



Bachelorarbeit

Beanspruchung im Lehrberuf bei Quereinsteigenden

Ein Vergleich zwischen quer- und berufseinsteigenden Lehrpersonen auf der Primarstufe

Pascal Lüchinger

Vertiefungsrichtung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie

Referent: Daniel Schweingruber, lic. phil.

Zürich, Mai 2012

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Bachelorstudienganges am Departement P der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung durch das Departement Angewandte Psychologie.

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Angewandte Psychologie, Minervastrasse 30, Postfach, 8032 Zürich.

Danksagung

Die Pädagogischen Hochschulen Nordwestschweiz und Zürich sowie das Institut Unterstrass haben offen und interessiert auf meine Anfrage, mich bei der Datenerhebung zu unterstützen, reagiert. Frau Prof. Dr. Claudia Crotti (PH Nordwestschweiz), Herr MSc UZH Matthias Gubler (Institut Unterstrass), Frau lic. phil. I Carola Höntzsch (PH Zürich) und Herr lic. phil. Ralph Schildknecht (PH Zürich) möchte ich dafür herzlich danken. Ein herzlicher Dank geht auch an lic. phil. Daniel Schweingruber, der sich sofort bereit erklärt hat, meine Arbeit zu begleiten und der mich mit konstruktiven Feedbacks während der gesamten Entstehungszeit unterstützt hat. Ausserdem verdient lic. phil. Nina Blumenfeld für die Hilfestellung bei der statistischen Datenaufbereitung und Dr. Miriam Nido für die Zurverfügungstellung des Fragebogens des IAFOB ein herzliches Dankeschön. Ein besonderer Dank geht an die Studierenden der PH Nordwestschweiz und Zürich, des Instituts Unterstrass sowie an alle Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase, welche den Fragebogen der vorliegenden Arbeit ausgefüllt haben.

Abstract

Diese Arbeit befasst sich mit dem Beanspruchungserleben von Quereinsteigenden (Quest-Fast-Track), welche zur Entschärfung des akuten Lehrpersonenmangels bereits während ihrer Ausbildung zur kantonal anerkannten Primarlehrperson an den Volksschulen angestellt sind. Mittels Daten aus dem AVEM, der BEL-Skala und einem Teil des vom Institut für Arbeits- und Organisationsforschung (IAFOB) mehrfach verwendeten Fragebogens, welcher typische Belastungsbedingungen erfragt, wurde das Beanspruchungserleben der Quereinsteigenden gemessen und mit einer Gruppe von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase verglichen (deskriptive Statistik, t-Test, Chi-Quadrat-Test). Die Ergebnisse weisen in beiden Stichproben auf ein unterdurchschnittliches bis durchschnittliches subjektives Beanspruchungserleben hin, wobei das Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler, die Heterogenität der Klassen, die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern und die Koordination von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen von den Quereinsteigenden als die am meisten belastenden Arbeitsbedingungen wahrgenommen werden. Das AVEM-Muster S, welches auf Schonung gegenüber beruflichen Anforderungen hindeutet, ist mit 52 % bei den Quereinsteigenden und mit 56 % bei den Berufseinsteigenden in beiden Gruppen klar am häufigsten vertreten, was nach Keller-Schneider (2010, S. 291) für einen fürsorglichen Umgang mit den eigenen Ressourcen spricht. In dieser Untersuchung erzielen die Quereinsteigenden im Durchschnitt keine signifikant tieferen bzw. höheren Werte in der Beanspruchungswahrnehmung als die Berufseinsteigenden. In Bezug auf die auf die Persönlichkeit zurückzuführenden arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensdimensionen unterscheiden sich die Quereinsteigenden im Durchschnitt nicht signifikant von den Berufseinsteigenden. Ebenfalls ist der Zusammenhang zwischen Lehrertyp (quereinsteigende bzw. berufseinsteigende Lehrperson) und arbeitsbezogenem Erlebens- und Verhaltensmuster (G, S, A, B) nicht signifikant, d. h. die Risikomuster (A, B) kommen in keiner Gruppe signifikant häufiger vor. Ferner stellte sich heraus, dass sich auf Ebene der Arbeitsbedingungen das Beanspruchungserleben von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase bez. der administrativen, schulbezogenen Pflichten und der Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen im Durchschnitt signifikant von den Quereinsteigenden unterscheidet. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass auf die Sonderstellung der Quereinsteigenden im Schulbetrieb seitens der Schulleitung oder des Teams Rücksicht genommen wird und/oder sich die Quereinsteigenden im Jobsharing gegenseitig entlasten.

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Themaeinführung und Fragestellung	1
1.2	Vorgehen	2
1.3	Abgrenzung	2
I	THEORETISCHER TEIL	3
2	Begriffsdefinitionen	3
2.1	Quereinsteigende Lehrpersonen	3
2.2	Berufseinsteigende Lehrpersonen	4
2.3	Stress, Belastung und Beanspruchung	4
2.3.1	Herleitung	4
2.3.2	Definitionen.....	4
3	Modelle	6
3.1	Transaktionales Stressmodell.....	7
3.2	Arbeitsbezogene Arbeits- und Verhaltensmuster.....	10
3.2.1	Mustertyp G (Gesundheit).....	12
3.2.2	Mustertyp S (Schonung).....	12
3.2.3	Mustertyp A (Anstrengung)	12
3.2.4	Mustertyp B (Burnout)	13
4	Ergebnisse der Lehrerinnen- und Lehrerbelastungsforschung	14
4.1	Arbeitsbezogene Einflussfaktoren	15
4.1.1	Objektiv/objektivierbar erhobene Einflussfaktoren	15
4.1.2	Subjektiv erhobene Einflussfaktoren	16
4.2	Personenbezogene Einflussfaktoren.....	17
4.2.1	Demographische Angaben	17
4.2.2	Individuelle Aspekte der Person	18
4.3	Mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen.....	19
4.3.1	Mittel- bis langfristige affektive Beanspruchungsfolgen	19
4.3.2	Mittel- bis langfristige kognitive Beanspruchungsfolgen	20
4.4	Trends und Lücken der Lehrerinnen- und Lehrerbelastungsforschung	21
4.5	Schweizer Studien zu Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf.....	22
4.5.1	Untersuchungen in den Kantonen Aargau, Thurgau und Basel-Stadt	22
4.5.2	Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen	24
4.5.3	Herausforderungen im Berufseinstieg.....	24
4.5.4	Die individualisierte Profession	25

II	EMPIRISCHER TEIL	26
5	Untersuchungsmethoden	26
5.1	Zielsetzung.....	26
5.2	Fragestellung und Hypothese.....	26
5.3	Untersuchungsplanung.....	27
5.4	Stichprobe	27
5.4.1	Stichprobe der Studierenden im Quereinstieg	28
5.4.2	Stichprobe der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase	28
5.5	Rücklauf und Bereinigung der Stichprobe.....	28
5.5.1	Quereinsteigende Lehrpersonen.....	28
5.5.2	Berufseinsteigende Lehrpersonen	29
5.5.3	Stichprobenzusammenstellung.....	29
5.6	Fragebogen/Erhebungsinstrumente.....	30
5.6.1	BEL-Skala	31
5.6.2	AVEM.....	31
5.6.3	Arbeitsbedingungen	32
5.7	Datenaufarbeitung.....	33
5.8	Statistische Methoden	34
6	Darstellung der Ergebnisse	34
6.1	Ergebnisse der deskriptiven Statistiken	34
6.1.1	BEL-Skala/Gesamtskala plus Subskalen	34
6.1.2	AVEM/Subskalen plus Mustertypen	35
6.1.3	Arbeitsbedingungen	38
6.2	Ergebnisse der Signifikanztests	40
6.2.1	BEL-Skala.....	40
6.2.2	AVEM.....	40
6.2.3	Arbeitsbedingungen	40
7	Diskussion	42
7.1	Kurzzusammenfassung / Ziel der Studie	42
7.2	Beantwortung und Interpretation der Fragestellung	42
7.3	Methodenkritik.....	45
7.4	Weiterführende Ansätze	47
	Literatur	50
	Anhang	58

Abbildungen

Abbildung 1: Modell des Lehrerstress‘ nach Rudow (1994; zit. nach van Dick, 2006, S. 37).....	9
Abbildung 2: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungs- forschung (Krause & Dorsemagen, 2007, S. 59, Hervor. PL).....	14
Abbildung 3: Mittelwerte der Beruflichen Belastungsskala und der BEL-Subskalen im Vergleich.....	35
Abbildung 4: Mittelwerte für AVEM-44 im Vergleich mit verschiedenen Eichstichpro- ben.....	36
Abbildung 5: Häufigkeiten der Mustertypen in den beiden Stichproben.....	37
Abbildung 6: AVEM-Musterverteilung im Vergleich mit ARBEL-Studie in Prozenten....	38
Abbildung 7: Beanspruchungswerte für verschiedene Rahmenbedingungen.....	39

Tabellen

Tabelle 1: Belastungskategorien und -faktoren in der Lehreraarbeit (Rudow, 1999, S. 50)	16
Tabelle 2: Stichprobenverteilung.....	30
Tabelle 3: Gruppenstatistiken Arbeitsbedingungen.....	41
Tabelle 4: Test bei unabhängigen Stichproben.....	41

Abkürzungen

AVEM	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebnismuster
bez.	bezüglich
BKS	Departement Bildung, Kultur und Sport
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d. h.	das heisst
EDK	Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
evtl.	eventuell
FL	Fachlehrkraft
ggf.	gegebenenfalls
IAFOB	Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung
JAZ	Jahresarbeitszeit
KL	Klassenlehrkraft
M	Mittelwert
S	Standardabweichung
PH	Pädagogische Hochschule
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
VSA	Volksschulamt des Kantons Zürich
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

1 Einleitung

1.1 Themaeführung und Fragestellung

Die Schweiz leidet an akutem Lehrpersonenmangel. Dies sorgt für grosse Diskussionen. Auch die schweizerischen Medien nehmen das Thema breit auf. So titelte bspw. der Tagesanzeiger vom 08.07.2010 „überfordert, alleingelassen, frustriert“. Ein Mangel herrsche deswegen, weil viele Lehrerinnen und Lehrer aufgrund der hohen Belastung und Überforderung ihrem Beruf den Rücken kehren würden. Das ist zumindest dem oben erwähnten Artikel zu entnehmen. Laut der Präsidentin der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) Isabelle Chassot (2010; zit. nach Baumberger, 2010, S.9) mangelt es vor allem an Lehrkräften in der Deutschschweiz, konzentriert auf die Kantone Zürich, Aargau und Solothurn. Am schwierigsten sei die Besetzung von Stellen in der Sekundarstufe I und der Heilpädagogik. Schnelle und möglichst nachhaltige Massnahmen sollen gegen den Lehrpersonenmangel eingeleitet werden oder sind teilweise bereits eingeleitet worden. Die wesentlichen Stichwörter dabei heissen: Attraktivitätssteigerung, höhere Löhne, höhere Pensen, mehr Studierende, Seniorinnen und Senioren, Wieder-, Um- und vor allem Quereinsteigende.

Die drei grössten Pädagogischen Hochschulen (PH) der Deutschschweiz wollen mit verkürzten Studienprogrammen dem Lehrpersonenmangel auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I aktiv entgegenwirken. In Bern werden jedoch keine gesonderten Studiengänge für den Quereinstieg in den Lehrberuf angeboten.

Das Angebot der verschiedenen Hochschulen zum Quereinstieg stiess bei Berufspersonen aus den verschiedensten Branchen auf reges Interesse. Im Tagesanzeiger vom 01.10.2010 war zu lesen, dass sich rund 4'000 Personen für den Quereinstieg in die Lehrtätigkeit alleine an der PH Zürich interessierten. Dieses enorme Echo erstaunt, handelt es sich doch laut Schaarschmidt (2005, S. 15) aufgrund der vielfältigen Anforderungsstrukturen um einen der anstrengendsten Berufe überhaupt. Schaarschmidt konnte in seinen Untersuchungen keinen anderen Beruf mit vergleichbar kritischen Beanspruchungsverhältnissen ausmachen.

Im Frühling bzw. Sommer 2011 starteten die ersten Ausbildungsgänge zum Quereinstieg für die Primarstufe an der PH Zürich, dem privaten Institut Unterstrass und der PH Nordwestschweiz. Bereits im Schuljahr 2011/12 nahmen Quereinsteigende ihre Tätigkeit als

Lehrpersonen an den Volksschulen auf. Begleitung und Unterstützung erhalten sie dabei von der PH Zürich, dem Institut Unterstrass bzw. der PH Nordwestschweiz. Im Sommer 2012 schliessen bereits die ersten Quereinsteigenden ihr Studium ab. Alle Studiengänge führen zu einem kantonalen Lehrdiplom, welches in den Kantonen Aargau, Basel-Land, Basel-Stadt, Bern, Solothurn und Zürich anerkannt ist.

Mit dieser Arbeit soll erhoben werden, wie das berufsbedingte, subjektive Belastungserleben von diesen Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern, welche nun rund ein halbes Jahr an den Schulen als Lehrpersonen tätig sind, aussieht. Zudem wird ein Vergleich mit Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase angestrebt. Dies führt zu folgender Fragestellung:

„Wie beansprucht sind Studierende des Studienprogramms für erfahrene Berufspersonen (Quereinsteigende) im Vergleich zu Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase auf der Primarstufe?“

1.2 Vorgehen

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird in einem ersten Kapitel der Begriff Belastung bzw. Beanspruchung definiert. Anschliessend werden zwei für die Arbeit relevante theoretische Modelle eingeführt. Abschliessend wird ein Überblick über die Lehrerinnen- und Lehrerbelastungsforschung gegeben. Verschiedene für diese Arbeit relevante Forschungsergebnisse werden dabei exemplarisch vorgestellt.

Im empirischen Teil wird das methodische Vorgehen beschrieben, die Auswahl der Stichprobe erklärt und die Auswertung der Daten erläutert, worauf die Darstellung der Ergebnisse folgt. Die Diskussion stellt den letzten Teil dar, welcher mit einer kurzen Zusammenfassung der bisherigen Kapitel beginnt und schliesslich mit einer kritischen Stellungnahme endet.

1.3 Abgrenzung

In der Arbeit ist das subjektive Empfinden von Belastungen der entscheidende Gradmesser. Ausgegangen wird vom Arbeitsort Schule. Zusätzliche ausserschulische Belastungen bzw. ausserberufliche Einflüsse wie bspw. berufsintegriertes Studium oder besondere Lebensereignisse werden nicht speziell berücksichtigt. Auf objektive Merkmale wie z. B. Arbeitszeit, Klassengrösse wird in der Arbeit ebenfalls nicht spezifisch eingegangen. Doch wird aufgrund äusserer Kriterien wie Geschlecht, Anstellungsart (Klassenlehr-

kraft/Fachlehrkraft), Schulstufe und Beschäftigungsgrad eine möglichst homogene Kontrollgruppe angestrebt.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie bspw. die Organisation des Schulsystems (Gehaltssystem, Karrieremöglichkeiten usw.) sowie physiologische Beanspruchungsreaktionen und -folgen werden nicht differenziert thematisiert.

Ebenfalls sind interventionsbezogene Schlussfolgerungen, die zur Reduzierung von Belastung oder Beanspruchung durchgeführt werden könnten, nicht das Ziel dieser Arbeit.

Hauptanliegen der Arbeit ist es, ein differenziertes Bild der berufsbedingten Beanspruchungssituation von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern im Schuldienst zu zeichnen.

I THEORETISCHER TEIL

2 Begriffsdefinitionen

2.1 Quereinsteigende Lehrpersonen

Um an den Pädagogischen Hochschulen (Nordwestschweiz/Zürich) oder dem privaten Institut Unterstrass zum Quereinstieg aufgenommen zu werden, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein (PH Nordwestschweiz, 2012; PH Zürich, 2012):

- mindestens 30 Jahre alt
- Berufserfahrung
- Hochschulabschluss oder mehrjährige qualifizierte Arbeitserfahrung
- bestandenes Aufnahmeverfahren
- Bereitschaft parallel zum Studium eine Stelle als Lehrkraft zu übernehmen

Die verschiedenen Institutionen stellen zusätzliche spezifische Bedingungen. So werden an der PH Zürich und dem Institut Unterstrass ein einwandfreier Leumund wie auch eine Bescheinigung über die gesundheitliche Eignung für den Lehrberuf explizit verlangt. Die PH Nordwestschweiz hingegen erwähnt die Deutschkenntnisse, welche auf dem Niveau C2 vorzuweisen sind.

2.2 Berufseinsteigende Lehrpersonen

Bei berufseinsteigenden Lehrpersonen handelt es sich um Junglehrerinnen und Junglehrer, welche bis zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung noch nicht mehr als 3 Jahre Arbeitserfahrung als Primarlehrpersonen gesammelt haben. Dieser Cutoff wurde aufgrund des Anforderungsprofils für eine Fachbegleitung der PH Zürich gewählt, wonach eine erfahrene Lehrperson unter anderem über mindestens 3 Jahre Berufserfahrung verfügt (PH Zürich, 2012).

2.3 Stress, Belastung und Beanspruchung

Stress, Belastung, und Beanspruchung – In welchem Verhältnis stehen diese Begriffe zueinander und wie werden sie definiert? Auf diese Frage gibt der folgende Abschnitt eine Antwort.

2.3.1 Herleitung

Cooper (1987, S. 20) führt den Begriff Stress auf den lateinischen Ausdruck „stringere“ zurück, was „anspannen“ bedeutet. Bereits im 17. Jahrhundert habe der Begriff zur anglo-amerikanischen Umgangssprache gehört und beschreibe „äussere Not“ oder „auferlegte Mühsal“. Poschkamp (2008, S. 46) verortet den Ursprung ebenfalls im Lateinischen, leitet ihn aber vom Wort „distringere“ ab, was „auseinanderziehen, -dehnen, -zerren“ oder aber auch „foltern“ bedeutet. Die heutige Schreibweise, so Poschkamp (2008, S. 46), basiert auf einer gekürzten Form des mittelenglischen „distresse“. Wissenschaftlich wurde der Stressbegriff laut van Dick (2006, S. 28) von Cannon im Jahre 1914 eingeführt. Eine grössere Verbreitung erfuhr er durch den österreichisch-kanadischen Biochemiker und Mediziner Hans Selye im Jahre 1936.

2.3.2 Definitionen

Nach Schwarzer (1996, 2000; zit. nach Poschkamp, 2008, S. 46) existieren drei Auffassungen von Stress. Je nach Standpunkt wird Stress als schädigender Umweltreiz wie bspw. Krankheit, Hitze oder Unfall (Input-Reaktionen) bzw. als eine Stressreaktion des Organismus (Output-Reaktion) oder als eine wechselseitige Person-Umwelt-Auseinandersetzung (Transaktion) angesehen. Laut Poschkamp (2008, S. 47) sind in der heutigen Forschung vor allem noch zwei Ansätze bedeutsam. Einerseits wird Stress als Output-Reaktion eines

Organismus auf Belastungen verstanden, andererseits wird das transaktionale Geschehen zur Definition herangezogen.

Selye (1950, 1976; zit. nach van Dick, 2006, S. 28) definiert Stress als eine unspezifische Reaktion des Organismus auf Anforderungen jeglicher Art. Auf diese spezifischen Anforderungen wie z.B. Hitze, Kälte oder Hunger reagiert der Organismus mit der Produktion von Hormonen, mit dem Zweck das körperliche Gleichgewicht wiederherzustellen (Selye, 1974; zit. nach Poschkamp, 2008, S. 47). Stress wird demnach als eine organspezifische Output-Reaktion definiert. Die in der Literatur heute gebräuchliche Unterscheidung zwischen „Distress“ („bad stress“) und „Eustress“ („good stress“) wurde von Selye (1979; zit. nach Herzog, 2007, S. 20) eingeführt.

Lazarus geht von einer wechselseitigen Person-Umwelt-Auseinandersetzung aus (1998):

When a person construes an encounter as damaging, threatening or challenging, we speak of psychological stress; when it is evaluated as positive, a positively toned emotional state usually accompanies or follows it. Psychological stress (as well as positive experiences) resides neither in the situation nor in the person, though it depends on both. It arises from the adaptational relationship as it is appraised by the person. Such a relationship is best termed a transaction. (S. 187)

Kyriacou (2001, S. 28) versteht unter Stress bei Lehrerinnen und Lehrern „the experience by a teacher of unpleasant, negative emotions, such as anger, anxiety, tension, frustration or depression, resulting from aspects of their work as teacher“. Stress bezeichnet demnach, so Krause (2003, S. 255), die emotionale Reaktion des Lehrers und betont dabei alleine die negativen Aspekte. Diese Definition ist laut van Dick (2006, S. 36) die verbreitetste im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbelastungsforschung.

Ulich (1996; zit. nach Krause, 2003, S. 255) definiert Belastungen vergleichbar und beschreibt sie als „Beeinträchtigungen der individuellen Befindlichkeit und Stimmung, der Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten einer Person in einer gegebenen Situation, die subjektiven Leidensdruck hervorrufen“.

Oftmals ist in der Literatur aber auch von Beanspruchung zu lesen (vgl. Rothland & Terhart, 2007; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Nun, wie lassen sich die verschiedenen Begriffsverwendungen unterscheiden? Nicht selten werden sie sogar synonym verwendet (vgl. Udris & Frese, 1999). Nach van Dick und Stegmann (2007, S. 35) liegen dem Stressbegriff unterschiedliche Phänomene zu Grunde. Zum einen kann Stress alle möglichen

Formen von Umwelthanforderungen darstellen. In der Wissenschaft spricht man dann von Stressoren oder Belastungen. Zum anderen kann damit ausgedrückt werden, dass man sich unter den Umwelthanforderungen (Stressoren) wirklich belastet fühlt – wissenschaftlich würde man dann von Beanspruchung sprechen.

Der Begriff der Belastungen bzw. der Stressoren wird in der Literatur weiter ausdifferenziert. Es wird zwischen physischen, psychischen und sozialen Belastungen unterschieden (vgl. Eppel, 2007; Kaluza, 2004). Lehrerinnen und Lehrer erfahren nach Rudow (1999, S. 39) vor allem psychische bzw. psychosoziale Belastung, da das Aufbringen von Muskelkraft nicht im Vordergrund ihrer Tätigkeit steht. Die psychische Belastung erscheint als subjektive Belastung, da objektive Stressoren individuell wiedergespiegelt werden. Häufig wird bei psychischer Belastung zwischen kognitiver (Voraussetzung um geistige Anforderungen zu verstehen) und emotionaler (äussert sich in der Befindlichkeit) Belastung unterschieden. Soziale Belastung entsteht in der Interaktion mit anderen Individuen. Diese Belastung wird registriert, bewertet und verarbeitet und somit laut Rudow (1999, S. 39) zur psychischen oder subjektiven Belastung. Rudow (1999, S. 40) erwähnt zusätzlich einen besonderen Aspekt der psychischen Belastung: die Selbstbelastung. Dazu zählen vor allem das Sprechverhalten, Konflikt-handhabungsstile, unrealistische Einstellungen zum Beruf oder fehlende fachliche Kompetenzen für bestimmte Unterrichtsfächer.

In der vorliegenden Arbeit werden die Fachausdrücke folgendermassen definiert: Mit Belastung (Stressoren) werden alle von aussen auf den Organismus einwirkenden Faktoren und mit Beanspruchung die Auswirkung dieser Belastungen bezeichnet. Der Begriff der Belastung und der Stressbegriff werden synonym verwendet. Darüber hinaus orientiert sich der Begriffsgebrauch an einer transaktionalen Begriffsauffassung.

3 Modelle

In den letzten Jahren wurden laut van Dick und Stegmann (2007, S. 48) verschiedene Modelle in der Lehrerinnen- und Lehrerbelastungsforschung entwickelt (vgl. Krause, 2002; Rudow, 1994; van Dick, 2006). Ein zentraler Leitgedanke bei allen Modellen ist nach Krause (2003, S. 256), dass beim Vorhandensein eines Ungleichgewichtes zwischen Arbeitsanforderungen und Ressourcen bzw. Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den Anforderungen negative Auswirkungen zu erwarten sind. Verschiedene Ansätze setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte und nehmen mal mehr, mal weniger

direkt Bezug auf das transaktionale Stresskonzept von Lazarus (z. B. 1995). Laut van Dick und Stegmann (2007, S. 49) lassen sich Ansätze unterscheiden, die eher auf Personenmerkmale fokussieren und andere, die Situationsfaktoren untersuchen. Oesterreich und Volpert (1987; zit. nach van Dick & Stegmann, 2007, S. 48) postulieren, dass sich beide Aspekte aber erst dann präzise beschreiben lassen, wenn jeweils auch beide genau betrachtet und hinsichtlich ihres Einflusses kontrolliert werden können. Modelle, die beide Bereiche erfolgreich theoretisch verbinden, sind jedoch nach van Dick und Stegmann (2007, S. 48) selten.

Im Folgenden werden zwei Modelle, welche für das Verständnis der vorliegenden Arbeit relevant sind, erläutert.

3.1 Transaktionales Stressmodell

Das Stressmodell von Lazarus (z. B. 1995) geht laut van Dick und Stegmann (2007, S. 37) von einem wechselseitigen Bezug zwischen Person und Umwelt aus. Beanspruchung ist das Ergebnis einer Transaktion zwischen der Umwelt und der Person. Um von Beanspruchung sprechen zu können, muss man also die Verbindung zwischen Person und Umwelt analysieren. Diese Verbindung wird durch kognitive Bewertungsprozesse beeinflusst, welche sich in drei Bereiche aufteilen lassen:

- 1) die primäre Einschätzung
- 2) die sekundäre Einschätzung
- 3) die Neubewertung

Bei der primären Einschätzung wird eine Situation bezüglich ihrer Bedeutung für das individuelle Wohlbefinden geprüft. Dabei wird festgestellt, ob eine bestimmte Situation für das Individuum irrelevant ist oder belastend sein kann. Als potenziell belastend wird eine Situation dann eingestuft, wenn sie die Möglichkeit von Verlust, Bedrohung oder Herausforderung beinhaltet. Unter Verlust wird nach Lazarus und Mitarbeitern (Lazarus & Folkman, 1984, Lazarus, 1995; zit. nach Poschkamp, 2008, S. 55) ein bereits erlittener Schaden verstanden, wie bspw. eine schwere Krankheit oder der Tod einer geliebten Person. Der Aspekt der Bedrohung bezieht sich auf einen zukünftigen Schaden. Verlust und Bedrohung stehen aber in enger Beziehung zueinander, da jeder Verlust auch eine potenzielle Bedrohung für die Zukunft darstellt. Auch zwischen Herausforderung und Bedrohung besteht ein Zusammenhang. Es gibt aber einen markanten Unterschied zwischen den beiden Begriffen.

So fokussiert eine herausfordernde Situation auf einen potenziellen Gewinn, der durch positive Gefühle charakterisiert ist. Die Bedrohungseinschätzung hingegen ist begleitet von Emotionen wie Furcht, Anspannung und Ärger. Nicht immer ist die Grenze jedoch trennscharf zu ziehen. Es kommt vor, dass ein Stressor sowohl herausfordernde als auch bedrohliche Anteile in sich birgt. Zum einen kann der Antritt einer neuen Stelle bspw. zu mehr Ansehen und mehr Geld verhelfen, zum anderen aber gleichzeitig auch Versagensängste hervorrufen.

