

Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester

**Denise Kücholl, Andrea Westphal,
Rebecca Lazarides & Anna Gronostaj**

**Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft**

ISSN 1434-663X

Z Erziehungswiss
DOI 10.1007/s11618-019-00897-x

ISSN 1434-663X

**Zeitschrift für
ZfE Erziehungs-
wissenschaft**

**ONLINE
FIRST**

Schwerpunkt: Familie, Peers, Bildung

- Stichwort: Familie, Peers und Bildung im Kindes- und Jugendalter
- Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie
- Bildungsbedeutsamkeit außerschulischer Bildungsorte

- Berufswahlrelevante Faktoren für Lehrerausbildung und -beruf
- Aussichten der freien Schulwahl
- Classroom Management jenseits des Schulunterrichts
- Reanimation der Allgemeinen Didaktik

3-13  Springer VS

www.zfe-digital.de

 Springer

Your article is protected by copyright and all rights are held exclusively by The Editors of the Journal. This e-offprint is for personal use only and shall not be self-archived in electronic repositories. If you wish to self-archive your article, please use the accepted manuscript version for posting on your own website. You may further deposit the accepted manuscript version in any repository, provided it is only made publicly available 12 months after official publication or later and provided acknowledgement is given to the original source of publication and a link is inserted to the published article on Springer's website. The link must be accompanied by the following text: "The final publication is available at link.springer.com".

Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester

Denise Kücholl  · Andrea Westphal · Rebecca Lazarides · Anna Gronostaj

© The Editors of the Journal 2019

Zusammenfassung Der Einstieg in die berufliche Praxis ist für Lehramtsstudierende verbunden mit einer Vielzahl von Anforderungen. Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als personenbezogene Ressource, um mit den vielfältigen Anforderungssituationen umzugehen. Die soziale Unterstützung durch Mentoring gilt demgegenüber als wichtige umgebungsbezogene Ressource. Ressourcen sind von hoher Bedeutung, um Belastungen beim Berufseinstieg zu bewältigen. Allerdings ist bislang wenig bekannt über das Zusammenwirken zwischen personen- und umgebungsbezogenen Ressourcen. Die vorliegende längsschnittliche Studie untersucht daher, welche Rolle Mentoring und Selbstwirksamkeitserwartungen für den Umgang mit Beanspruchungsfolgen im Praxissemester spielen. Des Weiteren wird untersucht, inwiefern Mentoring den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und negativen Beanspruchungsfolgen, in diesem Fall emotionaler Erschöpfung und reduzierter Leistungsfähigkeit, moderiert. Die empirische Grundlage der Untersuchung sind Fragebogendaten von 192 Lehramtsstudierenden, die zu Beginn und zum Ende ihres viermonatigen Praxissemesters befragt wurden. Multiple Regressionsanalysen zeigen, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Pra-

D. Kücholl (✉) · Prof. Dr. R. Lazarides
Schulpädagogik, Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam (OT-Golm),
Deutschland
E-Mail: denise.kuecholl@uni-potsdam.de

Prof. Dr. R. Lazarides
E-Mail: rebecca.lazarides@uni-potsdam.de

Dr. A. Westphal
Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung, Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Str.
24–25, 14476 Potsdam (OT-Golm), Deutschland
E-Mail: andrea.westphal@uni-potsdam.de

Dr. A. Gronostaj
Die Deutsche Schulakademie gGmbH, Hausvogteiplatz 12, 10117 Berlin, Deutschland
E-Mail: anna.gronostaj@deutsche-schulakademie.de

xissemesters mit geringerer emotionaler Erschöpfung sowie mit höherer Leistungsfähigkeit zum Ende des Praxissemesters einhergehen. Der Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Leistungsfähigkeit wird durch die von den Lehramtsstudierenden wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring moderiert. Die Implikationen der Ergebnisse für die Lehrkräftebildung werden diskutiert.

Schlüsselwörter Beanspruchungsfolgen · Mentoring · Praxissemester · Selbstwirksamkeitserwartungen

Demands of beginning teachers during first practical experiences

Abstract For education students, the start of their professional practice can be a demanding time for a number of different reasons. Self-efficacy may help education students deal with these challenges and can be understood as a personal resource. Mentoring, on other hand, can be considered a significant social resource. Resources like these play an important role in helping education students deal with the demands of the practical phase of their training. However, little is known about the interaction between self-efficacy and mentoring. This longitudinal study investigates the role of mentoring and self-efficacy in dealing with demands of education students' first experience of professional practice. We also explore the extent to which mentoring moderates the relationship between self-efficacy and the experience of the challenges that education students face during this time. We analysed questionnaire data from 192 education students at the beginning and at the end of their first semester of professional practice. Multiple regression analyses show that self-efficacy at the beginning of the semester is associated with less emotional exhaustion and a higher sense of personal accomplishment by the end of the semester. This relationship between self-efficacy and education students' sense of personal accomplishment is moderated by mentoring. Implications of the study for training education students are discussed.

Keywords Beginning teachers · Demands · Mentoring · Self-efficacy

1 Einleitung

Die psychische Erschöpfung von Lehrkräften ist bekanntlich als auffällig hoch einzuschätzen (Cramer et al. 2014; Rothland et al. 2018). Bis zu 50 % der berufstätigen Lehrkräfte verlassen den Lehrberuf innerhalb der ersten fünf Jahre (Ingersoll 2012). Insbesondere Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger empfinden oft ein hohes Maß an Belastungen und haben häufig Schwierigkeiten, effektiv mit den vielfältigen Herausforderungen im Lehrberuf umzugehen (Schmidt et al. 2017). Im Umgang mit negativen Folgen von Belastungen sind personen- und umgebungsbezogene Ressourcen von entscheidender Bedeutung (Rothland und Klusmann 2016). Insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als maßgeblicher personenbezogener Einflussfaktor im Umgang mit Belastungen und wirken damit in Verbindung stehen-

den negativen Folgen entgegen (z. B. Schwarzer und Hallum 2008; Klusmann et al. 2009). In verschiedenen Studien zeigen sich allerdings unterschiedliche Zusammenhangsstrukturen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und den negativen Folgen von Belastungen. Während einige Studien starke Zusammenhänge aufzeigen (Schmitz 2000; Schmitz und Schwarzer 2002), verdeutlichen andere Studien nur mittlere bis schwache Zusammenhänge (Skaalvik und Skaalvik 2014; Dicke et al. 2015). Eine mögliche Erklärung für variable Befunde dieser Art ist der Einfluss von Drittvariablen auf die Zusammenhangsstrukturen. Dementsprechend betonen Schröder und Schmitt (1988), dass individuell personenspezifische Einflussfaktoren stets im Zusammenwirken mit umgebungsspezifischen Einflussfaktoren, wie beispielsweise zur Verfügung stehender Unterstützungspotentiale, betrachtet werden müssen. In aktuellen Befunden werden solche Interaktionen deutlich. Beispielsweise zeigte sich bei Steptoe (2000) in einer Stichprobe von mehr als 100 Lehrkräften, dass – in belastenden Situationen im Berufsalltag – diejenigen Lehrkräfte, die in stärkerem Maße soziale Unterstützung erhielten, weniger ausgeprägte physiologische Reaktionen (Anstieg von Blutdruck und Herzfrequenz) zeigten. Auch im Umgang mit negativen Folgen von Belastungen in frühen Praxisphasen zeigte sich die soziale Unterstützung durch Mentoring als bedeutender, umgebungsbezogener Einflussfaktor (z. B. Rothland 2013). Denkbar wäre daher, dass die Effekte individueller Selbstwirksamkeitserwartungen durch umgebungsbezogene Einflussfaktoren wie die soziale Unterstützung moderiert werden. Wechselwirkungen zwischen personenbezogenen und umgebungsbezogenen Einflussfaktoren sind in der Forschung bisher nur selten untersucht worden. Die vorliegende Studie untersucht vor diesem Hintergrund längsschnittlich Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte in Praxisphasen und spezifischen negativen Beanspruchungsfolgen, nämlich emotionaler Erschöpfung und reduzierter Leistungsfähigkeit. Wir prüfen zudem die Frage, inwiefern die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und negativen Beanspruchungsfolgen abhängig von der sozialen Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren variieren.

