

Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium

Eine Untersuchung an den Universitäten Münster und Potsdam

Eberhard Schröder, Ulf Kieschke

Abstract: Studierende der Lehramter wurden zu Studienbedingungen in der Lehrerbildung an je einem Ausbildungsort in den alten und neuen Bundesländern befragt. Dabei wurden Einschätzungen zu Studium und Beruf sowie zu Gründen und Motiven der Studienwahl und zu Belastungen beim Studieren erhoben. Die persönlichen Ressourcen und das Belastungserleben der Studierenden wurden mit dem diagnostischen Inventar A-VEM [Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster, vgl. SCHAARSCHMIDT U. FISCHER 2003] bestimmt. Die empirischen Auswertungen folgten einer differentialpsychologischen Vorgehensweise, um den Einfluss person- und strukturbezogener Bedingungen genauer analysieren zu können.

Die Ergebnisse zeigen persönlichkeitsgebundene Unterschiede bei der Bewältigung der Anforderungen in Studium und Beruf, und das insbesondere in Abhängigkeit von Studienort und –abschnitt. Weiterhin ergibt sich eine Wechselwirkung person- und strukturbezogener Bedingungen auf Gründe und Motive sowie auf Einschätzungen zu Studium und Beruf. Implikationen für eine psychologisch angeleitete Gestaltung der Lehrerbildung werden diskutiert.

1. Einleitung

Die Lehrerbildung in Deutschland ist nicht erst seit der Durchführung regelmäßig wiederkehrender, repräsentativer Schulleistungsvergleichstudien wie TIMSS, PISA und IGLU Gegenstand der öffentlichen Diskussion [HERRMANN 2002; SIELAND U. RISSLAND 2000; TERHART 2003]. Über Qualitätsstandards schulischer Arbeit wird dabei keineswegs bloß von Bildungsforschern und Pädagogen¹ nachgedacht; die Debatte hat Ausstrahlungskraft weit über den akademischen Zirkel hinaus. Entsprechende Auseinandersetzungen führten und führen zu greifbaren Konsequenzen in

¹ Zur Vereinfachung der Formulierungen und zur Erleichterung der Lesbarkeit des Textes schließt im Weiteren die maskuline auch immer die feminine Wortform ein.

politischen Grundsatzserklärungen und schulpraktischen Reformansätzen [CORTINA ET AL. 2003]. In der vorliegenden Studie soll nicht der Versuch unternommen werden, die Wege und Abwege der Debatte um die Lehrerbildung in Deutschland nachzuvollziehen, geschweige denn sie zu bewerten, vielmehr werden die Studienbedingungen in der Lehrerbildung aus der Sicht der Studierenden im Lehramt an je einem Standort in den neuen und alten Bundesländern untersucht. Bei den empirischen Auswertungen wird eine differentialpsychologische Herangehensweise gewählt, um insbesondere interindividuelle Unterschiede in den Einschätzungen zu Studium und Beruf sowie in Gründen der Studienwahl und in Belastungen beim Studieren analysieren zu können.

Die Anforderungsstruktur des Lehrberufs ist überaus komplex. Von der Rahmenplanung des Unterrichts nach curricularen Vorgaben über die didaktische Aufbereitung des Stoffes bis hin zur Benotung der Schülerleistungen, von administrativen Zuständigkeiten bis zur beratend-unterstützenden Begleitung Heranwachsender und ihrer Eltern erstrecken sich Verpflichtungen und Ansprüche der Tätigkeit. Unstrittig gehört der Schuldienst damit zu jenen Berufen, die dem Ausübenden ein besonderes Maß an psychischer Belastung auferlegen [vgl. BROMME 1992; RUDOW 1994; SCHAARSCHMIDT 2005]. Wie sie bewältigt wird, hängt nun wesentlich von den personalen Ressourcen und Kompetenzen ab, über die jemand verfügt. Individuelle Ist-Kapazitäten des Handelnden bestimmen den Umgang mit dem Handlungs-Soll eben wesentlich mit. Anforderungen sind das eine, der persönliche Stil der Auseinandersetzung mit ihnen ist das entscheidende andere [vgl. VON HECK 1997; KIESCHKE 2003]. Um die persönlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Studierenden für die Anforderungen des Studiums und der späteren Lehrtätigkeit zu erfassen, wurde in der vorliegenden Studie auf das Fragebogeninventar A-VEM [arbeits- und studienbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster nach SCHAARSCHMIDT U. FISCHER 1996] zurückgegriffen. Mit dem Instrument werden Selbstauskünfte zu drei großen Beschreibungsdomänen erhoben: Engagement, Bewältigungskapazität (individuelle Widerstandsfähigkeit) und Lebensgefühl. Der Bogen ermöglicht neben einer Auswertung auf Einzelskalenebene die Zuordnung der Probanden zu clusteranalytisch gewonnenen Typen. Letzteres trägt der Tatsache Rechnung, dass Personen sich nicht nur nach Stärkegraden einzelner Eigenschaften, also quantitativ, sondern auch nach der jeweils besonderen *Kombination* von Eigenschaftsausprägungen, also qualitativ, unterscheiden [ASENDORF ET AL. 2002; MEEHL 1992; WALLER U. MEEHL 1998]. Vier Muster werden gegeneinander abgegrenzt (siehe Abbildung 1): G (Gesundheit: Engagement, Belastbarkeit und Zufriedenheit jeweils hoch), S (Schonung: verringertes Engagement, gute Belastbarkeit und relativ hohe Zufriedenheitswerte), A (Selbstüberforderung: exzessive Verausgabung bei eingeschränkter Widerstandskraft und geringer Zufriedenheit) und B (Erschöp-

fungungszustand: stark gedrosseltes Engagement, hoch resignativ bei insgesamt schwacher Belastbarkeit und deutlich verminderter Zufriedenheit). Untersuchungen in verschiedenen Berufsgruppen (bei Lehrern, Pflegekräften und – weit weniger umfänglich – bei Existenzgründern) bestätigten die Gesundheitsrelevanz der Typendifferenzierung [SCHAARSCHMIDT U. FISCHER 2001; KIESCHKE U. SCHAARSCHMIDT 2003]. Risikopotentiale häufen sich vor allem bei A- und B-Zugehörigen (freilich mit jeweils besonderen Akzenten). G- und S-Vertreter scheinen Berufsaufgaben auf gesundheitsförderlichere Weise zu bewältigen (auch da allerdings sind spezifische Abweichungen zu entdecken). Das unterstreicht noch einmal, dass sich hinter dem gleichen Grad globalen Belastungserlebens (wenig „Stress“ bzw. starker „Stress“) nicht zwangsläufig Identisches verbirgt [FRIEDMAN U. BOOTH-KEWLEY 2003]. Die AVEM-Muster haben sich in der psychologischen Bildungsforschung als diagnostisch treffsichere Indikatoren für die psychische Belastbarkeit und Resilienz angehender und tätiger Lehrer erwiesen [KIESCHKE 2003; SCHAARSCHMIDT 2005; SCHAARSCHMIDT U. FISCHER 2001; SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE U. FISCHER 1999].

