

**„GESTÄRKT FÜR DEN LEHRERBERUF“
PSYCHISCHE GESUNDHEIT DURCH FÖRDERUNG
BERUFSBEZOGENER KOMPETENZEN**

ENTWICKLUNG UND EVALUATION EINES
STÄRKENFOKUSSIERTEN INTERVENTIONSPROGRAMMS
FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE

CHRISTIN SCHAEFER

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)

Eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Potsdam

Potsdam

2012

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung - Keine kommerzielle Nutzung - Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 3.0 Deutschland

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

Gutachterinnen:

Prof. Dr. Barbara Krahe

Prof. Dr. Nadine Spörer

Datum der Disputation: 1. November 2012

Online veröffentlicht auf dem

Publikationsserver der Universität Potsdam:

URL <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2013/6348/>

URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-63487](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-63487)

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-63487>

2.3.4.2 Stärkenfokussierte Förderung von Kompetenzen und subjektivem Wohlbefinden	62
2.3.4.3 Stärkenansatz, Defizitorientierung oder die Integration beider Ansätze?	68
2.4 Zusammenfassung	69
3. Fragestellung und Hypothesen	74
3.1 Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention	77
3.1.1 Berufliche Kompetenzen	79
3.1.2 Beanspruchung und psychische Gesundheit.....	80
3.2 Überprüfung des spezifischen Wirkmodells der Intervention.....	82
3.3 Wirksamkeit im Vergleich mit Alternativtrainings.....	84
4. Interventionsprogramm zur Steigerung berufsbezogener Kompetenzen.....	86
5. Methode.....	91
5.1 Untersuchungsdesign	91
5.2 Stichprobe.....	93
5.3 Untersuchungsbedingungen	95
5.3.1 Stärkenfokussierte Intervention.....	95
5.3.2 Schwächenfokussierte Intervention.....	96
5.3.3 Kombinierte Intervention für Stärken und Schwächen	96
5.3.4 Kontrollgruppe.....	96
5.3.5 Alternative Intervention.....	97
5.4 Treatmentintegrität.....	97
5.5 Abhängige Variablen.....	98
5.5.1 Kompetenzreflexion.....	98
5.5.2 Lehrerselbstwirksamkeit.....	99
5.5.3 Berufliche Kompetenzen (FIT)	99
5.5.4 Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM).....	102
5.5.5 Allgemeine Depressionsskala (ADS-K).....	106
5.5.6 Zielbezogene Variablen.....	107
5.5.6.1 Zielbindung.....	108
5.5.6.2 Zielrealisierung	108
5.5.6.3 Zieleffektivität	109
5.5.6.4 Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen.....	109

5.5.7 Soziale Validität	110
6. Ergebnisse	112
6.1 Datenauswertung und Voranalysen.....	112
6.2 Überprüfung der Wirksamkeit	119
6.2.1 Berufsbezogene Kompetenzen	119
6.2.1.1 Kompetenzreflexion.....	119
6.2.1.2 Lehrerselbstwirksamkeit.....	122
6.2.1.3 Selbsteinschätzung der beruflichen Kompetenzen (FIT)	124
6.2.2 Beanspruchung und psychische Gesundheit.....	126
6.2.2.1 Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM).....	126
6.2.2.2 Arbeitsengagement	134
6.2.2.3 Widerstandsfähigkeit	139
6.2.2.4 Emotionales Erleben.....	144
6.2.3 Zusammenfassung: Überprüfung der Wirksamkeit	149
6.3 Überprüfung der Spezifität des Trainings.....	153
6.3.1 Zielbezogene Variablen.....	153
6.3.2 Pfadmodell.....	163
6.3.3 Soziale Validität	168
6.3.4 Zusammenfassung: Überprüfung der Spezifität des Trainings.....	171
6.4 Überprüfung der Wirksamkeit und sozialen Validität im Vergleich mit einem alternativen Training	173
6.4.1 Selbsteinschätzung zu den beruflichen Kompetenzen (FIT)	173
6.4.2 Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM).....	175
6.4.2.1 Arbeitsengagement	177
6.4.2.2 Widerstandsfähigkeit	180
6.4.2.3 Emotionales Erleben.....	182
6.4.3 Soziale Validität	185
6.4.4 Zusammenfassung: Vergleich mit einem alternativen Training.....	187
7. Diskussion	188
7.1 Zur Wirksamkeit der Intervention	189
7.1.1 Berufliche Kompetenzen.....	189
7.1.2 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster.....	191
7.2 Zur Wirkungsspezifität der Intervention.....	194

7.2.1 Wirkweise der Interventionsvarianten auf die Zielbindung, Realisierbarkeit und Zieleffektivität sowie die Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen.....	195
7.2.2 Zusammenhänge der Variablen der Zielverfolgung mit Variablen zum Kompetenzerwerb und den AVEM-Dimensionen	197
7.3 Zur Wirkung der Intervention im Vergleich zu einer alternativen Intervention	200
7.4. Einschränkungen und Perspektiven.....	203
8. Zusammenfassung.....	211
LITERATUR	217
ANHANG	249
A1: Reliabilitäten und Stabilitätskoeffizienten der abhängigen Variablen	249
A2: Deskriptive Statistiken der Einzelskalen „Fit für den Lehrerberuf“	250
A3: Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen der Hauptvariablen im Posttest.....	251
A4: Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen der Hauptvariablen im Follow-up-Test.....	252
A5: Kompetenztagebuch.....	253

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<i>Abbildung 1:</i> Persönlichkeitsmerkmale, Wohlbefinden der Lehrkraft und Unterrichtsqualität.....	8
<i>Abbildung 2:</i> Success Resource Model of Job Stress	12
<i>Abbildung 3:</i> AVEM-Musterverteilung bei Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Referendaren.....	15
<i>Abbildung 4:</i> Bereiche der Lehrerbelastungsforschung.....	21
<i>Abbildung 5:</i> Wirkungskette der Lehrerbildung	27
<i>Abbildung 6:</i> Das COACTIV-Mediationsmodell zur Wirkung der professionellen Kompetenz.....	29
<i>Abbildung 7:</i> Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikation für das Professionswissen	30
<i>Abbildung 8:</i> Unterscheidung von Wirksamkeits- und Ergebniserwartung	41
<i>Abbildung 9:</i> Selbstwirksamkeit und Lehrerburnout im Verlauf eines Jahres.....	43
<i>Abbildung 10:</i> Quellen der Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen	55
<i>Abbildung 11:</i> Stärkengebrauch, Zielfortschritt, need satisfaction und Wohlbefinden	66
<i>Abbildung 12:</i> Teleonomisches Modell des subjektiven Wohlbefindens und Ansatzpunkte des Zieleffektivitätstrainings nach Dargel (2006)	67
<i>Abbildung 13:</i> Modell zur Evaluation der Intervention Gestärkt für den Lehrerberuf	77
<i>Abbildung 14:</i> Hypothetisches Modell zum Wirkungsprozess der Intervention	78
<i>Abbildung 15:</i> AVEM-Bewältigungsmuster.....	104
<i>Abbildung 16:</i> Mittelwerte der Kompetenzreflexion	121
<i>Abbildung 17:</i> Mittelwerte der Lehrerselbstwirksamkeit	123
<i>Abbildung 18:</i> Mittelwerte der beruflichen Kompetenzen	125
<i>Abbildung 19:</i> AVEM-Musterveränderungen über drei Messzeitpunkte hinweg.....	126
<i>Abbildung 20:</i> AVEM-Musterverschiebung aller Teilnehmer mit dem Risikomuster B zum Prätest	132
<i>Abbildung 21:</i> Adjustierte Mittelwerte der Variablen des beruflichen Engagements zum Posttest	137
<i>Abbildung 22:</i> Adjustierte Mittelwerte der Variablen des beruflichen Engagements zum Follow-up-Test.....	137

<i>Abbildung 23:</i> Adjustierte Mittelwerte der Variablen der Widerstandsfähigkeit zum Posttest	142
<i>Abbildung 24:</i> Adjustierte Mittelwerte der Variablen der Widerstandsfähigkeit zum Follow-up-Test.....	142
<i>Abbildung 25:</i> Adjustierte Mittelwerte der Variablen des emotionalen Erlebens zum Post-Test	147
<i>Abbildung 26:</i> Adjustierte Mittelwerte der Variablen des emotionalen Erlebens zum Follow-up-Test.....	147
<i>Abbildung 27:</i> Mittelwerte der Zielbindung und Zielrealisierung	161
<i>Abbildung 28:</i> Mittelwerte der Zieleffektivität.....	161
<i>Abbildung 29:</i> Mittelwerte der Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen	162
<i>Abbildung 30:</i> Hypothetisches Modell zur Wirkweise der Intervention.....	163
<i>Abbildung 31:</i> Optimierte Pfadmodell für die Kompetenzreflexion	165
<i>Abbildung 32:</i> Optimierte Pfadmodell für die Lehrerselbstwirksamkeit	165
<i>Abbildung 33:</i> Optimierte Pfadmodell für die beruflichen Kompetenzen	166
<i>Abbildung 34:</i> Optimierte Pfadmodell für die Resignationstendenz	166
<i>Abbildung 35:</i> Optimierte Pfadmodell für die offensive Problembewältigung.....	167
<i>Abbildung 36:</i> Mittelwerte der Variablen der sozialen Validität.....	170
<i>Abbildung 37:</i> Berufliche Kompetenzen	174
<i>Abbildung 38:</i> AVEM-Musterverteilung über zwei Messzeitpunkte	175
<i>Abbildung 39:</i> Variablen der AVEM-Dimensionen Arbeitsengagement im Posttest	179
<i>Abbildung 40:</i> Variablen der AVEM-Dimensionen Widerstandsfähigkeit im Posttest ...	182
<i>Abbildung 41:</i> Variablen der AVEM-Dimension emotionales Erleben im Posttest	184
<i>Abbildung 42:</i> Mittelwerte der Variablen der sozialen Validität.....	186

TABELLENVERZEICHNIS

<i>Tabelle 1:</i> Ablauf der Intervention	90
<i>Tabelle 2:</i> Untersuchungsdesign	91
<i>Tabelle 3:</i> Chronologie der Untersuchungsinstrumente.....	93
<i>Tabelle 4:</i> Beschreibung der Gesamtstichprobe über alle Messzeitpunkte	95
<i>Tabelle 5:</i> Die Merkmale des Verfahrens <i>Fit für den Lehrerberuf</i>	101
<i>Tabelle 6:</i> Die Dimensionen des AVEM nach Schaarschmidt und Fischer (2003)	103
<i>Tabelle 7:</i> Prätestunterschiede Kompetenzreflexion, Lehrerselbstwirksamkeit und berufliche Kompetenzen	113
<i>Tabelle 8:</i> Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen der Hauptvariablen zum Prätest.....	118
<i>Tabelle 9:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen der Kompetenzreflexion.....	119
<i>Tabelle 10:</i> Kovarianzanalyse der Kompetenzreflexion	120
<i>Tabelle 11:</i> Korrigierte Effektstärken der Kompetenzreflexion.....	121
<i>Tabelle 12:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrerselbstwirksamkeit.....	122
<i>Tabelle 13:</i> Kovarianzanalyse der Lehrerselbstwirksamkeit	123
<i>Tabelle 14:</i> Korrigierte Effektstärken der Lehrerselbstwirksamkeit.....	123
<i>Tabelle 15:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen der beruflichen Kompetenz.....	124
<i>Tabelle 16:</i> Kovarianzanalysen der beruflichen Kompetenzen	125
<i>Tabelle 17:</i> Korrigierte Effektstärken der beruflichen Kompetenzen.....	125
<i>Tabelle 18:</i> Unterschiede der AVEM-Musterverteilung.....	127
<i>Tabelle 19:</i> Häufigkeiten und Prozentwerte der AVEM-Musterwechsel in der Kombinationsgruppe	128
<i>Tabelle 20:</i> Häufigkeiten und Prozentwerte der AVEM-Musterwechsel in der Stärkengruppe	129
<i>Tabelle 21:</i> Häufigkeiten und Prozentwerte der AVEM-Musterwechsel in der Schwächengruppe	130
<i>Tabelle 22:</i> Häufigkeiten und Prozentwerte der AVEM-Musterwechsel in der Kontrollgruppe.....	131
<i>Tabelle 23:</i> Unterschiede der AVEM-Musterverteilung bei Teilnehmern mit Muster B im Prätest	133

<i>Tabelle 24:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen des Arbeitsengagements (AVEM-Dimensionen 1-4).....	134
<i>Tabelle 25:</i> Kovarianzanalysen des beruflichen Engagements.....	136
<i>Tabelle 26:</i> Korrigierte Effektstärken der Variablen des beruflichen Engagements.....	138
<i>Tabelle 27:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen der Widerstandsfähigkeit (AVEM-Dimensionen 5-8).....	139
<i>Tabelle 28:</i> Kovarianzanalyse der Widerstandsfähigkeit	141
<i>Tabelle 29:</i> Korrigierte Effektstärken der Variablen der Widerstandsfähigkeit.....	143
<i>Tabelle 30:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen des emotionalen Erlebens (AVEM-Dimensionen 9-11)	144
<i>Tabelle 31:</i> Kovarianzanalysen des emotionalen Erlebens	146
<i>Tabelle 32:</i> Korrigierte Effektstärken der Variablen des emotionalen Erlebens.....	148
<i>Tabelle 33:</i> Korrigierte Effektstärken und Signifikanzniveau der kompetenzbezogenen abhängigen Variablen	149
<i>Tabelle 34:</i> Korrigierte Effektstärken und Signifikanzniveaus der Variablen des Arbeitsengagements.....	150
<i>Tabelle 35:</i> Korrigierte Effektstärken und Signifikanzniveaus der Variablen der Widerstandsfähigkeit.....	151
<i>Tabelle 36:</i> Korrigierte Effektstärken und Signifikanzniveaus der Variablen des emotionalen Erlebens.....	152
<i>Tabelle 37:</i> Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen sowie Stabilitäten der zielbezogenen Variablen.....	154
<i>Tabelle 38:</i> Korrelationen der zielbezogenen Variablen und der abhängigen Variablen im Posttest.....	156
<i>Tabelle 39:</i> Korrelationen der zielbezogenen Variablen und der abhängigen Variablen im Follow-up-Test	156
<i>Tabelle 40:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen der zielbezogenen Variablen	157
<i>Tabelle 41:</i> Varianzanalyse der Zielvariablen.....	160
<i>Tabelle 42:</i> Effektstärken der zielbezogenen Variablen	162
<i>Tabelle 43:</i> Fit Indizes der Modelle der abhängigen Variablen im Vergleich	164
<i>Tabelle 44:</i> Pfadmodell des Wirkungsprozesses (standardisierte direkte Effekte)	167
<i>Tabelle 45:</i> Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen der Variablen der sozialen Validität	168

<i>Tabelle 46:</i> Soziale Validität als Funktion der Interventionsgruppen unmittelbar nach der Intervention	169
<i>Tabelle 47:</i> Varianzanalysen der sozialen Validität.....	170
<i>Tabelle 48:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen der beruflichen Kompetenzen.....	173
<i>Tabelle 49:</i> Kovarianzanalyse der beruflichen Kompetenzen.....	174
<i>Tabelle 50:</i> Häufigkeiten und Prozentwerte der AVEM-Musterwechsel in der alternativen Trainingsgruppe Kommunikation und Konfliktlösung	176
<i>Tabelle 51:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen des beruflichen Engagements (AVEM-Dimensionen 1-4).....	177
<i>Tabelle 52:</i> Kovarianzanalysen des beruflichen Engagements.....	178
<i>Tabelle 53:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen der Widerstandsfähigkeit (AVEM-Dimensionen 5-8).....	180
<i>Tabelle 54:</i> Kovarianzanalyse der Widerstandsfähigkeit	181
<i>Tabelle 55:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen des emotionalen Erlebens (AVEM-Dimensionen 9-11)	182
<i>Tabelle 56:</i> Kovarianzanalyse des emotionalen Erlebens und Varianzanalyse mit Messwiederholung.....	184
<i>Tabelle 57:</i> Mittelwerte und Standardabweichungen der sozialen Validität	185
<i>Tabelle 58:</i> Varianzanalysen der sozialen Validität.....	186

1. EINLEITUNG

*„Nie ist das menschliche Gemüt heiterer gestimmt,
als wenn es seine richtige Arbeit gefunden hat.“*

Wilhelm von Humboldt

Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf sind aktuelle Themenschwerpunkte der empirischen Lehrerforschung (Rothland, 2009; Schaefers & Koch, 2000). Hohe Raten an Frühpensionierung und ein enttäuschendes Abschneiden in internationalen Vergleichsstudien werfen auch die Frage nach einer stärkeren Professionalisierung in der Lehrerbildung auf (Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2005; Vandenberghe & Huberman, 1999). Was zeichnet eine erfolgreiche Lehrkraft aus? Welche Faktoren tragen dazu bei, dass Lehrkräfte sich in ihrem Beruf engagieren und langfristig körperlich gesund bleiben? Wie hängen Beanspruchung und Unterrichtsqualität zusammen? Die empirische Lehrerforschung näherte sich diesen Fragen in den letzten Jahrzehnten aus zwei Perspektiven (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008b):

Die erste Perspektive ist die Erforschung von Lernen und Unterrichten, welche die Qualität von Unterricht fokussiert und die daraus resultierenden Lernprozesse und -ergebnisse sowie die Motivation und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern betrachtet (Bromme, 2001). Die Lehrkraft trägt aus dieser Perspektive die Verantwortung, ein geeignetes Lernumfeld zu gestalten und Lernprozesse zu fördern.

Die zweite Perspektive thematisiert die Erforschung der Arbeitsbelastung und -beanspruchung und beschäftigt sich mit Lehrergesundheit und Wohlbefinden als Schwerpunkt. Erfolgreiche Lehrkräfte zeichnen sich aus dieser Perspektive durch den kompetenten Umgang mit Belastung und Stress aus (Kyriacou, 2001; Maslach & Leiter, 1999). Personenbezogene Merkmale, die sich für den Umgang mit den Anforderungen des Lehrberufs als zentral herausgestellt haben, sind Arbeitsengagement und Widerstandsfähigkeit sowie Selbstregulation, d.h. die Fähigkeit der Lehrkräfte mit eigenen Ressourcen und den Anforderungen der Berufsumwelt umzugehen und beispielsweise bei hohem Engagement auch hohe Widerstandsfähigkeit aufzuweisen (Klusmann et al., 2008b).

Im Vergleich dazu existieren nur wenige Forschungsarbeiten, die die bisher gewonnenen Erkenntnisse für die Entwicklung von Förder- und Interventions-

programmen nutzbar machen und die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften auch im Hinblick auf den Umgang mit Belastung und Beanspruchung unterstützen, obwohl neben dem wissenschaftlichen auch das öffentliche Interesse daran steigt.

Die vorliegende Arbeit greift den Bedarf an Interventionsstudien zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Belastung und Beanspruchung durch Stärkung der individuellen Ressourcen und professionellen Kompetenzen auf und setzt bei der Qualifizierung der zukünftigen Lehrkräfte bereits im Studium an. Das zentrale Ziel des Interventionsprogramms ist, die Teilnehmer zu befähigen, persönliche Voraussetzungen und berufliche Kompetenzen zu reflektieren und eigene Stärken und Schwächen zu identifizieren und ihre beruflichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Darüber hinaus sollen sie sich mit Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und den eigenen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern auseinandersetzen, um individuelle Risikofaktoren zu erkennen sowie Möglichkeiten des Umgangs mit Beanspruchung als auch Wege zur Steigerung von Wohlbefinden kennenzulernen.

Gegenstand des zweiten Kapitels ist die Erforschung folgender zwei Perspektiven: der Umgang mit Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf einerseits und die Möglichkeiten der Förderung berufsrelevanter Kompetenzen andererseits. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Professionalisierung der Lehrkräfte in beiden Bereichen, bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung. Es werden abschließend die Vorzüge eines ressourcenorientierten Interventionsansatzes vorgestellt, der bei den Stärken einer Person ansetzt und ein defizitorientiertes Vorgehen integriert.

In Kapitel 3 wird die Fragestellung zur Überprüfung der entwickelten Intervention abgeleitet und die daraus abgeleiteten Hypothesen werden aufgestellt. Kapitel 4 gibt einen Einblick in den Aufbau des Interventionsprogramms zur Steigerung berufsbezogener Kompetenzen und der Selbstregulation.

Im Mittelpunkt des fünften und sechsten Kapitels steht die Überprüfung der generellen Wirksamkeit des Interventionsprogramms. Darüber hinaus werden Ergebnisse vorgestellt, die sich der Frage widmen, warum die Intervention wirkt. Der spezifische Wirkungsprozess wird evaluiert.

Im siebenten Kapitel werden die zentralen Befunde zusammenfassend diskutiert. Darüber hinaus werden Einschränkungen thematisiert und Perspektiven für weiterführende Forschung herausgearbeitet. Kapitel 8 fasst die vorliegende Arbeit zusammen.

2. THEORETISCHER HINTERGRUND

*„Das Schicksal einer Gesellschaft wird dadurch bestimmt,
wie sie ihre Lehrer achtet.“
Karl Jaspers*

Im folgenden Kapitel wird zunächst ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf gegeben. Es werden darüber hinaus die Auswirkungen von Beanspruchung auf die Unterrichtsqualität dargestellt und Erklärungsansätze zur Entstehung von Beanspruchung aufgezeigt. Anschließend widmet sich das Kapitel dem Zusammenhang zwischen Lehrergesundheit und professionellen Kompetenzen. Ansätze zur Prävention und Bewältigung von beanspruchungsbedingten Gesundheitsstörungen dienen als Grundlage für die Betrachtung der Möglichkeiten zur Prävention von Beanspruchung und der Professionalisierung; und dies bereits in der Lehramtsausbildung. Eine Frage, die bisher kaum empirisch erforscht wurde, befasst sich damit, ob ein stärkenfokussierter Ansatz bei der Entwicklung von Kompetenzen eher zielführend ist als ein defizitorientiertes Vorgehen, das an den Schwächen einer Person ansetzt. Abschließend werden mögliche Synergieeffekte der Kombination beider Ansätze thematisiert.

2.1 BEANSPRUCHUNG UND GESUNDHEIT IM LEHRERBERUF

Überbeanspruchung im Lehrerberuf kann viele Konsequenzen haben, wie beispielsweise Einbußen in der Gesundheit, schulische Fehlzeiten oder gar Frühpensionierung. Das ist nicht nur für Wissenschaftler von Interesse, sondern auch für Politiker, Schulleiter, Lehrkräfte und Lehramtskandidaten auf der Suche nach konkreten Entscheidungen zur Gestaltung der Ausbildung, der Arbeitsbedingungen an den Schulen und bei der Wahl geeigneter Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Förderung der Lehrergesundheit (Klusmann, 2011a). Die Erforschung von Belastung und Beanspruchung befindet sich an einer interdisziplinären Schnittstelle zwischen Arbeits- und Organisationspsychologie (Quick & Terick, 2003; Zapf & Semmler, 2004), der Arbeitsmedizin (Weber, Weltle & Lederer, 2004), der Arbeitswissenschaft (Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011), der Gesundheitspsychologie (Schwarzer, 2004) sowie der Klinischen Psychologie (Hillert & Schmitz, 2004; Lehr, 2011a; 2011b; Wittchen & Hoyer, 2006). Vor diesem Hintergrund folgt in den nächsten Abschnitten ein Überblick über den Stand der bisherigen Forschungen zur Gesundheit im Lehrerberuf im Hinblick

auf die verschiedenen Konzepte von Belastung und Beanspruchung, Gesundheit, beruflichem Wohlbefinden, Engagement und Erholungsfähigkeit. Es werden anschließend die physischen und psychischen Beanspruchungsreaktionen der Lehrkräfte und die Auswirkungen von Beanspruchung auf die Unterrichtsqualität und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler erläutert. Aufbauend auf den Ursachen und Erklärungsmodellen werden Veränderungsmöglichkeiten beruflicher Belastung bzw. Beanspruchung vorgestellt.

2.1.1 KONZEPTE VON BEANSPRUCHUNG UND GESUNDHEIT IM LEHRERBERUF

Mit *Belastung* und *Beanspruchung* sind verschiedene Begriffe wie beispielsweise *Stress*, *Burnout* und *Depression* assoziiert. Viele Forscher betonen die Notwendigkeit einer trennscharfen Verwendung dieser Begriffe (Guglielmi, 2001; Klusmann, 2011a; Kyriacou, 2001; Lehr, 2011a; Shirom, 2003a). Allen Begriffen gemeinsam ist, dass sie sich auf negative Erlebensqualitäten im beruflichen Kontext beziehen (Klusmann, 2011a; Rudow, 1999). *Belastung* ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken (Joiko, Schmauder & Wolff, 2010, S. 9). *Beanspruchung* bezeichnet die in der Person stattfindenden Prozesse bzw. Wirkungen von Belastungen (Böhm-Kasper, Bos, Körner & Weishaupt, 2001; Böhm-Kasper, 2004; Udris & Frese, 1999). *Psychische Beanspruchung* ist die unmittelbare Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien (Joiko et al., 2010, S. 10). Beanspruchung drückt sich u.a. auch in physiologischen und endokrinen Veränderungen aus (Blutdruck- und Pulsveränderungen, Hormonausschüttung, Veränderungen im EEG usw.). Ob eine Beanspruchung als überfordernd bewertet wird, hängt hauptsächlich von den Ressourcen ab, die eine Person zur Verfügung zu haben glaubt (Lazarus, 1986).

Stress stellt eine als aversiv erlebte, von negativen Emotionen begleitete Beanspruchung dar (Semmer & Udris, 1995). Kyriacou (2001, S. 28) definiert Stress im Lehrerberuf als „*the experience by a teacher of unpleasant, negative emotions, such as anger, anxiety, tension, frustration or depression, resulting from some aspect of their work as a teacher.*“ Das Erleben von chronischem Stress ist eine der Hauptdimensionen des sogenannten Burnout-Phänomens, welches im nachfolgenden Abschnitt näher beschrieben wird.

2.1.1.1 BURNOUT

Das Konzept *Burnout* wird häufig im Zusammenhang mit Belastung und Beanspruchung genannt. Es wird sowohl in Ratgebern, als auch Forschungsarbeiten häufig aufgegriffen, jedoch immer wieder kritisch diskutiert (Lehr, 2011a). Der Begriff Burnout hat seit den 1980er Jahren weite Verbreitung zur Beschreibung von Beanspruchungssymptomen bei Angehörigen von sozialen und helfenden Berufen sowie bei Lehrkräften gefunden (Enzmann & Kleiber, 1989). Die Sozialpsychologin Christina Maslach führte in dieser Zeit an der Universität Berkeley in Kalifornien erste empirische Untersuchungen zum Burnout-Syndrom durch (Maslach, 1976).

Maslach, Schaufeli und Leiter (2001, S. 397) verstehen unter Burnout „*a prolonged response to chronic emotional and interpersonal stressors on the job. It is defined by the three dimensions of exhaustion, cynicism, and inefficacy. The experience can impair both personal and social functioning, and thus contributes to a decline in the quality of work and interpersonal relationships*“. Dementsprechend erfasst das standardmäßig in 90% der Studien verwendete Messinstrument *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach, Jackson & Leiter, 1996; Rösing, 2003) die drei Merkmalsdimensionen *emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung* und *reduzierte, persönliche Leistungsfähigkeit* ohne dabei Diagnosekriterien und verbindliche Normen zur Klassifikation aufzustellen. Burnout wird von vielen Forschern als Ergebnis eines dauerhaften Stresserlebens angesehen (Klusmann et al., 2008b; Rudow, 1999; Schaufeli & Enzmann, 1998).

Ein zentraler Kritikpunkt ist die schwierige Differentialdiagnostik der verschiedenen Symptomlisten von Burnout (z.B. Burisch, 2006; Schaufeli & Enzmann, 1998) gegenüber den Diagnosekriterien des ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 2006) von Depression oder Depressivität, die bereits alle Symptome des Burnouts enthält. Aus Perspektive der Klinischen Psychologie entspricht das Konzept Burnout nicht den Gütekriterien aktueller klinischer Diagnostik und ein Mehrwert gegenüber dem Störungsbild Depression wird angezweifelt (Hillert & Schmitz, 2004; Shirom, 2005). Das ursprüngliche Konzept zielt auch nicht darauf ab, klinisch relevante Einzeldiagnosen zu stellen, sondern wird als „*work related state of mind in ‚normal‘ individuals (...) who do not suffer from psychopathology*“ (Schaufeli & Enzmann, 1998, S. 36) definiert. In zukünftigen Forschungsarbeiten muss stärker geklärt werden, inwieweit eine klinisch relevante Symptomatik auf Individualebene erfasst werden soll oder ob subklinische

Erlebensqualitäten auf Populationsebene gemessen werden sollen, wie in den meisten Arbeiten in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung.

Burnout wird in Deutschland in der ICD-10 in einer Zusatzkategorie (Z73.0 Ausgebranntsein, Burn-out, Zustand der totalen Erschöpfung) verschlüsselt. Darin werden Faktoren beschrieben, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen können, ohne eine eigenständige Erkrankung zu sein. Lehr (2011a) vermutet, dass die Verwendung des Burnout-Konstruktes zum einen populär ist, da es z.B. im Vergleich zur Depression weniger stigmatisierend oder pathologisch konnotiert ist. Andererseits betont er die Konfundierung zwischen symptomatischen und ätiologischen Aspekten bei einigen Items des MBI (z.B. „Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende“) kritisch. Dies erschwere die Interpretation der Ergebnisse einer Untersuchung, die darauf abzielt, zu erforschen, ob Konflikte am Arbeitsplatz zu Burnout führen und diese Aussage in der Erfassung der Symptomatik schon enthalten ist. Alternativ schlägt Schonfeld (1992) die Erhebung von Depression mit Instrumenten wie beispielsweise der Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (Radloff, 1977) vor. Diese liegt als Allgemeine Depressionsskala (Hautzinger & Bailer, 1993) in deutscher Version vor und erfasst ausschließlich Symptome mit gesundheitlicher Relevanz (Lehr, Schmitz & Hillert, 2008).

Die Entwicklung des Ansatzes der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) von Schaarschmidt und Fischer (1996; 1997) geht über die symptomorientierte Erfassung von Burnout hinaus und ergänzt die Aspekte der individuellen und sozialen Ressourcen, Unterstützungsmöglichkeiten und Schutzfaktoren für die gesundheitsförderliche Bewältigung der Anforderungen. Ressourcen werden hierbei als „Einstellungen, Ansprüche und Erwartungen gegenüber der Arbeit“ verstanden (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S. 245). Die Autoren verstehen unter Burnout „eine prozesshafte, in mehreren Phasen verlaufende Entwicklung (Burisch, 2006; Vandenberghe & Huberman, 1999). Am Anfang steht Überengagement, es folgen Phasen, die durch Müdigkeit, Enttäuschung, Rückzug, Reizbarkeit und Überdruss sowie psychosomatische Reaktionen gekennzeichnet sind, bis schließlich ein Stadium erreicht ist, in dem anhaltende Erschöpfung, Leistungsinsuffizienz, Niedergeschlagenheit und Verzweiflung das Erleben bestimmen“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a, S. 32). Damit betonen sie auch die Prozesshaftigkeit des Burnout-Syndroms.

Psychisch gesund ist aus salutogenetischer Perspektive ein Mensch, dem es im Alltag gelingt, sich engagiert und doch entspannt den Anforderungen zu stellen, der über

eine positive Einstellung zu sich selbst und zu den eigenen Wirkungsmöglichkeiten verfügt, der Ziele verfolgt, in seinem Tun Sinn erfahren kann und sich sozial aufgehoben fühlt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a). Der AVEM basiert auf diesen salutogenetischen Prinzipien (Antonovsky, 1987) und bündelt die zentralen Facetten Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und arbeitsbezogenes Wohlergehen. Der AVEM hat sich neben dem klassischen Burnout-Inventar von Maslach et al. (1996) im deutschsprachigen Raum als zweites Instrument zur Erfassung des beruflichen Beanspruchungserlebens etabliert.

2.1.1.2 GESUNDHEIT, WOHLBEFINDEN, ENGAGEMENT UND ERHOLUNGSFÄHIGKEIT

Die empirische Forschung zum Lehrerberuf tendierte bisher dazu, sich auf die negative Seite der Lehrergesundheit zu fokussieren, indem Konzepte wie Stress, Burnout, Unzufriedenheit und berufliche Belastung und Beanspruchung erforscht wurden (Maslach et al., 2001; Schaufeli & Enzmann, 1998). Aktuellere Forschungsarbeiten widmen sich jedoch immer mehr der Frage, was den Menschen gesund erhält. Was trägt zu seiner beruflichen Zufriedenheit bei? Wie können Widerstandskräfte für den Umgang mit Belastung und Beanspruchung gefördert werden? Welche Faktoren steigern berufliches Engagement und Erfolgserleben? Die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1948) definiert Gesundheit als einen *„Zustand völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur als das Freisein von Krankheit und Gebrechen“*. Demnach gewinnt die Steigerung des Wohlbefindens in der Forschung zur Lehrergesundheit auch zunehmend an Interesse.

Auf der Fragestellung, was den Menschen gesund hält, basiert unter anderem der von Antonovsky (1987) entwickelte gesundheitspsychologische Salutogenese-Ansatz. Vor dem kulturellen, gesellschaftlichen, familiären und individuellen Hintergrund können sogenannte ‚generalisierte Widerstandsressourcen‘ entwickelt werden, so z.B. materielle Vorteile, Wissen, Selbstbewusstsein, Coping-Strategien, soziale Einbindung, Engagement usw. Aus der Nutzung dieser Ressourcen resultieren Erfahrungen, die durch Stabilität, Kompetenzgefühl und eine Balance zwischen Überlastung und Unterforderung geprägt wurden und entscheidend für das Beanspruchungserleben in Belastungssituationen sind. Die betroffenen Personen werden dementsprechend weniger als Opfer der auf sie einwirkenden beruflichen Belastung betrachtet, sondern nehmen vielmehr eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung ihrer beruflichen Beanspruchungsverhältnisse ein. Dies

ermöglicht neue Perspektiven für die Früherkennung und Prävention von gesundheitlicher Gefährdung.

Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke und Baumert (2008a; 2008b) erforschten im Rahmen der *COACTIV-Studie* des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung anhand einer Stichprobe von fast 2.000 Lehrkräften an 200 Schulen Faktoren, die sowohl mit berufsbezogenem Wohlbefinden (hohe Arbeitszufriedenheit und geringe Erschöpfung) als auch mit beruflichem Engagement und Widerstandsfähigkeit zusammenhängen und sich auf Unterrichtsqualität sowie Schülerleistung auswirken. Abbildung 1 bietet einen Überblick über das zugrundeliegende Modell.

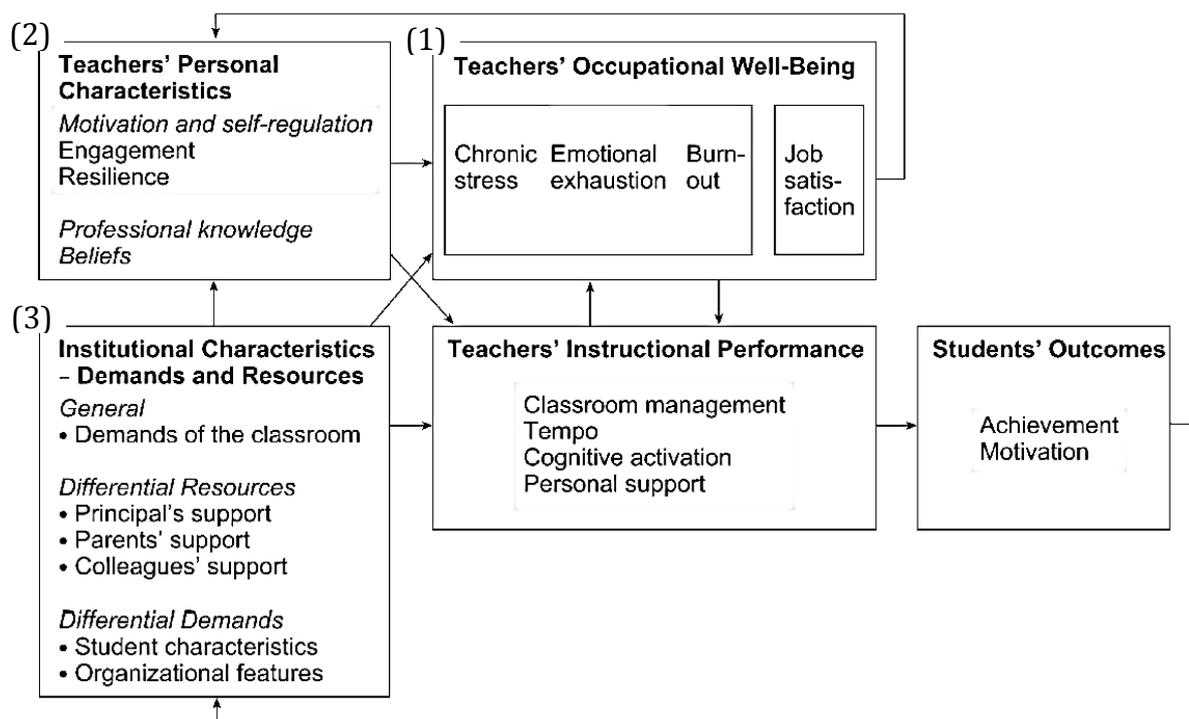


Abbildung 1: Persönlichkeitsmerkmale, Wohlbefinden der Lehrkraft und Unterrichtsqualität (Klusmann et al., 2008b, S. 703)

Erfolgreiche Lehrkräfte sind demnach diejenigen, die ein hohes Ausmaß an arbeitsbezogenem Wohlbefinden zeigen und gleichzeitig ein optimales Lernumfeld für ihre Schülerinnen und Schüler schaffen können. Ausgewählte Bereiche des Modells werden im Folgenden näher erläutert.

(1.) Unter *berufsbezogenem Wohlbefinden der Lehrkraft* (teachers' occupational well-being) verstehen Van Horn, Taris, Schaufeli und Schreurs (2004, S. 366) „the positive evaluation of various aspects of one's job, including affective, motivational, behavioral, cognitive and psychosomatic dimensions“. Ein zentraler Aspekt dieses

arbeitsbezogenen Wohlbefindens ist die Arbeitszufriedenheit (job satisfaction). Weiss (2002) definiert sie als „*a positive (or negative) evaluative judgment one makes about one's job or job situation which can be explained by the perceived degree of need fulfillment within the organizational setting*“ (S. 175).

Das Zusammenspiel zwischen Arbeitszufriedenheit und Burnout ist bisher noch unzureichend erforscht (Klusmann et al., 2008b). Einige Forscher sehen Burnout als Ursache für eine geringe Arbeitszufriedenheit an, während andere Forscher es als Folge davon betrachten. Es gibt einige empirische Hinweise darauf, dass geringe Arbeitszufriedenheit eine Konsequenz von dauerhaftem Stress- und Beanspruchungserleben am Arbeitsplatz sein kann (Wolpin, Burke & Greenglass, 1991). Beanspruchung auf der einen Seite und Arbeitszufriedenheit auf der anderen Seite spiegeln verschiedene Aspekte des arbeitsbezogenen Wohlbefindens von Lehrkräften wider (Van Horn et al., 2004). Beiden ist gemeinsam, dass sie in ihrer unerwünschten Ausprägung (d.h. hohes Ausmaß an Stress und Erschöpfung bzw. niedrig ausgeprägte Arbeitszufriedenheit) einerseits negative Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit der Lehrkraft haben (Melamed, Shirom, Toker, Berliner & Shapira, 2006) und andererseits für den Arbeitgeber geringere Arbeitsleistung und eine höhere Personalfluktuation zur Folge haben (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001; Klusmann et al., 2008b).

(2.) Zu den gesundheitsförderlichen *Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkraft* gehören emotionale Stabilität, Selbstregulationsfähigkeiten, Widerstandsfähigkeit, Selbstwirksamkeit, und Coping-Stile (Schaufeli & Enzmann, 1998; Semmer, 2003). Zu den kognitiven Merkmalen, die mit hoher Unterrichtsqualität und Schülerleistung einhergehen, zählen professionelles Fachwissen, Überzeugungen und Selbstwirksamkeit (Shulman, 1986; Staub & Stern, 2002; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). In dem Modell der Forschergruppe wird das Zusammenspiel von Arbeitsengagement und Widerstandsfähigkeit untersucht. Diesen beiden personenbezogenen Merkmalen kommt in der Erforschung von Lehrergesundheit eine zentrale Bedeutung zu (Hallberg & Schaufeli, 2006; Schaarschmidt et al., 1999).

Das *Arbeitsengagement* (Work-Engagement) ist die Bereitschaft, Energie und Ressourcen in berufliche Aufgaben zu investieren und sehr gute Leistungen anzustreben. Schaufeli, Salanova, González-Romá und Bakker (2002, S. 74) verstehen darunter „*a positive, fulfilling, work-related state of mind that is characterized by vigor, dedication, and absorption*“.

Widerstandsfähigkeit (Resilience) stellt die individuelle Reaktion auf berufliche Anforderungen dar und drückt sich in der Fähigkeit aus, mit Fehlern und Misserfolg offensiv umzugehen, eine angemessene Distanz zur Arbeit zu halten und innerlich ruhig und ausgeglichen zu sein (Schaarschmidt et al., 1999). Hallstens Theorie des *balanced commitment* (Hallsten, 1993) beschreibt Personen als widerstandsfähig, die sehr engagiert und verbindlich sein können und gleichzeitig in der Lage sind, sich von ihrer Arbeit zu distanzieren. Diesem Modell ähnlich ist die Theorie der Ressourcenerhaltung (*conservation of resources theory*) nach Hobfoll (1989). Sie geht davon aus, dass Wohlbefinden entsteht, wenn die Investition von Ressourcen (Engagement) und die Regeneration balanciert sind. Schaarschmidt et al. (1999) lieferte mit seinem Konzept der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) bestätigende Befunde (vgl. Kapitel 2.1.1.1).

Basierend auf diesem Konzept des *balanced commitment* (Hallsten, 1993) und der Theorie der *conservation of resources* (Hobfoll, 1989) postulieren Klusmann et al. (2008b), dass hohes Engagement kombiniert mit Widerstandsfähigkeit mit beiden Facetten des arbeitsbezogenen Wohlbefindens (hohe berufliche Zufriedenheit und geringe Erschöpfung) sowie mit höherer Unterrichtsqualität zusammenhängt. Dies führe wiederum zu besseren Schülerleistungen (vgl. Kapitel 2.1.2.2).

(3.) Auch *schulorganisatorische Merkmale*, wie beispielsweise die Unterstützung durch die Schulleitung, Eltern oder Kollegen sowie die Disziplin in der Klasse, sind in dem Modell einerseits mit dem Wohlbefinden der Lehrkräfte und andererseits mit der Unterrichtsqualität assoziiert. Zentrale Ergebnisse der Studie von Klusmann et al. (2008a) sind, dass die schulorganisatorischen Merkmale nur zu einem geringen Anteil die Varianz der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften erklären. Im Kontrast dazu unterscheidet sich das Arbeitsengagement der Lehrkräfte zwischen den Schulen. Hervorzuheben ist dabei, dass die Unterstützung der Schulleitung ein höheres Niveau an Arbeitsengagement vorhersagte, wohingegen Disziplinprobleme der Schülerinnen und Schüler eine höhere Ausprägung der Erschöpfung vorhersagten. Es zeigte sich, dass berufliches Engagement mit anderen Faktoren verbunden war als gesundheitliche Erschöpfung. Daher scheint eine differenzierte Erhebung beider Maße sinnvoll. Daraus lässt sich für Präventions- oder Interventionsprogramme ableiten, dass beide Perspektiven separat betrachtet werden sollten: Die Steigerung des Engagements auf der einen Seite und die Reduzierung von beruflicher Belastung auf der anderen Seite.

Neben der COACTIV-Studie widmeten sich auch Schmitz und Vorek (2011) der Erforschung des *Engagements* bzw. *Disengagements* von Lehrkräften. Sie unterscheiden drei Kategorien von Bedingungen des Disengagements: (1.) die objektiven, gesellschaftlichen und betrieblichen Arbeitsbedingungen, (2.) die sozialen betrieblichen Bedingungen wie beispielsweise der Führungsstil oder externe Erwartungen und (3.) die inneren, personalen oder individuellen Bedingungen wie Kompetenz, Ausbildung, interne Erwartungen und Neurotizismus. Auch diese Autoren fanden heraus, dass individuelle Bewertung und Bewältigung entscheidend dafür sind, wie diese Bedingungen auf die Lehrkräfte wirken. Engagement entstehe, wenn die Bedingungen als Herausforderungen wahrgenommen werden. Würden sie als Kontrollverlust und als Ungleichgewicht von Investition und Ertrag wahrgenommen werden, wären oftmals Enttäuschung und Disengagement die Folgen (ebd.).

Ein weiterer aktueller Ansatz zur Erforschung des beruflichen Wohlbefindens ist das *Success Resource Model of Job Stress* (Grebner, Elfering & Semmer, 2010). Die Autoren betonen neben verschiedenen Arten von Ressourcen, die Wohlbefinden steigern, insbesondere die Rolle des subjektiv erlebten Erfolges (subjective success). Dazu zählen sie vier Facetten: (1.) Zielerreichung (goal attainment), (2.) prosozialer Erfolg (pro-social success), (3.) positives Feedback und (4.) Arbeitserfolg (career success). Subjektives Erfolgserleben steht nach bisherigen Forschungsarbeiten in engem Zusammenhang mit positivem Affekt (Weiss & Cropanzano, 1996), Wohlbefinden und Arbeitszufriedenheit (Locke & Latham, 1990), Selbstwirksamkeit (Hobfoll, 1998, 2001), Gesundheit (Frese & Zapf, 1994), und hat einen energetisierenden (energizing) (Locke & Latham, 2002) und aufmerksamkeitslenkenden Effekt (attention-directing effect) (Carver, 2003), welcher wiederum einen erholfördernden Einfluss hat und arbeitsbezogenes Grübeln in der Freizeit (job-related rumination) verringert (Sonnentag & Bayer, 2005).

Arbeitsbezogene Kontrollüberzeugungen (Frese & Zapf, 1994) und soziale Unterstützung stellen in dem Modell eine weitere Ressource da, wohingegen Stressoren wie ambivalente Rollenerwartungen in negativem Zusammenhang mit Erfolg stehen. Es wird postuliert, dass berufliches Erfolgserleben eine Auswirkung auf Wohlbefinden, Gesundheit und Erholungsfähigkeit hat. Darüber hinaus wirke berufliches Erfolgserleben moderierend zwischen den arbeitsbezogenen Stressoren und Wohlbefinden und Gesundheit. Beispielsweise würde die negative Wirkung von Stressoren (z.B. Konflikte am Arbeitsplatz) auf das Wohlbefinden und die Gesundheit

demnach bei hohem beruflichem Erfolgserleben weniger stark sein als bei geringem beruflichem Erfolgserleben.

Viele der aufgestellten Beziehungen in dem Modell konnten bereits empirisch nachgewiesen werden, wohingegen eine Testung des Gesamtmodells in einer Längsschnittstudie noch aussteht. Anzumerken ist, dass das in Abbildung 2 dargestellte Modell eine Kausalbeziehung zwischen arbeitsbezogenen Stressoren (z.B. aufgabenbezogene Rollenkonflikte, soziale Konflikte), arbeitsbezogenen Ressourcen (z.B. arbeitsbezogene Kontrollmöglichkeiten, soziale Unterstützung) sowie personenbezogenen Ressourcen (z.B. Coping-Strategien und Selbstwirksamkeit) und dem beruflichen Erfolgserleben postuliert und eine reziproke Interaktion nicht vorsieht. Im Ansatz zielt das Modell nicht auf die Erklärung der Entstehung von Beanspruchung und daraus resultierende gesundheitliche Einbußen ab, sondern nimmt die Perspektive der Förderung von Wohlbefinden und Gesundheit ein.

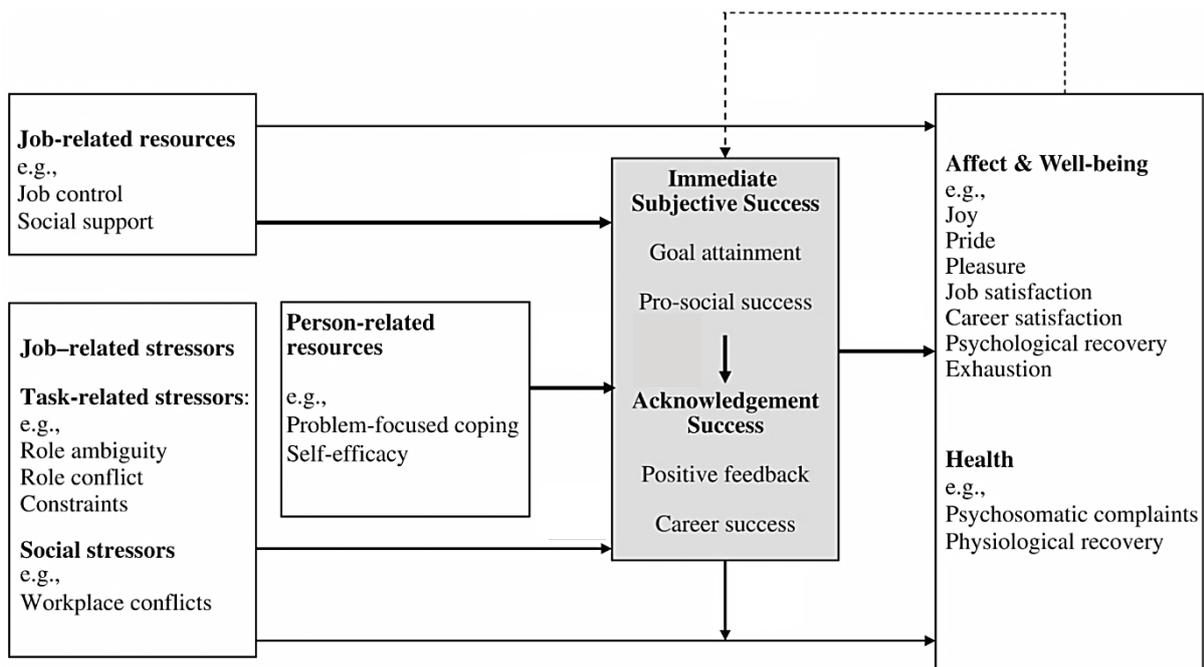


Abbildung 2: Success Resource Model of Job Stress

(Grebner et al., 2010, S. 78)

Ein weiterer Ansatz ist die Erforschung der Erholungsfähigkeit nach beruflicher Beanspruchung. Ausschlaggebend soll die Vollständigkeit des Erholungsprozesses sein. Diese Erholungsfähigkeit wird als Mediator zwischen akutem und chronischem gesundheitsschädlichen Stress diskutiert (Geurts & Sonnentag, 2006). Das Prozessmodell *Health Action Process Approach* (HAPA; Schwarzer, 2008) erklärt

Gesundheitsverhalten. Es bildet die Grundlage des *Marburger-Erholungsprojektes* (Baum, Gnau, Hoederath & Lehr, 2008), welches auf das Erholungsverhalten und -erleben von Lehrkräften abzielt, welches wiederum mit einer Steigerung der Schlafqualität und einer Reduktion depressiver Symptome zusammenhängt (Lehr, 2011a).

2.1.2 AUSWIRKUNGEN VON BEANSPRUCHUNG IM LEHRERBERUF

Lehrkräfte gehören zu den Berufsgruppen, die unter besonders viel Belastung leiden (Abele & Cabdova, 2007; Enzmann & Kleiber, 1989; Kramis-Aebischer, 1995; Rudow, 1994). Der Lehrerberuf ist durch multiple Ziele und Anforderungen, Mehrfachstätigkeit sowie meist unklare und sporadische Rückmeldungen sehr herausfordernd (Schaarschmidt, 2005). Dauerhafte Beanspruchung kann viele Konsequenzen nach sich ziehen, die zum einen die Lehrperson selbst betreffen, wie beispielsweise durch Einbußen ihrer psychischen und physischen Gesundheit. Zum anderen führe die daraus resultierende krankheitsbedingte Abwesenheit oder Frühpensionierung von betroffenen Lehrkräften zu einer zusätzlichen Belastung des Lehrpersonals an Schulen und einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Unterrichtsausfällen (ebd.). Neben den personenbezogenen Beanspruchungsreaktionen werden im Folgenden auch Studien zu Auswirkungen von Beanspruchung auf die Unterrichtsqualität beschrieben.

2.1.2.1 PHYSISCHE UND PSYCHISCHE BEANSPRUCHUNGSREAKTION

Aktuelle Studien, die sich auf ‚harte‘ Gesundheitsdaten entsprechend den Diagnosekriterien, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) in der Internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD) formuliert wurden, beziehen, liegen für den deutschsprachigen Raum nur für das Ende der Lehrerlaufbahn vor (Lehr, 2011a, S. 758). Der Anteil der Lehrkräfte, die aufgrund von Dienstunfähigkeit in Pension gingen, betrug im Jahr 2010 rund 21% (Statistisches Bundesamt, 2011). Im Jahr 2002 wurden noch 41% aller verbeamteten Lehrkräfte aufgrund einer erkrankungsbedingten Dienstunfähigkeit in den Ruhestand versetzt (Bundesministerium des Inneren, 2005) und heben sich von den anderen Berufsgruppen im öffentlichen Dienst deutlich ab. Ob die Ursache für den Rückgang der Frühpensionierungen darauf zurückzuführen ist, dass sich die allgemeine gesundheitliche Verfassung der Lehrkräfte insgesamt verbessert hat und sie deshalb weniger dienstunfähig werden oder dass es sich viele erkrankte Lehrkräfte – aufgrund der Abschlüsse und anderer Nachteile – finanziell nicht mehr

leisten können, vorzeitig in Pension zu gehen, ist bislang offen. Das durchschnittliche Alter, mit dem Lehrerinnen und Lehrer im Jahr 2010 wegen Dienstunfähigkeit in den Ruhestand gingen, lag bei 58,2 Jahren (Statistisches Bundesamt, 2011).

Die Hauptdiagnosegruppe im Zusammenhang mit krankheitsbedingter Dienstunfähigkeit war in 56% der Fälle *psychische und Verhaltensstörungen*, wobei depressive Zustandsbilder am häufigsten vorkamen (Weber, 2004). Rothland (2009) betont, dass die Frage, ob Lehrkräfte infolge ihrer Berufsausübung und der Beanspruchungen im Beruf besonders häufig erkranken, weitere repräsentative Studien erfordert (Hillert, 2007).

In einer Vielzahl von Studien wurden Beschwerden erfasst, die auf ‚weicheren‘ Gesundheitsdaten basieren und nicht das Kriterium einer manifesten Krankheit erfüllen (Lehr, 2011a). In der repräsentativen *Erwerbstätigenbefragung 2006* ($N = 20.000$) des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) wurden verschiedene Beschwerden erfasst (Lehr, 2011a). Demnach leiden Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Erwerbstätigen stark unter Erschöpfung, Nervosität/Reizbarkeit, Schlafstörungen und Burnout; allesamt Symptome, die im Rahmen depressiver Störungen auftreten. Diese können infolge von psychosozialen Belastungen auftreten. Unterschiedlichen nationalen sowie internationalen Studien zufolge zeigen 10 bis 35% des Lehrpersonals eine Burnout-Symptomatik (Barth, 1992; Guglielmi & Tatrow, 1998; Körner, 2003; Kramis-Aebischer, 1995; Maslach et al., 2001; Schaarschmidt, 2005; Schmitz, 2004; Vandenberghe & Huberman, 1999). Langzeitstudien zur längerfristigen Entwicklungsperspektive des beruflichen Beanspruchungserlebens stehen noch aus (Burisch, 2006).

Die *Potsdamer Lehrerstudie* ist die bislang umfangreichste deutschsprachige Untersuchung zum Burnout im Lehrerberuf und wurde im Jahr 2000 vom dbb Beamtenbund und Tarifunion in Auftrag gegeben und an der Universität Potsdam unter der Federführung von Schaarschmidt (2005) durchgeführt. In zwei Erhebungswellen wurden fast 16.000 Lehrkräfte befragt. Es wurde unter anderem der Fragebogen zu *arbeitsbezogenem Verhaltens- und Erlebensmuster* (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2001) eingesetzt, der die zentralen Facetten Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und arbeitsbezogenes Wohlergehen bündelt. Der AVEM ermöglicht die Zuordnung von Lehrkräften zu ‚Typen‘, die sich durch den Ausprägungsgrad von berufsbezogenen Ressourcen abgrenzen und in ihrem Risiko für psychische und physische Erkrankungen unterscheiden.

Im berufsübergreifenden Vergleich heben sich Lehrkräfte gegenüber anderen Berufsgruppen, wie beispielsweise Pflegekräfte, Strafvollzugsbeamte, Beschäftigte der Polizei und der Feuerwehr, Erzieher aus Heimen für geistig Behinderte und Angestellte in Sozialämtern in ostdeutschen Städten mit sehr hoher Arbeitslosenquote durch den höchsten Anteil (ca. 29%) des AVEM-Risikomusters B im Sinne des Burnouts ab, wobei Lehrerinnen stärker betroffen waren als Lehrer (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a). Charakteristisch für diesen Risikotyp B sind die Merkmale Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit und Unzufriedenheit.

Nur ca. 17% des in verschiedenen Bundesländern untersuchten Lehrpersonals konnten dem Gesundheitsmuster G zugeordnet werden, das für Engagement, Widerstandskraft und positives Lebensgefühl steht. Dieses Gesundheitsmuster ist bei den Referendaren (25%) und den Lehramtsstudierenden (29%) zwar stärker ausgeprägt, jedoch ist bemerkenswert, dass bereits bei Lehramtsstudierenden und Referendaren der Anteil des Risikomusters B mit 25% hoch ist, auch im Vergleich zu anderen Studienrichtungen (Schaarschmidt, 2004).

Den Schonungstyp (Muster S) zeichnet ein geringes Arbeitsengagement gekoppelt mit einer stark ausgeprägten Distanzierungsfähigkeit aus. Kennzeichnend für den Risikotyp A (Muster A) ist ein überhöhtes Engagement. Es liegt eine eindeutig niedrige Ausprägung der Distanzierungsfähigkeit vor. Personen dieses Profils fällt es am schwersten, sich von den Problemen der Arbeit zu distanzieren. Parallel dazu zeigt sich eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen. Abbildung 3 zeigt die AVEM-Musterverteilung bei Lehrkräften, Referendaren und Lehramtsstudierenden.

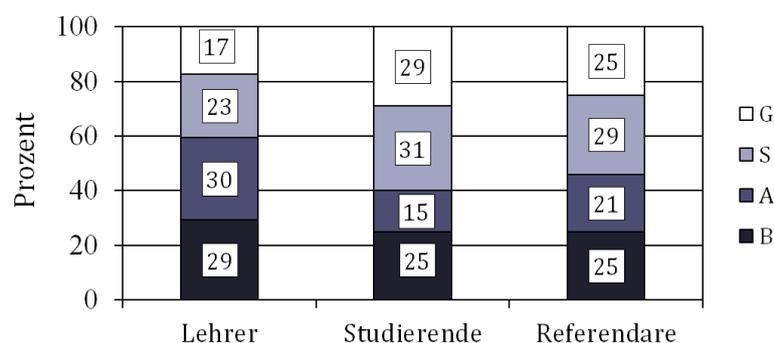


Abbildung 3: AVEM-Musterverteilung bei Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Referendaren (Herlt & Schaarschmidt, 2007, S. 158)

Psychische und körperliche Gesundheit stehen hierbei in einem engen Zusammenhang (Schaarschmidt & Fischer, 2001). Personen, die dem Risikomuster A oder B zuzuordnen sind, schätzen ihre Fähigkeit zur Bewältigung der beruflichen Belastungen geringer ein. 70% dieser betroffenen Lehrkräfte geben an, dass ihre Gesundheit nicht ausreichen werde, um den Lehrerberuf bis zum Erreichen des Pensionsalters auszuführen. Sie haben stärkere körperliche sowie psychische Beschwerden, können sich weniger entspannen und aktiv erholen und kümmern sich weniger um ihre Gesundheitsvorsorge (z.B. auf Gesundheit und Erholung achten, Warnsignale ernst nehmen) als Personen des Gesundheits- oder Schonmusters (Schaarschmidt, 2005).

2.1.2.2 BEANSPRUCHUNGSFOLGEN: LEHRERGESUNDHEIT UND UNTERRICHTSQUALITÄT

Die Relevanz beruflicher Belastung ergibt sich nicht nur aus den unmittelbaren negativen Folgen für das subjektive Erleben der betroffenen Personen, sondern auch durch die Konsequenzen für ihr berufliches Handeln. Nicht nur bei der Untersuchung maßgeblicher Einflussfaktoren für die Belastungssituation (vgl. Kapitel 2.1.3) hat sich die Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf schwerpunktmäßig auf verhaltens- bzw. personenbezogene Aspekte konzentriert, sondern sie hat auch bei der Erfassung der Folgen in erster Linie das Lehrpersonal selbst und hier insbesondere die affektiven Beanspruchungsfolgen in den Blick genommen (Hillert & Schmitz, 2004).

In Kapitel 2.1.2.1 wurden bereits ausgewählte Untersuchungen zu den gesundheitlichen und affektiven Folgen für das Lehrpersonal vorgestellt. Als Resultat der Konzentration der Lehrerbelastrungsforschung auf die personenbezogenen Folgen gibt es derzeit nur sehr wenige Studien, die der Frage nach den Auswirkungen hoher Beanspruchungen und riskanter beruflicher Verhaltens- und Erlebensmuster auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte, vor allem aber auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nachgehen (Rothland, 2009).

Maslach et al. (2001) berichten als allgemeine arbeitsbezogene Folgen von Lehrerbelastrung erhöhte Fehlzeiten, geringere Produktivität bzw. Effektivität, geringere Arbeitszufriedenheit, negativen Einfluss auf die Kollegen und eingeschränktes Commitment gegenüber der Organisation. Bezogen auf Burnouterleben bei Lehrkräften entwickelten Maslach und Leiter (1999) ein Modell, in welchem das subjektive Belastungserleben zu problematischen Verhaltensveränderungen der Lehrkräfte führt, welche wiederum die Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Schülerinnen und Schüler negativ beeinflussen und schädliche Konsequenzen für das Verhalten der Schülerinnen

und Schüler und ihre Leistungen haben. Die Autoren vermuteten, dass sich eine höhere Beanspruchung besonders im Sozialverhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern und in einer geringeren Gründlichkeit bei der Unterrichtsvorbereitung ausdrückt. Dies wiederum sollte einen negativen Effekt auf das Verhalten und die Leistung der Schülerinnen und Schüler haben und sich in Merkmalen wie geringer Selbstwirksamkeitserwartung, geringem Kompetenzgefühl und geringer intrinsischer Motivation der Schülerinnen und Schüler manifestieren. Es wird vermutet, dass sich die von Lehrkräften wahrgenommene hohe Beanspruchung auch in der Qualität ihres Unterrichts sowie der Beziehungsqualität zu den Schülerinnen und Schülern manifestiert (Maslach & Leiter, 1999; Schaarschmidt, 2004; Stöckli, 1999).

Klusmann, Kunter, Trautwein und Baumert (2006) betonen, dass dieser Zusammenhang bislang jedoch nur mit Selbstberichten durch Lehrkräfte (z.B. Schaarschmidt et al., 1999) überprüft wurde, was u.a. auf Grund von gemeinsamer Methodenvarianz zu einer Überschätzung des Zusammenhangs von Belastung und Unterrichtsverhalten führen könnte. Klusmann et al. (2006) und Klusmann et al. (2008b) erforschten daher erstmals, inwieweit sich die erlebte Belastung von Mathematiklehrkräften auch in dem von den Schülerinnen und Schülern berichteten Unterrichtsverhalten dieser Lehrkräfte widerspiegelt. Sie untersuchten als Teil der COACTIV-Studie 314 Klassen der 9. Jahrgangsstufe und ihre Mathematiklehrkräfte, die im Rahmen der nationalen PISA-Erhebung 2003 befragt wurden. Sie replizierten die von Schaarschmidt gefundenen vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens und setzten diese in Beziehung zu der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Unterrichtsqualität.

Zu den zentralen Ergebnissen gehört, dass sich das Unterrichtsverhalten des Gesundheitstyps (Muster G) deutlich von dem des Risikotyps B unterscheidet. Lehrkräfte des Risikotyps B förderten die kognitive Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler weniger, interagierten häufiger in einem unangemessen schnellen Unterrichtstempo und *„wurden von ihren Schülern im Mittel als weniger gerecht und weniger interessiert an den Belangen der Schüler eingeschätzt als Lehrkräfte des Gesundheitstyps“* (Klusmann et al., 2006, S. 171). Die Lehrkräfte des Risikomusters A sowie des Schonungstyps S unterscheiden sich von den Lehrpersonen des Gesundheitstyps ebenfalls signifikant. Schülerinnen und Schüler, die von Lehrkräften des Gesundheitstypus unterrichtet werden, bewerten das Unterrichtshandeln insgesamt sowie die eigene Motivation positiver (Klusmann et al., 2008b).

Während Lehrkräfte des sogenannten Schonungstyps S aus der Perspektive der Belastungs- und Beanspruchungsforschung als risikoarm einzustufen sind, schneiden sie im Vergleich zu Lehrkräften des Gesundheitsmusters G in Hinblick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Unterrichtsqualität schlechter ab. Aus dieser, über die personenbezogenen Folgen hinausgehende Perspektive erscheinen die Befunde, dass ca. 31% der Lehramtsstudierenden und 29% der Referendare dieses Schonmuster zeigen (vgl. Kapitel 2.2.1) in einem anderen Licht. Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster hängen demnach eng mit erfolgreichem Unterricht zusammen.

2.1.3 ERKLÄRUNGSANSÄTZE FÜR BEANSPRUCHUNG IM LEHRERBERUF

Warum ‚brennt‘ eine Lehrperson aus? Liegen die Ursachen darin, dass sie ihrer Arbeit nicht gewachsen ist oder ungenügend auf den Lehrberuf vorbereitet wurde? Oder liegt es an den mit dem Lehrberuf verbundenen spezifischen Belastungen und den Rahmenbedingungen? Verschiedene Forscher haben, ausgehend von unterschiedlichen Perspektiven, versucht, Antworten auf diese Fragen zu geben, sodass mittlerweile eine Vielfalt an Erklärungen zur Entstehung von Burnout bei Lehrpersonen vorliegt. Das Spektrum der Erklärungsansätze reicht von gesellschaftlichen Veränderungen wie zunehmendem Autoritätsverlust und fehlender Wertschätzung (Farber, 1991) über die spezifischen Merkmale bzw. Belastungsarten des Lehrberufs (Rudow, 1994) bis hin zu den Arbeitsbedingungen an den Schulen (z.B. Schultyp, Anzahl der Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten, Klima im Kollegium) (Kaempf & Krause, 2004). Aber auch Merkmale der Persönlichkeit sollen erklären, warum einige Menschen unter vergleichbaren Bedingungen ‚ausbrennen‘, andere jedoch nicht (Schaarschmidt & Fischer, 2001). Für jeden dieser Erklärungsansätze gibt es eine Vielzahl von Studien mit empirischen Belegen für die jeweiligen Annahmen (Krause & Dorsewagen, 2007). Im folgenden Abschnitt werden ausgewählte Befunde zur Rolle beruflicher und personaler Merkmale beleuchtet und der Fokus auf die ressourcenorientierten Ansätze gelegt.

2.1.3.1 BERUFLICHE ANFORDERUNGSSTRUKTUREN UND PERSÖNLICHE RESSOURCEN

Ausgehend von dem Stressmodell von Lazarus (1966) entwickelte Cherniss (1980) ein Modell, das weniger auf die Beschreibung der Symptome als auf die Ätiologie des Belastungserlebens abzielt. Im Mittelpunkt steht die Annahme, dass Burnout das Ergebnis eines transaktionalen Prozesses ist, der durch ein wahrgenommenes

Ungleichgewicht von beruflichen Anforderungen und entsprechenden Ressourcen eingeleitet wird. Als Reaktion darauf kommt es zu einer kurzfristigen Stressreaktion, die durch Erschöpfung, Müdigkeit und Angst gekennzeichnet ist. Eine defensive Bewältigung führt längerfristig zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen im Sinne der zuvor beschriebenen Burnout-Symptomatik (Klusmann et al., 2006). Diese Konzeptualisierung inspirierte neben der Erforschung der *beruflichen Anforderungsstrukturen* auch die Analyse der *personenseitigen sozialen und personalen Ressourcen*. Umweltseitige Bedingungen sowie persönliche Risikofaktoren für das Erleben von Beanspruchung wurden in Überblicksarbeiten zusammengestellt (Byrne, 1999; Guglielmi & Tatrow, 1998; Lehr, 2011a; Krause et al., 2011; Kunz Heim & Nido, 2008; Kyriacou, 2001; Maslach et al., 2001; Montgomery & Rupp, 2005; Rothland, 2007; Rudow, 1999).

Als zentrale Risikofaktoren für Burnout im Lehrerberuf werden auf *institutioneller Seite* in der Literatur Arbeitsüberlastung (z.B. Zeitdruck, Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler, große Klassen, heterogenes Leistungsniveau in der Klasse) und Rollenkonflikt (z.B. Schülerinnen und Schüler unterstützen und fördern bei gleichzeitiger Selektion durch die Notengebung) genannt (Byrne, 1999; Maslach et al., 2001; Rudow, 1999). In der COACTIV-Studie zeigt sich, dass sich Schulen bezüglich ihrer Bedingungen (z.B. Unterstützung durch Schulleitung und Kollegen) und Anforderungen (z.B. Disziplinprobleme, sozialer Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, Leistungsniveau) durchaus unterscheiden können. Dies hatte aber nicht zwangsläufig zur Folge, dass das Lehrpersonal an Schulen mit günstigeren Bedingungen im Mittel weniger psychische Beanspruchung oder Erschöpfungssymptome zeigte. Der individuelle Umgang mit den beruflichen Anforderungen könnte demzufolge eine wichtige Rolle bei der Erklärung der Beanspruchung spielen (Klusmann & Baumert, 2009)

Den beruflichen Anforderungen und Risikofaktoren auf institutioneller Seite stehen auf Seite der Person potenzielle *soziale und personale Ressourcen* gegenüber, die zum einen die Bewertung der Situation und zum anderen auch den Umgang mit beruflichen Anforderungen beeinflussen. Als wichtige *personale Faktoren*, die das Beanspruchungserleben beeinflussen, werden in der Literatur emotionale Stabilität, internale Kontrollüberzeugungen, Selbstwertgefühl, ‚Hardiness‘ (Widerstandsfähigkeit), Typ-A-Verhalten (‚Managertyp‘, nach Friedman & Rosenman, 1974) und Selbstwirksamkeitserwartungen angeführt (Byrne, 1999; Maslach et al., 2001; Rösing, 2003; Rudow,

1999; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Greenglass, 1999; Vandenberghe & Huberman 1999).

Zu den *sozialen Ressourcen* gehört die soziale Unterstützung, die sich als Schutzfaktor auf alle drei Komponenten von Burnout (emotionale Erschöpfung, Depersonalisation, reduzierte Leistungsfähigkeit) auswirkt. Die effektivste Unterstützung stammt dabei von der Schulleitung und von Kolleginnen und Kollegen (u.a. Fussangel, 2008; Fang & Yan, 2004; Sarros & Sarros, 1992). Laux (2011) zeigte in einer Befragung von 332 Lehrkräften und 12 Schulleitungen, dass die wahrgenommene soziale Unterstützung der Schulleitungen in Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement, sowie die wahrgenommene Führung in ihrer Gesamtheit in Zusammenhang mit dem grundsätzlichen emotionalen Lebensgefühl der Lehrkräfte steht.

Diese allgemeinen personalen und sozialen Ressourcen sollen interindividuelle Unterschiede im Stresserleben bei gleichen situationalen Anforderungen erklären (Klusmann et al., 2006). Die Rolle der fachlichen und beruflichen Kompetenzen als Einflussfaktoren auf das Beanspruchungserleben wird in Kapitel 2.2 genauer betrachtet.

2.1.3.2 METHODISCHE HERAUSFORDERUNGEN IN DER LEHRERBELASTUNGSFORSCHUNG

In der Lehrerbelastungsforschung überwiegen Korrelationsstudien und Querschnittsuntersuchungen, welche Aussagen über Zusammenhänge zwischen institutionellen und individuellen Merkmalen und starkem Beanspruchungserleben treffen. Ein geringes Selbstwertgefühl tritt beispielsweise häufig gemeinsam mit Burnout auf. Offen bleibt aber die Frage, ob ein geringes Selbstwertgefühl zu Burnout führt oder Burnout zu einem geringeren Selbstwertgefühl. Kausale Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, arbeitsbezogenen Umwelt- sowie Situationsdaten und Beanspruchungsreaktionen konnten bislang in der Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf nicht oder nur in ersten Ansätzen herausgearbeitet werden (Rothland, 2009).

Rothland (2009) kritisiert die persönlichkeitspsychologisch dominierte Lehrerbelastungsforschung. Er stellt fest, dass trotz der regen Tätigkeit und zahlreichen Publikationen im Bereich der Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in den letzten 20 Jahren Untersuchungen bezüglich relevanter berufsspezifischer Aspekte, des strukturellen Rahmens der Berufstätigkeit und des Arbeitsplatzes in den Hintergrund geraten sind. Abbildung 4 zeigt eine systematische

Übersicht zu den einzelnen Bereichen im Kontext der Forschung zur Belastung und Beanspruchung in Anlehnung an die orientierende Übersicht bei Krause und Dorsewagen (2007, S. 59) (Rothland, 2009).

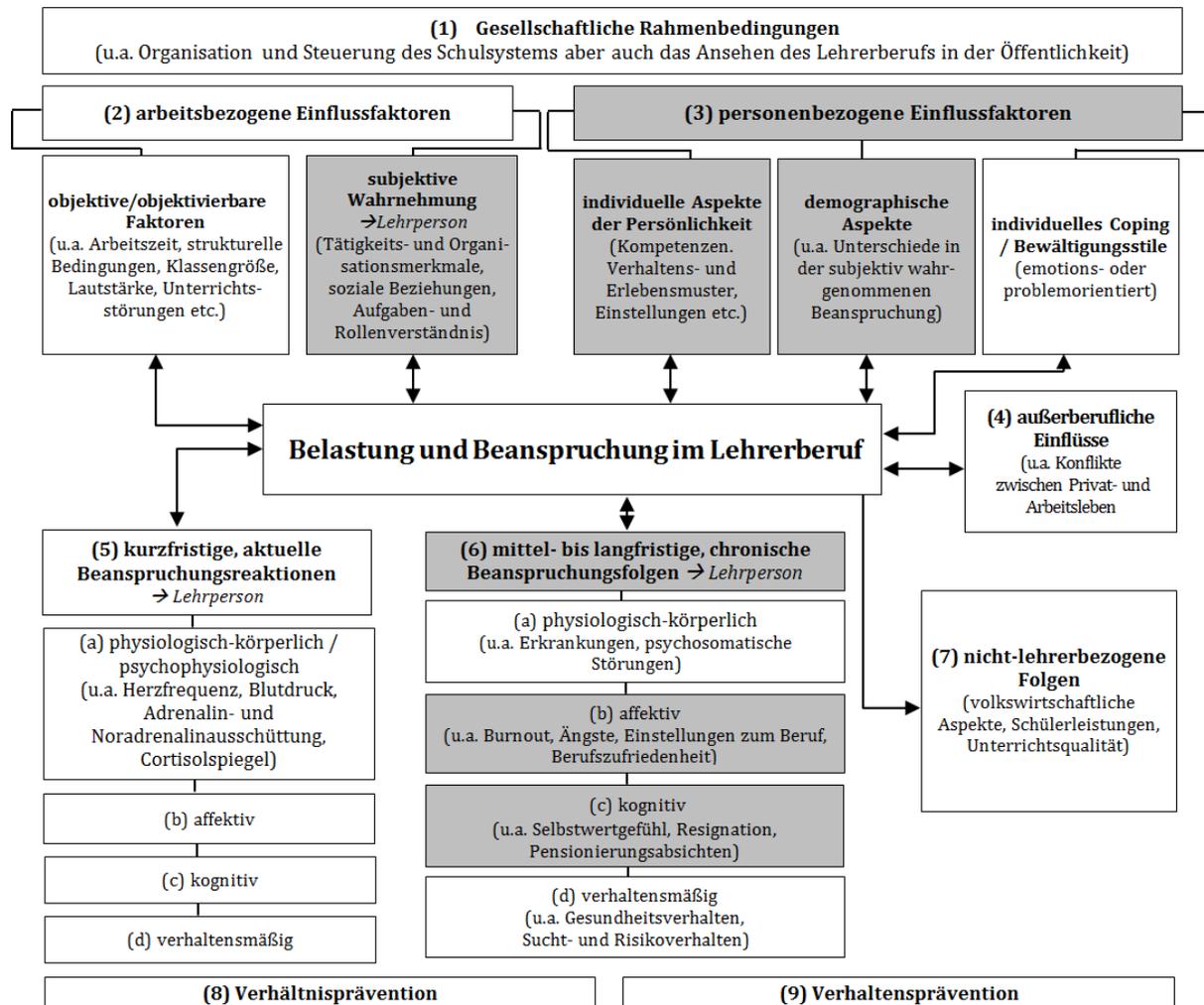


Abbildung 4: Bereiche der Lehrerbeltungsforschung

(nach Krause und Dorsewagen, 2007; ergänzt von Rothland, 2009, S. 114).

Auf die in der Abbildung grau unterlegten Schwerpunkte haben sich die bisherigen Untersuchungen besonders konzentriert. Dazu zählen vor allem Untersuchungen, die individuelle Aspekte und Merkmale der Lehrerpersönlichkeit erforschen und dabei die affektiven mittel- und langfristigen Beanspruchungsfolgen ins Blickfeld rücken. Weiterhin erfolgte schwerpunktmäßig die Erfassung der subjektiven Wahrnehmung der Belastung, die querschnittlich mittels standardisierter Fragebögen und anhand vorgegebener – mehr oder weniger berufstypischer Facetten – erhoben wird. Die Mehrzahl der Untersuchungen zum Burnout-Syndrom im Lehrerberuf sind diesem letztgenannten Bereich zuzuordnen, während etwa die Potsdamer Lehrerstudie

(Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007a) ein bekanntes Beispiel für die auf individuelle Persönlichkeitsaspekte fokussierte Forschung ist (Rothland, 2009; vgl. Kapitel 2.1.2.1).

Bei einer personenbezogenen Erfassung der Belastungen und Beanspruchungen wird davon ausgegangen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer unter gleichen Bedingungen und Arbeitsanforderungen im individuellen Belastungs- und Beanspruchungserleben voneinander unterscheiden. Ob die berufsspezifischen Arbeits- und die unmittelbaren Handlungsbedingungen tatsächlich objektiv gleich sind, kann jedoch in personenbezogenen Studien nicht erfasst werden (Krause, 2002).

Bislang sind im Bereich der Lehrerbelastungsforschung keine gesicherten Befunde zur Gewichtung sowie zum Zusammenspiel von Personen- und Arbeits- bzw. Situationsmerkmalen vorhanden. Ein Grund hierfür ist, dass mit personenbezogenen Instrumenten, die in diesem Forschungsbereich in erster Linie zur Anwendung kommen, nicht geklärt werden kann, wie groß der Einfluss der Personenmerkmale einerseits und der Situationsmerkmale andererseits ist (Krause, 2002, S. 50) bzw. in welchem Zusammenhang beide stehen (Rothland, 2009).

Auch in der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a) gelang es nicht, von Personenmerkmalen unabhängige spezifische Arbeitsbedingungen auf der Schul- und Unterrichtsebene und ihre Bedeutung für die Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf systematisch zu erfassen. Schulische Rahmenbedingungen wurden über Selbstauskünfte zu den als belastend wahrgenommenen Bedingungen (z.B. Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler etc.) sowie über die Schulformen, die Fächerkombination, die Beschäftigungsform (Voll- oder Teilzeit), die Selbsteinschätzung des Pausenverhaltens der Lehrkräfte und die Wahrnehmung des sozialen Klimas erfasst (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005). Aussagen zu den Wirkungen dieser Aspekte im Sinne kausaler Zusammenhänge können nicht direkt abgeleitet werden (Rothland, 2009).

Offen bleibt daher, ob die Lehrkräfte, die den Risikomustern des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zuzuordnen sind, das Verhalten ‚schwieriger‘ Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den unbedenklichen Mustern als belastender und das soziale Klima aufgrund ihres persönlichen Erlebens und Verhaltens als schlechter wahrnehmen, oder ob sie häufiger in Klassen mit ‚schwierigen‘ Schülerinnen und Schülern unterrichten und das soziale Klima an ihrer Schule tatsächlich schlecht ist (Rothland, 2009). Auch Klusmann (2011a) wirft die ausstehende Forschungsfrage nach der Interaktion zwischen Personen- und Umweltmerkmalen bei der Entstehung von

beruflicher Beanspruchung auf, da das Wissen über dieses Zusammenspiel grundlegend für die Gestaltung von Interventionsmaßnahmen ist.

Diskurse, die in den Lehrkräften selbst die primäre Quelle für die Belastungs- und Beanspruchungssituation sehen und in der Konsequenz das Thema auf ein Rekrutierungsproblem reduzieren, verfügen mangels entsprechender Untersuchungen, die beide Facetten systematisch erfassen, über keine gesicherte empirische Grundlage. Zudem besteht neben diesem innerwissenschaftlichen Diskurs die Gefahr, die Debatte in der beruflichen und politischen Praxis einseitig mit dem Schwerpunkt auf der persönlichkeitspsychologisch dominierten Forschung zu führen und damit auf die Auswahl geeigneter Lehrkräfte zu fokussieren, wobei ungeachtet der Qualität der Lehrerausbildung nach den stabilen persönlichen Voraussetzungen von Lehrkräften zur erfolgreichen Bewältigung der beruflichen Aufgaben gesucht wird (Rothland, 2009; Klusmann, 2011a).

