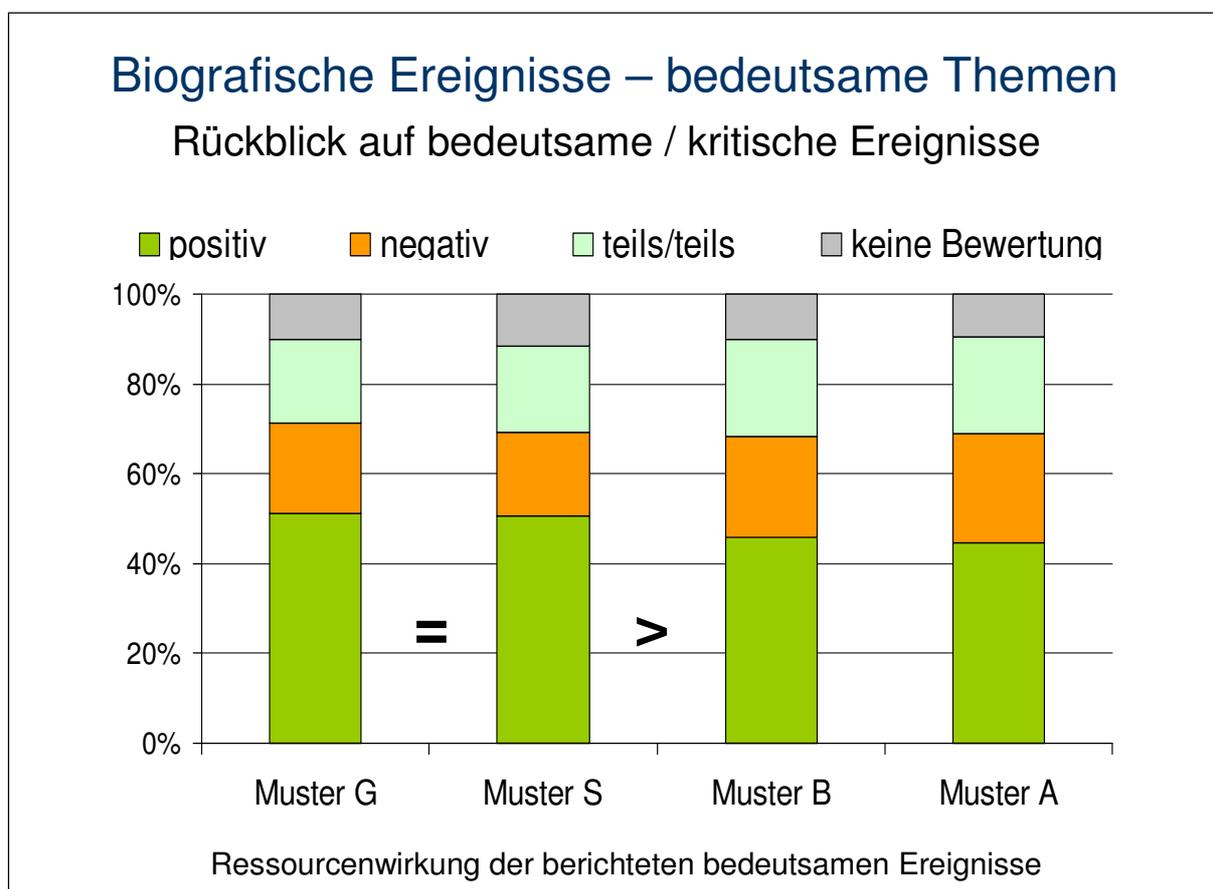


Abb. 20: Biografisch bedeutsame Themen und Ereignisse: Ressourcenwirkung (Erläuterungen im Text)

Das deskriptive Ergebnis ist bedeutsam: bei den Lehrpersonen *aller Verarbeitungsmuster* (AVEM-Typen) *überwiegen* anteilmässig *die erinnerten positiv wirkenden* Ereignisse und Themen die negativ oder ambivalent eingeschätzten sehr deutlich.

Wir können aber auch die Vermutung als zutreffend belegen, dass im Vergleich zwischen den Lehrpersonen verschiedener Verarbeitungsmuster die *Lehrpersonen mit Muster G und S* *signifikant häufiger* über biografisch positiv wirkende Themen und Ereignisse berichten als Lehrpersonen des *Musters B*.⁴¹

Über diese quantifizierende Aussage hinaus interessiert eine Reihe inhaltlich relevanter Fragen zu berufsbiografisch bedeutsamen Themen und Ereignissen. Wir können die laufenden Auswertungen im nächsten Abschnitt an einem Beispiel illustrieren.

3.8 Unterscheiden sich Lehrpersonen mit verschiedenen Verarbeitungsmustern in ihrem Erholungsverhalten?

Kann ein Time-out das Problem der beruflichen Belastung und Beanspruchung lösen helfen?

Verschiedene Fach- und Beratungsstellen empfehlen, sich *von der beruflichen Alltagsarbeit* durch *Abwechslung*, genügend Bewegung, regelmässiges Erholen und Entspannen, Geniessen und Aufsuchen verschiedener sozialer Kontakte oder ausserberuflicher Tätigkeiten abzulenken. Ein gezieltes und auch genussorientiertes Abschalten wird als Mittel, gesehen, seine Ressourcen zu schonen, Energie zu tanken und sich zu regenerieren. Diese kurze Aufzählung macht deutlich, wie breit das Spektrum möglicher Erholungsformen ist.