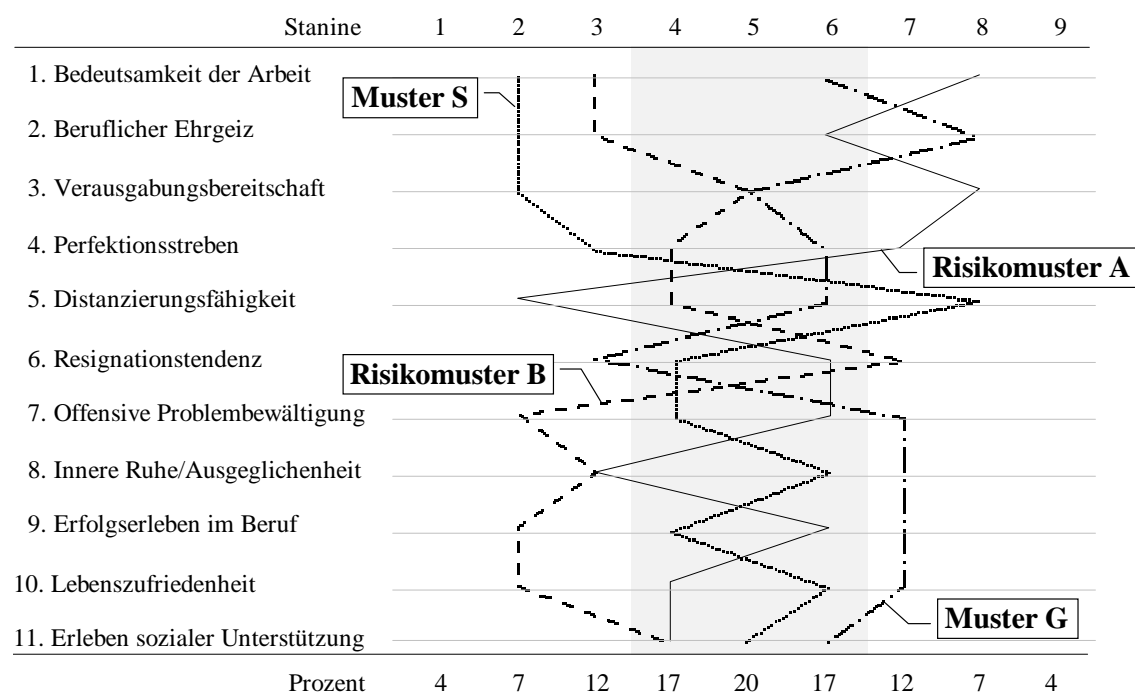


Abbildung 1: Unterscheidung nach 4 Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. Diagnostisch genutzte Merkmalskomplexe: Berufsengagement (Skalen 1-5); Widerstandsfähigkeit (Skalen 6-8); Lebensgefühl (Skalen 9-11).

Sie zeigen zuverlässig die zu erwartende Verausgabungsbereitschaft, Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsverhalten sowie Erleben von Erfolg und sozialer Unterstützung in der beruflichen Tätigkeit an. Unterschiede zwischen den beiden hier untersuchten Studienstandorten der Lehrerbildung erscheinen auf den ersten Blick gering. Das ist auch wenig überraschend, da das Bundesland NRW dem Partnerland Brandenburg bei Anpassung des Schulsystems an die Rahmenbedingungen des gegliederten Schulsystems der ehemaligen BRD Pate stand. Dennoch lassen sich bedeutsame Unterschiede in den Rahmenstudienordnungen sowie in der curricularen Umsetzung in der konkreten Lehre ausmachen. Das ist zunächst die Anzahl der Pflichtveranstaltungen, die im Rahmen des Teilbereichs Psychologie im erziehungswissenschaftlichen Studium zu absolvieren ist. In Münster sind im Grund- und Hauptstudium insgesamt 7-8 SWS verpflichtend, während in Potsdam 11 SWS zu belegen sind. Aufgrund der hohen Wertschätzung praktischer und schulpraktischer Ausbildung im erziehungswissenschaftlichen Teil der Lehre in Potsdam [siehe HERRMANN U. EDELSTEIN 2002; THIEM 2002] gehören dort so genannte diagnostische Praktika im Umfang von 2 SWS mit max. 15 Teilnehmern zum Pflichtprogramm der Lehre. Entsprechende Veranstaltungen, die auch Selbsterfahrung in praktischen Kommunikations- und Unterrichtssituationen beinhalten, sind in Münster nicht obligatorisch. Ein weiterer, vielleicht wesentlicher Unterschied ist auf die Auswahl der Lehramtsstudierenden zurückzuführen. Während in Potsdam alle Lehramtsstudierenden im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums die obligatorischen Lehrangebote des Teilbereichs Psychologie wahrnehmen müssen, ist es in Münster nur ein Teil der Studentenschaft im Lehramt (etwa 45%), die alternativ zu den Fächern Soziologie, Politologie und Philosophie das Teilgebiet Psychologie gewählt haben. Der relativ geringe Anteil bei der Wahl des Fachs Psychologie in der Lehrerbildung in Münster gründet unter anderem auf dem hohen wissenschaftlich-methodischen Standard in der Lehre. Das schreckt vermutlich nicht wenige Studierende davon ab, das Teilgebiet Psychologie zu wählen. Außerdem erfährt das erziehungswissenschaftliche Studium im Teilgebiet Psychologie in Münster noch eine zusätzliche Spezialisierung dadurch, dass der Studierende eine Wahl zwischen insgesamt 5 Teilbereichen der Psychologie zu treffen hat (Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie, Differentielle Psychologie, Pädagogische Psychologie und Sozialisationsforschung).

2. Untersuchungsleitende Fragestellungen

Das Augenmerk der Analysen richtet sich auf person- und strukturgebundene Studienbedingungen in der Lehrerbildung. Dabei sollen Unterschiede sowohl auf das Geschlecht der Studierenden und ihre Einstellungen gegenüber Arbeitsanforderungen als auch auf den Ausbildungsort (Münster und Potsdam) und Studienabschnitt (Grund- und Hauptstudium) zurückgeführt werden. Die empirischen Auswertungen sind durch drei Fragestellungen angeleitet:

1) Unterscheiden sich die Lehramtsstudierenden in Münster und Potsdam bezüglich ihrer persönlichen arbeitsbezogenen Ressourcen, die Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsverhalten sowie Erleben von Erfolg und sozialer Unterstützung in der beruflichen Tätigkeit beeinflussen? Die Befunde der Untersuchungen von SCHAARSCHMIDT [2005] haben gezeigt, dass der Anteil an Lehramtsstudierenden im Hauptstudienabschnitt, die Risikomuster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens aufweisen, in Studiengängen mit geringen studienpraktischen Anteilen höher ist als in solchen, die einen hohen Wert auf eine erfahrungs- und praxisorientierte Ausbildung legen.

2) Weiterhin gilt die Aufmerksamkeit den Gründen und Motiven bei der Wahl des Studienfachs und der Wahrnehmung von Belastungen beim Studieren. Dabei soll neben dem Studienstandort und Studienabschnitt (Grund- und Hauptstudienabschnitt) noch das Muster arbeitsbezogenen Erlebens als Bedingungsfaktor herangezogen werden. Motivlagen bei der Wahl des Studiums sowie das Erleben von Belastungen im Studium unterscheiden sich vermutlich nur gering über die hier verglichenen Studierendenpopulationen, da die Wahl des Studienstandorts in der Regel unabhängig von der konkreten Ausgestaltung und Organisation des Studiums getroffen wird. Dennoch wird zu zeigen sein, ob die höhere Selektivität und Spezialisierung bei Wahl des Teilgebiets Psychologie in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung in Münster einen positiven Einfluss auf Motivlagen und Belastungserleben hat. Wiederum legen die Studien von SCHAARSCHMIDT [2005] nahe, dass die arbeitsbezogenen Verhaltensmuster einen bedeutsamen Einfluss auf die Motive bei der Wahl des Studienfachs und auf die Wahrnehmung von Belastungen beim Studieren haben.