Die Bewertung, was in einer herausfordernden oder bedrohlichen Situation getan werden kann, bezeichnen Lazarus und Mitarbeiter (Lazarus & Folkman, 1984, Lazarus, 1995; zit. nach van Dick & Stegmann, 2007, S. 37) als sekundäre Einschätzung. Aus verschiedenen Bewältigungsmöglichkeiten werden dann eine oder mehrere Strategien ausgewählt (Coping). Ob diese Bewältigungsmöglichkeiten objektiv zur Verfügung stehen, ist nach Lazarus und Folkman (1984; zit. nach Poschkamp, 2008, S. 56) nebensächlich. Entscheidend ist, ob sie von der Person wahrgenommen werden.

Die Sekundär- muss der Primärbewertung nicht nachgelagert sein. Beide Prozesse können unabhängig voneinander ablaufen oder sich gegenseitig beeinflussen. Bewältigung beinhaltet dabei ebenfalls intrapsychische Prozesse. Von aussen muss das Verhalten nicht unbedingt beobachtbar sein. Die Ressourceneinschätzung spielt dabei eine wichtige Rolle, wie mit einer bedrohlichen Situation umgegangen wird. Eine einheitliche Ressourcenkonzeption fehlt allerdings (Herzog, 2007, S. 54). In der Literatur wird häufig eine Unterscheidung zwischen externalen (die Umwelt betreffend) und internalen (personalen) Ressourcen vorgenommen. Beispiele für Ressourcen können Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Geld oder das soziale Netzwerk sein. Als Gegenpol dazu kann das Gefühl von Verwundbarkeit (Vulnerabilität) zu erhöhter Beanspruchung und zu einem Mangel an Bewältigungsbestrebungen führen. Diese Verwundbarkeit resultiert laut Lazarus und Folkman (1984; zit. nach Poschkamp, 2008, S. 57) aus einem Ressourcen-Defizit.

Die Neubewertung schliesslich kennzeichnet die dritte Phase. Die Situation wird in Abhängigkeit vom Erfolg oder Misserfolg der gewählten Strategie neu eingeschätzt und der Prozess kann erneut durchgespielt werden. Die kognitiven Bewertungsvorgänge sind dementsprechend veränderlich, wenn neue Informationen bzw. Erfahrungen dazu stossen. Das ermöglicht laut Keller-Schneider (2010, S. 81) Kompetenzentwicklung, da erfolgreiche Bewältigungsprozesse wiederum neue Ressourcen darstellen, über die dann nachfolgende Anforderungen und Belastungen neu eingeschätzt werden können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es über die Bewertungs- und Bewältigungsphase zu Beanspruchung kommen kann. Diese Beanspruchung besteht nach Kyriacou (1989, zit. nach van Dick, 2006, S. 36) massgeblich im Erleben negativer Gefühle wie Spannungszuständen, Unlust oder Ärger. Wichtig für das Theorieverständnis ist, dass nicht die eigentliche Situation Beanspruchung erzeugt, sondern die Wahrnehmung dieser als bedrohlich im Zusammenhang mit der Wahrnehmung mangelnder Bewältigungsfähigkeiten (van Dick, 2006, S. 39).

Laut van Dick und Stegmann (2007, S. 37) wurde das transaktionale Stressmodell immer wieder als Ausgangsmodell für Studien in der Lehrerinnen- und Lehrerbelastungsforschung herangezogen und dabei im Laufe der Zeit modifiziert und an die schulischen Bedingungen angepasst. Auch den Erhebungsinstrumenten (AVEM und BEL), welche in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommen, liegt das transaktionale Verständnis zu Grunde. Abbildung 1 veranschaulicht das Modell, welches basierend auf Lazarus' Theorie von Kyriacou und Sutcliffe (1978) abgewandelt und dann von Rudow (1994) ins Deutsche übersetzt und im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht wurde. Van Dick (2006, S. 37) nahm zusätzlich eine leichte Änderung vor: Er ging von einer Beziehung zwischen Tätigkeits- und Persönlichkeitsmerkmalen aus.

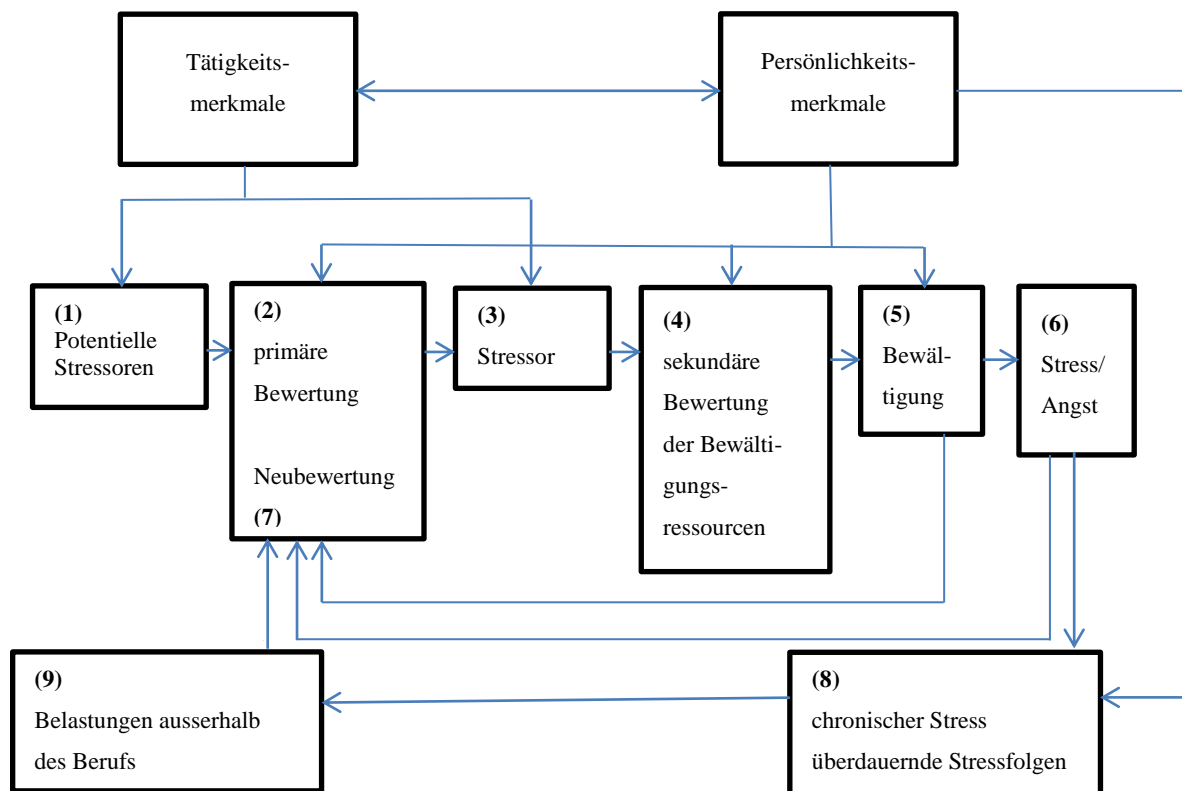


Abbildung 1: Modell des Lehrerstress' nach Rudow (1994; zit. nach van Dick, 2006, S. 37)

Ein potentieller Stressor (1) wird dann zum Stressor (3), wenn er als bedrohlich eingeschätzt wird (2). Nach der Ressourceneinschätzung (4) werden eine oder mehrere Bewältigungsstrategien angewandt – es kommt zum Bewältigungsversuch (5). Ist dieser geglückt, tritt keine Beanspruchung auf, andernfalls kann Beanspruchung resultieren (6). In der Neubewertungsphase (7) wird der Prozess, je nachdem ob die Bewältigung erfolgreich war oder nicht, erneut durchlaufen. Gelingt die Bewältigung dauerhaft nicht, sind Beanspruchungsfolgen die Konsequenz (8). Chronischer Stress zeigt sich vor allem als Herz-Kreislauf-, Magen-Darm, oder anderen psychosomatischen Erkrankungen. Neurotische Störungen können ebenfalls auftreten. Letztlich können sich diese Störungen auch auf Belastungen ausserhalb des Berufs auswirken (9). Die ausserberuflichen Belastungen beeinflussen wiederum die kognitiven Bewertungsprozesse (van Dick, 2006, S. 38). Eine praktische Veranschaulichung des Prozessbeschriebs bieten z.B. van Dick und Stegmann (2007, S.38).

Ein Vorteil des transaktionalen Stresskonzeptes liegt laut Krause (2003, S. 258) darin, dass die Komplexität des ganzen Prozesses verdeutlicht wird. Als Nachteil erweist sich die Eingrenzung potenzieller Stressoren, da jegliches Ereignis als vorstellbare Belastung angesehen werden kann. Diese Beliebigkeit in der Auswahl manifestiert sich auch in der Forschung. Warum in Studien gewisse Aspekte untersucht werden und andere nicht, wird häufig nicht begründet.

3.2 Arbeitsbezogene Arbeits- und Verhaltensmuster

Obwohl Persönlichkeitseigenschaften in transaktionalen Stresskonzepten integriert sind, betonen verschiedene andere Ansätze diese dezidierter (Krause, 2003, S. 258). Im folgenden Abschnitt wird das Modell arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt und Fischer (1996) vorgestellt, deren Instrument arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebnismuster (AVEM) wiederholt in der Lehrerinnen- und Lehrerbelastungsforschung eingesetzt wurde (vgl. Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A., 2006; Schaarschmidt, 2005) und auch in dieser Arbeit verwendet wird.

Schaarschmidt und Fischer (1996) machen, so Krause (2003, S. 258), den individuellen Stil der Auseinandersetzung mit Arbeitsanforderungen zum Thema. Unterschiede in der beruflichen Tätigkeit werden in diesem Ansatz kaum berücksichtigt – entscheidend ist dagegen, wie die arbeitende Person mit gegebenen Arbeitsbedingungen umgeht. Die unterschiedlichen Folgen der Arbeitsanforderungen werden demnach auf Persönlichkeitsunter-

schiede zurückgeführt. Mit dem Modell lassen sich voneinander abgrenzbare und relativ stabile Muster des Verhaltens und Erlebens identifizieren. Schaarschmidt (2005, S. 37) postuliert, dass die Musterzuordnung dazu dient, „berufliche Beanspruchungssituationen für Individuen und Gruppen darzustellen und zu bewerten, veränderungsbedürftige Zustände aufzufinden und Hinweise für deren Überwindung zu geben“.

Drei inhaltliche Erlebens- und Verhaltensaspekte sind laut Schaarschmidt und Fischer (2010, S. 9) für Rückschlüsse auf berufsbezogene Bewältigungsmuster entscheidend:

- das Engagement für die Berufsanforderungen
- die Widerstandskraft gegenüber den Berufsbelastungen
- die berufsbegleitenden Emotionen

Schaarschmidt und Fischer (2010, S. 9) postulieren, dass grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass ein hohes Engagement (subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz sowie Perfektionsstreben) zu den wesentlichen psychischen Aspekten von Gesundheit zu zählen ist. Jedoch geht es um das richtige Mass an Verausgabungsbereitschaft und insbesondere erhaltener Distanzierungsfähigkeit gegenüber dem Arbeitsalltag.

Persönliche Ressourcen gegenüber Belastungen sind für den Aspekt der Widerstandskraft entscheidend. Folgende Dimensionen vertreten diesen Bereich: Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit. In verschiedenen Konzepten werden diese Charakterzüge als Ausdruck von und Voraussetzung für Gesundheit betont im Sinne einer generalisierten Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Bandura & Adams, 1977).

Die berufsbegleitenden Emotionen werden durch die Dimensionen Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung repräsentiert. Nach Schaarschmidt und Fischer (2010, S. 10) stellen sie den Hintergrund und zugleich das Resultat dar, vor dem die Auseinandersetzung mit den Berufsanforderungen stattfindet. Das Erleben sozialer Unterstützung wurde aufgrund der Faktoranalyse neben der Lebenszufriedenheit und dem Erfolgserleben im Beruf ebenfalls dem Aspekt der berufsbegleitenden Emotionen zugeteilt.

Unter Betrachtung der soeben erläuterten Bereiche können vier verschiedene, typische Muster von arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben unterschieden werden:

3.2.1 Mustertyp G (Gesundheit)

Lehrerinnen und Lehrer, welche dem Muster G angehören, schätzen, so Schaarschmidt (2005, S. 38), ihre Beanspruchung und ihre Ressourcen zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen am günstigsten ein. Der Buchstabe G steht für Gesundheit und ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit.

Das Arbeitsengagement ist laut Schaarschmidt (2005, S. 24) bei diesem Typ angemessen ausgeprägt. Die höchsten Werte diesbezüglich liegen beim beruflichen Ehrgeiz. Dennoch ist eine gute Distanzierungsfähigkeit gegeben. Auch die Widerstandskraft zeigt günstige Werte – geringe Resignationstendenz, starke offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Zudem lassen sich hohe Werte beim beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung finden.

3.2.2 Mustertyp S (Schonung)

Mit der Musterbezeichnung S wird auf Schonung (oder auch Schutz) gegenüber beruflichen Anforderungen hingedeutet. Dies charakterisiert auch das Arbeitsverhältnis. Es dominiert ein eher positives Lebensgefühl. Der Grund dafür dürfte aber laut Schaarschmidt (2005, S. 25) ausserhalb des Berufsalltag zu finden sein. Oftmals weist dieses Muster auf mangelnde berufliche Herausforderungen hin. Aber auch andere Faktoren wie bspw. defizitäre Arbeitsbedingungen und/oder belastendes Arbeitsklima können einen vermehrten Rückzug aus dem beruflichen Engagement fördern. Grundsätzlich sollte das Muster S unter dem Aspekt der Motivation interpretiert werden. Nach Keller-Schneider (2010, S. 291) kann das Muster S aber auch als ressourcenbewusster Umgang mit den Anforderungen, im Sinne einer Fähigkeit sich zu schützen und abzugrenzen, gedeutet werden. Diesen Interpretationsansatz unterstützen auch Albisser, Kirchhoff, Meier und Grob (2006, S. 34).

Vorzufinden sind tiefe Werte bei der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Die Distanzierungsfähigkeit ist im Vergleich zu allen anderen Mustern am stärksten ausgeprägt. Das Muster S weist zudem eine niedrige Resignationstendenz auf. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit sind charakteristisch. Das Erleben von beruflichem Erfolg ist nicht ausgeprägt.

3.2.3 Mustertyp A (Anstrengung)

Dem Mustertyp A fällt es am schwersten, Abstand zu den Berufsanforderungen zu gewinnen. Die Arbeit ist für Menschen dieses Typs sehr wichtig und diese sind hoch engagiert.

Die eingeschränkte Widerstandskraft schlägt sich auf die geringe Ausprägung von innerer Ruhe und Ausgeglichenheit nieder. Kennzeichnend für sie ist eine relativ hohe Resignationstendenz. Insgesamt lässt sich feststellen, dass hohe Anstrengung auf keine positive emotionale Entsprechung stösst: grosser Arbeitseinsatz, aber ausbleibendes Erleben von Anerkennung.

Schaarschmidt (2005, S. 26) postuliert, dass zwischen dem Mustertyp A und dem Typ-A-Verhaltenskonzept ein Zusammenhang besteht. Nach Friedman und Rosenman (1974; zit. nach Schaarschmidt, 2005, S. 26) korrelieren koronare Herzerkrankungen mit einem Verhaltensmuster, das durch übersteigertes und andauerndes Engagement, starken und konkurrierenden Ehrgeiz, Ruhelosigkeit und Unfähigkeit zu Erholung und Entspannung geprägt ist (Typ-A-Konzept). Neuere Studien hingegen kommen zu anderen Ergebnissen (vgl. Richter, Rudolf & Schmidt, 1996) und sprechen dem „workaholic“ für sich alleine einen krankmachenden Lebensstil ab. Pathologisch ist laut Schröder (1992; zit. nach Schaarschmidt, 2005, S. 26) die Kombination dieses Verhaltens mit negativen Emotionen. Dieses spezifische Zusammenwirken ist weitgehend kennzeichnend für das Risikomuster A.

3.2.4 Mustertyp B (Burnout)

Das Muster B ist Ausdruck von Resignation, Erschöpfung, herabgesetzter Widerstandskraft, Unzufriedenheit und weiteren negativen Emotionen (Schaarschmidt, 2005, S. 27). Die Auseinandersetzung mit den Berufsanforderungen ist dementsprechend durch eine passive, resignativ-leidende Lebensweise geprägt. Freudenberg (1974; zit. nach Schaarschmidt, 2005, S. 27) und Maslach (1982; zit. nach Schaarschmidt, 2005, S. 27) ordnen ein solches Erscheinungsbild unter anderem zum Kern des Burnout-Syndroms, welches in der vorliegenden Arbeit noch genauer erläutert wird. Diese Beziehung wurde von Schaarschmidt und Fischer (1996) durch die Musterbezeichnung bewusst deutlich gemacht.

Bei Modellen, welche die Persönlichkeitseigenschaften derart stark betonen, besteht die Gefahr, dass negative Folgen der Arbeit in erster Linie auch auf diese individuellen Eigenschaften zurückgeführt werden (Krause, 2003, S. 259). Die spezifischen Arbeitsbedingungen bzw. ihr Einfluss auf die arbeitende Person bleiben dabei, wie schon erwähnt, weitestgehend unbeachtet.

4 Ergebnisse der Lehrerinnen- und Lehrerbelastungsfor- schung

Obwohl es sich beim Lehrberuf um einen Beruf mit potentiell hohen Belastungsfaktoren handelt (vgl. Chaplain, 2008; Schaarschmidt, 2005; Schwarzer & Hallum, 2008), soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass viele Lehrpersonen im beruflichen Alltag Erfüllung und Genugtuung erfahren (vgl. Strittmatter, 2006). Charakteristisch für Fragebogenergebnisse ist laut Kyriacou (2001, S. 29), dass ungefähr ein Viertel aller Lehrpersonen angeben, sehr beansprucht oder sogar extrem beansprucht zu sein.

Im Kontext der empirischen Lehrerinnen- und Lehrerforschung wurde in den vergangenen 30 Jahren weltweit eine Vielzahl an empirischen Studien durchgeführt. Es handelt sich um einen regelrechten Forschungsdschungel. Die Ergebnisse decken unterschiedliche Aspekte des Themenbereichs ab. Die Forschung zur Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften gehört laut Rothland (2009, S. 113) zu den speziell intensiv untersuchten Bereichen. Krause und Dorsemagen (2007, S. 59) schlagen deshalb ein Raster vor, welches die vorhandenen empirischen Untersuchungen einzuordnen erlaubt und so einen Überblick ermöglicht. Das Raster besteht aus neun Rubriken, in welche sich die verschiedenen Untersuchungen theorieunabhängig einordnen lassen.

(1) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen		
<i>Einflussfaktoren</i>		
(2) Arbeitsbezogene Einflussfaktoren	(3) Personenbezogene Einflussfaktoren	(4) Ausserberufliche Einflüsse
objektiv/ objektivierbar subjektive Wahrnehmung	Demogra- phisches Persönlichkeit Motive & Eigen- schaften Biographie	Coping/ Bewälti- gungsstile
<i>Folgen</i>		
(5) Kurzfristig, aktuelle Beanspruchungsreaktionen	(6) Mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen	(7) Nicht-lehrerbezogene Folgen
physiologisch-körperlich affektiv kognitiv verhaltensmässig	physiologisch-körperlich affektiv kognitiv verhaltensmässig	
<i>Interventionen</i>		
(8) Verhältnisprävention	(9) Verhaltensprävention	

Abbildung 2: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung (Krause & Dorsemagen, 2007, S. 59, Hervor. PL)

Anhand des Rasters werden nun einzelne Rubriken, auf welche sich die bisherige Forschung besonders konzentriert hat, genauer erläutert (in der Abbildung 2 hervorgehoben). Zudem werden zu den einzelnen Kategorien verschiedene empirische Studien exempla-

risch vorgestellt. An dieser Stelle sei erwähnt, dass es nicht ganz unbedenklich ist, verschiedene Untersuchungen miteinander zu vergleichen, da Entwicklungsprojekte, Reformen und Neuerungen im Schulsystem, wenn überhaupt, selten zeitgleich vonstatten gehen. Vergleiche über die Landesgrenzen hinaus sind dementsprechend heikel, da die Bildungssysteme wesentliche strukturelle Unterschiede aufweisen können. Eine ausführliche Beschreibung der Übersichtstabelle bietet Krause und Dorsemagen (2007, S. 58). Anschließend werden Trends und Lücken der bisherigen Forschung dargelegt. Zum Schluss des Kapitels wird Bezug auf Schweizer Untersuchungen genommen.

Zu den Forschungsschwerpunkten zählen nach Rothland (2009, S. 113) Untersuchungen zu den arbeitsbezogenen Einflussfaktoren, speziell unter dem Gesichtspunkt der subjektiven Wahrnehmung (Rubrik 2). Arbeiten, welche personenbezogene Einflussfaktoren (Rubrik 3) wie demographische Aspekte, insbesondere aber Persönlichkeitsmerkmale erforschen, stehen klar im Mittelpunkt. Auch zu mittel- bis langfristigen, chronischen Beanspruchungsfolgen (Rubrik 6), fokussiert auf die affektive und kognitive Beanspruchung, liegen zahlreiche Forschungsergebnisse vor. Die vorliegende Arbeit ist nach Krause und Dorsemagen (2007, S. 71) der Rubrik 6 zuzuordnen, da sie der Frage nachgeht, wie beansprucht sich Lehrkräfte durch ihre Arbeitssituation fühlen.

4.1 Arbeitsbezogene Einflussfaktoren

Mit den arbeitsbezogenen Einflussfaktoren auf die Lehrerinnen- und Lehrerbelastung sind nach Krause und Dorsemagen (2007, S. 61) alle Einflüsse gemeint, die bei der Arbeitsausführung auf die Lehrpersonen einwirken bzw. sich auf die Tätigkeit der Lehrpersonen auswirken. Es wird zwischen objektiven, objektivierbaren und subjektiven Erhebungsmethoden unterschieden.

4.1.1 Objektiv/objektivierbar erhobene Einflussfaktoren

Objektive Daten werden unabhängig vom Urteil der Lehrpersonen erhoben. Überwiegend werden technische Geräte zu deren Erfassung verwendet (Schallpegelmessungen, Klassen(raum)größen, usw.). Schönwälder, Berndt, Ströver und Tiesler (2003; zit. nach Krause und Dorsemagen, 2007, S. 62) postulieren z. B. eine alltägliche Lärmbelastung für Lehrkräfte.

Objektivierbare Verfahren schliessen die persönlichen Einstellungen von Lehrpersonen aus. Gegebenenfalls werden die Daten unter Beteiligung der Lehrpersonen aufgenommen.

Beispielsweise wurde vom Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung (IA-FOB) die Jahresarbeitszeit (JAZ) von Aargauer Lehrkräften anhand von ca. 830 Arbeitsprotokollen hochgerechnet. Laut Trachsler, Ulich, Nido, Ackermann und Brügglen (2008, S. 22) leisteten Primarschullehrpersonen im Jahr 2008 durchschnittlich 379 Überstunden. Die JAZ entspricht bei einem durchschnittlichen Pensum von 64.02 % so 130.37 % der Soll-Arbeitszeit. Mit abnehmendem Pensum nimmt die JAZ deutlich zu. So leisten Lehrpersonen mit einem Pensum von 41-60 % am meisten Überzeit.

4.1.2 Subjektiv erhobene Einflussfaktoren

Vorwiegend werden die Daten aber anhand von subjektiven Beschreibungen durch die arbeitende Person erhoben. Fragen nach der subjektiven Beschreibung von Tätigkeitsmerkmalen wie der Anforderungsvielfalt gehören bspw. in diese Kategorie. Krause und Dorsewagen (2007, S. 62) schliessen hier aber die Frage nach den affektiven Bewertungen explizit aus. Fragen danach, wie beansprucht („gestresst“) sich eine Lehrperson durch ihren Beruf fühlt, werden der Rubrik 6 zugeordnet. Rudow (1999, S. 50) entwickelte eine Klassifikation von Belastungsfaktoren bei Lehrpersonen. Der Vorschlag von Rudow bietet eine gute Orientierung über potenzielle Stressoren:

Tabelle 1: Belastungskategorien und -faktoren in der Lehreraarbeit (Rudow, 1999, S. 50)

Arbeitsaufgaben/ Schulorganisator. Bedingungen	Arbeitsumwelt- Bedingungen	Soziale Bedingungen	Kulturelle Bedingungen
Arbeitsaufgaben	Lärm	Schüler	Schulkultur/-klima
Arbeitszeit/Pausenzeit	Mikroklima	Kollegen/ Personalrat	Gesellschaftliche Erwartungen
Unterrichtsfach	Luftbeschaffenheit	Schulleitung	Medien
Lehrplan	Beleuchtung	Eltern/-beirat	Berufsstatus
Klassenfrequenz	Klassenraum	Schulbehörden	Berufsimage/ -anerkennung
Klassenrekrutierung	Bildschirmarbeit	Betriebe	Gehalt
Stundenplan	Unterrichtsspezifische Faktoren	Sozialarbeiter/ -pädagogen	Schulreformen/ -innovationen
Raumplan/-wechsel	Pausen-/ Entspannungsraum	Externe Fach- kräfte	Schulimage
Schultyp/-grösse	Schulgebäude	Schulsekretärin	
Lehrerfunktionen	Schulausstattung	Hausmeister	
Unterrichtsmethode	Sanitäräume		
Lehr-/Lernmittel	Schulstandort(e)		
Prüfungen	Infektionsgefahr		
Weiterbildung			
Phys. Belastung			
Sprechbelastung			

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, muss die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlichen, komplexen und heterogenen Ansprüchen genügen. Nach Tenorth (2007; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 20) ist die Berufsaufgabe generell weder normativ noch operativ klar vorgegeben. Sie muss unter Berücksichtigung der spezifischen Situation des Einzelfalls konkretisiert werden. Zudem ist die Arbeit nie abgeschlossen, was nach Landart (2006; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 20) zu Belastungen und laut Ulich (1996; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 20) zu Beanspruchung führen kann. Die Anforderungen sind aber nicht nur komplex, sondern teilweise auch widersprüchlich, z. B. in Bezug auf den Aspekt Nähe und Distanz zu Schülerinnen und Schülern: „Die Position zwischen wertschätzender, verstehender Nähe und fordernd-fördernder professioneller Distanz zu jedem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen muss fortlaufend austariert und an die aktuelle Situation adaptiert werden“, behauptet Keller-Schneider (2010, S. 22). Diese Tatsache, so Rothland und Terhart (2007; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 22), erfordert ein ständiges Sich-Positionieren zwischen den Gegensätzen. Pädagogisches Handeln ist nach Henecka und Lipowsky (2002; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 19) ständig von Unsicherheiten begleitet. Diese beziehen sich nicht nur auf die konkreten Handlungen, sondern auch auf die Anforderungen des Berufs als Ganzes. Da keine Methode und Regel eine Garantie auf Erfolg verspricht, lassen sich diese Spannungen auch nicht abbauen, postulieren Baumert und Kunter (2006; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 23). Abschliessend soll grundsätzlich festgehalten werden, dass aufgrund der Anforderungen nicht zwangsläufig auf den Beanspruchungsgrad geschlossen werden kann. Objektive Anforderungen und subjektive Beanspruchung können sich laut Combe und Buchen (1996; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 25) deutlich unterscheiden, trotzdem sind sie nicht unabhängig voneinander.