1.1 Negative Beanspruchungsfolgen beim Berufseinstieg und in Praxisphasen

Der Einstieg in die berufliche Praxis wird als entscheidender Entwicklungsschritt beschrieben. Für angehende Lehrkräfte gilt es, theoretisch erworbenes Fachwissen sowie fachdidaktisches und pädagogisches Wissen in der schulischen Praxis anzuwenden (Tynjälä und Heikkinen 2011). Praxisphasen sollen dazu dienen, Kompetenzen zu erweitern und Theorie-Praxis-Verknüpfungen aufzubauen (Arnold et al. 2014). Erste Praxiserfahrungen gehen häufig mit einer Vielzahl von Arbeitsaufgaben einher. Studien, die sich mit Belastungen in der Phase des Referendariats befassen, zeigen insgesamt geringe bis mittlere Anstiege negativer Beanspruchungsfolgen, die auf Grund von nicht zu bewältigenden Arbeitsaufgaben resultieren (Klusmann et al. 2012; Dicke et al. 2015). Angehende Lehrkräfte sind im Referendariat nicht nur mit der Planung, der Vorbereitung und der Durchführung des Unterrichts konfrontiert. Sie stehen zusätzlich vor der Aufgabe, mit unterschiedlichen im Schulkontext beteiligten Personen zu interagieren sowie administrative und organisatorische Aufgaben zu bewältigen. Hinzu kommt, dass pädagogische und rechtliche Verantwortung über-

nommen werden muss (Tynjälä und Heikkinen 2011). Die negativen Folgen dieser herausfordernden ersten Praxiserfahrungen werden üblicherweise mit dem Begriff „Praxischock“ umschrieben (z.B. Goddard et al. 2006). Es wird diskutiert, inwiefern sich der „Praxischock“ damit erklären lässt, dass sich Referendare und Referendarinnen erst im Zuge dieser Praxiserfahrungen eigener Schwächen und Defizite bewusstwerden (Klusmann et al. 2012). Obwohl es Hinweise darauf gibt, dass in der Zeit des Referendariats auch Freude und Zufriedenheit durch die gewonnene Eigenständigkeit empfunden werden (z.B. Keller-Schneider 2008; Schmidt et al. 2017), verweisen verschiedene Studien darauf, dass gerade mit der Übernahme von eigenverantwortlichem Unterricht negative Beanspruchungsfolgen zunehmen (z.B. Goddard et al. 2006).

Eine zentrale Praxisphase im Lehramtsstudium ist das Praxissemester, in dem Lehramtsstudierende – oft unmittelbar vor Abschluss ihres Studiums – ihre Kompetenzen erproben. Es wurde in verschiedenen Bundesländern eingeführt, um Lehramtsstudierenden praxisnahe Gelegenheiten zur Entwicklung unterrichtlicher Kompetenz zu geben (Gröschner et al. 2015). Das Praxissemester ist mit vielfältigen neuen Anforderungen assoziiert und ist insbesondere deshalb herausfordernd, weil die Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konfrontiert werden (Römer et al. 2018). Einerseits sind sie gefordert, selbst Unterricht zu konzipieren und durchzuführen sowie Projekte in den Begleitveranstaltungen der Universität zu bewältigen. Andererseits sind die Studierenden selbst Lernende in dem Sinne, dass sie ihre eigene Unterrichtspraxis aus der Distanz betrachten und schließlich eine Reflexion ihrer ersten berufsrelevanten Erfahrungen erreichen sollen. In ersten Erhebungen zum Praxissemester zeigte sich, dass Praxissemesterstudierende ein hohes Maß an Belastungen empfinden, insbesondere zum Ende des Praxissemesters (Jantowski und Ebert 2014). Auch Holtz (2014) fand Belege dafür, dass Praxissemesterstudierende die Belastungen während des Praxissemesters höher einschätzen als zu Beginn oder zum Ende des Studiums in regulären Universitätssemestern (ohne Praxisphasen). Obwohl angehende Lehrkräfte im Praxissemester vielfältigen Belastungen ausgesetzt sind, ergeben sich nicht zwangsläufig für alle Studierenden negative Beanspruchungsfolgen.

Belastungen sind zunächst nicht per se negativ konnotiert, sondern beschreiben alle objektiven von außen auf die Lehrkraft einwirkenden Faktoren wie beispielsweise Arbeitsbedingungen oder Arbeitsaufgaben (Rothland und Klusmann 2016). Inwieweit entsprechende Belastungen in der Folge zu positiven oder negativen Beanspruchungsfolgen führen, ist abhängig von vermittelnden kognitiven Bewertungsprozessen der betroffenen Lehrkraft. Negative Beanspruchungsfolgen ergeben sich bei einem unausgeglichene Verhältnis zur Verfügung stehender Fähigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkraft auf der einen Seite und den jeweiligen Arbeitsanforderungen auf der anderen Seite (Rudow 1994). Chronische Überforderung und damit einhergehende chronisch-negative Beanspruchungsfolgen führen nicht selten zum Burnout-Syndrom. Burnout wird als dreidimensionales Syndrom beschrieben, das durch emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit gekennzeichnet ist (Maslach et al. 2001). Emotionale Erschöpfung ergibt sich aus einer gefühlsmäßigen Überforderung, die im intensiven Kontakt, beispielsweise mit Schülerinnen und Schülern, entsteht. Depersonalisierung umfasst

die distanzierte, durch Abweisung und Abwertung gekennzeichnete Einstellung gegenüber den im Zentrum des Arbeitsgeschehens stehenden Personen. Reduzierte Leistungsfähigkeit zeigt sich darin, dass Arbeitsanforderungen zunehmend weniger erfolgreich bewältigt werden, einhergehend mit zunehmender beruflicher Unzufriedenheit und einem reduzierten Kompetenzgefühl.

Eine Studie, die umfassend Belastungen und Beanspruchungsfolgen im Lehrberuf untersucht hat, ist die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt und Kieschke 2013). Die Autoren entwickelten einen persönlichkeitsdiagnostischen Fragebogen, mit Hilfe dessen es möglich ist, Lehrkräfte zu insgesamt vier arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern zuzuordnen. Hierbei werden das Muster G („gesund“), das Muster S („Schonung“) sowie das Muster A („Typ-A-Verhalten“) und das Muster B („Typ-Burnout-Syndrom“) unterschieden. Bei Schaarschmidt und Kieschke (2013) zeigte sich, dass bereits Lehramtsstudierende und Studierende im Referendariat vor allem dem Risikomuster B (Burnout) und dem Risikomuster S (Schonung) zuzuordnen sind. Es stellt dich daher insbesondere die Frage, welche Ressourcen Studierende benötigen, um optimal mit Belastungen umgehen zu können, ohne negative Beanspruchungsfolgen zu entwickeln.

1.2 Selbstwirksamkeitserwartungen als personenbezogene Ressource

Als Bewältigungsressourcen werden sämtliche zur Verfügung stehenden Handlungsvoraussetzungen beschrieben, die es den Lehrkräften in frühen Praxisphasen ermöglichen, mit den vielfältigen Anforderungen umzugehen (Rothland und Klusmann 2016). Bewältigungsressourcen sind beispielsweise Motive und Einstellungen sowie das Maß an emotionaler Stabilität oder die körperliche Leistungsfähigkeit (Rudow 1994). Sowohl personenbezogene als auch umgebungsbezogene Bewältigungsressourcen sind dabei von hoher Bedeutung. Eine bedeutsame personenbezogene Ressource zum Schutz vor negativen Beanspruchungsfolgen in Belastungssituationen stellen individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen dar. Selbstwirksamkeitserwartungen bezeichnen die subjektive Gewissheit, neue oder herausfordernde Situationen, die nicht routinemäßig zu bewältigen sind, mittels eigener Kompetenzen meistern zu können (Schwarzer und Warner 2014). Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen geht zurück auf die sozial-kognitive Handlungstheorie von Bandura (1997). Demnach werden kognitive, emotionale, motivationale und aktionale Prozesse gesteuert durch subjektive Überzeugungen, insbesondere durch Handlungsergebniserwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als bereichsspezifisches Konzept gelten als wichtige Ressource im Umgang mit Belastungen (Wudy und Jerusalem 2011). Für den Bereich Schule spezifisch sind dabei z. B. Erwartungen, mit emotional-sozial auffälligen Schülerinnen und Schülern umgehen zu können, den Lernstoff adäquat und erfolgreich zu vermitteln, angemessen mit allen im Schulkontext beteiligten Personen zu kommunizieren oder negative Emotionen zu bewältigen (Schmitz 2000). In einer Reihe von empirischen Studien konnte gezeigt werden, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen seltener mit negativen Beanspruchungsfolgen einhergehen (z. B. Skaalvik und Skaalvik 2007; Brown 2012). Objektive Anforderungen werden von Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen häufiger als Herausforderungen angesehen,