3) Eine dritte Fragestellung zielt auf die Einschätzungen der Studierenden zu relevanten Merkmalen des Studiums und des Lehrberufs. Sie haben Urteile und Bewertungen der Studierenden zur Qualität des Studiums sowie zu Nutzen der Ausbildung für die spätere Lehrtätigkeit zum Gegenstand und beinhalten Aussagen zur so genannten Output-Qualität des Lehramtsstudiums. Im Allgemeinen ist zu erwarten, dass mit fortschreitendem Studium die Urteile über Qualität und Nutzen kritischer, aber

auch differenzierter werden. Ebenso sollten sich auch die Unterschiede in den studienpraktischen Anteilen der Ausbildung in den Urteilen der Studierenden widerspiegeln. Ferner werden Studierende, die Risikomuster aufweisen, den Nutzen des Studiums für ihre zukünftige Lehrtätigkeit in der Schule geringer einschätzen als diejenigen, die sich durch eine höhere Resilienz auszeichnen.

3. Methode

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobenplan

Die Fragebogenerhebungen in Münster wurden im Sommersemester 2004 und im darauf folgenden Wintersemester durchgeführt. Die Erhebungen in Potsdam fanden vom Sommersemester 2001 bis zum Studienjahr 2004 statt.

Die Münsteraner Stichprobe umfasst insgesamt 448 Studierende im Grund- (N=360) und Hauptstudienabschnitt (N=88). Die Teilnehmer der Studie wurden in Vorlesungen und Seminaren rekrutiert. Erhebung wie Rückmeldung über die Daten und erste Ergebnisse fanden während der Vorlesungs- und Seminarzeit statt.

Die Untersuchungsteilnehmer in Potsdam wurden konsekutive über den Erhebungszeitraum hinweg in Vorlesungen und Seminaren gewonnen. Insgesamt 326 Studierende beteiligten sich an der Befragung, wovon sich 222 im Grundstudium und 104 im Hauptstudium befanden. Der Anteil weiblicher Studierender, die an der Untersuchung teilgenommen haben, liegt in Münster bei über 81 % und ist damit ähnlich hoch wie in Potsdam (79 %).

3.2 AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, SCHAARSCHMIDT U. FISCHER, 1996/2003)

Wie geschildert, dient das Instrument AVEM der Beschreibung beruflicher Handlungsressourcen in 11 als relevant erachteten Merkmalsbereichen. Pro Skala sind 6 Itemantworten gefordert. Der Proband soll jeweils den Grad beurteilen, in dem Aussagen zu arbeitsbezogenen Einstellungen, Gewohnheiten und Verhaltenstendenzen die persönlichen Verhältnisse wiedergeben. Für die Einzelratings wird ein fünfstufiges Antwortraster genutzt (von „Aussage trifft völlig zu“ (5) bis „Aussage trifft überhaupt nicht zu“ (1)). Tabelle 1 dokumentiert die psychometrischen Eigenschaften des Verfahrens in der Studentenstichprobe. Sowohl Trennschärfen als auch Reliabilitäten genügen den Anforderungen an ein solides Diagnostikum. Eine Messgenauigkeit von Cronbach's $\alpha = .69$ wird von keiner der Skalen unterschritten.

Skala	<u>M*</u>	<u>SD</u>	Trennschärfen r_{it} (min / max)	Cron- bach's α
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	15.99	3.70	.24/.61	.72
Beruflicher Ehrgeiz	19.65	3.95	.48/.64	.78
Verausgabungsbereitschaft	17.30	4.34	.31/.60	.69
Perfektionsstreben	21.25	4.23	.44/.70	.81
Distanzierungsfähigkeit	18.18	4.13	.48/.63	.81
Resignationstendenz bei Misserfolg	17.51	4.47	.60/.73	.86
Offensive Problembewältigung	20.53	3.62	.29/.66	.79
Innere Ruhe & Ausgeglichenheit	18.85	4.45	.48/.61	.79
Erfolgserleben im Beruf	22.24	3.91	.39/.69	.82
Lebenszufriedenheit	22.43	3.93	.39/.69	.82
Erleben sozialer Unterstützung	24.62	3.91	.38/.55	.74

* Anmerkung: maximal erreichbarer Rohwert pro Skala: $RW_{max} = 30$

Tabelle 1: Psychometrische Kennwerte der AVEM-Skalen

Die *Gründe und Motive bei der Wahl des Studienfachs und die wahrgenommenen Belastungen beim Studieren* wurden durch zwei Antwortskalen repräsentiert. Die erste Skala umfasst insgesamt 11 Gründe, die die Entscheidung für den Lehramtsstudiengang motiviert haben könnten (siehe Tabelle 2). Unter anderem sollten die Bedeutung folgender Gründe für die Wahl des Studiums bewertet werden: „Umgang mit Kindern und Jugendlichen macht mir Freude.“, „Möglichkeit der Verbeamtung“, „konnte meinen ursprünglichen Studienwunsch nicht realisieren“.

<i>Gründe für Lehramtsstudium</i>	N	M	s
Freude im Umgang	769	4.60	0.662
Zeit für Freizeit und Familie	766	3.33	1.130
Unterrichte gerne	767	4.00	0.941
Interesse an Fächern	769	4.05	0.985
Ersatz	768	1.67	1.059
Kurze Ausbildung	768	1.68	0.942
Sicheres Einkommen	769	3.44	1.098
Verbeamtung	768	2.88	1.254
Entwickeln und helfen	770	4.05	1.186
selbständig arbeiten	769	3.88	0.989
andere berufliche Perspektiven	769	3.11	1.237

Tabelle 2: Statistische Kennwerte der Skala Gründe für das Lehramtsstudium

Die Fragenliste zu *Belastungen im Alltag* besteht aus 13 Items (siehe Tabelle 3). Dazu gehören Aussagen von „Unzufriedenheit mit der Wohnsituation“ oder „Schwierigkeiten, Studium und Privatleben miteinander zu verbinden“ bis hin zu „finanziellen Einschränkungen“.

Die einzelnen Fragen zu beiden Bereichen werden auf einer fünfstufigen Antwortskala beantwortet (von „Aussage trifft völlig zu“(5) bis „Aussage trifft überhaupt nicht zu“(1)).