4.2 Personenbezogene Einflussfaktoren

Empirische Untersuchungen werden in dieser Rubrik laut Krause und Dorsewagen (2007, S. 64) unter dem Aspekt der Demographie, der individuellen Persönlichkeitsmerkmale und der Bewältigungsstile (Coping) voneinander unterschieden. Zu den ersten zwei Aspekten, auf die im Folgenden eingegangen wird, liegen besonders viele Arbeiten vor.

4.2.1 Demographische Angaben

Typisch demographische Variablen sind das Geschlecht und das Alter. Generell geben Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern laut Klassen und Chiu (2010, S. 748) höhere Werte

an bei Beanspruchungen und subjektiv erlebtem, beruflichem Stress an (vgl. Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008; Klassen & Chiu, 2010). Zurückzuführen sind diese höheren Einschätzungen der Frauen nach Antoniou et al. (2006, S. 688) auch auf die Doppelbelastung familiäre und berufliche Verpflichtungen unter einen Hut zu bringen. Weitaus weniger eindeutig sind die Ergebnisse hinsichtlich des Alters. Laut Schaarschmidt (2007, S. 90) deuten die Ergebnisse auf eine zunehmende Verschlechterung der beruflichen Beanspruchungssituation über die Jahre hin. In einer Studie von Antoniou et al. (2006, S. 688) sind es aber gerade die Berufseinsteigenden, die höhere Werte im Beanspruchungserleben angeben.

4.2.2 Individuelle Aspekte der Person

Studien, die sich mit den individuellen Aspekten und Merkmalen der Persönlichkeit wie der Selbstwirksamkeit, den Einstellungen zum Lehrerberuf, den Motiven oder der Biographie auseinandersetzen, sind in der Forschung sehr zahlreich vertreten. Werden Einteilungen in Lehrtypen vorgenommen, sind sie laut Krause und Dorsemagen (2007, S. 65) ebenfalls dieser Rubrik zuzuordnen.

An der Universität Potsdam wurde im Jahr 2004 eine Studie zu Beanspruchungsmustern im Lehrberuf durchgeführt. Über 7'600 Lehrpersonen und fast ebenso viele Vertreter anderer Berufsgruppen zum Vergleich wurden mit dem Verfahren arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) befragt und damit in Mustertypen eingeteilt. Dieses Erhebungsinstrument wird auch in der vorliegenden Arbeit verwendet. In der Gegenüberstellung mit anderen psychosozial beanspruchenden Berufen (Polizei, Berufsfeuerwehr, Pflegepersonal aus Krankenhäusern) weisen die Lehrkräfte laut Schaarschmidt (2007, S. 89) die ungünstigste Musterkonstellation auf. Der Anteil des durch Resignation und Erschöpfung gekennzeichneten B-Musters ist hoch und in keiner anderen Berufsgruppe derart stark repräsentiert. Das Muster S, welches von ausgeprägten Schonungstendenzen gegenüber beruflichen Anforderungen geprägt ist, ist bei Lehramtsstudierenden mit 31% im Vergleich über die Dienstjahre am höchsten vertreten. Bei den männlichen Studierenden ist der Prozentsatz sogar noch höher. Schaarschmidt (2005, S. 67) interpretiert diese problematische Konstellation dahingehend, dass bei den Lehramtsstudierenden mit beträchtlichen motivationalen Einschränkungen zu rechnen ist. Dies mache sich im beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben bemerkbar. Ob es sich um eine

grundsätzliche geringe Leistungsbereitschaft, eine Beeinträchtigung der spezifischen Studienmotivation oder um ein mangelhaft herausforderndes Studium handelt, bleibt unklar.

Persönlichkeitsfaktoren werden in unzähligen Studien als Prädiktoren für die Beanspruchungswahrnehmung herangezogen. Keller-Schneider (2010, S. 296) bspw. postuliert einen Zusammenhang zwischen emotionaler Instabilität und dem Beanspruchungsempfinden. Emotional instabile Lehrpersonen neigen dazu, Anforderungen tendenziell beanspruchender und irritierender zu erleben. Extrovertierte Lehrkräfte (nach Aussen gerichtet, gesellig, durchsetzungsfähig) weisen hingegen ein reduziertes Beanspruchungsempfinden auf. Personen mit einem hohen Grad an Offenheit sind der Tendenz nach stärker beansprucht, da Offenheit für neue Erfahrungen Aushandlungs- und Durchsetzungsprozesse nach sich zieht. „Eine hohe Ausprägung der Extraversion, gekoppelt mit hoher psychischer Stabilität und geringer Offenheit für neue Erfahrungen stellen die Beanspruchung reduzierende Facetten der Persönlichkeit dar“, postuliert Keller-Schneider (2010, S. 297).

4.3 Mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen

Differenziert wird laut Krause und Dorsemagen (2007, S. 67) zwischen physiologisch-körperlichen, kognitiven, affektiven und verhaltensmässigen Beanspruchungsfolgen. Die Untersuchungen der letzten Jahre fokussierten vor allem auf die affektiven und kognitiven Beanspruchungsfolgen.

4.3.1 Mittel- bis langfristige affektive Beanspruchungsfolgen

Bei mittel- bis langfristigen affektiven Beanspruchungsfolgen handelt es sich um arbeitsbezogene, länger andauernde emotionale Zustände, die nur bedingt reversibel sind. Fragen danach wie beansprucht („belastet“) sich Lehrpersonen durch ihre Arbeitssituation fühlen, werden nach Krause und Dorsemagen (2007, S. 71) dieser Rubrik zugeteilt. Typische Variablen sind z. B. die subjektive Bewertung von berufsbedingten Einflussfaktoren, Arbeitszufriedenheit, Ängste, emotionale Stabilität oder Burnout. Das Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler wird als eine der belastendsten Anforderungen der Berufstätigkeit von Lehrpersonen wahrgenommen (vgl. Trachsler, Ulich, Nido, Ackermann & Brügggen, 2008; Schaarschmidt, 2005; Kyriacou, 2001). Zugleich können laut Rothland und Terhart (2010, S. 803) die Schülerinnen und Schüler aber auch als wichtigster Einflussfaktor für die Motivation und nicht zuletzt auch für die insgesamt hohe Berufszufriedenheit von Lehrpersonen bezeichnet werden (vgl. Grunder & Bieri, 1995). In einer Umfrage des

Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer sind laut Strittmatter (2006; zit. nach Krause und Dorsemagen, 2007, S. 71) denn auch mehr als 80 % der Lehrpersonen zufrieden mit ihrem Beruf. Einen wesentlichen Stellenwert nimmt in dieser Rubrik die Burnout-Forschung ein. Eine differenzierte Darlegung des Burnout-Syndroms würde den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen. Gleichwohl bestehen zwischen dem Phänomen Burnout und den Begriffen Belastung und Beanspruchung starke Zusammenhänge. Deshalb wird ein kurzer Überblick über die Thematik gegeben.

Laut Körner (2003; zit. nach Sosnowsky, 2007, S. 120) besitzen Lehrerinnen und Lehrer, im Vergleich zu mehr als 60 anderen Berufsgruppen eines der höchsten Risiken an Burnout zu erkranken. Verschiedene Untersuchungen legen, so Sosnowsky (2007, S. 120), den Burnout-Prozentsatz bei 15-28% fest (vgl. Körner, 2003; Gamsjäger & Sauer, 1996; Kramis-Aebischer, 1995). Nun aber, was ist ein Burnout? Die Begriffsdefinition gestaltet sich nicht einfach. Es gibt Definitionen, die den Zustand beschreiben. Andere wiederum heben das Prozesshafte hervor. Und wieder andere versuchen beide Konzepte zu integrieren. Freudenberg (1974; zit. nach Sosnowsky, 2007, S. 127) bspw. ging von verschiedenen Phasen aus: dem „empfindsamen Stadium“ und dem „empfindungslosen Stadium“. In der ersten Phase werden negative Gefühle verdrängt, was Erschöpfung zur Folge hat. Im zweiten Stadium treten Gleichgültigkeit, Zynismus, Ungeduld, Reizbarkeit, Angst vor fehlender Anerkennung und typische depressive Muster auf. Sein Konzept weitete er später auf zwölf Phasen aus. Cherniss (1980; zit. nach Sosnowsky, 2007, S. 127) verortete den Ursprung von Burnout im Berufsstress. Die grösste Aufmerksamkeit erfuhr das Konzept von Christina Maslach. Das Maslach Burnout Inventory (MBI) erfasst Burnout laut Sosnowsky (2007, S. 129) mit den Subskalen emotionale Erschöpfung (resultierend aus psychischer und physischer Dauerbelastung), Dehumanisierung (sozialer Rückzug, Problemvermeidung, andere Veränderungen) und Erleben reduzierter Leistungsfähigkeit (Widerwillen gegen alles und jeden, Stillstand, Distanziertheit). Als bester Prädiktor für die Entstehung von Burnout gelten in der heutigen Forschung laut Schmitz und Leidl (1999; zit. nach Krause & Dorsemagen, 2007, S. 65) unrealistische bzw. idealistische Ansprüche an den Lehrberuf.

4.3.2 Mittel- bis langfristige kognitive Beanspruchungsfolgen

Laut Krause und Dorsemagen (2007, S. 72) sind mit kognitiven Beanspruchungsfolgen mentale Denkstrukturen gemeint. Sie bezeichnen weniger direkte Reaktionen auf Ereignis-

se als vielmehr zeitlich überdauernde Denkmuster. Fragen nach den Pensionierungsabsichten gehören bspw. in diese Rubrik. Je nach theoretischer Grundlage der Forschungsarbeit können Studien, die das Selbstwertgefühl oder das Selbstkonzept in Verbindung mit der Lehrerinnen- und Lehrerbelastung erforschen, den personenbezogenen Einflussfaktoren oder zu den langfristigen kognitiven Beanspruchungsfolgen zugeordnet werden.

Das Selbstkonzept beschreibt laut Hannover, Kessler und Schmidthals (2005; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 90) die Sicht, die eine Person in ihrem Leben über ihre eigene Persönlichkeit gewinnt. Nach Jerusalem und Schwarzer (1989; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 90) beeinflussen selbstbezogene Kognitionen und Emotionen die Art und Weise, wie Individuen belastende Situationen und Probleme wahrnehmen, damit umgehen und zurechtkommen, entscheidend. Die Bewertung der eigenen Kompetenz aufgrund von Erfahrungen spielt, so Hericks (1998; zit. nach Keller-Schneider, S. 92), für die Bewältigung von Herausforderungen eine zentrale Rolle. Durch das subjektive Wahrnehmen der eigenen wachsenden Kompetenz festigt ein Individuum sein Selbstkonzept (Hirsch, 1990; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 92).

Die Selbstwirksamkeit oder Kompetenzerwartung ist ein Aspekt des Selbstkonzepts und beschreibt nach Schmitz und Schwarzer (2000; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 92) die erwartungsbezogene Überzeugung einer Person, das für eine Situation erforderliche Handlungsergebnis erfolgreich erreichen zu können. Weinert (1998; zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 93) postuliert, dass Personen mit hoher Selbstwirksamkeit Herausforderungen zuversichtlicher angehen, bessere Handlungsstrategien anwenden, höhere Leistungen erreichen und sich durch Rückschläge weniger entmutigen lassen (vgl. Bandura & Adams, 1977). Selbstwirksamkeit gilt als wichtige Ressource in der Stresstheorie von Lazarus.

4.4 Trends und Lücken der Lehrerinnen- und Lehrerbelastungsforschung

Laut Krause und Dorsemagen (2007, S. 75) wurde in den letzten Jahren vermehrt Forschung im Bereich der kurz-, mittel- und langfristigen physiologischen Beanspruchungsreaktionen und -folgen betrieben (Rubrik 5 und 6). Zudem wurden immer mehr lehrerspezifische Bewältigungsstrategien (Coping) erforscht (Rubrik 3). Ebenfalls fokussiert die Forschung auf die Erarbeitung von lehrer- und schulspezifischen Interventionsstrategien mit Wirksamkeitskontrolle (Rubrik 9). Überdies stehen neue Ansätze zur Verfügung, die die arbeitsbezogenen Einflussfaktoren mit objektiven und objektivierbaren Verfahren erfassen

(Rubrik 2). Noch zu wenig werden hingegen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet (Rubrik 1). Ebenso wenig Aufmerksamkeit wird den nicht-lehrerspezifischen Folgen der Lehrerbelastung (Rubrik 7) beigemessen. Massnahmen im Arbeits- und Organisationsgestaltungsbereich im Sinne der Verhältnisprävention (Rubrik 8) werden kaum eingesetzt und untersucht.

4.5 Schweizer Studien zu Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf

Im Folgenden werden Schweizer Studien der letzten Jahre vorgestellt. Die Untersuchungen in den Kantonen Aargau, Thurgau und Basel-Stadt wurden alle vom Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung (IAFOB) durchgeführt und ähneln sich deshalb vom Forschungsdesign her stark. Das für die Erfassung der subjektiven Belastungen eingesetzte und im Laufe der Zeit überarbeitete Erhebungsinstrument des IAFOB wird auch in der vorliegenden Arbeit verwendet. Albisser, Kirchhoff, Meier und Grob (2006) verwendeten für ihre Forschungsarbeit das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebnismuster (AVEM), welches zusätzlich in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt wird. Forneck und Schriever (2001) erfassten die subjektive Beanspruchung von Lehrpersonen unter anderem mit einer Skala von Enzmann und Kleiber (1989), welche auch in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommt.

4.5.1 Untersuchungen in den Kantonen Aargau, Thurgau und Basel-Stadt

Im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) wurden im Kanton Aargau im Jahr 2008 die Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen untersucht. Unter anderem wurde das subjektive Erleben der Arbeit erfasst. Von insgesamt 918 Lehrpersonen verschiedener Schulstufen wurden nach Trachsler, Ulich, Nido, Ackermann und Brüggen (2008, S. 30) folgende 10 Bedingungen (hierarchisch geordnet) als die am meisten belastenden angegeben:

- Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler
- Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen
- Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden (z. B. Schülerinnen und Schüler, Eltern)
- Beurteilung von Schülerinnen und Schülern
- Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen

- ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten (z. B. Konferenzen, Mentorate)
- Heterogenität der Klasse
- ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten
- Erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen und Schülern
- Organisieren und Durchführen von speziellen Schul- und Klassenaktivitäten

Vergleiche zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen bringen laut Trachsler, Ulich, Nido, Ackermann und Brügglen (2008, S. 31) signifikante Unterschiede zu Tage. So fühlen sich z. B. Kindergartenlehrpersonen sowie Primarlehrpersonen weniger belastet durch administrative, schülerbezogene Pflichten als Sekundar-, Real- und Bezirksschullehrkräfte. Die quantitative (mengenmässige) Überforderung wird von Kindergartenlehrpersonen im Vergleich zu den anderen Schulstufen signifikant tiefer wahrgenommen. Darüber hinaus schätzen Fachlehrpersonen die quantitative und qualitative (inhaltliche) Überforderung niedriger ein als Klassenlehrpersonen. Insgesamt verzeichnen die Lehrkräfte eine deutliche Belastungszunahme in den letzten Jahren. Die Auswirkungen von Belastungen wurden mit drei Beanspruchungsformen erfasst: emotionale Erschöpfung, beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft sowie reaktives Abschirmen. Alle drei Formen sind Teile des Burnout-Syndroms. 23 % der Klassenlehrkräfte weisen kritische Werte für emotionale Erschöpfung auf, was sich in einem Gefühl von innerer Leere und mangelnder emotionaler Energie ausdrückt. 16 % aller Klassenlehrpersonen zeigen bedenkliche Werte für beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft, welche mit aversiven Tendenzen gegenüber Schülerinnen und Schülern einhergeht. Reaktives Abschirmen im Sinne von Gleichgültigkeit bzw. Rückzug zeigt sich mit einem Anteil von 30 % bei den Klassenlehrkräften.

Die Thurgauer Lehrpersonen schätzten nach Trachsler, Ulich, Inversini und Wülser (2003, S. 6) wie auch die Aargauer Lehrkräfte das Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler als das belastendste Merkmal ihrer Tätigkeit ein. Fragen zum Berufsauftrag, respektive was dazu gehört und was nicht, können von den Lehrpersonen nicht klar beantwortet werden. Dieser Umstand wirkt beanspruchend. 31% der Regelklassenlehrerinnen und -lehrer zeigen nach Trachsler et al. (2003, S. 13) ausgeprägte emotionale Erschöpfungszustände. Eine beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft liegt bei 21 % vor und 24 % der Klassenlehrpersonen schirmen sich reaktiv ab.

1'548 Lehrpersonen aus dem Kanton Basel-Stadt berichten laut Ulich, Inversini und Wülser (2002, S. 4) ebenfalls vom Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler als die

am stärksten wahrgenommene Belastungsbedingung. 30 % der Lehrkräfte weisen kritische Werte für emotionale Erschöpfung auf. Die beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft liegt bei rund 21 % und ca. 27 % aller Basler Lehrkräfte zeigen kritische Werte für Reaktives Abschirmen.

4.5.2 Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen

In der ARBEL-Studie von Albisser, Kirchhoff, Meier und Grob (2006, S. 11) geben 816 aus verschiedenen Erfahrungsgruppen stammende Lehrpersonen der Kantone Bern und Zürich prinzipiell zwei Aspekte als die am meisten belastenden Arbeitsanforderungen an. Zum einen sind das die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und zum anderen das Verhalten und die Motivation einzelner Lernender. Bezüglich der Verarbeitungsmuster (AVEM) zeigt sich, dass ein mässig bis geringer Anteil von Personen mit dem gesundheitsförderlichen Muster G vorzufinden ist. Der höchste G-Anteil findet sich bei den Studierenden, der niedrigste bei den erfahrenen bis 45-jährigen Lehrpersonen. Das Risikomuster A, welches sich durch Überengagement und Selbstaussbeutung bei relativ geringer Widerstandskraft ausdrückt, ist in allen Gruppen nicht stark ausgeprägt. Das Schonungsmuster S, welches sich durch reduziertes berufliches Engagement, angemessene Distanzierungsfähigkeit und positives Lebensgefühl auszeichnet, ist hingegen mit ca. 40 % bei den Berufseinsteigern signifikant stärker vertreten als in den anderen Erfahrungsgruppen. In den Untersuchungen von Albisser et al. (2006, S. 34) lagen die Werte für Beschwerden und Erschöpfung bei den Mustertypen G und S signifikant tiefer als bei den Mustertypen A und B. Zudem erlebten sich Lehrpersonen mit den Mustertypen G und S deutlich selbstwirksamer, weniger resigniert und zufriedener mit ihrer Arbeit. Verglichen mit der Potsdamer Studie (Hauptstudie) sind laut Albisser et al. (2006, S. 21) die Gruppen der Risikomuster (A und B) zugunsten der gesundheitsfördernden Muster (G und S) in der Gesamtstichprobe schwächer vertreten.

4.5.3 Herausforderungen im Berufseinstieg

Keller-Schneider (2010, S. 291) legt den Fokus in ihrer Studie auf die Berufseinstiegsphase. Dabei zeigt sich, dass Berufseinsteigende einen fürsorglicheren Umgang mit ihren Ressourcen wählen als erfahrene Lehrpersonen. Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase ist es wichtig, sich abzugrenzen und sich Augenblicke der Erholung zu schaffen. Dies gelingt ihnen im Vergleich zu den erfahrenen Lehrpersonen klar besser und stellt eine bedeutsame

Ressource in der Anforderungsbewältigung dar. Parallelen zum häufigeren Auftreten des AVEM-Musters S bei Berufseinsteigenden in der Potsdamer Studie können hier laut Keller-Schneider (2010, S. 291) gezogen werden. Grundsätzlich zeigen sich zwischen den beiden Erfahrungsgruppen in der wahrgenommenen Beanspruchung keine auffälligen Unterschiede. Beide fühlen sich ähnlich stark beansprucht und dies trotz geringerem Erfahrungswissen und geringerer Kompetenzeinschätzung der Berufseinsteigenden. Auch über die verschiedenen Stufen der Volksschule ist kein Unterschied im Ausmass der Beanspruchungswahrnehmung festzustellen (Keller-Schneider, 2010, S. 256). Voll- und Teilzeit angestellte Lehrpersonen schätzen sich ebenso praktisch gleich stark beansprucht ein. Hingegen fühlen sich Klassenlehrpersonen leicht stärker beansprucht als Fachlehrkräfte. Die individuelle Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler sowie die Lenkung der Klassenkultur werden von beiden Gruppen als die belastendsten Anforderungen wahrgenommen.

4.5.4 Die individualisierte Profession

In der Untersuchung von Forneck und Schriever (2001) wurden objektive und subjektive Belastungsfaktoren, das heisst zeitliche und psychophysische Belastungen, aufeinander bezogen. Es wurden Arbeitsprotokolle von 2'299 Zürcher Lehrpersonen ausgewertet. Unter anderem wurde die subjektive berufliche Beanspruchung mit einem Verfahren (BEL) von Enzmann und Kleiber (1989) erhoben, welches – wie schon erwähnt – auch in dieser Arbeit Verwendung findet. In der Studie von Forneck und Schriever (2001, S. 148) deutete der Mittelwert der Gesamtskala des BEL auf ein unterdurchschnittliches bis durchschnittliches subjektives Belastungserleben hin, welches typisch zu sein scheint, wie ein Vergleich mit einer deutschen Stichprobe aus dem Jahr 1999 von Jerusalem und Schwarzer zeigt. Auch die Subskalenmittelwerte (Arbeitsüberforderung, Kontrolliertheit und Arbeitsunzufriedenheit) befanden sich um oder unter den theoretischen Subskalenmittelwerten. Deutlich werden in den Untersuchungen von Forneck und Schriever (2001, S. 206) die Unterschiede zwischen den Schulstufen. Die Beanspruchung wird von den Lehrpersonen der Berufsschule und der Berufsmittelschule sowie der Sekundarstufe I (Sekundar- und Realschule, Oberschule) höher eingeschätzt als von solchen der Primarstufe und dem Kindergarten. Einen Erklärungsgrund dafür sehen die Autoren im Alter der Schülerinnen und Schüler.

II EMPIRISCHER TEIL

5 Untersuchungsmethoden

In diesem Kapitel werden die methodischen Grundlagen aufgeführt. Dabei wird einleitend die Zielsetzung und die Fragestellung der Untersuchung vorgestellt. Danach werden die Untersuchungsplanung, die Stichprobe, der Fragebogen bzw. die Erhebungsinstrumente, die Datenaufbereitung sowie die statistischen Methoden erläutert.

5.1 Zielsetzung

Diese empirische Arbeit hat zum Ziel, ein möglichst differenziertes Bild der berufsbedingten Beanspruchungssituation von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern im Schuldienst zu zeichnen. In einer Gegenüberstellung soll geklärt werden, ob sich die Quereinsteigenden bez. ihres Beanspruchungserlebens von einer Vergleichsgruppe unterscheiden.

5.2 Fragestellung und Hypothese

Die zu untersuchende Fragestellung lautet:

„Wie beansprucht sind Studierende des Studienprogramms für erfahrene Berufspersonen (Quereinsteigende) im Vergleich zu Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase auf der Primarstufe?“

Wie im Theorieteil ausgeführt wurde, können zahlreiche Faktoren daran beteiligt sein, ob eine Situation von einem Individuum als beanspruchend wahrgenommen wird oder nicht. Deshalb wird aus verschiedenen Blickwinkeln an die Fragestellung herangegangen. Dabei wird einerseits nach dem subjektiven berufsbezogenen Beanspruchungserleben gefragt. Andererseits wird zusätzlich die Ebene der Persönlichkeitseigenschaften und -muster genauer betrachtet. Einige für den Lehrberuf typische Rahmenbedingungen (potenzielle Stressoren) werden in dieser Arbeit ebenfalls thematisiert. Bilden das berufsbezogene Beanspruchungserleben der Quereinsteigenden und dasjenige der Berufseinstiegenden in Bezug auf die soeben erläuterten Aspekte zwei verschiedene Populationen, so wird erwartet, dass sich Quereinsteigende aufgrund ihrer bereits erworbenen Erfahrungen im beruflichen Umfeld, welche sie als Ressourcen im Berufsalltag nutzen können, weniger subjektiv beansprucht wahrnehmen als Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Kausale Ursachen

etwaiger Unterschiede können mit dieser Studie allerdings nicht abschliessend identifiziert werden.

5.3 Untersuchungsplanung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine quantitative Querschnittstudie. Dabei soll die quantitative Erhebung mengenmässige Tendenzen aufzeigen. Die Erhebung erfolgte grösstenteils mittels einer freiwilligen Online-Befragung, welche im Frühjahr 2012 von Januar bis März mit dem Tool Q-set durchgeführt wurde. Einer Gruppe von 45 Berufseinsteigenden wurde der Fragebogen als Papier- und Bleistift-Test im Rahmen einer Weiterbildungsveranstaltung Ende Januar 2012 an der PH Zürich abgegeben. Es wurde darauf aufmerksam gemacht, dass alle erhobenen Daten vertraulich behandelt werden.

5.4 Stichprobe

Die Auswahl der befragten Lehrpersonen richtete sich nach der Anzahl der Quereinsteigenden, welche im Januar 2012 in den entsprechenden Studiengängen „Quest-Fast-Track“ der PH Zürich und des Instituts Unterstrass sowie des Studienprogramms für erfahrene Berufspersonen der PH Nordwestschweiz mit Berufseinstieg im ersten Jahr immatrikuliert waren. Aufgrund unterschiedlicher Studiengangseigenschaften entstammen die Studierenden der PH Nordwestschweiz und Zürich nicht der gleichen Population und können somit nicht als gemeinsame Gruppe in die Auswertung miteinbezogen werden. Bei den Quest-Fast-Track-Studierenden der PH Zürich und des Instituts Unterstrass bspw. handelt es sich mehrheitlich um Klassenlehrkräfte. Studierende der PH Nordwestschweiz sind hingegen vorwiegend als Fachlehrkräfte angestellt. Die PH Bern bietet keine gesonderten Studiengänge für den Quereinstieg in den Lehrberuf an und wurde deshalb in der Befragung nicht berücksichtigt. Der Quereinstieg-Studiengang „Quest“ der PH Zürich für die Primarstufe beinhaltet, statt eines halben Jahres wie beim Studiengang Quest-Fast-Track, ein ganzes Jahr Vorbereitungsstudium. Erst ab dem zweiten Ausbildungsjahr ist ein berufsintegriertes Studium vorgesehen. Diese Gruppe wurde deshalb nicht befragt. Andere Schulstufen konnten ebenfalls nicht bedacht werden, da sich die jeweiligen Ausbildungsprogramme von demjenigen der Primarstufe unterscheiden. In Zürich beinhaltet der Quereinstieg in die Sekundarstufe I ein einjähriges Vorbereitungsstudium (Vollzeit). Studierende dieses Studiengangs konnten somit zum Zeitpunkt der Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung noch keine Berufspraxis vorweisen.

5.4.1 Stichprobe der Studierenden im Quereinstieg

In einer Vollerhebung wurden allen 62 Quereinsteigenden (Quest-Fast-Track Primarstufe) an der PH Zürich und dem Institut Unterstrass, die ihre Berufstätigkeit im August 2011 aufgenommen haben, per Link ein Fragebogen von der PH Zürich bzw. dem Institut Unterstrass zugestellt. Auf die Befragung wurde von den zwei Institutionen nach einem Abstand von sechs Wochen noch einmal aufmerksam gemacht. Die PH Nordwestschweiz leitete den Link ebenfalls all ihren 28 Quereinsteigenden mit Berufseinstieg im ersten Studienjahr (Solothurn: 4, Aargau: 17, Liestal: 7) weiter.