Untersuchungen, die allein personenbezogene Merkmale erfassen, sind eine bedeutende Facette der Erforschung des Zusammenhangs zwischen Belastung und Beanspruchung, Arbeit und Gesundheit. Sie müssen jedoch durch Studien ergänzt werden, die sich mit der Erfassung von strukturellen, berufsspezifischen Merkmalen des Arbeitsplatzes und von Facetten beruflichen Handelns von Lehrkräften und damit mit einer arbeits- bzw. bedingungsbezogenen Analyse der Berufstätigkeit mit Blick auf Belastungen und Beanspruchungen (Stressoren), Umweltfaktoren (Kultur, Gesellschaft) sowie mit der Interaktion von Person und Umwelt befassen (Krause 2004a; 2004b; Krause, Schüpbach, Ulich & Wülser, 2008; Oesterreich, 2008; Rothland, 2009).

Dies ermöglicht perspektivisch eine Integration beider Betrachtungsweisen zu bedingungs- bzw. personenbezogenen Faktoren, um in stark vereinfachten Modellen der Ursachenzuschreibung ein ‚entweder-oder‘ zu vermeiden. Zudem steht eine systematische Erweiterung der Perspektive der Lehrerbelastungsforschung auf die bislang vernachlässigten nicht-lehrerbezogenen Folgen dringend noch aus (vgl. Kapitel 2.2.2).

In einer aktuellen Studie untersuchten Schmitz und Voreck (2011) an 1.634 Lehrkräften, ob die objektive Klassengröße oder aber die subjektive Einschätzung, zu viele Schüler in den Klassen zu haben, sich in ihrer Wirkung auf Beanspruchung, emotionale Erschöpfung und berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass die subjektive Einschätzung deutlich mit Beanspruchung, Unzufriedenheit und Erschöpfung verbunden ist, wohingegen die objektive

Klassengröße kaum mit den genannten Variablen zusammenhing. Die Autoren schlussfolgern, dass die subjektive Rekonstruktion der Wirklichkeit eine stärkere Wirkung auf die genannten Merkmale ausübt als die objektive Wirklichkeit. Daraus lässt sich ableiten, dass sowohl die objektiven Merkmale als auch die subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte für die Prävention und Bewältigung von Beanspruchung berücksichtigt werden sollten.

2.2 LEHRERGESUNDHEIT UND BERUFSBEZOGENE KOMPETENZEN

Aus gesundheitspsychologischer Perspektive ist Gesundheit mehr als Beschwerdefreiheit und Wohlbefinden. Es umfasst auch die Kompetenzen, mit denen man sich den Anforderungen des Lebens gewachsen fühlt (Becker, 1986; Schaarschmidt, 2005). Erfolgreiche Lehrkräfte, wie bereits einleitend dargestellt, zeigen ein hohes Ausmaß an arbeitsbezogenem Wohlbefinden und können gleichzeitig ein optimales Lernumfeld für ihre Schülerinnen und Schüler schaffen. Diese Lehrkräfte zeigen eine positive Beanspruchungsreaktion, die sich in eigenem Kompetenzzuwachs, wahrnehmbaren Verbesserungen im Umgang mit schwierigen Situationen und in Erfahrung des Gelingens ausdrückt. Die selbstregulatorischen Kompetenzen, die zu beruflichem Wohlbefinden beitragen, wie beispielsweise Engagement und Widerstandsfähigkeit, wurden bereits in Kapitel 2.1.1.3 beschrieben. Die Frage welche Kompetenzen Lehrkräfte zur Gestaltung eines optimalen Lernumfeldes für ihre Schülerinnen und Schüler und wichtiger Lernprozesse benötigen, ist Schwerpunkt der folgenden Abschnitte. Es wird der Ansatz eines besseren Umgangs mit Beanspruchung durch Kompetenzerweiterung (Lehr, 2011b) aufgegriffen.

Welchen Anforderungen und Aufgaben Lehrkräfte in ihrem Beruf gegenüberstehen, wird international sehr unterschiedlich in zahlreichen Kompetenzkatalogen und Standards definiert (Zurstrassen, 2009). In England beispielsweise verlangt der Status eines *Qualified teachers* die Beherrschung von 42 Standards (Buchberger & Buchberger, 2002), wohingegen Lehrkräfte für das Fach Wirtschaft an Haupt- und Realschulen in Rheinland-Pfalz mit ihrem Zweitfach insgesamt 130 Kompetenzen erwerben sollen (Beck, 2006).

Eine Antwort der Bildungspolitik auf die Bildungsmisere in Deutschland, verstärkt durch das schlechte Abschneiden in der PISA-Studie, ist eine *outputgesteuerte* Ausrichtung der Lehrerausbildung, die sich an Kompetenzen und Standards orientiert (Zurstrassen, 2009). Bisher fehlt jedoch ein grundlegendes Modell von Lehrerkompetenzen, mit dem die Wirkungsfaktoren der Lehrerbildung systematisch erfasst werden und das die zentralen abhängigen Variablen im Detail modelliert (Blömeke, 2007).

Zur Vereinheitlichung der Anforderungen an den Lehrerberuf in Deutschland wurde im Jahr 2000 die Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2000) gemeinsam mit den Lehrerorganisationen verabschiedet. In diesem Leitbild werden fünf

Aufgabenbereiche für Lehrkräfte beschrieben. Demnach sind sie (1.) Fachleute für das *Lehren und Lernen*, die Lehr- und Lernprozesse gezielt und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen planen, organisieren und reflektieren sowie bewerten und systemisch evaluieren. Die berufliche Qualität von Lehrkräften zeigt sich in der Qualität ihres Unterrichts. (2.) Mit dem Unterricht und dem Schulleben eng verknüpft ist die *Erziehungsaufgabe*, die auch die Zusammenarbeit mit den Eltern beinhaltet. (3.) Lehrkräfte üben ihre *Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich. (4.) Lehrkräfte *entwickeln ihre Kompetenzen* ständig weiter und nutzen Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. (5.) Lehrkräfte beteiligen sich an der *Schulentwicklung*, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas.

Entsprechend diesem Lehrerleitbild wurde in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (KMK, 2004) ein länderübergreifender Minimalkonsens für die Kompetenzen für die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren formuliert und seit dem Ausbildungsjahr 2005/2006 in der Lehrerbildung in allen Bundesländern in Deutschland implementiert. Ergänzend hierzu verabschiedete die KMK 2008 die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK, 2008).

Oelkers (2009) stellt fest, dass sich die Beschreibung der KMK bislang noch nicht flächendeckend durchgesetzt hat und die Länder unterschiedlich darauf zurückgreifen. Sie verwenden oft auch eigene Taxonomien, die sich wohl zwar an einigen Stellen auf die vier Kompetenzbereiche beziehen lassen, aber keine begriffliche oder inhaltliche Übernahme darstellen. Auch die Prüfungsordnungen spiegeln diese Beschreibungen derzeit nur unzureichend wider. Oelkers (2009) beleuchtet auch die Frage, wo und wie diese Kompetenzen ausgebildet werden sollen und beschreibt große Unterschiede nicht nur zwischen den einzelnen Bundesländern, sondern auch zwischen den Ausbildungsphasen und den Fächern. Er beschreibt, dass vorwiegend in den Studienseminaren, also in der zweiten, praktischen Phase der Lehrerbildung, die Standards für die Bildungswissenschaften verwendet werden. Eine Umsetzung der Standards in den Studiengängen der ersten Phase sei erst am Anfang, zumal der KMK-Beschluss nicht mit einer einheitlichen Implementationsstrategie verbunden war.

Mit der bildungspolitischen Umorientierung auf ein am Output ausgerichtetes Bildungssystem entsteht die Notwendigkeit eines einheitlichen Verständnisses des Kompetenzbegriffes, um zu validen Ergebnissen in den Analysen zu kommen (Maag Merki, 2007). In der Literatur zur Professionalität von Lehrkräften werden unter *Kompetenzen* die Fähigkeiten zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen verstanden, die prinzipiell erlern- oder vermittelbar sind (Klieme & Leutner, 2006). In Anlehnung an Weinert (2001, S. 27f.) werden Kompetenzen als „*die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ definiert (Klieme et al., 2003, S. 72).

Um zukünftige Lehrkräfte auf die beruflichen Anforderungen erfolgreich vorzubereiten, wurden verschiedene Ansätze verfolgt, Modelle und Standards professioneller Kompetenzen zu entwickeln und zu prüfen. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass eine hohe Qualität in der Lehramtsausbildung nicht um ihrer selbst willen angestrebt wird (Terhart, 2002), sondern darauf abzielt, dass diese Kompetenzen und entsprechendes Lehrerhandeln gefördert würden. Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führe qualitativ hochwertige Lehrerbildung zur Förderung kognitiver, sozial-moralischer und ästhetisch-expressiver Kompetenzen, wie in Abbildung 5 dargestellt.

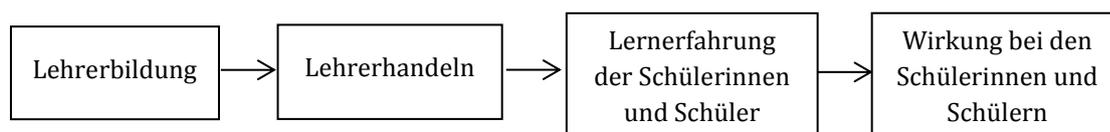


Abbildung 5: Wirkungskette der Lehrerbildung
(nach Galluzzo & Craig, 1990; vgl. Terhart, 2002)

Als personenbezogene Ressource für die erfolgreiche Bewältigung der an die Lehrkräfte gestellten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Anforderungen ist demnach ein hohes Maß an professioneller Kompetenz von Nöten, die aus dem Zusammenspiel verschiedener professionsspezifischer Voraussetzungen entsteht (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Bromme, 1997; Oser, Curcio & Düggeli, 2007; Terhart, 2006). Dazu gehören u.a. bereichsspezifisches Wissen, professionsbezogene Überzeugungen, motivational-emotionale Merkmale und selbstregulatorische Fähigkeiten.

2.2.1 MODELLE PROFESSIONELLER KOMPETENZEN DER LEHRERBILDUNG

Welche Kompetenzen sollten in welcher Phase der Lehrerbildung erworben werden? Wie muss das Lernen gestaltet werden? Wie kann Erfahrung gefördert werden, damit sie zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften beiträgt? Diesen zentralen Fragen nach der professionellen Kompetenz von Lehrkräften näherten sich verschiedene Forscher mit Hilfe differenzierter Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf (Frey & Jung, 2011).

Dazu zählen u.a. folgende *Modellansätze*: das Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf (Krauss et al., 2004), Expertentum der Lehrperson (Sternberg & Horvath, 1995), die Lehrkraft als kompetenter Erzeuger von Lerngelegenheiten (Bromme, 1997), Erwerb von überfachlicher Kompetenz in akademischen Bildungsgängen (Gonzales & Wagenaar, 2003), hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz (Frey, 2008) sowie berufliche Anforderungen an Lehrkräfte (Studie MT21; Blömeke, Felbrich & Müller, 2008).

Zu den *Standardmodellen* gehören u.a. die Standards in der Lehrerbildung nach Oser (1997) sowie Standards für die Lehrerbildung nach Terhart (2002) und der KMK (2004, 2008). Eine Kombination aus Kompetenzmodell und Standards entwickelte die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz auf Basis der amerikanischen INTASC-Kernstandards (PHZ, 2007).

Frey und Jung (2011) bieten einen Überblick über verschiedene Kompetenzmodelle sowie einen Einblick in die Standardmodelle. Eine Herausforderung aller Modelle und Standards ist die Entwicklung von Standards kompetenzorientierten Lehrens und Lernens sowie der darauf aufbauenden Strategien der Kompetenzdiagnostik und der Beratung und der Förderung im Rahmen der Lehrerbildung (Frey & Jung, 2011).

In der vorliegenden Arbeit soll das zugrundeliegende Gesamtmodell der COACTIV-Studie von Kunter et al., (2011) näher erläutert werden. Die COACTIV-Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung ist kognitionspsychologisch orientiert und in die nationale Ergänzung der PISA-Studie (2003/2004) einbezogen. Unter anderem wurde ermittelt, ob die Facetten des Professionswissens und das Unterrichtshandeln tatsächlich unterschiedliche Zuwächse in den mathematischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bewirken können. Die Annahmen über die

Wirkungen der Lehrenden nach Brunner et al. (2006) sind vereinfacht in Abbildung 6 dargestellt.

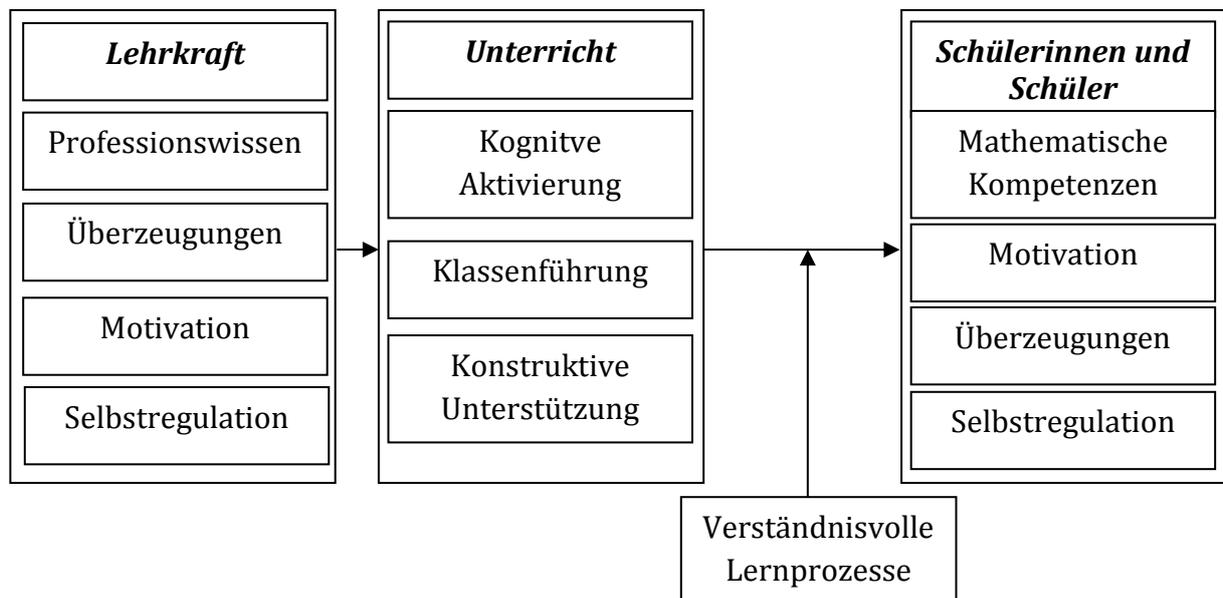


Abbildung 6: Das COACTIV-Mediationsmodell zur Wirkung der professionellen Kompetenz (Brunner et al., 2006; vgl. Löwen, Baumert, Kunter, Krauss & Brunner, 2011, S. 332)

Wie in den Abbildungen 6 und 7 dargestellt, werden die folgenden Kompetenzbereiche der Lehrperson unterschieden: (1.) *Professionswissen*: Hiermit sind speziell die Wissensbereiche gemeint, die direkte Relevanz für den Unterricht haben wie beispielsweise das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und auch fächerübergreifende Wissensbereiche wie pädagogisch-psychologisches Wissen. Außerdem beinhaltet es Organisationswissen und Beratungswissen, das für die erfolgreiche Berufsausübung relevant ist. (2.) *Überzeugungen/Werthaltungen*: Diese beinhalten Vorstellungen oder Annahmen, die sich auf das Fach, das Unterrichten, aber auch auf die Rolle als Lehrkraft beziehen. (3.) *Motivation*: Dieser Bereich umfasst Merkmale, die entscheidend dafür sind, ob und mit welcher Ausdauer sich Lehrkräfte ihren beruflichen Tätigkeiten zuwenden. Hierzu zählt beispielsweise der Enthusiasmus für das Fach oder für die Tätigkeit des Unterrichts selbst und auch Selbstwirksamkeitserwartungen. (4.) *Selbstregulation*: Gemeint ist die Fähigkeit der Lehrkräfte mit eigenen Ressourcen und den Anforderungen der Berufsumwelt umzugehen und beispielsweise bei hohem Engagement auch hohe Widerstandsfähigkeit aufzuweisen (Kunter et al., 2011). Albisser, Kirchhoff und Albisser (2009, S. 265) verstehen unter professioneller Selbstregulationsfähigkeit von Lehrkräften, „dass *Berufengagement und überfachliche Problemlösungsressourcen (Distanzierungsfähigkeit,*

offensive Problembewältigung, geringe Resignationstendenz bei Misserfolg und innere Gelassenheit), unterstützt durch mehr oder weniger ausgeprägte berufsbegleitende Emotionen des Lebensgefühls als ‚balanced commitment‘ (Hallsten, 1993) realisiert werden, statt in berufsbezogene Frustration und Entfremdung zu münden.“ Gute selbstregulative Fähigkeiten gehen demzufolge mit einem geringeren Beanspruchungserleben im beruflichen Kontext einher (Baumert & Kunter, 2006; Maslach et al., 2001; Schaarschmidt, 2005).

Dem theoretischen COACTIV-Modell (vgl. Abbildung 7) liegt die Annahme zugrunde, dass bestimmte persönliche Ausprägungen in allen vier Bereichen, die Grundlage für langfristiges effektives Handeln von Lehrkräften bildet (Baumert & Kunter, 2011a).

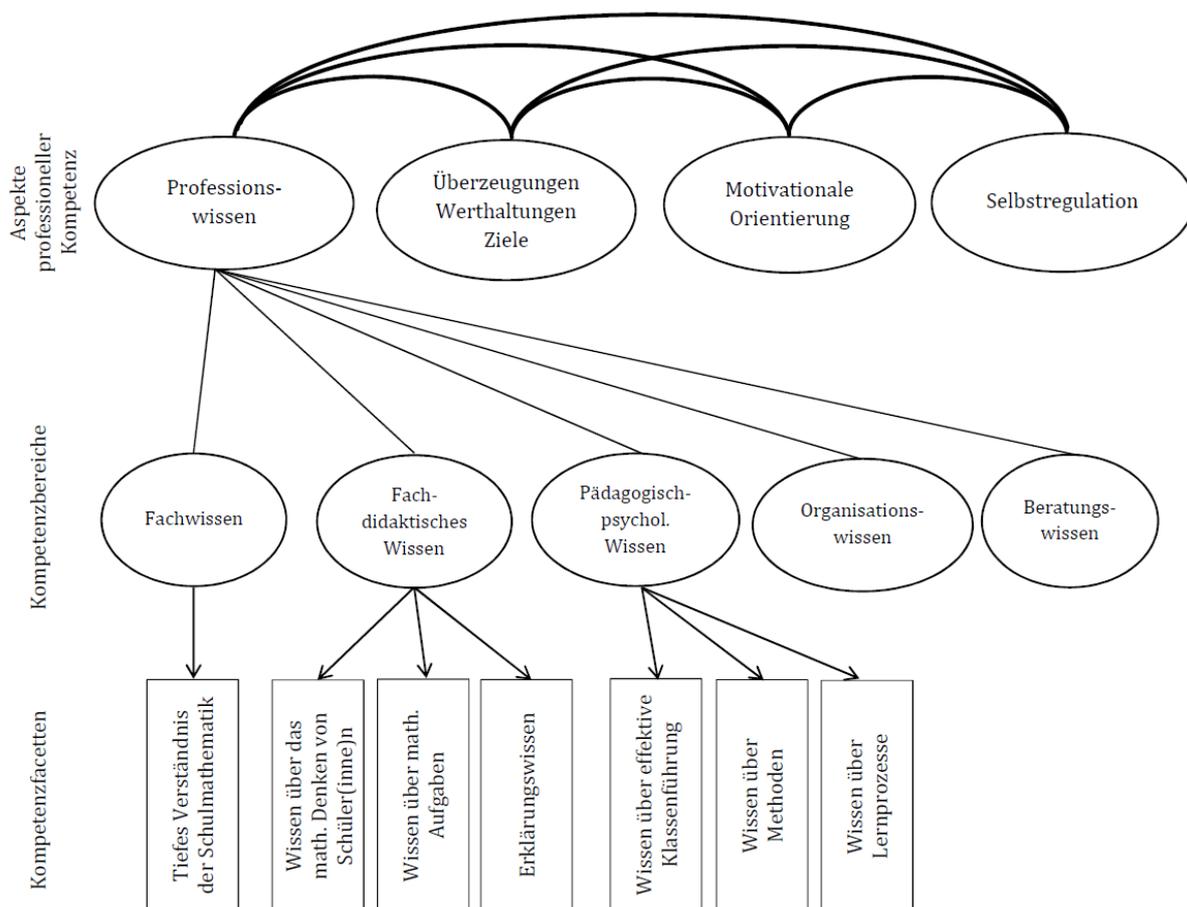


Abbildung 7: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikation für das Professionswissen

(Brunner et al., 2006; Krauss et al., 2008; vgl. Baumert & Kunter, 2011a, S. 32)

Das COACTIV-Modell der professionellen Kompetenz integriert den Umgang mit beruflicher Belastung. In dem Modell stellt die berufliche *Selbstregulation* einen übergreifenden Kompetenzaspekt dar, der die erfolgreiche Bewältigung beruflicher

Anforderungen ermöglicht (Baumert & Kunter, 2006; Klusmann et al., 2008b; Kunter et al., 2011).

Eine zentrale Frage ist, wie diese Kompetenzen erworben werden. Klusmann und Baumert (2009) gehen davon aus, dass zwei Aspekte zu berücksichtigen sind. Zunächst bringt jede zukünftige Lehrkraft *persönliche Voraussetzungen* mit. Das sind beispielsweise ein bestimmtes Niveau an kognitiver Grundfähigkeit, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale sowie Motive und berufliche Interessen. Weiterhin ist die *Qualität der Ausbildung und der Lerngelegenheiten* für die Entwicklung professioneller Kompetenzen ausschlaggebend. Darunter verstehen die Autoren Inhalte und Aufbau des Studiums und des Vorbereitungsdienstes sowie spätere Weiterbildungsangebote im Beruf. Dem COACTIV-Modell liegt die Annahme zugrunde, dass Kompetenzen prinzipiell erlern- und vermittelbar sind und die berufsspezifischen Merkmale weitestgehend erst im Verlauf der professionsspezifischen Ausbildung und Karriere erworben und vertieft werden (Baumert & Kunter, 2006). Die Entwicklung von Kompetenz kann erst durch die aktive Nutzung von Lernangeboten stattfinden, welche interindividuell variiert. Sie vertieft sich nach der Ausbildung in weiteren Lernsituationen durch aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit der Umwelt. Inwieweit Lerngelegenheiten und persönliche Voraussetzungen miteinander interagieren und beispielsweise bestimmen, wie leicht oder schwer einer Lehrkraft der Erwerb von fachlichem Wissen fällt, ist noch wenig erforscht (Klusmann & Baumert, 2009).

Zur Evaluation der Qualität von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen stellt sich die Frage, wie Kompetenzen gemessen werden können. Der nachfolgende Abschnitt widmet sich dieser Thematik.

2.2.1.1 MESSUNG VON BERUFSBEZOGENEN KOMPETENZEN

Die Beurteilung der Kompetenzen von Lehrpersonen kann unterschiedliche Ziele und Funktionen in drei unterschiedlichen Bereichen haben (1.) Selektion, (2.) Legitimation/Rechenschaftslegung und (3.) Entwicklung (Teddle, Springfield & Burdett, 2003).

Die *Selektion* ist vorrangig zu Beginn und am Ende der Ausbildung zentral, um zu beurteilen, ob eine Person mit dem Berufswunsch Lehramt zum Studium zugelassen wird oder ob die Person das Ausbildungsziel am Ende des Studiums erreicht hat (vgl. Maag Merki & Werner, 2011). Die Verfahren unterscheiden sich international. In Deutschland müssen für die Zulassung zum Studium eine Hochschulqualifikation

(Abitur) und ggf. bestimmte Abiturnoten vorliegen. Da die Hochschulreife nicht berufsspezifisch ist, gibt es teilweise Bestrebungen durch Assessment Center im Aufnahmeprozess eine höhere prognostische Validität in Bezug auf die Tätigkeit als Lehrkraft zu erreichen (Bieri, Schuler & Stirnemann, 2009). Diese Ansätze haben sich bisher nicht durchgesetzt. Zum Abschluss der Ausbildung werden die Kompetenzen der Lehrperson mehrdimensional durch Erfassung des Professionswissens, der selbstregulativen Fähigkeiten und des Handelns in der konkreten Unterrichtssituation bewertet. Dies geschieht durch den Staat bzw. durch vom Staat beauftragte Institutionen wie z.B. Universitäten und Pädagogische Hochschulen.

Die beiden Funktionen *Legitimation/Rechenschaftslegung* und *Entwicklung* sind in den letzten Jahren mit zunehmenden Handlungs- und Gestaltungsspielräumen zentraler geworden (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007). Schulen widmen sich vermehrt der Aufgabe, die eigenen schulischen Prozesse in Bezug auf Schwächen und Stärken systematisch zu überprüfen und durch Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung zu professionalisieren (Maag Merki & Werner, 2011). Insbesondere im Bereich der Personalentwicklung können Lehrpersonen bezüglich ihrer Entwicklungspotenziale durch die Schulleitung und die Kolleginnen und Kollegen beurteilt werden. Diese Beurteilung der Stärken und Schwächen hat eine formative und diagnostische Funktion und gibt Ansatzpunkte für die kurz-, mittel- oder langfristigen Professionalisierungsmaßnahmen. Gängige Verfahren sind Kooperationen zwischen Lehrpersonen, Hospitationen, fachspezifische Coachings und Mitarbeitergespräche.

Für die valide Erfassung von Kompetenzen ist zunächst das theoretische Konzept von Kompetenzen zu klären. Nach den Definitionen von Weinert (2001) bzw. Klieme und Leutner (2006; vgl. Kapitel 2.2) und von Baumert und Kunter (2011a; vgl. Kapitel 2.2.1) weisen Kompetenzen verschiedene Facetten, wie beispielsweise kognitive Fähigkeiten, motivationale, emotionale und volitionale Dimensionen, sowie Einstellungen und Werthaltungen auf. Die Erfassung von Kompetenzen sollte demnach mehrdimensional erfolgen (Maag Merki & Werner, 2011). Weiterhin besteht die Herausforderung von Beurteilungsverfahren darin, bei der Erfassung von Kompetenzen, sowohl die personalen als auch die situationalen Facetten unter Berücksichtigung ihrer Wechselwirkung zu erfassen, denn Kompetenzen zeigen sich häufig in konkreten Situationen und sind oft nur über diese zu operationalisieren. Weitere methodische Herausforderungen sind bei Zurstrassen (2009) zu finden. Sie berichtet, dass die vorliegenden qualitativen Studien aus den Bildungswissenschaften, geringe Fallzahlen

und dementsprechend einen explorativen Charakter aufweisen. Auch seien die methodischen Instrumente zur Datenerhebung ausgesprochen zeit-, arbeits- und ressourcenintensiv (Blömeke, 2007; Arnold, 2006).

Zu den gängigsten Methoden der Erfassung der professionellen Kompetenz gehören (1.) *Tests* und (2.) die *schriftliche Befragung mittels Fragebogen* (Maag Merki & Werner, 2011).

(1.) *Tests*, vor allem Leistungs- und Wissenstests, zielen darauf ab, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen oder pädagogisches bzw. erziehungswissenschaftliches Wissen zu erfassen. Sie sind etabliert und gelten als relativ zuverlässig, z.B. die COACTIV-Studie (Kunter et al., 2011), die Studie MT21 (Blömeke et al., 2008) oder Educational Testing Service in Princeton (ETS) „Praxis II: Principles of Learning and Teaching“ (Baumert & Kunter, 2006). Die Reliabilität dieser Methoden ist von der Qualität der Items bzw. Itemzusammenstellung sowie von den Testbedingungen abhängig (Grob & Maag Merki, 2001; Kunz Heim, 2002). Weitere Testverfahren sind Vignettentests in verschiedenen Formen, die von kurzen schriftlichen Vignetten mit Auswertungsmanual (Baer et al., 2007) über den advokatorischen Ansatz mit Filmvignetten und geschlossener Antwortskala (Oser, Heinzer & Salzmann, 2010) bis hin zu gestoppten Filmsequenzen mit mündlicher Erläuterung von Handlungsweisen mit Auswertungsmanual (Beck, 2008) reichen.

(2.) Die *schriftliche Befragung mittels Fragebogen* zur Erfassung von Kompetenzen von Lehrkräften ist weit verbreitet, da man mit relativ wenig Geld und Zeit eine Befragung von vielen Lehrkräften durchführen kann. Die *Selbstbeurteilung* durch Fragebögen dient vorrangig der Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, Einstellungen, Werthaltungen oder individuellen Handlungsweisen (Kaufhold, 2006). Ein Großteil der quantitativen Studien, die sich dem Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung widmen, stützen sich auf die Selbsteinschätzung von Studierenden (Abs, 2007; Arnold, 2006; Rauin & Maier, 2007). Diese Art der Beurteilung der eigenen Kompetenz wird von vielen Forschern wegen ihrer mangelnden Zuverlässigkeit kritisiert, da der Aussagewert durch verzerrte retrospektive Selbstwahrnehmung und -bewertung, Effekte der sozialen Erwünschtheit und Antworttendenzen eingeschränkt werden kann (Frey, 2006; Kaufhold, 2006; Maag Merki & Werner, 2011; Terhart, 2010). In der empirischen Forschungspraxis werden Befragte dennoch als Experten ihrer eigenen Kompetenz betrachtet. Um der Einschränkung standardisierter

Fragebogenformate entgegenzuwirken, können die Fragen geöffnet werden (Maag Merki & Werner, 2011).

Zur Erhöhung der Aussagekraft von Selbsteinschätzungsverfahren kann auch auf *Fremdbeurteilungen* zurückgegriffen werden (Frey, 2006). Beurteilungen durch Schülerinnen und Schüler werden als relativ zuverlässige Quelle zur Erfassung von Kompetenzen betrachtet (Clausen, 2002; Gruehn, 2000). Die Fremdbeurteilung durch Kollegen ist aufgrund von Kontextfaktoren, wie Sympathie/Antipathie oder genderspezifischen Aspekten kritisch zu sehen. Auch haben die Kollegen außer beim Team-Teaching kaum einen umfassenden Einblick in das Unterrichtshandeln der Kollegen. Die Beurteilung durch Vorgesetzte beispielsweise die Schulleitung oder Mitglieder der Schulaufsicht findet meist zur Eignungsdiagnostik von Referendaren oder zur Selektion bei Bewerbung um Funktionsstellen statt (Terhart, 2010). Die Fremdbeurteilung durch Eltern ist selten und wird in den USA für einzelne Kompetenzbereiche eingesetzt (Peterson, Wahlquist, Brown & Mukhopadhyay, 2003).

Frey (2006) stellt 47 Instrumente zur Diagnose professioneller Kompetenz vor, wobei 37 davon schriftliche Befragungen mit Hilfe von Fragebögen waren, was die Bedeutsamkeit von schriftlichen Befragungen verdeutlicht. Es wurden hierbei alle vier Kompetenzbereiche (fachlich, methodisch, sozial und personal) berücksichtigt, wobei besonders personale und soziale Kompetenzen von Lehrkräften abgefragt wurden. Zur Erfassung von Fachkompetenzen eignen sich wegen der Effekte von sozialer Erwünschtheit eher Wissenstests.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Ziel der Erfassung beruflicher Kompetenzen die Auswahl der Methode und den Standardisierungsgrad bestimmt. Die Methode ist abhängig davon, ob eine vergleichende Bewertung einer Kompetenz erreicht werden oder eine Erfassung der individuellen Entwicklung mit dem Ziel der Professionalisierung erfolgen soll (Maag Merki & Werner, 2011). Je offener und vielfältiger die Methode, desto stärker ist die Kompetenzmessung am Einzelfall orientiert und erlaubt Empfehlungen zur Professionalisierung der Lehrperson. Herausfordernd ist der Zugang zur Kompetenzdimension des Handelns der Lehrperson. Hier sollte eine Kombination verschiedener Methoden mit unterschiedlichem Standardisierungsgrad vorgenommen werden. Die Entwicklung dieser multiplen, sich ergänzenden Verfahren, wie beispielsweise standardisierte Verfahren zur Selbstrepräsentation und Verfahren, die objektive Verhaltensweisen erfassen, sowie die

entsprechenden Längsschnittanalysen und Interventionsstudien sind zukünftige Forschungsaufgaben (Kyriakides & Demetriou, 2007; Maag Merki & Werner, 2011).

2.2.1.2 MESSUNG VON KOMPETENZEN ZU BEGINN DES LEHRAMTSSTUDIUMS

Ein standardisiertes Verfahren zur Messung von Kompetenzen vor Beginn des Lehramtsstudiums besteht in Deutschland derzeit nicht. Diesem Thema widmen sich neuere Forschungsarbeiten und bieten einen Einblick in die Debatte (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2011; Klusmann & Kunter, 2011; Mayr & Nieskens, 2011; Päßler, Hell & Schuler, 2011; Rothland & Tirre, 2011).

Neben der Abiturnote gibt es derzeit keine verbindlichen Kriterien, die Lehramtskandidaten erfüllen müssen, um ins Studium aufgenommen zu werden, ausgenommen der Aufnahmeprüfungen bei der Wahl der Unterrichtsfächer Musik, Sport, Englisch bzw. anderer Sprachen sowie einem phoniatisches Gutachten, welches nur an der Universität Leipzig verlangt wird bzw. einem Sprecheignungstest (SET) für Lehramtskandidaten an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken.

Dennoch wurden erste Ansätze entwickelt, die Lehramts-Aspiranten zu einer stärker reflektierten Entscheidung für den Lehrerberuf bewegen sollen. Zu den Verfahren gehören (1.) Selbsterkundungsverfahren mit Fremdeinschätzung, (2.) Eignungspraktika und (3.) Veranstaltungen mit Laufbahnberatung zum Studienbeginn. Sie werden von den jeweiligen Autoren nicht als Selektionsinstrumente verstanden, sondern als Orientierungshilfe für die Studienwahl bzw. Studienplanung.

(1.) *Selbsterkundungsverfahren mit Fremdeinschätzung*: Der Fragebogen *Fit für den Lehrerberuf* (FIT; Herlt & Schaarschmidt, 2007) wurde im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie entwickelt. Er ermöglicht es, sich ein konkretes Bild von den Anforderungen des Lehrerberufs zu machen und die persönlichen Erwartungen und Voraussetzungen mit einer Idealnorm von erfolgreichen Lehrkräften abzugleichen, um so eine Einschätzung der persönlichen Kompetenzen und dem Entwicklungsbedarf treffen zu können. Es werden im FIT Einschätzungen zu 21 Merkmalen der beruflichen Anforderung abgefragt, die in vier übergeordnete Bereichen gegliedert werden können: (1.) psychische Stabilität, (2.) Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit, (3.) soziale Kompetenz und (4.) Grundfähigkeiten und -fertigkeiten (z.B. Stimme, didaktisches Geschick, Ausdrucksfähigkeit und Fähigkeit zum rationellen Arbeiten). Neben der Selbsteinschätzung kann eine Fremdeinschätzung durch Personen, die die

betreffende Person gut kennen, dabei helfen, Selbstüberschätzungen oder eine überkritische Sicht zu relativieren und Selbstreflexionen anzuregen.

Das *Self-Assessment der Universität Münster* ist ein Online-Tool in Form eines Selbsterkundungsverfahrens, das den Interessenten des Studiengangs Master of Education helfen soll, über ihre berufliche Orientierung zu reflektieren (<http://uni-fibel.uni-muenster.de>). Ähnlich wie der FIT informiert das Verfahren über die Anforderungen des Lehrerberufs und ermöglicht einen Abgleich der eigenen Voraussetzungen und Erwartungen mit dem Anforderungsprofil und erlaubt die Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung, um die Aussagekraft zu erhöhen.

Zu den umfangreicheren Selbsterkundungsverfahren gehört die *Laufbahnberatung für Lehrerinnen und Lehrer*, welche vom Verein CCT - *Career Counselling for Teachers* am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt entwickelt wurde. Das CCT richtet sich an Studieninteressierte, Studierende des Lehramts, Berufseinsteiger und erfahrene Lehrkräfte. Es beinhaltet verschiedene Selbsterkundungsverfahren, z.B. Fragebogen zur pädagogischen Vorerfahrung, Persönlichkeitsfragebogen und Fachwahlfragebogen, um die persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf zu überprüfen (<http://www.cct-germany.de>). In Baden-Württemberg ist die Teilnahme am CCT Zulassungsvoraussetzung für das Studium für das gymnasiale Lehramt seit dem Wintersemester 2010/2011 und für die anderen Lehramtsstudiengänge seit 2011. Auch an der Universität Hamburg ist die Teilnahme verpflichtend. Die Zulassung erfolgt unabhängig vom Ergebnis des Tests, lediglich das Zertifikat über die Teilnahme muss vorgelegt werden. Von anderen Hochschulen, beispielsweise der Technischen Universität München, der Universität Marburg, der Leuphana Universität Lüneburg oder Hochschulen in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen wird die Teilnahme empfohlen.

(2.) *Eignungspraktika*. Das Eignungspraktikum *Eignung für den Lehrerberuf in Schule erproben* (ELISE) in der Länge von mindestens 20 Tagen ist seit dem Wintersemester 2011/2012 für alle Lehramts-Aspiranten in Nordrhein-Westfalen verpflichtend. Es dient einer Begegnung mit der Schule als Arbeitsplatz und soll mit Hilfe verschiedener Beratungs- und Reflexionsinstrumente (CCT, Portfolio, Eignungsberatung) zu einer fundierten Studien- und Berufswahl beitragen (Reintjes & Bellenberg, 2012). Das Eignungspraktikum sollte möglichst vor Studienbeginn, spätestens vor dem

Orientierungspraktikum im ersten Studienjahr absolviert sein (<http://www.elise.nrw.de>).

(3.) *Veranstaltungen mit Laufbahnberatung in der Studieneingangsphase*: Das Seminar *Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf* (BASIS; Nolle & Döring-Seipel, 2010) ist für Lehramtsstudierende an der Universität Kassel seit dem Wintersemester 2008/2009 Pflicht (Dauber, 2006). In dieser Pflichtveranstaltung im ersten und zweiten Semester müssen die Lehramtsstudierenden nach einer Selbstreflexion, in der sie sich schriftlich über die Motive für ihre Studienwahl äußern, Übungen durchlaufen, die vier Grundkompetenzen des Lehrerberufs zugeordnet sind: Selbstkompetenz, Handlungskompetenz, Sozialkompetenz und Systemkompetenz. Das Seminar zielt darauf ab, psychosoziale Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums in gestellten unterrichtlichen Szenarien zu untersuchen und verbindet diese mit Beratungsangeboten für die Studierenden.

Das Stufenmodell *Eignung für den Lehrerberuf* kombiniert die vorgestellten Ansätze und wurde 2009 an der Universität Hamburg eingeführt. Es enthält folgende Elemente: (1.) CCT (online) vor der Immatrikulation; (2.) Rollen- und Beobachtungsübungen zu Gesprächs- und Interventionsanforderungen in der Praxisorientierten Einführung (PE) im 1. Semester, (3.) Self-Assessment mit Eigen- und Fremdeinschätzung auf der Basis des FIT im Integrierten Schulpraktikum (ISP) im 5. Semester und (4.) Angebote für die Teilnahme am Lehrertraining nach dem 5. Semester (Lehberger & Schaarschmidt, 2009).

Die Verfahren der Selbsterkundung und Laufbahnberatung erfreuen sich einer hohen Akzeptanz (Reintjes & Bellenberg, 2012). Die prognostische Validität, Objektivität und Reliabilität dieser Instrumente sind jedoch durchaus umstritten (Klusmann, Köller & Kunter, 2011; Reintjes, Rotter & Stebner, 2011; Rothland & Tirre, 2011). Sie sind bislang eher wenig empirisch untersucht worden. Vor allem längsschnittlich angelegte Studien sind nicht vorhanden. Darüber hinaus ist ungeklärt, ob ein Selbsterkundungsverfahren auch negative Nebenwirkungen haben kann und ob das Risiko besteht, dass einige Nutzer sich selbst überkritisch reflektieren, die Aussagekraft des Verfahrens zu hoch einschätzen und trotz der Empfehlung, vor einer Entscheidung eine Beratungsmöglichkeit in Anspruch zu nehmen, vorschnell in eine andere berufliche Laufbahn wechseln (Nieskens, Mayr & Meyerdierks, 2011).

2.2.2 BERUFSBEZOGENE KOMPETENZEN UND BEANSPRUCHUNG

Als Indikator für erfolgreiches Lehrerhandeln hat sich neben der Unterrichtsqualität auch das berufliche Wohlbefinden bzw. die Beanspruchung der Lehrkräfte herauskristallisiert (Klusmann, 2011b). Im Rahmen der empirischen Forschung zum Lehrerberuf ist die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte und ihrem beruflichen Wohlbefinden bzw. ihrer beruflichen Beanspruchung erst in Ansätzen erforscht (Baumert & Kunter, 2006; Evers, Tomic & Brouwers, 2004). Davon ausgehend, dass unter Kompetenzen diejenigen Fähigkeiten verstanden werden, die zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen beitragen und die prinzipiell erlern- oder vermittelbar sind (Klieme & Leutner, 2006), ist zu vermuten, dass Lehrkräfte eher leistungsfähig sind und bleiben sowie beruflicher Belastung besser entgegenzutreten können, wenn sie über die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen verfügen. Das COACTIV-Modell (vgl. Kapitel 2.2.1) berücksichtigt neben fachbezogenen kognitiven (Wissen und Überzeugungen) und motivationalen (Motivation) Kompetenzaspekten einen weiteren überfachlichen Aspekt, der vermutlich alle psychischen Ebenen (Kognition, Motivation und Emotion) berührt – die Selbstregulation. Damit spiegelt das Modell die multiplen Anforderungen des Lehrerberufs wider (Rothland & Terhart, 2007).

Aus der Perspektive ressourcenorientierter Stresstheorien (Lazarus, 1966; Hobfoll, 1989) kann demzufolge das berufliche Wissen und Können einer Lehrkraft eine persönliche Ressource zur erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungen darstellen. Hierin könnten auch Ansätze zur Förderung spezifischer Kompetenzen wie beispielsweise Klassenführung, Lehrer-Schüler-Interaktion etc. eingeordnet werden, die an späterer Stelle erläutert werden (vgl. Kapitel 2.3.3). Bisher konnten nur kurzzeitige Effekte dieser Trainings nachgewiesen werden. Auch ist die Anzahl der Studien zu nachhaltiger Evidenz für den Zusammenhang zwischen Beanspruchungserleben und dem fachlichen Wissen und Können sehr gering (Klusmann, 2011a).

Pillay, Goddard und Wilss (2005) zeigten, dass eine niedrige Bewertung der eigenen Kompetenz mit niedriger arbeitsbezogener Zufriedenheit und geringem Wohlbefinden sowie hohem Burnoutrisiko einhergeht. Schaarschmidt et al. (1999) überprüften, ob sich die vier AVEM-Typen hinsichtlich ihrer fachlichen und erzieherischen Kompetenz unterscheiden. Lehrkräfte, die dem Risikomuster B (geringe Belastbarkeit, hohe Resignationstendenz, geringe Widerstandsfähigkeit und geringes

Wohlbefinden) zuzuordnen waren, schätzten sich deutlich schlechter in ihrer fachlichen und erzieherischen Kompetenz ein als Personen mit dem Gesundheitsmuster G. Mit wachsendem Muster B-Anteil nimmt auch die Unsicherheit zu, den richtigen Beruf gewählt zu haben (Herlt & Schaarschmidt, 2007). Jedoch basiert diese Untersuchung auf Selbstauskünften der Lehrkräfte, die noch keine gültige Aussage über die tatsächlichen Kompetenzen darstellt, da eine negative Selbstevaluation eine Komponente von Burnout ist (Maslach et al., 2001).

Wie bereits ausgeführt, zeigt bereits ein Viertel der Lehramtsstudierenden das Risikomuster B (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Das erhöhte Burnout-Risiko bei Lehramtsstudierenden wirft die Frage auf, ob Personen mit weniger guten Abiturnoten, niedrigerem Engagement und geringerer Belastbarkeit eher das Lehramtsstudium antreten als andere Studiengänge. In der vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführte TOSCA-Studie (Transformation des Sekundarschulsystems und Akademische Karriere; Köller, Watermann, Trautwein & Lüdtke, 2004) wurde nachgewiesen, dass Lehramtskandidaten sich weder in kognitiven noch psychosozialen Merkmalen von ihren Mitabiturienten, die sich für andere Studiengänge entschieden, unterschieden (Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009).

Dennoch konnte an anderer Stelle eine große Heterogenität der Eingangsvoraussetzungen bei Lehramtsstudierenden festgestellt werden. *„Neben sehr gut und gut geeigneten Lehramtskandidaten gibt es leider auch einen größeren Prozentsatz junger Leute, die mit falschen Erwartungen, ungenügender Motivation und/oder auch unzureichenden Kompetenzen den Schritt ins Lehramtsstudium machen“* (Schaarschmidt & Kieschke, 2007a, S. 140; vgl. auch Schaarschmidt, 2005 sowie Ulich, 2004).

Rauin und Maier (2007) untersuchten über zwölf Jahre hinweg eine Zufallsstichprobe von 1.100 Studierenden an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg am Anfang des Studiums, nach drei Jahren, am Ende des Referendariats und nach ca. vier Jahren beruflicher Tätigkeit. Zentrale Untersuchungsergebnisse sind: 25% der Studierenden wählten das Lehramtsstudium als eine ‚Notlösung‘. Die Hälfte von ihnen brach das Lehramtsstudium ab. 27% aller Studierenden schätzten nach sechs Semestern ihre Motivation, ihr Fachwissen und ihr Engagement sehr gering ein. In der letzten Erhebung, die nach vier Berufsjahren durchgeführt wurde, waren 10% aller Befragten mit den beruflichen Anforderungen überfordert. 60% dieser Gruppe fühlten sich bereits im Studium überfordert und kaum engagiert (Rauin, 2008). Rauin entkräftet die häufig formulierte ‚Burn-out-Hypothese‘, die besagt, dass besonders engagierte

Lehrkräfte aufgrund der starken Diskrepanz zwischen den selbst gesteckten Zielen und der beruflichen Realität anfällig seien, im Beruf ‚auszubrennen‘. Nach Rauins Befunden haben die betroffenen höchstwahrscheinlich nie ‚gebrannt‘ (Rauin, 2007, S. 64). Aus den Befunden leiten die Autoren folgende Empfehlungen ab: Bereits zu Beginn des Studiums können mit ökonomischen Instrumenten typische Risiken festgestellt werden, darauf basierend könnten Studienanfänger beraten werden und angehalten werden, ihre Studien- und Berufswahl noch einmal kritisch zu hinterfragen. Verschiedene Beratungssysteme wurden bereits in Kapitel 2.2.1.2 vorgestellt.

Diese Studien legen nahe, dass es einen Zusammenhang zwischen beruflichen Kompetenzen und Beanspruchungserleben gibt und dass diese Kompetenzen eine Ressource im Umgang mit belastenden Situationen darstellen. Weiterhin wurde offensichtlich, dass sich nicht immer ausschließlich Personen mit einer günstigen Ausprägung der geforderten Kompetenzen für das Lehramtsstudium interessieren. Geht man für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte von dem theoretischen Angebots-Nutzungs-Modell aus (vgl. Helmke & Weinert, 1997), werden die im Lehramtsstudium und dem Vorbereitungsdienst angebotenen Lerngelegenheiten unter anderem in Abhängigkeit von den kognitiven, motivationalen, volitionalen und persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen der Lernenden genutzt. Diese führen zusammen mit der Qualität des Studienangebots zum Erwerb von Kompetenzen, die sich ihrerseits wieder im konkreten pädagogisch-didaktischen Handeln sowie im persönlichen Befinden niederschlagen (Lipowsky, 2010; Mayr, 2009; 2010; Reintjes & Bellenberg, 2012).

Auf der Annahme basierend, dass die notwendigen Kompetenzen im Studium und Vorbereitungsdienst prinzipiell erlern- oder vermittelbar sind und durch Praxiserfahrungen und Fortbildungen vertieft werden können und dass dieser Professionalisierungsprozess einerseits durch die Qualität der Lernangebote und andererseits durch die kognitiven, motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Lernenden beeinflusst wird, rücken folgende Punkte ins Zentrum der Aufmerksamkeit: In der Studieneingangsphase und dem weiteren Studienverlauf sollten Lehramtsstudierende, neben dem Erwerb von fachbezogenen kognitiven Kompetenzaspekten (Wissen und Überzeugungen) sich auch mit motivationalen und selbstregulatorischen Aspekten auseinandersetzen. Dazu sollten sie in Anlehnung an Schaarschmidt und Kieschke (2007) in folgenden Punkten stärker unterstützt werden: (1.) Verstehen der fachlichen, psychischen und sozialen Anforderungen des

Lehrerberufs, Abgleich mit den eigenen Voraussetzungen und darauf basierende Reflexion über die persönlichen Kompetenzen und Schwächen sowie den Entwicklungsbedarf, (2.) Förderung der studien- und berufsbezogenen Motivation, (3.) bessere Befähigung zum Umgang mit schwierigen sozial-kommunikativen Anforderungen des späteren Lehrerberufs, (4.) Arbeits- und Zeitorganisation in Bezug auf den Studien-, aber auch den späteren Berufsalltag und (5.) Erwerb von Kompetenzen zur Reflexion und Bewältigung von Stresssituationen, welche für den beruflichen Erfolg sowie für die Gesundheit der zukünftigen Lehrkräfte unerlässlich sind.

2.2.2.1 LEHRERSELBSTWIRKSAMKEIT UND BEANSPRUCHUNG

Die Bemühung, die Ressourcen stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu setzen, spiegelt sich auch in einer verstärkten Erforschung der sogenannten Selbstwirksamkeit wider. Sie zählt gerade im Lehrerberuf zu den grundlegenden personalen Ressourcen (Schwarzer & Warner, 2011). *Selbstwirksamkeitserwartung* bezeichnet die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Bandura, 1977). Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht. Das Konzept beruht auf der *sozial-kognitiven Theorie* von Bandura (1992; 1997; 2001). Danach werden kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert, vor allem durch die Handlungsergebniserwartung und die Selbstwirksamkeitserwartung, wie in Abbildung 8 dargestellt.

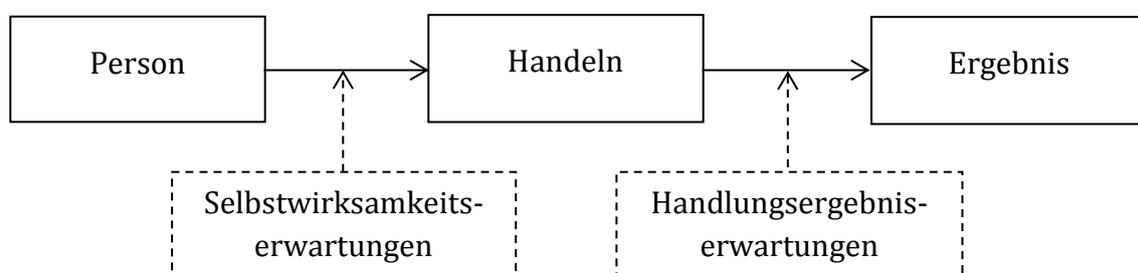


Abbildung 8: Unterscheidung von Wirksamkeits- und Ergebniserwartung

(nach Bandura, 1977, S. 193)

Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist inzwischen auf zahlreiche Situationen übertragen und in verschiedenen Handlungsfeldern erfolgreich angewendet worden (Schwarzer & Warner, 2011). Im Kontext der Bildungsforschung lässt sich die Theorie z.B. auf das Lern- und Leistungsverhalten, die Stressbewältigung und das Gesundheitsverhalten von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern anwenden (Jerusalem & Schwarzer, 1992).

Mit der Frage nach der Wirkweise von Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstregulation beschäftigten sich Bandura (1997) und Schunk (1995). Demnach spielen Selbstwirksamkeitserwartungen eine motivationale und volitionale Rolle, wenn es um selbstregulative Zielerreichungsprozesse geht. Selbstwirksame Personen setzen sich höhere Ziele als nicht selbstwirksame Personen. Bei gleicher Fähigkeit zeichnen sich Menschen mit höherer Selbstwirksamkeit durch ihre größere Anstrengung und Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, ein effektiveres Arbeitsmanagement, eine größere strategische Flexibilität bei der Suche nach Problemlösungen, bessere Leistung, eine realistischere Einschätzung der Güte ihrer eigenen Leistung und selbstwertförderliche Ursachenzuschreibungen aus. Neben der allgemeinen Selbstwirksamkeit wurden von Schwarzer und Schmitz (1999) auch bereichsspezifische Konzepte wie schulbezogene Selbstwirksamkeit oder die individuelle sowie kollektive Lehrerselbstwirksamkeit entwickelt. Die individuelle Lehrerselbstwirksamkeit beinhaltet Überzeugungen von Lehrkräften, die Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich meistern zu können. Folgende Formulierung ist typisch für die Lehrerselbstwirksamkeit: *„Ich weiß, dass ich es schaffen kann, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln“* (Schmitz & Schwarzer, 2000).

Selbstwirksamkeitserwartung könnte ein Faktor sein, der zu erklären vermag, warum manche Lehrkräfte im Laufe ihres Berufslebens ‚ausbrennen‘ und andere engagiert, erfolgreich und zufrieden bleiben. Nach Schmitz (2000) repräsentiert Selbstwirksamkeitserwartung eine personale Ressource, die in der Beanspruchungssituation die Einschätzung beruflicher Anforderungen und Probleme günstig beeinflusst und im weiteren Verlauf deren Bewältigung unterstützen kann (Bandura, 1977; 1997; Lazarus & Folkman, 1984; Schmitz, 2000; Schwarzer, 1993). Daraus ließe sich die protektive Funktion ableiten, dass Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeit sich in ihrem Beruf mehr engagieren, zufriedener sind und weniger dazu neigen ‚auszubrennen‘ (Schmitz, 2000).

Verschiedenste Burnout-Forscher haben sich mit dem Zusammenhang von Burnout und Selbstwirksamkeit im Lehrberuf beschäftigt, wobei gezeigt werden konnte, dass niedrige Selbstwirksamkeit mit hohem Burnout zusammenhängt (u.a. Brouwers & Tomic, 2000; Schwarzer & Schmitz, 1999). Im Rahmen des Modellversuchs *Verbund selbstwirksamer Schulen* zeigte sich, dass die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung einen protektiven Faktor gegenüber beruflichem Stress und Burnout bei Lehrkräften darstellen kann (Schmitz, 2000; 2001; Schwarzer & Hallum, 2008). In der Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten wurden Schulen in zehn Bundesländern über einen Zeitraum von zwei Jahren untersucht. Es wurde der Einfluss von *personalen Ressourcen* (Selbstwirksamkeitserwartung und Idealismus) sowie von *Risikofaktoren* (subjektive berufliche Belastungen) und *Stresseinschätzungen* auf die Entwicklung von *Lehrerburnout* (MBI, Maslach et al., 1996) untersucht.

Die Entstehung von Burnout ließ sich mit Hilfe der Selbstwirksamkeitserwartung relativ gut vorhersagen. Die Autoren fanden empirische Hinweise auf eine kausale Prädominanz von Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber dem Burnout. Generell nehmen sie aufgrund der Datenlage „*einen längeren asymmetrischen Prozess der wechselseitigen Beeinflussung an*“ (Schmitz, 2001, S. 49). Die mittleren bis hohen negativen Zusammenhänge der Lehrerselbstwirksamkeit mit den Facetten des Burnouts blieben bis über zwei Jahre stabil (Schmitz & Schwarzer, 2002).

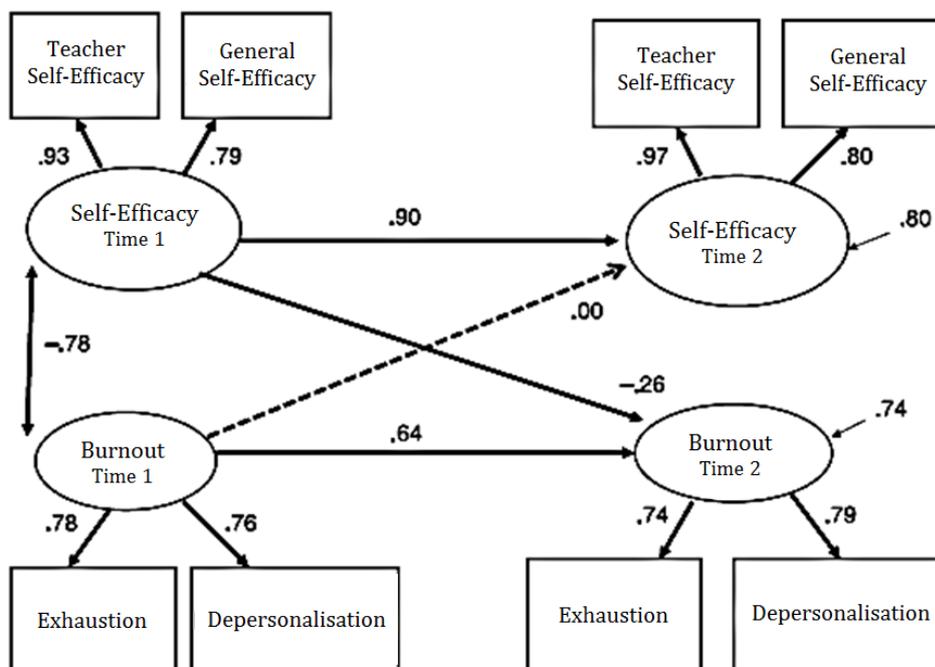


Abbildung 9: Selbstwirksamkeit und Lehrerburnout im Verlauf eines Jahres

(nach Schwarzer & Hallum, 2008, S. 166)

Ähnliche Ergebnisse konnten in weiteren Untersuchungen bestätigt werden (Brouwers & Tomic, 2000; Egyed & Short, 2006; Lehr, 2011; Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Warner, 2011; Schwerdtfeger, Konermann & Schönhofen, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Schmitz und Schwarzer (2002) wiesen nach, dass selbstwirksame Lehrkräfte signifikant mehr Engagement für Schülerinnen und Schüler außerhalb der Unterrichtszeiten berichteten als die weniger selbstwirksamen Lehrkräfte. Bereits 1994 zeigten Schwarzer und Jerusalem, dass Selbstwirksamkeit außerdem einen positiven Einfluss auf das körperliche Wohlbefinden hat. Schwerdtfeger et al. (2008) maßen bei selbstwirksamen Lehrkräften signifikant niedrigere Morgen-Cortisol-Werte, weniger Veränderungen der Herzfrequenz während des Unterrichts, weniger körperliche Beschwerden, mehr positiven und weniger negativen Affekt im Vergleich zu Lehrkräften mit niedriger Selbstwirksamkeit.

2.2.3 BERUFSBEZOGENE KOMPETENZEN UND UNTERRICHTSQUALITÄT

Neben dem beruflichen Wohlbefinden und geringem Beanspruchungserleben stellt die Unterrichtsqualität eines der wichtigsten Kriterien erfolgreichen Lehrerhandelns dar (Klusmann, 2011b). Eine aktuelle Forschungsfrage ist daher, wie sich die berufsbezogenen Kompetenzen der Lehrkräfte auf den Unterricht und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Im Rahmen der COACTIV-Studie (Kunter et al., 2011) wurde an einer Stichprobe von 181 Lehrkräften und 194 Klassen mit 4.353 Schülerinnen und Schülern die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften und die Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen und die Leistungsentwicklung und Motivation der Schülerinnen und Schüler untersucht. Die Autoren entwickelten ein empirisches Modell der Unterrichtsqualität, anhand dessen sie den Erfolg der Lehrkräfte maßen und ausmachen wollten, welche individuellen Kompetenzen wie Fachwissen, Überzeugungen, motivationale oder selbstregulatorische Merkmale die Bedingung für die Gestaltung effektiver Unterrichtsgelegenheiten darstellen (Kunter & Voss, 2011). Das Modell der Unterrichtsqualität geht von drei zentralen Dimensionen aus: (1.) der Effizienz der Klassenführung (classroom management), (2.) dem Potenzial, kognitive Prozesse anzuregen, die zu sinnstiftendem Lernen führen, indem Wissen organisiert und geordnet wird und neue Zusammenhänge erschlossen werden (Baumert & Kunter, 2006) und (3.) der konstruktiven Unterstützung der Lernenden (Baumert, Blum &

Neubrand, 2004; Ditton, 2006; Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Kunter & Voss, 2011). Eine ausführliche Darstellung der Befunde findet sich bei Kunter und Baumert (2011). Ausgewählte Befunde werden nachfolgend hervorgehoben.

Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen: Insbesondere das fachdidaktische Wissen stellte sich in der COACTIV-Studie als guter Prädiktor für eine kognitiv herausfordernde und konstruktiv unterstützende Gestaltung des Unterrichts und eine Steigerung der Fachleistung der Schülerinnen und Schüler heraus. Die nach Tymms (2004) berechnete Effektstärke für das fachdidaktische Wissen betrug $d = .46$ und beschreibt die Differenz auf der abhängigen Variable zwischen zwei Klassen, die sich um zwei Standardabweichungen auf der Prädiktorvariablen unterscheiden (Baumert & Kunter, 2011b). Diese fachdidaktische Kompetenz ist wiederum an das Fachwissen geknüpft (Baumert & Kunter, 2006; Oelkers, 2009). Auch in einer weiteren Studie von Lange, Kleickmann, Tröbst und Möller (2012) wurden 60 Lehrkräfte und 1.326 Lernende der vierten Klasse untersucht. Das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte war unter Kontrolle der Unterrichtsdauer, der Klassenführung und der Lehrerfahrung für das Fachinteresse und das Kompetenzerleben ein positiver Prädiktor, der 7% bzw. 6% der zwischen den Klassen liegenden Varianz im jeweiligen Zielkriterium (unter Kontrolle individueller Lernvoraussetzungen) aufklärte.

Motivationale Merkmale: Davon ausgehend, dass kognitive Voraussetzungen wie beispielsweise Wissen und Überzeugungen notwendige aber nicht hinreichende Bedingungen für professionelles Lehrerhandeln sind und darauf basierend, dass der Lehrerberuf viele komplexe eigenverantwortliche Arbeitsanforderungen stellt, wurde angenommen, dass die Aspekte der Motivation und Selbstregulation eine wichtige Kompetenzkomponente von Lehrkräften darstellen (Weinert, 2001). Zu den motivationalen Merkmalen zählen die Autoren der COACTIV-Studie Konstrukte, die vermutlich die Intensität und Qualität des Lehrerhandelns beeinflussen, wie beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen oder verschiedene Formen der selbstbestimmten Motivation (Alexander, 2008; Woolfolk Hoy, 2008). Vorrangig zeigte sich in der COACTIV-Studie, dass der Enthusiasmus von Lehrkräften, der sich auf das Unterrichten bezieht, mit einer höheren Unterrichtsqualität und besseren Lernergebnissen sowie einer höheren Motivation der Lernenden einherging. Die Begeisterung fürs Fach hingegen hatte nahezu keine praktische Relevanz (Kunter et al., 2011). Es zeigte sich darüber hinaus, dass Enthusiasmus sich im zeitlichen Verlauf und abhängig vom Kontext verändert, was

darauf hindeuten könnte, dass auch die motivationale Orientierung eine veränderbare Komponente professioneller Kompetenz ist.

In weiteren Studien zeigte sich, dass eine höhere *Selbstwirksamkeit* auch mit der Qualität des Unterrichts zusammenhängt (Schwarzer & Warner, 2011). Lehrkräfte mit höherer Selbstwirksamkeit kümmern sich mehr um Schülerinnen und Schüler, die Lernprobleme haben (Gibson & Dembo, 1984), wenden häufiger aktive Unterrichtstechniken an (Riggs & Enochs, 1990), sind offener für neue Unterrichtsstrategien, die den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerechter werden können (Allinder, 1994; Ghaith & Yaghi, 1997). Auch die Schülerinnen und Schüler profitieren von Lehrkräften mit hoher Selbstwirksamkeit in ihren Leistungen (Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992), ihrer Motivation (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989) und ihrer Selbstwirksamkeit (Anderson, Greene & Soewen, 1988). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Lehrerselbstwirksamkeit nicht nur mit einer besseren Bewältigung von Belastung einhergeht, sondern außerdem positiv mit dem Lehrer- sowie Schülerverhalten im Unterricht zusammenhängt (Schwarzer & Warner, 2011).

Selbstregulation: Die Selbstregulation, d.h. die Fähigkeit der Lehrkräfte, mit ihren eigenen Ressourcen und Kräften zu haushalten, spiegelt sich in dem Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte und der fachspezifischen Motivation der Schülerinnen und Schüler wider. Lehrkräfte mit einer guten Balance zwischen hohem beruflichen Engagement und Distanz zu beruflichen Anforderungen werden von den Schülerinnen und Schülern häufiger als konstruktiv unterstützend eingeschätzt (Klusmann et al., 2008b). Diese Befunde wurden bereits in Kapitel 2.1.2.2 berichtet.

Die empirischen Ergebnisse der COACTIV-Studie belegen, dass sich die Kompetenzen im Verhalten der Lehrkräfte widerspiegeln und dass tiefes fachdidaktisches Wissen, konstruktivistische Überzeugungen, Begeisterung für das Unterrichten und die selbstregulatorische Fähigkeit, mit den eigenen Ressourcen haushalten zu können, bedeutsame Prädiktoren für höhere Unterrichtsqualität und günstigere Schülerergebnisse sind (Baumert et al., 2010; Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Klusmann et al., 2008b; Kunter et al., 2008). Die Befunde deuten darauf hin, dass die Voraussetzungen, die Lehrkräfte für eine gelingende Gestaltung des Unterrichts und eine erfolgreiche Ausübung ihres Berufes benötigen, im berufsbiographischen Prozess, d.h. im Zusammenwirken von akademischer Ausbildung, angeleiteter Praxis, Selbstregulation im Beruf und kooperativer Fortbildung, erworben werden können. Der Erwerb professioneller Kompetenzen ist somit ein komplexer

Prozess und hängt neben der Qualität der Ausbildung auch ebenso von den individuellen Voraussetzungen zur Nutzung der Lerngelegenheiten ab (Kunter et al., 2011).

2.3 ANSÄTZE ZUR PRÄVENTION UND BEWÄLTIGUNG BEANSPRUCHUNGSBEDINGTER GESUNDHEITSSTÖRUNGEN

Entsprechend der in Kapitel 2.1.3 aufgezeigten Vielfalt möglicher Erklärungsansätze zur Entstehung von Burnout gibt es auch ein weites Spektrum von Präventionsstrategien. Interventionen zur Prävention beanspruchungsbedingter Gesundheitsstörungen und zur Gesundheitsförderung lassen sich danach unterscheiden, ob sie sich auf die Veränderung der Arbeitsbedingungen (*Verhältnisprävention*) oder auf die Person (*Verhaltensprävention*) konzentrieren und ob sie lehrerspezifisch oder lehrerun-spezifisch sind (Lehr, 2011b). Darüber hinaus wird der Ansatz von den theoretischen Grundannahmen über die Entstehung von Belastung und Beanspruchung bestimmt. Einen Überblick über die wichtigsten Modelle und Ansätze bieten Sonnentag und Frese (2003), Zapf und Semmer (2004) und Awa, Plaumann und Walter (2010).

Derzeit liegen verschiedene verhaltens- und arbeitsbezogene Maßnahmen zur Reduktion von Stress und Beanspruchung im Lehrerberuf vor (Krause et al., 2011; Lehr, 2011b). Das Spektrum reicht von allgemeinen Stressbewältigungsprogrammen, über Trainings zum Umgang mit berufsspezifischen Stressoren bis hin zu pädagogischen Tagen der Gesundheitsförderung (Klusmann, 2011a).

2.3.1 ARBEITSPLATZ- UND BEDINGUNGSBEZOGENE VERHÄLTNISPRÄVENTION

Im Fokus der Gesundheitsförderung an Schulen stand bisher vor allem die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Eine systematische Förderung der Gesundheit im Schulsystem, welches Lehrpersonal und die Schulleitung mit einschließt, wird zwar gefordert, jedoch im Schulalltag kaum umgesetzt (Krause et al., 2011). Einen ausführlichen Überblick über empfohlene oder bereits praktizierte Maßnahmen zur schulischen Gesundheitsförderung geben Awa et al. (2010), Klippert (2008), Kretschmann (2008), Paulus und Witterriede (2008) sowie Schaarschmidt und Kieschke (2007). Viele Maßnahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements sind prinzipiell auf die Schule übertragbar, obwohl die vorhandenen Schulversuche und Bemühungen noch unzureichend evaluiert sind. Während, wie in Kapitel 2.3.2 ausgeführt, für einzelne personenbezogene Interventionen (*Verhaltensprävention*), insbesondere zum Stressmanagement, in Metaanalysen eine Wirksamkeit über zwei bis sechs Monate nachgewiesen werden konnte (Bamberg & Busch, 1996; van der Klink, Blonk, Schene &

van Dijk, 2001), mangelt es bei der bedingungsorientierten Intervention (*Verhältnisprävention*) an einer ausreichenden Zahl aussagekräftiger, methodisch hochwertiger Studien.

Die Ausnahme bilden Interventionen von Lehrkräften in Gruppensituationen. Sie wurden methodisch angemessen evaluiert. Hierbei handelt es sich um Varianten kollegialer Beratung, Coaching oder Supervision, die auf eine systematische Förderung der sozialen Unterstützung – innerhalb von Schulkollegien oder schulübergreifend – abzielen (Krol, Slegers, Veenman & Voeten, 2008). Interdisziplinäre Teams und Einbindung betroffener Eltern beim Umgang mit schwierigen Schülerproblemen sind ein weiterer Ansatz, um die Arbeit der Lehrkraft zu erleichtern (Lhospital & Gregory, 2009).

Im Rahmen des Projektes *Formen der Lehrerverkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen* untersuchten Dizinger, Fussangel und Böhm-Kasper (2011) die Beziehungen zwischen professioneller und professionsübergreifender Kooperation und dem Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrkräften zu zwei Messzeitpunkten über ein Jahr hinweg.

In dem theoretischen Rahmenmodell zur schulischen Belastung und Beanspruchung nach Böhm-Kasper (2004) wurden drei Formen von Kooperation eingebettet: (1.) der Austausch (wechselseitige Information durch Gespräche und Material), (2.) die gemeinsame Arbeitsplanung (Teilaufgaben werden verteilt und zu einem Gesamtprodukt zusammengefügt) und (3.) die Kokonstruktion (gemeinsames Entwickeln von Standards und neuem Wissen). Entgegen der Hypothese konnten keine Zusammenhänge zwischen (inter-)professioneller Kooperation und dem Belastungserleben im Längsschnitt nachgewiesen werden. Es lässt sich aber eine negative Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeit und den wahrgenommenen unterrichtlichen Belastungen feststellen. Obwohl qualitative Analysen zeigen konnten, dass kooperative Arbeitsformen häufig direkt als entlastend erlebt werden (Fussangel, 2008), vermuten die Autoren, dass sich das tatsächliche Potenzial kooperativer Aktivitäten nicht entfalten kann, solange diese einen so geringen Stellenwert im Schulalltag einnehmen. Kooperation ist vermutlich erst dann nützlich und wirkt entlastend, wenn sie auch als gute und gelingende Kooperation wahrgenommen wird. Auch hier wird die Frage nach subjektiven Bewertungen und Deutungsprozessen der Lehrkräfte zentral (Böhm-Kasper, 2004; Döring-Seipel & Dauber, 2010).

Schwieriger sei es, komplexere bedingungs- und beteiligungsorientierte Interventionen

zu evaluieren, bei denen beispielsweise die Schulkultur, der Führungsstil und die Arbeitsorganisation gesundheitsförderlich verändert werden. Hier sind methodische Standards wie die Berücksichtigung von Kontrollgruppen kaum möglich (Bamberg & Busch, 2006; Semmer, 2006).

Krause et al. (2011) resümieren, dass die Studien zur Lehrerbelastungsforschung es ermöglichen, die mit der Arbeitssituation verbundenen Stressoren und äußeren situationalen Ressourcen zu benennen und den Anteil erkrankter und gesunder Lehrkräfte zu schätzen. Sie betonen aber zugleich die dringende Notwendigkeit von Studien, die bei der Erfassung von Stressfaktoren, Stresserleben und Stressfolgen methodisch nicht auf Selbstauskünfte beschränkt sind, längsschnittlich angelegt sind, die Reformen an Schulen sowie konkrete Unterrichtsprozesse und den Zusammenhang zwischen Stress und Leistung berücksichtigen, sowie Interventionsstudien, die auch Möglichkeiten zur Verbesserung der Arbeitssituation prüfen.

2.3.2 PERSONENBEZOGENE VERHALTENSPRÄVENTION

Personenbezogene Interventionen, insbesondere Stressbewältigungstrainings, setzen bei der Vermittlung wirksamer Bewältigungsstrategien an. Situative Faktoren zum einen können unbestritten zum Erleben von Beanspruchung beitragen. Sie erklären jedoch nicht die Unterschiede zwischen Lehrkräften, die denselben Stressoren ausgesetzt sind (Lehr, Sosnowsky & Hillert, 2007). Das *transaktionale Stressmodell* von Lazarus (1999) ermöglicht nicht nur die Erklärung von interindividuellen Unterschieden im Umgang mit Stress, sondern wird auch im Rahmen der Verhaltensprävention als solide theoretische Grundlage für die berufliche Gesundheitsförderung genutzt (Kyriacou & Sutcliff, 1978; Lehr et al., 2008; Mohr & Semmer, 2002; Schröder, 2002). Stressbewältigungstrainings streben eine Veränderung dieser individuellen Bewertungs- und Bewältigungsprozesse an. Lazarus (1999) differenziert zwei Arten der Stressbewältigung. Die *problemfokussierende Bewältigung* einerseits strebt die Lösung eines Problems an und setzt an der Belastung selbst an. Demgegenüber zielt die *emotionsfokussierende Bewältigung* andererseits auf die Regulierung negativer Gefühle ab. In belastenden Situationen kann – abhängig von der Wirksamkeit der eingesetzten Bewältigungsstrategien – das Wohlbefinden beibehalten oder eine Stressreaktion ausgelöst werden. Wenn der fortgesetzte Einsatz ungeeigneter Bewältigungsstrategien einen Zustand chronischen

Stresses bedingt, ist von einer gesundheitlichen Gefährdung auszugehen (Lehr et al., 2008; Lovallo, 2004; Shirom, 2003b).

Abhängig von der spezifischen beruflichen Situation der Zielgruppe können Stressbewältigungstrainings in ihrer Konzeption variieren. Sie enthalten meist folgende Elemente (Lehr et al., 2007): (1.) *Information und Psychoedukation*: Darunter wird die Vermittlung von Wissen über Ursachen und gesundheitliche Auswirkungen von Stress verstanden; (2.) *Entspannung*: Körperliche und emotionale Spannungszustände können durch Entspannungstrainings, Autogenes Training, Meditation, Biofeedback oder körperliche Aktivität abgebaut werden. Zu den verbreitetsten und am besten evaluierten Verfahren zählt die Progressive Muskelentspannung nach Jacobson (2006); (3.) *Kognitiv-behaviorale Interventionen*: Ziel ist es, dysfunktionale Kognitionen und Schemata wie beispielsweise Übergeneralisierung, Über- und Untertreibung, Katastrophisieren, Alles-oder-nichts-Denken, Muss-Denken oder Internalisierung von Misserfolgen (Beck, 1974; Ellis, 1962) zu modifizieren. Seligman (1974) wies auf die Bedeutung von Ursachenerklärungen (Kausalattributionen) und Erwartungshaltungen für das Befinden hin. Daraufhin wurde eine Vielzahl von kognitionsverändernden Interventionen entwickelt (Wilken, 2006); (4.) *Problemlösung*: Es wird eine Erweiterung des Repertoires an Strategien zur Bewältigung problematischer Situationen angestrebt. Dabei wird das systematische Durchlaufen von Problemlöseschritten trainiert (D’Zurilla & Nezu, 2001); (5.) *Kompetenztrainings*: Schwerpunkt ist der Aufbau von Ressourcen in Form von spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dazu zählen Trainings zu Zeitmanagement, sozialen und kommunikativen Kompetenzen oder Konfliktlösung bzw. Mobbing.

Die stressreduzierende Wirkung von Stressbewältigungstrainings konnte in Metaanalysen bestätigt werden (Bamberg & Busch, 1996; van der Klink et al., 2001). Die Metaanalyse von Bamberg und Busch (1996) schließt 27 Studien und Dissertationen zwischen 1983 und 1993 ein. Kognitiv-behaviorale bzw. multimodale Trainings und ausschließliche Entspannungstrainings im Gruppensetting werden vergleichend analysiert. Die Trainings sind bis zu einem Zeitpunkt von drei Monaten nach dem Training mit einer moderaten Effektstärke auf Studienebene effektiv ($d = .41$), d.h. zusammengefasst über alle Effektvariablen, Zeitpunkte und Kontrollgruppen pro Studie. Sie sind hinsichtlich psychischer und somatischer Stresssymptome wirksam ($d = .42$), zeigten jedoch keine Effekte hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit sowie für die Abwesenheit und Leistung. Kognitiv-behaviorale Trainings waren am wirksamsten

($d = .68$), wohingegen ausschließliche Entspannungstrainings geringere Effektstärken zeigten ($d = .35$).

Van der Klink et al. (2001) stützen sich auf 48 experimentelle Studien, die zwischen 1977 und 1996 veröffentlicht wurden ($N = 3.736$). Die gewichteten Effektstärken liegen bei $d = .34$ (95% Konfidenzintervall = 0.27–0.41). Dies sind bemerkenswerte Effekte dafür, dass die Interventionen meist in Gruppen stattfinden und relativ kurz sind (häufig fünf bis acht Sitzungen, selten mehr als zehn). Unklar ist allerdings, wie lange die Effekte andauern (Mohr & Semmer, 2002).

Über 36 Programme ($N = 2.847$) zur beruflichen Belastungsbewältigung wurden in einer Metaanalyse von Richardson und Rothstein (2008) überprüft. Darunter waren kognitiv-behaviorale Interventionen, Entspannungstrainings, arbeitsbezogene Interventionen und multimodale Ansätze. Die Interventionslänge betrug durchschnittlich 7,4 Wochen. Die über alle Studien gewichtete Effektstärke betrug $d = .53$ (95% Konfidenzintervall = 0.36–0.69) und bildet einen signifikanten mittleren bis starken Effekt ab. Die Effekte bezogen sich hauptsächlich auf psychologische Maße wie beispielsweise Stress, Angst, mentale Gesundheit (general mental health) und Arbeitszufriedenheit. Ähnlich wie bei Bamberg und Busch (1996) waren kognitiv-behaviorale Interventionen den anderen Ansätzen überlegen.

Awa et al. (2010) untersuchten 25 deutsch- und englischsprachige Interventionsprogramme, die zur Burnout-Prävention entwickelt wurden. 17 (68%) waren im personenbezogenen Sinne der Verhaltensprävention angelegt, zwei (8%) waren arbeitsplatzbezogen im Sinne der Verhältnisprävention und sechs (24%) waren eine Kombination aus beiden Ansätzen. Die personenbezogenen Interventionsprogramme verringerten die Burnout-Symptomatik für eine Dauer von bis zu sechs Monaten. Effektstärken wurden nur in zwei der Studien berichtet. Diese waren moderat. Die Kombination von Verhaltens- und Verhältnisprävention hatte nachhaltigere positive Effekte von über zwölf Monaten. Für alle Programme gleichermaßen verringerten sich die positiven Effekte mit der Zeit. Die Autoren empfehlen darüber hinaus, dass die nachhaltige Wirkung der kombinierten Interventionsprogramme verlängert werden könnte, wenn regelmäßig ‚Refresher-Kurse‘ angeboten werden.

Bislang wurden die Interventionen oft als Gesamtprogramm evaluiert. Zugrundeliegende Wirkmechanismen blieben somit weitgehend unerforscht. Zur Evaluation der spezifischen Wirksamkeit von Bewältigungsstrategien sind kontrollierte

und randomisierte Längsschnittstudien nötig, die allerdings bisher selten durchgeführt wurden (Ingledeu, Hardy & Cooper, 1997).

Der Frage nach einer wirksamen Standardstrategie zum Umgang mit Beanspruchung widmeten sich weitere Übersichtsarbeiten (Folkman & Moskowitz, 2004; Kaluza & Vögele, 1999). Sie resümieren jedoch, dass keine konsistent effektive Standardstrategie zur Bewältigung von Stress auszumachen sei, da die individuellen Wert- und Zielvorstellungen, die Auswahl der abhängigen Variablen bzw. Effektivitätskriterien (Wu, Folkman, McPhee & Lo, 1991) sowie die Charakteristika der Belastungssituation (Hepburn, Loughlin & Barling, 1997) zu heterogen seien (Lehr et al., 2008). Die Kontrollierbarkeit der Belastung wird dabei als zentrale Mediatorvariable für den Zusammenhang von Bewältigungsstrategien und deren Wirksamkeit angesehen (Folkman & Moskowitz, 2004; Ng, Sorensen & Eby, 2006). Diese kann sich in verschiedenen Berufsgruppen unterscheiden und dabei helfen, scheinbar widersprüchliche Befunde zur differenziellen Effektivität berufsbezogener Stressbewältigungsstrategien zu erklären (Hepburn et al., 1997; Violanti, 1992). Weitere Ansätze für die Erforschung der spezifischen Funktionalität von Bewältigungsstrategien sind die Homogenisierung des Belastungskontextes sowie eine multivariate Perspektive auf die Bewältigung (Lehr et al., 2008; Semmer, 2003).

