

Sabine Weiß, Annika Braun, Philipp Schlotter, Andreas Hillert & Ewald Kiel

## **Kann man sich im Referendariat erholen? Eine clusteranalytische Studie zum Erholungsverhalten von Lehramtsreferendaren**

**Zusammenfassung:** Die vorliegende Studie geht dem Erholungsverhalten angehender Lehrer im Referendariat nach – einer Berufsphase, die durch ein hohes zu bewältigendes Arbeitspensum charakterisiert ist. Mittels Clusteranalyse werden anhand von Dimensionen wie Distanzierung von der Arbeit/Ausbildung und Schöpfen neuer Kräfte zwei unterschiedliche Erholungsmuster ermittelt. Ein varianzanalytischer Vergleich zeigt auf, dass Lehramtsanwärter mit günstigerem Erholungsmuster ihre Tätigkeit als (angehende) Lehrpersonen und die Rahmenbedingungen der Ausbildung positiver bewerten. Sie verfügen auch über eine günstigere Ausprägung personaler Merkmale in Hinblick auf u.a. Stressbewältigungsstrategien und Selbstwirksamkeit. Daraus werden Maßnahmen zur Erholungsförderung in der zweiten Ausbildungsphase abgeleitet.

Schlüsselwörter: Clusteranalyse – Distanzierung – Erholung – Referendariat - Selbstwirksamkeit

**Is recovery possible during in-service teacher training? A cluster-analytical study on recovery-related behavior of teacher trainees**

**Abstract:** The present study focuses on recovery-related behavior of prospective teachers during in-service teacher training. A high workload is distinctive of this stage in career. Cluster analyses reveal two different profiles relating to dimensions such as detachment from work and recuperation. ANOVAs show that teacher trainees characterized by a more favorable recovery-related behavior estimate their activity as a teacher and the occupational framework conditions more positively. These prospective teachers are also marked by a higher attribute level of stress management strategies and self-efficacy. Recommendations promoting recovery-related behavior during in-service teacher training are derived from the results.

Key words: cluster analysis – detachment – recovery – in-service teacher training – self-efficacy

### **1. Einleitung**

In Berufen und Berufsphasen, die durch ein breites Anforderungsspektrum und vielfältige Belastungen charakterisiert sind, kommt einem Ausgleich der Beanspruchungsfolgen, der Erholung, hohe Relevanz zu. Für Lehrkräfte liegen dazu national und international nur vereinzelte Untersuchungen (Cropley et al. 2006, Cropley/Millward Purvis 2003, Gnau 2009) vor. Lehramtsanwärter wurden bisher in Studien nicht berücksichtigt. Eine Auseinandersetzung mit der Erholung von Referendaren stellt ein wichtiges Forschungsdesiderat dar, denn zum einen ist dieser Berufsabschnitt mit hohem Belastungserleben (Klusmann et al. 2012, Schubarth et al. 2007) und negativen Konsequenzen für das individuelle Befinden der Lehramtsanwärter (Christ 2004) assoziiert. Zum anderen „erlernen“ angehende Lehrer in dieser Phase der beruflichen Sozialisation

ihren Beruf, es wird somit auch der Grundstein für die Balance von Arbeit und Erholung gelegt.

Die vorliegende Untersuchung greift dieses Desiderat auf und thematisiert Erholung von Referendaren. Eine theoretische Hinführung erfolgt vor dem Hintergrund transaktionaler Ansätze (vgl. Lazarus 1999), wonach berufliche Anforderungen und (mögliche) Stressoren individuellen Bewertungsprozessen unterliegen. Mittels Clusteranalysen werden Gruppen von Lehramtsanwärtern hinsichtlich verschiedener Erholungsdimensionen ermittelt, die in einem zweiten Schritt nach der individuellen Wahrnehmung der Ausbildungsbedingungen und personalen Merkmalen verglichen werden. Dieses Vorgehen dient insbesondere einer Identifizierung derjenigen Referendare, die in Bezug auf Erholungsprozesse bzw. die Initiierung von Erholungsaktivitäten Unterstützung benötigen. Auf den Befunden aufbauend werden entsprechende Ansatzpunkte für die zweite Ausbildungsphase diskutiert.

## **2. Das Spannungsfeld von Arbeit und Erholung im Lehramtsreferendariat**

### **2.1 Arbeitssituation im Referendariat**

Die Arbeitssituation von Lehramtsanwärtern schlägt sich in speziellen Belastungen und Erholungserfordernissen nieder. Der Beginn des Vorbereitungsdienstes bedeutet den Eintritt in einen Beruf, der durch ein breites Anforderungsspektrum, viele Erwartungsträger mit häufig widersprüchlichen Anliegen (Rothland 2013) und vielfältige Belastungsfaktoren (z.B. Krause/Dorsewagen 2014) gekennzeichnet ist. Angehende Lehrer beklagen den Übergang in die Praxis als hochgradig stressinduzierend (vgl. Klusmann et al. 2012, Watt/Richardson 2005). Sie erleben das in der ersten Ausbildungsphase erworbene Wissen als nicht für die Lösung von realitätsnahen Problemstellungen geeignet (Blömeke et al. 2006, Kiel/Pollak 2011). Häufig werden erst nach längerer Zeit und nach negativen Erfahrungen neue Verhaltens- und Einstellungsmuster aufgebaut (Schaarschmidt 2005). Eigenverantwortlicher Unterricht und das Abhängigkeitsverhältnis zu den Ausbildungspersonen, häufig charakterisiert durch Begriffe wie Konformitätsdruck, Anpassungsmechanismen und Persönlichkeitseinschränkungen (Pille 2013, Schaefers 2002), gelten als belastend. Großes Belastungspotenzial im Berufseinstieg haben national und international auch interaktionelle Schwierigkeiten mit Schülern und Kollegen (Döbrich/Abs 2008, Fantilli/McDougall 2009, Schubarth et al. 2007).

Aufgrund der hohen Interaktionsdichte und kaum vorhandener Pausenzeiten kann Stress während der Unterrichtszeit kaum reduziert werden. Daher wären Erholung und Distanzierung nach Ende der Arbeit bzw. zu Hause umso wichtiger (Geurts/Sonntag 2006). Im Lehrerberuf verschwimmen jedoch die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit. Grundsätzlich besteht zwar die Möglichkeit, sich die Arbeit im Vergleich zu anderen Berufsgruppen flexibler einzuteilen und damit Freiräume zur Erholung zu schaffen. Doch führt die enge Verschränkung von Beruf und Privatleben mit einem häuslichen Arbeitsplatz dazu, dass die körperliche Distanzierung und das mentale Abschalten von der Arbeit erschwert sind (Cardenas et al. 2004). Die Freizeit kann häufig nicht ohne den Gedanken an Verpflichtungen genossen werden (Lange 2004).

Lehramtsanwärter müssen in die Aufgabenvielfalt wie auch die Arbeits- und Zeiteinteilung erst hineinwachsen und zusätzlich ausbildungsbezogene Aufgaben erfüllen. Dies schlägt sich in einem hohen Arbeitspensum nieder. Referendare berichten von langen Arbeitszeiten, die häufig ohne Pausen erfolgen und sich in den Abend und die Nacht ziehen, um die Aufgaben des vergangenen Tages nach- und die des nächsten Tages vorzubereiten. Eine Distanzierung von schulischen und ausbildungsbezogenen Belangen fällt dann schwer

(Schubarth et al. 2007). Ebenso reduziert ein hohes Arbeitspensum rein quantitativ potentielle Erholungszeiten. Zudem ist fraglich, ob bei einer hohen und lange andauernden Belastung noch Ressourcen abgerufen werden (können), mittels derer sich Erholung(saktivitäten) initiieren lassen (Sonnentag/Jelden 2009, van Hooff et al. 2007).