Als Alternative oder Ergänzung zu diesen aktiven Erholungsstrategien wählen viele Lehrpersonen eine „Auszeit“, um sich vom Berufsstress und dessen Folgen (Dauerbeanspruchung oder chronische Erschöpfung) zu erholen. Selbstverständlich unternehmen Lehrpersonen, die eine Auszeit realisieren, sehr Verschiedenes: Sprachaufenthalte, eine Zusatzausbildung, ein Hobby intensivieren, Reisen, Abwechslung durch neue Herausforderungen wie Abenteuer oder riskanten Sport, oder Entspannung durch intensives Lesen, Musizieren, Gestalten oder für sich ein sinn- und wertvolles Projekt realisieren (oder mitvollziehen), gezielte berufsspezifische Weiterbildungsarbeit aufsuchen.⁴² Oft wird – was an sich sehr wichtig sein dürfte – auch eine gründliche Vorbereitung auf die Berufsarbeit nach der Auszeit eingeplant. Es ist hier nicht der Ort, die Wirkung und Nützlichkeit der verschiedenen Erholungsmöglichkeiten zu erwägen, vergleichen, diskutieren oder zu werten. Wir konzentrieren uns nur auf eine *bewältigungsspezifische Wirkungsfrage*:

Ist das bedeutsame Ereignis ‚Auszeit‘, das so genannte ‚Time-out‘, ein hilfreiches Rezept im Umgang mit Dauerbeanspruchung? Und wenn ja: wer profitiert von dieser Art Erholung?

Unsere Auswertung der Aussagen zum Bedeutsamen Ereignis ‚Time-out‘ birgt tendenziell eine kleine Überraschung:

- Ob jemand eine realisierte Auszeit längerfristig für die berufliche Entwicklung als bedeutsam erlebt, hängt *nicht* davon ab, *wie man diese Auszeit realisiert*, was man konkret unternimmt.
- *Von einer Auszeit profitiert* am meisten, wem als Lehrperson *die Bewältigung der Berufsarbeit bereits (relativ) gut gelingt*. Wer bereits über ein gutes professionelles Bewältigungs- und Erholungsverhalten verfügt, dem/der scheint die Auszeit viel zu bieten.

Konkret zeigen unsere Auswertungen, dass sich unter den Lehrpersonen, welche eine Auszeit realisieren, jene mit dem hauptsächlichen *Verarbeitungsmuster S* oder *G* gegenüber jenen mit dem *Muster A* oder *B* bezüglich *Selbstwirksamkeit*, *Ausgeglichenheit*, *Distanzierungs-fähigkeit*, *positiver Lebensgestaltung* bedeutsam unterscheiden. Letztere verfügen über

⁴¹ Dieselbe Hypothesenprüfung betreffend das Verhältnis der Aussagen von Lehrpersonen mit *Muster G* oder *S* versus *Muster A* führen wir aufgrund zu geringer Aussagenzahl der Lehrpersonen mit *Muster A* nicht durch.

⁴² Hierzu zählt auch die Möglichkeit, die in vielen Schweizer Kantonen besteht, Angebote der periodischen Intensivweiterbildung wahrzunehmen und zu nutzen.

tiefere Werte in diesen Merkmalen. Tendenziell ‚profitieren‘ Lehrpersonen der Muster G und S mehr von einer Auszeit als die Lehrpersonen mit Risikomuster A oder B.

Offenbar braucht es nebst dem ‚Kick‘ noch so etwas wie einen ‚Klick‘, nämlich die *Einsicht*, dass eine andauernde Veränderung der Anforderungsbewältigung *weder* durch Entspannung, noch durch Abwechslung oder eine Auszeit *allein* erreichbar ist. Es kann vermutet werden, dass *Time-out allein* bei Lehrpersonen mit *Muster A* oder *B* zu wenig bzw. nicht nachhaltig veränderungswirksam ist. Eine Auszeit bringt zwar Entlastung und Distanz zum „Tagesgeschäft“. Aber eine Auseinandersetzung um das eigene Bewältigungsverhalten, die Reflexion der eigenen Berufsrolle und das Eingebettet-sein in eine Teamaufgabe, scheint nicht zwingend Teil einer Auszeit zu sein.

Wenn man die Ergebnisse zur Erhebung von Stressoren und Belastungsfaktoren hinzu zieht, wird die Problematik berufs- bzw. tätigkeitsunspezifischer Auszeiten auch deutlich: die tendenziell belastenden Aspekte der Berufsarbeit resultieren aus Tätigkeiten, welche Interaktionsaufgaben darstellen (im Durchschnitt über alle Lehrpersonen: Umgang und Aufträge im Zusammenhang mit Reformen und Neuerungen in der Schule, ausserunterrichtlichen Verpflichtungen sowie Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, einschliesslich deren Verhalten und Motivation). Wenn man diese Faktoren spezifisch für die Lehrpersonen mit Risikomuster A oder B erwägt⁴³, müsste ein über die Erholung hinausreichender Anspruch professionellen Copings somit auch eine reflexive Auseinandersetzung anzielen, welche nebst individueller Erholung und Personstabilisierung auch reflexive Prozesse des Verhältnisses (Balance) von System, Person und Verhalten beinhaltet.

Damit rückt die soziale Dimension von Auszeiten einzelner Teammitglieder ins Zentrum von Schulentwicklungsfragen. Wir müssen uns fragen, inwieweit eine Auszeit wirklich dazu beiträgt, dass Lehrpersonen nach der Auszeit ihre Begeisterungsfähigkeit und ihre (wieder gewonnene) Kraft nachhaltig in die gemeinsame Bewältigung des Schulauftrags einzubringen vermögen. Könnte es denn nicht auch sein, dass eine individuelle Auszeit nur dann nachhaltig präventiv gegen chronische psychische Erschöpfung wirkt, *wenn sowohl am Arbeitsplatz, also auch im Team, aber auch im eigenen Denken und Fühlen system- und personbezogene Änderungen angebahnt werden?*

Schulleitungen tun also gut daran sich zu überlegen, mit welchen Zielen sie Mitarbeitende zu einer Auszeit raten. Den Lehrpersonen mit Muster S oder G kann wahrscheinlich bedenkenlos eine Auszeit empfohlen werden. Die Wahrscheinlichkeit ist gross, dass sie gestärkt und mit vielen positiven Erlebnissen zurück ins Team kommen werden und nachhaltig an den gemeinsamen Aufgaben mittragen. Bei Lehrpersonen mit einem Risikomuster hilft die Auszeit zwar die belastende Arbeitserfahrung unterbrechen; sie kann wahrscheinlich zu einer kurzfristigen Entspannung beitragen. Um nachhaltige Wirkungen im Verhaltens- und Belastungserleben zu erreichen, würden aber gezielte Teamprozesse (Systemebene) oder Einzelberatungen (Individualebene) wohl mehr versprechen.

