

Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick

JOHANNES WALTER, MARTIN ROTHLAND

Das Referendariat gilt nicht zuletzt in der medialen Darstellung als besonders beanspruchende, sensible Phase im Prozess des Lehrer:in-Werdens, die mit dem Gefühl der permanenten Überforderung einhergehe, zum Burnout bereits bei angehenden Lehrkräften führe oder die Referendar:innen in die Depression treibe (Graen 2022; vgl. Schäfer 2012; Knoke 2013). Als Ursachen für die „gesellschaftlich akzeptierte Traumatisierung“ (so die Aussage eines im SPIEGEL zitierten Psychotherapeuten; s. Schäfer 2012) werden in erster Linie die unzureichende Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung („Praxischock“, der „Sprung ins kalte Wasser“), das zu frühe eigenverantwortliche Unterrichten, der Leistungsdruck durch zahllose überbordende Anforderungen und die ständige Beurteilung oder die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes benannt, die vorhandene Problemlagen noch potenziert habe.

Auch in der Zusammenfassung der *Forschung* zur Belastung und Beanspruchung in der Lehrer:innenbildung generell wird konstatiert, „dass angehende Lehrkräfte ein hohes Maß an Belastung aufweisen“ (Dicke & Waldeyer 2020, 833). Quantitative und qualitative Studien, die auf das Referendariat fokussieren, würden die „hohe subjektiv wahrgenommene Beanspruchung bei Referendarinnen und Referendaren insbesondere in der Einstiegsphase“ bestätigen, die „im Vergleich zur Studienzeit, aber auch im Unterschied zum Stressempfinden ausgebildeter Lehrkräfte im Berufsalltag, deutlich ausgeprägter“ sei (Peitz 2022, 723).

Während die empirische Erfassung der Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf national und international zu den intensiv bearbeiteten Themen zählt (Rothland 2022), erweist sich die Forschung zum Referendariat generell (Anderson-Park & Abs 2020; Schubarth & Wachs 2020; Kunz & Uhl 2022) und speziell zur Belastung und Beanspruchung als überschaubar(er). Gleichwohl lässt sich eine tendenzielle Verlagerung des Forschungsinteresses auf die zweite Phase der Lehrer:innenbildung wahrnehmen (Kosinär 2014). Die damit einhergehende Intensivierung der Forschungsbemühungen ermöglicht es, den bislang erreichten Forschungsstand zur Belastung und Beanspruchung im Referendariat systematisch im Folgenden zusammenzufassen und zu analysieren. Dabei sind die Fragen nach den Einflussfaktoren, Bedingungen und Ursachen der Beanspruchungen (2.), den Folgen für die Lehrer:innen im Vorbereitungsdienst (LiV) (3.) sowie ihre Ressourcen, Bewältigungsmöglichkeiten und -stra-

tegien (4.) leitend. Hinzu kommt die Frage nach Unterschieden der Beanspruchung von Referendar:innen im Vergleich mit Lehramtsstudierenden, mit im Beruf stehenden Lehrer:innen oder auch mit anderen Berufsgruppen (5.).

Zunächst wird jedoch in einem ersten Schritt das methodische Vorgehen der systematischen Recherche und Auswahl einschlägiger empirischer Studien erläutert und der finale Analysekorpus vorgestellt (1.). Im Anschluss an die Zusammenfassung der Befundlage werden die Forschungsbemühungen bilanziert und der Versuch unternommen, ein Gesamtbild der Belastung und Beanspruchung im Referendariat zu skizzieren (6.).

1 Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Referendariat: Recherche, Auswahl und Kodierung des Analysekorpus

Zur Recherche der einschlägigen Forschungsarbeiten wurde die Datenbank *FIS Bildung* verwendet. Diese Datenbank wurde gewählt, da sie als besonders geeignet erscheint, um einen Forschungsüberblick zu gewährleisten. So umfasst FIS Bildung den Datenbestand von 25 deutschen sowie einigen österreichischen und schweizerischen Institutionen und gilt im deutschsprachigen Raum als einschlägig. Ihre Nutzung impliziert eine Konzentration auf den nationalen Forschungskontext. Dies erscheint aufgrund der Einzigartigkeit der in Deutschland praktizierten Zweiphasigkeit der Lehrer:innenbildung (vgl. Kunz & Uhl 2021) sinnvoll.

Für den systematischen Forschungsüberblick werden quantitative und qualitative Studien berücksichtigt, die im Zeitraum von 2010 bis 2021 veröffentlicht wurden. Während noch vor knapp zwanzig Jahren das Referendariat als „vernachlässigte Phase der Lehrerbildung“ (Terhart 2000, 17) galt, ließ sich nach der Jahrtausendwende eine Verbesserung der Forschungssituation beobachten (Schubarth & Wachs 2020). Insbesondere im Anschluss an die Studie von Schubarth et al. (2007), in der eine Totalerhebung zur Praxis des Vorbereitungsdienstes in Brandenburg erfolgte, lässt sich ein Anstieg an Forschungsarbeiten feststellen. Diese Beobachtung bestätigt sich, wenn die Anzahl der im ersten Schritt der Recherche gefundenen Artikel zum ausgewählten Zeitraum (2010–2021: $n = 318$) mit derjenigen im Zeitraum von 1998 bis 2009 verglichen wird ($n = 126$).

Die Forschungsarbeiten wurden mittels einer systematischen Recherche mit zuvor festgelegten Kriterien ausgewählt. Auf der Basis einer eingangs vorgenommenen, unstrukturierten Recherche in der Datenbank FIS Bildung wurden acht Begriffe gewählt, die in verschiedenen Kombinationen vier Teilkorpora bilden (s. Abb. 1). Bei den Begriffen handelt es sich zum einen um *Belastung*, *Beanspruchung*, *Stress* und *Burnout* sowie zum anderen um *Lehrerbildung*, *Lehrerbildung*, *Referendariat* und *Vorbereitungsdienst*. Verwendet wurde sowohl die Schlagwortrecherche als auch die Freitextsuche.

Insgesamt wurden so $n = 318$ Forschungsarbeiten identifiziert, die im Ergebnis des in der Abbildung dargestellten, mehrschrittigen Vorgehens zu einem finalen Analysekorpus mit 34 Forschungsarbeiten führten.

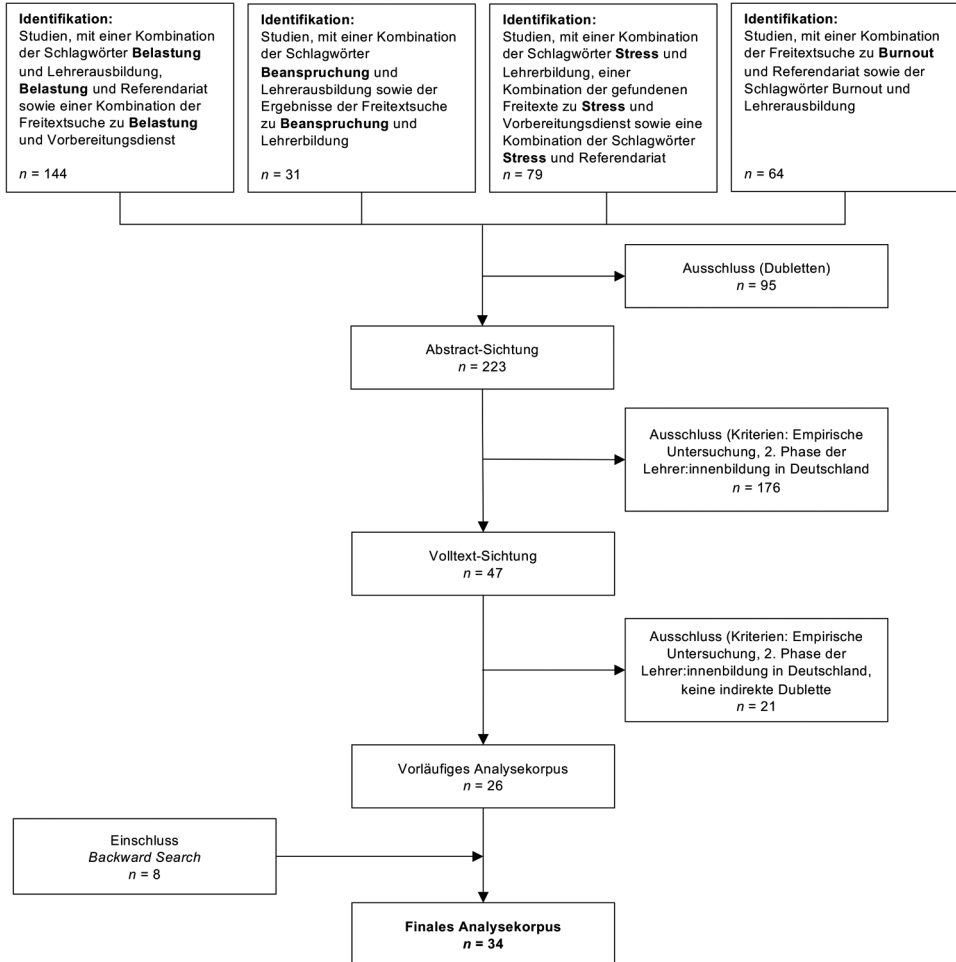


Abbildung 1: Flussdiagramm der einzelnen Schritte der Studienselktion

Im Anschluss an die Studienselktion wurden zur Erfassung und Systematisierung des finalen Analysekorpus Kategorien entwickelt und dabei ein deduktives sowie induktives Vorgehen kombiniert. Zum einen wurde deduktiv vorgegangen und es erfolgte eine an vorhandenen inhaltlichen Systematisierungen der Forschung orientierte Kategorisierung (Rothland 2022). Zum anderen wurden auch induktiv (Sub-)Kategorien aus den Forschungsarbeiten selbst hergeleitet. Aus dem kombinierten Vorgehen resultierten vier Oberkategorien und neun Subkategorien, anhand derer die Studien des finalen Analysekorpus kodiert wurden (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Studien des Analysekorpus und ihre Gegenstandsbereiche

| Autor:innen, Jahr | | Stichprobe Liv n | Methode und Anlage | | | | Einfluss- faktoren, Bedingun- gen, Ursachen | | | Beanspru- chungsfolgen | | | Ressourcen und individuelle Bewältigungsstrategien | Vergleich | | |
|-------------------|----------------------------|------------------------|-----------------------|------------|-------------|--------------|---|--------|-----------------|------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|---|-------------|------------|----------------------|
| | | | Quantitativ | Qualitativ | Querschnitt | Längsschnitt | arbeitsbezogen/strukturell | sozial | personenbezogen | Varianten und Differenzierungen | Entwicklung und Verlauf | Ausprägungsgrad der Beanspruchung | | Studierende | Lehrkräfte | andere Berufsgruppen |
| 1 | Baumann & Martschinke 2021 | 79 | X | | X | | | | | | | X | | | | |
| 2 | Beutel et al. 2016 | 28 | | X | X | | X | X | X | | | X | | | | |
| 3 | Bodensteiner 2016 | 189 | X | | | X | | | X | | | X | | | | |
| 4 | Braun et al. 2015 | 253 | X | | X | | | X | X | | | X | | | | |
| 5 | Braun et al. 2021 | 253 | X | | X | | | | X | | | X | | X | | |
| 6 | Darius et al. 2021 | 131 | X | | X | | | | X | X | | X | | | | |
| 7 | Dicke et al. 2014 | 1227 | X | | X | X | X | | X | X | X | | | | | |
| 8 | Dicke et al. 2016 | 1749 | X | | | X | X | | | X | X | | | | | |
| 9 | Drüge et al. 2014 | 342 | X | | X | | | X | | X | | X | | X | X | |
| 10 | Fasching et al. 2010 | 130 | X | | | X | | | X | | X | | | | | |
| 11 | Gawlitza 2014 | 108 | X | | X | | X | X | X | | X | | | | | |
| 12 | Günther 2014 | 244 | X | | X | | X | | X | X | | X | | | X | |
| 13 | Horstmeyer 2018 | 3808 | X | | X | | X | X | X | | | X | | X | | |
| 14 | Kärner et al. 2021 | 62 | X | | X | | | X | | | | X | | | | |
| 15 | Käser & Neugebauer 2017 | 592 | X | | X | | | X | | X | | X | | | | |
| 16 | Klusmann et al. 2012 | 551 | X | | X | X | | | X | X | X | X | | X | | |
| 17 | Kosinär 2010 | 146 | | X | | X | X | X | | | X | | | | | |
| 18 | Kosinär 2014 | 8 | | X | | X | | | X | | X | | X | | | |