## 2.2 Notwendigkeit zur Erholung im Referendariat

Erholung hat die Wiederherstellung von Ressourcen zum Ziel (Geurts/Sonntag 2006). Erholungsverhalten dient somit, folgt man Hobfoll (2001), dem Ressourcengewinn, z.B. durch Initiierung entsprechender Aktivitäten. Eine Voraussetzung für Erholung ist Distanzierungsfähigkeit (*detachment*), die Fähigkeit, sich physisch und mental von der Arbeit zu lösen. Ebenso tragen Entspannung und (herausfordernde, anregende und/oder ablenkende) Aktivitäten dazu bei (Sonntag/Fritz 2007). Erholung, v.a. durch Distanzierung von beruflichen Belangen, ist mit Wohlbefinden, positiver Stimmung und Gesundheit (Sonntag et al. 2008) wie auch mit beruflicher Leistungsfähigkeit und Arbeitsengagement (Kühnel et al. 2009) verbunden. Distanzierung kann auch im Lehrerberuf berufliche Belastungen „abpuffern“ (Schaarschmidt 2005). Besonders bei hoher beruflicher Verausgabung und Belastung – ein Zustand, der den Vorbereitungsdienst charakterisiert (vgl. Christ 2004, Klusmann et al. 2012, Schubarth et al. 2007) – sind Erholungs- und Distanzierungsprozesse nötig. Diese sind beeinflusst durch die Art und Dauer der Tätigkeit sowie die Arbeits- bzw. Ausbildungsbedingungen (vgl. Kallus/Uhlig 2001).

Dass Erholung nicht allen Referendaren gelingt, zeigt Schaarschmidt (2005) im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie. Er beschreibt bei Lehramtsanwärtern zwar eine etwas günstigere Musterverteilung als bei Lehrkräften mit Berufserfahrung. Dennoch ist mit knapp der Hälfte der Referendare eine nicht unerhebliche Zahl durch eine Zuordnung zu einem Risikomuster (Muster A und B) charakterisiert. Beiden Mustern ist ein gering ausgeprägtes Erholungserleben und eine eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit gemeinsam. Für Lehrpersonen aus den genannten Mustern beschreibt Schaarschmidt in diesem Kontext folgende schon unter 2.1 angerissene Problemstellung: Sie sind nicht in der Lage, einen selbsterkannten Handlungsbedarf bezüglich ihres Erholungsverhaltens in konkrete Aktivität umzusetzen bzw. sind mit den unternommenen Aktivitäten unzufrieden. Gerade diese Referendare gilt es zu identifizieren und für diese, zieht man erneut Schaarschmidt (2005, 44) heran, „stabilisierende Maßnahmen“ zu entwickeln.

## 2.3 Die Bedeutung personaler Merkmale für die Erholung

Neben Struktur und Dauer der Tätigkeit unterliegen Erholung und Erholungsaktivitäten individuellen Bewertungsprozessen (vgl. Lazarus 1999). Die diesbezügliche Forschung steckt noch in den Anfängen (Geurts/Sonntag 2006), für Lehramtsanwärter besteht dazu keine Befundlage. Es lassen sich einige Ergebnisse zu Lehrkräften und anderen Berufen heranziehen, die auf die Bedeutung personaler Merkmale verweisen.

Erholung, insbesondere Distanzierungsprozesse, sind mit der individuell unterschiedlich ausgeprägten Neigung zur Ruminaton, dem unablässigen Grübeln über berufliche Belastungssituationen, verbunden (Geurts/Sonntag 2006). So haben Lehrkräfte mit hohem Belastungserleben bei gleichzeitig geringer Kontrolle am Arbeitsplatz nach der Arbeit Schwierigkeiten, sich zu distanzieren, und geben an, gedanklich länger um tätigkeitsbezogene Probleme zu kreisen (Cropley/Millward Purvis 2003). Als problematisch für die Distanzierungsfähigkeit erweist sich auch eine zu hohe Identifizierung mit der Arbeit, wenn dem Beruf die einzig zentrale Rolle im Leben zukommt und sich das Selbstwertgefühl

fast ausschließlich aus dem beruflichen Handeln speist (Kühnel et al. 2009, Sonnentag/Kruel 2006).

Sonnentag/Fritz (2007) zeigen auf, dass Stressbewältigungsmuster, wie z.B. die Annahme von sozialer Unterstützung, mit (gelungener) Erholung zusammenhängen. Offen bleibt die Frage, ob sich diese Befunde auf Lehramtsanwärter übertragen lassen.

## 2.4 Erholungsaktivitäten

Erholungsaktivitäten lassen sich nach dem Grad an Aktivität in eher passive Verhaltensweisen (z.B. Fernsehen) und aktive Beschäftigungen körperlicher (z.B. Sport) oder sozialer Art (z.B. Unternehmungen mit Freunden) einteilen (Geurts/Sonnentag 2006, Kallus/Uhlig 2001). Sonnentag/Fritz (2007) differenzieren nach Entspannung und Ablenkung/Distanzierung. Entscheidend für die Erholung ist die subjektive Einschätzung einer Aktivität als erholsam (Sonnentag/Natter 2004). Erholung ist nicht ausschließlich mit der Wiederherstellung einer verminderten ermüdungsbedingten (körperlichen) Leistungsfähigkeit gleichzusetzen. Sie erstreckt sich auf unterschiedliche Beanspruchungsfolgen und kann z.B. nach Ermüdung „Energie tanken“ bedeuten, nach Monotonie mit „etwas Anregendes machen“, nach psychischem Stress mit „zur Ruhe kommen“ und nach psychischer Sättigung mit „etwas Sinnvolles tun“ beschrieben werden (Allmer 1996, 44). Es gibt aber Hinweise, dass aktive Tätigkeiten wie Sport Erholungsprozesse besonders begünstigen (Rook/Zijlstra 2006). Zu deren Initiierung sind allerdings Ressourcen nötig, die in beruflichen Belastungssituationen häufig nicht abgerufen werden (können) (Sonnentag/Jelden 2009, van Hooff et al. 2007), z.B. wenn im Vorbereitungsdienst am Abend und in der Nacht gearbeitet wird. Positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden zeigen sich auch bei sozialen Aktivitäten (Fritz/Sonnentag 2005). In Berufen mit hoher Interaktionsdichte, wie der Lehrerberuf einer ist (Philipp 2010), können soziale Aktivitäten in der Freizeit aber auch belastend und wenig erholsam wirken (Sonnentag/Natter 2004). Erholung scheint v.a. erreicht zu werden, wenn in der Freizeit andere „Systeme“ beansprucht werden als in der Arbeitszeit (Geurts/Sonnentag 2006).

## 3. Fragestellung

Aus den Anforderungen von Berufseinstieg und Vorbereitungsdienst (vgl. Fantilli/McDougall 2009, Schubarth et al. 2007), wie u.a. einem hohen und häufig über die „regulären“ Arbeitszeiten hinaus zu absolvierenden Arbeitspensum, resultiert die Notwendigkeit einer (gedanklichen) Distanzierung und Erholung. Gegenwärtig lassen sich dazu keine Aussagen für Referendare treffen.

