

Svea Penn  
(2025)

***Der Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen,  
selbstregulativen Fähigkeiten und der emotionalen  
Erschöpfung bei praktizierenden Lehrkräften***

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin: (E-Mail: [svea.penn@t-online.de](mailto:svea.penn@t-online.de))

## Abstract

The constructs of personality, self-regulation and emotional exhaustion play an important role in teacher research. Self-regulatory skills, as one of the key aspects of teachers' professional competence, have been shown to positively influence their professional well-being. This thesis is based on Baumert and Kunter's understanding of competence and refers to the *model of determinants and consequences of teachers' professional competence*. According to this model, personal prerequisites influence teachers' self-regulatory abilities. Additionally, Cramer's *integrative framework model on stress, resources and consequences of teacher stress* is discussed, in which self-regulatory skills are considered personal resources that help mitigate stress-related consequences such as burnout. Empirical research indicates that the personality trait of neuroticism has a negative impact, whereas conscientiousness and self-regulatory abilities have a positive effect on teachers' occupational stress. Based on this, the present study examines the relationship between personality, self-regulatory abilities and emotional exhaustion as an indicator of occupational stress. For this purpose, data from a study conducted as part of a research project on teacher professionalization was analyzed. The data was collected via an online questionnaire at the Heidelberg University of Education. The findings revealed small to moderate correlations, suggesting an influence of personality traits and self-regulation skills in the context of teacher professionalization.

## Zusammenfassung

Die Konstrukte Persönlichkeit, Selbstregulation und emotionale Erschöpfung spielen in der Lehrkräfteforschung eine bedeutsame Rolle. Selbstregulative Fähigkeiten, als einer der wesentlichen Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, haben nachweislich einen positiven Einfluss auf das berufliche Wohlergehen der Lehrkraft. Im Rahmen dieser Arbeit wird ein Kompetenzverständnis nach Baumert und Kunter zugrunde gelegt und auf das *Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften* Bezug genommen. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass persönliche Voraussetzungen die selbstregulativen Fähigkeiten von Lehrkräften beeinflussen. Zudem wird auf das *Integrative Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung* von Cramer eingegangen, in dem selbstregulative Fähigkeiten als personale Ressourcen betrachtet werden, die der Entstehung von Beanspruchungsfolgen wie Burnout entgegenwirken. Empirische Forschungen zeigen, dass sich die Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus negativ sowie Gewissenhaftigkeit und selbstregulative Fähigkeiten positiv auf die berufliche Beanspruchung von Lehrkräften auswirken. Auf dieser Grundlage untersucht die vorliegende Arbeit den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit, selbstregulativen Fähigkeiten und emotionaler Erschöpfung als Indikator beruflicher Beanspruchung. Hierfür wurden Daten aus einer Studie verwendet, die im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Professionalisierung von Lehrkräften mithilfe eines Online-Fragebogens an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg erhoben wurden. Es konnte einige kleine bis mittlere korrelative Zusammenhänge nachgewiesen werden, die auf einen Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen und selbstregulativen Fähigkeiten im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung hinweisen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>A</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>B</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>E</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>F</b>
<b>1 EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>2 THEORETISCHER HINTERGRUND .....</b>	<b>3</b>
2.1 BELASTUNGEN, RESSOURCEN UND BEANSPRUCHUNGEN VON LEHRKRÄFTEN .....	3
2.2 PROFESSIONELLE KOMPETENZEN VON LEHRKRÄFTEN .....	12
2.2.1 <i>Aspekte professioneller Kompetenzen</i> .....	15
2.2.2 <i>Entwicklung professioneller Kompetenzen</i> .....	20
2.3 SELBSTREGULATIVE FÄHIGKEIT ALS ASPEKT DER PROFESSIONELLEN KOMPETENZ.....	22
2.3.1 <i>Definition</i> .....	23
2.3.2 <i>Die vier Typen der Selbstregulation</i> .....	29
2.3.3 <i>Entwicklung</i> .....	33
2.3.4 <i>Bedeutung im Rahmen der Lehrkraftprofessionalisierung</i> .....	34
2.4 PERSÖNLICHKEIT ALS ENTWICKLUNGSFAKTOR PROFESSIONELLER KOMPETENZ.....	37
2.4.1 <i>Persönlichkeitskonzeptionen</i> .....	38
2.4.1.1 Das Fünf-Faktoren-Modell .....	38
2.4.1.2 Hollands RIASEC-Modell.....	39
2.4.2 <i>Befunde im Rahmen der Lehrkraftprofessionalisierung</i> .....	41
2.5 EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG ALS FOLGE VON BELASTUNGEN IM LEHRBERUF.....	43
2.5.1 <i>Definition</i> .....	43
2.5.2 <i>Burnout</i> .....	43
2.5.3 <i>Entstehung von Burnout und emotionaler Erschöpfung</i> .....	46
2.5.4 <i>Befunde im Rahmen der Lehrkraftprofessionalisierung</i> .....	47
2.6 FORSCHUNGSFRAGE UND HYPOTHESEN .....	48
<b>3 METHODE .....</b>	<b>51</b>
3.1 STUDIENVERLAUF .....	51
3.2 STICHPROBE .....	52
3.3 EINGESETZTE VERFAHREN .....	52
<b>4 ERGEBNISSE .....</b>	<b>56</b>
4.1 DESKRIPTIVE STATISTIKEN .....	56

---

4.2	HYPOTHESENBLOCK 1: PERSÖNLICHKEIT UND EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG.....	61
4.3	HYPOTHESENBLOCK 2: SELBSTREGULATIVE FÄHIGKEITEN UND EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG .....	63
4.4	HYPOTHESENBLOCK 3: PERSÖNLICHKEIT UND SELBSTREGULATIVE FÄHIGKEITEN .....	64
<b>5</b>	<b>DISKUSSION.....</b>	<b>66</b>
5.1	DISKUSSION DER ERGEBNISSE .....	66
5.2	IMPLIKATIONEN .....	70
5.3	LIMITATIONEN .....	72
5.4	AUSBLICK .....	73
<b>6</b>	<b>FAZIT .....</b>	<b>75</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>I</b>

## Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: INTEGRATIVES RAHMENMODELL ZU BELASTUNGEN, RESSOURCEN UND FOLGEN DER LEHRERBEANSPRUCHUNG (CRAMER ET AL., 2018, S. 14) .....	4
ABBILDUNG 2: PERSONALE SOWIE BERUFLICHE BELASTUNGEN, RESSOURCEN UND BEANSPRUCHUNGSFOLGEN (CRAMER ET AL., 2018, S. 8) .....	6
ABBILDUNG 3: DAS KOMPETENZMODELL VON COACTIV MIT SPEZIFIKATIONEN FÜR DAS PROFESSIONSWISSEN (BAUMERT & KUNTER, 2011, S. 32).....	15
ABBILDUNG 4: MODELL DER DETERMINANTEN UND KONSEQUENZEN DER PROFESSIONELLEN KOMPETENZ VON LEHRKRÄFTEN (KUNTER ET AL., 2011, S. 59) .....	20
ABBILDUNG 5: DIE VIER TYPEN DER SELBSTREGULATION BASIEREND AUF DEN MERKMALEN BERUFLICHEN ENGAGEMENTS UND WIDERSTANDSFÄHIGKEIT (KLUSMANN, 2011, S. 282) .....	31
ABBILDUNG 6: DIE BEWÄLTIGUNGSMUSTER IM BERUFSVERGLEICH (SCHAARSCHMIDT & KIESCHKE, 2013, S. 90) .....	35
ABBILDUNG 7: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN PERSÖNLICHKEITSMERKMALEN UND DER BEWÄHRUNG IM LEHRAMTSSTUDIUM UND IM LEHRERINNEN- UND LEHRERBERUF (MAYR ET AL., 2020, S. 142) .....	41
ABBILDUNG 8: ITEMS DER SKALA EMOTIONSREGULATION (AUS DEM FRAGEBOGEN ENTNOMMEN) .....	53
ABBILDUNG 9: ITEMS DER SKALA ERHOLUNGSFÄHIGKEIT (AUS DEM FRAGEBOGEN ENTNOMMEN) .....	54
ABBILDUNG 10: ITEMS DER SKALA ANPASSUNGSFÄHIGKEIT (AUS DEM FRAGEBOGEN ENTNOMMEN).....	54
ABBILDUNG 11: BEISPIELITEMS ZUR ERFASSUNG DER PERSÖNLICHKEITSMERKMALE (AUS DEM FRAGEBOGEN ENTNOMMEN).....	55
ABBILDUNG 12: ITEMS DER SKALA EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG (AUS DEM FRAGEBOGEN ENTNOMMEN).....	55

## Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: FAKTOREN UND FACETTEN DES FÜNF-FAKTOREN MODELLS NACH OSTENDORF UND ANGLEITNER (2004) .....	39
TABELLE 2: ALLGEMEINE INTERESSEN NACH HOLLAND NACH BERGMANN UND EDER (2005).....	40
TABELLE 3: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND TRENNSCHÄRFEN DER ITEMS DER SKALA EXTRAVERSION .....	56
TABELLE 4: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND TRENNSCHÄRFEN DER ITEMS DER SKALA VERTRÄGLICHKEIT .....	57
TABELLE 5: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND TRENNSCHÄRFEN DER ITEMS DER SKALA GEWISSENHAFTIGKEIT.....	57
TABELLE 6: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND TRENNSCHÄRFEN DER ITEMS DER SKALA NEUROTIZISMUS.....	58
TABELLE 7: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND TRENNSCHÄRFEN DER ITEMS DER SKALA OFFENHEIT FÜR ERFAHRUNGEN .....	58
TABELLE 8: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND TRENNSCHÄRFEN DER ITEMS DER SKALA EMOTIONSREGULATION.....	59
TABELLE 9: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND TRENNSCHÄRFEN DER ITEMS DER SKALA ERHOLUNGSFÄHIGKEIT .....	60
TABELLE 10: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND TRENNSCHÄRFEN DER ITEMS DER SKALA ANPASSUNGSFÄHIGKEIT .....	60
TABELLE 11: MITTELWERTE, STANDARDABWEICHUNGEN UND TRENNSCHÄRFEN DER ITEMS DER SKALA EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG .....	61
TABELLE 12: KORRELATION EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG UND PERSÖNLICHKEITSMERKMALE .....	62
TABELLE 13: KORRELATION EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG UND SELBSTREGULATIVE FÄHIGKEITEN .....	63
TABELLE 14: KORRELATION PERSÖNLICHKEITSMERKMALE UND SELBSTREGULATIVE FÄHIGKEITEN.....	64
TABELLE 15: KURZÜBERSICHT ÜBER DIE ABGELEHNTEN UND BESTÄTIGTEN HYPOTHESEN.....	67

# 1 Einleitung und Zielsetzung

Der Lehrberuf gehört zu den Berufen, die stark mit psychischer Belastung in Verbindung gebracht werden. Hohen Zahlen an Dienstunfähigkeit und vorgezogenem Ruhestand basieren zu großen Teilen auf psychischen Beeinträchtigungen (Poschkamp, 2008, S. 194). Dies zeigt sich auch darin, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überproportional häufig in psychosomatischen Praxen und Kliniken vertreten sind (Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 82). Die physische und psychische Gesundheit von Lehrkräften nimmt einen entscheidenden Einfluss auf ihr Unterrichtsverhalten und die Unterrichtsqualität. Saarschmidt und Kieschke (2013) betonen: „Eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens kann auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden, d.h. mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen“ (S. 82).

Die berufsspezifischen Belastungen des Lehrberufs sind vielseitig und betreffen unterschiedliche Ebenen der Tätigkeit. Zentral sind dabei die Vielzahl an Anforderungen seitens der Schüler\*innen, Eltern, Kolleg\*innen und der Gesellschaft, die zu einer Mehrfachbelastung führen. Im Vergleich zu anderen Berufen mit einer starken körperlichen Komponente ist die Lehrtätigkeit vor allem psychisch fordernd. Diese psychische Belastung kann aufgrund der eigenen Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung stark zwischen einzelnen Individuen variieren (Rudow, 1995, S. 44). Die Auseinandersetzung mit den Belastungsfaktoren und Herausforderungen des Lehrberufs bildet daher die Basis dieser Arbeit und wird im folgenden Kapitel thematisiert. Darüber hinaus werden individuelle Ressourcen beleuchtet, die dabei helfen Belastungen zu bewältigen und langfristige negative Beanspruchungsfolgen wie Erschöpfungszustände (z.B. Burnout) zu reduzieren.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich am *Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften*, das im Rahmen der COACTIV-Studie entwickelt wurde. Dieses Modell erfasst Variablen, die die Entwicklung professioneller Kompetenzen beeinflussen, und zeigt, wie sich diese Kompetenzen auf die unterrichtenden Schüler\*innen und die Lehrkraft selbst auswirken (Kunter et al., 2011, S. 59). Professionelle Kompetenz wird in der COACTIV-Studie als Zusammenspiel aus berufsbezogenem Wissen und Überzeugungen sowie motivationale und selbstregulative Merkmale definiert. Diese Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und bestimmen, wie gut eine Lehrkraft berufliche Anforderungen bewältigen kann (Kunter et al., 2011, S. 55). Dabei spielen persönliche Voraussetzungen, wie z.B.



Persönlichkeitsmerkmale, eine zentrale Rolle, da sie direkt auf die Entwicklung professioneller Kompetenz einwirken und indirekt durch die unterschiedliche Nutzung von Lerngelegenheiten. Ziel der Arbeit ist es, den Zusammenhang folgender drei Variablen des Modells zu untersuchen: Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten für die Entwicklung der professionellen Kompetenz, selbstregulative Fähigkeiten als Teilaspekt der professionellen Kompetenz und emotionale Erschöpfung als mögliche Konsequenz des Lehrberufs. Dabei werden zentrale Persönlichkeitskonzeptionen thematisiert und bestehende Befunde vorgestellt, die den Zusammenhang bestimmter Persönlichkeitsmerkmale und ihre Auswirkungen auf das berufliche Erleben aufzeigen. Die selbstregulativen Fähigkeiten spielen eine entscheidende Rolle im Umgang mit Belastungen, da sie im engen Zusammenhang mit gesundheitsförderlichen Verhalten stehen, das sich durch ausgeprägte Widerstandsfähigkeit und hohes Engagement auszeichnet. Die emotionale Erschöpfung wiederum lässt sich im Modell von Kunter et al. bei den möglichen lehrkraftspezifischen Konsequenzen professioneller Kompetenz im Bereich des beruflichen Wohlbefindens verorten. Als Leitsymptom von Burnout kann emotionale Erschöpfung als negative Beanspruchungsfolge von Belastungen auftreten.

Zur Untersuchung dieser Zusammenhänge, werden Daten verwendet, die im Rahmen eines Forschungsprojekt zur Lehrer\*innenprofessionalisierung erhoben wurden. Nach der theoretischen Auseinandersetzung wird im empirischen Teil der Arbeit der Studienverlauf, die Stichprobe sowie die verwendeten Fragebögen vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse der Zusammenhangsberechnung der drei zentralen Variablen präsentiert und diskutiert.

Zum Verständnis des beruflichen Wohlbefindens ist es entscheidend, sowohl die Merkmale der beruflichen Umwelt als auch die individuellen Merkmale der Person, die in dieser Arbeit fokussiert werden, zu berücksichtigen. Die individuellen Merkmale, zu denen Persönlichkeitsmerkmale und selbstregulative Fähigkeiten zählen, haben einen erheblichen Einfluss darauf, ob berufliche Anforderungen und Stressoren zu negativen Beanspruchungsreaktionen führen. Kenntnisse über potenziell schützende Merkmale und Fähigkeiten wie selbstregulative Fähigkeiten sind daher von großer Relevanz. Da sie erlern- und veränderbar sind, sollten sie gezielt in der Aus- und Weiterbildung sowie Präventionsprogrammen berücksichtigt werden (Klusmann & Waschke, 2018, S. 42). Auch die KMK-Bildungsstandards betonen die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte ihre Kompetenzen kontinuierlich weiterentwickeln und Lehramtsabsolvent\*innen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung kennen (Kultusministerkonferenz [KMK], 2004/2005, S. 289).

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen von Lehrkräften

Bereits in der Einleitung wird deutlich, wie vielfältig die Anforderungen im Lehrberuf sind. Neben den allgemeingültigen Belastungen beruflicher Tätigkeiten gibt es auch spezifische Belastungen, die den Lehrberuf betreffen. Diese werden im Folgenden explizit benannt. Ziel dieses Kapitels ist es, zu konkretisieren, was unter Belastung und Beanspruchung verstanden wird, wie Belastungen mit Hilfe von Ressourcen bewältigt werden können und welche Folgen sie auf die Gesundheit von Lehrkräften haben. Das Kapitel legt eine theoretische Basis für die restliche Arbeit, auf die in späteren Kapiteln immer wieder zurückgegriffen wird.

Die Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften und dem Lehrberuf ist aufgrund ihrer Relevanz für die Gesellschaft ein vielbeforschtes Thema. Sowohl in schulpädagogischen Forschungsfeldern als auch in der Arbeits- und Organisationspsychologie, der Pädagogische Psychologie und der Arbeitsmedizin wird dieses Themengebiet untersucht, wobei unterschiedliche Forschungsschwerpunkte gesetzt werden (Rothland, 2022, S. 685). Die Erkenntnisse der Belastungsforschung ermöglichen es, Aussagen über protektive Kompetenzen von Lehrkräften zu treffen, die in der Lehrer\*innenbildung sowie Fort- und Weiterbildungen fokussiert werden sollten, um eine erfolgreiche und gesunde Bewältigung der beruflichen Anforderungen zu gewährleisten. Aus den Forschungen ergeben sich zudem mögliche präventive Maßnahmen, die Lehrkräfte dabei unterstützen, ihre Ressourcen zu schonen und Belastungen erfolgreich zu bewältigen.

Die Begriffe ‚belastet‘, ‚gestresst‘ und ‚beansprucht‘ werden im alltäglichen Gebrauch umgangssprachlich oft synonym verwendet. In der Wissenschaft jedoch werden sie voneinander abgegrenzt, um die Themen theoretisch und empirisch besser erfassen zu können (Stiller, 2015, S. 11). Zudem werden die Phänomene der Belastung und Beanspruchung in der Wissenschaft – im Gegensatz zur Alltagssprache – als wertneutral betrachtet (Stiller, 2015, S. 21). In der Forschung bezeichnet Belastung alle objektiven Einflüsse der Arbeitsumwelt und der arbeitenden Person selbst, die auf sie und ihr berufliches Erleben einwirken (Klusmann & Waschke, 2018, S. 25). Diese objektiven Belastungen werden anhand individueller Handlungsvoraussetzungen subjektiv bewertet und führen zu einer Beanspruchung (Cramer et al., 2018, S. 6). Beanspruchung ist demnach die subjektive Bewertung von objektiven Belastungen in Abhängigkeit von individuell verfügbaren Ressourcen (Cramer et al., 2018, S. 9). Im

Verlauf des Kapitels wird genauer erläutert, welche personalen und beruflichen Belastungen auf Lehrkräfte einwirken und welche Folgen sie hervorrufen können.

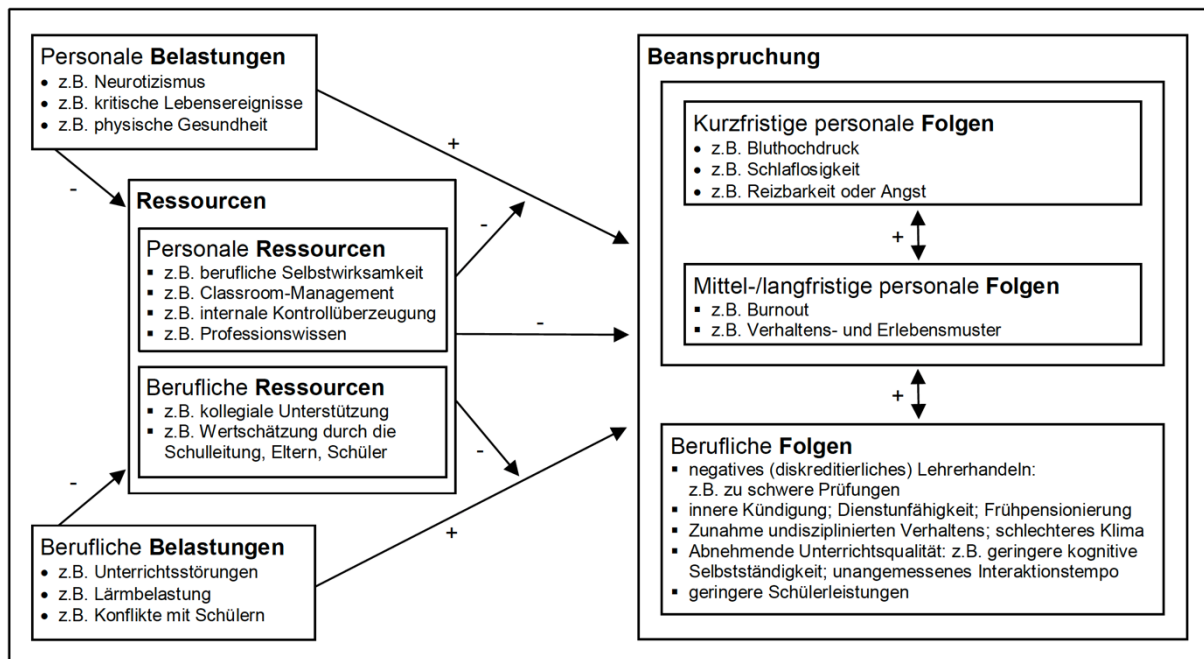


Abbildung 1: Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung (Cramer et al., 2018, S. 14)

Colin Cramer und Kolleg\*innen beschäftigten sich ebenfalls mit bereits existierenden Theorien und Modellen der Belastung und Beanspruchung und vereinten diese in einem integrativen Rahmenmodell, das in Abbildung 1 zu sehen ist (Cramer et al., 2018, S. 3). Die Auseinandersetzung mit den vorhandenen Modellen zeigt, dass es Unterschiede in der Nutzung der Begrifflichkeiten und der Schwerpunktsetzung gibt. Der Kern dieser unterschiedlichen Beschreibungen jedoch ist, dass Belastungen die Wahrscheinlichkeit von Beanspruchung erhöhen und diese Effekte durch das Vorhandensein von Ressourcen minimiert werden können (Cramer et al., 2018, S. 6). Bereits Rudow (1995) benennt die Aufgaben und Bedingungen der beruflichen Tätigkeit als potenziell objektive Belastungen. Diese objektiven Anforderungen des Lehrberufs stehen den individuellen Leistungs- und Handlungsvoraussetzungen gegenüber. Als Wirkung tritt eine psychophysische Beanspruchung auf. Die Folgen der subjektiv empfundenen Beanspruchung können nach Rudow sowohl positiv als auch negativ sein und hängen von der Bewertung der Lehrkräfte ab (Rudow, 1995, S. 13). Wenn sich eine Lehrkraft der objektiven Belastung subjektiv nicht gewachsen fühlt, kann dies zu reversiblen oder zu chronischen negativen Beanspruchungsfolgen führen. Wird Belastung hingegen positiv bewertet, also als bewältigbare, produktive Herausforderung angesehen, sind die Beanspruchungsfolgen positiv (Cramer et al., 2018, S. 12). Das Modell von Cramer fokussiert sich ausschließlich auf die

negativen Folgen von Belastungen. Auch andere Autor\*innen trennen die Begriffe ‚Belastung‘ und ‚Beanspruchung‘ voneinander. Objektive Anforderungen, individuelle Voraussetzung sowie die Qualitäten der Sozial- und Sachbeziehungen stellen Belastungsfaktoren dar, die im Rahmen eines subjektiven Deutungsprozesses zu Beanspruchung führen können. Dies zeigt sich in Form von Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Cramer et al., 2018, S. 4).

Cramer bezieht sich zudem auf das *Transaktionale Stressmodell* von Lazarus (1995), das besagt, dass Stress als Resultat einer Transaktion zwischen einer Person und ihrer Umwelt entsteht. Die Reize der Umwelt werden einer Bewertung unterzogen. Empfindet eine Person ihre verfügbaren Mittel zur Verarbeitung der Reize als unzureichend, führt dies zu Stress (Cramer et al., 2018, S. 4). Dies verdeutlicht, dass objektive, äußere Stressoren nicht bei jeder Person dieselbe Stressreaktion hervorrufen, was die Subjektivität des Stresserlebens in Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden Mittel zur Bewältigung unterstreicht. Der Bewertungsprozess stellt einen zentralen Inhalt des Modells dar (Klusmann & Waschke, 2018, S. 26). Eine weitere Theorie, die im Verlauf der Arbeit erneut aufgegriffen wird, ist die *Conservation of Resources Theory* (COR-Theorie). Diese besagt, dass Beanspruchung durch den Einsatz von Ressourcen vermindert werden kann. Der Verlust von Ressourcen und fehlender Ressourcenaufbau nach einer Investition führen hingegen zu Stress (Cramer et al., 2018, S. 5). Auch Stiller (2015) betont die Relevanz des individuellen Ressourcenpools bei der Verarbeitung und Bewertung der wahrgenommenen Belastung (Cramer et al., 2018, S. 6). Eine Übersicht über die mögliche personale sowie berufliche Belastungen, Ressourcen und Folgen sind in Abbildung 2 dargestellt. Im Folgenden werden zudem die Begriffe konkretisiert und differenziert voneinander betrachtet.