2.3.2.1 LEHRERSPEZIFISCHE PRÄVENTIONSPROGRAMME

Die Mehrzahl der Präventionsprogramme ist bislang lehrerunspezifisch und wurde auf die Lehrkräfte übertragen. Es zeichnen sich aber auch erste Erfolge für lehrerspezifische Trainings ab, die auf den Umgang mit berufsspezifischen Stressoren (schwieriges Schülerverhalten), Förderung von Ressourcen (soziale Unterstützung im Kollegium) sowie die Entwicklung professioneller Kompetenz (Klassenführung) abzielen (Klusmann, 2011a).

Ein aktuelles Beispiel ist das *Lehrkräfte-Coaching nach dem Freiburger Modell* (Unterbrink et al., 2010). Das Programm zur Prävention von stressbedingten Gesundheitsstörungen umfasst fünf thematische Module, die in insgesamt zehn Sitzungen im Abstand von einem Monat bearbeitet werden. Die Module beinhalten: (1.) Informationen zu Auswirkungen von Beziehungserfahrungen auf die Gesundheit und Entspannungsübungen, (2.) Persönliche Einstellungen: Identität und Identifikation, (3.) Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern, (4.) Beziehungsgestaltung mit Eltern, (5.) Spaltungstendenzen versus kollegialer Zusammenhalt. Die randomisiert-

kontrolliert durchgeführte Studie zeigt eine signifikante Verbesserung bei stressbedingten, medizinisch relevanten Gesundheitsbeschwerden der Interventionsgruppe ($n = 92$) im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe ($n = 117$). Die Effektstärken waren klein bis moderat ausgeprägt.

AGIL (*Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*) ist ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Stressbewältigungstraining für Lehrkräfte, das an der Medizinisch-Psychosomatischen Klinik Roseneck (Prien am Chiemsee) durchgeführt wurde (Lehr et al., 2007). Es umfasst fünf Module: (1.) Psychoedukatives Basismodul; (2.) Modul zur Identifikation und Modifikation stressfördernder Kognitionen; (3.) Problemlösemodul; (4.) Modul zur Förderung von Erholung und sozialer Unterstützung; (5.) Achtsamkeitsmodul. Es wird in Gruppen von acht bis zehn Personen in acht bis zehn Einheiten durchgeführt. Das AGIL-Programm wurde im Rahmen stationärer psychotherapeutischer Behandlung als berufsspezifisches Zusatzangebot erprobt ($n = 90$) und einer Gruppe von Patienten gegenüber gestellt, die lediglich die Standardtherapie bekamen ($n = 40$). Zwölf Monate nach Abschluss des Trainings ließen sich mittelhohe Effekte im berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserleben nachweisen. Erheblich weniger Lehrkräfte, die an AGIL teilgenommen hatten, waren zwölf Monate später im vorgezogenen Ruhestand als erkrankte Lehrkräfte, die nicht an dem Stressbewältigungstraining, sondern nur an der Standardtherapie teilgenommen haben.

Weitere Projekte, die versuchen Präventions- und Interventionsmaßnahmen zu entwickeln und in der Praxis zu erproben, sind beispielsweise das *Projekt Lehrergesundheit in Rheinland-Pfalz* (Heyse, 2004), das *Projekt Gute gesunde Schule entwickeln – mit Lehrergesundheit Schulqualität sichern* (<http://www.lehrergesundheit.uni-lueneburg.de>) und *PACZion: Informations und Präventionsangebot zur Gesunderhaltung und zum Umgang mit Belastungen an der Universität Passau* (Seibert, Krejci, Cihlars & Kokeš, 2012). Systematische empirische Evaluationsergebnisse einzelner Programme sind jedoch nicht veröffentlicht. Herausfordernd an einer systematischen Evaluation ist vor allem eine ausreichend große randomisiert zugewiesene Stichprobe und ein Kontrollgruppendesign sowie die Überprüfung der Wirksamkeit einzelner Elemente. So bekamen beispielsweise die Teilnehmer ($N = 28$) im Projekt PACZion nach der Eingangsuntersuchung unterschiedliche Empfehlungen zur Gesundheitsförderung (z.B. Entspannungstrainings, Ernährungsberatung, psychologische Unterstützungsmaßnahmen etc.) und durchliefen dementsprechend während des Programms verschiedene Elemente. Bei der Evaluation von Kompaktprogrammen

ist es schwierig zu überprüfen, auf welche Wirkmechanismen die Effektivität der Programme zurückzuführen ist.

Nach Rothland (2009) ergibt sich insgesamt aus der Dominanz persönlichkeitspsychologischer Ansätze zur Bearbeitung des Forschungsbereichs Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf schließlich auch die Konzentration auf verhaltensbezogene Interventions- und Präventionsmaßnahmen (Arold 2005; Kramis-Aebischer 1995; Lehr et al., 2007). Durch Verhaltensprävention können sich die Lehrkräfte zwar für die Anforderungen und Belastungen ihrer Tätigkeit stärken, die relevanten strukturellen und potentiell belastenden Arbeits- und Rahmenbedingungen der Berufsausübung verändern sie jedoch nicht. Weitere Untersuchungen zu Einfluss und Wirkung sowohl strukturell arbeitsbezogener als auch personenbezogener Merkmale und Faktoren sind notwendig, um zu entscheiden, ob verhaltens- oder verhältnisbezogene Interventionen geeigneter sind bzw. inwieweit beide Interventionsmöglichkeiten aufeinander abzustimmen und miteinander zu verbinden sind (Mohr & Semmer, 2002).

2.3.2.2 FÖRDERUNG VON SELBSTWIRKSAMKEIT

Selbstwirksamkeit stellt eine wichtige motivationale Voraussetzung für kompetente Selbstregulation dar. Die Förderung dieser Kompetenz ist daher wünschenswert (Schwarzer & Warner, 2011). Für die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen betont Bandura vier wesentliche Quellen: (1.) eigene direkte Erfolgserfahrungen durch Handeln, (2.) stellvertretende indirekte Erfahrungen durch Beobachtung und Verhaltensmodelle, (3.) sprachliche Überzeugungen (z.B. Überredung oder Selbstinstruktion) und (4.) Wahrnehmungen eigener psychophysiologischer Zustände (Schmitz, 2002). Diese Quellen sind in Abbildung 10 dargestellt.

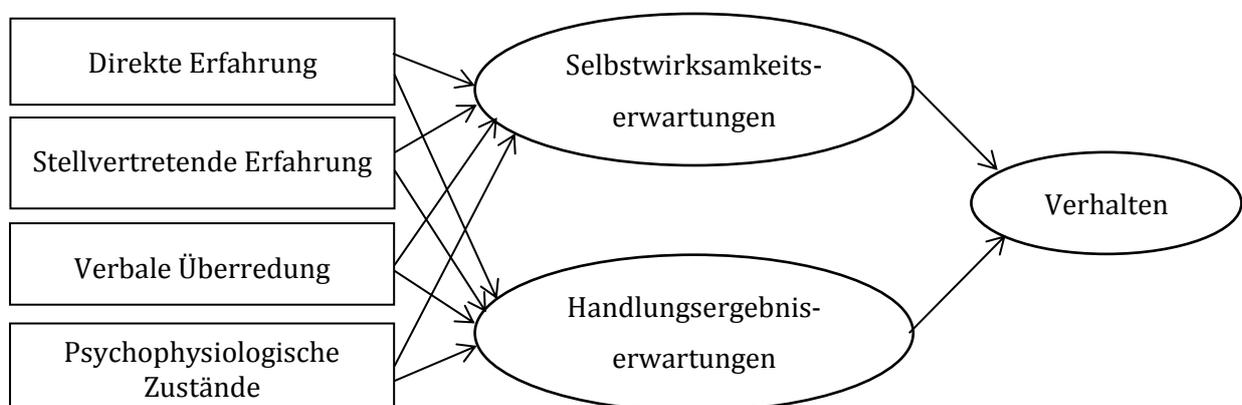


Abbildung 10: Quellen der Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen (nach Biddle & Nigg, 2000)

Wohldosierte Erfolgserfahrungen haben einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Erfolgserlebnisse sollten demnach den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben werden. Sie stärken die Selbstwirksamkeit, wohingegen Misserfolge die Selbstwirksamkeit schwächen. Schwarzer und Warner (2011) empfehlen für das Erleben von Erfolgen und die Sicherung ihrer angemessenen Interpretation das Setzen von kleinschrittigen Nahzielen und das *Unterstützen von Bewältigungszielen*. Basierend auf den beschriebenen Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura empfiehlt Wong (1997) Unterstützungsmaßnahmen für Lehrkräfte in Lehrbereichen, in denen sie sich weniger kompetent fühlen. Auch sollte die Möglichkeit bestehen, Erfahrungen mit der neuen Methode in einem offenen, unterstützenden und erfahrenen Kollegenkreis zu diskutieren. Dieses Vorgehen erleichtere die Ursachenanalyse für Erfolge und Misserfolge, was wiederum zu selbstwirksamkeitsfördernden Attributionen führen sollte. Die positive Wirkung von Mentoren (Lehrkräften mit viel Berufserfahrung) auf die Selbstwirksamkeit von berufseinsteigenden Lehrkräften konnten Clifford (1999) und LoCasale-Crouch, Davis, Wiens & Pianta (2012) nachweisen.

Trotz der vielen positiven Effekte der Lehrerselbstwirksamkeit gibt es nur wenige Interventionsstudien (Schwarzer & Warner, 2011). O'Connor und Korr (1996) fanden positive Befunde für den Einsatz von *Peer-Coaching*, bei dem die Lehrkräfte sich gegenseitig im Unterricht beobachten und anschließend in kollegialer Atmosphäre Feedback geben sowie die Möglichkeit zur Diskussion haben. Kollegen, die ihren Unterricht ohne Intervention weiterführten, zeigten ein Absinken der Lehrerselbstwirksamkeit während sie bei Lehrkräften, die an der Intervention teilnahmen, gleich blieb. Lehramtsstudierende profitierten bezüglich der Lehrerselbstwirksamkeit eher durch die Vermittlung von Lehrmethoden statt durch reine Wissensvermittlung (Appleton, 1995; Cantrell, Young & Moore, 2003; Palmer, 2002; Waters & Ginns, 2000). Bewährte Methoden für universitäre Didaktikkurse um u.a. die Selbstwirksamkeit der Lehramtsstudierenden zu steigern, sind beispielsweise die Anwendung von Fragetechniken (Posnanski, 2002), Gruppenarbeit (van Zee, Lay & Roberts, 2003) und die Herstellung von Rückbezügen zur Praxis (Kelly, 2000).

Lernen und Leistung werden immer häufiger aus der Perspektive selbstregulativer Zielerreichungsprozesse gesehen, in denen Selbstwirksamkeit eine zentrale Rolle spielt. Neben der Selbstwirksamkeit gibt es andere wichtige Faktoren für Lernen und Leisten. Sowohl Lehrer- als auch Schüler-Verhalten werden von Vorwissen,

Fähigkeiten, den erwarteten Konsequenzen und den Anreizen beeinflusst. Nach den dargestellten Ausführungen kommt Selbstwirksamkeit eine funktionale Bedeutung, insbesondere bei der Prävention von Burnout zu, obwohl es als einzelnes Konstrukt nicht überbewertet werden sollte (Schwarzer & Warner, 2011).

2.3.3 PRÄVENTION IM LEHRAMTSSTUDIUM

Da ein kompetenter Umgang mit Belastung im Lehrerberuf möglichst früh gefördert werden sollte, erscheint es sinnvoll, bereits während des Studiums an der Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte in diesem Bereich anzusetzen (vgl. Kapitel 2.2.1). Die gute Wirksamkeit von Stressbewältigungstrainings für Lehrer, die auf die Veränderung von Verhaltensgewohnheiten und Gedankenmustern abzielen, wurde bereits in Kapitel 2.3.2 dargestellt. Bemerkenswert sind auch Befunde von Sharp und Forman (1985), die eine ähnliche Wirksamkeit eines Kompetenztrainings (*class room management*) und eines ‚klassischen‘ Stressbewältigungstrainings belegten. Ein Stressbewältigungstraining wurde einem class room management-Training und einer unbehandelten Kontrollgruppe gegenübergestellt. Sowohl die Stresssymptome als auch das Unterrichtsverhalten konnten durch beide Trainings bei Lehrkräften über vier Wochen positiv beeinflusst werden ($N = 60$). Effektstärken wurden nicht veröffentlicht. Neben den ‚klassischen‘ Stressbewältigungstrainings erscheint es lohnend, Interventionen zur Verbesserung der fachlichen Kompetenz im Hinblick auf ihre Wirkung auf die Lehrergesundheit zu überprüfen und dem Ansatz eines besseren Umgangs mit Beanspruchung durch Kompetenzerweiterung nachzugehen (Lehr, 2011b).

Für Studierende des Lehramts und Lehrkräfte wurden verschiedene Programme zum selbstsicheren Umgang mit störendem oder aggressivem Schülerverhalten (z.B. Dann & Humpert, 2002; Hinsch & Pfingsten, 2002) und auch ein Kompetenztraining zur Beratung von Eltern entwickelt (Hertel, 2009). Letzteres wurde in der Durchführung in einem Prä-Posttest Design mit Lehramtsstudierenden evaluiert ($N = 102$). Die angehenden Lehrkräfte profitierten hinsichtlich ihrer personalen Ressourcen und ihres beratungsbezogenen Wissens gegenüber einer unbehandelten Kontrollgruppe.

Das *Gruppentraining sozialer Kompetenzen* (GSK; Hinsch & Pfingsten, 2002) zielt auf die Verbesserung der sozialen Kompetenz und Selbstsicherheit, Erhöhung der

Selbstwirksamkeitserwartung und die Verminderung aggressiven Verhaltens bei Schülerinnen und Schülern ab. In einem quasi-experimentellen Wartekontrollgruppendedesign ($N = 71$) mit einem Follow-Up nach 18 Monaten zeigte sich, dass die Teilnehmer nach dem Training weniger Fehlschlag- und Kontaktangst hatten, Forderungen besser durchsetzen und Nein sagen konnten, weniger Schuldgefühle bei assertivem Verhalten hatten und Erfolge vermehrt auf die eigene Person und die eigenen Anstrengungen zurückführten sowie Misserfolge dagegen weniger auf die eigene Person attribuierten (Kaluza, 2006). Effektstärken wurden nicht angegeben.

Das *Konstanzer Trainingsmodell* (KTM; Dann & Humpert, 2002) zielt darauf ab, die Selbst- und Sozialkompetenz von Lehrkräften im Umgang mit aggressivem oder störendem Schülerverhalten, mit schwierigen Interaktionssituationen und mit interpersonellen Konflikten zu erhöhen. In einer neueren Evaluationsstudie an 40 Lehrkräften, die über den Verlauf eines Trainingsjahres untersucht wurden, könnte bestätigt werden, dass sie im Vergleich zu nicht trainierten Lehrkräften mehr Mitarbeit, Selbstorganisation und eigenverantwortliches Handeln der Schüler sowie eine größere Souveränität ihrerseits im Umgang mit Unterrichtstörungen wahrnahmen (Brosig, 2007; Brosig & Haag, 2009).

Hervorzuheben ist die Potsdamer Lehrerstudie, in deren Rahmen neben Veränderungen struktureller Bedingungen und Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung auch psychologische Unterstützungsangebote für im Beruf stehende Lehrkräfte, für Referendare und Lehramtsstudierende entwickelt wurden (Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf & Schaarschmidt, 2007). Diese basieren vorrangig auf der AVEM-Diagnostik, der Vermittlung von Zeit- & Selbstmanagementstrategien, Zielsetzungs- und Entspannungstechniken. Das *Potsdamer Trainingsmodell zur Stärkung der individuellen Ressourcen*, wurde in Gruppen von 8 bis 25 Personen jeweils über drei Monate durchgeführt und evaluiert. Die sieben Module beinhalten: Diagnostik mit Zuordnung zu einem AVEM-Typ und Ursachenanalyse (Module 1 & 2); systematische Problemlösungstechniken (Modul 3); Zeit- und Selbstmanagement (Modul 4); Kommunikation und soziale Kompetenz (Modul 5); Zielsetzung und Planung (Modul 6) und Entspannung (Modul 7). In einer Stichprobe von 366 Lehramtsstudierenden reduzierte sich drei Monate nach dem Training der Anteil der Risikomuster A und B zugunsten des Schonungstypen und des Gesundheitstypen im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe. Effektstärken wurden hierzu nicht veröffentlicht.

Das Lehramtsstudium zielt darauf ab, durch Vorlesungen, Seminare, Übungen und Praktika berufsspezifische Kompetenzen zu vermitteln. Diese berufsbezogenen Kompetenzen, deren Messung und Möglichkeiten der Förderung wurden in Kapitel 2.2 näher beschrieben. Die Optimierung des Studiums durch die forschungsbasierte Entwicklung und Evaluation lehrerspezifischer Präventionsmaßnahmen zur Reduktion von Beanspruchungs- und Stress-Symptomen bereits im Lehramtsstudium ist ein Aufgabenbereich, der beispielsweise in der pädagogischen Psychologie angesiedelt sein könnte, da hierfür Wissen über Unterrichtsprozesse, eine effiziente Klassenführung, Kompetenzen von Lehrkräften und das Erleben und Verhalten von Schülerinnen und Schülern relevant ist. Auch käme der Reflexion über die eigenen Erfahrungen, die beispielsweise in Praktika erworben wurden, vor dem Hintergrund des im Studium erworbenen theoretischen Wissens noch stärkere Bedeutung zu.

Die Forderungen der Standards der Lehrerbildung, die eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Belastung als Teil erfolgreichen professionellen Handelns verstehen (KMK, 2004), weisen den Weg hin zur dringend notwendigen Integration des Themas *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* in die professionelle Aus- und Weiterbildung der angehenden Lehrer. Diese spezifisch an die Bedürfnisse der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte angepassten Maßnahmen würden zum einen die Erreichbarkeit des Lehrpersonals gewährleisten und zum anderen zu einem selbstverständlicheren Umgang mit den Themen Stress und Belastung im Beruf beitragen. Belastbare Studien zu Präventionsprogrammen, die Forschungsergebnisse und praktische Umsetzung eng miteinander verbinden und solche, die Erkenntnisse der verschiedenen beteiligten Forschungsperspektiven integrieren, stehen noch aus (Klusmann, 2011a).

2.3.4 INTERVENTIONSANSÄTZE ZUR FÖRDERUNG VON BERUFSBEZOGENEN KOMPETENZEN

Zentrale Ansätze zur Bewältigung der vielfältigen Anforderungen im Lehrerberuf wurden bereits vorgestellt. Einige setzen an der Verbesserung der Arbeitsbedingungen im Sinne der Verhältnisprävention (vgl. Kapitel 2.3.1) an. Andere stellen die Stärkung der individuellen personalen Ressourcen und die Förderung von berufsbezogenen Kompetenzen sowie der Lehrerselbstwirksamkeit durch eine professionelle Lehreraus- und Weiterbildung im Sinne der Verhaltensprävention in den Mittelpunkt (vgl. Kapitel 2.3.2).

Ein Aspekt, der bei den diversen Kompetenzmodellen (vgl. Kapitel 2.2.1) bislang nicht berücksichtigt wurde, ist die Frage danach, welche Herangehensweise bei der Herausbildung von Kompetenzen wirksamer ist. Fördert man Kompetenzen eher traditionell defizitorientiert und setzt man an den kaum oder weniger ausgeprägten Kompetenzen an oder verfolgt man einen Stärkenansatz und fokussiert sich auf bereits sehr stark ausgeprägte Kompetenzen?

Auch die Positive Psychologie widmet sich dieser Frage. Sie vertritt ebenfalls einen ressourcenorientierten Ansatz (Seligman, Stehen, Park & Peterson, 2005), der die bisherigen Erkenntnisse der Psychologie zur Diagnose und Heilung von psychischen Störungen, Krankheiten und Belastungen ergänzt und damit über eine Defizitorientierung hinausgeht. Gable und Haidt (2005) definieren Positive Psychologie als *„the study of the conditions and processes that contribute to the flourishing or optimal functioning of people, groups and institutions“* (S. 104).

Vertreter der Positiven Psychologie beschäftigen sich seit den 90er Jahren verstärkt mit der empirischen Erforschung von psychischer Gesundheit und Wohlbefinden: Was macht das Leben lebenswert? Was macht den Menschen glücklich? Welche Eigenschaften erhalten ihn psychisch gesund? Wie kann man diese fördern? Die von Martin Seligman begründete Forschungsrichtung geht davon aus, dass Menschen nicht nur nicht leiden wollen, sondern darüber hinaus danach streben, ein erfülltes und bedeutsames Leben zu führen, das volle Potenzial in sich selbst zu entfalten und ihre persönlichen Stärken weiter auszubauen. Eine Psychologie, die sich praktisch und theoretisch auch mit positiven Emotionen, positiven Charaktereigenschaften und ressourcenfördernden Institutionen als zentrale Gegenstände beschäftigt, hat nach Seligman et al. (2005) die Möglichkeit, nicht nur psychische Defizite zu behandeln, sondern auch Stärken zu fördern, die Menschen befähigen können, das ihrem eigenen Potenzial entsprechend Bestmögliche im Leben zu erreichen. Eine umfassende Wissenschaft und Praxis der Psychologie sollte sowohl das Verstehen von Störungen als auch von Wohlbefinden und eigenen Stärken sowie deren Interaktion beinhalten. Weiterhin ist es notwendig, validierte Interventionen zur Verringerung von Störungen, Krankheit und Leidensdruck wie auch zur Steigerung von Wohlbefinden, positiven Emotionen und Charakterstärken zu entwickeln. Beide Ansätze – Wohlbefindensförderung und Leidensverringerung – sind zwei voneinander trennbare Anliegen. So wird in der Positiven Psychologie die Haltung *„Fix what’s wrong“* durch *„Build what’s strong“* ergänzt (Seligman, 2002).

2.3.4.1 DER STÄRKENANSATZ

„[...] one cannot build on weakness. To achieve results, one has to use all the available strengths [...] These strengths are the true opportunities“ (Drucker, 1967, S. 60). Das Konzept der Stärken wurde von Peter Drucker (1967) und anschließend durch Donald O. Clifton in der Literatur populär (Buckingham & Clifton, 2001; Clifton & Anderson, 2002). Mit der Entstehung der Positiven Psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) wurde die Notwendigkeit für ein tieferes konzeptuelles Verständnis von Stärken deutlich.

Was verstehen Forscher der Positiven Psychologie unter Stärken? Buckingham und Clifton (2001) verbinden mit Stärken den Begriff Talent und definieren Stärken als „a combination of talents (naturally recurring patterns of thoughts, feeling and behavior), knowledge (facts and lessons learned), and skills (the steps of an activity)“ (zitiert nach Biswas-Diener, Kashdan & Minhas, 2011, S. 109). Sie schreiben Stärken einen Wert zu, wenn sie produktiv einsetzbar sind (Linley & Harrington, 2006a). Clifton und Anderson (2002) beschreiben Stärken als die beständige, beinahe perfekte Leistung in einer Tätigkeit. „Understood in this way, strengths are produced through the refinement of talents with knowledge and skill“ (S. 8). Eine Fähigkeit sei dann eine Stärke, wenn man ganz darin aufgehen kann und sie wiederholt, glücklich und erfolgreich ausübt. Clifton fokussiert sich auf Stärken, die für den beruflichen Kontext relevant sind. Basierend auf tausenden von Interviews mit erfolgreichen Personen in verschiedenen Berufen und unterschiedlichen Ländern und Kulturen, entwickelte er eine Klassifikation von 34 vorherrschenden Stärken, zu denen unter anderem *Strategie*, *Fokus*, *Harmoniestreben* und *Disziplin* gehören.

Auf beiden Definitionen aufbauend, bezeichnen Linley und Harrington (2006a, S. 88) Stärken als „natural capacity for behaving, thinking and feeling in a way that allows optimal functioning and performance in the pursuit of valued outcomes“. Sie spezifizieren damit sowohl den Prozess als auch das Ergebnis des Stärkengebrauchs. Daher wird sie in der vorliegenden Arbeit als zugrundeliegende Definition von Stärken angesehen.

Allen Definitionen gemeinsam ist ein persönlichkeitspsychologischer Hintergrund, der Stärken als traitähnliche Persönlichkeitseigenschaft versteht, obwohl sie unterschiedliche Klassifikationssysteme von Stärken entwickelt haben, wie beispielsweise das *Values in Action Inventory of Strengths* (VIA-IS; Peterson & Seligman, 2004), den *Clifton Strengths Finder* (Rath, 2007) oder *Realise2* (Linley, Willars & Biswas-Diener, 2010). In jeder Definition wird die Tatsache betont, dass Stärken natürlich sind

und dass Menschen durch einen innewohnenden Drang angehalten werden, ihre Stärken zu nutzen und weiterzuentwickeln. Weiterhin leiten die Vertreter des Stärkenansatzes daraus ab, dass der Einsatz von Stärken Wohlbefinden vermittelt, da wir das tun, in dem wir natürlicherweise gut sind (Park, Peterson & Seligman, 2004). Menschen fühlen sich eher in der Lage, Ziele zu erreichen und daran zu arbeiten, ihr Potenzial auszuschöpfen. Das wiederum führe zu einem stärkeren Autonomie- und Kompetenzerleben, wohingegen der defizitorientierte Ansatz immer wieder die Konfrontation mit den eigenen unliebsamen Schwächen und Grenzen bedeutet (Linley & Harrington, 2006b).

Das Zentrale am Stärkenansatz ist, dass die Perspektive sich von der Defizitorientierung und Problemfokussierung hin zur Potenzialanalyse und Lösungsorientierung entwickelt (Linley, Harrington & Hill, 2005). Folgende Fragen stehen stellvertretend für einen stärkenorientierten Ansatz: In welchen Dingen bist du am besten? Woran erkennst du, wann und wie du am erfolgreichsten bist? Was sind deine Stärken und Ressourcen und wie kannst du sie in herausfordernden Situationen nutzen, um Lösungen zu finden?

Kennzeichnende Merkmale bei Nutzung einer Stärke sind unter anderem ein zwangloses entspanntes Gefühl und zugleich Fokussierung, hohe Leistungen, Freude und Gefühl der Energie beim Ausüben der Stärke, schnelles Lernen bei Nutzung der Stärke (Govindji & Linley, 2007). Beschäftigt man sich mit seinen Schwächen, ist dies meist mühsam, weniger motivierend und nicht sehr erfolgsversprechend (Baylis, 2004; Carr, 2004; Hodges & Clifton, 2004; Kauffman & Scoular, 2004). Wenn eine Person an ihren Schwächen arbeitet, ist es zudem unwahrscheinlich, dass sie in diesen Bereichen exzellente Leistungen hervorbringen wird. Die größten Entwicklungspotenziale hätte ein Mensch demnach im Bereich seiner Stärken, nicht seiner Schwächen (Buckingham & Clifton, 2001; Seligman & Peterson, 2003). Linley und Carter (2007) beschreiben „*Simply put, if we take something that is ‚bad‘ and focus only on getting rid of the ‚bad‘, all we end up with is ‚not bad‘ rather than our original intention of ‚good‘*“ (S. 31).

2.3.4.2 STÄRKENFOKUSSIERTE FÖRDERUNG VON KOMPETENZEN UND SUBJEKTIVEM WOHLBEFINDEN

In den letzten Jahren wurde der Erforschung von Stärken, Möglichkeiten zur Identifizierung von Stärken sowie der Entwicklung von Interventionen zu deren Förderung in der Positiven Psychologie erhöhte Aufmerksamkeit zuteil (Biswas-Diener et al., 2011). Biswas-Diener (2009) fordert für die Anwendung des Stärkenansatzes

durch Praktiker eine stärkere Anbindung an theoriegeleitete und forschungsbasierte Interventionen, die auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Perspektivisch sollen darauf basierend Interventionsmaßnahmen für ein breites Anwendungsfeld entwickelt werden, die sowohl den pädagogischen wie den therapeutischen Bereich umfassen, als auch für Coaching und für die Anwendung in der Organisationsentwicklung eingesetzt werden können.

Wichtige Fragestellungen in der Erforschung des Stärkenansatzes sind nach Linley und Harrington (2006b) bisher folgende: Wie tragen Stärken zum Erreichen von Zielen bei? Welche Effekte hat der Gebrauch von Stärken auf das Wohlbefinden und die Leistung? Wie wirken sich Stress und Burnout auf die Entwicklung von Stärken aus? Steigert eine Orientierung an Stärken tatsächlich die Motivation? Wie können Stärken am besten identifiziert und gefördert werden? Wie ist die Wirksamkeit und Effektivität eines stärkenfokussierten Ansatzes im Vergleich zu einem defizitorientierten Vorgehen? Was sind die Grenzen und Nachteile des Stärkenansatzes?

Stärkenfokussierte Interventionen und Leistung: Bowers and Lopez (2010) zeigten, dass es Studierenden, die ihre individuellen Stärken im akademischen Umfeld nutzen können, besser gelingt, soziale Unterstützung zu mobilisieren und auf vergangenen Erfolgen aufzubauen. Cantwells (2005) Forschungsarbeit liefert empirische Befunde, dass ein stärkenfokussierter Interventionsansatz einen positiven Einfluss auf die Studienleistung von Studierenden in einem Rhetorikkurs hat. Zur Identifizierung ihrer Stärken nutzten sie den *Clifton Strengths Finder* und zur Entwicklung der Stärken den *Strengths Quest* Text (Clifton & Anderson, 2002)

Weiterhin konnten positive Auswirkungen des Stärkenansatzes auf die Leistung im beruflichen Kontext nachgewiesen werden. Eine Analyse des *Corporate Leadership Council* zeigte in einer Stichprobe von mehr als 19.000 Angestellten und Managern, dass die Fokussierung auf Leistungsschwächen der Mitarbeiter die Leistung um 27% verringerte, während die Betonung von Leistungsstärken zu einer Leistungserhöhung von 36% führte. Die Fokussierung auf Persönlichkeitsstärken führte zu einer Leistungssteigerung von 21%, wohingegen der Fokus auf Persönlichkeitsschwächen zu einer Leistungsverminderung von 6% führte (Linley & Carter, 2007, S. 33). Weitere Studien zeigen, dass Menschen engagierter in ihrem Beruf sind (Harter, Schmidt & Hayes, 2002; Stefanyszyn, 2008) und weniger Stress erleben (Wood, Linley, Maltby, Kashdan & Hurling, 2011), wenn sie ihre Stärken nutzen können.

Stärkenfokussierte Interventionen und subjektives Wohlbefinden: Subjektives Wohlbefinden, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit entstehen unter anderem dadurch, dass man grundlegende Stärken erkennt und pflegt und sie im beruflichen sowie im privaten Alltag einsetzt (Govindji & Linley, 2007; Minhas, 2010; Proctor, Maltby & Linley, 2009; Seligman, 2002; Seligman et al., 2005).

Govindji und Linley (2007) zeigten in einer Untersuchung von 214 Studierenden, dass die Fähigkeiten, eigene Stärken zu reflektieren und gezielt einzusetzen, positiv mit subjektivem Wohlbefinden ($r = .51$), Vitalität ($r = .45$) Selbstbewusstsein ($r = .56$) und Selbstwirksamkeit ($r = .63$) zusammenhängen. In multiplen Regressionsanalysen, in denen Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit kontrolliert wurden, leistete der Gebrauch von Stärken einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Varianz des subjektiven Wohlbefindens.

Das Visualisieren und Niederschreiben einer positiven Selbstwahrnehmung in der Zukunft führte zu einer hoffnungsvolleren und optimistischeren Haltung und erhöhte das subjektive Wohlbefinden (King, 2001; Sheldon & Lyubomirsky, 2006). Die gezielte Entwicklung einer Stärke führte zu einer geringeren Wahrscheinlichkeit von depressiven Symptomen und Stress und einer Steigerung des Wohlbefindens bei Jurastudierenden (Peterson & Peterson, 2008).

Seligman et al. (2005) konnte mit Hilfe einer placebo-kontrollierten Internetstudie ($N = 411$) empirisch bestätigen, dass es möglich ist, durch zielgerichtete Interventionen, die für eine Dauer von einer Woche durchgeführt wurden, positive Emotionen wie subjektives Wohlbefinden, Zufriedenheit, Hoffnung und Dankbarkeit zu vermehren sowie die Anwendungshäufigkeit von Stärken zu steigern. Durch Interventionen konnten über sechs Monate hinweg depressive Symptome verringert werden. Als besonders effektiv und nachhaltig unter verschiedenen Methoden und einer Placebo-Übung zeigten sich drei Interventionsmethoden:

Bei der Methode *Drei gute Dinge* (*Three good things*) wurden die Teilnehmer angehalten, täglich eine Woche lang drei Dinge zu notieren, die an diesem Tag positiv waren und die entsprechenden Gründe dafür darzustellen. Die Methode *Dankbarkeitsbesuch* (*Gratitude Visit*) ermutigte die Teilnehmer, innerhalb einer Woche einen Brief an eine Person zu formulieren, gegenüber der sie Dankbarkeit empfinden, und diesen Brief persönlich der entsprechenden Person zu überbringen. Zu Beginn der dritten Methode *Persönliche Stärken im Alltag neu umgesetzt* (*Using strengths in a new way*) bekamen die Teilnehmer eine Rückmeldung über ihre persönlichen Stärken mit

Hilfe des zuvor von ihnen ausgefüllten Fragebogens. Danach wurden sie gebeten, eine ihrer besten Stärken in einer neuen und anderen Art und Weise eine Woche lang täglich im Alltag umzusetzen. Anselmo und Mongrain (2009) bestätigten diese Befunde.

Wirkmechanismen von stärkenfokussierten Interventionen: Weniger untersucht ist die Frage, wie und warum Stärken auf das Wohlbefinden und das Engagement wirken (Linley, Nielsen, Wood, Gillett & Biswas-Diener, 2010). In Bezug auf die Wirkmechanismen des Stärkenansatzes konnte bisher nachgewiesen werden, dass Personen die selbst-konkordante Ziele verfolgen, die ihren Stärken entsprechen (*Self-Concordance Model of healthy goal striving and internalised motivation* nach Sheldon & Elliot, 1999) sich mehr anstrengen und ausdauernder sind. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, die Ziele auch zu erreichen und die Zufriedenheit steigt (Govindji & Linley, 2007).

In einer weiteren Studie untersuchten Linley et al. (2010) 240 Studierende, die sich selbst-konkordante Studienziele für ein Semester setzen und ihre persönlichen Stärken zur Umsetzung dieser Ziele nutzen sollten. Die Ergebnisse zeigen, dass der Gebrauch der Stärken eine positive Wirkung auf die Zielverfolgung hatte, welcher wiederum mit der Zufriedenheit (need satisfaction) und dem Wohlbefinden nach sechs sowie nach zehn Wochen nach der Baseline assoziiert war. Der Gebrauch der Stärken beeinflusst das Wohlbefinden sowohl durch die Fortschritte in der Zielverfolgung als auch durch die psychische Zufriedenheit (need satisfaction), die mit der Zielverfolgung zusammenhängt, wie graphisch in Abbildung 11 dargestellt ist. In dem Maß, in dem Menschen Fortschritte in persönlich relevanten Zielen machen, und in dem Maß, in dem die Erreichung dieser Ziele zu ihrem persönlichen Wachstum und ihrer Autonomie beiträgt, werden diese Menschen vorhersagbar positiver gestimmt sein und eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen (ebd.).

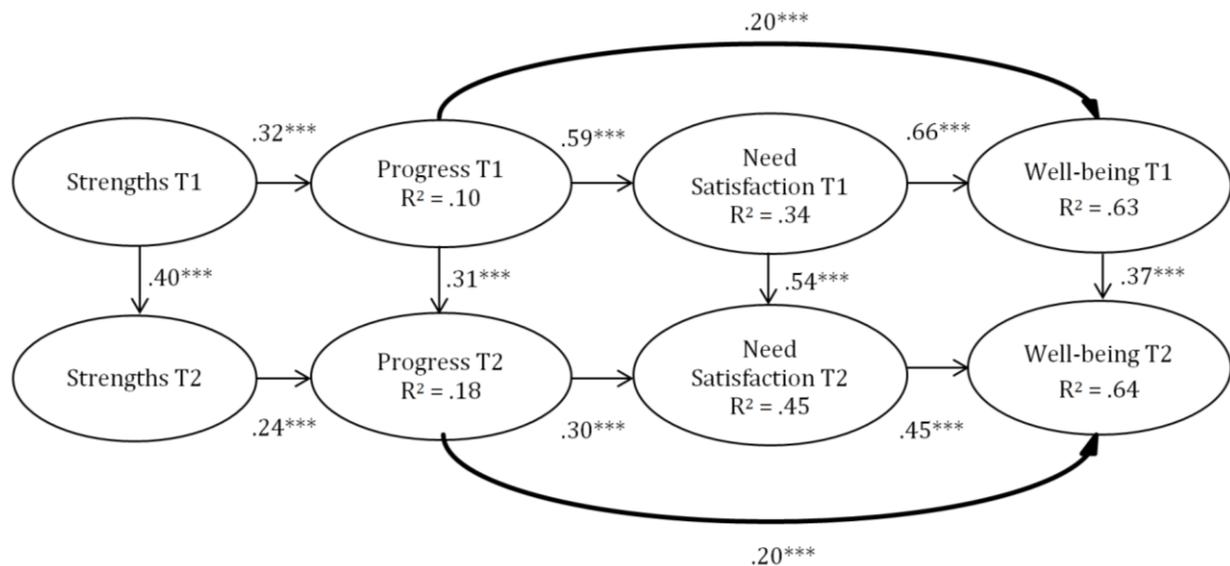


Abbildung 11: Stärkengebrauch, Zielfortschritt, need satisfaction und Wohlbefinden
 (Linley et al., 2010, S. 12)

Das teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens (Brunstein, Schultheiss & Maier, 1999) basiert ebenfalls auf der Annahme, dass das erfolgreiche Streben nach persönlich bedeutungsvollen Zielen Zeichen einer proaktiven Gestaltung von Lebenssituationen ist und mit der Entwicklung von Wohlbefinden einhergeht (Brunstein, Dargel, Glaser, Schmitt & Spörer, 2008). Für eine gelingende Zielverfolgung haben sich zwei Merkmale als bedeutsam herausgestellt: (1.) sollte sich eine Person mit ihrem Ziel identifizieren und entschlossen sein, dieses zu realisieren (Zielbindung), (2.) ist es ebenfalls wichtig, dass die Bedingungen für die Umsetzung des betreffenden Ziels geeignet sind (Realisierbarkeit). Darauf aufbauend entwickelte Dargel (2006) ein *Zieleffektivitätstraining*, das dazu dient, (a) die Bindung von Studierenden an persönliche Studienziele zu vertiefen und (b) die Planung zugehöriger Handlungsschritte zu konkretisieren. Das zugrundeliegende Modell und die Ansatzpunkte der Intervention sind in Abbildung 12 dargestellt.

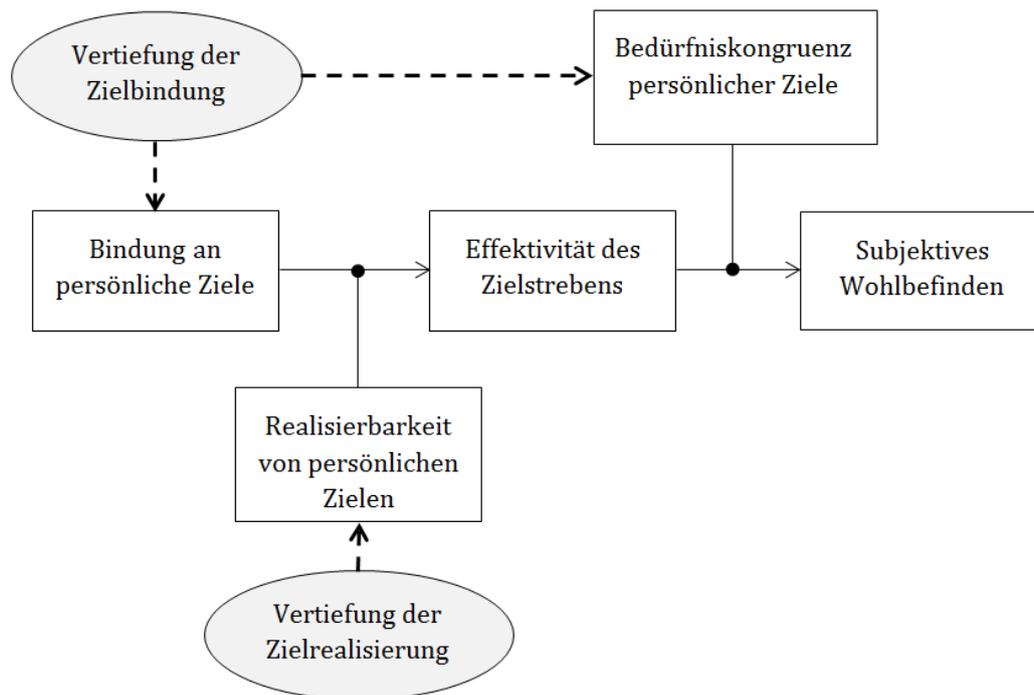


Abbildung 12: Teleonomisches Modell des subjektiven Wohlbefindens und Ansatzpunkte des Zieleffektivitätstrainings nach Dargel (2006)

In zwei Studien zeigte Dargel (2006), dass das Interventionsprogramm zu einer erhöhten Effektivität bei der Umsetzung persönlicher Studienziele führt und darüber vermittelt die akademische und soziale Anpassung im Verlauf des ersten Semesters verbessert. Beide Interventionskomponenten (Zielbindung und Zielplanung) leisten dabei einen eigenständigen Beitrag zur Steigerung der Effektivität beim Erreichen selbst gesetzter Ziele und erhöhen, wenn sie miteinander kombiniert werden, die Studienzufriedenheit deutlich (Brunstein et al., 2008). Sie schlagen eine Weiterentwicklung der Intervention vor, indem zur Förderung der akademischen und sozialen Anpassung im Studium, neben der Befähigung zur motivationalen Selbstregulation die Ziele auch auf den Erwerb spezifischer, studienrelevanter Fertigkeiten ausgeweitet werden. Weiterhin vermuten sie, dass die Wirksamkeit erhöht werden könne, wenn man die Intervention auf den Prozess der Zielverfolgung ausdehnt. Sheldon, Kasser, Smith und Share (2002) integrierten beispielsweise Beratungsangebote, die den Teilnehmern halfen, über Fortschritte bei der Realisierung persönlicher Ziele zu reflektieren und ggf. andere Strategien zu wählen, um ein Ziel, das auf Widerstände stößt, zu realisieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Vertreter des Stärkenansatzes in ersten Studien nachwiesen, dass der Einsatz von Stärken mit Wohlbefinden (Govindji &

Linley, 2007; Seligman et al., 2005), höherem Arbeitsengagement und Leistung am Arbeitsplatz (Clifton & Harter, 2003) einhergeht. Das erfolgreiche Verfolgen von Zielen hängt ebenfalls mit Wohlbefinden zusammen und lässt sich durch eine Intervention zur Förderung der Zielbindung und Zielrealisierung noch steigern. Eine Anwendung der von Dargel (2006) entwickelten Zieleffektivitätsintervention zur Steigerung von studien- bzw. professionsrelevanten Kompetenzen wurde bisher nicht erforscht und soll in der vorliegenden Arbeit verwirklicht werden.

2.3.4.3 STÄRKENANSATZ, DEFIZITORIENTIERUNG ODER DIE INTEGRATION BEIDER ANSÄTZE?

Obwohl Vertreter der Positiven Psychologie sich generell auf die Förderung von Stärken fokussieren, betonen viele klinische Psychologen die Notwendigkeit, sowohl Stärken als auch Schwächen zu integrieren und zu balancieren. Peterson und Seligman (2004), Lopez, Snyder und Rasmussen (2003) sowie Aspinwall und Staudinger (2003) schließen sich dieser Haltung an. *„We write from the perspective of positive psychology, which means that we are as focused on strength as on weakness and as much on ‚building‘ as ‚repairing‘, and as much on ‚fulfilling‘ as ‚healing‘ lives“* (Peterson & Seligman, 2004, S. 4). Die Überbetonung der Arbeit an Stärken und Wohlbefinden führe in den Augen einiger Forscher zu einer Vernachlässigung der Bedürfnisse von klinisch auffälligen Klienten, da viele Interventionsstudien der Positiven Psychologie an nicht-klinischen Stichproben durchgeführt wurden.

Die Erforschung der Wirksamkeit von Interventionen zur Förderung von Stärken steht noch relativ am Anfang (Minhas, 2010; Seligman et al., 2005; Sin & Lyubomirsky, 2009). Bisher gibt es nur wenige empirische Forschungsarbeiten, die untersuchen, ob die Arbeit an Stärken oder Schwächen bzw. die Integration beider Perspektiven von Vorteil ist. Haidt (2002) berichtet: *„It’s more fun to work on strengths than weaknesses (but it may not be better for you)“* (S. 1). Er ließ eine nicht-klinische Stichprobe von 218 Studierenden mit Hilfe des Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS; Peterson & Seligman, 2004) ihre Stärken und Schwächen identifizieren. Die Studierenden wurden in zwei Gruppen geteilt, die entweder zwei Wochen an einer persönlichen Stärke oder einer Schwäche arbeiteten. Nach zwei und vier Wochen wurden die Studierenden u.a. zu der Freude an der Arbeit mit den Stärken bzw. Schwächen, zu ihrem subjektiven Wohlbefinden, ihrer gesundheitlicher Verfassung und ihrem Selbstbewusstsein befragt. Es zeigte sich eine empirische Evidenz dafür, dass die Studierenden das Arbeiten an den Stärken als freudvoller empfanden als das Arbeiten

an ihren Schwächen. Die Hypothese, dass das Arbeiten an Stärken einen größeren positiven Effekt auf das Wohlbefinden, die gesundheitliche Verfassung und das Selbstbewusstsein hat, konnte nicht bestätigt werden. In einer qualitativen Nachbefragung, berichteten die Studierenden, dass sie größere Entwicklungen in der Arbeit an den Stärken erlebten. Einige Studierende empfanden es aber auch als hilfreicher, an ihren Schwächen statt an ihren Stärken zu arbeiten. Es gab jedoch keine unbehandelte Kontrollgruppe.

Rust, Diessner und Reade (2009) verfolgen mit ihrer Studie *Strengths only or strengths and relative weaknesses?* einen ähnlichen Ansatz. Sie ließen 76 Studierende ihre Stärken und Schwächen mit dem VIA-IS identifizieren. Anschließend teilten sie die Studierenden randomisiert in zwei Gruppen, die entweder an zwei Stärken oder an einer Stärke und einer Schwäche arbeiten. In ihrem subjektiven Wohlbefinden verbesserten sich beide Gruppen gleichermaßen im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe. Die beiden Interventionsgruppen unterschieden sich nicht bedeutsam voneinander. Die Autoren schlussfolgern, dass die Arbeit an einer Schwäche kombiniert mit einer Stärke das subjektive Wohlbefinden nicht verringern, sondern sogar verbessern könne.

Die Notwendigkeit der weiteren Erforschung der Integration von Stärken und Schwächen betonen auch Linley, Joseph, Harrington und Wood (2006). So gibt es kaum empirische Untersuchungen, die den in der Positiven Psychologie so populären Stärkenansatz in Interventionsstudien dem defizitorientierten Ansatz gegenüberstellen; genauso selten werden Synergieeffekte aus einem ganzheitlichen Förderansatz erforscht, der beide Facetten integriert.

2.4 ZUSAMMENFASSUNG

Der Lehrerberuf gehört national und international zu den besonders belastenden Berufen, da Lehrkräfte Disziplinproblemen mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, administrative Zusatzaufgaben, multiplen Ziele, Aufgaben- und Bedingungs Vielfalt sowie meist unklaren und sporadischen Rückmeldungen gegenüberstehen (Evers, Brouwers & Tomic, 2002; Farber, 1991; Guglielmi & Tatrow, 1998; OECD, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007a).

Der Ansatz der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) von Schaarschmidt und Fischer (2001) basiert auf diesen salutogenetischen Prinzipien (Antonovsky, 1987) und bündelt die zentralen Facetten Arbeitsengagement,

Widerstandsfähigkeit und arbeitsbezogenes Wohlergehen. Lehrkräfte zeigen im berufsübergreifenden Vergleich den höchsten Anteil des Risikomusters B (im Sinne einer Burnout-Symptomatik). Alarmierend ist, dass bereits 25% der Referendare und Lehramtsstudierenden betroffen sind. Personen, die mit den beruflichen Anforderungen nach den ersten vier Jahren im Lehrerberuf überfordert waren, waren zu einem Großteil auch schon im Studium überfordert und kaum engagiert (Rauin, 2008).

Dauerhafte Beanspruchung kann viele Konsequenzen nach sich ziehen, die zum einen die Lehrperson selbst betreffen, wie beispielsweise durch Einbußen ihrer psychischen und physischen Gesundheit. Zum anderen führe die daraus resultierende krankheitsbedingte Abwesenheit oder Frühpensionierung von betroffenen Lehrkräften zu einer zusätzlichen Belastung des Lehrpersonals an Schulen und zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Unterrichtsausfällen (Schaarschmidt, 2005). Weiterhin wurde empirisch gezeigt, dass Burnouttendenzen negativ mit Unterrichtsqualität und Klassenmanagement (kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, Interaktionstempo, wahrgenommener Gerechtigkeit) und der Motivation der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen (Klusmann et al., 2006; Klusmann et al., 2008b).

Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung der vielfältigen Anforderungen des Lehrerberufs können nur durch eine zunehmende Professionalisierung in der Lehrerausbildung vermittelt werden. Zwei Aspekte der Professionalisierung wurden in der vorliegenden Arbeit betont: Erfolgreiche Lehrkräfte sind diejenigen, die einerseits ein optimales Lernumfeld für ihre Schülerinnen und Schüler schaffen und ihre Lernprozesse fördern können und sich andererseits durch den kompetenten Umgang mit Belastung und Stress auszeichnen (Kyriacou, 2001; Maslach & Leiter, 1999).

Es wurden diverse Kompetenzmodelle und Standards der Lehrerbildung entwickelt. Hervorgehoben wurden die Standards der Lehrerbildung der KMK (2004), die seit dem Ausbildungsjahr 2005/2006 in Deutschland verbindlich sind, und das COACTIV-Mediationsmodell zur Wirkung der professionellen Kompetenz (z.B. Brunner et al., 2006). Dieses unterscheidet die Kompetenzbereiche Professionswissen, Motivation, Überzeugungen und Selbstregulation und wurde in verschiedenen Studien evaluiert (Kunter et al., 2011). Die Ergebnisse belegen, dass sich die professionellen Kompetenzen im Verhalten der Lehrkräfte widerspiegeln und dass tiefes fachdidaktisches Wissen, konstruktivistische Überzeugungen, Begeisterung für das Unterrichten und Selbstwirksamkeit sowie die selbstregulatorische Fähigkeit, mit den eigenen Ressourcen

haushalten zu können, bedeutsame Prädiktoren für höhere Unterrichtsqualität und günstigere Schülerergebnisse sind (Baumert et al., 2010; Dubberke et al., 2008; Klusmann et al., 2008b; Kunter et al., 2008). Die Befunde deuten darauf hin, dass die Voraussetzungen, die Lehrkräfte für eine gelingende Gestaltung des Unterrichts und eine erfolgreiche langandauernde Ausübung ihres Berufes benötigen, im berufsbiographischen Prozess von Studium und Vorbereitungsdienst prinzipiell erlern- oder vermittelbar sind und durch Praxiserfahrungen und Fortbildungen vertieft werden können und dass dieser Professionalisierungsprozess einerseits durch die Qualität der Lernangebote und andererseits durch die kognitiven, motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Lernenden beeinflusst wird (Kunter et al., 2011).

In der Studieneingangsphase und dem weiteren Studienverlauf sollten Lehramtsstudierende neben dem Erwerb von fachbezogenen kognitiven (Wissen und Überzeugungen) Kompetenzaspekten sich auch mit motivationalen und selbstregulatorischen Aspekten, mit den eigenen Ressourcen haushalten zu können, auseinandersetzen. Die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte in Bezug auf die kognitiven und selbstregulatorischen, psychosozialen Kompetenzen rückt demnach immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit, da diese grundlegend für die Bewältigung der vielfältigen beruflichen Anforderungen ist (Klusmann & Baumert, 2009; Klusmann, 2011a).

In diesem Sinne weisen die Forderungen der Standards der Lehrerbildung, die eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Belastung als Teil erfolgreichen professionellen Handelns verstehen (KMK, 2004), den Weg hin zur dringend notwendigen Integration des Themas *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* in die professionelle Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Die Grundlagen für das Identifizieren von beruflichen Stressoren und für einen gelingenden Umgang mit diesen werden bereits in der Ausbildung gelegt. Dazu sollten sie in Anlehnung an Schaarschmidt und Kieschke (2007a) in folgenden Punkten stärker unterstützt werden: (1.) der Verständigung zu den fachlichen, psychischen und sozialen Anforderungen des Lehrerberufs, dem Abgleich mit den eigenen Voraussetzungen und der darauf basierenden Reflexion über die persönlichen Kompetenzen und Schwächen sowie den Entwicklungsbedarf, (2.) der Förderung der studien- und berufsbezogenen Motivation, (3.) der besseren Befähigung zum Umgang mit schwierigen sozial-kommunikativen Anforderungen des späteren Lehrerberufs, (4.) der Arbeits- und Zeitorganisation in Bezug auf den Studien-, aber auch den späteren Berufsalltag und (5.) dem Erwerb von

Kompetenzen zur Reflexion und Bewältigung von Stresssituationen, welche für den beruflichen Erfolg sowie für die Gesundheit der zukünftigen Lehrkräfte unerlässlich sind.

Aus der Vielfalt möglicher Erklärungsansätze zur Entstehung von Burnout, die sowohl berufliche Anforderungsstrukturen als auch persönliche Ressourcen im Umgang mit Beanspruchung umfassen (vgl. Kapitel 2.1.3), ergibt sich auch ein weites Spektrum von Präventionsstrategien. Einige setzen an der Verbesserung der Arbeitsbedingungen im Sinne der Verhältnisprävention (vgl. Kapitel 2.3.1) an. Andere stellen die Stärkung der individuellen personalen Ressourcen und die Förderung von berufsbezogenen Kompetenzen sowie der Lehrerselbstwirksamkeit durch eine professionelle Lehreraus- und weiterbildung im Sinne der Verhaltensprävention, in den Mittelpunkt (vgl. Kapitel 2.3.2).

Die stressreduzierende Wirkung von Stressbewältigungstrainings konnte in Metaanalysen bestätigt werden (Bamberg & Busch, 1996; van der Klinket al., 2001). Neben den ‚klassischen‘ Stressbewältigungstrainings erscheint es lohnend, Interventionen zur Verbesserung der beruflichen Kompetenz im Hinblick auf ihre Wirkung auf die Lehrgesundheit zu überprüfen. Da ein kompetenter Umgang mit Belastung im Lehrerberuf möglichst früh gefördert werden sollte, erscheint es sinnvoll bereits während des Studiums an der Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte in diesem Bereich anzusetzen. Nur sehr wenige Präventionsprogramme sind bisher auf die Bedürfnisse von angehenden Lehrkräften und die professionellen Kompetenzen, die diese zur erfolgreichen Bewältigung der Arbeitsanforderungen benötigen, abgestimmt und evaluiert.

Für Studierende des Lehramts und Lehrkräfte wurden Programme zum selbstsicheren Umgang mit störendem oder aggressivem Schülerverhalten (Dann & Humpert, 2002; Hinsch & Pfingsten, 2002) und ein Kompetenztraining zur Beratung von Eltern entwickelt (Hertel, 2009). Im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie wurden u.a. psychologische Unterstützungsangebote für im Beruf stehende Lehrkräfte, für Referendare und für Lehramtsstudierende entwickelt (Abujatum et al., 2007). Das Potsdamer Trainingsmodell zur Stärkung der individuellen Ressourcen basiert vorrangig auf der AVEM-Diagnostik, der Vermittlung von Zeit- & Selbstmanagementstrategien, Zielsetzungs- und Entspannungstechniken. Es wurden auch erste Ansätze, wie beispielsweise Selbsterkundungsverfahren mit Fremdeinschätzung, Eignungspraktika und Veranstaltungen mit Laufbahnberatung zum Studienbeginn entwickelt, die

Lehramts-Aspiranten zu einer stärker reflektierten Entscheidung für den Lehrerberuf bewegen sollen (vgl. Kapitel 2.2.1.2).

Die Optimierung des Studiums durch die forschungsbasierte Entwicklung und Evaluation lehrerspezifischer Präventionsmaßnahmen zur Reduktion von Beanspruchungs- und Stress-Symptomen und zur Reflexion und Förderung professioneller Kompetenzen bereits im Lehramtsstudium ist ein Anliegen der vorliegenden Arbeit.

Bislang wurde jedoch kaum untersucht, wie Lehrkräfte bereits während ihrer Ausbildung ihre beruflichen Kompetenzen und darüber vermittelt, ihr Wohlbefinden und ihre Belastbarkeit steigern können. Das erfolgreiche Verfolgen studienrelevanter Ziele ist eng mit Wohlbefinden verknüpft. Maßnahmen, die die Zielbindung und Realisierbarkeit von selbstgesetzten Studienzielen erhöhen, wirken sich positiv auf die Zielrealisierung und das Wohlbefinden aus (Brunstein et al., 2008; Dargel, 2006). Eine Anwendung der von Dargel (2006) entwickelten Zieleffektivitätsintervention zur Steigerung von studien- bzw. professionsrelevanten Kompetenzen wurde bisher nicht erforscht und soll in der vorliegenden Arbeit verwirklicht werden.

Eine weitere bisher nur wenig berücksichtigte Frage ist, ob man Kompetenzen eher traditionell defizitorientiert fördert und an den kaum oder weniger ausgeprägten Kompetenzen ansetzt oder verfolgt man einen Stärkenansatz und fokussiert sich auf bereits sehr stark ausgeprägte Kompetenzen? Vertreter des stärkenfokussierten Ansatzes zeigen in ersten Studien, dass die Entwicklung und der Gebrauch von Stärken höhere positive Auswirkungen auf Leistung, die Erreichung von Zielen und die Zufriedenheit hat als die Arbeit an Schwächen. Bisher gibt es nur wenige empirische Forschungsarbeiten, die untersuchen, ob die Arbeit an Stärken oder Schwächen bzw. die Integration beider Perspektiven von Vorteil ist (Linley et al., 2006; Minhas, 2010; Rust et al., 2009; Seligman et al., 2005; Sin & Lyubomirsky, 2009).

3. FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN

Die vorliegende Arbeit greift den Bedarf an Interventionsstudien zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Belastung und Beanspruchung durch Stärkung der individuellen Ressourcen und professionellen Kompetenzen auf und setzt bei der Qualifizierung der zukünftigen Lehrkräfte bereits im Studium an.

Da Lehramtsstudierende nur teilweise durch Praktika den Belastungsfaktoren des Arbeitsplatzes ausgesetzt sind und aufgrund der Tatsache, dass persönliche Bewertungs- und Bewältigungsprozesse für den Umgang mit Beanspruchung eine zentrale Rolle einnehmen, steht die Veränderung der Arbeitsplatzbedingungen im Sinne der Verhältnisprävention nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Vielmehr setzt die Arbeit an der Stärkung individueller personaler Ressourcen und der Förderung berufsbezogener Kompetenzen sowie der Lehrerselbstwirksamkeit im Sinne der Verhaltensprävention an. Diese werden als zentrale Ansätze zur Bewältigung der vielfältigen Anforderungen im Lehrerberuf verfolgt. Da die Prädiktoren für Wohlbefinden und für Beanspruchung unterschiedlich sein können (Klusmann et al., 2008b), wird eine differenzierte Erhebung und Betrachtung beider Maße angestrebt: die Steigerung des Wohlbefindens sowie die Reduzierung von beruflicher Belastung. Grundlage bildet dabei eine Diagnostik auf Basis der folgenden Instrumente: *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2003), *Fit für den Lehrerberuf* (FIT; Herlt & Schaarschmidt, 2007) und *Values in Action Inventory of Strengths* (VIA-IS; Peterson & Seligman, 2004).

Zur Entwicklung individueller beruflicher Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden wird die Zieleffektivitätsintervention von Dargel (2006) aufgegriffen. Diese fördert das strukturierte Verfolgen eines Ziels durch Steigerung der Zielbindung und Zielrealisierbarkeit (Brunstein et al., 2008).

Basierend auf ersten empirischen Hinweisen, dass die Arbeit an Stärken positive Auswirkungen auf die Leistung, das Arbeitsengagement, die Erreichung von Zielen und die Zufriedenheit hat, möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Überprüfung der Effektivität von stärkenbasierten Interventionsansätzen, die ein defizitorientiertes Vorgehen integrieren, leisten, da diese bisher nur wenig erforscht sind (Linley et al., 2006; Minhas, 2010; Rust et al., 2009; Seligman et al., 2005; Sin et al., 2009). Vor diesem Hintergrund verfolgt die Arbeit zwei Ziele:

(I.) Die Entwicklung und Durchführung des Interventionsprogramms *Gestärkt für den Lehrerberuf*, das Lehramtsstudierende dazu befähigt:

- (1.) persönliche Voraussetzungen und berufliche Kompetenzen zu reflektieren und eigene Stärken und Schwächen zu identifizieren,
- (2.) berufliche Kompetenzen anhand des Beispiels von zwei individuell ausgewählten Kompetenzen durch einen gezielten Handlungsplan weiterzuentwickeln, der im Laufe von acht Wochen umgesetzt werden soll,
- (3.) sich mit Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und den eigenen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern auseinanderzusetzen und individuelle Risikofaktoren zu erkennen,
- (4.) Möglichkeiten zum Umgang mit Beanspruchung sowie zur Steigerung von Wohlbefinden kennenzulernen.

(II.) Das zweite Ziel ist die Evaluation des entwickelten Interventionsprogramms mit einem Prätest-Posttest-Follow-up-Test-Vergleichsgruppen-Design. Dieser empirische Teil der Arbeit widmet sich den folgenden Fragestellungen:

- (1.) Ist die Intervention im Vergleich zu einer nichtbehandelten Kontrollgruppe wirksam? Ist ein stärkenfokussierter Interventionsansatz gegenüber einem schwächenfokussierten Ansatz von Vorteil bzw. lassen sich additive Effekte aus der Kombination beider Ansätze nachweisen? Es wurden folgende Kriterien zur Überprüfung der Wirksamkeit herangezogen:
 - (a) Reflexionsfähigkeit der eigenen beruflichen Kompetenzen,
 - (b) Lehrerselbstwirksamkeit,
 - (c) Entwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen,
 - (d) Belastung und Burnout-Risikomuster,
 - (e) Arbeitsengagement,
 - (f) Widerstandsfähigkeit,
 - (g) Emotionales Erleben,
 - (h) Soziale Validität.

- (2.) Wie wirkt sich ein stärkenfokussierter Interventionsansatz im Vergleich zu einem schwächenfokussierten Ansatz bzw. die Kombination aus beiden Ansätzen auf motivationale Prozesse bei der Erreichung selbst gesetzter Ziele zur Entwicklung von Kompetenzen aus? Folgende motivationale Prozesse sind dabei von Interesse:
 - (a) Zielbindung und Zielrealisierung,
 - (b) Zieleffektivität und Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen.

- (3.) Inwieweit mediierten motivationale Prozesse der Zielverfolgung die Wirkung der drei Interventionsansätze hinsichtlich der angestrebten Interventionsziele?

Die in Kapitel vier vorgestellte Intervention wurde daher in drei Varianten durchgeführt: (1.) Förderung von bereits gut ausgeprägten Kompetenzen (Stärkenintervention), (2.) Förderung weniger ausgeprägter Kompetenzen (Schwächenintervention), (3.) kombinierte Intervention: Förderung von Stärken sowie Umgang mit Schwächen.

Die Evaluation der Intervention ist in drei Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt wird die generelle Wirksamkeit des Trainings auf die abhängigen Variablen überprüft und die Intervention einer unbehandelten Kontrollgruppe gegenüber gestellt. Im zweiten Abschnitt wird die spezifische Wirkweise der unterschiedlichen Interventionsbedingungen hinsichtlich des Wirkungsprozesses analysiert. Im dritten Abschnitt wird die kombinierte Interventionsgruppe einem alternativen Training bezüglich ausgewählter abhängiger Variablen gegenübergestellt.

Das Modell zur Evaluation der verschiedenen Interventionsansätze bezüglich der angestrebten Interventionsziele ist in Abbildung 14 dargestellt. Dieses Modell stellt die Grundlage zur Überprüfung der Wirkung und Wirkweise der Intervention dar.

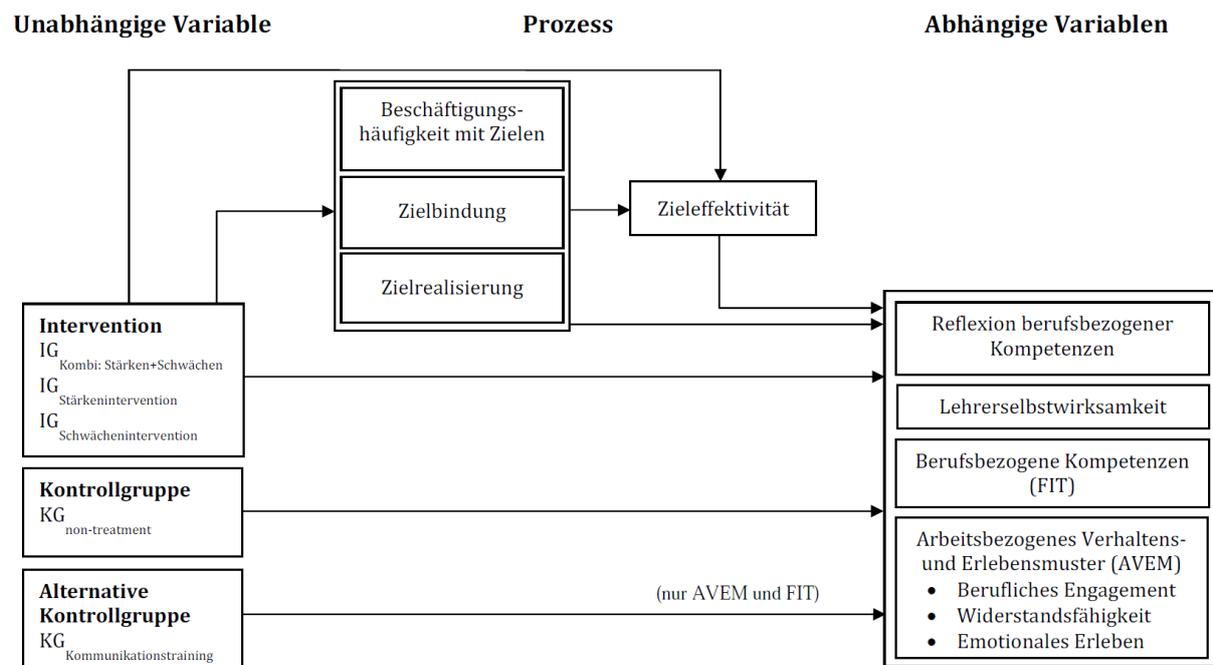


Abbildung 13: Modell zur Evaluation der Intervention *Gestärkt für den Lehrerberuf*

3.1 ÜBERPRÜFUNG DER WIRKSAMKEIT DER INTERVENTION

Erste empirische Studien zum stärkenfokussierten Ansatz ergaben, dass Selbstwirksamkeit, Engagement und subjektives Wohlbefinden unter anderem dadurch entstehen, dass man grundlegende Stärken erkennt, pflegt und sie im beruflichen oder privaten Alltag einsetzt (Govindji & Linley, 2007; Linley et al., 2010; Proctor et al., 2009; Minhas, 2010; Seligman, 2002; Seligman et al., 2005). Die in der Positiven Psychologie so oft proklamierte positive Wirkung des Stärkenansatzes wurde jedoch in kaum einer der bisher dazu veröffentlichten Studien dem defizitorientierten Ansatz gegenüber gestellt.

Basierend auf diesen ersten limitierten empirischen Erkenntnissen zur Wirkung des Stärkenansatzes wird die Theorie aufgestellt, dass sich die Entwicklung von Stärken positiver auf die Selbstwirksamkeit, das Engagement und das emotionale Erleben auswirkt als das defizitorientierte Vorgehen. Um diese Theorie zu testen, wurde die Interventionsgruppe, die auf dem Stärkenansatz basiert sowie die kombinierte Gruppe, die den Stärkenansatz durch den Defizitansatz ergänzt, einer unbehandelten Kontrollgruppe und einer rein defizitorientierten Interventionsgruppe gegenübergestellt. Da sowohl die kombinierte Intervention als auch die Stärkenintervention die Weiterentwicklung und den Einsatz von mindestens einer Stärke beinhalten, wird postuliert, dass sie in ihrer Wirksamkeit nicht nur der Kontrollgruppe, sondern auch dem defizitorientierten Ansatz in der Selbstwirksamkeit und den AVEM-Bereichen Engagement und emotionales Erleben überlegen sind.

Einige Vertreter der Positiven Psychologie betonen darüber hinaus, dass Interventionen nicht nur den einseitigen Blick auf die Stärken richten dürften, sondern, dass es nötig sei, beide Aspekte – den stärkenorientierten Ansatz und den Umgang mit den individuellen Schwächen – zu integrieren (Aspinwall & Staudinger, 2003; Linley et al., 2006; Lopez et al., 2003; Peterson & Seligman, 2004; Rust et al., 2009). Zur Förderung professioneller Kompetenzen für den Lehrerberuf ist mitunter auch das Arbeiten an individuellen Schwächen erforderlich, um Anforderungen des Berufslebens erfolgreich bewältigen zu können und das Beanspruchungserleben zu reduzieren. Denkbar wäre, dass das Arbeiten an Schwächen andere motivationale Prozesse anspricht als das Arbeiten an Stärken. Eine hoher Leidensdruck und starkes Beanspruchungserleben können einen Menschen ebenfalls motivieren, an seinen Schwächen zu arbeiten. Das Arbeiten an den eigenen Schwächen, kann wiederum zu Erfolgserlebnissen verbunden mit einem Kompetenzzuwachs führen und auch die Selbstwirksamkeit im Umgang mit den eigenen Schwächen und sogar die Widerstandsfähigkeit erhöhen. Für die Theorie, dass die Integration des Stärken- und des Schwächenansatzes zu additiven Synergieeffekten im Bereich der Selbstwirksamkeit, des Kompetenzzuwachses, und der Widerstandsfähigkeit führt, gibt es jedoch bisher keine empirische Evidenz.

Die vorliegende Arbeit möchte diesen Bedarf aufgreifen. Abbildung 14 zeigt die postulierte Wirkung und Wirkweise der stärken- und schwächenfokussierten Intervention. Die unterschiedlichen motivationalen Prozesse, die über die Arbeit an Stärken bzw. an Schwächen angestoßen werden, sollen durch die Erhebung der Zielbindung, -realisierbarkeit und die Beschäftigungshäufigkeit näher beleuchtet werden. Dieser Wirkungsprozess wird im zweiten Abschnitt der Hypothesenprüfung genauer betrachtet. Es wird vermutet, dass die Integration beider Ansätze zu einem additiven Effekt führt, der sich vermittelt über die Zielvariablen in den ausgewählten abhängigen Variablen zeigt.

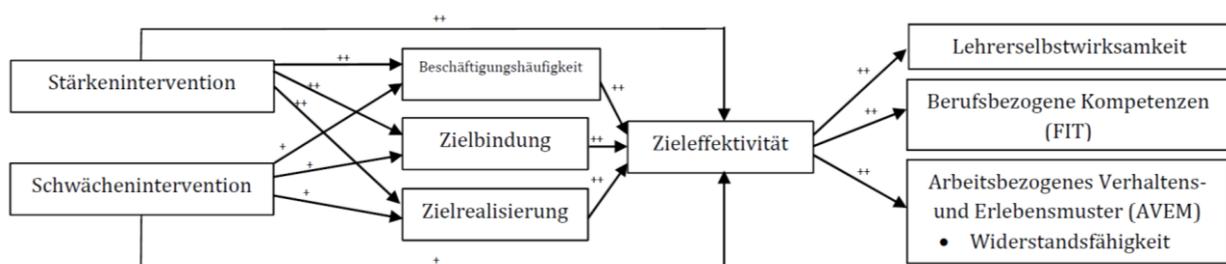


Abbildung 14: Hypothetisches Modell zum Wirkungsprozess der Intervention

Die theoretisch vermutete größte Steigerung der Widerstandsfähigkeit durch ein ganzheitliches Vorgehen des stärken- und schwächenintegrierenden Ansatzes sollte sich auch im Beanspruchungserleben in Form einer Reduzierung des AVEM-Risikomusters B widerspiegeln. Zur Prüfung der generellen Wirksamkeit werden die drei Interventionsvarianten einer unbehandelten Kontrollgruppe gegenübergestellt. Die Effektivität der Arbeit an berufsbezogenen Stärken, Schwächen sowie additive Effekte der Kombination aus Stärken und Schwächen werden an folgenden Kriterien überprüft:

- (a) Steigerung von Kompetenzreflexion, Lehrerselbstwirksamkeit und beruflicher Kompetenzen,
- (b) Steigerung von Engagement, Widerstandsfähigkeit und Wohlbefinden sowie Verringerung von subjektiv empfundener Beanspruchung.

Der erste Teil jeder Hypothese (a) testet die generelle Wirksamkeit aller Interventionsvarianten im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe. Der zweite Teil der Hypothese (b) prüft die Theorie, dass sich die Entwicklung von Stärken positiv auf Engagement und emotionales Erleben auswirkt bzw. dass in den Bereichen Selbstwirksamkeit, Kompetenzentwicklung und Widerstandsfähigkeit Synergieeffekte aus dem Zusammenspiel des Stärkenansatzes und dem defizitorientierten Vorgehen entstehen. Im Folgenden werden die für das vorliegende Forschungsprojekt aufgestellten Hypothesen beschrieben.

3.1.1 BERUFLICHE KOMPETENZEN

Hypothese 1: Steigerung der Reflexionsfähigkeit über berufsrelevante Kompetenzen

Da sich die Teilnehmer in allen Interventionsgruppen durch verschiedene diagnostische Verfahren sowohl mit ihren Stärken als auch mit ihren Schwächen beschäftigen, wird erwartet, dass Teilnehmer der Interventionsgruppen vom Prätest zum Post- und Follow-up-Test eine Steigerung der *Reflexionsfähigkeit* über ihre berufsbezogenen Kompetenzen aufweisen werden und damit Teilnehmern der unbehandelten Kontrollgruppe überlegen sind.

Hypothese 2: Steigerung der Lehrerselbstwirksamkeit

Alle drei Interventionsvarianten beabsichtigen die Förderung von Kompetenzen. Es wird vermutet, dass die Kompetenzentwicklung mit einer Erhöhung der

LehrerSelbstwirksamkeit einhergeht. Daher wird postuliert, dass (a) Teilnehmer aller Interventionsgruppen im Vergleich zu Teilnehmern der unbehandelten Kontrollgruppe zum Post- und Follow-up-Test eine stärker ausgeprägte *LehrerSelbstwirksamkeit* aufweisen werden. Es wird davon ausgegangen, dass die kombinierte Intervention, die den Stärkenansatz sowie den Defizitansatz integriert, ganzheitlicher wirkt. Daher wird der Kompetenzzuwachs dieser Untersuchungsgruppe am größten sein. Es wird erwartet, dass (b) Teilnehmer der kombinierten Intervention bezüglich der *LehrerSelbstwirksamkeit* stärker von der Intervention profitieren als Teilnehmer der Stärkenintervention bzw. Teilnehmer der Schwächenintervention.

Hypothese 3: Steigerung der selbsteingeschätzten beruflichen Kompetenzen

Alle drei Interventionsvarianten sollen eine Kompetenzentwicklung bewirken. Daher wird angenommen, dass Teilnehmer der Interventionsgruppen vom Prätest zum Post- und Follow-up Test (a) eine Steigerung der selbsteingeschätzten *beruflichen Kompetenzen* zeigen und damit der unbehandelten Kontrollgruppe überlegen sind. Es wird erwartet, dass (b) Teilnehmer der kombinierten Intervention in ihrem Kompetenzzuwachs stärker von der Intervention profitieren als Teilnehmer der Stärkenintervention bzw. Teilnehmer der Schwächenintervention.

3.1.2 BEANSPRUCHUNG UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT

Hypothese 4: Verringerung von Beanspruchung und Burnout-Risikomuster

Es wird vermutet, dass sich zum Posttest und zum Follow-up-Test das AVEM-Risikomuster B (a) bei Teilnehmern aller Interventionsgruppen im Vergleich zu Teilnehmern der unbehandelten Kontrollgruppe verringert. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen, die ganzheitlich an ihren Stärken und gleichsam an ihren Schwächen arbeiten, einen besseren Umgang mit Beanspruchung und eine höhere Widerstandsfähigkeit erzielen können. Daher wird postuliert, dass (b) Teilnehmer der kombinierten Trainingsgruppe stärker vom Training profitieren werden als Teilnehmer der Stärkenintervention bzw. Teilnehmer der Schwächenintervention.

Hypothese 5: Steigerung des beruflichen Engagements

Es wird erwartet, dass das Interventionsprogramm (a) das *berufliche Engagement* (AVEM-Dimensionen 1-4) bei Teilnehmern aller Interventionsvarianten im Vergleich zu Teilnehmern der unbehandelten Kontrollgruppe steigert. Die Arbeit an den Stärken wirkt sich nicht nur positiv auf die Selbstwirksamkeit, sondern auch auf die Motivation und das Engagement aus (Linley et al., 2010). Da sowohl die kombinierte Intervention als auch die Stärkenintervention die Weiterentwicklung und den Einsatz von mindestens einer Stärke beinhalten, wird postuliert, dass (b) Teilnehmer der kombinierten Trainingsgruppe und der Stärkenintervention stärker vom Training profitieren werden als Teilnehmer der Schwächenintervention.

Hypothese 6: Steigerung der Widerstandfähigkeit

Die Intervention steigert (a) die *Widerstandfähigkeit* (AVEM-Dimensionen 5-8) bei Teilnehmern aller Interventionsvarianten im Vergleich zu Teilnehmern der unbehandelten Kontrollgruppe. Es wird vermutet, dass der ganzheitliche Ansatz der kombinierten Intervention, die den Stärkenansatz und den Defizitansatz integriert, für die Entwicklung der *Widerstandsfähigkeit* am vorteilhaftesten ist. Daraus leitet sich ab: dass (b) die Teilnehmer der kombinierten Trainingsgruppe stärker von der Intervention profitieren als Teilnehmer der Stärkenintervention und der Schwächenintervention.

Hypothese 7: Verbesserung des emotionalen Erlebens

Die Intervention verbessert (a) das *emotionale Erleben* (AVEM-Dimensionen 9-11) bei Teilnehmern aller Interventionsgruppen im Vergleich zu Teilnehmern der unbehandelten Kontrollgruppe. Die Arbeit an den Stärken wirkt sich positiv auf das subjektive Wohlbefinden aus (Linley et al., 2010). Da sowohl die kombinierte Intervention als auch die Stärkenintervention die Weiterentwicklung und den Einsatz von mindestens einer Stärke beinhalten, wird postuliert, dass (b) die Teilnehmer der kombinierten Trainingsbedingung und der Stärkenintervention stärker vom Training profitieren als Teilnehmer der Schwächenintervention.

3.2 ÜBERPRÜFUNG DES SPEZIFISCHEN WIRKMODELLS DER INTERVENTION

Wenig untersucht sind die Fragen, wie und warum Stärken auf das Wohlbefinden und das Engagement wirken (Linley et al., 2010). In Bezug auf die Wirkmechanismen des Stärkenansatzes konnte bisher nachgewiesen werden, dass Personen die selbst-konkordante Ziele verfolgen, die ihren Stärken entsprechen, sich mehr anstrengen und ausdauernder sind. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, die Ziele auch zu erreichen und die Zufriedenheit steigt (Govindji & Linley, 2007; Sheldon & Elliot, 1999). Das teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens (Brunstein et al., 1999) basiert ebenfalls auf der Annahme, dass das erfolgreiche Streben nach persönlich bedeutungsvollen Zielen mit der Entwicklung von Wohlbefinden einhergehen und sich durch eine Intervention zur Förderung der Zielbindung und Zielrealisierung noch steigern lässt (Brunstein et al., 2008). Eine Anwendung der von Dargel (2006) entwickelten Zieleffektivitätsintervention zur Steigerung von studien- bzw. professionsrelevanten Kompetenzen wurde bisher nicht erforscht und soll in der vorliegenden Arbeit verwirklicht werden. Empirisch bisher noch nicht untersucht ist auch die Frage, ob der stärkenfokussierte Ansatz gegenüber dem defizitorientierten Ansatz eine höhere Zielbindung und Zielrealisierung und dadurch eine effektivere Zielverfolgung bewirkt.

Basierend auf den empirischen Befunden, dass das Verfolgen selbst-konkordanter Ziele, die den individuellen Stärken entsprechen, zu einer besseren Verwirklichung der Ziele führt, wird die Theorie aufgestellt, dass das Arbeiten an den Stärken bzw. mit dem integrierten Ansatz zu einer stärkeren Zielbindung und Zielrealisierbarkeit bei den Teilnehmern führt als bei den Teilnehmern des defizitorientierten Ansatzes. Teilnehmer, die ausschließlich mit ihren Defiziten konfrontiert sind, haben vermutlich mehr innere und äußere Hindernisse im Prozess der Zielrealisierung zu überwinden als die anderen Teilnehmer, was sich in einer geringeren Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen und niedrigeren Zieleffektivität ausdrücken könnte. Es wird vermutet, dass die effektive Verfolgung der Ziele wiederum einen Effekt auf die abhängigen Variablen zum Kompetenzerwerb, der Lehrerselbstwirksamkeit und der Widerstandsfähigkeit hat und somit die Wirkung der Interventionsansätze vermittelt.