Die vorliegende Untersuchung erfasst Erholung durch die Dimensionen *Recuperation* (*neue Kräfte schöpfen*), *Detachment* (*Distanzierung*), *Stimulation/Anregung* und *Ablenkung* (vgl. Gnaul 2009, siehe 4.2). Diese Dimensionen werden in einem ersten Schritt für Clusteranalysen herangezogen. Befunden zu anderen Berufsgruppen, wie gerade geschildert, sowie transaktionalen Ansätzen zufolge (vgl. Lazarus 1999) ist für Erholung einerseits die Beschaffenheit von Arbeitsbedingungen bedeutsam. Andererseits entscheidet auch die subjektive Bewertung darüber (mit), ob Erholung initiiert wird bzw. gelingt. Daher erfolgt in einem zweiten Schritt ein Vergleich der Cluster danach, inwieweit Erholung mit der Person des Lehramtsanwärters assoziiert ist. Personale Merkmale und die individuelle Bewertung ausbildungsbezogener Aspekte finden Berücksichtigung. Dazu werden etablierte Messinstrumente zu Selbstwirksamkeit, Bewältigungsmuster, dysfunktionalen Kognitionen (für eine nähere Beschreibung vgl. 4.2) und Rumination verwendet. Zudem kommt ein im

Rahmen des Projekts konzipiertes Messinstrument zum Referendariat (Braun et al. im Druck, Weiß et al. 2014) zum Einsatz, das auf den Vorbereitungsdienst kennzeichnende Dimensionen wie u.a. das Agieren in der Lehrerrolle, die Ausbildungsbedingungen usw. fokussiert.

Da bisher entsprechende Forschungsbefunde fehlen, geht die vorliegende Untersuchung hypothesengenerierend vor und basiert auf folgenden Fragestellungen:

1. Lassen sich Gruppen identifizieren, die sich hinsichtlich Erholung im Referendariat (Recuperation, Detachment, Stimulation/Anregung, Ablenkung) unterscheiden?
2. Differieren diese Gruppen nach Schulart (Realschule, Gymnasium)?
3. Differieren diese Gruppen in Bezug auf die Initiierung von Erholungsaktivitäten?
4. Unterscheiden sich diese Gruppen in der Wahrnehmung der Ausbildungssituation (Agieren in der Lehrerrolle, Eingebundenheit ins Lehrerkollegium, Unterstützung durch Mitreferendare, Ausbildungsbedingungen)?
5. Bestehen zwischen diesen Gruppen Unterschiede in Hinblick auf personale Merkmale (Selbstwirksamkeit, Rumination, Bewältigungsstrategien, dysfunktionale Kognitionen)?

## 4. Methode

### 4.1 Projektzusammenhang

Die vorliegende Untersuchung ist Teil des Projekts *LeguPan – Lehrgesundheit: Prävention an Schulen für Referendarinnen und Referendare*, das vom Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München in Kooperation mit der Klinik Roseneck in Prien durchgeführt wird. In diesem Projekt stehen in einem ersten Schritt die Erhebung der Befindlichkeit von Referendaren sowie die Wahrnehmung des Referendariats in den Schularten Realschule und Gymnasium im Mittelpunkt. Darauf folgend zielt es auf gesundheitsbezogene Prävention ab, indem berufsspezifischen Belastungen durch eine präventive Schulung entgegengewirkt wird. Die durchgeführten Maßnahmen werden von einer Evaluation begleitet. Den Maßnahmen geht drei Monate vor Durchführung eine erste Erhebung (Wartekontrollgruppe) voraus, auf der die vorliegende Untersuchung basiert.

### 4.2 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst 246 Referendare der Schularten Realschule und Gymnasium in Bayern. Diese Eingrenzung ist darin begründet, dass diese beiden Schularten ähnlichen administrativen Strukturen und Ausbildungsbedingungen unterliegen. Grund- und Mittelschule differieren bezüglich der organisatorischen Struktur untereinander sowie deutlich zu den Schularten Realschule und Gymnasium. Die Rekrutierung erfolgte über eine Ausschreibung für die Teilnahme an der zuvor erwähnten Trainingsmaßnahme. Aus den Bewerbern wurden in einem Zufallsverfahren so viele Lehramtsanwärter ausgewählt, wie Trainingsplätze zur Verfügung standen (siehe Tab. 1).

**Tab. 1:** Verteilung der Referendare nach Schulart und Geschlecht

Schulart	gesamt	Geschlecht	
		weiblich	männlich
Realschule	102	80 (32,5 %)	22 (8,9 %)
Gymnasium	144	117 (47,6 %)	27 (11,0 %)
<b>Gesamt</b>	<b>246</b>	<b>197 (80,1 %)</b>	<b>49 (19,9 %)</b>

Das Durchschnittsalter beträgt 27.0 Jahre (SD = 3.02). Zum Befragungszeitpunkt befinden sich die Referendare im zweiten Ausbildungsabschnitt: Sie sind an einer Einsatzschule

stationiert und unterrichten dort eigenverantwortlich. Dabei werden sie von Betreuungslehrkräften, „schulischen Mentoren vor Ort“, und Seminarlehrkräften im Ausbildungsseminar betreut.

### 4.3 Messinstrumente

#### *Erholung und Erholungsaktivitäten*

*Erholung.* Das Instrument von Gnau (2009) erfasst, wie Erholung emotional und kognitiv wahrgenommen wird. Die Items beschreiben mögliche Erholungseffekte innerhalb der letzten Woche. Mit den verwendeten Daten wurde das Reliabilitätskriterium Cronbach's  $\alpha$  neu berechnet. Den Skalen liegt ein vierstufiges Rating von „0 = nie“ bis „3 = häufig“ zugrunde. Tabelle 2 stellt diese mit Beispielitem dar.

**Tab. 2:** Skalen des Erholung

Skala	Items	Beispielitem	Alpha
<i>Recuperation (Neue Kräfte sammeln)</i>	5	Ich habe neue Kräfte getankt.	.88
<i>Detachment (Gedankliche Distanzierung)</i>	3	Ich habe die Arbeit ganz vergessen können.	.93
<i>Stimulation/Anregung</i>	4	Ich bin zu neuen Ideen und Plänen angeregt worden.	.82
<i>Ablenkung</i>	2	Ich habe so etwas Interessantes unternommen, dass ich alles Belastende ganz vergaß.	.79

*Erholungsaktivitäten.* Gnau (2009) differenziert in der Beschreibung ihres Instruments zu den Erholungsaktivitäten nach der Art der Aktivitäten (z.B. sportlich, entspannend). Mittels Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung) wurden die in Tabelle 3 dargestellten Faktoren identifiziert. Diesen liegt ein Rating von „0“ bis „4“ zugrunde. Auch für dieses Instrument wurde das Reliabilitätskriterium Cronbach's  $\alpha$  neu berechnet.

**Tab. 3:** Faktoren der Erholungsaktivitäten

Skala	Items	Beispielitem	Alpha
<i>Soziale Aktivitäten</i>	8	... habe ich mit Freunden einen gemütlichen Abend verbracht.	.78
<i>Kreative Aktivitäten</i>	5	...bin ich entspannt einer angenehmen Tätigkeit nachgegangen, z.B. Malen, Kochen oder andere Hobbies.	.71
<i>Aktivitäten draußen</i>	3	...habe ich entspannt Zeit in der Natur verbracht, z.B. im Park, Wald oder am Fluss und See.	.82
<i>Sport- und Wellnessaktivitäten</i>	4	...habe ich etwas für meine Fitness/Ausdauer getan, z.B. Jogging, Walking, Radfahren, Schwimmen.	.72

### Messinstrument zum Erleben des Referendariats

Zur Erfassung der Wahrnehmung des Referendariats wurde im Rahmen des beschriebenen Projekts ein Instrument konstruiert (vgl. z.B. Braun et al. im Druck, Weiß et al. 2014). Grundlage bildeten einerseits theoretische Bezüge, andererseits die (geringe) empirische Befundlage (z.B. Döbrich/Abs 2008, Schubarth et al. 2007). Es wurden den Vorbereitungsdienst kennzeichnende Aspekte identifiziert und daraus Items formuliert. Zur Validierung wurde ein Pretest an drei Einsatzschulen durchgeführt, um das Instrument auf Verständlichkeit und inhaltliche Passung zu prüfen. Den Items liegt ein sechsstufiges Rating von „0 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „5 = trifft voll und ganz zu“ zugrunde.