(Fortsetzung Tabelle 1)

| Autor:innen, Jahr | | Stichprobe Liv n | Methode und Anlage | | | | Einfluss- faktoren, Bedingun- gen, Ursachen | | | Beanspru- chungsfolgen | | | Ressourcen und individuelle Bewältigungsstrategien | | | Vergleich | | |
|-------------------|----------------------------------|------------------------|-----------------------|------------|-------------|--------------|---|--------|-----------------|------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|---|-------------|------------|----------------------|---|--|
| | | | Quantitativ | Qualitativ | Querschnitt | Längsschnitt | arbeitsbezogen/strukturell | sozial | personenbezogen | Varianten und Differenzierungen | Entwicklung und Verlauf | Ausprägungsgrad der Beanspruchung | Ressourcen und individuelle Bewältigungsstrategien | Studierende | Lehrkräfte | andere Berufsgruppen | | |
| 19 | Lohse-Bossenz et al. 2019 | 1109 | X | | | X | | | X | | X | | | | | | | |
| 20 | Lohse-Bossenz et al. 2021 | 1109 | X | | | X | | | X | X | X | | | | | | | |
| 21 | Munderloh 2018 | 910 | X | X | X | | X | X | X | | | X | | | | | | |
| 22 | Pereira Kastens et al. 2020 | 979 | X | | | X | X | X | X | X | X | X | | | | | | |
| 23 | Pereira Kastens & Schlag 2021 | 991 | X | | | X | | | X | | X | | X | | | | | |
| 24 | Richter et al. 2011 | 551 | X | | | X | | X | | X | | | X | | | | | |
| 25 | Schäfer et al. 2018 | 119 | X | | X | | X | | | X | | X | X | | | | X | |
| 26 | Schäfer et al. 2019 | 119 | X | | X | | X | | | X | | X | X | X | X | X | X | |
| 27 | Schmidt et al. 2016 | 347 | | X | X | | X | X | | X | | X | | | | | X | |
| 28 | Voss & Kunter 2020 | 163 | X | | | X | | X | X | X | X | X | X | X | | | | |
| 29 | Warwas et al. 2016 | 151 | X | | X | | | X | X | X | | X | | | | | | |
| 30 | Weigelt et al. 2014 | 141 | X | | X | | X | | X | X | | | | | | | X | |
| 31 | Weigelt et al. 2016 | 141 | X | | X | | | | X | | | | X | | | | | |
| 32 | Weiß et al. 2014 | 257 | X | X | X | | X | X | X | | | | | | | | | |
| 33 | Ziert 2014 | 20 | | X | | X | X | | X | | | | X | | | | | |
| 34 | Zimmermann et al. 2016 | 176 | X | | | X | X | X | X | X | X | | X | | | | | |

2 Einflussfaktoren, Bedingungen und Ursachen

In Übereinstimmung mit der Kategorisierung nach den Gegenstandsbereichen und ausgehend von den einleitend benannten, mit den Kategorien korrespondierenden Fragestellungen, wird in einem ersten Schritt die Befundlage zu den Einflussfaktoren, Bedingungen und Ursachen (negativer) Beanspruchungen im Referendariat zusammengefasst. Entsprechend der aus den Forschungsarbeiten hervorgehenden Subkategorien werden zunächst arbeitsbezogene und strukturelle Faktoren (2.1) in den Blick genommen. Anschließend werden soziale bzw. kollegiale (2.2) und dann personale Einflussfaktoren (2.3) betrachtet.