5.4.2 Stichprobe der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase

Um einen Vergleich zwischen Quereinsteigenden und Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase ziehen zu können, wurde eine Vergleichsgruppe aus Lehrpersonen zusammengestellt, welche bis zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht länger als 3 Jahre Praxiserfahrung vorweisen konnten. Um diese Gruppe von Berufseinstiegenden ausfindig zu machen, wurde in der Wocheninformation vom 11. Januar 2012 ein Schreiben mit der Bitte den Link an die Berufseinstiegenden weiterzuleiten vom Volksschulamt des Kantons Zürich (VSA) veröffentlicht. Die Wocheninformation erscheint online jeden Mittwochvormittag und erreicht alle Schulgemeinden, Schulleitungen sowie interessierte Abonnentinnen und Abonnenten im Kanton Zürich. Zusätzlich wurde der Fragebogen als Papier- und Bleistift-Test mit frankiertem Rücksendekuvert einer Gruppe von insgesamt 45 Berufseinstiegenden im Rahmen einer Weiterbildungsveranstaltung zur Berufseinführung an der PH Zürich abgegeben.

5.5 Rücklauf und Bereinigung der Stichprobe

5.5.1 Quereinsteigende Lehrpersonen

Von den total 62 per Link an die Quest-Fast-Track-Studierenden zugestellten Fragebögen wurden insgesamt 27 vollständig bearbeitet, was einem Rücklauf von 44 % entspricht. Die Zusammenstellung der Variablen Geschlecht und Anstellungsart (Klassenlehrkraft → KL / Fachlehrkraft → FL) kann für die Grundgesamtheit als repräsentativ bezeichnet werden. Von den 28 Quereinsteigenden mit Berufseinstieg im ersten Studienjahr der PH Nordwestschweiz beantworteten den Fragebogen zehn Studierende. Laut Cohen (1988; zit. nach Crameri, 2010, S. 18) müssen pro Gruppe mindestens 26 Probanden rekrutiert werden, so dass ein Ergebnis mit einer Wahrscheinlichkeit von 80 Prozent signifikant wird – voraus-

gesetzt, dass der erwartete Effekt vorhanden ist. Aufgrund der kleinen Gruppengrösse wurden die Studierenden der PH Nordwestschweiz nicht in die Auswertung aufgenommen. Es handelt sich also um eine regionale Stichprobe aus dem Kanton Zürich.

5.5.2 Berufseinsteigende Lehrpersonen

Von den Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase wurden 67 Online-Fragebögen vollständig beantwortet. Nicht bekannt ist die Anzahl der Lehrpersonen, denen der Link zugestellt wurde. 16 Fragebögen von insgesamt 45 abgegebenen wurden postalisch zurückgeschickt. 27 Berufseinsteigende wurden schlussendlich ausgewählt. Ziel dieser Auswahl war nicht eine adäquate Abbildung der Grundgesamtheit, sondern eine möglichst gleiche Verteilung bestimmter Merkmale zwischen den Gruppen (Quer- bzw. Berufseinsteigende).

5.5.3 Stichprobenzusammenstellung

In den Untersuchungen von Forneck und Schriever (2001, S. 206) wurden die Unterschiede zwischen den Schulstufen deutlich. Die Probanden der vorliegenden Stichprobe unterrichten alle auf der Primarstufe. Somit können Effekte aufgrund schulstufenspezifischer Belastungsanforderungen ausgeschlossen werden. Bei der Homogenisierung der Daten wurde darauf geachtet, dass die Probanden beider Gruppen bez. Geschlecht, Anstellungsart (KL/FL) und Beschäftigungsgrad möglichst ähnlich sind. Da in zahlreichen Studien den Frauen im Vergleich zu den Männern ein höheres Beanspruchungserleben attribuiert wird (vgl. Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008; Klassen & Chiu, 2010), wurde prioritär eine gleiche Geschlechterverteilung hergestellt. Verschiedene Untersuchungen berichten von Unterschieden in der Beanspruchungswahrnehmung, je nachdem ob es sich um Klassen- oder Fachlehrkräfte handelt (vgl. Keller-Schneider, 2010; Trachsler, Ulich, Nido, Ackermann & Brüggel, 2008). Es wurde darauf geachtet, dass die beiden Gruppen diesbezüglich gleich zusammengesetzt sind. Alle Berufseinsteigenden mit einem Vollzeitpensum (> 95 %) wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen. Trotz dieser Massnahme zeigt sich eine ungleiche Verteilung beim Beschäftigungsgrad. Die Quereinsteigenden in der vorliegenden Stichprobe sind durchschnittlich zu 60 % angestellt, die Berufseinsteigenden hingegen zu 80 %. Dieser Unterschied ist darauf zurückzuführen, dass die Quereinsteigenden laut Vorgaben der PH Zürich und des Instituts Unterstrass grundsätzlich ein Pensum von 50 bis 80 % an den Volksschulen übernehmen. Eine Person des Quest-Fast-Track-Studiengangs unterrichtet ein Pensum von 48 %. Es ist deshalb bei den Berufs-

einsteigenden von einer tendenziell zeitlich höheren Tätigkeitsbasis im Schulwesen auszugehen. Da die Quereinsteigenden zu ca. 20 bis 30 % Veranstaltungen an den jeweiligen Institutionen zu besuchen verpflichtet sind, relativiert sich der Unterschied in der zeitlichen Tätigkeitsbasis. Trotzdem muss die Verteilungsungleichheit bez. des Beschäftigungsgrads bei der Interpretation der Ergebnisse mitbedacht werden. Dass die zwei Stichproben in Bezug auf die Altersverteilung unterschiedlich zusammengesetzt sind, davon wurde aufgrund der Rahmenbedingungen zum Quereinstieg (Mindestalter 30 Jahre) von Anfang an ausgegangen. Quest-Fast-Track-Studierende sind durchschnittlich 40.44 Jahre alt (30 bis 53 Jahre), Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase durchschnittlich 27 Jahre (23 bis 41 Jahre). Die zwei Gruppen befinden sich dementsprechend in unterschiedlichen Lebensphasen. Dadurch unterscheiden sie sich auch bez. lebensphasenspezifischen Anforderungen, auf die in der vorliegenden Arbeit nicht speziell eingegangen werden kann. Darüber hinaus sind in der Stichprobe der Quereinsteigenden mehr städtische Angestellte vertreten als in der Vergleichsstichprobe.

Schlussendlich konnte mit einer Stichprobe von 27 Quest-Fast-Track-Studierende und 27 Berufseinsteigenden (Vergleichsgruppe) gearbeitet werden. Die Tabelle 2 veranschaulicht die Verteilung der Quereinsteigenden und der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase in der Stichprobe.

Tabelle 2: Stichprobenverteilung

	Geschlecht		Anstellungsart		Beschäftigungsgrad				Standort Schule	
	m	w	KL	FL	48 %	50-65 %	66-75 %	76-95 %	Stadt	Land
Quereinsteigende	7	20	26	1	1	20	3	3	19	8
Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase	7	20	26	1	0	3	7	17	14	13

5.6 Fragebogen/Erhebungsinstrumente

Der Fragebogen besteht aus insgesamt 88 Items, welche schon in unterschiedlichen Studien Anwendung fanden (vgl. Albisser, Kirchhoff, Meier & Grob, 2006; Forneck & Schriever, 2001; Trachsler, Ulich, Nido, Ackermann & Brügglen, 2008). Die Bearbeitungszeit beträgt ca. 10 min.

Bevor auf die verschiedenen Untersuchungsinstrumente, Skalen und Items differenzierter eingegangen wird, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich in Fragebogenerhebungen der Einfluss des Aspekts der sozialen Erwünschtheit nicht ausschliessen

lässt. Soziale Erwünschtheit steht für eine Verhaltensweise, bei der Individuen so reagieren, wie sie glauben, dass es von ihnen erwartet wird. In Anlehnung an Lazarus (1995) postuliert Stöckli (1992; zit. nach Herzog, 2007, S. 100), dass „Fragebogenerhebungen zum Stresserleben gewisse (akzeptierte) Belastungsquellen überhöhen und andere, ebenso bedeutsame, ungenügend zur Geltung bringen“.

5.6.1 BEL-Skala

Die Skala „Berufliche Belastung“ ist von Enzmann und Kleiber (1989; zit. nach Schmitz, 2001, S. 72) zur Erfassung der subjektiven Beanspruchung der konkreten beruflichen Tätigkeit entwickelt worden. Es handelt sich um die Weiterentwicklung eines früher eingeführten Verfahrens für Fachkräfte in der psychosozialen Versorgung. Die Skala kann als Gesamtskala eingesetzt werden. Zudem lässt sie sich in drei Subskalen untergliedern: 1. Arbeitsüberforderung (sechs Items), 2. Kontrolliertheitserleben (drei Items) und 3. Arbeitsunzufriedenheit (sechs Items). Das Antwortformat besteht aus einer fünfstufigen Likertskala (1=trifft gar nicht zu, 2=trifft wenig zu, 3=trifft mittelmässig zu, 4=trifft überwiegend zu und 5=trifft völlig zu).

Gemäss Forneck und Schriever (2001, S. 51) handelt es sich bei der BEL-Skala um ein Standardinstrument zur Erfassung subjektiver Beanspruchung, welches valide Aussagen zur psychischen Beanspruchung ermöglicht. Die interne Konsistenz für die Gesamtskala liegt laut Schmitz (2001, S. 72) bei drei Datenerhebungswellen zwischen 0.83 und 0.87.

5.6.2 AVEM

Die Kurzform AVEM-44 ist im Gegensatz zum individualdiagnostischen Einsatzbereichs der Standardversion vor allem für Untersuchungen mit grösseren Personenzahlen und dementsprechender Absicht, Gruppenaussagen treffen zu können, vorgesehen (Schaarschmidt & Fischer, 2010, S. 31). Zur Anwendung kommt in dieser Untersuchung die Kurzversion der dritten Auflage 2010. Darüber hinaus wurde die Kurzversion verwendet, damit der Fragebogen nicht allzu viel Bearbeitungszeit beansprucht.

Anhand von 44 Items können bestehende Unterschiede innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerpapulation beschrieben werden, die auf die Persönlichkeit zurückgeführt werden. Das arbeitsbezogene Verhalten wird in elf Merkmalen (Subskalen) erfasst: 1. Bedeutsamkeit der Arbeit, 2. beruflicher Ehrgeiz, 3. Verausgabungsbereitschaft, 4. Perfektionsstreben, 5. Distanzierungsfähigkeit, 6. Resignationstendenz bei Misserfolg, 7. offensive Problem-

bewältigung, 8. innere Ruhe und Ausgeglichenheit, 9. Erfolgserleben im Beruf, 10. Lebenszufriedenheit und 11. Erleben sozialer Unterstützung. Faktoranalytisch gestützt lassen sich die elf Dimensionen drei inhaltlichen Bereichen zuordnen: Arbeitsengagement, psychische Widerstandskraft, berufsbegleitende Emotionen (Hauptskalen). Des Weiteren kann das Zueinander der Skalen mittels einer Clusteranalyse in Form von Mustertypen dargestellt werden. Den Items steht eine fünfstufige Likertskala zur Auswahl (1=trifft völlig zu, 2=trifft überwiegend zu, 3=trifft teils/teils zu, 4=trifft überwiegend nicht zu, 5=trifft überhaupt nicht zu).

Das Verfahren erlaubt eine zuverlässige und veränderungssensitive Messung (Cronbach's α zwischen 0.75 und 0.83) und ist umfassend validiert (Schaarschmidt & Fischer, 2010, S. 37).

5.6.3 Arbeitsbedingungen

Die Einschätzung des Beanspruchungsgrades durch spezifische Arbeitsbedingungen wurde mit 29 für den Lehrberuf typischen Belastungsfaktoren erfasst. Die Items stammen grösstenteils aus dem Instrument von Schaarschmidt, Arold und Kieschke (2000), welches vom Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung (IAFOB) an das Schweizerische Schulsystem angepasst und um einige Fragen ergänzt wurde (Ulich, Inversini & Wülser, 2002; Wülser & Inversini, 2008). Gemessen wurden diese potenziellen Stressoren mit einer Likertskala (0=trifft für mich nicht zu/ist bei mir nicht der Fall, 1=belastet mich nicht, 2=belastet mich eher nicht, 3=mittelmässig, 4=belastet mich eher, 5=belastet mich stark). Mittels einer Hauptkomponentenanalyse konnten gemäss Nido (2011, S. 77) acht Faktoren extrahiert werden. Diese können folgendermassen bezeichnet werden: Belastungen durch die Primäraufgabe, Belastungen durch die Sekundäraufgabe, Belastungen durch die Tertiäraufgabe, Belastungen durch innerschulische Kooperation, Belastungen durch schülerchaftsbezogene Zusatzaufgaben, Belastungen durch gesellschaftliche Tendenzen, Belastungen durch Beziehungen zum nichtpädagogischen Personal in der Schule und Belastungen durch die Zusammenarbeit mit kantonalen Schulbehörden. Um jedoch die grösstmögliche Aussagekraft der einzelnen Items zu beizubehalten, wurden diese nicht zu Skalen zusammengefasst sondern als Einzel-Items in die Auswertung einbezogen.

Zu erwähnen gilt es, dass Fragebogenerhebungen mit vorgegebenen Belastungen nur die Antworten zulassen, die bereits in der Konstruktion des Fragebogens mitgedacht wurden (Keller-Schneider, 2010, S. 34).

5.7 Datenaufarbeitung

Das Umfrageportal Q-set ermöglicht die Daten der Online-Fragebögen in das Statistikprogramm SPSS zu exportieren. Dafür wurden die Datendatei `spssdata.csv` und die Syntaxdatei `syntax.sps` lokal auf der Festplatte gespeichert. Nachdem der Pfad in der Syntax-Datei in der Zeile `/FILE = 'spssdata.csv'` angegeben und abgespeichert wurde, konnten die Daten im SPSS abgerufen werden. Vorrangig wurden zehn Papier-Bleistift-Fragebögen von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase ebenfalls ins Online-Umfrageportal Q-set überführt, um die Eingabe dieser Daten ins Statistikprogramm zu erleichtern und somit die Fehlerquote bei der Dateneingabe zu verringern. Die entsprechenden Fragebögen wurden mit Datum und Zeitangabe des Einlesezeitpunktes versehen, um eine Wiedererkennung zu garantieren.

Die Items des IAFOB, welche spezifische Arbeitsbedingungen abfragen, wurden nachträglich recodiert. Dabei wurden alle Personen, die ‚0=trifft für mich nicht zu/ist bei mir nicht der Fall‘ angekreuzt haben, der Stufe ‚belastet mich nicht‘ zugeteilt. Somit wurden keine Versuchspersonen ausgeschlossen.

Die Items des AVEM wurden zuerst umgepolt und dann additiv den jeweiligen Dimensionen Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, Erfolgserleben im Beruf und Lebenszufriedenheit zugeordnet. Für die Dimensionen Distanzierungsfähigkeit, innere Ruhe/Ausgeglichenheit und Erleben sozialer Unterstützung wurden die entsprechenden Items nach den Vorgaben von Schaarschmidt und Fischer (2010) zusammengesetzt. Somit ist eine Vergleichbarkeit mit den Eichstichproben des Verfahrens möglich. Den übergeordneten, inhaltlichen Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandskraft und berufsbegleitende Emotionen wurden die jeweiligen Dimensionen additiv zugeteilt. Mittels einer Clusteranalyse, welche mit dem computergestützten Auswertungsprogramm Version 3.0.0.2 durchgeführt wurde, konnten den Versuchspersonen Mustertypen zugeordnet werden. Diese Daten wurden nachträglich im Statistikprogramm SPSS eingegeben. In einigen Fällen lagen Mischmuster vor. Je nach Überwiegen des einen oder anderen Musters erfolgte die Zuordnung zu einem der vier Mustertypen.

Die Items der BEL-Skala wurden zu einer Gesamtskala addiert. Darüber hinaus wurden die Items den entsprechenden Subskalen additiv zugeteilt, um Aussagen auch auf der Sub-

skalen-Ebene zu ermöglichen. Für die Subskala „Arbeitsunzufriedenheit“ mussten vier Items umgepolt werden.

5.8 Statistische Methoden

Die statistische Datenauswertung erfolgte mit SPSS Version 19. Die Analyse konzentrierte sich neben der deskriptiven Statistik grösstenteils auf die Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen einer dichotomen (Quereinsteigende versus Berufseinsteigende) und einer metrischen Variable. Dafür wurden t-Tests durchgeführt. Um zuverlässige Ergebnisse zu erhalten, wurden die jeweiligen Stichproben durch Histogramme und Q-Q-Diagramme auf eine bestehende Normalverteilung geprüft. Zudem wurden die Stichproben auf ihre Varianzhomogenität hin untersucht. Berechnet wurde eine zweiseitige Irrtumswahrscheinlichkeit, da sowohl positive wie negative Mittelwertdifferenzen denkbar sind (Crameri, 2010, S. 6). Um zu überprüfen, ob ein bestimmter AVEM-Mustertyp (G, S, A oder B) in einer Gruppe signifikant häufiger auftritt, wurde ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt.

6 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der deskriptiven Statistiken sowie der Signifikanztests präsentiert. Zum besseren Verständnis werden dabei gewisse Resultate in Beziehung zu früheren Untersuchungen gesetzt.

6.1 Ergebnisse der deskriptiven Statistiken

6.1.1 BEL-Skala/Gesamtskala plus Subskalen

Der Mittelwert der Gesamtskala weist in beiden Gruppen auf ein unterdurchschnittliches bis durchschnittliches subjektives Beanspruchungserleben hin. Die Mittelwerte (M) liegen bei 33.3 bzw. 33.5. Die Einschätzungen der Quereinsteigenden sind breiter gestreut als diejenigen der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Diese Streuung deutet auf relativ grosse, individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung der Beanspruchungssituation hin. Die Standardabweichung (S) beträgt bei den Quereinsteigenden 9.7, bzw. 6.9 bei den Berufseinsteigenden.

Alle Subskalenmittelwerte liegen unterhalb der theoretischen Subskalenmittelwerte (Arbeitsüberforderung M 15.1 bzw. 14.7, Arbeitsunzufriedenheit M 12,8 bzw. 13.7, Kontrol-

liertheit M 5.4 bzw. 5.1). Die Probanden beider Gruppen beklagen eine leicht höhere Arbeitsüberforderung als Arbeitsunzufriedenheit. Das Kontrolliertheitserleben wird als eher niedrig eingestuft.

Vergleicht man die Einschätzungen mit der Zürcher Stichprobe von Forneck und Schriever (2001, S. 149) und der Deutschen Stichprobe des Modellversuchs der ersten Datenerhebungswelle (Jerusalem & Schwarzer, 1999, S. 72), der Forneck und Schriever ihre Ergebnisse gegenübergestellt haben, so lässt die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung beinahe das gleiche Beanspruchungsprofil erkennen (Forneck & Schriever, 2001, S. 148). Die Tabelle 3 im Anhang B zeigt die einfaktorielle ANOVA für die quer- und berufseinsteigenden Lehrpersonen der vorliegenden Untersuchung.

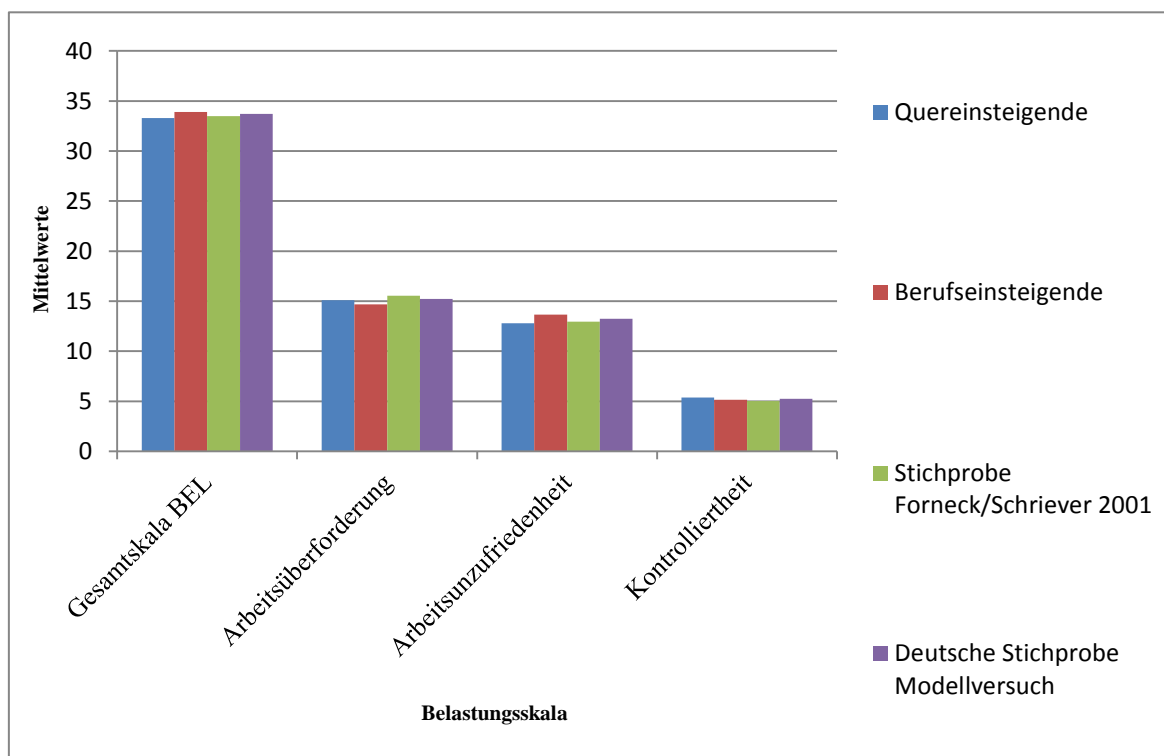


Abbildung 3: Mittelwerte der beruflichen Belastungsskala und der BEL-Subskalen im Vergleich

6.1.2 AVEM/Subskalen plus Mustertypen

Auf Ebene der Subskalen deuten die Angaben der Probanden beider Gruppen im Vergleich zu spezifischen Eichstichproben von Schaarschmidt und Fischer (2010, S. 101) aus den Jahren 2003 und 2008 auf eine unterdurchschnittliche subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (M 9.4 bzw. 9.3) und Resignationstendenz (M 9.4 bzw. 9.5) sowie auf ein unterdurchschnittliches Perfektionsstreben (M 11.9 bzw. 10.6) hin. Die innere Ruhe/Ausgeglichenheit (M 14.8) und die Lebenszufriedenheit (M 16.9) sowie das Erleben sozialer Unterstützung (M 17.6) werden von den Quereinsteigenden im Vergleich zu den anderen Gruppen am

höchsten eingeschätzt. Die Berufseinsteigenden gaben bei der Distanzierungsfähigkeit (M 13.9) und beim Erfolgserleben im Beruf (M 15.5) die höchsten Werte an. Die Streuung ist bei den Quereinsteigenden bei der Verausgabungsbereitschaft (S 3.4) am grössten. Die geringste Streuung (S 2.1) weist bei den Quereinsteigenden die Dimension Erleben sozialer Unterstützung auf. Die Abbildung 4 veranschaulicht die Mittelwertvergleiche der elf Dimensionen zwischen den Einzelstichproben. Eine ausführliche tabellarische Auflistung aller Mittelwerte und Standardabweichungen (ONEWAY, deskriptive Statistik) für die quer- und berufseinsteigenden Lehrpersonen findet sich im Anhang C.