Der Fragebogen wurde mittels Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung) ausgewertet. Items mit einer Ladung < .4 und Doppelladungen wurden ausgeschlossen. Die resultierenden Faktoren zeigen zufriedenstellende bis meist gute Reliabilitätswerte (Cronbach's  $\alpha > .73$ ) (vgl. Tab. 4).

**Tab. 4:** Faktoren des Erlebens des Referendariats

<b>Faktor</b>	<b>Items</b>	<b>Beispielitem</b>	<b>Alpha</b>
<i>Kompetenzerleben in der Rolle als Lehrkraft</i>	8	Ich fühle mich für meine pädagogisch-psychologischen Aufgaben kompetent.	.84
<i>Eingebundenheit in das Lehrerkollegium</i>	8	Ich werde in Entscheidungen im Lehrerkollegium immer eingebunden.	.84
<i>Unterstützung durch Mitreferendare</i>	5	Die Arbeitsatmosphäre in unserer Referendarsgruppe empfinde ich als angenehm.	.87
<i>Förderliche Ausbildungsbedingungen</i>	6	Die Kriterien, nach denen ich bewertet werde, sind für mich klar und transparent.	.80
<i>Unsicherheiten in der Lehrerrolle</i>	7	Zugleich Lehrende/r und Lernende/r zu sein, stellt für mich eine große Herausforderung dar.	.73

### Messinstrumente zu personalen Merkmalen

*Bewältigungsmuster.* Die Bewältigungsmuster werden durch das Messinstrument von Lehr et al. (2008) erfasst. Die Skalen setzen sich aus jeweils 4 Items zusammen, mit einem fünfstufigen Rating von „0 = stimmt überhaupt nicht“ bis „4 = stimmt voll und ganz“. Folgende Skalen gehen in die Auswertung ein:

**Tab. 5:** Bewältigungsmuster

<b>Faktor</b>	<b>Items</b>	<b>Beispielitem</b>	<b>Alpha</b>
<i>Aufsuchen von positivem Erleben</i>	4	Wenn mich Belastungen aus dem Gleichgewicht bringen ... beschäftige ich mich mit etwas Angenehmen.	.91
<i>Entspannung</i>	4	... tue ich etwas zu meiner Entspannung	.83
<i>Resignation</i>	4	... neige ich dazu alles sinnlos zu finden.	.87
<i>Situationskontrolle</i>	4	... ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursachen.	.81
<i>Sozialer Rückzug</i>	4	... meide ich Menschen.	.89

*Dysfunktionale Kognitionen.* Dysfunktionale Kognitionen sind verzerrte, negative oder unangemessene Denkschemata, die für das Erreichen eines Zieles hinderlich sind. Sie können in anstrengenden Situationen stressfördernd wirken. Das verwendete

Messinstrument von Trageser (2010) stützt sich auf die *Skala dysfunktionaler Einstellungen* (Hautzinger et al. 1985), den *Fragebogen irrationaler Einstellungen* (Klages 1990), die *Frost Multidimensional Perfectionism Scale* (deutsche Version, Stöber 1995) und eine neu entwickelte Skala zur Meidung sozialer Unterstützung. Alle Skalen setzen sich aus jeweils 4 Items zusammen, mit einem fünfstufigen Rating von „0 = stimmt überhaupt nicht“ bis „4 = stimmt voll und ganz“.

**Tab. 6:** Dysfunktionale Kognitionen

<b>Faktor</b>	<b>Items</b>	<b>Beispielitem</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<i>Internalisierung von Misserfolg</i>	4	Ich gebe mir gewöhnlich selbst die Schuld, wenn die Dinge sich nicht gut entwickeln.	.90
<i>Wertverlust bei Versagen</i>	4	Wenn ich bei meiner Arbeit versage, bin ich als ganzer Mensch ein Versager.	.88
<i>Risikovermeidung</i>	4	Etwas zu tun, wenn ich nicht genau weiß, was auf mich zukommt, wäre schrecklich.	.85
<i>Meidung sozialer Unterstützung</i>	4	Wenn ich um Unterstützung bitte, ist das ein Zeichen meiner Inkompetenz und Schwäche.	.89

*Rumination.* Diese wird durch die Subskala *Brooding* der *Ruminative Responses Scale* (Treyner et al. 2003) abgebildet. Sie setzt sich aus fünf Items (Wie oft haben Sie in den letzten beiden Wochen ... den Gedanken gehabt: Womit habe ich das verdient?) mit einem vierstufigen Rating von „0 = nie“ bis „3 = häufig“ zusammen ( $\alpha = .83$ ).

*Selbstwirksamkeit.* Diese wird mit der lehrerspezifischen Version von Schmitz/Schwarzer (2000) erhoben. Die Skala umfasst zehn Items (Ich kann gute Ideen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen) mit einem vierstufigen Rating von „0 = stimmt nicht“ bis „3 = stimmt genau“ ( $\alpha = .80$ ).

#### **4.4 Vorgehen**

Um den im theoretischen Aufriss begründeten und unter 3. formulieren Fragestellungen zur Erholung nachzugehen, wird das Vorgehen der Clusteranalyse gewählt; dieses wird zudem durch eine Diskriminanzanalyse ergänzt. Eine Clusteranalyse ist ein Verfahren, mittels dem Ähnlichkeitsstrukturen in Datensätzen aufgedeckt werden können (Bortz/Schuster 2010). Sie verfolgt das Ziel „ähnliche Objekte“, in diesem Fall Lehramtsanwärter mit ähnlichen Konstellationen bezüglich Erholung, in Gruppen (Cluster) einzuteilen. Diese Cluster dienen dann einer Beschreibung von Mustern und Gemeinsamkeiten. Ein Cluster, eine Gruppe mit bestimmten gemeinsamen Merkmalen, kann wiederum darauf überprüft werden, aus welchen Personen genau es sich zusammensetzt – auf die vorliegende Untersuchung bezogen, welche Schulart die Referendare gewählt haben, die ein ähnliches Profil aufweisen.

In der vorliegenden Studie sollen nicht (nur) Zusammenhänge zwischen Erholungsverhalten und personalen Merkmalen untersucht werden. Das Vorgehen hat insbesondere eine Identifizierung derjenigen Lehramtsanwärter zum Ziel, deren Erholungsverhalten, lehnt man sich an Schaarschmidt (2005) an, weniger zielführend ist bzw. nicht in einem zufriedenstellenden Maße gelingt. Denn für diese, so Schaarschmidt, erscheint es umso dringlicher, entsprechende Unterstützungsangebote zu entwickeln (154).