die sie aufgrund ihrer Handlungsvoraussetzungen bewältigen können (Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy 2001). Des Weiteren begünstigen positive Selbstwirksamkeitserwartungen, dass die physiologische Erregung, beispielsweise körperliche Unruhe, reduziert wird (Schwerdtfeger et al. 2008). Negative Beanspruchungsfolgen, die sich aufgrund von Belastungen ergeben können, werden abgemildert (Dicke et al. 2014; Schwarzer und Hallum 2008). Weiterhin steuern Selbstwirksamkeitserwartungen motivationale Prozesse (Schwarzer und Jerusalem 2002). Zum einen begünstigen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen Handlungsintentionen, indem sich selbstwirksame Lehrkräfte anspruchsvollere Ziele setzen. Zum anderen wirken sie über die Motivationsphase hinaus günstig auf das konkrete Handeln, indem selbstwirksame Lehrkräfte Herausforderungen mit höherem Einsatz und Ausdauer begegnen und auch Widrigkeiten durch Anstrengung und Durchhaltevermögen meistern. Selbstwirksamkeitserwartungen und negative Beanspruchungsfolgen bedingen sich wechselseitig über die berufliche Entwicklung hinweg, so dass unklar ist, welche Kausalrichtung dominierend ist. Die Stärke der Zusammenhänge variiert in verschiedenen Studien (Schwarzer und Warner 2014). Denkbar wäre, dass moderierende Variablen, insbesondere umgebungsbezogene Ressourcen, die eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von Beanspruchungsfolgen im Lehrerberuf spielen, den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout beeinflussen.

1.3 Unterstützung durch Mentoring als umgebungsbezogene Ressource

Ein wesentlicher umgebungsbezogener Faktor zum Schutz vor Burnout ist die soziale Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren (Hobson et al. 2009). Soziale Unterstützung wird verstanden als tatsächlich erhaltene oder erwartete Hilfe durch Unterstützende im Falle eines Problemzustandes (Kienle et al. 2006). Formen und Arten der Unterstützung können beispielsweise die Unterstützung auf emotionaler Ebene, die instrumentelle oder informationelle Unterstützung sein. Soziale Unterstützung kann eine direkte Wirkung auf das Erleben von negativen Beanspruchungsfolgen haben (Kienle et al. 2006). Demnach erleben Lehrkräfte, die sich sozial unterstützt fühlen, Belastungen als weniger negativ beanspruchend. Richter et al. (2011) konnten zeigen, dass hohe informationelle Unterstützung, z. B. das Erteilen von Ratschlägen und die Übermittlung von Informationen sowie emotionale Unterstützung, d. h. das Entgegenbringen von Wertschätzung und positiver Zuneigung, bei Referendarinnen und Referendaren mit geringerer emotionaler Erschöpfung einhergehen. Bei Römer et al. (2018) zeigte sich, dass soziale Unterstützung durch Mentoring das Erleben von negativen Beanspruchungsfolgen bei Praxissemesterstudierenden reduziert. Des Weiteren beschreiben Kienle et al. (2006), dass soziale Unterstützung den Zusammenhang zwischen Belastungen sowie körperlicher und psychischer Gesundheit beeinflusst. Gemäß dem Modell der Stresstransaktion (Lazarus und Launier 1981) kann soziale Unterstützung die primäre Bewertung von Anforderungen begünstigen, so dass diese eher als zu bewältigen wahrgenommen werden. Werden Anforderungen primär als bedrohlich wahrgenommen, kann soziale Unterstützung im Zuge der sekundären Bewertung den Bewältigungsprozess positiv beeinflussen (Schröder und Schmitt 1988).

Soziale Unterstützung kann aber auch eine moderierende Wirkung haben, d. h. Zusammenhänge zwischen Arbeitsanforderungen und Beanspruchungsfolgen stärken bzw. schwächen. Für den schulischen Kontext konnte Betoret (2006) zeigen, dass schulische Ressourcen die Effekte von schulischen Arbeitsanforderungen auf Burnout bei Lehrkräften moderieren. Schulische Ressourcen wurden beispielsweise als die Ausstattung der Schule, zur Verfügung stehendes didaktisches Material sowie qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter operationalisiert. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Lehrkräfte, die angaben, in ihrer Schule über ausreichend schulische Ressourcen zu verfügen, weniger Stress und weniger Anzeichen von Burnout wahrnahmen, als Lehrkräfte, denen nur geringfügig schulische Ressourcen zur Verfügung standen. In der Studie von Betoret (2006) zeigen sich erste Anhaltspunkte für die moderierende Wirkung schulischer Ressourcen. Der Autor fokussiert in seiner Studie jedoch ein übergeordnetes Konstrukt schulischer Ressourcen – unklar bleibt dabei, inwieweit spezifische Ressourcen wie beispielsweise soziale Unterstützung durch Mentoring an Schulen als umgebungsbezogene Ressource ebenfalls eine moderierende Wirkung im Zusammenhang zwischen individuellem Erleben und Burnout innehat. In der vorliegenden Studie fokussieren wir den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout bei Lehramtsstudierenden und untersuchen die moderierende Wirkung sozialer Unterstützung durch Mentoring auf diesen Zusammenhang. Angenommen werden könnte, dass Selbstwirksamkeitserwartungen zu einer stärkeren Reduktion von negativen Beanspruchungsfolgen führen, wenn sich Lehramtsstudierende im Zuge von Mentoring durch ihr Umfeld unterstützt fühlen. Für diese stärkere Wirksamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen auf negative Beanspruchungsfolgen könnten unterschiedliche Prozesse verantwortlich sein. Empirische Studien zeigen, dass Studierende durch Mentoring in die Lage versetzt werden, eigene praktische Unterrichtserfahrungen zu reflektieren und sich im Zuge dessen verstärkt ihrer eigenen Fähigkeiten durch Rückmeldungen und Zuspruch bewusstwerden (Dietz et al. 2017). Zudem dienen Mentorinnen und Mentoren den Studierenden als positives Vorbild. Zusammenfassend deuten die Befunde darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren Lehramtsstudierende dazu befähigt, ihr Handeln zu reflektieren, im Zuge dessen Erfolge im Unterrichtshandeln zu erleben und positive Beispiele erfolgreichen Unterrichtshandelns zu erfahren (Dietz et al. 2017). Die Unterstützung durch Mentoring könnte daher dazu führen, dass besonders Studierende, die sich selbst kompetentes Handeln im Unterricht zutrauen durch die Erfahrungen und Lernprozesse im Rahmen des Mentoring zusätzlich darin bestärkt werden, ihr hohes Kompetenzerleben auch in schwierigen Situationen als Ausgangspunkt für kompetentes Unterrichtshandeln zu nutzen. Selbstwirksame Studierende haben dabei bereits eine stärkere Tendenz, in schwierigen Situationen Handlungen zu initiieren, die ihr Kompetenzerleben stärken (Bandura 1997) und dabei beharrlich und ausdauernd zu sein (Schwarzer und Warner 2014). In der vorliegenden Studie wird folglich angenommen, dass Lehramtsstudierende mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen besonders dann geringe Beanspruchungsfolgen berichten, wenn sie durch Mentoring unterstützt werden. Allerdings gibt es aktuell kaum Befunde, die diese moderierende Funktion sozialer Unterstützung im Zusammenspiel mit personenbezogenen Ressourcen in den Blick nehmen. Die vorliegende Studie widmet sich diesem Forschungsdesiderat.

2 Hypothesen

Die vorliegende Studie untersucht vor der dargestellten theoretischen und empirischen Befundlage, welche Rolle individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen und die von Lehramtsstudierenden wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring für die Veränderung negativer Beanspruchungsfolgen während des Praxissemesters spielen. Fokussiert werden zwei zentrale Dimensionen des Burnout-Syndroms – zum einen die emotionale Erschöpfung und zum anderen die Leistungsfähigkeit der Studierenden.

Im Land Brandenburg, in dem die Studie stattfand, wurde das Praxissemester 2008 als ca. 14-wöchiges Schulpraktikum eingeführt. Es kann an einer Schule in Deutschland oder an einer deutschen Schule im Ausland absolviert werden. Die Betreuung der Studierenden erfolgt durch Mentorinnen und Mentoren an der Praktikumsschule sowie durch Dozentinnen und Dozenten, die Begleitveranstaltungen an der Universität durchführen. Folgende Hypothesen werden in der Studie geprüft:

(1) Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu Beginn des Praxissemesters sagen die Veränderung von Burnout zum Ende des Praxissemesters vorher. Konkret wird angenommen, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Praxissemesters mit geringerer emotionaler Erschöpfung und höherer Leistungsfähigkeit zum Ende des Praxissemesters einhergehen.

(2) Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring während des Praxissemesters sagt die Veränderung von Burnout zum Ende des Praxissemesters vorher. Konkret wird angenommen, dass hohe wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring mit geringerer emotionaler Erschöpfung und höherer Leistungsfähigkeit einhergehen.

(3) Der Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Praxissemesters und den Dimensionen von Burnout „emotionale Erschöpfung“ und „Leistungsfähigkeit“ zum Ende des Praxissemesters wird moderiert durch die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring. Der positive Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungsfähigkeit wird dabei verstärkt durch eine als positiv wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Mentorin bzw. durch den Mentor in der Praktikumsschule. Der negative Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und emotionaler Erschöpfung hingegen wird durch eine als positiv wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring reduziert.

Studien zu beruflicher Beanspruchung bei angehenden Lehrkräften (z. B. Klusmann et al. 2012) verweisen darauf, dass Studierende, die über umfangreiche schulpraktische Erfahrungen verfügen, weniger negative Beanspruchungsfolgen in frühen Praxisphasen erleben. Pädagogische Vorerfahrungen scheinen folglich den Übergang vom Lehramtsstudium in die Schulpraxis zu erleichtern. Aus diesem Grund wurden die pädagogische Vorerfahrung der Lehramtsstudierenden sowie die Anzahl der absolvierten Unterrichtsstunden im Praxissemester als Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung basierte auf den Daten von $N=192$ Studierenden, die im Wintersemester 2014/2015 an der Universität Potsdam im Praxissemester im Rahmen eines Paper-Pencil Fragebogensurveys befragt wurden. Der Rücklauf der Befragung lag bei 81 %. Die erste Erhebung erfolgte zu Beginn des Praxissemesters in Vorbereitungsveranstaltungen der Erziehungswissenschaften, die zweite Erhebung wurde in Nachbereitungsveranstaltungen zum Ende des Praxissemesters durchgeführt. Die Stichprobe setzte sich zusammen aus Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge (54,1 % Lehramt für Gymnasium, 12,2 % Lehramt für Sekundarstufe I und 33,8 % Lehramt für Sekundarstufe I mit Schwerpunkt Primarstufe). Die Fächerkombinationen waren sehr heterogen, wobei Studierende des Lehramts Englisch (16,1 %) und des Lehramts Deutsch (14,6 %) anteilmäßig am häufigsten vertreten waren. Das Alter der Studierenden variierte zwischen 22 und 39 Jahren ($M=26,03$, $SD=3,14$). Insgesamt 68 % der befragten Studierenden waren weiblich.

3.2 Instrumente

Subskalen zur Erfassung von Burnout Zur Erfassung der Burnout-Dimensionen emotionale Erschöpfung und Leistungsfähigkeit setzten wir zu Beginn des Praxissemesters die Studierenden-Version des Maslach-Burnout-Inventary (MBI-SS; Schaufeli et al. 2002) ein. Emotionale Erschöpfung wurde mittels fünf Items erhoben (Bsp. „Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Tag an der Universität vor mir habe.“). Leistungsfähigkeit wurde mit sechs Items erhoben (Bsp. „Ich glaube, dass ich in meinen Seminaren einen entscheidenden Beitrag leiste.“). Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (1 = stimmt nicht, 4 = stimmt genau, $\alpha_{\text{Erschöpfung}}=0,81$, $\alpha_{\text{Leistungsfähigkeit}}=0,69$). Durch den Einsatz der Studierenden-Version des MBI konnte sichergestellt werden, dass sämtliche Items von allen Lehramtsstudierenden beantwortet werden konnten. Items des Maslach-Burnout-Inventars (MBI; Maslach und Jackson 1981) wie „Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen“ hätten zu Beginn des Praxissemesters nicht ohne Weiteres von allen Studierenden beantwortet werden können, da nicht bei allen Studierenden von Erfahrungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ausgegangen werden konnte. Zum Ende des Praxissemesters wurde die deutsche Version (Enzmann und Kleiber 1989) des MBI (Maslach und Jackson 1981) eingesetzt. Da die Lehramtsstudierenden durch das Praxissemester Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sammeln konnten, konnte nun davon ausgegangen werden, dass die Items des MBI beantwortet werden konnten. Emotionale Erschöpfung wurde über neun Items erfasst (Bsp. „Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.“). Leistungsfähigkeit wurde mit acht Items erhoben (Bsp. „Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe.“). Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala beantwortet (1 = stimmt nicht, 4 = stimmt genau; $\alpha_{\text{Emotionale Erschöpfung}}=0,86$, $\alpha_{\text{Leistungsfähigkeit}}=0,69$).

Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden Die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen wurden zu Beginn des Praxissemesters mit der Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) erfasst. Insgesamt wurden sechs Items eingesetzt (Bsp. „Selbst, wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“). Die interne Konsistenz betrug $\alpha = 0,65$. Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (1 = stimmt nicht, 4 = stimmt genau).

Unterstützung durch Mentoring Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Praktikumsschulen wurde zum Ende des Praxissemesters erhoben. Dazu wurden Items aus dem Erhebungsinstrument von Felten (2004) verwendet (Bsp. „Mein/e Mentor/in war für mich da, wenn ich seine/ihre Hilfe brauchte.“). Für die vorliegende Erhebung wurde eine Kurzskala von insgesamt sieben Items mit einem vierstufigen Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft genau zu) genutzt. Die interne Konsistenz lag bei $\alpha = 0,84$.

Pädagogische Vorerfahrung Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden die Studierenden befragt, welche außeruniversitären pädagogischen Vorerfahrungen sie bereits sammeln konnten. Die Studierenden wurden gebeten anzugeben, ob sie über Erfahrungen im Nachhilfeunterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler und über Erfahrungen als Vertretungs- und Aushilfslehrkraft verfügen. Beide Fragen sollten mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Studierende, die über entsprechende Erfahrungen verfügten, sollten zudem die Dauer in Monaten angeben, die sie als Nachhilfe- bzw. Vertretungs- und Aushilfslehrkraft gearbeitet hatten. In den Analysen berücksichtigen wir die Erfahrungen in Monaten. Verfügten die Studierenden nicht über entsprechende Erfahrungen, wurden die „nein“-Antworten auf 0 Monate rekodiert.

Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die Studierenden gefragt, wie viele Unterrichtsstunden sie hospitiert und wie viele Stunden sie selbst unterrichtet hatten. Die Anzahl der Stunden wurde jeweils aufsummiert.

3.3 Statistische Analyse

Im Rahmen multipler Regressionsanalysen wurde für jede der beiden abhängigen Variablen, d. h. für emotionale Erschöpfung und für Leistungsfähigkeit, separat geprüft, welche Zusammenhänge mit den Selbstwirksamkeitserwartungen und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring bestehen. Für beide abhängigen Variablen berechneten wir drei Modelle. Im ersten Modell berücksichtigten wir die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring. Zusätzlich kontrollierten wir für den Ausgangswert der jeweiligen Subdimension von Burnout, um zu prüfen, inwiefern Selbstwirksamkeitserwartungen und wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring zusätzliche inkrementelle Varianz in der emotionalen Erschöpfung und Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters erklären. Zudem wurde für das Alter und das Geschlecht der Lehramtsstudierenden sowie für deren pädagogische Vorerfahrung und die Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden kontrol-

liert. Im zweiten Modell wurden die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden in das Modell aufgenommen. Weiterhin wurde für die Überprüfung von Moderatoreffekten zwischen der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch das Mentoring und den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden im dritten Modell ein Interaktionsterm zwischen den beiden Variablen einbezogen. Für die Analysen wurden alle kontinuierlichen Variablen z-standardisiert.

4 Ergebnisse

Im Zuge der deskriptiven Analyse wurden verschiedene Berechnungen durchgeführt. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der in die Analyse einbezogenen Variablen sind in Tab. 1 dargestellt.

In Tab. 2 sind die Interkorrelationen der Analysevariablen angegeben. Erwartungsgemäß ergeben sich signifikante und positive Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung erhoben zu T1 sowie emotionaler Erschöpfung erhoben zu T2 ($r=0,37$, $p<0,001$). Gleiches gilt für die Dimension Leistungsfähigkeit ($r=0,36$, $p<0,001$). Die Subdimensionen untereinander sind erwartungsgemäß negativ korreliert. Hierbei ergibt sich für die Korrelation zwischen emotionaler Erschöpfung zu T2 und Leistungsfähigkeit zu T2 der höchste Wert ($r=-0,56$, $p<0,001$). Zudem ist der Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der emotionalen Erschöpfung zu T1 ($r=-0,12$, $p<0,001$) bzw. der emotionalen Erschöpfung zu T2 ($r=-0,23$, $p<0,001$) signifikant und negativ. Die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungsfähigkeit sind hingegen positiv und ebenfalls signifikant ($r=0,21$, $p<0,001$ zu T1 und $r=0,26$, $p<0,001$ zu T2). Auch die Unterstützung durch Mentoring ist signifikant und negativ mit der Burnout-Dimension emotionale Erschöpfung ($r=-0,08$, $p<0,001$ zu T1 und $r=-0,76$, $p<0,001$ zu T2) korreliert und signifikant und positiv mit der Burnout-Dimension Leistungsfähigkeit ($r=0,09$, $p<0,001$ zu T1 und $r=0,09$, $p<0,001$ zu T2). Allerdings sind sämtliche bivariate Zusammenhänge zwischen den Burnout-Dimensionen und der Unterstützung durch Mentoring sehr klein ($r\leq 0,10$, $p<0,001$).

Tab. 1 Mittelwerte und Standardabweichungen der Analysevariablen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>
Emotionale Erschöpfung (T1)	1,88	0,59	1–4
Leistungsfähigkeit (T1)	3,13	0,42	1–4
Emotionale Erschöpfung (T2)	1,70	0,48	1–4
Leistungsfähigkeit (T2)	3,20	0,33	1–4
Pädagogische Vorerfahrungen PVN (T1)	15,14	22,24	0–120 h
Pädagogische Vorerfahrungen PVA (T1)	1,14	4,39	0–36 h
Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden US (T2)	71,40	17,78	30–200 h
Unterstützung durch Mentoring (T2)	3,30	0,63	1–4
Selbstwirksamkeitserwartungen (T1)	2,92	0,37	1–4

PVN pädagogische Vorerfahrung als Nachhilfelehrkraft, *PVA* pädagogische Vorerfahrung als Aushilfs-/Vertretungslehrkraft, *US* Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester (in Stunden), *h* Stunden

Tab. 2 Korrelationen der Analysevariablen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Emotionale Erschöpfung (T1)	1,00	-0,32	0,37	-0,16	0,03	0,11	0,07	-0,08	-0,11
(2) Leistungsfähigkeit (T1)	-	-	-0,30	0,36	0,02	0,00	0,07	0,09	0,21
(3) Emotionale Erschöpfung (T2)	-	-	-	-0,56	0,00	0,11	-0,50	-0,08	-0,23
(4) Leistungsfähigkeit (T2)	-	-	-	-	0,00	-0,13	0,17	0,10	0,26
(5) Pädagogische Vorerfahrung (PVN) (T1)	-	-	-	-	-	0,08	-0,02	-0,19	0,09
(6) Pädagogische Vorerfahrungen (PVA) (T1)	-	-	-	-	-	-	0,02	-0,06	-0,10
(7) Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden US (T2)	-	-	-	-	-	-	-	0,01	0,10
(8) Unterstützung durch Mentoring (T2)	-	-	-	-	-	-	-	-	0,08
(9) Selbstwirksamkeitserwartungen (T1)	-	-	-	-	-	-	-	-	1,00

Fett hervorgehobene Korrelationen sind statistisch signifikant ($p < 0,05$)

PVN pädagogische Vorerfahrung als Nachhilfelehrkraft (in Monaten), *PVA* pädagogische Vorerfahrung als Aushilfs-/Vertretungslehrkraft (in Monaten), *US* Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester (in Stunden)

4.1 Emotionale Erschöpfung

In Tab. 3 sind die Ergebnisse zur Vorhersage der emotionalen Erschöpfung dargestellt. Im ersten Modell konnte emotionale Erschöpfung zum Ende des Praxissemesters erwartungsgemäß durch emotionale Erschöpfung zu Beginn des Praxissemesters vorhergesagt werden ($B = 0,37$, $p < 0,001$). Bezüglich der Kontrollvariablen zeigten sich keine signifikanten Effekte der pädagogischen Vorerfahrung und der Anzahl absolvierter Stunden im Praxissemester auf die emotionale Erschöpfung am Ende des Praxissemesters. Weiterhin zeigte sich im ersten Modell kein signifikanter Effekt der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring auf die emotionale Erschöpfung. Im zweiten Modell ergab sich ein signifikanter und negativer Effekt der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden auf die emotionale Erschöpfung ($B = -0,18$, $p = 0,041$). Studierende, die sich zu Beginn des Praxissemesters in ihrem pädagogischen Handeln in der Schule als weniger selbstwirksam einschätzten, gaben am Ende des Praxissemesters höhere emotionale Erschöpfung an. Im dritten Modell wurde der Interaktionsterm zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Mentoring nicht signifikant. Unter Berücksichtigung aller Modellvariablen konnten 16% der Varianz in der emotionalen Erschöpfung am Ende des Praxissemesters aufgeklärt werden.

Tab. 3 Multiple Regression zur Vorhersage der emotionalen Erschöpfung zu T2

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Intercept	-0,39	0,72	0,591	-0,62	0,71	0,381	-0,68	0,71	0,345
Erschöpfung T1	0,37	0,08	0,000	0,35	0,08	0,000	0,35	0,08	0,000
Geschlecht	0,00	0,16	1,000	-0,01	0,16	0,965	-0,01	0,16	0,971
Alter	0,02	0,03	0,568	0,02	0,03	0,346	0,03	0,03	0,308
PVN	-0,08	0,08	0,300	-0,07	0,08	0,394	-0,07	0,08	0,407
PVA	0,08	0,08	0,300	0,05	0,08	0,483	0,05	0,08	0,501
Unterrichtsstunden	-0,08	0,08	0,263	-0,06	0,07	0,400	-0,05	0,07	0,475
Mentoring	-0,03	0,08	0,683	-0,02	0,08	0,765	-0,03	0,08	0,754
Selbstwirksamkeit	-	-	-	-0,18	0,09	0,041	-0,18	0,09	0,039
Mentoring × Selbstwirksamkeit	-	-	-	-	-	-	-0,06	0,08	0,414
<i>Korr. R²</i>	-	0,131	-	-	0,161	-	-	0,161	-

Fett hervorgehobene Koeffizienten sind statistisch signifikant ($p < 0,05$)

PVN pädagogische Vorerfahrung als Nachhilfelehrkraft, *PVA* pädagogische Vorerfahrung als Aushilfs-/Vertretungslehrkraft, Unterrichtsstunden = Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester

4.2 Leistungsfähigkeit

Tab. 4 zeigt die Ergebnisse zur Vorhersage der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters. Im ersten Modell zeigte sich, dass die Leistungsfähigkeit vor dem Praxissemester in signifikant positivem Zusammenhang zur wahrgenommenen Leistungsfähigkeit nach dem Praxissemester stand ($B = 0,33$, $p < 0,001$). Zudem zeigten sich signifikant negative Effekte der schulpraktischen Erfahrungen

Tab. 4 Multiple Regression zur Vorhersage der Leistungsfähigkeit zu T2

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Intercept	-0,51	0,75	0,502	-0,29	0,75	0,698	-0,17	0,74	0,820
Leistungsfähigkeit T1	0,33	0,08	0,000	0,30	0,08	0,001	0,30	0,08	0,000
Geschlecht	0,15	0,18	0,402	0,16	0,18	0,379	0,16	0,18	0,385
Alter	0,02	0,03	0,556	0,01	0,03	0,788	0,00	0,03	0,941
PVN	0,08	0,10	0,443	0,07	0,10	0,494	0,06	0,10	0,521
PVA	-0,16	0,08	0,036	-0,14	0,08	0,078	-0,13	0,08	0,086
Unterrichtsstunden	0,17	0,07	0,025	0,15	0,07	0,039	0,13	0,07	0,075
Mentoring	0,04	0,08	0,594	0,03	0,07	0,657	0,04	0,08	0,633
Selbstwirksamkeit	-	-	-	0,17	0,08	0,035	0,17	0,08	0,027
Mentoring × Selbstwirksamkeit	-	-	-	-	-	-	0,15	0,08	0,045
<i>Korr. R²</i>	-	0,159	-	-	0,182	-	-	0,202	-

Fett hervorgehobene Koeffizienten sind statistisch signifikant ($p < 0,05$)

PVN pädagogische Vorerfahrung als Nachhilfelehrkraft, *PVA* pädagogische Vorerfahrung als Aushilfs-/Vertretungslehrkraft, Unterrichtsstunden = Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester

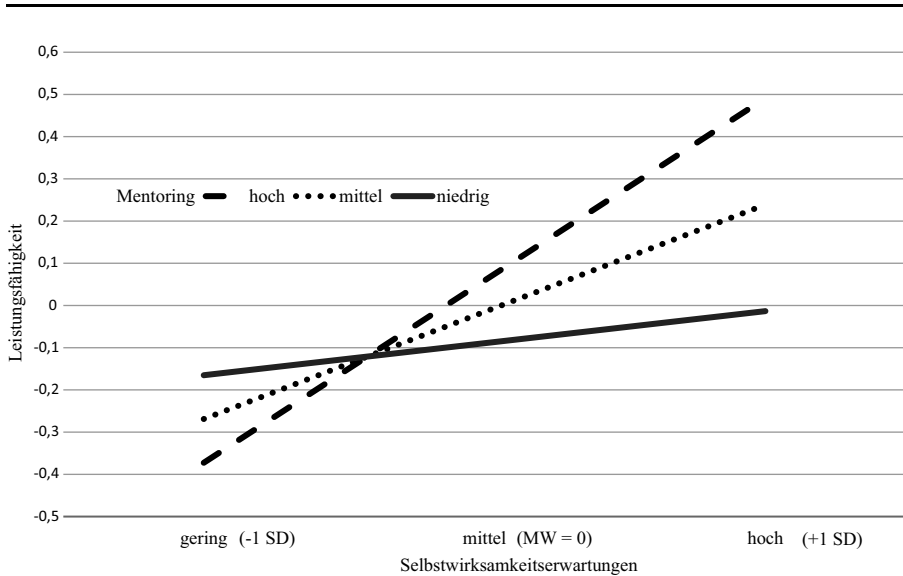


Abb. 1 Interaktion zwischen Mentoring und Selbstwirksamkeitserwartungen

auf die wahrgenommene Leistungsfähigkeit. Bei Praxissemesterstudierenden, die zu Beginn des Praxissemesters bereits über viele Stunden Erfahrung als Aushilfslehrkraft verfügten, war die wahrgenommene Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters geringer ausgeprägt ($B = -0,16$, $p = 0,036$). Es fand sich auch ein signifikant positiver Effekt der Unterrichtsstunden, die im Praxissemester absolviert wurden. Personen, die eine hohe Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester angaben, schätzten sich am Ende des Praxissemesters hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit stärker ein ($B = 0,17$, $p = 0,025$). Für die übrigen Kontrollvariablen fanden sich keine bedeutsamen Effekte. Weiterhin zeigte sich im ersten Modell kein signifikanter Effekt der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring auf die Leistungsfähigkeit. Im zweiten Modell konnte die wahrgenommene Leistungsfähigkeit zum Ende des Praxissemesters signifikant positiv durch die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden vorhergesagt werden ($B = 0,17$, $p = 0,035$). Der Effekt der pädagogischen Vorerfahrung als Aushilfslehrkraft war im zweiten Modell nicht länger signifikant. Der Effekt der Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester blieb hingegen bestehen.

Im dritten Modell wurde ein Interaktionsterm der Variablen Selbstwirksamkeitserwartungen und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring hinzugenommen. Es zeigte sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring ($B = 0,15$, $p = 0,045$). Der signifikante und positive Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu Beginn des Praxissemesters und der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters wurde demnach moderiert durch die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Praktikumsschulen. Wurde die Unterstützung als stark ausgeprägt eingeschätzt

(+ 1 SD), zeigte sich ein signifikanter und positiver Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit (simple slope: $\beta = 1,24$; $p = 0,002$). Wurde die Unterstützung als mittelmäßig eingeschätzt (MW = 0), war der Effekt der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die wahrgenommene Leistungsfähigkeit weiterhin positiv, jedoch im Vergleich schwächer und nicht mehr signifikant ($\beta = 0,63$; $p = 0,084$). Im Falle einer als gering wahrgenommenen Unterstützung durch Mentoring (-1 SD) zeigte sich ein sehr schwacher positiver Zusammenhang, der jedoch nicht signifikant war (simple slope: $\beta = 0,03$; $p = 0,941$). Folglich waren die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden eng mit der erlebten Leistungsfähigkeit verknüpft, wenn die Unterstützung durch Mentoring als hoch erlebt wurde. Hingegen waren die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden nicht bedeutsam für ihre Leistungsfähigkeit, wenn die Unterstützung durch Mentoring als gering erlebt wurde. Die Moderation ist in Abb. 1 dargestellt. Unter Berücksichtigung aller Variablen konnten insgesamt 20% der Varianz in der Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters aufgeklärt werden.

5 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war, die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen, der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring und Burnout von Lehramtsstudierenden im Laufe des Praxissemesters zu untersuchen. Dabei wurde auch überprüft, inwiefern die Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout durch die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring moderiert werden. Es zeigte sich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen, die zu Beginn des Praxissemesters erhoben wurden, in einem negativen und signifikanten Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung am Ende des Praxissemesters stehen. Für Leistungsfähigkeit ergab sich hingegen ein positiver und signifikanter Zusammenhang. Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungsfähigkeit variiert in Abhängigkeit von der Ausprägung der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring. Für die Subdimension emotionale Erschöpfung trifft dies nicht zu. Die Ergebnisse sind teilweise konsistent mit früheren Studien, die für erfahrene Lehrkräfte ebenfalls Zusammenhänge dieser Art fanden (Fernet et al. 2012). Insgesamt unterstreichen die vorliegenden Ergebnisse die Annahme, dass Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige Ressource in der Wahrnehmung und Bewältigung von Arbeitsanforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf darstellen.

In der vorliegenden Studie zeigte sich erwartungskonform (Hypothese 1), dass sich Studierenden, die sich zu Beginn des Praxissemesters als selbstwirksamer einschätzten, weniger emotionale Erschöpfung am Ende des Praxissemesters wahrnahmen. Dieses Ergebnis ist konsistent mit früheren empirischen Befunden, die sich mit Lehrkräften befassten (z.B. Wudy und Jerusalem 2011). Der Mehrwert der vorliegenden Studie liegt darin, die Funktion individueller Selbstwirksamkeitserwartungen auch für den Kontext des Praxissemesters aufzeigen zu können. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund ist, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen es bereits Lehramtsstudierenden ermöglichen, zu bewältigende Aufgaben im

Rahmen des Praxissemesters auf kognitiver Ebene nicht in erster Linie als belastend einzuschätzen, sondern diese eher als Herausforderung zu betrachten. Allerdings sind weiterführende Studien notwendig, um die Beurteilung und Attribuierungen einzelner Situationen im Praxissemester durch die Lehramtsstudierenden zu erfassen und ihre hier angenommene Mediatorfunktion zu prüfen. Möglicherweise profitieren Studierende, die sich als selbstwirksamer wahrnehmen, von einer stärker ausgeprägten Anstrengungsbereitschaft und arbeiten mit höherer Ausdauer an den Arbeitsaufgaben (Schwarzer und Warner 2014). Dies ermöglicht ihnen positive Erfahrungen, so dass sie vermutlich an Sicherheit gewinnen. Sich im eigenen Handeln als sicherer wahrzunehmen, reduziert Stress, so dass negative Beanspruchungsfolgen wie emotionale Erschöpfung reduziert werden. Weiterhin verdeutlichen unsere Ergebnisse, dass die Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters als ausgeprägter eingeschätzt wird, wenn sich Studierende zu Beginn des Praxissemesters als selbstwirksam wahrnehmen. Es ist anzunehmen, dass Studierende, die Zweifel bezüglich ihrer Kompetenzen haben, seltener Handlungen initiieren, durch die sie ihre Kompetenzen weiterentwickeln können (Bandura 1997). Für Lehramtsstudierende, die sich Herausforderungen im Unterrichtsalltag ausdauernd stellen, ergeben sich vielfältige Gelegenheiten, individuelle Fähigkeiten einzubringen. Scheinbar profitieren die Studierenden von ihren Selbstwirksamkeitserwartungen in dem Sinne, dass sie zu einer realistischen Beurteilung ihrer persönlichen Leistung gelangen und Erfolge selbstwertförderlich attribuieren (Schwarzer und Warner 2014).

Weiterhin zeigte sich, dass die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring, die am Ende des Praxissemesters erfasst wurde, nicht in einem direkten Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung und Leistungsfähigkeit steht. Hypothese 2 konnte somit nicht bestätigt werden. Dies widerspricht der Studie von Richter et al. (2011), die zeigen konnten, dass ein besseres Mentoring mit geringeren Beanspruchungsfolgen einhergeht. Andererseits sind unsere Ergebnisse konsistent mit früheren Befunden (z. B. Rothland 2013), in denen betont wird, dass nicht von einem positiven Zusammenhang zwischen wahrgenommener sozialer Unterstützung und reduzierten Beanspruchungsfolgen per se ausgegangen werden kann. Vielmehr muss das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, beispielsweise personenbezogener Faktoren und zur Verfügung stehender umgebungsbezogener Unterstützungsformen, betrachtet werden. Das bedeutet, dass nicht allein die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung durch Mentoring bedeutend für emotionale Erschöpfung und Leistungsfähigkeit sein kann, sondern inwieweit sich diese als passend und zuträglich im Zusammenwirken mit individuellen Faktoren erweist.

Die Hypothese zur Moderation (Hypothese 3) konnte teilweise bestätigt werden. Erwartungsgemäß wurde deutlich, dass der beschriebene Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Praxissemesters und der Leistungsfähigkeit zum Ende des Praxissemesters moderiert wird durch die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring. Bei Studierenden, die sich durch die Mentorinnen und Mentoren besser unterstützt fühlten, zeigte sich ein signifikanter und positiver Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Leistungsfähigkeit. Bei einer geringen Ausprägung des Mentorings zeigte sich ein solch signifikanter Zusammenhang nicht. Eine mögliche Erklärung für diesen Moderationseffekt könnte darin bestehen, dass Lehramtsstudierende eher Vertrauen in ihre

eigenen Fähigkeiten entwickeln, wenn sie diese Fähigkeiten durch ihre Mentorinnen und Mentoren aufgezeigt bekommen. Als eine der wesentlichen Quellen, Selbstwirksamkeitserwartungen zu fördern, wird die überzeugende Bestärkung durch erfahrene und vertrauenswürdige Personen angesehen (Bandura 1997). Praxissemesterstudierende profitieren scheinbar davon, dass sie in ihrer eigenen Wahrnehmung durch die Mentorinnen und Mentoren gestärkt werden. Zu vermuten ist, dass sich dies positiv auf die Leistungsfähigkeit auswirkt (Dietz et al. 2017).

Entgegen unserer Erwartungen zeigte sich kein Moderationseffekt von wahrgenommener sozialer Unterstützung auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und emotionaler Erschöpfung. Unterstützende Rückmeldungen, Zuspruch oder eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren tragen offenbar nicht bedeutsam dazu bei, dass Selbstwirksamkeitserwartungen emotionale Erschöpfung abmildern können. Angenommen werden könnte, dass in den Gesprächen mit ihren Mentorinnen und Mentoren besonders die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund steht, so dass diese Form der sozialen Unterstützung besonders in diesem Bereich mit verstärkter Reflektion und Erfolgserfahrungen einhergeht und damit Beanspruchungsfolgen entgegenwirkt. Die Items der in unserer Studie verwendeten Skala Leistungsfähigkeit (z. B. „Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen“ oder „Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen“) sind dementsprechend auch auf das Erleben der Interaktion mit den Lernenden ausgerichtet. Ebenfalls ist zu vermuten, dass Interaktionen mit der Schülerschaft für die Mentorinnen und Mentoren deutlicher wahrnehmbar sind, im Vergleich zu Strapazen und Frust sowie Ermüdung und emotionale Überforderung, die durch die Dimension emotionale Erschöpfung abgebildet werden. Operationalisiert wird dies beispielsweise durch Items wie „Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe“ oder „Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.“ Empfindungen dieser Art, die nicht selten mit Versagen oder Scheitern verbunden sind, werden vermutlich weniger stark in den Feedbackgesprächen thematisiert, weil dies mit Scham verbunden sein könnte. Entsprechend gering ist demzufolge die Chance, dass Mentorinnen und Mentoren Praxissemesterstudierende im Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen stärken können.

Resümierend lässt sich feststellen, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen dazu beitragen können, dass Studierende die vielfältigen Herausforderungen in den frühen Praxisphasen effizient und emotional wenig belastet bewältigen können. Die Leistungsfähigkeit der Studierenden am Ende früher Praxisphasen ist noch positiver ausgeprägt, wenn individuelle Ressourcen wie Selbstwirksamkeitserwartungen mit umgebungsbezogenen Ressourcen zusammenwirken.

In Bezug auf unsere Kontrollvariablen zeigte sich schließlich, dass die Anzahl der Stunden, die Studierende im Praxissemester selbst unterrichteten, in einem positiven Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit stehen. Studierende, die im Rahmen des Praxissemesters zahlreiche Erfahrungen im Unterrichten sammeln konnten, nahmen sich demnach offenbar als leistungsfähiger wahr. Auch steht die Anzahl der Stunden, die unterrichtet wurden, in einem signifikanten und positiven Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden. Zudem fanden wir, dass die pädagogischen Vorerfahrungen der Studierenden – zumindest die Tätigkeit

als Aushilfslehrkraft – in einem negativen und signifikanten Zusammenhang mit Leistungsfähigkeit stehen. Studierende, die zu Beginn des Praxissemesters mehr Erfahrungen als Aushilfslehrkraft im außeruniversitären Kontext berichteten, nahmen sich am Ende des Praxissemesters als weniger leistungsfähig wahr. Dieses Ergebnis ist überraschend und könnte möglicherweise damit zu erklären sein, dass Studierende, die sich während des Studiums finanzieren müssen, sich aus diesem Grund stärker belastet fühlen. Für die Entwicklung der emotionalen Erschöpfung waren die Anzahl der Unterrichtsstunden im Praxissemester und die vorangegangene Tätigkeit als Aushilfslehrkraft hingegen nicht von Bedeutung.

Die negative Korrelation zwischen der sozialen Unterstützung durch Mentoring und pädagogischer Vorerfahrung ist eventuell damit zu erklären, dass Studierende, die bereits weitreichende Erfahrungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sammeln konnten, kritischer auf Mentorinnen und Mentoren blicken und deren Handlungen und Empfehlungen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen eher hinterfragen. Studierende mit pädagogischen Vorerfahrungen haben eventuell tendenziell weniger den Eindruck, entsprechend durch die Unterstützung durch Mentoring profitieren zu können. Auch Hascher (2006) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Ent-Idealisierung“ von Mentorinnen und Mentoren. In ihrer Untersuchung zu Veränderungen im und durch das Praktikum war es den Praktikumslehrkräften scheinbar nicht gelungen, bei den Lehramtsstudierenden die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen zu fördern.

Die mittleren Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung zu T1 und zu T2 sowie zwischen Leistungsfähigkeit zu T1 und zu T2 lassen sich vermutlich durch die Verwendung der unterschiedlichen Skalen zu den Erhebungszeitpunkten erklären. Die Items der Studierenden-Version des Maslach-Burnout-Inventory (MBI-SS) erfassen Beanspruchungsfolgen, die sich konkret aus den Anforderungen des Studiums ergeben. Die Items des Maslach-Burnout-Inventory (MBI) hingegen sind auf Beanspruchungsfolgen bezogen, die in den Anforderungen der alltäglichen schulischen Arbeit begründet sind. Die Mittelwerte, die sich für die emotionale Erschöpfung zu T1 und T2 ergeben, sind nicht ohne Weiteres miteinander vergleichbar. Gleiches trifft für Leistungsfähigkeit zu. Allerdings zeigen sich in anderen Studien, in denen emotionale Erschöpfung von angehenden Lehrkräften in ersten Praxisphasen zu zwei Messzeitpunkten erfasst wurde, nur unwesentlich höhere Zusammenhänge (z. B. Klusmann et al. 2012).