	<b>Begriffe</b>	<b>Gegenstand (Beispielvariable)</b>	<b>Funktion und Merkmale</b>
<b>personale Variablen</b>	Personale Belastungen	Dispositionen, biografische Ereignisse, Erkrankungen (z.B. <i>Depression</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelle von Beanspruchung</li> <li>▪ häufig irreversibel; erfassbar bzw. diagnostizierbar</li> <li>▪ an Person gebunden</li> <li>▪ unabhängig von Charakteristika des Berufs</li> </ul>
	Personale Ressourcen	Professionswissen, selbstregulative Fähigkeiten, Überzeugungen, motivationale Orientierungen (z.B. <i>Selbstwirksamkeit</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Moderatoren oder Mediatoren</li> <li>▪ kognitiv repräsentiert, diagnostizierbar</li> <li>▪ häufig auf Tätigkeit bezogen</li> </ul>
	Personale Folgen (kurzfristig)	(Psycho-)physische Beanspruchungsreaktionen (körperlich, verhaltensbezogen, kognitiv, emotional) (z.B. <i>Bluthochdruck</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ meist kurzfristig und reversibel; diagnostizierbar</li> <li>▪ an Person gebunden, oft im Beruf ausgelöst</li> </ul>
	Personale Folgen (mittel-/langfristig)	Individuelle Folgen von Beanspruchung (z.B. <i>Burnout</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Symptome von Burnout</li> <li>▪ ungünstige Verhaltens- und Erlebensmuster</li> <li>▪ nur bedingt reversibel; diagnostizierbar</li> </ul>
<b>berufliche Variablen</b>	Berufliche Belastungen	Merkmale des Arbeitsplatzes und der Tätigkeit (z.B. <i>gestörter Unterricht</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelle von Beanspruchung</li> <li>▪ können objektiv bestimmt werden</li> <li>▪ betreffen alle Lehrpersonen, sind interindividuell</li> </ul>
	Berufliche Ressourcen	am Arbeitsplatz erfahrene Unterstützung und Wertschätzung (z.B. <i>kollegiale Unterstützung</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ meist Moderatoren, teils Mediatoren</li> <li>▪ unterliegen subjektiver Wahrnehmung</li> <li>▪ werden als Selbstauskunft erfasst</li> <li>▪ nicht kognitiv repräsentiert, bedingungsbezogen</li> </ul>
	Berufliche Folgen	Mittel- und langfristige Folgen von Beanspruchung für die Berufstätigkeit, den Unterricht und die Schule (z.B. <i>geringere Effizienz des Unterrichts</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ individuell (z.B. Lehrerhandeln) und interindividuell (z.B. Unterrichtsqualität)</li> <li>▪ nur bedingt reversibel; messbar</li> </ul>

Abbildung 2: Personale sowie berufliche Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen (Cramer et al., 2018, S. 8)

### Belastung

Belastung meint die Gesamtheit der (potenziell negativen) Einflüsse, die auf die Lehrperson einwirken. Dabei handelt es sich um beobachtbare, messbare und kriterial quantifizierbare Einflussfaktoren, die keine Wertigkeit besitzen (Stiller, 2015, S. 13). Die Belastungen können in personale Belastungen und berufliche Belastungen unterteilt werden. Personale Belastungen sind berufsunspezifisch und an das Individuum gebunden. Dazu gehören genetische Dispositionen, biographische Ereignisse, die soziale Eingebundenheit und viele weitere persönliche Einflussfaktoren. Auch Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B. Neurotizismus zählen zu den personalen Belastungen (Cramer et al., 2018, S. 9). Berufliche Belastung hingegen umfassen die Charakteristika der Tätigkeit und des Arbeitsplatzes. Diese umweltseitigen Faktoren der pädagogischen Tätigkeit existieren unabhängig vom Individuum und gelten für alle Menschen, die dieselbe Tätigkeit ausüben (Stiller, 2015, S. 13). Dazu zählen spezifische Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen (Rothland & Klusmann, 2023, S. 408). Berufliche Belastungen beeinflussen das berufliche Erleben zunächst wertneutral und nicht per se negativ. Zu den

Merkmale des Arbeitskontextes gehören unter anderem die Schulform, die Klassengröße und -zusammensetzung sowie die Anstellungsform (Voll- oder Teilzeit). Auch das Verhalten der zu unterrichtenden Schüler\*innen stellt einen wichtigen Einflussfaktor der beruflichen Belastung dar. Zusätzlich lassen sich schulhygienische Bedingungen (z.B. Lärmbelastung) und gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen (z.B. gesellschaftliche Erwartung) zu den berufsspezifischen Belastungen zählen (Cramer et al., 2018, S. 9).

### *Ressourcen*

Wie bereits erwähnt, führen Belastungen potenziell zu Beanspruchung, können jedoch durch Ressourcen reduziert werden (Cramer et al., 2018, S. 7). Im alltagsprachlichen Bereich sind ‚Ressourcen‘ natürliche Produktionsmittel für die Wirtschaft, Reserven oder Geldmittel (Stiller, 2015, S. 18). Im Englischen bedeutet „source“ Quelle – Ressourcen sind demnach Kraftquellen. Aus ihnen kann bei Bedarf geschöpft werden, um Situationen zu bewältigen und Probleme zu lösen. Das Ziel der Nutzung von Ressourcen ist die Bewältigung von Anforderungen sowie die Beanspruchungsregulation. Zentral ist hierbei, dass „die Auswirkungen, die eine Belastung auf das Individuum haben kann, in ganz entscheidendem Maße von den verfügbaren Ressourcen abhängen“ (Stiller, 2015, S. 18). Rudow beschreibt Ressourcen als Handlungsvoraussetzungen, die den Prozess und das Ergebnis der Bewertung von Belastung beeinflussen. Diese Handlungsvoraussetzungen finden sich in den Bereichen Kognition, Emotion und Motivation wieder (Rudow, 1995, S. 44). Ressourcen können in personale und berufliche Ressourcen unterteilt werden. Personalen Ressourcen umfassen die individuellen Merkmale einer Person, wie ihre Persönlichkeit, Einstellungen und professionelle Kompetenzen. Eine zentrale Ressource im Lehrberuf ist das Professionswissen über Klassenführung, da es einen produktiven Umgang mit den Herausforderungen des Unterrichts ermöglicht (Cramer et al., 2018, S. 10). Auch selbstregulative Fähigkeiten sind ein wichtiger Aspekt der professionellen Kompetenzen und dienen als personale Ressource: Eine erfolgreiche Emotionsregulation, die Fähigkeit zu Erholung und Distanzierung, sowie die Anpassung des eigenen Verhaltens wirken sich positiv auf die Bewältigung von Belastungen aus. Berufliche Ressourcen beziehen sich auf die Merkmale des Arbeitsplatzes. Eine zentrale Ressource ist, die am Arbeitsplatz erfahren Unterstützung und Wertschätzung. Positive Interaktionen mit Schüler\*innen, kollegialer Austausch, ein positives Schulklima und Fortbildungsmöglichkeiten dienen ebenfalls als berufliche Ressourcen (Klusmann & Waschke, 2018, S. 51; Rothland & Klusmann, 2023, S. 423). Ressourcen moderieren die subjektive Verarbeitung objektiver Belastung oder fungieren als Mediatoren zwischen Belastung und Beanspruchung (Cramer et al., 2018, S. 10). „Nicht die

Belastung stellt den alles entscheidenden Faktor für die daraus resultierende Beanspruchung dar, sondern von großer Wichtigkeit hierfür sind – quasi als moderierender Faktor – die einer Person zur Verfügung stehenden Ressourcen, um mit ihnen umzugehen“ (Stiller, 2015, S. 19).

### *Beanspruchung*

Die resultierende Beanspruchung kann aufgrund individueller Ressourcen, die zur Bewältigung auftretender Belastungen zur Verfügung stehen, von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich ausfallen (Stiller, 2015, S. 19). Eine identische Belastung kann Personen somit unterschiedlich stark beanspruchen (Stiller, 2015, S. 21). Bei Beanspruchung handelt es sich um ein latentes Merkmal, das nicht direkt messbar ist. Messbar Indikatoren sind jedoch die entstehenden Folgen der Beanspruchung (Cramer et al., 2018, S. 7). Diese Folgen zeigen sich in kurzfristigen Reaktionen oder in mittel- und langfristigen positiven oder negativen Beanspruchungsfolgen (Klusmann & Waschke, 2018, S. 25). Positive Folgen entstehen durch effiziente psychische Tätigkeits- und Handlungsstrukturen (Rudow, 1995, S. 13). Belastung werden dann als bewältigbare Herausforderungen angesehen. Mögliche positive Folgen sind das Erfolgserleben und Wohlbefinden, was zu einer Weiterentwicklung der eigenen Handlungsvoraussetzungen sowie zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt (Rothland & Klusmann, 2023, S. 409; Rudow, 1995, S. 45). Stiller (2015) schreibt dazu: „Wenn eine Arbeitsbelastung subjektiv erfolgreich bewältigt wird, kann dies zu individueller Zufriedenheit führen“ (S. 19). Negative Beanspruchungsfolgen entstehen, wenn die Belastungen aufgrund mangelnder individueller Ressourcen zu einer deutlichen Über- oder Unterforderung führen (Rothland & Klusmann, 2023, S. 409). Diese Folgen betreffen sowohl die personale als auch die berufliche Ebene der Lehrperson. Als negative personale Folgen zeigen sich kurzfristige, psycho- und physiologische Reaktionen wie Schlaflosigkeit, ein erhöhter Cortisol-Spiegel oder Reizbarkeit. Langfristig können sich Verhaltens- und Erlebensänderungen manifestieren sowie dauerhafte Erschöpfungssymptome, die sich in Form von Burnout äußern können (Cramer et al., 2018, S. 12; Stiller, 2015, S. 14). Als beruflicher Ebene kann Beanspruchung das Verhalten der Lehrperson im Beruf, ihr Unterrichtshandeln sowie die Qualität des Unterrichts negativ beeinflussen (Cramer et al., 2018, S. 8). Die Vielfältigkeit der Folgen von Beanspruchung unterstreicht die Bedeutsamkeit der zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen, um Belastungen zu verarbeiten.

### *Konkrete Ursachen für die Belastung von Lehrkräften*

Der folgende Abschnitt beschreibt konkrete Ursachen für die Belastung von Lehrkräften. Neben den allgemeingültigen Belastungen für arbeitende Personen gibt es solche, die spezifischen den Beruf und die Tätigkeit von Lehrkräften betreffen (Stiller, 2015, S. 21). Viele Autor\*innen nennen die Vielseitigkeit der Arbeitsanforderungen als eine erhebliche Belastung. Zu den Aufgaben von Lehrkräften gehört nicht nur das Vermitteln von Unterrichtsstoff, sondern auch Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Beaufsichtigen und Verwalten (Rudow, 1995, S. 59). Dies führt zu einer Mehrfachbelastung, da neben dem Unterrichten und der Vor- und Nacharbeitung des Unterrichts zahlreiche Nebentätigkeiten anfallen (Herzog & Makarova, 2014, S. 94). Ein weiteres Spezifikum des Lehrberufs ist die Arbeit ohne ein nachweisbares Endprodukt. Aufgrund der prozesshaften Natur des Berufs erhalten Lehrkräfte keine verlässliche Rückmeldung über die Qualität und den Erfolg ihrer Arbeit, was eine gewisse Ungewissheit mit sich bringt (Stiller, 2015, S. 22). Zudem existiert im Lehrberuf ein Spannungsfeld zwischen Planung und Flexibilität. Der Beruf ist geprägt von einer Kombination aus vorgeplanten und spontanen Interaktionen, was eine hohe Anpassungsfähigkeit erfordert und weitere Unsicherheiten im Unterrichtshandeln erzeugt. Lehrkräfte arbeiten nicht nur während des Unterrichts, sondern auch zu variablen Zeiten, was eine Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit erschwert und sich negativ auf die Work-Life-Balance auswirken kann. Lehrkräfte müssen zudem außerhalb der Unterrichtszeiten für ihre Schüler\*innen erreichbar sein, dadurch wird erschwert, Pausen einzuhalten und sich ausreichend zu erholen (Michel et al., 2024, S. 3). Daran wird deutlich, dass der Lehrberuf, entgegen der öffentlichen Wahrnehmung, kein Halbtagsjob ist. Lehrkräfte haben eine hohe Wochenarbeitszeit (Rudow, 1995, S. 61). Ein weiterer Belastungsfaktor sind die gesellschaftlichen Erwartungen und der öffentliche Druck. Das Erziehen und Unterrichten wird oft als banale Fähigkeit wahrgenommen, da alle Menschen selbst zur Schule gingen und eine eigene Meinung dazu besitzen (Stiller, 2015, S. 21). Zudem hat die Schule in der öffentlichen Wahrnehmung oft ein schlechtes Image, z.B. durch die ‚Pisa-Schocks‘ (Poschkamp, 2008, S. 125). Lehrkräfte sehen sich einer Vielzahl von Erwartungen seitens der Schüler\*innen, Eltern und Kolleg\*innen ausgesetzt, was zu Rollenkonflikten führt. Sie müssen einerseits disziplinieren, andererseits aber auch empathisch sein und viel Einfühlungsvermögen zeigen. Darüber hinaus sollen sie Eltern beratend zur Seite stehen. Das Ausfüllen dieser unterschiedlichen Rollen stellt eine zusätzliche Belastung dar (Stiller, 2015, S. 21). Lehrer\*innen müssen sich auch dem gesellschaftlichen Wandel anpassen, den wachsenden Leistungsanforderungen gerecht werden, den Unterricht immer weiter individualisieren und neue didaktische sowie methodische Vorgaben umsetzen. Sie müssen außerdem der



zunehmenden kulturellen und sozialen Vielfalt begegnen (Herzog & Makarova, 2014, S. 95). Auch psychosoziale Belastungen spielen im Lehrberuf eine große Rolle. Ein Spezifikum der ‚helfenden Berufe‘ ist die Schwierigkeit, sich von den Problemen der anderen zu distanzieren, die Unfähigkeit, alle Anforderungen zu erfüllen, sowie die Hilflosigkeit und Ohnmacht, die damit einhergehen (Enzmann & Kleiber, 1989, S. 12). Die Personenbezogenheit des Berufs kann emotionale Belastungen hervorrufen und die Lehrkräfte sozial auslaugen. Zu den schüler\*innenbezogenen Belastungen gehört das Nähe-Distanz-Dilemma. Lehrkräfte müssen eine Balance finden zwischen professioneller Distanz und Nähe, um Vertrauen aufzubauen (Stiller, 2015, S. 21). Lehrkräfte nehmen schwierige Verhaltensweisen von Schüler\*innen und Disziplinprobleme oft als starke Belastung wahr (Rothland, 2022, S. 685). Zudem sind sie in Bezug auf das Verhalten der Schüler\*innen mit einer großen Ungewissheit konfrontiert. Die Heterogenität der Schüler\*innen, ihre Leistungsfähigkeit und tagesformabhängigen Stimmungen können stark variieren und die Durchführung von Unterricht erschweren (Rudow, 1995, S. 24). Ein zusätzlicher Belastungsfaktor sind die institutionellen Vorgaben. Es gibt zahlreiche Vorgaben, festgelegte Inhalte und Bildungspläne (Rudow, 1995, S. 63). Die Menge des Lernstoffs setzt die Lehrkräfte unter Druck, Inhalte schnell zu vermitteln. Da die Schule in einem institutionalisierten Rahmen operiert, handelt es sich um eine bürokratische Organisation. Die strikten Vorgaben führen oft zu einem Konflikt mit der Individualität, die in der Interaktion mit den Schüler\*innen gefragt ist, da diese nicht bürokratisiert werden können (Stiller, 2015, S. 21). Auch physische Belastungen wie Lärmbelastung und das viele Sprechen, das zu einem hohen Energieverbrauch führt, sind nicht zu vernachlässigen (Rudow, 1995, S. 68).

### *Lehrkräftegesundheit*

Die vielseitigen Belastungsfaktoren wirken sich ohne ausreichende Bewältigungsressourcen nachhaltig auf die Gesundheit von Lehrkräften aus. Wenn die Gesundheit von Lehrkräften beeinträchtigt ist, zieht dies aufgrund ihrer zentralen Rolle im Schulsystem vielfältige persönliche und berufliche Konsequenzen nach sich (Klusmann & Waschke, 2018, S. 12). Die Gesundheit einer Lehrkraft beeinflusst direkt ihr berufliches Verhalten und ihre Fähigkeit, den beruflichen Anforderungen zu begegnen. Bei der Lehrkräftegesundheit handelt es sich daher nicht nur um ein persönliches, sondern auch um ein schulisch und bildungspolitisch relevantes Thema (Klusmann & Waschke, 2018, S. 8).

Studien zeigen, dass Lehrkräfte psychische stärker belastet sind als andere Berufsgruppen, allerdings liegt die Belastung auf einem ähnlichen Niveau wie in anderen sozialen Berufen

(Klusmann & Waschke, 2018, S. 37). Eine anhaltende psychische Belastung kann zu langfristigen Beanspruchungsfolgen wie Erschöpfungssymptomen führen und die Gesundheit der Lehrkräfte nachhaltig negativ beeinflussen.

Gesundheit wird nicht nur als Abwesenheit von psychischen und physischen Krankheiten verstanden, sondern auch als das Vorhandensein positiver Erlebensqualitäten wie psychisches und soziales Wohlbefinden (Klusmann & Waschke, 2018, S. 13). „Berufliches Wohlbefinden kann als Resultat eines erfolgreichen Umgangs mit den Belastungen des Berufs verstanden werden und drückt sich in der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation und der Abwesenheit von Beanspruchungssymptomen aus“ (Klusmann, 2011, S. 280). Dieses Zitat zeigt die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte einen effektiven Umgang mit den Belastungen finden, um ihre Gesundheit und Zufriedenheit aufrechtzuerhalten.

### *Relevanz des Themas*

Die vorherige Betrachtung der Lehrkräftegesundheit verdeutlicht die Relevanz der Auseinandersetzung mit den Belastungen im Lehrer\*innenalltag. Die soziale und emotionale Kompetenz sowie das Wohlbefinden der Lehrperson sind entscheidend für die Entwicklung und Aufrechterhaltung positiver Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen, effektivem Classroom-Management und eines lernförderlichen Klassenklima (Cramer et al., 2018, S. 12). Zudem ist die subjektiv empfundene Belastung ein Prädiktor für die Verweildauer im Beruf (Baumert & Kunter, 2011, S. 280). Eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften ist es, eine Beziehung zu ihren Schüler\*innen aufzubauen. Negative Beanspruchungsfolgen, insbesondere Burnout, haben ernsthafte Auswirkungen auf die Leistung der Lehrperson und somit auch auf die Lernerfolge der Schüler\*innen (Krause & Dorsemagen, 2014, S. 13). Studien zeigten, dass Grundschüler\*innen, die von Lehrkräften mit Burnout unterrichtet wurden, signifikant schlechtere Testergebnisse erzielten (Cramer et al., 2018, S. 13). Gesundheitliche Beeinträchtigungen in Form von Stress und Burnout-Symptomen haben neben einer verringerten Unterrichtsqualität auch negative Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung der Schüler\*innen (Klusmann & Waschke, 2018, S. 12).

Die Auseinandersetzung mit den möglichen Konsequenzen von Beanspruchung unterstreicht die Notwendigkeit, die berufsbezogene Belastungs- und Präventionsforschung voranzutreiben und in Schulen präventive Instrumente, wie Supervision und kollektive Fallberatung, einzuführen (Poschkamp, 2008, S. 125). Bereits in der universitären Ausbildung sollten präventiven Maßnahmen einen zentralen Bestandteil bilden, um auf die negativen Effekte des Berufs

frühzeitig aufmerksam zu machen und ihnen mit einem erweiterten Handlungsrepertoire begegnen zu können. Die Ergebnisse der Belastungs-Beanspruchungsforschung sollen Studierende und Lehrkräfte auf die spezifischen Herausforderungen ihrer Berufstätigkeit vorbereiten ihnen helfen, diesen proaktiv zu begegnen (Rudow, 1995, S. 1).

Dieses Kapitel bot einen Überblick über die Begriffe Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen. Zudem wurde ein kurzer Exkurs zur Lehrkräftegesundheit gegeben. Die konkreten Belastungen im Lehrberuf resultieren vor allem aus der Vielseitigkeit der Aufgaben, der hohen Ungewissheit bezüglich der Planbarkeit des Unterrichts und des Lernerfolgs der Schüler\*innen und dem Verhalten der Schüler\*innen. Zudem erschwert die ständige Erreichbarkeit die Einhaltung von Pausenzeiten. Die Belastungsfaktoren sind vielfältig und betreffen verschiedene Aspekte des Lehrberufs. Damit Lehrkräfte diesen erfolgreich begegnen können, benötigen sie ein breites Repertoire an Handlungsoptionen und Bewältigungsstrategien. Neben persönlichen Voraussetzungen sind insbesondere professionelle Kompetenzen erforderlich, die erfolgreiches Unterrichtshandeln und Flexibilität ermöglichen. Besonders hervorzuheben ist die Fähigkeit zur Selbstregulation, die unter anderem Anpassungsfähigkeit, Erholungsfähigkeit und Emotionsregulation umfasst und in der vorliegenden Arbeit vertieft behandelt wird.

## **2.2 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften**

Der Fokus der Arbeit liegt auf der kompetenztheoretischen Sicht des professionellen Lehrer\*innenhandelns. Professionalität entsteht demnach durch das Vorhandensein professionsspezifischer Kompetenzen (Weghaupt, 2024, S. 132). Wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt, handelt es sich beim Lehrberuf um einen sehr herausfordernden Job, der von vielseitigen Ungewissheiten geprägt ist. Ziel des kompetenzorientierten Ansatzes ist es, diese Ungewissheiten durch das Herausarbeiten von Kompetenzbereichen und Wissensbeständen zu minimieren. Dabei wird angestrebt, dass Lehrkräfte ein Repertoire an Erfahrungswissen und kasuistischem Wissen besitzen, auf das sie im Unterricht zurückgreifen können. In Kombination mit ihrem methodischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Repertoire wird so eine erfolgreiche Unterrichtsplanung und -durchführung ermöglicht (Weghaupt, 2024, S. 128).

Professionalität umfasst eine spezifische Mischung aus berufsbezogenem Wissen, situationsbezogenem Können und berufsethischen Haltungen (Herzog & Makarova, 2014, S. 91). Der Lehrberuf gehört zu den ‚vermittelnden Professionen‘ und zeichnet sich durch die anspruchsvolle Aufgabe aus, Wissen an Kinder und Jugendliche zu vermitteln (Herzog & Makarova, 2014, S. 92). „Die (relative) Freiheit der Berufsausübung setzt ein Wissen voraus, das den

Professionellen instand setzt, den hohen Anforderungen ihrer Berufsarbeit autonom und eigenverantwortlich zu entsprechen“ (Herzog & Makarova, 2014, S. 92). Ein übergeordneter professionsspezifischer Aspekt des Lehrberufs ist die Strukturbildung. Die Lehrkraft muss den Unterricht in eine geeignete soziale, zeitliche und inhaltliche Struktur bringen. Aufgrund der Dynamik des Unterrichts müssen Lehrkräfte oft schnell Entscheidungen treffen und Optionen abwägen. Berufliches Wissen und Können dienen dabei als persönliche Ressource zur erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungen (Klusmann & Philipp, 2014, S. 31). Vor allem die veränderbaren kognitiven Kompetenzen, wie professionelles Wissen sowie berufsbezogenen Überzeugungen, darunter Werthaltungen, motivationale Orientierung und selbstregulative Fähigkeiten, spielen eine zentrale Rolle und werden als Expertise bezeichnet (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 251). Die Qualifizierung von Lehrkräften, die auf der Entwicklung professionsspezifischer Kompetenzen basiert, dient der Optimierung des Bildungsprozesses der Schüler\*innen (Baumert & Kunter, 2011, S. 29).

„Der Begriff ‚Kompetenz‘ beschreibt die persönliche Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 31). Nach Weinert (2001) versteht man unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27). Ein zentraler Bestandteil dieser Definition ist, dass Kompetenz im Rahmen eines professionellen Entwicklungsprozesses erlern- und vermittelbar ist (Baumert & Kunter, 2011, S. 47). Kompetenz umfasst sowohl kognitive als auch durch Lernen erworbene motivationale, metakognitive und selbstregulative Merkmale, die entscheidende Voraussetzungen für die Handlungsbereitschaft darstellen. Somit sind die Fähigkeit und die Bereitschaft zu handeln essenzielle Kompetenzaspekte (Baumert & Kunter, 2011, S. 31). Kompetente Personen können über das Lösen von Aufgaben und Problemen hinaus den Lösungsprozess bewerten und ihr Repertoire an Handlungsmustern dadurch weiterentwickeln (Weghaupt, 2024, S. 132). Professionelle Kompetenz bildet die Grundlage für adaptives und effektives Handeln in Berufssituationen (Baumert & Kunter, 2011, S. 45). Die individuelle und berufsbezogene Kompetenz einer Person stehen in einem Wechselspiel und bestimmen, wie gut eine Lehrkraft die Anforderungen ihres Berufs bewältigen kann (Kunter et al., 2011, S. 55).

Es gibt zahlreiche Kompetenzmodelle, die erfassen sollen, welche Facetten personaler Ressourcen – Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten – für die Bewältigung unterschiedlicher situationaler Anforderungen erforderlich sind und wie diese Facetten zusammenhängen.

Dabei werden sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Dispositionen beschrieben, die einen erfolgreichen Umgang mit den berufsbezogenen Aufgaben ermöglichen (Rothland, 2013, S. 125). Das COAKTIV-Modell ist ein übergreifendes Kompetenzmodell, das die verschiedenen Aspekte professioneller Kompetenz abbildet. „COACTIV möchte einen theoretischen und empirischen Beitrag zur Klärung zentraler Konzepte und zur Diskussion über die Professionalisierung von Lehrkräften leisten“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 29). Dabei stehen die individuellen Merkmale von Lehrkräften im Mittelpunkt, die erforderlich sind, um die beruflichen Aufgaben erfolgreich zu bewältigen (Baumert & Kunter, 2011, S. 29). Ein zentraler Aspekt der COACTIV-Studie ist die kognitive Aktivierung der Schüler\*innen durch die Lehrkräfte. „Das Ziel dieses professionstheoretischen Zugangs und der damit verbundenen Forschung ist es, die Handlungsspezifika von Lehrer\*innen entlang der professionellen Aktivierung von Lernprozessen zu bestimmen und die dafür notwendigen Kompetenzen zu beschreiben“ (Weghaupt, 2024, S. 128). In Anlehnung an bestehende Theorien beschreibt das mehrdimensionale COACTIV-Modell Kompetenz als das Zusammenspiel von kognitiven Leistungsdispositionen, die durch Lernen erworben werden, und konkreten Handlungskompetenzen (Baumert & Kunter, 2011, S. 31). Unterricht stellt besondere Herausforderungen dar, da er begrenzt planbar, interaktiv und oft unvorhersehbar ist – insbesondere in Bezug auf das Verhalten der Schüler\*innen. Dies erfordert von Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität im Denken und professionellem Handeln (Baumert & Kunter, 2011, S. 30). Professionelles Handeln entsteht im COACTIV-Modell als ein Zusammenspiel von Professionswissen, Überzeugungen, Motivationale Orientierung und Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Diese vier Aspekte der professionellen Kompetenz werden im Folgenden genauer untersucht.

## 2.2.1 Aspekte professioneller Kompetenzen

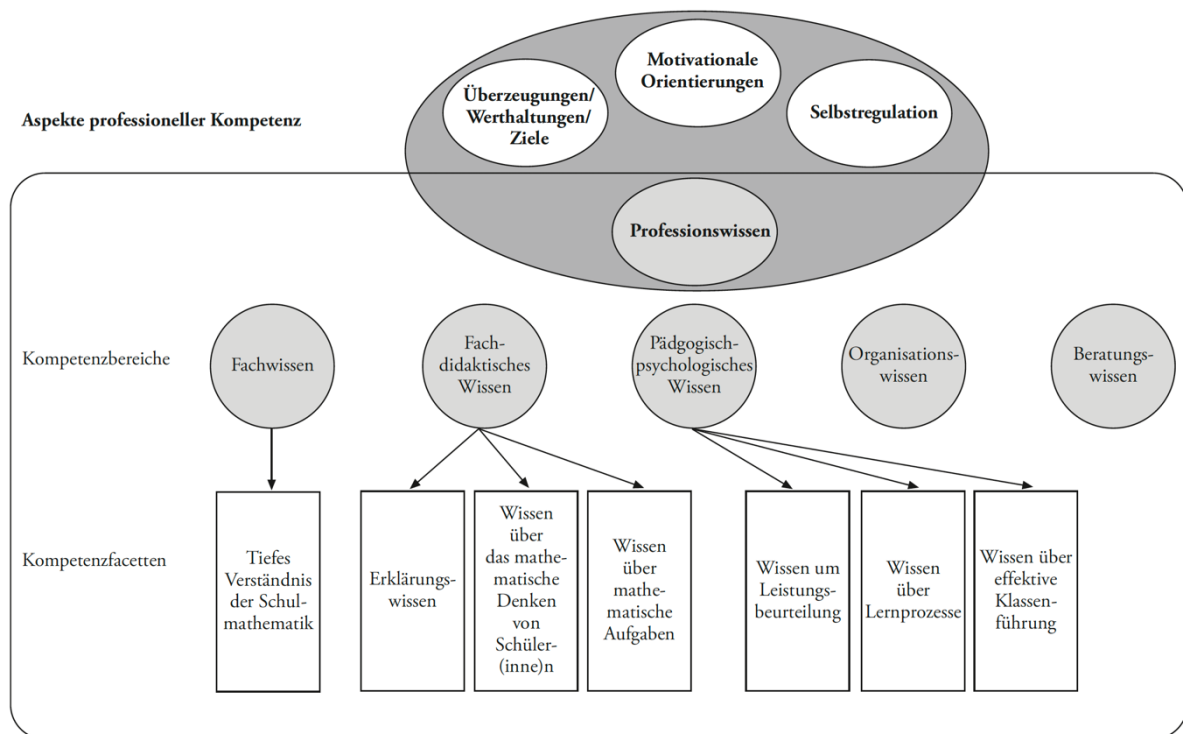


Abbildung 3: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

### Professionswissen

Eine der zentralen Komponenten der professionellen Kompetenz ist das Professionswissen. Dieses umfasst sowohl deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen und ist notwendig, um in Problemsituationen ein variantenreiches und adaptives Verhalten zeigen zu können (Baumert & Kunter, 2011, S. 33). Professionswissen ist domänenspezifisch und im Rahmen formaler Lerngelegenheiten, also der universitären Ausbildung und später im Referendariat, erlernbar (Kunter et al., 2011, S. 60). In Anlehnung an den weit verbreiteten Ansatz von Shulman (1986) können verschiedene Wissensdimensionen unterschieden werden. Er unterteilt Wissen in pädagogisches Wissen (*general pedagogical knowledge*), fachinhaltliches Wissen (*subject matter content knowledge*), fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) und Wissen über das Fachcurriculum (*curriculum knowledge*) (Baumert & Kunter, 2011, S. 33). Das pädagogische Wissen, im COACTIV-Modell als „pädagogisch-psychologisches Wissen“ bezeichnet, umfasst Wissen über pädagogische, psychologische, soziologische und didaktische Konzepte. Konkret beinhaltet es unter anderem Wissen über Lernprozesse, effektive Klassenführung und die Leistungsbeurteilung (Baumert & Kunter, 2011, S. 33).

Fachinhaltliches Wissen bezieht sich auf Fachinhalte sowie Umfang und Organisation des Wissens. Dieses Wissen ermöglicht es Lehrkräften, das Zusammenspiels fachbezogener Wissensstrukturen zu verstehen, Themen zu priorisieren und Begründungszusammenhänge zu erkennen (Weghaupt, 2024, S. 129). Das fachdidaktische Wissen beschreibt, wie Inhalte aufbereitet und vermittelt werden können. Es umfasst die Kenntnisse über verschiedene Materialien, Anschauungsmöglichkeiten und Vermittlungswege (Weghaupt, 2024, S. 129). Wissen über das Fachcurriculum, das in der COACTIV-Studie teilweise in das fachdidaktische Wissen integriert wurde, beinhaltet Kenntnisse über Lehrplaninhalte und Materialien anderer Unterrichtsfächer. Dadurch können Querverbindungen zwischen den Disziplinen gezogen werden (Weghaupt, 2024, S. 129). Das COACTIV-Modell ergänzt Shulmans Wissensdimensionen um die Kompetenzbereiche Organisationswissen und Beratungswissen (siehe Abbildung 3) (Baumert & Kunter, 2011, S. 34). Diese beiden Aspekte wurden jedoch in der COACTIV-Studie, die sich auf unterrichtsnahe Kompetenzaspekte konzentriert, nicht erfasst (Baumert & Kunter, 2011, S. 41).

Eine weitere Unterscheidung von Wissen geht auf Fenstermacher (1994) zurück, der zwischen theoretisch-formalem Wissen und praktischem Wissen differenziert (Baumert & Kunter, 2011, S. 35). Theoretisch-formales Wissen umfasst hauptsächlich fachliches Wissen sowie Teile des fachdidaktischen und psychologisch-pädagogisches Wissen. Praktisches Wissen basiert auf gemachten Erfahrungen, ist kontextgebunden und bezieht sich auf konkrete Problemstellungen. Der Fokus der COACTIV-Studie liegt auf der Erfassung des theoretisch-formalen Wissen (Weghaupt, 2024, S. 130).

Die verschiedenen Aspekte des Professionswissens befähigen die Lehrkraft, Unterrichtsvor- und -nachbereitung als auch das Unterrichtsgeschehen kompetent zu gestalten (Herzog & Makarova, 2014, S. 92).

### *Überzeugungen*

Wertehaltungen und Überzeugungen (*beliefs*) stellen eine weitere Kompetenzfacette der professionellen Kompetenz dar und sind kategorial von der Kompetenzfacette Wissen getrennt. Im Gegensatz zu Wissen haben *beliefs* nicht den Anspruch der Widerspruchsfreiheit oder der argumentativen Rechtfertigung und diskursiven Validierung. Ausreichend ist der individuelle Richtigkeitsglaube (Baumert & Kunter, 2011, S. 41).

Im Rahmen der COACTIV-Studie werden Überzeugungen definiert als „überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten

werden, sowohl implizite als auch explizite Anteile besitzen und die Art der Begegnung mit der Welt beeinflussen“ (Voss et al., 2011, S. 235). Die Überzeugungen können ebenfalls in Inhaltsbereiche differenziert werden. COACTIV unterscheidet den Bereich der systemischen Wertbindungen (*value commitments*), wobei es sich um die professionsinterne Berufsethik handelt. Ein weiterer Bereich sind epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*), die sich auf Überzeugungen über die Natur des Wissens, also ihre Struktur und Verlässlichkeit, sowie die Natur der Wissensgenese, ihre Entstehung, Rechtfertigung und Validierung beziehen (Voss et al., 2011, S. 237). Ergänzt werden diese Überzeugungsaspekte durch subjektive Theorien über das Lehren und Lernen, also verinnerlichte Überzeugungen von Lehrkräften darüber, wie ihre Schüler\*innen lernen und wie sie unterrichtet werden sollen. Als letzten Aspekt nennt COACTIV die Zielsysteme als Teil der Überzeugungen. Diese dienen als Richtungsweiser für die Unterrichtsplanung und das Unterrichtshandeln (Baumert & Kunter, 2011, S. 42). Durch Überzeugungen wird die Begegnung mit der Welt vorstrukturiert. Sie beeinflussen die Wahrnehmung, Zielvorstellungen und damit verbundene Handlungspläne (Voss et al., 2011, S. 235). Wie bei den Wissensdimensionen konzentriert sich COACTIV auch bei den Überzeugungen auf die Kompetenzbereiche, die unmittelbar handlungsrelevant für den Unterricht sind. Dabei handelt es sich um die epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über Lehren und Lernen und Unterrichtsziele (Baumert & Kunter, 2011, S. 42).

### *Motivationale Orientierung*

Unter Kompetenz versteht man die Fähigkeit und auch die Bereitschaft, die Anforderungen einer Situation zu bewältigen (Kunter, 2011, S. 259). Zusammen mit den selbstregulativen Fähigkeiten ist die motivationale Orientierung entscheidend für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention sowie Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen längeren Zeitraum (Baumert & Kunter, 2011, S. 42). Motivationale Merkmale werden als „habituelle individuelle Unterschiede in Zielen, Präferenzen, Motiven oder affektiv-bewertenden Merkmalen“ bezeichnet (Kunter, 2011, S. 259). Sie bestimmen in Interaktion mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen, welche Verhaltensweisen Personen zeigen und mit welcher Intensität, Qualität und Dauer diese Verhaltensweisen ausgeführt werden (Kunter, 2011, S. 259). Lehrkräfte tragen die Verantwortung für die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen. Sie müssen selbstständig Lernprozesse initiieren, um den Herausforderungen des Berufs begegnen zu können, was ein hohes Maß an intrinsischer Motivation erfordert. Die notwendige Selbststeuerung im Lehrberuf unterstreicht somit die Bedeutung motivationaler Merkmale als Prädiktoren für eine erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben (Kunter, 2011,



S. 260). Die interindividuellen Unterschiede in der Motivation von Lehrkräfte zeigen sich in der unterschiedlichen Bereitschaft, mit Herausforderungen produktiv umzugehen (Kunter, 2011, S. 260).

In der Lehrkraftmotivationsforschung werden verschiedene Bereiche der Motivation unterschieden. Einer dieser Bereich umfasst die Berufswahlmotive, also die Gründe, warum Personen sich für den Lehrberuf entschieden haben. Die Motive lassen sich in extrinsische und intrinsische Motive unterteilen. Zu den extrinsischen Motiven gehören beispielsweise Status, Sicherheit und Familienfreundlichkeit des Berufs. Intrinsische Motive sind hingegen das Interesse am Fach und die Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Studien zeigen, dass intrinsische Motive, insbesondere die Freude an der Interaktion mit Schüler\*innen, mit einer höheren Berufszufriedenheit einhergehen (Kunter, 2011, S. 261). Ein weiterer Bereich der Motivationsforschung beschäftigt sich mit der Selbstwirksamkeitserwartung, also die Überzeugung einer Person, aufgrund der eigenen Fähigkeiten eine bestimmte Anforderungssituation erfolgreich bewältigen zu können. Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung nutzen innovativere und effektivere Methoden, weisen eine höhere Unterrichtsqualität auf und sind stärker bereit, sich beruflich zu engagieren (Kunter, 2011, S. 262). Eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung hilft zudem, Berufsstress zu bewältigen und langfristig mit den Belastungen des Berufs umzugehen. Dies steht im Zusammenhang mit größerer Berufszufriedenheit und geringerer Erschöpfung (Kunter, 2011, S. 262). Lehrkräfte mit einer ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung haben außerdem einen größeren Enthusiasmus für den Unterricht. Dies führt zu einer stärkeren normativen Bindung an die Unterrichtstätigkeit und einer höheren Wahrscheinlichkeit, im Beruf zu verbleiben (Baumert & Kunter, 2011, S. 43). Der Begriff „Enthusiasmus“ ist dabei ein zentraler Bestandteil der intrinsisch motivationalen Disposition von Lehrkräften und wird in der COACTIV-Studie fokussiert. Lehrkräfte, die ihren Beruf als positiv und wichtig bewerten, verfolgen ihn mit mehr Anstrengung und Ausdauer. Es konnte gezeigt werden, dass Schüler\*innen von hoch enthusiastischen Lehrkräften eine höhere fachliche Motivation aufweisen (Kunter, 2011, S. 262).

Motivationale Orientierungen tragen ebenso wie kognitive Merkmale dazu bei, dass Lehrkräfte ihren Beruf erfolgreich bewältigen. Lehrkräfte, die ihren Beruf mit Begeisterung ausüben, erfüllen die Aufgaben des Unterrichts mit höherer Qualität und erzielen bessere Ergebnisse bei ihren Schüler\*innen (Kunter, 2011, S. 269).

### *Selbstregulation*

Selbstregulation wird definiert als „die Fähigkeit, die eigenen Kognitionen, Emotionen und das eigene Verhalten so zu steuern, dass die beruflichen Anforderungen und die eigenen Ziele befriedigend bewältigt werden, ohne dass die eigene Gesundheit gefährdet wird“ (Sandmeier et al., 2020, S. 124). Eine zentrale Komponente der Selbstregulation ist daher nicht nur das Erreichen von Zielen, sondern auch ein verantwortungsvoller Umgang mit den eigenen Ressourcen (Baumert & Kunter, 2011, S. 44). Hohe selbstregulative Fähigkeiten zeigen sich darin, dass Lehrkräfte ein starkes berufliches Engagement aufbringen, um den Anforderungen des Lehrberufs gerecht zu werden, gleichzeitig aber auch in der Lage sind, sich von beruflichen Belangen zu distanzieren und ihre Ressourcen zu schonen (Klusmann, 2011, S. 277). Im COACTIV-Modell wird die Selbstregulationsfähigkeit als ein überfachlicher Aspekt betrachtet, der die psychischen Ebenen Kognition, Motivation und Emotion betrifft (Klusmann, 2011, S. 277). Besonders im Hinblick auf die in Kapitel 2.1 thematisierten Belastungen im Lehrberuf sind selbstregulative Fähigkeiten als personelle Ressource essenziell, um berufliche Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen und langfristigen negativen Beanspruchungsfolgen vorzubeugen.

Da das Thema der Selbstregulationsfähigkeit zentral für diese Arbeit ist, wird in Kapitel 2.3 eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Konzept erfolgen.

## 2.2.2 Entwicklung professioneller Kompetenzen

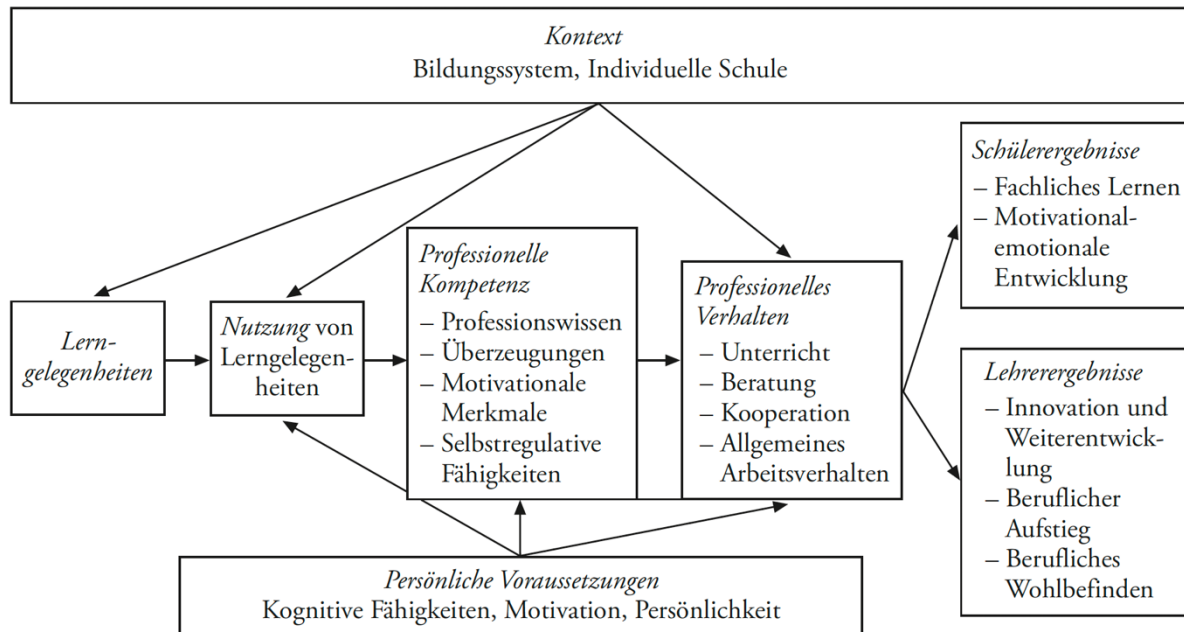


Abbildung 4: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011, S. 59)

Im letzten Kapitel wurde das Modell der professionellen Kompetenz des COACTIV-Projekts dargestellt. Unter professioneller Kompetenz versteht man das Zusammenspiel aus berufsbezogenen Voraussetzungen – nämlich Wissen und Überzeugungen – sowie motivationale und selbstregulative Merkmale. Diese Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und bestimmen, wie gut eine Lehrkraft die Anforderungen ihres Berufs bewältigen kann (Kunter et al., 2011, S. 55). Interindividuelle Unterschiede zwischen Lehrkräften wirken sich auf ihre Kompetenzaspekte aus und bestimmen wiederum ihr unterrichtliches und berufliches Handeln. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Ursachen und Einflussfaktoren für die Entwicklung professioneller Kompetenz. Dabei folgt der Ansatz der Grundannahme, dass Kompetenz erlern- und vermittelbar ist.

Das in Abbildung 4 dargestellte Modell vereint die Ansätze, dass Kompetenzentwicklung sowohl von unterschiedlichen persönlichen Eignungen bzw. Voraussetzungen als auch von verschiedenen beruflichen Qualifikationen bzw. Ausbildungsergebnissen im Rahmen der Lehrkräftebildung abhängt (Kunter et al., 2011, S. 56). Der Eignungsansatz besagt, dass Lehrkräfte bereits vor ihrer Berufslaufbahn über individuellen Eingangsvoraussetzungen verfügen, die Einfluss auf die Entwicklung der professionellen Kompetenz nehmen. Unter Eingangsvoraussetzungen versteht man meist relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale, die Lehrkräfte in den Beruf bzw. die Ausbildung mitbringen. Dabei handelt es sich um berufsunspezifische

Merkmale wie kognitive Fähigkeiten, Verhaltens- und Erlebensstile sowie motivationale Tendenzen. Gute allgemeine kognitive Fähigkeiten – wie etwa Flexibilität im Denken oder schnelles Problemlösen – werden als hilfreich angesehen. Auch die Persönlichkeitsmerkmale Offenheit und emotionale Stabilität haben sich in Studien ebenfalls wiederholt als positive Eignungsvoraussetzung erwiesen. Der Ansatz vertritt die Annahme, dass „gute“ Lehrkräfte eine bestimmte Konstellation an wünschenswerten Merkmalen besitzen, die gut für den Lehrberuf geeignet sind (Kunter et al., 2011, S. 56).

Die Qualifikationshypothese hingegen geht davon aus, dass die Art der Ausbildung als zentraler Einflussfaktor für den beruflichen Erfolg angesehen werden kann. Dieser berufsspezifische Standpunkt betont, dass die Qualität lehrkraftbezogener Lerngelegenheiten zu Unterschieden im professionellen Wissen führt. Hierbei liegt der Fokus auf professionsspezifischen Kenntnissen und Strategien zur Bewältigung von Herausforderungen. Nach diesem Ansatz hat eine „gute“ Lehrkraft im Laufe der Ausbildung professionsspezifisch relevantes Wissen und Können erworben (Kunter et al., 2011, S. 62). Beide Ansätze erklären, wie sich Unterschiede im professionellen Handeln von Lehrkräften begründen lassen und werden im vorliegenden Modell miteinander vereint.

Als Ausgangspunkt für die Entwicklung der professionellen Kompetenz dienen Lerngelegenheiten. Das Modell geht davon aus, dass verschiedene Aspekte der professionellen Kompetenz durch formale und informelle Lerngelegenheiten entwickelt werden. Formale Lerngelegenheiten sind in spezifische Lehr-Lern-Settings eingebettet, die primär auf das Lernen ausgerichtet sind. Diese finden sich vor allem in Bildungs- und Ausbildungssystemen und führen zu Abschlüssen und Qualifikationen – beispielsweise in der universitären Ausbildung, im Studium oder im Referendariat. Berufsspezifische Merkmale der professionellen Kompetenz werden zu großen Teilen im Verlauf der professionsspezifischen Ausbildung und Karriere erworben und vertieft. Informelle Lerngelegenheiten entstehen hingegen situativ, ohne dass ein expliziter Lernauftrag vorliegt. Der Lernprozess wird dabei nicht durch formale Vorgaben gesteuert, sondern ergibt sich aus der jeweiligen Situation. Solche Lerngelegenheiten unterscheiden sich im Grad der bewussten Reflektion über das Lernen und können beispielsweise in der Interaktion mit Schüler\*innen und im Austausch mit Kolleg\*innen entstehen. Auch berufsbezogene selbstregulative Fähigkeiten bilden sich vor allem durch praktische Erfahrungen, durch den informellen Austausch mit anderen und durch das Lernen an Vorbildern (Kunter et al., 2011, S. 61).

Der Aufbau von Kompetenzen erfolgt nicht passiv, sondern setzt die individuelle Nutzung der genannten Lerngelegenheiten voraus. Unterschiede in den persönlichen Voraussetzungen

beeinflussen dabei sowohl die Wahl der Lerngelegenheiten als auch die Intensität und Qualität der kognitiven Verarbeitung der Lerninhalte. „Kompetenz [...] entwickelt und vertieft sich in der aktiven Nutzung von diversen Lerngelegenheiten, die durch individuelle Voraussetzungen moderiert werden können“ (Kunter et al., 2011, S. 62). Für die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz sind daher sowohl die Qualität des Lernangebots als auch die individuelle aktive und reflektierte Nutzung dieser Angebote entscheidend, die durch die persönlichen Merkmale der lernenden Person mitbestimmt wird.

Das vorliegende Modell stellt neben den Einflussfaktoren, die zur Entstehung der professionellen Kompetenz beitragen, auch die Konsequenzen der professionellen Kompetenz für das Verhalten der Lehrkräfte und die damit verbundenen Lehrer\*innen- und Schüler\*innenergebnisse dar. So wirkt sich die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte auf die Lernerfolge und Entwicklungsverläufe der Schüler\*innen aus. Gleichzeitig beeinflusst sie auch auf die Lehrkraft selbst, indem sie außerunterrichtlichem Engagement, Innovation und Weiterentwicklung, beruflichen Aufstieg und Wohlbefinden fördert (Kunter et al., 2011, S. 59).

Die im Kapitel dargestellten Inhalte zeigen, dass Kompetenzentwicklung als Interaktion individueller Voraussetzungen und angebotenen Lerngelegenheiten verstanden werden kann. Kompetenzentwicklung entsteht erst durch die aktive Nutzung von Lernangeboten und vertieft sich auch nach der Ausbildung durch weitere Lernsituationen – etwa durch Berufserfahrungen (Kunter et al., 2011, S. 63). Die aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgt aufgrund interindividueller Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten, motivationaler Orientierung und biographischem Hintergrund in unterschiedlicher Intensität (Kunter et al., 2011, S. 63). Somit wirken sich die persönlichen Voraussetzungen einer Person sowohl direkt als auch indirekt auf ihre professionelle Kompetenz aus.

### **2.3 Selbstregulative Fähigkeit als Aspekt der professionellen Kompetenz**

Die selbstregulativen Fähigkeiten wurden bereits im vorangegangenen Kapitel als ein Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften thematisiert. Dieses Kapitel dient der vertieften Auseinandersetzung mit zentralen Aspekten der Selbstregulation, den vier Typen der Selbstregulation sowie der Entstehung selbstregulativer Fähigkeit. Zudem wird die Bedeutung der Selbstregulation im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung beleuchtet und vorhandene Studienergebnisse und Befunde dargestellt. Bereits dem Kapitel zu den Belastungen im Lehrberuf konnte man entnehmen, dass die Anforderungen an Lehrkräfte sehr vielseitig sind. Selbstregulative Fähigkeiten unterstützen Lehrkräfte dabei, diese Belastungen erfolgreich zu

bewältigen. Sandmeier et al. (2020) schreiben dazu: „Die hohe Autonomie und Flexibilität des Lehrerinnen- und Lehrerberufs bei gleichzeitig offenen und antinomischen Zielen stellen hohe Anforderungen an die Selbstregulationsfähigkeit der Lehrkräfte“ (S.123).

### 2.3.1 Definition

Selbstregulation ist kein eindeutig definiertes Konstrukt. Es gibt viele verschiedene theoretische Ansätze und Definitionen, die unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund stellen. Allgemein bezeichnet Selbstregulation die Fähigkeit Verhalten, Kognitionen und Emotionen zu regulieren, um persönliche Ziele zu erreichen (Dewitt, 2021, S. 7). Weghaupt (2024) beschreibt wie folgt:

Selbstregulation (*self-management*) meint den produktiven Umgang mit sich selbst und ist gekennzeichnet durch die Fähigkeiten, das eigene Verhalten, die Emotionen, Denkprozesse und spontanen Impulse situationsangemessen regulieren zu können sowie mit Belastungen umzugehen, sich zu motivieren und Ziele setzen zu können. (S. 229)

Lehrkräfte müssen gegensätzliche Handlungsanforderungen und die damit verbundenen Unsicherheiten situativ bewältigen (Sandmeier et al., 2020, S. 123). Besonders die Herausforderungen, die durch die örtliche und zeitliche Flexibilität der Arbeit entstehen, erfordern es, persönliche Strategien zu entwickeln, um den Arbeitsalltag zu strukturieren und zu steuern (Michel et al., 2024, S. 13).

Ein zentraler Aspekt der Selbstregulation ist der verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen. Lehrkräfte können die Anforderungen ihres Berufs nur dann erfolgreich meistern, wenn sie in der Lage sind, ihre Ressourcen adaptiv zu regulieren (Klusmann, 2011, S. 277). Selbstregulation wird im COACTIV-Modell daher als „die Fähigkeit, im beruflichen Kontext effektiv mit den eigenen Ressourcen haushalten zu können“ definiert (Klusmann, 2011, S. 229). Ein effektiver Umgang mit den eigenen Ressourcen bedeutet, diese gezielt einzusetzen bzw. zu investieren, aber auch zu schonen (Baumert & Kunter, 2011, S. 44). Hobfoll (1989) vertritt in der *Conservation of Resources Theory* (COR-Theorie) die Grundannahme, dass Menschen danach streben, ihre Ressourcen zu schützen, zu erhalten und zu erweitern (Klusmann, 2011, S. 279). Dieser ressourcenorientierte Ansatz ist auch für das Erleben und Verhalten in beruflichen Kontexten gültig (Klusmann & Waschke, 2018, S. 28). Ressourcen umfassen nach Hobfoll sowohl materielle Werte als auch psychische Merkmale wie Selbstwert, Selbstwirksamkeitserwartung oder Wissen sowie soziale Faktoren wie die berufliche Stellung und Zeit (Klusmann & Waschke, 2018, S. 28). Hobfoll zählt auch

Persönlichkeitsmerkmale wie Charaktereigenschaften, stabile Einstellungen und Fertigkeiten zu den Ressourcen (Poschkamp, 2008, S. 62). Der gezielte Einsatz von Ressourcen wird als Ressourceninvestment bezeichnet. Im Lehrberuf bedeutet dies, berufliches Engagement zu zeigen, in dem Anstrengung und Energie in die Arbeit investiert werden (Klusmann & Waschke, 2018, S. 45). Die Bedrohung von Ressourcen, der Verlust von Ressourcen oder das Ausbleiben von Gewinnen nach der Investition von Ressourcen kann zu psychischem Stress führen. Ein chronische Ressourcenverlust kann außerdem eine Ressourcenverlustspirale auslösen, die das Erleben von emotionaler Erschöpfung und verminderter Leistungsfähigkeit zur Folge hat (Klusmann, 2011, S. 279). Daher ist es essenziell, mit den eigenen Ressourcen gut zu haushalten – das heißt, sie zu schützen, zu erhalten und gleichzeitig erfolgreich zu investieren. Klusmann (2011) fasst dies zusammen: „Diese Strategie aus einem ausgewogenen Investment bei gleichzeitiger Schonung und Erhaltung von Ressourcen bezeichnen wir als adaptive Selbstregulation“ (S.280). Personen mit vielen Ressourcen sind weniger anfällig für Stress und haben bessere Möglichkeiten, ihre Ressourcen gewinnbringend einzusetzen. Im Gegensatz dazu sind Personen mit wenigen Ressourcen anfälliger für Ressourcenverluste und verfügen kaum über die Mittel, um ihre Ressourcen strategisch einzusetzen oder neue zu gewinnen (Poschkamp, 2008, S. 64). Der Aufbau und der verantwortungsvolle Umgang mit Ressourcen sind somit bedeutende Aspekte der Selbstregulation.

Im Folgenden werden drei zentrale Dimensionen der Selbstregulationsfähigkeit thematisiert, die in der vorliegenden Untersuchung von Lehrkräften im Fokus standen: Erholungsfähigkeit, Emotionsregulation und Anpassungsfähigkeit.

### *Erholungsfähigkeit*

Unter Erholung versteht man das Ausruhen und Regenerieren nach geleisteter Arbeit. Die Erholungszeit kann dabei sehr unterschiedlich gestaltet sein. Zentral ist jedoch, dass sie dazu dient, auf körperlicher, sozialer und mentaler Ebene neue Kräfte zu sammeln (Klusmann & Waschke, 2018, S. 97).

In Anlehnung an den vorangegangenen Abschnitt zur COR-Theorie ist die Ressourcenschonung bzw. -erhaltung ein zentraler Aspekt der Selbstregulation. Die Erholungsfähigkeit, als Teil der Selbstregulationsfähigkeit, trägt maßgeblich zum Erhalt von Ressourcen bei. Nach einer stressigen Phase mit hohem Ressourceninvestment, beispielsweise in Form von physischer Kraft, kann Erholung dazu beitragen, die eigenen Ressourcen wieder aufzubauen.

Neben der Regenerationen nach körperlicher und geistiger Arbeit müssen Lehrkräfte sich auch immer wieder von Misserfolgen erholen. Der Begriff *Buoyancy* beschreibt diese Fähigkeit sich von Rückschlägen zu erholen und Herausforderungen zu überwinden und ist daher ebenfalls ein zentraler Aspekt der Erholungsfähigkeit (Martin & Marsh, 2008, S. 169). *Buoyant teacher* zeichnen demnach durch ihre Widerstandsfähigkeit aus (Ding & He, 2022, S. 3).

Auch Meijman und Mulder (1998) zeigen in ihrem *Effort-Recovery-Modell*, wie wichtig Erholung ist und wie fehlende Erholung negative Auswirkungen auf Wohlbefinden und Gesundheit haben kann (Meijman & Mulder, 1998, S. 60). Berufstätige müssen sich anstrengen, um mit den Arbeitsanforderungen umzugehen. Diese Anstrengung kann zu akuten Beanspruchungsfolgen wie Müdigkeit oder einem beschleunigten Herzschlag führen. Erholung kann diese Folgen rückgängig machen. Bei unzureichender Erholung, insbesondere mittel- oder langfristig, können Beanspruchungsfolgen nicht mehr ausgeglichen werden, was zu Erschöpfungszuständen wie Burnout führen kann (Michel et al., 2024, S. 17). Um Stress und gesundheitliche Belastungen zu bewältigen ist es daher essenziell, dass auf Anspannung immer auch Entspannung folgt (Klusmann & Waschke, 2018, S. 100).

Viele Lehrkräfte nutzen vor allem die Schulferien zur Regeneration. Doch um das berufliche Wohlbefinden und die eigene Gesundheit langfristig zu erhalten, ist es wichtig Strategien zu entwickeln, die sich auch im Alltag umsetzen lassen. Diese Strategien sollten darauf abzielen, das Ausmaß an Beanspruchung reduzieren und die Erholung zu fördern. Erholung sollte nicht nur in den Ferien, sondern auch während der Arbeitszeit in Pausen, am Feierabend und an den Wochenenden stattfinden (Klusmann & Waschke, 2018, S. 100). Vor allem die Notwendigkeit der ständigen Erreichbarkeit erschwert das Abschalten. Es ist wichtig, auch im Schulalltag auf die eigenen Bedürfnisse zu achten, regelmäßig zu essen und zu trinken sowie Pausen einzuhalten. Allerdings sind Schulpausen für Lehrkräfte oft keine richtigen Pausen, da sie häufig für Korrekturen, Pausenaufsicht, Austausch mit Kolleg\*innen oder die Vorbereitung der nächsten Stunde genutzt werden. Um im Schulalltag Erholung zu integrieren, benötigen Lehrkräfte eine gesunde Abgrenzung (Klusmann & Waschke, 2018, S. 100). Die Fähigkeit sich von Arbeitstätigkeiten distanzieren zu können, ist ein Ausdruck von Erholungsfähigkeit und gesundheitlich bedeutsam. Oesterreich spricht in diesem Zusammenhang von Distanzierungsfähigkeit als Teilkompetenz der Erholungsfähigkeit (Oesterreich, 2015, S. 33).

Die flexible Arbeitsgestaltung im Lehrberuf, die zu großen Teilen zu Hause stattfindet, erschwert es, klare Erholungszeit zu schaffen und die notwendige Regeneration zu ermöglichen. Solche Berufe mit einer flexiblen Arbeitsgestaltung erfordern ein größeres Maß an Selbstdisziplin, um Aufgaben einzuteilen, Arbeitszeiten festzulegen und den Wechsel zwischen Arbeit



zu Erholung bewusst zu gestalten (Klusmann & Waschke, 2018, S. 97). Das Festlegen von Arbeitszeiten und Feierabendrituale können dabei helfen, den Übergang in die Erholung zu erleichtern.

Erholungsaktivitäten sind solche, die den Berufstätigen beim Abschalten helfen, zur körperlichen Erholung beitragen und berufsunabhängige Reize setzen. Diese Aktivitäten lassen sich in entspannende Aktivitäten, wie Abende auf der Couch oder Saunabesuche und aktivierende Aktivitäten, wie Sport, soziale Kontakte und Hobbys unterteilen (Klusmann & Waschke, 2018, S. 101). Schlaf, ein grundlegendes menschliches Bedürfnisse, stellt ebenfalls eine wichtige Quelle für Regeneration und Erholung dar (Klusmann & Waschke, 2018, S. 104). In stressigen Phasen, die durch unzählige Aufgaben geprägt sind, werden Erholungsaktivitäten und Schlaf oft als erstes vernachlässigt (Klusmann & Waschke, 2018, S. 97). Doch gerade in solchen Zeiten ist es entscheidend, sich bewusst Zeit für Erholung zu nehmen. Neben Erholungsaktivitäten gibt es Entspannungstechniken, die der Regulation von Anspannung und Stress dienen. Solche Techniken, wie autogenes Training, progressive Muskelentspannung, Hatha Yoga und Atemübungen, können den Adrenalin Spiegel senken, die Distanzierung von belastenden Gedanken fördern und gesundheitliche Risiken vorbeugen (Klusmann & Waschke, 2018, S. 106). Rudow hebt die Bedeutung psychischer Selbstregulation hervor, die intrapsychische Zustände beeinflussen kann, welche bei Belastungen und Beanspruchungen eine wichtige Rolle spielen. Eine effektive Selbstregulation in Form von Entspannungsversuchen, etwa durch progressive Muskelrelaxation, kann arbeitsbedingte Ermüdung und Stress abbauen (Rudow, 1995, S. 125).

Sandmeier et al. (2020) betont abschließend die Bedeutung einer hohen Selbstregulationsfähigkeit als zentrale Kompetenz, um Erholung nicht zu vernachlässigen:

Hohe Autonomie in der Zielerreichung bei teilweise unklaren und antinomischen Zielen, mobil-flexible Arbeitsbedingungen mit Freiräumen bei der Wahl von Arbeitsort und -zeit, zunehmende Verantwortung und von außen gesteuerte Kontrolle der Ergebnisse über standardisierte Indikatoren können dazu führen, dass Individuen ihre eigene Erholung vernachlässigen, um die beruflichen Aufgaben zu bewältigen. Sie brauchen hohe Selbstregulationsfähigkeiten, um ihr Engagement für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen so auszubalancieren, dass die eigene Gesundheit nicht gefährdet ist. (S. 126)

### *Emotionsregulation und Emotionsarbeit*

Bei der Emotionsregulation handelt es sich um einen weiteren wesentlichen Bestandteil der Selbstregulation. Sie umfasst Prozesse zur Steuerung von Emotionen, die Initiierung neuer oder die Veränderung bestehender Emotionen sowie die Akzentuierung, Verringerung, Unterdrückung oder Aufrechterhaltung emotionaler Reaktionen (Hauke & Lohr, 2019, S. 214).

Das *Transaktionale Stressmodell* von Lazarus (1993) beschreibt, dass Individuen Anforderungen anhand ihrer Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen bewerten. Im Rahmen der primären Bewertung wird die subjektive Bedeutsamkeit einer Anforderung beurteilt. Die sekundäre Bewertung dient der Einschätzung der Bewältigungsmöglichkeiten für eine als bedeutsam empfundene Anforderung. Diese Bewertungen lösen Emotionen aus und beeinflussen deren Art und Intensität. Anforderungen, die als subjektiv bedeutsam, aber potenziell nicht bewältigbar eingeschätzt werden, führen zu negativen Emotionen. Um Anforderungen zu bewältigen, unterscheidet Lazarus zwei Bewältigungsarten. Bei der problemfokussierten Bewältigung versucht das Individuum die Problemsituation durch direkte Handlungen, das Einholen von Informationen oder das Unterlassen bestimmter Handlungen zu überwinden. Emotionsfokussierte Selbstregulation hingegen wird definiert als „die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu beobachten, zu verstehen und zu bewerten und das eigene Verhalten im Kontext von Emotionen zu kontrollieren“ (Sandmeier et al., 2020, S. 124). Diese Form der Bewältigung zielt auf die Regulation der eigenen Emotionen ab.

Emotionaler Kompetenz beschreibt daher die Fähigkeit, emotionale Belastung intrapsychisch zu regulieren. Dies erfordert auch eine adäquate Wahrnehmung und Bewertung der eigenen affektiven Zustände (Rudow, 1995, S. 36). „Das Wahrnehmen der eigenen Emotionen kann auch dabei helfen, habituelle Reaktionen auf bestimmte Ereignisse durch Neubewertung der Anforderung und der Suche nach alternativen Lösungen zu durchbrechen“ (Sandmeier et al., 2020, S. 125). Zudem können die genannten Entspannungstechniken die Regulation von Emotionen unterstützen.

Der Lehrberuf ist ein Dienstleistungsberuf. Die Arbeitsanforderungen ergeben sich aus der Interaktion mit den Schüler\*innen und sind nicht nur kognitiv, sondern vor allem sozialer und emotionaler Natur (Zapf et al., 2000, S. 99). Von Lehrkräften wird dabei Emotionsarbeit erwartet. Das Konzept der Emotionsarbeit, basierend auf Hochschild (1990), bezeichnet bezahlte Arbeit, die ein Management der eigenen Gefühle erfordert, um nach außen ein bestimmtes Gefühl zu vermitteln – unabhängig davon, ob dieses mit der inneren Empfindung übereinstimmt (Zapf et al., 2000, S. 100). „Unter Emotionsarbeit wird ein stimmungsunabhängiges

Zeigen von erforderlichen und geforderten Emotionen im Dienste des Auftrags oder der Organisation verstanden“ (Eckert et al., 2013, S. 196). Lehrkräfte müssen ihre Emotionen also an ihre Aufgabe anpassen. Sie dürfen beispielsweise selten negative Gefühle zeigen, sondern müssen ihre Emotionen so modellieren, dass die Lernbereitschaft der Schüler\*innen erhöht wird (Eckert et al., 2013, S. 196). Die Anforderung, in anderen Menschen positive Gefühlszustände erzeugen zu müssen, auch wenn die zu zeigenden Emotionen nicht mit der tatsächlichen Gefühlslage übereinstimmt, wird als emotionale Dissonanz bezeichnet (Zapf et al., 2000, S. 100). Diese stellt eine Stressquelle dar und kann mit emotionaler Erschöpfung in Verbindung gebracht werden (Zapf et al., 2000, S. 102). Eckert betont ebenfalls, dass die Diskrepanz zwischen empfundenen und gezeigten Gefühlen Anstrengung verursacht. Die Notwendigkeit der Emotionsarbeit im Lehrberuf kann daher negative Folgen für die Lehrkraft haben (Eckert et al., 2013, S. 196).

Im Umgang mit Belastungen spielt die Emotionsregulation als Aspekt der Selbstregulation eine zentrale Rolle. Gleichzeitig ist zu beachten, dass der Lehrberuf als Dienstleistungsberuf Emotionsarbeit erfordert und damit einen kompetenten Umgang mit den eigenen Emotionen notwendig macht.

### *Anpassungsfähigkeit*

Das Leben von Menschen ist geprägt von Veränderungen, Neuerungen und Unsicherheiten. Die Fähigkeit auf diesen ständigen Wandel, wichtige Lebensereignisse und alltägliche Herausforderungen effektiv und konstruktiv reagieren zu können, wird als Anpassungsfähigkeit bezeichnet. Diese umfasst die Fähigkeit das eigenen Denken, Verhaltens und die eigenen Emotionen zu verändern, um mit sich ändernden, neuen oder unsicheren Situationen umzugehen (Collie & Martin, 2016, S. 3). Hauke und Lohr (2019) definieren Selbstregulation als „das Vermögen das Selbst, die eigenen Reaktionen zu ändern und dieses Verhalten an einem gewünschten Ziel oder Ideal auszurichten“ (S. 214). Diese Definition hebt die Anpassungsfähigkeit als wesentlichen Aspekt der Selbstregulation hervor. Anpassungsfähigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, ihre Kognitionen, ihr Verhalten und ihre Emotionen in sich verändernden und neuen Situationen und Momenten der Ungewissheit wirksam zu regulieren (Vincent et al., 2024, S. 2). Besonders im Unterrichtsalltag entsteht häufig Ungewissheit durch die kaum planbare Interaktion mit den Schüler\*innen. Lehrkräfte müssen in Problemsituationen schnell handeln und ihre Planung flexibel an neue Umstände anpassen. Klusmann (2011) schreibt dazu:

Die Lehrkräfte als die zentralen Gestalter der Lehr-Lern-Situation sind gefordert, die Schülerinnen und Schüler in ihren aktiven Lernprozessen zu fördern, zu unterstützen und zu begleiten. Dabei steht die Lehrkraft als Schnittstelle unterschiedlichster Erwartungen seitens Öffentlichkeit, der Schulleitung, der Kollegen, Eltern und Schülerinnen und Schüler. Insbesondere die soziale Natur des Arbeitsplatzes Klassenzimmer, in welcher die Lehrkraft mit der Gleichzeitigkeit unterschiedlichster Bedürfnisse, Interessen und Motivlagen konfrontiert ist, verlangt eine hohe Anpassungsleistung seitens der Lehrkraft, die – so kann vermutet werden – den Einsatz aller psychischen Funktionsbereiche erfordert. (S. 277)

Die Fähigkeit, sich anzupassen, um Veränderungen effektiv zu bewältigen, ist für die Arbeit von Lehrkräften von zentraler Bedeutung. Sie müssen auf die unterschiedlichen und sich verändernden Bedürfnisse der Schüler\*innen reagieren. Dazu gehört, das Unterrichtstempo anzupassen, Aktivitäten auf verschiedene Schüler\*innen abzustimmen oder alternative Methoden zu finden, um zentrale Inhalte besser zu erklären und zu veranschaulichen. Darüber hinaus erfordert das Klassenmanagement Anpassungsfähigkeit, um mit unerwarteten Situationen umzugehen. Lehrkräfte müssen dabei auftretende Emotionen wie Frustration, Wut oder Freude der Schüler\*innen regulieren und gleichzeitig Geduld vermitteln. Sie stehen zudem vor der Aufgabe, unter wechselnden Bedingungen effektiv mit Kolleg\*innen zu interagieren, sich bei einem Schulwechsel an neue Umgangsweisen der Schule oder der Schulleitung anzupassen und flexibel bei Stundenplanänderungen oder Vertretungstunden zu reagieren. Weiterhin nehmen Lehrkräfte regelmäßig an beruflichen Weiterbildungen teil, wobei von ihnen erwartet wird, neues Wissen kontinuierlich in ihre Unterrichtspraxis zu integrieren. Lehrplan- oder Richtlinienänderungen stellen ebenfalls Anforderungen an ihre Anpassungsfähigkeit. Die Fähigkeit, effektiv auf die inhärente Neuheit, Veränderung und Unsicherheit, die den Lehrberuf charakterisiert, zu reagieren, ist daher eine äußerst wichtige Kompetenz für Lehrkräfte (Collie & Martin, 2016, S. 5).

### 2.3.2 Die vier Typen der Selbstregulation

Bezogen auf die psychische Regulation gibt es drei Primärfaktoren: Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und berufsbegleitende Emotionen. Diese Faktoren unterscheiden sich von Person zu Person. Anhand ihrer Analyse können Personen in vier verschiedene Regulationstypen eingeteilt werden (Baumert & Kunter, 2011, S. 45). Dieser Ansatz dient der Beschreibung und Erklärung des beruflichen Erlebens von Lehrkräften und basiert auf dem Konzept

der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM-Skalen) (Klusmann & Waschke, 2018, S. 90). Dieses mehrdimensionale Konstrukt, das auf Schaarschmidt und Fischer (1996) zurückgeht, ermöglicht eine Auseinandersetzung mit gesundheitsförderlichen bzw. -gefährdenden Verhaltens- und Erlebensweisen im Umgang mit Arbeits- und Berufsanforderungen (Oesterreich, 2015, S. 33; Poschkamp, 2008, S. 101). Für die Einordnung in die vier Muster wird die Selbstwahrnehmung der Befragten in Bezug auf elf Dimensionen des beruflichen Verhaltens und Erlebens herangezogen. Diese Dimensionen lassen sich den drei übergeordneten Bereichen Engagement, Widerstandskraft und Emotionen zuordnen (Oesterreich, 2015, S. 33). Anhand der Ausprägungen dieser elf Dimensionen werden die Personen in eines der vier Muster eingeteilt (Schwarzer et al., 2022, S. 243).

Berufliches Engagement bezeichnet die Bereitschaft, Anstrengung und Energie in die Arbeit zu investieren. Es zeigt sich in der subjektiven Wichtigkeit der Arbeit, beruflichem Ehrgeiz und Verausgabungsbereitschaft. Im Kontext der COR-Theorie kann ein hohes Engagement auch als die Bereitschaft zur Investition von Ressourcen betrachtet werden (Klusmann & Waschke, 2018, S. 45). Arbeitsengagement ist ein zentraler Baustein der psychischen Gesundheit, da es das Erleben der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns sowie eine aktive Lebenseinstellung fördert (Oesterreich, 2015, S. 33). Allgemein versteht man unter Engagement einen anhaltenden, positiven, affektiv-motivationalen Zustand der Erfüllung, der aus den Facetten Vitalität, Hingabe und Verausgabung besteht (Klusmann & Waschke, 2018, S. 25). Im Hinblick auf das Arbeitsengagement ist eine optimale, jedoch nicht maximale Ausprägung wünschenswert, da auch die Fähigkeit zur Distanzierung ein zentraler Aspekt der Selbstregulationsfähigkeit ist (Oesterreich, 2015, S. 33).

Die Fähigkeit sich von Arbeitsbelangen distanzieren zu können, ist zudem ein essenzieller Aspekt der beruflichen Widerstandsfähigkeit. Um eine hohe Widerstandsfähigkeit zu erreichen, sollten Personen außerdem in der Lage sein, mit Misserfolgen umzugehen. Widerstandsfähigkeit kann als Strategie der Ressourcenerhaltung verstanden werden (Klusmann & Waschke, 2018, S. 45). Die vier Typen der Selbstregulation unterscheiden sich demnach auch in der Effektivität, mit der sie mit ihren eigenen Ressourcen haushalten.

Zu den berufsbegleitenden Emotionen, als dritter Primärfaktor zählen das Erleben von Erfolg, Zufriedenheit und sozialer Unterstützung (Klusmann & Waschke, 2018, S. 45).

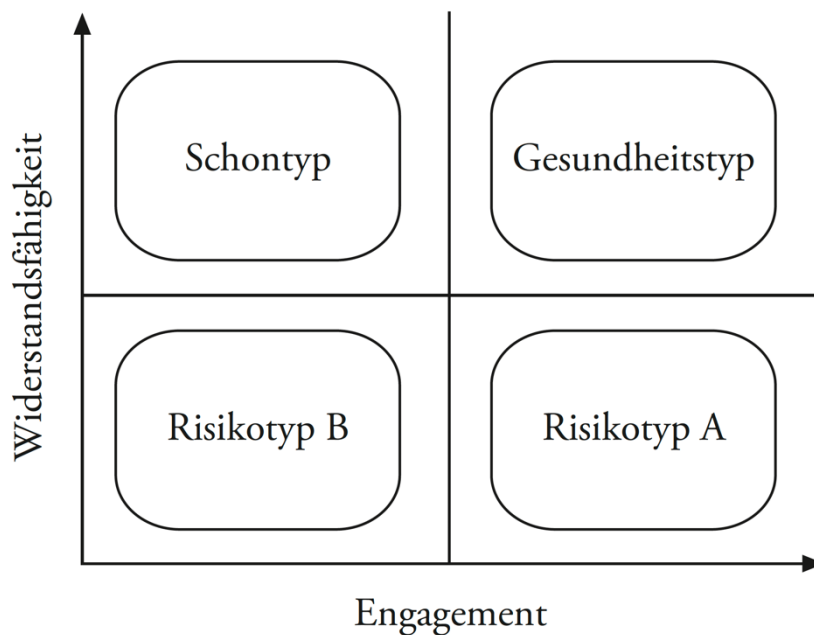


Abbildung 5: Die vier Typen der Selbstregulation basierend auf den Merkmalen beruflichen Engagements und Widerstandsfähigkeit (Klusmann, 2011, S. 282)

Personen, die ein hohes Engagement und eine hohe Widerstandsfähigkeit haben, besitzen die beste Anpassungsleistung und eine erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Anforderung. Diese Ausprägungen werden als Gesundheitstyp (G) bezeichnet. Dieses Verhaltensmuster ist ein Hinweis auf gesundheitsförderliches Verhalten (Poschkamp, 2008, S. 101). Menschen, die dieses Muster besitzen, haushalten optimal mit ihren persönlichen Ressourcen (Klusmann, 2011, S. 282). Das Muster ist neben hohem Engagement und einer hohen Widerstandsfähigkeit auch gekennzeichnet durch eine hohe Distanzierungsfähigkeit, geringe Resignationstendenzen und eine stark offensive Problembewältigung. Personen, die dem Gesundheitstypen zugeordnet werden, besitzen eine ausgeprägte innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Zudem geht das Muster G einher mit hohen Werten im Bereich der positiven Emotionen einher, d.h. ein ausgeprägtes Erfolgserleben im Beruf, eine hohe Lebenszufriedenheit und das Erleben von sozialer Unterstützung (Poschkamp, 2008, S. 102).

Beim Muster S handelt es sich um den Schontyp. Dieser ist gekennzeichnet durch ein niedriges Engagement, hohe Widerstandsfähigkeit und positive Emotionen. Somit sind Personen mit diesem Muster gut im Erhalt ihrer Ressourcen, ihnen mangelt es allerdings an Ressourceninvestments. Es ist zu erwarten, dass sie zwar wenig Stress haben, aber auch kein ausgeprägtes berufliches Wohlbefinden. Zudem haben sie Probleme mit der Qualität ihres Unterrichts (Klusmann, 2011, S. 282). Schontypen weisen geringe Ausprägungen hinsichtlich der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, des beruflichen Ehrgeizes und der Verausgabungs-

bereitschaft auf. Sie zeichnen sich durch eine hohe Distanzierungsfähigkeit im Vergleich zu den anderen Mustern aus (Poschkamp, 2008, S. 103). Bezogen auf ihre Emotionen haben sie eine stabile innerer Ruhe und Ausgeglichenheit. Ihr positives Lebensgefühl entspringt jedoch außerhalb der beruflichen Tätigkeit (Klusmann, 2011, S. 282).

Bei den nächsten beiden Mustern handelt es sich um Risikomuster. In beiden Fällen zeigen sich arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster, die auf eine psychische Gefährdung und Beeinträchtigung hinweisen. Sie sind besonders anfällig für das Erleben von beruflichem Stress und niedrigem Wohlbefinden (Poschkamp, 2008, S. 103).

Der Risikotyp A weist eine Kombination aus hohem Engagement, niedriger Widerstandsfähigkeit und negativen Emotionen auf. Personen mit diesem Muster investieren ausgiebig ihre Ressourcen, schonen sie allerdings wenig, was mit Ressourcenverlust und Erschöpfung einhergeht. Anfangs ist bei diesem Typ eine hohe Unterrichtsqualität gewährleistet, allerdings leidet darunter das berufliche Wohlbefinden, und es kommt zu erhöhtem Stressempfinden (Klusmann & Waschke, 2018, S. 45). Der Risikotyp A weist im Vergleich zu den anderen Typen die höchste Ausprägung bei der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Streben nach Perfektion auf. Den Personen fällt es schwer, sich von beruflichen Belangen abzugrenzen, was durch die sehr niedrigen Distanzierungsfähigkeit deutlich wird. Zu dem weist der Risikotyp A eine hohe Resignationstendenz sowie reduzierte innere Ruhe und Ausgeglichenheit auf. Diese Werte deuten auf eine verminderte Widerstandsfähigkeit hin. Begleitet werden die Merkmalsausprägungen von negative Emotionen, die sich in geringen Werten bei der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung zeigen (Poschkamp, 2008, S. 104).

Beim Risikotyp B handelt es sich um die Kombination aus niedrigem Engagement und niedriger Widerstandsfähigkeit, die mit negativen Emotionen einhergeht. Personen mit diesem Muster neigen zum Verlust ihrer persönlichen Ressourcen, sind den beruflichen Anforderungen nicht gewachsen und erleben kein positives Wohlbefinden (Klusmann, 2011, S. 282). Dieses Muster geht einher mit stark ausgeprägten Resignationstendenzen und geringen Ausprägungen der offensiven Problembewältigung, inneren Ruhe und Ausgeglichenheit. Zudem zeigen sich niedrige Werte bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und des beruflichen Ehrgeizes. Der Risikotyp B hat eine verminderte Distanzierungsfähigkeit und empfindet Lebensunzufriedenheit sowie das Ausbleiben von beruflichem Erfolgserleben. Resignation und Motivationseinschränkung führen zu einer herabgesetzten Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Belastungen und werden von negativen Emotionen begleitet. Diese Erlebens- und

Verhaltensausprägungen sind der Kern des Burnout-Syndroms, was sich auch in der Bezeichnung des Risikotyps widerspiegelt (Poschkamp, 2008, S. 105).

### 2.3.3 Entwicklung

Die Fähigkeit zur Selbstregulation wird als veränderbar angesehen. Bei der Entwicklung der selbstregulativen Fähigkeiten handelt es sich um ein Zusammenspiel aus biologisch-genetischen Faktoren und Umweltfaktoren. Selbstregulation ist daher multifaktoriell bedingt, was es schwierig macht, die einzelnen Einflüsse genau zu identifizieren (Dewitt, 2021, S. 24). Nach Greve und Thomsen spielen kognitive, soziale und kontextuelle Bedingungen eine zentrale Rolle. Zu den kognitiven Bedingungen zählen die exekutiven Funktionen einer Person, die unter anderem die Fähigkeit zum divergenten Denken und zum Perspektivwechsel ermöglichen – wichtige Aspekte der kognitiven Flexibilität (Greve & Thomsen, 2019, S. 15). Neben den kognitiven Bedingungen beeinflussen auch dispositionelle Persönlichkeitsmerkmale wie Temperament und Emotionalität die Entwicklung der Selbstregulation (McClelland et al., S. 3). Im Kapitel zur Entwicklung professioneller Kompetenzen wurde bereits thematisiert, dass die Nutzung von Lerngelegenheiten stark zwischen Individuen variiert und von Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst wird.

Die sozialen Bedingungen beziehen sich auf das soziale Umfeld mit seinen „Sozialisationsagenten“, also z.B. Eltern, Bezugspersonen und Erzieher\*innen. Kinder lernen durch die Beobachtung ihrer Eltern, wodurch die Entwicklung selbstregulativer Fähigkeiten stark von Einflüssen im Sozialisationsprozess geprägt wird (Greve & Thomsen, 2019, S. 15). Auch der Erziehungsstil der Eltern hat einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Selbstregulation (McClelland et al., S. 3).

Kontextuelle Bedingungen sind ebenfalls Teil der Sozialisation. Sie umfassen die vielfältigen Erfahrungen und Entwicklungsstimulationen, die eine Person erlebt (Greve & Thomsen, 2019, S. 15). Zu den kontextuellen Faktoren gehören auch ein sicherer Wohnort, eine gute Schulbildung und unterstützende Lehrkräfte (McClelland et al., S. 3). Die kontextuellen und sozialen Bedingungen können sich zwischen verschiedenen Kulturen stark unterscheiden. Damit haben auch die Normen und Werte der jeweiligen Kulturen einen Einfluss auf die Entwicklung der Selbstregulation (McClelland et al., S. 23).



#### 2.3.4 Bedeutung im Rahmen der Lehrkraftprofessionalisierung

Die Fähigkeit der Selbstregulation kann auf unterschiedliche Handlungsfelder übertragen werden. Im Kontext von Bildungsprozessen lässt sie sich als Aspekt professioneller Kompetenz auf Lehrkräfte – die zentralen Akteur\*innen der Institution Schule – übertragen. Forschungsergebnisse zeigen Zusammenhänge zwischen Selbstregulationsfähigkeit und der Qualität des Unterrichts, dem Stresserleben, dem Gesundheitsverhalten sowie dem beruflichen Wohlbefinden von Lehrkräften. Das berufliche Wohlbefinden beeinflusst maßgeblich die Zufriedenheit im Beruf. In Kombination mit der Abwesenheit von Stress und negativer Beanspruchung ist es ein entscheidender Faktor für den Verbleib im Beruf, die langfristige Leistungsfähigkeit sowie die psychische und physische Gesundheit von Lehrkräften (Klusmann, 2011, S. 278). Um Stress vorzubeugen, benötigen Lehrkräfte ein hohes Maß an Flexibilität, um spontan auf Herausforderungen und Problemsituationen reagieren zu können. Ausgeprägte Selbstregulationsfähigkeiten stehen in enger Verbindung mit Flexibilität und Anpassungsfähigkeit (Hauke & Lohr, 2019, S. 226). Zur Bewältigung der Belastungen, die sich aus den Anforderungen des Lehrberufs ergeben, benötigen Lehrkräfte ein umfassendes Repertoire an personalen Ressourcen, zu denen auch die selbstregulativen Fähigkeiten gehören (Cramer et al., 2018, S. 8). Lehrkräfte mit ausgeprägter Selbstregulationsfähigkeit achten auf ihre Bedürfnisse, können Grenzen setzen und persönlichen Ziele verfolgen. Viele Menschen streben einen guten Gesundheitszustand an. Daher trägt die Selbstregulationsfähigkeit auch zu gesundheitsförderlichen Verhalten bei. Sie ist somit eine bedeutende Determinante für gesundheitsbewusstes Handeln (Dewitt, 2021, S. 241).

Im Folgenden werden Forschungsergebnisse präsentiert, die die Verteilung der Selbstregulationstypen bei Lehrkräften sowie deren Zusammenhänge mit der Unterrichtsqualität und dem beruflichen Wohlbefinden aufzeigen.

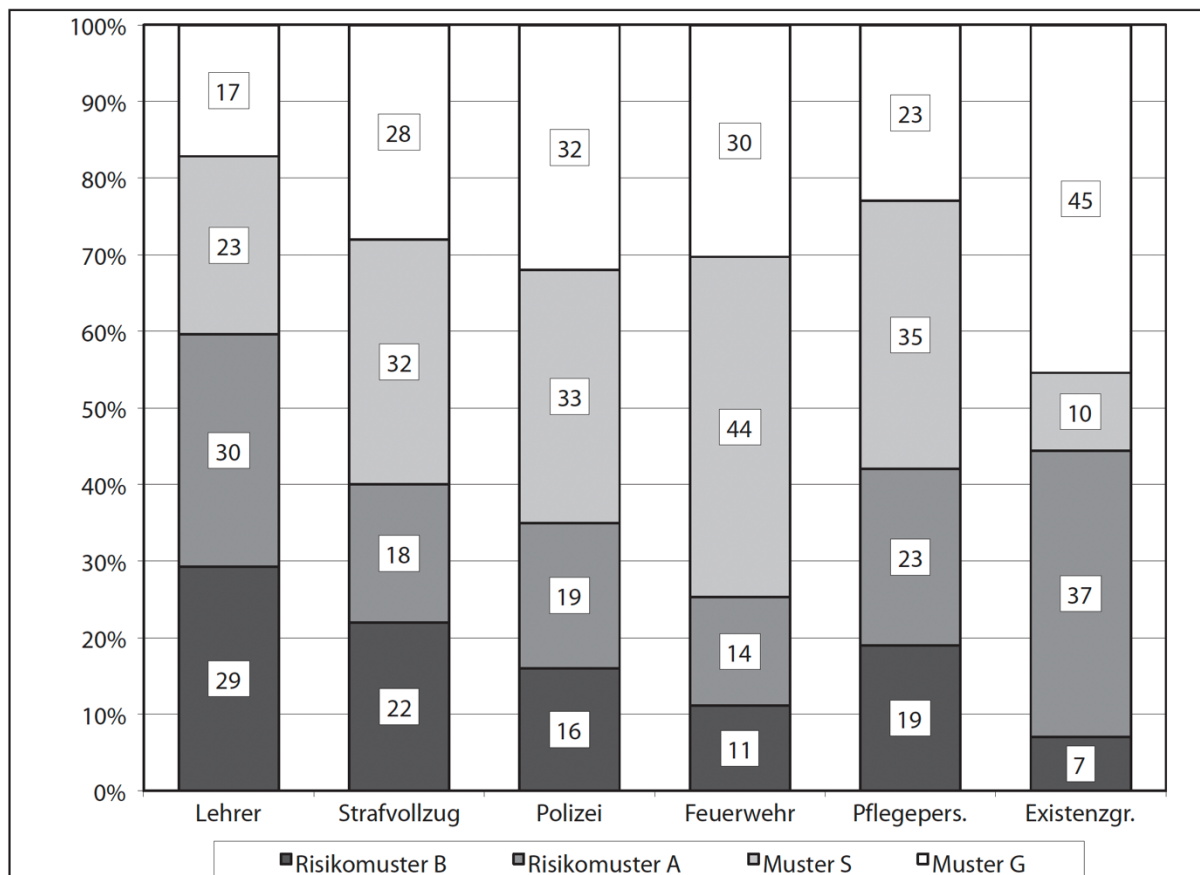


Abbildung 6: Die Bewältigungsmuster im Berufsvergleich (Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 90)

Die „Potsdamer Lehrerstudie“ erfasst die Verteilung der Selbstregulationstypen bei Lehrkräften im Vergleich zu anderen Berufsgruppen. Zum Vergleich wurden solche Berufsgruppen herangezogen, die ebenfalls durch ein höheres Maß an psychosozialer Beanspruchung gekennzeichnet sind: Beamte von Polizei, Strafvollzug und Berufsfeuerwehr, Pflegepersonal aus Krankenhäusern sowie Existenzgründer\*innen (in den ersten drei Jahren der Gründung eines Unternehmens) (Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 89). Dabei zeigte sich, dass nur 17% der Lehrkräfte dem Gesundheitstyp (Muster G) zugeordnet werden konnten. Die Risikomuster A und B waren mit jeweils fast 30% am häufigsten vertreten, was im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eine deutlich ungünstigere Verteilung darstellt.

Eine Studie im Bereich der angewandten Stress- und Bewältigungsforschung zu dienstunfähigen Lehrkräften ergab, dass das Risikomuster B bei 55% der dienstunfähigen Lehrkräfte am stärksten ausgeprägt war. Dem Gesundheitstyp konnten hingegen nur 7% der Proband\*innen zugeordnet werden (Poschkamp, 2008, S. 194). Schwarzer et al. bestätigten, dass Proband\*innen, deren selbstregulative Fähigkeit durch ein hohes Maß an negativen Emotionen,

geringes Engagement und geringe Widerstandsfähigkeit gekennzeichnet ist (Risikotyp B), im Vergleich zu anderen Typen die stärkste Belastung erfahren (Schwarzer et al., 2022, S. 245). Das *Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften* (siehe Kapitel 2.2.2) betrachtet die selbstregulativen Fähigkeiten als einen Aspekt der professionellen Kompetenz. Die COACTIV-Studie untersuchte empirisch die einzelnen Faktoren dieses Modells und zeigte spezifische Effekte der beruflichen Selbstregulation auf das Unterrichtsverhalten und das berufliche Wohlbefinden (Klusmann, 2011, S. 290). Bezogen auf das Unterrichtsverhalten wurden Lehrkräfte des Gesundheitstyps, bei vergleichbarem Professionswissen, ähnlichen Überzeugungen und gleicher Motivation, von ihren Schüler\*innen als unterstützender wahrgenommen (Klusmann, 2011, S. 287). Auch die Unterrichtsqualität wurde bei Lehrkräften des Gesundheitstyps von Schüler\*innen am höchsten eingeschätzt (Klusmann, 2011, S. 284). Lehrkräfte des Schontyps zeigten zwar gute Werte beim Wohlbefinden, jedoch wirkte sich die Zugehörigkeit zu diesem Typ negativ auf die Unterrichtsqualität aus (Klusmann, 2011, S. 287). Der Gesundheitstyp wies hingegen die besten Werte hinsichtlich emotionaler Erschöpfung und Arbeitszufriedenheit auf. Besonders negativ wirkten sich Risikotyp A und B auf das berufliche Wohlbefinden aus (Klusmann, 2011, S. 287). Die vier Typen der Selbstregulation sind zudem differenziell prädikativ für das Erleben von Beanspruchung (Klusmann, 2011, S. 286). Lehrkräfte des Gesundheitstyps erlebte weniger berufliche Beanspruchung als jene der Risikotypen. Lehrkräfte des Schontyps stellen in gesundheitlicher Hinsicht keine Risikogruppe dar, sie erreichen allerdings auch nicht die gleiche berufliche Zufriedenheit wie der Gesundheitstyp (Klusmann & Waschke, 2018, S. 46).

Wie die Ergebnisse der „Potsdamer Lehrerstudie“ zeigen, besitzt nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte eine ausgeprägte adaptive Selbstregulation. Nur wenige Lehrkräfte können mit ihren Ressourcen so haushalten, dass sie sowohl eine angemessene Unterrichtsqualität gewährleisten als auch geringe Erschöpfung und hohe berufliche Zufriedenheit ausweisen (Klusmann, 2011, S. 245).

Bezogen auf verschiedene Aspekte der Selbstregulation zeigen Studien, dass Anpassungsfähigkeit positiv mit psychologischem Wohlbefinden und negativ mit psychischem Stress im Zusammenhang steht (Vincent et al., 2024, S. 3). Einige englischsprachige Studien bezeichnen Lehrkräfte mit hoher Widerstandsfähigkeit und psychischer Belastbarkeit als „buoyant teachers“. Diese Studien zeigen, dass „buoyant teachers“ pädagogische Herausforderungen erfolgreicher bewältigen, mit hoher Wahrscheinlichkeit selbstwirksam sind und sich weniger ausgebrannt fühlen (Ding & He, 2022, S. 7).

## 2.4 Persönlichkeit als Entwicklungsfaktor professioneller Kompetenz

Die Persönlichkeit der Lehrkraft spielt eine große Rolle, da sie die individuellen Möglichkeiten der Ausübung des Lehrberufs beeinflusst. Der Begriff Lehrer\*innenpersönlichkeit ist weit verbreitet und bezeichnet „[...] das Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrer\*innenberuf bedeutsam sind“ (Mayr & Neuweg, 2023, S. 103). In den Forschungen zur Lehrer\*innenpersönlichkeit wird untersucht, ob der Lehrberuf Menschen mit einem bestimmten Profil und typischen, personenbezogenen Merkmalen anzieht und ob bestimmte Eigenschaften Prädiktoren für die Entwicklung professioneller Kompetenz, für eine erfolgreiche Berufsausübung und das berufliche Wohlbefinden sind (Rothland, 2014, S. 319).

Allgemein versteht man unter Persönlichkeit die Eigenschaften einer Person, die maßgeblich dazu beitragen, welche Reaktionen sie in bestimmten Situationen zeigt (Klusmann & Waschke, 2018, S. 45). Persönlichkeitsmerkmale entstehen durch die Interaktion von Genen und Umweltfaktoren. Umwelteinflüsse können eine Genaktivität auslösen und somit auch auf grundlegende Merkmale Einfluss nehmen. Diese Persönlichkeitsmerkmale führen zudem dazu, dass eine Person eine mit ihren Merkmalen kompatible Umwelt wählt, was wiederum deren Festigung unterstützt (Mayr, 2014, S. 197). Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale werden als relativ stabil angesehen, sodass sie Prognosen über das spätere Verhalten und Erleben ermöglichen (Mayr, 2014, S. 208).

In Bezug auf die Entwicklung professioneller Kompetenz wird Persönlichkeit als Teil der stabilen individuellen Eingangsvoraussetzungen betrachtet, die Einfluss auf die Entwicklung von Professionalität im Studium, Referendariat und in der Ausübung des Berufs nehmen (Cramer & Neugebauer, 2023, S. 295). In Kapitel 2.2.2 wurde bereits deutlich, dass die Persönlichkeit eine große Bedeutung bei der Nutzung von Lerngelegenheiten spielt. Die Kompetenzentwicklung in der Lehrer\*innenbildung hängt demnach nicht nur von der Qualität der Studien- und Lernangebote ab, sondern auch von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, wie den Persönlichkeitsmerkmalen, die die Nutzung der gebotenen Lerngelegenheiten beeinflussen (Rothland, 2014, S. 319).

### 2.4.1 Persönlichkeitskonzeptionen

Um das Konstrukt Persönlichkeit messbar zu machen, beschäftigt sich die Forschung mit der Klassifikation und Beschreibung bestimmter Merkmale, die sich zu übergeordneten Persönlichkeiten zusammenfassen lassen. Im Folgenden werden zwei etablierte Persönlichkeitskonzeptionen dargestellt, die in der Forschung zur Lehrer\*innenprofessionalisierung Anwendung finden. Zuerst wird das *Fünf-Faktoren-Modell* vorgestellt, das der Persönlichkeitspsychologie entstammt (Mayr & Neuweg, 2023, S. 103). Anschließend wird Hollands *RAISEC-Modell* thematisiert, das die allgemeinen Interessen von Menschen unterscheidet und aus der Arbeits- und Organisationspsychologie kommt (Mayr, 2014, S. 199).

#### 2.4.1.1 Das Fünf-Faktoren-Modell

Der Ansatz des *Fünf-Faktoren-Modells* basiert auf sogenannten allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen. In Abhängigkeit von diesen Merkmalen reagieren Menschen in Situationen unterschiedlich und zeigen bestimmte Reaktionsmuster (Cramer & Neugebauer, 2023, S. 89). Die Entstehung des Modells basiert unter anderem auf einem lexikalischen Ansatz, bei dem in Wörterbüchern nach Eigenschaftsbegriffen gesucht wurde und sich daraus dann die fünf Persönlichkeitsfaktoren ergaben. Auch bei Untersuchungen mit verschiedenen Persönlichkeitsfragebögen haben sich diese fünf Faktoren herauskristallisiert. Costa und McCrae fassten die Befunde zusammen und benannten die Faktoren (Mayr & Neuweg, 2023, S. 103). Diese Faktoren sind fünf Eigenschaftsdimensionen, die sich mit Hilfe von Studien nachweisen lassen (Mayr, 2014, S. 192).

Exemplarisch werden im Folgenden zwei der Faktoren konkretisiert. Der erste Persönlichkeitsfaktor ist der Neurotizismus, als Gegenpol von Belastbarkeit und Stabilität (Mayr & Neuweg, 2023, S. 26). Personen, die diesem Faktor zugeordnet werden, neigen zu emotionaler Labilität und Unsicherheit. Dazu kommen eine erhöhte Nervosität, Reizbarkeit und Ängstlichkeit. Sie haben meist eine pessimistische Selbstevaluation und unterschätzen somit ihre eigenen Fortschritte. Personen mit einer hohen Neurotizismus-Ausprägung haben eine niedrige Selbstkontrolle, eine erhöhte Impulsivität und tendieren zu höherer Prokrastination. Zudem sind sie sensibler für Stress (Dewitt, 2021, S. 26). Personen, bei denen der Faktor Gewissenhaftigkeit am stärksten ausgeprägt ist, neigen zu planvollem Handeln. Sie sind diszipliniert, ehrgeizig und zuverlässig. Zudem setzen sie sich herausfordernde Ziele und verfolgen diese mit Motivation, Ausdauer und Effizienz. Sie haben auch eine höhere Selbst- und Impulskontrolle, neigen weniger zu Prokrastination und nehmen schnell neue Gewohnheiten an (Dewitt, 2021, S. 25). Bei

den letzten Punkten handelt es sich um Aspekte, die eng mit der Fähigkeit zur Selbstregulation verknüpft sind, was bereits einen Hinweis auf den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und professionellen Kompetenzen gibt.

Die fünf Faktoren lassen sich in Facetten aufspalten, die die Aspekte des Faktors genauer beschreiben. Im Folgenden befindet sich eine Übersicht zu den Faktoren und ihren Facetten.

*Tabelle 1: Faktoren und Facetten des Fünf-Faktoren Modells nach Ostendorf und Angleitner (2004)*

<b>FAKTOR</b>	<b>FACETTEN</b>
Neurotizismus (N – Neuroticism)	Ängstlichkeit / Reizbarkeit / Depression / Soziale Befangenheit / Impulsivität / Verletzlichkeit
Extraversion (E – Extraversion)	Herzlichkeit / Geselligkeit / Durchsetzungsfähigkeit / Aktivität / Erlebnishunger / Frohsinn
Offenheit für Erfahrungen (O – Openness to experience)	Offenheit für Fantasie / ... für Ästhetik / ... für Gefühle / ... für Handlungen / ... für Ideen / ... des Normen- und Wertesystems
Verträglichkeit (A – Agreeableness)	Vertrauen / Freimütigkeit / Altruismus / Entgegenkommen / Bescheidenheit / Gutherzigkeit
Gewissenhaftigkeit (C – Conscientiousness)	Kompetenz / Ordnungsliebe / Pflichtbewusstsein / Leistungsstreben / Selbstdisziplin / Besonnenheit

#### 2.4.1.2 Hollands RIASEC-Modell

Der Ursprung des *RIASEC-Modells*, auch bekannt als Sechs-Faktoren-Theorie von Holland (1997), liegt in der berufspsychologischen Forschung. Dieser Ansatz betrachtet Persönlichkeitsmerkmale als allgemeine Interessen, die sich bereits in der Kindheit entwickeln und im Verlauf des Lebens weitgehend stabil bleiben. Die Sechs-Faktoren-Theorie geht davon aus, dass sich sechs grundlegende Objektbereiche unterscheiden lassen, auf die sich das Interesse von Menschen richten kann (Mayr, 2014, S. 199).

Unter ‚Interesse‘ wird in der Regel die emotional positiv getönte Hinwendung einer Person zu bestimmten Inhalten oder Tätigkeit verstanden, die darin ihren Ausdruck findet, dass sich die betreffende Person mit diesem Gegenstand gern beschäftigt bzw. die entsprechende Tätigkeit gern ausführt. (Mayr & Neuweg, 2023, S. 105)

Menschen bevorzugen meist einen oder mehrere Bereiche und suchen nach Umgebungen, die ihren Interesse entsprechen, um ihre Fähigkeiten optimal zu entfalten und sich wohlzu-

fühlen (Mayr, 2014, S. 199). Die Interessenbereiche lassen sich in einem Sechseck anordnen, wobei die benachbarten Interessenbereiche ähnliche Merkmale aufweisen. Personen können durch die Angabe ihrer drei dominierenden Interessenbereiche typisiert werden (Mayr, 2014, S. 200). Wenn dabei benachbarte Bereiche bevorzugt werden, spricht man von einer konsistenten Interessenstruktur (Mayr & Neuweg, 2023, S. 106).

In Bezug auf den Lehrberuf sind hohe Werte im Faktor S, der für *Social* steht, besonders günstig (Mayr & Neuweg, 2023, S. 106). Dabei handelt es sich um eine künstlerisch-sprachliche Orientierung. Diese Orientierung wird häufig zusammen mit einer unternehmerischen Orientierung bei Personen beobachtet, die sich für den Lehrberuf entscheiden (Cramer & Neugebauer, 2023, S. 300).

Im Folgenden befindet sich eine Übersicht der Interessenrichtungen, die mit bevorzugten Tätigkeiten verknüpft werden können.

*Tabelle 2: Allgemeine Interessen nach Holland nach Bergmann und Eder (2005)*

<b>INTERESSENSRICHTUNG</b>	<b>BEVORZUGTE TÄTIGKEITEN</b>
Praktisch-technische Orientierung (R – Realistic)	Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu sichtbaren Ergebnissen führen, z.B. zu technischen, handwerklichen oder landwirtschaftlichen Produkten
Intellektuell-forschende Orientierung (I – Investigative)	Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung
Künstlerisch-sprachliche Orientierung (S – Social)	Offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte sprachlicher, bildnerischer oder musikalischer Art ermöglichen
Unternehmerische Orientierung (E – Enterprising)	Aktivitäten, die andere Personen beeinflussen, sie zu etwas bringen, sie führen und auch manipulieren
Konventionelle Orientierung (C – Conventional)	Strukturiertes und regelhaftes Umgehen mit Daten, z.B. Aufzeichnungen, Dokumentationen anlegen, mit Büromaschinen arbeiten, also ordnend-verwaltende Tätigkeiten ausführen

### 2.4.2 Befunde im Rahmen der Lehrkraftprofessionalisierung

In Bezug auf die beiden zuvor beschriebenen Modelle stellt Mayr in der folgenden Tabelle einen Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen bzw. Interessensrichtungen und der Bewährung im Lehramtsstudium sowie im Lehrberuf dar. Dabei wurde die Ergebnisse verschiedener Studien berücksichtigt, die seit Mitte der 1980er Jahre im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden (Mayr et al., 2020, S. 142).

Prädikatoren		Kriterien								
		Lernstrategien im Studium	Akademische Leistungen und Wissen	Praxisleistungen (Noten, umgepolt)	Päd. Handlungskompetenz und Handeln im Praktikum	Beanspruchung im Praktikum	Zufriedenheit im Studium	Päd. Handlungskompetenz und Handeln im Beruf	Beanspruchung im Beruf	Zufriedenheit im Beruf
Persönlichkeitsmerkmale	Neurotizismus	~	0	-	--	++	-	--	+++	--
	Extraversion	++	0	+	++	--	+	++	--	++
	Offenheit	++	~	0	0	0	+	+	0	~
	Verträglichkeit	+	0	+	+	~	+	+	~	+
	Gewissenhaftigkeit	++	++	++	++	--	+	++	~	++
Interessen	Praktisch-technische Interessen	+	0	0	+	-	0	0	-	0
	Intellektuell-forschende Interessen	++	0	0	+	0	+	0	0	0
	Künstlerisch-sprachliche Interessen	++	~	0	+	0	++	++	0	+
	Soziale Interessen	++	~	+	++	-	++	++	0	+
	Unternehmerische Interessen	++	0	0	++	-	+	+	--	+
	Konventionelle Interessen	+	0	0	++	-	+	~	--	+

Anmerkungen: -, --, --- = negativer bzw. +, ++, +++ = positiver Zusammenhang von geringer (Varianzaufklärung bis 1%), mittlerer oder großer (Varianzaufklärung ab 14%) praktischer Bedeutsamkeit (Klassifikation nach Astleitner, 2003); ~ = widersprüchliche Befundlage bezüglich der Richtung des Zusammenhangs; 0 = kein Zusammenhang; adaptiert und aktualisiert nach Hanfstingl & Mayr, 2007, S. 53.

Abbildung 7: Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrerinnen- und Lehrerberuf (Mayr et al., 2020, S. 142)

Besonders eindeutig zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus und der Beanspruchung im Praktikum und Beruf. Im Gegensatz dazu weisen das Merkmal Extraversion sowie die Interessensausprägungen unternehmerische und konventionelle Interessen einen negativen Zusammenhang mit den genannten Kriterien auf. Die Abbildung zeigt außerdem, dass sowohl Extraversion als auch Gewissenhaftigkeit sowie künstlerisch-sprachliche und soziale Interessen positive mit der Zufriedenheit im Studium und



Beruf korrelieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Berufslaufbahn von Lehrkräften günstiger verläuft, wenn sie psychisch stabil, extravertiert und gewissenhaft sind und ausgeprägte soziale, künstlerisch-sprachliche sowie unternehmerische Interessen aufweisen.

Viele Studien beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und beruflichen Belastungen. Auch Rothland und Klusmann identifizieren Neurotizismus als Risikofaktor für beruflicher Beanspruchung. Lehrkräfte, die sich als emotional stabil, also dem Gegenpol des Neurotizismus, bezeichnen, berichten von signifikant weniger beruflichem Stress (Rothland & Klusmann, 2023, S. 415). Es ist zu beachten, dass Personen mit einer hohen Ausprägung des Merkmals Neurotizismus nicht nur im Lehrberuf, sondern auch in anderen Lebensbereichen oder Berufen ein erhöhtes Stresserleben wahrnehmen (Klusmann & Waschke, 2018, S. 44). Persönlichkeitsmerkmale können sowohl als personale Ressource, zur Bewältigung von Belastungen dienen, jedoch stellt Neurotizismus in diesem Fall eine zusätzliche personale Belastung dar (Cramer et al., 2018, S. 104). Im Gegensatz dazu fungieren die Persönlichkeitsmerkmale Verträglichkeit, Extraversion und Gewissenhaftigkeit als Ressourcen, die die Bewältigung beruflicher Anforderungen, deren Wahrnehmung und Bewertung positiv beeinflussen. Diese Faktoren wirken als positive Moderatoren zwischen beruflicher Belastung und Beanspruchung (Cramer et al., 2018, S. 104). Zudem sind sie negativ mit Burnout-Symptomen assoziiert (Rothland & Klusmann, 2023, S. 415). Wie bereits erwähnt, besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Berufszufriedenheit, während die anderen vier Faktoren (Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit) positive Zusammenhänge mit der Berufszufriedenheit aufweisen (Mayr, 2014, S. 107).

In der Forschung von Schwarzer et al. zum Mentalisieren und den selbstregulativen Fähigkeiten wurde ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Zuordnung zu den AVEM-Skalen hergestellt. Es zeigte sich, dass das Neurotizismus die Wahrscheinlichkeit erhöht, dem Risikomuster B zugeordnet zu werden, während Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit einen signifikant negativen Einfluss auf diese Zuordnung haben (Schwarzer et al., 2022, S. 245). Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen somit auch die Selbstregulationsfähigkeiten. Eine höhere Ausprägung von Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit sowie eine niedrige Ausprägung des Merkmals Neurotizismus deuten auf eine höhere dispositionale Selbstregulationsfähigkeit hin. Personen mit ausgeprägter Gewissenhaftigkeit und niedrigem Neurotizismus zeigen zudem ein günstigeres Gesundheitsverhalten (Dewitt, 2021, S. 28). Es besteht auch ein wechselseitiger Zusammenhang: Übungen zur Selbstregulation des Arbeitsverhaltens können die Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals Gewissenhaftigkeit beeinflussen.

„Kompetenzerwerb kann also gleichzeitig die Persönlichkeitsentwicklung fördern“ (Mayr et al., 2020, S. 145).

## 2.5 Emotionale Erschöpfung als Folge von Belastungen im Lehrberuf

Im Kapitel zu den Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf wurde das Auftreten von Erschöpfungszuständen als mögliche Folge einer ungünstigen Stress- und Belastungsbewältigung erwähnt. Diese Erschöpfungszustände stehen in engem Zusammenhang mit einer fehlenden Erholung, die für die Regeneration nach Beanspruchungen notwendig ist. Ein möglicher Erschöpfungszustand ist das Burnout. Das Symptom der emotionalen Erschöpfung stellt das Leitsymptom von Burnout dar und wird in diesem Kapitel näher besprochen.

### 2.5.1 Definition

Der Begriff der emotionalen Erschöpfung wird umgangssprachlich häufig mit Burnout gleichgesetzt. Burnout umfasst jedoch auch die Aspekte der Depersonalisierung und der reduzierten Leistungsfähigkeit, die im folgenden Kapitel konkretisiert werden. Emotionale Erschöpfung zeichnet sich durch ein Gefühl der emotionalen Überforderung und Verausgabung aus. Die eigenen emotionalen Reserven sind erschöpft, was zu einem starken Gefühl der Ausgelaugtheit führt (Klusmann & Waschke, 2018, S. 18). Dieses Empfinden tritt häufig infolge intensiver und belastender Kontakte mit anderen Menschen auf. Betroffene berichten von Gefühlen des „Nicht-mehr-Geben-Könnens“ sowie von beruflichem Überdruß. Begleitend treten Gefühle wie Schwäche, Hilflosigkeit, Ermüdung, Hoffnungslosigkeit und Bekümmerteit auf (Rothland & Klusmann, 2023, S. 410). Zusammengefasst äußert sich emotionale Erschöpfung in einer negativen berufsbezogenen psychischen Erlebensqualität (Klusmann & Philipp, 2014, S. 1015).

### 2.5.2 Burnout

Emotionale Erschöpfung kann als Leitsymptom dem Burnout-Konstrukt zugeordnet werden. Burnout ist seit den 1980er Jahren ein populäres Konstrukt, das vor allem im Zusammenhang mit dem Lehrberuf vielfach erforscht wurde. Es existieren verschiedene theoretische Ansätze, die sich hinsichtlich der auslösenden Bedingungen für die Entstehung von Burnouts unterscheiden (Oesterreich, 2015, S. 22). Das Konzept von Burnout geht auf den Psychoanalytiker Freudenberg (1974) zurück, der bei sich selbst und Mitarbeitenden in freien Kliniken

Abnutzungserscheinungen, in Folge von Stress, beobachtete. Darauf basierend definierte er Burnout als Symptom emotionaler Erschöpfung und des Verlusts von Motivation und Engagement (Chang, 2009, S. 195). „Burnout wird als Reaktion auf chronische emotionale und interpersonale Stressoren im Beruf verstanden“ (Rothland, 2022, S. 686). Es handelt sich um ein arbeitsbezogenes Phänomen, das auch bei Personen ohne psychische Erkrankungen auftreten kann (Klusmann & Waschke, 2018, S. 20). Burnout betrifft die gesamte Person, wobei negative Emotionen wie eine getrübe Grundstimmung, Selbstzweifel und Erschöpfung im Zentrum stehen (Rudow, 1995, S. 134). Es ist ein mehrdimensionales, komplexes Konstrukt und ein zeitdynamisches Phänomen, da die Prozesse teilweise über Jahre hinweg verlaufen können (Rudow, 1995, S. 150).

Die Weltgesundheitsorganisation (2022) nennt Burnout im ICD-11 als einen der „Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen“. Sie definiert es wie folgt:

Burnout is a syndrome conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed. It is characterised by three dimensions: 1) feelings of energy depletion or exhaustion; 2) increased mental distance from one's job, or feelings of negativism or cynicism related to one's job; and 3) a sense of ineffectiveness and lack of accomplishment. Burnout refers specifically to phenomena in the occupational context and should not be applied to describe experiences in other areas of life.

Die bekannteste Definition des Burnout-Konstrukts stammt von Christina Maslach und Kolleg\*innen. Sie beschreiben Burnout als ein arbeitsbezogenes Konstrukt, das aus einer Symptomtrias – emotionaler Erschöpfung, reduzierter Leistungsfähigkeit und Depersonalisierung – besteht (Klusmann & Waschke, 2018, S. 18). Zur Messung dieser drei Dimensionen wird das *Maslach Burnout Inventory (MBI)* verwendet, eines der meistgenutzten und anerkanntesten Verfahren zur Erfassung von Burnout (Poschkamp, 2008, S. 8). Die emotionale Erschöpfung als Leitsymptom entsteht infolge ständiger Belastung und zwischenmenschlicher Kontakte (Poschkamp, 2008, S. 13). Diese ist geprägt durch Gefühle von Hilflosigkeit, Leere, Reizbarkeit, Entmutigung, Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung (Rudow, 1995, S. 125). Als zentrale Variable der Arbeit wurde sie im vergangenen Unterkapitel bereits genauer definiert. Die reduzierte Leistungsfähigkeit zeigt sich in einer negativen Selbstbewertung der Arbeitstätigkeit. Betroffene Personen empfinden sich als unglücklich und unzufrieden mit sich selbst und ihren beruflichen Leistungen (Oesterreich, 2015, S. 24). Sie nehmen ihre eigene Arbeit als erfolglos und unzureichend wahr (Klusmann & Waschke, 2018, S. 19). Die Depersonalisierung bzw. Dehumanisierung beschreibt einen psychischen Abwehrmechanismus, bei dem Personen versuchen, sich vor stressbedingter Erschöpfung zu schützen, indem sie sich von ihrer Klientel

oder ihren Schüler\*innen distanzieren (Klusmann & Waschke, 2018, S. 19). Dies äußert sich in einer Tendenz, Klient\*innen oder Schüler\*innen als unpersönliche Objekte wahrzunehmen und zu behandeln (Zapf et al., 2000, S. 100). Betroffene Lehrkräfte zeigen Gleichgültigkeit, Desinteresse oder sogar Zynismus gegenüber den Fragen und Problemen ihrer Schüler\*innen (Rudow, 1995, S. 125). Die Dimensionen überschneiden sich stark mit anderen psychischen Störungsbildern wie der Depression. Aus diesem Grund wird Burnout in der ICD-11 nicht als eigenständige psychische Störung klassifiziert. Dennoch setzt die Auseinandersetzung mit Burnout einen Fokus auf die berufsbedingte Überlastung und den damit verbundenen gesundheitlichen Risiken (Rothland, 2022, S. 687). „Burnout bringt Menschen über die Belastungen des (Arbeits-) Alltags ins Gespräch – auch Wissenschaftler –, macht auf Missstände verschiedener Berufsgruppen aufmerksam, entstigmatisiert die Betroffenen [...]“ (Sosnowsky-Waschek, 2013, S. 117).

Als Folgen von Burnout können psychosomatische Beschwerden wie Magen-Darm-Erkrankungen, Herz-Kreislauf-Beschwerden, Ess- und Schlafstörungen auftreten. Zudem geht es häufig mit hohen Fehlzeiten am Arbeitsplatz einher (Rudow, 1995, S. 125). Im Lehrberuf zeigt sich Burnout unter anderem in veränderten Verhaltensreaktionen, dem Verlust des Kontakts zu den Schüler\*innen, einem Verlust der Empathie, der Desorganisation der Arbeit, fehlender Unterrichtsvorbereitung und Konflikten mit Eltern oder der Schulleitung (Oesterreich, 2015, S. 25).

Burnout ist eine ernstzunehmende Belastungsreaktion, die das Risiko für weitere Störungen erhöht. Dies unterstreicht die Notwendigkeit von Prävention und Intervention (Klusmann & Waschke, 2018, S. 21). Ein zentraler Schutzfaktor gegen die Entstehung von Burnout ist soziale Unterstützung. Die Einbettung in ein stabiles soziales Netzwerk und positive Unterstützung können das Risiko erheblich verringern (Poschkamp, 2008, S. 5). Auch die Auseinandersetzung mit Emotionsregulation und proaktiven Bewältigungsstrategien stellt eine wichtige Ressource für Lehrkräfte dar. Die Reflexion der eigenen Bewertungsmuster im Klassenzimmer hilft zudem dabei, emotionalen Stress zu reduzieren (Chang, 2009, S. 211).

Burnout beschränkt sich nicht nur auf „helfende Berufe“, tritt dort jedoch häufiger auf, da der intensive zwischenmenschliche Kontakt zentral für die Entwicklung von Burnout ist (Poschkamp, 2008, S. 212).

### 2.5.3 Entstehung von Burnout und emotionaler Erschöpfung

Die Ursachen von Burnout und insbesondere der emotionalen Erschöpfung sind multifaktoriell. Aufgrund der Individualität der menschlichen Psyche und der Vielfalt von Umwelteinflüssen gibt es in der Literatur kein einheitliches Modell für die Entstehung von Burnout oder emotionaler Erschöpfung. Zudem bestehen Uneinigheiten hinsichtlich der begrifflichen Nutzung, was zu einer Vermischung von Burnout und dem Leitsymptom der emotionalen Erschöpfung führen kann. Verschiedene Autor\*innen setzen bei der Erklärung der Entstehung unterschiedliche Schwerpunkte, die im Folgenden dargestellt werden.

Chang benennt individuelle, organisationsbezogene und transaktionale Faktoren als zentrale Einflussfaktoren für die Entstehung von Burnout. Transaktionalen Faktoren beziehen sich auf Effekte, die durch die Interaktion von individuellen und organisationsbedingten Faktoren entstehen, also drauf, wie das Individuum mit seiner Arbeitsumwelt interagiert (Chang, 2009, S. 199). Cramer bezeichnet Burnout als mögliche chronische Folge von Beanspruchung. Wie zu Beginn der Arbeit bereits erwähnt, entsteht Beanspruchung durch eine subjektive Bewertung objektiver Belastungen (Cramer et al., 2018, S. 4). Auch hier spielen das Individuum mit seinen persönlichen Voraussetzungen sowie die Anforderungen des Berufs als organisationsbedingte Faktoren eine zentrale Rolle. Rudow beschreibt Burnout ebenfalls als Folge von häufig oder anhaltend auftretenden täglichen Belastungen (Rudow, 1995, S. 125).

Charakteristisch für sozialen Berufen ist die Notwendigkeit, ständig emotional etwas von sich selbst zu geben, was zu emotionaler Erschöpfung führen kann (Enzmann & Kleiber, 1989, S. 16). Daher tritt Burnout besonders in Berufen auf, die stark sozial-interaktive Momente aufweisen (Rudow, 1995, S. 134). Poschkamp nennt ebenfalls die hohe emotionale Belastung der ungleichen Beziehung als einen Hauptfaktor für die Entwicklung von Burnout. „Ein häufiger berufsbedingter, zwischenmenschlicher, emotionaler Umgang und daraus resultierende hohe emotionale Belastung mit von Hilfe abhängigen Personen ist charakteristisch für ‚helfende Berufe‘“ (Poschkamp, 2008, S. 13).

Das Entstehen von Burnout ist eng mit dem wiederholten Erleben negativer Emotionen verknüpft. Chang vertritt die Ansicht, dass die gewohnheitsmäßigen Bewertungsmuster von Lehrkräften in Bezug auf das Verhalten von Schüler\*innen und andere Lehraufgaben wesentlich zum wiederholten Erleben unangenehmer Emotionen beitragen und schließlich zu Burnout führen können (Chang, 2009, S. 194). Unterrichten ist eine emotionale Arbeit, die viele Emotionen auslöst, von Freude bis Ärger. Diese Emotionen in Verbindung mit der enormen mentalen Energie, die für die Bewältigung komplexer sozialer Interaktionen erforderlich ist, ver-

langen von den Lehrkräften, dass sie ihre intellektuellen und emotionalen Ressourcen nutzen. Um zu verstehen, warum Lehrkräfte sich emotional erschöpft fühlen, muss man demnach verstehen, welche emotionalen Aspekte der Lehrberuf beinhaltet (Chang, 2009, S. 203). Wut und Frustration sind Emotionen, die durch Menschen oder bestimmte Ereignisse ausgelöst werden und in der Regel intensiv sind. Das wiederholte Erleben dieser Emotionen kann zu einem höheren Grad an Burnout führen, wenn Lehrkräfte ihre Emotionen nicht angemessen regulieren oder nicht über genügend Ressourcen zur Bewältigung dieser Emotionen verfügen. Dieser Aspekt hebt die Bedeutung der Emotionsregulation als zentralen Bestandteil der Selbstregulation hervor (Chang, 2009, S. 209).

Zu Beginn des Kapitels wurden auch individuelle Faktoren als Risikofaktoren für Burnout genannt. Diese beinhalten auch persönliche Prädispositionen wie Persönlichkeitsmerkmale. Hoher Enthusiasmus, übertriebenes Engagement und unrealistische Zielsetzungen sind Merkmale, die die Entstehung von Burnout fördern (Poschkamp, 2008, S. 14). Empirische Studien zeigen, dass Personen mit unrealistischen Erwartungen und überhöhten, unklaren und illusionären Zielen für Burnout prädisponiert sind (Sosnowsky-Waschek, 2013, S. 122). Rudow betont, dass vor allem Lehrkräfte mit idealistischen, sozialen bzw. altruistischen Motiven, die sich selbst verwirklichen wollen, am stärksten von Burnout gefährdet sind (Rudow, 1995, S. 144).

Die subjektiv wahrgenommene Diskrepanz zwischen Investition und unklar definierten Zielverwirklichungen erzeugt dauerhaften emotionalen Stress und Unzufriedenheit (Sosnowsky-Waschek, 2013, S. 122). Ein ineffektiver Umgang mit Stress kann ebenfalls zu Burnout führen (Poschkamp, 2008, S. 23). Ein weiterer Risikofaktor ist die geringe Inanspruchnahme von sozialen Unterstützungssystemen. Lehrkräfte arbeiten häufig als Einzelkämpfer\*innen, was sich negativ auf die adäquate Bewältigung von Belastungen auswirken kann (Sosnowsky-Waschek, 2013, S. 122).

#### 2.5.4 Befunde im Rahmen der Lehrkraftprofessionalisierung

Oesterreich stellt in seinem Buch verschiedene Studien zu Burnout bei Lehrkräften dar. Es gibt Unterschiede in den Ausprägungen, jedoch zeigen die Ergebnisse, dass etwa ein Fünftel bis ein Viertel der Lehrkräfte in einem behandlungsdürftigen Ausmaß von Burnout betroffen sind (Oesterreich, 2015, S. 194). Auch folgendes Zitat von Sosnowsky-Waschek (2013) betont die Relevanz, sich mit der psychischen Gesundheit von Lehrkräften auseinanderzusetzen, um Präventionen und Interventionen voranzutreiben:

Wissenschaftlichen Studien zufolge, scheint ein hoher Anteil deutscher Lehrerinnen und Lehrer (bis zu 80%), die Kriterien für Burnout zu erfüllen. Dabei gilt bereits jeder vierte Referendar als Burnout-gefährdet. Laut Angaben des statistischen Bundesamtes lassen sich zwei Drittel der Lehrer frühpensionieren, jeder Zweite tut dies aufgrund einer psychischen Störung (z.B. Depression). (S. 120)

Chang schreibt außerdem, dass weniger als 10% der Lehrkräfte in Deutschland bis zur Rente im Beruf bleiben, während der Großteil eine vorzeitige Pensionierung antritt (Chang, 2009, S. 194). Studien zeigen zudem, dass vor allem weibliche Lehrkräfte von emotionaler Erschöpfung betroffen sind. Lehrer leiden eher unter Depersonalisierung und verringerter Leistungsfähigkeit (Chang, 2009, S. 200).

Tuxford und Bradley stellen in ihrer Studie den Zusammenhang von emotionalen Arbeitsanforderungen und der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften dar. Dabei konnten sie ihre Hypothese bestätigen und zeigten, dass allgemeine Arbeitsanforderungen sowie verschiedene Typen von emotionalen Arbeitsanforderungen, wie z.B. emotional anspruchsvolle Situationen und Emotionsarbeit, einen positiven Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung haben (Tuxford & Bradley, 2015, S. 1017).

## 2.6 Forschungsfrage und Hypothesen

Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen wird in diesem Abschnitt die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit eingeführt. Ausgehend vom *Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz von Lehrkräften* wird angenommen, dass persönliche Voraussetzungen einen Einfluss auf die Entwicklung von selbstregulativen Fähigkeiten als Aspekt der professionellen Kompetenz haben (Kunter et al., 2011, S. 59). Diese Fähigkeiten zur Selbstregulation wiederum beeinflussen maßgeblich die Fähigkeit von Lehrkräften mit beruflichen Belastungen umzugehen und stehen somit im engen Zusammenhang mit dem beruflichen Wohlbefinden und dem Entstehen von emotionaler Erschöpfung. Das Modell legt nahe, dass Persönlichkeitsmerkmale als Teil der persönlichen Voraussetzungen sowohl die Nutzung von Lerngelegenheiten als auch die direkte Entwicklung professioneller Kompetenzen wie die Selbstregulationsfähigkeit fördern können. Ein weiteres zentrales Modell, das die Wahl der Forschungsfrage prägt, ist das *Integrative Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbearbeitung* von Cramer. Dieses Modell verdeutlicht die Bedeutung personaler und beruflicher Ressourcen bei der Bewältigung von Belastungen. Das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus wird dabei als personale Belastung betrachtet, während

andere Persönlichkeitsmerkmale als personale Ressourcen wirken und die Bewältigung von Belastungen unterstützen können. Zudem werden selbstregulativen Fähigkeiten als personale Ressource angesehen, um den hohen Anforderungen des Lehrberufs gerecht zu werden und berufliche Belastungen erfolgreich zu bewältigen. Cramer beschreibt Burnout als eine mögliche mittel- oder langfristige personale Folge von Belastungen (Cramer et al., 2018, S. 14).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die zentrale Fragestellung dieser Arbeit:

*In welchem Zusammenhang stehen Persönlichkeitsmerkmale, selbstregulative Fähigkeiten und das Erleben emotionaler Erschöpfung?*

Es wird angenommen, dass Persönlichkeitsmerkmale wie Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Neurotizismus das Erleben von Belastungen und Beanspruchungen beeinflussen. Personen mit hoher emotionaler Labilität reagieren stärker auf stressauslösende Situationen, während gewissenhafte und extravertierte Personen hingegen durch eine strukturierte Herangehensweise und ihre Durchsetzungsfähigkeit Belastungen besser bewältigen können (Mayr et al., 2020, S. 142).

Darüber hinaus fördern Persönlichkeitsmerkmale die Entwicklung selbstregulativer Fähigkeiten, die ihrerseits das Erleben von Belastung und Beanspruchung positiv beeinflussen. Gut entwickelte Anpassungsfähigkeiten ermöglichen es Lehrkräften flexibel auf Belastungen zu reagieren, während Erholungsfähigkeit dazu beiträgt, sich schneller von stressigen Situationen zu erholen und langfristige Erschöpfung zu vermeiden (Klusmann, 2011, S. 277; Klusmann & Waschke, 2018, S. 100). Die Notwendigkeit der Emotionsregulation und die Diskrepanz zwischen erlebten und gezeigten Emotionen, kann hingegen als Stressquelle angesehen werden und sich negativ auf das berufliche Erleben auswirken (Zapf et al., 2000, S. 102).

Auf Basis dieser Überlegungen ergeben sich folgende Hypothesen, die in der Studie überprüft werden sollen:

1. Hypothesenblock: Persönlichkeit und emotionale Erschöpfung
  - a) Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Extraversion und der emotionalen Erschöpfung.
  - b) Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit und der emotionalen Erschöpfung.
  - c) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus und der emotionalen Erschöpfung.
2. Hypothesenblock: Selbstregulative Fähigkeiten und emotionale Erschöpfung



- a) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Emotionsregulation bzw. Emotionsarbeit und der emotionalen Erschöpfung.
  - b) Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Erholungsfähigkeit und der emotionalen Erschöpfung.
  - c) Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anpassungsfähigkeit und der emotionalen Erschöpfung.
3. Hypothesenblock: Persönlichkeit und selbstregulative Fähigkeiten
- a) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit und der Erholungsfähigkeit.
  - b) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit für Erfahrungen und der Anpassungsfähigkeit.
  - c) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus und der Emotionsarbeit.

Das Zusammenspiel von Persönlichkeitsmerkmalen, selbstregulativen Fähigkeiten und emotionaler Erschöpfung liefert wertvolle Einsichten in die Ressourcen, die Lehrkräfte dabei unterstützen können, den beruflichen Herausforderungen erfolgreich zu begegnen. Die Untersuchung dieser Zusammenhänge soll nicht nur zu einem besseren Verständnis der beruflichen Belastung von Lehrkräften beitragen, sondern auch Ansatzpunkte für präventive Maßnahmen und die Förderung individueller Ressourcen aufzeigen. Diese Erkenntnisse werden im weiteren Verlauf der Arbeit empirisch überprüft.

## 3 Methode

### 3.1 Studienverlauf

Das Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Lehrkräften wurde am 20. März 2024 gestartet und befindet sich weiterhin in der Durchführung. Es ist auf ein Jahr angelegt und läuft voraussichtlich bis März 2025. Ziel der Studie ist es, die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften anhand von 21 relevanten Variablen zu untersuchen, die eine zentrale Rolle bei der Bewertung der Professionalisierung von Lehrkräften spielen.

Die Datenerhebung erfolgt durch einen Online-Fragebogen, der im Rahmen des Projektes an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg von Dr. Jan Wildbrett entwickelt wurde. Dieser stellt den am Projekt beteiligten Studierenden den Fragebogen als Online-Link zur Verfügung, um den Fragebogen weiter zu verbreiten und dadurch möglichst viele Teilnehmende zu gewinnen. Seit April 2024 wird der Online-Link vor allem im privaten Umfeld sowie in Online-Lehrer\*innenforen verbreitet. Die Teilnahme an der Befragung erfolgt freiwillig.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird mit Daten gearbeitet, die Anfang September (03. September 2024) extrahiert wurden. Zu diesem Zeitpunkt hatten insgesamt 111 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Die Daten zeigen, dass viele weitere Personen den Fragebogen zwar begonnen, aber nicht beendet haben. Insgesamt wurde der Link 697-mal aufgerufen, jedoch werden nur vollständig ausgefüllte Fragebögen bei der Datenauswertung berücksichtigt.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden, fünf der 21 Variablen, aufgrund von eigenen Interessensschwerpunkten, extrahiert und analysiert. Diese umfassen drei Aspekte der selbstregulativen Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und die emotionale Erschöpfung von Lehrkräften. Die restlichen Variablen bleiben unberücksichtigt, da ihre Analyse den Rahmen der Masterarbeit überschreiten würde. Die Untersuchung folgt einem hypothesenprüfenden Ansatz, bei dem Hypothesen, die aus der Fachliteratur abgeleitet wurden, überprüft werden. Im Rahmen einer Zusammenhangsanalyse werden die Korrelationen zwischen den untersuchten Variablen betrachtet und analysiert.

### 3.2 Stichprobe

Den Fragebogen füllten bis zum 03.09.2024 insgesamt 111 Lehrkräfte vollständig aus. Die Stichprobe setzt sich aus 78.4 % Frauen und 21.6 % Männer zusammen.

Die Verteilung der Lehrkräfte nach Schulart zeigt, dass 41.4 % ( $n = 46$ ) in der Grundschule bzw. Primarstufe tätig sind, 12.6 % ( $n = 14$ ) in der Sekundarstufe I und 23.4 % ( $n = 26$ ) in der Sekundarstufe II an Gymnasien. Weitere 9 % ( $n = 10$ ) arbeiten in der Sekundarstufe II an beruflichen Schulen und 2.7 % ( $n = 3$ ) in der Sekundarstufe I an beruflichen Schulen, während 9 % ( $n = 10$ ) in der Sonderpädagogik tätig sind. Bezogen auf das Beschäftigungsverhältnis arbeiten 69.4 % der Lehrkräfte in Vollzeit, 28.8 % in Teilzeit und 1.8 % als Aushilfskräfte.

An der Studie nahmen Lehrkräfte aus 12 verschiedenen Bundesländern teil. Mit 45.9 % ( $n = 51$ ) arbeitet der größte Teil der Lehrkräfte in Baden-Württemberg, gefolgt von Hessen und Rheinland-Pfalz mit jeweils 17.1 % ( $n = 19$ ). Die befragten Lehrkräfte haben im Durchschnitt 14 Jahre Berufserfahrung ( $SD = 9.54$ ).

Die Proband\*innen benötigten im Durchschnitt 21.3 Minuten ( $SD = 5.2$  Minuten) zur Beantwortung des Fragebogens. Dieser Wert unterstreicht den Umfang des Fragebogens und erklärt die hohe Zahl an begonnenen, aber nicht vollständig ausgefüllten Fragebögen.

### 3.3 Eingesetzte Verfahren

Der Online-Fragebogen zur Erfassung der Variablen professioneller Kompetenz von Lehrkräften setzt sich aus verschiedenen standardisierten Testverfahren zusammen. Um die Forschungsfrage zu beantworten, die den Zusammenhang zwischen den drei Variablen – selbst-regulative Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und emotionale Erschöpfung – untersucht, werden die Daten dieser Variablen extrahiert und in Verbindung gebracht. Im Folgenden wird beschrieben, wie die einzelnen Variablen gemessen wurden.

Zur Erfassung der selbstregulativen Fähigkeiten und der emotionalen Erschöpfung wurden Erhebungsinstrumente aus dem *BilWiss*-Forschungsprojekt verwendet. *BilWiss* steht für „Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung“ und zielt drauf ab, zu untersuchen, inwieweit angehende Lehrkräfte durch das Studium der Bildungswissenschaften unterstützt werden, professionell mit den vielfältigen Herausforderungen ihres Berufs umzugehen (Kunter et al., 2017, S. 1). Für die Nutzung der Erhebungsinstrumente bei praktizierenden Lehrkräften wurden einzelne Items sprachlich angepasst.

### Selbstregulative Fähigkeiten

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Erfassung der selbstregulativen Fähigkeiten in den drei Aspekten Emotionsregulation, Erholungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit, die jeweils durch vier Items erfasst werden.

Im Arbeitsalltag müssen Lehrkräfte regelmäßig auf die Gefühle ihrer Schüler\*innen, Eltern und Kolleg\*innen eingehen und gleichzeitig ihre eigenen Emotionen kontrollieren, um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Zur Messung der Emotionsregulation wurden den Teilnehmenden vier Fragen zu typischen Situationen am Arbeitsplatz präsentiert, die sie anhand der Häufigkeit ihres Auftretens bewerten sollten (Kunter et al., 2017, S. 116). Eine 5-stufige Antwortskala von „sehr selten/nie“ bis „sehr oft/mehrmals pro Stunde“ stand zur Bewertung zur Verfügung. Dabei ist zu beachten, dass die Items weniger darauf abzielen, wie ausgeprägt die Emotionsregulation der Lehrkräfte ist, sondern vielmehr, wie häufig sie ihre Emotionen regulieren müssen. Die Items erfassen demnach die Häufigkeit der Emotionsarbeit, die von den Lehrkräften geleistet werden muss (siehe Kapitel 2.3.1).

	sehr selten/nie	selten (etwas 1x pro Woche)	gelegentlich (etwa 1x pro Tag)	oft (mehrmals am Tag)	sehr (mehrr pro Stunde)
Wie häufig kommt es vor, dass Sie an Ihrem Arbeitsplatz Gefühle unterdrücken müssen, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft kommt es an Ihrem Arbeitsplatz vor, dass Sie Gefühle zeigen müssen, die nicht mit dem übereinstimmen, was Sie momentan gegenüber den Klienten fühlen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft kommt es an Ihrem Arbeitsplatz vor, dass Sie angenehme Gefühle (zum Beispiel 117 Freundlichkeit) oder unangenehme Gefühle (zum Beispiel Strenge) zeigen müssen, während Sie innerlich gleichgültig sind?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft kommt es in Ihrer Tätigkeit vor, dass Sie Gefühle zeigen müssen, die mit Ihren eigentlichen Gefühlen nicht übereinstimmen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 8: Items der Skala Emotionsregulation (aus dem Fragebogen entnommen)

Als weiterer Aspekt der selbstregulativen Fähigkeiten wird in *BilWiss* die Erholungsfähigkeit bzw. *Buoyancy* erfasst. Der englische Begriff *Buoyancy* hat keine eindeutige deutsche Übersetzung, bezieht sich jedoch weniger auf die Erholungsfähigkeit im klassischen Sinne, sondern eher auf die Distanzierungsfähigkeit und Widerstandsfähigkeit von Personen. Dies wird auch durch die Formulierung der Items deutlich. Um die Erholungsfähigkeit bzw. *Buoyancy* zu messen, müssen die Teilnehmenden vier Aussagen bewerten und angeben, inwieweit diese auf sie zutreffen. Zur Bewertung steht ihnen erneut eine 5-stufige Antwortskala zur Verfügung, die von „sehr unzutreffend“ bis „sehr zutreffend“ reicht (Kunter et al., 2017, S. 117).

	sehr unzutreffend	sehr zutreffend
Ich lasse mich von Stress bei der Arbeit nicht unterkriegen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Ich denke, ich bin gut darin, mit Druck bei der Arbeit umzugehen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Ich lasse es nicht zu, dass eine schlechte Leistung oder ein schlechtes Ergebnis mein Selbstbewusstsein beeinflussen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Ich kann gut mit Rückschlägen bei der Arbeit umgehen (zum Beispiel schlechte Leistung oder negative Rückmeldungen).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

Abbildung 9: Items der Skala Erholungsfähigkeit (aus dem Fragebogen entnommen)

Bei der Anpassungsfähigkeit handelt es sich ebenfalls um einen zentralen Aspekt der selbst-regulativen Fähigkeiten. Eine hohe Anpassungsfähigkeit unterstützt Lehrkräfte dabei, flexibel auf neue oder sich ändernde Situationen zu reagieren. Zur Messung der Anpassungsfähigkeit werden den Befragten vier Aussagen zu ihrem Handeln, Denken und Fühlen in verschiedenen Situationen vorgelegt, die sie erneut anhand der Antwortskala von „sehr unzutreffend“ bis „sehr zutreffend“ bewerteten (Kunter et al., 2017, S. 119).

	sehr unzutreffend	sehr zutreffend
In unbekanntem Situationen bin ich in der Lage, neue Herangehensweisen (z. B. indem ich die Fragestellung verändere oder neue Wege zur Informationsbeschaffung erprobe) zu entwickeln, um diese zu bewältigen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Ich bin in der Lage, die Art und Weise, wie ich über eine neue Situation denke, zu ändern, um diese zu bewältigen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Beim Umgang mit neuen Situationen bin ich in der Lage, verschiedene mögliche Optionen abzuwägen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Wenn Ungewissheit aufkommt kann ich meine Frustration bzw. Irritation so steuern, dass ich mit der Situation umgehen kann.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

Abbildung 10: Items der Skala Anpassungsfähigkeit (aus dem Fragebogen entnommen)

### Persönlichkeitsmerkmale

Zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit wurde die Kurzversion des *Big-Five-Inventary* (*BFI-K*) verwendet (Rammstedt & John, 2005, S. 195). Das *BFI-K* umfasst 21 Items und basiert auf dem *BFI-Gesamtinventar*. Ziel der Kurzversion ist es, eine möglichst ökonomische, gleichzeitig aber reliable und valide Erfassung der fünf Persönlichkeitsfaktoren zu ermöglichen. Das *BFI-K* erfasst die Dimensionen Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus jeweils mit vier Items sowie die Dimension Offenheit für Erfahrungen mit fünf Items. Die Skala Offenheit enthält fünf Items, da diese Dimension intern am wenigsten konsistent ist und so die Heterogenität besser erfasst werden soll. Die 21 Items, die die Persönlichkeit der Lehrkräfte betreffen, sind ebenfalls anhand einer 5-stufigen Likert-Skala von „sehr unzutreffend“ bis „sehr zutreffend“ zu beantworten (Rammstedt & John, 2005, S. 196).

Ich...	sehr unzutreffend	sehr zutreffend
... bin eher zurückhaltend, reserviert.	○ ○ ○ ○ ○	
... neige dazu, andere zu kritisieren.	○ ○ ○ ○ ○	
... erledige Aufgaben gründlich.	○ ○ ○ ○ ○	
... werde leicht deprimiert, niedergeschlagen.	○ ○ ○ ○ ○	
... bin vielseitig interessiert.	○ ○ ○ ○ ○	
... bin begeisterungsfähig und kann andere leicht mitreißen.	○ ○ ○ ○ ○	
... schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	○ ○ ○ ○ ○	
... bin bequem, neige zur Faulheit.	○ ○ ○ ○ ○	
... bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	○ ○ ○ ○ ○	
... bin tief sinnig, denke gerne über Sachen nach.	○ ○ ○ ○ ○	

Abbildung 11: Beispielimens zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale (aus dem Fragebogen entnommen)

## Emotionale Erschöpfung

Die Skala zur Erfassung der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften wurde ebenfalls aus dem *BiWiss*-Forschungsprojekt entnommen. Als Originalquelle diente dem Forschungsprojekt die Items des *Maslach Burnout Inventory (MBI)*. Den Teilnehmenden werden vier Aussagen präsentiert, die sie anhand der 5-stufigen Antwortskala von „sehr unzutreffend“ bis „sehr zutreffend“ bewerten sollen. Item 2 wurde für die vorliegende Studie sprachlich etwas angepasst (Kunter et al., 2017, S. 147).

	sehr unzutreffend	sehr zutreffend
Ich fühle mich bei der Arbeit oft erschöpft.	○ ○ ○ ○ ○	
Ich fühle mich bei meiner Tätigkeit in der Schule insgesamt überlastet.	○ ○ ○ ○ ○	
Ich merke öfter bei der Arbeit, wie lustlos ich bin.	○ ○ ○ ○ ○	
bin ich am Ende des Arbeitstages richtig deprimiert.	○ ○ ○ ○ ○	

Abbildung 12: Items der Skala emotionale Erschöpfung (aus dem Fragebogen entnommen)

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Deskriptive Statistiken

Im ersten Schritt werden die deskriptiven Messdaten der Skalen zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale dargestellt. Beginnend mit der Skala der Extraversion zeigt Tabelle 3 einen Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichung und Trennschärfen der einzelnen Items.

Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Items der Skala Extraversion

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
1	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert (R)	3.50	1.05	.66
6	Ich bin begeisterungsfähig und kann andere leicht mitreißen	4.10	0.82	.59
11	Ich bin eher der „stille Typ“, wortkarg (R)	3.78	1.09	.67
16	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig	3.67	1.00	.61

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe; (R) = zu rekodierendes Item

Die Items 1 und 11 der Skala Extraversion waren negativ formuliert und wurden für die Auswertung rekodiert, was durch das „(R)“ gekennzeichnet wird. Insgesamt liegen die Mittelwerte der Items tendenziell eher hoch. Item 6 weist den höchsten Mittelwert und die geringste Standardabweichung auf, was darauf hinweist, dass sich die Proband\*innen bei der Aussage sehr einig waren. Die Trennschärfen aller Items sind gut, sodass die Skala mit Cronbach's Alpha .81 eine gute interne Konsistenz aufweist.

In Tabelle 4 werden die Werte der Skala Verträglichkeit dargestellt. Die Proband\*innen gaben durchschnittlich mittel bis hohe Werte an. Es fällt auf, dass die negativ formulierten Items geringere Mittelwerte aufweisen als Item 7, welches positiv formuliert wurde. Bezüglich der Standardabweichungen weisen Items 2 und 7 eine moderate und Items 12 und 17 eine eher hohe Streuung auf. Die Trennschärfen der Items 2 und 4 sind unter .30 und daher nicht aussagekräftig, weshalb diese für weitere Berechnungen ausgeschlossen wurden. Ohne diese beiden Items beträgt Cronbach's Alpha .78 und weist somit auf eine gute interne Konsistenz hin.

Tabelle 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Items der Skala Verträglichkeit

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
2	Ich neige dazu andere zu kritisieren (R)	3.63	0.97	.23
7	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen	4.03	0.92	.17
12	Ich kann mich kalt und distanziert verhalten (R)	3.36	1.23	.48
17	Ich kann mich schroff und abweisend anderen gegenüber verhalten (R)	3.60	1.18	.64

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe; (R) = zu rekodierendes Item

Die Werte der Skala Gewissenhaftigkeit sind in Tabelle 5 dargestellt. Alle Mittelwerte liegen nahe bei 4, was auf durchschnittlich hohe Angaben hinweist. Zudem sind die Standardabweichungen, mit Ausnahme von Item 8 relativ niedrig, was auf eine homogene Wahrnehmung der Gewissenhaftigkeit der befragten Lehrkräfte hinweist. Die Trennschärfen der Items sind eher niedrig, liegen jedoch alle über .30, sodass keine Items entfernt wurden. Cronbach's Alpha beträgt .60 und liegt damit an der Grenze einer fragwürdigen und akzeptablen internen Konsistenz.

Tabelle 5: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Items der Skala Gewissenhaftigkeit

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
3	Ich erledige Aufgaben gründlich	4.14	0.79	.46
8	Ich bin bequem, neige zur Faulheit (R)	3.96	1.05	.34
13	Ich bin tüchtig und arbeite flott	3.99	0.76	.35
18	Ich mache Pläne und führe sie auch durch	4.09	0.76	.42

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe; (R) = zu rekodierendes Item

In Tabelle 6 werden die Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Items der Skala Neurotizismus präsentiert. Die Proband\*innen gaben durchschnittlich mittlere Werte an, sodass die Mittelwerte deutlich geringer ausfallen als bei den vorherigen Skalen. Besonders niedrige Mittelwerte zeigen die Items 4 und 19. Die Standardabweichungen lassen auf eine moderate Streuung der Items schließen und weisen ebenso wie die Trennschärfen keine



Auffälligkeiten auf. Insgesamt ergibt sich daher ein Cronbach's Alpha von .78, was auf eine gute interne Konsistenz hinweist.

Tabelle 6: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärpen der Items der Skala Neurotizismus

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
4	Ich werde leicht deprimiert, niedergeschlagen	2.20	0.97	.58
9	Ich bin entspannt, lass mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen (R)	3.03	1.06	.56
14	Ich mache mir viele Sorgen	3.23	1.10	.61
19	Ich werde leicht nervös und unsicher	2.24	0.97	.60

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe; (R) = zu rekodierendes Item

Als abschließende Skala zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale werden in Tabelle 7 die Werte der Skala Offenheit für Erfahrungen dargestellt. Die Mittelwerte zeigen mittlere bis hohe Ausprägungen, wobei Item 5 den höchsten Mittelwert aufweist. Zudem hat Item 5 die geringste Standardabweichung, was eine geringe Streuung der gewählten Antworten widerspiegelt. Eine erhöhte Streuung weisen hingegen die Items 20 und 21 auf. Erneut gibt es keine Auffälligkeiten bei den Trennschärpen der Items, sodass Cronbach's Alpha .84 beträgt. Dieser Wert deutet auf eine gute interne Konsistenz hin.

Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärpen der Items der Skala Offenheit für Erfahrungen

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
5	Ich bin vielseitig interessiert	4.27	0.81	.57
10	Ich bin tief sinnig, denke gerne über Sachen nach	3.88	0.96	.44
15	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll	3.93	0.97	.66
20	Ich schätze künstlerische und ästhetische Eindrücke	3.82	1.19	.83
21	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse (R)	3.79	1.32	.77

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe; (R) = zu rekodierendes Item

Im Folgenden werden die Daten der drei erfassten Aspekte der Selbstregulation – Emotionsregulation, Erholungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit – dargestellt. Tabelle 8 zeigt die

Werte der Skala Emotionsregulation. Hierbei wurden von den Teilnehmenden durchschnittlich mittlere Angaben gemacht. Einen etwas höheren Mittelwert weist Item 1 auf. Die Streuungen der Items sind moderat und die Trennschärfen unauffällig. Es gibt eine gute interne Konsistenz, was sich in einem Cronbach's Alpha von .87 widerspiegelt.

*Tabelle 8: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Items der Skala Emotionsregulation*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
1 Wie häufig kommt es vor, dass Sie an Ihrem Arbeitsplatz Gefühle unterdrücken müssen, um nach außen hin neutral zu erscheinen?	3.02	1.13	.68
2 Wie oft kommt es an Ihrem Arbeitsplatz vor, dass Sie Gefühle zeigen müssen, die nicht mit dem übereinstimmen, was Sie momentan gegenüber den Klienten fühlen?	2.65	1.07	.79
3 Wie oft kommt es an Ihrem Arbeitsplatz vor, dass Sie angenehme Gefühle (zum Beispiel Freundlichkeit) oder unangenehme Gefühle (zum Beispiel Strenge) zeigen müssen, während Sie innerlich gleichgültig sind?	2.24	1.18	.66
4 Wie oft kommt es in Ihrer Tätigkeit vor, dass Sie Gefühle zeigen müssen, die mit Ihren eigentlichen Gefühlen nicht übereinstimmen?	2.54	1.07	.76

*Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; r<sub>it</sub> = Trennschärfe*

Tabelle 9 stellt die Werte der Skala Erholungsfähigkeit dar. Die Mittelwerte aller Items liegen nahe bei 3.5, was auf durchschnittlich mittel bis hohe Angaben der Teilnehmenden hinweist. Die Standardabweichungen der Items liegen im Vergleich zur vorherigen Skala niedriger, alle unter 1. Die geringste Streuung zeigt sich bei Item 4, was auf eine homogene Wahrnehmung der Proband\*innen hinweist. Erneut sind die Werte der Trennschärfen unauffällig. Cronbach's Alpha hat einen Wert von .79, sodass die Skala eine gute interne Konsistenz aufweist.

Tabelle 9: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Items der Skala Erholungsfähigkeit

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
1 Ich lasse mich von Stress bei der Arbeit nicht unterkriegen.	3.59	0.93	.57
2 Ich denke, ich bin gut darin, mit Druck bei der Arbeit umzugehen.	3.77	0.87	.66
3 Ich lasse es nicht zu, dass eine schlechte Leistung oder ein schlechtes Ergebnis mein Selbstbewusstsein beeinflussen.	3.46	0.92	.58
4 Ich kann gut mit Rückschlägen bei der Arbeit umgehen (zum Beispiel schlechte Leistung oder negative Rückmeldung).	3.17	0.73	.57

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe

Die Werte der Skala Anpassungsfähigkeit werden in Tabelle 10 präsentiert. Die Mittelwerte der Items sind durchgehend hoch. Zudem sind die Werte der Standardabweichungen gering, was darauf hindeutet, dass die Lehrkräfte ihre Anpassungsfähigkeit homogen als hoch bewerten. Die Trennschärfen sind unauffällig, sodass Cronbach's Alpha erneut .79 beträgt.

Tabelle 10: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Items der Skala Anpassungsfähigkeit

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
1 In unbekanntem Situationen bin ich in der Lage, neue Herangehensweisen (z.B. indem ich die Fragestellung verändere oder neue Wege zur Informationsbeschaffung erprobe) zu entwickeln, um diese zu bewältigen.	4.13	0.74	.54
2 Ich bin in der Lage, die Art und Weise, wie ich über eine neue Situation denke, zu ändern, um diese zu bewältigen.	4.10	0.62	.65
3 Beim Umgang mit neuen Situationen bin ich in der Lage, verschiedene mögliche Optionen abzuwägen.	4.30	0.60	.60
4 Wenn Ungewissheit aufkommt, kann ich meine Frustration bzw. Irritation so steuern, dass ich mit der Situation umgehen kann.	3.95	0.69	.60

Anmerkung: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *r<sub>it</sub>* = Trennschärfe

Die Skala emotionale Erschöpfung, ein zentraler Indikator für Burnout, wurde anhand von vier Items gemessen. Die erfassten Daten werden in Tabelle 11 dargestellt. Die Mittelwerte liegen durchgehend im mittleren Bereich, was auf eine moderate Beanspruchung der Proband\*innen hinweist. Die Items 1 und 2 weisen etwas höhere Mittelwerte und auch eine etwas stärkere

Streuung auf als Items 3 und 4 auf. Die Standardabweichungen und Trennschärfen sind insgesamt unauffällig. Die Skala hat eine gute interne Konsistenz, was sich in Cronbach's Alpha von .74 ausdrückt.

*Tabelle 11: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Items der Skala emotionale Erschöpfung*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>
1 Ich fühle mich bei der Arbeit oft erschöpft.	3.00	1.14	.60
2 Ich fühle mich bei der Tätigkeit in der Schule insgesamt überlastet.	2.96	1.16	.56
3 Ich merke öfter bei der Arbeit, wie lustlos ich bin.	1.95	0.94	.48
4 Ich bin am Ende des Arbeitstages richtig deprimiert.	1.73	0.95	.51

*Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; r<sub>it</sub> = Trennschärfe*

## 4.2 Hypothesenblock 1: Persönlichkeit und emotionale Erschöpfung

Zur Überprüfung der Forschungsfrage, welche den Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmale, selbstregulativen Fähigkeiten und emotionaler Erschöpfung bei Lehrkräften untersucht, werden im ersten Hypothesenblock die Korrelationen zwischen emotionaler Erschöpfung und den Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen berechnet. Hierfür wurden die Werte der einzelnen Variablen mit dem Statistikprogramm SPSS als Summenwerte zusammengefasst und anschließend die Korrelationen nach Pearson ermittelt. Tabelle 12 zeigt die Ergebnisse in Form einer Korrelationsmatrix.

Tabelle 12: Korrelation emotionale Erschöpfung und Persönlichkeitsmerkmale

Variable	1	2	3	4	5	6
1 Emotionale Erschöpfung	1					
2 Extraversion	.00	1				
3 Verträglichkeit	-.02	.41**	1			
4 Gewissenhaftigkeit	-.18	.21*	.23*	1		
5 Neurotizismus	.40**	-.17	-.08	-.16	1	
6 Offenheit für Erfahrungen	-.04	.32**	.26**	.20*	.05	1

Anmerkung: \*\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau .01 signifikant; \*. Die Korrelation ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Die Ergebnisse zeigen, dass einige signifikante Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen, mit Ausnahme des Merkmals Neurotizismus, bestehen. Die Merkmale Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen weisen mehrere kleine bis mittlere korrelative Zusammenhänge auf.

Bezogen auf den Zusammenhang der Persönlichkeitsmerkmale und der emotionalen Erschöpfung zeigt sich nur bei dem Merkmal Neurotizismus ein signifikanter Zusammenhang. Mit einem Wert von  $r = .40$  ( $p < .01$ ) handelt es sich hierbei um einen mittleren, positiven korrelativen Zusammenhang. Damit kann die Hypothese 1c), die diesen Zusammenhang vermutet hat, bestätigt werden.

Zwischen dem Merkmal Gewissenhaftigkeit und der emotionalen Erschöpfung kann aufgrund von  $r = -.18$  ein kleiner korrelativer Zusammenhang vermutet werden. Allerdings handelt es sich hierbei um keinen signifikanten Zusammenhang. Daher muss Hypothese 1b) im engeren Sinne aufgrund der fehlenden Signifikanz verworfen werden.

Die Variablen Extraversion und emotionale Erschöpfung, weisen mit  $r = .00$  keinen korrelativen Zusammenhang auf, sodass Hypothese 1a) ebenfalls verworfen werden muss.

### 4.3 Hypothesenblock 2: Selbstregulative Fähigkeiten und emotionale Erschöpfung

Im nächsten Schritt wurden die Zusammenhänge der selbstregulativen Fähigkeiten Emotionsregulation, Erholungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit mit der emotionalen Erschöpfung ermittelt. Dabei wurden ebenfalls Pearson-Korrelationen mit den Summenwerten der Variablen hergestellt, die in Tabelle 13 dargestellt werden.

Tabelle 13: Korrelation emotionale Erschöpfung und selbstregulative Fähigkeiten

Variable	1	2	3	4
1 Emotionale Erschöpfung	1			
2 Emotionsregulation	.42**	1		
3 Erholungsfähigkeit	-.36**	-.16	1	
4 Anpassungsfähigkeit	-.17	-.10	.32**	1

Anmerkung: \*\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau .01 signifikant.

Die Ergebnisse zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen der Emotionsregulation und der emotionalen Erschöpfung mit  $r = .42$  ( $p < .01$ ). Dabei handelt es sich um eine mittlere signifikante Korrelation. Zentral ist an dieser Stelle nochmal zu erwähnen, dass die Items der Variable Emotionsregulation erfassen, wie häufig die Proband\*innen ihre Emotionen bei der Arbeit regulieren müssen, was den positiven Zusammenhang der beiden Variablen erklärt. Anhand dieses Wertes kann Hypothese 2a) bestätigt werden.

Die Korrelation der Erholungsfähigkeit und emotionalen Erschöpfung weist mit  $r = -.36$  ( $p < .01$ ) auf einen mittleren negativen Zusammenhang der Variablen hin. Auch diese Korrelation ist signifikant, sodass Hypothese 2b) bestätigt werden kann.

Die Variablen Anpassungsfähigkeit und emotionale Erschöpfung korrelieren mit  $r = -.17$  ebenfalls negativ miteinander. Dabei handelt es sich um einen kleinen korrelativen Zusammenhang, der nicht signifikant ist, sodass es möglich ist, dass sich dieses Ergebnis auf den Zufall zurückzuführen lässt. Trotz des kleinen Zusammenhangs, der in die vermutete Richtung weist, muss Hypothese 2c) aufgrund der fehlenden Signifikanz verworfen werden.

Ein weiterer signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen den beiden Aspekten der Selbstregulation Erholungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit mit  $r = .32$  ( $p < .01$ ). Dabei handelt es sich um eine positive mittlere Korrelation.

#### 4.4 Hypothesenblock 3: Persönlichkeit und selbstregulative Fähigkeiten

Abschließend werden im Hypothesenblock 3 die Zusammenhänge der Persönlichkeitsmerkmale mit den drei Aspekten der Selbstregulation überprüft. Die Ergebnisse der Variablen wurden auch hierbei als Summenwerte zusammengefasst und aus ihnen Pearson-Korrelationen ermittelt. Zur Darstellung der Ergebnisse zeigt Tabelle 14 eine gekürzte Korrelationsmatrix, da die Zusammenhänge der Persönlichkeitsmerkmale untereinander bereits im ersten Hypothesenblock aufgezeigt und kurz erläutert wurden.

Tabelle 14: Korrelation Persönlichkeitsmerkmale und selbstregulative Fähigkeiten

Variable	ER	EF	AF
Extraversion	-.06	-.13	-.07
Verträglichkeit	-.12	-.22*	-.10
Gewissenhaftigkeit	-.33**	.15	.25**
Neurotizismus	.09	-.55**	-.25**
Offenheit für Erfahrungen	.01	-.17	.25**

Anmerkung: ER = Emotionsregulation; EF = Erholungsfähigkeit; AF = Anpassungsfähigkeit; \*\*. Die Korrelation ist auf dem Niveau .01 signifikant; \*. Die Korrelation ist auf dem Niveau .05 signifikant.

Die Ergebnisse zeigen mit  $r = .15$  einen kleinen positiven Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit und der Erholungsfähigkeit. Allerdings deutet der Wert nicht auf eine signifikante Korrelation hin, sodass Hypothese 3a) verworfen werden muss. Signifikante Zusammenhänge gibt es hingegen zwischen dem Merkmal Gewissenhaftigkeit und den anderen beiden Aspekten Emotionsregulation und Anpassungsfähigkeit. Zwischen Gewissenhaftigkeit und Emotionsregulation gibt es mit  $r = -.33$  ( $p < .01$ ) einen mittleren signifikant negativen Zusammenhang. Einen kleinen positiven korrelativen und ebenfalls signifikanten Zusammenhang gibt es mit  $r = .25$  ( $p < .01$ ) zwischen der Anpassungsfähigkeit und der Gewissenhaftigkeit.

Wie aufgrund der vorherigen fachwissenschaftlichen Befunde erwartet, besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit für Erfahrungen und der Anpassungsfähigkeit, sodass Hypothese 3b) bestätigt werden kann. Der Zusammenhang zeigt sich anhand der signifikanten Korrelation von  $r = .25$  ( $p < .01$ ), die einen kleinen positiven Zusammenhang darstellt.

Des Weiteren gibt es signifikante negative Zusammenhänge zwischen dem Merkmal Neurotizismus und den Variablen Erholungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit. Zwischen Neurotizismus und Erholungsfähigkeit besteht sogar ein hoher negativer korrelativer Zusammenhang. Ein positiver Zusammenhang zwischen Neurotizismus und der Notwendigkeit der Emotionsregulation konnte anhand der Daten nicht nachgewiesen werden, sodass Hypothese 3c) nicht bestätigt werden kann.

Auffällig ist auch der negative Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Verträglichkeit und der Erholungsfähigkeit. Es handelt sich mit  $r = -.22$  ( $p < .01$ ) um einen kleinen signifikanten korrelativen Zusammenhang.



## **5 Diskussion**

In diesem Kapitel werden zunächst die erzielten Ergebnisse der Studie dargestellt und im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage kritisch reflektiert. Anschließend werden die Bedeutung der Befunde sowie die damit verbundenen Implikationen diskutiert und die Grenzen der Studie aufgezeigt. Abschließend folgt ein Ausblick, in dem mögliche Ansatzpunkte der vorliegenden Studie für zukünftige Forschungsvorhaben aufgeführt werden.

### **5.1 Diskussion der Ergebnisse**

Die vorliegende Arbeit untersuchte die Forschungsfrage, ob ein Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen, selbstregulativen Fähigkeiten und der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften besteht.