Zur Untersuchung der spezifischen Wirkweise wurden daher motivationale Effekte zur Entwicklung der Kompetenzen, die den Wirkungsprozess abbilden, innerhalb der drei Interventionsbedingungen getestet. Es wurde untersucht, ob die Arbeit an berufsbezogenen Stärken, an Schwächen oder der Kombination aus Stärken und Schwächen sich unterschiedlich auf die folgenden motivationalen Prozesse der Zielverfolgung auswirken:

- (a) Zielbindung und -realisierung,
- (b) Zieleffektivität und Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen.

Folgende Hypothesen werden aufgestellt:

Hypothese 8: Zusammenhang zwischen den Zielvariablen

Es wird ein positiver Zusammenhang zwischen *Zielbindung* und *-realisierung*, der Zieleffektivität sowie der *Beschäftigungshäufigkeit* mit den Zielen erwartet.

Hypothese 9: Zielbindung und -realisierung

Es wird erwartet, dass (a) sowohl die *Zielbindung* als auch (b) die *Zielrealisierung* zum Zeitpunkt der Zielerhebung direkt nach der Intervention und zum Post- sowie Follow-up-Test in der Kombinations- und Stärkengruppe höher ist als in der Schwächengruppe.

Hypothese 10: Zieleffektivität und Beschäftigungshäufigkeit

Es wird erwartet, dass (a) die *Zieleffektivität* und (b) die *Beschäftigungshäufigkeit* mit den Zielen zum Post- sowie Follow-up-Test in der Kombinations- und Stärkengruppe höher ist als in der Schwächengruppe.

Hypothese 11: Mediation

Es wird angenommen, dass die fördernde Wirkung des Interventionsprogramms auf die *Reflexionsfähigkeit*, die *Lehrerelbstwirksamkeit*, die *beruflichen Kompetenzen* sowie die AVEM-Dimensionen *Resignationstendenz* und *offensive Problembewältigung* durch die Zieleffektivität mediiert wird.

Um zu überprüfen, ob sich die unterschiedlichen Interventionsvarianten in der sozialen Akzeptanz bei den Teilnehmern unterscheiden, wurde die wahrgenommene Nützlichkeit, die Zufriedenheit mit den Methoden und dem Aufbau des Trainings und den antizipierten Folgen bei der Anwendung der gelernten Inhalte erfragt.

Hypothese 12: Soziale Validität

Es wird erwartet, dass die Kombinationsbedingung der Stärken- sowie der Schwächenbedingung in der (a) wahrgenommenen *Nützlichkeit*, (b) der *Zufriedenheit* mit den Methoden und dem Aufbau des Trainings und (c) den antizipierten *Folgen bei der Anwendung der gelernten Inhalte* überlegen ist.

3.3 WIRKSAMKEIT IM VERGLEICH MIT ALTERNATIVTRAININGS

Die Studie von Sharp und Forman (1985) belegt eine ähnliche Wirksamkeit von Kompetenztrainings (*class room management*) und ‚klassischen‘ Stressbewältigungstrainings auf Stresssymptome sowie auf das Unterrichtsverhalten von Lehrkräften. In der vorliegenden Untersuchung wurde demnach ebenfalls der Frage nachgegangen, ob die kombinierte Interventionsgruppe (Förderung von Stärken und Umgang mit Schwächen) einer alternativen Kontrollgruppe (Kommunikationstraining) in ihrer Wirksamkeit überlegen ist. Dieses Kommunikationstraining zielt auf die Stärkung der sozial-kommunikativen Kompetenzen ab, die für die Bewältigung der Anforderungen im Lehrerberuf zentral sind. Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Interventionsprogramm beabsichtigt neben der Kompetenzerweiterung im Bereich Professionswissen und Selbstwirksamkeit auch die Steigerung der professionellen Selbstregulation im Umgang mit den eigenen Ressourcen und der Reflexion von Beanspruchung. Es wird daher davon ausgegangen, dass die entwickelte Intervention ein größeres Spektrum an Kompetenzen fördert und zudem noch individueller auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingeht als das Kommunikationstraining.

Folgende Kriterien dienen zur Bestimmung der Effektivität:

- (a) Steigerung beruflicher Kompetenzen,
- (b) Steigerung von Widerstandsfähigkeit und Wohlbefinden sowie Verringerung von subjektiv empfundener Beanspruchung,
- (c) Soziale Validität.

Es werden folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 13: Steigerung der selbsteingeschätzten beruflichen Kompetenzen

Es wird angenommen, dass Teilnehmer der Kombinationsgruppe vom Prätest zum Posttest eine Steigerung der selbsteingeschätzten *beruflichen Kompetenzen* zeigen und Teilnehmern an der alternativen Intervention diesbezüglich überlegen sind.

Hypothese 14: Verringerung von Belastung und Burnout-Risikomuster

Durch die Intervention verringert sich zum Posttest das AVEM-Risikomuster B bei Teilnehmern der Kombinationsgruppe im Vergleich zu Teilnehmern der alternativen Trainingsgruppe.

Hypothese 15: Steigerung des beruflichen Engagements

Es wird postuliert, dass Teilnehmer der kombinierten Trainingsgruppe stärker vom Training profitieren als Teilnehmer des alternativen Trainings, indem sie zum Posttest ein höheres *berufliches Engagement* (AVEM-Dimensionen 1-4) zeigen.

Hypothese 16: Steigerung der Widerstandsfähigkeit

Es wird erwartet, dass Teilnehmer der Kombinationsgruppe zum Posttest eine höhere *Widerstandsfähigkeit* (AVEM-Dimensionen 5-8) aufweisen als Teilnehmer des alternativen Trainings.

Hypothese 17: Verbesserung des emotionalen Erlebens

Im Bereich des emotionalen Erlebens (AVEM-Dimensionen 9-11) wird erwartet, dass Teilnehmer der kombinierten Trainingsgruppe zum Posttest den Teilnehmern des alternativen Trainings überlegen sind.

Hypothese 18: Soziale Validität

Es wird erwartet, dass die Kombinationsgruppe der alternativen Kontrollgruppe (a) in der wahrgenommenen *Nützlichkeit*, (b) in der *Zufriedenheit* mit den Methoden und dem Aufbau des Trainings und (c) hinsichtlich der antizipierten *Folgen bei der Anwendung der gelernten Inhalte* überlegen ist.

4. INTERVENTIONSPROGRAMM ZUR STEIGERUNG BERUFSBEZOGENER KOMPETENZEN

Das Interventionsprogramm *Gestärkt für den Lehrerberuf* verfolgt das Ziel, Lehramtsstudierende dazu zu befähigen:

- (1.) persönliche Voraussetzungen und berufliche Kompetenzen zu reflektieren und eigene Stärken und Schwächen zu identifizieren,
- (2.) berufliche Kompetenzen anhand des Beispiels von zwei individuell ausgewählten Kompetenzen durch einen gezielten Handlungsplan weiterzuentwickeln, der im Laufe von acht Wochen umgesetzt werden soll. Als Grundlage dienen die Elemente *Zielbindung* und *Zielrealisierung* aus der Intervention zur Steigerung der Zieleffektivität und Zufriedenheit im Studium nach Dargel (2006; vgl. auch Brunstein et al., 2008),
- (3.) sich mit Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und den eigenen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern auseinanderzusetzen und individuelle Risikofaktoren zu erkennen,
- (4.) Möglichkeiten zum Umgang mit Beanspruchung sowie zur Steigerung von Wohlbefinden anzuwenden.

An diesen Zielen orientiert wurde ein achtwöchiges Interventionsprogramm entwickelt. Es besteht aus einem dreitägigen Intensivblock, in dem die Ziele der Intervention in fünf Modulen bearbeitet werden. Daran anschließend folgte eine achtwöchige Phase der Erarbeitung von zwei individuellen Kompetenzen mithilfe eines strukturierten Handlungsplans, der zuvor erarbeitet wurde. Zur Vorbereitung und Erhebung des Prätests fand vier Tage vor der Intervention ein erstes Treffen mit den Teilnehmern statt. Zum Abschluss der Intervention fand ein Treffen der Teilnehmer zur Auswertung des Zielfortschritts und zur Erhebung des Follow-up-Tests statt. Nachfolgend werden die Inhalte des Vorbereitungstreffens und der Interventionsmodule näher beschrieben. Einige Übungen sind im Anhang dokumentiert. Die Instrumente werden im Methodenteil näher vorgestellt.

Vorbereitung: Bei einer Vorbesprechung vier Tage vor dem Intensivblock wurden die Teilnehmer gebeten, einen Aufsatz mit 400 Wörtern zum Thema *Erfolgsmomente* zu schreiben. Darin sollten sie jeweils eine Situation beschreiben, in der sie im Studium, im Beruf oder privat erfolgreich gehandelt haben und für sich diejenigen

Kompetenzen reflektieren, die in dieser Situation zum Erfolg geführt haben. Weiterhin bearbeiteten die Teilnehmer in Vorbereitung auf das Seminar die drei Instrumente: *Values in Action Inventory of Strengths* (VIA-IS; Peterson & Seligman, 2004), *Fit für den Lehrerberuf* (FIT; Herlt & Schaarschmidt, 2007) und *arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2003).

Modul 1 „Gesundheit, Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit“: Nach einer Einführung in das Thema „Gesundheit, Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit“ im Sinne der Positiven Psychologie führten die Teilnehmer die Übungen *Dankbarkeitsbrief* (Gratitude visit) und *Drei gute Dinge* (Three good things) aus (vgl. Kapitel 2.3.4.2), welche empirisch nachweisbar das persönliche Wohlbefinden steigern (Seligman et al., 2005).

Modul 2 „Persönliche Stärken und Schwächen reflektieren“: Die individuellen Stärken und Schwächen wurden durch verschiedene Übungen und Instrumente erfasst. Die Übung *Erfolgsmomente*, die mittels eines Aufsatzes vorzubereiten war, wurde im Seminar in Kleingruppen mit dem Ziel weitergeführt, diejenigen Kompetenzen zu erkennen, die in dieser Situation zum Erfolg geführt haben. Diese Übung und die Auswertung des *Values in Action Inventory of Strengths* (VIA-IS; Peterson & Seligman, 2004) regten dazu an, die persönlichen Stärken und Schwächen besser zu reflektieren.

Modul 3 „Gesundheit und Beanspruchung im Lehrerberuf“: Die Anforderungen des Lehrerberufs und die damit verbundenen erforderlichen Kompetenzen sowie aktuelle Forschungsergebnisse zu Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf wurden vorgestellt und erarbeitet. Darüber hinaus dienten die Rückmeldungen zu dem *arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster* (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2003) und zu den Testergebnissen in den Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und Emotionen als Grundlage für die Reflexion der persönlichen Beanspruchung bereits im Studium und deren Ursachen. Im Seminar wurden Möglichkeiten zum Umgang mit bestimmten Risikomustern thematisiert. In Kleingruppen tauschten sich die Teilnehmer über ihre Erfahrungen und den Umgang mit Beanspruchung aus.

Modul 4 „Berufliche Kompetenzen“: Die Rückmeldungen zum *Fit für den Lehrerberuf* (FIT; Herlt & Schaarschmidt, 2007) bildeten die Grundlage für die Reflexion der persönlichen beruflichen Kompetenzen der Teilnehmer und der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Lehrerberufs. Auf Basis der Rückmeldungen aus den Fragebögen FIT und VIA sowie der Übung *Erfolgsmomente* erstellten die Teilnehmer ein Kompetenzprofil mit ihren Stärken und Schwächen.

Modul 5 „Kompetenzerweiterung durch gezielten Handlungsplan“: Anschließend wählten die Teilnehmer zwei individuelle berufsbezogene Kompetenzen aus, die sie innerhalb von acht Wochen gezielt weiterentwickeln wollen. Da die Trainingsteilnehmer interindividuell über unterschiedliche berufsbezogene Kompetenzen verfügen, werden sie dementsprechend auch unterschiedliche Kompetenzen trainieren. Daraufhin wird ein detaillierter Handlungsplan mit zwei Zielen erarbeitet, der die Entwicklung dieser Kompetenzen fördert und dazu anregt, diese auch auf andere Situationen zu übertragen. Anhand der beiden ausgesuchten Kompetenzen sollen die Teilnehmer modellhaft lernen, wie sie auch nach Abschluss des Interventionszeitraumes ihre Kompetenzen weiterentwickeln können.

Bei der Erstellung des Handlungsplans durchliefen die Studierenden die hochstrukturierten Übungen des *Zieleffektivitätstrainings* nach Dargel (2006), die sowohl zur Steigerung der Bindung an persönliche Ziele als auch der Realisierbarkeit der Ziele dienen.

Die Übungen zur Erhöhung der *Zielbindungen* fokussieren in Anlehnung an Zimmerman (1998) auf die „Wozu“-Frage selbstregulierten Handelns. Die Teilnehmer verknüpfen ihre angestrebten Ziele mit jeweils zwei prozessbezogenen und zwei ergebnisbezogenen *Anreizen*. Sie wurden dazu aufgefordert, zwei *langfristige Ziele* zu beschreiben, deren Verwirklichung durch die Erreichung des aktuell verfolgten Anliegens gefördert werden könnte. Die Interventionsteilnehmer sollten daraufhin skizzieren, welche *persönlichen Stärken* ihnen bei der Verfolgung des jeweiligen Ziels helfen könnten.

Die *Realisierbarkeit* der Ziele sollte durch Übungen zur *Zielplanung* erhöht werden. Diese widmen sich den an Zimmerman (1998) orientierten Fragen nach dem „Wie“, „Wann“, „Wo“ und „Mit Wem“ des selbst regulierten Handelns und orientierten sich an dem Konzept der Implementierungsintentionen von Gollwitzer (1993; 1999). In einem ersten Schritt sollten Handlungsmöglichkeiten bzw. -alternativen gedanklich exploriert werden. Dazu skizzierten die Teilnehmer vier aufeinander aufbauende Handlungsschritte, die zur Verwirklichung des jeweiligen Ziels notwendig sind. Für jeden Handlungsschritt legten sie fest, wann sie mit der Umsetzung beginnen und bis wann sie diesen erledigt haben wollen. In einem zweiten Schritt wurden die Teilnehmer darum gebeten, zwei *potenzielle Schwierigkeiten* zu beschreiben, denen sie sich bei der Umsetzung des jeweiligen Ziels gegenüber sehen und welche den Prozess der Zielverfolgung behindern könnten. Zu jeder potenziellen Schwierigkeit sollten sie

anschließend zwei Strategien beschreiben, wie sie diese bewältigen könnten. Dieses Vorgehen soll es den Interventionsteilnehmern ermöglichen, Hindernissen vorausplanend zu begegnen und dadurch die Kontrolle über die Ausführung zielführender Handlungen aufrechtzuerhalten. Für die Verfolgung von Zielen ist *soziale Unterstützung* sehr hilfreich. Daher sollten die Teilnehmer Personen benennen, die ihnen bei der Verwirklichung des angestrebten Ziels zur Seite stehen könnten und sie sollen beschreiben, wie bzw. wodurch die betreffenden Personen sie bei der Zielverfolgung unterstützen könnten. Die Teilnehmer entwarfen ihre Handlungspläne zunächst individuell. Anschließend tauschten sie sich in Kleingruppen á vier bis sechs Personen darüber aus und adjustierten ggf. die Pläne.

Es folgt eine achtwöchige Anwendungsphase. In dieser Phase arbeiten die Teilnehmer an ihren selbstgesetzten Zielen. In Anknüpfung an Brunstein et al. (2008) wurde die Intervention auf den Prozess der Zielverfolgung ausgedehnt, indem die Teilnehmer innerhalb der ersten vier Wochen des Interventionszeitraumes täglich ein halbstrukturiertes Tagebuch führten. Dies sollte die kontinuierliche Implementierung der geplanten Handlungen verstärken und gleichzeitig dazu dienen, die unmittelbaren Effekte der Handlung zu protokollieren und die Zielfortschritte zu reflektieren und ggf. andere Strategien zu wählen, um ein Ziel, das auf Widerstände stößt, zu realisieren.

Nach vier Wochen erfolgten eine schriftliche Zwischenevaluation des Zielfortschritts und die Erhebung des Posttests. Nach weiteren vier Wochen erfolgte eine Präsenzveranstaltung zur Reflexion und zum Austausch über den Prozess der Zielverfolgung und die Erhebung des Follow-up-Tests. Der Ablauf und die Ziele der Intervention sowie die Übungen und Materialien sind überblicksartig in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Ablauf der Intervention

Interventionsphase	Ziele	Übungen / Materialien
Vorbereitung (4 Tage vor dem Intensivblock)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organisatorische Absprachen 2. Vorbereitende Übungen und Erhebung des Prätests 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Erfolgsmomente</i> (Aufsatz, ca. 400 Wörter) • <i>Values in Action Inventory of Strengths</i> (VIA-IS; Peterson & Seligman, 2004), • AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2003) • <i>Fit für den Lehrerberuf</i> (FIT; Herlt & Schaarschmidt, 2007)
1. Modul: „Gesundheit, Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Einführung: Gesundheit, Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit 2. Förderung von Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation • <i>Dankbarkeitsbrief</i> (Seligman et al., 2005) • <i>Drei gute Dinge</i> (Seligman et al., 2005)
2. Modul: „Persönliche Stärken und Schwächen reflektieren“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifizieren und Reflektieren von persönlichen Stärken und Schwächen 2. Erstellen eines Kompetenzprofils 3. Reflexionen über eigene längerfristige Lebensziele 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Erfolgsmomente</i> schriftlich und mündlich • Meine Kernkompetenzen • Fragebogen zu Charakterstärken und Tugenden (VIA-IS; Peterson & Seligman, 2004) • Lebensziele und Lebenssinn
3. Modul: „Gesundheit und Beanspruchung im Lehrerberuf“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anforderungen des Lehrerberufs und die damit verbundenen erforderlichen Kompetenzen reflektieren 2. Forschungsergebnisse zu Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und Möglichkeiten zum Umgang damit kennenlernen 3. Reflexion der persönlichen Beanspruchung bereits im Studium 	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation • AVEM Rückmeldung zu den Mustern und den Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und emotionales Erleben • Reflexion der Ursachen und Beratung von Möglichkeiten zum Umgang mit Beanspruchung
4. Modul: „Berufliche Kompetenzen“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifizieren von Stärken und Schwächen in den beruflichen Kompetenzen und Erweitern des Kompetenzprofils 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung: <i>Fit für den Lehrerberuf</i> (FIT; Herlt & Schaarschmidt, 2007)
5. Modul: „Kompetenzerweiterung durch gezielten Handlungsplan“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erstellen eines gezielten Handlungsplans zur Förderung der beiden Kompetenzen 2. Erhöhung der Zielbindung und Zielrealisierung nach der Zieleffektivitätsintervention von Dargel (2006). 	<p>Zielbindung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positive Konsequenzen: Verknüpfung eines angestrebten Ziels mit positiven Anreizen, die während (Handlungsanreize) und nach (Ergebnisanreize) dessen Verwirklichung auftreten • Langfristige Ziele: Verknüpfung eines angestrebten Ziels mit längerfristig verfolgten Zielen • Eigene Stärken: Verknüpfung des verfolgten Ziels mit persönlichen Stärken <p>Zielplanung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsplan • Schwierigkeiten: Antizipation und Planung der Bewältigung von potenziellen Schwierigkeiten bei der Zielverfolgung • Soziale Unterstützung: Erschließung sozialer Ressourcen
Nachbereitung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Umsetzung des entwickelten Handlungsplans zur Förderung von zwei Kompetenzen innerhalb von 8 Wochen 2. Steigerung des Wohlbefindens 3. Tägliche Reflexion der Zielfortschritte 	<ul style="list-style-type: none"> • Halbstrukturiertes Tagebuch • Tägliches Durchführen der Übung <i>Drei gute Dinge</i> • Zwischenevaluation und Erhebung des Posttests per E-Mail • Reflexionstreffen nach 8 Wochen und Erhebung des Follow-up-Tests

5. METHODE

5.1 UNTERSUCHUNGSDESIGN

Um die postulierten Hypothesen empirisch zu prüfen, wurde eine feldexperimentelle Studie konzipiert, die über einen Zeitraum von fünf Semestern durchgeführt wurde. Für die Studie wurde ein 2 (Stärkenintervention: Teilnahme vs. keine Teilnahme) x 2 (Schwächenintervention: Teilnahme vs. keine Teilnahme)-Design verwendet (vgl. Tabelle 2). Die Teilnehmer in der *Stärkengruppe* beschäftigten sich mit der Förderung von individuellen berufsbezogenen Stärken (vgl. Kapitel 5.2.1), wohingegen die Teilnehmer der *Schwächengruppe* an ihren individuellen berufsbezogenen Schwächen arbeiteten (vgl. Kapitel 5.2.2). Die *Kombinationsgruppe* bearbeitete sowohl Stärken als auch Schwächen. Probanden, die an keiner der Interventionen teilnahmen, fungierten als ‚unbehandelte‘ *Kontrollgruppe*. Darüber hinaus wurden Teilnehmer eines Kommunikations- und Konfliktlösungstrainings als *alternative Intervention* in ausgewählten Variablen untersucht.

Tabelle 2: Untersuchungsdesign

	Stärkenintervention <i>Teilnahme</i>	Stärkenintervention <i>Keine Teilnahme</i>
Schwächenintervention <i>Teilnahme</i>	Kombinationsgruppe (IG _{Kombi})	Schwächengruppe (IG _{Schwächen})
Schwächenintervention <i>Keine Teilnahme</i>	Stärkengruppe (IG _{Stärken})	Kontrollgruppe (KG) und alternative Intervention (KG _{Kommunikation})

Im Wintersemester 2007/2008 fand ein Probelauf des entwickelten Trainings statt. Das Ziel war, den Aufbau und Ablauf der Intervention sowie die Materialien und Übungen zu erproben und zu optimieren ($N = 10$). Vom Sommersemester 2008 bis zum Wintersemester 2009/2010 wurden zwölf Trainings durchgeführt, an denen durchschnittlich 13 Studierende teilnahmen. Jede Trainingsgruppe wurde randomisiert einer der drei Interventionsbedingungen zugeteilt. Die Trainings fanden als Blockseminar zum einen im Rahmen der regulären Lehramtsausbildung im primarstufenspezifischen Bereich zum Ende des Bachelorstudiums statt. Zum anderen wurde das Training über das Projekt: *Coaching-Programm zum Erwerb sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen für den LehrerInnen-Beruf* (COPE) im Bereich Erziehungswissenschaftliche Kompetenzerweiterung: Psychologie bzw. Pädagogisch-

Psychologische Diagnostik, Beratung und Intervention angeboten. Die Teilnehmer konnten jeweils aus verschiedenen Seminarangeboten das Seminar *Gestärkt in den Lehrerberuf – Förderung berufsrelevanter Kompetenzen* wählen. Aus dem COPE-Programm wurden parallel auch die Daten der alternativen Trainingsgruppe *Kommunikation und Konfliktlösung* gewonnen. Die Daten der *unbehandelten Kontrollgruppe* wurden im Sommersemester 2009 in drei verschiedenen wöchentlichen Seminaren im primarstufenspezifischen Bereich und dem Lehramtsstudiengang *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde* erhoben.

Zur Prüfung der Intervention hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und des Wirkungsprozesses, wurden mit einer Reihe von standardisierten Instrumenten wiederholt verschiedene Kriterien wie *Kompetenzreflexion*, *LehrerSelbstwirksamkeit*, *berufliche Kompetenzen* und das *arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster* als abhängige Variablen im Selbstbericht erhoben.

Um zum anderen Effekte der Intervention auf den Wirkungsprozess der gezielt geplanten Kompetenzerweiterung feststellen zu können, wurden in den Interventionsgruppen unmittelbar nach der Zielerhebung, zum Post- und Follow-up-Test Skalen zur Erfassung der *Zielbindung* und der *Realisierbarkeit* von Zielen verwendet. Darüber hinaus wurde zum Post- und Follow-up-Test die *Effektivität* der Zielverfolgung mit einem Selbsteinschätzungsmaß gemessen. Zusätzlich wurde auch eine Skala zur Erhebung der *Beschäftigungshäufigkeit* mit den Zielen eingesetzt. Zur Prüfung potenzieller Moderatoreffekte wurde ausschließlich zum ersten Messzeitpunkt die *Depressivität* erfasst. In der alternativen Kontrollgruppe, dem Kommunikationstraining, wurden nur die *beruflichen Kompetenzen* und das *arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster* zum Prä- und Posttest sowie die *soziale Akzeptanz* des Trainings unmittelbar nach dem Training erhoben.

Der Prätest fand vier Tage vor der Intervention statt. Die teilnehmenden Studierenden wurden dazu aufgefordert, anhand einer standardisierten Buchstaben- und Zahlenkombination ihren persönlichen Code zu bilden, um eine verlässliche Datenzuordnung zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten vor Ort und den online durchgeführten gewährleisten zu können. Um ökonomische Post-Messungen durchführen zu können, wurden die Teilnehmer zum ersten Messzeitpunkt gebeten, ihre E-Mail-Adressen anzugeben, um sie zum Posttest – vier Wochen nach der Intervention – per E-Mail nach ihren Fortschritten zu befragen. Die abschließende Follow-up-Testung fand acht Wochen nach dem Training in einer Präsenzveranstaltung statt. Die Testungen

in der Kontrollgruppe wurden in denselben Zeitabständen durchgeführt, ohne dass die Studierenden zwischenzeitlich ein Training absolvierten. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Chronologie der verwendeten Untersuchungsinstrumente zu den einzelnen Messzeitpunkten.

Tabelle 3: Chronologie der Untersuchungsinstrumente

	Prätest			Zielerhebung			Posttest			Follow-up		
	4 Tage vor dem Training			direkt nach Training			4 Wochen nach Training			8 Wochen nach Training		
	IG	KG	KG _{Kom}	IG	KG	KG _{Kom}	IG	KG	KG _{Kom}	IG	KG	KG _{Kom}
Berufsrelevante Kompetenzen												
Skala zur Kompetenzreflexion	x	x					x	x		x	x	
Lehrerelbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999)	x	x					x	x		x	x	
Berufliche Kompetenzen (FIT; Herlt & Schaarschmidt, 2007)	x	x	x				x	x	x			
Belastung und psychische Gesundheit												
AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2003)	x	x	x				x	x	x	x	x	
Allg. Depressionsskala (ADS-K; Hautzinger & Bailer, 1993)	x	x										
Zielbezogene Variablen												
Zielbindung (Brunstein, 2001)				x			x			x		
Zielrealisierung (Brunstein, 2001)				x			x			x		
Zieleffektivität (Brunstein et al., 1998)				x			x			x		
Beschäftigungshäufigkeit mit Zielen (Brunstein, 1993)				x			x			x		
Weitere Variablen:												
Demographische Angaben	x	x	x									
Soziale Akzeptanz des Trainings				x		x						

Anmerkung: IG = Interventionsgruppen, KG = unbehandelte Kontrollgruppe, KG_{Kom} = alternative Kontrollgruppe: Kommunikationstraining.

5.2 STICHPROBE

Für die Studie wurden insgesamt $N = 380$ Lehramtsstudierende aller Fächer an der Universität Potsdam als Studienteilnehmer gewonnen. Es nahmen insgesamt 302 Studentinnen und 78 Studenten im Alter von 20 bis 46 Jahren an der Untersuchung teil. Zur Auswertung des Querschnitts zum ersten Messzeitpunkt (Prätest) standen die Daten von 380 Studierenden zur Verfügung, die im Durchschnitt 25.3 Jahre alt waren ($SD = 3.81$). Zur Auswertung des Längsschnitts wurden die Daten aller Messzeitpunkte pro Proband anhand eines Codes zusammengeführt. Unmittelbar nach Abschluss der Intervention (Zielerhebung) wurden ausschließlich die Interventionsgruppen zur sozialen Akzeptanz der Intervention und zu den Zielvariablen befragt. Die

Kontrollgruppe mit der alternativen Intervention füllte unmittelbar nach dem Training den Fragebogen zur sozialen Akzeptanz aus.

Der Posttest erfolgte nach vier Wochen online über einen Fragebogen per E-Mail. Es konnten allerdings nur die Daten von $N = 305$ Studierenden (252 Studentinnen und 53 Studenten) in einem durchschnittlichen Alter von 25.1 Jahren ($SD = 3.97$) mit den vorangegangenen Messzeitpunkten verbunden werden.

Als Follow-up-Test wurden acht Wochen nach der Intervention die Interventionsgruppen und die unbehandelte Kontrollgruppe erneut befragt. Zur Auswertung des Längsschnitts standen zum vierten Messzeitpunkt 218 Datensätze von 186 Studentinnen und 31 Studenten im durchschnittlichen Alter von 24.8 Jahren ($SD = 3.76$) zur Verfügung. Aus Tabelle 4 ist die Verteilung der Teilnehmer an der Studie und die durchschnittliche Anzahl der Hochschulsemester zu entnehmen. Für den Vergleich der Untersuchungsbedingungen mit einer unbehandelten Kontrollgruppe wurden nur die Teilnehmer einbezogen, die auch über alle Messzeitpunkte an der Untersuchung teilgenommen haben ($N = 218$).

Die alternative Kontrollgruppe konnte leider nicht für eine Teilnahme am Follow-up-Test gewonnen werden. Daher flossen nur die Personen in die Auswertung ein, welche bis zum Posttest an der Untersuchung teilgenommen haben ($n = 51$).

Die Studierenden haben zum ersten Messzeitpunkt durchschnittlich acht Hochschulsemester absolviert ($SD = 4.16$), wobei sich diese Anzahl in den einzelnen Untersuchungsbedingungen unterscheidet, wie Tabelle 4 zu entnehmen ist. Von den 380 Studierenden strebten 32.8% einen primarstufenspezifischen Abschluss an, 17.9% die Sekundarstufe I, 39.2% die Sekundarstufe II, 5.2% studierten auf Primarstufe und Sekundarstufe I und 4.9% auf Sekundarstufe I und II. Die Verteilung der Stichprobe auf die einzelnen Versuchsbedingungen sind ebenfalls der Tabelle 4 zu entnehmen.

Tabelle 4: Beschreibung der Gesamtstichprobe über alle Messzeitpunkte

	Hochschul- semester (<i>SD</i>)	<i>N</i> _{Prä}	<i>N</i> _{Zielerhebung}	<i>N</i> _{Post}	<i>N</i> _{Follow-up}
Gesamtstichprobe	8.08 (4.16)	380		305	218
Geschlecht (w/m)		302/78		252/53	186/32
Interventionsgruppe	8.95 (4.08)	159	159	144	134
Geschlecht (w/m)		127/32	127/32	120/24	113/21
IG _{Kombi}	9.45 (4.20)	63	63	59	56
IG _{Stärken}	8.76 (3.91)	50	50	42	38
IG _{Schwächen}	8.48 (4.11)	46	46	43	40
Kontrollgruppe					
KG_{unbehandelt}	6.21 (3.79)	129		110	84
Geschlecht (w/m)		110/19		93/17	73/11
KG_{Kommunikation}	9.22 (3.91)	92		51	-
Geschlecht (w/m)		65/27		39/12	-

5.3 UNTERSUCHUNGSBEDINGUNGEN

In diesem Abschnitt werden neben den Interventionsbedingungen die Inhalte und Abläufe der beiden Kontrollbedingungen beschrieben.

5.3.1 STÄRKENFOKUSSIERTER INTERVENTION

Der ausführliche Ablauf der allgemeinen Intervention zur Steigerung berufsbezogener Kompetenzen wurde bereits in Kapitel 4 beschrieben. Hervorzuheben ist, dass die Stärkenintervention darin besteht, dass sich die Teilnehmer bei der Auswahl der zu entwickelnden Kompetenzen ausschließlich auf ihre Stärken, d.h. ihre bereits sehr gut ausgeprägten Fähigkeiten, fokussierten. Nachfolgend wird die Intervention zusammenfassend beschrieben.

Viele Menschen sind sich ihrer Kompetenzen nur wenig bewusst. Daher besteht der erste Schritt der Stärkenintervention darin, die Stärken sowie die Schwächen in den persönlichen und beruflichen Kompetenzen zu identifizieren und ein Kompetenzprofil zu erstellen. Danach werden die Untersuchungsteilnehmer gebeten, zwei ihrer berufsbezogenen Kompetenzen auszuwählen, die sie in den folgenden acht Wochen weiterentwickeln möchten. Für das Training dieser Stärken wird sodann ein detaillierter Handlungsplan entwickelt. Da die Trainingsteilnehmer über individuell unterschiedliche Stärken verfügen, werden sie also auch unterschiedliche Stärken trainieren. Anhand der beiden ausgesuchten Stärken sollen die Trainingsteilnehmer

beispielhaft lernen, wie sie auch nach Abschluss des Interventionszeitraumes ihre Stärken weiterentwickeln können. Über einen Zeitraum von acht Wochen setzen die Teilnehmer ihren Handlungsplan um und reflektieren täglich die Zielfortschritte. Dazu dient in den ersten vier Wochen ein halbstrukturiertes Tagebuch. Sie führen darüber hinaus Übungen zur Steigerung des Wohlbefindens durch. Nach vier Wochen findet eine Zwischenevaluation des Zielfortschritts statt und es wird der Posttest per E-Mail durchgeführt. Nach acht Wochen treffen sich die Teilnehmer am Ende der Intervention zur Auswertung des Zielfortschritts und absolvieren den Follow-up-Test.

5.3.2 SCHWÄCHENFOKUSSIERTE INTERVENTION

Der Ablauf dieses Trainings enthält alle Interventionselemente der Stärkenintervention. Die Variation besteht darin, dass sich die Teilnehmer, nachdem sie ihr Profil der persönlichen und beruflichen Kompetenzen erstellt haben, für jeweils zwei Schwächen entscheiden, an denen sie in den folgenden acht Wochen arbeiten möchten. Daran anknüpfend entwickeln sie hierfür einen detaillierten Handlungsplan. Die Nachbereitung und die Erhebung des Post- und Follow-up-Tests sind in Ablauf und Durchführung mit der Stärkenintervention identisch.

5.3.3 KOMBINIERTER INTERVENTION FÜR STÄRKEN UND SCHWÄCHEN

Die kombinierte Interventionsgruppe verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, der sowohl bei den Stärken als auch bei den Schwächen ansetzt. Es werden ebenfalls alle Trainingselemente der Stärkenintervention umgesetzt. Die Variation besteht darin, dass sich die Teilnehmer, nachdem sie ihr Profil der persönlichen und beruflichen Kompetenzen erstellt haben, für jeweils eine Stärke und eine Schwäche entscheiden, an denen sie in den folgenden acht Wochen arbeiten möchten. Es folgt die Ausarbeitung und die Umsetzung des Handlungsplans sowie die Nachbereitung, wie bereits für die Stärkenintervention beschrieben.

5.3.4 KONTROLLGRUPPE

Die Kontrollgruppe erhielt keine Interventionsmaßnahme. Es fand lediglich die Erhebung des Prä-, Post und Follow-up-Tests statt. Die Teilnehmer konnten auf Anfrage nach Abschluss der Untersuchung eine individuelle Rückmeldung zu den Testergebnissen gekoppelt an ein Beratungsgespräch erhalten.

5.3.5 ALTERNATIVE INTERVENTION

Um zu überprüfen, ob bzw. inwieweit sich die Teilnehmer der entwickelten kombinierten Intervention in ihrer Kompetenzentwicklung und ihrem Bewältigungsmuster bei Belastungen gegenüber einer alternativen Intervention unterscheiden, wurden Teilnehmer eines der kombinierten Interventionsbedingung strukturell ähnlichen Trainings untersucht, das darauf abzielt, sozial-kommunikative Kompetenzen für Lehramtsstudierende zu trainieren.

Das Training *Kommunikation und Konfliktlösung* beschäftigt sich mit verbalen und nonverbalen Kommunikationsformen und orientiert sich inhaltlich sowohl an dem humanistischen Ansatz von Carl Rogers (2009) als auch an der Theorie der niederlagenlosen Konfliktbewältigung nach Thomas Gordon (1994). Die Studierenden bekommen theoretisch und praxisnah Grundlagen einer erfolgreichen Kommunikation in alltäglichen und schulischen Konfliktsituationen aufgezeigt, analysieren ausgewählte Fallbeschreibungen und erproben in Rollenspielen und praktischen Übungen ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten. Dabei werden Selbstdarstellungen, problematische Zweiergespräche, wie auch das Auftreten vor und der Umgang mit Gruppen thematisiert. Die Übertragung auf den Kontext Schule nimmt dabei einen großen Raum ein. Praktische Übungen und Videofeedback ermöglichen den Teilnehmern eine produktive Selbstreflexion. Das Training findet in einem dreitägigen Kompaktformat statt und der zeitliche Rahmen ist mit dem der Interventionsgruppe identisch. Es gibt in diesem Training jedoch keine achtwöchige Nachbereitungsphase.

5.4 TREATMENTINTEGRITÄT

Die Intervention *Gestärkt für den Lehrerberuf* wurde in allen drei Varianten von ein und derselben Trainerin durchgeführt. Ein Trainerleitfaden, der genaue Anweisungen zum Ablauf des jeweiligen Trainings und zu Übungen enthielt, sowie die verwendeten Trainingsmaterialien wurden von der Autorin erstellt. Die Treatmentintegrität wurde über das gesamte Training hinweg erfasst. Die Trainerin notierte für jeden Trainingstag, welche der geplanten Elemente realisiert wurden und ob es im Trainingsverlauf zu Schwierigkeiten kam. Es wurde sichergestellt, dass in jedem Training alle Trainingselemente umgesetzt wurden. Die Daten der unbehandelten Kontrollgruppe wurden ebenfalls von der Autorin erhoben. Das Training in der alternativen

Kontrollgruppe *Kommunikation und Konfliktlösung* und die Erhebung der Daten wurden durch geschulte Trainerinnen im Rahmen der programminternen Evaluation von COPE durchgeführt und der Autorin zur Verfügung gestellt.

5.5 ABHÄNGIGE VARIABLEN

Zur Untersuchung der Wirksamkeit und des Wirkungsprozesses der Intervention wurde in der vorliegenden Studie eine Reihe von Untersuchungsinstrumenten eingesetzt. In diesem Abschnitt werden zunächst die Instrumente zu den berufsbezogenen Kompetenzen, der Belastung und psychischen Gesundheit und anschließend die zielbezogenen Messinstrumente und Skalen sowie die Skalen zur sozialen Akzeptanz vorgestellt. Abschließend werden die verwendeten deskriptiven Variablen beschrieben.

Im Anhang A1 sind die Reliabilitäten und Stabilitätskoeffizienten aller abhängigen Variablen zu allen Messzeitpunkten dargestellt. Die Reliabilitäten sind für alle abhängigen Variablen zufriedenstellend bis sehr gut. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha, α) genügen den Anforderungen an ein solides Diagnostikum (Brosius, 2004). Eine Messgenauigkeit von $\alpha = .75$ wird von keiner der Skalen unterschritten. Die Stabilitätskoeffizienten zeigen eine mittlere bis sehr starke Stabilität bei allen abhängigen Variablen.

5.5.1 KOMPETENZREFLEXION

Die Fähigkeit, die eigenen berufsbezogenen Stärken und Schwächen zu reflektieren und diese zur Bewältigung des Studiums einzusetzen, wurde mit den folgenden vier Items erfragt, die in Zusammenarbeit mit Susanne Herlt erstellt wurden. Das Antwortformat war fünfstufig und reichte von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft völlig zu“.

„Ich kenne meine berufsbezogenen Stärken genau.“

„Ich kenne meine berufsbezogenen Schwächen genau.“

„Ich nutze meine individuellen Stärken gezielt für die Bewältigung meines Studiums.“

„Ich weiß genau, wie ich meine individuellen Stärken in meinem zukünftigen Berufsalltag gezielt nutzen kann.“

Für die Skala Kompetenzreflexion konnte für die Gesamtstichprobe zu allen Messzeitpunkten eine zufriedenstellende interne Konsistenz ermittelt werden ($\alpha_{\text{Prä}} = .78$, $\alpha_{\text{Post}} = .79$, $\alpha_{\text{Follow}} = .80$).

5.5.2 LEHRERSELBSTWIRKSAMKEIT

Die Lehrerselbstwirksamkeit wurde mit der Skala von Schmitz und Schwarzer (2000) gemessen. Die Skala erfasst die subjektive Überzeugung einer Lehrkraft, die Anforderungen des Lehrberufs mit Hilfe ihrer eigenen Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können, auch wenn Schwierigkeiten und Barrieren auftreten. Dabei fanden sich hohe negative Zusammenhänge mit beruflicher Belastung und mit Burnout (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008). Ein Beispielitem lautet „*Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.*“ Das Antwortformat ist vierstufig von (1) stimmt nicht bis (4) stimmt genau. Die Lehrerselbstwirksamkeit wies in der vorliegenden Studie für die Gesamtstichprobe zu allen Messzeitpunkten eine gute interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) auf ($\alpha_{\text{Prä}} = .80$, $\alpha_{\text{Post}} = .82$, $\alpha_{\text{Follow}} = .83$).

5.5.3 BERUFLICHE KOMPETENZEN (FIT)

Zur Erfassung der beruflichen Kompetenzen wurde der Fragebogen *Fit für den Lehrerberuf* (FIT) von Herlt und Schaarschmidt (2007) verwendet. Der Fragebogen ist ein im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie entwickeltes Selbsterkundungsinstrument, welches ursprünglich für Interessenten des Lehramts entwickelt wurde. Erfasst werden in dem Verfahren 21 Merkmale des emotionalen, motivationalen und sozial-kommunikativen Verhaltens, die sich auf Grund einer Anforderungsanalyse als relevante Eignungsmerkmale einer Lehrerpersönlichkeit herausstellten. Sie ließen sich mittels Faktorenanalysen bestätigen (Herlt, 2007). Der FIT erfasst die in Tabelle 5 dargestellten 21 Merkmale, die sich in vier übergeordnete Bereiche gliedern lassen: (1.) *Psychische Stabilität* (Fähigkeit zur offensiven Misserfolgsverarbeitung, Frustrationstoleranz, Erholungs- und Entspannungsfähigkeit, Stabilität bei emotionalen Belastungen und Stressresistenz), (2.) *Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit* (Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Verantwortungsbereitschaft, Humor, Wissens- und Informationsbedürfnis, Anstrengungs- und Entbehrungsbereitschaft, Begeister-

ungsfähigkeit und beruflicher Idealismus), (3.) *soziale Kompetenz* (Durchsetzungsvermögen in kommunikativen Situationen, soziale Sensibilität, Sicherheit im öffentlichen Auftreten und Freundlichkeit/Warmherzigkeit) und (4.) *Grundfähigkeiten und -fertigkeiten* (Stimme, Flexibilität, didaktisches Geschick, Ausdrucksfähigkeit und Fähigkeit zum rationalen Arbeiten).

Das Verfahren hat eine informierende und diagnostische Funktion. Es macht erstens mit den vielfältigen Anforderungen an die Persönlichkeit der Lehrperson bekannt und erlaubt zweitens den Abgleich der persönlichen Voraussetzungen mit dem Anforderungsprofil des Lehrerberufs. Der Fragebogen erfasst Selbsteinschätzungen mit 63 Items mit einem fünfstufigen Antwortformat von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft völlig zu“. Jeweils drei Items erfassen eine Persönlichkeitsdimension. In der vorliegenden Untersuchung wurde das Verfahren eingesetzt, um die Selbstbeurteilung der Teilnehmer innerhalb der für den Lehrerberuf relevanten Kompetenzbereiche zu erfassen. Dafür wurde der Fragebogen leicht modifiziert und unter anderem aus ökonomischen Gründen um einen über die Anforderungen informierenden Einleitungstext gekürzt.

Die Reliabilitätskennwerte in der vorliegenden Stichprobe bewegen sich zwischen .49 und .84 und liegen damit etwas unter dem von Herlt und Schaarschmidt (2007) berichteten Rahmen zwischen $\alpha = .60$ und $\alpha = .84$. Die Reliabilitäten und Stabilitätskoeffizienten der Einzelskalen sind im Anhang A2 dargestellt. Zur Reliabilitätserhöhung und zur effizienteren Auswertung wurden die 21 Dimensionen des *FIT* zu einem Gesamtwert gemittelt. Dieser wies für die Gesamtstichprobe für alle Messzeitpunkte eine gute interne Konsistenz auf ($\alpha_{Prä} = .87$, $\alpha_{Post} = .88$, $\alpha_{Follow} = .89$).

Tabelle 5: Die Merkmale des Verfahrens *Fit für den Lehrerberuf*

(Herlt & Schaarschmidt, 2007)

Skala	Beschreibung der Iteminhalte
1. <i>Freude am Umgang mit Kindern & Jugendlichen</i>	gern mit jüngeren Menschen zusammen sein, ihre Gegenwart nicht als Belastung wahrnehmen
2. <i>Fähigkeit zur offensiven Misserfolgsverarbeitung</i>	geringe Resignationstendenz bei Misserfolgen & Fähigkeit, aus ihnen zu lernen
3. <i>Verantwortungsbereitschaft</i>	Bereitschaft und Fähigkeit, sich für andere Menschen zu engagieren
4. <i>Humor</i>	locker, fröhlich, schlagfertig und witzig sein können
5. <i>Frustrationstoleranz</i>	Fähigkeit, auch mit ungerechtfertigter Kritik, Kränkungen und persönlichen Beleidigungen umzugehen
6. <i>Wissens- & Informationsbedürfnis</i>	Bemühung um ständige Weiterentwicklung der fachlichen Kompetenz und Allgemeinbildung, für Neues offen sein
7. <i>Stimme</i>	kräftige, ausdauernde, angenehme Stimme
8. <i>Durchsetzungsvermögen in sozialkommunikativen Situationen</i>	auch bei Widerstand und Konflikten entschieden und souverän auftreten können
9. <i>Flexibilität</i>	Anpassungsvermögen an unvorhergesehene oder neue Bedingungen
10. <i>Soziale Sensibilität</i>	Einfühlungsvermögen in die Probleme und Bedürfnisse anderer Menschen
11. <i>Anstrengungs- & Entbehrungsbereitschaft</i>	Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen, abends und am Wochenende zu arbeiten und ggf. Privates zurückzustellen
12. <i>Didaktisches Geschick</i>	zu vermittelnde Inhalte gut strukturieren und erklären können
13. <i>Sicherheit im öffentlichen Auftreten</i>	in Gruppensituationen souverän und überzeugend auftreten können
14. <i>Erholungs- & Entspannungsfähigkeit</i>	Fähigkeit, abzuschalten und neue Kraft zu tanken
15. <i>Ausdrucksfähigkeit</i>	sich klar, verständlich und adressatengerecht ausdrücken können
16. <i>Stabilität bei emotionaler Belastung</i>	sich durch emotionale Belastung nicht auf längere Dauer verunsichern und aus dem Gleichgewicht bringen lassen
17. <i>Begeisterungsfähigkeit</i>	Fähigkeit, andere zu motivieren und von Ideen zu überzeugen
18. <i>Freundlichkeit/Warmherzigkeit</i>	akzeptierendes, zuvorkommendes Verhalten gegenüber anderen Menschen
19. <i>Fähigkeit zum rationellen Arbeiten</i>	in der Lage sein, Prioritäten zu setzen und die Arbeitsaufgaben in organisierter und rationeller Weise zu bewältigen
20. <i>Stressresistenz</i>	Fähigkeit, mit Druck umzugehen
21. <i>Beruflicher Idealismus</i>	pädagogischer Optimismus und darauf gegründete Tatkraft

5.5.4 ARBEITSBEZOGENES VERHALTENS- UND ERLEBENSMUSTER (AVEM)

Das AVEM-Testverfahren wurde von Schaarschmidt und Fischer (1997; 2003) entwickelt. Zweck des Instruments ist, individuelle Erlebens- und Verhaltensweisen eines Menschen in Bezug auf die beruflichen Anforderungen und Belastungen zu erfassen. Diese stellen die persönlichen Ressourcen dar, die als relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften aufgefasst werden. Ihre individuelle Ausprägung gibt Informationen zu gesundheitsförderlichem oder gesundheitsgefährdendem Umgang mit beruflicher Belastung und Anhaltspunkte zu Interventionsmaßnahmen. Der AVEM erfasst auf elf Dimensionen berufsbezogenes Bewältigungsverhalten. An gesundheits- und arbeitspsychologischen Konzepten orientiert werden drei Primärfaktoren postuliert.

Der Faktor des *Arbeitsengagements* umfasst die Subskalen Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit. Die Distanzierungsfähigkeit ist auch Bestandteil des Bereiches der *Widerstandsfähigkeit* gegenüber Belastungen, da sie auf beiden Faktoren hoch lädt. Dieser Bereich setzt sich aus den Skalen Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung sowie innere Ruhe und Ausgeglichenheit zusammen. Die dritte Komponente bilden die *berufsbegleitenden Emotionen*, die durch die Skalen Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung repräsentiert werden. Ein ausgeglichenes Arbeitsengagement im Sinne einer hohen subjektiven Bedeutsamkeit bei gleichzeitiger Fähigkeit, sich auch distanzieren zu können, wird als günstig angesehen (Schaarschmidt, 2006).

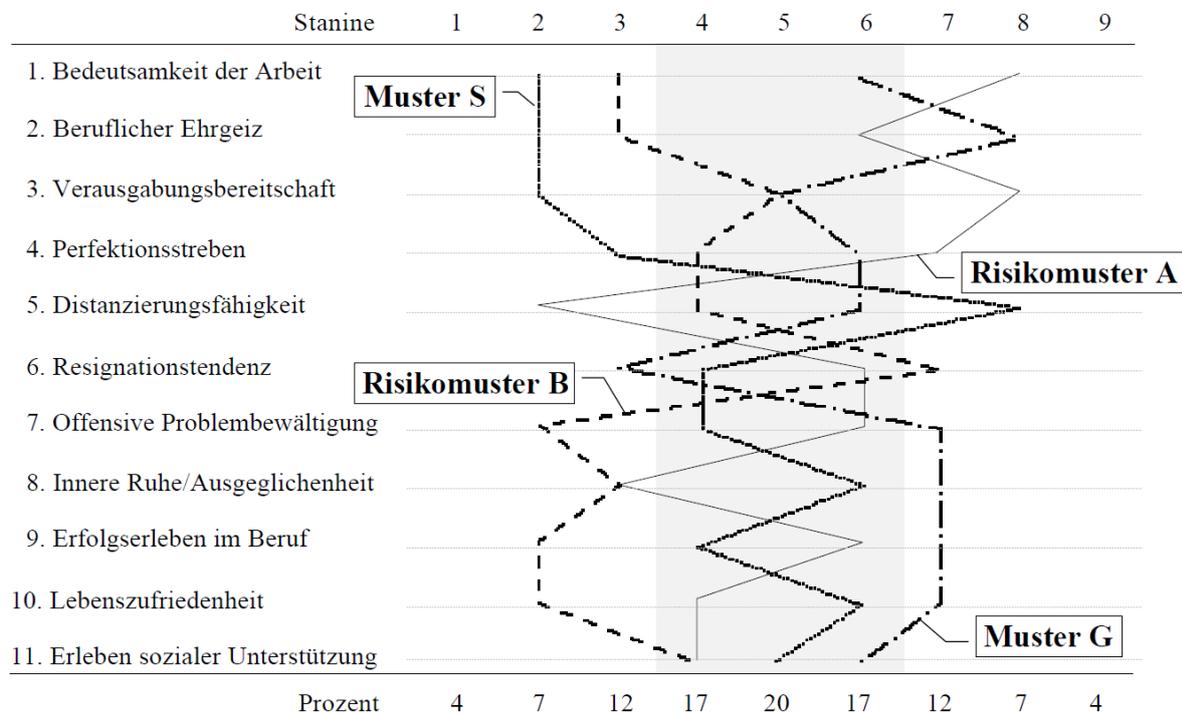
Tabelle 6 stellt die elf AVEM-Dimensionen mit den entsprechenden Inhaltsbeschreibungen dar. Obwohl Schaarschmidt und Fischer (2003) die Distanzierungsfähigkeit wegen Faktorladungen auf den Faktoren Arbeitsengagement und Widerstandsfähigkeit beiden Bereichen zuordneten, wurde die Distanzierungsfähigkeit zur ökonomischeren Darstellung der Ergebnisse in der vorliegenden Studie dem Bereich Widerstandsfähigkeit zugeteilt.

Tabelle 6: Die Dimensionen des AVEM nach Schaarschmidt und Fischer (2003)

Skala	Beschreibung der Iteminhalte
<i>Bereich: Arbeitsengagement</i>	
1. <i>Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit</i> (BA)	Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben Beispielitem: <i>Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.</i>
2. <i>Beruflicher Ehrgeiz</i> (BE)	Streben nach Zielen und Weiterkommen im Beruf Beispielitem: <i>Ich möchte beruflich weiter kommen als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.</i>
3. <i>Verausgabungsbereitschaft</i> (VB)	Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen Beispielitem: <i>Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.</i>
4. <i>Perfektionsstreben</i> (PS)	Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung Beispielitem: <i>Was immer ich tue, es muss perfekt sein.</i>
<i>Bereich: Widerstandsfähigkeit</i>	
5. <i>Distanzierungsfähigkeit</i> (DF)	Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit Beispielitem: <i>Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.</i>
6. <i>Resignationstendenz bei Misserfolgen</i> (RT)	Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben Beispielitem: <i>Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.</i>
7. <i>Offensive Problembewältigung</i> (OP)	aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen Beispielitem: <i>Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.</i>
8. <i>Innere Ruhe und Ausgeglichenheit</i> (IR)	Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts Beispielitem: <i>Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.</i>
<i>Bereich: Emotionales Erleben</i>	
9. <i>Erfolgserleben im Beruf</i> (EE)	Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten Beispielitem: <i>Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.</i>
10. <i>Lebenszufriedenheit</i> (LZ)	Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation Beispielitem: <i>Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.</i>
11. <i>Erleben sozialer Unterstützung</i> (SU)	Vertrauen in die Unterstützung durch nahe stehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit Beispielitem: <i>Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.</i>

Aus clusteranalytischen Berechnungen gewannen Schaarschmidt und Fischer (2003) anhand der Profilverläufe der elf Dimensionen vier Muster. Diese Mustertypologie wurde von anderen Autoren repliziert (van Dick & Wagner, 2001; Klusmann et al., 2006). Der AVEM ermöglicht demnach neben einer variablenorientierten Auswertung auch die Zuordnung von Lehrkräften zu ‚Typen‘, die sich durch den Ausprägungsgrad

von berufsbezogenen Ressourcen abgrenzen und in ihrem Risiko für psychische und physische Erkrankungen unterscheiden sollen. Aus Abbildung 15 ist die Musterdifferenzierung über die elf Dimensionen zu ersehen.



Anmerkung: Die obere Zeile bezieht sich auf die Stanine-Skala und reicht von 1–9 ($M = 5$). Die untere Zeile sagt aus, mit welcher prozentualen Häufigkeit die jeweiligen Skalenwerte in der Normstichprobe vorkommen.

Abbildung 15: AVEM-Bewältigungsmuster
(Schaarschmidt, 2006, S. 5)

Die vier Muster nach Schaarschmidt und Kieschke (2007b) können wie folgt beschrieben werden: Der *Gesundheitstyp (Muster G)* zeigt ein engagiertes und ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit auf und stellt das wünschenswerte Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens dar. Charakteristisch sind überdurchschnittliche, doch nicht extreme Ausprägungen in den Merkmalen des Arbeitsengagements, wie dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Trotz hohen Engagements bleibt die Distanzierungsfähigkeit erhalten und die Personen resignieren weniger bei Misserfolg und bewältigen Probleme offensiv. Die Merkmale der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen zeigen durchgehend günstige Werte. Die Emotionen sind positiv und zeigen sich in hohen Werten im beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung.

Im Gegensatz dazu ist beim *Schonungstyp (Muster S)* das Arbeitsengagement gering und die Distanzierungsfähigkeit am stärksten ausgeprägt. Zu betonen ist die geringere Resignationstendenz, die vermuten lässt, dass das geringe Engagement kein Ausdruck einer resignativen Einstellung ist. Zusätzlich lässt die deutliche Ausprägung der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit auf Widerstandsfähigkeit gegenüber arbeitsbezogenen Belastungen schließen. Es herrscht ein eher positives Lebensgefühl vor. Daher sollten bei der Interpretation weniger gesundheitliche Risiken als motivationale Gesichtspunkte ins Zentrum der Betrachtung rücken.

Kennzeichnend für den *Risikotyp A (Muster A)* ist ein überhöhtes Engagement. Es liegt eine starke Ausprägung in der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben sowie eine eindeutig niedrige Ausprägung der Distanzierungsfähigkeit vor. Personen dieses Profils fällt es am schwersten, sich von den Problemen der Arbeit zu distanzieren. Parallel dazu zeigt sich eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, worauf die geringe Ausprägung in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit und der relativ hohe Wert in der Resignationstendenz verweisen. Darüber hinaus ist dieses Risikomuster von eher negativen Emotionen sowie geringem Erleben sozialer Unterstützung geprägt. Hohe Anstrengung findet in diesem Fall keine positive emotionale Entsprechung. Beim Eintreten einer sogenannten *Gratifikationskrise* (Peter, 2002; Siegrist, 1996) ist ein Abgleiten in das Risikomuster B wahrscheinlich.

Das problematischste Muster ist *Risikomuster B* und ähnelt in seinen Ausprägungen den Symptomen der letzten Phase des Burnout-Prozesses (Schaarschmidt & Kieschke, 2007b). Diesem Muster werden Personen zugeordnet, die der Arbeit wenig Bedeutung zumessen und kaum ehrgeizig und verausgabungsbereit sind. Weiterhin zeigen sie eine deutliche Resignationstendenz, niedrige Werte in der offensiven Problembewältigung sowie der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, kaum Erfolgserleben im Beruf und generelle Lebensunzufriedenheit. Die betroffenen Personen zeigen Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen, welche charakteristisch für das sogenannte Burnout-Syndrom sind. Mit einem ausgeprägten B-Muster sind in aller Regel die stärksten Beeinträchtigungen verbunden.

Nach Schaarschmidt und Fischer (2003) weist die Mehrzahl der Teilnehmer keine eindeutigen Muster, sondern Musterkombinationen auf. In den Angaben der Muster wird jeweils das Muster, zu dem die größte Tendenz besteht, genannt.

Validierungsstudien mit Lehrkräften bestätigten den vermuteten Zusammenhang zwischen der Zuordnung zu einem Risikotyp und der selbst berichteten Belastung (van Dick & Wagner, 2001; Schaarschmidt & Fischer, 1997).

Zur Überprüfung, ob sich die Teilnehmer der Intervention von den Teilnehmern in der Kontrollgruppe und von denen des alternativen Trainings in ihren Bewältigungstypen unterscheiden, wurde der AVEM mit 66 Items eines fünfstufigen Antwortformats von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft völlig zu“ verwendet.

In der ursprünglichen Instruktion wurden die Personen gebeten, ihre üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben, wobei vor allem auf ihr Arbeitsleben Bezug genommen wurde. Diese Instruktion wurde dahingehend abgewandelt, dass die Teilnehmer die Beschreibungen auf ihr aktuelles Studium beziehen sollten.

Faktorenanalytisch konnten in der vorliegenden Untersuchung die drei Bereiche wegen zu hoher Nebenladungen einzelner Dimensionen auf den anderen Faktoren nicht eindeutig bestätigt werden. Daher fand die Auswertung auf Ebene der Dimensionen und der im Folgenden beschriebenen Muster statt. Die Reliabilitätskennwerte in der vorliegenden Stichprobe bewegen sich zwischen $\alpha = .78$ bis $\alpha = .87$ und sind zufriedenstellend bis gut. Die vollständigen Reliabilitäten für alle Messzeitpunkte sind Anhang A1 zu entnehmen.

5.5.5 ALLGEMEINE DEPRESSIONSSKALA (ADS-K)

Depressive Symptome wurden zum ersten Messzeitpunkt mit der Kurzform der *Allgemeinen Depressionsskala* (ADS-K; Hautzinger & Bailer, 1993) gemessen. Es handelt sich um die deutschsprachige Form der *Center for Epidemiological Studies Depression Scale* (CES-D; Radloff, 1977). Dieses Selbstbeurteilungsinstrument besteht aus 15 Aussagen, die die Teilnehmer nach ihrer Auftretenshäufigkeit in der letzten Woche einschätzen. Erfragt werden das Vorhandensein und die Dauer der Beeinträchtigung durch depressive Affekte, körperliche Beschwerden, motorische Hemmung, motivationale Defizite und negative Denkmuster. Für jede Frage gibt es eine vierstufige Beantwortungsmöglichkeit: (0) = selten oder überhaupt nicht (weniger als einen Tag), 1 = manchmal (ein bis zwei Tage lang), (2) = öfters (drei bis vier Tage lang), (3) = meistens, die ganze Zeit (fünf und mehr Tage lang). Es wird ein Summenwert berechnet. Der kritische ADS-K Summenwert der Normstichprobe für eine depressive Verstimmung liegt bei 18 Punkten. Die interne Konsistenz liegt mit $\alpha = .85$ in einem guten Bereich.

5.5.6 ZIELBEZOGENE VARIABLEN

Wie wurde die Zielerhebung in der vorliegenden Untersuchung realisiert? Die Teilnehmer der drei Interventionsbedingungen wurden aufgefordert, basierend auf den im Training erarbeiteten Kompetenzprofilen, zwei berufsbezogene Kompetenzen auszuwählen und dementsprechend zwei herausfordernde Ziele zum Aufbau dieser Kompetenzen in den kommenden acht Wochen zu formulieren. Je nach Interventionsbedingung handelte es sich um zwei stark ausgeprägte Kompetenzen (Stärkengruppe), zwei schwach ausgeprägte Kompetenzen (Schwächengruppe) oder die Kombination einer Stärke und einer Schwäche (Kombinationsgruppe). Nachfolgend sind sowohl Beispiele für Zielformulierungen zum Kompetenzausbau von Stärken als auch Schwächen aufgeführt.

Ziele zum Ausbau von Stärken:

„Ich möchte meine Fähigkeit rational und effektiv zu arbeiten ausweiten, sodass ich die von mir angestrebten Ziele zeitiger schaffe.“

„Ich möchte meine Stärke soziale Sensibilität ausbauen und mir Zeit für die Mitmenschen nehmen, ihnen zuhören und für deren Probleme aufmerksam sein.“

„Ich möchte mein didaktisches Geschick und meine Begeisterungsfähigkeit in den nächsten acht Wochen weiter ausbauen.“

Ziele zur Arbeit an Schwächen:

„Ich möchte mein öffentliches Auftreten verbessern, d.h. besonders bei Referaten vor StudentInnen und Dozenten nicht mehr so aufgeregt sein.“

„Ich möchte meine Frustrationstoleranz stark erhöhen, so dass ich bei persönlichen Angriffen nicht so schnell und lange gekränkt bin oder mir bei Fehlern von meiner Seite aus nicht so lange den Kopf zerbreche.“

„Ich möchte meine Stressresistenz ausbauen. Vor Prüfungen nicht mehr nervös sein, durch konsequentes Lernen Nervosität verhindern. Aber auch nicht so gute Prüfungsergebnisse akzeptieren und mich davon nicht fertig machen lassen.“

„Ich möchte meine Ausdauer weiter ausbauen und mich bemühen, möglichst lange an einer Aufgabe dranzubleiben und mich nicht entmutigen lassen.“

5.5.6.1 ZIELBINDUNG

Zur Ermittlung der Zielbindung schätzten die Untersuchungsteilnehmer für ihre beiden formulierten Ziele vier Attribute ein. Die verwendeten fünfstufigen Skalen beinhalten Antwortmöglichkeiten von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft völlig zu“. Die Itemformulierungen entstammen früheren Arbeiten von Brunstein (2001) und wurden von Dargel (2006) validiert.

Die Dimension Zielbindung wurde mit folgenden vier Items erfasst:

<i>Identifikation:</i>	<i>„Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz.“</i>
<i>Anstrengung:</i>	<i>„Auch wenn es mich sehr viel Anstrengung kosten sollte, werde ich alles tun, um dieses Ziel zu verwirklichen.“</i>
<i>Initiierung:</i>	<i>„Ich kann es kaum erwarten, etwas für dieses Ziel zu tun.“</i>
<i>Verbindlichkeit:</i>	<i>„Dieses Ziel will ich unter keinen Umständen aufgeben.“</i>

Die Reliabilitätskennwerte der Zielbindung wiesen in der vorliegenden Studie über einen Zeitraum von zwei Monaten für die Gesamtstichprobe über alle Messzeitpunkte eine gute interne Konsistenz auf ($\alpha_{\text{Prä}} = .83$, $\alpha_{\text{Post}} = .82$, $\alpha_{\text{Follow}} = .84$).

5.5.6.2 ZIELREALISIERUNG

Die Skala zur Erfassung der Bedingungen für die Realisierung der formulierten Ziele nach Brunstein (2001) und Dargel (2006) setzt sich aus sechs Items zusammen, die auf einer fünfstufigen Antwortskala von (1) „trifft überhaupt nicht zu“ bis (5) „trifft völlig zu“ erfasst wurden.

<i>Gelegenheit:</i>	<i>„Mein Alltag bietet viele Gelegenheiten, um etwas für die Verwirklichung dieses Ziels zu tun.“</i>
<i>Anregung:</i>	<i>„Mein Alltag ist voller Anregungen, etwas für dieses Ziel zu tun.“</i>
<i>Kontrolle:</i>	<i>„Die Verwirklichung dieses Ziels hängt von Umständen ab, die ich kaum beeinflussen kann.“ (revers kodiert)</i>
<i>Gestaltbarkeit:</i>	<i>„Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist.“</i>
<i>Soziale Ermutigung:</i>	<i>„Andere Menschen ermutigen mich, etwas für dieses Ziel zu tun.“</i>
<i>Informative Unterstützung:</i>	<i>„Aus meinen Kontakten zu anderen Menschen erhalte ich viele Ideen, wie ich dieses Ziel verwirklichen kann.“</i>

Die Reliabilitätskennwerte der *Realisierbarkeit* wiesen in der vorliegenden Studie über einen Zeitraum von zwei Monaten für die Gesamtstichprobe über alle Messzeitpunkte eine befriedigende interne Konsistenz auf ($\alpha_{\text{Prä}} = .77$, $\alpha_{\text{Post}} = .77$, $\alpha_{\text{Follow}} = .75$).

5.5.6.3 ZIELEFFEKTIVITÄT

Die Skala zur Erfassung der Zieleffektivität nach Dargel (2006) setzt sich aus vier Items zur Erfassung der Zielfortschritte (Brunstein, 1993) und drei Aussagen zur Messung der zielbezogenen Selbstwirksamkeit (Pomaki, 2003) zusammen. Die Zieleffektivität wurde mit den folgenden sieben Items auf einer fünfstufigen Antwortskala von (1) „trifft überhaupt nicht zu“ bis (5) „trifft völlig zu“ erfasst:

Zielfortschritt:

<i>Vorankommen:</i>	<i>„Bei diesem Anliegen mache ich zurzeit große Fortschritte.“</i>
<i>Stagnation:</i>	<i>„Mit diesem Anliegen komme ich zurzeit kaum voran.“</i> (revers kodiert)
<i>Erfolge:</i>	<i>„Bei diesem Anliegen habe ich zurzeit viele Erfolgserlebnisse.“</i>
<i>Misserfolge:</i>	<i>„Bei diesem Anliegen habe ich zurzeit viele Misserfolgserlebnisse.“</i> (revers kodiert)

Zielbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen:

<i>„Ich weiß mit Sicherheit, dass ich dieses Ziel erreichen kann.“</i>
<i>„Ich verfüge über die notwendigen Fähigkeiten, um dieses Ziel zu erreichen.“</i>
<i>„Ich habe ausreichend Energie, um dieses Ziel zu erreichen.“</i>

Die internen Konsistenzen der Skala waren mit $\alpha_{\text{Post}} = .88$ zum Posttest und mit $\alpha_{\text{Follow}} = .89$ zum Follow-up-Test gut.

5.5.6.4 BESCHÄFTIGUNGSHÄUFIGKEIT MIT DEN ZIELEN

Um zu erheben, in welchem Umfang sich die Studienteilnehmer mit ihren kompetenzfördernden Zielen beschäftigt hatten, wurden sie zum Post- und Follow-up-Test darum gebeten, einzuschätzen, wie häufig sie sich in den letzten 28 Tagen sowohl gedanklich als auch handlungsaktiv mit ihren Zielen befasst hatten (Brunstein, 1993; Dargel, 2006). Die Beschäftigungshäufigkeit wurde mit folgenden Aussagen erfasst:

„Gib an, an wie vielen Tagen (von 0 bis 28) Du an diese Ziele **gedacht** hast.“

„Gib an, an wie vielen Tagen (von 0 bis 28) Du etwas für diese Ziele **getan** hast.“

Die Antwortskala reichte von 0 bis 28 Tage. Die internen Konsistenzen sind gut und betragen für den Posttest $\alpha_{\text{Post}} = .85$ und für den Follow-up-Test $\alpha_{\text{Follow}} = .89$.

5.5.7 SOZIALE VALIDITÄT

Der Begriff *soziale Validität* (social validity) wurde von Wolf (1978) eingeführt, um Interventionsprogramme auf ihre soziale Akzeptanz und Nützlichkeit hin zu überprüfen. Sie umfasst drei Komponenten. Zunächst müssen die Ziele der Intervention gesellschaftlich relevant sein (Carr, Austin, Britton, Kellum, & Bailey, 1999). Zweitens müssen die Interventionsmethoden von den Teilnehmern als geeignet und akzeptabel erachtet werden. Drittens sollten die Effekte bzw. Auswirkungen einer Intervention sozial relevant oder von klinischer Bedeutsamkeit sein (Wolf, 1978). Auch Hager und Hasselhorn (2000) nennen als Gütekriterium für Interventionsprogramme die Akzeptanz und Zufriedenheit mit der Interventionsmaßnahme.

Direkt nach Abschluss des Trainings wurde die soziale Validität mit Hilfe eines Feedbackfragebogens ermittelt. Die Beurteilung der Seminare erfolgte im Hinblick auf (a) den subjektiven Nutzen, insbesondere für die Erweiterung berufsvorbereitender Qualifikationen, (b) die Zufriedenheit mit den eingesetzten Methoden, Materialien und die wahrgenommene Kompetenz des Trainers oder der Trainerin sowie (c) die erwarteten Folgen bei Umsetzung der Kursinhalte (z.B. Gewinn an Zeit, Verbesserung der Gesundheit, gesteigertes Wohlbefinden, besseres Meistern schwieriger Berufssituationen).

Die Einschätzung der wahrgenommenen Nützlichkeit und der Zufriedenheit mit den eingesetzten Methoden und Materialien erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von „gar nicht zutreffend“ bis „sehr zutreffend“. Die erwarteten Folgen bei Umsetzung der Kursinhalte wurden auf einer vierstufigen Skala von „gar nicht zuversichtlich“ bis „sehr zuversichtlich“ und die antizipierten Folgen auf einer vierstufigen Skala von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ bewertet.

Subjektiver Nutzen des Trainings:

„Ich denke, dass die vermittelten Kenntnisse und Methoden für mich von Nutzen sein werden.“

„Ich habe Techniken gelernt, die in meinem späteren Beruf gefordert sind.“

„Die praktischen Übungen haben mich auf reale Situationen in der Schule gut vorbereitet.“

„Ich habe im Training neues Fachwissen erworben.“

„Das Training stellt für mich eine notwendige Ergänzung zum Studium dar.“

„Ich werde das Training Mitstudierenden empfehlen.“

„An einem Training dieser Art würde ich jederzeit wieder teilnehmen.“

Zufriedenheit mit dem Training:

„Die eingesetzten Medien (Flip-Chart, Video...) waren abwechslungsreich und anschaulich.“

„Die angewandten Methoden (z.B. Gruppenarbeit, Spiele) waren teilnehmerorientiert.“

„Ich empfand das Maß an Theorie als angemessen.“

„Kursaufbau und -organisation waren klar und übersichtlich.“

„Die Trainerinnen waren fachlich kompetent.“

„Die Trainerinnen sind gut auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingegangen.“

„Der Kurs hat meine Erwartungen erfüllt.“

Erwartete Folgen bei Umsetzung der Kursinhalte:

„Wenn ich die im Kurs vermittelten Vorschläge umsetze, dann

...habe ich mehr Zeit für mich.

...ist das gut für meine Gesundheit.

...kann ich für andere viel hilfreicher sein.

...kostet mich das viel Zeit und Nerven.

...bin ich auf lange Sicht einsatzfähiger.

...kostet es jedes Mal Selbstüberwindung.

...fühle ich mich viel wohler.

...kann ich schwierige Berufssituationen besser meistern.“

Die Skalen zur Messung der sozialen Validität zeigten eine sehr gute interne Konsistenz

($\alpha_{\text{Nutzen}} = .95$, $\alpha_{\text{Zufriedenheit}} = .95$, $\alpha_{\text{Folgen}} = .82$).

6. ERGEBNISSE

Einleitend werden die Vorgehensweise der Datenanalyse und die Voranalysen zur Überprüfung von Geschlechts- und Vortestunterschieden sowie eines selektiven Dropouts vorgestellt. Anschließend widmen sich die Analysen der Frage, ob sich die Teilnehmer in den einzelnen Untersuchungsbedingungen hinsichtlich ihres Beanspruchungserlebens zum ersten Messzeitpunkt unterscheiden und welchen Einfluss das anfängliche Beanspruchungserleben auf die Wirksamkeit des Trainings hatte. Weiterhin werden die deskriptiven Daten und Korrelationen aller abhängigen Variablen zum Prätest vorgestellt.

Im ersten Teil der Hypothesenprüfung werden die Ergebnisse zur Überprüfung der Wirksamkeit der entwickelten Interventionen präsentiert. Im Mittelpunkt stehen dabei Befunde zum Einfluss der Fördermaßnahmen auf Veränderungen der berufsbezogenen Kompetenzen sowie der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster.

Es folgen im zweiten Teil Datenanalysen zur Prüfung des prognostizierten Modells zur spezifischen Wirkweise der Intervention. Befunde zum Einfluss der Fördermaßnahmen auf Veränderungen in der Zielbindung und der erlebten Realisierbarkeit sowie der Effektivität der Zielverfolgung werden vorgestellt. Des Weiteren wird die Überprüfung der Interventionswirkung auf Veränderungen von zielbezogenen Beschäftigungshäufigkeiten berichtet. Die Interventionsgruppen werden anschließend hinsichtlich der sozialen Akzeptanz des Trainings verglichen.

Im dritten Teil wird die Intervention einem alternativen Training in ausgewählten abhängigen Variablen und der sozialen Akzeptanz gegenübergestellt.

6.1 DATENAUSWERTUNG UND VORANALYSEN

Im vorliegenden Forschungsdesign mit geschachtelten Datenstrukturen setzen sich die einzelnen Untersuchungsbedingungen aus verschiedenen Trainingsgruppen zusammen: *Teilnehmer* (zufälliger Faktor) genested innerhalb von *Trainingsgruppe* und *Trainingsgruppe* (zufälliger Faktor) genested innerhalb der *Bedingung* (fester Faktor). Zunächst wurde geprüft, ob sich die Trainingsgruppen innerhalb einer Bedingung bezüglich der abhängigen Variablen statistisch bedeutsam unterscheiden. Nach der Analyse der Mittelwerte und Standardabweichungen sowie der Boxplots der einzelnen

Trainingsgruppen innerhalb einer Trainingsbedingung wurden explorativ (MANOVA) Unterschiede zwischen den einzelnen Trainingsgruppen innerhalb einer Untersuchungsbedingung überprüft.

Für die Variable *Verausgabebereitschaft* konnten nach einer Alpha-Fehler-Korrektur mit Hilfe der Bonferroni-Methode statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Trainingsgruppen innerhalb der Stärkentrainingsbedingung zum ersten Messzeitpunkt festgestellt werden [$F(3,33) = 6.96, p < .05$]. Weiterhin unterschieden sich die Trainingsgruppen innerhalb der Stärkenbedingung bezüglich der *Lehrerelbstwirksamkeit* im Follow-up-Test [$F(3,34) = 6.61, p < .05$].

Vortestunterschiede: Darüber hinaus wurde geprüft, ob sich Teilnehmer der vier Bedingungen trotz der randomisierten Zuweisung der Trainingsgruppen zu den Untersuchungsbedingungen vor Trainingsbeginn hinsichtlich der abhängigen Variablen voneinander unterschieden. Es waren bedeutsame Vortestunterschiede zwischen den Untersuchungsbedingungen nachweisbar. Eine explorative Testung (MANOVA) ergab zum ersten Messzeitpunkt signifikante Unterschiede in den Hauptvariablen *Kompetenzreflexion* [$F(3,193) = 10.54, p < .001, KG > IG_{\text{Kombi}} (p < .001); KG > IG_{\text{Stärken}} (p = .030); KG > IG_{\text{Schwächen}} (p = .001)$], *Lehrerelbstwirksamkeit* [$F(3,193) = 3.76, p = .012, KG > IG_{\text{Kombi}} (p = .023)$] und der *beruflichen Kompetenzen* [$F(3,214) = 5.03, p = .002, KG > IG_{\text{Kombi}} (p = .031); KG > IG_{\text{Stärken}} (p = .008); KG > IG_{\text{Schwächen}} (p = .040)$] zwischen den einzelnen Untersuchungsbedingungen. Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind Tabelle 7 zu entnehmen. Die Vortestunterschiede wurden bei der Datenanalyse insofern berücksichtigt, als die Messwerte des Prätests als Kovariate in die Analyse einfließen.

Tabelle 7: Prätestunterschiede Kompetenzreflexion, Lehrerelbstwirksamkeit und berufliche Kompetenzen

Bedingung	Untersuchungsvariablen					
	Kompetenzreflexion		Lehrerelbstwirksamkeit		Berufliche Kompetenzen	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
IG _{Kombi}	3.35	.59	3.05	.37	3.61	.38
IG _{Stärken}	3.57	.59	3.06	.40	3.60	.29
IG _{Schwächen}	3.44	.44	3.08	.27	3.57	.22
KG	3.90	.60	3.24	.36	3.78	.37

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Aufgrund der Vortestunterschiede und der genesteten Datenstruktur wurde daher zur Ermittlung der kurz- (Posttest) und mittelfristigen (Follow-up-Test) Unterschiede

zwischen den Bedingungen auf Individualebene Kovarianzanalysen (ANCOVA) mit dem vierfach gestuften festen Faktor *Bedingung* (IG_{Kombi}, IG_{Stärken}, IG_{Schwächen}, KG), unter Berücksichtigung einer geschachtelten Datenstruktur durch den zufälligen Faktor *Trainingsgruppe innerhalb der Bedingung* und den Ausgangswerten der jeweiligen abhängigen Variable als Kovariaten durchgeführt. Die ANCOVA-Voraussetzung homogener Regressionssteigungen war für die meisten der abhängigen Variablen erfüllt. Ausnahmen stellten die Variablen *Stärkenreflexion*, *Bedeutsamkeit der Arbeit*, *Distanzierungsfähigkeit*, *Lebenszufriedenheit* und *Erleben sozialer Unterstützung* (sowohl im Post- als auch im Follow-up-Test) dar. Zur Absicherung der Ergebnisse wurden für diese Variablen zusätzlich Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Die Mittelwerte und Standardabweichungen gaben zusätzlich Aufschluss über die Richtung der Veränderung über die Zeit.

Unterschiede zwischen den drei Untersuchungsbedingungen wurden post-hoc mittels Bonferroni-Tests überprüft. Um die Effekte näher zu bestimmen, wurden zudem um Vortestunterschiede korrigierte Effektstärken (d_{korrr}) nach der Formel: $d_{\text{korrr}} = d_{\text{Post}} - d_{\text{Prä}}$ berechnet. Wenn die Standardabweichungen der beiden Gruppen annähernd homogen waren, wurden die Effektstärken für den Prätest ($d_{\text{Prä}}$) bzw. den Posttest (d_{Post}) nach Cohen (1969) nach folgender Formel berechnet:
$$d = \frac{(\bar{X}_{IG} - \bar{X}_{KG})}{s}$$

Die Streuung im Nenner der Formel wurde in Anlehnung an die Empfehlung von Borz und Döhring (2006) aus der Streuung der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe gemittelt. Nach Cohen (1988) sind Effektstärken ab .20 als kleine, ab .50 als mittlere und ab .80 als große Effekte zu interpretieren.

Geschlechtsunterschiede: In der vorliegenden Studie ergab eine explorative Testung (MANOVA) nach einer Alpha-Fehler-Korrektur mit Hilfe der Bonferroni-Methode keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede.

Effekte eines selektiven Dropouts: Ein in Evaluationsdesigns nicht selten auftretender Effekt, der die interne Validität gefährdet, ist der selektive Dropout (Gollwitzer & Jäger, 2007) oder auch experimentelle Mortalität genannt (Campbell & Stanley, 1963). Dabei stellt sich die Frage, ob der Ausfall der Teilnehmer zum letzten Messzeitpunkt zufällig oder aber systematisch auftritt. Zum Posttest fielen 19% aller Teilnehmer aus ($n = 75$). Die Dropout-Rate der drei Interventionsgruppen zum Follow-up-Test beträgt 16% ($n =$

25), die der Kontrollgruppe 25% ($n = 45$) und die der alternativen Intervention (Kommunikationstraining) 45% ($n = 41$). Als Hauptgrund wird der geringe Rücklauf der Fragebögen per E-Mail zum Posttest vermutet, da insbesondere die Teilnehmer der alternativen Intervention und die der Kontrollgruppe keinen Anreiz zum Ausfüllen der Fragebögen hatten.