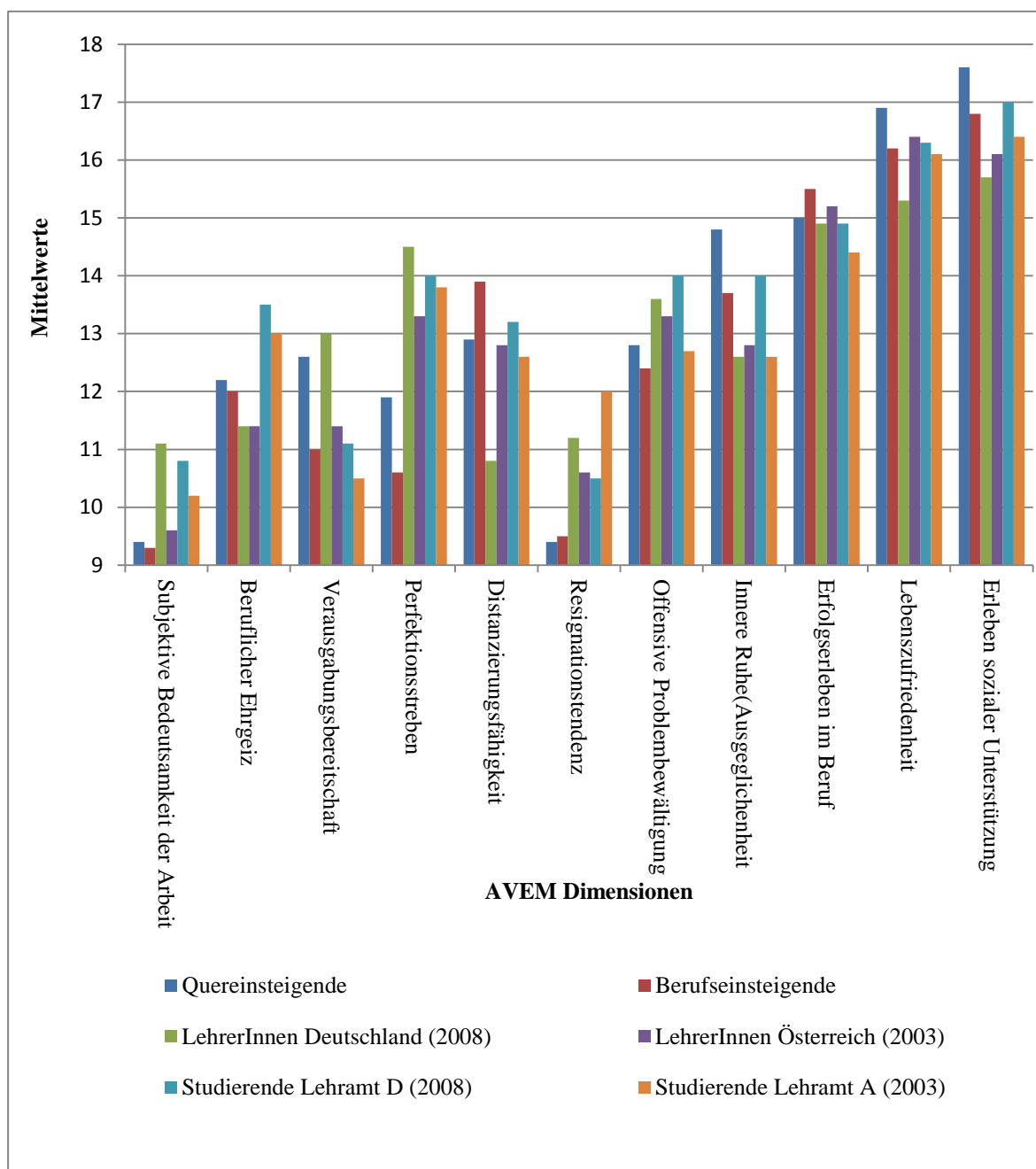


Abbildung 4: Mittelwerte für AVEM-44 im Vergleich mit verschiedenen Eichstichproben

Das AVEM-Muster S, welches auf Schonung gegenüber beruflichen Anforderungen hindeutet, ist mit 52 % bei den Quereinsteigenden und mit 56 % bei den Berufseinsteigenden in beiden Gruppen klar am häufigsten vertreten. Angaben zur gesamten prozentualen AVEM-Musterverteilung finden sich im Anhang G. Betrachtet man die Verteilung der Mustertypen in den beiden Stichproben, so zeigt sich folgendes Bild:

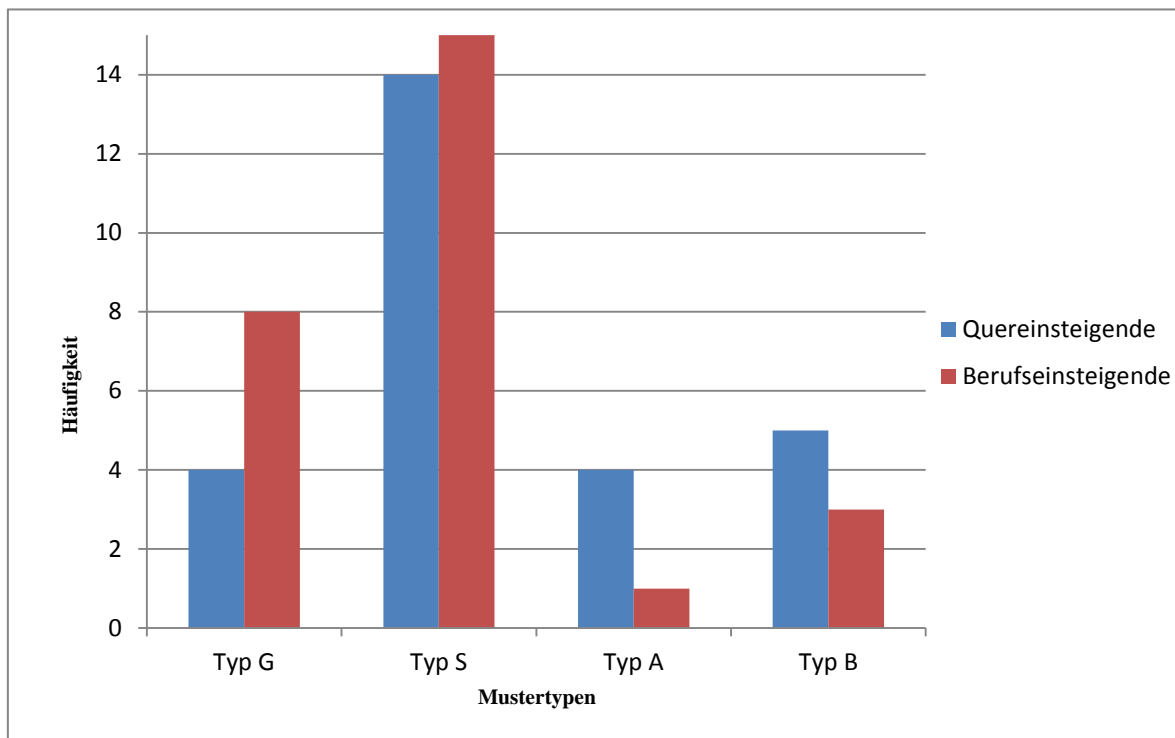


Abbildung 5: Häufigkeiten der Mustertypen in den beiden Stichproben

Vergleicht man die AVEM-Musterverteilung der vorliegenden Untersuchung mit der ARBEL-Studie, so kommt auch dort das S-Muster bei den Stichproben der Studierenden, der Berufseinsteigenden und den bis 45-Jährigen prozentual am häufigsten vor. Betrachtet man die Stichprobe der über 45-Jährigen, so zeichnet sich an der Spitze eine Ablösung des S-Musters zu Ungunsten des Risikomusters B ab. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung decken sich mit den Befunden der ARBEL-Studie von Albisser, Kirchhoff, Meier und Grob (2006). Albisser et al. (2006, S. 20) postulieren für die Schweizer Lehrpersonen denn auch einen höheren Anteil des Mustertyps S und einen relativ geringen Anteil des Mustertyps A im Ländervergleich (Deutschland/Österreich/Schweiz). Parallelen zu den Mittelwertunterschieden auf Subskalenebene im Ländervergleich können hier gezogen werden. Die Abbildung 6 zeigt die prozentuale AVEM-Musterverteilung im Vergleich mit den Stichproben der ARBEL-Studie.

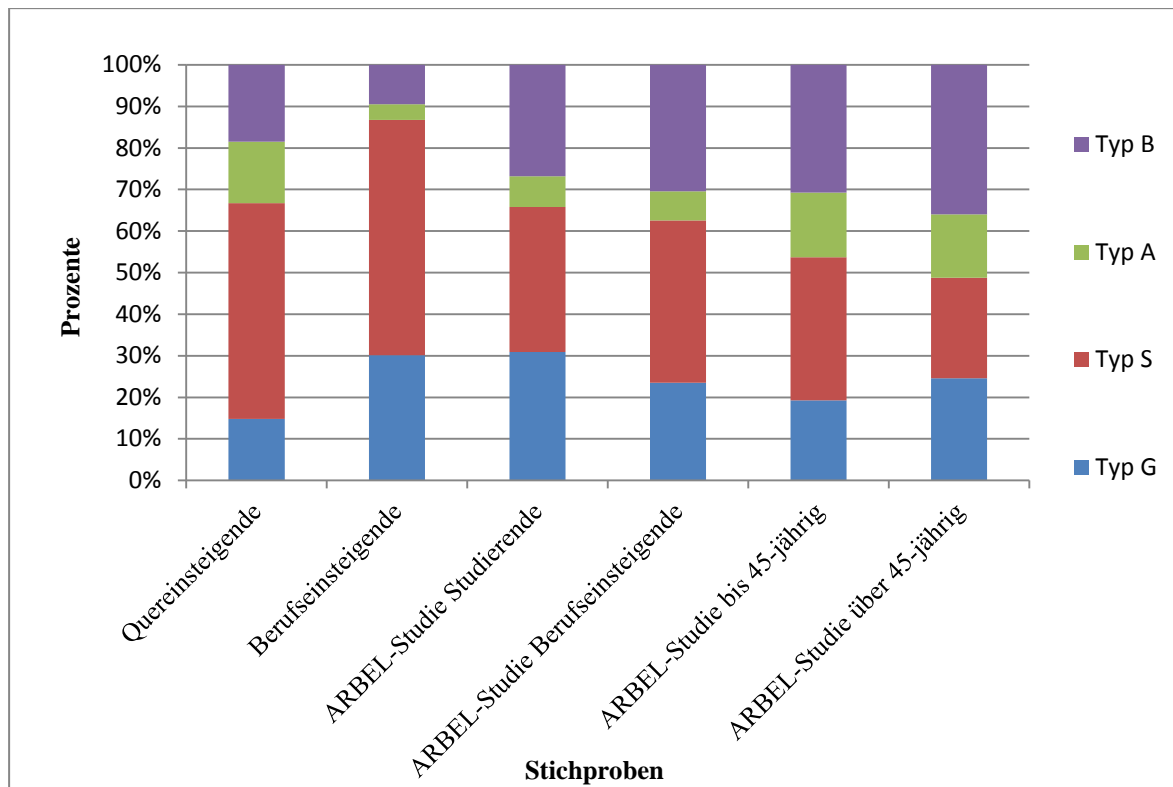


Abbildung 6: AVEM-Musterverteilung im Vergleich mit ARBEL-Studie in Prozenten

6.1.3 Arbeitsbedingungen

Von insgesamt 27 Quereinsteigenden auf der Primarstufe wurden folgende zehn Bedingungen (geordnet nach Höhe der Mittelwerte) als die am meisten belastenden angegeben, wobei diese aber in ihren markantesten Ausprägungen lediglich als „eher belastend“ wahrgenommen werden:

- Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler (M 3.7)
- Heterogenität der Klasse (M 3.6)
- Beurteilung von Schülerinnen und Schülern (M 3.4)
- Koordination von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen (M 3.4)
- Erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen und Schüler (M 3.3)
- vielen unterschiedlichen Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden zu müssen (M 3.3)
- ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten (M 3.0)
- Ausübung der Klassenlehrerfunktion (M 3.0)
- Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen (M 2.9)

- administrative auf Schülerinnen und Schüler bezogene Pflichten (M 2.9)

Eher wenig beansprucht werden die Quereinsteigenden bspw. von den Team- und Unterrichtsabsprachen. Bei der Beanspruchungseinschätzung des sozialen Umfelds der Schule ist das Mass der Streuung bei den Quereinsteigenden am grössten (S 1.5). Die Arbeitsplatzensicherheit hingegen weist bei den Quereinsteigenden die geringste Streuung (S 0.8) auf. Die Abbildung 7 veranschaulicht die Beanspruchungswerte für die verschiedenen Rahmenbedingungen. Eine ausführliche Auflistung aller Mittelwerte und Standardabweichungen beider Stichproben (ONEWAY, deskriptive Statistiken Arbeitsbedingungen) ist im Anhang D zu finden.

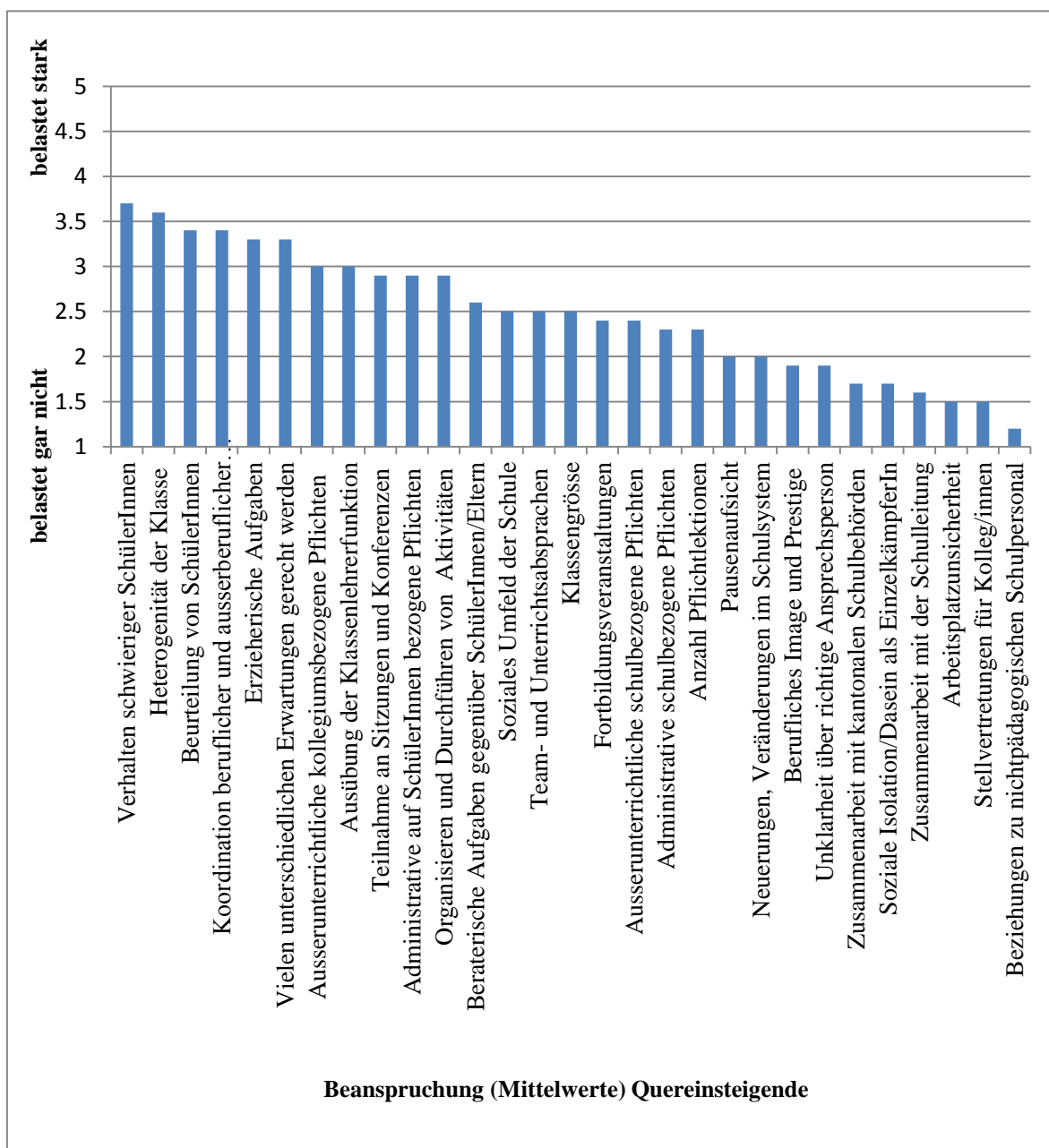


Abbildung 7: Beanspruchungswerte für verschiedene Rahmenbedingungen

6.2 Ergebnisse der Signifikanztests

6.2.1 BEL-Skala

Für keines der Vergleichspaare auf Gesamt- und Subskalenebene liegt ein statistisch signifikanter t-Wert vor. In dieser Untersuchung beklagen die Quereinsteigenden im Durchschnitt keine signifikant höhere berufliche Beanspruchung als die Berufseinsteigenden. Die Tabelle 3 im Anhang zeigt die entsprechenden Ergebnisse der Signifikanztests.

6.2.2 AVEM

Die Mittelwerte auf Haupt- und Subskalenebene unterscheiden sich nicht statistisch signifikant (t-Test). In Bezug auf die auf die Persönlichkeit zurückzuführenden arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensdimensionen unterscheiden sich die Quereinsteigenden in dieser Untersuchung im Durchschnitt nicht signifikant von den Berufseinsteigenden.

Ebenfalls bestätigt der Chi-Quadrat-Test die Nullhypothese. Der Zusammenhang zwischen Lehrertyp und arbeitsbezogenem Verhaltens- und Erlebensmuster ist nicht signifikant ($p=0.325$).

Im Anhang F und G sind die entsprechenden Ergebnisse der Signifikanztests abgelegt.

6.2.3 Arbeitsbedingungen

Bezüglich spezifischer Rahmenbedingungen erzielen Berufseinsteigende im Durchschnitt bei zwei der insgesamt 29 getesteten Arbeitsbedingungen signifikant höhere Werte bei der Beanspruchungswahrnehmung als die Quereinsteigenden. Die Voraussetzung der Normalverteilung für beide Stichproben kann als erfüllt betrachtet werden. Da die Populationen allerdings z. T. keine perfekte Gestalt einer Normalverteilung aufweisen, wurde ebenfalls das Q-Q-Diagramm analysiert (Anhang I). Da bei den administrativen schulbezogenen Pflichten keine Varianzhomogenität gegeben ist (Signifikanz des Levene-Tests mindestens 0.2), wird vom Programm SPSS automatisch ein modifizierter t-Test für Stichproben mit unterschiedlicher Varianz mitgerechnet (Welch-Test). Die Tabellen 3 und 4 präsentieren die Ergebnisse. Die nicht signifikanten Resultate der verbleibenden 27 für den Lehrberuf typischen Arbeitsbedingungen sind im Anhang H zu finden.

Tabelle 3: Gruppenstatistiken Arbeitsbedingungen

Lehrertyp (2Gruppen)		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Administrative schulbezogene Pflichten	Quereinsteigende	27	2.3333	1.24035	.23870
	Berufseinsteigende	27	3.2963	1.03086	.19839
Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen	Quereinsteigende	27	2.9259	1.03500	.19919
	Berufseinsteigende	27	3.4815	.97548	.18773

Tabelle 4: Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig-nifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Administrative schulbezogenen Pflichten	Varianzen sind gleich	2.081	.155	-3.102	52	.003	-.96296	.31038	-1.58579	-.34013
	Varianzen sind nicht gleich			-3.102	50.3 17	.003	-.96296	.31038	-1.58629	-.33963
Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen	Varianzen sind gleich	.054	.818	-2.030	52	.048	-.55556	.27371	-1.10480	-.00631
	Varianzen sind nicht gleich			-2.030	51.8 19	.048	-.55556	.27371	-1.10484	-.00627

Für die administrativen schulbezogenen Pflichten ergibt sich: $t=-3.102$, $df=50.3$ und $p=0.003$. Nach Cohen (1988; zit. nach Cramer, 2010, S. 16) kann von einem grossen Effekt ausgegangen werden: $d=-0.84$.

Für die Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen ergibt sich: $t=-2.03$, $df=52$ und $p=0.048$. Nach Cohen (1988; zit. nach Cramer, 2010, S. 16) kann von einem mittelgrossen Effekt ausgegangen werden: $d=-0.55$.

7 Diskussion

7.1 Kurzzusammenfassung / Ziel der Studie

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Beanspruchungserleben von Quereinsteigenden (Quest-Fast-Track), welche zur Entschärfung des akuten Lehrpersonenmangels bereits während ihrer Ausbildung zur kantonal anerkannten Primarlehrperson an den Volksschulen angestellt sind. Den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit liefert das transaktionale Stresskonzept von Lazarus, wonach von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Person und Umwelt ausgegangen wird. In einer Gegenüberstellung sollte geklärt werden, ob sich die Quereinsteigenden bez. ihres Beanspruchungserlebens von einer Vergleichsgruppe unterscheiden. Zur Beantwortung der Fragestellung, wie beansprucht Studierende des Studienprogramms für erfahrene Berufspersonen (Quereinsteigende) im Vergleich zu Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase auf der Primarstufe sind, wurde das Beanspruchungserleben der beiden Stichproben mittels Daten aus dem AVEM, der BEL-Skala und einem Teil des vom Institut für Arbeits- und Organisationsforschung (IAFOB) mehrfach verwendeten Fragebogens gemessen und miteinander verglichen (deskriptive Statistik, t-Test, Chi-Quadrat-Test).

7.2 Beantwortung und Interpretation der Fragestellung

Um die Fragestellung zu beantworten, werden zuerst die Resultate der verschiedenen Untersuchungsinstrumente einzeln thematisiert und dann in einem abschliessenden Fazit zusammengefasst.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse der BEL-Skala kann davon ausgegangen werden, dass sich die beiden Gruppen in Bezug auf das berufsbezogene, subjektive Beanspruchungserleben im Durchschnitt nicht signifikant unterscheiden. Die Ergebnisse weisen in beiden Stichproben auf ein unterdurchschnittliches bis durchschnittliches subjektives Beanspruchungserleben hin, welches für Lehrpersonen typisch zu sein scheint, vergleicht man die Skalenwerte mit anderen Stichproben früherer Untersuchungen (vgl. Forneck & Schriever, 2001).

In Bezug auf die auf die Persönlichkeit zurückzuführenden arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensdimensionen des AVEM unterscheiden sich die Quereinsteigenden im Durchschnitt ebenfalls nicht signifikant von den Berufseinsteigenden. Das heisst, dass keine der

befragten Persönlichkeitseigenschaften des AVEM in einer der beiden Stichproben stärker ausgeprägt zu sein scheint und sich die beiden Lehrertypen bez. des Arbeitsengagements, der psychischen Widerstandskraft und der berufsbegleitenden Emotionen nicht unterscheiden. Im Ländervergleich Deutschland, Österreich und der Schweiz erzielten die Quereinsteigenden die höchsten Werte bei der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung (Schaarschmidt & Fischer, 2010, S. 101). Diese Ergebnisse unterstreichen die im vorangegangenen Abschnitt gemachte Aussage, dass sich die beiden Gruppen in Bezug auf ihren Berufsalltag unterdurchschnittlich bis durchschnittlich subjektiv beansprucht wahrnehmen. Auffallen sind die quer- und berufseinsteigenden Lehrpersonen der vorliegenden Studie verglichen mit anderen Stichproben von Schaarschmidt und Fischer (2010, S. 101) bez. der tiefen Einschätzung bei der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Resignationstendenz und des Perfektionsstrebens. Dieser Umstand erklärt das hohe Aufkommen des Musters S in den beiden Stichproben, da gerade diese Dimensionsausprägungen als charakteristisch für dieses Muster gelten. Das AVEM-Muster S ist mit 52 % bei den Quereinsteigenden und mit 56 % bei den Berufseinsteigenden in beiden Gruppen klar am häufigsten vertreten. Diese Ergebnisse lassen Parallelen zu früheren Studien erkennen (vgl. Albisser, Kirchhoff, Meier & Grob, 2006). Beim Mustertyp S wird auf eine Schonungshaltung gegenüber der Arbeit hingewiesen, die gemäss Schaarschmidt und Fischer (2010, S. 12) unter dem Aspekt der Motivation zu interpretieren ist. Laut Keller-Schneider (2010, S. 291) hingegen deutet das Muster S auf einen ressourcenbewussten Umgang mit den Anforderungen, im Sinne einer Fähigkeit sich zu schützen und abzugrenzen, hin. In den Untersuchungen von Albisser et al. (2006, S. 34) lagen die Werte für Beschwerden und Erschöpfung bei den Mustertypen G und S signifikant tiefer als bei den Mustertypen A und B, was wiederum für die gemachten Aussagen bez. des Beanspruchungserlebens spricht. Zudem erleben sich Lehrpersonen mit den hauptsächlichlichen Verarbeitungsmustern G und S der Untersuchungen von Albisser et al. (2006) deutlich selbstwirksamer, weniger resigniert und zufriedener mit ihrem Beruf. Obwohl bei der Betrachtung der Musterverteilung in den beiden Stichproben die Risikomuster A und B bei den Quereinsteigenden häufiger auftreten, ist der Zusammenhang zwischen Lehrertyp (quereinsteigende bzw. berufseinsteigende Lehrperson) und arbeitsbezogenem Erlebens- und Verhaltensmuster (G, S, A, B) nicht signifikant. Das heisst, dass die Risikomuster A und/oder B in keiner der beiden Gruppen signifikant häufiger vorkommen. Dieses Resultat bekräftigt die Aussage, dass sich die beiden Gruppen in ihrer Beanspruchungswahrnehmung nicht unterscheiden.

Auf Ebene der typischen Arbeitsbedingungen (Fragebogen IAFOB) stellte sich heraus, dass sich das Beanspruchungserleben von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase in Bezug auf die administrativen, schulbezogenen Pflichten und die Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen im Durchschnitt signifikant von den Quereinsteigenden unterscheidet. Dieses Ergebnis lässt einerseits vermuten, dass seitens der Schulleitung oder des Teams Rücksicht auf die Sonderstellung der Quereinsteigenden im Schulbetrieb genommen wird, was darauf schliessen lässt, dass ihre Doppelrolle als Studierende und berufstätige Lehrpersonen im Berufsalltag erkannt und mit Schonung bei der Vergabe von schulbezogenen Pflichten wie Verwaltung von Sonderräumen, Korrespondenz, EDV-Verantwortung usw. für Entlastung gesorgt wird. Andererseits kann angenommen werden, dass sich die Quereinsteigenden bez. der schulbezogenen Pflichten und der Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen gegenseitig entlasten, da sie mehrheitlich im Jobsharing angestellt sind. Das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler, die Heterogenität der Klassen, die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern und die Koordination von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen werden von den Quereinsteigenden als die am meisten belastenden Arbeitsbedingungen wahrgenommen. Auch dieses Resultat deckt sich mit den Ergebnissen früherer Untersuchungen, wonach das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler die Lehrpersonen am meisten belasten (bspw. vgl. Trachsler, Ulich, Nido, Ackermann & Brüggel, 2008).

Abschliessend kann die in dieser Untersuchung gestellte Frage dahingehend beantwortet werden, dass sich die Quereinsteigenden bez. des berufsbezogenen Beanspruchungserlebens und Verhaltensmusters kaum von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase unterscheiden. Dies trotz zeitlich geringerer Tätigkeitsbasis im Schulbetrieb, berufsbegleitendem Studium an der PH Zürich bzw. dem Institut Unterstrass und unterschiedlicher lebensphasenspezifischer Anforderungen aufgrund des Altersunterschieds. Quer- wie Berufseinsteigende scheinen durch ihren Beruf unterdurchschnittlich bis durchschnittlich subjektiv beansprucht, wobei ihr berufsbezogenes Erlebens- und Verhaltensmuster auf die Fähigkeit hinweist, sich ressourcenbewusst vor Anforderungen zu schützen und sich nötigenfalls abzugrenzen. Hinsichtlich der Generalisierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse muss darauf hingewiesen werden, dass es sich um regionale Stichproben (Kanton Zürich) handelt. Mit Quereinsteigenden sind Quest-Fast-Track-Studierende der PH Zürich und des Instituts Unterstrass gemeint.

7.3 Methodenkritik

Dieses Kapitel beinhaltet eine Reflexion über das Studiendesign und die Methodik der vorliegenden Arbeit.

Lehrpersonen im Berufseinstieg wurden in dieser Arbeit über die noch fehlende Praxiserfahrung definiert. Eine Altersgrenze wurde dabei nicht explizit gesetzt. Obwohl sich die Gruppe der Quereinsteigenden von den Berufseinsteigenden diesbezüglich klar unterscheidet, stellt sich die Frage nach einer Altersbegrenzung für zukünftige Untersuchungen. Dies, weil es sich bspw. bei 41-jährigen Berufseinsteigenden, welche noch nicht länger als 3 Jahre Berufspraxis vorweisen können, um Quereinsteigende im herkömmlichen Sinne handeln kann.

Obwohl sich die Datenerhebung bei der Vergleichsgruppe durch die Veröffentlichung eines Links zum Online-Fragebogen aufgrund ökonomischer Überlegungen bewährte, mussten damit Einschränkungen in Kauf genommen werden. Die Einflussnahme auf die Probanden-Auswahl bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen wurde auf diese Weise reduziert, da das Zielpublikum nur ungenau bekannt war und die Schulleitungen gebeten wurden, den Fragebogen ihren Lehrpersonen im Berufseinstieg weiterzuleiten. So bearbeiteten ebenfalls auch einige Kindergarten- und Oberstufenlehrpersonen den Fragebogen, deren Daten im Nachhinein deaktiviert wurden. Des Weiteren war der Erfolg einer solchen Suchmeldung zu Beginn der Untersuchung höchst spekulativ, was nicht von Anfang an eine Vergleichsbasis garantieren konnte. Die gezielte Probandenrekrutierung vor Ort (Weiterbildung Berufseinführung PH Zürich) erwies sich als kalkulierbarer. Für zukünftige Untersuchungen mit Lehrpersonen im Berufseinstieg wäre diese Variante zu bevorzugen, sofern keine Adresslisten vorliegen bzw. zugänglich sind.

Sicherlich könnte es sein, dass durch die eher unpersönliche Kontaktaufnahme per E-Mail prinzipiell weniger beanspruchte Lehrpersonen an der Untersuchung teilnahmen. Stark beanspruchte Lehrerinnen und Lehrer könnten sich somit gegen eine Teilnahme entschieden haben.

Den Erhebungszeitpunkt gilt es grundsätzlich zu überdenken. Lehrpersonen sind zu Jahresbeginn aufgrund der Zeugnisabgabe und -gespräche relativ stark beschäftigt. Laut einer Tabelle von Forneck und Schriever (2001, S. 227) eignen sich die Kalenderwochen 36 bis 53 – respektive die zweite Jahreshälfte – für Befragungen von Primarlehrpersonen, da diese in dieser Zeitspanne tiefere Belastungseinschätzungen angeben. Zudem hatten die Qu-

est-Fast-Track-Studierenden Ende Januar Prüfungsarbeiten an der PH Zürich zu schreiben. Der Erhebungszeitpunkt der vorliegenden Untersuchung kann deshalb als nicht ideal bezeichnet werden. Aus organisatorischen Gründen konnten die gemachten Überlegungen jedoch nicht berücksichtigt werden. Eine deutlich grössere Stichprobe wäre vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt realisierbar gewesen. Obwohl diese Prognose zu relativieren ist, da es sich bei auszubildenden, unerfahrenen wie erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern um eine Gruppe handelt, die mit einer Unmenge von Anfragen zur Teilnahme an empirischen Untersuchungen konfrontiert wird. Nicht selten werden die Lehrpersonen deshalb von ihren Schulleitungen in dem Sinne geschützt, dass diese nur ausgewählte Anfragen an die Zielgruppe weiterleiten. Auch die Pädagogischen Hochschulen gehen mit Anfragen zu Studienteilnahmen ihrer Studierenden sehr behutsam und entsprechend kritisch um.