3.9 Verarbeitungsmuster und professionelle Entwicklungsaufgaben⁴⁴: Was könnten unterschiedlich beanspruchte Lehrpersonen als Teamgewinn realisieren?

⁴³ In einer explorativen Faktorenanalyse konnten die Belastungsfaktoren auf zehn Dimensionen reduziert werden, in denen sich die AVEM-Muster stets bedeutsam unterscheiden; d.h.: Lehrpersonen mit *Risikomuster A oder B* beschreiben eine *bedeutsam höhere Belastung in den folgenden sechs Bereichen* (in vier weiteren bestehen diese Unterschiede zwar auch, bewegen sich aber innerhalb des „eher unbelastenden“ Skalenteils):

- Reformen und Leitbildarbeit (A>B>S/G)
- Koordination beruflicher und privater Verpflichtungen, einschliesslich ausserunterrichtlicher Berufsverpflichtungen (B>A>S>G)
- Stundenverpflichtung (Beschäftigungsgrad), Klassen und Stundenplan (A>B>G/S)
- Heterogenität und Motivation der Schüler/innen, inkl. Elternarbeit (B>A>S/G)
- Fächer, Stoff, Beurteilung (B/A>G>S)
- Vorgaben Lehrplan, Schulleitung, Schulorganisation (B/A>G>S)

⁴⁴ Allgemeines zum Begriff: siehe Havighurst 1972, Flammer 1992, Grob & Jaschinski 2003.

Von mehreren Autor/innen liegen aktuelle Analysen zur Frage vor, welche berufsspezifischen Aufgaben bzw. Entwicklungsschritte im Berufsverlauf gemeistert werden müssen, um als professionell handelnde Lehrpersonen zu gelten (Hericks & Kunze 2002, Trautmann 2004, Keller-Schneider 2007a). Hericks (2004, 126ff und 2006, 92ff) beschreibt ab Berufseinstieg *vier Entwicklungsaufgaben* für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen:

1. *Kompetenzen*⁴⁵ im Sinne von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person, Entziffern von individuellen Zugängen von Lernenden, Reflexionsfähigkeit entwickeln
2. Zwischen *Vermittlung* und Aneignung unterscheiden können, Lernvorstellungen entwickeln und Experten-/Laiensicht fachlicher Probleme reflektieren können
3. Sich an Konzepten von Bildung und Entwicklung der Schüler/innen orientieren, Ziele pädagogischen Handelns und ein Konzept von *Anerkennung* (Bedeutung und Relativität schulischer Bewertungen) entwickeln
4. Das eigene Handeln in der *Institution* Schule entwickeln: institutionelle Rahmenbedingungen als Grenze und Ressource begreifen, an Schulentwicklung teilnehmen und Fähigkeit zu kooperativem Handeln entwickeln.

Die Annahme, dass es sich bei diesen Entwicklungsaufgaben um vier aufeinander abfolgende handelt, liess sich nicht belegen (Hericks 2006; auch Keller-Schneider 2007b).

Anhand unseres biografischen Materials können wir Fragen zum Verhältnis von Anforderungsverarbeitung und Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf aufgreifen. Eine erste Annäherung stellen Folgerungen dar zu Entwicklungsbereichen von Lehrpersonen, welche Anforderungen hauptsächlich *nicht* im Sinne des Verarbeitungsmusters G bewältigen. Damit beantworten wir zwar nicht Fragen der professionellen Entwicklung spezifiziert nach den vier hermeneutisch (Hericks 2006) bzw. empirisch (Keller-Schneider 2007b) erschlossenen Entwicklungsaufgaben; aber es lassen sich allgemeine Aussagen zu spezifischen Teilbereichen der erwähnten Entwicklungsaufgaben aufzeigen. Anknüpfend an die vierte Entwicklungsaufgabe können wir fragen:

Welche Bedeutung kommt den Verarbeitungsmustern in Teamentwicklung und kooperativem Handeln zu? Was haben die vier Verarbeitungsmuster mit der individuellen Weiterentwicklung und mit der Teamentwicklung zu tun?

Die vier Verarbeitungsmuster sensu AVEM drücken unterschiedliche Wertorientierungen aus. Für die Auftragswahrnehmung und Aufgabenrealisierung im Schulfeld können sich diese Wertorientierungen als eher förderlich oder als eher hemmend herausstellen und damit die Dynamik einer Schulkultur zentral beeinflussen. Person- und teambezogene Entwicklungsaufgaben erhalten auf diesem Hintergrund eine zentrale Bedeutung: mit welcher Feedback- und Leitungskultur werden die Ressourcen eines Schulteams integriert, gestärkt und ausgeweitet? Wir versuchen hier eine Brücke zu schlagen zwischen Bewältigungsverhalten, Feedbackkultur und deren Auswirkungen auf die Teamkultur (im Sinne von Entwicklungsperspektiven).

Wenn man in Anlehnung an Weinert (2004) zwei betriebliche *Grundfunktionen der Feedbackkultur* unterscheidet, nämlich eine *anleitende* (oder instruktive) Funktion und eine *motivierende* (oder konstruktiv-zielbezogene) Funktion, dann wird das Aufarbeiten der mit unterschiedlichem Bewältigungsverhalten einhergehenden Wertorientierungen evident. Als Hilfsmittel dazu dient uns das auf Helwigs (1965) Wertequadrat zurückgehende und von Schulz von Thun (1981) erarbeitete *Entwicklungsquadrat*, welches von einem positiven Spannungsverhältnis von Werten und ihren Gegenpolen (Gegenwerten) ausgeht, und das aufzeigt, dass Entwicklung schwierig wird, wenn die positiven Werte zu entwertenden Übertreibungen verkommen, statt zu einander in Balance zu stehen (siehe Abbildung 21).

⁴⁵ Damit sind ausdrücklich *nicht* (schul-) fachliche Kompetenzen gemeint; die Aneignung der grundlegenden Inhalte, Konzepte und Methoden der Lehrfächer sind Gegenstand der Grundausbildung (Studium), nicht der Arbeit im Schulfeld.