Um zu überprüfen, ob der Ausfall der Teilnehmer systematisch auftrat, wurde mittels einfaktorieller Varianzanalyse und Chi^2 -Verfahren die Dropout-Gruppe im Vergleich zu den verbliebenen Teilnehmern in den soziodemografischen Variablen und den Ausgangswerten der Parameter zur Bestimmung der Hypothesen auf Unterschiede getestet. In den soziodemografischen Variablen *Alter* ($p = .092$) sowie *im angestrebten Lehramt* (Primarstufe und Sekundarstufe I mit Schwerpunkt Primarstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I, oder Sekundarstufe I und II) ($p = .529$) unterschied sich die Dropout Gruppe nicht signifikant von den anderen Teilnehmern. Bezüglich der *Semesteranzahl* gab es einen statistisch bedeutsamen Unterschied [$F(1,455) = 20.00, p < .001, \eta^2 = .08$]. Die Personen in der Dropout-Gruppe befanden sich in einem höheren Semester ($M = 10.56, SD = 5.20$) als die verbliebenen Teilnehmer ($M = 7.10, SD = 4.35$). Ebenso fielen männliche Teilnehmer (44% Dropout) signifikant häufiger aus als weibliche Teilnehmer (26% Dropout) [$Chi^2(1) = 9.81, p = .002$]. Betrachtet man die erhobenen abhängigen Variablen, so lässt sich für keine ein signifikanter Unterschied feststellen. Zusammenfassend lässt sich das Risiko von Selektionsverzerrungen als gering einschätzen. Dennoch wird es bei der Interpretation der Ergebnisse nochmals aufgegriffen.

Einfluss der aktuellen Beanspruchung der Teilnehmer auf die Wirksamkeit des Trainings:

Es wurde überprüft, ob die Untersuchungsteilnehmer, abhängig von ihrer anfänglichen Beanspruchung (*Aptitude*), von den unterschiedlichen Untersuchungsbedingungen (*Treatments*) verschieden stark profitierten (*Aptitude-Treatment-Interaktion* nach Cronbach & Snow, 1977; Snow, 1989). Dazu erfolgte zunächst eine Überprüfung, ob sich die Teilnehmer in den verschiedenen Untersuchungsbedingungen hinsichtlich ihres Beanspruchungserlebens zum ersten Messzeitpunkt unterschieden. Aus zwei Variablen wurde ein Beanspruchungsindex (Skala von 0 = keine Beanspruchung bis 2 = sehr hohe Beanspruchung) gebildet: a) Kurzskala des *Allgemeinen Depressionstests* (0 = nicht depressiv vs. 1 = depressiv) und b) Wahrscheinlichkeit des Risikomusters Burnout aus

dem AVE (0 = kein Risikomuster Burnout vs. 1 = Risikomuster Burnout). Die beiden Variablen korrelierten signifikant positiv miteinander ($r = .22, p = .002$).

Es konnten keine signifikanten Vortestunterschiede bezüglich der Beanspruchung in den einzelnen Untersuchungsbedingungen festgestellt werden ($p > .05$). Der dreistufige Faktor *Beanspruchung* wurde in die Analysen der abhängigen Variablen eingeführt. Es ergaben sich für die abhängigen Variablen *Kompetenzreflexion* (Follow-up: $p = .006$), *berufliche Kompetenzen* (Posttest: $p = .018$), *offensive Problembewältigung* (Posttest: $p = .018$; Follow-up: $p = .036$) und *Lebenszufriedenheit* (Follow-up: $p = .025$) signifikante Haupteffekte für den Faktor *Beanspruchung*. Kaum beanspruchte Personen konnten ihre Kompetenzen besser reflektieren, schätzten sich als kompetenter und ihre Problembewältigung als offensiver ein und hatten eine höhere Lebenszufriedenheit als sehr beanspruchte Personen. Bei der weiteren Analyse dieser Variablen wurde *Beanspruchung* als Kovariate kontrolliert. Das Befundmuster änderte sich jedoch nicht.

Um zu überprüfen, ob in Abhängigkeit von der aktuellen Beanspruchung Teilnehmer von den unterschiedlichen Untersuchungsbedingungen verschieden stark profitierten, und um Beanspruchung als potenziellen Moderator bei der Vorhersage der abhängigen Variablen zu untersuchen, wurden Regressionsanalysen durchgeführt. Für dieses Vorgehen sind für die Untersuchungsbedingung die Kontraste K_1 ($IG_{\text{Kombi}} = 1, IG_{\text{Stärken}} = -0.5, IG_{\text{Schwächen}} = -0.05$) und K_2 ($IG_{\text{Kombi}} = 0, IG_{\text{Stärken}} = -1, IG_{\text{Schwächen}} = 1$) gebildet worden. Je nach Ausgangsniveau der jeweils abhängigen Variablen wurden diese dann als Prädiktoren in Regressionsanalysen eingeführt. Dabei wurden die separaten Effekte der Kontraste und des Moderators *Beanspruchung* sowie der jeweilige Effekt des Interaktionsterms Moderator \times Kontrast überprüft. Die Analysen der abhängigen Variablen zum Post- und zum Follow-up-Test ergaben bis auf zwei Ausnahmen keinen signifikanten Moderatoreffekt. Die Ausnahmen stellten *Kompetenzreflexion* zum Follow-up-Test ($\beta = .235, p = .003$) und *Lebenszufriedenheit* zum Posttest ($\beta = .127, p = .044$) dar. Teilnehmer mit keiner oder wenig Beanspruchung profitierten bezüglich der *Kompetenzreflexion* und der *Lebenszufriedenheit* von allen drei Interventionsgruppen gleichermaßen. Teilnehmer mit hohem Beanspruchungserleben hingegen profitierten stärker von der Schwächenintervention.

Daraus lässt sich folgern, dass sich bis auf zwei Ausnahmen die drei Interventionsbedingungen in ihrer Wirkung auf die Teilnehmer mit einem hohen akuten

Beanspruchungserleben, wie auch auf Teilnehmer ohne akutes Beanspruchungserleben nicht unterschieden.

Zusammenhänge zwischen den abhängigen Variablen: Als nächstes wurden die Zusammenhänge zwischen den zum Prätest erhobenen abhängigen Variablen ermittelt (Tabelle 8). Entsprechende Korrelationsanalysen zeigten, dass die *beruflichen Kompetenzen* signifikant mit *Kompetenzreflexion*, *Lehrerselbstwirksamkeit* und den meisten AVEM-Dimensionen zusammenhingen. Lediglich für die AVEM-Dimensionen *Bedeutsamkeit der Arbeit*, *Verausgabungsbereitschaft* und *Perfektionsstreben* ergaben sich keine signifikanten positiven Korrelationen mit *beruflichen Kompetenzen*.

Bedeutsame positive Zusammenhänge zeigten sich zudem zwischen den AVEM-Dimensionen, die dem Bereich Arbeitsengagement zuzuordnen sind (*Bedeutsamkeit der Arbeit*, *beruflicher Ehrgeiz*, *Verausgabungsbereitschaft*, *Perfektionsstreben*). Weiterhin korrelierten alle AVEM-Dimensionen des Bereiches Widerstand (*Distanzierungsfähigkeit*, *Resignationstendenz*, *Problembewältigung*, *Ausgeglichenheit*) miteinander sowie die AVEM-Dimensionen im Bereich Lebensgefühl (*Erfolgserleben im Beruf*, *Lebenszufriedenheit*, *soziale Unterstützung*). Ein ähnliches Befundmuster ist sowie zum Posttest als auch zum Follow-up-Test erkennbar (vgl. Anhang A3 und A4).

Tabelle 8: Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen der Hauptvariablen zum Prätest

	Cronbachs alpha (α)	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Kompetenzreflexion ¹	.78	3.62	.63	-													
2 Lehrerselbstwirksamkeit ²	.80	3.12	.36	.49**	-												
3 Berufliche Kompetenzen ^{FIT 1}	.87	3.68	.34	.56**	.58**	-											
4 Bedeutsamkeit der Arbeit ^{AVEM 1}	.79	2.60	.65	.14*	.16*	.10	-										
5 Beruflicher Ehrgeiz ^{AVEM 1}	.82	3.34	.69	.37**	.39**	.34**	.49**	-									
6 Verausgabungsbereitschaft ^{AVEM 1}	.84	2.92	.75	.03	.07	-.04	.39**	.39**	-								
7 Perfektionsstreben ^{AVEM 1}	.87	3.52	.74	-.01	.06	.03	.22**	.38**	.51**	-							
8 Distanzierungsfähigkeit ^{AVEM 1}	.84	3.01	.68	.05	.12	.28*	-.18**	-.10	-.43**	-.35**	-						
9 Resignationstendenz ^{AVEM 1}	.86	2.72	.71	-.17**	-.29**	-.48**	-.04	-.06	.11	.20**	-.37**	-					
10 Problembewältigung ^{AVEM 1}	.82	3.54	.56	.28**	.34**	.56**	.27**	.30**	.10	.18	.19**	-.57**	-				
11 Ausgeglichenheit ^{AVEM 1}	.84	3.20	.77	.19**	.21**	.38**	.02	.04	-.19**	-.12	.39**	-.38**	.37**	-			
12 Erfolgserleben im Beruf ^{AVEM 1}	.86	3.84	.64	.25**	.27**	.39**	.05	.29**	.06	.15*	.06	-.24**	.31**	.13*	-		
13 Lebenszufriedenheit ^{AVEM 1}	.83	3.81	.66	.27**	.20**	.37**	.05	.13*	-.14*	-.11	.37**	-.29**	.37**	.28**	.40**	-	
14 Soziale Unterstützung ^{AVEM 1}	.83	4.18	.71	.13	.04	.22**	.08	-.01	-.20**	-.15*	.30**	-.18**	.19**	.17	.15**	.48**	-
15 Beanspruchung ³		.25	.49	-.20**	-.27**	-.36**	-.18**	-.22**	-.03	.02	-.32**	.46**	-.40**	-.44**	-.42**	-.52**	-.30**

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, * $p < .05$, ** $p < .01$. ¹ = Skala von 1-5; ² = Skala 1-4; ³ = Skala von 0-2, ^{AVEM} = Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, ^{FIT} = Fit für den Lehrerberuf; abhängige Variablen 1-2 & 15, $n = 218$; abhängige Variablen 3-14: $n = 269$.

6.2 ÜBERPRÜFUNG DER WIRKSAMKEIT

Der erste Teil der Hypothesenprüfung bezieht sich auf die Veränderung der berufsbezogenen Kompetenzen. Im zweiten Teil steht das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben mit den Facetten Arbeitsengagement, Distanzierungsfähigkeit und emotionales Erleben im Mittelpunkt.

6.2.1 BERUFSBEZOGENE KOMPETENZEN

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse zu den berufsbezogenen Kompetenzen umfassen die Analysen zur Fähigkeit, berufsbezogene Kompetenzen zu reflektieren, zur Lehrerselbstwirksamkeit und zur beruflichen Kompetenzeinschätzung.

6.2.1.1 KOMPETENZREFLEXION

Es wurde erwartet, dass die Teilnehmer aller Interventionsvarianten vom Prätest zum Post- und zum Follow-up-Test eine Steigerung der *Reflexionsfähigkeit* über berufsrelevante Kompetenzen aufweisen und damit Teilnehmern der unbehandelten Kontrollgruppe überlegen sind (*Hypothese 1*).

Die auf Individualebene ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die um den Ausgangswert korrigierten adjustierten Mittelwerte der Variablen je Messzeitpunkt und je Bedingung können Tabelle 9 entnommen werden. Teilnehmer aller Interventionsvarianten zeigten zum Post- und Follow-up-Test höhere Mittelwerte in ihrer *Kompetenzreflexion* als zum Prätest auf, während die Mittelwerte der Kontrollgruppe nahezu gleich blieben.

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen der Kompetenzreflexion

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt							
	Prätest		Posttest			Follow-up		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>
IGKombi	3.35	.59	4.10	.46	4.23	4.19	.47	4.28
IGStärken	3.57	.59	4.03	.62	4.06	4.08	.74	4.17
IGSchwächen	3.44	.44	4.18	.40	4.22	4.13	.38	4.17
KG	3.90	.60	4.04	.64	3.89	3.93	.65	3.82
Gesamt	3.59	.60	4.09	.54		4.08	.58	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Eine auf individualebene durchgeführte Kovarianzanalyse mit dem vierfach gestuften festen Faktor *Bedingung* (IG_{Kombi}, IG_{Stärken}, IG_{Schwächen}, KG) und den Prätestwerten der *Kompetenzreflexion* und *Beanspruchung* als Kovariate sowie dem geschachtelten, zufälligen Faktor *Trainingsgruppe* (*innerhalb der Bedingung*) ergab zum Post- und Follow-up-Test einen signifikanten Effekt für die Kovariate *Kompetenzreflexion_{Prä}* (Posttest: $p < .001$, Follow-up-Test: $p < .001$) und den Faktor *Bedingung* (Posttest: $p < .024$, Follow-up-Test: $p < .007$). Zum Follow-up-Test konnte zusätzlich ein signifikanter Effekt für die Kovariate *Beanspruchung* ($p = .027$) nachgewiesen werden.

Der post-hoc-Vergleich der Gruppenmittelwerte zeigte, dass die Teilnehmer der Kombinationsbedingung ($p = .003$) und die der Schwächengruppe ($p = .012$) zum Posttest ihre Kompetenzen besser reflektieren konnten als die Teilnehmer der Kontrollgruppe. Zum Follow-up-Test waren die Teilnehmer aller drei Trainingsgruppen den Teilnehmern der Kontrollgruppe signifikant überlegen (IG_{Kombi} > KG: $p = .003$; IG_{Stärken} > KG: $p = .006$; IG_{Schwächen} > KG: $p = .009$) (Tabelle 10).

Tabelle 10: Kovarianzanalyse der Kompetenzreflexion

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Einzelvergleiche Bonferroni
aV: Kompetenzreflexion_{Post}					
Kompetenzreflexion _{Prä}	1	61.88***	.000	.26	
Beanspruchung	3	.31	.582	.00	
Trainingsgruppe(Bedingung)	10	1.03	.420	.05	
Bedingung	3	5.12*	.024	.63	IG _{Kombi} > KG**, IG _{Schwächen} > KG*
aV: Kompetenzreflexion_{Follow}					
Kompetenzreflexion _{Prä}	1	48.78***	.000	.21	
Beanspruchung	3	4.95*	.027	.03	
Trainingsgruppe(Bedingung)	10	1.04	.409	.06	
Bedingung	3	7.95**	.007	.72	IG _{Kombi} > KG***, IG _{Stärken} > KG**, IG _{Schwächen} > KG**
Varianzanalyse mit Messwiederholung					
Zeit(Prä, Post, Follow-up)	2	127.74***	.000	.40	
Bedingung(IG _{Stärken} , IG _{Schwächen} , IG _{Kombi} , KG)	3	.67	.760	.01	
Zeit x Bedingung	6	14.57***	.000	.19	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Zur Absicherung der Ergebnisse, da die ANCOVA-Voraussetzung Homogenität der Regressionssteigungen nicht erfüllt war, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Diese ergaben einen signifikanten Haupteffekt für den dreifach gestuften Faktor *Zeit* ($p < .001$) und eine signifikante Interaktion (*Zeit* x

Bedingung) ($p < .001$). Für den Faktor *Bedingung* konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden ($p = .760$). Die Teilnehmer an der Intervention können vier Wochen sowie acht Wochen nach dem Training ihre Kompetenzen besser reflektieren als Personen ohne Training. Der Abbildung 16 sind die Entwicklungen der Untersuchungsbedingungen über drei Messzeitpunkte zu entnehmen.

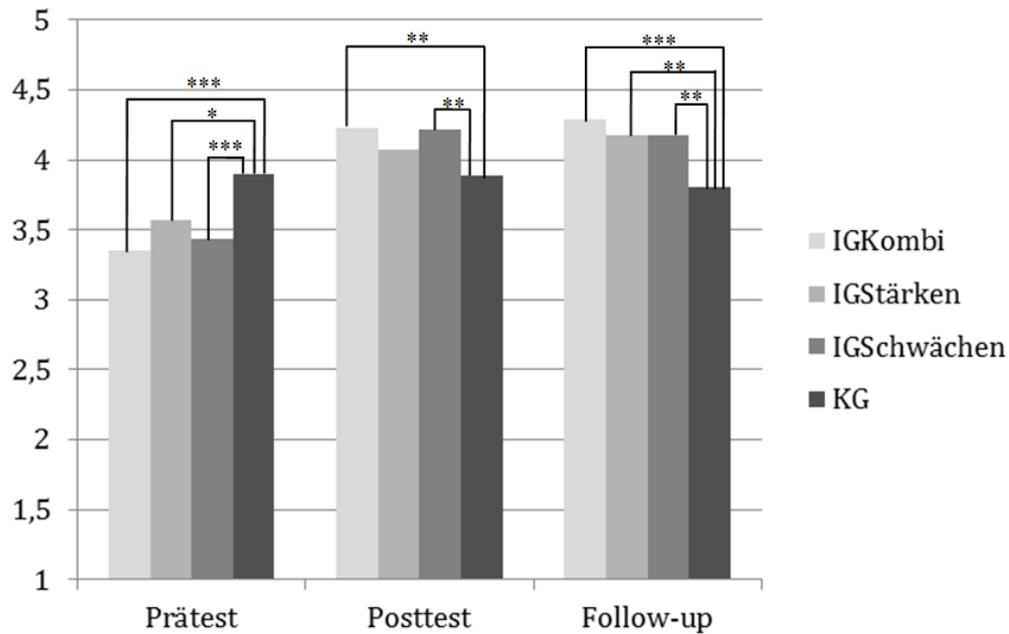


Abbildung 16: Mittelwerte der Kompetenzreflexion

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Die Mittelwerte für den Post- und Follow-up-Test wurden adjustiert und mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Um die Effekte näher zu bestimmen, wurden zudem um Vortestunterschiede korrigierte Effektstärken berechnet. Die Überlegenheit der Kombinationsgruppe und der Schwächengruppe gegenüber der Kontrollgruppe wurde durch große Effektstärken bestätigt. Die Stärkengruppe zeigt gegenüber der Kontrollgruppe einen Effekt von mittlerer Höhe (Tabelle 11).

Tabelle 11: Korrigierte Effektstärken der Kompetenzreflexion

Kontraste	Posttest	Follow-up
IGKombi-KG	$d_{korr} = 1.03$	$d_{korr} = 1.38$
IGStärken-KG	$d_{korr} = .54$	$d_{korr} = .77$
IGSchwächen-KG	$d_{korr} = 1.10$	$d_{korr} = 1.20$
IGKombi-IGStärken	$d_{korr} = .51$	$d_{korr} = .56$
IGKombi-IGSchwächen	$d_{korr} = -.01$	$d_{korr} = .31$
IGStärken-IGSchwächen	$d_{korr} = -.54$	$d_{korr} = -.34$

6.2.1.2 LEHRERSELBSTWIRKSAMKEIT

In *Hypothese 2* wurde postuliert, dass nach dem Training alle Interventionsgruppen in ihrer Lehrerselbstwirksamkeit der Kontrollgruppe überlegen sind. Die Kombinationsgruppe werde darüber hinaus am stärksten vom Training profitieren.

Tabelle 12 gibt einen Überblick über die auf Individualebene ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die um den Ausgangswert korrigierten, adjustierten Mittelwerte der Variablen je Messzeitpunkt und je Bedingung. Erwartungskonform zeigten die Teilnehmer der Kombinationsgruppe sowie die der Stärkengruppe zum Follow-up-Test höhere Mittelwerte in ihrer *Lehrerselbstwirksamkeit* als zum Prätest, während die Mittelwerte der Schwächengruppe nahezu gleich blieben und die Mittelwerte in der Kontrollgruppe sogar leicht absanken.

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrerselbstwirksamkeit

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt							
	Prätest		Posttest			Follow-up		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>
IG _{Kombi}	3.05	.37	3.20	.36	3.25	3.24	.41	3.28
IG _{Stärken}	3.06	.40	3.14	.34	3.20	3.15	.30	3.24
IG _{Schwächen}	3.08	.27	3.15	.29	3.13	3.12	.23	3.12
KG	3.24	.36	3.18	.40	3.15	3.15	.37	3.08
Gesamt	3.12	.36	3.18	.35		3.17	.35	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Eine Kovarianzanalyse ergab einen signifikanten Effekt für die Kovariate *Lehrerselbstwirksamkeit_{prä}* (Posttest: $p < .001$, Follow-up-Test: $p < .001$) und den Faktor *Trainingsgruppe (innerhalb der Bedingung)* (Posttest: $p = .014$; Follow-up-Test: $p = .005$) zum Posttest und zum Follow-up-Test. Jedoch konnte kein signifikanter Effekt für den Faktor *Bedingung* nachgewiesen werden. Obwohl der Faktor *Bedingung* unter Kontrolle des Faktors *Trainingsgruppe (innerhalb der Bedingung)* nicht signifikant wurde, zeigt der post-hoc-Vergleich der Gruppenmittelwerte, dass Teilnehmer der Kombinationsbedingung zum Follow-up-Test der Kontrollgruppe eine höhere *Lehrerselbstwirksamkeit* zeigten als Teilnehmer der Kontrollgruppe ($p = .003$) (Tabelle 13). Teilnehmer in der kombinierten Interventionsgruppe schätzten acht Wochen nach dem Training ihre Lehrerselbstwirksamkeit höher ein als Personen ohne Training. In Abbildung 17 sind die Entwicklungen der Untersuchungsbedingungen über drei Messzeitpunkte unter Korrektur der Vortestunterschiede dargestellt.

Tabelle 13: Kovarianzanalyse der Lehrerselbstwirksamkeit

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Einzelvergleiche Bonferroni
aV: Lehrerselbstwirksamkeit_{Post}					
Lehrerselbstwirksamkeit _{Prä}	1	96.04***	.000	.35	
Trainingsgruppe (Bedingung)	10	2.30*	.014	.11	
Bedingung	3	.64	.610	.17	
aV: Lehrerselbstwirksamkeit_{Follow}					
Lehrerselbstwirksamkeit _{Prä}	1	84.63***	.000	.32	
Trainingsgruppe (Bedingung)	10	2.61**	.005	.13	
Bedingung	3	1.84	.209	.37	IGKombi > KG**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

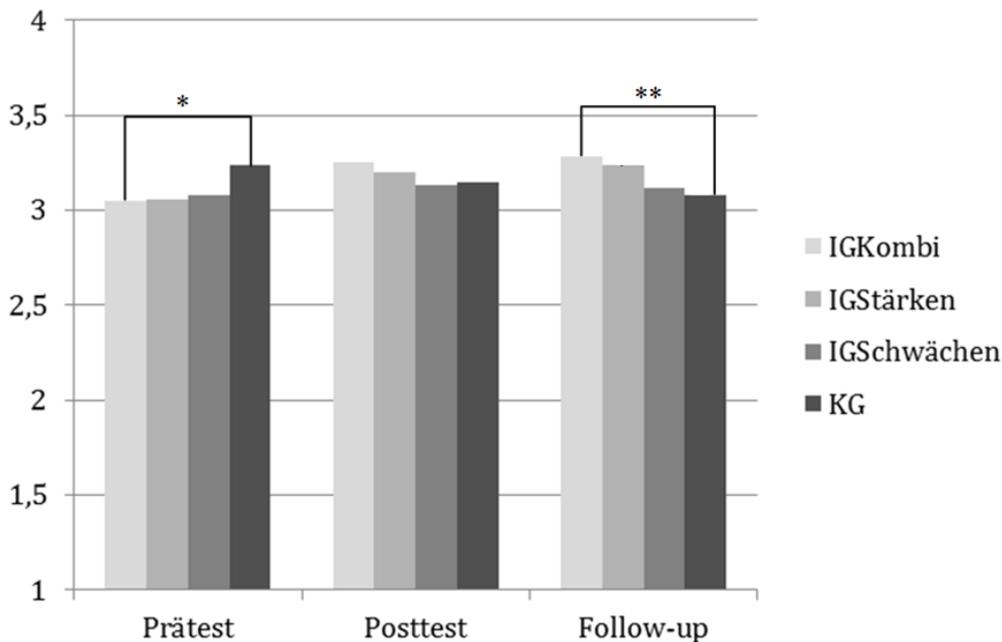


Abbildung 17: Mittelwerte der Lehrerselbstwirksamkeit

* $p < .05$, ** $p < .01$. Die Mittelwerte für den Post- und Follow-up-Test wurden adjustiert und mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Um Vortestunterschiede korrigierte Effektstärken von mittlerer Höhe unterstützten die Überlegenheit der Kombinationsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe. Sowohl die Stärkengruppe als auch die Schwächengruppe zeigten gegenüber der Kontrollgruppe kleinere Effekte (Tabelle 14).

Tabelle 14: Korrigierte Effektstärken der Lehrerselbstwirksamkeit

Kontraste	Posttest	Follow-up
IGKombi-KG	$d_{korr} = .57$	$d_{korr} = .75$
IGStärken-KG	$d_{korr} = .37$	$d_{korr} = .48$
IGSchwächen-KG	$d_{korr} = .40$	$d_{korr} = .39$
IGKombi-IGStärken	$d_{korr} = .20$	$d_{korr} = .27$
IGKombi-IGSchwächen	$d_{korr} = .24$	$d_{korr} = .44$
IGStärken-IGSchwächen	$d_{korr} = .03$	$d_{korr} = .17$

6.2.1.3 SELBSTEINSCHÄTZUNG DER BERUFLICHEN KOMPETENZEN (FIT)

Es wurde angenommen, dass nach dem Training alle Interventionsgruppen der Kontrollgruppe in ihren beruflichen Kompetenzen überlegen sind. Darüber hinaus werde die Kombinationsgruppe am stärksten vom Training profitieren (*Hypothese 3*).

Tabelle 15 gibt einen Überblick über die auf Individualebene ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die um den Ausgangswert korrigierten, adjustierten Mittelwerte der Variablen je Messzeitpunkt und je Bedingung. Teilnehmer aller Interventionsvarianten schätzten ihre beruflichen Kompetenzen zum Post- und Follow-up-Test höher ein als zum Prätest, während die Mittelwerte der Kontrollgruppe nahezu gleich blieben.

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der beruflichen Kompetenz

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt								
	Prätest		Posttest			Follow-up			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>	
IGKombi	3.61	.38	3.84	.39	3.88	3.90	.39	3.93	
IGStärken	3.60	.29	3.82	.33	3.92	3.83	.33	3.91	
IGSchwächen	3.57	.22	3.78	.25	3.85	3.78	.25	3.85	
KG	3.78	.37	3.79	.37	3.70	3.83	.39	3.73	
Gesamt	3.66	.34	3.80	.35		3.84	.36		

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Kovarianzanalysen ergaben zum Post- und Follow-up-Test einen signifikanten Effekt für die Kovariate *berufliche Kompetenzen_{Prä}* (Posttest: $p < .001$, Follow-up-Test: $p < .001$) und den Faktor *Bedingung* (Posttest: $p = .005$, Follow-up-Test: $p = .026$). Weder zum Posttest noch zum Follow-up-Test konnte ein signifikanter Effekt für die Kovariate *Beanspruchung* (Posttest: $p < .347$, Follow-up-Test: $p < .726$) nachgewiesen werden. Der Faktor *Trainingsgruppe (innerhalb der Bedingung)* zeigte zum Follow-up-Test keinen, aber zum Posttest einen signifikanten Effekt (Posttest: $p = .107$; Follow-up-Test: $p = .018$).

Post-hoc-Einzelvergleiche der Gruppenmittelwerte zeigten, dass Teilnehmer aller Interventionsbedingungen zum Posttest und die Teilnehmer der kombinierten Intervention und der Stärkenbedingungen zum Follow-up-Test ihre berufliche Kompetenzen positiver einschätzten als Teilnehmer der Kontrollgruppe (Posttest: IG_{Kombi} > KG: $p < .001$; IG_{Stärken} > KG: $p < .001$; IG_{Schwächen} > KG: $p = .011$; Follow-up-Test: IG_{Kombi} > KG: $p < .001$; IG_{Stärken} > KG: $p = .001$) (vgl. Tabelle 16, Abbildung 18).

Tabelle 16: Kovarianzanalysen der beruflichen Kompetenzen

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Einzelvergleiche Bonferroni
aV: Berufliche Kompetenzen_{Post}					
Berufliche Kompetenzen _{Prä}	1	273.65***	.000	.58	
Beanspruchung	1	.89	.347	.00	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.58	.107	.08	
Bedingung	3	7.12**	.005	.64	IGKombi>KG***; IGStärken>KG***; IGSchwächen>KG**
aV: Berufliche Kompetenzen_{Follow}					
Berufliche Kompetenzen _{Prä}	1	277.46***	.000	.58	
Beanspruchung	1	.12	.726	.00	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	2.16*	.018	.11	
Bedingung	3	4.47*	.026	.53	IGKombi>KG***; IGStärken>KG***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

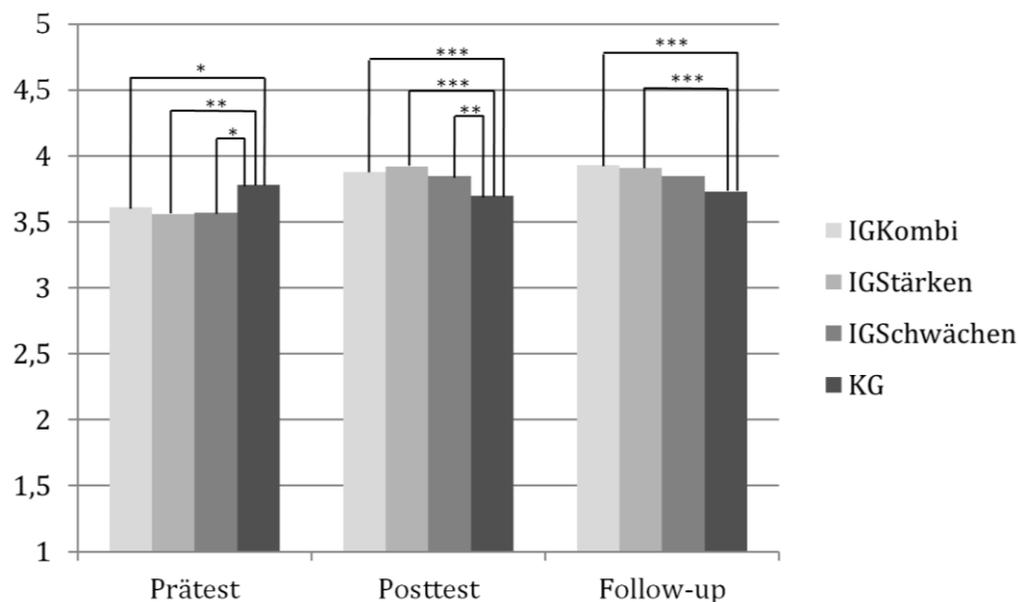


Abbildung 18: Mittelwerte der beruflichen Kompetenzen

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Die Mittelwerte für den Post- und Follow-up-Test wurden adjustiert und mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Die korrigierten Effektstärken von mittlerer Höhe bestätigten die Überlegenheit aller Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe zum Post- und Follow-up-Test (Tabelle 17).

Tabelle 17: Korrigierte Effektstärken der beruflichen Kompetenzen

Kontraste	Posttest	Follow-up
IGKombi-KG	$d_{korr} = .59$	$d_{korr} = .63$
IGStärken-KG	$d_{korr} = .72$	$d_{korr} = .63$
IGSchwächen-KG	$d_{korr} = .61$	$d_{korr} = .49$
IGKombi-IGStärken	$d_{korr} = -.09$	$d_{korr} = .05$
IGStärken-IGSchwächen	$d_{korr} = .18$	$d_{korr} = .21$
IGKombi-IGSchwächen	$d_{korr} = .05$	$d_{korr} = .23$

6.2.2 BEANSPRUCHUNG UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT

6.2.2.1 ARBEITSBEZOGENES VERHALTENS- UND ERLEBENSMUSTER (AVEM)

Als weiteres Erfolgskriterium für die Wirksamkeit der Intervention wurde das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) herangezogen. Interventionserfolg im Sinne verbesserter Beanspruchungsbewältigung sollte sich sowohl in den AVEM-Mustern als auch in den Einzelskalen des AVEM widerspiegeln. Die Zuweisung der Untersuchungsteilnehmer zu einem der vier AVEM-Muster basierte auf einem Algorithmus der Diskriminanzanalyse. Hierbei ist zu beachten, dass kaum ‚reine‘ Musterzuordnungen ($p > .95$) vorgenommen werden konnten, sondern Kombinationen von zwei Mustern überwogen. Für den Fall, dass keine reine Musterzuordnung vorlag, wurde die Person dem Muster mit der höchsten Ausprägung zugeordnet, beispielsweise wurde folgende Kombination der Muster-Wahrscheinlichkeit $pG\frac{1}{4} = .75$, $pS\frac{1}{4} = .15$, $pA\frac{1}{4} = .06$ und $pB\frac{1}{4} = .04$ dem Muster G zugeordnet (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

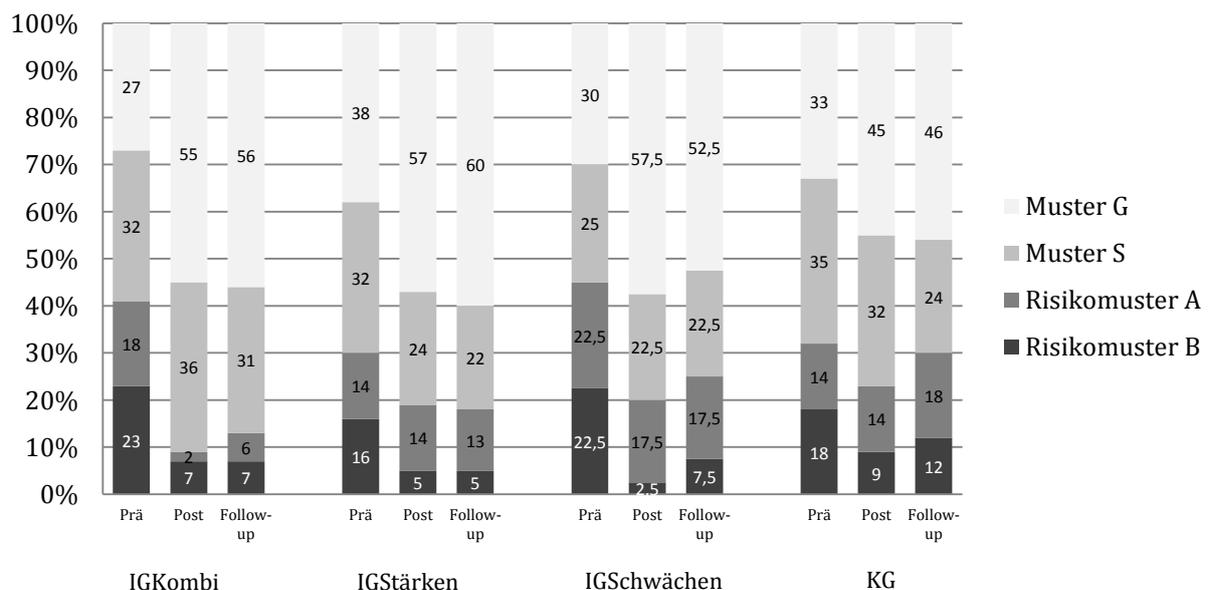


Abbildung 19: AVEM-Musterveränderungen über drei Messzeitpunkte hinweg

Wie der Abbildung 19 zu entnehmen ist, hat sich die Musterkonstellation in den Interventionsgruppen vornehmlich vom Prätest zum Posttest verändert und sich anschließend weitgehend stabilisiert. Sowohl vier als auch acht Wochen nach dem Training zeigte sich erwartungskonform in allen drei Interventionsbedingungen die deutliche Abnahme des Risikomusters B parallel zum Zuwachs des Musters G. Lediglich in der Kombinationsbedingung nahm auch der Anteil des Risikomusters A zum Post- und Follow-up-Test deutlich ab. In der Kontrollgruppe wuchs der Anteil des Musters G

und das Risikomuster B reduzierte sich ebenfalls, jedoch nicht in der Stärke wie in den Interventionsbedingungen (*Hypothese 4*).

Mit Hilfe von nichtparametrischen Chi^2 -Tests wurde überprüft, ob sich die Musterverteilung zwischen den verschiedenen Gruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten unterscheidet. Aufgrund der vielen Einzelvergleiche wurde das Signifikanzniveau für diese Analyse nach einer Alphafehler-Korrektur nach der Bonferroni-Methode auf $\alpha < .008$ festgelegt. Wie aus Tabelle 18 zu entnehmen ist, unterschieden sich die Gruppen in der Musterkonstellation zu keinem der Messzeitpunkte voneinander.

Tabelle 18: Unterschiede der AVEM-Musterverteilung

AVEM-Musterverteilungen			
Kontraste	Prätest	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$Chi^2 = 1.28, p = .734$	$Chi^2 = 6.54, p = .088$	$Chi^2 = 5.94, p = .115$
IG _{Stärken} -KG	$Chi^2 = .19, p = .979$	$Chi^2 = 1.21, p = .751$	$Chi^2 = 2.01, p = .570$
IG _{Schwächen} -KG	$Chi^2 = 2.26, p = .521$	$Chi^2 = 3.31, p = .347$	$Chi^2 = .67, p = .866$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$Chi^2 = 1.30, p = .729$	$Chi^2 = 5.67, p = .129$	$Chi^2 = 3.44, p = .328$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$Chi^2 = .75, p = .861$	$Chi^2 = 9.25, p = .026$	$Chi^2 = 3.86, p = .278$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$Chi^2 = 1.68, p = .642$	$Chi^2 = 1.37, p = .712$	$Chi^2 = .31, p = .959$

Um zu überprüfen, in welchem Ausmaß und in welche Richtung sich die AVEM-Muster vor und nach der Intervention in den einzelnen Untersuchungsbedingungen veränderten, sind in den nachfolgenden Kreuztabellen (Tabellen 19-22) für jede Gruppe die Häufigkeiten und Prozentwerte der Musterwechsel aufgeführt. Der *McNemar-Bowker-Test* ist ein nichtparametrischer Test für mehrere verbundene dichotome Variablen, der unter Verwendung der Chi^2 -Verteilung prüft, ob Änderungen statistisch bedeutsam sind. Der *Cohen-Kappa-Koeffizient* misst die Übereinstimmung der Musterzuordnung zwischen zwei Messzeitpunkten. Der Wert 1 bedeutet perfekte Übereinstimmung. Der Wert 0 bedeutet, dass die Übereinstimmung nicht über das zufallsbedingte Maß hinausgeht. κ -Werte von .40 bis .60 gelten als mittelmäßig, κ -Werte von .61 bis .80 als substantiell für die Übereinstimmung (Greve & Wentura, 1997; Landis & Koch, 1977).

Tabelle 19: Häufigkeiten und Prozentwerte der AVEM-Musterwechsel in der Kombinationsgruppe

Prätest	Posttest				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	13 (87%)	2 (13%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (100%)
Muster S	6 (33%)	11 (61%)	0 (0%)	1 (6%)	18 (100%)
Risikomuster A	7 (70%)	2 (20%)	1 (10%)	0 (0%)	10 (100%)
Risikomuster B	5 (38.5%)	5 (38.5%)	0 (0%)	3 (23%)	13 (100%)
Summe	31 (55%)	20 (36%)	1 (2%)	4 (7%)	56 (100%)

McNemar-Bowker $\chi^2 = 18.67, p = .002; \kappa = .30, p < .001$.

Prätest	Follow-up-Test				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	11 (73%)	3 (20%)	1 (7%)	0 (0%)	15 (100%)
Muster S	5 (29%)	11 (65%)	1 (6%)	0 (0%)	17 (100%)
Risikomuster A	8 (80%)	1 (10%)	1 (10%)	0 (0%)	10 (100%)
Risikomuster B	7 (54%)	2 (15%)	0 (0%)	4 (31%)	13 (100%)
Summe	31 (56%)	17 (31%)	3 (6%)	4 (7%)	55 (100%)

McNemar-Bowker $\chi^2 = 14.94, p = .011; \kappa = .30, p < .001$.

Posttest	Follow-up-Test				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	27 (90%)	1 (3%)	2 (7%)	0 (0%)	30 (100%)
Muster S	4 (20%)	15 (75%)	0 (0%)	1 (5%)	20 (100%)
Risikomuster A	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
Risikomuster B	0 (0%)	1 (25%)	0 (0%)	3 (75%)	4 (100%)
Summe	31 (56%)	17 (31%)	3 (6%)	4 (7%)	55 (100%)

McNemar-Bowker $\chi^2 = 3.80, p = .284; \kappa = .71, p < .001$.

Anmerkung: Diagonal ist die Stabilität der AVEM-Muster (Nicht-Wechsler) gekennzeichnet.

Zum Prätest tendierten insgesamt 41% der Teilnehmer in der Kombinationsgruppe zu einem Risikomuster (Risikomuster A = 18%, Risikomuster B = 23%). Zum Posttest reduzierten sich die Risikomuster auf 9% (Risikomuster A = 2%, Risikomuster B = 7%). Zum Follow-up-Test zeigten 13% der Teilnehmer ein Risikomuster (Risikomuster A = 6%, Risikomuster B = 7%). Die Musterveränderung vom Prä- zum Posttest und zum Follow-up-Test war statistisch bedeutsam. Vom Post- zum Follow-up-Test fand keine signifikante Änderung der Musterzugehörigkeit statt und eine substantielle Übereinstimmung der Muster wurde durch den *Cohen-Kappa*-Koeffizient von .71 bestätigt. Personen, die zum Prätest Muster G oder S zeigten, wechselten nur selten das Muster.

Tabelle 20: Häufigkeiten und Prozentwerte der AVEM-Musterwechsel in der Stärkengruppe

Prätest	Posttest				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	13 (93%)	1 (7%)	0 (0%)	0 (0%)	14 (100%)
Muster S	5 (42%)	7 (58%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)
Risikomuster A	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	5 (100%)
Risikomuster B	3 (43%)	0 (0%)	1 (14%)	3 (43%)	7 (100%)
Summe	21 (55%)	9 (24%)	5 (13%)	3 (8%)	38 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 7.67, p = .105; \kappa = .58, p < .001$.

Prätest	Follow-up-Test				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	12 (86%)	2 (14%)	0 (0%)	0 (0%)	14 (100%)
Muster S	7 (58%)	4 (33%)	1 (8%)	0 (0%)	12 (100%)
Risikomuster A	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	5 (100%)
Risikomuster B	3 (43%)	1 (14%)	1 (14%)	2 (29%)	7 (100%)
Summe	22 (58%)	8 (21%)	6 (16%)	2 (5%)	38 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 7.78 p = .169; \kappa = .39 p < .001$.

Posttest	Follow-up-Test				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	20 (95%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (100%)
Muster S	2 (22%)	6 (67%)	1 (11%)	0 (0%)	9 (100%)
Risikomuster A	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	5 (100%)
Risikomuster B	0 (0%)	0 (0%)	1 (33%)	2 (67%)	3 (100%)
Summe	22 (58%)	8 (21%)	6 (16%)	2 (5%)	38 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 1.33, p = .721; \kappa = .74, p < .001$.

Anmerkung: Diagonal ist die Stabilität der AVEM-Muster (Nicht-Wechsler) gekennzeichnet.

In der Stärkengruppe wurden zum Prätest insgesamt 30% der Teilnehmer einem Risikomuster zugeordnet (Risikomuster A = 14%, Risikomuster B = 16%). Zum Posttest reduzierten sich die Risikomuster auf 21% (Risikomuster A = 13%, Risikomuster B = 8%). Zum Follow-up-Test zeigten ebenfalls 21% der Teilnehmer der Stärkengruppe ein Risikomuster (Risikomuster A = 16%, Risikomuster B = 5%). Die Musterveränderungen über die Zeit hinweg konnten statistisch nicht abgesichert werden. Personen, die zum Prätest Muster G oder Risikomuster A aufwiesen, zeigten eine hohe Musterstabilität auf. Vom Prä- zum Posttest ergaben sich dementsprechend eine mäßig hohe Übereinstimmung der Muster ($\kappa = .58$). Vom Post- zum Follow-up-Test zeigte sich eine substantielle Musterübereinstimmung ($\kappa = .74$).

Tabelle 21: Häufigkeiten und Prozentwerte der AVEM-Musterwechsel in der Schwächengruppe

Prätest	Posttest				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	8 (67%)	3 (25%)	1 (8%)	0 (0%)	12 (100%)
Muster S	6 (60%)	4 (40%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)
Risikomuster A	3 (33%)	1 (11%)	5 (56%)	0 (0%)	9 (100%)
Risikomuster B	6 (67%)	1 (11%)	1 (11%)	1 (11%)	9 (100%)
Summe	23 (57.5%)	9 (22.5%)	7 (17.5%)	1 (2.5%)	40 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 11.00, p = .088; \kappa = .24, p = .004.$

Prätest	Follow-up-Test				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	8 (67%)	4 (33%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)
Muster S	6 (60%)	4 (40%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)
Risikomuster A	2 (22%)	1 (11%)	5 (56%)	1 (11%)	9 (100%)
Risikomuster B	5 (56%)	0 (0%)	2 (22%)	2 (22%)	9 (100%)
Summe	21 (52.5%)	9 (22.5%)	7 (17.5%)	3 (7.5%)	40 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 8.73, p = .120; \kappa = .28, p = .001.$

Posttest	Follow-up-Test				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	18 (78.3%)	3 (13%)	1 (4.3%)	1 (4.3%)	23 (100%)
Muster S	2 (22%)	6 (67%)	0 (0%)	1 (11%)	9 (100%)
Risikomuster A	1 (14%)	0 (0%)	6 (86%)	0 (0%)	7 (100%)
Risikomuster B	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)
Summe	21 (52.5%)	9 (22.5%)	7 (17.5%)	3 (7.5%)	40 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 2.20, p = .699; \kappa = .63, p < .001.$

Anmerkung: Diagonal ist die Stabilität der AVEM-Muster (Nicht-Wechsler) gekennzeichnet.

In der Schwächengruppe tendierten zum Prätest insgesamt 45% der Teilnehmer zu einem Risikomuster (Risikomuster A = 22.5%, Risikomuster B = 22.5%). Zum Posttest reduzierten sich die Risikomuster auf insgesamt 20% (Risikomuster A = 17.5%, Risikomuster B = 2.5%). Zum Follow-up-Test zeigten insgesamt 25% der Teilnehmer ein Risikomuster (Risikomuster A = 17.5%, Risikomuster B = 7.5%). Die Musterveränderungen über die Zeit konnten statistisch nicht abgesichert werden. Personen, die zum Prätest Muster G oder Risikomuster A aufwiesen, zeigten eine hohe Musterstabilität auf. Vom Post- zum Follow-up-Test zeigte sich eine substantielle Musterübereinstimmung ($\kappa = .63$).

Tabelle 22: Häufigkeiten und Prozentwerte der AVEM-Musterwechsel in der Kontrollgruppe

Prätest	Posttest				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	21 (75%)	5 (18%)	2 (7%)	0 (0%)	28 (100%)
Muster S	10 (34.5%)	19 (65.5%)	0 (0%)	0 (0%)	29 (100%)
Risikomuster A	3 (25%)	0 (0%)	9 (75%)	0 (0%)	12 (100%)
Risikomuster B	4 (27%)	3 (20%)	1 (7%)	7 (47%)	15 (100%)
Summe	38 (45.2%)	27 (32.1%)	12 (14.3%)	7 (8.3%)	84 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 9.87, p = .079; \kappa = .53, p < .001.$

Prätest	Follow-up-Test				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	21 (75%)	4 (14%)	2 (7%)	1 (4%)	28 (100%)
Muster S	12 (41.4%)	16 (55.2%)	1 (3.4%)	0 (0%)	29 (100%)
Risikomuster A	3 (25%)	0 (0%)	9 (75%)	0 (0%)	12 (100%)
Risikomuster B	3 (20%)	0 (0%)	3 (20%)	9 (60%)	15 (100%)
Summe	39 (46 %)	20 (24%)	15 (18%)	10 (12%)	84 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 9.20, p = .101; \kappa = .52, p < .001.$

Posttest	Follow-up-Test				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	33 (87%)	1 (3%)	4 (10%)	0 (0%)	38 (100%)
Muster S	4 (15%)	18 (67%)	2 (7%)	3 (11%)	27 (100%)
Risikomuster A	2 (17%)	1 (8%)	7 (58%)	2 (17%)	12 (100%)
Risikomuster B	0 (0%)	0 (0%)	2 (29%)	5 (71%)	7 (100%)
Summe	39 (46.5%)	20 (24%)	15 (18%)	10 (12%)	84 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 5.80 p = .326; \kappa = .63 p < .001.$

Anmerkung: Diagonal ist die Stabilität der AVEM-Muster (Nicht-Wechsler) gekennzeichnet.

In der Kontrollgruppe waren zum Prätest insgesamt 32% der Teilnehmer einem Risikomuster zuzuordnen (Risikomuster A = 14%, Risikomuster B = 18%). Zum Posttest zeigten rund 23% ein Risikomuster (Risikomuster A = 14.3%, Risikomuster B = 8.3%). Zum Follow-up-Test waren 30% aller Teilnehmer der Kontrollgruppe einem Risikomuster zuzuordnen (Risikomuster A = 18%, Risikomuster B = 12%). Die Muster blieben über die Zeit hinweg weitestgehend stabil. Vom Prä- zum Posttest ($\kappa = .53$) und Follow-up-Test ($\kappa = .52$) ergaben sich dementsprechend mäßig hohe Übereinstimmungen der Muster. Vom Post- zum Follow-up-Test zeigte sich eine substantielle Musterübereinstimmung ($\kappa = .63$).

Um zu überprüfen, in welche Richtung sich die beobachteten Musterverschiebungen vom Risikomuster B verändern, wurden die Teilnehmer, die zum Prätest das Risikomuster B zeigten, in ihrer Musterentwicklung zum Posttest und zum Follow-up-Test untersucht (Abbildung 20).

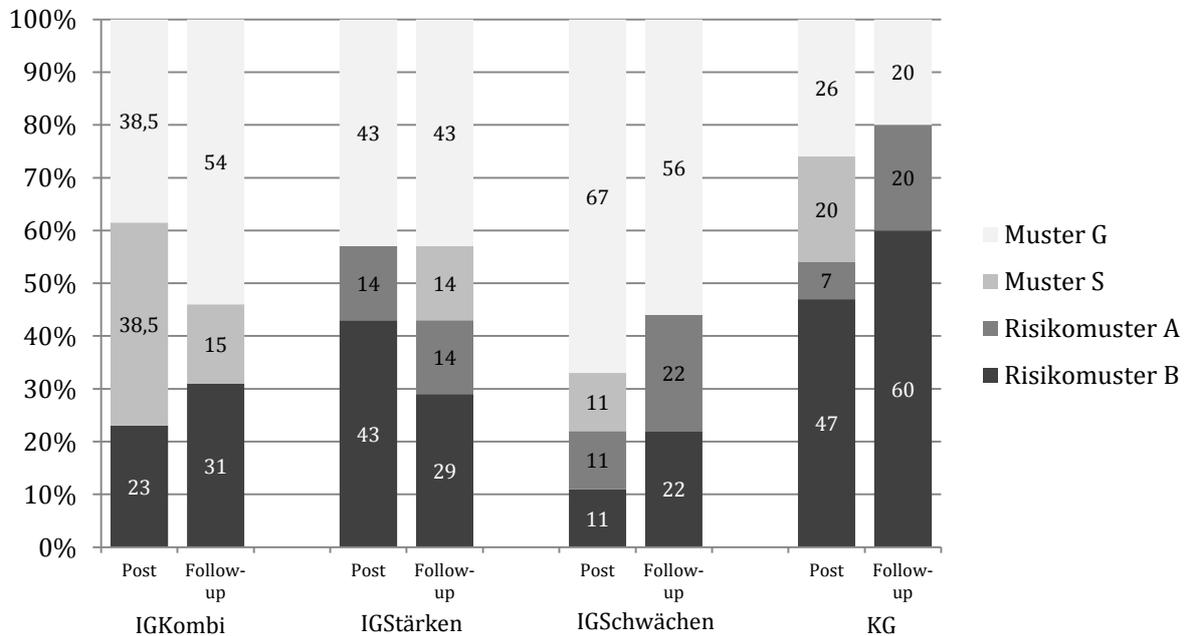


Abbildung 20: AVEM-Musterverschiebung aller Teilnehmer mit dem Risikomuster B zum Prätest

In der Kombinationsgruppe wechselten 77% der Personen mit dem *Risikomuster B* vom Prätest zum Posttest und 69% der Teilnehmer zum Follow-up-Test in ein günstigeres Muster (G oder S). Ähnlich positiv fiel der Musterwechsel in günstige Muster für die Stärkengruppe (Posttest: 43%; Follow-up-Test: 57%) und die Schwächengruppe (Posttest: 78%; Follow-up-Test: 56%) aus. In der Kontrollgruppe wechselten zum Posttest 46% und zum Follow-up-Test lediglich 20% der Teilnehmer in ein günstigeres Muster (G oder S). Nichtparametrische Chi^2 -Tests ergaben, dass sich lediglich zum Follow-up-Test die Kombinationsgruppe von der Kontrollgruppe statistisch bedeutsam unterschied (Tabelle 23). Nach Anpassung des Signifikanzniveaus, entsprechend der Alphafehlerkorrektur nach Bonferroni auf $\alpha < .008$, erreichte der Unterschied zwischen Kombinations- und Kontrollgruppe nicht mehr die Signifikanzgrenze.

Tabelle 23: Unterschiede der AVEM-Musterverteilung bei Teilnehmern mit Muster B im Prätest

AVEM-Musterverteilungen		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$Chi^2 = 3.08, p = .379$	$Chi^2 = 8.42, p = .038$
IG _{Stärken} -KG	$Chi^2 = 2.11, p = .549$	$Chi^2 = 4.09, p = .252$
IG _{Schwächen} -KG	$Chi^2 = 4.69, p = .196$	$Chi^2 = 3.90, p = .142$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$Chi^2 = 5.17, p = .160$	$Chi^2 = 1.98, p = .577$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$Chi^2 = 4.17, p = .244$	$Chi^2 = 4.42, p = .220$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$Chi^2 = 2.79, p = .425$	$Chi^2 = 1.61, p = .657$

Um die Musterverschiebungen weitergehend zu untersuchen, wurden die Veränderungen der einzelnen AVEM-Skalen in den drei Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und Emotionen analysiert.

6.2.2.2 ARBEITSENGAGEMENT

Es wurde erwartet, dass alle Interventionsgruppen nach dem Training der Kontrollgruppe in ihrem beruflichen Engagement (AVEM-Dimensionen 1-4) überlegen sind und die Kombinations- und Stärkengruppe darüber hinaus am stärksten vom Training profitieren (*Hypothese 5*). Die auf Individualebene ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die um den Ausgangswert korrigierten, adjustierten Mittelwerte der Variablen je Messzeitpunkt und je Bedingung können Tabelle 24 entnommen werden.

Tabelle 24: Mittelwerte und Standardabweichungen des Arbeitsengagements (AVEM-Dimensionen 1-4)

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt							
	Prätest		Posttest			Follow-up		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>
Bedeutsamkeit der Arbeit								
IG _{Kombi}	2.57	.67	2.54	.65	2.55	2.60	.75	2.61
IG _{Stärken}	2.68	.54	2.83	.60	2.83	2.85	.59	2.84
IG _{Schwächen}	2.59	.56	2.75	.44	2.72	2.72	.48	2.69
KG	2.58	.73	2.56	.68	2.57	2.63	.71	2.65
Gesamt	2.60	.65	2.64	.63		2.68	.67	
Beruflicher Ehrgeiz								
IG _{Kombi}	3.24	.75	3.44	.67	3.52	3.56	.74	3.61
IG _{Stärken}	3.31	.79	3.61	.73	3.70	3.68	.66	3.72
IG _{Schwächen}	3.35	.50	3.57	.41	3.52	3.59	.45	3.50
KG	3.43	.68	3.46	.62	3.41	3.53	.64	3.48
Gesamt	3.34	.69	3.50	.62		3.58	.64	
Verausgabungsbereitschaft								
IG _{Kombi}	2.93	.79	2.80	.64	2.83	2.85	.66	2.88
IG _{Stärken}	3.04	.73	3.15	.65	3.13	3.19	.73	3.16
IG _{Schwächen}	2.96	.70	2.99	.57	2.89	2.94	.51	2.86
KG	2.88	.77	2.99	.68	3.03	3.06	.65	3.10
Gesamt	2.94	.75	2.97	.65		3.01	.65	
Perfektionsstreben								
IG _{Kombi}	3.46	.67	3.44	.72	3.44	3.51	.71	3.51
IG _{Stärken}	3.63	.74	3.71	.83	3.62	3.69	.84	3.59
IG _{Schwächen}	3.62	.70	3.63	.61	3.55	3.60	.65	3.50
KG	3.47	.79	3.53	.71	3.58	3.54	.77	3.60
Gesamt	3.52	.73	3.56	.72		3.57	.75	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; Skala 1-7. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Bedeutsamkeit der Arbeit: Die Mittelwerte der Teilnehmer in der Stärkengruppe und der Schwächengruppe stiegen zum Post und Follow-up-Test leicht an, während die Mittelwerte der Kontrollgruppe und der Kombinationsgruppe hingegen über die Zeit hinweg nahezu gleich blieben. Auf Individualebene durchgeführte Kovarianzanalysen für die abhängige Variable *Bedeutsamkeit der Arbeit* ergaben einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Bedeutsamkeit der Arbeit_{Prä}* zum Post- ($p < .001$) und Follow-up-Test ($p < .001$) und einen annähernd signifikanten Effekt für den Faktor *Bedingung* zum Posttest ($p = .051$). Post-hoc-Vergleiche der Gruppenmittelwerte zum Posttest zeigten, dass Teilnehmer der Stärkenbedingung ihrer Arbeit eine höhere Bedeutsamkeit zumaßen als Teilnehmer der Kontrollgruppe ($p = .043$) und auch der Kombinationsgruppe ($p = .039$). Zur Absicherung der Ergebnisse, da die ANCOVA-Voraussetzung Homogenität der Regressionssteigungen für diese Variable nicht erfüllt war, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Diese ergaben einen signifikanten Haupteffekt für den dreifach gestuften Faktor *Zeit* ($p = .028$). Für den Faktor *Bedingung* ($p = .254$) und die Interaktion (*Zeit x Bedingung*) ($p = .291$) konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden (Tabelle 25).

Beruflicher Ehrgeiz: Die Mittelwerte im *beruflichen Ehrgeiz* stiegen bei Teilnehmern aller Interventionsgruppen zum Post- und Follow-up-Test an, während die Mittelwerte der Teilnehmer in der Kontrollgruppe sich kaum veränderten. Kovarianzanalysen ergaben einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *beruflicher Ehrgeiz_{Prä}* zum Posttest ($p < .001$) und Follow-up-Test ($p < .001$). Zum Posttest ergab der Faktor *Bedingung* einen signifikanten Effekt ($p = .044$) und zum Follow-up-Test näherte er sich der Signifikanzgrenze an ($p = .082$). Post-hoc-Vergleiche der Gruppenmittelwerte zum Posttest ($p = .004$) und zum Follow-up-Test ($p = .044$) bestätigten, dass Teilnehmer der Stärkenbedingung einen höheren beruflichen Ehrgeiz zeigten als Teilnehmer in der Kontrollgruppe.

Verausgabungsbereitschaft: In keiner Untersuchungsbedingung veränderten sich die Mittelwerte über die Zeit hinweg deutlich. Für die Dimension *Verausgabungsbereitschaft* ergaben Kovarianzanalysen einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Verausgabungsbereitschaft_{Prä}* zum Post- ($p < .001$) und Follow-up-Test ($p < .001$). Der Faktor *Bedingung* bewirkte zum Follow-up-Test einen signifikanten Effekt ($p = .019$). Post-hoc-Vergleiche der Gruppenmittelwerte zum Follow-up-Test zeigten für keine der Gruppen einen statistisch bedeutsamen Unterschied.

Perfektionsstreben: Die Mittelwerte für das *Perfektionsstreben* veränderten sich in allen Untersuchungsbedingungen über die Zeit hinweg kaum. Die Kovarianzanalysen ergaben einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Perfektionsstreben_{Prä}* zu beiden Messzeitpunkten ($p < .001$). Der Faktor *Bedingung* wurde zu keinem Messzeitpunkt signifikant (Posttest: $p = .474$, Follow-up-Test: $p = .810$). Die Teilnehmer aller Untersuchungsgruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Perfektionsstrebens nicht signifikant voneinander.

Tabelle 25: Kovarianzanalysen des beruflichen Engagements

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2	Einzelvergleiche Bonferroni
aV: Bedeutsamkeit der Arbeit_{Post}					
Bedeutsamkeit der Arbeit _{Prä}	1	175.63***	.000	.47	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	.45	.452	.05	
Bedingung	3	3.47	.051	.46	IGStärken > IGKombi*; IGStärken > KG*
aV: Bedeutsamkeit der Arbeit_{Follow}					
Bedeutsamkeit der Arbeit _{Prä}	1	176.84***	.000	.47	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.24	.266	.06	
Bedingung	3	1.25	.337	.24	
Varianzanalyse mit Messwiederholung					
Zeit(Prä, Post, Follow-up)	2	3.76*	.028	.02	
Bedingung(IGStärken, IGSchwächen, IGKombi, KG)	3	1.37	.254	.02	
Zeit x Bedingung	6	1.23	.291	.02	
aV: Beruflicher Ehrgeiz_{Post}					
Beruflicher Ehrgeiz _{Prä}	1	292.64***	.000	.59	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.14	.332	.06	
Bedingung	3	3.66*	.044	.48	IGStärken > KG**
aV: Beruflicher Ehrgeiz_{Follow}					
Beruflicher Ehrgeiz _{Prä}	1	241.71***	.000	.55	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.02	.434	.05	
Bedingung	3	2.84	.082	.41	IGStärken > KG*
aV: Verausgabungsbereitschaft_{Post}					
Verausgabungsbereitschaft _{Prä}	1	178.86***	.000	.47	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.47	.145	.07	
Bedingung	3	2.31	.130	.37	
aV: Verausgabungsbereitschaft_{Follow}					
Verausgabungsbereitschaft _{Prä}	1	172.75***	.000	.46	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	.89	.549	.05	
Bedingung	3	4.91*	.019	.55	
aV: Perfektionsstreben_{Post}					
Perfektionsstreben _{Prä}	1	182.94***	.000	.48	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.25	.259	.06	
Bedingung	3	.89	.474	.18	
aV: Perfektionsstreben_{Follow}					
Perfektionsstreben _{Prä}	1	206.25***	.000	.51	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.41	.171	.07	
Bedingung	3	.32	.810	.07	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

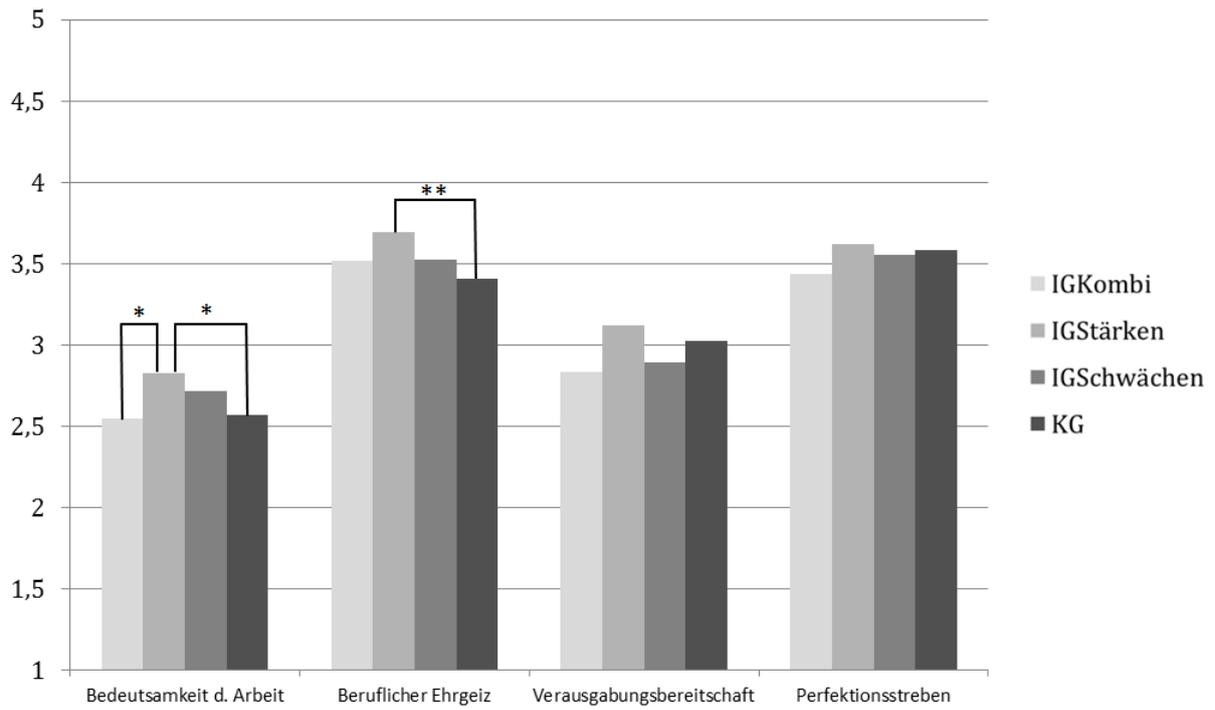


Abbildung 21: Adjustierte Mittelwerte der Variablen des beruflichen Engagements zum Posttest

** $p < .01$, * $p < .005$. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

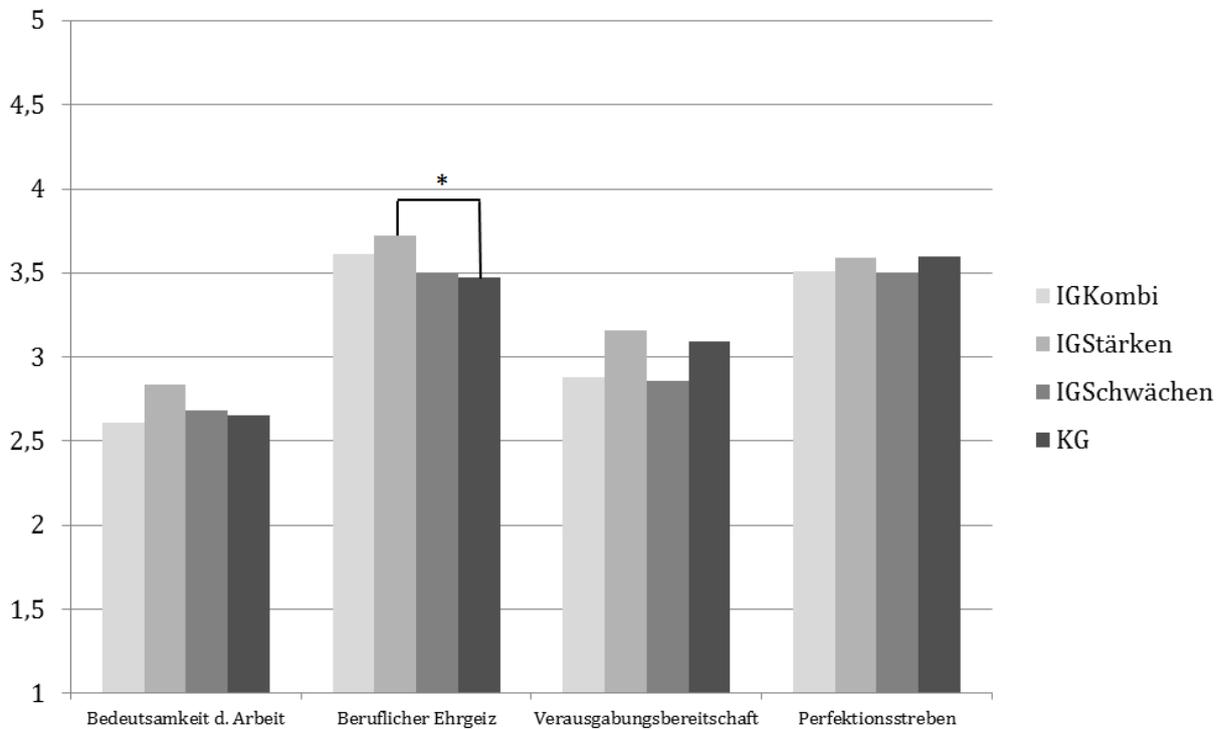


Abbildung 22: Adjustierte Mittelwerte der Variablen des beruflichen Engagements zum Follow-up-Test

* $p < .005$. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Wie in den Abbildungen 21 und 22 visualisiert, konnte die postulierte Überlegenheit der Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe lediglich für die Stärkengruppe für die *Bedeutsamkeit der Arbeit* zum Posttest und für den *beruflichen Ehrgeiz* zum Post- und Follow-up-Test statistisch abgesichert werden. Die entsprechenden, um den Vortestunterschied korrigierten Effektstärken waren klein, aber bestätigen diesen Befund (vgl. Tabelle 26). Entgegen den Erwartungen war die Kombinationsgruppe zu keinem Messzeitpunkt der Kontrollgruppe und auch nicht der Schwächengruppe gegenüber überlegen.

Tabelle 26: Korrigierte Effektstärken der Variablen des beruflichen Engagements

Bedeutsamkeit der Arbeit		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = -.02$	$d_{korr} = -.03$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = .26$	$d_{korr} = .18$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = .32$	$d_{korr} = .14$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = -.28$	$d_{korr} = -.19$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.35$	$d_{korr} = -.16$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.01$	$d_{korr} = .08$
Beruflicher Ehrgeiz		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = .23$	$d_{korr} = .31$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = .39$	$d_{korr} = .39$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = .35$	$d_{korr} = .25$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = -.15$	$d_{korr} = -.08$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.06$	$d_{korr} = .13$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = .13$	$d_{korr} = .22$
Verausgabungsbereitschaft		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = -.35$	$d_{korr} = -.38$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = .03$	$d_{korr} = -.02$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = -.11$	$d_{korr} = -.32$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = -.40$	$d_{korr} = -.34$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.27$	$d_{korr} = -.11$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = .15$	$d_{korr} = .29$
Perfektionsstreben		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = -.11$	$d_{korr} = -.03$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = .02$	$d_{korr} = -.02$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = -.05$	$d_{korr} = -.12$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = -.11$	$d_{korr} = .01$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.05$	$d_{korr} = .10$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = .10$	$d_{korr} = .11$

6.2.2.3 WIDERSTANDSFÄHIGKEIT

In *Hypothese 6* wurde postuliert, dass nach dem Training alle Interventionsgruppen in ihrer Widerstandsfähigkeit (AVEM-Dimensionen 5-8) der Kontrollgruppe überlegen sind. Die Kombinationsgruppe werde darüber hinaus am stärksten vom Training profitieren. Für die Dimension Resignationstendenz bedeutet Überlegenheit eine geringere Ausprägung des Merkmals. Die auf Individualebene ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die um den Ausgangswert korrigierten, adjustierten Mittelwerte der Variablen je Messzeitpunkt und je Bedingung können Tabelle 27 entnommen werden.

Tabelle 27: Mittelwerte und Standardabweichungen der Widerstandsfähigkeit (AVEM-Dimensionen 5-8)

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt							
	Prätest		Posttest			Follow-up		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>
Distanzierungsfähigkeit								
IGKombi	3.00	.71	3.30	.57	3.32	3.35	.57	3.36
IGStärken	2.90	.77	3.10	.66	3.21	3.07	.70	3.17
IGSchwächen	2.98	.68	3.05	.54	3.13	3.09	.51	3.14
KG	3.16	.65	3.16	.60	3.08	3.12	.65	3.04
Gesamt	3.04	.69	3.17	.60		3.16	.62	
Resignationstendenz bei Misserfolg								
IGKombi	2.73	.72	2.41	.69	2.42	2.33	.64	2.34
IGStärken	2.72	.69	2.47	.68	2.49	2.41	.81	2.41
IGSchwächen	2.77	.59	2.57	.48	2.55	2.54	.54	2.55
KG	2.76	.73	2.68	.71	2.68	2.65	.69	2.66
Gesamt	2.75	.69	2.56	.67		2.51	.68	
Offensive Problembewältigung								
IGKombi	3.57	.55	3.85	.60	3.82	3.98	.58	3.93
IGStärken	3.49	.47	3.82	.56	3.87	3.85	.52	3.92
IGSchwächen	3.50	.51	3.75	.40	3.77	3.76	.40	3.81
KG	3.52	.60	3.58	.52	3.58	3.63	.57	3.64
Gesamt	3.52	.55	3.72	.54		3.78	.55	
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit								
IGKombi	3.21	.83	3.61	.67	3.58	3.67	.69	3.64
IGStärken	3.14	.81	3.38	.74	3.42	3.39	.85	3.48
IGSchwächen	3.07	.80	3.45	.77	3.51	3.49	.69	3.55
KG	3.29	.74	3.49	.67	3.42	3.51	.66	3.43
Gesamt	3.20	.78	3.49	.70		3.52	.71	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; Skala 1-7. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Distanzierungsfähigkeit: Teilnehmer aller Interventionsvarianten zeigten zum Post- und Follow-up-Test höhere Mittelwerte in ihrer *Distanzierungsfähigkeit* als zum Prätest auf. Auf Individualebene durchgeführte Kovarianzanalysen ergaben einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Distanzierungsfähigkeit_{Prä}* zum Post- ($p < .001$) und Follow-up-Test ($p < .001$). Der Faktor *Bedingung* zeigte zum Follow-up-Test einen signifikanten Effekt ($p = .025$). Post-hoc-Vergleiche der Gruppenmittelwerte zum Posttest ($p = .023$) sowie zum Follow-up-Test ($p = .002$) zeigten, dass Teilnehmer der Kombinationsbedingung eine signifikant höhere Distanzierungsfähigkeit aufwiesen als Teilnehmer der Kontrollgruppe. Zur Absicherung der Ergebnisse, da die ANCOVA-Voraussetzung Homogenität der Regressionssteigungen für diese Variable nicht erfüllt war, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Diese ergaben einen sehr signifikanten Haupteffekt für den dreifach gestuften Faktor *Zeit* ($p < .001$) und für die Interaktion (*Zeit x Bedingung*) ($p = .002$). Für den Faktor *Bedingung* konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden ($p = .293$) (vgl. Tabelle 28).

Resignationstendenz: Im Vergleich zum Prätest zeigten Teilnehmer aller Interventionsvarianten zum Post- und Follow-up-Test geringere Mittelwerte in ihrer *Resignationstendenz bei Misserfolg* auf. Kovarianzanalysen ergaben sehr signifikante Effekte für die Kovariate *Resignationstendenz* zum Post- ($p < .001$) und Follow-up-Test ($p < .001$). Der Faktor *Bedingung* näherte sich zum Posttest der Signifikanzgrenze ($p = .070$) und zeigte zum Follow-up-Test einen signifikanten Effekt ($p = .017$). Post-hoc-Vergleiche der Gruppenmittelwerte zum Posttest ($p = .010$) und zum Follow-up-Test ($p = .005$) zeigten, dass Teilnehmer der Kombinationsbedingung erwartungskonform eine geringere Resignationstendenz aufwiesen als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Offensive Problembewältigung: Die Mittelwerte der Teilnehmer in allen Interventionsvarianten stiegen vom Prätest zum Post- und Follow-up-Test an, wohingegen die Mittelwerte der Teilnehmer in der Kontrollgruppe sich kaum änderten. Kovarianzanalysen wiesen einen signifikanten Effekt für die Kovariate *Problembewältigung_{Prä}* zum Post- ($p < .001$) und Follow-up-Test ($p < .001$) auf. Der Faktor *Bedingung* zeigte zum Post- ($p = .004$) und zum Follow-up-Test ($p = .040$) einen signifikanten Effekt. Post-hoc-Vergleiche der Gruppenmittelwerte zum Post- und Follow-up-Test zeigten, dass erwartungskonform Teilnehmer der Kombinationsbedingung (Posttest: $p = .007$, Follow-up-Test: $p = .002$) sowie der Stärkenbedingung (Posttest: $p = .005$, Follow-up-Test: $p = .018$) eine höhere Fähigkeit zur offensiven Problembewältigung aufwiesen als Teilnehmer der Kontrollgruppe.

Innere Ruhe und Ausgeglichenheit: Teilnehmer aller Interventionsvarianten, aber auch der Kontrollgruppe zeigten zum Post- und Follow-up-Test höhere Mittelwerte in ihrer *inneren Ruhe und Ausgeglichenheit* als zum Prätest auf. Die Kovarianzanalysen ergaben einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Ruhe und Ausgeglichenheit*_{Prä} zu beiden Messzeitpunkten ($p < .001$). Der Faktor *Bedingung* wurde zu keinem Messzeitpunkt signifikant (Posttest: $p = .249$, Follow-up-Test: $p = .105$). Die Teilnehmer der Gruppen unterschieden sich in ihrer Ruhe und Ausgeglichenheit nicht signifikant voneinander.

Tabelle 28: Kovarianzanalyse der Widerstandsfähigkeit

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2	Einzelvergleiche Bonferroni
aV: Distanzierungsfähigkeit_{Post}					
Distanzierungsfähigkeit _{Prä}	1	151.28***	.000	.43	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.43	.163	.07	
Bedingung	3	2.15	.148	.35	IG _{Kombi} > KG*
aV: Distanzierungsfähigkeit_{Follow}					
Distanzierungsfähigkeit _{Prä}	1	114.37***	.000	.36	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	.97	.471	.05	
Bedingung	3	4.43*	.025	.52	IG _{Kombi} > KG**
Varianzanalyse mit Messwiederholung					
Zeit _(Prä, Post, Follow-up)	2	10.07***	.000	.05	
Bedingung _(IGStärken, IGSchwächen, IGKombi, KG)	3	1.25	.293	.02	
Zeit x Bedingung	6	3.80**	.002	.05	
aV: Resignationstendenz_{Post}					
Resignationstendenz _{Prä}	1	217.13***	.000	.52	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.23	.266	.06	
Bedingung	3	3.06	.070	.44	KG > IG _{Kombi} **
aV: Resignationstendenz_{Follow}					
Resignationstendenz _{Prä}	1	131.61***	.000	.39	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	.87	.569	.05	
Bedingung	3	5.06*	.017	.55	KG > IG _{Kombi} **
aV: Problembewältigung_{Post}					
Problembewältigung _{Prä}	1	126.41***	.000	.39	
Beanspruchung	1	.52	.473	.00	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	.78	.658	.04	
Bedingung	3	7.41**	.004	.65	IG _{Kombi} > KG**; IG _{Stärken} > KG**
aV: Problembewältigung_{Follow}					
Problembewältigung _{Prä}	1	92.36***	.000	.32	
Beanspruchung	1	.21	.644	.00	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.51	.130	.08	
Bedingung	3	3.85*	.040	.50	IG _{Kombi} > KG**; IG _{Stärken} > KG*
aV: Ruhe u. Ausgeglichenheit_{Post}					
Ruhe u. Ausgeglichenheit _{Prä}	1	359.88***	.000	.64	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.16	.321	.06	
Bedingung	3	1.56	.249	.28	
aV: Ruhe u. Ausgeglichenheit_{Follow}					
Ruhe u. Ausgeglichenheit _{Prä}	1	259.53***	.000	.56	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	.59	.589	.04	
Bedingung	3	2.53	.105	.38	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

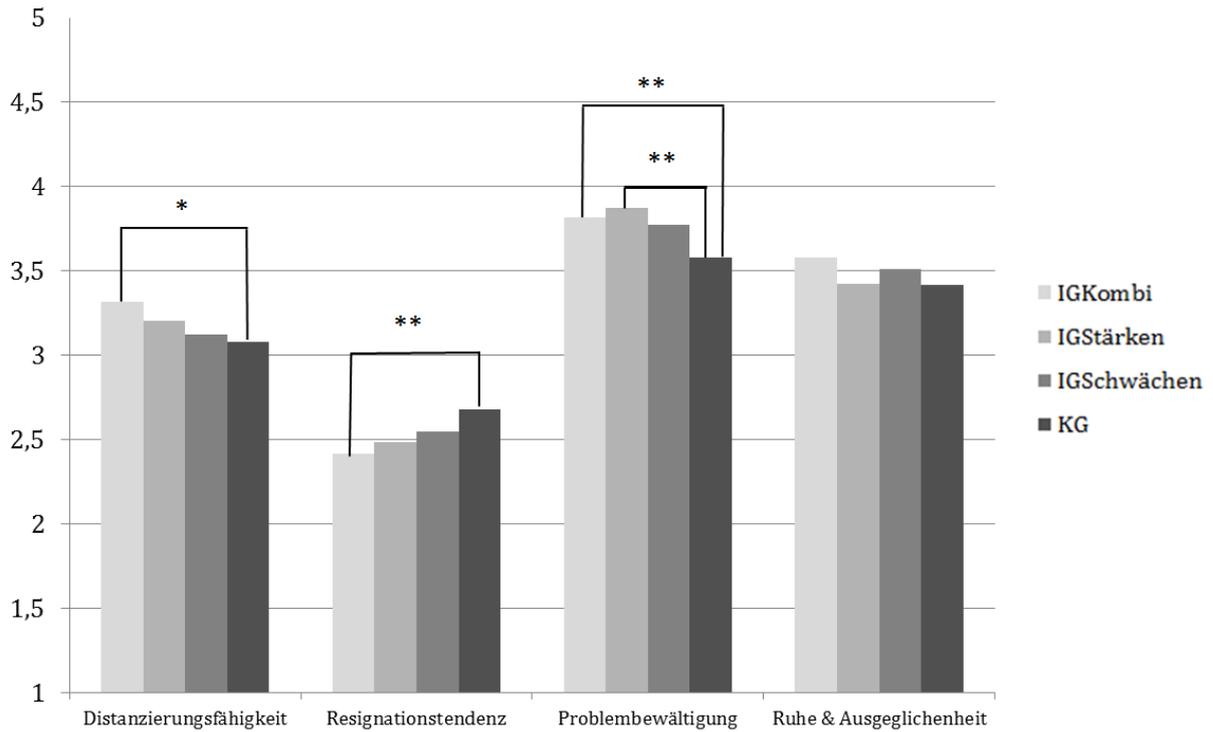


Abbildung 23: Adjustierte Mittelwerte der Variablen der Widerstandsfähigkeit zum Posttest

* $p < .005$, ** $p < .01$.