<i>Belastungen im Alltag</i>	N	M	s
soziale Verpflichtung	766	1.90	0.984
familiäre Verpflichtungen	768	2.19	1.061
nicht ausgelastet sein	762	1.89	0.958
gesundheitliche Probleme	766	1.75	1.005
Schwierigkeiten Studium / Privates zu vereinen	769	2.52	1.153
Ehe- / Partnerschaftsprobleme	766	1.91	1.136
Probleme mit Kindern	746	1.28	0.632
finanzielle Einschränkungen	767	2.57	1.232
Unstimmigkeiten im Bekanntenkreis	768	1.90	0.992
Auseinandersetzungen mit anderen Personen	769	1.65	0.903
Unzufriedenheit mit Wohnsituation	767	1.89	1.162
Zeiteinteilung des Tagesablaufs	769	3.00	1.210
Sonstiges	662	2.26	1.162

Tabelle 3: Statistische Kennwerte der Skala Belastungen im Alltag

Was die *Einschätzungen zu relevanten Merkmalen der Studiums und des Lehrberufs* anlangt, so beurteilten die Studierenden die Qualität des Studiums sowie zu Nutzen der Ausbildung für die spätere Lehrtätigkeit. Insgesamt 14 Fragen wurden vorgelegt, die wiederum auf einer Skala von „sehr gut“(5) bis „gar nicht/sehr gering“(1) beantwortet werden sollten (siehe Tabelle 4). Exemplarisch seien folgende Aussagen im Wortlaut genannt: „Wie zufrieden sind Sie heute mit dem Studium?“, „Wie gut bereitet Ihres Erachtens das Studium auf die späteren Anforderungen im Lehramt vor?“ und „Wie gut werden Sie den Belastungen dieses Berufs gewachsen sein?“

<i>Einschätzungen zu Studium und Lehrberuf</i>	N	M	s
Studium angestrebt	767	3.99	1.019
Zufriedenheit mit Studium	768	3.51	0.892
Studienleistungen	760	3.63	0.640
Studienvorbereitung auf Anforderungen	765	2.56	0.836
Anforderungen zurechtkommen	767	3.74	0.621
Vorbereitung Methodik / Didaktik	763	2.71	0.879
Zurechtkommen mit Methodik / Didaktik	764	3.65	0.605
Vorbereitung soz. / päd. Anforderungen	762	2.65	0.919
Zurechtkommen soz. / päd. Anforderungen	763	3.65	0.652
Eignung für Lehrerberuf	762	4.03	0.644
Belastbarkeit im Beruf	764	3.71	0.644
Entschlossenheit für Anstellung	767	4.40	0.908
Chance auf Arbeitsplatz	767	3.59	0.880
Erreichen Pensionsalter	767	3.47	1.049

Tabelle 4: Statistische Kennwerte der Skala Einschätzungen zu Studium und Lehrberuf

4. Ergebnisse

4.1 Unterschiede in der Verteilung der persönlichen Ressourcen

Die erste Fragestellung nimmt die Profile arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens in Abhängigkeit von dem Standort der Hochschule und dem Studienabschnitt in der Ausbildung ins Visier. Das Geschlecht der Befragten wurde nicht in die differentialpsychologischen Auswertungen einbezogen, da aufgrund der schiefen Verteilung des Merkmals mehrere Zellen des Auswertungsplans (bei Ausdifferenzierung über die beiden anderen unabhängigen Variablen) nur geringe Stichprobenumfänge aufweisen. Die prozentualen Häufigkeiten der AVEM-Muster sind in Abbildung 2 getrennt für Hochschulort und Studienabschnitt dargestellt.

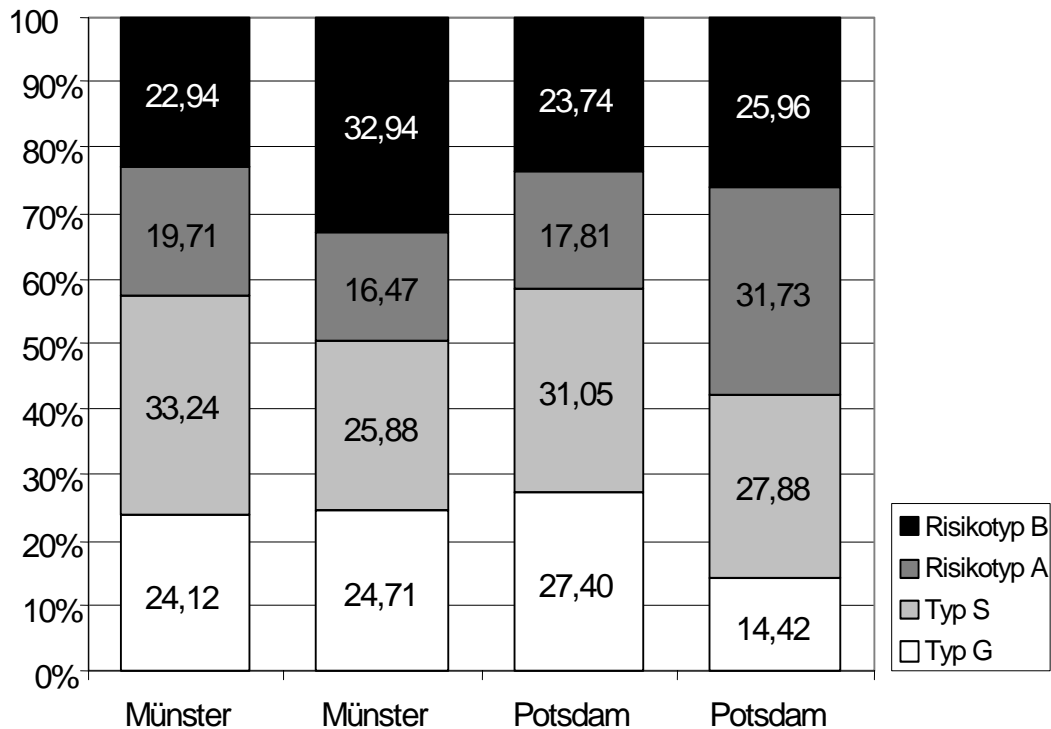


Abbildung 2: Prozentuale Häufigkeiten der AVEM-Muster getrennt für Hochschulort und Studienabschnitt

Vergleicht man zunächst die Studierenden im Grundstudium (s. Balken 1 und 3), so zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen Münster und Potsdam in der Verteilung der AVEM-Typen. Bei nahezu 60% der Grundstudenten, und das in beiden Stichproben gleichermaßen, sind unauffällige Profile (Typ G und Typ S) zu erkennen. Der Rest der Befragten weist Risikoprofile auf (Typ A und Typ B). Das Verhältnis zwischen den Profiltypen innerhalb der Risiko- und der resilienten Muster ist in Münster und Potsdam nahezu gleich.

Gänzlich anders zeigt sich die Verteilung der Typen im Hauptstudienabschnitt. Zudem gibt es hier markante Unterschiede zwischen den beiden Studienstandorten. Während sich in Münster bei den Hauptstudierenden resiliente Muster und Risikomuster die Waage halten, verschiebt sich die Verteilung der Profile in Potsdam deutlich zu Ungunsten der unauffälligen AVEM-Muster (nur noch 42% der Studierenden). Darüber hinaus differiert der Proporz zwischen den unauffälligen und zwischen den Risiko-Profilen über die beiden Studienstandorte hinweg. In Potsdam teilt sich die Studentenschaft mit resilienten AVEM-Mustern im Hauptstudium eher in Richtung Schon- und Schutzhaltung gegenüber Arbeitsanforderungen auf, in Münster sind beide Typen etwa gleich häufig anzutreffen. Schaut man auf das Verhältnis der beiden Risikotypen, so lässt sich

ebenso ein standortspezifischer Unterschied erkennen. Während bei den Münsteraner Studenten im Hauptstudium die Burnout-Risikolage doppelt so häufig vorkommt als die Workaholic-Symptomatik, zeigt sich bei den Potsdamern ein umgekehrtes Verhältnis. Dort finden sich deutlich mehr Studierende mit offenkundiger Tendenz zur Arbeitswut als solche mit einer sich anbahnenden Burnout-Problematik.