Bei der Untersuchungsplanung musste eine Wahl getroffen werden, ob von möglichst ähnlichen Gruppeneigenschaften und Arbeitsbedingungen ausgegangen oder prioritär der Repräsentativität Beachtung geschenkt wird. Diese Entscheidung wurde bewusst zugunsten einer möglichst ähnlichen Vergleichsgruppe getroffen, u. a. weil kein Zugang zu den Adresslisten der Lehrpersonen im Berufseinstieg gegeben war. Jedoch liess sich dieses Vorhaben gerade hinsichtlich des Merkmals Beschäftigungsgrad nicht befriedigend umsetzen.

Obwohl die Poweranalyse (z.B. Cohen, 1988; zit. nach Cramer, 2010, S. 18) zeigt, dass 26 Probanden pro Gruppe ausreichen, um ein Ergebnis mit einer Wahrscheinlichkeit von 80 Prozent signifikant werden zu lassen (sofern der Effekt auch tatsächlich vorhanden ist), bewegt sich die Gruppengrösse damit am unteren Limit. Wünschenswert wären prinzipiell grössere Stichproben gewesen, die sich, wie im vorangegangenen Abschnitt erwähnt wurde, auch bez. des Anstellungsgrades weniger voneinander unterscheiden. Zudem handelt es sich bei der vorliegenden Stichprobe um eine regionale aus dem Kanton Zürich. Es kann also nur eine beschränkte Repräsentativität beansprucht werden.

Bei Mittelwertvergleichen stellt sich die Frage, ob parametrische Verfahren wie der t-Test oder nichtparametrische Tests wie der Mann-Whitney-U-Test eingesetzt werden sollen. Da es sich bei den verwendeten Likertskalen um keine metrischen Daten im klassischen Sinne handelt, wäre strenggenommen bei dieser Untersuchung ein nichtparametrischer Test anzuwenden gewesen (Mann-Whitney-U-Test), weil die Abstände zwischen den Messwerten nicht klar interpretierbar sind. Parametrische Verfahren verfügen jedoch über eine höhere Teststärke, d. h. sie können tatsächlich vorhandene Unterschiede eher nachweisen. Dies,

weil sie mehr Informationen in den Daten nutzen. Deshalb fiel der Entscheid trotz der vorangegangenen Aussagen zugunsten des t-Tests aus.

Das ausgewiesene Ziel dieser Arbeit, ein möglichst differenziertes Bild der berufsbedingten Beanspruchungssituation von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern im Schuldienst zu zeichnen, scheint relativierungsbedürftig. Unzählige Faktoren, internale wie externale, sind letztlich für die Beanspruchungswahrnehmung mitbestimmend, dabei beeinflusst der Berufsalltag das Privatleben und umgekehrt. In dieser Arbeit werden nur ausgewählte Faktoren berücksichtigt; objektive, ausserberufliche und biographische Einflüsse wurden bspw. gar ganz ausgeklammert. Trotzdem ermöglichen die ausgewählten Erhebungsinstrumente Aussagen bez. der berufsbezogenen Beanspruchung auf verschiedenen Ebenen: Auf Ebene der konkreten beruflichen Beanspruchungswahrnehmung, operationalisiert über die Arbeitsüberforderung, die Arbeitsunzufriedenheit und das Kontrolliertheitserleben, auf Ebene der persönlichen Verarbeitungsmuster, welche u. a. wiederum Aussagen über das Beanspruchungserleben zulassen und zuletzt auf Ebene der berufsbezogenen Rahmenbedingungen, mit der dahinter liegenden Idee, potenzielle berufsbedingte Stressoren ausfindig machen zu können. Gerade beim letzten Untersuchungsverfahren muss jedoch berücksichtigt werden, dass Fragebogenerhebungen mit vorgegebenen Belastungen nur diejenigen Antworten zulassen, die bereits in der Fragebogenkonstruktion mitgedacht wurden. Für zukünftige Untersuchungen würde es sich lohnen, den Probanden nicht nur eine Auswahl an potenziellen Stressoren zu präsentieren, sondern diese zusätzlich noch selbst Angaben diesbezüglich machen zu lassen. Diese könnten in einem Pretest erfragt und dann in einer Fragebogenerhebung quantitativ ausgewertet werden. Zudem bezieht die Erhebung mittels des verwendeten Fragebogens ihre Daten ausschliesslich aus der Selbsteinschätzung, was die Aussagekraft im Ganzen einschränkt. Insgesamt hat sich jedoch gezeigt, dass sich das benutzte Instrumentarium für Messungen und Evaluationen subjektiver, beanspruchungsbezogener Aspekte eignet. Gemeinsam vermitteln die verschiedenen Instrumente ein mehrschichtiges Bild des berufsbezogenen, subjektiven Beanspruchungserlebens von Lehrpersonen.

7.4 Weiterführende Ansätze

Bei weiteren Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit der Beanspruchungssituation von Quereinsteigenden lohnt es sich, folgende Aspekte zu bedenken oder weiterzuverfolgen:

In der vorliegenden Studie wurden Quest-Fast-Track-Studierende mit einer Gruppe von berufseinsteigenden Lehrpersonen, welche bez. ausgewählter Merkmale möglichst ähnlich zusammengesetzt sind, verglichen. Es handelt sich bei den Berufseinsteigenden also um keine repräsentative Gruppe der Gesamtpopulation. Für zukünftige Untersuchungen wäre der Gedanke lohnenswert, mit einer Stichprobe zu arbeiten, welche Schlussfolgerungen für die Grundgesamtheit zulässt.

Von Vorteil für zukünftige Untersuchungen wäre es sicher, auch zusätzliche objektive Kriterien oder Fremdbeurteilungsverfahren zu integrieren, da dadurch die Aussagekraft der Studie vergrössert würde.

In dieser Arbeit wurde die berufsbezogene, subjektive Belastungssituation von Quest-Fast-Track-Studierenden der PH Zürich und des Instituts Unterstrass betrachtet. Dabei handelt es sich, wie der Name schon verrät, um einen Studiengang, welcher in relativ kurzer Zeit zu einem kantonal anerkannten Lehrdiplom führt. Studierende anderer Quereinstieg-Studiengänge (Primarstufe), auch überkantonale, konnten aus Gründen, die in Kapitel 5.5.1 ausgeführt wurden, nicht berücksichtigt werden. Ebenfalls konnten Quereinstiegs-Studiengänge in anderen Volksschulstufen wie Kindergarten oder Oberstufe nicht thematisiert werden. Vorteilhaft wäre es für zukünftige Untersuchungen, auch diese Gruppen zu befragen, um anschliessend Vergleiche innerhalb der Gruppen anstellen zu können.

Schwierige Schülerinnen und Schüler scheinen die Probanden der vorliegenden Arbeit am meisten zu beanspruchen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Resultaten früherer Studien und bekräftigt die Wichtigkeit, sich, ggf. auch mit qualitativen Methoden vertiefter mit dieser Thematik auseinanderzusetzen – bspw. unter den Stichworten Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern oder Classroom-Management (proaktiv/reaktiv). Auch ist es sinnvoll, darüber nachzudenken, wie die angehenden Lehrkräfte in ihrer Ausbildung im Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern besser unterstützt werden könnten. In Bezug auf die Themen der Klassen-Heterogenität und der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern, welche von den Quereinsteigenden ebenfalls als beanspruchend wahrgenommen werden, können die Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Ausbildung ebenfalls Unterstützung bieten.

In Anbetracht des hohen Vorkommens des Schonungsmusters (AVEM Mustertyp S) gilt es genauer zu untersuchen, unter welchen Aspekten dieser Mustertyp zu interpretieren ist. Es wäre deshalb von Vorteil, vorzugsweise in qualitativen Studien sich mit dem Mustertyp S

vertiefter auseinanderzusetzen. Bei Schweizer Lehrpersonen scheint im Ländervergleich ebenfalls ein häufigeres Auftreten des Schonungsmusters vorzuherrschen. Diese Annahme wird in der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Zukünftige Arbeiten könnten diese These prüfen und allfälligen Bedingungsfaktoren nachgehen.

Literatur

- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). *Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen*. Symposiumsbeitrag zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ vom 8./9.12.06 [On-line]. Available: http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_318.pdf (Zugriff 02.02.2012).
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of Self-Efficacy. Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 4, 287-310.
- Baumberger, C. (2010). EDK zum Lehrermangel. *Bildung Schweiz*, 9, 7.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195-209.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudie zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.
- Cooper, C. L. (1987). *Stressbewältigung Person, Familie, Beruf*. München: Deutsches Taschenbuch Verlag.
- Crameri, A. (2010). *Angewandte Statistik II: Die statistischen Tests*. Vorlesungsskript, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), Departement Angewandte Psychologie.
- Eppel, H. (2007). *Stress als Risiko und Chance*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Forneck, H. J. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrerberuf*. Bern: h.e.p. Verlag ag.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

- Friedman, M. & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei HauptschullehrerInnen in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 40-56.
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). *Zufriedenheit in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt.
- Hannover, B., Kessler, U. & Schmidthals, K. (2005). Pädagogische Psychologie. In H. Weber & Th. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 546-555). Göttingen: Hogrefe.
- Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen. Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In H. Melenk et al. (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschule*. (S. 251-266). Freiburg: Fillibach.
- Hericks, U. (1998). Der Ansatz der Bildungsgangsforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegung zum Stand der Forschung. In H. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangsdidaktik* (S. 173-188). Opladen: Leske & Budrich.
- Herzog, S. (2007). Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Bd. 58. Münster: Waxmann.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Jersusalem, M. & Schwarzer, R. (1989). Selbstkonzept und Ängstlichkeit als Einflussgrösse für Stresserleben und Bewältigungstendenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21 (4), 307-324.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (Hrsg.).(1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*

- [On-line]. Available: http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf (Zugriff 02.02.2012).
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (Hrsg.).(1999). *Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Verbund Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin & Freie Universität Berlin.
- Kaluza, G. (2004). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Heidelberg: Springer.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 78*. Münster: Waxmann.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 102* (3), 741-756.
- Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz*. Berlin: Logos.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Krause, A. (2002). *Psychische Belastungen im Unterricht – Ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Dissertation, Universität Flensburg.
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik, 49* (2), 254-273.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 53-80). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review, 53* (1), 27-35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teachers stress. *Educational Studies, 4*, 1-6.

- Landart, C. (2006). *Zufriedenheit der Lehrpersonen. Einblick in erste Ergebnisse*. Bern: Tagung „Balancieren im Lehrberuf“, 09.12.06 [On-line]. Available: http://www.gesunde-schulen.ch/data/-data_291.pdf (Zugriff 21.06.08).
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer.
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung – Ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl., S. 198-229). Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Lazarus, R. S. (1998). *Fifty Years of the Research and Theory of R. S. Lazarus. An Analysis of Historical and Perennial Issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. S. Paine (Eds.), *Job, Stress and Burnout*. Beverly Hills: Sage.
- Oesterreich, R. & Volpert, W. (1987). Handlungstheoretisch orientierte Arbeitsanalyse. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie, Enzyklopädie der Psychologie, Themengebiet D, Serie III, Bd. 1*, (S. 141-215). Göttingen: Hogrefe.
- Poschkamp, T. (2008). Lehrergesundheit. Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften. In P. Buchwald & T. Ringeisen (Hrsg.), *Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung, Bd. 1*. Berlin: Logos Verlag.
- PH Nordwestschweiz (2012). Studienprogramm für erfahrende Berufspersonen. [On-line]. Available: <http://www.fhnw.ch/ph/massnahmen-lehrermangel/programm-fuer-berufspersonen> (Zugriff 20.01.2012).
- PH Zürich (2012). Zulassung und Anmeldung zum Quereinstieg. [On-line]. Available: http://www.phzh.ch/de/Ausbildung/Quereinstieg_in_den_Lehrberuf/Zulassung_und_Anmeldung_zum_Quereinstieg/ (Zugriff 20.01.2012).
- PH Zürich (2012). Fachbegleitung am Arbeitsort. [On-line]. Available: http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Weiterbildung/Angebote/Broschuere_Fachbegleitung_2011.pdf (Zugriff 20.01.2012).
- Richter, P., Rudolf, M. & Schmidt, C. F. (1996). *Fragebogen zur Analyse belastungsrelevanter Anforderungsbewältigung (FABA)*. Frankfurt am Main: Swets & Zeitlinger.

- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkung zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 11-125.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11- 31). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2010). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 791-807). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (1999). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt am Main: Swets Test Service.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2010). *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Pearson Assesment & Information GmbH.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.

- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: eine LIS-REL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 302-310.
- Schmitz, G. S. (2001). Skalendokumentation der Lehrervariablen. In M. Jerusalem & R. Schwarzer (Hrsg.), *Skala zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 54-102, korrigierte Web Version) [On-line]. Available: <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/gesund/psychomess/lehrermerkmale.html> (Zugriff 07.03.2012).
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Schröder, H. (1992). Emotionen – Persönlichkeit – Gesundheitsrisiko. *Psychomed – Zeitschrift für Psychologie in der Praxis*, 4 (2), 81-85.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (4.Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Selye, H. (1950). *The physiology and pathology of exposure to stress*. Montreal : Acta.
- Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. Philadelphia: Lippincott.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1979). *The Stress of My Life. A Scientist's Memoirs*. New York: Litton Educational Publishing.
- Sosnowsky, N. (2007). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 119-139). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Stöckli, G. (1992). *Reaktionen auf Unterrichtssituationen. Eine experimentelle Untersuchung zur Belastung von Lehrerinnen und Lehrern der Mittelstufe*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Strittmatter, S. (2006). *Zufriedenheiten geniessen und Unzufriedenheiten in Tarife umwandeln*. Referat auf der Fachtagung Balancieren im Lehrerberuf, Bern.
- Tagesanzeiger (8.7.2010). *Überfordert, alleingelassen, frustriert*. [On-line]. Available: <http://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/Ueberfordert-alleingelassen-frustriert/story/12133204?track> (Zugriff 15.01.2012).
- Tagesanzeiger (1.10.2010). *100 Plätze für die ersten Quereinsteiger*. [On-line]. Available: http://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/meinPHBern/Periodika/Dokumente/Pressespiegel/2010/Schweiz/2010_10_05_Presseschau_Schweiz.pdf (Zugriff 15.01.2012).
- Taylor, S. E. & Aspinwall, L. G. (1996). Mediating and Moderating Processes in Psychological Stress: Appraisal, Coping, Resistance and Vulnerability. In H. B. Kaplan (Eds.), *Psychological Stress: Perspective on structure, theory, life-course, and methods*. New York : Academic Press.
- Tenorth, H. E. (2007). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis, *Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580-597.
- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2003). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive. Ergebnisse der Analyse der ersten Teilstudie*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Trachsler, E., Ulich, E., Nido, M., Ackermann, K. & Brüggen, S. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008* [On-line]. Available: http://www.ag.ch/bks/shared/dokumente/pdf/08-11-arbeitszeitstudie_bericht.pdf (Zugriff 18.01.2012).
- Udris, I. & Frese (1999). Belastung und Beanspruchung. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 429-445). Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.

- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung* (2. Aufl.). Marburg: Tectum.
- Van Dick, R. & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 34-51). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, A. B. (1998). *Organisationspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Anhang

Anhang A: Fragebogen

Anhang B: Deskriptive Statistik BEL-Skala

Anhang C: Deskriptive Statistik AVEM

Anhang D: Deskriptive Statistik Arbeitsbedingungen IAFOB

Anhang E: t-Test Bel-Skala

Anhang F: t-Test Sub- und Hauptsaklen AVEM

Anhang G: Chi-Quadrat-Test Mustertypen AVEM

Anhang H: t-Test Arbeitsbedingungen IAFOB

Anhang I: Überprüfung der Normalverteilung

Anhang A: Fragebogen

Beanspruchung im Lehrberuf

Selbstverständlich garantiere ich Ihnen die volle Anonymisierung Ihrer Angaben. Es ist nicht möglich Rückschlüsse auf Ihre eigene Person ziehen zu können. Antworten Sie spontan und ehrlich. Es ist wichtig, dass Sie jede Frage beantworten.

Sie werden zum Ausfüllen ca. 10 min benötigen.

Vielen Dank für Ihre wertvolle Mithilfe!

Ihr Geschlecht

- Weiblich Männlich

Ihr Alter:

Wie lange arbeiten Sie bereits als Lehrkraft (unabhängig vom Anstellungsgrad)?

- 1/2 Jahr
- 1 Jahr
- 1 1/2 Jahre
- 2 Jahre
- 2 1/2 Jahre
- 3 Jahre
- mehr als 3 Jahre

Zu wieviel Prozent sind Sie angestellt?

- Vollzeit
- Teilzeit

Zu wie viel Prozent?

Auf welcher Schulstufe sind Sie hauptsächlich angestellt?

- Kindergarten
- Primarschule
- Oberstufe

Welcher Gruppe ordnen Sie sich zu?

- Quereinsteiger/in 'Fast Track' (PH Zürich und Institut Unterstrass)
- Lehrperson in der Berufseinstiegsphase (Unterrichtspraxis nicht länger als 3 Jahre)
- erfahrene Lehrperson (Unterrichtspraxis länger als 3 Jahre)
- Teilnehmer/in des Studiengangs für berufserfahrene Personen (PH Nordwestschweiz)

Welcher Art ist Ihre Anstellung?

- Klassenlehrkraft
- Fachlehrkraft

Unterrichten Sie in der Stadt oder auf dem Land?

- Stadt
- Land

Beim Ausfüllen des Fragebogens denken Sie bitte daran, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt. Es handelt sich hier um Ihre persönliche Bewertung. Es kann sein, dass die eine oder andere Aussage bzw. Frage Ihnen für Ihre Situation nicht ganz passend erscheint. In solchen Fällen kreuzen Sie bitte das für Sie am ehesten Zutreffende an.

Die Aussage ...	trifft für mich nicht zu	belas- tet mich nicht	belas- tet mich eher nicht	mit- tel- mäs- sig	belas- tet mich eher	belas- tet mich stark
Klassengrösse						
Heterogenität der Klasse (z.B. in Bezug auf Leistungen, Herkunft)						
Anzahl Pflichtlektionen						
Stellvertretungen für Kolleg/innen (z.B. krankheitsbedingt)						
Verhalten 'schwieriger' Schülerinnen/Schüler						
Soziales Umfeld der Schule						
Fortbildungsveranstaltungen						
Koordination von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen						
Arbeitsplatzunsicherheit						
Pausenaufsicht						
Administrative schulbezogene Pflichten (z.B. Verwaltung von Sonderräumen, Korrespondenz, EDV-Verantwortung)						
Ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten (z.B. Integrations- bzw. Migrationsarbeit, Qualitätssicherungsarbeit, Öffentlichkeitsarbeit)						
Ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten (z.B. Arbeitsgruppen, Konferenzen)						
Berufliches Image und Prestige						
Zusammenarbeit mit kantonalen Schulbehörden						
Zusammenarbeit mit der Schulleitung						
Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen						
Beziehungen zum nichtpädagogischen Personal in der Schule						
Beurteilung von Schülerinnen/Schülern (z.B. Erstellung von Berichten und Zeugnissen, Beurteilungsgespräche, Prüfungsabnahmen)						

Ausübung der Klassenlehrerfunktion						
Organisieren und Durchführen von speziellen Schul- bzw. Klassenaktivitäten (z.B. Projektwochen, Feiern, Schullager)						
Administrative auf Schülerinnen/Schüler bezogene Pflichten (z.B. Absenzenwesen)						
Vielen unterschiedlichen Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden müssen (z.B. Schülerinnen/Schüler, Eltern, Schulleitung, Kolleginnen/Kollegen, Behörden)						
Beraterische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern und Eltern						
Erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern						
Soziale Isolation bzw. Dasein als Einzelkämpferin/ Einzelkämpfer (z.B. wenig Möglichkeiten zusammenzuarbeiten, wenig Unterstützung durch Kolleginnen/Kollegen möglich)						
Team- und Unterrichtsabsprachen						
Unklarheit über die/den richtige/n Ansprechpartnerin/-partner						
Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen						

Ich bitte Sie nun, einige Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben, wobei vor allem auf Ihr Arbeitsleben Bezug genommen wird. Dazu finden Sie im Folgenden eine Reihe von Aussagen. Lesen Sie jede dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Masse er auf Sie persönlich zutrifft.

Die Aussage trifft ...	völlig zu	überwiegend zu	teils / teils zu	überwiegend nicht zu	überhaupt nicht zu
Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt					
Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig					
Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung					
Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein					
Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme					
Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell					
Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken					

Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe					
Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich					
Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen					
Mein Partner / meine Partnerin (bzw. Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht) zeigt Verständnis für meine Arbeit					
Die Arbeit ist mein Ein und Alles					
Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen					
Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung					
Ich kontrolliere noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern					
Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten					
Misserfolge kann ich nur schwer verkraften					
Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und streng mich umso mehr an					
Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin					
In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt					
Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen					
Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme					
Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen					
Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen					
Ich arbeite wohl mehr als ich sollte					
Was immer ich tue, es muss perfekt sein					
Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag					
Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen					
Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung					
Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt					
In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen					
Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein					
Von meinem Partner / meiner Partnerin (bzw. von der Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht) wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme					
Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte					

Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel					
Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten					
Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin					
Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit					
Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr					
Falls mir etwas nicht gelingen will, sage ich mir: 'Jetzt erst recht!'					
Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten					
Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet					
Im Grossen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden					
Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung					

Zum Schluss kreuzen Sie bitte bei jedem Satz die für Sie zutreffende Stufe an.

Die Aussage trifft ...	gar nicht zu	wenig zu	mit- tel- mäs- sig zu	über wie- gend zu	völlig zu
Mein Beruf macht mir Spass.					
In meinem Beruf wird man ständig überfordert.					
Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.					
Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden.					
Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.					
Ich habe das Gefühl, auch vor KollegInnen ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.					
Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf.					
Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten.					
Ich fühle mich häufig überfordert.					
Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.					
Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.					
Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den SchülerInnen gegenüber.					
Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.					
Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.					
Der Zeitdruck unter dem ich arbeite, ist zu gross.					

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang B: Deskriptive Statistik BEL-Skala

Tabelle 3: ONEWAY deskriptive Statistiken BEL-Skala

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
Gesamtskala	QuereinsteigerInnen	27	33.2963	9.65089	1.85731	29.4785	37.1141	20.00	55.00
	JunglehrerInnen	27	33.4815	6.89130	1.32623	30.7554	36.2076	21.00	46.00
	Gesamt	54	33.3889	8.30643	1.13036	31.1217	35.6561	20.00	55.00
Subskala Arbeitsüberforderung	QuereinsteigerInnen	27	15.1111	5.19122	.99905	13.0575	17.1647	9.00	28.00
	JunglehrerInnen	27	14.6667	3.80283	.73186	13.1623	16.1710	6.00	21.00
	Gesamt	54	14.8889	4.51274	.61411	13.6571	16.1206	6.00	28.00
Subskala Arbeitsunzufriedenheit	QuereinsteigerInnen	27	12.8148	3.80321	.73193	11.3103	14.3193	7.00	23.00
	JunglehrerInnen	27	13.6667	4.40280	.84732	11.9250	15.4084	7.00	23.00
	Gesamt	54	13.2407	4.09756	.55761	12.1223	14.3592	7.00	23.00
Subskala Kontrolliertheits erleben	QuereinsteigerInnen	27	5.3704	2.20398	.42416	4.4985	6.2422	3.00	12.00
	JunglehrerInnen	27	5.1481	2.14303	.41243	4.3004	5.9959	3.00	12.00
	Gesamt	54	5.2593	2.15604	.29340	4.6708	5.8477	3.00	12.00

Anhang C: Deskriptive Statistik AVEM/Haupt- und Subskalen

Tabelle 4: ONEWAY deskriptive Statistiken AVEM Hauptskalen

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
Skala Arbeitsengagements	QuereinsteigerInnen	27	64.1481	8.44759	1.62574	60.8064	67.4899	43.00	83.00
	Berufseinsteigende	27	61.6667	6.30018	1.21247	59.1744	64.1589	51.00	73.00
	Gesamt	54	62.9074	7.48651	1.01879	60.8640	64.9508	43.00	83.00
Skala Widerstandskraft	QuereinsteigerInnen	27	55.1481	4.78542	.92096	53.2551	57.0412	45.00	66.00
	Berufseinsteigende	27	54.4074	4.17188	.80288	52.7571	56.0577	47.00	61.00
	Gesamt	54	54.7778	4.46228	.60724	53.5598	55.9957	45.00	66.00
Skala Emotionen	QuereinsteigerInnen	27	49.4815	5.59787	1.07731	47.2670	51.6959	39.00	60.00
	Berufseinsteigende	27	48.5185	6.60635	1.27139	45.9051	51.1319	36.00	60.00
	Gesamt	54	49.0000	6.08431	.82797	47.3393	50.6607	36.00	60.00

Tabelle 5: ONEWAY deskriptive Statistiken AVEM Subskalen

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
Subskala Subjektive Be- deutsamkeit der Arbeit	Querein- steigerInnen	27	9.3704	3.25987	.62736	8.0808	10.6599	5.00	18.00
	Berufsein- steigende	27	9.2593	3.31190	.63737	7.9491	10.5694	4.00	16.00
	Gesamt	54	9.3148	3.25532	.44299	8.4263	10.2033	4.00	18.00
Subskala Beruflicher Ehrgeiz	Querein- steigerInnen	27	12.2222	2.99144	.57570	11.0388	13.4056	5.00	16.00
	Berufsein- steigende	27	12.0370	3.03165	.58344	10.8378	13.2363	7.00	19.00
	Gesamt	54	12.1296	2.98453	.40614	11.3150	12.9442	5.00	19.00
Subskala Verausga- bungsbereit- schaft	Querein- steigerInnen	27	12.5556	3.34357	.64347	11.2329	13.8782	5.00	18.00
	Berufsein- steigende	27	11.0000	2.98715	.57488	9.8183	12.1817	4.00	16.00
	Gesamt	54	11.7778	3.23697	.44050	10.8943	12.6613	4.00	18.00
Subskala Perfektions- streben	Querein- steigerInnen	27	11.8519	2.79703	.53829	10.7454	12.9583	5.00	17.00
	Berufsein- steigende	27	10.6296	2.61869	.50397	9.5937	11.6655	4.00	15.00
	Gesamt	54	11.2407	2.75363	.37472	10.4891	11.9923	4.00	17.00
Subskala Distanzierungs- fähigkeit	Querein- steigerInnen	27	12.8889	3.22649	.62094	11.6125	14.1652	4.00	17.00
	Berufsein- steigende	27	13.9259	2.54083	.48898	12.9208	14.9310	9.00	20.00
	Gesamt	54	13.4074	2.92367	.39786	12.6094	14.2054	4.00	20.00
Subskala Resignations- tendenz	Querein- steigerInnen	27	9.4444	2.72218	.52388	8.3676	10.5213	5.00	14.00
	Berufsein- steigende	27	9.4815	2.50185	.48148	8.4918	10.4712	5.00	16.00
	Gesamt	54	9.4630	2.58962	.35240	8.7561	10.1698	5.00	16.00
Subskala Offensive Prob- lembewältigung	Querein- steigerInnen	27	12.7778	3.15416	.60702	11.5300	14.0255	6.00	20.00
	Berufsein- steigende	27	12.4074	2.67839	.51546	11.3479	13.4669	8.00	20.00
	Gesamt	54	12.5926	2.90425	.39522	11.7999	13.3853	6.00	20.00