## 5. Ergebnisse

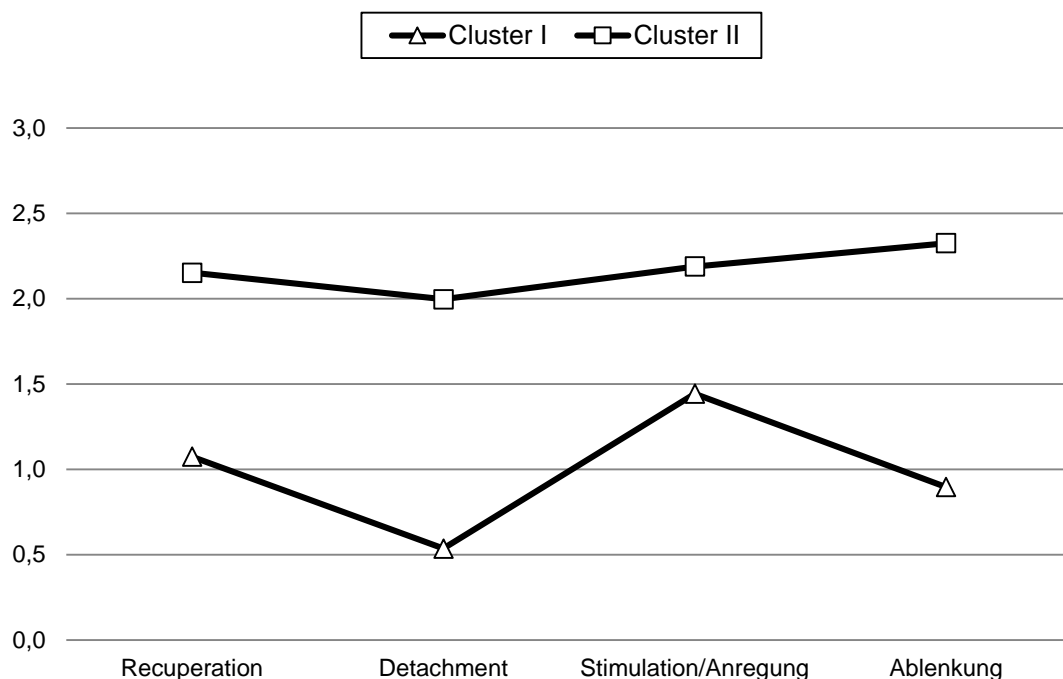
Durch Clusteranalysen werden zuerst Gruppen bezüglich der Erholung ermittelt (5.1); dabei findet auch die gewählte Schulart Berücksichtigung. Diese werden dann mittels ANOVA nach Erholungsaktivitäten (5.2), der Wahrnehmung von Arbeits-/Ausbildungsbedingungen (5.3) und personalen Merkmalen (5.4) verglichen.

### 5.1 Identifikation und Beschreibung der Cluster

*Fragestellung 1: Lassen sich Gruppen identifizieren, die sich hinsichtlich Erholung im Referendariat (Recuperation, Detachment, Stimulation/Anregung, Ablenkung) unterscheiden?*

*Fragestellung 2: Differieren diese Gruppen nach Schulart (Realschule, Gymnasium)?*

Mittels einer hierarchischen Clusteranalyse nach dem WARD-Verfahren lassen sich zwei Cluster identifizieren. Um die Lösung zu optimieren, wurden die Clusterzentren bestimmt und eine iterativ-partitionierende Clusterzentrenanalyse nach dem k-means-Algorithmus durchgeführt. Diese führte zu einer Neuuzuordnung von 28 Personen (11 %). Die Konvergenz wurde nach fünf Iterationen erreicht. Cluster I umfasst 140 Studierende, Cluster II 106 Studierende. Abbildung 1 zeigt die Clusterzentren der zwei Gruppen. Tabelle 7 gibt die Ergebnisse des varianzanalytischen Vergleichs der Faktoren des Erholungserlebens zwischen den Clustern wieder. Zusätzlich wird die Effektstärke  $d$  (Cohen 1988) mit G\*Power (Faul et al. 2009) berechnet.



**Abb. 1:** Clusterzentren der Clustergruppen

Tab. 7: Ergebnisse der Clusteranalyse zu den Faktoren des Erholungserlebens

Erlebensdimension der Erholung	M (SD) Cluster I (n = 140)	M (SD) Cluster II (n = 106)	F (1,244)	d	p
<i>Recuperation</i>	1.07 (.47)	2.15 (.53)	282.40	2.17	< .01
<i>Detachment</i>	.54 (.53)	2.00 (.74)	327.96	2.33	< .01
<i>Stimulation/Anregung</i>	1.44 (.60)	2.19 (.59)	95.74	1.26	< .01
<i>Ablenkung</i>	.90 (.61)	2.33 (.56)	356.71	2.44	< .01

Für alle Erlebensdimensionen der Erholung zeigen sich signifikante Unterschiede auf dem Niveau von  $p < .01$ . Die Effektstärken verweisen durchwegs auf große Effekte.

Tabelle 8 zeigt die Verteilung der Referendare nach Schulart auf.

Tab. 8: Verteilung auf die Cluster nach Schulart (mit Standardresiduen)

Schulart		Cluster I	Cluster II
<i>Realschule</i>	102 (100 %)	56 (54.9 %)	46 (45.1 %)
	Standardresiduum	-0.3	0.3
<i>Gymnasium</i>	144 (100 %)	84 (58.3 %)	60 (41.7 %)
	Standardresiduum	0.2	-0.3

Die beiden Cluster differieren nicht bezüglich der Schularten Realschule und Gymnasium ( $\chi^2_{(df=1)} = .287$ ; n.s.).

#### Cluster I

Dieses Cluster mit 140 Referendaren ist durch eine ungünstigere Ausprägung aller Aspekte der Erholung charakterisiert. Die Lehramtsanwärter berichten, Erholungsphasen weniger gut nutzen zu können, um neue Kräfte zu sammeln (*Recuperation*). Die gedankliche Distanzierung und Ablenkung von schulischen Belastungen und Problemen (*Detachment*) sind erschwert bzw. gelingt weniger. Die Referendare äußern zudem, in Erholungsphasen weniger zur Entwicklung von neuen Ideen und Plänen angeregt worden zu sein und weniger bereichernde Erfahrungen gemacht zu haben.

#### Cluster II

Dieses Cluster setzt sich aus 106 Lehramtsanwärtinnen zusammen, die in allen Aspekten des Erholungsverhaltens eine günstigere Ausprägung aufweisen als Cluster I. So gelingt es diesen Referendaren besser, Erholungsphasen zur Sammlung neuer Kräfte zu nutzen und sich von schulischen Belangen abzulenken und zu distanzieren. Erholungsphasen werden als bereichernd erlebt und tragen vermehrt dazu bei, neue Ideen und Pläne zu entwickeln.

## 5.2 Vergleich der Cluster nach Erholungsaktivitäten

Fragestellung 3: Differieren diese Gruppen in Bezug auf die Initiierung von Erholungsaktivitäten?

Der Vergleich der Clustergruppen nach Erholungsaktivitäten erfolgt mittels ANOVA (Tab. 9).

Tab. 9: Vergleich von Erholungsaktivitäten

Erholungsaktivität	M (SD) Cluster I		M (SD) Cluster II		F (1,244)	d	p
Soziale Aktivitäten	1.90	(.69)	2.78	(.73)	91.96	.49	< .01
Kreative Aktivitäten	.81	(.57)	1.57	(.81)	74.29	.42	< .01
Aktivitäten draußen	.84	(.93)	1.78	(1.18)	49.11	.52	< .01
Sport/Wellnessaktivitäten	.45	(.71)	.80	(.88)	11.80	.19	< .01

Es liegen signifikante Unterschiede zwischen den Clustern vor. Referendare in Cluster II weisen höhere Werte bei der Initiierung aller Erholungsaktivitäten auf. Bei den Aktivitäten draußen liegt nach Cohen (1988) ein starker Effekt, bei den sozialen und kreativen Aktivitäten ein mittlerer Effekt sowie bei den Sport- und Wellnessaktivitäten ein kleiner Effekt vor.

### 5.3 Vergleich der Cluster nach der Wahrnehmung den Arbeits-/Ausbildungsbedingungen

Fragestellung 4: Unterscheiden sich diese Gruppen in der Wahrnehmung der Ausbildungssituation?

Die Befunde des varianzanalytischen Vergleichs der Clustergruppen danach, wie Lehramtsanwärter ihre Ausbildung wahrnehmen, listet Tabelle 10 auf.