4.2 Gründe für die Wahl des Studiums und Belastungen beim Studieren

Die zweite Fragestellung zielt auf Gründe und Motive für die Wahl des Lehramtsstudiengangs sowie auf Belastungen, denen sich die Befragten während ihres Studiums ausgesetzt fühlen. Es soll untersucht werden, inwieweit Studienstandort, Studienabschnitt, Geschlecht und Typenzugehörigkeit Einfluss auf Studienmotive und wahrgenommene Belastungen haben. Beide Themenbereiche wurden jeweils anhand einer Liste von Fragen erhoben. Nach Prüfung der metrischen Qualitäten der Items wurden die Antwortlisten einer faktorenanalytischen Auswertung unterzogen. Dabei ließ sich vermutlich aufgrund der hohen Spezifität und geringen Trennschärfe der Items keine eindeutig interpretierbare Faktorenstruktur erkennen. Um das gesamte Spektrum der Inhaltsbereiche zu erhalten, wurden anschließend alle einzelnen Items in die vergleichende Auswertung mit den Faktoren Standort, Studienabschnitt und AVEM-Typ einbezogen. Der Faktor Geschlecht wurde wegen der bereits erwähnten extremen Verteilung des Merkmals nicht weiter berücksichtigt.

Gründe für die Wahl des Studiums: Gründe, die die Studierenden für ihre Wahl des Studiengangs für besonders bedeutsam halten, sind erwartungsgemäß „Freude im Umgang mit Kindern“, „Unterrichte gerne“, „Interesse an Fächern“, „Entwickeln und helfen“ sowie „Selbständig arbeiten“ (siehe Abbildung 3). Dass das Lehramtsstudium nur ersatzweise, als Interimslösung oder wegen der kurzen Ausbildungsdauer gewählt wurde, reklamierten nur wenige Studierende als ausschlaggebend. Die Gründe „Verbeamtung“, „sicheres Einkommen“, „Zeit für Freizeit und Familie“ sowie „andere berufliche Perspektiven“ rangierten im Mittelfeld der Bedeutsamkeit.

Große Unterschiede in der Wertung der Gründe zeigen sich nur mit Blick auf den Standort des Studiums. Münsteraner Lehramtsstudierenden schätzen die Gründe „Entwickeln und helfen“ sowie „Zeit für Freizeit und Familie“ besonders hoch ein, während die Potsdamer Studenten die Bedeutung dieser Gründe im mittleren Bereich der Wichtigkeit ansiedeln.

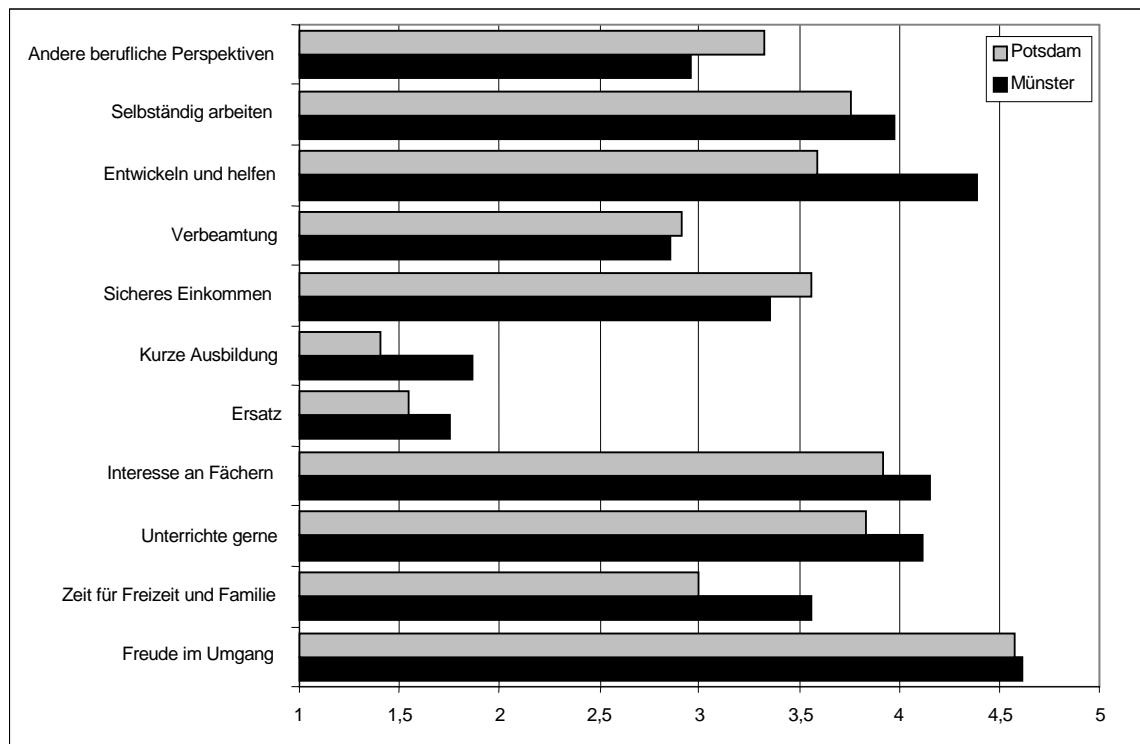


Abbildung 3: Gründe für die Wahl des Studiums, getrennt nach Studienort

Wahrgenommene Belastungen im Studium: Betrachtet man die Belastungen, denen sich die Lehramtsstudierenden ausgesetzt fühlen, so kann man den Eindruck gewinnen, dass das Studium der Lehramtsstudierenden nur in geringem Maße von Schwierigkeiten überschattet ist, die nicht auf studienbezogene und universitäre Anforderungen zurückzuführen sind. Die höchsten Ausprägungen erfahren die Items „Zeiteinteilung im Tagesablauf“, „finanzielle Einschränkungen“ sowie „Schwierigkeiten Studium/Private zu vereinen“. Die übrigen Bereiche werden als eher gering belastend eingeschätzt.

Unterschiede zwischen den Studierenden aus Münster und Potsdam sind durchweg gering. Auch der Faktor Studienabschnitt zeitigt keine bedeutsamen Differenzen. Anders sieht es hingegen aus, wenn man Variationen berücksichtigt, die auf individuelle Persönlichkeitsressourcen und die Resilienz der Studierenden zurückzuführen sind. Abbildung 4 stellt die Unterschiede zwischen resilienten Typen (G und S) und Risikotypen (A und B) dar. Studenten, die einem Risikotyp (A oder B) zugeordnet wurden, berichten über weit stärkere Belastungen in den Bereichen „Studium/Private zu vereinen“, „Partnerschaft“, „Bekanntkreis“ und bei der „Zeiteinteilung des Tagesablaufs“ als diejenigen, die resiliente Muster (G oder S) aufweisen.