Subskala	Querein-	27	14.7778	2.72218	.52388	13.7009	15.8546	7.00	20.00
Innere Ruhe /	steigerInnen								
Ausgelichenheit	Berufsein-	27	13.7778	2.45472	.47241	12.8067	14.7488	10.00	19.00
	steigende								
	Gesamt	54	14.2778	2.61647	.35606	13.5636	14.9919	7.00	20.00
Subskala	Querein-	27	15.0741	3.02459	.58208	13.8776	16.2706	8.00	20.00
Erfolgserleben	steigerInnen								
im Beruf	Berufsein-	27	15.5185	2.84700	.54791	14.3923	16.6448	10.00	20.00
	steigende								
	Gesamt	54	15.2963	2.91793	.39708	14.4999	16.0927	8.00	20.00
Subskala	Querein-	27	16.8519	2.16091	.41587	15.9970	17.7067	12.00	20.00
Lebenszufrie-	steigerInnen								
denheit	Berufsein-	27	16.1852	2.67520	.51484	15.1269	17.2435	12.00	20.00
	steigende								
	Gesamt	54	16.5185	2.43202	.33096	15.8547	17.1823	12.00	20.00
Subskala	Querein-	27	17.5556	2.08167	.40062	16.7321	18.3790	14.00	20.00
Erleben sozia-	steigerInnen								
ler Unterstüt-	Berufsein-	27	16.8148	2.81530	.54181	15.7011	17.9285	11.00	20.00
zung	steigende								
	Gesamt	54	17.1852	2.48067	.33758	16.5081	17.8623	11.00	20.00

Anhang D: Arbeitsbedingungen

Tabelle 6: ONEWAY deskriptive Statistiken Arbeitsbedingungen

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
Klassengrösse	Quereinsteigende	27	2.5185	1.22067	.23492	2.0356	3.0014	1.00	5.00
	JunglehrerInnen	27	2.9630	1.55617	.29948	2.3474	3.5786	1.00	5.00
	Gesamt	54	2.7407	1.40330	.19097	2.3577	3.1238	1.00	5.00
Heterogenität der Klasse	Quereinsteigende	27	3.5926	1.24836	.24025	3.0988	4.0864	1.00	5.00
	JunglehrerInnen	27	3.5185	1.28214	.24675	3.0113	4.0257	1.00	5.00
	Gesamt	54	3.5556	1.25392	.17064	3.2133	3.8978	1.00	5.00
Anzahl Pflichtlektionen	Quereinsteigende	27	2.2963	1.35348	.26048	1.7609	2.8317	1.00	5.00
	JunglehrerInnen	27	1.8148	1.11068	.21375	1.3754	2.2542	1.00	4.00
	Gesamt	54	2.0556	1.25016	.17012	1.7143	2.3968	1.00	5.00
Stellvertretungen für Kolleg/innen	Quereinsteigende	27	1.4815	.93522	.17998	1.1115	1.8514	1.00	4.00
	JunglehrerInnen	27	1.2963	.66880	.12871	1.0317	1.5609	1.00	4.00
	Gesamt	54	1.3889	.81070	.11032	1.1676	1.6102	1.00	4.00
Verhalten schwieriger Schülerinnen/Schüler	Quereinsteigende	27	3.7037	1.29540	.24930	3.1913	4.2161	1.00	5.00
	JunglehrerInnen	27	3.4074	1.08342	.20850	2.9788	3.8360	1.00	5.00
	Gesamt	54	3.5556	1.19222	.16224	3.2301	3.8810	1.00	5.00
Soziales Umfeld der Schule	Quereinsteigende	27	2.5185	1.45100	.27925	1.9445	3.0925	1.00	5.00
	JunglehrerInnen	27	2.1852	1.17791	.22669	1.7192	2.6511	1.00	4.00
	Gesamt	54	2.3519	1.31977	.17960	1.9916	2.7121	1.00	5.00
Fortbildungsveranstaltungen	Quereinsteigende	27	2.4074	1.21716	.23424	1.9259	2.8889	1.00	5.00
	JunglehrerInnen	27	2.8519	1.26198	.24287	2.3526	3.3511	1.00	5.00
	Gesamt	54	2.6296	1.24834	.16988	2.2889	2.9704	1.00	5.00

Koordination	Querein-	27	3.4074	1.24836	.24025	2.9136	3.9012	1.00	5.00
von beruflichen	steigende								
und ausserber-	Junglehrer-	27	2.8519	1.35032	.25987	2.3177	3.3860	1.00	5.00
uflichen Ver-	Innen								
pflichtungen	Gesamt	54	3.1296	1.31818	.17938	2.7698	3.4894	1.00	5.00
Arbeitsplatzun-	Querein-	27	1.4815	.80242	.15443	1.1641	1.7989	1.00	4.00
sicherheit	steigende								
	Junglehrer-	27	1.4444	.89156	.17158	1.0918	1.7971	1.00	4.00
	Innen								
	Gesamt	54	1.4630	.84033	.11435	1.2336	1.6923	1.00	4.00
Pausenaufsicht	Querein-	27	1.9630	1.01835	.19598	1.5601	2.3658	1.00	4.00
	steigende								
	Junglehrer-	27	1.9630	1.12597	.21669	1.5175	2.4084	1.00	5.00
	Innen								
	Gesamt	54	1.9630	1.06333	.14470	1.6727	2.2532	1.00	5.00
Administrative	Querein-	27	2.3333	1.24035	.23870	1.8427	2.8240	1.00	5.00
schulbezogene	steigende								
Pflichten	Junglehrer-	27	3.2963	1.03086	.19839	2.8885	3.7041	1.00	5.00
	Innen								
	Gesamt	54	2.8148	1.22973	.16734	2.4792	3.1505	1.00	5.00
Ausserunter-	Querein-	27	2.3704	1.14852	.22103	1.9160	2.8247	1.00	4.00
richtliche	steigende								
schulbezogene	Junglehrer-	27	2.7778	1.31071	.25225	2.2593	3.2963	1.00	5.00
Pflichten	Innen								
	Gesamt	54	2.5741	1.23780	.16844	2.2362	2.9119	1.00	5.00
Ausserunter-	Querein-	27	3.0370	1.05544	.20312	2.6195	3.4546	1.00	4.00
richtliche kolle-	steigende								
giumsbezoge-	Junglehrer-	27	3.5185	1.25178	.24091	3.0233	4.0137	1.00	5.00
ne Pflichten	Innen								
	Gesamt	54	3.2778	1.17227	.15953	2.9578	3.5977	1.00	5.00
Berufliches	Querein-	27	1.9259	1.17427	.22599	1.4614	2.3905	1.00	4.00
Image und	steigende								
Prestige	Junglehrer-	27	1.9630	.93978	.18086	1.5912	2.3347	1.00	4.00
	Innen								
	Gesamt	54	1.9444	1.05360	.14338	1.6569	2.2320	1.00	4.00
Zusammenar-	Querein-	27	1.6667	.91987	.17703	1.3028	2.0306	1.00	4.00
beit mit kanto-	steigende								
naln Schulbe-	Junglehrer-	27	1.4815	.84900	.16339	1.1456	1.8173	1.00	4.00
hörden	Innen								
	Gesamt	54	1.5741	.88172	.11999	1.3334	1.8147	1.00	4.00
Zusammenar-	Querein-	27	1.5556	.84732	.16307	1.2204	1.8907	1.00	4.00
beit mit der	steigende								

Schulleitung	Junglehrer- Innen	27	1.6296	.96668	.18604	1.2472	2.0120	1.00	5.00
	Gesamt	54	1.5926	.90112	.12263	1.3466	1.8386	1.00	5.00
Neuerungen, Veränderungen im Schulsys- tem, Reformen	Querein- steigende	27	2.0370	1.19233	.22946	1.5654	2.5087	1.00	5.00
	Junglehrer- Innen	27	2.4815	1.31179	.25245	1.9626	3.0004	1.00	5.00
	Gesamt	54	2.2593	1.26170	.17170	1.9149	2.6036	1.00	5.00
Beziehungen zum nichtpä- dagogischen Personal in der Schule	Querein- steigende	27	1.1852	.62247	.11979	.9389	1.4314	1.00	4.00
	Junglehrer- Innen	27	1.2222	.69798	.13433	.9461	1.4983	1.00	4.00
	Gesamt	54	1.2037	.65530	.08918	1.0248	1.3826	1.00	4.00
Beurteilung von Schülerin- nen/Schülern	Querein- steigende	27	3.4074	1.15223	.22175	2.9516	3.8632	1.00	5.00
	Junglehrer- Innen	27	3.8519	.94883	.18260	3.4765	4.2272	2.00	5.00
	Gesamt	54	3.6296	1.06923	.14550	3.3378	3.9215	1.00	5.00
Ausübung der Klassenlehrer- funktion	Querein- steigende	27	3.0370	1.34397	.25865	2.5054	3.5687	1.00	5.00
	Junglehrer- Innen	27	2.6667	1.33012	.25598	2.1405	3.1928	1.00	5.00
	Gesamt	54	2.8519	1.33752	.18201	2.4868	3.2169	1.00	5.00
Organisieren und Durchfüh- ren von spezi- ellen Schul- bzw. Klassen- aktivitäten	Querein- steigende	27	2.8519	1.29210	.24866	2.3407	3.3630	1.00	5.00
	Junglehrer- Innen	27	2.9259	1.14105	.21960	2.4745	3.3773	1.00	5.00
	Gesamt	54	2.8889	1.20794	.16438	2.5592	3.2186	1.00	5.00
Administrative auf Schülerin- nen/Schüler bezogene Pflichten	Querein- steigende	27	2.8889	1.05003	.20208	2.4735	3.3043	1.00	5.00
	Junglehrer- Innen	27	3.1852	1.14479	.22031	2.7323	3.6380	1.00	5.00
	Gesamt	54	3.0370	1.09825	.14945	2.7373	3.3368	1.00	5.00
Vielen unter- schiedlichen Erwartungen unterschiedli- cher Personen gerecht werden müssen	Querein- steigende	27	3.2963	1.10296	.21227	2.8600	3.7326	1.00	5.00
	Junglehrer- Innen	27	3.5556	.97402	.18745	3.1702	3.9409	2.00	5.00
	Gesamt	54	3.4259	1.03890	.14138	3.1424	3.7095	1.00	5.00

Beraterische Aufgaben gegenüber Schülern und Eltern	Quereinsteigende	27	2.6296	.96668	.18604	2.2472	3.0120	1.00	4.00
	JunglehrerInnen	27	2.7407	.76423	.14708	2.4384	3.0431	1.00	4.00
	Gesamt	54	2.6852	.86492	.11770	2.4491	2.9213	1.00	4.00
Erzieherische Aufgaben gegenüber Schülern	Quereinsteigende	27	3.3333	1.17670	.22646	2.8678	3.7988	1.00	5.00
	JunglehrerInnen	27	3.0741	1.10683	.21301	2.6362	3.5119	1.00	5.00
	Gesamt	54	3.2037	1.13901	.15500	2.8928	3.5146	1.00	5.00
Soziale Isolation bzw. Dasein als Einzelkämpferin/ Einzelkämpfer	Quereinsteigende	27	1.7407	1.16330	.22388	1.2806	2.2009	1.00	5.00
	JunglehrerInnen	27	2.1481	1.13353	.21815	1.6997	2.5966	1.00	4.00
	Gesamt	54	1.9444	1.15606	.15732	1.6289	2.2600	1.00	5.00
Team- und Unterrichtsabsprachen	Quereinsteigende	27	2.4815	1.01414	.19517	2.0803	2.8827	1.00	4.00
	JunglehrerInnen	27	2.4444	1.15470	.22222	1.9877	2.9012	1.00	5.00
	Gesamt	54	2.4630	1.07656	.14650	2.1691	2.7568	1.00	5.00
Unklarheit über die/den richtige/n Ansprechpartnerin/-partner	Quereinsteigende	27	1.8889	.84732	.16307	1.5537	2.2241	1.00	4.00
	JunglehrerInnen	27	2.2593	1.16330	.22388	1.7991	2.7194	1.00	5.00
	Gesamt	54	2.0741	1.02519	.13951	1.7943	2.3539	1.00	5.00
Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen	Quereinsteigende	27	2.9259	1.03500	.19919	2.5165	3.3354	1.00	5.00
	JunglehrerInnen	27	3.4815	.97548	.18773	3.0956	3.8674	1.00	5.00
	Gesamt	54	3.2037	1.03486	.14083	2.9212	3.4862	1.00	5.00

Anhang E: t-Test BEL Gesamt- und Subskalen

Gruppenstatistiken

Lehrertyp (2Gruppen)		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Gesamtskala	Quereinsteigende	27	33.2963	9.65089	1.85731
	Berufseinsteigende	27	33.4815	6.89130	1.32623
Subskala Kontrolliertheitserleben	Quereinsteigende	27	5.3704	2.20398	.42416
	Berufseinsteigende	27	5.1481	2.14303	.41243
Subskala Arbeitsüberforderung	Quereinsteigende	27	15.1111	5.19122	.99905
	Berufseinsteigende	27	14.6667	3.80283	.73186
Subskala Arbeitsunzufriedenheit	Quereinsteigende	27	12.8148	3.80321	.73193
	Berufseinsteigende	27	13.6667	4.40280	.84732

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig-nifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Oberere
Gesamtskala	Varianzen sind gleich	2.467	.122	-.081	52	.936	-.18519	2.28221	-4.76478	4.39441
	Varianzen sind nicht gleich			-.081	47.043	.936	-.18519	2.28221	-4.77630	4.40593
Subskala Kontrolliertheitserleben	Varianzen sind gleich	.321	.574	.376	52	.709	.22222	.59161	-.96493	1.40938
	Varianzen sind nicht gleich			.376	51.959	.709	.22222	.59161	-.96496	1.40940
Subskala Arbeitsüberforderung	Varianzen sind gleich	3.115	.083	.359	52	.721	.44444	1.23843	-2.04065	2.92954
	Varianzen sind nicht gleich			.359	47.666	.721	.44444	1.23843	-2.04604	2.93493
Subskala Arbeitsunzufriedenheit	Varianzen sind gleich	1.192	.280	-.761	52	.450	-.85185	1.11967	-3.09864	1.39494
	Varianzen sind nicht gleich			-.761	50.924	.450	-.85185	1.11967	-3.09977	1.39607

Anhang F: t-Test AVEM Haupt- und Subskalen

Gruppenstatistiken Hauptskalen

Lehrertyp (2Gruppen)		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Skala	QuereinsteigerInnen	27	64.1481	8.44759	1.62574
Arbeitsengagements	JunglehererInnen	27	61.6667	6.30018	1.21247
Skala	QuereinsteigerInnen	27	55.1481	4.78542	.92096
Widerstandskraft	JunglehererInnen	27	54.4074	4.17188	.80288
Skala	QuereinsteigerInnen	27	49.4815	5.59787	1.07731
Emotionen	JunglehererInnen	27	48.5185	6.60635	1.27139

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig-nifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Skala Arbeitsengagements	Varianzen sind gleich	1.198	.279	1.224	52	.227	2.48148	2.02808	-1.58816	6.55113
	Varianzen sind nicht gleich			1.224	48.089	.227	2.48148	2.02808	-1.59605	6.55902
Skala Widerstandskraft	Varianzen sind gleich	.002	.961	.606	52	.547	.74074	1.22179	-1.71096	3.19244
	Varianzen sind nicht gleich			.606	51.051	.547	.74074	1.22179	-1.71205	3.19353
Skala Emotionen	Varianzen sind gleich	1.599	.212	.578	52	.566	.96296	1.66645	-2.38100	4.30693
	Varianzen sind nicht gleich			.578	50.636	.566	.96296	1.66645	-2.38315	4.30908

Gruppenstatistiken Subskalen

Lehrertyp (2Gruppen)		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	9.3704	3.25987	.62736
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	JunglehererInnen	27	9.2593	3.31190	.63737
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	12.2222	2.99144	.57570
Beruflicher Ehrgeiz	JunglehererInnen	27	12.0370	3.03165	.58344
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	12.5556	3.34357	.64347
Verausgabungsbereitschaft	JunglehererInnen	27	11.0000	2.98715	.57488
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	11.8519	2.79703	.53829
Perfektionsstreben	JunglehererInnen	27	10.6296	2.61869	.50397
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	12.8889	3.22649	.62094
Distanzierungsfähigkeit	JunglehererInnen	27	13.9259	2.54083	.48898
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	9.4444	2.72218	.52388
Resignationstendenz	JunglehererInnen	27	9.4815	2.50185	.48148
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	12.7778	3.15416	.60702
Offensive Problembewältigung	JunglehererInnen	27	12.4074	2.67839	.51546
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	14.7778	2.72218	.52388
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	JunglehererInnen	27	13.7778	2.45472	.47241
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	15.0741	3.02459	.58208
Erfolgserleben im Beruf	JunglehererInnen	27	15.5185	2.84700	.54791
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	16.8519	2.16091	.41587
Lebenszufriedenheit	JunglehererInnen	27	16.1852	2.67520	.51484
Subskala	QuereinsteigerInnen	27	17.5556	2.08167	.40062
Erleben sozialer Unterstützung	JunglehererInnen	27	16.8148	2.81530	.54181

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig-nifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Subskala Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Varianzen sind gleich	.007	.935	.124	52	.902	.11111	.89433	-1.68350	1.90572
	Varianzen sind nicht gleich			.124	51.987	.902	.11111	.89433	-1.68351	1.90573
Subskala Beruflicher Ehrgeiz	Varianzen sind gleich	.019	.891	.226	52	.822	.18519	.81966	-1.45958	1.82995
	Varianzen sind nicht gleich			.226	51.991	.822	.18519	.81966	-1.45958	1.82995
Subskala Ver- ausgabungs- bereitschaft	Varianzen sind gleich	.440	.510	1.803	52	.077	1.55556	.86287	-.17591	3.28702
	Varianzen sind nicht gleich			1.803	51.353	.077	1.55556	.86287	-.17643	3.28754
Subskala Per- fektionsstreben	Varianzen sind gleich	.002	.964	1.658	52	.103	1.22222	.73739	-.25745	2.70189
	Varianzen sind nicht gleich			1.658	51.776	.103	1.22222	.73739	-.25760	2.70205
Subskala Dis- tanzierungsfä- higkeit	Varianzen sind gleich	1.019	.318	-1.312	52	.195	-1.03704	.79036	-2.62301	.54894
	Varianzen sind nicht gleich			-1.312	49.290	.196	-1.03704	.79036	-2.62509	.55102
Subskala Re- signationsten- denz	Varianzen sind gleich	1.471	.231	-.052	52	.959	-.03704	.71153	-1.46483	1.39076
	Varianzen sind nicht gleich			-.052	51.634	.959	-.03704	.71153	-1.46507	1.39100
Subskala Of- fensive Prob- lembewälti- gung	Varianzen sind gleich	.840	.364	.465	52	.644	.37037	.79635	-1.22761	1.96836
	Varianzen sind nicht gleich			.465	50.669	.644	.37037	.79635	-1.22861	1.96936

Subskala Inne- re Ruhe/Ausgeli- chenheit	Varianzen sind gleich	.001	.970	1.41 8	52	.162	1.0000 0	.70543	-.41554	2.41554
	Varianzen sind nicht gleich			1.41 8	51.4 54	.162	1.0000 0	.70543	-.41590	2.41590
Subskala Er- folgserleben im Beruf	Varianzen sind gleich	.001	.979	-.556 7	52	.581	- .44444	.79939	-2.04853	1.15964
	Varianzen sind nicht gleich			-.556 7	51.8 11	.581	- .44444	.79939	-2.04867	1.15978
Subskala Le- benszufrie- denheit	Varianzen sind gleich	2.52 0	.118	1.00 7	52	.318	.66667	.66182	-.66138	1.99471
	Varianzen sind nicht gleich			1.00 7	49.7 97	.319	.66667	.66182	-.66278	1.99611
Subskala Erle- ben sozialer Unterstützung	Varianzen sind gleich	5.47 3	.023	1.09 9	52	.277	.74074	.67383	-.61140	2.09288
	Varianzen sind nicht gleich			1.09 9	47.8 87	.277	.74074	.67383	-.61417	2.09565

Anhang G: Chi-Quadrat-Test Mustertypen AVEM

Lehrertyp (2Gruppen) * Mustertyp (4Gruppen) Kreuztabelle

			Mustertyp (4Gruppen)				Gesamt
			Typ G	Typ S	Typ A	Typ B	
Lehrertyp (2Gruppen)	Quereinsteigende	Anzahl	4	14	4	5	27
		% innerhalb von Lehrertyp (2Gruppen)	14.8 %	51.9 %	14.8 %	18.5 %	100.0 %
	Berufseinsteigende	Anzahl	8	15	1	3	27
		% innerhalb von Lehrertyp (2Gruppen)	29.6 %	55.6 %	3.7 %	11.1 %	100.0 %
Gesamt		Anzahl	12	29	5	8	54
		% innerhalb von Lehrertyp (2Gruppen)	22.2 %	53.7 %	9.3 %	14.8 %	100.0 %

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	3.668 ^a	3	.300	.301 ^b	.290	.313			
Likelihood-Quotient	3.826	3	.281	.293 ^b	.281	.305			
Exakter Test nach Fisher	3.491			.325 ^b	.312	.337			
Zusammenhang linear-mit-linear	2.500 ^c	1	.114	.149 ^b	.139	.158	.074 ^b	.067	.081
Anzahl der gültigen Fälle	54								

a. 4 Zellen (50.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2.50.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 2000000.

c. Die standardisierte Statistik ist -1.581.

Anhang H: t-Test Arbeitsbedingungen IAFOB

Gruppenstatistiken

	Lehrertyp (2Gruppen)	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Klassengrösse	Quereinsteigende	27	2.5185	1.22067	.23492
	Berufseinsteigende	27	2.9630	1.55617	.29948
Heterogenität der Klasse	Quereinsteigende	27	3.5926	1.24836	.24025
	Berufseinsteigende	27	3.5185	1.28214	.24675
Anzahl Pflichtlektionen	Quereinsteigende	27	2.2963	1.35348	.26048
	Berufseinsteigende	27	1.8148	1.11068	.21375
Stellvertretungen für Kolleg/innen	Quereinsteigende	27	1.4815	.93522	.17998
	Berufseinsteigende	27	1.2963	.66880	.12871
Verhalten schwieriger Schülerinnen/Schüler	Quereinsteigende	27	3.7037	1.29540	.24930
	Berufseinsteigende	27	3.4074	1.08342	.20850
Soziales Umfeld der Schule	Quereinsteigende	27	2.5185	1.45100	.27925
	Berufseinsteigende	27	2.1852	1.17791	.22669
Fortbildungsveranstaltungen	Quereinsteigende	27	2.4074	1.21716	.23424
	Berufseinsteigende	27	2.8519	1.26198	.24287
Koordination von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen	Quereinsteigende	27	3.4074	1.24836	.24025
	Berufseinsteigende	27	2.8519	1.35032	.25987
Arbeitsplatzunsicherheit	Quereinsteigende	27	1.4815	.80242	.15443
	Berufseinsteigende	27	1.4444	.89156	.17158
Pausenaufsicht	Quereinsteigende	27	1.9630	1.01835	.19598
	Berufseinsteigende	27	1.9630	1.12597	.21669
Administrative schulbezogene Pflichten	Quereinsteigende	27	2.3333	1.24035	.23870
	Berufseinsteigende	27	3.2963	1.03086	.19839
Ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten	Quereinsteigende	27	2.3704	1.14852	.22103
	Berufseinsteigende	27	2.7778	1.31071	.25225
Ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten	Quereinsteigende	27	3.0370	1.05544	.20312
	Berufseinsteigende	27	3.5185	1.25178	.24091
Berufliches Image und Prestige	Quereinsteigende	27	1.9259	1.17427	.22599
	Berufseinsteigende	27	1.9630	.93978	.18086
Zusammenarbeit mit kantonalen Schulbehörden	Quereinsteigende	27	1.6667	.91987	.17703
	Berufseinsteigende	27	1.4815	.84900	.16339
Zusammenarbeit mit	Quereinsteigende	27	1.5556	.84732	.16307

der Schulleitung	Berufseinsteigende	27	1.6296	.96668	.18604
Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen	Quereinsteigende	27	2.0370	1.19233	.22946
	Berufseinsteigende	27	2.4815	1.31179	.25245
Beziehungen zum nichtpädagogischen Personal in der Schule	Quereinsteigende	27	1.1852	.62247	.11979
	Berufseinsteigende	27	1.2222	.69798	.13433
Beurteilung von Schülerinnen/Schülern	Quereinsteigende	27	3.4074	1.15223	.22175
	Berufseinsteigende	27	3.8519	.94883	.18260
Ausübung der Klassenlehrerfunktion	Quereinsteigende	27	3.0370	1.34397	.25865
	Berufseinsteigende	27	2.6667	1.33012	.25598
Organisieren und Durchführen von speziellen Schul- bzw. Klassenaktivitäten	Quereinsteigende	27	2.8519	1.29210	.24866
	Berufseinsteigende	27	2.9259	1.14105	.21960
Administrative auf Schülerinnen/Schüler bezogene Pflichten	Quereinsteigende	27	2.8889	1.05003	.20208
	Berufseinsteigende	27	3.1852	1.14479	.22031
Vielen unterschiedlichen Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden müssen	Quereinsteigende	27	3.2963	1.10296	.21227
	Berufseinsteigende	27	3.5556	.97402	.18745
Beraterische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern und Eltern	Quereinsteigende	27	2.6296	.96668	.18604
	Berufseinsteigende	27	2.7407	.76423	.14708
Erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern	Quereinsteigende	27	3.3333	1.17670	.22646
	Berufseinsteigende	27	3.0741	1.10683	.21301
Soziale Isolation bzw. Dasein als Einzelkämpferin/ Einzelkämpfer	Quereinsteigende	27	1.7407	1.16330	.22388
	Berufseinsteigende	27	2.1481	1.13353	.21815
Team- und Unterrichtsabsprachen	Quereinsteigende	27	2.4815	1.01414	.19517
	Berufseinsteigende	27	2.4444	1.15470	.22222
Unklarheit über die/den richtige/n Ansprechpartnerin/-partner	Quereinsteigende	27	1.8889	.84732	.16307
	Berufseinsteigende	27	2.2593	1.16330	.22388
Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen	Quereinsteigende	27	2.9259	1.03500	.19919
	Berufseinsteigende	27	3.4815	.97548	.18773