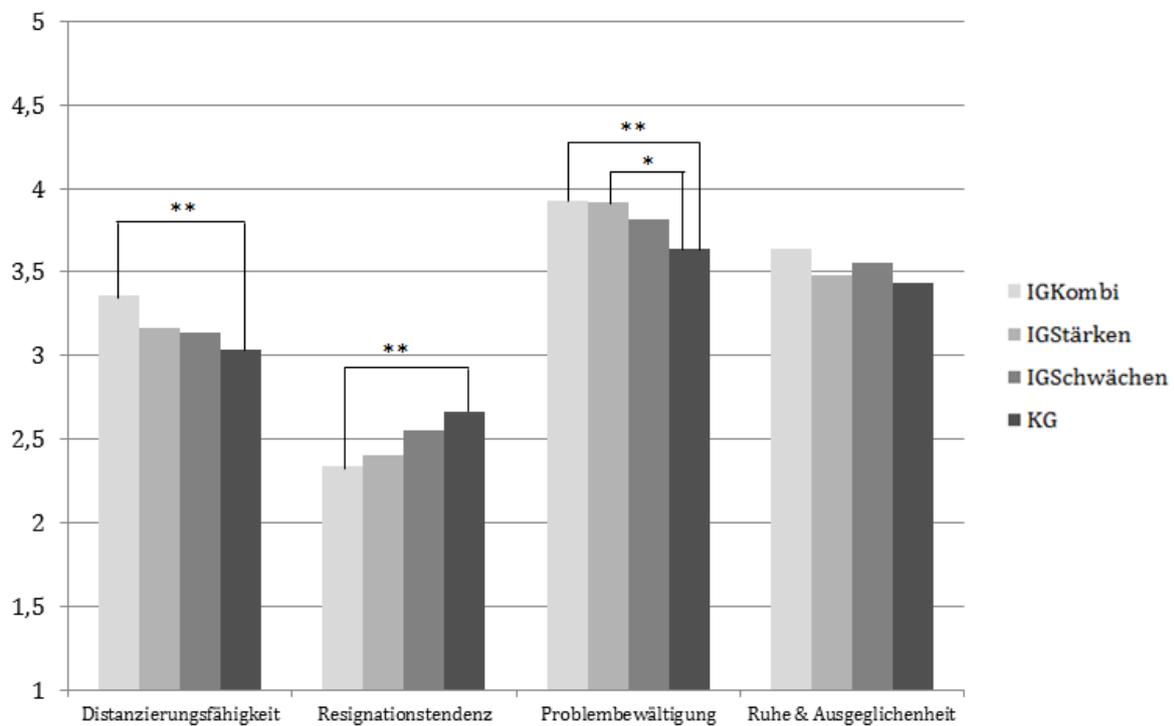


Abbildung 24: Adjustierte Mittelwerte der Variablen der Widerstandsfähigkeit zum Follow-up-Test

* $p < .005$, ** $p < .01$.

Wie in den Abbildungen 23 und 24 dargestellt, konnte die postulierte Überlegenheit der Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe für die Kombinationsgruppe in den Dimensionen *Distanzierungsfähigkeit*, *Resignationstendenz* und *Problembewältigung* sowie für die Stärkengruppe in der Dimension *Problembewältigung* zum Post- und Follow-up-Test statistisch abgesichert werden. Die entsprechenden um den Vortestunterschied bereinigten Effektstärken waren klein bis mittelstark und bestätigen diese Befunde (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Korrigierte Effektstärken der Variablen der Widerstandsfähigkeit

Distanzierungsfähigkeit		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = .47$	$d_{korr} = .61$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = .27$	$d_{korr} = .29$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = .08$	$d_{korr} = .22$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = .19$	$d_{korr} = .31$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = .42$	$d_{korr} = .45$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = .19$	$d_{korr} = .07$
Resignationstendenz		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = -.34$	$d_{korr} = -.43$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = -.25$	$d_{korr} = -.26$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = -.20$	$d_{korr} = -.19$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = -.10$	$d_{korr} = -.12$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.21$	$d_{korr} = -.29$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.09$	$d_{korr} = -.11$
Offensive Problembewältigung		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = .40$	$d_{korr} = .52$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = .50$	$d_{korr} = .46$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = .41$	$d_{korr} = .30$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = -.11$	$d_{korr} = .08$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = .07$	$d_{korr} = .32$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = .17$	$d_{korr} = .22$
Innere Ruhe u. Ausgeglichenheit		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = .28$	$d_{korr} = .34$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = .04$	$d_{korr} = .03$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = -.01$	$d_{korr} = .02$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = .24$	$d_{korr} = .28$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = .19$	$d_{korr} = .23$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.11$	$d_{korr} = -.15$

6.2.2.4 EMOTIONALES ERLEBEN

Die auf Individualebene ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die um den Ausgangswert korrigierten, adjustierten Mittelwerte der Variablen je Messzeitpunkt und je Bedingung können Tabelle 30 entnommen werden.

Tabelle 30: Mittelwerte und Standardabweichungen des emotionalen Erlebens (AVEM-Dimensionen 9-11)

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt								
	Prätest		Posttest			Follow-up			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M (adjustiert)</i>	
Erfolgserleben im Beruf									
IGKombi	3.78	.62	4.01	.55	4.03	4.14	.57	4.13	
IGStärken	3.82	.70	4.07	.75	4.07	4.09	.80	4.13	
IGSchwächen	3.80	.69	4.12	.58	4.09	4.17	.58	4.15	
KG	3.86	.66	3.94	.62	3.92	4.02	.64	4.00	
Gesamt	3.82	.66	4.01	.62		4.09	.64		
Lebenszufriedenheit									
IGKombi	3.75	.73	3.98	.59	4.03	4.09	.53	4.11	
IGStärken	3.81	.78	4.01	.78	4.04	4.03	.83	4.03	
IGSchwächen	3.75	.50	4.10	.39	4.15	4.01	.48	4.08	
KG	3.88	.63	4.00	.58	3.94	3.95	.65	3.88	
Gesamt	3.81	.66	4.01	.59		4.01	.63		
Erleben sozialer Unterstützung									
IGKombi	4.20	.75	4.18	.67	4.15	4.21	.64	4.17	
IGStärken	4.16	.70	4.23	.80	4.26	4.19	.81	4.25	
IGSchwächen	4.17	.58	4.20	.55	4.17	4.16	.62	4.10	
KG	4.19	.78	4.18	.77	4.17	4.15	.75	4.14	
Gesamt	4.18	.72	4.19	.71		4.17	.70		

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; Skala 1-7. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Es wurde erwartet, dass nach dem Training alle Interventionsgruppen in ihrer Widerstandsfähigkeit (AVEM-Dimensionen 9-11) der Kontrollgruppe überlegen sind. Die Kombinations- und Stärkengruppe werde darüber hinaus am stärksten vom Training profitieren (*Hypothese 7*).

Berufliches Erfolgserleben: Die Teilnehmer aller Interventionsvarianten zeigten zum Post- und Follow-up-Test ein höheres *berufliches Erfolgserleben* als zum Prätest. Auch die Teilnehmer der Kontrollgruppe zeigten einen Zuwachs in den Mittelwerten. Auf Individualebene durchgeführte Kovarianzanalysen ergaben einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *berufliches Erfolgserleben_{Prä}* zum Post- ($p < .001$) und Follow-up-Test ($p < .001$). Der Faktor *Bedingung* wurde zu keinem Messzeitpunkt signifikant (Posttest: $p = .165$; Follow-up-Test: $p = .348$). Die Teilnehmer der Gruppen unterschieden sich hinsichtlich ihres beruflichen Erfolgserlebens nicht signifikant voneinander (Tabelle 31).

Lebenszufriedenheit: Die Teilnehmer aller Interventionsvarianten, aber auch die Teilnehmer der Kontrollgruppe, zeigten zum Post- und Follow-up-Test eine größere *Lebenszufriedenheit*. Für die Dimension *Lebenszufriedenheit* ergaben Kovarianzanalysen sehr signifikante Effekte für die Kovariate *Lebenszufriedenheit* zum Post- ($p < .001$) und Follow-up-Test ($p < .001$). Der Faktor *Beanspruchung* zeigte zum Follow-up-Test einen signifikanten Effekt ($p = .017$). Der Faktor *Bedingung* zeigte zum Posttest keinen signifikanten Effekt ($p = .122$). Zum Follow-up-Test näherte er sich der Signifikanzgrenze an ($p = .098$). Post-hoc-Vergleiche der Gruppenmittelwerte zum Follow-up-Test ($p = .020$) zeigten, dass Teilnehmer der Kombinationsbedingung erwartungskonform eine höhere Lebenszufriedenheit aufwiesen als Teilnehmer der Kontrollgruppe. Zur Absicherung der Ergebnisse, da die ANCOVA-Voraussetzung Homogenität der Regressionssteigungen für diese Variable nicht erfüllt war, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Diese ergaben einen sehr signifikanten Haupteffekt für den dreifach gestuften Faktor *Zeit* ($p < .001$) und für die Interaktion (*Zeit x Bedingung*) ($p = .002$). Für den Faktor *Bedingung* konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden ($p = .999$).

Soziale Unterstützung: In keiner der Bedingungen veränderten sich die Mittelwerte der *sozialen Unterstützung* über die Messzeitpunkte. Kovarianzanalysen wiesen einen signifikanten Effekt für die Kovariate *soziale Unterstützung_{Prä}* zum Post- ($p < .001$) und Follow-up-Test ($p < .001$) nach. Der Faktor *Bedingung* zeigte weder zum Post- ($p = .738$) noch zum Follow-up-Test ($p = .721$) einen signifikanten Effekt auf. Die

Interventionsgruppen und die Kontrollgruppe unterschieden sich nicht signifikant in der Wahrnehmung der sozialen Unterstützung. Zur Absicherung der Ergebnisse, da auch hier die ANCOVA-Voraussetzung Homogenität der Regressionssteigungen für diese Variable nicht erfüllt war, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Diese ergaben weder einen signifikanten Haupteffekt für den dreifach gestuften Faktor *Zeit* ($p < .001$), noch für den Faktor *Bedingung* ($p = .997$) oder für die Interaktion (*Zeit x Bedingung*) ($p = .900$). Für den Faktor *Bedingung* konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden ($p = .999$) (Tabelle 31).

Tabelle 31: Kovarianzanalysen des emotionalen Erlebens

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2	Einzelvergleiche Bonferroni
aV: Berufliches Erfolgserleben_{Post}					
Berufliches Erfolgserleben _{Prä}	1	204.06***	.000	.50	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	.87	.576	.05	
Bedingung	3	2.01	.165	.33	
aV: Berufliches Erfolgserleben_{Follow}					
Berufliches Erfolgserleben _{Prä}	1	203.99***	.000	.50	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.17	.310	.06	
Bedingung	3	1.21	.348	.23	
aV: Lebenszufriedenheit_{Post}					
Lebenszufriedenheit _{Prä}	1	240.01***	.000	.54	
Beanspruchung	1	1.01	.317	.01	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.13	.341	.06	
Bedingung	3	2.37	.122	.38	
aV: Lebenszufriedenheit_{Follow}					
Lebenszufriedenheit _{Prä}	1	160.38***	.000	.44	
Beanspruchung	1	5.81*	.017	.03	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.36	.197	.07	
Bedingung	3	2.65	.098	.40	IG _{Kombi} > KG*
Varianzanalyse mit Messwiederholung					
Zeit(Prä, Post, Follow-up)	2	37.51***	.000	.15	
Bedingung(IGStärken, IGSchwächen, IGKombi, KG)	3	.01	.999	.00	
Zeit x Bedingung	6	3.86**	.002	.05	
aV: Soziale Unterstützung_{Post}					
Soziale Unterstützung _{Prä}	1	270.89***	.000	.57	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	.85	.593	.04	
Bedingung	3	.43	.738	.10	
aV: Soziale Unterstützung_{Follow}					
Soziale Unterstützung _{Prä}	1	240.04***	.000	.54	
Trainingsgruppe(Bedingung)	11	1.38	.186	.07	
Bedingung	3	.45	.721	.10	
Varianzanalyse mit Messwiederholung					
Zeit(Prä, Post, Follow-up)	2	.24	.750	.00	
Bedingung(IGStärken, IGSchwächen, IGKombi, KG)	3	.02	.997	.00	
Zeit x Bedingung	6	.33	.900	.01	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

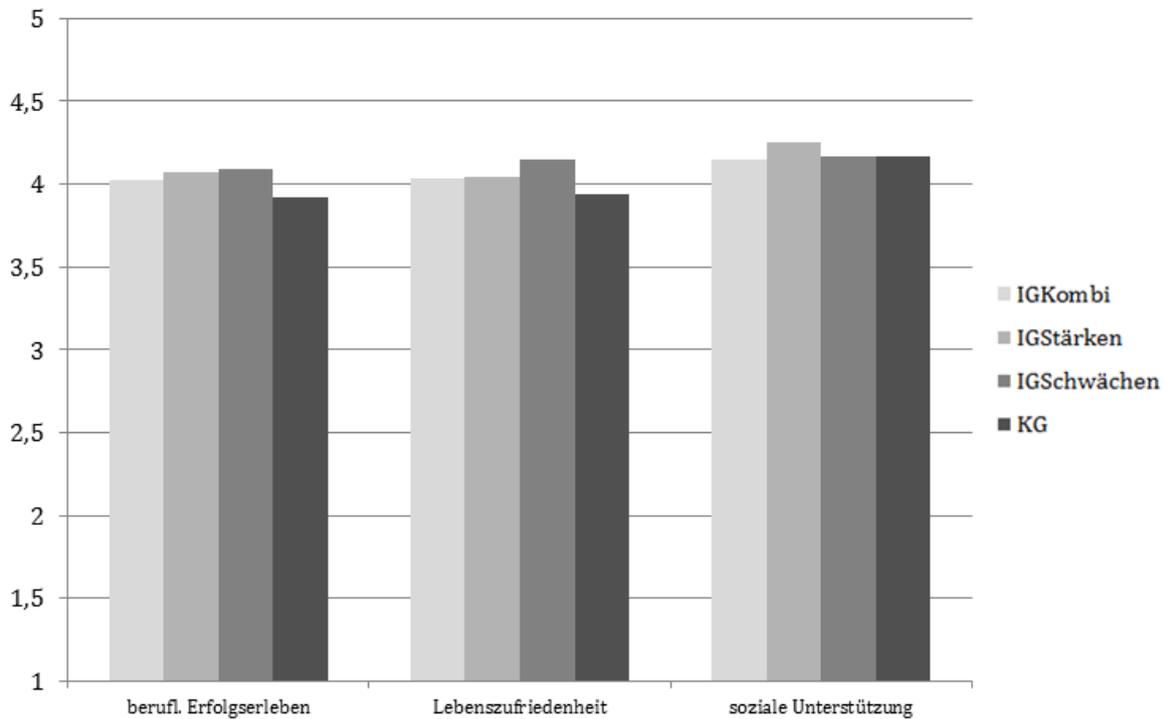


Abbildung 25: Adjustierte Mittelwerte der Variablen des emotionalen Erlebens zum Post-Test

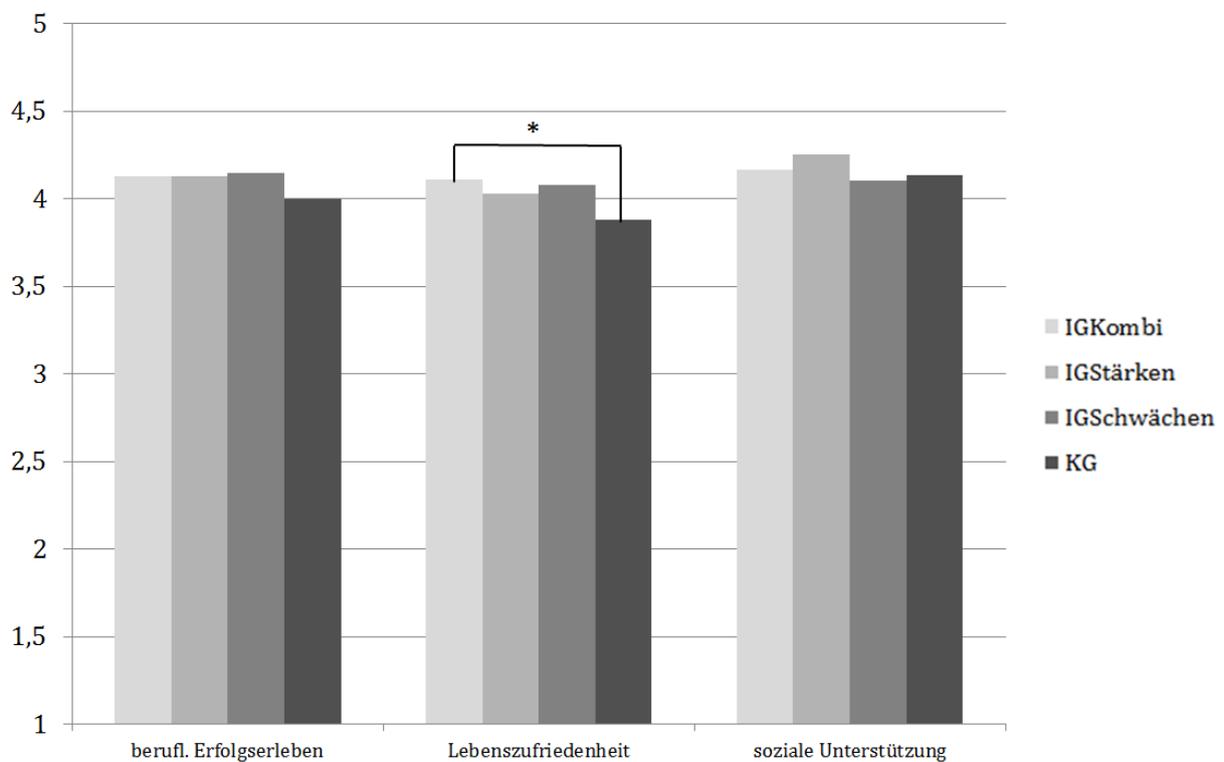


Abbildung 26: Adjustierte Mittelwerte der Variablen des emotionalen Erlebens zum Follow-up-Test

* $p < .05$.

Die um den Vortestunterschied korrigierten Effektstärken zeigten in den Bereichen *berufliches Erfolgserleben* und *Lebenszufriedenheit* kleinere Effekte für die drei Interventionsvarianten gegenüber der Kontrollgruppe (vgl. Tabelle 32). Die erwartete Überlegenheit der Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe konnte lediglich für die Kombinationsgruppe für die Variable *Lebenszufriedenheit* zum Follow-up-Test statistisch abgesichert werden (Abbildungen 25 & 26).

Tabelle 32: Korrigierte Effektstärken der Variablen des emotionalen Erlebens

Berufliches Erfolgserleben		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = .24$	$d_{korr} = .32$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = .25$	$d_{korr} = .16$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = .39$	$d_{korr} = .33$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = -.03$	$d_{korr} = .13$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.16$	$d_{korr} = -.02$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.10$	$d_{korr} = -.14$
Lebenszufriedenheit		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = .16$	$d_{korr} = .43$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = .11$	$d_{korr} = .21$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = .44$	$d_{korr} = .34$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = .04$	$d_{korr} = .17$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.24$	$d_{korr} = .16$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.25$	$d_{korr} = -.06$
Erleben Sozialer Unterstützung		
Kontraste	Posttest	Follow-up
IG _{Kombi} -KG	$d_{korr} = -.01$	$d_{korr} = .07$
IG _{Stärken} -KG	$d_{korr} = .10$	$d_{korr} = .09$
IG _{Schwächen} -KG	$d_{korr} = .06$	$d_{korr} = .04$
IG _{Kombi} -IG _{Stärken}	$d_{korr} = -.12$	$d_{korr} = -.03$
IG _{Kombi} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = -.08$	$d_{korr} = .03$
IG _{Stärken} -IG _{Schwächen}	$d_{korr} = .06$	$d_{korr} = .06$

6.2.3 ZUSAMMENFASSUNG: ÜBERPRÜFUNG DER WIRKSAMKEIT

Kompetenzbezogene Variablen. Teilnehmer aller Interventionsgruppen wiesen vom Prätest zum Post- und Follow-up Test hypothesenkonform eine Steigerung der *Reflexionsfähigkeit* über berufsrelevante Kompetenzen auf. Zum Posttest konnte die Überlegenheit gegenüber der Kontrollgruppe für die Kombinationsgruppe und die Schwächengruppe abgesichert werden. Zum Follow-up-Test waren Teilnehmer aller Interventionsgruppen den Teilnehmern der Kontrollgruppe statistisch bedeutsam überlegen (*Hypothese 1*).

Teilnehmer der Kombinationsgruppe und der Stärkengruppe waren den Teilnehmern der Kontrollgruppe in ihrer *Lehrerselbstwirksamkeit* erst zum Follow-up-Test tendenziell überlegen, wobei lediglich die Kombinationsgruppe statistisch bedeutsam profitierte. Eine Überlegenheit der Kombinations- und der Stärkengruppe gegenüber der Schwächengruppe konnte entgegen der Hypothese nicht nachgewiesen werden (*Hypothese 2*).

Teilnehmer aller Interventionsgruppen schätzten sich nach dem Training in ihren *beruflichen Kompetenzen* stärker ein als die Teilnehmer der Kontrollgruppe. Die Kombinationsgruppe hebt sich jedoch entgegen der Hypothese nicht statistisch bedeutsam von der Stärken- bzw. Schwächengruppe ab (*Hypothese 3*). Ein Überblick der Effekte zu den kompetenzbezogenen abhängigen Variablen ist in Tabelle 33 dargestellt.

Tabelle 33: Korrigierte Effektstärken und Signifikanzniveau der kompetenzbezogenen abhängigen Variablen

Abhängige Variablen	Hypothesen	Posttest		Follow-up-Test	
		d_{korrr}	ANCOVA	d_{korrr}	ANCOVA
Kompetenzreflexikon	IG _{Kombi} > KG	1.03	**	1.38	***
	IG _{Stärken} > KG	.54		.77	**
	IG _{Schwächen} > KG	1.10	**	1.20	**
Lehrerselbstwirksamkeit	IG _{Kombi} > KG	.57		.75	**
	IG _{Stärken} > KG	.37		.48	
	IG _{Schwächen} > KG	.40		.39	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	.24		.44	
	IG _{Stärken} > IG _{Schwächen}	-.03		.17	
Berufliche Kompetenzen	IG _{Kombi} > KG	.59	***	.63	***
	IG _{Stärken} > KG	.72	***	.63	***
	IG _{Schwächen} > KG	.61	**	.49	
	IG _{Kombi} > IG _{Stärken}	-.09		.05	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	.05		.23	

** $p < .01$, *** $p < .001$.

Beanspruchung: Die Kombinationsgruppe profitiert entsprechend den Hypothesen bezüglich der wahrgenommenen *Beanspruchung* am stärksten. Der Anteil des Risikomusters B reduzierte sich signifikant zugunsten der Muster G und S. In der Stärkengruppe sowie in der Schwächengruppe reduzierte sich der Anteil des Risikomusters B ebenfalls, jedoch nicht statistisch bedeutsam. In der Kontrollgruppe gab es leichte Musterschwankungen, jedoch nicht in dem Ausmaß wie in allen Varianten der Intervention (*Hypothese 4*).

Arbeitsengagement: Im AVEM-Bereich Arbeitsengagement konnte die postulierte Überlegenheit der Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe lediglich für die Stärkengruppe für die *Bedeutsamkeit der Arbeit* zum Posttest und für den *beruflichen Ehrgeiz* zum Post- und Follow-up-Test statistisch abgesichert werden. Entgegen den Erwartungen war die Kombinationsgruppe zu keinem Messzeitpunkt der Kontrollgruppe oder der Schwächengruppe überlegen (*Hypothese 5*). Die Effekte zu den abhängigen Variablen des AVEM-Bereiches Arbeitsengagement werden in Tabelle 34 veranschaulicht.

Tabelle 34: Korrigierte Effektstärken und Signifikanzniveaus der Variablen des Arbeitsengagements

Abhängige Variablen	Hypothesen	Posttest		Follow-up-Test	
		d_{korrr}	ANCOVA	d_{korrr}	ANCOVA
Bedeutsamkeit der Arbeit ^{AVEM}	IG _{Kombi} > KG	-.02		-.03	
	IG _{Stärken} > KG	.26	*	.18	
	IG _{Schwächen} > KG	.32		.14	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	-.35		-.16	
	IG _{Stärken} > IG _{Schwächen}	-.01		.08	
Beruflicher Ehrgeiz ^{AVEM}	IG _{Kombi} > KG	.23		.31	
	IG _{Stärken} > KG	.39	**	.39	*
	IG _{Schwächen} > KG	.35		.25	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	-.06		.13	
	IG _{Stärken} > IG _{Schwächen}	.13		.22	
Verausgabungsbereitschaft ^{AVEM}	IG _{Kombi} > KG	-.35		-.38	
	IG _{Stärken} > KG	.03		-.02	
	IG _{Schwächen} > KG	-.11		-.32	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	-.27		-.11	
	IG _{Stärken} > IG _{Schwächen}	.15		.29	
Perfektionsstreben ^{AVEM}	IG _{Kombi} > KG	-.11		-.03	
	IG _{Stärken} > KG	.02		-.02	
	IG _{Schwächen} > KG	-.05		-.12	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	-.05		.10	
	IG _{Stärken} > IG _{Schwächen}	.10		.11	

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Widerstandsfähigkeit: Für den AVEM-Bereich Widerstandsfähigkeit konnte die postulierte Überlegenheit der Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe für die Kombinationsgruppe in den Dimensionen *Distanzierungsfähigkeit*, *Resignationstendenz* und *Problembewältigung* sowie für die Stärkengruppe in der Dimension *Problembewältigung* zum Post- und Follow-up-Test statistisch abgesichert werden. Die erwartete Überlegenheit der Kombinationsgruppe gegenüber den anderen beiden Interventionsgruppen konnte nicht nachgewiesen werden. Tabelle 35 stellt die Effekte zu den abhängigen Variablen des AVEM-Bereiches Widerstandsfähigkeit dar.

Tabelle 35: Korrigierte Effektstärken und Signifikanzniveaus der Variablen der Widerstandsfähigkeit

Abhängige Variablen	Hypothesen	Posttest		Follow-up-Test	
		d_{korrr}	ANCOVA	d_{korrr}	ANCOVA
Distanzierungsfähigkeit ^{AVEM}	IG _{Kombi} > KG	.47	*	.61	**
	IG _{Stärken} > KG	.27		.29	
	IG _{Schwächen} > KG	-.08		.22	
	IG _{Kombi} > IG _{Stärken}	.19		.31	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	.42		.45	
Resignationstendenz ^{AVEM}	IG _{Kombi} < KG	-.34	**	-.43	**
	IG _{Stärken} < KG	-.25		-.26	
	IG _{Schwächen} < KG	-.20		-.19	
	IG _{Kombi} < IG _{Stärken}	-.10		-.12	
	IG _{Kombi} < IG _{Schwächen}	-.21		-.29	
Problembewältigung ^{AVEM}	IG _{Kombi} > KG	.40	**	.52	**
	IG _{Stärken} > KG	.50	**	.46	*
	IG _{Schwächen} > KG	.41		.30	
	IG _{Kombi} > IG _{Stärken}	-.11		.08	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	.07		.32	
Ausgeglichenheit ^{AVEM}	IG _{Kombi} > KG	.28		.34	
	IG _{Stärken} > KG	.04		.03	
	IG _{Schwächen} > KG	-.01		.02	
	IG _{Kombi} > IG _{Stärken}	.24		.28	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	.19		.23	

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Emotionales Erleben: Die erwartete Überlegenheit der Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe im AVEM-Bereich emotionales Erleben konnte für die Kombinationsgruppe für die *Lebenszufriedenheit* zum Follow-up-Test statistisch abgesichert werden. Eine Überlegenheit der Kombinations- und der Stärkengruppe gegenüber der Schwächengruppe konnte entgegen der Hypothese nicht nachgewiesen werden (*Hypothese 7*). Die Effekte zu den abhängigen Variablen des AVEM-Bereiches Arbeitsengagement sind in Tabelle 36 abgebildet.

Tabelle 36: Korrigierte Effektstärken und Signifikanzniveaus der Variablen des emotionalen Erlebens

Abhängige Variablen	Hypothesen	Posttest		Follow-up-Test	
		d_{korr}	ANCOVA	d_{korr}	ANCOVA
Erfolgsereben im Beruf ^{AVEM}	IG _{Kombi} > KG	.24		.32	
	IG _{Stärken} > KG	.25		.16	
	IG _{Schwächen} > KG	.39		.33	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	-.16		-.02	
	IG _{Stärken} > IG _{Schwächen}	-.10		-.14	
Lebenszufriedenheit ^{AVEM}	IG _{Kombi} > KG	.16		.43 *	
	IG _{Stärken} > KG	.11		.21	
	IG _{Schwächen} > KG	.44		.34	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	-.24		.16	
	IG _{Stärken} > IG _{Schwächen}	-.25		-.06	
Soziale Unterstützung ^{AVEM}	IG _{Kombi} > KG	-.01		.07	
	IG _{Stärken} > KG	.10		.09	
	IG _{Schwächen} > KG	.06		.04	
	IG _{Kombi} > IG _{Schwächen}	-.08		.03	
	IG _{Stärken} > IG _{Schwächen}	.06		.06	

* $p < .05$.

6.3 ÜBERPRÜFUNG DER SPEZIFITÄT DES TRAININGS

6.3.1 ZIELBEZOGENE VARIABLEN

Um den Prozess der Kompetenzentwicklung innerhalb der Interventionsgruppen zu evaluieren, wurden verschiedene zielbezogene Maße für die weiterführenden Analysen verwendet. Die *Zielbindung* und die *Zielrealisierung* wurden dabei als Indikatoren für den Prozess der Zielplanung eingesetzt. Zur Überprüfung des Fortschritts bei der Umsetzung der Ziele wurden die *Zieleffektivität* und die tatsächliche *Beschäftigungshäufigkeit* mit den Zielen erhoben. Im folgenden Abschnitt werden die Analysen der zielbezogenen Einschätzungen dargestellt.

Nach Voranalysen zu korrelativen Zusammenhängen zwischen Zielmaßen und den abhängigen Variablen wurde zunächst die intendierte Wirkung der Interventionsbedingungen auf die *Zielbindung* und die erlebte *Realisierbarkeit* der individuellen Ziele getestet. Außerdem wurde überprüft, ob und inwieweit die Teilnahme an den unterschiedlichen Interventionsbedingungen einen fördernden Effekt auf das Ausmaß der *Zieleffektivität* und die *Beschäftigungshäufigkeit* mit den Zielen ausübte.

Zunächst wurden die Zusammenhänge zwischen den erhobenen Zielvariablen ermittelt (vgl. Tabelle 37). Entsprechende Korrelationsanalysen ergaben für die *Zielbindung* und die *Zielrealisierung* eine hohe Stabilität zwischen den drei Erhebungszeitpunkten (unmittelbar nach der Zielerhebung im Training, zum Posttest und zum Follow-up-Test). Zum Post- und Follow-up-Test erhobene *Zieleffektivität* und *Beschäftigungshäufigkeit* mit den Zielen zeigten ebenfalls hohe Stabilitätskoeffizienten. Die vier Zielvariablen waren positiv miteinander korreliert. Lediglich der Zusammenhang zwischen *Zielrealisierung* zum Zeitpunkt der Zielerhebung und der *Beschäftigungshäufigkeit* zum Post- und Follow-up Test konnte statistisch nicht abgesichert werden.

Tabelle 37: Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen sowie Stabilitäten der zielbezogenen Variablen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Zielbindung _{Zielerhebung}	4.03	.60	-									
2 Zielbindung _{Post}	4.00	.62	.50**	-								
3 Zielbindung _{Follow}	3.90	.65	.42**	.73**	-							
4 Zielrealisierung _{Zielerhebung}	3.95	.57	.49**	.34**	.42**	-						
5 Zielrealisierung _{Post}	3.74	.63	.25**	.53**	.57**	.46**	-					
6 Zielrealisierung _{Follow}	3.67	.66	.24**	.40**	.59**	.54**	.69**	-				
7 Zieleffektivität _{Post}	3.86	.61	.28**	.58**	.61**	.35**	.61**	.53**	-			
8 Zieleffektivität _{Follow}	3.82	.66	.18*	.49**	.71**	.31**	.57**	.56**	.70**	-		
9 Beschäftigungshäufigkeit _{Post}	17.09	6.57	.24**	.44**	.40**	.16	.34**	.37**	.46**	.41**	-	
10 Beschäftigungshäufigkeit _{Follow}	16.04	7.24	.20*	.40**	.49**	.17	.37**	.47**	.47**	.54**	.80**	-

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; * $p < .05$, ** $p < .01$, $N = 134$.

Darüber hinaus wurden die Zusammenhänge zwischen den zielbezogenen Variablen und den abhängigen Variablen zum Post- und Follow-up-Test ermittelt (Tabellen 38 & 39). Alle vier zielbezogenen Variablen korrelierten zum Post- und Follow-up-Test positiv mit den Skalen zur Messung der beruflichen Kompetenz (*Kompetenzreflexion*, *LehrerSelbstwirksamkeit* und *berufliche Kompetenzen*).

AVEM-Bereich Arbeitsengagement: Nennenswerte Befunde fanden sich im Follow-up-Test. Drei Dimensionen des Bereiches Arbeitsengagement (*Bedeutsamkeit der Arbeit*, *beruflicher Ehrgeiz* und *Perfektionsstreben*) hingen positiv mit der *Zielbindung* zusammen. *Verausgabungsbereitschaft* war negativ mit *Zieleffektivität* verbunden.

AVEM-Bereich Widerstandsfähigkeit: Zum Posttest korrelierte *Distanzierungsfähigkeit* positiv mit *Zielrealisierung* und *Zieleffektivität*. *Resignationstendenz* hing negativ mit *Zielbindung* und *Zieleffektivität* zusammen. *Offensive Problembewältigung* korrelierte sowohl zum Post- als auch Follow-up-Test positiv mit *Zielrealisierbarkeit*, *Zieleffektivität* und *Problembewältigung* sowie *Beschäftigungshäufigkeit*. *Innere Ruhe und Ausgeglichenheit* hing zum Posttest mit *Zieleffektivität* und zum Follow-up-Test mit den drei Zielmerkmalen positiv zusammen. Für die *Distanzierungsfähigkeit* zeigte sich zum Follow-up-Test eine positive Korrelation mit *Zieleffektivität*.

AVEM-Bereich Emotionales Erleben: *Lebenszufriedenheit* und *soziale Unterstützung* hingen zum Posttest positiv mit *Zielrealisierung* zusammen. *Erfolgserleben* und *Lebenszufriedenheit* standen in positivem Zusammenhang mit *Zieleffektivität*. Zum Follow-up-Test korrelieren *Erfolgserleben im Beruf*, *Lebenszufriedenheit* und *soziale Unterstützung* positiv mit *Zielbindung*, *erlebter Zielrealisierbarkeit* und *Zieleffektivität*.

Tabelle 38: Korrelationen der zielbezogenen Variablen und der abhängigen Variablen im Posttest

	Zielbindung	Zielrealisierung	Zieleffektivität	Beschäftigungshäufigkeit
1 Kompetenzreflexion	.34**	.48**	.46**	.14*
2 Lehrerselbstwirksamkeit	.39**	.35**	.39**	.24**
3 Berufliche Kompetenzen ^{FIT}	.32**	.40**	.54**	.29**
4 Bedeutsamkeit der Arbeit ^{AVEM}	.17*	-.02	.07	.03
5 Beruflicher Ehrgeiz ^{AVEM}	.16	.08	.11	.06
6 Verausgabungsbereitschaft ^{AVEM}	.04	-.20*	-.09	.04
7 Perfektionsstreben ^{AVEM}	.08	-.04	-.06	.06
8 Distanzierungsfähigkeit ^{AVEM}	-.05	.32**	.23*	.03
9 Resignationstendenz ^{AVEM}	-.09	-.29**	-.46**	-.13
10 Problembewältigung ^{AVEM}	.37**	.31**	.53**	.17*
11 Ausgeglichenheit ^{AVEM}	-.08	.15	.19**	-.04
12 Erfolgserleben im Beruf ^{AVEM}	.09	.08	.21**	-.01
13 Lebenszufriedenheit ^{AVEM}	.05	.33**	.23**	-.04
14 Soziale Unterstützung ^{AVEM}	.06	.33**	.10	-.05

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$. ^{AVEM} = Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, ^{FIT} = Fit für den Lehrerberuf, $N = 134$.

Tabelle 39: Korrelationen der zielbezogenen Variablen und der abhängigen Variablen im Follow-up-Test

	Zielbindung	Zielrealisierung	Zieleffektivität	Beschäftigungshäufigkeit
1 Kompetenzreflexion	.43**	.38**	.52**	.30**
2 Lehrerselbstwirksamkeit	.55**	.51**	.54**	.35**
3 Berufliche Kompetenzen ^{FIT}	.46**	.45**	.50**	.34**
4 Bedeutsamkeit der Arbeit ^{AVEM}	.19*	.07	-.04	.01
5 Beruflicher Ehrgeiz ^{AVEM}	.24**	.15	.12	.08
6 Verausgabungsbereitschaft ^{AVEM}	.06	-.11	-.21*	-.04
7 Perfektionsstreben ^{AVEM}	.29**	.15	.05	.11
8 Distanzierungsfähigkeit ^{AVEM}	.03	-.02	.20*	.09
9 Resignationstendenz ^{AVEM}	-.31**	-.26**	-.37**	-.15
10 Problembewältigung ^{AVEM}	.55**	.37**	.44**	.21*
11 Ausgeglichenheit ^{AVEM}	.13	.17*	.26**	.07
12 Erfolgserleben im Beruf ^{AVEM}	.26**	.17*	.28**	.14
13 Lebenszufriedenheit ^{AVEM}	.17*	.26**	.25**	.06
14 Soziale Unterstützung ^{AVEM}	.30**	.40**	.34**	.14

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$. ^{AVEM} = Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, ^{FIT} = Fit für den Lehrerberuf, $N = 134$.

Um zu prüfen, ob die Interventionsgruppen sich in der *Zielbindung*, der wahrgenommenen *Realisierbarkeit* der Ziele, der *Zieleffektivität* und der *Beschäftigungshäufigkeit* mit den Zielen unterscheiden (*Hypothesen 9 & 10*), wurden zunächst Mittelwerte und Standardabweichungen ermittelt. In Tabelle 40 sind die berechneten Kennwerte getrennt für die drei Versuchsbedingungen zu drei Messzeitpunkten aufgeführt.

Tabelle 40: Mittelwerte und Standardabweichungen der zielbezogenen Variablen

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt					
	Zielerhebung		Posttest		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zielbindung (Skala 1-5)						
IGKombi	3.98	.65	4.08	.56	4.03	.64
IGStärken	3.96	.65	3.84	.71	3.84	.72
IGSchwächen	4.17	.49	4.06	.61	3.77	.56
Gesamt	4.03	.61	4.00	.62	3.90	.65
Zielrealisierung (Skala 1-5)						
IGKombi	4.07	.60	3.85	.65	3.78	.73
IGStärken	3.88	.56	3.69	.68	3.68	.63
IGSchwächen	3.86	.51	3.64	.54	3.51	.55
Gesamt	3.95	.67	3.74	.63	3.67	.66
Zieleffektivität (Skala 1-5)						
IGKombi			3.98	.57	4.03	.60
IGStärken			3.82	.72	3.67	.75
IGSchwächen			3.70	.51	3.68	.58
Gesamt			3.85	.61	3.82	.66
Beschäftigungshäufigkeit (Skala 0-28)						
IGKombi			17.73	6.44	17.27	6.47
IGStärken			16.42	7.66	15.21	9.02
IGSchwächen			16.83	5.64	15.12	6.49
Gesamt			17.09	6.57	16.04	7.24

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Es wurde erwartet, dass nach dem Training Teilnehmer der Kombinations- und Stärkengruppe bezüglich ihrer *Zielbindung* und wahrgenommenen *Realisierbarkeit* sowie ihrer *Zieleffektivität* und *Beschäftigungshäufigkeit* der Schwächengruppe überlegen sind (*Hypothesen 9 & 10*).

Zielbindung: Die Mittelwerte zeigten entgegen den Erwartungen, dass die Schwächengruppe unmittelbar nach der Zielsetzung die höchste *Zielbindung*, jedoch zum Follow-up-Test die geringste *Zielbindung* hatte. Der Unterschied zwischen den Interventionsvarianten konnte durch auf Individualebene durchgeführten

Varianzanalysen unter Kontrolle des zufälligen Faktors *Trainingsgruppe (innerhalb der Bedingung)* nicht abgesichert werden. Diese ergaben keinen signifikanten Effekt für den Faktor *Bedingung* weder unmittelbar nach der Zielsetzung ($p = .824$) noch zum Post- ($p = .384$) und Follow-up-Test ($p = .365$). Die Teilnehmer der Gruppen unterschieden sich hinsichtlich ihrer *Zielbindung* nicht signifikant voneinander. Um mögliche Interaktionseffekte (*Zeit x Bedingung*) zu prüfen, wurde zusätzlich eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Diese ergab einen signifikanten Haupteffekt für den dreifach gestuften Faktor *Zeit* ($p = .016$) und die Interaktion (*Zeit x Bedingung*) ($p = .007$). Für den Faktor *Bedingung* ($p = .404$) konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden (Tabelle 41, Abbildung 27). Obwohl sich die Interventionsbedingungen zu keinem Zeitpunkt signifikant voneinander unterschieden, ließ sich anhand der Mittelwerte feststellen, dass die Schwächengruppe direkt nach der Zielerhebung tendenziell die höchste *Zielbindung* aufwies. Diese nahm über die Zeit ab, so dass sie im Follow-up-Test die niedrigste Ausprägung der *Zielbindung* hatte. Die nachhaltige Wirkung der Intervention zeigte sich in der Kombinationsgruppe nach acht Wochen, da die *Zielbindung* nach wie vor erhalten blieb. Der Interaktionseffekt bestätigte diese Tendenz.

Zielrealisierung: Die Mittelwerte der *Zielrealisierbarkeit* sanken in allen Interventionsvarianten über den Untersuchungszeitraum hinweg ab. Erwartungskonform zeigten die Kombinationsgruppe und die Stärkengruppe zu allen drei Messzeitpunkten eine höhere wahrgenommene *Realisierbarkeit* der Ziele, wobei die Kombinationsgruppe die höchste Ausprägung hatte. Statistisch konnte diese Tendenz allerdings nicht abgesichert werden. Der Faktor *Bedingung* zeigte weder zur Zielerhebung ($p = .349$) noch zum Posttest ($p = .383$) und auch nicht zum Follow-up-Test ($p = .314$) einen signifikanten Effekt. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab einen signifikanten Haupteffekt für den dreifach gestuften Faktor *Zeit* ($p = .000$). Für den Faktor *Bedingung* ($p = .118$) und die Interaktion (*Zeit x Bedingung*) ($p = .831$) konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden (Tabelle 41, Abbildung 27).

Zieleffektivität: Zum Posttest zeigten die Kombinations- und die Stärkengruppe eine höhere *Zieleffektivität* als die Schwächengruppe. Dieser Unterschied konnte jedoch nicht statistisch abgesichert werden. Der Faktor *Bedingung* zeigte zum Posttest keinen signifikanten Effekt ($p = .192$). Zum Follow-up-Test war die Kombinationsgruppe sowohl der Stärken- als auch der Schwächengruppe überlegen. Dieser Effekt näherte sich der Signifikanzgrenze an ($p = .078$). Post-hoc-Vergleiche der Gruppenmittelwerte

zum Follow-up-Test zeigten, dass die Teilnehmer der Kombinationsbedingung erwartungskonform eine höhere *Zieleffektivität* aufwiesen als die Teilnehmer der Schwächengruppe ($p = .034$), aber entgegen den Erwartungen auch als die Teilnehmer der Stärkengruppe ($p = .034$). Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor *Bedingung* ($p = .022$). Für den dreifach gestuften Faktor *Zeit* ($p = .353$) und die Interaktion (*Zeit x Bedingung*) ($p = .124$) konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden (Tabelle 41, Abbildung 28).

Beschäftigungshäufigkeit: Im Durchschnitt beschäftigten sich Teilnehmer aller Gruppen zum Posttest an 17 und zum Follow-up-Test an 16 von 28 Tagen mit ihren Zielen. Wie erwartet, beschäftigten sich die Teilnehmer der Kombinationsgruppe zum Follow-up-Test zwei Tage mehr mit ihren Zielen als die Teilnehmer der Schwächengruppe, aber entgegen den Erwartungen war dies auch im Vergleich mit der Stärkengruppe der Fall. Statistisch konnte diese Tendenz allerdings nicht abgesichert werden. Der Faktor *Bedingung* zeigte weder zum Posttest ($p = .964$), noch zum Follow-up-Test ($p = .845$) einen signifikanten Effekt. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab einen signifikanten Haupteffekt für den dreifach gestuften Faktor *Zeit* ($p = .001$). Für den Faktor *Bedingung* ($p = .297$) und für die Interaktion (*Zeit x Bedingung*) ($p = .626$) konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden (Tabelle 41, Abbildung 29).

Tabelle 41: Varianzanalyse der Zielvariablen

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Einzelvergleiche Scheffé
aV: Zielbindung_{Zielerhebung}					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	2.49*	.012	.16	
Bedingung	2	.20	.824	.04	
aV: Zielbindung_{Post}					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	1.48	.164	.10	
Bedingung	2	1.05	.384	.17	
aV: Zielbindung_{Follow}					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	1.05	.408	.07	
Bedingung	2	1.11	.365	.17	
Varianzanalyse mit Messwiederholung					
Zeit _(Zielerhebung, Post, Follow-up)	2	4.51*	.016	.03	
Bedingung _(IGStärken, IGSchwächen, IGKombi)	2	.91	.404	.01	
Zeit x Bedingung	4	3.86**	.007	.06	
aV: Zielrealisierung_{Zielerhebung}					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	2.58**	.009	.16	
Bedingung	2	1.17	.349	.20	
aV: Zielrealisierung_{Post}					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	.71	.701	.05	
Bedingung	2	1.04	.383	.15	
aV: Zielrealisierung_{Follow}					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	1.19	.308	.08	
Bedingung	2	1.30	.314	.20	
Varianzanalyse mit Messwiederholung					
Zeit _(Zielerhebung, Post, Follow-up)	2	15.24***	.000	.11	
Bedingung _(IGStärken, IGSchwächen, IGKombi)	2	2.18	.118	.03	
Zeit x Bedingung	4	.35	.841	.01	
aV: Zieleffektivität_{Post}					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	1.06	.401	.07	
Bedingung	2	1.93	.192	.26	
aV: Zieleffektivität_{Follow}					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	1.02	.426	.07	
Bedingung	2	3.25	.078	.38	IGKombi > IGStärken*, IGKombi > IGSchwächen*
Varianzanalyse mit Messwiederholung					
Zeit _(Post, Follow-up)	1	.87	.353	.01	
Bedingung _(IGStärken, IGSchwächen, IGKombi)	2	3.95*	.022	.06	IGKombi > IGSchwächen*
Zeit x Bedingung	2	2.12	.124	.03	
aV: Beschäftigungshäufigkeit_{Post}					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	1.44	.177	.10	
Bedingung	2	.36	.964	.01	
aV: Beschäftigungshäufigkeit_{Follow}					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	2.20*	.028	.16	
Bedingung	2	.17	.845	.03	
Varianzanalyse mit Messwiederholung					
Zeit _(Post, Follow-up)	1	11.27***	.001	.09	
Bedingung _(IGStärken, IGSchwächen, IGKombi)	2	1.23	.297	.02	
Zeit x Bedingung	2	.47	.626	.01	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

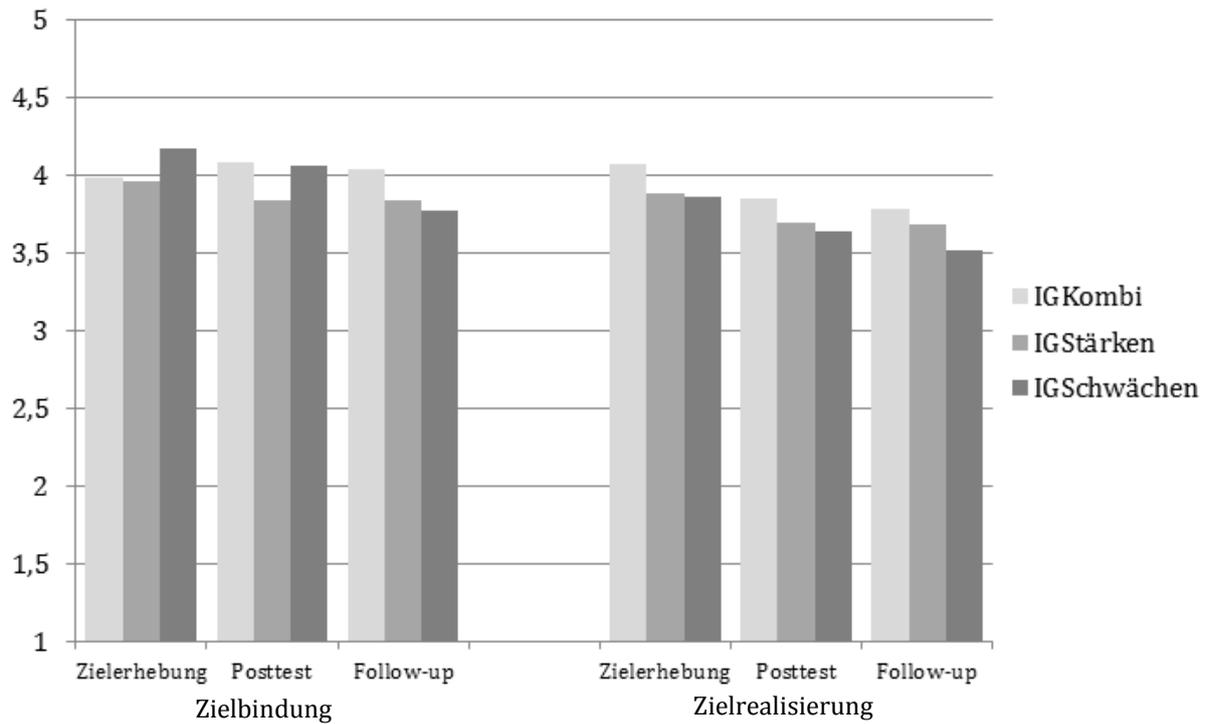


Abbildung 27: Mittelwerte der Zielbindung und Zielrealisierung

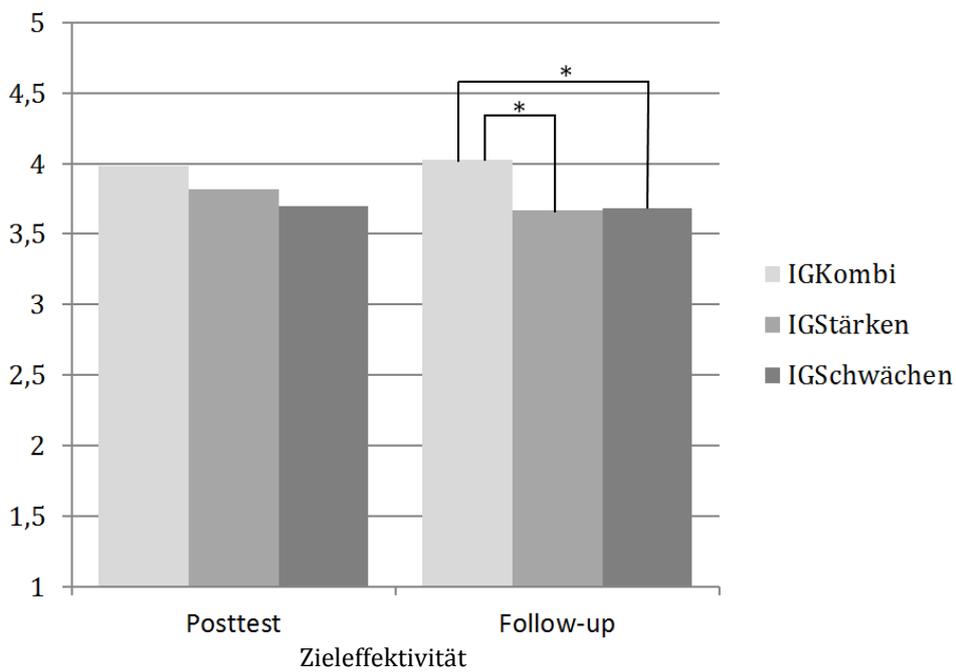


Abbildung 28: Mittelwerte der Zieleffektivität

* $p < .05$.

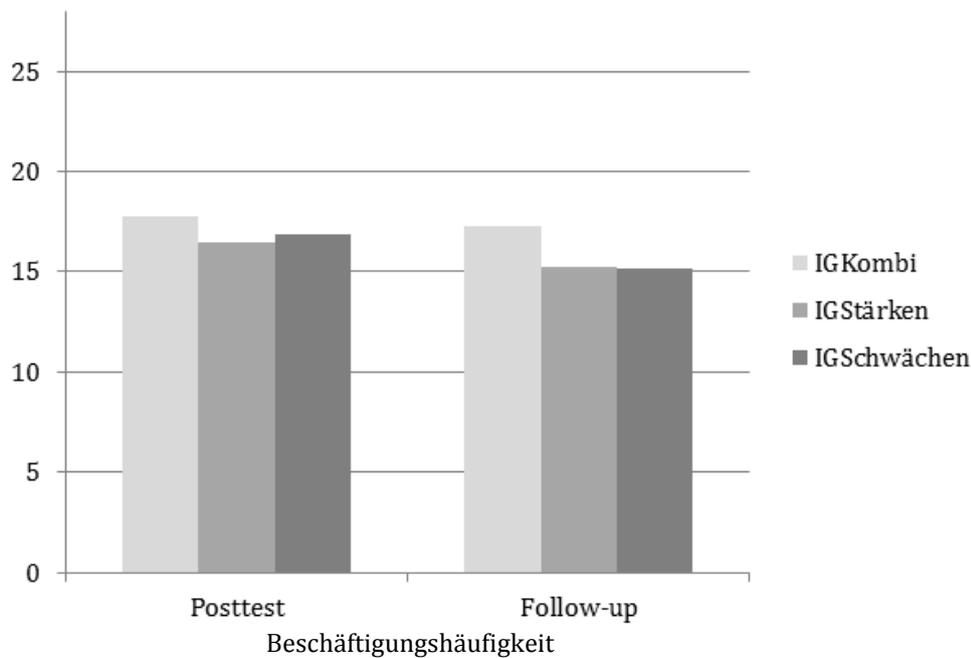


Abbildung 29: Mittelwerte der Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen

Die in Tabelle 42 dargestellten Effektstärken bestätigen die Tendenzen und zeigen die Überlegenheit der Kombinationsgruppe zum Follow-up-Test gegenüber der Stärken- und insbesondere der Schwächengruppe.

Tabelle 42: Effektstärken der zielbezogenen Variablen

Zielbindung			
Kontraste	Zielerhebung	Posttest	Follow-up
IGKombi-IGStärken	$d = .03$	$d = .38$	$d = .28$
IGKombi-IGSchwächen	$d = -.33$	$d = .03$	$d = .43$
IGStärken-IGSchwächen	$d = -.37$	$d = -.33$	$d = .11$
Zielrealisierung			
Kontraste	Zielerhebung	Posttest	Follow-up
IGKombi-IGStärken	$d = .33$	$d = .24$	$d = .15$
IGKombi-IGSchwächen	$d = .38$	$d = .35$	$d = .42$
IGStärken-IGSchwächen	$d = .04$	$d = .08$	$d = .29$
Zieleffektivität			
Kontraste		Posttest	Follow-up
IGKombi-IGStärken		$d = .25$	$d = .53$
IGKombi-IGSchwächen		$d = .52$	$d = .59$
IGStärken-IGSchwächen		$d = .20$	$d = -.01$
Beschäftigungshäufigkeit			
Kontraste		Posttest	Follow-up
IGKombi-IGStärken		$d = .19$	$d = .27$
IGKombi-IGSchwächen		$d = .15$	$d = .33$
IGStärken-IGSchwächen		$d = -.06$	$d = .01$

6.3.2 PFADMODELL

Im Anschluss wurde geprüft, inwiefern sich das in Abbildung 30 vorgestellte hypothetische Modell zum Wirkungsprozess der Intervention anhand der vorliegenden Daten bestätigen lässt.

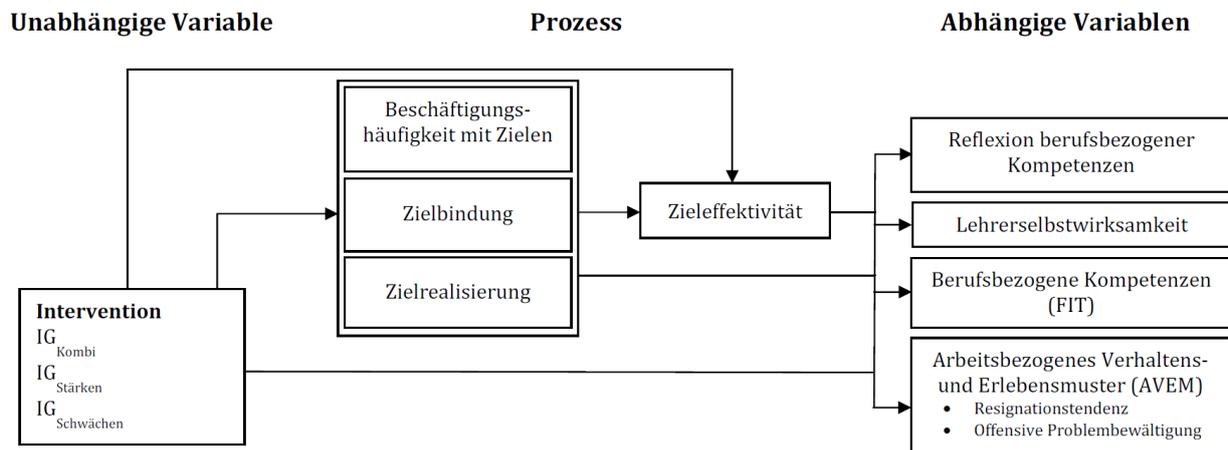


Abbildung 30: Hypothetisches Modell zur Wirkweise der Intervention

Die zur Überprüfung der Modelle notwendigen Pfadanalysen wurden mit dem Programm AMOS™ 19 durchgeführt. Es wurden für folgende ausgewählte abhängige Variablen, bei denen ein mittlerer Zusammenhang mit den Zielvariablen zum Follow-up-Test nachgewiesen werden konnte, jeweils ein Modell berechnet: *Kompetenzreflexion*, *Lehrerselbstwirksamkeit*, *berufsbezogene Kompetenzen* sowie die beiden AVEM-Dimensionen *Resignationstendenz* und *offensive Problembewältigung* aus dem Bereich Widerstand (vgl. Tabelle 39).

Es ergab sich für die untersuchte Stichprobe eine signifikante Abweichung von der multivariaten Normalverteilung (*Mardia-Koeffizient* > 5) für alle Variablen, was nach Byrne (2010) zu überhöhten Schätzungen des *Chi*²-Wertes führt. Dies bedeutet, dass ein passendes Modell zu oft abgelehnt wird. Die fehlende multivariate Normalverteilung wurde mit Hilfe der *Bollen-Stine-Bootstrap-Prozedur* korrigiert. Die Anzahl der Bootstrap Stichprobe wurde auf 1.000 festgelegt.

Als Maße der Anpassungsgüte des Pfadmodells wurden, nach Empfehlung von Hu und Bentler (1999) für Stichproben $N \leq 250$, der *Comparative Fit Index (CFI)* und das *Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR)* bestimmt. Das Modell weist eine zufriedenstellende Anpassung auf, wenn *CFI* > .95 und *SRMR* < .09 ausfallen.

Das ursprünglich postulierte Modell wies für keine der abhängigen Variablen eine zufriedenstellende Anpassung auf und wurde daher für jede der fünf Variablen schrittweise optimiert. Die Untersuchungsbedingung hatte keinen substanziellen, signifikanten Einfluss auf die Zielvariablen oder die abhängigen Variablen und wurde daher aus dem Modell entfernt. Die *Beschäftigungshäufigkeit* wurde im Modell kontrolliert. In Tabelle 43 wird deutlich, dass die angepassten Modelle, in denen die Untersuchungsbedingung keine Berücksichtigung fand, für alle abhängigen Variablen die Kriterien nach Hu und Bentler (1999) erfüllen. Auch die χ^2 -Werte zeigen, dass die Modelle einen guten Fit aufweisen.

Tabelle 43: Fit Indizes der Modelle der abhängigen Variablen im Vergleich

Modelle der abhängigen Variablen	Mardia-Koeffizient	CFI	SRMR	Chi ²	Bollen-Stine bootstrap korrigiert
Kompetenzreflexion	13.58	1.00	.027	2.55 $p = .466$	$p = .586$
Lehrerselbstwirksamkeit	8.73	1.00	.001	0.22 $p = .638$	$p = .637$
Berufliche Kompetenzen ^{FIT}	12.32	1.00	.018	1.69 $p = .429$	$p = .439$
Resignationstendenz ^{AVEM}	11.40	1.00	.021	1.64 $p = .649$	$p = .630$
Problembewältigung ^{AVEM}	8.68	1.00	.022	2.77 $p = .428$	$p = .366$

Anmerkung: CFI = Comparative Fit Index; SRMR = Standardized Root Mean Squared Residual

In den folgenden Abbildungen 31 bis 36 werden die Pfadmodelle des Wirkungsprozesses auf die abhängigen Variablen dargestellt. Alle direkten Effekte und Regressionsgewichte sind zusätzlich der Tabelle 37 zu entnehmen. Die multiplen quadrierten Korrelationskoeffizienten (R^2) geben an, wie viel Varianz einer Variable durch das Modell erklärt werden. Generell zeigte sich in allen Modellen, dass die *Zieleffektivität* von *Zielbindung*, *Zielrealisierung* und *Beschäftigungshäufigkeit* beeinflusst wurde, wobei der stärkste Effekt von der *Zielbindung* ausging. Es konnten dadurch 56% der Varianz der *Zieleffektivität* aufgeklärt werden.

Abbildung 31 zeigt das optimierte Pfadmodell für die abhängige Variable *Kompetenzreflexion*. Die *Zieleffektivität* hatte einen starken Einfluss auf die *Kompetenzreflexion* undklärte 27% der Varianz auf. Die *Bindung* an die Ziele und die *Realisierbarkeit* sowie die *Beschäftigungshäufigkeit* hatten keinen direkten Einfluss, sondern wurden vollständig über die *Zieleffektivität* vermittelt.

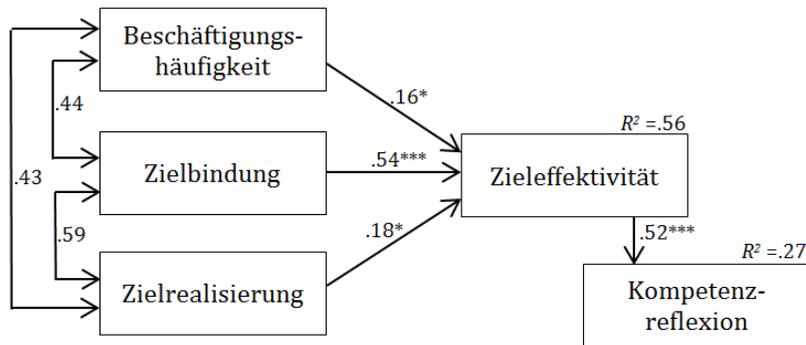


Abbildung 31: Optimiertes Pfadmodell für die Kompetenzreflexion

Das optimierte Pfadmodell für die abhängige Variable *Lehrerselbstwirksamkeit* (Abbildung 32) zeigt, dass die *Bindung* an die Ziele und die *Realisierbarkeit* einen direkten Einfluss auf die *Lehrerselbstwirksamkeit* ausübten. Zusätzlich beeinflussten sie die *Zieleffektivität* und darüber vermittelt wiederum auch die *Lehrerselbstwirksamkeit*. Diese drei Variablen klären 37% der Varianz auf. Die *Beschäftigungshäufigkeit* hatte keinen direkten Einfluss auf die Lehrerselbstwirksamkeit.

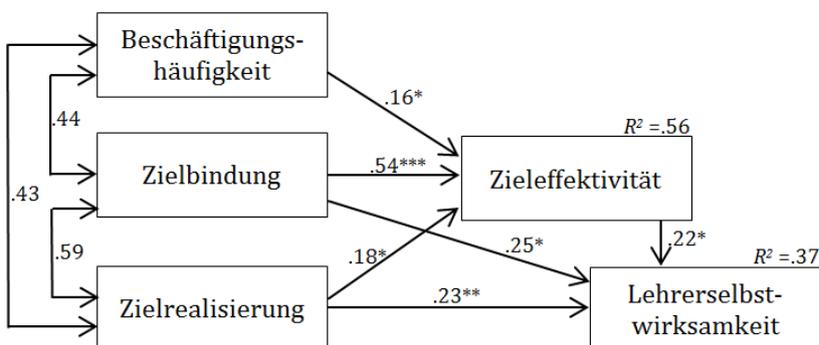


Abbildung 32: Optimiertes Pfadmodell für die Lehrerselbstwirksamkeit

Die *beruflichen Kompetenzen* wurden sowohl von der *Realisierbarkeit* der Ziele direkt als auch indirekt vermittelt über die *Zieleffektivität* beeinflusst. In dem optimierten Pfadmodell konnten 29% der Varianz der *beruflichen Kompetenzen* aufgeklärt werden (Abbildung 33).

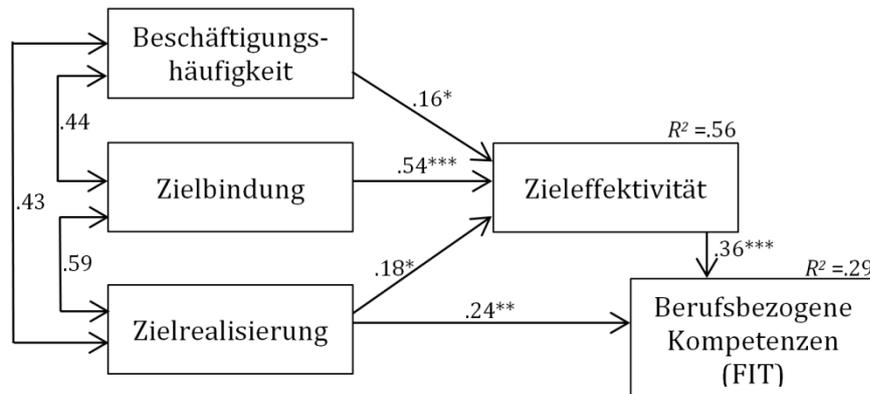


Abbildung 33: Optimiertes Pfadmodell für die beruflichen Kompetenzen

Das in Abbildung 34 dargestellte Pfadmodell zeigte, dass die *Zieleffektivität* einen Einfluss auf die *Resignationstendenz bei Misserfolg* hatte und 14% der Varianz aufklärte. Die *Bindung an die Ziele* und die *Realisierbarkeit* sowie die *Beschäftigungshäufigkeit* haben keinen direkten Einfluss, sondern wurden vollständig über die *Zieleffektivität* vermittelt. Je effektiver an den Zielen gearbeitet wurde, desto geringer war die *Resignationstendenz*.

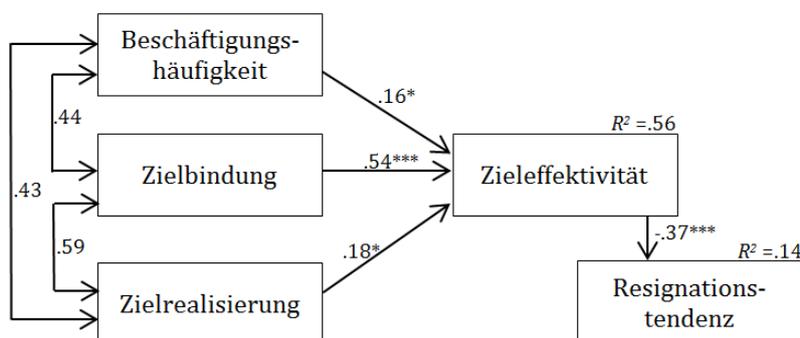


Abbildung 34: Optimiertes Pfadmodell für die Resignationstendenz

Die *offensive Problembewältigung* wurde ausschließlich durch eine hohe Bindung an die Ziele direkt beeinflusst. In dem optimierten Pfadmodell wurden 29% der Varianz der *offensiven Problembewältigung* aufgeklärt (Abbildung 35).

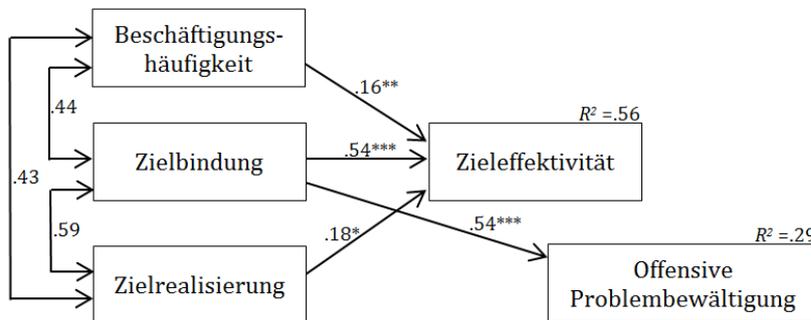


Abbildung 35: Optimiertes Pfadmodell für die offensive Problembewältigung

Tabelle 44: Pfadmodell des Wirkungsprozesses (standardisierte direkte Effekte)

		Kompetenzreflexion			
Pfad		<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
von Zielbindung	auf Zieleffektivität	.553***	.075	.542***	.000
von Zielrealisierung	auf Zieleffektivität	.176*	.074	.175*	.017
von Beschäftigungshäufigkeit	auf Zieleffektivität	.016*	.007	.156*	.018
von Zieleffektivität	auf Kompetenzreflexion	.421***	.060	.518***	.000
		Lehrerelbstwirksamkeit			
von Zielbindung	auf Zieleffektivität	.553***	.075	.542***	.000
	auf Lehrerelbstwirksamkeit	.132*	.054	.255*	.014
von Zielrealisierung	auf Zieleffektivität	.176*	.074	.175*	.017
	auf Lehrerelbstwirksamkeit	.118**	.045	.230**	.009
von Beschäftigungshäufigkeit	auf Zieleffektivität	.016*	.007	.156*	.018
von Zieleffektivität	auf Lehrerelbstwirksamkeit	.112*	.052	.220*	.030
		Berufliche Kompetenzen			
von Zielbindung	auf Zieleffektivität	.553***	.075	.542***	.000
von Zielrealisierung	auf Zieleffektivität	.176*	.074	.175*	.017
	auf berufliche Kompetenzen	.126**	.046	.243**	.006
von Beschäftigungshäufigkeit	auf Zieleffektivität	.016*	.007	.156*	.018
von Zieleffektivität	auf berufliche Kompetenzen	.187***	.045	.364***	.000
		Resignationstendenz			
von Zielbindung	auf Zieleffektivität	.553***	.075	.542***	.000
von Zielrealisierung	auf Zieleffektivität	.176*	.074	.175*	.017
von Beschäftigungshäufigkeit	auf Zieleffektivität	.016*	.007	.156*	.018
von Zieleffektivität	auf Resignationstendenz	-.379***	.082	-.369***	.000
		Offensive Problembewältigung			
von Zielbindung	auf Zieleffektivität	.553***	.075	.542***	.000
	auf Problembewältigung	.434***	.059	.540***	.000
von Zielrealisierung	auf Zieleffektivität	.176*	.074	.175*	.017
von Beschäftigungshäufigkeit	auf Zieleffektivität	.016*	.007	.156*	.018

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

6.3.3 SOZIALE VALIDITÄT

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Teilnehmer an allen Interventionsgruppen und der alternativen Kontrollgruppe sowie die Korrelationen zwischen den Variablen können Tabelle 45 entnommen werden. Alle drei Dimensionen der sozialen Validität korrelierten hoch positiv miteinander.

Tabelle 45: Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen der Variablen der sozialen Validität

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1 Subjektiver Nutzen	4.15	.95			
2 Zufriedenheit	4.41	.92	.89**		
3 Erwartete Folgen	3.22	.56	.78**	.80**	

** $p < .001$, $N = 185$.

Um zu prüfen, ob die Interventionsgruppen sich in der Wahrnehmung des *subjektiven Nutzens* des Trainings, der *Zufriedenheit* mit dem inhaltlichen Aufbau und den Methoden des Trainings und den *erwarteten Folgen* bei Umsetzung der Trainingsinhalte unterscheiden (*Hypothese 12*), wurden zunächst Mittelwerte und Standardabweichungen ermittelt. In Tabelle 46 sind die berechneten Kennwerte getrennt für die drei Versuchsbedingungen aufgeführt.

Tabelle 46: Soziale Validität als Funktion der Interventionsgruppen unmittelbar nach der Intervention

Bedingung	M	SD
Subjektiver Nutzen (Skala 1-5)		
IGKombi	4.36	.55
IGStärken	4.10	.69
IGSchwächen	4.47	.37
Gesamt	4.32	.57
Zufriedenheit (Skala 1-5)		
IGKombi	4.67	.34
IGStärken	4.61	.49
IGSchwächen	4.79	.29
Gesamt	4.69	.38
Erwartete Folgen bei Umsetzung der Trainingsinhalte (Skala 1-4)		
IGKombi	3.42	.35
IGStärken	3.25	.44
IGSchwächen	3.41	.27
Gesamt	3.37	.36

Es wurde erwartet, dass die Kombinationsgruppe der Stärken- sowie der Schwächengruppe in der wahrgenommenen *Nützlichkeit, der Zufriedenheit mit Methoden und dem Aufbau des Trainings* sowie den *erwarteten Folgen bei Anwendung der Inhalte* überlegen ist (*Hypothese 12*).

Subjektiver Nutzen: Die auf Individualebene durchgeführte Varianzanalyse unter Kontrolle des zufälligen Faktors *Trainingsgruppe (innerhalb der Bedingung)* ergab keinen signifikanten Effekt für den Faktor *Bedingung* ($p = .523$). Die Teilnehmer der Gruppen unterschieden sich nicht signifikant voneinander (Tabelle 47, Abbildung 36).

Zufriedenheit mit den Methoden und dem Aufbau des Trainings: Es konnten keine Unterschiede zwischen den Gruppen nachgewiesen werden. Der Faktor *Bedingung* zeigte keinen signifikanten Effekt ($p = .739$).

Erwartete Folgen bei der Anwendung der gelernten Inhalte: Die auf Individualebene durchgeführte Varianzanalyse unter Kontrolle des zufälligen Faktors *Trainingsgruppe (innerhalb der Bedingung)* ergab keinen signifikanten Effekt für den Faktor *Bedingung* ($p = .331$). Die Teilnehmer der Gruppen unterschieden sich nicht signifikant voneinander.

Tabelle 47: Varianzanalysen der sozialen Validität

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
aV: Subjektiver Nutzen				
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	7.05***	.000	.34
Bedingung	2	.70	.523	.13
aV: Zufriedenheit				
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	6.47***	.000	.32
Bedingung	2	.31	.739	.06
aV: Erwartete Folgen bei Umsetzung der Trainingsinhalte				
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	3.88***	.000	.22
Bedingung	2	1.25	.331	.21

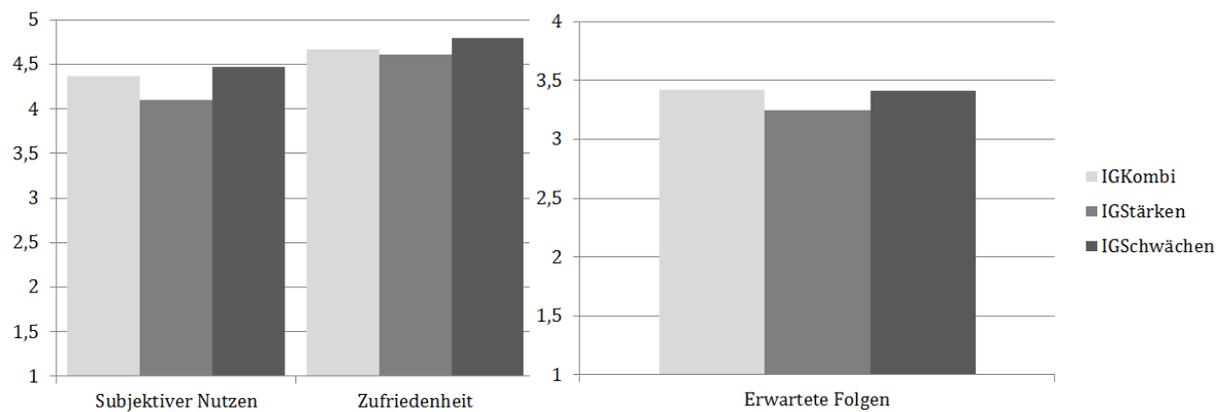
*** $p < .001$.

Abbildung 36: Mittelwerte der Variablen der sozialen Validität

6.3.4 ZUSAMMENFASSUNG: ÜBERPRÜFUNG DER SPEZIFITÄT DES TRAININGS

Alle Variablen korrelierten positiv entsprechend den Erwartungen miteinander. Lediglich der Zusammenhang zwischen *Zielrealisierung* und *Beschäftigungshäufigkeit* zum Post- und Follow-up-Test konnte statistisch nicht abgesichert werden (*Hypothese 8*).

Bis auf die Überlegenheit der Kombinationsgruppe bezüglich der *Zieleffektivität* unterschieden sich die drei Interventionsbedingungen in den zielbezogenen Variablen nicht voneinander. Tendenziell zeichneten sich folgende Effekte ab:

Auffällig ist die Tendenz, dass die Schwächengruppe unmittelbar nach der Zielsetzung die höchste *Zielbindung*, jedoch zum Follow-up-Test die geringste *Zielbindung* hatte. Diese Interaktion zwischen der Zeit und der Bedingung konnte statistisch nachgewiesen werden (*Hypothese 9a*).

Die *Zielrealisierbarkeit* nahm in allen Interventionsvarianten über die Zeit ab. Erwartungskonform zeigten die Kombinationsgruppe und die Stärkengruppe zu allen drei Messzeitpunkten tendenziell eine höhere wahrgenommene *Realisierbarkeit* der Ziele als die Schwächengruppe, wobei die Kombinationsgruppe die höchste Ausprägung hatte. Statistisch konnte diese Tendenz allerdings nicht abgesichert werden (*Hypothese 9b*).

Zum Posttest zeigten die Kombinations- und die Stärkengruppe eine höhere *Zieleffektivität* als die Schwächengruppe. Dieser Unterschied konnte jedoch nicht statistisch abgesichert werden. Zum Follow-up-Test war die Kombinationsgruppe sowohl der Stärken- als auch der Schwächengruppe überlegen (*Hypothese 10a*).

Erwartungskonform zeigte die Kombinationsgruppe eine höhere *Beschäftigungshäufigkeit* als die Schwächengruppe, aber entgegen den Erwartungen auch als die Stärkengruppe. Statistisch konnte diese Tendenz allerdings nicht abgesichert werden (*Hypothese 10b*).

Das ursprünglich postulierte Modell zum Wirkungsprozess des Trainings wies für keine der abhängigen Variablen eine zufriedenstellende Anpassung auf und wurde für fünf ausgewählte abhängige Variablen schrittweise optimiert. Die Untersuchungsbedingung hatte keinen substanziellen, signifikanten Einfluss auf die Zielvariablen oder die abhängigen Variablen und wurde daher aus dem Modell entfernt.

Die *Beschäftigungshäufigkeit* wurde im Modell kontrolliert. Generell zeigte sich in allen Modellen, dass die *Zieleffektivität* von *Zielbindung*, *Zielrealisierung* und

Beschäftigungshäufigkeit beeinflusst wurde, wobei die *Zielbindung* den stärksten Effekt ausübte. Die *Zieleffektivität* wiederum hatte einen starken Einfluss auf die *Kompetenzreflexion*, die *beruflichen Kompetenzen*, die *Lehrerelbstwirksamkeit* und die *Resignationstendenz bei Misserfolg*. Der Einfluss von *Zielbindung*, *Zielrealisierung* und der *Beschäftigungshäufigkeit* auf die abhängigen Variablen *Kompetenzreflexion* und *Resignationstendenz* wird vollständig über die *Zieleffektivität* vermittelt.

Die *Lehrerelbstwirksamkeit* wurde sowohl indirekt über die *Zieleffektivität* als auch direkt von der *Zielbindung* und der *Realisierbarkeit* beeinflusst. Die Entwicklung der *beruflichen Kompetenzen* wurde indirekt über die *Zieleffektivität* sowie direkt von der *Realisierbarkeit* beeinflusst. Die *offensive Problembewältigung* wurde nicht von der *Zieleffektivität* beeinflusst, sondern ausschließlich durch die *Zielbindung* bestimmt (*Hypothese 11*).

Die *soziale Akzeptanz* des Trainings war in allen drei Trainingsgruppen vergleichbar hoch, d.h. das Training war für alle Teilnehmer vergleichbar attraktiv. Die Kombinationsgruppe war den anderen Gruppen entgegen den Erwartungen nicht überlegen (*Hypothese 12*).