5.1 Limitationen

Limitationen ergeben sich dahingehend, dass sämtliche unserer Daten Selbstberichtsdaten sind. Dennoch zeigte sich, beispielsweise bei Clausen (2002), dass Selbstberichtsdaten erhoben bei Schülerinnen und Schülern, die motivationale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler am besten vorhersagen, was sich wiederum auf die vorliegende Studie übertragen lässt. Dennoch empfiehlt es sich in zukünftigen Untersuchungen, die Mentorinnen und Mentoren nach ihrer Einschätzung bezüglich der Kompetenzentwicklung zu befragen bzw. die Dozentinnen und Dozenten an der Universität. Ebenfalls könnte ein Methodenfaktor modelliert werden, um stärkere Zusammenhänge, die auf Grund gleicher Berichtquellen zu Stande gekommen

sind, zu berechnen. Weiterhin empfiehlt es sich in zukünftigen Studien mit größeren Stichproben von angehenden Lehrkräften und Mentorinnen bzw. Mentoren auch latente Strukturgleichungsmodelle mit Methodenfaktor zu berechnen. Da es sich bei unserer Studie jedoch um eine erste explorative Annäherung an die Frage nach möglichen Moderatoreffekten der sozialen Unterstützung auf die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und den verschiedenen Facetten von Beanspruchungsfolgen nach dem Praxissemester handelt und da keine starken Korrelationen zwischen den selbstberichteten Kompetenz- und Beanspruchungseinschätzungen und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung bestehen, haben wir uns für eine einfachere Modellierung entschieden.

Weiterhin betreffen Limitationen der vorliegenden Studie beispielsweise die Messinstrumente. Da Lehramtsstudierende vor dem Praxissemester oftmals nicht über Unterrichtserfahrungen verfügen, konnten wir zum ersten Messzeitpunkt das Maslach-Burnout-Inventory – mit Fragen wie „Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.“ – nicht einsetzen. Um Beanspruchungsfolgen zu Beginn des Praxissemesters zu erfassen, haben wir daher auf die gut evaluierte Studierenden-Version des Maslach-Burnout-Inventory zurückgegriffen. Auch bezüglich der Erfassung von sozialer Unterstützung durch Mentoring empfiehlt es sich zukünftig, die einzelnen Formen von sozialer Unterstützung noch differenzierter zu erfassen. Zudem liegen unserer Untersuchung lediglich zwei Erhebungszeitpunkte zugrunde (Beginn und Ende des Praxissemesters). Auch wenn unsere Studie somit erste Ergebnisse zu möglichen Einflussfaktoren auf Beanspruchungsfolgen von Studierenden im Praxissemester erlaubt, wäre es in zukünftigen Studien gewinnbringend, Beanspruchungsfolgen mit dem Maslach-Burnout-Inventory zu mehreren Messzeitpunkten in kürzeren Abständen zu begleiten. So wäre beispielsweise erkennbar, inwieweit die Wahrnehmung der Studierenden bezüglich ihrer emotionalen Erschöpfung bzw. der Leistungsfähigkeit Schwankungen unterliegt. Studierende könnten sich beispielsweise insbesondere direkt nach dem Mentoring leistungsfähiger fühlen. Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass wir die Qualität der Betreuung durch Mentoring lediglich aus Sicht einzelner Studierender erfasst haben. Die Wahrnehmung Studierender könnte dabei aber durch Faktoren wie generelle Studienzufriedenheit verzerrt sein. Zukünftige Studien sollten daher auch alternative, nicht allein auf Selbstbericht beruhende Maße für die Qualität der Betreuung entwickeln. Weiterhin empfiehlt es sich zu überprüfen, inwieweit zusätzliche Aspekte, beispielsweise beanspruchende Anforderungssituationen im Privatleben der Studierenden, zur Veränderung der emotionalen Erschöpfung und der Leistungsfähigkeit beitragen. Wir haben dies in der vorliegenden Studie nicht erfasst. Möglicherweise könnten Aspekte wie diese zu einer erhöhten Varianzaufklärung beitragen.

5.2 Implikationen

Die Ergebnisse unserer Studie verweisen auf eine hohe Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen und sozialer Unterstützung durch Mentoring bei der Förderung positiver Beanspruchungsfolgen in ersten Praxisphasen. Implikationen für die Praxis ergeben sich möglicherweise dahingehend, Selbstwirksamkeitserwartungen bereits während des Lehramtsstudiums gezielt zu fördern. Dies könnte bei-

spielsweise im Rahmen von Interventionsprogrammen, Trainings oder Workshops geschehen. Çelibi et al. (2014) konnten im Rahmen des Programms „Gestärkt für den Lehrerberuf“ zeigen, wie sich Selbstwirksamkeitserwartungen in universitären Lehrveranstaltungen gezielt fördern lassen. In ihrem Programm ließen Çelibi et al. (2014) Studierende nicht nur an ihren Schwächen, sondern auch an ihren Stärken arbeiten. Die Studierenden wurden mit Hilfe strukturierter Übungen gezielt darin unterstützt, ein persönliches Kompetenzprofil zu erstellen, individuelle Ziele zu formulieren sowie Handlungspläne zur Zielerreichung zu entwickeln. Die Aspekte, die im Programm von Çelibi et al. (2014) als förderlich für die Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen identifiziert wurden, könnten auch Mentorinnen und Mentoren an den Praxissemesterschulen mitgegeben werden, um die Qualität der Unterstützung durch Mentoring weiter zu erhöhen. Die Ergebnisse unserer Studie unterstreichen auch die Relevanz der sozialen Unterstützung durch Mentoring. Entsprechend sollten die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen noch gezielter auf ihre Betreuungsaufgabe vorbereitet und qualifiziert werden.

Anhang

Skala (von Felten 2004): Betreuung durch den Mentor (vierstufig: *trifft gar nicht zu* – *trifft genau zu*; Cronbachs $\alpha = 0,84$)

1. Mit meinem/r Mentor/in ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.
2. Die Zusammenarbeit mit meinem/r Mentor/in war konstruktiv.
3. Bei meinem/r Mentor/in wusste ich nie so recht, was er/sie von meinem Unterricht hält.
4. Mein/e Mentor/in war für mich da, wenn ich seine/ihre Hilfe brauchte.
5. In den Nachbesprechungen empfand ich meine/n Mentor/in als dominant.
6. Mein/e Mentor/in beurteilte meinen Unterricht fair.
7. In den Nachbesprechungen interessierte sich mein/e Mentor/in für meine Äußerungen.

Literatur

- Arnold, K. H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47–63.
- Çelibi, C., Krahé, B., & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 115–126.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive. Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Cramer, C., Merk, S., & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7, 138–156.

- Dicke, T., Parker, P.D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 62–72.
- Dicke, T., Parker, P.D., Marsh, H.W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbance and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569–583.
- Dietz, B., Fuhrmann, F., & Kasten, S. (2017). Frauenförderung durch Cross Mentoring – Auswirkungen auf Selbstwirksamkeit und berufliche Entwicklung von Mentees. In M.E. Dorsch, D.H. Ladwig & F.C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring. Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 321–345). Berlin: Springer.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- von Felten, R. (2004). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Zürich: Selbstverlag.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*, 514–525.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal, 32*(6), 857–874.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., & Müller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(3), 639–665.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*, (Bd. Beiheft 51, S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207–216.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“. Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ingersoll, R.M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan, 93*, 47–51.
- Jantowski, A., & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 76–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*. Zürich: Zentralbibliothek.
- Kienle, R., Knoll, N., & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: Soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107–122). Berlin: Springer.
- Klusmann, U., Kunter, M., & Trautwein, U. (2009). Die Entwicklung des Beanspruchungserlebens von Lehrerinnen und Lehrern in Abhängigkeit beruflicher Verhaltensstile. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56*, 200–212.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26*(4), 275–290.
- Lazarus, R.S., & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. Nietzsche (Hrsg.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213–259). Bern: Huber.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99–113.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(1), 35–59.
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 265–286). Wiesbaden: Springer.

- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung, Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienhandbuch* (S. 351–369). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrerergesundheit*. Bern: Huber.
- 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* (Bd. 2, S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lütke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85–97.
- Schmitz, G. S. (2000). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/index.html>. Zugriffen: 20. Mai 2019.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 44, S. 192–214). Weinheim: Beltz.
- Schröder, A., & Schmitt, B. (1988). Soziale Unterstützung. In L. Brüderl (Hrsg.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung* (S. 149–159). Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 44, S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 60–63). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 662–676). Münster: Waxmann.
- Schwerdtfeger, A., Koneermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358–368.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology and Marketing*, 114(1), 68–77.
- Stephens, A. (2000). Stress, social support and cardiovascular activity over the working day. *International Journal of Psychophysiology*, 37(3), 299–308.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from preservice education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.
- Wudy, D. T., & Jerusalem, M. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 254–267.