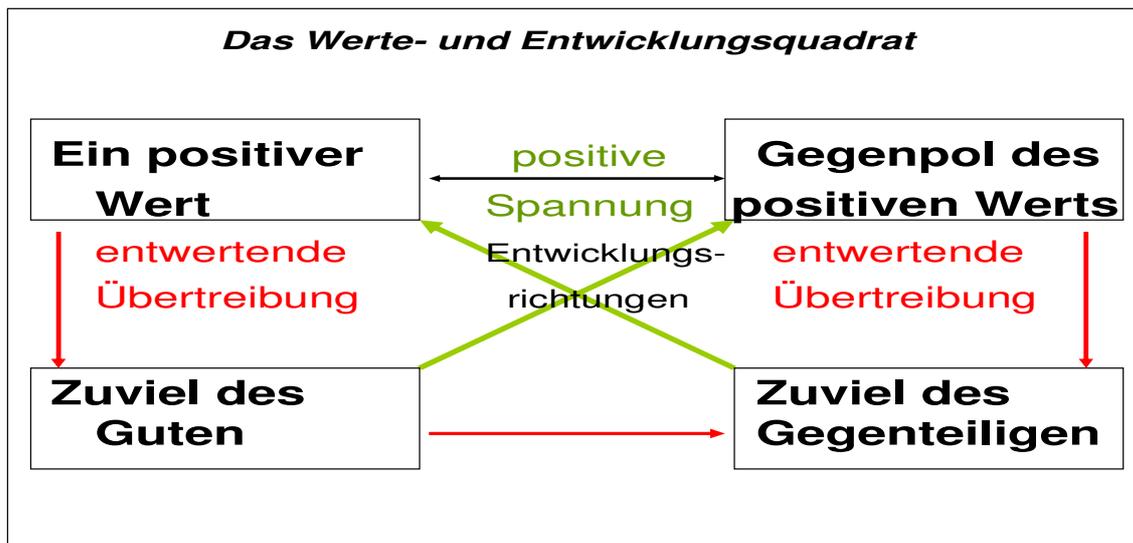


Abb. 21: Das Wertequadrat als Entwicklungsquadrat nach Helwig und Schulz von Thun (Erläuterungen im Text)

In der nächsten Abbildung werden wertbezogene Entwicklungsmöglichkeiten veranschaulicht (Abb. 22). Wichtige berufliche Wertorientierungen, wie sie beispielsweise in den AVEM-Dimensionen des Berufseingagements und des beruflichen Ehrgeizes angesprochen werden, setzen wir ins Quadrat „Ein positiver Wert“ ein und fügen als positiven Gegenpol die Distanzierungsfähigkeit ins rechte Quadrat. Die Übertreibungen dieser positiven Werte finden sich entsprechend in den unteren Quadranten. Das Entwicklungsquadrat lässt sich nun so lesen, dass beispielsweise ein ‚Ausweg‘ aus der entwertenden Übertreibung des selbstausbeutenden Überengagements in der Entwicklung Richtung des Werts „Kritischer Distanz“ liegt.

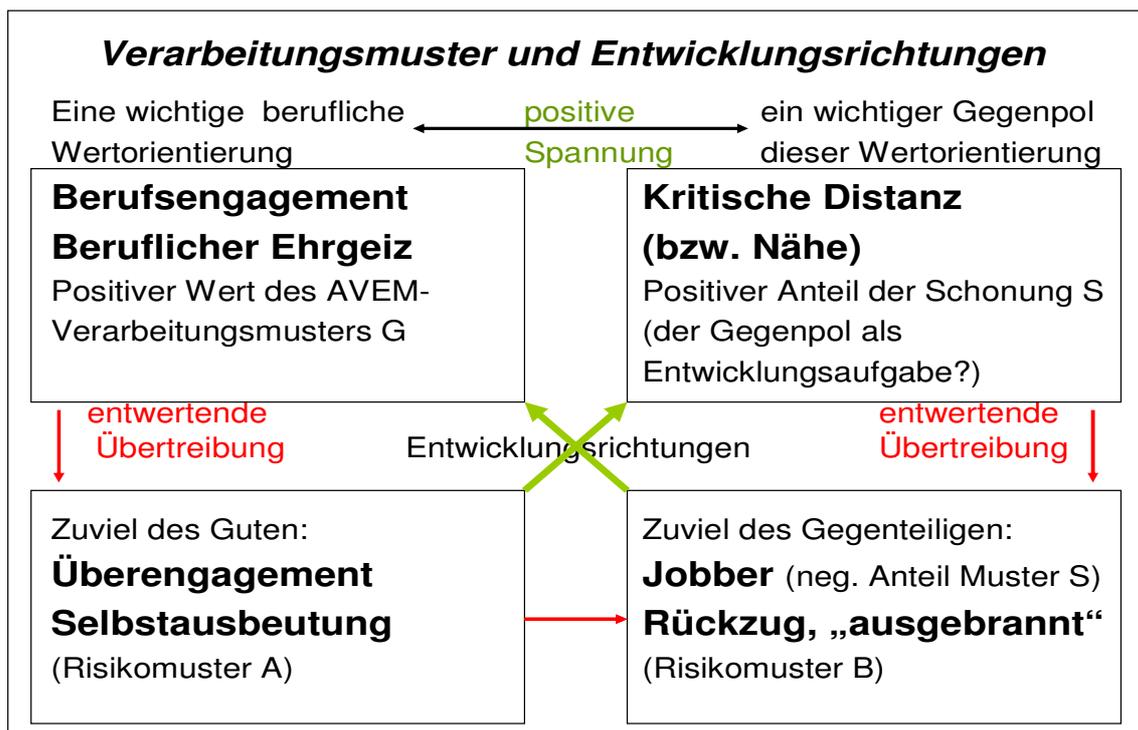


Abb. 22: Das Wertequadrat als Entwicklungsquadrat für AVEM-Typen (Erklärung im Text)