Test bei unabhängigen Stichproben

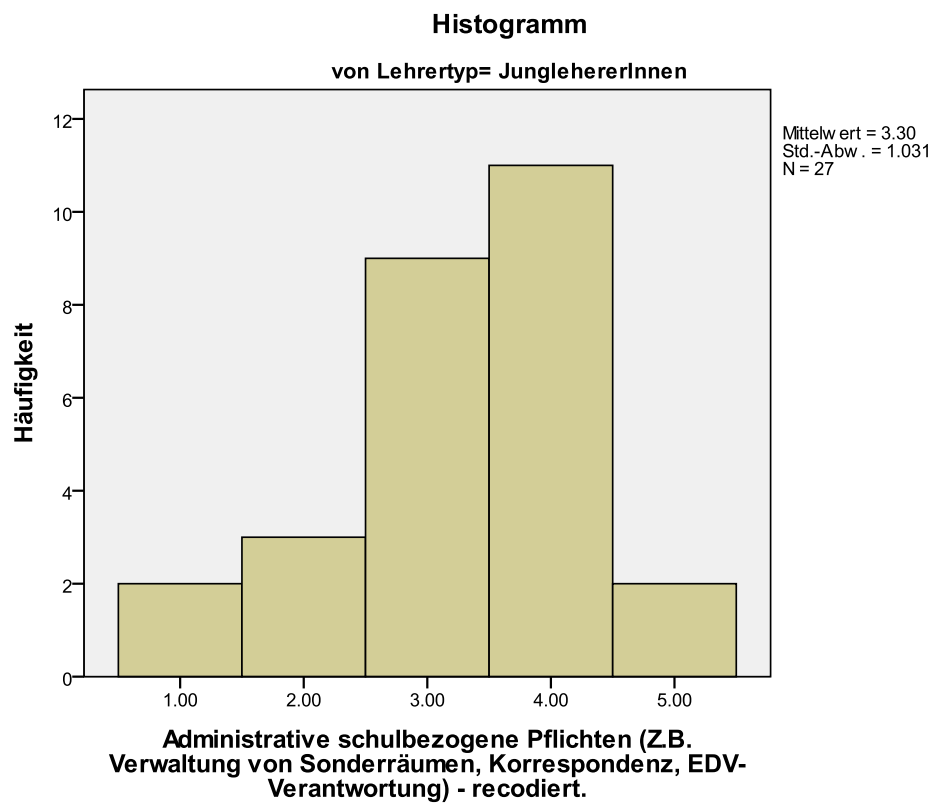
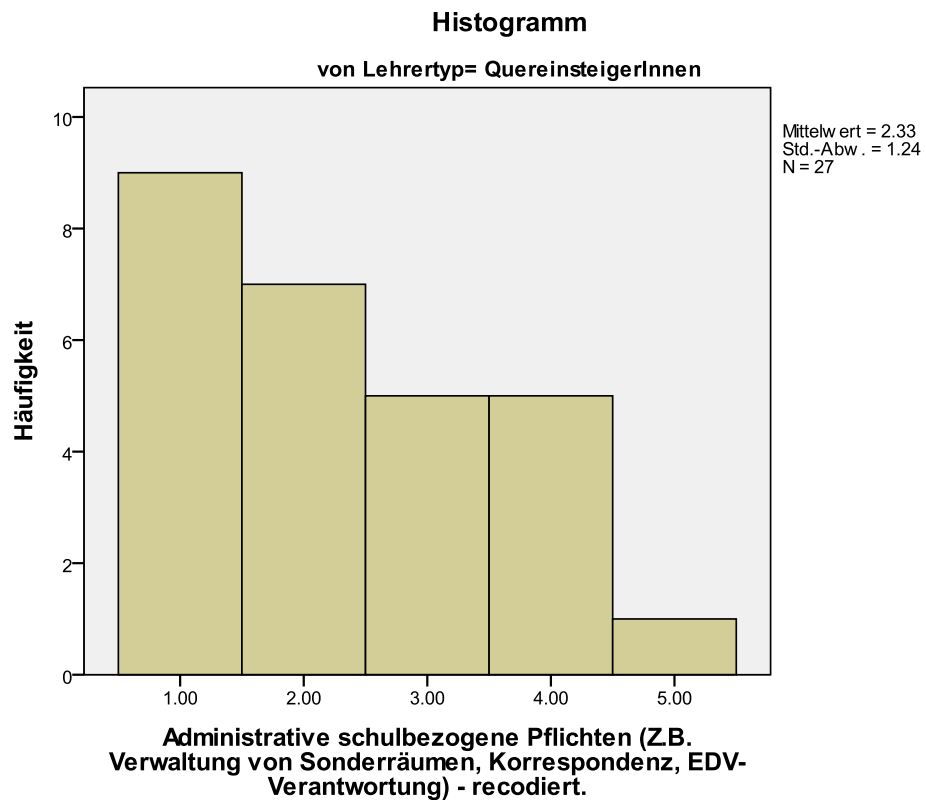
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig-nifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Klassen-grösse	Varianzen sind gleich	1.713	.196	-1.168	52	.248	-.44444	.38063	-1.20823	.31934
	Varianzen sind nicht gleich			-1.168	49.209	.249	-.44444	.38063	-1.20926	.32037
Heterogenität der Klasse	Varianzen sind gleich	.123	.727	.215	52	.831	.07407	.34439	-.61699	.76514
	Varianzen sind nicht gleich			.215	51.963	.831	.07407	.34439	-.61700	.76515
Anzahl Pflichtlektionen	Varianzen sind gleich	3.921	.053	1.429	52	.159	.48148	.33695	-.19467	1.15763
	Varianzen sind nicht gleich			1.429	50.092	.159	.48148	.33695	-.19528	1.15824
Stellvertretungen für Kolleg/innen	Varianzen sind gleich	3.002	.089	.837	52	.406	.18519	.22127	-.25883	.62920
	Varianzen sind nicht gleich			.837	47.080	.407	.18519	.22127	-.25993	.63030
Verhalten schwieriger Schülerinnen/Schüler	Varianzen sind gleich	2.506	.119	.912	52	.366	.29630	.32500	-.35586	.94845
	Varianzen sind nicht gleich			.912	50.423	.366	.29630	.32500	-.35635	.94894
Soziales Umfeld der Schule	Varianzen sind gleich	1.810	.184	.927	52	.358	.33333	.35967	-.38841	1.05507
	Varianzen sind nicht gleich			.927	49.892	.359	.33333	.35967	-.38913	1.05580
Fortbildungsveranstaltungen	Varianzen sind gleich	.013	.909	-1.317	52	.194	-.44444	.33742	-1.12153	.23265
	Varianzen sind nicht gleich			-1.317	51.932	.194	-.44444	.33742	-1.12156	.23267
Koordination von berufli-	Varianzen sind gleich	.261	.612	1.570	52	.123	.55556	.35391	-.15461	1.26572

chen und ausserberufli- chen Ver- pflichtungen	Varianzen sind nicht gleich			1.570	51.6 83	.123	.55556	.35391	-.15472	1.2658 3
Arbeitsplatz- unsicherheit	Varianzen sind gleich	.128	.722	.160	52	.873	.03704	.23084	-.42618	.50025
	Varianzen sind nicht gleich			.160	51.4 33	.873	.03704	.23084	-.42630	.50037
Pausenauf- sicht	Varianzen sind gleich	.211	.648	.000	52	1.00 0	.00000	.29217	-.58629	.58629
	Varianzen sind nicht gleich			.000	51.4 84	1.00 0	.00000	.29217	-.58643	.58643
Administrative schulbezo- gene Pflichten	Varianzen sind gleich	2.08 1	.155	-3.102	52	.003	- .96296	.31038	- 1.58579	- .34013
	Varianzen sind nicht gleich			-3.102	50.3 17	.003	- .96296	.31038	- 1.58629	- .33963
Ausserunter- richtliche schulbezoge- ne Pflichten	Varianzen sind gleich	1.16 2	.286	-1.215	52	.230	- .40741	.33538	- 1.08041	.26559
	Varianzen sind nicht gleich			-1.215	51.1 18	.230	- .40741	.33538	- 1.08068	.26587
Ausserunter- richtliche kol- legiumsbe- zogene Pflich- ten	Varianzen sind gleich	1.37 3	.247	-1.528	52	.133	- .48148	.31511	- 1.11379	.15083
	Varianzen sind nicht gleich			-1.528	50.5 57	.133	- .48148	.31511	- 1.11422	.15126
Berufliches Image und Prestige	Varianzen sind gleich	3.07 4	.085	-.128	52	.899	- .03704	.28945	-.61786	.54379
	Varianzen sind nicht gleich			-.128	49.6 17	.899	- .03704	.28945	-.61853	.54445
Zusammen- arbeit mit kantonalen Schulbehör- den	Varianzen sind gleich	.207	.651	.769	52	.446	.18519	.24091	-.29823	.66860
	Varianzen sind nicht gleich			.769	51.6 69	.446	.18519	.24091	-.29830	.66867
Zusammen- arbeit mit der Schulleitung	Varianzen sind gleich	.104	.749	-.299	52	.766	- .07407	.24739	-.57049	.42235
	Varianzen sind nicht gleich			-.299	51.1 22	.766	- .07407	.24739	-.57070	.42255
Neuerungen, Veränderun-	Varianzen sind gleich	1.04 1	.312	-1.303	52	.198	- .44444	.34116	- 1.12902	.24013

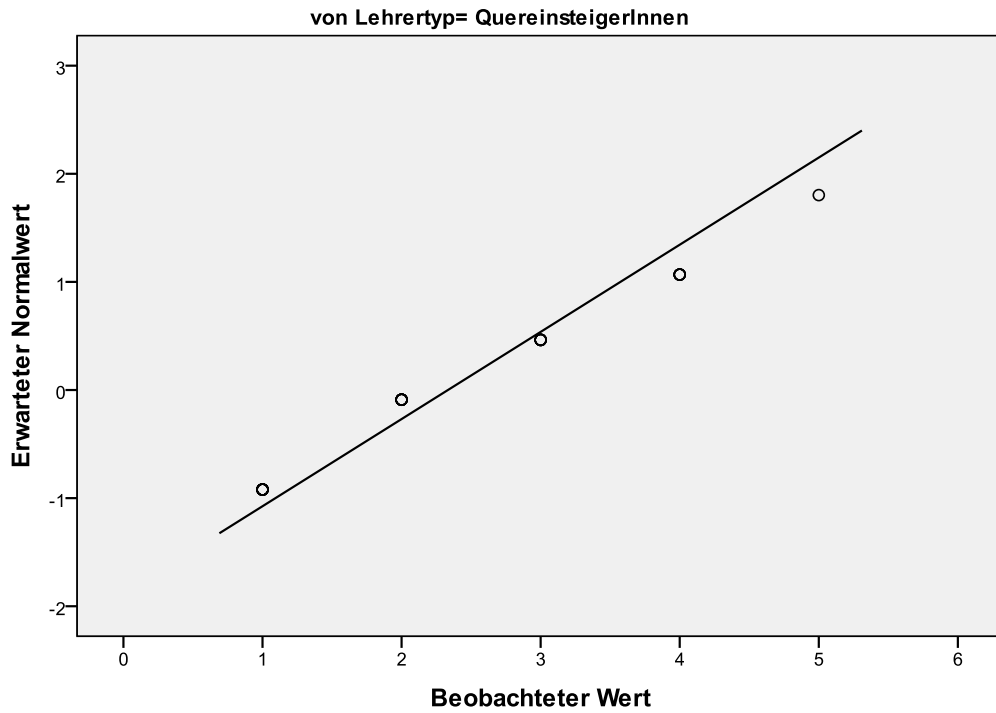
gen im Schulsystem, Reformen	Varianzen sind nicht gleich			-1.303	51.5 33	.198	-	.34116	-	.24028
						.44444			1.12917	
Beziehungen zum nichtpädagogischen Personal	Varianzen sind gleich	.195	.661	-.206	52	.838	-	.17998	-.39820	.32413
	Varianzen sind nicht gleich			-.206	51.3 33	.838	-	.17998	-.39831	.32424
						.03704				
Beurteilung von	Varianzen sind gleich	.804	.374	-1.547	52	.128	-	.28726	-	.13198
rin-	Varianzen sind nicht gleich			-1.547	50.1 55	.128	-	.28726	-	.13248
						.44444			1.02086	
						.44444			1.02137	
Ausübung der Klassenlehrerfunktion	Varianzen sind gleich	.080	.779	1.018	52	.313	.37037	.36390	-.35986	1.1006 0
	Varianzen sind nicht gleich			1.018	51.9 94	.313	.37037	.36390	-.35986	1.1006 0
Organisieren und Durchführen von speziellen Schul- bzw. Klassenaktivitäten	Varianzen sind gleich	.196	.660	-.223	52	.824	-	.33175	-.73977	.59162
	Varianzen sind nicht gleich			-.223	51.2 17	.824	-	.33175	-.74002	.59187
						.07407				
						.07407				
Administrative Aufgaben auf Schülerinnen/Schüler bezogene Pflichten	Varianzen sind gleich	.655	.422	-.991	52	.326	-	.29896	-.89619	.30360
	Varianzen sind nicht gleich			-.991	51.6 17	.326	-	.29896	-.89630	.30371
						.29630				
						.29630				
Vielen unterschiedlichen Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden müssen	Varianzen sind gleich	.060	.807	-.916	52	.364	-	.28319	-.82751	.30899
	Varianzen sind nicht gleich			-.916	51.2 17	.364	-	.28319	-.82772	.30920
						.25926				
						.25926				
Beraterische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern und Eltern	Varianzen sind gleich	2.83 7	.098	-.469	52	.641	-	.23715	-.58699	.36477
	Varianzen sind nicht gleich			-.469	49.3 71	.641	-	.23715	-.58760	.36537
						.11111				
						.11111				

Erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen/Schülern	Varianzen sind gleich	.991	.324	.834	52	.408	.25926	.31089	-.36460	.88311
	Varianzen sind nicht gleich			.834	51.806	.408	.25926	.31089	-.36465	.88317
Soziale Isolation bzw. Dasein als Einzelkämpferin/ Einzelkämpfer	Varianzen sind gleich	.106	.745	-1.303	52	.198	-	.31259	-	.21984
	Varianzen sind nicht gleich			-1.303	51.965	.198	-	.31259	-	.21985
Team- und Unterrichtsabsprachen	Varianzen sind gleich	.466	.498	.125	52	.901	.03704	.29576	-.55645	.63053
	Varianzen sind nicht gleich			.125	51.148	.901	.03704	.29576	-.55669	.63076
Unklarheit über die/den richtige/n Ansprechpartnerin/-partner	Varianzen sind gleich	1.686	.200	-1.337	52	.187	-	.27697	-.92615	.18541
	Varianzen sind nicht gleich			-1.337	47.528	.188	-	.27697	-.92740	.18666
Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen	Varianzen sind gleich	.054	.818	-2.030	52	.048	-	.27371	-	-
	Varianzen sind nicht gleich			-2.030	51.819	.048	-	.27371	-	-

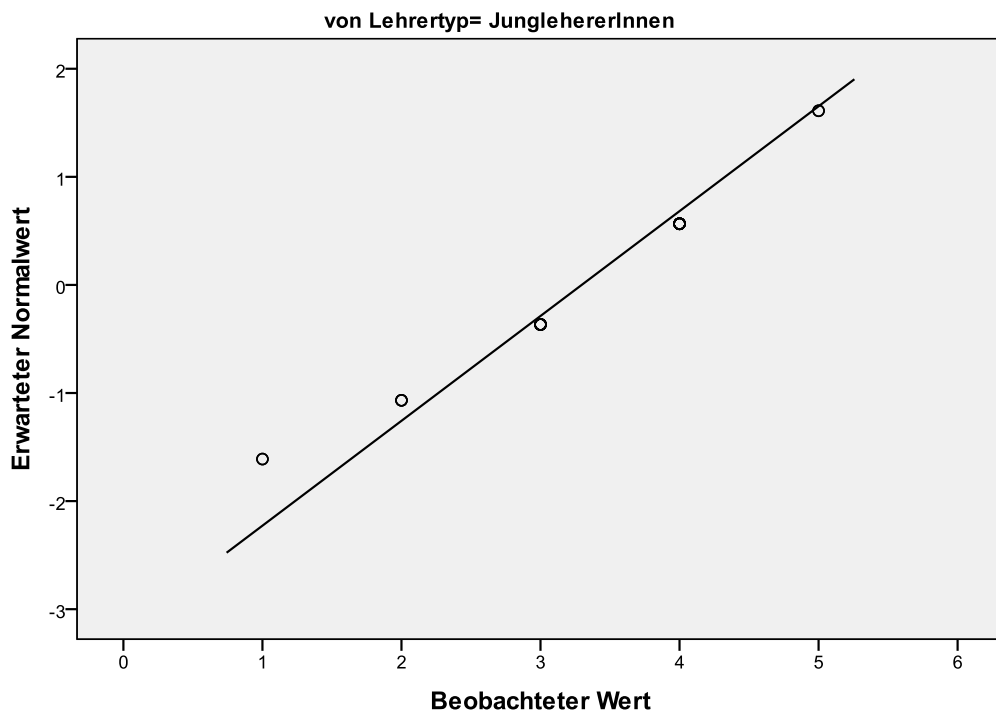
Anhang I: Überprüfung der Normalverteilung

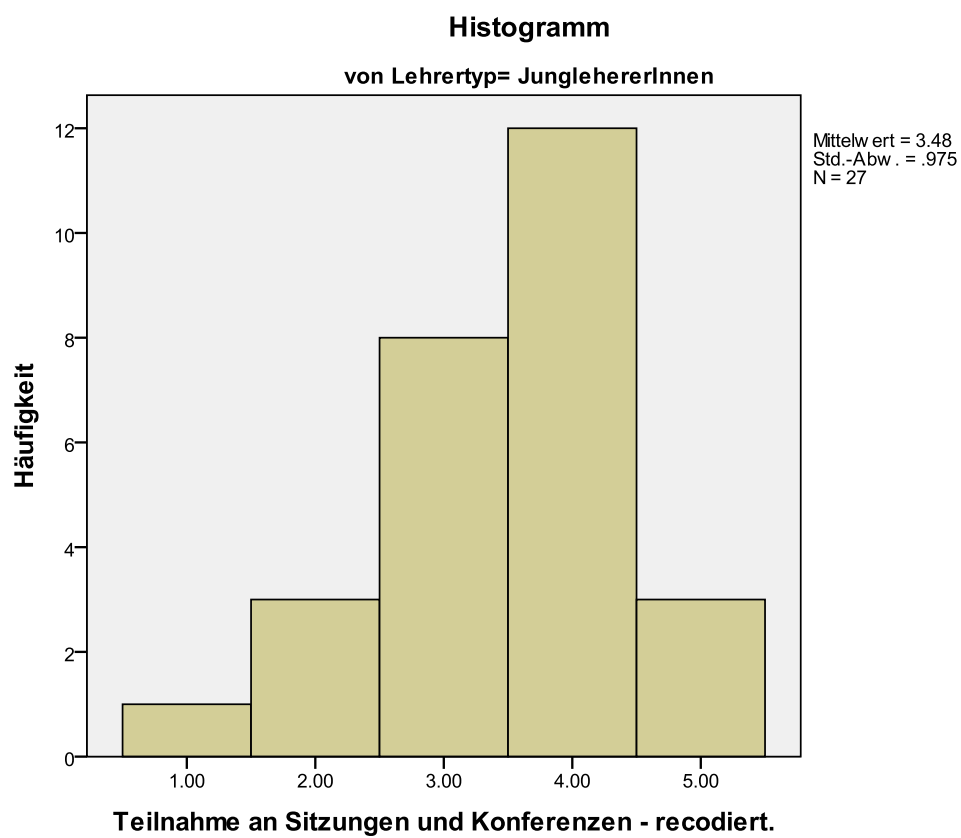
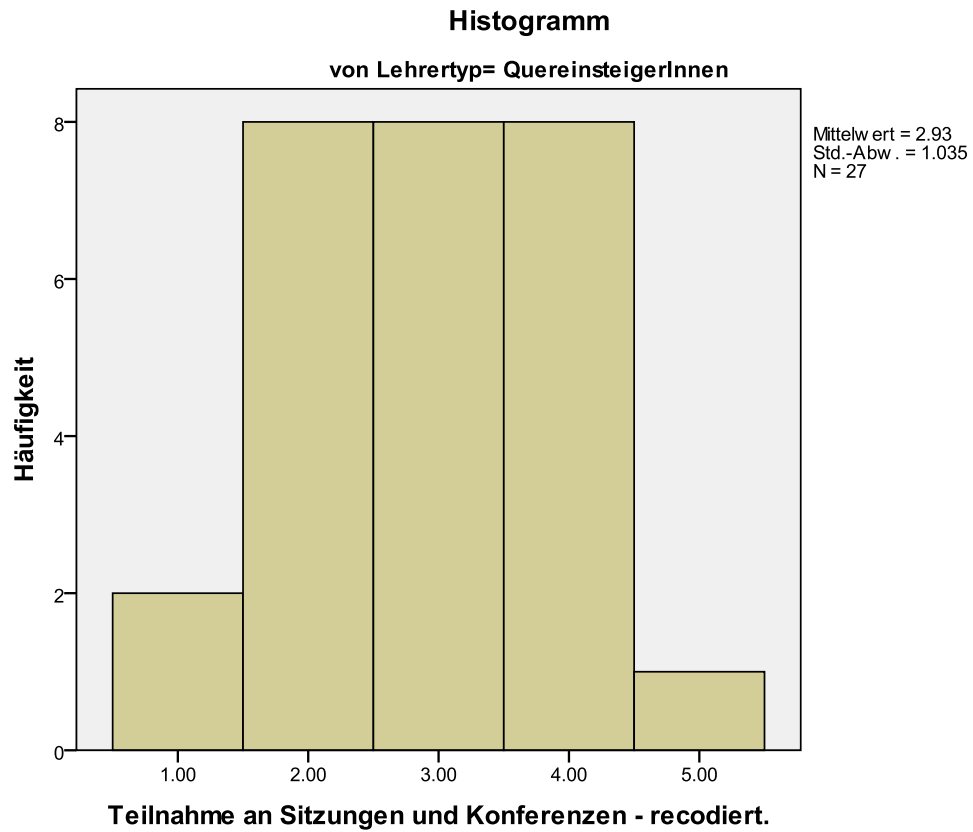


Q-Q-Diagramm von Administrative schulbezogene Pflichten (Z.B. Verwaltung von Sonderräumen, Korrespondenz, EDV-Verantwortung) - recodiert.



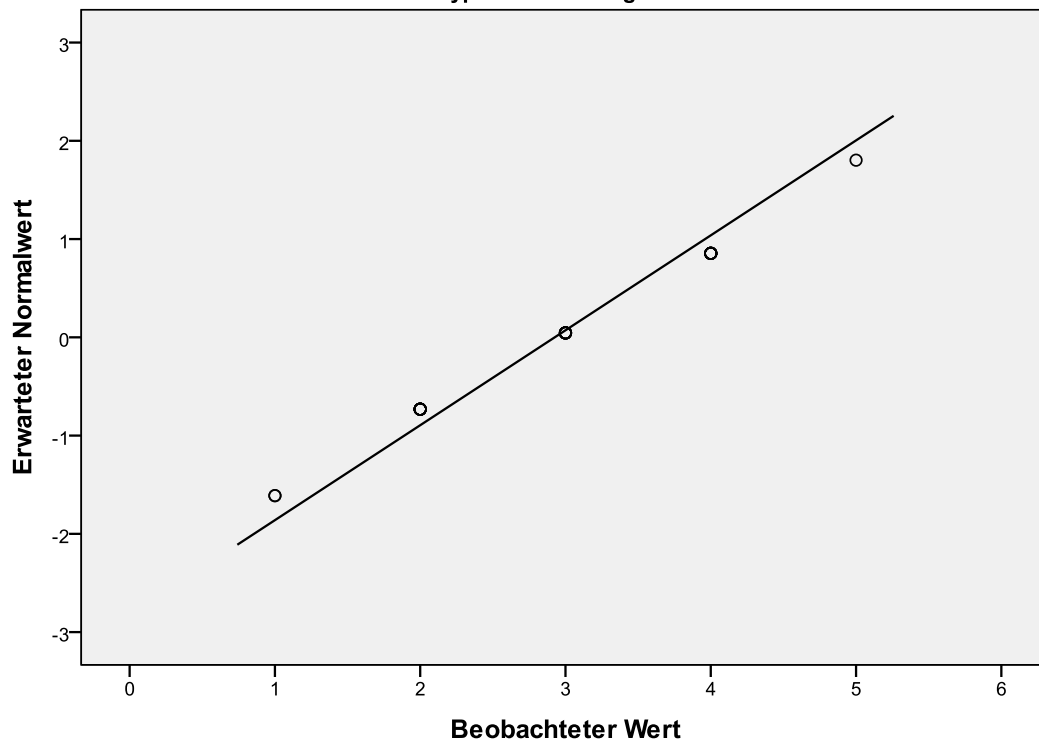
Q-Q-Diagramm von Administrative schulbezogene Pflichten (Z.B. Verwaltung von Sonderräumen, Korrespondenz, EDV-Verantwortung) - recodiert.





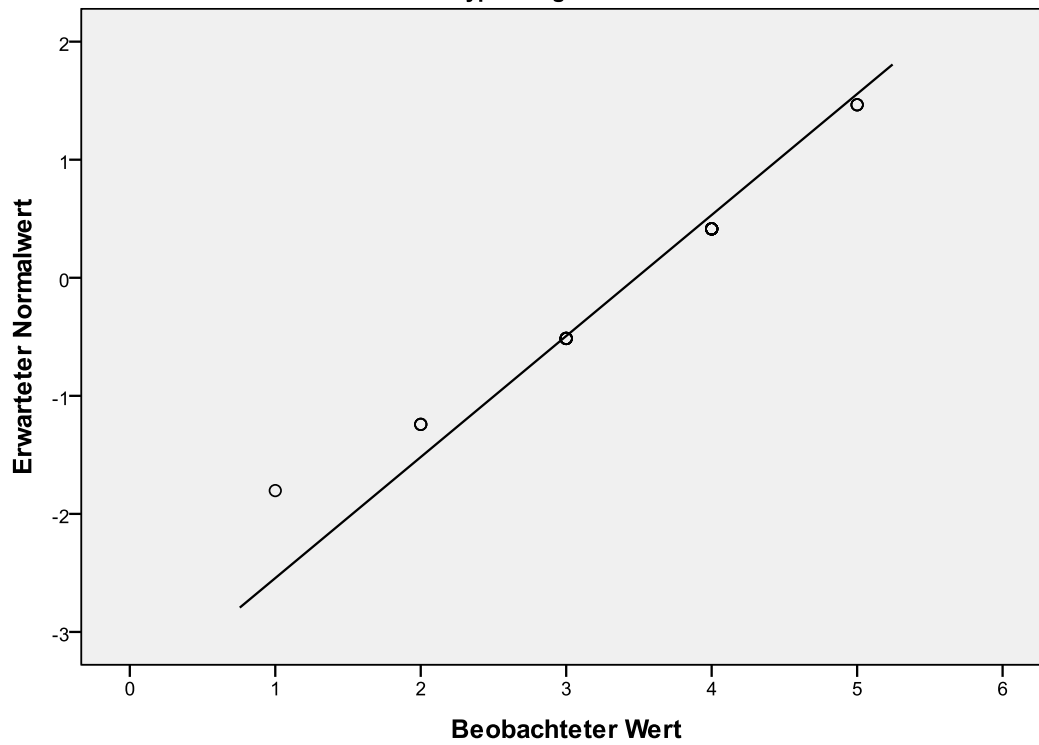
Q-Q-Diagramm von Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen - recodiert.

von Lehrertyp= QuereinsteigerInnen



Q-Q-Diagramm von Teilnahme an Sitzungen und Konferenzen - recodiert.

von Lehrertyp= JunglehererInnen



Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

Unterschrift: