

JULIA WARWAS / JÖRG NEUBAUER / ELENA PANZER

Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte

KURZFASSUNG: Psychosomatische Beanspruchungen im Vorbereitungsdienst wie etwa emotionale Erschöpfung stehen seit Längerem im Fokus der Forschung zur Lehrkräfteausbildung, welche bislang jedoch den berufsschulischen Ausbildungskontext weitestgehend aussparte. Mit einer aktuellen Studie gehen wir der Frage nach, ob das Erschöpfungsniveau angehender Berufsschullehrkräfte systematisch davon abhängt, welche Unterstützung sie von Mentor/innen und Kollegiumsmitgliedern an ihrer Ausbildungsschule erleben. Den Analysen liegen Befragungsdaten von 151 bayerischen Lehramtsanwärter/innen im ersten Referendariatsjahr zugrunde. Mittels typologischer Analysen können fünf Profile wahrgenommener Unterstützung identifiziert werden, die an manchen Ausbildungsschulen eher einseitige Unterstützungsschwerpunkte, an anderen ein engmaschiges Unterstützungsnetzwerk und an wieder anderen gänzlich fehlende Unterstützungsleistungen erkennen lassen. Kovarianzanalytische Befunde zeigen ferner, dass die Einbettung in ein bestimmtes Profil nicht generell, sondern geschlechtsspezifisch mit hohen oder geringen Erschöpfungsgraden verknüpft ist, wenn weitere beanspruchungsrelevante Ressourcen der Lehramtsanwärter/innen konstant gehalten werden. Dabei leistet der berufliche Optimismus eigenständige Beiträge zur Aufklärung des individuellen Erschöpfungsniveaus. Aus diesen Ergebnissen können vorsichtige Schlussfolgerungen für eine gesundheitserhaltende Gestaltung des Referendariats gezogen und weiterführende Fragen für seine Erforschung gewonnen werden.

ABSTRACT: Although a considerable body of research has been devoted to psychosomatic strain, such as emotional exhaustion, among student teachers during in-school training, it has widely neglected vocational schools as training contexts. The present study investigates if student teachers' levels of exhaustion in vocational schools systematically depend on perceived social support in these schools, particularly on support from mentors and other expert teachers. Analyses draw on survey data from 151 vocational student teachers in Bavaria/Germany. By using a typological approach, we can distinguish five different profiles of perceived support, which feature either distinct emphases of support, a complete lack of support or a close-knit network of support. Results of covariance analysis further suggest that, with influences of other coping resources held constant, high or low levels of exhaustion are not generally associated with being embedded in a specific profile, but also vary with respect to gender. Student teachers' career-related optimism uniquely contributes to individual levels of exhaustion. Based on these findings, we suggest health-promoting measures for in-school training and raise questions for further research.

1 Anlass und Ziele der Studie

Angestoßen durch frühe Arbeiten zum ‚Praxischock‘ (MÜLLER-FOHRBRODT, CLOETTA & DANN 1978) und in kritischer Distanz zu medial beschworenen Horrorszenarien der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung (z.B. SOEHRING 2008; GERSTENBERG 2010) widmeten sich bereits mehrere Forschergruppen der Aufgabe, Anforderungen des Vorbereitungsdienstes zu systematisieren sowie das Ausmaß psychischer und physischer Beanspruchungen von Lehramtsanwärter/innen zu bestimmen (z.B. SCHUBARTH et al. 2007; DRÜGE, SCHLEIDER & ROSATI 2014; WEISS et al. 2014). Das hierdurch gewonnene Bild ist dennoch stellenweise unscharf, da manche Untersuchungen bis zu 50 % der Proband/innen noch vor Berufseintritt fortgeschrittene Burnout-Symptome attestieren (z.B. DÜCKERS-KLICHOWSKI 2005; WEIMAR 2005), während andere steigende, nicht aber alarmierende Erschöpfungszustände im Ausbildungsverlauf feststellen (KLUSMANN et al. 2012).

Inspiziert von transaktionalen und entwicklungsorientierten Erklärungsansätzen ergünden einige Studien deshalb auch differierende *Ressourcenausstattungen* der Lehramtsanwärter/innen, die dazu beitragen, dass Beanspruchungsgrade personenabhängig variieren (zsf. KELLER-SCHNEIDER & HERICKS 2011). Beispielhaft sei auf sog. riskante Erlebens- und Verhaltensmuster (SCHAARSCHMIDT 2004; SCHUBARTH et al. 2007; ZIMMERMANN 2011), auf persönlichkeitsprägende Dispositionen, erworbenes Wissen und pädagogische Vorerfahrungen (z. B. KLUSMANN et al. 2012) sowie auf berufsbezogene Selbstbewertungen, Erwartungen und Motivlagen (z. B. KOŠINÁR 2013, 2014; SCHÜLE et al. 2014) verwiesen. Die Untersuchungsteilnehmer/innen entstammen allerdings – unabhängig vom gewählten Forschungszugang – fast ausschließlich dem allgemeinbildenden Schulsystem.

Auch die vorliegende Studie nimmt unter der Zielsetzung, interindividuelle Beanspruchungsunterschiede im Vorbereitungsdienst zu erklären, eine Ressourcenperspektive ein. Sie ist aber in einem rein berufsschulischen Ausbildungskontext angesiedelt. Als abhängige Variable verwendet sie wie viele vorgängige Studien die emotionale Erschöpfung, die als Frühindikator einer schleichenden Burnout-Erkrankung interpretiert wird (SCHAUFELI & TARIS 2005). Als zentralen Prädiktor berücksichtigt sie die wahrgenommene Unterstützung an den Ausbildungsschulen. Im Gegensatz zu den eben skizzierten ‚internalen‘ Ressourcen wurden derartige ‚soziale‘ Ressourcen im Referendariat noch kaum beforscht (RICHTER et al. 2011; WEISS, SCHLOTTER & KIEL 2014), obwohl auch sie annahmegemäß eine Schutzfunktion gegenüber Belastungseinwirkungen besitzen und eine gesundheitserhaltende Anforderungsbewältigung ermöglichen (z. B. RICHTER & WEGGE 2006).

Konkreter Gegenstand der Analysen sind die wahrgenommenen Unterstützungsleistungen von Seminarlehrkräften und Kollegiumsmitgliedern im ersten Jahr des Referendariats an beruflichen Schulen in Bayern. Unser Erkenntnisinteresse gilt den gemeinsamen Effekten beider Unterstützungsquellen, weshalb ein typologischer Ansatz gewählt wurde, um distinkte *Unterstützungsprofile* aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen zu entdecken und zu beschreiben. Damit steht die Überlegung, dass

angehende Lehrkräfte an ihren Ausbildungsschulen in ein Netzwerk von Experten als potentielle Unterstützungsgeber/innen eingebettet sind (s. hierzu auch KOREMAN 2005; FELLEBERG 2007) und jenes entsprechend ganzheitlich erleben. Vor allem interessiert hierbei, ob es einzelne Unterstützungsprofile gibt, die besser als andere geeignet erscheinen, Erschöpfungszuständen vorzubeugen, oder ob sich Profile ergeben, die sich zwar in den sie speisenden Unterstützungsquellen, nicht jedoch in ihrer beanspruchungslindernden Wirkung unterscheiden. Ersteres würde darauf hindeuten, dass es (unter gesundheitlichen Aspekten) generell anzustrebende Kombinationen von Unterstützungsleistungen gibt; letzteres spräche für die Möglichkeit eines ‚beanspruchungsneutralen‘ Ausgleichs denkbarer Unterstützungsdefizite seitens einer Quelle durch die jeweils andere (siehe auch SCHMIDT 2008 für eine ähnliche Modellierung der Nutzung alternativer Unterstützungsangebote). Um konfundierende Effekte anderer Einflussgrößen weitgehend auszuschließen, beziehen wir ausgewählte interne Ressourcen der Lehramtsanwärter/innen in die Analysen ein.

Im Folgenden klären wir zunächst das Konstrukt der wahrgenommenen sozialen Unterstützung, grenzen verschiedene Unterstützungsarten voneinander ab und erläutern die forschungsleitende Wirkungsannahme. Danach diskutieren wir kritisch innerschulische Unterstützungsquellen im Referendariat vor dem Hintergrund institutioneller Rahmenbedingungen und bisheriger Forschungsergebnisse. Auf dieser Basis konkretisieren wir die Fragestellungen der aktuellen Studie wie auch die hier berücksichtigten Kontrollvariablen.

2 Wahrgenommene soziale Unterstützung als Ressource im Vorbereitungsdienst an beruflichen Schulen

2.1 Merkmale und erwartete Wirkungen des Konstrukts

Als soziale Unterstützung gelten alle zwischenmenschlichen Hilfsttransaktionen, die dazu beitragen, einen Problemzustand auf Seiten der unterstützungsempfangenden Person zu bessern, zu beseitigen oder erträglicher zu machen (KNOLL & KIENLE 2007). Die wahrgenommene Unterstützung spiegelt dabei die subjektive Überzeugung der empfangenden Person wider, Unterstützungsleistungen aus ihrem sozialen Netzwerk zu erhalten (ebd.; LAIREITER 2009; DIEWALD & SATTLER 2010). Obwohl sich in diese Überzeugung auch individuelle Urteilstendenzen und Wahrnehmungsfehler mischen können, wurzelt sie dennoch tief in den kumulierten Erfahrungen mit den Netzwerkteilnehmer/innen (z. B. BACHMANN 1998). Folglich kann die wahrgenommene Unterstützung als „Ergebnis kognitiv-emotionaler Verarbeitung und Bewertung gegenwärtiger und vergangener sozialer Interaktionen [begriffen werden], durch die Personen Hilfestellungen erleben oder erwarten, um Aufgaben und Belastungen zu bewältigen und persönliche Ziele zu erreichen“ (FYDRICH & SOMMER 2003, 83). In der Lehrerbefragungsforschung ist diese empfängerzentrierte Perspektive auf die *erfahrungsbasierte, subjektive Gewissheit, unterstützt zu werden*, der

dominierende Zugang zur empirischen Analyse von sozialer Unterstützung (ROTHLAND 2013).

Nach KNOLL & SCHWARZER (2005) lassen sich ferner drei grundlegende Arten von sozialer Unterstützung unterscheiden: *Emotionale* Unterstützung beinhaltet Gesten und Worte, die Wertschätzung, Nähe, Zugehörigkeit und Vertrauen signalisieren sowie in schwierigen oder erfolglosen Situationen Trost und Ermutigung spenden. *Instrumentelle* Unterstützung erstreckt sich auf tangible und tatkräftige Hilfestellungen bei der Problemlösung bzw. Zielerreichung, so etwa auf das Bereitstellen von Arbeitsmaterialien oder die Vorbereitung einzelner Arbeitsschritte. *Informationelle* Unterstützung umfasst immaterielle, oft verbal übermittelte Hilfsakte, die in Form von lösungsrelevanten Hinweisen, guten Ratschlägen oder konstruktivem Feedback Hilfe zur Selbsthilfe geben. Aufgrund ihrer inhaltlichen Verwandtschaft werden instrumentelle und informationelle Elemente des Öfteren in der Sammelkategorie der *praktischen* oder *pragmatischen* Unterstützung zusammengefasst (z. B. LAIREITER 2009).

Mit Blick auf die beanspruchungsmindernde Wirkung sozialer Unterstützung gilt in beruflichen Kontexten das sog. *Haupteffektmodell* als gut gesichert (VISWESWARAN SANCHEZ & FISHER 1999; HALBESLEBEN 2006). Gemäß dem zugrunde liegenden Erklärungsansatz entfalten Hilfstransaktionen direkt und bereits im Vorfeld akuter Belastungssituationen positive Wirkungen auf das körperliche und seelische Wohlbefinden der empfangenden Person. Diese Schutzfunktion entsteht bspw. dadurch, dass soziale Unterstützung gesundheitserhaltende Verhaltensweisen durch Modelllernen anregt. Zudem stärkt die Gewissheit, unterstützt zu werden, durch hiermit verknüpfte Gefühle von Akzeptanz, Sicherheit und Stabilität grundlegend das Selbstwertgefühl, Kohärenz- und Kontrollempfinden des Empfangenden. Auf zentralnervöser Ebene hat Unterstützung unmittelbare Auswirkungen auf belohnungsrelevante und angstreduzierende Transmittersysteme, welche bspw. die Funktionstüchtigkeit des Herz-Kreislauf-Systems und des Immunsystems stärken. Auf diese Weise verringert sie letztlich auch im ‚akuten Bedarfsfall‘ die individuelle Vulnerabilität gegenüber Belastungseinwirkungen, d. h. klinisch diagnostizierbare Stressreaktionen des Körpers (vertiefend z. B. FYDRICH & SOMMER 2003; LEPPIN & SCHWARZER 2004; DITZEN & HEINRICHS 2007).

2.2 Innerschulische Unterstützungspotentiale im Spiegel institutioneller Rahmenbedingungen und empirischer Befunde

Der Vorbereitungsdienst an beruflichen Schulen ist in Bayern als zweijährige Phase der schulpraktischen Ausbildung in zwei Abschnitte gegliedert und findet an verschiedenen Orten statt (vertiefend KRÜGER 2014; BAYSTMUK 2015). Im ersten Jahr, welches in der vorliegenden Studie untersucht wurde, sind Lehramtsanwärter/innen (LAA) sog. *Seminarschulen* zugeteilt, welche auch die fachspezifischen Studienseminare beherbergen. Hauptverantwortliche Ausbildungsschule bleibt dabei diejenige

Seminarschule, welche die primäre Fachrichtung bzw. das Erstfach des/der LAA vertritt. Nach anfänglichen Hospitationen und angeleiteten Lehrversuchen wird ihm/ihr ab dem dritten Monat zusammenhängender Unterricht im Umfang von bis zu zehn Wochenstunden übertragen, wobei die Verantwortung für Notengebung und Lehrplaneinhaltung zunächst bei der zuständigen Lehrkraft verbleibt. Geeignete Personen können ab dem siebten Monat in ihren Prüfungsfächern bis zu sechs Stunden pro Woche eigenverantwortlichen Unterricht erteilen. Die Seminarlehrkraft übernimmt während des gesamten ersten Jahres die Rolle eines Mentors bzw. einer Mentorin.

Bei genauerer Betrachtung lässt sich das Aufgabenspektrum dieser Mentor/innen in *organisierende, unterweisende, beratende und beurteilende Kernfunktionen* bündeln (KLUSMEYER & KEHL 2009; KRÜGER 2014; § 3 LPO II; §§ 13, 17 ZALB). Demzufolge ist eine Seminarlehrkraft (1) für die Organisation von Hörstunden, Hospitationen, Lehrversuchen, regulären Unterrichtssequenzen und Betriebsbesichtigungen der LAAs zuständig und plant deren Teilnahme an Konferenzen und anderen schulischen Aktivitäten. Ihr obliegt (2) der Ausbildungsunterricht, durch den sie allgemeinpädagogische, methodische wie auch fachdidaktische Kenntnisse der LAAs vertiefen, Einblicke in die schulspezifische Unterrichtspraxis gewähren und in die Arbeit der Fachsitzungen einführen soll. Im Anschluss an die von LAAs gestalteten Unterrichtseinheiten soll sie Rückmeldungen zu didaktischen Stärken und Schwächen geben, um das Lehrverhalten stetig zu verbessern. Eng hiermit verbunden ist (3) die Beratung von LAAs in sämtlichen Unterrichts- und Ausbildungsbelangen (bspw. bei der Beurteilung von Schülerleistungen, der Entscheidung über das Thema der anzufertigenden Hausarbeit oder beim Umgang mit Unterrichtsstörungen). Dies schließt auch ein offenes Ohr und konstruktive Hilfe bei Schwierigkeiten und beruflichen Zweifeln ein. Im Prüfungshauptausschuss wirkt die Seminarlehrkraft (4) bei der Beurteilung erbrachter Leistungen mit und besitzt somit eine nicht unerhebliche Definitionsmacht über Prüfungsinhalte.

Diese Einteilung lässt erkennen, dass sich jede Seminarlehrkraft bei der Funktionsausübung in einem *Spannungsfeld von Beraten und Beurteilen* bewegt, auf das sie nicht systematisch vorbereitet wurde (TERHART 2000; FROMMHOLD & SELZ 2007). Inwieweit es ihr gelingen kann, innerhalb asymmetrischer Beziehungsstrukturen und beauftragt mit laufbahnrelevanten Leistungsbewertungen ebenso wie mit vielfältigen Organisationstätigkeiten bedarfsgerechte Hilfestellungen auch für persönliche Sorgen und manifeste Probleme in einer vertrauensvoll-offenen Atmosphäre zu geben, wird vielfach skeptisch gesehen (z. B. HINTZ 2000; LENHARD 2004; KOŠINÁR 2013).

Dass aber qualitative Unterschiede in der mentoriellen Betreuung das Ausmaß negativer Beanspruchungen der LAAs beeinflussen können, untermauern zwei längsschnittliche Analysen. So demonstrieren RICHTER et al. (2011) bei angehenden Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I, dass intensive informationsbezogene sowie emotionale Unterstützung von Mentor/innen mit einem geringen Erschöpfungs-niveau der LAAs am Ausbildungsende assoziiert ist. DÜCKERS-KLICHOWSKI (2005) belegt bei angehenden Primarlehrkräften, dass der individuelle Erschöpfungsgrad in den letzten, prüfungsintensiven Monaten des Referendariats nicht nur durch Selbst-

wirksamkeits- und Hilflosigkeitsempfindungen, sondern auch durch die Zufriedenheit mit der erhaltenen Unterstützung an der Ausbildungsschule sowie das Vertrauen in weitere Hilfstransaktionen vorhergesagt wird.

Darüber hinaus deutet sich in den (deskriptiven) Befunden von WEISS et al. (2014) an, dass ausbleibende oder geringe Unterstützungsleistungen der Mentor/innen durch reguläre Kollegiumsmitglieder ausgeglichen werden könnten. Die befragten LAAs an bayerischen Realschulen und Gymnasien nehmen mehrheitlich einen hohen Rückhalt durch Schulleitung und Kollegium, insbesondere in schwierigen Situationen, wahr. Auch ihre Einbindung in das Kollegium, sei es durch wertschätzende Zusammenarbeit, Materialaustausch oder Mitwirkung in schulischen Entscheidungsprozessen, stuften diese LAAs überwiegend positiv ein, während sie die Interaktion mit den zugeteilten Mentor/innen mehrheitlich als wenig förderlich und konfliktanfällig klassifizieren. In Anlehnung an KOREMAN (2005) und FELLENBERG (2007) lässt sich damit das gesamte Kollegium der Ausbildungsschule als erweitertes Entwicklungs- bzw. Unterstützungsnetzwerk begreifen, welches substanzielle Hilfestellungen während der schulpraktischen Ausbildungsphase gewähren kann.

Soll jedoch untersucht werden, ob und welche Unterstützungsleistungen aus diesem Netzwerk systematisch mit hohen bzw. geringen gesundheitlichen Beeinträchtigungen einhergehen, sind mögliche geschlechtsabhängige Schwankungen der Ressourcenbewertungen und Beanspruchungssymptome angehender Lehrkräfte zu beachten. Vergleichende Analysen legen übereinstimmend geringere negative Beanspruchungen und/oder eine größere Betreuungszufriedenheit unter männlichen LAAs nahe (z.B. WEIMAR 2005; SCHUBARTH et al. 2007; DRÜGE, SCHLEIDER & ROSATI 2014; GAWLITZA 2014).

Zu berücksichtigen ist ferner, dass auch wahrgenommene Unterstützungsleistungen von arbeitsplatzfernen Quellen nachweislich zur Linderung emotionaler Erschöpfungszustände angehender Lehrkräfte beitragen (KLUSMANN et al. 2008). Die wahrgenommene Unterstützung durch Familienangehörige und Freunde ist zwar primär emotionaler Natur, wird aber der Studie von DÜCKERS-KLICHOWSKI (2005) zufolge während des Vorbereitungsdienstes als besonders verlässlich erlebt.

Weitere konfundierende Einflüsse, nämlich durch variierende interne Ressourcenausstattungen, sind bereits zu Beginn dieses Beitrags angeklungen. ROTHLAND zufolge (2011a, b) stellen die berufsbezogene Entscheidungssicherheit und soziale Kompetenzen kritische Elemente der Beanspruchungsgenese in der Lehrerausbildung dar. Dementsprechend gehören etwa Optimismus und Extraversion zu den verlässlichen Prädiktoren von gesundheitsförderlichem Verhalten im Lehramtsstudium (REICHL et al. 2014), von emotionaler Erschöpfung am Ende des Referendariats (KLUSMANN et al. 2012) und von beruflicher Zufriedenheit und Belastung nach Eintritt in den Lehrberuf (LIPOWSKY 2003).

2.3 Zentrale Fragestellungen und berücksichtigte Kontrollvariablen

Der obige Forschungsüberblick legt nahe, dass Ausbildungsbedingungen wie die innerschulische Unterstützung von angehenden Lehrkräften ganzheitlich wahrgenommen und deshalb gewinnbringend in einem profilbildenden Ansatz erfasst werden könnten. Er ermahnt ferner dazu, bei der Prüfung ihrer Effekte auf das individuelle Ausmaß emotionaler Erschöpfung verschiedene Kontrollvariablen zu integrieren, insbesondere dann, wenn sich im Falle querschnittlich erhobener Daten eindeutige Kausalschlüsse verbieten.

In unserer befragungsbasierten Studie zum Vorbereitungsdienst an beruflichen Schulen fokussieren wir daher nicht nur mögliche *geschlechtsabhängige* Unterschiede des Beanspruchungsempfindens. Wir berücksichtigen zudem plausible verzerrende Einflüsse von *Extraversion* und *berufsbezogenen Selbstbewertungen*, welche auch die Zugänglichkeit bzw. Mobilisierung von sozialer Unterstützung erleichtern bzw. erschweren könnten (LUDWIG-MAYERHOFER & GREIL 1993). Extraversion bezeichnet dabei die stabile Tendenz, offen auf andere Menschen zuzugehen und sich schnell in sozialen Interaktionen zurechtzufinden, wodurch sie mit sozialen Kompetenzen verwandt ist (MAYR & NEUWEG 2006). Als berufsbezogene Selbstbewertungen fließen berufliche *Anpassungsfähigkeit* und beruflicher *Optimismus* ein. Beruflich sehr optimistische Personen antizipieren stets positive oder bestmögliche Ergebnisse der eigenen beruflichen Entwicklung und fühlen sich bei der Karriereplanung entsprechend wohl und sicher (SPURK & VOLMER 2013). Berufliche Anpassungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, sich auf neuartige Arbeitsanforderungen flexibel einzustellen und sich von unvorhergesehenen Wendungen im Karriereverlauf schnell zu erholen (ebd.).

Schließlich bereinigen wir die Ergebnisse um denkbare Halo-Effekte der *sozialen Geborgenheit*. Sie beinhaltet generalisierte Gefühle von Akzeptanz, Integration und Schutz innerhalb familiärer und freundschaftlicher Bindungen, weshalb sie von manchen Autor/innen als persönlichkeitsprägendes ‚Urvertrauen‘ erachtet wird (z.B. SARASON, PIERCE & SARASON 1990). In dieser Eigenschaft könnte das allgemeine Empfinden von sozialer Geborgenheit auch Wahrnehmungen des Ausbildungskontextes überstrahlen und überzogene Erwartungen an die dort verfügbaren sozialen Ressourcen begünstigen (s. auch DUNKEL-SCHETTER & BENNETT 1990; KIENTLE, KNOLL & RENNEBERG 2006).

In der nachfolgend berichteten Studie gehen wir damit zwei Hauptfragen nach:

- Lassen sich unterschiedliche Profile wahrgenommener Unterstützungsleistungen durch Seminarlehrkräfte und Kollegiumsmitglieder an den Ausbildungsschulen identifizieren?
- Lassen sich Haupteffekte der Unterstützungsprofile auf das individuelle Niveau emotionaler Erschöpfung nachweisen, wenn sie rechnerisch um Einflüsse des Geschlechts, interner Ressourcen und generalisierter Gefühle von sozialer Geborgenheit bereinigt werden?

3. Methode

3.1 Stichprobe

Für die Analysen stehen 151 Fragebögen von LAAs im ersten Ausbildungsabschnitt des Vorbereitungsdienstes zur Verfügung, die im Zuge einer Online-Erhebung im Sommer 2013 ausgefüllt wurden. Damit deckt die Erhebung 46.46 % der Personen ab, die für diesen Ausbildungsabschnitt in der amtlichen Statistik geführt werden (BAYERISCHES LANDESAMT FÜR STATISTIK UND DATENVERARBEITUNG 2014). Tabelle 1 schlüsselt biografische Merkmale und Einsatzfelder der Teilnehmer/innen weiter auf.

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe

Merkmal	
Stichprobenumfang	151
<i>Geschlecht</i>	
männlich	38.0 %
weiblich	62.0 %
<i>Alter (in Jahren)</i>	
	M = 29.4 SD = 4.3
<i>Schulform</i>	
Berufsschulzentrum	71.3 %
Berufsschule	21.3 %
Fachober-/ Berufsoberschule	5.3 %
Berufsfachschule	2.0 %
<i>Berufsfeld</i>	
Kaufmännisch	54.4 %
Gewerblich-technisch	22.1 %
Ernähr.-/Hauswirtschaftlich	7.4 %
Kombination/Sonstige	16.2 %

Unter den Befragten befinden sich 38 % männliche LAAs (in der Grundgesamtheit 42 %). Rund die Hälfte der Befragten unterrichtet in kaufmännischen, knapp ein Viertel in gewerblich-technischen Berufsfeldern (Grundgesamtheit: 50.3 %/25.6 %). Mit nur geringen Anteilen sind angehende Lehrkräfte für ernährungs- und hauswirtschaftliche sowie andere, insbes. sozial- und gesundheitspädagogische Tätigkeitsbereiche vertreten (Grundgesamtheit 5.8 %/18.3 %).

Die überwiegende Mehrheit der Proband/innen leistete den Vorbereitungsdienst an Berufsschulzentren, die unterschiedliche Schulformen in einem organisationalen

Verbund unter gemeinsamer Leitung vereinen. Rund 20 % waren an reinen Berufsschulen für duale Ausbildungsgänge tätig und nur eine Minderheit befand sich an Schulen, die ausschließlich vollzeitschulische Qualifizierungsprogramme anbieten.

3.2 Instrumente

3.2.1 Wahrgenommene soziale Unterstützung an der Ausbildungsschule

Zwecks detaillierter Erfassung der wahrgenommenen innerschulischen Unterstützung kam ein quantifizierendes Repertory Grid Rating zum Einsatz (vertiefend THIEME 2011), für das 12 Items aus vorgängigen Studien (z. B. RICHTER et al. 2011) adaptiert wurden. Durch eine matrixartige Anordnung von Unterstützungsleistungen (in Zeilen) und Unterstützungsgebenden (in Spalten) entstand ein Zellenraster, in welchem intensitätsbezogene Bewertungen sowohl für die Seminarlehrkräfte als auch für die Kollegiumsmitglieder an der hauptverantwortlichen Ausbildungsschule durch Ziffernvergabe vorgenommen werden konnten (1 = trifft gar nicht zu; 6 = trifft vollkommen zu). Die Itemformulierungen beinhalteten sowohl *pragmatisch-lösungsorientierte Unterstützungsleistungen* (z. B. „Konstruktives Feedback zu meinen Unterrichtsstunden erhalte ich von XY“; „XY ist/sind mir eine große Hilfe in fachlichen Fragen“; „Bei meiner didaktischen Unterrichtsplanung erhalte ich praktische Hilfe von XY“) als auch *emotionale Unterstützungsleistungen* (z. B. „Wenn ich berufliche Sorgen habe, macht/machen mir XY Mut“; „Ich kann mit XY offen über die täglichen Probleme des Berufslebens reden“).

Die so gewonnenen Einschätzungen wurden einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen¹. Aus dem Blickwinkel angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen lassen sich innerschulische Unterstützungsressourcen demnach in einem *dreidimensionalen Raum* anordnen. Die erste Dimension beinhaltet sämtliche Unterstützungsleistungen der zuständigen Seminarlehrkraft, deren Hilfstransaktionen monolithisch, d. h. als in allen abgefragten Elementen homogen positiv oder negativ ausgeprägt, erlebt werden (Faktorbezeichnung „Pragmatische und emotionale Unterstützung durch Seminarlehrkraft“, $M = 4.01$; $SD = 1.36$; $\alpha = .94$). Innerhalb des Kollegiums der Seminarschule differenzieren die LAAs jedoch zwischen emotionalen Zuwendungen („Emotionale Unterstützung durch Kollegiumsmitglieder“, $M = 3.69$; $SD = 1.44$; $\alpha = .87$) und pragmatisch-lösungsorientierten Hilfestellungen („Pragmatische Unterstützung durch Kollegiumsmitglieder“, $M = 3.51$; $SD = 1.40$; $\alpha = .86$).

¹ Dabei wurden nach einem ersten Durchlauf zunächst zwei Items mit Mehrfachladungen ausgeschlossen. Die verbliebenen 22 Items sind für eine Dimensionsreduktion sehr geeignet ($MSA = .914$) und bilden nach Maßgabe des Kaiser-Kriteriums drei Komponenten ab, die gemeinsam 64.32 % der Gesamtvarianz in den Angaben der Befragungsteilnehmer/innen erklären. Ein starker Eigenwertabfall (10.230/2.748/1.172) legt eine schiefwinklige Rotation der extrahierten Faktoren zur Interpretationserleichterung nahe. Die hierdurch erzeugte Ladungsmatrix weist lediglich im dritten Faktor leicht von der angestrebten Einfachstruktur ab und erzeugt mäßig korrelierte Faktorwerte ($r_{12} = .32$; $r_{13} = .43^{**}$).

3.2.2 Emotionale Erschöpfung

Zur Operationalisierung der abhängigen Variable dienten trennscharfe Items aus einer deutschsprachigen Adaption des Maslach Burnout Inventars (KÖRNER 2003). Für die Bewertung des eigenen Erschöpfungsgrades stand erneut ein sechsstufiges Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu; 6 = trifft vollkommen zu) zur Verfügung: $M = 3.36$; $SD = 1.23$; $\alpha = .83$. Beispielitem: „Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe“.

3.2.3 Kontrollvariablen

Um interne Ressourcen sowie die wahrgenommene Unterstützung in der persönlichen Lebenswelt zu erfassen, wurden durchgängig standardisierte Erhebungsinstrumente verwendet, die erneut als sechsfach gestufte Ratingskalen dargeboten wurden.

- *Gefühl sozialer Geborgenheit*: Vier Items des F-SozU-K-14 (FYDRICH et al. 2009); Beispielitem: „Ich erfahre von anderen viel Verständnis und Geborgenheit“. $M = 5.28$; $SD = .90$; $\alpha = .83$.
- *Extraversion*: Fünf Items aus dem Inventar sozialer Kompetenzen (KANNING 2009); Beispiel: „Es fällt mir sehr leicht, in einer neuen Gruppe schnell Anschluss zu finden“. $M = 4.17$; $SD = 1.02$; $\alpha = .78$.
- *Berufliche Anpassungsfähigkeit*: Fünf Items der deutschsprachigen Version des Career Future Inventory (CFI) (SPURK & VOLMER 2013); Beispiel: „Es fällt mir leicht, mich an eine neue Arbeitsumgebung anzupassen“. $M = 4.36$; $SD = .79$; $\alpha = .76$.
- *Beruflicher Optimismus*: Fünf Items der deutschsprachigen Version des Career Future Inventory (CFI) (SPURK & VOLMER 2013). Beispiel: „Ich denke mit Begeisterung an meine berufliche Zukunft“. $M = 4.44$; $SD = 1.04$; $\alpha = .84$.

4. Empirische Ergebnisse

4.1 Wahrgenommene Unterstützungsprofile an den Ausbildungsschulen

Um wahrgenommene Unterstützungsprofile zu ermitteln, erfolgte eine Clusterzentrenanalyse auf Basis der Faktorwerte². Abbildung 1 stellt die ermittelten Unterstützungsprofile anhand clusterspezifischer Abweichungen vom theoretischen Ska-

2 Zur formalen Absicherung wurden sechs alternative Clusterlösungen berechnet und nach Maßgabe der prozentualen Verbesserung der Streuungsaufklärung gegenüber der jeweils vorherigen Lösung (PRE-Koeffizient) sowie des clusterspezifischen Verhältnisses von erklärter zu unerklärter Varianz (Fmax-Statistik) miteinander verglichen. Beide Maße weisen die 2-Clusterlösung in formaler Hinsicht als beste Lösung aus, lassen aber zugleich eine markante Fehlerreduktion wie auch einen deutlichen Zugewinn im Varianzverhältnis beim Übergang von der vierten zur fünften Lösung erkennen (PRE = -99.00/.39/.18/.15/.23/.11; Fmax = -99.00/96.84/74.64/66.84/74.87/70.36). Um Unterstützungsprofile möglichst dif-

lenmittel (3,5) einer jeden Unterstützungsdimension grafisch dar. Sie zeigt damit charakteristische innerschulische Relationen von Unterstützungsleistungen verschiedener Quellen im Kontrast zu den anderen Clustern, wobei Nullwerte ‚moderate‘ Ausprägungen repräsentieren.

Das am häufigsten berichtete Profil ($n = 52$) in der Mitte der Abbildung zeugt von einem ausgesprochen ‚engmaschigen Unterstützungsnetzwerk‘ innerhalb der Ausbildungsschule. Im Clustervergleich fallen hier durchgängig überdurchschnittliche, sehr hohe Bewertungen aller Unterstützungsdimensionen auf. Ein diametral gegenläufiges Muster zeigt sich für das als ‚gänzlich fehlende Unterstützung‘ bezeichnete Cluster ($n = 25$). Dort werden für sämtliche Unterstützungsdimensionen die geringsten Bewertungen in der gesamten Stichprobe gemessen. Zwei weitere Cluster im unteren Drittel der Abbildung sind dadurch gekennzeichnet, dass jeweils eine Unterstützungsdimension als stark ausgeprägt erlebt wird, während die beiden anderen Dimensionen als moderat bis defizitär ausgeprägt eingestuft werden. An manchen Ausbildungsschulen findet aus Sicht der LAAs eine ‚intensive mentorielle Betreuung‘ statt, während von regulären Kollegiumsmitgliedern eher zurückhaltende emotionale und rudimentäre pragmatische Unterstützung zu erwarten ist ($n = 27$). Anderenorts dominieren emotionale Zuwendungen seitens des Kollegiums, das ergänzend moderate pragmatisch-lösungsorientierte Hilfestellungen anbietet, wohingegen Unterstützungsleistungen der zuständigen Seminarlehrkraft deutlich nachrangig wahrgenommen werden ($n = 23$). Auch das fünfte Cluster ($n = 24$) besitzt ein Mischprofil, das als ‚eher pragmatische kollegiale Unterstützung mit mentorieller Begleitung‘ benannt wurde. Hier gehen aus Sicht der LAAs spürbare, wenn auch nicht intensive kollegiale Unterstützungsleistungen pragmatischer Art mit wiederum dezent positiv bewerteten Unterstützungsleistungen (pragmatischer und emotionaler Art) seitens der Seminarlehrkraft einher. Auch emotionale Unterstützungsleistungen aus dem Kollegenkreis nähern sich aus Sicht der LAAs einem moderaten Niveau, bleiben aber hinter den anderen beiden Unterstützungsdimensionen zurück.

Die Prüfung eines möglicherweise kontingenten Auftretens der Cluster blieb gänzlich unauffällig. Es kann somit ausgeschlossen werden, dass einzelne Unterstützungsprofile vorrangig an bestimmten Schulformen (Kontingenzkoeffizient $C = .16$; $p = .99$), in bestimmten Berufsfeldern ($C = .30$; $p = .35$) oder aber bevorzugt von männlichen bzw. weiblichen LAAs ($C = .09$; $p = .89$) wahrgenommen werden. Stattdessen wird die Vermutung organisationspezifischer Merkmale der Ausbildungsschulen gestützt.

ferenziert darzustellen, fiel die Wahl deshalb auf die 5-Clusterlösung. Eine ergänzende Stabilitätsprüfung erfolgte nach dem strengen Kriterium konsistenter Objektzuordnungen zu den Clusterzentren. Hierzu wurde eine alternative 5-Clusterlösung mit veränderten Startwerten neu berechnet, um die so entstehende Klassifikation mit derjenigen zu abzugleichen, die sich aus den ursprünglichen, automatisch generierten Startwerten ergibt. Eine Kreuztabellierung beider Lösungen lässt mit einem Cohens Kappa von $\kappa = .664^{**}$ eine gute Übereinstimmung erkennen (WARTZ & CASPER 2002).

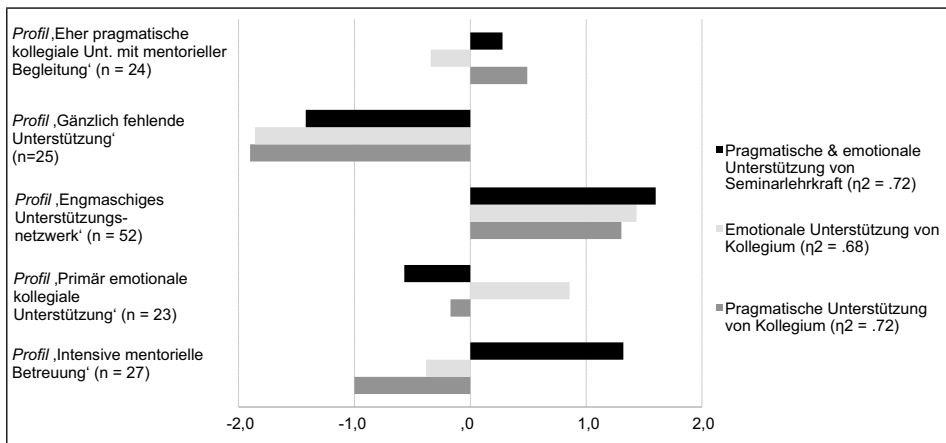


Abb. 1: Profildigramm der wahrgenommenen Unterstützungsprofile an Ausbildungsschulen im ersten Jahr des Referendariats an beruflichen Schulen in Bayern (N = 151)

4.2 Haupteffekte wahrgenommener Unterstützungsprofile auf das individuelle Erschöpfungsniveau

Um zu prüfen, ob das Ausmaß der emotionalen Erschöpfung eines/r LAA auch unter Kontrolle von internalen Ressourcen systematisch von der Clusterzugehörigkeit abhängt, wurde eine Kovarianzanalyse durchgeführt, in die das Geschlecht als zweiter Faktor eingespeist wurde³.

Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass *geschlechtsübergreifende Clusterunterschiede* im Erschöpfungsniveau der LAAs nicht generell nachweisbar sind, wenn individuelle Ressourcenbewertungen jenseits der schulspezifischen Unterstützungsdimensionen konstant gehalten werden. *Clusterübergreifende Geschlechtsunterschiede* fallen zwar signifikant aus; dennoch verbieten sich pauschalisierende Aussagen über Haupteffekte des Geschlechts, weil das zugehörige Interaktionsdiagramm in Abbildung 2 disordinale Wechselwirkungen mit der Clusterzugehörigkeit erkennen lässt. Folglich lassen sich geschlechtstypische Unterschiede im Ausmaß emotionaler Erschöpfung nur in Verbindung mit einem spezifischen Unterstützungsprofil und clusterbedingte Variationen nur unter Berücksichtigung des Geschlechts eines/r LAA interpretieren (vertiefend Kapitel 5).

3 Die erforderliche Linearität der Zusammenhänge zwischen den metrischen Kovariaten und der emotionalen Erschöpfung ist bei einem Alpha-Fehlerniveau von 5% durchweg gegeben. Hinweise auf starke Multikollinearität zwischen den Kovariaten sowie zwischen Faktor und Kovariaten sind nicht erkennbar. Die Voraussetzung homogener Regressionssteigungen der Kovariaten in sämtlichen Clustern ist für alle Ressourcenbewertungen, nicht jedoch für das Geschlecht, erfüllt. Deshalb wurde dieses Merkmal nicht als reguläre Kontrollvariable, sondern als zweiter Faktor in einem Schätzmodell mit Interaktionseffekten berücksichtigt. Die notwendige Varianzhomogenität der abhängigen Variablen ist gemäß Levene-Test in allen resultierenden Vergleichsgruppen vorhanden ($F(9,148) = 625; p = 774$).

Tab. 2: Korrigierte Mittelwerte, Standardfehler und kovarianzanalytische Ergebnisse der kombinierten Effekte von Cluster- und Geschlechtszugehörigkeit auf die Emotionale Erschöpfung angehender Berufsschullehrkräfte (N = 151; Kovariaten: Extraversion beruflicher Optimismus, berufliche Anpassungsfähigkeit, soziale Geborgenheit)

	Geschlecht				Kovarianz- und Effektstärkemaße		
	weiblich		männlich		Cluster	Geschlecht	Cluster x Geschlecht
	M	SE	M	SE			
Clusterübergreifend	3.589 ^a	.117	3.110 ^a	.158	$F = 1.602$ $p = .177$ $\eta^2 = .045$	$F = 5.798$ $p = .017$ $\eta^2 = .041$	$F = 2.667$ $p = .035$ $\eta^2 = .073$
Intensive mentorielle Betreuung	3.340 ^a	.272	3.139 ^a	.328			
Primär emotionale kollegiale Unterstützung	3.588 ^a	.274	2.697 ^a	.412			
Umfassendes Unterstützungs-Netzwerk	3.158 ^a	.197	3.022 ^a	.236			
Gänzlich fehlende Unterstützung	4.368 ^a	.291	2.855 ^a	.354			
Eher pragmatisch-kollegiale Unt. mit mentorieller Begleit.	3.492 ^a	.272	3.837 ^a	.388			

a: Die Kovariaten im Modell wurden anhand der folgenden Werte berechnet: Extraversion = 4.171, Beruflicher Optimismus = 4.440, Berufliche Anpassungsfähigkeit = 4.355, Soziale Geborgenheit = 5.278.
SE: Standardfehler der Schätzung

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass sich das Erschöpfungsniveau männlicher LAAs fast überall *unterhalb* desjenigen von weiblichen LAAs bewegt, die *mittlere Abweichungshöhe* jedoch in Abhängigkeit davon schwankt, in welches innerschulische Unterstützungsprofil sich die befragten Personen eingebettet erleben. Im Kontext eines engmaschigen Unterstützungsnetzwerks wie auch einer intensiven mentoriellen Betreuung nivellieren sich geschlechtsabhängige Beanspruchungsunterschiede nahezu, wohingegen sie an Ausbildungsschulen, in denen sich Hilfstransaktionen weitgehend auf emotionale Unterstützung seitens des Kollegiums beschränken, deutlich zutage treten. Dort, wo sich angehende Lehrkräfte alleine gelassen erleben, fühlen sich Referendarinnen sogar erheblich stärker belastet als Referendare. Im Kontext einer pragmatisch-kollegialen Unterstützung mit dezenter mentorieller Begleitung liegt hingegen der Erschöpfungsgrad männlicher LAAs zumindest etwas höher als derjenige von weiblichen LAAs.

Diese interaktionsbedingten Mittelwertdifferenzen fallen angesichts mittlerer Effektstärken praktisch bedeutsam aus, nachdem eigenständige Effekte internaler Ressourcen und eines allgemeinen Gefühls sozialer Geborgenheit in der privaten

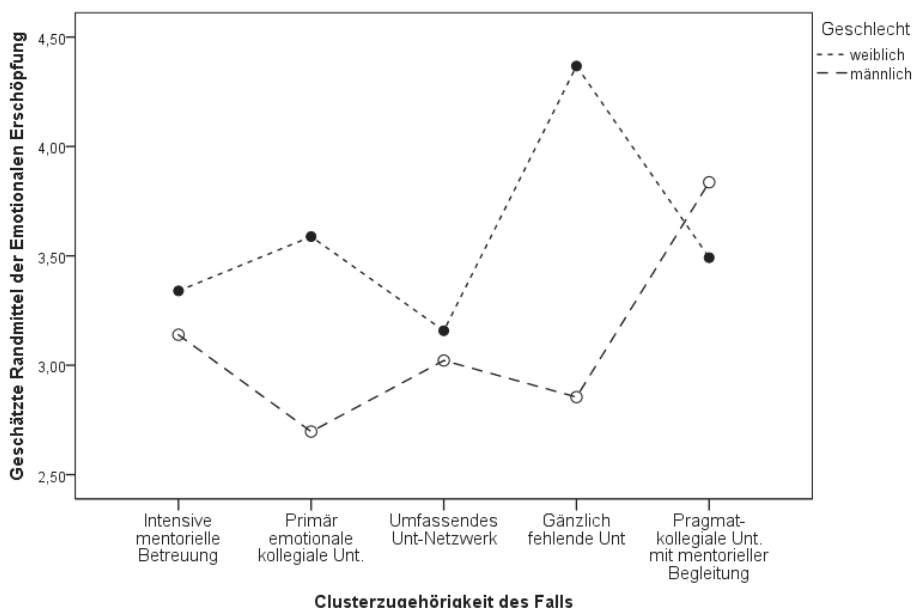


Abb. 2: Kombinierte Effekte der Cluster- und Geschlechtszugehörigkeit auf das individuelle Erschöpfungsniveau (Korrigierte Mittelwerte unter Kontrolle von internalen Ressourcen und sozialer Geborgenheit; N = 151)

Lebenswelt regressionsbasiert bereinigt wurden. Die hierbei ermittelten Zusammenhänge lassen erkennen, dass der *berufliche Optimismus* einer angehenden Lehrkraft ihr Erschöpfungsniveau überzufällig, wenn auch in mäßigem Umfang, vorhersagt ($F(1, 150) = 5.594$; $p = .019$; $\eta^2 = .040$). Ähnliches gilt für die *berufliche Anpassungsfähigkeit*, obwohl dieses Merkmal das Signifikanzniveau von 5% knapp verfehlt ($F(1, 150) = 3.634$; $p = .059$; $\eta^2 = .026$). Dagegen leisten im Gesamtmodell möglicher Einflussfaktoren weder die *Extraversion* ($F(1, 150) = .060$; $p = .806$; $\eta^2 = .000$) noch die *soziale Geborgenheit* ($F(1, 150) = 2.570$; $p = .111$; $\eta^2 = .019$) nennenswerte zusätzliche Beiträge zur Aufklärung interindividueller Erschöpfungsunterschiede.

5. Zusammenfassende Betrachtung und Implikationen für Lehrkräfteausbildung und Forschung

Unter der Leitidee einer ressourcengestützten Anforderungsbewältigung haben wir in diesem Beitrag analysiert, ob die wahrgenommene Unterstützung durch Mentor/innen und Kollegiumsmitglieder das Ausmaß negativer Beanspruchung im Vorbereitungsdienst an beruflichen Schulen systematisch beeinflusst. Mit der Annahme, dass derartige Unterstützungsleistungen ganzheitlich erlebt werden, bestand ein erstes Ziel der Studie darin, **distinkte Unterstützungsprofile an den Ausbildungsschulen im ersten Referendariatsjahr zu identifizieren**. Auf Basis der Einschätzungen von 151

Lehramtsanwärter/innen (LAAs) ergaben sich mittels Clusterzentrenanalyse fünf solcher Profile. Gut ein Drittel der angehenden Berufsschullehrkräfte fühlt sich demnach in ein *engmaschiges Unterstützungsnetzwerk* eingebettet, das intensive und vielfältige Unterstützungsleistungen sowohl von Seminarlehrkräften als auch von regulären Kollegiumsmitgliedern bietet. Ein weiteres Drittel nimmt klare, aber einseitige *Unterstützungsschwerpunkte* wahr. In den zugehörigen Schulen ist es entweder die zuständige Seminarlehrkraft, die sehr intensiv betreut, während die regulären Kollegiumsmitglieder zurückhaltend agieren, oder aber es dominieren emotionale Zuwendungen wie Trost und Ermunterung vom Kollegium, während eine mentorielle Betreuung nur ansatzweise wahrgenommen wird. Das verbleibende Drittel umfasst LAAs, die sich an ihren Ausbildungsschulen *gänzlich alleine gelassen* erleben, und solchen, die zwar *keinen gravierenden Mangel*, jedoch auch *keinen besonderen Schwerpunkt* an Unterstützung ausmachen können.

Das zweite Untersuchungsziel lag darin, profilbedingte Schwankungen im Grad der emotionalen Erschöpfung angehender Berufsschullehrkräfte zu überprüfen. Bemerkenswert ist dabei zunächst, dass das durchschnittliche Ausmaß derartiger Beanspruchungsempfindungen keinen Anlass zur Sorge gibt, zumal die vorliegende Stichprobe hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses und der abgedeckten Berufsfelder als repräsentativ gelten kann. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass eine Selbstselektion gesundheitlich stark beeinträchtigter Personen durch eine Verweigerung der freiwilligen Befragungsteilnahme (etwa aus Scham oder subjektiver Überlastung) nicht ausgeschlossen werden kann. Weiterhin ist zu betonen, dass mit der emotionalen Erschöpfung zwar ein anerkanntes Leitsymptom früher Burnout-Stadien betrachtet wurde, jedoch weitere Beanspruchungsindikatoren wie z. B. körperliche Beschwerden ausgeblendet blieben.

Sehr interessant scheint uns dennoch, dass Beanspruchungsunterschiede am besten durch die *kombinierten Effekte von innerschulischem Unterstützungsprofil und Geschlecht des/der LAA* erklärbar sind, nachdem die Einflüsse bewältigungsrelevanter internaler Ressourcen auspartialisiert wurden. Ein unter gesundheitlichen Gesichtspunkten ‚optimales‘ Unterstützungsprofil lässt sich anhand der vorliegenden Daten daher nicht pauschal benennen. Stattdessen legen unsere Ergebnisse nahe, dass der Erschöpfungsgrad weiblicher LAAs *stärker* (hinsichtlich der Über- und Unterschreitungen des Skalenmittels), *konsistenter* (hinsichtlich der geringeren Schätzfehler der adjustierten gruppenspezifischen Mittelwerte) und *schlüssiger interpretierbar* von ihrer Einbettung in ein bestimmtes Unterstützungsprofil abhängt als derjenige männlicher LAAs. Die Erschöpfung der Referendarinnen erreicht dabei markante negative Spitzenwerte an solchen Ausbildungsschulen, in denen sie keinerlei Unterstützung registrieren, und sinken unter das theoretische Skalenmittel, wo sie sich in ein umfassendes Unterstützungsnetzwerk eingebunden fühlen oder eine intensive mentorielle Betreuung wahrnehmen. Gemeinsam ist diesen günstigen Kontexten, dass Hilfsaktionen der Seminarlehrkraft prominent in Erscheinung treten. Die aufscheinende *Schlüsselfunktion eines/r Mentor/in für das Beanspruchungserleben weiblicher LAAs* wird zusätzlich dadurch unterstrichen, dass sie an solchen Schulen, in denen mentorielle Unterstützungsleistungen *nur moderat bis schwach* ausgeprägt sind, aber zu-

mindest das Kollegium spürbare pragmatische oder emotionale Unterstützung bietet, wiederum stärker erschöpft sind. Damit scheint für weibliche LAAs eine ‚beanspruchungsneutrale‘ Kompensation einer subjektiv unzureichenden mentoriellen Betreuung durch reguläre Kollegiumsmitglieder eher unwahrscheinlich.

Bei den männlichen LAAs lassen sich zwar ebenfalls gewisse clusterabhängige Schwankungen der emotionalen Erschöpfung ausmachen; mit Blick auf deren absolute Höhe ist jedoch festzustellen, dass die meisten Befragungsteilnehmer *auch in inhaltlich stark differierenden Unterstützungsprofilen robust geringe Erschöpfungszustände* unterhalb des Skalenmittels berichten. Als fordernd, wenn auch nicht überfordernd, erleben Referendare den Vorbereitungsdienst innerhalb eines Unterstützungsprofils, in welchem tendenziell die pragmatisch-kollegiale Unterstützung überwiegt. Dass sie sich ausgerechnet unter derartigen Bedingungen zumindest geringfügig stärker beansprucht erleben als weibliche Referendare, scheint allenfalls mit unterschiedlichen Erwartungen an die eigene Rolle begründbar, wie es die Fallstudienresultate von KOŠINÁR (2013) nahelegen. Den Interviewauswertungen dieser Autorin zufolge hegen manche LAAs den starken Wunsch, möglichst schnell als gleichwertiges Kollegiumsmitglied in die Schulgemeinschaft integriert zu werden und den erfahrenen Lehrkräften vertrauensvoll ‚auf Augenhöhe‘ zu begegnen, wohingegen andere sich distanzbewusst als lernbegierige Novizen mit begrenzter Aufenthaltsdauer an der ausbildenden Schule begreifen. Angesichts der nicht eindeutigen Befundlage für die Gruppe der männlichen Lehramtsanwärter in unserer Studie sind derartige Interpretationen jedoch sehr spekulativ. Vielmehr verweisen sie auf die Notwendigkeit, in künftigen Studien (a) neben bewältigungsrelevanten internalen Ressourcen auch persönliche Ziele, Motive und Bedürfnisse der LAAs zu berücksichtigen sowie (b) subjektive Wahrnehmungen von Unterstützungsleistungen um Fremdbeobachtungen oder zumindest geteilte Wahrnehmungen mehrerer LAAs einer Ausbildungsschule zu ergänzen. Vor allem die konsensuelle Validierung von Unterstützungsprofilen durch verschiedene Lehramtskandidat/innen scheint ein gangbarer Weg zu sein, diese Profile noch realitätsnäher zu beschreiben als bislang. Er erfordert jedoch ein Erhebungsdesign, welches die gezielte Zusammenführung einzelner Datensätze erlaubt, was in der vorliegenden Studie aus datenschutzrechtlichen Bedenken der Beteiligten nicht erwünscht war.

Vorläufig lässt sich aber für eine gesundheitsförderliche Gestaltung des Vorbereitungsdienstes schlussfolgern, dass die beiden für weibliche LAAs besonders *günstigen Bedingungen eines engmaschigen Unterstützungsnetzwerks sowie einer intensiven mentoriellen Begleitung* keinesfalls kontraproduktiv für männliche LAAs ausfallen. Unsere Ergebnisse verleihen damit Forderungen nach einer verstärkten *Professionalisierung der Arbeit von Seminar- und anderen Betreuungslehrkräften* (z. B. KRÜGER 2014) zusätzlichen Nachdruck. Berücksichtigt man ferner, dass der *berufliche Optimismus* angehender Berufsschullehrkräfte – losgelöst von deren Geschlechts- und Clusterzugehörigkeit – überzufällig mit geringen Erschöpfungszuständen assoziiert ist, sollten Professionalisierungsmaßnahmen insbesondere die *Diagnose- und Beratungsfähigkeiten der Mentor/innen stärken*. Ihre verantwortungsvolle Position verlangt

einen scharfen Blick für Diskrepanzen zwischen beruflichen Anforderungen und individueller Eignung der angehenden Lehrkräfte, um im Sinne der *Spezifitätsannahme wirkungsvoller Unterstützung* (LEPPIN & SCHWARZER 2004) möglichst *passgenaue* Hilfestellungen anzubieten. Diese könnten sich in Einzelfällen sogar weitgehend auf Ermutigungen und Signale des Zutrauens beschränken, wenn etwa ein/e LAA trotz hoher Eignung an sich und seiner/ihrer Berufswahl zweifelt. In anderen Fällen sollten sie eher in pragmatisch-lösungsorientierter Weise aufzeigen, wie individuelle Stärken ausgebaut und welche Schwächen gezielt bearbeitet werden müssen, um den eigenen Karriereweg mit *begründetem* Optimismus weiter zu beschreiten.

Vor diesem Hintergrund scheint es nur konsequent, den Fokus künftiger Studien zum Referendariat nicht mehr ausschließlich auf gesundheitliche Zielgrößen zu beschränken, sondern auf *tätigkeitsrelevante Lernchancen und -erfolge* auszudehnen. Wir vermuten, dass vor allem das identifizierte *Profil des engmaschigen Unterstützungsnetzwerks* den Erwerb pädagogischer Handlungskompetenzen langfristig begünstigt, da es im Sinne eines professionellen Entwicklungsnetzes vielfältige Anregungen von Experten unterschiedlicher Fachrichtungen vereinen kann und auch die kooperative Praxis innerhalb der Expertengemeinschaft erfahren lässt.

Literaturverzeichnis

- BACHMANN, N. (1998). Die Entstehung von sozialen Ressourcen abhängig von Individuum und Kontext. Ergebnisse einer Multilevel-Analyse. Münster: Waxmann.
- BAYERISCHES LANDESamt FÜR STATISTIK UND DATENVERARBEITUNG (2014). Statistische Berichte. Lehrerbildung in Bayern. Teil 1: Vorbereitungsdienst sowie Fach- und Förderlehrerbildung 2013/14. München. www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen.
- BAYSTMUK – BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (2015). Vorbereitungsdienst Lehramt an beruflichen Schulen. <http://www.km.bayern.de/lehrer/lehrerbildung/beruflicheschulen/referendariat.html>.
- DIEWALD, M. & SATTLER, S. (2010). Soziale Unterstützungsnetzwerke. In C. STEGBAUER, & R. HÄUSSLING (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung*, (S. 689–699) Wiesbaden: VS Springer.
- DITZEN, B. & HEINRICHS, M. (2007). Psychobiologische Mechanismen sozialer Unterstützung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 15(4), 143–157.
- DRÜGE, M., SCHLEIDER, K. & ROSATI, A.-S. (2014): Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 358–372.
- DÜCKERS-KLICHOWSKI, S. (2005). Burnout bei Lehramtsanwärtern im Primarbereich. Berlin: Logos.
- DUNKEL-SCHETTER, C. & BENNETT, T. L. (1990). Differentiating the cognitive and behavioral aspects of social support. In: B. R. SARASON, I. G. SARASON & G. R. PIERCE (Eds.), *Social support: An interactional view*, (pp. 267–296). New York u. a.: Wiley.
- FELLENBERG, F. (2007). Nachwuchsförderung durch Mentoring – eine kritische Bestandsaufnahme. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(4), 423–438.
- FROMMHOLD, M. & SELZ, U. (2007). Starten in einem neuen Beruf: Lehrbeauftragter an einem Seminar. *Seminar*, 13(3), 28–34.
- FYDRICH, T. & SOMMER, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. JERUSALEM & H. WEBER (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention*, (S. 79–104). Göttingen u. a.: Hogrefe.

- FYDRICH, T., SOMMER, G., TYDECKS, ST. & BRÄHLER, E. (2009). Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU): Normierung der Kurzform (K-14). *Social Support Questionnaire (F-SozU): Standardization of short form (K-14)*. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 18(1), 43–48.
- GAWLITZA, G. (2014). Analyse der Voraussetzungen, der beruflichen Belastung und der Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehramtsanwärtern der Fächer Mathematik, Biologie und Deutsch. Dissertation an der philosophischen Fakultät III der Universität des Saarlandes. http://scidok.sulb.unisaarland.de/volltexte/2014/5893/pdf/Dissertation_Gabriele_Gawlitzta_Druckversion.pdf, Stand: 21.06.2015.
- GERSTENBERG, F. (2010). „Die schlimmste Zeit meines Lebens“. Lehrer im Referendariat. <http://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrer-im-referendariat-die-schlimmste-zeit-meines-lebens-1.592394>, Stand: 04.07.2015.
- HALBESLEBEN, J. R. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134–1145.
- HINTZ, D. (2000). Leistungsbeurteilung als pädagogisches Handeln – in der 2. Phase der Lehrerbildung. In E. CLOER, D. KLIKA & H. KUNERT (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*, (S. 282–295). Weinheim & München: Juventa.
- KANNING, U. P. (2009). Inventar sozialer Kompetenzen (ISK). Göttingen: Hogrefe.
- KELLER-SCHNEIDER, M. & HERICKS, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. TERHART, H. BENNEWITZ & M. ROTHLAND (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 296–313). Münster: Waxmann.
- KIENLE, R., KNOLL, N. & RENNEBERG, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. RENNEBERG & P. HAMMELSTEIN (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie*, (S. 107–122). Heidelberg: Springer Medizin.
- KLUSMANN, U., KUNTER, M., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., & BAUMERT, J. (2008). 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., VOSS, T. & BAUMERT, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- KLUSMEYER, J. & KEHL, V. (2009). Zur Professionalität der Ausbildungslehrer an berufsbildenden Schulen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Sonderausgabe Profil 2, 1–11.
- KNOLL, N. & KIENLE, R. (2007). Fragebogenverfahren zur Messung verschiedener Komponenten sozialer Unterstützung: ein Überblick. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 16(1–2), 57–71.
- KNOLL, N. & SCHWARZER, R. (2005). Soziale Unterstützung. In R. SCHWARZER (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung*, (S. 333–349). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- KÖRNER, S. C. (2003). Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern. Berlin: Logos.
- KOREMAN, L. (2005). Mentoring und soziale Netzwerke – Theorie und Praxis. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36(1), 45–60.
- KOŠINÁR, J. (2013). Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In M. KELLER-SCHNEIDER, S. ALBISSER & J. WISSINGER (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*, (S. 227–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KOŠINÁR, J. (2014). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 120–137.
- KRÜGER, J. (2014). Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdiens für das Lehramt in beruflichen Schulen. Wiesbaden: Springer VS.

- LAIREITER, A.-R. (2009). Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. In K. LENZ & F. NESTMANN (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen*, (S. 75–99). Weinheim & München: Juventa.
- LENHARD, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. BLÖMEKE (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*, (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- LEPPIN, A. & SCHWARZER, R. (2004): Sozialer Rückhalt, Krankheit und Gesundheitsverhalten. In R. SCHWARZER (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch*, 2. Auflage (S. 349–373). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- LIPOWSKY, F. (2003). Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LPO II. Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II). http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_II
- LUDWIG-MAYERHOFER, W., & GREIL, W. (1993). Soziales Netzwerk/Soziale Unterstützung – zum Verhältnis persönlicher und sozialer Ressourcen. In A. LAIREITER (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Befunde*, (S. 78–87). Bern u. a.: Hans Huber.
- MAYR, J. & NEUWEG, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/forschung. In M. HEINRICH & U. GREINER (Hrsg.); *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*, (S. 183–206). Wien: Lit.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G., CLOETTA, B. & DANN, H.-D. (1978). Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Stuttgart: Klett.
- REICHL, C., WACH, F.-S., SPINATH, F. M., BRÜNKEN, R., & KARBACH, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85–92.
- 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. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59.
- RICHTER, P., & WEGGE, J. (2006). Occupational Health Psychology – Gegenstand, Modelle, Aufgaben. In H.-U. WITTCHEN & J. H. HOYER (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie*, (S. 337–357). Berlin, Heidelberg: Springer.
- ROTHLAND, M. (2011a). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 179–197.
- ROTHLAND, M. (2011b). Aktivierung und Erleben sozialer Unterstützung. Eine vergleichende Untersuchung bei Studierenden des Lehramts, der Humanmedizin und der Rechtswissenschaft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 241–253.
- ROTHLAND, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. ROTHLAND (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, (S. 231–250). Wiesbaden: Springer VS.
- SARASON, B. R., PIERCE, G. R. & SARASON, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. R. SARASON, I. G. SARASON & G. R. PIERCE (Eds.), *Social support: An interactional view*, (S. 97–128). New York u. a.: John Wiley & Sons.
- SCHAARSCHMIDT, U. (2004). Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In U. BECKMANN, H. BRANDT & H. WAGNER (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA*, (S. 100–114). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- SCHAUFELI, W. B. & TARIS, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256–262.

- SCHMIDT, B. (2008). „Ich war vor allem auf mich alleine gestellt“. Die Einstiegsphase junger Nachwuchswissenschaftler/innen in den „Arbeitsplatz Hochschule“ *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (5), 722–739.
- SCHUBARTH, W., SPECK, K., GLADASCH, U. & SEIDEL, A. (2007). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen – die Potsdamer LAK-Studie. In M. LÜDERS & J. WISSINGER (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*, (S. 169–193). Münster u. a.: Waxmann.
- SCHÜLE, C., BESA, K.-S., DINGER, C., FESSLER, F., & ARNOLD, K.-H. (2014). Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: ein ressourcentheoretischer Ansatz. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Teacher Education under Review*, 7(2), 175–189.
- SOEHRING, M. (2008). Der Klassenkampf. Referendariat. <http://www.zeit.de/campus/2008/01/hoele-referendariat>, Stand: 04.07.2015.
- SPURK, D. & VOLMER, J. (2013). Validierung einer deutsch-sprachigen Version des Career Futures Inventory (CFI). Berufliche Anpassungsfähigkeit, beruflicher Optimismus, Arbeitsmarktwissen und Berufserfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 57(2), 77–95.
- TERHART, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim & Basel: Beltz.
- THIEME, N. (2011). Repertory Grid Methodik. In G. OELERICH & H.-U. OTTO (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch*, (S. 281–291). Wiesbaden: VS.
- VISWESVARAN, C., SANCHEZ, J. I., & FISHER, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior*, 54(2), 314–334.
- WEIMAR, D. (2005): Streß und Flow-Erleben. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Kognitionen, Emotionen und Motivation bei Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrern. Berlin: Logos.
- WEISS, S., KURZ, G., STANGLMAYR, K. & KIEL, E. (2014). Unterrichtsversuche, Lehrproben, schwierige Schüler, Abhängigkeit – Eine Analyse des Belastungserlebens in der zweiten Ausbildungsphase. *Pädagogische Rundschau*, 68(3), 307–318.
- WEISS, S., SCHLOTTER, P. & KIEL E. (2014). Das Referendariat – Eine Zeit „schwieriger Beziehungen“? In: C. TILLACK, N. FISCHER, D. RAUFELDER & J. FETZER (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen*, (S. 148–168). Immenhausen: Prolog.
- WIRTZ, M. & CASPAR, F. (2002). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen et al.: Hogrefe.
- ZALB. Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen. <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALB>
- ZIMMERMANN, L. (2011). Psychische Gesundheit von angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Evaluation der Pilotstudie „Gesundheitsprävention durch Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“. Berlin: Logos.

DR. JULIA WARWAS

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Kärntenstraße 7, 96052 Bamberg. Mail: julia.warwas@uni-bamberg.de

JÖRG NEUBAUER

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Kärntenstraße 7, 96052 Bamberg. Mail: joerg.neubauer@uni-bamberg.de

ELENA PANZER

gegenwärtig im Referendariat an beruflichen Schulen in Bayern. Mail: elena.panzer@gmx.de