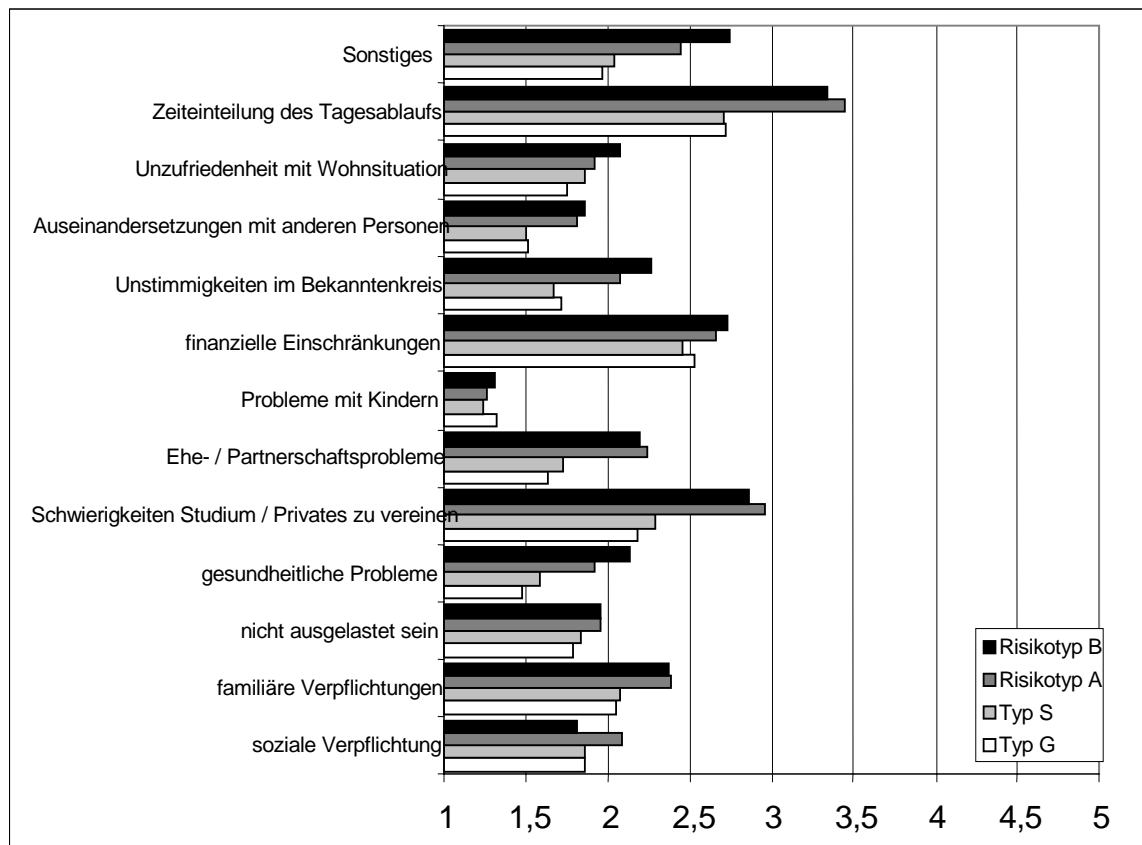


Abbildung 4: Belastungen im Alltag, getrennt nach AVEM-Typen

4.3 Einschätzungen zu Studium und Beruf

Die dritte Fragestellung ist der so genannten Output-Qualität der Lehrerbildung gewidmet. Studierende schätzen anhand von 13 Merkmalen unter anderem ein, wie zufrieden sie mit Studium und eigenen Studienleistungen sind, inwieweit das Studium auf Anforderungen der späteren Unterrichtstätigkeit vorbereitet und wie es um persönliche Eignung und Belastbarkeit im Beruf bestellt ist. Wie in den letzten beiden Abschnitten soll auch hier untersucht werden, ob diese Urteile abhängig sind von Studienstandort, Studienabschnitt, Geschlecht und typologischer Zuordnung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. Auch diese Itemliste des Fragebogens wurde faktorenanalytisch ausgewertet. Wiederum ergaben sich keine eindeutig interpretierbaren Faktorenstrukturen, so dass die Auswertungen im Folgenden auf den Einzelitems beruhen. Die vergleichenden Analysen beinhalten die Faktoren Standort, Studienabschnitt und AVEM-Typ. Der Faktor Geschlecht wurde aufgrund der extremen Verteilung des Merkmals nicht weiter berücksichtigt.

Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, signalisieren Studierende aus Münster wie aus Potsdam fast durchweg Zufriedenheit mit Studium und eigenen Studienleistungen. Ebenso sind sie sicher, mit Anforderungen des Studiums und der späteren Unterrichtstätigkeit zurechtzukommen, und von

ihrer persönlichen Eignung und Belastbarkeit im Beruf überzeugt. Ausnahmen von diesem Bild bereichsübergreifender Zustimmung und Zufriedenheit stellen die Antworten zu „Vorbereitung auf Berufsanforderungen“, „Vorbereitung auf Methodik/Didaktik“ und „Vorbereitung auf sozialpädagogische Anforderungen“ dar. Zudem zeigen sich markante Unterschiede zwischen den Münsteranern und Potsdamer Studenten. Lehramtsstudierende aus Münster schätzen den Nutzen des Studiums bei der Vorbereitung auf „Berufsanforderungen“, „Methodik/Didaktik“ und „sozialpädagogische Anforderungen“ deutlich niedriger ein als ihre Studienkollegen aus Potsdam.