Wenn wir das professionsbezogen „gesunde AVEM-Muster“ (Verarbeitungsmuster G) als Zielnorm (selbstverständlich mit unterschiedlichen Realisierungsgraden) auffassen, dann lassen sich die drei weiteren Verarbeitungsmuster wie folgt im Werte- und Entwicklungsquadrat darstellen:

- Dem Berufsengagement (und dem beruflichen Ehrgeiz) des Musters G steht als positiver Gegenpol die Fähigkeit zu kritischer Distanz gegenüber, d.h. ein professionelles Nähe/Distanzverhalten, das Aufgabenzuwendung und sich selbst schützende Distanzierung in sich vereinigt. Dies entspricht dem positiven Pol des Musters Schonung (AVEM-S).
- Ein ausuferndes Berufsengagement erscheint als entwertende Übertreibung, nämlich als Überengagement und Selbstausbeutung, was dem Kern des Risiko- bzw. Verarbeitungsmusters A entspricht (AVEM-A).
- Ein Zuviel des gegenteiligen Verhaltens und Verarbeitens führt von der Distanzierungsfähigkeit zur entwertenden Übertreibung des reinen Jobbens (als negativem Anteil des Verarbeitungsmusters S) oder zu Rückzug, wenn das Ende der Selbstausbeutung erreicht worden ist (Risikomuster B als Überkompensation des Risikomusters A).

Ein Erwägen der positiven Anteile der drei Nicht-G-Verarbeitungsmuster nach AVEM könnte somit aufzeigen, was im Team und im Feedback voneinander gelernt bzw. beachtet werden kann:

- die professionsbezogen positiv zu wertende Distanzierungsfähigkeit des Musters S als realistische Verausgabebereitschaft und Wirkungseinschätzung von Aktivitäten (Wertorientierung und Entwicklungsrichtung für Lehrpersonen der Muster A und B).
- die Bedeutsamkeit der Arbeit als positiver Wert des Musters A als Wertorientierung und Entwicklungsrichtung für Lehrpersonen der Muster B und S.
- die Grenzen des Machbaren erfahren und damit das Hinweisen auf den massvollen Umgang mit Perfektionismus (von der Grunderfahrung der Lehrpersonen mit Muster B als Wertorientierung und Entwicklungsrichtung für Lehrpersonen des Musters S in seiner negativen Übertreibung).

Professionsbezogene Entwicklungsaufgaben, wie wir sie angedeutet haben, müssen ermöglicht und behutsam begleitet werden. Solche Prozesse zu initiieren ist Anliegen noch zu entwickelnder und zu leistender Entwicklungsarbeit in Schulteams; denn diese Ebene zu vernachlässigen ist zum Schaden der Weiterentwicklung von Schulkultur. Damit sind wir bei den Folgerungen angelangt.

4. Folgerungen

Die ausgewählten Ergebnisse fokussieren auf die individuelle Verarbeitung von beruflichen Anforderungen und setzen diese in Bezug zu individuellen und sozialen Ressourcen, welche im Berufsverlauf und in Abhängigkeit erfahrener Berufssozialisation variieren.

Schwerpunkt der hier vorgelegten Ergebnisdarstellung bildet die Untersuchung der *Anforderungsverarbeitung* bei Lehrpersonen mittels des diagnostischen Instruments AVEM. Die von Schaarschmidt & Fischer (2001) beobachteten vier *Bewältigungsmuster* (Gesund /

Schonung / Risikotyp A / Risikotyp B) konnten bei den Schweizer Lehrpersonen ebenfalls identifiziert werden.

Die Verteilung der Bewältigungsmuster in den Berufserfahrungsgruppen weicht prozentual von denjenigen des bundesrepublikanischen Durchschnitts ab. Die Abweichungen fallen weniger deutlich aus, wenn man Vergleiche mit Österreich oder einzelnen Bundesländern Deutschlands (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz) anstellt. Die auffälligste Abweichung betrifft den Anteil sich schonender Lehrpersonen – insbesondere im Berufseinstieg. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz im Unterschied zu deutschen Lehrerbildungseinrichtungen eine einphasige Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit einem hohen Anteil Ausbildung im Praxisfeld⁴⁶ realisieren. Das heisst, dass in der Schweiz neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen bezüglich Kompetenzentwicklung keine Novizinnen oder Novizen sind; die sind sie höchstens bezüglich örtlicher Gegebenheiten.

Der erhöhte Anteil von *Lehrpersonen mit Schonungsmuster* unter den Berufseingestiegenen lässt sich auf dem Hintergrund des gewandelten Zeitkontextes deuten⁴⁷. Der Stellenwert von Arbeit, Arbeitsengagement, Freizeitaktivitäten und Erholung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten geändert. Eine weitere Deutung legt nahe, dass sich Berufseinsteigende heute weit besser gewohnt sind, sich abzugrenzen und zu erholen, als der Durchschnitt der vorangehenden Berufsgeneration – ein durchaus positiv zu wertender Befund, betrifft er doch Aspekte der (professionellen) Distanzierungsfähigkeit und der Verausgabungsbereitschaft.⁴⁸

Im Weiteren konnten Belege für die Gesundheitsrelevanz des AVEM gefunden werden. Die Werte für Beschwerden und Erschöpfung liegen für Lehrpersonen mit Verarbeitungsmuster ‚Gesund‘ und ‚Schonung‘ signifikant tiefer als bei Lehrpersonen der beiden Risikomuster A und B. Zudem erleben sich Lehrpersonen mit den hauptsächlichen Verarbeitungsmustern ‚Gesund‘ und ‚Schonung‘ deutlich *selbstwirksamer*, weniger resigniert und zufriedener mit ihrer Arbeit.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass sich das benutzte Instrumentarium für Messungen und Evaluationen berufsgesundheitlicher Aspekte eignet. Dies dürfte mit Blick auf Prozesse der Schulentwicklung bedeutsam sein:

Schulqualität, Personentwicklung, professionelle Schulgestaltung, Personalentwicklung und professionelle Schulleitung haben miteinander zu tun. Auf der *Personebene* belegen unsere Ergebnisse, dass Lehrpersonen ihre Anforderungen unterschiedlich verarbeiten, auch über unterschiedliche Ressourcen verfügen und mit Ressourcengenerierung und Fehlinvestitionen auf ihre je spezifische Art und immer wieder neu umgehen lernen müssen.