Tab. 10: Vergleich der Faktoren des Erlebens des Referendariats

Erlebensdimension	M (SD) Cluster I		M (SD) Cluster II		F (1, 244)	d	p
Kompetenzerleben in der Rolle als Lehrkraft	3.17	(.71)	3.57	(.60)	21.84	.22	< .01
Unsicherheiten in der Lehrerrolle	2.28	(.86)	2.05	(.82)	4.41	.13	< .05
Eingebundenheit in das Lehrerkollegium	3.05	(.84)	3.40	(.82)	10.37	.19	< .01
Unterstützung durch Mitreferendare	3.36	(1.16)	3.66	(1.08)	4.19	.17	< .05
Förderliche Ausbildungsbedingungen	2.04	(.86)	2.26	(.94)	3.69	.12	n.s.

In Cluster II zeigt sich durchgängig eine positivere Wahrnehmung der Ausbildung, die Effekte sind aber klein (Cohen 1988). Das *Kompetenzerleben in der Rolle als Lehrkraft* ist in der Gruppe II höher ausgeprägt, das Agieren in der Lehrerrolle weniger von Unsicherheit getragen. Ebenso wird eine stärkere soziale Eingebundenheit in und Unterstützung von Lehrerkollegium und Mitreferendaren geäußert. Die Skala der Ausbildungsbedingungen differiert nicht.

### 5.4 Vergleich der Cluster nach personalen Variablen

Fragestellung 5: Bestehen zwischen diesen Gruppen Unterschiede in Hinblick auf personale Merkmale?

Tabelle 11 zeigt die Ergebnisse der ANOVA zum Vergleich der Clustergruppen nach personalen Merkmalen.

Tab. 11: Vergleich der personalen Merkmale

Personales Merkmal	M (SD) Cluster I		M (SD) Cluster II		F (1, 244)	d	p
<i>Internalisierung von Misserfolg</i>	2.39	(.90)	1.74	(.88)	32.99	.36	< .01
<i>Wertverlust bei Versagen</i>	1.31	(1.00)	.89	(.90)	11.26	.23	< .01
<i>Risikovermeidung</i>	1.28	(.79)	1.22	(.90)	.36	.03	n.s.
<i>Meidung sozialer Unterstützung</i>	1.01	(.84)	.78	(.76)	5.17	.16	< .05
<i>Sozialer Rückzug</i>	1.43	(1.10)	.97	(1.08)	10.63	.26	< .01
<i>Aufsuchen von positivem Erleben</i>	2.12	(.89)	2.90	(.80)	51.11	.43	< .01
<i>Entspannung</i>	2.07	(.77)	2.63	(.72)	33.98	.31	< .01
<i>Resignation</i>	1.57	(.95)	1.01	(.79)	23.83	.31	< .01
<i>Situationskontrolle</i>	2.42	(.75)	2.77	(.77)	12.79	.23	< .01
<i>Rumination</i>	1.62	(.70)	1.25	(.63)	18.04	.21	< .01
<i>Selbstwirksamkeit</i>	1.86	(.38)	2.04	(.38)	13.36	.23	< .01

Mit Ausnahme der *Risikovermeidung* unterscheiden sich die Gruppen bezüglich der personalen Merkmale signifikant. In Cluster II zeigt sich eine günstigere Ausprägung aller Merkmale. Bei den dysfunktionalen Kognitionen *Internalisierung von Misserfolg*, *Wertverlust bei Versagen* und dem *sozialen Rückzug* liegen mittlere Effekte, bei *Meidung sozialer Unterstützung* ein kleiner Effekt vor (Cohen 1988). Die Lehramtsanwärter in Cluster II sind auch in höherem Maße auf die Bewältigungsmuster *Entspannung*, *Aufsuchen von positivem Erleben* und *Situationskontrolle (offensive Problembewältigung)* charakterisiert und neigen in belastenden Situationen weniger zu *Resignation* (mittlere Effekte, klein bei *Situationskontrolle*). Signifikant sind auch die Unterschiede in der *Selbstwirksamkeit* und der *Rumination* mit mittlerem bzw. kleinem Effekt.

## 6. Diskussion

### 6.1 Erholung im Spannungsfeld der zweiten Ausbildungsphase

In der vorliegenden Studie wird mit Referendaren eine spezifische und als (hoch)belastet beschriebene Berufsgruppe (vgl. Christ 2004, Klusmann et al. 2012, Schubarth et al. 2007) untersucht. Durch Clusteranalysen lassen sich zwei Gruppen von Lehramtsanwärtern ermitteln: Diejenigen mit einem günstigeren Erholungsmuster in Bezug auf u.a. das Schöpfen neuer Kräfte und Distanzierung von der Arbeit bzw. Ausbildung und diejenigen, für die das in geringerem Maße zutrifft. Dass beinahe die Hälfte der Referendare dem günstigeren Erholungsmuster zuzurechnen ist, zeigt, dass in der zweiten Ausbildungsphase Erholungsprozesse ablaufen (können) – ein vor dem Hintergrund des hohen Arbeitspensums und vieler Stressoren bedeutsamer Befund. Dieser spiegelt sich auch in den Aktivitäten wider: Ein günstigeres Erholungsmuster ist mit intensiveren Erholungsaktivitäten sportlicher, kreativer und sozialer Art verbunden (vgl. Fritz/Sonnentag 2005). Zwar sind für die Durchführung von v.a. aktiven Tätigkeiten wie Sport Ressourcen nötig, die in beruflichen Belastungssituationen häufig nicht zur Verfügung stehen (Sonnentag/Jelden 2009, van Hooff et al. 2007). Dennoch gelingt es einem Teil der Lehramtsanwärter, Zeit für Erholung zu „reservieren“ – ein dringend erforderliches Vorgehen, denn bei kontinuierlicher Überbeanspruchung und fehlenden Erholungszyklen können Ressourcen nicht in

ausreichendem Maße wiederhergestellt werden. Es drohen chronische Ermüdung und gesundheitliche Einschränkungen (Geurts/Sonntag 2006, Sonntag et al. 2008).

Diejenigen Referendare mit günstigerem Erholungsmuster bewerten ihre Ausbildung(sbedingungen) positiver: Sie erleben sich in der Lehrerrolle als sicherer, fühlen sich schulisch besser eingebunden und schätzen sich gleichzeitig als selbstwirksamer ein (vgl. Copley/Millward Purvis 2003). Bei Belastung reagieren sie weniger mit Resignation, Grübeln und Rückzug, sondern eher mit Strategien der offensiven Problembewältigung und einem konstruktiven Umgang mit Misserfolgen (vgl. Lehr et al. 2008).

Doch initiieren nicht alle Referendare entsprechende Erholungsprozesse. Eine nicht unerhebliche Zahl von Referendaren kann sich bereits in der Berufseingangsphase weniger gut erholen. Die vorliegende Untersuchung spiegelt somit auch die Befunde von Schaarschmidt (2005) wider, wonach ein nicht zu unterschätzender Teil der Lehramtsanwärter einem Muster mit gering ausgeprägtem Erholungserleben und eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit zugeordnet ist. Solche Ergebnisse sind, neben den angeführten negativen Folgen, auch aus berufsbiografischer Perspektive kritisch zu betrachten. Im Vorbereitungsdienst werden die Grundlagen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen gelegt, so auch für Arbeitseinteilung, Arbeitsrhythmen und die Balance von Arbeit und Erholung – relevant (auch) gerade deshalb, da ein Teil der Arbeit zeitlich flexibel zu Hause erledigt werden kann bzw. muss und damit besondere Distanzierungserfordernisse verbunden sind (vgl. Cardenas et al. 2004, Lange 2004). Referendare, die sich weniger gut erholen, sind u.a. dadurch charakterisiert, dass sie Misserfolg eher auf die eigene Person beziehen und sich abwerten – ähnlich Allmer (1996), der darauf verweist, dass u.a. Personen mit hohen individuellen Leistungsansprüchen und einer Antizipation negativer Konsequenzen (im Sinne eines „Wertverlusts“ der eigenen Person) keine bzw. weniger ausgeprägte Erholungsprozesse initiieren. Zudem geht bei diesen Lehramtsanwärtern das Erleben mangelnder schulischer Eingebundenheit damit einher, soziale Unterstützung in anstrengenden Situationen eher zu meiden und sich zu isolieren – ein Paradox.