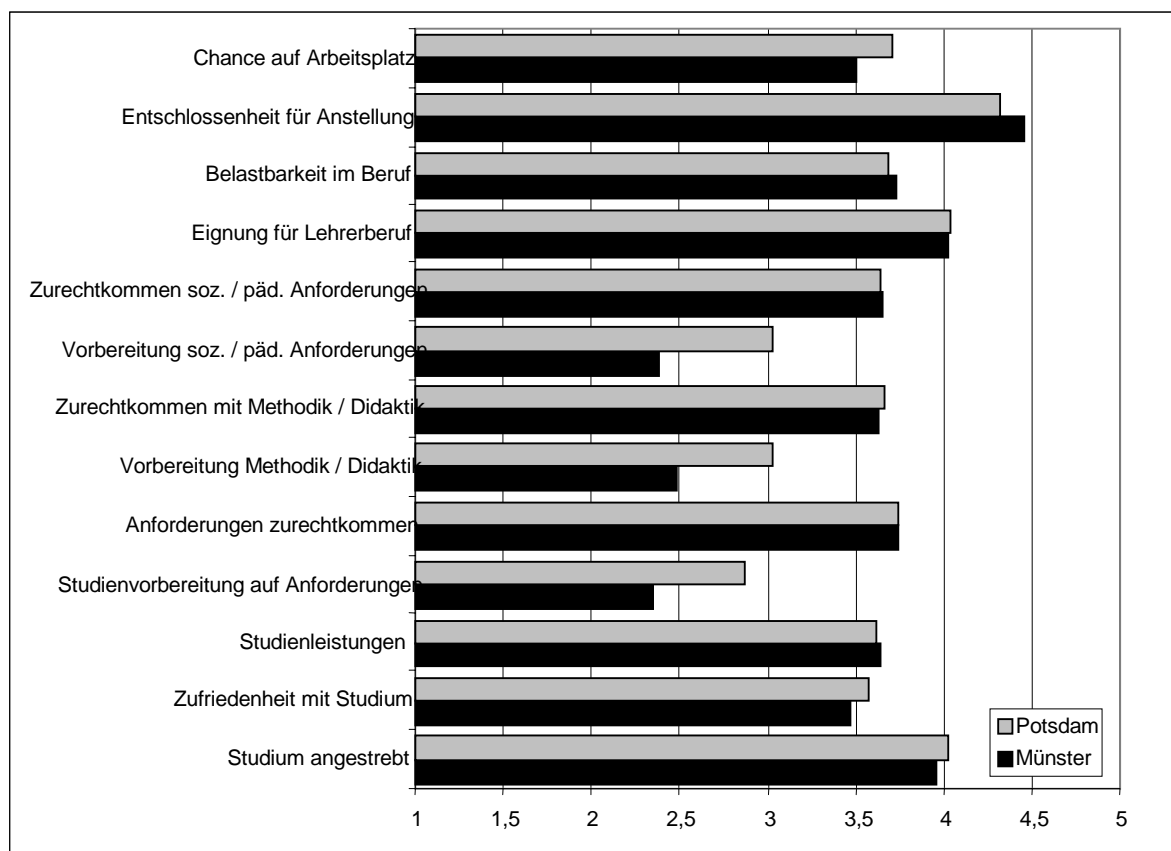


Abbildung 5: Einschätzungen zu Studium und Lehrberuf, getrennt nach Studienort

Nimmt man nun die persönlichen Ressourcen der Studierenden zum Ausgangspunkt für eine differentialpsychologische Analyse, dann ergeben sich deutliche Unterschiede zu Gunsten der Typen G und S in den Bereichen „Zufriedenheit mit Studium“, „Zufriedenheit mit Studienleistungen“, „Zurechtkommen mit Studium“, „Zurechtkommen mit methodischen/didaktischen Anforderungen“, „Eignung für Beruf“ sowie „berufliche Belastbarkeit“. Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit ist bei Studenten mit sich anbahnender Workaholic- oder Burnout-Symptomatik eindeutig geringer ausgeprägt.

5. Diskussion

Ziel der Untersuchung war es, die person- und strukturbezogenen Studienbedingungen in der Lehrerbildung aus Sicht der Studierenden an je einem Universitätsstandort in den neuen und alten Bundesländern zu untersuchen. Das Augenmerk der Auswertungen wurde dabei auf interindividuelle Unterschiede in Gründen der Studienwahl, in der Wahrnehmung von Belastungen beim Studieren und in den Einschätzungen zu Studium und Beruf gerichtet. Ferner wurden persönliche Voraussetzungen und Ressourcen der Studierenden für Anforderungen des Studiums und der späteren Lehrtätigkeit in den Auswertungen berücksichtigt. Sie gelten als Indikatoren für die psychische Belastbarkeit und Resilienz der angehenden Lehrer.

Zunächst wurde geprüft, ob sich Lehramtsstudierende in Münster und Potsdam hinsichtlich ihrer studien- und arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben unterscheiden. Die Verteilung der AVEM-Muster der hier untersuchten Stichproben entspricht zunächst weitgehend derjenigen, die von Schaarschmidt und anderen für die Berufsgruppe der Lehrer berichtet wurden. Dies gilt insbesondere für die Studierenden im Hauptstudienabschnitt.

Der erheblichen höhere Anteil von Risikomustern bei Lehrerinnen (64%) im Vergleich zu ihren männlichen Berufskollegen (51%), den SCHAARSCHMIDT [2005] berichtet, zeigte sich in der vorliegenden Studie indessen nicht. Weibliche und männliche Studierende im Lehramt unterscheiden sich nur unwesentlich im persönlichkeitsgebundenen Erleben und Verhalten bei Anforderungen in Studium und Beruf, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass die Anforderungen des Studiums noch als weniger belastend erlebt werden im Vergleich zu dem Stress, der den Schulalltag praktizierender Lehrer begleitet. Geschlechtsspezifische Differenzen zu Ungunsten weiblicher Lehrkräfte bilden sich also erst mit der Ausübung der Lehrtätigkeit im Schuldienst aus und nehmen mit dem Dienstalter zu.

Ein weiterer Befund, den SCHAARSCHMIDT [2005] berichtet, hängt mit dem Schulstandort zusammen. Während Lehrer aus NRW etwa zu gleichen Anteilen resiliente Muster und Risikomuster zeigen, sind in Brandenburg Lehrer der Typen A und B etwa zweimal so häufig vertreten wie solche mit hoher Resilienz (Typ G und S). Die vorliegende Untersuchung kommt zu vergleichbaren Ergebnissen. Insbesondere im Hauptstudienabschnitt zeigen sich deutliche Unterschiede in der Verteilung der AVEM-Profile zwischen den Standorten Münster und Potsdam. Während sich in Münster der Proporz des Typs S an Lehramtsstudierenden im Hauptstudium in Richtung Risikomuster B verschoben hat, findet sich bei den

Potsdamern bei gleichzeitiger Zunahme der auffälligen Muster eine Verschiebung von Typ G zum Risikomuster A.

Was die Gründe anlangt, die die Studierenden bei der Wahl des Lehramtsstudiengangs für wichtig hielten, so zeigten sich statistisch bedeutende Unterschiede zwischen den Studienstandorten nur in den Bereichen „Zeit für Familie und Freizeit“ und „Entwickeln und helfen“. Münsteraner Studierende reklamierten diese Gründe als ausschlaggebend für ihre Wahl des Studiums. Interessanterweise lassen sich ansonsten keine bedeutsamen Unterschiede ausfindig machen. Die Motive für Wahl des Studiengangs hängen demnach weder vom Geschlecht oder von der Resilienz der Lehramtsanwärter noch davon ab, ob sie sich im Grund- oder Hauptstudienabschnitt befinden.

Erwartungsgemäß gering sind auch studienbezogene und außeruniversitäre Belastungen, die Lehramtsstudierende beklagen. Im Unterschied dazu zeigt die bereits zitierte Studie von SCHAARSCHMIDT [2005], dass praktizierende Lehrer zusätzliche berufsbezogene und außerschulische Anforderungen häufig als belastend erleben. Darüber hinaus fühlen sich Lehrer, die deutliche Tendenzen zum Verhaltensmuster A oder B aufweisen, Belastungen oft hilflos ausgeliefert. Lehrer mit Tendenz zu Typ G und S verfügen dagegen über persönliche Ressourcen, die einen konstruktiven Umgang mit Stress und Belastungen erlauben.

Auch bei den Lehramtsstudierenden in Münster und Potsdam ließen sich vergleichbare Trends feststellen. Studierende mit Tendenz zu Typ A oder B schätzten die Belastungen deutlich höher ein als Studenten mit resilientem arbeitsbezogenen Erleben, und zwar in den Bereichen „Studium/Privates zu vereinen“, „Partnerschaft“, „Bekanntkreis“ und bei der „Zeiteinteilung des Tagesablaufs“. Es bahnt sich demzufolge bereits während der Ausbildungsphase an der Universität ein persönliches Belastungserleben an, das das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der angestrebten Tätigkeit als Lehrer in der Schule weitgehend vorab bestimmt. Psychologische Interventionen sollten also bereits präventiv in der Phase der Ausbildung angesetzt werden. SCHAARSCHMIDT [2005] hat dazu auch unterschiedliche Maßnahmen vorgeschlagen, u. a. individuelle Beratung über Berufsziele, Diagnostik der Berufseignung und sozialkommunikatives Training zur Erhöhung der persönlichen Belastbarkeit und Widerstandskraft.

Die Auswertungen zur Output-Qualität der Lehrerbildung haben gezeigt, dass Studierende in Münster und Potsdam im Allgemeinen recht zufrieden mit Studium und eigenen Studienleistungen sind. Ebenso glauben sie gut mit Anforderungen des Studiums und der späteren Unterrichtstätigkeit zurechtzukommen und attestieren sich selber hohe persönliche Eignung für den Lehrberuf und Belastbarkeit bei der Arbeit. Der Frage, ob sie sich durch das Studium auf Berufsanforderungen, auf Methodik und

Didaktik sowie auf sozialpädagogische Anforderungen gut vorbereitet sehen, begegnen hingegen viele mit Unsicherheit. Zudem ergaben sich hierbei erhebliche Unterschiede zwischen den Münsteranern und Potsdamer Studenten. Lehramtsstudierende aus Münster schätzen den Nutzen des Studiums bei der Vorbereitung auf spätere Berufsanforderungen deutlich geringer ein als die Potsdamer.