Auf der *Teamebene* bedeutet die unterschiedliche Anforderungsverarbeitung, dass es wenig Sinn macht, Belastungen Einzelner oder des Teams „leidend“ aufrecht zu erhalten. Entlastung professionell realisieren, heisst,

erstens die Aufgaben auch tatsächlich als Team angehen (und angehen können);

zweitens im gemeinsamen Gestalten von Aufgaben konkret vorankommen. Dies schliesst die Bereitschaft der/des Einzelnen ein, „Entlastung“ konkret anzunehmen und Anderen zu ermöglichen.

Wenn „Entlastung“ nicht als Weiterreichen und Übergeben von Aufgaben empfunden wird, die man nun nicht mehr tun kann, obwohl man sie doch weiterhin gerne selbst erledigen würde, kann sie als neues *Gestalten* unter der Perspektive der *Teamarbeit* entwickelt und auch im Team (geleitet) ausgehandelt werden. Die Teamarbeit kann auf Systemebene *Team*

⁴⁶ Das Anerkennungsreglement EDK regelt in Artikel 4, Absatz 2 für die Ausbildung von Lehrpersonen der Vorschule und der Primarstufe: „36-54 Kreditpunkte kommen der berufspraktischen Ausbildung zu“. Das entspricht einem Studienanteil von 20-30 % der gesamten Ausbildungszeit.

⁴⁷ Siehe auch den Tagungsbeitrag von Keller-Schneider (2006).

⁴⁸ Siehe dazu auch Meier & Kirchhoff 2005.

als ein gemeinsamer Arbeitsbereich erfahren werden, wie auf individueller Ebene die individuellen Arbeitsbereiche. Dadurch werden die *Machbarkeit* von Schule und die *Realisierbarkeit* ihrer Ziele erhöht.

Auf der Ebene der *Schulleitungsarbeit* kann „Entlastung“ als *teamimmanente Kompensation* entwickelt werden. Laufbahnmodelle, wie sie von Leutwyler et al. (2005) vorgestellt worden sind, können zu einer erwünschten, weil entlastenden Expertendifferenzierung im Team führen. Auf diese Weise werden Kollegien zu Berufsteams mit fachlichen und überfachlichen Expertinnen, die wissen, wo sie welche Stärken abholen – und wo sie stützen können, um eine gemeinsame positive Emotionslage aufrecht zu erhalten.

Dies setzt voraus, dass auf der *Systemebene* eine volle Anerkennung der *Teamarbeitszeit* erreicht oder erstritten werden muss.

Schliesslich soll das in der Tagungsthematik angesprochene „Balancieren“ im Lehrberuf aufgegriffen werden. Im Verlaufe der Ergebnisdarstellung (und auch bei der Wahl der Bezugstheorien unserer Forschungsarbeit) haben wir Gleichgewichtstheorien eher gemieden. Unsere Vorstellung von (Berufs-) Leben entspricht jener von Entwicklung. Balancetheorien entsprechen eher dem Bild des „Ausgleichs“ oder des laufenden Herstellens von Stabilität. Ausbalancieren meint das Auffangen von Pendelschwingungen oder aus dem (labilen) Gleichgewicht Geratenem. Dies ist zwar auch eine Art Bewegung; es ist jedoch nicht Bewegung in bestimmte Richtungen im Sinne von Entwicklungsdimensionen.⁴⁹ Dies wirft die Frage auf, wie in einem solchen Modell ‚Entwicklung‘ realisiert wird bzw. worin denn Veränderungen bestehen. Warum entwickeln sich Menschen „weiter“? Was ist verantwortlich für den Übergang von einem Stadium ins nächste? Was ändert sich dabei, was bleibt stabil bzw. was bleibt im Gleichgewicht? – Die Entwicklungspsychologie hat sich in den letzten 80 Jahren immer mehr von Stufen- und Phasenmodellen gelöst. Aber ein Balancemodell beantwortet noch keine Frage nach Beweggründen und Motiven. Die Verhältnisse, welche Veränderungen bewirken, sind nicht Bestandteil allgemeiner Balancevorstellungen. Kernvorstellung der Balance bildet vor allem das Prinzip des Ausgleichs. Vorstellungen von Dimensionen der Entwicklung sind in diesem Begriffsbild nicht enthalten. Vielleicht müssten (berufs-) biografische Entwicklungen deshalb auf dem Hintergrund eines dimensional Entwicklungsbegriffs neu thematisiert werden. Riegel⁵⁰ hat dies zu konzipieren versucht und gliedert Veränderungen im Spannungsfeld von vier verschiedenen Dimensionen:

- der individuell-psychologischen Entwicklungsdimension,
- der sozio-kulturellen Entwicklungsdimension,
- der inner-biologischen und
- der äusserlich-physikalischen Entwicklungsdimension.

Anstelle von Phasen oder Balance spricht er vor allem von *Synchronisierungsleistungen* der Person. Diese Vorstellung von Entwicklung suggeriert weniger ein mechanistisches Bild von Gleichgewichtsstörungen der Person und deren Stabilisierung. Die Bedeutung von generationenspezifischen und historischen Bedingungen bzw. Unterschieden kann man sich in einem Synchronisierungsprozess vorstellen; unsere Untersuchungsergebnisse sind somit Beiträge zur individuell-psychologischen und sozio-kulturellen Entwicklungsdimension der biografischen Entwicklung.