Im Folgenden zeigt Tabelle 15 eine Kurzübersicht der Hypothesen und gibt an, ob diese anhand der Studiendaten bestätigt werden konnten. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse ausführlich diskutiert.

Tabelle 15: Kurzübersicht über die abgelehnten und bestätigten Hypothesen

Hypothesenblöcke	Hypothesen	
Persönlichkeit und emotionale Erschöpfung	1a) Negativer Zusammenhang zwischen Extraversion und emotionaler Erschöpfung	x
	1b) Negativer Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und emotionaler Erschöpfung	(x)
	1c) Positiver Zusammenhang zwischen Neurotizismus und emotionaler Erschöpfung	✓
Selbstregulative Fähigkeiten und emotionale Erschöpfung	2a) Positiver Zusammenhang zwischen Emotionsregulation und emotionaler Erschöpfung	✓
	2b) Negativer Zusammenhang zwischen Erholungsfähigkeit und emotionaler Erschöpfung	✓
	2c) Negativer Zusammenhang zwischen Anpassungsfähigkeit und emotionaler Erschöpfung	(x)
Persönlichkeit und selbstregulative Fähigkeiten	3a) Positiver Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und Erholungsfähigkeit	(x)
	3b) Positiver Zusammenhang zwischen Offenheit für Erfahrungen und Anpassungsfähigkeit	✓
	3c) Positiver Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Emotionsregulation	x

Anmerkung: (x) = kleiner korrelativer Zusammenhang vermutet, Hypothese wurde allerdings aufgrund mangelnder Signifikanz verworfen.

Im letzten Hypothesenblock sollte der Zusammenhang von Persönlichkeit und selbstregulativen Fähigkeiten nachgewiesen werden, wie er auch im *Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz von Lehrkräften* dargestellt wird (Kunter et al., 2011, S. 59). Die Ergebnisse konnten die Annahmen des Modells in Teilen bestätigen. Ausführlicher werden die Ergebnisse im Folgenden diskutiert.

Die Befundlage zum Zusammenhang der Persönlichkeitsmerkmale und den drei untersuchten Aspekten der selbstregulativen Fähigkeiten war insgesamt uneindeutig. Schwarzer et al. (2022) zeigte, dass die Merkmale Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit einen signifikant negativen Einfluss darauf haben, dem Risikomuster B zugeordnet zu werden, das unter anderem durch eine geringe Widerstandsfähigkeit gekennzeichnet ist (Schwarzer et al., 2022, S. 245). Bereits im Theorieteil wurde die Widerstandsfähigkeit – die sich insbesondere in der Fähigkeit zeigt, mit Misserfolgen umzugehen – als zentraler Aspekt der Erholungsfähigkeit hervorgehoben (Klusmann & Waschke, 2018, S. 45). Hypothese 3a) orientierte sich an diesem Befund von Schwarzer und nahm an, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und Erholungsfähigkeit besteht. Tatsächlich zeigte sich ein kleiner positiver korrelativer Zusammenhang, der jedoch nicht signifikant nachgewiesen werden konnte. Zudem wurde zwischen dem Merkmal Verträglichkeit und der Erholungsfähigkeit sogar ein kleiner, signifikant negativer Zusammenhang festgestellt. Wie bereits im Theorieteil erwähnt, haben Personen in „helfenden Berufen“ häufig Schwierigkeiten, sich von den Problemen anderer zu distanzieren (Enzmann & Kleiber, 1989, S. 12). Der negative Zusammenhang könnte daher darauf zurückzuführen sein, dass Menschen mit einer hohen Ausprägung des Merkmals Verträglichkeit besonders hilfsbereit gegenüber ihren Mitmenschen sind, wodurch sie ihre eigenen Grenzen oder Erholungsbedürfnisse leichter vernachlässigen.

Der in Hypothese 3b) formulierte positive Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsfacette Offenheit für Erfahrungen und Anpassungsfähigkeit konnte bestätigt werden. Wenn Lehrkräfte offen für neue Handlungen oder Emotionen sind, eröffnet ihnen das mehr Spielraum für Veränderungen, sodass sie besser mit neuen oder unsicheren Situationen umgehen können (Collie & Martin, 2016, S. 3).

Das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus ist durch emotionale Labilität und geringe Belastbarkeit gekennzeichnet, was nahelegt, dass Personen mit diesem Merkmal häufiger ihre Emotionen regulieren müssen (Dewitt, 2021, S. 26). Entgegen der Annahme von Hypothese 3c), die demnach einen positiven Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Emotionsregulation erwartete, spiegeln die Ergebnisse dies nicht wider, was unintuitiv erscheint. Allerdings zeigten sich korrelative Zusammenhänge zwischen Neurotizismus und den Aspekten

Erholungsfähigkeit sowie Anpassungsfähigkeit. Dieses Ergebnis bestätigt auch die Annahme des Integrativen Rahmenmodells von Cramer, wonach Neurotizismus als personale Belastung die Ressourcen – darunter Selbstregulation – negativ beeinflusst. (Cramer et al., 2018, S. 14). Weitere korrelative Zusammenhänge bestehen zwischen Gewissenhaftigkeit und Emotionsregulation sowie zwischen Gewissenhaftigkeit und Anpassungsfähigkeit. Die Ergebnisse zeigen einen mittleren negativen Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und Emotionsregulation und einen mittleren positiven Zusammenhang zwischen der Gewissenhaftigkeit und Anpassungsfähigkeit.

Die Befunde verdeutlichen, dass es definitiv Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Aspekten der Selbstregulation gibt. Dabei erweisen sich einige Persönlichkeitsfacetten, wie Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit, als besonders einflussstark, während andere, wie Extraversion, keine signifikanten korrelativen Zusammenhänge aufweisen.

Das Modell von Kunter et al. postuliert zudem einen Zusammenhang zwischen professionellen Kompetenzen und beruflichem Wohlergehen, zu dem auch die emotionale Erschöpfung zählt (Kunter et al., 2011, S. 59). Dieser Zusammenhang konnte weitestgehend bestätigt werden. Die Ergebnisse sprechen auch in diesem Fall für die Validität des Integrativen Rahmenmodells von Cramer, das annimmt, dass selbstregulative Fähigkeiten als personale Ressource dienen, die Belastungseffekte minimieren und somit Beanspruchungsfolgen wie emotionale Erschöpfung verringern (Cramer et al., 2018, S. 14). So zeigten sich bei den Aspekten Erholungs- und Anpassungsfähigkeit negative Zusammenhänge mit der emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte. Dies bestätigte auch die Befunde von Ding und He (Ding & He, 2022, S. 7). Wie bereits erwähnt, erfassen die Items der Skala Erholungsfähigkeit aufgrund ihrer Formulierung insbesondere den Aspekt der *Buoyancy*, also eine hohe Widerstandsfähigkeit und psychische Belastbarkeit von Lehrkräften als Teilaspekte der Erholungsfähigkeit. Die Annahme, dass *buoyant teachers* sich weniger ausgebrannt fühlen, konnte daher bestätigt werden (Ding & He, 2022, S. 7). Bei der Erfassung der Emotionsregulation lag der Fokus darauf, auf dem quantitativen Aspekt, also wie oft sie Emotionsarbeit leisten. Es wurde aufgrund der Befunde erwartet, dass Emotionsarbeit und emotionale Dissonanz – also das Zeigen von Emotionen, die nicht mit der tatsächlichen Gefühlslage übereinstimmen – Stressquellen sind, die mit emotionaler Erschöpfung in Verbindung gebracht werden können (Zapf et al., 2000, S. 102). Auch Tuxford und Bradley wiesen in ihrer Studie auf einen positiven Zusammenhang zwischen Emotionsarbeit und emotionaler Erschöpfung hin (Tuxford & Bradley, 2015, S. 1017). Auf diesen Befunden basiert Hypothese 2a), die durch die Ergebnisse der Studie bestätigt werden konnte.

Die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und emotionaler Erschöpfung zeigten sich insbesondere bei dem Merkmal Neurotizismus, das in verschiedenen Studien bereits mit beruflicher Belastung in Verbindung gebracht wurde (Mayr et al., 2020, S. 142; Rothland & Klusmann, 2023, S. 415). Mayr legte zudem Ergebnisse vor, die einen positiven Zusammenhang zwischen Extraversion und beruflicher Beanspruchung nahelegen, was jedoch in dieser Studie nicht nachgewiesen werden konnte (Mayr et al., 2020, S. 142). Der von Mayr vermutete positive Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und Beanspruchung zeigte sich in einem kleinen korrelativen Zusammenhang, der jedoch aufgrund mangelnder Signifikanz nicht eindeutig war.

Abschließend lassen sich folgende Zusammenhänge zwischen den Variablen festhalten: Lehrkräfte mit einer niedrigen Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus und einer hohen Ausprägung von Gewissenhaftigkeit zeigen weniger emotionale Erschöpfung. Gewissenhaftigkeit beeinflusst zudem indirekt die emotionale Erschöpfung, da sie negativ mit der Emotionsregulation zusammenhängt. Häufige Emotionsregulation wiederum korreliert positiv mit emotionaler Erschöpfung. Eine niedrige Neurotizismus-Ausprägung ist zudem relevant, da sie mit höheren Werten bei Erholungs- und Anpassungsfähigkeit einhergeht. Diese wiederum korrelieren negativ mit emotionaler Erschöpfung und sind daher wünschenswert. Das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit für Erfahrungen steht ebenfalls indirekt im Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung, da es positiv mit Anpassungsfähigkeit und Gewissenhaftigkeit korreliert.

## 5.2 Implikationen

Wie bereits ausführlich dargestellt, ist der Lehrberuf mit vielfältigen Anforderungen verbunden und zeichnet sich durch eine starke soziale Komponente aus, die von viel Ungewissheit geprägt ist. Besonders die selbstregulativen Fähigkeiten spielen im professionellen Kontext eine zentrale Rolle, da sie das Wohlbefinden und die Berufszufriedenheit, das Unterrichtshandeln sowie die Leistungsentwicklung der unterrichteten Schüler\*innen beeinflussen (Klusmann, 2011, S. 278). Emotionale Erschöpfung als Aspekt des beruflichen Wohlbefindens steht zudem im engen Zusammenhang mit dem Verbleib im Beruf und der Unterrichtsqualität von Lehrkräften. Studien zeigen, dass die Unterrichtsqualität bei Lehrkräften mit Burnout nachweislich geringer ist (Klusmann & Waschke, 2018, S. 12). Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen zudem, dass günstige sowie ungünstige Persönlichkeitsmerkmale – wie etwa

Neurotizismus – das berufliche Wohlergehen direkt als auch indirekt über die Entwicklung der selbstregulativen Fähigkeiten beeinflussen.

Aus diesen Zusammenhängen ergeben sich folgende praktische Implikationen für den Lehrberuf: Grundsätzlich ist es wichtig, dass (angehende) Lehrkräfte sich der Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeit, Selbstregulation und beruflichem Wohlergehen bewusstwerden, um ihre individuellen Stärken und Schwächen produktiv nutzen zu können. Gleichzeitig sollte das Bewusstsein für die Bedeutung der selbstregulativen Fähigkeiten im Lehrberuf gefördert werden, indem dieses Thema sowohl in der Lehrkräfteausbildung als auch im Berufsalltag stärker berücksichtigt wird. Da selbstregulative Fähigkeiten als erlern- und veränderbar gelten, sollten sie gezielt durch Trainingsprogrammen sowohl im Studium als auch im Berufsleben gestärkt werden (Klusmann & Waschke, 2018, S. 42). Insbesondere Schulungen zur Emotionsregulation, Erholung- und Anpassungsfähigkeit können dazu beitragen, emotionale Erschöpfung zu reduzieren.

Zudem ist anzunehmen, dass Persönlichkeitsmerkmale, wie eine hohe Ausprägung von Gewissenhaftigkeit und eine niedrige Ausprägung von Neurotizismus förderlich für die Entwicklung selbstregulativer Fähigkeiten sind. Daraus ergibt sich die Frage, ob zukünftige Bewerbungsverfahren für das Lehramtsstudium neben den gängigen Auswahlkriterien – wie der Abiturnote oder dem Umfang an Praxiserfahrungen – auch Persönlichkeitsfaktoren und selbstregulativen Fähigkeiten berücksichtigen sollten. Eine mögliche Maßnahme wäre zudem die Einführung einer verpflichtenden Fortbildung zu Beginn des Studiums, um die selbstregulativen Fähigkeiten gezielt zu schulen und zu stärken. Auch Persönlichkeitstests könnten sowohl bei angehenden als auch bei bereits praktizierenden Lehrkräften eingesetzt werden, um Lehrkräfte mit einer geringen Belastbarkeit und niedrigen Selbstregulationsfähigkeiten zu identifizieren und gezielt zu fördern.

Zusätzliche Unterstützungsangebote wie Supervision, Mentoring und psychologische Begleitung könnten helfen, emotionale Dissonanz und Stress zu reduzieren. Zudem könnten Coachings speziell für Personen mit einer hohen Neurotizismus-Ausprägung entwickelt werden, um ihnen Strategien für einen angemessenen Umgang mit dieser Persönlichkeitseigenschaft zu vermitteln. Die Ergebnisse der Studie sollten in der Praxis daher durch Maßnahmen zur Aufklärung, Prävention und Intervention umgesetzt werden, um die Lehrkräftegesundheit zu fördern.

Auf theoretischer Ebene sollten Modelle, die die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit, Selbstregulation und beruflicher Beanspruchung untersuchen, entwickelt sowie bestehende Modelle spezifiziert werden.

### 5.3 Limitationen

Im Folgenden wird die eingesetzte Auswertungsmethode kritische reflektiert. Da die Studie keine Längsschnittdaten verwendet, können keine kausalen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit, Selbstregulation und emotionaler Erschöpfung festgestellt werden. Da Persönlichkeit jedoch als relativ stabiles Merkmal angesehen wird (Mayr, 2014, S. 208), ist es wahrscheinlich, dass Persönlichkeitsmerkmale die Selbstregulation beeinflussen.

Zudem basiert die Datenerhebung auf einem Fragebogen, der die Selbsteinschätzung der Proband\*innen bezüglich der untersuchten Variablen erfasst. Dies kann zu Verzerrungen bei der Beantwortung der Items führen, beispielsweise durch soziale Erwünschtheit. Da es sich um ein Selbstberichtverfahren handelt, sind die Antworten der Proband\*innen subjektiv. Die Anonymität des Fragebogens kann den Effekt der sozialen Erwünschtheit zwar reduzieren, dennoch wäre es sinnvoll, die Daten durch andere Testverfahren zu kreuzvalidieren, um die Objektivität zu erhöhen.

Auch die Stichprobengröße und -zusammensetzung sollte kritisch hinterfragt werden. Um valide Ergebnisse zu erhalten, ist es wichtig, dass die Stichprobe repräsentativ ist und die Gesamtheit einer Population angemessen abbildet. Vor allem die Geschlechterverteilung variiert stark zwischen den Schularten und müsste bei einer repräsentativen Stichprobe berücksichtigt werden. Da die Stichprobe hinsichtlich Schulform, Geschlecht und Berufserfahrung nicht repräsentativ ist, lassen sich die Ergebnisse nur eingeschränkt generalisieren. Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der Größe der Stichprobe. Einige Hypothesen mussten trotz kleiner korrelativer Zusammenhänge aufgrund fehlender Signifikanz verworfen werden. Eine größere Stichprobe könnte dazu beitragen, aussagekräftigere Ergebnisse zu erzielen.

Die Studie betrachtet die Emotionsregulation, Erholungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit als Aspekte der Selbstregulation, ohne andere potenziell relevante Dimensionen einzubeziehen. Zudem wird Emotionsregulation nicht als positiver Faktor erfasst, der Lehrkräften hilft, besser mit herausfordernden Situationen umzugehen. Stattdessen messen die verwendeten Items wie häufig die Lehrkräfte ihre Emotionen regulieren müssen. Dadurch stehen hohe Werte der Emotionsregulation in einem positiven Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung. Es wäre daher interessant, Emotionsregulation mit alternativen Items als eine Variable zu erfassen, die

einen besseren Umgang mit schwierigen Situationen ermöglicht. Bei der Variable Erholungsfähigkeit liegt der Fokus der Items auf der Widerstands- und Distanzierungsfähigkeit der Lehrkräfte. Auch an dieser Stelle wäre es interessant weitere Aspekte der Erholungsfähigkeit zu berücksichtigen – beispielsweise, ob Lehrkräfte neben ihren beruflichen Tätigkeiten gezielt Aktivitäten ausüben, um sich zu regenerieren (Klusmann & Waschke, 2018, S. 97). In der COACTIV-Studie wurden im Bereich der selbstregulativen Fähigkeiten die Zuordnung zu den AVEM-Mustern erfasst (Baumert & Kunter, 2011, S. 45), was in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt wurde und ebenfalls spannende Einblicke ermöglichen würde.

Schließlich können auch externe Faktoren, wie z.B. die Schulkultur und die Unterstützung durch Kolleg\*innen, eine wichtige Rolle bei der Beanspruchung von Lehrkräften spielen. Diese wurden in der Studie jedoch nicht explizit untersucht.

#### **5.4 Ausblick**

In weiterführenden Forschungen könnten beispielsweise Längsschnittstudien eingesetzt werden, um kausale Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen herzustellen. Eine solche Studie wäre besonders sinnvoll, um zu überprüfen, ob Persönlichkeitsmerkmale – wie im *Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz von Lehrkräften* dargestellt – tatsächlich als Voraussetzungen für die Ausbildung professioneller Kompetenzen, wie etwa selbstregulative Fähigkeiten, angesehen werden können. Dabei sollten neben Selbstberichtsverfahren zur Kreuzvalidierung auch andere Methoden wie Verhaltensbeobachtungen oder Befragungen von Kolleg\*innen eingesetzt werden, um objektive Daten zu generieren. Die Nutzung eines Mixed-Methods-Ansatzes, also einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden könnte dazu beitragen, ein tieferes Verständnis für die Zusammenhänge der Variablen zu gewinnen und die generierten Befunde zu validieren. In einer qualitativen Untersuchung könnten beispielsweise strukturierte Interviews mit ausgewählten Lehrkräften durchgeführt werden, in denen sie ihre Handlungen und Emotionen in Unterrichtssituationen beschreiben.

Zudem wäre es interessant, in weiterführenden Studien zu untersuchen, inwiefern Persönlichkeitsmerkmale mit anderen Aspekten der professionellen Kompetenz wie Professionswissen, motivationalen Orientierungen und Überzeugungen zusammenhängen. Auch der Zusammenhang dieser Aspekte mit emotionaler Erschöpfung könnte wichtige Erkenntnisse darüber liefern, welche zentralen Kompetenzen Lehrkräfte vor Erschöpfungszuständen schützen.



Eine Erweiterung der Stichprobe sowie eine möglichst realitätsnahe und repräsentative Abbildung der Lehrkräftepopulation würden die Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhöhen. Des Weiteren könnte untersucht werden, inwieweit sich die Ergebnisse zwischen verschiedenen Schularten oder Geschlechtern unterscheiden oder ob es fächerspezifische Unterschiede hinsichtlich der selbstregulativen Fähigkeiten und der emotionalen Erschöpfung gibt. Darüber hinaus wäre eine Untersuchung mit Lehramtsstudierenden und Referendar\*innen aufschlussreich, um zu analysieren, ob sich ähnliche Zusammenhangsmuster zeigen und wie sich diese Merkmale im Verlauf der beruflichen Entwicklung verändern.

Mit experimentellen Ansätzen könnten gezielte Trainings zur Förderung der Selbstregulationsfähigkeiten von Lehrkräften erprobt sowie Seminare zur Selbstregulation bereits im Studium integriert werden, um Veränderungen im beruflichen Wohlbefinden zu erzielen. In zukünftigen Studien könnte die Selbstregulation zudem mit Hilfe der AVEM-Muster erfasst oder um weitere differenzierte Aspekte ergänzt werden. Auch die Untersuchung externer Faktoren wie Schulklima, soziale Unterstützung und organisatorische Rahmenbedingungen in Bezug auf Selbstregulation und berufliche Beanspruchung könnte eine wertvolle Forschungsrichtung darstellen.

Schließlich zeigen Studien, dass das berufliche Wohlergehen der Lehrkraft in engem Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität steht. Daher wäre es interessant zu analysieren, inwiefern Selbstregulation nicht nur das Wohlbefinden der Lehrkräfte, sondern auch das Lernen der Schüler\*innen beeinflusst.

## 6 Fazit

Die vorliegende Masterarbeit untersucht den Zusammenhang zwischen den Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen, den selbstregulativen Fähigkeiten und der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften. Basierend auf den Annahmen des *Modells der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz von Lehrkräften* sowie des *Integrativen Rahmenmodells zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung* wurde dieser Zusammenhang analysiert. Die Ergebnisse zeigten, dass die Hypothesen nur teilweise bestätigt werden konnten. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass Lehrkräfte mit einer hohen Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals Gewissenhaftigkeit und einer niedrigen Ausprägung des Merkmals Neurotizismus weniger emotionale Erschöpfung aufwiesen. Zudem standen die selbstregulativen Fähigkeiten, wie Erholungs- und Anpassungsfähigkeit, die ebenfalls von Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst werden, im negativen Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung. Lehrkräfte, die häufig Emotionsarbeit leisten müssen, sind zudem emotional erschöpfter. Die Ergebnisse legen nahe, dass Lehrkräfte gezielt in Selbstregulationsstrategien geschult werden sollten, um Stress und Erschöpfung vorzubeugen. Solche Trainings sollten bereits im Studium integriert und an Schulen durch Unterstützungssysteme weitergeführt werden. Auch die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen bei der Entstehung emotionaler Erschöpfung sollte im Studium und Beruf thematisiert werden. An ungünstigen Merkmalen, könnte dann mit Hilfe von Coachings gearbeitet werden. Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass aufgrund des Selbstberichtsverfahren die erhobenen Daten subjektiven Verzerrungen unterliegen könnten. Zudem sind die Ergebnisse der Studie aufgrund der fehlenden Repräsentativität nur begrenzt generalisierbar. In weiterführenden Studien könnte mit Hilfe von Längsschnittstudien die Untersuchung der kausalen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, professionellen Kompetenzen und der emotionalen Erschöpfung erfolgen. Auch weitere Einflussfaktoren, wie das Schulklima und soziale Unterstützung, sollten untersucht werden, da sie den Zusammenhang der Variablen beeinflussen könnten. Neben dem Selbstberichtverfahren wäre es sinnvoll, zusätzliche Verfahren zur Datenerhebung zu integrieren. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Persönlichkeit eine wichtige Rolle in der Ausbildung professioneller Kompetenzen spielt und dass sie zusammen mit den selbstregulativen Fähigkeiten das berufliche Wohlergehen der Lehrkräfte – in diesem Fall die emotionale Erschöpfung – maßgeblich beeinflussen. Daher sollten die Persönlichkeitsstruktur und die selbstregulativen Fähigkeiten bei der Feststellung der Eignung für den Lehrberuf berücksichtigt werden.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Waxmann.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Hogrefe.
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Collie, R. J. & Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27–39.
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 14(1), 1–23.
- Cramer, C. & Neugebauer, M. (2023). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in: Ein Studienbuch* (S. 295–312). Waxmann.
- Dewitt, T. (2021). *Selbstregulationsstrategien und Gesundheitsverhalten*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ding, J. & He, L. (2022). On the association between Chinese EFL teachers' academic buoyancy, self-efficacy, and burnout. *Frontiers in psychology*, 13, 1–11.
- Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastung um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 193–212). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Asanger.
- Greve, W. & Thomsen, T. (2019). Die Entwicklung der Selbstregulation über die Lebensspanne. In S. Rietmann & P. Deing (Hrsg.), *Psychologie der Selbststeuerung* (S. 3–22). Springer Fachmedien Wiesbaden.

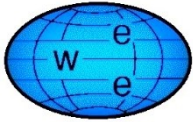
- Hauke, G. & Lohr, C. (2019). Embodiment in drei Akten: Geschmeidig und kraftvoll Handeln. In S. Rietmann & P. Deing (Hrsg.), *Psychologie der Selbststeuerung* (S. 213–244). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2014). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 83–102). Waxmann.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (277–294). Waxmann.
- Klusmann, U. & Philipp, A. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Zum Stand der empirischen Forschung. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 1014–1022). Waxmann.
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Hogrefe.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf - Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 987–1013). Waxmann.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 241–261). Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2004/2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 280–290.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz - Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–276). Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. & Stürmer, K. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016. Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)*. Die

*Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf)*. Goethe-Universität.

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Workplace and Academic Buoyancy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168–184.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., 189-215). Waxmann.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). utb GmbH.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2023). Lehrer:innenpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in: Ein Studienbuch* (S. 101–120). Waxmann.
- McClelland, M. M., John Geldhof, G., Cameron, C. E. & Wanless, S. B. Development and Self-Regulation. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (7. Aufl., S. 1–43). John Wiley & Sons.
- Meijman, T. F. & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. Wolff (Hrsg.), *Handbook of work and organizational psychology* (2. Aufl., S. 5–34). Wiley.
- Michel, A., Althammer, S. E. & Wöhrmann, A. M. (2024). *FlexAbility - Flexibel und gesund arbeiten*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R) nach Costa und McCrae*. Hogrefe.
- Poschkamp, T. (2008). *Lehrergesundheit: Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften*. Logos-Verlag.

- Rammstedt, B. & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K). *Diagnostica*, 51(4), 195–206.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 2–20). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 319–348). Waxmann.
- Rothland, M. (2022). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 683–695). utb GmbH.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2023). Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in: Ein Studienbuch* (S. 407–434). Waxmann.
- Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbela-stung und Lehrergesundheit*. Huber.
- Sandmeier, A., Mustafić, M. & Krause, A. (2020). Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 123–130). utb GmbH.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 81–98). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schwarzer, N.-H., Nolte, T., Kirsch, H. & Gingelmaier, S. (2022). Mentalisieren und selbstregulative Fähigkeiten bei nichtklinischen Probanden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(2), 240–248.
- Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 117–136). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Klinkhardt.

- Tuxford, L. M. & Bradley, G. L. (2015). Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, 35(8), 1006–1024.
- Vincent, M. K., Holliman, A. J. & Waldeck, D. (2024). Adaptability and Social Support: Examining Links with Engagement, Burnout, and Wellbeing among Expat Teachers. *Education Sciences*, 14(1), 1–8.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–258). Waxmann.
- Weghaupt, D. (2024). *Achtsamkeit und pädagogische Professionalität in der Lehrer\*innenbildung*. transcript Verlag.
- Weltgesundheitsorganisation. (2022). *ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision*. <https://icd.who.int/en>
- Zapf, D., Seifert, C., Mertini, H., Voigt, C., Holz, M., Vondran, E., Isić, A. & Schmutte, B. (2000). Emotionsarbeit in Organisationen und psychische Gesundheit. In H.-P. Musahl & T. Eisenhauer (Hrsg.), *Psychologie der Arbeitssicherheit. Beiträge zur Förderung der Sicherheit und Gesundheit in Arbeitssystemen* (S. 99–106). Asanger.



**Weltbund**  
für Erneuerung der Erziehung

**An den:**

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V  
Keplerstraße 87  
D - 69120 Heidelberg

**Einverständniserklärung**

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Der Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen, selbstregulativen Fähigkeiten und der emotionalen Erschöpfung bei praktizierenden Lehrkräften

Heidelberg, den 29.04.2025

Unterschrift gez. S. Penn (Ihr Name: Svea Penn)