6.4 ÜBERPRÜFUNG DER WIRKSAMKEIT UND SOZIALEN VALIDITÄT IM VERGLEICH MIT EINEM ALTERNATIVEN TRAINING

Die Kombinationsgruppe wurde im dritten Teil der Analysen einem alternativen Training (*Kommunikation und Konfliktlösung*) gegenüber gestellt. Zur Ermittlung der Unterschiede zwischen den Bedingungen zum Posttest wurden auf Individualebene Kovarianzanalysen mit dem zweifach gestuften, festen Faktor *Bedingung* (IG_{Kombi} , $KG_{\text{Kommunikation}}$), unter Berücksichtigung einer geschachtelten Datenstruktur durch den zufälligen Faktor *Trainingsgruppe innerhalb der Bedingung* und den Ausgangswerten der jeweiligen abhängigen Variable als Kovariaten, auf statistische Bedeutsamkeit hin geprüft. Die Gruppen unterschieden sich in den abhängigen Variablen vor der Intervention nicht statistisch bedeutsam voneinander. Die ANCOVA-Voraussetzung homogener Regressionssteigungen wurde für die meisten der abhängigen Variablen erfüllt. Einzige Ausnahme stellte die Variable *Erfolgserleben im Beruf* dar. Zur Absicherung der Ergebnisse wurden für diese Variable zusätzlich Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet.

6.4.1 SELBSTEINSCHÄTZUNG ZU DEN BERUFLICHEN KOMPETENZEN (FIT)

Die ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die um den Ausgangswert korrigierten, adjustierten Mittelwerte der Variablen je Messzeitpunkt und je Bedingung können Tabelle 48 entnommen werden. Die Mittelwerte der beruflichen Kompetenzen stiegen in der Kombinationsgruppe an, während sie sich in der alternativen Interventionsgruppe kaum veränderten.

Tabelle 48: Mittelwerte und Standardabweichungen der beruflichen Kompetenzen

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt				
	Prätest		Posttest		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M(adjustiert)</i>
Berufliche Kompetenzen (FIT)					
IG_{Kombi}	3.61	.38	3.84	.39	3.86
$KG_{\text{Kommunikation}}$	3.73	.33	3.79	.36	3.73
Gesamt	3.67	.33	3.81	.37	

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung.

Eine Kovarianzanalyse ergab einen signifikanten Effekt für die Kovariate *berufliche Kompetenzen_{Prä}* ($p < .001$) und den Faktor *Bedingung* zum Posttest ($p = .011$). Der Vergleich der Gruppenmittelwerte zeigte, dass Teilnehmer der Kombinationsbedingung sich hypothesenkonform zum Posttest als stärker in ihren beruflichen Kompetenzen einschätzten als Teilnehmer des alternativen Kommunikationstrainings (Tabelle 49) (*Hypothese 13*).

Tabelle 49: Kovarianzanalyse der beruflichen Kompetenzen

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Berufliche Kompetenzen _{Prä}	1	114.00***	.000	.56
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	.83	.650	.13
Bedingung	2	9.36*	.011	.47

* $p < .05$, *** $p < .001$.

Die korrigierte Effektstärke ist moderat $d_{\text{kor}} = .47$. Die erwartungskonforme Überlegenheit der Kombinationsgruppe ist grafisch in Abbildung 37 dargestellt.

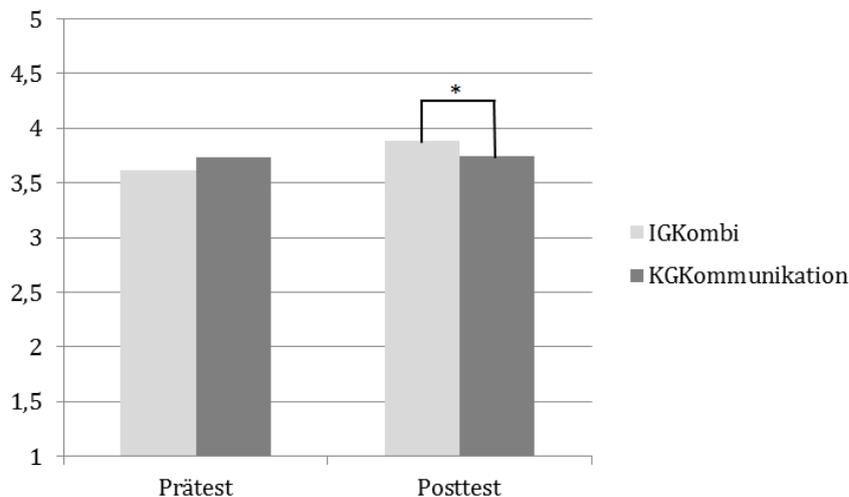


Abbildung 37: Berufliche Kompetenzen

* $p < .05$.

6.4.2 ARBEITSBEZOGENES VERHALTENS- UND ERLEBENSMUSTER (AVEM)

Als Erfolgskriterium für die Wirksamkeit der Intervention wurde das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster herangezogen. Interventionserfolg im Sinne verbesserter Beanspruchungsbewältigung sollte sich sowohl in den AVEM-Mustern als auch in den Einzelskalen des AVEM widerspiegeln.

In der Kombinationsgruppe tendierten zum Prätest insgesamt 41% der Teilnehmer zu einem Risikomuster (Risikomuster A = 18%, Risikomuster B = 23%). Zum Posttest reduzieren sich die Risikomuster auf 9% (Risikomuster A = 2%, Risikomuster B = 7%). Im Kommunikationstraining zeigten zum Prätest insgesamt 34% der Teilnehmer ein Risikomuster (Risikomuster A = 14%, Risikomuster B = 20%). Zum Posttest veränderte sich der Anteil der Risikomuster kaum (Risikomuster gesamt: 32%; davon Risikomuster A = 20%, Risikomuster B = 12%).

In der Kombinationsgruppe reduzierte sich vier Wochen nach der Intervention das Risikomuster B erwartungskonform zugunsten der Muster G und S. Lediglich 23% verblieben im Risikomuster B (Abbildung 38) (*Hypothese 14*). Diese Veränderung innerhalb der Kombinationsgruppe über die Zeit konnte mit einem McNemar-Bowker χ^2 -Test statistisch abgesichert werden ($p = .002$) (Tabelle 50). In der alternativen Vergleichsgruppe reduzierte sich das Risikomuster B marginal zugunsten des Risikomusters A (40%). 10% wechselten in das Muster S und 50% verblieben im Muster B. Der Anteil der Risikomuster in der alternativen Vergleichsgruppe nahm nicht statistisch bedeutsam ab.

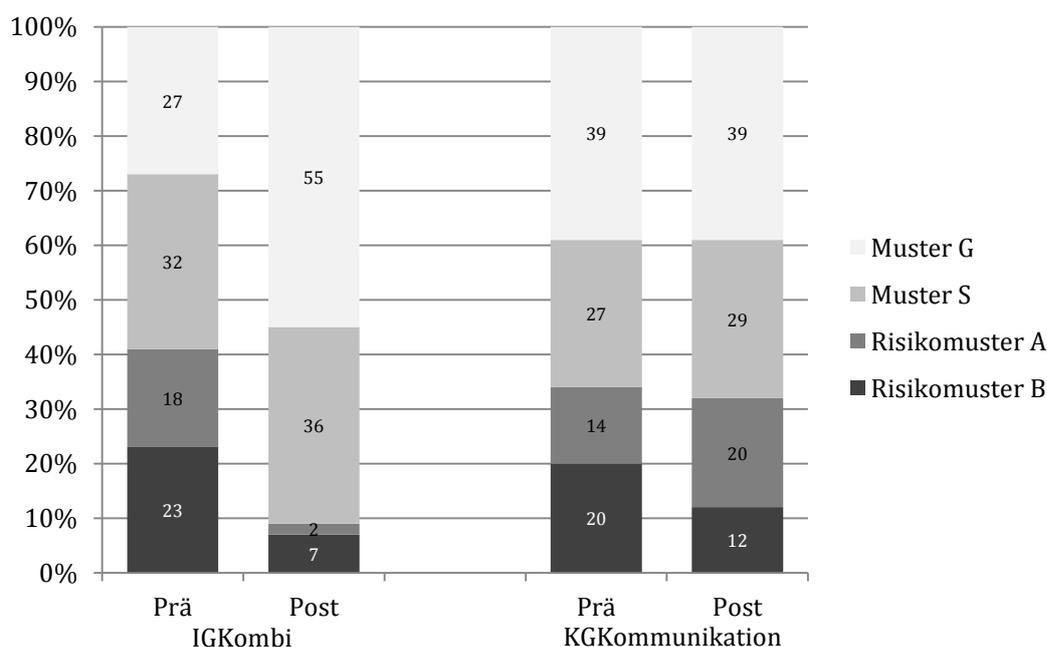


Abbildung 38: AVEM-Musterverteilung über zwei Messzeitpunkte

Nichtparametrische Chi^2 -Tests ergaben, dass die beiden Gruppen sich vor dem Training in der AVEM-Musterverteilung nicht signifikant voneinander unterschieden ($Chi^2 = 1.91$, $p = .592$). Zum Posttest hingegen war die AVEM-Musterverteilung zwischen beiden Gruppen signifikant unterschiedlich ($Chi^2 = 10.64$, $p = .014$). Das Ausmaß und die Richtung der Musterwechsel vor und nach der Intervention in den einzelnen beiden Vergleichsbedingungen sind den nachfolgenden Kreuztabellen zu entnehmen.

Tabelle 50: Häufigkeiten und Prozentwerte der AVEM-Musterwechsel in der alternativen Trainingsgruppe Kommunikation und Konfliktlösung

Prätest	IG _{Kombi}				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	13 (87%)	2 (13%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (100%)
Muster S	6 (33%)	11 (61%)	0 (0%)	1 (6%)	18 (100%)
Risikomuster A	7 (70%)	2 (20%)	1 (10%)	0 (0%)	10 (100%)
Risikomuster B	5 (38.5%)	5 (38.5%)	0 (0%)	3 (23%)	13 (100%)
Summe	31 (55%)	20 (36%)	1 (2%)	4 (7%)	56 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 18.67$, $p = .002$; $\kappa = .30$, $p < .001$.

Prätest	KG _{Kommunikation}				Summe
	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B	
Muster G	16 (80%)	3 (15%)	1 (5%)	0 (0%)	20 (100%)
Muster S	3 (21.4%)	10 (71.4%)	0 (0%)	1 (7.1%)	14 (100%)
Risikomuster A	1 (14.3%)	1 (14.3%)	5 (71.4%)	0 (0%)	7 (100%)
Risikomuster B	0 (0%)	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)	10 (100%)
Summe	20 (39%)	15 (29%)	10 (20%)	6 (12%)	51 (100%)

McNemar-Bowker $Chi^2 = 5.00$, $p = .416$; $\kappa = .59$, $p < .001$, diagonal: Stabilität der AVEM-Muster (Nicht-Wechsler).

Um die Musterverschiebungen weitergehend zu untersuchen, wurden die Veränderungen der einzelnen AVEM-Skalen in den drei Bereiche *Engagement*, *Widerstandsfähigkeit* und *Emotionen* analysiert.

6.4.2.1 ARBEITSENGAGEMENT

Die ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die um den Ausgangswert korrigierten, adjustierten Mittelwerte der Variablen für das berufliche Engagement je Messzeitpunkt und je Bedingung können Tabelle 51 entnommen werden.

Tabelle 51: Mittelwerte und Standardabweichungen des beruflichen Engagements (AVEM-Dimensionen 1-4)

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt				
	Prätest		Posttest		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M(adjustiert)</i>
Bedeutsamkeit der Arbeit					
IG _{Kombi}	2.57	.67	2.54	.65	2.54
KG _{Kommunikation}	2.61	.66	2.66	.59	2.67
Gesamt	2.59	.66	2.60	.62	
Beruflicher Ehrgeiz					
IG _{Kombi}	3.24	.75	3.44	.67	3.47
KG _{Kommunikation}	3.32	.70	3.36	.70	3.32
Gesamt	3.28	.73	3.40	.68	
Verausgabungsbereitschaft					
IG _{Kombi}	2.93	.79	2.80	.64	2.81
KG _{Kommunikation}	2.85	.75	2.80	.63	2.80
Gesamt	2.89	.77	2.80	.63	
Perfektionsstreben					
IG _{Kombi}	3.46	.67	3.44	.72	3.42
KG _{Kommunikation}	3.52	.78	3.46	.66	3.44
Gesamt	3.49	.71	3.45	.69	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; Skala 1-5. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Es wurde erwartet, dass Teilnehmer der kombinierten Trainingsgruppe nach dem Training den Teilnehmern des alternativen Kommunikationstrainings in ihrem beruflichen Engagement (AVEM-Dimensionen 1-4) überlegen sind (*Hypothese 15*).

Bedeutsamkeit der Arbeit: Der Vergleich der Mittelwerte zeigte, dass entgegen der Hypothese die Teilnehmer des Kommunikationstrainings ihrer Arbeit tendenziell mehr Bedeutsamkeit beimaßen als die Teilnehmer der Kombinationsgruppe. Die Kovarianzanalyse mit dem zweifach gestuften Faktor *Bedingung* und den Prätestwerten als Kovariate sowie dem geschachtelten Faktor *Trainingsgruppe (innerhalb der Bedingung)* ergab einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Bedeutsamkeit der Arbeit_{Prä}* zum Posttest ($p < .001$) und keinen signifikanten Effekt für den Faktor *Bedingung* zum Posttest ($p = .065$) (Tabelle 52).

Beruflicher Ehrgeiz: Der Vergleich der Gruppenmittelwerte zeigte, dass erwartungskonform Teilnehmer der Kombinationsgruppe tendenziell einen höheren *beruflichen Ehrgeiz* aufwiesen als Teilnehmer in der alternativen Kontrollgruppe. Für die Dimension *beruflicher Ehrgeiz* ergab eine Kovarianzanalyse einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *beruflicher Ehrgeiz_{Prä}* zum Posttest ($p < .001$). Zum Posttest ergab der Faktor *Bedingung* keinen signifikanten Effekt ($p = .091$).

Verausgabungsbereitschaft: Die Gruppenmittelwerte zeigten, dass Teilnehmer der Kombinationsbedingung eine gleich hohe *Verausgabungsbereitschaft* aufwiesen wie Teilnehmer des alternativen Kommunikationstrainings. Eine Kovarianzanalyse ergab einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Verausgabungsbereitschaft_{Prä}* zum Posttest ($p < .001$). Der Faktor *Bedingung* bewirkte zum Posttest keinen signifikanten Effekt ($p = .945$).

Perfektionsstreben: Die Kovarianzanalysen ergaben einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Perfektionsstreben_{Prä}* ($p < .001$). Der Faktor *Bedingung* ergab zum Posttest keinen signifikanten Effekt (Posttest: $p = .826$). Die Teilnehmer der Gruppen unterschieden sich hinsichtlich ihres *Perfektionsstrebens* nicht signifikant voneinander. Die korrigierten Effektstärken bestätigten diese Befunde. Lediglich für den *beruflichen Ehrgeiz* zeigte sich eine kleine Effektstärke.

Tabelle 52: Kovarianzanalysen des beruflichen Engagements

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>d_{korr}</i>
aV: Bedeutsamkeit der Arbeit_{Post}					
Bedeutsamkeit der Arbeit _{Prä}	1	42.80***	.000	.33	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	.34	.991	.06	
Bedingung	1	6.95	.065	.66	-.13
aV: Beruflicher Ehrgeiz_{Post}					
Beruflicher Ehrgeiz _{Prä}	1	140.89***	.000	.62	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	.88	.593	.14	
Bedingung	1	3.48	.091	.25	.22
aV: Verausgabungsbereitschaft_{Post}					
Verausgabungsbereitschaft _{Prä}	1	79.36***	.000	.47	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	.91	.557	.14	
Bedingung	1	.01	.945	.00	-.01
aV: Perfektionsstreben_{Post}					
Perfektionsstreben _{Prä}	1	90.61***	.000	.51	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	.88	.598	.14	
Bedingung	1	.05	.826	.01	.05

*** $p < .001$.

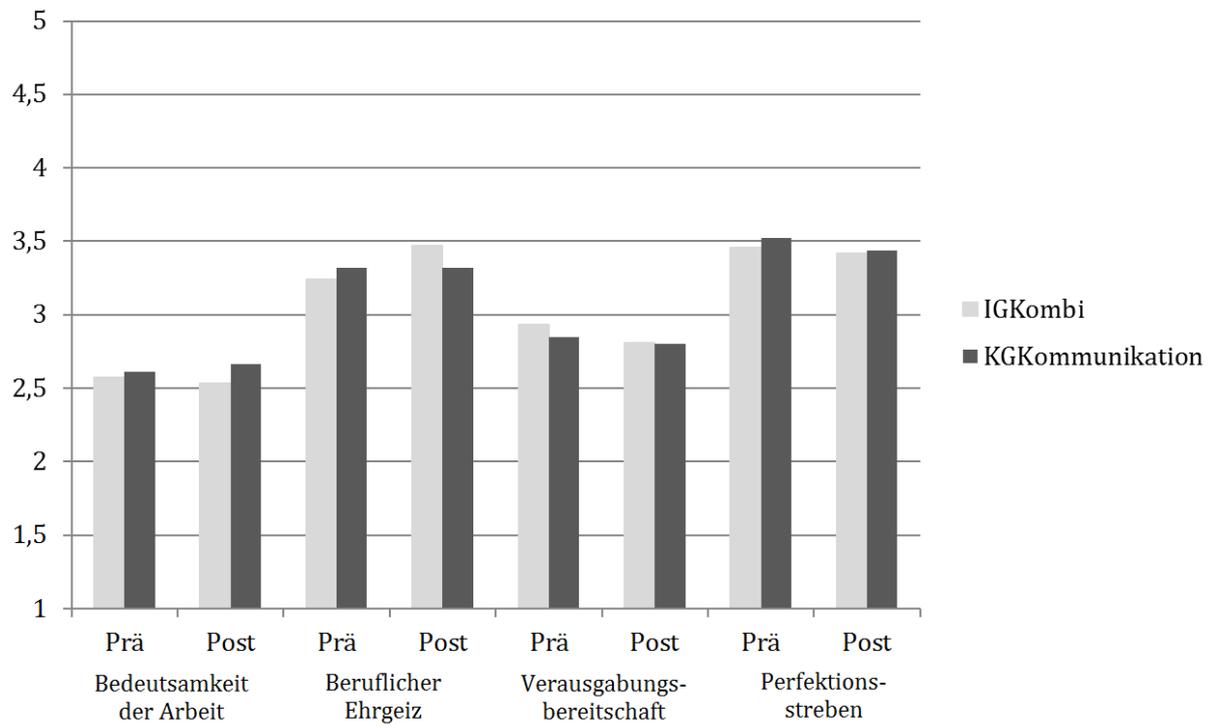


Abbildung 39: Variablen der AVEM-Dimensionen Arbeitsengagement im Posttest

6.4.2.2 WIDERSTANDSFÄHIGKEIT

Der Tabelle 53 können die ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die um den Ausgangswert korrigierten, adjustierten Mittelwerte der Variablen der Widerstandsfähigkeit je Messzeitpunkt und je Bedingung entnommen werden.

Tabelle 53: Mittelwerte und Standardabweichungen der Widerstandsfähigkeit (AVEM-Dimensionen 5-8)

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt				
	Prätest		Posttest		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M(adjustiert)</i>
Distanzierungsfähigkeit					
IG _{Kombi}	3.00	.71	3.30	.57	3.26
KG _{Kommunikation}	2.88	.61	2.91	.60	2.94
Gesamt	2.94	.66	3.12	.61	
Resignationstendenz bei Misserfolg					
IG _{Kombi}	2.73	.72	2.41	.69	2.36
KG _{Kommunikation}	2.59	.80	2.54	.64	2.57
Gesamt	2.67	.76	2.47	.66	
Offensive Problembewältigung					
IG _{Kombi}	3.57	.55	3.85	.60	3.86
KG _{Kommunikation}	3.61	.61	3.64	.50	3.64
Gesamt	3.59	.58	3.76	.56	
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit					
IG _{Kombi}	3.21	.83	3.61	.67	3.58
KG _{Kommunikation}	3.20	.68	3.34	.63	3.36
Gesamt	3.21	.76	3.48	.66	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; Skala 1-5. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Es wurde erwartet, dass die Teilnehmer der Kombinationsgruppe nach dem Training den Teilnehmern der alternativen Kontrollgruppe (Kommunikationstraining) in ihrer Widerstandsfähigkeit (AVEM-Dimensionen 5-8) überlegen sind (*Hypothese 16*). Für die *Resignationstendenz* bedeutet Überlegenheit eine geringere Resignationstendenz.

Distanzierungsfähigkeit: Ein Vergleich der Mittelwerte zeigte, dass hypothesenkonform Teilnehmer der Kombinationsgruppe nach dem Training eine höhere *Distanzierungsfähigkeit* aufwiesen als Teilnehmer am Kommunikationstraining. Eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor *Bedingung* und den Prätestwerten als Kovariate sowie dem geschachtelten Faktor *Trainingsgruppe (innerhalb der Bedingung)* ergab einen signifikanten Effekt für die Kovariate *Distanzierungsfähigkeit_{Prä}* ($p < .001$) und für den Faktor *Bedingung* zum Posttest ($p = .009$) (Tabelle 54, Abbildung 40).

Resignationstendenz: Eine Kovarianzanalyse ergab einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Resignationstendenz_{Prä}* ($p < .001$) zum Posttest. Der Vergleich der Gruppenmittelwerte zeigte, dass erwartungskonform Teilnehmer der Kombinationsgruppe tendenziell eine niedrigere *Resignationstendenz* aufwiesen als Teilnehmer in der alternativen Kontrollgruppe. Der Faktor *Bedingung* ergab jedoch keinen signifikanten Effekt ($p = .091$).

Offensive Problembewältigung: Die Gruppenmittelwerte belegen, dass Teilnehmer der Kombinationsbedingung nach dem Training eine höhere *offensive Problembewältigungsfähigkeit* zeigten als Teilnehmer des alternativen Kommunikationstrainings. Eine Kovarianzanalyse ergab einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *offensive Problembewältigung_{Prä}* zum Posttest ($p < .001$). Der Faktor *Bedingung* bewirkte zum Posttest einen signifikanten Effekt ($p = .004$).

Ruhe und Ausgeglichenheit: Die Kovarianzanalysen wiesen einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Ruhe und Ausgeglichenheit_{Prä}* ($p < .001$) auf. Der Faktor *Bedingung* wurde zum Posttest signifikant (Posttest: $p = .004$). Die Teilnehmer der Kombinationsgruppe zeigten erwartungskonform eine höhere *innere Ruhe und Ausgeglichenheit* als Teilnehmer des Kommunikationstrainings.

Die korrigierten Effektstärken liegen in einem kleinen bis moderaten Bereich.

Tabelle 54: Kovarianzanalyse der Widerstandsfähigkeit

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>d_{korr}</i>
aV: Distanzierungsfähigkeit_{Post}					
Distanzierungsfähigkeit _{Prä}	1	51.79***	.000	.37	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	1.12	.346	.17	
Bedingung	1	9.72**	.009	.46	.48
aV: Resignationstendenz_{Post}					
Resignationstendenz _{Prä}	1	75.38***	.000	.46	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	.29	.221	.19	
Bedingung	1	3.38	.091	.22	.38
aV: Offensive Problembewältigung_{Post}					
Offensive Problembewältigung _{Prä}	1	80.61***	.000	.48	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	.45	.964	.08	
Bedingung	1	21.37**	.004	.79	.45
aV: Ruhe und Ausgeglichenheit_{Post}					
Ruhe und Ausgeglichenheit _{Prä}	1	107.20***	.000	.55	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	.82	.552	.14	
Bedingung	1	6.69*	.026	.39	.40

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

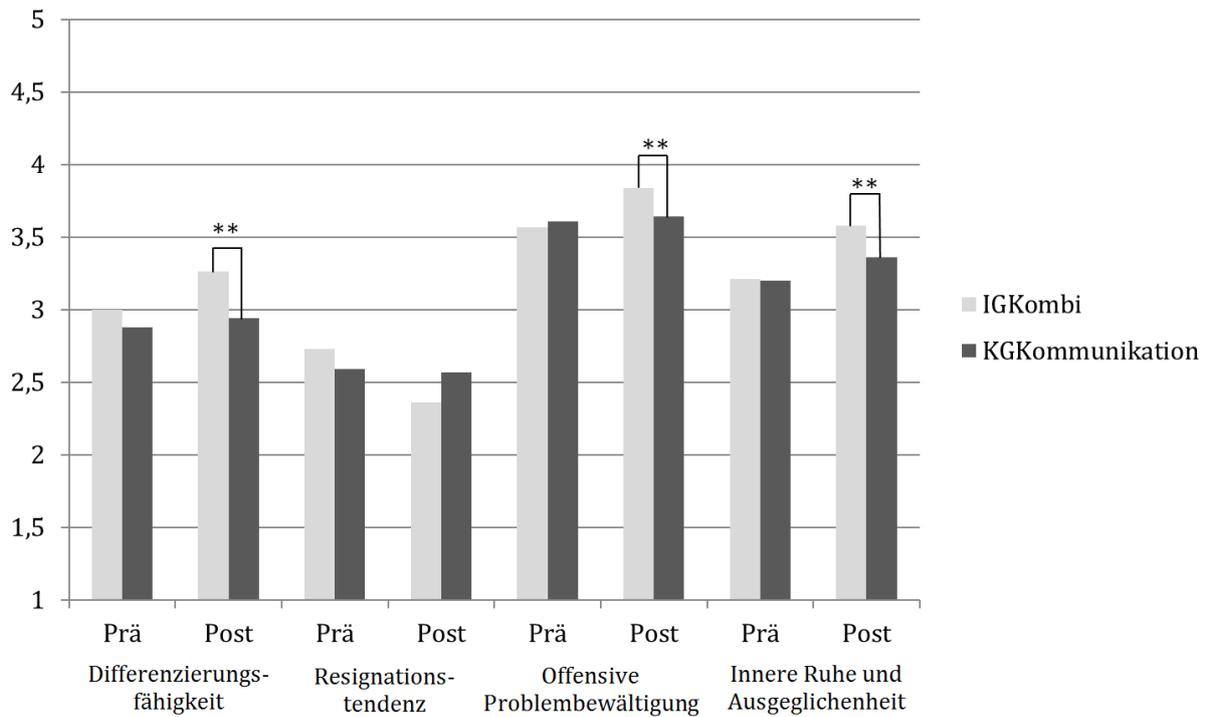


Abbildung 40: Variablen der AVEM-Dimensionen Widerstandsfähigkeit im Posttest

** $p < .01$.

6.4.2.3 EMOTIONALES ERLEBEN

Die ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die um den Ausgangswert korrigierten, adjustierten Mittelwerte der Variablen des emotionalen Erlebens je Messzeitpunkt und je Bedingung sind in Tabelle 55 dargestellt.

Tabelle 55: Mittelwerte und Standardabweichungen des emotionalen Erlebens (AVEM-Dimensionen 9-11)

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt				
	Prätest		Posttest		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> (adjustiert)
Erfolgs erleben im Beruf					
IGKombi	3.78	.62	4.01	.55	4.05
KGKommunikation	3.94	.58	3.97	.62	3.95
Gesamt	3.86	.60	3.99	.58	
Lebenszufriedenheit					
IGKombi	3.75	.73	3.98	.59	4.02
KGKommunikation	3.83	.65	3.89	.58	3.88
Gesamt	3.79	.69	3.94	.58	
Soziale Unterstützung					
IGKombi	4.20	.76	4.18	.67	4.15
KGKommunikation	4.17	.65	4.03	.78	4.04
Gesamt	4.18	.70	4.11	.72	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; Skala 1-5. Die adjustierten Mittelwerte wurden mit dem Prätest als Kovariate berechnet.

Es wurde erwartet, dass die Teilnehmer der Kombinationsgruppe nach dem Training den Teilnehmern der alternativen Kontrollgruppe (Kommunikationstraining) in ihrem emotionalen Erleben (AVEM-Dimensionen 9-11) überlegen sind (*Hypothese 17*).

Berufliches Erfolgserleben: Ein Vergleich der Mittelwerte zeigte, dass hypothesenkonform Teilnehmer der Kombinationsgruppe nach dem Training ein tendenziell höheres *berufliches Erfolgserleben* aufwiesen als Teilnehmer am Kommunikationstraining. Eine Kovarianzanalyse mit dem Faktor *Bedingung* und den Prätestwerten als Kovariate sowie dem geschachtelten Faktor *Trainingsgruppe (innerhalb der Bedingung)* ergab einen signifikanten Effekt für die Kovariate *berufliches Erfolgserleben_{Prä}* ($p < .001$) zum Posttest, jedoch nicht für den Faktor *Bedingung* ($p = .205$) (Tabelle 56, Abbildung 41). Da die ANCOVA-Voraussetzung Homogenität der Regressionssteigungen für diese Variable nicht erfüllt war, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung zur Absicherung der Ergebnisse berechnet. Diese ergaben einen signifikanten Haupteffekt für den zweifach gestuften Faktor *Zeit* ($p = .002$) und die Interaktion (*Zeit x Bedingung*) ($p = .023$). Für den Faktor *Bedingung* ($p = .576$) konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden.

Lebenszufriedenheit: Eine Kovarianzanalyse ergab einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *Lebenszufriedenheit_{Prä}* ($p < .001$) zum Posttest. Der Vergleich der Gruppenmittelwerte zeigte erwartungskonform, dass Teilnehmer der Kombinationsgruppe tendenziell eine höhere *Lebenszufriedenheit* empfanden als Teilnehmer der alternativen Kontrollgruppe. Der Faktor *Bedingung* ergab jedoch keinen signifikanten Effekt ($p = .133$).

Soziale Unterstützung: An den Gruppenmittelwerten lässt sich ablesen, dass Teilnehmer der Kombinationsbedingung nach dem Training eine höhere subjektive *soziale Unterstützung* wahrnahmen als Teilnehmer des alternativen Kommunikationstrainings. Eine Kovarianzanalyse ergab einen sehr signifikanten Effekt für die Kovariate *soziale Unterstützung_{Prä}* zum Posttest ($p < .001$). Der Faktor *Bedingung* bewirkte zum Posttest jedoch keinen signifikanten Effekt ($p = .259$).

Die korrigierten Effektstärken lagen für das berufliche Erfolgserleben und die Lebenszufriedenheit in einem kleinen Bereich.

Tabelle 56: Kovarianzanalyse des emotionalen Erlebens und Varianzanalyse mit Messwiederholung

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>d_{korr}</i>
aV: Erfolgserleben im Beruf_{Post}					
Erfolgserleben im Beruf _{Prä}	1	98.60***	.000	.53	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	.90	.570	.14	
Bedingung	1	1.81	.205	.14	.34
Varianzanalyse mit Messwiederholung					
Zeit _(Prä, Post)	1	10.09**	.002	.09	
Bedingung _(IGKombi, KGKommunikation)	1	.31	.576	.00	
Zeit x Bedingung	1	5.31*	.023	.05	
aV: Lebenszufriedenheit_{Post}					
Lebenszufriedenheit _{Prä}	1	172.57***	.000	.66	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	1.29	.222	.19	
Bedingung	1	2.61	.133	.18	.27
aV: Soziale Unterstützung_{Post}					
Soziale Unterstützung _{Prä}	1	93.21***	.000	.51	
Trainingsgruppe(Bedingung)	16	.83	.648	.13	
Bedingung	1	1.44	.259	.13	.16

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

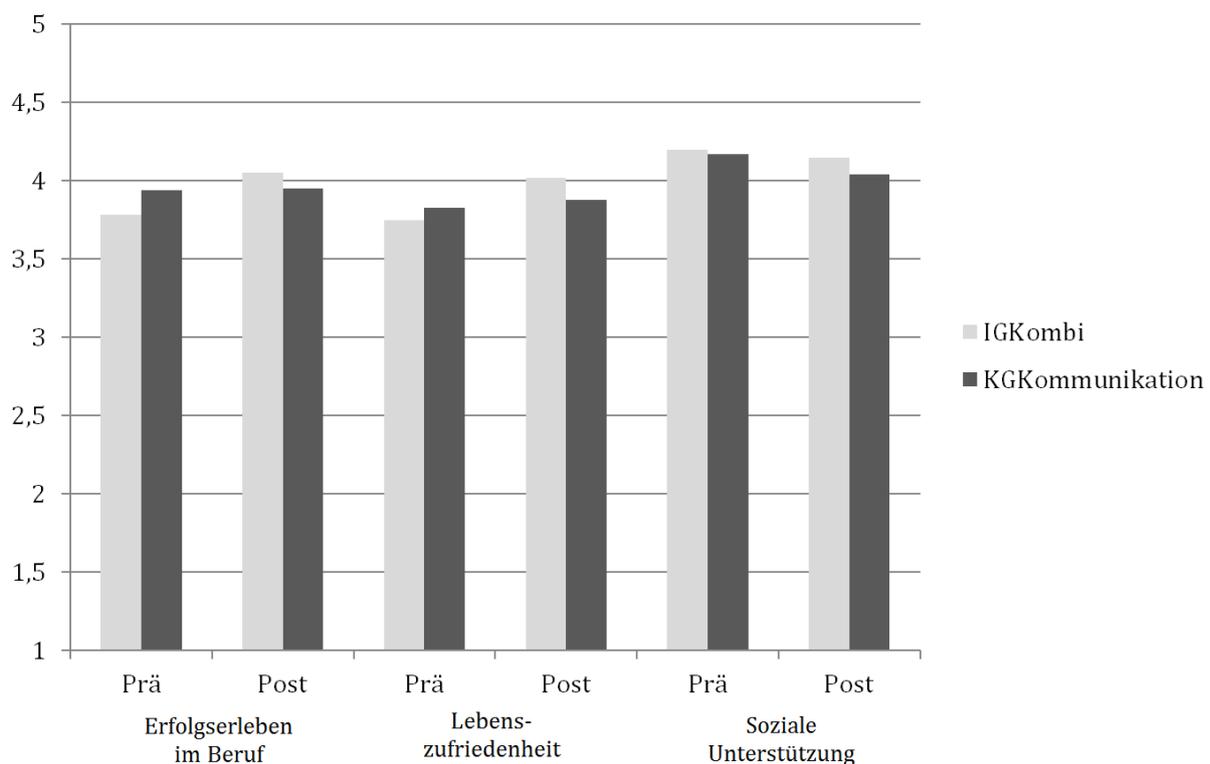


Abbildung 41: Variablen der AVEM-Dimension emotionales Erleben im Posttest

Wenn man die Ergebnisse des AVEM zusammenfasst, zeigte für den Bereich Engagement lediglich die Variable *beruflicher Ehrgeiz* eine erwartungskonforme Tendenz, die jedoch nicht statistisch abgesichert werden konnte. Die Variablen des Bereiches

Widerstandsfähigkeit und emotionales Erleben zeigten, dass die Teilnehmer der Kombinationsgruppe den Teilnehmern des Kommunikationstrainings überlegen sind. Für drei Variablen im Bereich Widerstandsfähigkeit wurde der Effekt statistisch signifikant (*Distanzierungsfähigkeit, offensive Problembewältigung* und *innere Ruhe und Ausgeglichenheit*).

6.4.3 SOZIALE VALIDITÄT

Um zu prüfen, ob die Kombinationsgruppe sich in der Wahrnehmung des *subjektiven Nutzens* des Trainings, der *Zufriedenheit* mit dem inhaltlichen Aufbau und den Methoden des Trainings und den *erwarteten Folgen* bei Umsetzung der Trainingsinhalte gegenüber einem Alternativtraining bewährt (*Hypothese 18*), wurden zunächst Mittelwerte und Standardabweichungen ermittelt. In Tabelle 57 sind die berechneten Kennwerte getrennt für die drei Versuchsbedingungen aufgeführt.

Tabelle 57: Mittelwerte und Standardabweichungen der sozialen Validität

Bedingung	Untersuchungszeitpunkt	
	direkt nach dem Training	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
Subjektiver Nutzen (Skala 1-5)		
IG _{Kombi}	4.36	.55
KG _{Kommuniktion}	3.69	1.47
Gesamt	4.04	1.14
Zufriedenheit (Skala 1-5)		
IG _{Kombi}	4.67	.34
KG _{Kommuniktion}	3.68	1.41
Gesamt	4.20	1.11
Erwartete Folgen bei Umsetzung der Trainingsinhalte (Skala 1-4)		
IG _{Kombi}	3.42	.35
KG _{Kommuniktion}	2.82	.76
Gesamt	3.14	.65

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; Skala 1-5.

Es wurde erwartet, dass die kombinierte Intervention bei den Teilnehmern eine höhere soziale Validität (*subjektiver Nutzen, Zufriedenheit mit den Methoden und dem Aufbau, Erwartete Folgen*) bewirkt als das alternative Kommunikationstraining (*Hypothese 18*).

Subjektiver Nutzen: Die Mittelwerte zeigten entsprechend den Erwartungen, dass die Teilnehmer der Kombinationsgruppe unmittelbar nach dem Training den subjektiven Nutzen am größten einschätzten. Diese Tendenz konnte durch auf

Individualebene durchgeführte Varianzanalysen unter Kontrolle des zufälligen Faktors *Trainingsgruppe (innerhalb der Bedingung)* nicht abgesichert werden. Diese ergaben keinen signifikanten Effekt für den Faktor *Bedingung* ($p = .178$) (Tabelle 58, Abbildung 42).

Zufriedenheit mit den Methoden und dem Aufbau des Trainings: Die Mittelwerte der Gruppen unterschieden sich entsprechend der Hypothese zugunsten der Kombinationsgruppe. Der Faktor *Bedingung* zeigte allerdings nur einen annähernd signifikanten Effekt ($p = .070$).

Erwartete Folgen bei der Anwendung der gelernten Inhalte: Die Mittelwerte zeigten wie erwartet, dass Teilnehmer der Kombinationsgruppe den subjektiven Nutzen am höchsten einschätzten. Diese Tendenz konnte durch eine Varianzanalyse abgesichert werden. Diese ergab einen signifikanten Effekt für den Faktor *Bedingung* ($p = .028$).

Tabelle 58: Varianzanalysen der sozialen Validität

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>d</i>
aV: subjektiver Nutzen					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	28.35***	.000	.84	
Bedingung	2	1.99	.178	.11	.66
aV: Zufriedenheit					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	45.50***	.000	.89	
Bedingung	2	3.78	.070	.19	1.13
aV: erwartete Folgen bei Umsetzung der Trainingsinhalte					
Trainingsgruppe(Bedingung)	9	13.85***	.000	.71	
Bedingung	2	5.86*	.028	.27	1.07

*** $p < .001$.

Die Effektstärken für den *subjektiven Nutzen* waren mittelhoch und für die *Zufriedenheit* und die *erwarteten Folgen* sehr hoch (Tabelle 58).

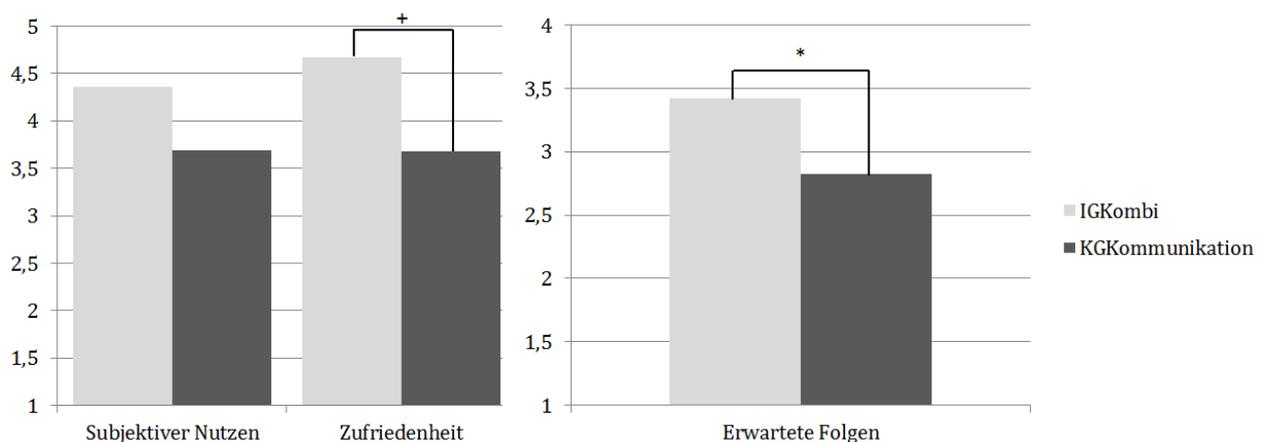


Abbildung 42: Mittelwerte der Variablen der sozialen Validität

* $p < .01$; + $p = .70$.

6.4.4 ZUSAMMENFASSUNG: VERGLEICH MIT EINEM ALTERNATIVEN TRAINING

Teilnehmer der Kombinationsbedingung waren den Teilnehmern am Kommunikationstraining hypothesenkonform im Posttest in ihren subjektiv eingeschätzten *beruflichen Kompetenzen* überlegen (*Hypothese 13*).

Die Kombinationsgruppe profitierte auch bezüglich der wahrgenommenen *Beanspruchung*. Der Anteil der Risikomuster A und B reduzierte sich signifikant (Prätest: 41%, Posttest: 9%) zugunsten der Muster G und S. In dem Kommunikationstraining blieb der Anteil der Risikomuster stabil (Prätest: 34%, Posttest: 32%) (*Hypothese 14*).

Bezüglich der AVEM-Dimensionen unterschieden sich die beiden Trainings im Bereich Engagement nicht voneinander. Die Teilnehmer der Kombinationsgruppe waren den Teilnehmern des Kommunikationstrainings im Bereich Widerstandsfähigkeit (*Distanzierungsfähigkeit, offensive Problembewältigung* und *innere Ruhe und Ausgeglichenheit*) signifikant und im Bereich emotionales Erleben tendenziell überlegen (*Hypothesen 15-17*).

Die Kombinationsgruppe bewährte sich gegenüber dem alternativen Training in der sozialen Validität, d.h. der Wahrnehmung des *subjektiven Nutzens* des Trainings, der *Zufriedenheit* mit dem inhaltlichen Aufbau und den Methoden des Trainings und den *Erwarteten Folgen* bei Umsetzung der Trainingsinhalte. Die Tendenz konnte für die *Zufriedenheit* annähernd und für die *erwarteten Folgen* statistisch abgesichert werden (*Hypothese 18*).

7. DISKUSSION

„Glück ist: zu begreifen, wie alles zusammenhängt.“

Sten Nadolny

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war ein festgestellter Bedarf an evaluierten Interventionsprogrammen zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Belastung und Beanspruchung durch Stärkung der individuellen und personalen Ressourcen, insbesondere im Bereich der Selbstregulation, sowie durch die Förderung berufsbezogener Kompetenzen und der Lehrerselbstwirksamkeit bereits im Studium (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011a; Klusmann et al., 2006; Schaarschmidt & Kieschke, 2007a). Diese Förderaspekte sind zentrale Ansätze zur Bewältigung der vielfältigen Anforderungen im Lehrerberuf. Bislang wurde jedoch kaum untersucht, wie Lehrkräfte bereits während des Studiums ihre beruflichen Kompetenzen und darüber vermittelt, ihr Wohlbefinden und ihre Belastbarkeit steigern können.

Eine weitere Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezog sich auf den Ansatzpunkt der Kompetenzförderung: Ist eine Intervention effektiver, wenn man an den bereits gut ausgebildeten Fähigkeiten, d.h. an den Stärken einer Person ansetzt, oder ist das eher traditionell defizitorientierte Vorgehen, das an den Schwächen ansetzt wirksamer? Bisherige Forschungsarbeiten stützen ein stärkenfokussiertes Vorgehen. Sie ergaben, dass Selbstwirksamkeit und Engagement unter anderem dadurch entstehen, dass man grundlegende Stärken erkennt und pflegt und sie jeden Tag im beruflichen sowie im privaten Alltag einsetzt (Govindji & Linley, 2007; Linley et al., 2010; Minhas, 2010; Proctor et al., 2009; Seligman, 2002; Seligman et al., 2005). Gibt es darüber hinaus additive Effekte eines ganzheitlichen, kombinierten Vorgehens, das beide Facetten integriert?

Die Arbeit verfolgte das Ziel, ein Interventionsprogramm zur Steigerung psychischer Gesundheit durch Förderung professioneller Kompetenzen zu entwickeln und zu evaluieren. Zunächst werden die zentralen Ergebnisse zur Wirksamkeit und zur Wirkungsspezifität der Intervention zusammengefasst und der Bezug zum theoretischen Hintergrund diskutiert. Anschließend werden Einschränkungen und Perspektiven für zukünftige Studien sowie praktische Implikationen abgeleitet.

7.1 ZUR WIRKSAMKEIT DER INTERVENTION

Das Hauptanliegen dieser Arbeit bestand darin, das entwickelte achtwöchige Interventionsprogramm hinsichtlich seiner Wirksamkeit zu überprüfen. Die Intervention wurde in drei Varianten durchgeführt, von denen eine an den Stärken der Teilnehmer ansetzte, eine zweite sich an ihren Schwächen orientierte und eine dritte Variante in einem ganzheitlichen Vorgehen beide Ansätze kombinierte. In der längsschnittlich angelegten Studie wurden die Teilnehmer zu drei Messzeitpunkten zunächst einer unbehandelten Kontrollgruppe gegenübergestellt, um die globale Wirksamkeit zu evaluieren. Anschließend wurde überprüft, ob sich die Varianten der Intervention hinsichtlich ihrer Wirksamkeit voneinander unterschieden.

Als Kriterien zur Prüfung der Wirksamkeit dienten zum einen Variablen, die die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen zu reflektieren, die Lehrerselbstwirksamkeit sowie den selbstberichteten Zuwachs an Kompetenzen abbildeten. Zum anderen wurden selbstregulatorische Muster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens und die dazugehörigen Facetten Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und emotionales Erleben betrachtet.

7.1.1 BERUFLICHE KOMPETENZEN

Die Ergebnisse der Studie illustrieren, dass sich die hier erprobte Intervention in allen drei Varianten im Vergleich zu einer Kontrollgruppe positiv auf die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen zu reflektieren, auswirkte. Die kombinierte Intervention und die Schwächengruppe erzielten sehr große Effektstärken, wohingegen Effekte der Stärkengruppe im mittleren Bereich lagen. Hier zeigte sich tendenziell, dass der ausschließliche Fokus auf die Stärken einer Person nicht unbedingt der wirksamste Ansatz zur Steigerung der Reflexionsfähigkeit über die wahrgenommenen Kompetenzen ist.

Die positive Wirkung der Intervention auf die Lehrerselbstwirksamkeit konnte erst zum Follow-up-Test für die kombinierte Intervention gegenüber der Kontrollgruppe mit einer mittleren Effektstärke nachgewiesen werden. Warum zeigt sich der Fördereffekt der Intervention auf die Lehrerselbstwirksamkeit erst nach acht Wochen? Die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Bandura, 1997), wird nach Schmitz (2002) und Tschannen-Moran und Wollfolk Hoy (2007) am besten durch eigene direkte Erfolgs-

erfahrung entwickelt. Typisch für solche Anforderungssituationen ist, dass die Aufgaben nicht durch einfache Routine lösbar sind, sondern von einem Schwierigkeitsgrad sind, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht. Die Erfolgserlebnisse würden hierbei den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen die Vermutung nahe, dass sich die Lehrerselbstwirksamkeit in einem längeren Prozess entwickelt, der wiederum mit einer erfolgreichen Zielverfolgung verknüpft ist. Die positive Wirkung der kombinierten Intervention auf die Selbstwirksamkeit war daher erst zum Follow-up-Test nachweisbar. Diese These wird durch die mittelstarken Korrelationen mit der berufsbezogenen Kompetenz, dem beruflichen Ehrgeiz und der offensiven Problembewältigung sowie den zielbezogenen Variablen – Zielbindung, Realisierbarkeit und Zieleffektivität sowie Beschäftigungshäufigkeit – gestützt. Ein ganzheitlicher Ansatz, der Stärken und Schwächen kombiniert, scheint am vielversprechendsten zu sein.

Die Intervention wirkte sich in allen Varianten positiv auf die selbsteingeschätzten beruflichen Kompetenzen aus und war der Kontrollgruppe mit mittleren Effektstärken überlegen, wobei die Schwächengruppe zum Follow-up-Test die geringste Effektstärke zeigte. Die Kombinationsgruppe profitierte entgegen den Hypothesen nicht stärker von der Intervention als die anderen Interventionsgruppen.

An dieser Stelle sollen die methodischen Einschränkungen bei der Erhebung von Kompetenzen erwähnt werden. Da die Interventionsteilnehmer jeweils zwei individuell ausgewählte Kompetenzen fördern sollten, variierten die zu trainierenden Kompetenzen zwischen den Teilnehmern. Der Fragebogen *Fit für den Lehrerberuf* lässt mit dem Gesamtwert nur eine globale Aussage über die selbsteingeschätzten Kompetenzen zu, nicht jedoch über die Stärke der individuellen Zuwächse in den spezifischen Kompetenzbereichen.

Die Befunde dokumentieren positive Fördereffekte aller drei Interventionsvarianten für die Fähigkeit, eigene Kompetenzen zu reflektieren und bei der Entwicklung der beruflichen Kompetenzen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. Ein ganzheitlicher Ansatz, der sowohl Stärken als auch Schwächen integriert, hat einen Vorteil, der in der Steigerung der Lehrerselbstwirksamkeit zum Follow-up-Test sichtbar wurde.

7.1.2 ARBEITSBEZOGENE VERHALTENS- UND ERLEBENSMUSTER

Beanspruchung: Die Kombinationsgruppe profitiert entsprechend den Hypothesen bezüglich der wahrgenommenen Beanspruchung am stärksten, da sich der Anteil des Risikomusters B signifikant zugunsten der Muster G und S reduzierte. In der Stärkengruppe sowie in der Schwächengruppe reduzierte sich der Anteil des Risikomusters B ebenfalls, jedoch nicht statistisch bedeutsam. In der Kontrollgruppe blieb der Anteil der Risikomuster weitgehend stabil, obwohl es auch hier leichte Musterverschiebungen in die wünschenswerte Richtung gab.

Zur Diskussion der Frage, warum es auch Musterveränderungen in der Kontrollgruppe gab, sind zwei Aspekte zu berücksichtigen. In der Regel handelt es sich bei den Musterveränderungen um Akzentverlagerungen, wenn beispielsweise in der Musterkombination G/A der zunächst dominierende Anteil G zugunsten des stärker gewordenen Anteils A zurücktrat oder sich aus dem reinen Muster S die Kombination S/B entwickelte (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Ein zweiter Aspekt bezieht sich auf den Erhebungszeitpunkt des Prätests. Der Prätest fand zu Beginn des Semesters statt – ein Zeitpunkt, der von Studierenden oft aufgrund von studienorganisatorischen Gründen als belastend empfunden wird. Wohingegen Posttest und Follow-up-Test im Verlauf des Semesters erhoben wurden. Eine weitere methodische Einschränkung betrifft die Übertragung des AVEM-Instruments, das ursprünglich für im Beruf tätige Lehrkräfte entwickelt wurde, auf Lehramtsstudierende. Die Instruktion wurde lediglich leicht abgeändert, so dass die Teilnehmer die Einschätzungen ihres Verhaltens und Erlebens auf ihren Studienalltag beziehen sollten. Obwohl die Autoren selbst in einigen Forschungsarbeiten den AVEM bei Studierenden anwendeten (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007a), wäre in einer Validierungsstudie zu prüfen, ob die Formulierungen von einzelnen Items nicht an die Situation von Lehramtsstudierenden angepasst werden sollten. Die Formulierung der Aussage *„Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.“*, welche dem Bereich Distanzierungsfähigkeit zugeordnet ist, könnte von den Studierenden die Frage aufwerfen, ob hier ausschließlich das Studium mit ‚Arbeit‘ gemeint ist, oder ob ‚Arbeit‘ nicht auch auf ggf. Nebentätigkeiten zur Finanzierung des Studiums mit einschließt. Es wäre demnach zu überprüfen, ob das Verhalten und Erleben im Arbeitsalltag des Lehrerberufs mit den gleichen Aussagen valide erfasst werden kann wie die Organisation des Studienalltags.

Die Befunde demonstrieren, dass die Intervention in allen Varianten zu einer Reduzierung des Risikomusters B zugunsten der nicht belastenden Muster G und S führt, wobei die Musterverschiebung lediglich in der Kombinationsgruppe statistisch bedeutsam war.

Arbeitsengagement: Im Bereich Arbeitsengagement konnte die postulierte Überlegenheit der Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe lediglich für die Stärkengruppe in den Dimensionen Bedeutsamkeit der Arbeit zum Posttest und beruflicher Ehrgeiz zum Post- und Follow-up-Test mit kleinen Effekten statistisch abgesichert werden. Entgegen den Erwartungen war die Kombinationsgruppe zu keinem Messzeitpunkt der Kontrollgruppe oder der Schwächengruppe überlegen. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die Intervention nicht in allen Varianten global das Arbeitsengagement fördert. Die leichte Überlegenheit der Stärkengruppe deutet darauf hin, dass insbesondere das Arbeiten an den persönlichen Stärken zu einem höheren beruflichen Ehrgeiz führt. Diese Befunde stehen in Einklang mit den Befunden von Clifton und Harter (2003), die nachwiesen, dass der Einsatz von Stärken mit einem höheren Arbeitsengagement verknüpft ist.

Bei differenzierter Betrachtung der Analyse ist festzustellen, dass das ausschließliche Fokussieren auf die Stärken einen positiven Einfluss auf den beruflichen Ehrgeiz aus dem Bereich Arbeitsengagement hat.

Widerstandsfähigkeit: Im Bereich Widerstandsfähigkeit profitierten besonders Teilnehmer der kombinierten Intervention gegenüber der Kontrollgruppe in den Dimensionen Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz und Problembewältigung. Die Stärkengruppe profitierte gegenüber der Kontrollgruppe in der Dimension Problembewältigung zum Post- und Follow-up-Test mit vorwiegend mittleren Effektstärken. Die erwartete Überlegenheit der Kombinationsgruppe gegenüber den anderen beiden Interventionsgruppen konnte nicht statistisch abgesichert werden. Die innere Ruhe und Ausgeglichenheit der Teilnehmer wurde durch die Intervention nicht nachhaltig beeinflusst. Mit Ausnahme dieser Dimension scheint der ganzheitliche Ansatz, der die Arbeit an Stärken und Schwächen integriert, für die Teilnehmer von Vorteil zu sein. Sie sind den Befunden entsprechend eher in der Lage sich zu distanzieren, weniger schnell zu resignieren und Probleme offensiver zu bewältigen.

Die kombinierte Interventionsvariante wirkt sich nachweislich positiv auf die Facetten der Widerstandsfähigkeit aus. Dazu gehören die Distanzierungsfähigkeit, die Resignationstendenz bei Misserfolg und die offensive Problembewältigung.

Emotionales Erleben: Die erwartete Überlegenheit der Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe im AVEM-Bereich emotionales Erleben konnte für die Kombinationsgruppe für die Lebenszufriedenheit zum Follow-up-Test mit einer kleinen Effektstärke statistisch abgesichert werden. Eine Überlegenheit der Kombinations- und der Stärkengruppe gegenüber der Schwächengruppe konnte entgegen den Hypothesen nicht nachgewiesen werden. In den zuvor berichteten Studien ging der Einsatz von Stärken mit Wohlbefinden einher (Govindji & Linley, 2007; Linley et al., 2010; Seligman et al., 2005). Warum zeigten sich diese Effekte trotz des gezielten Einsatzes von Stärken in der Kombinations- und der Stärkengruppe nur für die Kombinationsgruppe zum Follow-up-Zeitpunkt?

Eine mögliche Erklärung könnte die geringe Sensibilität globaler Wohlbefindensmaße sein, die kontextspezifische Veränderungen des Wohlbefindens wie Erfolgserleben im Beruf oder allgemeine Lebenszufriedenheit nur unzureichend abbilden. Die Befunde stehen mit den Erkenntnissen von Dargel (2006) in Einklang. In ihrer Studie für allgemeine Wohlbefindensmaße konnten keine positiven Veränderungen durch die Interventionsmodule bestätigt werden, jedoch zeigten sich für das studienbezogene Wohlbefinden, d.h. für Indikatoren der Anpassung an das Studium, Fördereffekte. Nach Lent (2004) sind Indikatoren des globalen Wohlbefindens weniger gut geeignet, um die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen zur Optimierung der Lebensanpassung zu überprüfen. Stattdessen empfiehlt er, sensiblere kontextspezifische Maße des Wohlbefindens für den Nachweis von Fördereffekten einzusetzen. Auch Seligmann et al. (2005) setzten zur Wirksamkeitsprüfung der Übung *Drei gute Dinge* mit dem *Steen-Happiness-Index* (SHI) ein hoch veränderungssensibles Maß ein, das eher die aktuelle Befindlichkeit, als die übergreifende Lebenszufriedenheit misst.

Eine weitere Erklärung für die unzureichenden Interventionseffekte für die allgemeine Lebenszufriedenheit könnte in die Richtung weisen, dass die Arbeit an einer bzw. an zwei Stärken über eine Dauer von acht Wochen zu kurz ist und daher nur schwache Interventionseffekte erzielt werden können.

Ein weiterer Befund zur Überprüfung der Wirksamkeit des entwickelten Interventionsprogramms verdient Erwähnung: Trotz der sehr gezielten Planung von

Möglichkeiten, die soziale Unterstützung zu verstärken, stieg die wahrgenommene soziale Unterstützung in keiner der Interventionsvarianten an. Ursächlich hierfür könnte ein Deckeneffekt sein, da alle Befragten bereits zum Prätest ein sehr hohes Niveau der sozialen Unterstützung angaben, das sich kaum mehr steigern oder die Steigerung sich mit den verwendeten Skalen nicht erfassen ließ. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die AVEM-Skala sich in der sozialen Unterstützung verstärkt auf den Partner oder familiäre Bezugspersonen bezieht. Sollten Teilnehmer ihre soziale Unterstützung beim Arbeiten an berufsbezogenen Kompetenzen außerhalb dieses Rahmens ausgebaut haben und nun beispielsweise durch Kommilitonen Unterstützung erhalten, kann das mit dem Instrument nur unzureichend abgebildet werden.

Für den Bereich Emotionales Erleben konnte lediglich die kombinierte Intervention einen Fördereffekt in der allgemeinen Lebenszufriedenheit im Vergleich zu einer Kontrollgruppe erzielen. Die bereits sehr hoch ausgeprägte soziale Unterstützung konnte in keiner Interventionsvariante nachweislich gefördert werden.

7.2 ZUR WIRKUNGSSPEZIFITÄT DER INTERVENTION

Neben der allgemeinen Wirksamkeit der Intervention wurde auch der spezifische Wirkungsprozess näher beleuchtet. Ein weiterer, bislang kaum untersuchter Aspekt war hierbei, wie und warum der Einsatz von Stärken einen Einfluss auf das Wohlbefinden und das Engagement ausübt. In Bezug auf die Wirkmechanismen des Stärkenansatzes konnte bisher nachgewiesen werden, dass Personen die selbst-konkordante Ziele verfolgen, die ihren Stärken entsprechen, sich mehr anstrengen und ausdauernder sind (vgl. *Self-Concordance Model of healthy goal striving and internalised motivation* nach Sheldon & Elliot, 1999). Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, die Ziele auch zu erreichen und die Zufriedenheit steigt (Govindji & Linley, 2007; Linley et al., 2010). Folgende Fragen wurden in der vorliegenden Arbeit überprüft: Wie wirkt sich ein stärkenfokussierter Interventionsansatz im Vergleich zu einem schwächenfokussierten Ansatz bzw. die Kombination aus beiden Ansätzen auf motivationale Prozesse bei der Erreichung selbst gesetzter Ziele zur Entwicklung von Kompetenzen aus? Welche Rolle spielen Zielbindung und Zielrealisierung sowie die Zieleffektivität und Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen beim Entwickeln der Kompetenzen, der Kompetenzreflexion,

der Lehrerselbstwirksamkeit sowie hinsichtlich der AVEM-Dimensionen des Bereiches Widerstandsfähigkeit? Inwieweit mediiieren motivationale Prozesse der Zielverfolgung die Wirkung der drei Interventionsansätze?

7.2.1 WIRKWEISE DER INTERVENTIONSARIANTEN AUF DIE ZIELBINDUNG, REALISIERBARKEIT UND ZIELEFFEKTIVITÄT SOWIE DIE BESCHÄFTIGUNGSHÄUFIGKEIT MIT DEN ZIELEN

Zur Prüfung der Wirkweise wurden die drei Interventionsvarianten auf Unterschiede hin getestet. Zunächst wurde jedoch überprüft, ob ein positiver Zusammenhang zwischen Zielbindung, Zielrealisierung, der Effektivität der Zielverfolgung und der Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen nachzuweisen ist. Diese Hypothese konnte bestätigt werden, da alle zielbezogenen Variablen positiv miteinander korrelieren. Weiterhin wurde der Frage nachgegangen, ob ein stärkenfokussierter Ansatz im Vergleich zu einem defizitorientierten Vorgehen zu einer stärkeren Bindung an die Ziele und zu einer besseren Realisierbarkeit führt bzw. ob es additive Effekte einer Kombination beider Strategien gibt. Auch wurde untersucht, ob sich die Effektivität der Zielverfolgung und die Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen in den drei Interventionsbedingungen unterscheiden.

Zielbindung: In der vorliegenden Untersuchung unterschieden sich die Teilnehmer der Interventionsvarianten in ihrer Zielbindung und Realisierbarkeit der Ziele entgegen den Hypothesen zu keinem Messzeitpunkt. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass die Teilnehmer aller Interventionsvarianten die Module Zielbindung und Zielplanung aus dem *Zieleffektivitätstraining* nach Dargel (2006) gleichermaßen durchlaufen haben. Obwohl sich die Gruppen zu keinem Zeitpunkt in der Zielbindung unterschieden, deutet der Interaktionseffekt (*Zeit x Bedingung*) darauf hin, dass die Schwächengruppe unmittelbar nach der Zielsetzung die höchste Zielbindung, jedoch zum Follow-up-Test die geringste Zielbindung hatte, wohingegen die Zielbindung in der Kombinationsgruppe zunahm. Wie könnte dieser Interaktionseffekt erklärt werden? Vermutlich bewirkte ein defizitorientierter Interventionsansatz bei den Teilnehmern kurzzeitig einen höheren ‚Leidensdruck‘ und den starken Wunsch, an den eigenen Schwächen arbeiten zu wollen. Dies drückt sich in der höheren Zielbindung direkt nach dem Formulieren der Ziele aus. Über vier bzw. acht Wochen hinweg schafften es die Teilnehmer, die ausschließlich an ihren Schwächen arbeiteten, nicht, ihre starke Entschlossenheit aufrechtzuerhalten. Auch die Teilnehmer, die sich ausschließlich mit

ihren Stärken beschäftigten, verloren mit der Zeit etwas Bindung an ihre Ziele, wie der Haupteffekt für die Zeit bestätigt. Anders verhält es sich bei den Teilnehmern des integrativen, kombinierten Ansatzes, denen es über acht Wochen hinweg gelang, ihre Entschlossenheit, an den Zielen zu arbeiten, stabil zu halten. Hier zeigt sich ein Synergieeffekt des ganzheitlichen Ansatzes, der die Arbeit an Stärken und Schwächen integriert. Obwohl alle Interventionsgruppen das Zieleffektivitätstraining nach Dargel durchliefen und einen detaillierten Handlungsplan erarbeiteten, werden vermutlich durch die Arbeit an den Schwächen andere motivationale Prozesse angestoßen im Sinne eines ‚Leidensdrucks‘, die eine höhere Zielbindung unmittelbar nach der Zielsetzung bewirken, im Prozess der Zielverfolgung aber nur schwer aufrecht erhalten werden können, da das Arbeiten an Schwächen oft als mühsam und weniger erfolgsversprechend angesehen wird. Die Ergebnisse liefern erste Hinweise darauf, dass es langfristig motivierender und effektiver ist sich an seinen Stärken zu orientieren, ohne jedoch seine Schwächen aus dem Blick zu verlieren.

Zielrealisierung: Ob die Teilnehmer an ihren Stärken, Schwächen oder an beiden Aspekten arbeiteten, hatte nachweislich keinen Einfluss auf die Realisierbarkeit der Ziele. Die Realisierbarkeit nahm jedoch in allen Gruppen über die Zeit leicht ab. Es konnte keine Interaktion zwischen der Zeit und der Bedingung festgestellt werden. Ein möglicher Erklärungsansatz ist, dass alle Teilnehmer das Modul Zielrealisierung durchliefen und dass die Realisierbarkeit im Unterschied zu der Zielbindung unabhängig davon war, ob die Teilnehmer an ihren Stärken oder Schwächen ansetzten.

Zieleffektivität: Teilnehmer, die sowohl an ihren Stärken als auch an ihren Schwächen arbeiteten, waren bei der Verfolgung ihrer Ziele effektiver als diejenigen, die entweder nur defizitorientiert oder ausschließlich stärkenorientiert voringen. Mit mittleren Effektstärken zeigte sich nach acht Wochen ein additiver Effekt der Kombinationsgruppe. Worauf ist dieser Effekt zurückzuführen? Zielbindung und Zieleffektivität hängen sehr stark miteinander zusammen und die Zielbindung zeigt in den Pfadmodellen den größten Einfluss auf die Zieleffektivität. Teilnehmer der Schwächengruppe sind unmittelbar nach der Zielsetzung gegenüber den anderen Teilnehmern am höchsten entschlossen, ihre Ziele zu verfolgen. Diese Entschlossenheit kann jedoch nicht lange aufrecht erhalten bleiben und sinkt über die Zeit hinweg ab. Die Zielbindung der Teilnehmer im kombinierten Training hingegen nimmt sogar

tendenziell zu. Dieser Interaktionseffekt erklärt möglicherweise, warum die kombinierte Interventionsgruppe in der Zieleffektivität erst nach acht Wochen einen Vorteil gegenüber den anderen Gruppen erzielt.

Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen: Die Beschäftigungshäufigkeit wurde erhoben, um zu kontrollieren, ob sich die Teilnehmer abhängig vom Interventionsansatz, unterschiedlich häufig mit ihren Zielen auseinandersetzen. Die Tendenz der Teilnehmer der Kombinationsgruppe, sich etwas häufiger mit den Zielen zu beschäftigen, konnte empirisch nicht abgesichert werden. Ob eine Person an ihren Stärken oder an ihren Schwächen ansetzte, hing demnach nicht damit zusammen, wie häufig sie sich mit ihren selbst gesetzten Zielen beschäftigte.

Die Teilnehmer, die an ihren Stärken oder ihren Schwächen oder beidem arbeiteten, unterschieden sich unmittelbar nach der Formulierung der Ziele und auch vier Wochen danach in ihrer Zielbindung, Zielrealisierung, Effizienz der Zielverfolgung und der Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen nicht voneinander. Erst nach einem längeren Prozess der Zielverfolgung zeigte sich in der Zieleffektivität die Überlegenheit des kombinierten ganzheitlichen Interventionsansatzes. Mit zunehmender Zeit waren die Teilnehmer der Schwächengruppe sowie die der Stärkengruppe weniger entschlossen ihre Ziele zu verfolgen, wohingegen Teilnehmer des ganzheitlichen Ansatzes ihre Ziele weiterhin motiviert verfolgten. Die Zielbindung hängt wiederum mit der Zieleffektivität zusammen. Auch diese Ergebnisse liefern erste Hinweise darauf, dass es langfristig motivierender und effektiver ist, sich an seinen Stärken zu orientieren, ohne jedoch seine Schwächen aus dem Blick zu verlieren.

7.2.2 ZUSAMMENHÄNGE DER VARIABLEN DER ZIELVERFOLGUNG MIT VARIABLEN ZUM KOMPETENZERWERB UND DEN AVEM-DIMENSIONEN

Weitere Analysen waren der Frage gewidmet, welche Rolle die in dem teleonomischen Modell des subjektiven Wohlbefindens nach Brunstein et al. (1999) spezifizierten Zielvariablen – Zielbindung und Zielrealisierung – sowie Zieleffektivität und Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen beim Entwickeln der Kompetenzen, der Kompetenzreflexion und Lehrerselbstwirksamkeit sowie ausgewählten AVEM-

Dimensionen des Bereiches Widerstandsfähigkeit spielen. Inwieweit medieren motivationale Prozesse der Zielverfolgung die Wirkung der drei Interventionsansätze?

Kompetenzbezogene Variablen: Zunächst wurden die Zusammenhänge der zielbezogenen Variablen und der Kompetenzreflexion sowie die der Lehrerselbstwirksamkeit und der beruflichen Kompetenzen überprüft. Die vorgestellten Ergebnisse stützen die These, dass alle vier zielbezogenen Variablen im Post- und zum Follow-up-Test positiv mit den drei Skalen zur Messung der beruflichen Kompetenz zusammenhängen.

AVEM-Dimensionen: Nennenswert sind vor allem folgende Befunde: Eine höhere Zielbindung im Follow-up-Test ging mit einer höheren Ausprägung von drei Dimensionen des Arbeitsengagements (Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz und Perfektionsstreben) einher.

Personen, die stark an ihre Ziele gebunden waren, zeigten im Post- und im Follow-up-Test eine hohe Fähigkeit zur offensiven Problembewältigung und im Follow-up-Test darüber hinaus eine geringe Resignationstendenz bei Misserfolg. Eine ausgeprägte Realisierbarkeit der Ziele ging im Post- und im Follow-up-Test mit einer hohen Fähigkeit zur offensiven Problembewältigung und mit einer geringen Resignationstendenz bei Misserfolg einher. Die Effektivität der Zielverfolgung hing sowohl im Post- als auch im Follow-up-Test mit allen Dimensionen der Widerstandsfähigkeit zusammen, d.h. dass Studierende mit einer höheren Zieleffektivität eine höhere Distanzierungsfähigkeit, offensive Problembewältigungskompetenz, innere Ruhe und Ausgeglichenheit sowie eine geringere Resignationstendenz aufwiesen.

Zielbindung, Zielrealisierbarkeit sowie Zieleffektivität standen im Follow-up-Test mit allen drei Dimensionen des emotionalen Erlebens (Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und soziale Unterstützung) in Zusammenhang.

Die in der Intervention trainierten Zielvariablen standen demnach in einem Zusammenhang mit den kompetenzbezogenen Variablen sowie mit den meisten Dimensionen des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters. Diese Zusammenhänge erlauben noch keine Aussagen über die Kausalbeziehungen zwischen den Prozessen der Zielverfolgung und den Zielen der Intervention oder über eine

mögliche Mediation der Zieleffektivität. Daher wurde das hypothetische Modell zum Wirkungsprozess der Intervention mittels Pfadanalysen überprüft.

Zusammengefasst zeigte sich, insbesondere im Follow-up-Test, dass hoch ausgeprägte Zielbindung, -realisierung und Effektivität der Zielverfolgung mit hoher Kompetenzreflexion, Lehrerselbstwirksamkeit und beruflicher Kompetenzeinschätzung sowie einer hohen Widerstandsfähigkeit und einem positiven emotionalen Erleben einhergingen. Das Arbeitsengagement hing positiv mit der Zielbindung zusammen.

Mediation und Pfadmodell: Das ursprünglich postulierte Gesamtmodell zum Wirkungsprozess des Trainings konnte anhand der Daten nicht bestätigt werden, da sich die drei Interventionsbedingungen bezüglich der Zielvariablen und der abhängigen Variablen nicht substantiell voneinander unterschieden, sondern ähnlich fördernd wirkten. Die Untersuchungsbedingungen wurden daher aus dem Modell entfernt. Für ausgewählte abhängige Variablen, die im Follow-up-Test mit den Zielvariablen zusammenhingen, wurde das Modell schrittweise angepasst. Die Beschäftigungshäufigkeit wurde im Modell kontrolliert.

Generell zeigte sich in allen Modellen, dass die Zieleffektivität von Zielbindung, Zielrealisierung und Beschäftigungshäufigkeit beeinflusst wird, wobei der stärkste Effekt durch die Zielbindung ausgeübt wurde. Die Zieleffektivität wiederum hat einen starken Einfluss auf die Kompetenzreflexion, die Lehrerselbstwirksamkeit, die beruflichen Kompetenzen und die Resignationstendenz bei Misserfolg. Der Einfluss von Zielbindung, Zielrealisierung und der Beschäftigungshäufigkeit auf die abhängigen Variablen Kompetenzreflexion und Resignationstendenz wird vollständig über die Zieleffektivität vermittelt.

Die Lehrerselbstwirksamkeit wurde sowohl indirekt über die Zieleffektivität, als auch direkt von der Zielbindung und der Realisierbarkeit beeinflusst. Die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen wurde indirekt über die Zieleffektivität sowie direkt von der Realisierbarkeit beeinflusst. Die offensive Problembewältigung wurde ausschließlich durch die Zielbindung bestimmt.

Soziale Akzeptanz: Die soziale Akzeptanz des Trainings war in allen drei Trainingsgruppen vergleichbar hoch, d.h. das Training war für alle Teilnehmer vergleichbar attraktiv. Die Kombinationsgruppe war den anderen Gruppen entgegen der Hypothese in diesem Aspekt nicht überlegen.

Da die drei Interventionsvarianten sich in ihrer Wirkung bezüglich der kompetenzbezogenen Variablen und auch der AVEM-Dimensionen nicht substanziell voneinander unterschieden, wurde das hypothetische Modell zur Wirkweise der Intervention reduziert. Das reduzierte Modell ergab, dass die Verfolgung von Zielen zur Kompetenz-erweiterung effektiver war, je stärker die Teilnehmer dazu entschlossen waren und je besser die Realisierbarkeit der Ziele eingeschätzt wurde. Auch die Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen beeinflusste die Zieleffektivität. Der stärkste Einfluss wurde durch die Zielbindung ausgeübt. Die Effektivität der Zielverfolgung beeinflusste wiederum die kompetenzorientierten Variablen sowie die Resignationstendenz bei Misserfolg in gewünschter Richtung. Diese abhängigen Variablen wurden ebenfalls in unterschiedlichem Maße von den anderen Aspekten der Zielverfolgung direkt oder indirekt beeinflusst. Die offensive Problembewältigung wurde ausschließlich durch die Zielbindung beeinflusst. Die soziale Akzeptanz des Trainings war in allen drei Trainingsgruppen vergleichbar hoch.

7.3 ZUR WIRKUNG DER INTERVENTION IM VERGLEICH ZU EINER ALTERNATIVEN INTERVENTION

Berufliche Kompetenzen: Die Kombinationsgruppe wurde einem alternativen Training (Kommunikationstraining) gegenüber gestellt. Erwartungskonform schätzten sich die Teilnehmer der kombinierten Intervention nach vier Wochen in ihren beruflichen Kompetenzen stärker ein als die Teilnehmer am Kommunikationstraining. Wie könnte dieser Effekt erklärt werden? Der FIT-Fragebogen erfasst Kompetenzen in den vier Bereichen (1.) psychische Stabilität, (2.) Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit, (3.) soziale Kompetenz und (4.) Grundfähigkeiten und -fertigkeiten. Während die Teilnehmer der kombinierten Intervention zwei individuelle Kompetenzen aus allen vier Bereichen mit einem gezielten Handlungsplan weiterentwickelten, trainierten die Teilnehmer des Kommunikationstrainings ihre Fertigkeiten ausschließlich im Bereich der sozialen Kompetenz. Auch das Kommunikationstraining regt zur Weiterentwicklung

der sozialen Kompetenzen im Alltag an, jedoch ohne einen gezielten strukturierten Handlungsplan zu entwickeln. Für die Wirkung des kombinierten Trainings spricht daher zum einen ein ganzheitlicher, auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer zugeschnittener Förderansatz der Kompetenzen und zum anderen eine nachhaltigere Umsetzung der Kompetenzentwicklung durch einen gezielten Handlungsplan und das selbstregulierte Monitoring durch das Kompetenztagebuch.

Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster: Erwartungskonform profitierte die Kombinationsgruppe bezüglich der wahrgenommenen Beanspruchung. Der Anteil der Risikomuster A und B reduzierte sich vom Prä- zum Posttest zugunsten der Muster G und S. In dem Kommunikationstraining blieb der Anteil der Risikomuster stabil. Bezüglich der einzelnen AVEM-Dimensionen unterschieden sich die beiden Trainings im Bereich Engagement nicht voneinander. Die Teilnehmer der Kombinationsgruppe waren den Teilnehmern des Kommunikationstrainings im Bereich Widerstandsfähigkeit (Distanzierungsfähigkeit, offensive Problembewältigung und innere Ruhe und Ausgeglichenheit) signifikant und im Bereich emotionales Erleben tendenziell überlegen.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass sich die entwickelte Intervention, die die Stärkenorientierung und den traditionellen Defizitansatz kombiniert, im Vergleich zu einem Kommunikationstraining positiv auf die Widerstandsfähigkeit und auf das emotionale Erleben der Teilnehmer auswirkte. Dies könnte auf zwei Ursachen zurückgeführt werden: Zum einen setzten sich die Teilnehmer der kombinierten Intervention im Training gezielt mit dem Thema psychische Gesundheit und Beanspruchung auseinander, reflektierten über Möglichkeiten zur Erhöhung der Widerstandsfähigkeit und führten Übungen zur Steigerung der Lebenszufriedenheit durch. Zum anderen zielte die Intervention neben den ‚klassischen‘ Stressbewältigungsstrategien auf die individuelle Verbesserung der fachlichen Kompetenz und deren positiver Wirkung auf die Lehrergesundheit ab. Wie Lehr (2011b) anregt, wurde hier dem Ansatz eines besseren Umgangs mit Beanspruchung durch Kompetenzerweiterung nachgegangen.

Soziale Akzeptanz: Wie erwartet, bewährte sich die Kombinationsgruppe gegenüber dem alternativen Training in der sozialen Akzeptanz, d.h. der Wahrnehmung des subjektiven Nutzens des Trainings, der Zufriedenheit mit dem inhaltlichen Aufbau und den

Methoden des Trainings und den erwarteten Folgen bei der Umsetzung der Trainingsinhalte. Dieser Befund konnte für die erwarteten Folgen und tendenziell für die Zufriedenheit statistisch abgesichert werden. Auch das Kommunikationstraining wurde von den Teilnehmern als überdurchschnittlich nützlich eingeschätzt und sie waren mit dem inhaltlichen Aufbau und den Methoden zufrieden. Die Zufriedenheit der Teilnehmer war jedoch nicht ganz so hoch wie die der Teilnehmer an der kombinierten Intervention.

Ein möglicher Erklärungsansatz könnte sein, dass das Kommunikationstraining spezifische sozial-kommunikative Kompetenzen förderte – unabhängig von dem Entwicklungsstand der Teilnehmer – wohingegen das kombinierte Interventionsprogramm auf die Entwicklung der individuellen Stärken bzw. die Verbesserung der Schwächen jedes einzelnen Teilnehmers abzielte.

Weiterhin ist zu vermuten, dass mit dem Ausarbeiten eines gezielten Handlungsplans, der in den darauffolgenden Wochen umgesetzt werden sollte, der Transfer der im Seminar erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in den Alltag erleichtert wurde und daher die erwarteten Folgen und der Nutzen höher eingeschätzt wurde als in dem Kommunikationstraining. In diesem wurde ebenfalls angeregt, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Alltag anzuwenden, jedoch wurde kein strukturierter Handlungsplan dazu ausgearbeitet.

Die Befunde stützen die These, dass die Teilnehmer der Kombinationsbedingung den Teilnehmern am Kommunikationstraining hypothesenkonform im Posttest in ihren subjektiv eingeschätzten beruflichen Kompetenzen überlegen sind. Die Kombinationsgruppe profitierte auch bezüglich der wahrgenommenen Beanspruchung, da sich der Anteil der Risikomuster A und B zugunsten der Muster G und S reduzierte. Der Anteil der Risikomuster bei Teilnehmern am Kommunikationstraining blieb über die Zeit hinweg stabil. Während sich die Teilnehmer beider Bedingungen im Bereich Engagement nicht voneinander unterschieden, profitierten die Teilnehmer der Kombinationsgruppe im Bereich Widerstandsfähigkeit signifikant und im Bereich emotionales Erleben tendenziell gegenüber den Teilnehmern des Kommunikationstraining. Auch schnitt die Kombinationsgruppe in der sozialen Akzeptanz besser ab als das Kommunikationstraining.

7.4. EINSCHRÄNKUNGEN UND PERSPEKTIVEN

Vortestunterschiede: Einschränkend ist zu berichten, dass sich die einzelnen Bedingungen im Ausgangsniveau der kompetenzorientierten Skalen (Kompetenzreflexion, Lehrerselbstwirksamkeit und berufliche Kompetenzen) unterschieden. Teilnehmer der unbehandelten Kontrollgruppe zeigten signifikant höhere Ausprägungen in diesen drei Maßen als Teilnehmer in allen drei Interventionsbedingungen. Die Effekte wurden daher durch Kovarianzanalysen überprüft, die die Ausgangsunterschiede auspartialisierten. Weiterhin ermöglichten die um die Ausgangswerte korrigierten Effektstärken eine Interpretation der Stärke der Effekte.

Eine mögliche Ursache für die Ausgangsunterschiede könnte in der geringeren Anzahl der Semester der Teilnehmer der unbehandelten Kontrollgruppe zu finden sein. Während die Teilnehmer der Interventionsgruppe sich durchschnittlich im 9. Semester und entweder am Ende ihres Bachelor-Studiums oder am Beginn ihres Master-Studiums bzw. am Ende ihres Staatsexamensstudiums befanden, hatten die Teilnehmer der unbehandelten Kontrollgruppe erst sechs Semester studiert und befanden sich im Bachelor-Studium.