⁴⁹ Siehe Riegel 1978

⁵⁰ Riegel (1975 / 1978, S. 78ff. und 1978 / 1981)

Literatur

- Albisser, S./Kübler, M./Meier, A. (1998). Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer? Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 207-221.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco/London: Jossey-Bass. (Deutsch: 1997. Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt)
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. How people manage stress and stay well. San Francisco/London: Jossey-Bass.
- Baillo, J./Semmer, N. (1994). Fluktuation und Berufsverläufe bei Computerfachleuten. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 152-163.
- Baltes, M.M./Silverberg, S.B. (1994). The dynamics between dependency and autonomy: Illustrations across the life span. In: Featherman, D.L./Lerner, R.M./Perlmutter, M. (Hrsg.): *Life-span development and behaviour*. Vol. 12, S. 42-91. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Baltes, P.B./Baltes, M.M. (1989). Optimierung durch Selektion und Kompensation: ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 85-105.
- Baltes, P.B./Baltes, M.M. (1990). Psychological Perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In Baltes, P.B./Baltes, M.M. (Hrsg.): *Successful aging: Perspectives from the behavioural sciences*. New York: Cambridge University Press, S. 1-34.
- Baltes, P. B./Lindenberger, U./Staudinger, U.M. (2006). Lifespan theory in developmental psychology. In: Lerner, R.M. (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology* (6th ed., Vol. 1). New York: Wiley, S. 569-664.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit*. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München: Juventa
- Bieri, Th. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Bildungsdirektion des Kanton Zürich (2005). Die Schulen des Kanton Zürich 2003/04. Zürich, Bildungsdirektion des Kanton Zürich.
- Bundesamt für Statistik (2005). Bildungsstatistik. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Cherniss, C. (1993). The Role of Professional Self-Efficacy in the Etiology and Amelioration of Burnout. In: Schaufeli, W.B./Maslach, Ch./Marek, T. (Hrsg.): *Professional Burnout*. Recent Developments in Theory and Research. Washington: Taylor & Francis, S. 135-143.
- Demerouti, E./Bakker, A.B./Nachreiner, F./Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, (3), 499-512.
- Denzler, S./Fiechter, U./Wolter, S.C. (2005). *Die Lehrkräfte von morgen*. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden. Forschungsstelle für Bildungsökonomie am Volkswirtschaftlichen Institut der Universität Bern.
- Dick, A. (1994). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienst zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1999). Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe. Bern: EDK, 10. Juni 1999, Änderung vom 28.20.2005. www.edk.ch → Rechtssetzung → Sammlung der Rechtsgrundlagen → 4.3.2. Lehrdiplome.

- Endler, N.S./Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Endler, N.S. & Parker, J.D. (1990a). Coping Inventory for Stressful Situations (CISS). Toronto: Multy-Health Systems, überarbeitete deutsche Kurzversion: siehe Kälin (2003).
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2005). Bildung und Kultur des Kantons Bern in Zahlen. Kurzfassung. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Faltermaier, T. (1998). Subjektive Konzepte und Theorien von Gesundheit. Begründung, Stand und Praxisrelevanz eines gesundheitswissenschaftlichen Forschungsfeldes. In: Flick, U. (Hrsg.): *Wann fühlen wir uns gesund? Subjektive Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit*. Weinheim/München: Juventa, S. 70-86.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit: Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Huber
- Flammer, A. (1992). Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In: Mandl, H./Dreher, M./Konradt, H.J. (Hrsg.): *Entwicklung und Denken im Kulturellen Kontext*. Göttingen: Hogrefe, S. 119-128.
- Forneck, H.J./Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession*. Belastungen im Lehrberuf. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim/Basel: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 30-46.
- Grob, A. (1995). Subjective Well-Being and Significant Life-Events across the Life Span. *Swiss Journal of Psychology*. 54, (1), 3-18.
- Grob, A. (1995). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden (BFW). Wiener Testsystem. Mödling: Schuhfried.
- Grob, A./Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden*. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Gross, P. (2002). *Die Multioptionengesellschaft*. Frankfurt/M.:Edition Suhrkamp.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental task and education*. New York: Davis McKay (3. Aufl.)
- Heckhausen, J. (1997). Developmental Regulation Across Adulthood: Primary and secondary Control of Age-Related Challenges. *Developmental Psychology*, 33 (1), 176-187.
- Heckhausen, J. (1999). *Developmental Regulation in Adulthood*. Age-Normative and Sociostructural Constraints as Adaptive Challenges. New York: Cambridge University Press.
- Helwig, P. (1965). *Charakterologie*. Stuttgart. Klett.
- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Trautmann, M. (Hrsg.). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-135
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hericks, U./Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 401-416
- Herzog, W./Herzog, S./Brunner, A./Müller, H.-P. (2007, in Vorb.). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, (4), 595-611
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers*. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim/München: Beltz
- Hirsch, G./Ganguillet, G./Trier, U.P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf*. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Bern: Haupt
- Hobfoll, S.E. (1988). *The ecology of Stress*. Washington D.C.: Hemisphereod. Age-Normative and Sociostructural Constraints as Adaptive Challenges. New York: Cambridge University Press.

- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of Resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524
- Hobfoll, S.E. (1998). *Stress, culture, and community*. New York: Plenum Press.
- Hobfoll, S.E. (2002). Alone together: Comparing communal versus individualistic resiliency. In: Frydenberg, E. (Hrsg.): *Beyond Coping: Meeting Goals, Vision, and Challenges*. Oxford (GB): Oxford University Press.
- Hobfoll, S.E./Buchwald, P. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie. In: Buchwald, P./Schwarzer, C./Hobfoll, S.E. (Hrsg.): *Stress gemeinsam bewältigen*. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, S. 11-26
- Hobfoll, S.E./Schumm, J.A. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Anwendung auf die öffentliche Gesundheitsförderung. In: Buchwald, P./Schwarzer, C./Hobfoll, S.E. (Hrsg.): *Stress gemeinsam bewältigen*. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, S. 91-120
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_R). In: Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: FU Berlin, S. 13-14.
- Kälin, W. (2003). Deutsche 14-Item Kurzversion des „Coping Inventory for Stressful Situations“ (CISS). Basierend auf der Übersetzung von N. Semmer, F. Tschann & V. Schade (unveröffentlichter Fragebogen). Universität Bern: Institut für Psychologie.
- Keller-Schneider, M. (2006). Herausforderungen im Berufseinstieg – ein Balanceakt zwischen Anforderungen und Ressourcen. Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ LCH 8./9. Dezember 2006: www.gesunde-schulen.ch
- Keller-Schneider, M. (2007a, in Vorb.). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg. Aktuelle Ergebnisse einer Studie aus dem Kanton Zürich. Zürich: *ph-akzente, Heft 1/2007*.
- Keller-Schneider, M. (2007b, in Vorb.). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Universität Zürich: Dissertation.
- Klusmann, U./Kunter, M./Trautwein, U./Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, (3), 161-173.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1: Methodologie; Bd. 2: Methoden und Techniken. München/Weinheim: Beltz/PsychologieVerlagsUnion (2. Aufl.)
- Lazarus, S. (1981). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse*. München u.a.O.: Urban und Schwarzenberg (3. erw. Aufl. 1995).
- Lazarus, R.S./Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: J.R. Nitsch (Hrsg.): *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*. Bern/Stuttgart/Wien: Huber, S. 213-259
- Lazarus, R.S./Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer
- Leutwiler, B./Sieber, P./Diebold, M. (2005). Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf. Chancen- und Risikoeinschätzung. Eine Studie erstellt im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Zug : Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB).
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf – eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft (Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern), S. 47-70.

- Mayring, Ph. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz UTB (8. Aufl.)
- Meier, A./Kirchhoff, E. (2005). Risiken und Ressourcen. *Präsent*. Bern: Lehrerinnen und Lehrerbildung Kanton und Universität Bern, Heft 3/2005, S. 6-10.
- Moser, U./Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule*. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen. Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Neuweg, G.H. (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Pruessner, J.C. (2004). Von der schulischen Belastung zum Symptom: psychosomatische Konzepte und deren neuroendokrinologische Korrelate bei Lehrkräften. In: Hillert, A./Schmitz, E. (Hrsg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. S. 82-93.
- Rheinberg, F./Bromme, R. (2001). Lehrende in Schulen. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz-PsychologieVerlagsUnion, S. 295-332.
- Riegel, K.F. (1975). The Development of Dialectical Operations. (Sonderausgabe mit Beiträgen aus der Zeitschrift *Human Development*. Deutsche Übersetzung: Zur Ontogenese dialektischer Operationen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1978).
- Riegel, K.F. (1978). *Psychology, mon amour. A Countertext*. Boston: Houghton-Mifflin Comp. (Deutsche Übersetzung: *Psychologie, mon amour, ein Gegentext*. München/Wien: Urban & Schwarzenberg, 1981).
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit. Bern/Stuttgart/Wien: Huber
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrberuf*. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Schaarschmitt, U./Fischer, A.W. (1996). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt/M.: Swts & Zeitlinger.
- Schaarschmitt, U./Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.)(2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz (2. erweiterte Auflage 2006)
- Schaarschmidt, U. (2006). *Zusammenfassung der Ergebnisse des zweiten Teils der Potsdamer Lehrerstudie*, im Rahmen des Abschlusskongresses des Deutschen Beamtenbundes (dbb) zur Potsdamer Lehrbelastungsstudie. Berlin: dbb, 12.12.2006
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.)(2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Scheuch, K./Vogel, H. /Haufe, E. (1995). *Entwicklung der Gesundheit von Lehrern und Erziehern in Ostdeutschland*. Ausgewählte Ergebnisse der Dresdner Lehrerstudien 1985-1994. Dresden: Universitätsklinikum Carl Gustav Carus.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco.
- Schönwälder, H.-G./Plum, W. (1998). *Pädagogische Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen – terra incognita der Bildungspolitik!* Bericht über eine Expert(innen)-befragung in Nordrhein-Westfalen. Bremen und Münster: GEW NRW.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen*. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Bd.1. Reinbek: Rowolth.
- Schwartz, F.W./Badura, B./Brecht, J.G./Hofmann, W./Joeckel, K.H./Trojan, A. (Hrsg.) (1991). *Public Health*. Texte zu Stand und Perspektiven der Forschung. Berlin: Springer.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe (2. Aufl.).
- Semmer, N. (1997). Stress. In: H. Luczak & W. Volper (Hrsg.). *Handbuch Arbeitswissenschaft*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 332-340.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22
- Staudinger, U.M. (2000). Viele Gründe sprechen dagegen, und trotzdem geht es vielen Menschen gut: Das Paradox des subjektiven Wohlbefindens. *Psychologische Rundschau*, 51, 185-197.
- Staudinger, U.M. (2005). Weisheit, Lebens- und Selbsteinsicht. In: Weber, H./Rammseyer, T. (Hrsg.): *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 342-349.
- Staudinger, U.M. (2005). Lebenserfahrung, Lebenssinn und Weisheit. In: Filipp, S.M./Staudinger, U.M. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Göttingen: Hogrefe, S. 740-757.
- Staudinger, U.M. (2006). Konsequenzen des demographischen Wandels für betriebliche Handlungsfelder: eine interdisziplinäre Perspektive [Demographic change and its consequences for corporate development: An interdisciplinary perspective]. *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (Zfbf)*, 58, 537-560.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 293-301
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.J. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a/M.
- Trautmann, M. (Hrsg.). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ulich, E./Inversini, S./Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden. Weinheim/Basel: Beltz.
- van Dick, R., /Wagner, U./Christ, O. (2004). Belastung und Gesundheit im Lehrerberuf: Ebenen der Betrachtung und Ergebnisse der Forschung. In: A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 39-50). Stuttgart: Schattauer
- Von Troschke, J. (1993). Gesundheits- und Krankheitsverhalten. In: Hurrelmann, K./Laaser, U. (Hrsg.): *Gesundheitswissenschaften*. Weinheim: Beltz, S. 155-175.
- Weinert, A. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, S. 223-234.
- Weinert, F.E. (2000). Lernen des Lernens. In: Forum Bildung (Hrsg.): *Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen: Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht*. Bonn: Forum Bildung, S. 43-48.
- Weinert, F.E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45-65.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-31.
- Wrosch, C./Heckhausen, J./Lachman, M.E. (2000). Primary and Secondary Control Strategies for Managing Health and Financial Stress Across Adulthood. *Psychology and Aging*, 15 (3), 387-399.