Dieser Befund lässt sich unter anderem auf die Studienbedingungen an beiden Universitätsstandorten zurückführen. Wie bereits ausgeführt, bestehen bedeutsame Unterschiede in Rahmenstudienordnung und curricularer Ausgestaltung der Lehre. In Potsdam ist der Umfang der obligatorischen Lehrveranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen Studium deutlich höher als in Münster, zudem ist die Lehre praxis- und erfahrungsbezogener, es werden unter anderem entwicklungsdiagnostische Fertigkeiten vermittelt. Weiterhin scheint der Umstand, dass in Potsdam der Teilbereich Psychologie im erziehungswissenschaftlichen Teil der Lehre für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend ist, keineswegs zu einer geringeren Akzeptanz und Wertschätzung des Nutzens des Studiums für die spätere Berufsausübung zu führen. Ganz im Gegenteil, obschon den Potsdamer Lehramtsstudierenden keine Wahlmöglichkeit im erziehungswissenschaftlichen Studium zugestanden wird und das psychologische Fachstudium im Vergleich zu Münster umfangreicher ist, schätzen Potsdamer Studierende den Nutzen des Studiums für die Lehrtätigkeit in der Schule wesentlich höher ein.

Neben den Unterschieden aufgrund der Struktur und der konkreten Organisation des Studiums nehmen aber auch persönlichkeitsbedingte Merkmale, die mit dem Inventar zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben (AVEM) erhoben wurden, deutlich Einfluss auf Einschätzungen zu Studium und Beruf. Studierende, die über resiliente Persönlichkeitsmuster (G und S) verfügen, sind deutlich zufriedener mit Studium und eigenen Studienleistungen, glauben auch gut mit Studium, mit methodischen und didaktischen Anforderungen sowie mit beruflichen Belastungen zurechtzukommen und sind davon überzeugt, für den Lehrberuf geeignet zu sein. Ein genau umgekehrtes Bild reklamierter Selbstwirksamkeit ergibt sich bei Studenten mit sich anbahnender Workaholic- oder Burnout-Problematik. Sie sind wenig zufrieden mit Studium und eigenen Studienleistungen, fühlen sich stark belastet und kommen in geringerem Maße mit Anforderungen des Studiums und des Berufs zurecht.

Betrachtet man die Ergebnisse der Studie im Überblick, so lassen sich deutliche Effekte person- und strukturgebundener Einflussfaktoren auf Studienmotive, wahrgenommene Belastungen und auf die erlebte Qualität des Lehramtsstudiums erkennen. Zunächst einmal nehmen person- und strukturgebundene Wirkgrößen unterschiedlich stark, aber doch in ähnlicher Weise Einfluss auf die hier untersuchten Bereiche der Leh-

rer Ausbildung. Dabei treten beide Bedingungssysteme in Wechselwirkung. So begegnen beispielsweise Lehramtsanwärter im Hauptstudienabschnitt standortspezifisch mit unterschiedlichem arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten den Herausforderungen im Studium und Beruf. Während die Potsdamer Studierenden mit erhöhter Anstrengungsbereitschaft auf die wachsenden Anforderungen und Belastungen der Berufstätigkeit reagieren, zeichnet sich bei den Münsteranern eine deutliche Tendenz zu einer Burnout-Symptomatik ab.

Die Ausbildung personengebundener Ressourcen bzw. Risiken im Umgang mit Belastungen im Studium und Beruf wird dann aber noch in Abhängigkeit von den standortspezifischen Bedingungen des Studiums verstärkt. Strukturelle Merkmale der Lehrerausbildung, die in hohem Maße von der konkreten Ausgestaltung der Lehre in Hinblick auf Umfang und Qualität der Ausbildung sowie auf Wahlmöglichkeit des Teilbereichs Psychologie im erziehungswissenschaftlichen Studium geprägt sind, ziehen insbesondere bei Studierenden, die sich als wenig belastbar und resilient erweisen, starke Wirkung nach sich. So zeigt sich sowohl bei Motiven und Gründen der Studienwahl, bei wahrgenommenen Belastungen im Studium als auch bei den Einschätzungen der Qualität des Lehramtsstudiums, dass der Einfluss persönlicher Ressourcen auf den Erfolg im Studium und im späteren Berufsleben auch von strukturellen Bedingungen des Studiums abhängt, und zwar dergestalt, dass geringe persönliche Belastbarkeit, niedriges Widerstandsvermögen und ungünstige Studienbedingungen in der Lehrerbildung sich gegenseitig verstärken und in ihrer Wirksamkeit kumulieren.

Literatur

ASENDORPF, J. B., A. CASPI & W. B. K. HOFSTEE, (Eds.) (2002). The puzzle of personality types. *European Journal of Personality*, 16, 1-96.

BROMME, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.

CORTINA, K. S., J. BAUMERT, A. LESCHINSKY, K. U. MAYER & L. TROMMER, (Hrsg.) (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.

FRIEDMAN, H. S. & S. BOOTH-KEWLEY (2003). The "disease-prone personality": A meta-analytic view of the construct. In P. Salovey & A. J. Rothman (Eds.), *Social psychology of health* (pp.305-324). New York: Psychology Press.

HERRMANN, U. & W. EDELSTEIN (2002). Das „Potsdamer Modell“ der Lehrerbildung. In: U. Herrmann (Hrg.). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

HERRMANN, U. (Hrsg.) (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

KIESCHKE, U. & U. SCHAARSCHMIDT (2003). Bewältigungsverhalten als eignungsrelevantes Merkmal bei Existenzgründern: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2, 1-11.

KIESCHKE, U. (2003). *Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge zu einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens*. Berlin: Logos.

MEEHL, P. E. (1992). Factors and taxa, traits and types, differences of degree and differences in kind. *Journal of Personality*, 60, 117-174.

RUDOW, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.

SCHAARSCHMIDT, U. & A. W. FISCHER (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeits-unterschiede in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsbelastungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

SCHAARSCHMIDT, U. & A. W. FISCHER (2003). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage*. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger. Computervision im Rahmen des Wiener Testsystems. Wien/Mödling: Schuhfried. [orig.: 1996]

SCHAARSCHMIDT, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

SCHAARSCHMIDT, U., U. KIESCHKE, & A. W. FISCHER (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 244-268.

SIELAND, B. & B. RISSLAND (Hrsg.) (2000). *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung*. Hamburg: Kovacs.

TERHART, E. (2003). Die Lehrerbildung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.

THIEM, W. (2002). Das „Potsdamer Modell“ nach 10 Jahren. Ein persönlicher Erfahrungsbericht. In: U. Herrmann (Hrg.). *Wie lernen Lehrer ih-*

ren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

VAN HECK, G. L. (1997). Personality and physical health: Toward an ecological approach to health-related personality research. *European Journal of Personality*, 11, 415-443.

WALLER, N. G. & MEEHL, P. E. (1998). *Multivariate taxometric procedures. Distinguishing types from continua*. Thousand Oaks: Sage.