Eine denkbare Erklärung der Unterschiede wäre, dass sich Studierende zu Beginn ihres Studiums und im Verlauf der ersten Semester in ihren pädagogischen und fachlichen Fähigkeiten überschätzen und erst im fortgeschrittenen Studium zu einer realistischeren Einschätzung kommen. Weiterführende Analysen wären zur Prüfung dieser These notwendig. Es könnte sich möglicherweise auch um einen Selektionseffekt handeln, da die Studierenden sich freiwillig für die Intervention anmeldeten und vielleicht einen höheren Bedarf verspürten, sich mit dem Thema Lehrergesundheit und berufliche Kompetenzerweiterung tiefer auseinanderzusetzen, oder selbst im Umgang mit Beanspruchung Schwächen zeigten. Um dies zu überprüfen, wurden die Untersuchungsbedingungen dahingehend verglichen, ob sie sich in ihrem Beanspruchungserleben im Prätest unterschieden. Diese Vermutung konnte mit dem aus dem AVEM und der Kurzsкала der *Allgemeinden Depressionsskala* gebildeten Beanspruchungsindex nicht bestätigt werden, da sich die verschiedenen Untersuchungsbedingungen nicht in ihrem Beanspruchungserleben unterschieden. Weiterführende Untersuchungen sollten eine möglichst vollständig randomisierte Zuweisung der Studierenden zu den jeweiligen Untersuchungsbedingungen berücksichtigen. In der vorliegenden Untersuchung wurden aus studien-

organisatorischen Gründen nur die Trainingsgruppen den drei unterschiedlichen Interventionsvarianten zugewiesen und es lag keine vollständig randomisierte Zuordnung vor.

Messung der Kompetenzen durch Selbsteinschätzung: Ein weiterer Aspekt, der bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist, bezieht sich auf die Methode zur Messung der Kompetenzen und der selbstregulatorischen AVEM-Muster. Da das ausgesprochene Ziel in der entwickelten Intervention nicht Selektion von geeigneten Lehramtsstudierenden, sondern die Weiterentwicklung von Kompetenzen war (Teddlie, Springfield & Burdett, 2003), hatte die Erfassung von Kompetenzen eine formative und diagnostische Funktion, um Ansatzpunkte für die kurz-, mittel- oder langfristigen Professionalisierungsmaßnahmen abzuleiten (Maag Merki & Werner, 2011).

In der vorliegenden Studie schätzten die Teilnehmer ihre Kompetenzen und Verhaltens- und Erlebensmuster mittels Fragebögen selbst ein. Diese Methode der Beurteilung der eigenen Kompetenz wird von vielen Forschern wegen ihrer mangelnden Zuverlässigkeit kritisiert, da der Aussagewert durch verzerrte retrospektive Selbstwahrnehmung und -bewertung, Effekte der sozialen Erwünschtheit und Antworttendenzen eingeschränkt werden kann (Frey, 2006; Kaufhold, 2006; Maag Merki & Werner, 2011; Terhart, 2010). In der empirischen Forschungspraxis werden Befragte dennoch als Experten ihrer eigenen Kompetenz betrachtet.

Herausfordernd in der vorliegenden Studie war weiterhin, dass die Teilnehmer interindividuell unterschiedliche Kompetenzen entwickelten und die Erfassung dieser jeweils individuelle Instrumente erfordert hätte, was im Rahmen der Studie nicht möglich war. Die Erfassung folgte also mit globaleren Instrumenten wie dem FIT und dem AVEM, die sich in der Bildungsforschung bewährt haben.

Eine Fremdbeurteilung der beruflichen Kompetenzen durch Schülerinnen und Schüler oder Kolleginnen und Kollegen war ebenfalls nicht möglich, da die Studierenden sich noch nicht im Schulkontext befanden. Für weiterführende Studie wäre auch eine Fremdbeurteilung durch Experten beispielsweise im Assessment Center, durch die Bearbeitung von Fallvignetten in schriftlicher Form (Baer et al., 2007) oder als Filmvignette (Beck, 2008; Oser et al., 2010) denkbar. Darüber hinaus könnten auch ‚härtere‘ Leistungsmaße wie etwa Studienleistung in Form von Noten erfasst werden. Die Kompetenzmessung sollte zukünftig mehrdimensional erfolgen und möglichst die personalen und situationalen Facetten und ihre Interaktion berücksichtigen.

Einfluss des aktuellen Beanspruchungserlebens der Teilnehmer auf die Wirksamkeit der Intervention: Voranalysen ergaben, dass Personen ohne akutes Beanspruchungserleben ihre Kompetenzen besser reflektieren konnten, sich als kompetenter und ihre Problembewältigung als offensiver einschätzten sowie eine höhere Lebenszufriedenheit zeigten als sehr beanspruchte Personen.

Um zu prüfen, ob die Intervention möglicherweise bei hoch beanspruchten Personen eine andere Wirkung zeigt als bei weniger beanspruchten Personen, und ob demzufolge eine Aptitude-Treatment-Interaktion (Cronbach & Snow, 1977; Snow, 1989) vorliegt, wurden Moderatoranalysen durchgeführt. Für dieses Vorgehen sind für die Untersuchungsbedingung Kontraste gebildet worden und je nach Ausgangsniveau der jeweils abhängigen Variablen wurden diese dann als Prädiktoren in Regressionsanalysen eingeführt. Die Analysen der abhängigen Variablen zum Post- und zum Follow-up-Test ergaben für zwei Variablen einen signifikanten Moderatoreffekt. Teilnehmer mit keiner oder geringer Beanspruchung profitierten bezüglich der Kompetenzreflexion und der Lebenszufriedenheit von allen drei Interventionsgruppen gleichermaßen. Teilnehmer mit hoher Beanspruchung hingegen profitierten stärker von der Schwächenintervention.

Wie könnte dieser Befund erklärt werden? Möglicherweise spüren sehr beanspruchte Teilnehmer einen höheren ‚Leidensdruck‘, der unter anderem durch bestimmte Schwächen in den studienbezogenen Kompetenzen oder durch ungeeignete Strategien im Umgang mit Beanspruchung verursacht worden sein kann. Das gezielte Arbeiten an diesen Schwächen und die Übungen zur Steigerung des subjektiven Wohlbefindens könnten insbesondere diese betroffenen Personen angesprochen haben.

Bei der weiteren Analyse dieser Variablen wurde Beanspruchung als Kovariate kontrolliert. Das Befundmuster änderte sich jedoch nicht. Daraus lässt sich folgern, dass sich bis auf zwei Ausnahmen die drei Interventionsbedingungen in ihrer Wirkung für die Teilnehmer mit einer höheren akuten Beanspruchung, sowie für Teilnehmer ohne akute Beanspruchung nicht unterscheiden. Da die Intervention sehr komplex aufgebaut ist, sind weiterführende Untersuchungen nötig, um Interventionselemente zu identifizieren, die insbesondere Personen mit hoher Beanspruchung ansprechen und speziell auf ihre Bedürfnisse eingehen. Darüber hinaus muss einschränkend bemerkt werden, dass das Interventionsprogramm präventiv hilft, Risikomuster zu erkennen und die Reflexion über eigene Kompetenzen anregt bzw. bei wahrgenommener Beanspruchung auch erste Impulse zur Intervention gibt. Jedoch ist es im Falle eines dauerhaften

Überforderungserlebens bzw. bei depressiven Symptomen kein Ersatz zu einer professionellen therapeutischen Behandlung. Dies wurde den Teilnehmern auch dementsprechend vermittelt und sie wurden im Bedarfsfall an professionelle Ansprechpartner verwiesen.

Beanspruchung, Selbstwirksamkeit und Kompetenzen als Ergebnis oder Voraussetzung: In dem postulierten Modell zur Überprüfung der Wirksamkeit wurden Kompetenzreflexion, Lehrerselbstwirksamkeit, berufliche Kompetenzen und die AVEM-Muster als abhängige Variablen und Wirksamkeitskriterium der Intervention eingesetzt. Denkbar wäre auch eine reziproke Beziehung, in der eben diese Variablen Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung und einen gelungenen Prozess der Zielverfolgung sind. Die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Variablen der Zielverfolgung und den abhängigen Variablen des Kompetenzerwerbs und der Widerstandsfähigkeit würden diese These unterstützen.

In den theoretischen Ausführungen von Bandura (1997) und Schunk (1995) spielen beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen auch eine motivationale und volitionale Rolle, wenn es um selbstregulative Zielerreichungsprozesse geht. Selbstwirksame Personen setzen sich höhere Ziele als nicht selbstwirksame Personen. Bei gleicher Fähigkeit zeichnen sich Menschen mit höherer Selbstwirksamkeit durch ihre größere Anstrengung und Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, ein effektiveres Arbeitsmanagement, eine größere strategische Flexibilität bei der Suche nach Problemlösungen, bessere Leistung, eine realistischere Einschätzung der Güte ihrer eigenen Leistung und selbstwertförderliche Ursachenzuschreibungen aus. Weiterführende Untersuchungen könnten die Rolle von Lehrerselbstwirksamkeit als Voraussetzung bzw. als Mediator für einen gelingenden Prozess der Kompetenzerweiterung untersuchen.

Die in der vorliegenden Untersuchung durchgeführten Pfadanalysen betrachteten ausschließlich querschnittliche Daten zum Follow-up-Test-Zeitpunkt. Dementsprechend wurden zwar gerichtete Beziehungen analysiert, Kausalaussagen sind jedoch auf der Basis dieser Ergebnisse noch nicht möglich. Zur Bestätigung der angenommenen Wirkrichtung wären weitere Längsschnittanalysen notwendig.

Die Fragestellung, ob die Arbeit an individuellen Stärken, Schwächen oder eine Kombination aus beidem von Vorteil ist, kann nur eingeschränkt beantwortet werden.

Obwohl alle Interventionsvarianten der nichtbehandelten Kontrollgruppe in der Kompetenzreflexion, in den beruflichen Kompetenzen und tendenziell in der Lehrerselbstwirksamkeit überlegen waren und sich auch für die Dimensionen Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz und offensive Problembewältigung aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit von der Kontrollgruppe abhoben, unterschieden sie sich entgegen den Hypothesen nicht sehr stark voneinander. Die Teilnehmer der kombinierten Intervention erzielten für die Kompetenzreflexion, die Lehrerselbstwirksamkeit und die Dimensionen im Bereich Widerstandsfähigkeit einen leichten Vorteil, der sich in höheren Effektstärken manifestierte. Auch zeigten sie im Prozess der Zielverfolgung eine höhere Zieleffektivität als die Teilnehmer der anderen Gruppen.

Welche Gründe lassen sich dafür finden, dass sich die Interventionsvarianten nur tendenziell und nicht statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden? Zunächst ist anzumerken, dass die Interventionseffekte zur Wirksamkeit erst vier bzw. acht Wochen nach dem intensiven Trainingsblock erhoben wurden und nicht unmittelbar nach Abschluss der psychologischen Trainingsmaßnahme. Daher konnten möglicherweise unterschiedliche Trainingseffekte in der Variation der Intervention unmittelbar nach dem Training nicht nachgewiesen werden. Die Testung ist daher als konservativ einzuschätzen. Die um die Ausgangswerte korrigierten Effektstärken bestätigen jedoch die Tendenzen, auch wenn einige Effekte nicht als statistisch bedeutsam abgesichert werden konnten.

Eine weitere Erklärung wäre, dass die Variation der Intervention nicht stark genug war, um Effekte der Arbeit an den Stärken oder Schwächen oder die additiven Effekte aus der kombinierten Intervention messbar zu machen. Alle durchliefen das identische Trainingsprogramm und reflektierten sowohl ihre Stärken als auch ihre Schwächen. Die Variation bestand lediglich in der konkreten Entwicklungsarbeit an den Kompetenzen, die in der Stärkenbedingung sehr gut oder in der Schwächenbedingung sehr schwach ausgeprägt waren bzw. sich in der kombinierten Bedingung auf jeweils eine Stärke und eine Schwäche bezog. Um den Stärken- bzw. Schwächenansatz eingehender zu prüfen, könnte die Variation verstärkt werden, indem sich beispielsweise die Teilnehmer der Schwächengruppe ausschließlich mit ihren Schwächen beschäftigen und diese reflektieren. Außerdem wäre eine vollständig randomisierte Zuweisung der Teilnehmer zu den Interventionsbedingungen wünschenswert, um Selektionseffekte zu vermeiden.

Eine andere mögliche Interpretation wäre, dass es für die Entwicklung von Kompetenzen keine bedeutende Rolle spielt, ob man an den Stärken oder den Schwächen ansetzt. Dieser Interpretation sind jedoch zwei Argumente entgegenzusetzen. Erstens sprechen die größeren Effektstärken der Stärkenbedingung im Bereich Engagement dafür, dass Personen, die sich mit der Entwicklung ihrer Stärken beschäftigten, engagierter waren als diejenigen, die an ihren Schwächen arbeiteten. Weiterhin zeigte sich in der Effektivität der Zielverfolgung ein klarer Vorteil für die kombinierte Intervention, auch wenn dieser sich nur tendenziell in den abhängigen Variablen widerspiegelte. Auch wenn es kurzfristig motivierender zu sein scheint, an den Schwächen zu arbeiten, da ein höherer ‚Leidensdruck‘ empfunden wird, scheint es langfristig effektiver zu sein, seine Stärken im beruflichen und privaten Leben zu fördern, ohne jedoch die Schwächen zu ignorieren. Diese Interpretation ist im Sinne von Rust et al. (2009), die aus ihrer Studie schlussfolgern, dass die Arbeit an einer Schwäche kombiniert mit einer Stärke das subjektive Wohlbefinden nicht verringern, sondern sogar verbessern könne. Abschließend wird die Notwendigkeit der weiteren Erforschung der Integration von Stärken und Schwächen deutlich. So postulieren Linley et al. (2006, S. 7): *„The big challenge facing positive psychology is (...) the synthesis of positive and negative aspects of human experience, such that we really might enjoy a unified, integrated psychology.“*

Implikationen: Das Interventionsprogramm verbindet Elemente des Self-Assessments der berufsrelevanten Kompetenzen im Bereich Professionswissen, Motivation und Selbstregulation mit konkreten Beratungsmöglichkeiten zur Entwicklung selbiger. Die Ergebnisse unterstreichen die Nützlichkeit des vorliegenden Interventionsprogramms im Lehramtsstudium zur Professionalisierung der berufsbezogenen Kompetenzen angehender Lehrkräfte. Auch Lehramtsstudierende, die ein Risikomuster zeigen, könnten so einer langanhaltenden, gesundheitsgefährdenden Beanspruchung, krankheitsbedingten Ausfällen und Frühpensionierung vorbeugen. Darüber hinaus könnte Unterrichtsqualität dadurch gesteigert werden, wenn der Anteil an engagierten, widerstandsfähigen und langfristig leistungsfähigen Lehrkräften erhöht wird. Denkbar wäre darüber hinaus auch der Einsatz des Interventionsprogramms noch vor Beginn des Studiums im Sinne einer Laufbahnberatung, wie sie bereits in einigen Bundesländern durchgeführt wird (vgl. Kapitel 2.2.1.2).

Die entwickelte Intervention ist personenzentriert und setzt präventiv an den individuellen Kompetenzen, aber auch an den AVEM-Risikomustern von Lehramtsstudierenden an. Trotz der Verwendung eines Messwiederholungsdesigns erlauben die berichteten Untersuchungen noch keine Schlussfolgerungen bezüglich der nachhaltigen Stabilität und Generalisierung der Interventionseffekte. Dafür wäre es notwendig, zum einen die Kompetenzentwicklung bzw. die Verhaltens- und Erlebensmuster im Umgang mit Beanspruchung längerfristig zu beobachten. Zum anderen müsste die Analyse auf gänzlich neu ausgewählte Kompetenzen ausgedehnt werden, um zu überprüfen, ob die Teilnehmer durch die Intervention die Fähigkeit erworben haben, sich selbst Ziele zur Entwicklung individueller Kompetenzen zu setzen und diese erfolgreich zu verfolgen.

Weiterhin nahmen an der Intervention mehr Frauen als Männer teil. Zum Follow-up-Testzeitpunkt war das Verhältnis zwischen Frauen und Männern 4:1. Dies ist nach Aussagen der Beauftragten für das statistische Berichtswesen der Universität Potsdam nicht repräsentativ für Lehramtsstudierende an dieser Hochschule, welches bei 2:1 liegt. Ursächlich hierfür könnte sein, dass die Intervention verstärkt in der primarstufenspezifischen Ausbildung angeboten wurde, in der eine höhere Frauenquote vorherrscht. Es ergaben sich jedoch keine Geschlechtsunterschiede in den Befunden. Für verlässlichere Aussagen, ist ein höherer Anteil an männlichen Versuchsteilnehmern wünschenswert und durch Ziehung einer Quotenstichprobe zu erreichen.

Um die Generalisierbarkeit der ermittelten Wirksamkeit zu überprüfen, sollte die Studie bei anderen Zielgruppen, beispielsweise Referendaren und bereits im Beruf stehenden Lehrkräften repliziert werden. Hierbei wäre zu beachten, dass die Intervention auf einer freiwilligen Teilnahme basiert. Die Teilnehmermotivation ist vermutlich ein Kriterium, das die Wirksamkeit der Intervention beeinflusst. Es muss daher überprüft werden, wie sich die Teilnehmermotivation auf die Bereitschaft zur Reflexion und zur Weiterentwicklung persönlicher und berufsbezogener Kompetenzen auswirkt. Die Teilnehmermotivation könnte auch im Zusammenhang mit der Abbruchrate der Teilnehmer stehen. Bereits zum Posttest fielen 19% aller Teilnehmer aus. Die Dropoutquote war bei den Teilnehmern der Interventionsgruppen am geringsten und bei Teilnehmern der alternativen Intervention am höchsten. Als Hauptgrund wird der geringe Rücklauf der Fragebögen per E-Mail zum Posttest vermutet, da insbesondere die Teilnehmer der alternativen Intervention und die der Kontrollgruppe keinen offensichtlichen Anreiz zum Ausfüllen der Fragebögen hatten.

Weiterhin brachen mehr männliche als weibliche Teilnehmer die Untersuchung ab. Darüber hinaus waren die ‚Abbrecher‘ den in der Studie verbleibenden Teilnehmern im Studienverlauf um ein Semester voraus. Da Analysen keinen systematischen Dropout bezüglich der abhängigen Variablen ergaben, lässt sich das Risiko von Selektionsverzerrungen als gering einschätzen.

Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass bei dem Einsatz der vorliegenden personenzentrierten Intervention in der Schule unbedingt auch verhältnisbezogene Maßnahmen der Schulentwicklung abzuleiten und zu berücksichtigen wären, da beispielsweise in einer Metaanalyse von Awa et al. (2010) die Kombination von Verhaltens- und Verhältnisprävention nachhaltigere positive Effekte erzielte.

Eine Gesamtbetrachtung der Ergebnisse zeigt, dass das entwickelte Interventionsprogramm *Gestärkt für den Lehrerberuf*, trotz der methodischen Einschränkungen, bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung einen bedeutsamen Beitrag zur Förderung der psychischen Gesundheit durch die gezielte Förderung berufsbezogener Kompetenzen leistete. Es gelang, sowohl die individuellen beruflichen Kompetenzen als auch den konstruktiven Umgang mit Beanspruchungserleben von Teilnehmern dieser Intervention im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe zu fördern. Auch war die entwickelte Intervention einer alternativen Intervention, die sich ausschließlich auf die Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen spezialisierte, überlegen.

Während eine ausschließlich stärkenfokussierte Vorgehensweise sich für den beruflichen Ehrgeiz im Bereich Arbeitsengagement als günstiger herausstellte, profitierten die Teilnehmer, die Stärken und Schwächen kombiniert trainierten, am meisten im Bereich Zieleffektivität, Lehrerselbstwirksamkeit, Widerstandsfähigkeit und Lebenszufriedenheit. Darüber hinaus konnte bei ihnen eine Reduzierung des Risikomusters B zugunsten der Muster G und S nachgewiesen werden.

Die Verbindung von Elementen des Self-Assessments der berufsrelevanten Kompetenzen im Bereich Professionswissen, Motivation und Selbstregulation mit konkreten Beratungsmöglichkeiten und einem Zieleffektivitätstraining zur Entwicklung selbiger sowie ein Ansatz, welcher Stärkenfokussierung und Defizitorientierung integriert, haben sich demnach als besonders effektiv herausgestellt.

8. ZUSAMMENFASSUNG

„Wahrscheinlich gibt es nicht viele Berufe, an die die Gesellschaft so widersprüchliche Anforderungen stellt: Gerecht soll er sein, der Lehrer, und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aids-Aufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige. Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen.“

Wolf Müller-Limmroth

Der Lehrerberuf zählt national und international zu den besonders belastenden Berufen (Evers et al., 2002; 2004; Farber, 1991; Guglielmi & Tatrow, 1998; OECD, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007a). Die Folgen dauerhaften Beanspruchungserlebens betreffen zum einen die psychische und physische Gesundheit der Lehrkraft selbst und führen darüber hinaus durch krankheitsbedingte Abwesenheit und Frühpensionierung zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Unterrichtsausfällen und zu einer Mehrbelastung des Lehrpersonals an Schulen (Schaarschmidt, 2005). Burnouttendenzen hängen darüber hinaus negativ mit Unterrichtsqualität und Klassenmanagement (kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, Interaktionstempo, wahrgenommener Gerechtigkeit) sowie der Motivation der Schülerinnen und Schüler zusammen (Klusmann et al., 2006, Klusmann et al., 2008b).

Der alarmierend hohe Anteil der Referendare und Lehramtsstudierenden, die bereits von dem AVEM-Risikomuster B betroffen sind (Schaarschmidt, 2005) und die Erkenntnis, dass Lehrkräfte, die mit den beruflichen Anforderungen nach den ersten vier Jahren im Lehrerberuf überfordert waren, zu einem Großteil auch schon im Studium überfordert und kaum engagiert waren (Rauin, 2008) bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit.

Die Standards der Lehrerbildung der KMK (2004) und das COACTIV-Mediationsmodell zur Wirkung der professionellen Kompetenz (z.B. Brunner et al., 2006) betonen, dass Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung der vielfältigen Anforderungen des Lehrerberufs nur durch eine zunehmende Professionalisierung in der Lehrerausbildung vermittelt werden können. Zwei Ziele der Professionalisierung sind dabei von zentraler Bedeutung: Erfolgreiche Lehrkräfte sind diejenigen, die einerseits ein optimales Lernumfeld für ihre Schülerinnen und Schüler schaffen und ihre Lernprozesse fördern können und sich andererseits durch den kompetenten Umgang mit Belastung und Stress auszeichnen (Kyriacou, 2001; Maslach & Leiter, 1999).

Professionelle Kompetenzen spiegeln sich im Verhalten der Lehrkräfte wider. Tiefes fachdidaktisches Wissen, konstruktivistische Überzeugungen, Begeisterung für das Unterrichten und Selbstwirksamkeit sowie die selbstregulatorische Fähigkeit, mit den eigenen Ressourcen haushalten zu können, sind bedeutsame Prädiktoren für höhere Unterrichtsqualität und günstigere Schülerergebnisse (Baumert et al., 2010; Dubberke et al., 2008; Klusmann et al., 2008b; Kunter et al., 2008). Es wird davon ausgegangen, dass diese Kompetenzen, die Lehrkräfte für eine gelingende Gestaltung des Unterrichts und eine erfolgreiche langandauernde Ausübung ihres Berufes benötigen, im berufsbiographischen Prozess von Studium und Vorbereitungsdienst prinzipiell erlern- oder vermittelbar sind. Dieser Professionalisierungsprozess wird einerseits durch die Qualität der Lernangebote und andererseits durch die kognitiven, motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Lernenden beeinflusst (Kunter et al., 2011).

Die Arbeit greift den Bedarf an evaluierten Interventionsprogrammen zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Belastung und Beanspruchung durch Stärkung der individuellen und personalen Ressourcen, insbesondere im Bereich der Selbstregulation, und die Förderung berufsbezogener Kompetenzen sowie der Lehrerselbstwirksamkeit bereits im Studium auf (Baumert & Kunter, 2006; Baumert & Kunter, 2011a; Klusmann et al., 2006; Schaarschmidt & Kieschke, 2007a).

Eine weitere Forschungslücke, an der die vorliegende Arbeit ansetzt, bezieht sich auf den Ansatzpunkt der Kompetenzförderung: Ist eine Intervention effektiver, wenn man an den bereits gut ausgebildeten Fähigkeiten, d.h. an den Stärken einer Person ansetzt, oder ist das eher traditionell defizitorientierte Vorgehen, das an den Schwächen ansetzt wirksamer? Bisherige Forschungsarbeiten stützen ein stärkenfokussiertes Vorgehen. Sie ergaben, dass Selbstwirksamkeit und Engagement unter anderem dadurch entstehen, dass man grundlegende Stärken erkennt und pflegt

und sie jeden Tag im beruflichen sowie im privaten Alltag einsetzt (Govindji & Linley, 2007; Linley et al., 2010; Minhas, 2010; Proctor et al., 2009; Seligman, 2002; Seligman et al., 2005). Gibt es darüber hinaus additive Effekte eines ganzheitlichen, kombinierten Vorgehens, das beide Facetten integriert?

Die Arbeit verfolgte daher zwei Ziele: Zum einen sollte die Wirksamkeit des entwickelten Interventionsprogramms *Gestärkt für den Lehrerberuf* zur Steigerung psychischer Gesundheit durch Förderung professioneller Kompetenzen im Lehramtsstudium nachgewiesen werden. Zum anderen sollte darüber hinaus überprüft werden, ob ein stärkenfokussierter Ansatz zur Förderung von professionellen Kompetenzen besser geeignet ist als ein defizitorientierter Ansatz oder ob Synergieeffekte bei der Kombination beider Ansätze nachgewiesen werden können.

Zu diesem Zweck wurde eine Längsschnittuntersuchung in einem Prätest-Posttest-Follow-up-Test-Vergleichsgruppen-Design mit 380 Lehramtsstudierenden durchgeführt. Das Interventionsprogramm wurde in drei Varianten – stärkenfokussierter Ansatz, Defizitorientierung und Kombination beider Ansätze – einer unbehandelten Kontrollgruppe und einem alternativen Kompetenztraining gegenübergestellt.

Die Teilnehmer der drei Interventionsvarianten durchliefen ein dreitägiges modularisiertes Intensivprogramm, das sie dazu befähigen sollte, persönliche Voraussetzungen und berufliche Kompetenzen zu reflektieren, eigene Stärken und Schwächen zu identifizieren und ihre beruflichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Darüber hinaus sollten sie sich mit Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und den eigenen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern auseinandersetzen, um individuelle Risikofaktoren zu erkennen sowie Möglichkeiten zum Umgang mit Beanspruchung sowie zur Steigerung von Wohlbefinden kennenzulernen. Alle Teilnehmer durchliefen während der Intervention die Module eines *Zieleffektivitätstrainings* nach Dargel (2006), um zwei individuelle berufsbezogene Kompetenzen über acht Wochen hinweg zu entwickeln.

In einer achtwöchigen Nachbereitungsphase arbeiteten die Teilnehmer an der Entwicklung ihrer selbstgewählten Kompetenzen und reflektierten ihre Fortschritte in einem halbstrukturierten Tagebuch.

In einem ersten Schritt wurde die *globale Wirksamkeit* des Interventionsprogramms bei Lehramtsstudierenden über den Verlauf von acht Wochen geprüft. Indikatoren für die globale Wirksamkeit waren zum einen die Fähigkeit, die eigenen

Kompetenzen zu reflektieren, die Lehrerselbstwirksamkeit und die beruflichen Kompetenzen und zum anderen das berufliche Engagement, die Widerstandsfähigkeit und das emotionale Erleben sowie die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster.

Im Vergleich zu den Studierenden in der unbehandelten Kontrollgruppe verzeichneten Studierende aller Interventionsvarianten positive Fördereffekte bezüglich der Fähigkeit, eigene Kompetenzen zu reflektieren und der Entwicklung individueller beruflicher Kompetenzen. Ein ganzheitlicher Ansatz, der sowohl Stärken als auch Schwächen integriert, hat einen Vorteil gegenüber der Kontrollgruppe, der sich in einer höheren Lehrerselbstwirksamkeit zum Follow-up-Test ausdrückt.

Die Intervention führte in allen Varianten zu einer Reduzierung des AVEM-Risikomusters B zugunsten der nicht belastenden Muster G und S, wobei die Musterverschiebung lediglich in der Kombinationsgruppe statistisch bedeutsam war. Während sich eine stärkenfokussierte Vorgehensweise für den beruflichen Ehrgeiz im Bereich Arbeitsengagement als günstiger herausstellte, profitierten die Teilnehmer, die Stärken und Schwächen kombiniert trainierten, am meisten im Bereich Widerstandsfähigkeit und Lebenszufriedenheit. Die soziale Unterstützung und das berufliche Erfolgserleben konnten durch keine Interventionsvariante nachweislich gefördert werden.

In einem zweiten Schritt wurde der *spezifische Wirkungsprozess* näher beleuchtet, um zu erfassen wie und warum sich der kombinierte Ansatz auf die Kompetenzentwicklung, die Lehrerselbstwirksamkeit und die Widerstandsfähigkeit auswirkt. Es sollte auch untersucht werden, warum der stärkenfokussierte Ansatz im Bereich Engagement die größte Wirkung erzielte.

Die Teilnehmer aller Interventionsvarianten unterschieden sich unmittelbar nach der Formulierung ihrer Ziele und auch vier Wochen danach in der Zielbindung, der Zielrealisierung, der Effizienz der Zielverfolgung und der Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen nicht voneinander. Erst nach einem längeren Prozess der Zielverfolgung zeigte sich in der Zieleffektivität die Überlegenheit des kombinierten ganzheitlichen Interventionsansatzes. Mit zunehmender Zeit waren die Teilnehmer der Schwächen-Gruppe sowie die Teilnehmer der Stärken-Gruppe weniger entschlossen ihre Ziele zu verfolgen, wohingegen Teilnehmer des ganzheitlichen Ansatzes ihre Ziele weiterhin motiviert verfolgten. Die Zielbindung hängt wiederum mit der Zieleffektivität zusammen. Die Ergebnisse liefern erste Hinweise darauf, dass es langfristig

motivierender und effektiver ist, sich an seinen Stärken zu orientieren, ohne jedoch seine Schwächen aus dem Blick zu verlieren.

Durch optimierte Pfadmodelle wurde der Wirkungsprozess überprüft. Die Zieleffektivität wurde von der Zielbindung, der Zielrealisierung und der Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen beeinflusst, wobei der stärkste Effekt durch die Zielbindung ausgeübt wurde. Die Effektivität der Zielverfolgung beeinflusste wiederum die kompetenzorientierten Variablen sowie die Resignationstendenz bei Misserfolg. Diese abhängigen Variablen wurden ebenfalls in unterschiedlichem Maße von den anderen Aspekten der Zielverfolgung direkt oder indirekt beeinflusst. Die offensive Problembewältigung wurde ausschließlich durch die Zielbindung beeinflusst.

In einem dritten Schritt wurde die Kombinationsgruppe einer alternativen Intervention (Kommunikationstraining) gegenüber gestellt, um zu überprüfen, ob und in welchem Bereich die Intervention einem reinen Kompetenztraining überlegen ist. Die Befunde stützen die These, dass die Teilnehmer der Kombinationsbedingung den Teilnehmern der alternativen Intervention hypothesenkonform im Posttest in ihren beruflichen Kompetenzen, ihrer Widerstandsfähigkeit und bei der Reduzierung des AVEM-Risikomusters B überlegen sind.

Während die soziale Akzeptanz des Trainings in allen drei Interventionsvarianten vergleichbar hoch ist, schneidet die alternative Intervention im Vergleich zu der kombinierten Interventionsvariante schlechter ab.

Die Befunde demonstrieren, dass die Integration von Stärkenfokussierung und Defizitorientierung sich entsprechend den Hypothesen als der günstigste Ansatz im Hinblick auf die Effektivität der Zielverfolgung, die Lehrerselbstwirksamkeit, die Verringerung des AVEM-Risikomusters B und zur Steigerung der Widerstandsfähigkeit sowie der Lebenszufriedenheit erwies. Lediglich im beruflichen Ehrgeiz waren die Effekte der ausschließlichen Stärkenfokussierung größer. Für zukünftige Forschungsarbeiten können folgende Anregungen abgeleitet werden:

- Überprüfung der Stabilität und Nachhaltigkeit der Effekte
- Analyse von Transfereffekten auf die Entwicklung weiterer bisher nicht berücksichtigter Kompetenzen
- Nutzung objektiverer Maße zur Messung der Effekte
- Implementierung der Intervention auch bei Studieninteressenten, Referendaren und bei berufstätigen Lehrkräften zur Prüfung der Generalisierbarkeit der Effekte

Die Evaluation des entwickelten Interventionsprogramms liefert ermutigende Befunde dafür, dass die entwickelte Intervention *Gestärkt für den Lehrerberuf* bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung einen bedeutsamen Beitrag zur Förderung der psychischen Gesundheit durch die gezielte Förderung berufsbezogener Kompetenzen leisten kann. Die Verbindung von Elementen des Self-Assessments der berufsrelevanten Kompetenzen im Bereich Professionswissen, Motivation und Selbstregulation mit konkreten Beratungsmöglichkeiten und einem Zieleffektivitätstraining zur Entwicklung selbiger sowie ein Ansatz, der Stärkenfokussierung und Defizitorientierung integriert, haben sich dabei als besonders effektiv herausgestellt.

LITERATUR

- Abele, A. E., & Cabdova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *21*, 107–118.
- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S., & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117–155). Weinheim: Beltz.
- Abs, H. (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Wissinger & J. Wissinger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung* (S. 63–102). Münster: Waxmann.
- Albisser, S., Kirchhoff, E., & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation. Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, *3*, 262–288.
- Alexander, P. A. (2008). Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning and Instruction*, *18*, 483–491.
- Allemann-Ghionda, C., & Terhart, E. (Hrsg.) (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, *51*, 71–96. Weinheim: Beltz.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, *17*, 86–95.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, *34*, 148–165.
- Anselmo, T., & Mongrain, M. (2009). *The promise of positive interventions. Replication of Seligman et al., 2005*. Symposium presentation at the 117th annual convention of the American Psychological Association, Toronto.

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Appleton, K. (1995). Student teachers' confidence to teach science. Is more science knowledge necessary to improve self-confidence? *International Journal of Science Education*, 19, 357–369.
- Arnold, E. (2006). Was können Studierende am Ende ihres Studiums? Selbstschätzung von Kompetenzen im Rahmen von Absolventenbefragungen. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–291). Münster: Waxmann.
- Arold, H. (2005). Beanspruchungsmuster und Intervention. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2. Aufl., S. 104–123). Weinheim: Beltz.
- Ashton, P., & Webb, N. (1986). *Making a difference. Teacher efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aspinwall, L., & Staudinger, U. M. (2003). *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for positive psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Awa, W. L., Plaumann M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention. A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78, 184–190.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W., & Wyss, C. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35, 15–47.
- Bamberg, E., & Busch, C. (2006). Stressbezogene Interventionen in der Arbeitswelt. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50, 215–226.
- Bamberg, E., & Busch, C. (1996). Betriebliche Gesundheitsförderung durch Stress-Managementtraining. Eine Metaanalyse (quasi-)experimenteller Studien. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 40, 127–137.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy. Thought control of action* (pp. 3–38). Washington, DC: Hemisphere.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Baum, K., Gnau, J., Hoederath, L., & Lehr, D. (2008). Entwicklung und Evaluation eines Modells zum Erholungsverhalten und Erholungserleben auf der Grundlage des Health Action Process Approach. In J. Rosendahl & B. Strauß (Hrsg.), *Psychosoziale Aspekte körperlicher Krankheiten*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from PISA-2000: Long term research implications. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann & U. Trautwein (Eds.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (S. 143-157). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011a). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011b). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Baylis, N. (2004). Teaching positive psychology. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.). *Positive psychology in practice* (pp. 210–217). Hoboken, NJ: Wiley.
- Beck, A.T. (1974). The development of depression. A cognitive model. In R. J. Friedman, M. M. Katz (Eds.). *The psychology of depression*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Beck, E. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.

- Beck, K. (2006). Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung? In *Wirtschaft und Erziehen. Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)*, 2, 44–54.
- Becker, P. (1986). Theoretischer Rahmen. In P. Becker & B. Minsel, *Psychologie der seelischen Gesundheit. Band 2. Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten* (S. 1–90). Göttingen: Hogrefe.
- Biddle S. J. H., & Nigg, C. R. (2000). Theories of exercise behavior. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 290–304.
- Bieri Buschor, C., & Schuler Braunschweig, P. (2011). Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 695–709.
- Bieri, C., Schuler, P., & Stirnemann, B. (2009). Assessment Center für angehende Studierende des Lehrberufs – ein faires Auswahlverfahren? *Unterrichtswissenschaft*, 37, 105–117.
- Biswas-Diener, R. (2009). Personal coaching as a positive intervention. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 544–553.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 106–118.
- Blömeke, S. (2007). Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung* (S. 13–36). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Felbrich, A., & Müller, Ch. (2008). Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 15–48). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.

- Böhm-Kasper, O. (2004). Schulische Belastung und Beanspruchung. *Eine Untersuchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S. C., & Weishaupt, W. (2001). *Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Weinheim: Juventa.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Bowers, K. M., & Lopez, S. (2010). Capitalizing on personal strengths in college. *Journal of College and Character, 11*, 1–11.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* (Serie I, Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. (2001). Teacher expertise. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 15459–15465). Oxford, England: Elsevier.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239–253.
- Brosig, K. M. (2007). *Verändertes Sozialverhalten im Unterricht. Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) - kompakt. Eine Evaluationsstudie*. Göttingen: Cuvillier.
- Brosig, K. M., & Haag, L. (2009). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) auf dem Prüfstand. *Schulverwaltung, 32*, 40–42.
- Brosius, F. (2004). *SPSS 12*. Bonn: mitp-Verlg.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., & Blum, W. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1061–1070.
- Brunstein, J. C. (2001). Persönliche Ziele und Handlungs- versus Lageorientierung: Wer bindet sich an realistische und bedürfniskongruente Ziele? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 22*, 1–12.

- Brunstein, J. C., Dargel, A., Glaser, C., Schmitt, C. H., & Spörer, N. (2008). Persönliche Ziele im Studium. Erprobung einer Intervention zur Steigerung der Zieleffektivität und Zufriedenheit im Studium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 177–191.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 494–508.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Maier, G. W. (1999). The pursuit of personal goals: A motivational approach to well-being and life adjustment. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (pp. 169-196). New York: Sage.
- Buchberger, F., & Buchberger, I. (2003). *Europäische Lehrerbildung. Zwischen Finnland und England*. Auf http://www.wissenschaftsforum-saar.de/veranstaltungen/2003-02-24/2003-02-24-lehrerbildung_europa.pdf (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- Buckingham, M., & Clifton, D. O. (2001). *Now, discover your strengths*. New York: Free Press.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bundesministerium des Innern (2005). *Dritter Versorgungsbericht der Bundesregierung*. Berlin: Bundesregierung.
- Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin: Springer.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout. A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 15–37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with amos. Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Campbell, D., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand-McNally.
- Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 177–192.

- Cantwell, L. (2005). A comparative analysis of strengths-based versus traditional teaching methods in a freshman public speaking course. Impacts on student learning and engagement. *Dissertation Abstracts International*, 67, 478–700.
- Carr, A. (2004). Positive psychology. New worlds for old. *Irish Psychologist*, 30, 278–279.
- Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., & Bailey, J. S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions*, 14, 223–231.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else. Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17, 241–261.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität. Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Clifford, E. F. (1999). A descriptive study of mentor-protege relationships, mentors' emotional empathic tendency, and proteges' teacher self-efficacy belief. *Early Childhood Development & Care*, 156, 143–154.
- Clifton, D. O., & Anderson, C. E. (2002). *Strengths Quest. Discover and develop your strengths in academics, career, and beyond*. Washington, DC: The Gallup Organization.
- Clifton, D. O., & Harter, J. K. (2003). Investing in Strengths. In K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 111-121). San Francisco: Berrett-Kohler.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (1st edition). New York: Academic Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on aptitude-treatment interactions*. New York: Irvington.
- Dann, H.-D., & Humpert, W. (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 215–226.
- Dargel, A. (2006). *Zielbindung und Zielplanung. Entwicklung und Überprüfung eines Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität*. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Dauber, H. (2006). *Manual zur Durchführung eines zweitägigen Seminars. Psychosoziale Grundkompetenzen im Lehrerberuf*. Kassel: Zentrum für Lehrerbildung. Auf

- <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007032017405/1/Manual.pdf> (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- Dick, R. van, & Wagner, U. (2001). Der AVEM im Lehrerberuf. Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 267–278.
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M. H. (Hrsg.) (2006). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis* (4. überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Ditton, H. (2006). Unterrichtsqualität. In K.-H. Arnold & J. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 235-243). Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule. Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 43–61.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Lehrer und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1, 1-16.
- Drucker, P. F. (1967). *The effective executive*. London: Heinemann.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 193-206.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2001). Problem solving therapies. In K. A. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 211-245). New York: Guilford Press.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decisions to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27, 462–472.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Evers, W., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy. A study on teachers’ beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–244.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. Students’ and teachers’ perceptions compared. *School Psychology International*, 25, 131–148.

- Fang, W., & Yan, X. (2004). Job burnout among elementary and high school teachers. Characteristics and relationship with social support. *Acta-Psychologica-Sinica*, 36, 568–574.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping. Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774.
- Frese, M., & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology. A German approach. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4, pp. 271–340). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 30–46). Weinheim: Beltz.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A., & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 65-70). Münster: Waxmann.
- Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal. Auf <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/> (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology. *Review of General Psychology*, 9, 103–110.
- Galluzzo, G. R., & Craig, J. R. (1990). Evaluation of preservice teacher education programs. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 599–616). New York: Routledge/Taylor & Francis Group, Association of Teacher Educators.

- Geurts, S., & Sonnentag, S. (2006). Recovery as an explanatory mechanism in the relation between acute stress reactions and chronic health impairment. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32, 482–492.
- Ghaith, G., & Yaghi, M. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451–458.
- Gibson S., & Dembo M. (1984) Teacher efficacy. A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gordon, T. (1994). *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst*. München: Wilhelm-Heyne Verlag.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement. The role of intentions. In W. Stroebe, & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 4, pp. 141–185). Chichester, U.K.: Wiley.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions. Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493–503.
- Gollwitzer, M., & Jäger, R. S. (2007). *Evaluation - Workbook*. Weinheim: Beltz.
- Gonzales, J. Y., & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being. Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2, 143–153.
- Grebner, S., Elfering, A., & Semmer, N. K. (2010). The success resource model of job stress. In P. L. Perrewé, & D. C. Ganster (Eds.), *New Developments in Theoretical and Conceptual Approaches to Job Stress* (Vol. 8, pp. 61–108). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Greve, W., & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Guglielmi, R. S. (2001). Teacher stress and burnout. Methodological perspectives. In N. J. Smelser, & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier.

- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers. A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research, 68*, 61–99.
- Hager, W., & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen. Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 41–85). Bern: Huber.
- Haidt, J. (2002). *It's more fun to work on strengths than weaknesses (but it may not be better for you)*. Unpublished study, Virginia: University of Virginia. Auf people.virginia.edu/~jdh6n/strengths_analysis.doc (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- Hallberg, U. E., & Schaufeli, W. B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist, 11*, 119–127.
- Hallsten, L. (1993). Burning out. A framework. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research* (pp. 95–113). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes. A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*, 268–279.
- Hautzinger, M., & Bailer, M. (1993). *Allgemeine Depressions Skala. ADS*. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hepburn, C. G., Loughlin, C. A., & Barling, J. (1997). Coping with chronic work stress. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Coping with chronic stress* (pp. 343–366). New York: Plenum.
- Herlt, S. (2007). *Fit für den Lehrerberuf?! – Entwicklung eines Selbsteinschätzungsbogens für Abiturienten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Potsdam: Universität Potsdam.
- Herlt, S., & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehrerberuf. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.) (2007), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.

- Heyse, H. (2004). Lehrerergesundheit. Eine Herausforderung für Schulen und Schuladministration. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 223–239). Stuttgart: Schattauer.
- Hillert, A. (2007). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 140–159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillert, A., & Schmitz, E. (Hrsg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattauer.
- Hinsch, R. & Pfungsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. Weinheim: PVU.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community*. New York: Plenum Press.
- Hobfoll, S. E. (2001). Social support and stress. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Vol. 21, pp. 14461–14465). New York: Pergamon.
- Hodges, T. D., & Clifton, D. O. (2004). Strengths-based development in practice. In P.A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 256–268). Hoboken, NJ: Wiley.
- Horn, J. E. van, Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being. A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Ingledeu, D. K., Hardy, L., & Cooper, C. L. (1997). Do resources bolster coping and does coping buffer stress? An organizational study with longitudinal aspect and control for negative affectivity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 118–133.
- Jacobson, E. (2006). *Entspannung als Therapie: Progressive Relaxation in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy. Thought control of action* (pp. 195–213). Washington, DC: Hemisphere.
- Joiko, K., Schmauder, M., & Wolff, G. (2010). *Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben: Erkennen – Gestalten*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und

- Arbeitsmedizin. Auf http://www.baua.de/de/Publikationen/Broschueren/A45.pdf?_blob=publicationFile&v=13 (letzter Zugriff: 24.07.2012).
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, *127*, 376–407.
- Kaempf, S., & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilung zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben. Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S. 314–319). München: Rainer Hampp.
- Kaluza, G. (2006). Psychologische Gesundheitsförderung und Prävention im Erwachsenenalter – eine Sammlung empirisch evaluierter Interventionsprogramme. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, *14*, 171-196.
- Kaluza, G., & Vögele, C. (1999). Stress und Stressbewältigung. In N. Birbaumer, H. Flor & K. Hahlweg (Hrsg.), *Grundlagen der Verhaltensmedizin. Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 3, S. 331–388). Göttingen: Hogrefe.
- Kauffman, C., & Scoular, A. (2004). Toward a positive psychology of executive coaching. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 287–302). Hoboken, NJ: Wiley.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz- und Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelly, J. (2000). Rethinking the elementary science methods course. A case for content, pedagogy, and informal science education. *International Journal of Science Education*, *22*, 755.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 798–807.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*, 876-903.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E.

- Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klink, J. J. L. van der, Blonk, R. W. B., Schene, A. H., & van Dijk, F. J. H. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal of Public Health, 91*, 270–276.
- Klippert, H. (2008). *Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klusmann, U. (2011a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Zwischen beruflicher Praxis und interdisziplinären Forschungsansätzen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 814–820). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U. (2011b). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Auf die Lehrkraft kommt es an. Zugang zum Beruf und Erwerb professioneller Kompetenz. *Schulverwaltung Bayern, 32*, 309–311.
- Klusmann, U., Köller, M., & Kunter, M. (2011). Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik, 57*, 711–721.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbeltung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20*, 161–173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008a). Engagement and emotional exhaustion in teachers. Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review, 57*, 127–151.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008b). Teachers' occupational well-being and the quality of instruction. The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*, 702–715.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*, 265–278.

- KMK (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB Beamtenbund und Tarifunion. „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute. Fachleute für das Lernen“.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000. Auf http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.* Auf http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- KMK (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008.* Auf http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (Hrsg.) (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA. Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 69–111). Opladen: Leske + Budrich.
- Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule*. Logos Verlag: Berlin.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- Krause, A. (2002). *Psychische Belastungen im Unterricht. Ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Flensburg: Universität Flensburg.
- Krause, A. (2004a). Arbeitsanalyse und Organisationsdiagnose in Schulen. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 123–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, A. (2004b). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht – ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48, 139–147.
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbeltungsforschung. Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und*

- Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 52–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E., & Wülser, M. (Hrsg.) (2008). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788–813). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. Jordan, A., & Löwen, K. (2004). COACTIV. Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Die Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M., & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29, 223-258.
- Kretschmann, R. (2008). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim: Beltz.
- Krol, K., Slegers, P., Veenman, S., & Voeten M. (2008). Creating cooperative classrooms. Effects of a two-year staff development program. *Educational Studies*, 34, 343–360.
- Ksienzyk, B., & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchungen und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2. Aufl., S. 72–87). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften: Zusammenfassung und Diskussion. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 345-366). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*, 468-482.
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Kunz Heim, D. (2002). *Qualität durch Qualifizierung. Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Kunz Heim, D., & Nido, M. (2008). *Burnout im Lehrberuf. Definition, Ursachen, Prävention. Ein Überblick über die aktuelle Literatur*. Auf <http://www.fhnw.ch/ph/ife/dienstleistungen/RPlus/downloads/burnout-im-lehrberuf/> (letzter Zugriff: 04.03.2012).
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2007). Introducing a teacher evaluation system based on teacher effectiveness research. An investigation of stakeholders' perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 20*, 43–64.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review, 53*, 28–35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies, 4*, 1–6.
- Landis, J.R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159–174.
- Lange, K., Kleickmann, T., Tröbst, S., & Möller, K. (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*, 55-75.
- Laux, A. (2011). *Schulleitung im Mittelpunkt schulischer Gesundheit. Eine Studie zu der Gesundheit schulischer Führungskräfte und ihrer Rolle für die Lehrergesundheit*. Unveröffentlichte Dissertation, Potsdam: Universität Potsdam.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. (1986). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion. A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lehberger, R., & Schaarschmidt, U. (2009). Eignungsberatung für Lehramtsstudierende. Ein Pilotprojekt an der Universität Hamburg. *Journal für Schulentwicklung, 4*, 5–7.

- Lehr, D. (2011a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 757–773). Münster: Waxmann.
- Lehr, D. (2011b). Gesundheit im Lehrerberuf. Prävention und Intervention in der personenbezogenen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 774–787). Münster: Waxmann.
- Lehr, D., Schmitz, E., & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, *52*, 3–16.
- Lehr, D., Sosnowsky, N., & Hillert, A. (2007). Stressbezogene Interventionen zur Prävention von psychischen Störungen im Lehrerberuf. AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel einer Intervention zur Verhaltensprävention. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 267–289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and prosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, *51*, 482–509.
- Lhospital, A. S., & Gregory, A. (2009). Changes in teacher stress through participation in pre-referral intervention teams. *Psychology in the Schools*, *46*, 1098–1112.
- Linley, P. A., & Harrington S. (2006a). Playing to your strengths. *The Psychologist*, *19*, 86–89.
- Linley, P. A., & Harrington, S. (2006b). Strengths coaching: A potential-guided approach to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, *1*, 37–46.
- Linley, P. A., Harrington, S., & Hill, J. R. W. (2005). Selection and development. A new perspective on some old problems. *Selection and Development Review*, *21*, 3–6.
- Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. (2006). Positive psychology. Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, *1*, 3–16.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Wood, A. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals. Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, *5*, 8–17.

- Linley, A., & Carter, D. (2007). From Stress to Strengths. *Training Journal*, 30-34. Auf <http://kcoachconsult.com/resources/From%20stress%20to%20strengths.pdf> (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- Linley, A. Willars, J., & Biswas-Diener, R. (2010). *The Strengths Book. Be Confident, Be Successful, and Enjoy Better Relationships by Realising the Best of You*. Coventry UK: CAPP Press.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection, and Quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20, 303–323.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal-Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Rasmussen, H. N. (2003). Striking a vital balance. Developing a complementary focus on human weakness and strength through positive psychological assessment. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures* (pp. 3–20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lovallo, W. R. (2004). *Stress and health*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Löwen, K., Baumert, J., Kunter, M., Krauss, S., & Brunner, M. (2011). Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 69–84). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K. (2007). Maturitätsprofile als differenzielle Lernkontexte. Eine empirische Analyse des Zusammenhanges zwischen institutionellen Rahmungen und Kompetenzentwicklungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2, 181–208.
- Maag Merki, K., & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. Eine Analyse der Potenziale von

- Erhebungsmethoden und ausgewählten Instrumenten. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Münster: Waxmann.
- Maslach, C. (1976). 'Burned-out'. *Human Behavior*, 5, 16–22.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout. A research agenda. In R. Vandenberghe, & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. *Erziehung und Unterricht*, 159, 14–33.
- Mayr, J. (2010). Selektieren oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In J. Abel & G. Faust, (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 73–89). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., & Nieskens, B. (Hrsg.) (2011). Ein Lehramtsstudium beginnen. Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4, Heft 1 (Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132, 327–353.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Minhas, G. (2010). Developing realised and unrealised strengths: Implications for engagement, self-esteem, life satisfaction and well-being. *Assessment and Development Matters*, 2, 12–16.
- Mohr, G., & Semmer, N. K. (2002). Arbeit und Gesundheit: Kontroversen zu Person und Situation. *Psychologische Rundschau*, 53, 77–84.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458–486.

- Ng, T. W. H., Sorensen, K. L., & Eby, L. T. (2006). Locus of control at work: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 27*, 1057–1087.
- Nolle, T., & Döring-Seipel, E. (2010). BASIS: Ein Kompaktseminar zu psychosozialen Kompetenzen für den Lehrerberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4*, 88–106.
- Nieskens, B., Mayr, J., & Meyerdierks, I. (2011). CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4*, 8–32.
- O’Conner, R., & Korr, W. S. (1996). A model for school social work facilitation of teacher selfefficacy and empowerment. *Social Work in Education, 18*, 45–51.
- OECD (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Final report. Teachers matter*. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (2009). *I want to be a good Teacher – Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 48–74). Wiesbaden: Gabler.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung, 2*, 210–228.
- Oser, F., Curcio, G.-P., & Düggele, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. Beiträge zur Lehrerbildung. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 25*, 14–26.
- Oser, F., Heinzer, S., & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft, 38*, 5–28.
- Palmer, D. H. (2002). Factors contributing to attitude exchange amongst pre-service elementary teachers. *Science Education, 86*, 122–138.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 603–619.
- Päßler, K., Hell, B., & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik, 57*, 639–654

- Paulus P., & Witteriede H. (2008). *Schule. Gesundheit. Bildung. Bilanz und Perspektiven*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Peter, R. (2002). Berufliche Gratifikationskrisen und Gesundheit. *Psychotherapeut*, 47, 386–398.
- Peterson, T. D., & Peterson, E. W. (2008). Stemming the tide of law student depression. What law schools need to learn from the science of positive psychology. *Yale Journal of Health Policy, Law, and Ethics*, 9. Auf <http://ssrn.com/abstract=1277303> (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (Eds.). (2004). *Character strengths and virtues. A handbook of classification*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C., Brown, J. E., & Mukhopadhyay, S. (2003). Parent Surveys for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 317–330.
- PHZ (2007). *Professionsstandards. Professionelle Standards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Volksschule und Primarstufe*. Auf <http://www.schwyz.phz.ch/ausbildung/professionsstandards/> (letzter Zugriff: 12.6.2012).
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence. implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30, 22-33.
- Pomaki, G. (2003). *Self-regulation at work*. Doctoral dissertation. Leiden University.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers. An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13, 189–220.
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2009). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630.
- Quick, J. C., & Tetrick, L. E. (2003). *Handbook of occupational health psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale. A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385–401.
- Rath, T. (2007). *Strengths Finder 2.0. Now. Discover Your Strengths*. New York: Gallup Press.
- Rauin, U., & Maier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103–133). Münster: Waxmann.

- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf. Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt*, 3, 60–64.
- Rauin, U. (2008). Studierverhalten und Eignung für den Lehrerberuf. Kann man riskante Karrieren prognostizieren? *Schul-Verwaltung (Ausgabe BW)*, 4, 86-89.
- Reintjes, C., & Bellenberg, G. (2012). Überprüfung der Eignung für den Lehrerberuf durch Selbsterkundung, Beratung und Praxiserleben? Die Wahrnehmung des Eignungspraktikums in NRW aus der Perspektive der Praktikanten. *Schulpädagogik heute*, 5, 1-19.
- Reintjes, C., Rotter, C., & Stebner, F. (2011). Zum Einfluss von Steuerungsmaßnahmen auf die Studierendenpopulation im Lehramt. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt BASL. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 108-123.
- Richardson, K. M., & Rothstein H. R. (2008). The effects of worksite stress management intervention programs. A systematic review. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 69–93.
- Riggs I., & Enochs L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 635–638.
- Rogers, C. R. (2009). *Die klientenzentrierte Gesprächstherapie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rösing, I. (2003). *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung*. Heidelberg: Asanger.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.
- Rothland, M. (Hrsg.) (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 111–125.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 635–638.

- Rothland, M., & Tirre, S. (2011). Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 655-673.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Göttingen: Huber.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession. European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 38–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rust, T., Diessner, R., & Reade, L. (2009). Strengths only or strengths and relative weaknesses? A preliminary study. *The Journal of Psychology. Interdisciplinary and Applied*, 143, 465–476.
- Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1992). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration*, 30, 55–69.
- Schaarschmidt, U. (2004). Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differenzialpsychologischer Perspektive. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 97–112). Stuttgart: Schattauer.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik. Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59–82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (1996). Zum Zusammenhang von Alter und psychischer Gesundheit bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Jirasko, J. Glück & B. Rollett (Hrsg.), *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (S. 175–224). Wien: WUV.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18, 151–163.

- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2003). *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung* (2. Aufl.). Frankfurt: Swets & Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). London: Pearson.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007a). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007b). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244–268.
- Schaefers, C., & Koch, S. (2000). Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 601–623.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice. A critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout. A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schmitz, G. S. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Auf <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29> (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 49–67.
- Schmitz, G. S. (2002). Selbstwirksamkeit erleben. Burnout verhindern. In *Das Lehrerhandbuch*. Berlin: Raabe.
- Schmitz, E. (2004). Burnout. Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 51–68). Stuttgart: Schattauer.

- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14*, 12–25.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*. Beiheft, 192–214.
- Schmitz, E., & Voreck, P. (2011). *Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, H. (2002). Beim Stress nichts Neues? In J. Schumacher, K. Reschke & H. Schröder (Hrsg.), *Mensch unter Belastung. Erkenntnisfortschritte und Anwendungsperspektiven der Stressforschung*. Frankfurt: Verlag für Akademische Schriften.
- Schonfeld, I. S. (1992). Assessing stress in teachers. Depressive symptoms scales and neutral self-reports of the work environment. In J. Quick, L. Murphy & J. Hurrell (Eds.), *Stress & wellbeing at work. Assessments and interventions for occupational mental health* (pp. 270–285). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Selfefficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (pp. 281–303). New York: Plenum Press.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Eine Einführung in die Gesundheitspsychologie* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change. How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology: An International Review, 57*, 1–29.
- Schwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective. A theoretical position paper. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. Mediation analyses. *Applied Psychology: an international review, 57*, 152–171.

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1994). *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen*. Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30, 262–274.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany. A cross-cultural validation of the MBI. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 309–326.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27, 358–368.
- Seibert, N., Krejci, M., Cihlars, D., & Kokeš R. (Hrsg.) (2012). *PACZion Binationale Dokumentation der Projektergebnisse zum Nachweis der Effizienz einer systematischen Gesundheitsförderung im Lehrberuf*. Passau: Universität Passau.
- Seligman, M. E. P. (1974). Depression and learned helplessness. In R. J. Friedman & M. M. Katz (Eds.), *The psychology of depression: contemporary theory and research*. (pp. 83–125). Washington, D. C.: Winston.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 3–12). New York: Oxford Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P., & Peterson, C. (2003). Positive Clinical Psychology. A Psychology of Human Strengths. Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology (pp. 305–317). Washington, DC: Am. Psychol. Assoc.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.

- Semmer, N. K. (2003). Individual differences, work stress and health. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 83–120). Chichester: Wiley.
- Semmer, N. K. (2006). Job stress interventions and the organization of work. In *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 32, 515–527.
- Semmer, N., & Udris, I. (1995). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 133–166). Bern: Huber.
- Sharp, J. J., & Forman, S. G. (1985). A comparison of two approaches to anxiety management for teachers. *Behavior Therapy*, 16, 370–383.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being. The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482–497.
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K., & Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. *Journal of Personality*, 70, 5–31.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion. The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology*, 1, 73–82.
- Shirom, A. (2003a). Job-related burnout. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245–265). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shirom, A. (2003b). The effects of work-related stress on health. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 63–83). Chichester: Wiley.
- Shirom, A. (2005). Reflections on the study of burnout. *Work & Stress*, 19, 263–270.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions. A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 467–487.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.

- Snow, R. (1989). Aptitude-Treatment Interaction as a framework for research on individual differences in learning. In P. Ackerman, R. J. Sternberg & R. Glaser (Eds.), *Learning and Individual Differences* (pp. 13–59). New York: W.H. Freeman.
- Sonnentag, S., & Bayer, U.-V. (2005). Switching off mentally. Predictors and consequences of psychological detachment from work during off-job time. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*, 393–414.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2003). Stress in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 12, pp. 453–491). Hoboken, NJ: Wiley.
- Statistisches Bundesamt (2011). *Finanzen und Steuern. Versorgungsempfänger des öffentlichen Dienstes*. Auf <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/FinanzenSteuern/OeffentlicherDienst/Versorgungsempfaenger2140610117004,property=file.pdf> (letzter Zugriff: 12.06.2012).
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains. Quasiexperimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology, 94*, 344–355.
- Stefanyszyn, K. (2008). Norwich Union changes focus from competencies to strengths. *Strategic HR Review, 7*, 10–11.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher, 24*, 9–17.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46*, 293–301.
- Teddlie, C., Stringfield, S., & Burdett, J. (2003). International comparisons of the relationships among educational effectiveness, evaluation and improvement variables. An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 17*, 5–20.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen. Neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 29–42). Berlin: LIT.

- Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch*. (Bd. 7, S. 255–275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944–956.
- Tymms, P. (2004). Effect sizes in multilevel models. In K. Schagen & I. Elliot (Ed.), *But what does it mean? The use of effect sizes in educational research* (p. 56). Slough: National Foundation for Educational Research.
- Udris, I., & Frese, M. (1999). Belastung und Beanspruchung. In C. G. Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden“. *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M., & Bauer, J. (2010). Improvement in school teacher's mental health by a manual-based psychological Group Program. *Psychotherapy and Psychosomatics, 79*, 262–264.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. B. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Violanti, J. M. (1992). Coping strategies among police recruits in a high-stress training environment. *Journal of Social Psychology, 132*, 717–729.
- Watters, J., & Ginns, I. (2000). Developing motivation to teach elementary science. Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education, 11*, 301–321.
- Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 23–38). Stuttgart: Schattauer.
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2004). Frühinvalidität im Lehrerberuf. Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. *Deutsches Ärzteblatt, 101*, 850–859.

- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65), Seattle: Hogrefe and Huber.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction. Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 22, 173–194.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). An affective events approach to job satisfaction. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 18, pp. 1–74), Greenwich, CT: JAI Press.
- WHO (1948). *Präambel zur Satzung*. Genf: WHO.
- Wilken, B. (2006). *Methoden der Kognitiven Umstrukturierung. Ein Leitfaden für die psychotherapeutische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wittchen, H.-U., & Hoyer, J. (2006). *Klinische Psychologie & Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Wolf, M. M. (1978). Social Validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203–214.
- Woolfolk Hoy, A. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18, 492–498.
- Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout? *Human Relations*, 44, 193–209.
- Wood, A. M., Linley, A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time. A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50, 15–19.
- Wong, B. Y. L. (1997). Clearing hurdles in teacher adoption and sustained use of research-based instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 482–485.
- Wu, A.W., Folkman, S., McPhee, S. J., & Lo, B. (1991). How do house officers learn from their mistakes? *The Journal of the American Medical Association*, 265, 2089–2094.
- Zapf, D., & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Organisationspsychologie* (Bd. 3, S. 1007–1112). Göttingen: Hogrefe.
- Zee, E.H. van, Lay, D., & Roberts, D. (2003). Fostering collaborative inquiries by prospective and practicing elementary and middle school teachers. *Science Education*, 87, 588–612.

- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill. A selfregulatory perspective. *Educational Psychologist, 33*, 73–86.
- Zurstrassen, B. (2009). Kompetenzorientierte Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern. Blühende Landschaften in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung von morgen? *Journal of Social Science Education, 8*, 32–45.

ANHANG

A1: RELIABILITÄTEN UND STABILITÄTSKOEFFIZIENTEN DER ABHÄNGIGEN VARIABLEN

	<i>Cronbachs alpha (α)</i>			<i>Korrelation</i>		
	<i>Prätest</i>	<i>Posttest</i>	<i>Follow-up</i>	<i>Prä-Posttest</i>	<i>Prä-Follow-up</i>	<i>Post-Follow-up</i>
1 Kompetenzreflexion	.78	.80	.84	.46**	.42**	.72**
2 Lehrerselbstwirksamkeit	.80	.82	.83	.57**	.52**	.69**
3 Berufliche Kompetenzen ^{FIT}	.87	.88	.89	.74**	.74**	.90**
4 Bedeutsamkeit der Arbeit ^{AVEM}	.79	.80	.84	.66**	.68**	.81**
5 Beruflicher Ehrgeiz ^{AVEM}	.82	.83	.84	.76**	.72**	.85**
6 Verausgabungsbereitschaft ^{AVEM}	.84	.80	.83	.69**	.68**	.83**
7 Perfektionsstreben ^{AVEM}	.87	.89	.92	.72**	.72**	.85**
8 Distanzierungsfähigkeit ^{AVEM}	.84	.81	.84	.64**	.58**	.79**
9 Resignationstendenz ^{AVEM}	.86	.89	.90	.70**	.61**	.80**
10 Problembewältigung ^{AVEM}	.82	.85	.87	.65**	.57**	.81**
11 Ausgeglichenheit ^{AVEM}	.84	.83	.86	.79**	.74**	.86**
12 Erfolgserleben im Beruf ^{AVEM}	.86	.87	.92	.72**	.70**	.86**
13 Lebenszufriedenheit ^{AVEM}	.83	.83	.87	.78**	.71**	.84**
14 Soziale Unterstützung ^{AVEM}	.83	.87	.88	.75**	.73**	.87**

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, Prä- und Posttest: abhängige Variablen 1-2: $N = 218$; abhängige Variablen 3-14: $N = 269$; Follow-up-Test: abhängige Variablen 1-14: $N = 218$.

A2: DESKRIPTIVE STATISTIKEN DER EINZELSKALEN „FIT FÜR DEN LEHRERBERUF“

Skala	Cronbachs alpha (α)			M (SD)		
	Prätest	Posttest	Follow-up	Prätest	Posttest	Follow-up
Freude am Umgang mit Kindern & Jugendlichen	.73	.80	.80	4.32 (.60)	4.38 (.61)	4.43 (.58)
Fähigkeit zur offensiven Misserfolgsverarbeitung	.70	.67	.75	3.53 (.63)	3.59 (.62)	3.68 (.65)
Verantwortungsbereitschaft	.60	.67	.69	4.02 (.57)	4.14 (.58)	4.20 (.56)
Humor	.63	.56	.62	3.90 (.63)	4.08 (.61)	4.10 (.61)
Frustrationstoleranz	.69	.70	.75	3.00 (.70)	3.07 (.66)	3.16 (.71)
Wissens- & Informationsbedürfnis	.67	.63	.71	3.22 (.81)	3.29 (.78)	3.31 (.77)
Stimme	.67	.70	.77	3.77 (.73)	3.94 (.70)	3.95 (.73)
Durchsetzungsvermögen in sozialkommunikativen Situationen	.49	.55	.59	3.64 (.57)	3.78 (.56)	3.83 (.57)
Flexibilität	.65	.65	.68	3.52 (.61)	3.66 (.58)	3.64 (.59)
Soziale Sensibilität	.63	.69	.70	4.13 (.56)	4.28 (.55)	4.28 (.59)
Anstrengungs- & Entbehrungsbereitschaft	.50	.46	.63	3.42 (.63)	3.48 (.59)	3.47 (.64)
Didaktisches Geschick	.76	.79	.80	3.86 (.62)	4.02 (.61)	4.08 (.58)
Sicherheit im öffentlichen Auftreten	.78	.84	.83	3.48 (.81)	3.72 (.81)	3.79 (.76)
Erholungs- & Entspannungsfähigkeit	.80	.81	.83	3.36 (.79)	3.56 (.76)	3.61 (.74)
Ausdrucksfähigkeit	.60	.68	.66	3.83 (.58)	4.01 (.60)	4.04 (.56)
Stabilität bei emotionaler Belastung	.54	.63	.65	3.09 (.65)	3.19 (.65)	3.26 (.67)
Begeisterungsfähigkeit	.58	.60	.68	3.86 (.49)	4.03 (.52)	4.11 (.51)
Freundlichkeit/Warmherzigkeit	.72	.67	.75	4.39 (.56)	4.46 (.54)	4.50 (.53)
Fähigkeit zum rationalen Arbeiten	.57	.67	.66	3.45 (.72)	3.50 (.75)	3.47 (.76)
Stressresistenz	.65	.62	.61	3.27 (.75)	3.39 (.70)	3.39 (.70)
Beruflicher Idealismus	.56	.65	.66	4.20 (.54)	4.27 (.58)	4.30 (.59)
Gesamtwert Berufliche Kompetenzen	.87	.88	.89	3.68 (.34)	3.80 (.35)	3.84 (.36)

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

A3: DESKRIPTIVE STATISTIKEN UND INTERKORRELATIONEN DER HAUPTVARIABLEN IM POSTTEST

	<i>Cronbachs alpha (α)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Kompetenzreflexion ¹	.80	4.06	.57	-													
2 Lehrerselbstwirksamkeit ²	.82	3.17	.36	.41**	-												
3 Berufliche Kompetenzen ^{FIT 1}	.88	3.80	.35	.52**	.58**	-											
4 Bedeutsamkeit der Arbeit ^{AVEM 1}	.80	2.64	.62	.06	.18**	.07	-										
5 Beruflicher Ehrgeiz ^{AVEM 1}	.83	3.47	.64	.29**	.27*	.30**	.47**	-									
6 Verausgabungsbereitschaft ^{AVEM 1}	.80	2.94	.65	-.07	.08	-.09	.34**	.32**	-								
7 Perfektionsstreben ^{AVEM 1}	.89	3.54	.71	.06	.01	-.05	.23**	.42**	.45**	-							
8 Distanzierungsfähigkeit ^{AVEM 1}	.81	3.12	.60	.12	.02	.26**	-.28**	-.14*	-.49**	-.33**	-						
9 Resignationstendenz ^{AVEM 1}	.89	2.55	.66	-.23**	-.22**	-.51**	.02	-.10*	.23**	.18**	-.39**	-					
10 Problembewältigung ^{AVEM 1}	.85	3.71	.53	.33**	.35**	.52**	.26**	.38**	.12	.24**	.14*	-.51**	-				
11 Ausgeglichenheit ^{AVEM 1}	.83	3.46	.69	.11	.18*	.35**	-.06	.01	-.28**	-.10	.46**	-.41**	.28**	-			
12 Erfolgserleben im Beruf ^{AVEM 1}	.87	4.01	.62	.36**	.25**	.43**	.09	.22**	-.09	.15*	.11	-.26**	.32**	.19**	-		
13 Lebenszufriedenheit ^{AVEM 1}	.83	3.99	.59	.31**	.28**	.48**	.04	.06	-.25**	-.09	.35**	-.41**	.32**	.36**	.54**	-	
14 soziale Unterstützung ^{AVEM 1}	.87	4.16	.73	.14*	.16*	.31**	.08	.05	-.25**	.02	.27**	-.25**	.20**	.25**	.32**	.56**	-

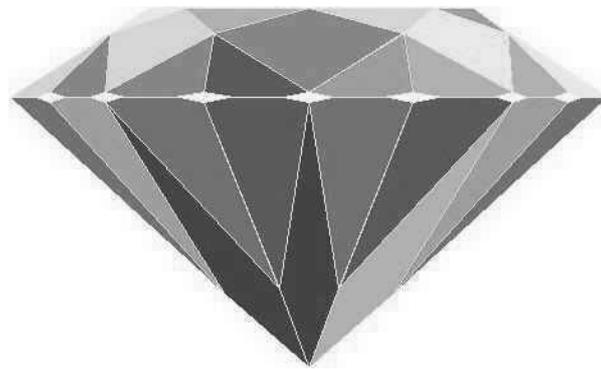
Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, * $p < .05$, ** $p < .01$, ¹ = Skala von 1-5; ² = Skala 1-4; ^{AVEM} = Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, ^{FIT} = Fit für den Lehrerberuf; abhängige Variablen 1-2 & 15: $N = 218$; abhängige Variablen 3-14: $N = 269$.

A4: DESKRIPTIVE STATISTIKEN UND INTERKORRELATIONEN DER HAUPTVARIABLEN IM FOLLOW-UP-TEST

	<i>Cronbachs alpha (α)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Kompetenzreflexion ¹	.84	4.06	.59	-													
2 Lehrerselbstwirksamkeit ²	.83	3.17	.35	.51**	-												
3 Berufliche Kompetenzen ^{FIT 1}	.89	3.84	.36	.56**	.65**	-											
4 Bedeutsamkeit der Arbeit ^{AVEM 1}	.84	2.68	.67	.15*	.12	.06	-										
5 Beruflicher Ehrgeiz ^{AVEM 1}	.84	3.58	.64	.32**	.32**	.30**	.50**	-									
6 Verausgabungsbereitschaft ^{AVEM 1}	.83	3.01	.65	-.03	.01	-.11	.29**	.37**	-								
7 Perfektionsstreben ^{AVEM 1}	.92	3.57	.75	.12	.16*	.06	.24**	.50**	.48**	-							
8 Distanzierungsfähigkeit ^{AVEM 1}	.84	3.16	.62	.17*	.06	.28**	-.34**	-.15*	-.46**	-.28**	-						
9 Resignationstendenz ^{AVEM 1}	.90	2.51	.68	-.34**	-.30**	-.51**	.03	-.10	.23**	.13	-.34**	-					
10 Problembewältigung ^{AVEM 1}	.87	3.78	.55	.45	.42**	.51**	.24**	.37**	.10	.29**	.14*	-.52**	-				
11 Ausgeglichenheit ^{AVEM 1}	.86	3.53	.71	.14*	.17*	.41**	-.05	.01	-.29**	-.10	.44**	-.39**	.32**	-			
12 Erfolgserleben im Beruf ^{AVEM 1}	.92	4.09	.64	.49**	.29**	.50**	.05	.34**	-.01	.14*	.19*	-.33**	.42**	.19**	-		
13 Lebenszufriedenheit ^{AVEM 1}	.87	4.01	.63	.41**	.23**	.45**	.04	.14*	-.17*	-.04	.26**	-.38**	.32**	.36**	.56**	--	
14 soziale Unterstützung ^{AVEM 1}	.88	4.17	.70	.25**	.27**	.37**	.12	.13	-.25**	.10	.20**	-.28**	.30**	.28**	.25**	.55**	-

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, * $p < .05$, ** $p < .01$. ¹ = Skala von 1-5; ² = Skala 1-4; ^{AVEM} = Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, ^{FIT} = Fit für den Lehrerberuf; *N* = 218.

A5: KOMPETENZTAGEBUCH



Gestärkt für den Lehrerberuf Tagebuch

*„Betrachte den Menschen als ein Bergwerk,
reich an Edelsteinen von unschätzbarem Wert.
Nur die Erziehung kann bewirken, dass es seine Schätze enthüllt
und die Menschheit daraus Nutzen ziehen kann.“*

Bahá'u'lláh

Name:

„Edelsteine ans Licht bringen“
Ausbau einer berufsbezogenen Kompetenz
(nach dem Zieleffektivitätstraining von Dargel, 2006)

Bitte wählen Sie eine **berufsbezogene Kompetenz** aus, die bei Ihnen schon relativ stark ausgeprägt ist und an der Sie in den **kommenden 8 Wochen** noch weiter arbeiten möchten.

Langfristiges Ziel

Wenn Sie eine Kompetenz ausgewählt haben, beschreiben Sie sie bitte in 1-2 Sätzen. Außerdem bitten wir Sie, den ersten Satz jedes Anliegens mit dem Wort **„Ich“** zu beginnen und z.B. wie folgt zu formulieren:

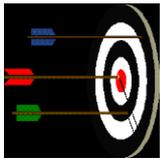
Ich möchte ... Ich will ... Ich strebe an ... Ich hoffe ... Ich versuche ...

Ich bemühe mich ... Ich habe vor ... Ich denke darüber nach ...

Konkretisierung des Ziels

Untergliedern Sie das obige Ziel in Teilziele. Beschreiben Sie konkret, wie Sie bei der Umsetzung vorgehen möchten.

Positive Konsequenzen



Nachdem Sie das Ziel beschrieben haben, bitten wir Sie, dass Sie sich positive Konsequenzen vorstellen, die sich für Sie ergeben, **während** Sie etwas für Ihr Ziel tun und **wenn Sie Ihr Ziel realisiert haben werden**.

Stellen Sie sich dafür zum einen konkret die Situation vor, in der Sie Ihr Ziel gerade verwirklicht haben und zum anderen die Situation, in der Sie Ihr Ziel verfolgen.

Beschreiben Sie jede positive Konsequenz in Stichworten so konkret wie möglich!

Welche positiven Konsequenzen ergeben sich für Sie, **wenn Sie das Ziel verwirklicht haben**? Nennen und beschreiben Sie 2 Konsequenzen!

1. Positive Konsequenz

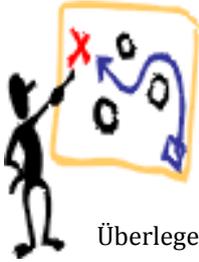
2. Positive Konsequenz

Welche positiven Konsequenzen ergeben sich für Sie, **während** Sie versuchen, das Ziel zu verwirklichen? Nennen und beschreiben Sie 2 Konsequenzen!

1. Positive Konsequenz

2. Positive Konsequenz

Handlungsplan für die nächsten 8 Wochen



Nun möchten wir Sie bitten, für das Ziel auf dem folgenden Blatt **4 Handlungsschritte** zu nennen. Dabei soll es um einzelne Schritte gehen, die Sie in den kommenden Wochen ausführen möchten, um das entsprechende Anliegen zu verwirklichen.

Überlegen Sie außerdem, wann und wo Sie die Handlungsschritte durchführen möchten!

Denken Sie kurz darüber nach und beschreiben Sie dann jeden Handlungsschritt in Stichworten so konkret wie möglich!

Achten Sie darauf, dass jeder Handlungsschritt konkret beschreibt, was Sie in den nächsten Wochen für das betreffende Anliegen tun wollen.

Wie, wann und wo wollen Sie das Anliegen verwirklichen – skizzieren Sie die Handlungsschritte in der entsprechenden Abfolge und nennen Sie jeweils den genauen Zeitpunkt und Ort ihrer Durchführung!

Was ist Ihr erster Handlungsschritt?

Wann beginnen Sie damit?

Bis wann haben Sie das erledigt?

Wo und mit wem führen Sie das durch?

Welche weiteren Handlungsschritte folgen danach?

Verhalten bei Schwierigkeiten



Nennen Sie 2 mögliche Schwierigkeiten, die bei der Verwirklichung des Ziels auftreten könnten.

Was machen Sie, wenn diese Schwierigkeiten tatsächlich auftreten?

Nennen Sie jeweils 2 Möglichkeiten, um die Schwierigkeiten zu bewältigen!

1. Mögliche Schwierigkeit bei meinem Ziel:

Was mache ich, wenn diese Schwierigkeiten auftreten?

a)

b)

2. Mögliche Schwierigkeit bei meinem Ziel:

Was mache ich, wenn diese Schwierigkeiten auftreten?

a)

b)

Welche Ihrer **anderen Stärken** können Ihnen beim Erreichen des Ziels helfen?

Soziale Unterstützung

Wer kann Sie bei der Verwirklichung Ihrer Ziele unterstützen (Freunde, Familienmitglieder, Kommilitonen)? Nennen Sie 2 entsprechende Personen und beschreiben Sie, wie bzw. wodurch sie Sie bei der Realisierung Ihres Handlungsplans unterstützen können (z.B. durch Informationen, Geld, emotionale Unterstützung, Beratung).

Übung: Drei gute Dinge (nach Seligman et al., 2005)

„Glück gibt es nur, wenn wir vom morgen nichts verlangen und
vom heute dankbar annehmen was es bringt.“

Hermann Hesse (1877-1962)

Es wurde festgestellt, dass Dankbarkeit ein Charaktermerkmal ist, das sehr eng mit Glück verbunden ist. Diese einfache Übung konnte nachweislich das individuelle Wohlbefinden erhöhen, solange diese Übung regelmäßig und aufmerksam praktiziert wird (Seligman et al., 2005).

Überlegen Sie sich am Abend jedes Tages 3 gute Dinge, die Ihnen an diesem Tag passiert sind oder Situationen, in denen alles gut gelaufen ist und für die Sie dankbar sind.

Wenn Sie gleichzeitig auch überlegen, warum diese Dinge heute in Ihrem Leben passiert sind, werden Sie an vielen Situationen feststellen, dass diese mitunter ein Resultat Ihrer eigenen Bemühungen, Aktivitäten und Stärken sind. Das alte Sprichwort, „Man erntet was man sät“, kann auf viele tägliche Situationen angewendet werden.

1. Erfreulicher Moment

Warum ist es mir passiert? Was hat es mit meinen Stärken zu tun?

2. Erfreulicher Moment

Warum ist es mir passiert? Was hat es mit meinen Stärken zu tun?

3. Erfreulicher Moment

Warum ist es mir passiert? Was hat es mit meinen Stärken zu tun?

Übung: Dankbarkeitsbrief und -besuch

(nach Seligman et al., 2005)

Denken Sie an eine Person, die Ihnen sehr viel bedeutet oder die etwas Wichtiges für Sie getan hat und bei der Sie sich dafür nun ganz besonders bedanken möchten. Schreiben Sie einen Brief an diese Person, in dem Sie Ihre Dankbarkeit für ihre Unterstützung zum Ausdruck bringen und der Person deutlich machen, wo ihre Stärken liegen. Vereinbaren Sie eine Gelegenheit, zu der Sie den Brief persönlich übergeben und vorlesen können.

Wochentag und Datum: _____

3 gute Dinge, für die ich dankbar bin

Welche Stärken habe ich heute gezeigt?

Was habe ich für die Verwirklichung meiner Ziele getan?

Wochentag und Datum: _____

3 gute Dinge, für die ich dankbar bin

Welche Stärken habe ich heute gezeigt?

Was habe ich für die Verwirklichung meiner Ziele getan?

Wochentag und Datum: _____

3 gute Dinge, für die ich dankbar bin

Welche Stärken habe ich heute gezeigt?

Was habe ich für die Verwirklichung meiner Ziele getan?

Erklärung

„Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbstständig und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht.“

Potsdam, im August 2012