Ein solches Muster ist mit weitreichenden Konsequenzen verbunden. Schaarschmidt (2005) spricht von einem Teufelskreis: Der subjektiv empfundene Beschwerdedruck lähmt die Eigeninitiative – wie auch in der vorliegenden Untersuchung, in der dann weniger Erholungsaktivitäten unternommen werden. Mangelnde Eigeninitiative wiederum verschlimmert die Beschwerdelage wie auch die eigene Unzufriedenheit. Schwarzer (1996) konstatiert im Kontext von Mustern wie diesem, dass Gesundheitschancen in eigenverantwortlichem Handeln liegen. Daher sind Klagen von Referendaren, sich während des Vorbereitungsdienstes aufgrund der Rahmenbedingungen bzw. des Arbeitspensums nicht erholen zu können, auch aus der Perspektive ungünstiger Personenmerkmale zu beleuchten, und nicht ausschließlich an den Ausbildungsbedingungen festzumachen. Hierin liegen Ansatzpunkte für präventive Maßnahmen.

## **6.2 Ansätze und Desiderate der Erholungsförderung in der zweiten Ausbildungsphase**

Das übergeordnete Ziel der im Folgenden dargestellten Ansätze liegt darin, die erholungsbezogene Selbstwirksamkeit, die subjektive Einschätzung, die Freizeit auch tatsächlich zur Erholung nutzen zu können, zu fördern (Sonntag/Kruel 2006). Entsprechende Maßnahmen sind für alle Referendare hilfreich. Es gilt die häufig vorherrschende Erwartungshaltung aufzugreifen, sich aufgrund des enormen Arbeitspensums generell nicht erholen zu können bzw. keine Zeit für Freizeitaktivitäten zu haben (vgl. z.B. Berkenfeld 2012), und für Erholungsprozesse zu sensibilisieren.

Daher sollte Erholung im Ausbildungskanon der ersten und zweiten Ausbildungsphasen thematisiert werden. Als wirksam gegen hohe Beanspruchung erweisen sich Entspannungsprogramme auf körperlicher und psychischer Ebene (van der Klink et al. 2001). Diese ließen sich als Bausteine in Trainingsform integrieren. Lehramtsanwärter könnten in diesem Kontext auch von ihren Ausbildern angeleitet werden, bestimmte Zeiten, z.B. zumindest einen Tag des Wochenendes, von beruflichen Verpflichtungen freizuhalten. Idealerweise fügt sich dies ein in ein umfassendes, zu vermittelndes Konzept des Zeit- und Selbstmanagements. Dieses könnte, evtl. im Zusammenwirken mit den Schulen, mit einer gesundheitsförderlichen Gestaltung von Pausen während der Arbeitszeit, z.B. durch entsprechende Rückzugsmöglichkeiten (vgl. Taylor 2005), kombiniert werden.

Ein spezifischeres Desiderat der Praxis ist die Identifikation derjenigen Lehramtsanwärter, die von Unterstützungsangeboten besonderes profitieren könnten, da ihnen zur Erholung notwendige Ressourcen fehlen, so z.B. soziale Unterstützung durch das Lehrerkollegium und die Mitreferendare. Für diese sind Maßnahmen anzudenken, durch die der als negativ und folgenreich einzuschätzende Neigung, sich in anstrengenden Situationen zu isolieren, entgegengewirkt werden kann. Diese Ressourcen können von einigen Referendaren selbst nicht aktualisiert werden. In entsprechende (Trainings)Maßnahmen könnten daher Bausteine einfließen, durch die diese angeleitet werden, sensibel und aufmerksam zu sein für Gedanken des Rückzugs und der Isolation. Kooperation mit anderen Lehrpersonen und den Mitreferendaren (Richter et al. 2011, Steinert et al. 2006) ließe sich initiieren.

Indirekt kann die Erholungsfähigkeit durch die Veränderung negativer kognitiver Prozesse, z.B. der Rumination, und eine Förderung der Distanzierungsfähigkeit ausgebaut werden (vgl. Sonntag/Kruel 2006). Hierzu wäre das Angebot eines an den individuellen Bedürfnissen ausgerichteten Coachings von Bedeutung, das dysfunktionale Kognitionen und Verhaltensweisen identifiziert und in Richtung eines förderlichen Umgangs zu verändern versucht.

Die genannten Fördermaßnahmen zielen aufgrund der Fragestellung der Untersuchung in erster Linie auf die Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten (Verhaltensprävention), könnten aber um bedingungsbezogene Maßnahmen (Verhältnisprävention) ergänzt werden. Sicherlich sind die Möglichkeiten hier begrenzt, aber es gilt bestehende Freiräume zu nutzen, beispielsweise durch eine Entzerrung von Lehrproben und anderen zu erbringenden Prüfungsleistungen. Ebenso könnte die Problematik der engen Verschränkung von Beruf und Freizeit durch die zu Hause zu leistende Arbeit angedacht werden.

## Literatur

- Allmer, H. (1996): Erholung und Gesundheit: Grundlagen, Ergebnisse und Maßnahmen. Göttingen;
- Berkenfeld, J. (2012): Kein Stress im Referendariat. Buxtehude;
- Blömeke, S./Müller, C./Felbrich, A. (2006): Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule, H. 2 (2006), 178-189;
- Bortz, J./Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (7., überarb. Aufl.). Heidelberg;
- Braun, A./Weiß, S./Kiel, E. (im Druck): Wie erleben Lehramtsreferendare den Vorbereitungsdienst? Eine Clusteranalyse zum Erleben der zweiten Ausbildungsphase in Abhängigkeit von personalen Merkmalen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand;

- Bühl, A. (2014): SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse (14., aktual. Aufl.). München;
- Cardenas, R.A./Major, D.A./Bernas, K.H. (2004): Exploring work and family distractions: Antecedents and outcomes. In: International Journal of Stress Management, H. 4 (2004), 346-365;
- Christ, O. (2004): Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat. Dissertation, Philipps-Universität Marburg. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0197/pdf/doc.pdf> (23.06.14);
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale;
- Cropley, M./Dijk, D.-J./Stanley, N. (2006): Job strain, work rumination, and sleep in school teachers. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, H. 2 (2006), 181-196;
- Cropley, M./Millward Purvis, L.J. (2003): Job strain and rumination about work issues during leisure time: A diary study. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, H. 3 (2003), 195-207;
- Döbrich, P./Abs, H.J. (2008): Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen. Frankfurt a.M.;
- Fantilli, R.D./McDougall, D.E. (2009): A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. In: Teaching and Teacher Education, H. 6 (2009), 814-825;
- Faul, F./Erdfelder, E./Buchner, A./Lang, A.-G. (2009): Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. In: Behavior Research Methods, H. 4 (2009), 1149-1160;
- Fritz, C./Sonnentag, S. (2005): Recovery, health, and job performance: Effects of weekend experiences. In: Journal of Occupational Health Psychology, H. 3 (2005), 187-199;
- Gnau, J. (2009): Berufsbezogenes Erholungsverhalten, Schlafqualität und Depressivität. Eine Untersuchung mit Lehrerinnen und Lehrern. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2009/0801/pdf/djg.pdf> (28.7.2014);
- Geurts, S.A.E./Sonnentag, S. (2006): Recovery as an explanatory mechanism in the relation between acute stress reactions and chronic health impairment. In: Scandinavian Journal of Work, Environment and Health, H. 6 (2006), 482-492;
- Hautzinger, M./Luka, U./Trautmann, R.D. (1985): Skala dysfunktionaler Einstellungen - Eine deutsche Version der Dysfunctional Attitude Scale. In: Diagnostica, H. 4 (1985), 312-323;
- Hobfoll, S.E. (2001): The influence of culture, community and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. In: Journal of Applied Psychology, H. 3 (2001), 337-369;
- Kallus, K.W./Uhlig, T. (2001): Erholungsforschung: Neue Perspektiven zum Verständnis von Stress. In: Silbereisen, R.K./Reitzle, M. (Hrsg.): Psychologie 2000. Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena, 2000. Lengerich, 364-379;
- Kiel, E./Pollak, G. (2011): Kritische Situationen im Referendariat bewältigen. Bad Heilbrunn;
- Klages, U. (1990): Fragebogen irrationaler Einstellungen. Göttingen;
- Klusmann, U./Kunter, M./Voss, T./Baumert, J. (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H. 4 (2012), 272-290;
- Krause, A./Dorsewagen, C. (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2., überarb. Aufl.). Münster, 987-1013;

- Kühnel, J./Sonnentag, S./Westman, M. (2009): Does work engagement increase after a short respite? The role of job involvement as a double-edged sword. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, H. 3 (2009), 575-594;
- Lange, H. (2004): Lehrgesundheit, Personalverantwortung und Schulpolitik. In: Hillert, A./Schmitz, E. (Hrsg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen - Folgen - Lösungen*. Stuttgart, 194-203;
- Lazarus, R.S. (1999): *Stress and emotion: A new synthesis*. New York;
- Lehr, D./Schmitz, E./Hillert, A. (2008): Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, H. 1 (2008), 3-16;
- Philipp, A. (2010): *Emotionsregulation im Unterricht und deren Relevanz für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften in Abhängigkeit von der Dauer im Schuldienst*. Verfügbar unter: [http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/7560/pdf/Anja\\_Philipp\\_Dissertation\\_final.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/7560/pdf/Anja_Philipp_Dissertation_final.pdf) (28.7.2014);
- Pille, T. (2013): *Das Referendariat*. Bielefeld;
- Richter, D./Kunter, M./Lüdtke, O./Klusmann, U./Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 1 (2011), 35-59;
- Rook, J.W./Zijlstra, F.R.H. (2006): The contribution of various types of activities to recovery. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, H. 2 (2006), 218-240;
- Rothland, M. (2013): Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde - Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden, 21-39;
- Schaarschmidt, U. (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim, Basel;
- Schaefers, M. (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, H. 1 (2002), 65-90;
- Schmitz, G.S./Schwarzer, R. (2000): Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: *Pädagogische Psychologie*, H. 1 (2000), 12-25;
- Schwarzer, R. (1996): *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen;
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): *Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt a.M.;
- Sonnentag, S./Binnewies, C./Mojza, E.J. (2008): "Did you have a nice evening?" A day-level study on recovery experiences, sleep, and affect. In: *Journal of Applied Psychology*, H. 3 (2008), 674-684;
- Sonnentag, S./Fritz, C. (2007): The recovery experience questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, H. 3 (2007), 204-221;
- Sonnentag, S./Jelden, S. (2009): Job stressors and the pursuit of sport activities: A day-level perspective. In: *Journal of Occupational Health*, H. 2 (2009), 165-181;
- Sonnentag, S./Kruel, U. (2006): Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, H. 2 (2006), 197-217;



- Sonnentag, S./Natter, E. (2004): Flight attendants' daily recovery from work: Is there no place like home? In: International Journal of Stress Management, H. 4 (2004), 366-391;
- Stöber, J. (1995): Frost Multidimensional Perfectionism Scale-Deutsch. Unveröffentlichtes Manuskript. Freie Universität Berlin.
- Steinert, B./Klieme, E./Maag Merki, K./Döbrich, P./Halbheer, U./Kunz, A. (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2 (2006), 185-204;
- Taylor, W.C. (2005): Transforming work breaks to promote health. In: American Journal of Preventive Medicine, H. 5 (2005), 461-465;
- Trageser, C.C. (2010). Dimensionalität dysfunktionaler Kognitionen und Assoziationen zum psychischen Gesundheitsstatus – eine Studie unter Lehrkräften. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2010/0439/pdf/dcct.pdf> (8.2.2011);
- Treynor, W./Gonzalez, R./Nolen-Hoeksema, S. (2003): Rumination reconsidered: A psychometric analysis. In: Cognitive Therapy and Research, H. 3 (2003), 247-259;
- van der Klink, J.J.L./Blonk, R.W.B./Schene, A.H./van Dijk, F.J.H. (2001): The benefits of interventions for work-related stress. In: American Journal of Public Health, H. 2 (2001), 270-276;
- van Hooff, M.L.M./Geurts, S.A.E./Kompier, M.A.J./Taris, T.W. (2007): Workdays, in-between workdays and the weekend: a diary study on effort and recovery. In: International Archives of Occupational and Environmental Health, H. 7 (2007), 599-613;
- Watt, H.M.G./Richardson, P.W. (2005): I've decided to become a teacher: Influences on career change. In: Teaching and Teacher Education, H. 5 (2005), 475-489;
- Weiß, S./Kurz, G./Stanglmayr, K./Kiel, E. (2014): Unterrichtsversuche, Lehrproben, schwierige Schüler, Abhängigkeit – Eine Analyse des Belastungserlebens in der zweiten Ausbildungsphase. In: Pädagogische Rundschau, H. 3 (2014), 307-318;

**AutorInneninformationen:****PD Dr. Sabine Weiß**

ist akademische Rätin aZ am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und systemische Familientherapeutin (DGfS). Ihre Arbeits-/Forschungsschwerpunkte sind die Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden, Gesundheit im Lehrerberuf und Inklusion.

Kontakt: [sabine.weiss@edu.lmu.de](mailto:sabine.weiss@edu.lmu.de)

**Annika Braun**

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und promoviert im Projekt „LeguPan – Lehrergesundheit: Prävention an Schulen für Referendar/innen“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Lehrbelastungsforschung und Prävention, Referendariat und Lehrerbildung, Lehrerprofessionalisierung.

Kontakt: [annika.braun@edu.lmu.de](mailto:annika.braun@edu.lmu.de)



**Philipp Schlotter M.A.**

war bis Mai 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.



**Prof. Dr. Dr. Andreas Hillert**

ist Facharzt für Psychotherapeutische Medizin, Psychiatrie und Psychotherapie. Er ist Chefarzt an der Medizinisch-Psychosomatischen Schön Klinik Roseneck, Prien am Chiemsee, und Dozent an der Katholischen Universität Eichstätt. Interessen und Forschungsschwerpunkt ist die Interaktion von beruflichen Belastungen und psychosomatischer Gesundheit („Burnout“).

Kontakt: [ahillert@schoen-kliniken.de](mailto:ahillert@schoen-kliniken.de)



**Prof. Dr. Ewald Kiel**

ist Ordinarius für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und leitet die Abteilung für Schul- und Unterrichtsforschung. Seine Arbeits-/Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung im Lehrerberuf, Gesundheit im Lehrerberuf und Inklusion.

Kontakt: [kiel@lmu.de](mailto:kiel@lmu.de)