2.1 Arbeitsbezogene und strukturelle Einflussfaktoren

Unter den *arbeitsbezogenen und strukturellen* Bedingungen können die arbeits- bzw. im engeren Sinne unterrichtsbezogenen Ursachen von den Rahmenbedingungen des Referendariats, wenngleich nicht trennscharf, differenziert werden. Bei den Erstgenannten stehen solche Aspekte im Vordergrund, die sich auf den Kernbereich des Unterrichtens beziehen, während bei den Rahmenbedingungen auf Einflussfaktoren Bezug genommen wird, die in der Schulstruktur oder der strukturellen Anlage und Ausgestaltung des Referendariats begründet sind.

Bezogen auf die Rahmenbedingungen erscheint es zunächst interessant zu überprüfen, ob sich die Beanspruchung der LiV in Abhängigkeit der verschiedenen Schulformen unterscheidet, sehen sie sich, so die Annahme, doch je nach Schulform u. a. mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie mit verschiedenen Anforderungen konfrontiert. Schulformbezogene Differenzen zeigen sich in den Forschungsergebnissen jedoch nicht. So haben Dicke et al. (2016) die Schulformen Grundschule, Gymnasium auf der einen mit Haupt- Real- und Gesamtschule auf der anderen Seite und Weigelt et al. (2014) alle vier genannten weiterführenden Schulformen miteinander verglichen, ohne bezogen auf die Beanspruchung der LiV signifikante Unterschiede festzustellen.

Neben einer Differenzierung nach Schulformen wird auch auf die Beanspruchung im Referendariat in einzelnen Unterrichtsfächern geschaut, wobei in der Anlage der Studien schnell deutlich wird, dass ein *Vergleich* der LiV in Abhängigkeit ihrer Unterrichtsfächer nicht intendiert wird. Auffällig ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass sich gleich fünf Studien des vorliegenden Korpus ausschließlich auf das Fach Sport beziehen (Weigelt et al. 2014; Weigelt et al. 2016; Schäfer et al. 2019; Ziert 2014; Schäfer, Pels & von Haaren-Mack 2018). Zudem liegen drei weitere Arbeiten vor, in denen ausschließlich LiV mit dem Unterrichtsfach Mathematik berücksichtigt werden, ohne jedoch Fachspezifika als Bedingungsfaktoren in den Vordergrund zu stellen (Klusmann et al. 2012; Richter et al. 2011; Voss & Kunter 2020). Bezogen auf das Fach Sport wird jedoch von der „Andersartigkeit des Faches hinsichtlich seiner Belastungen“ (Ziert 2014, 147) ausgegangen. Verwiesen wird auf den erhöhten Lärmpegel oder ein hohes Maß an Heterogenität hinsichtlich sportrelevanter Voraussetzungen und Erfahrungen

(Schäfer, Pels & von Haaren-Mack 2018). Zudem berichten LiV von störungsanfälligeren Unterrichtssituationen, erhöhten Disziplinproblemen sowie einem auch körperlich anstrengenderen Unterrichten (Ziert 2014). Schließlich wird jedoch auch auf mögliche Beanspruchungsursachen verwiesen, die gerade im Fach Sport weniger Probleme bereiten würden. Genannt werden bspw. Motivations- oder Benotungsprobleme (Schäfer, Pels & von Haaren-Mack 2018).

Mit Blick auf die arbeitsbezogenen Ursachen des individuellen Beanspruchungserlebens lässt sich feststellen, dass zunächst die zeitintensive Vor- und Nachbereitung von Unterricht eine bedeutende Rolle spielt (Schmidt, Klusmann & Kunter 2016). Kosinär betont die aufwendigen Vorbereitungen, die von den noch unroutinierten LiV erbracht werden müssen. Insbesondere die Übernahme von eigenständigem Unterricht geht mit einer (nochmals) gesteigerten Beanspruchung einher (Kosinär 2010; Gawlitzka 2014). Hinzu kommen als weiterer, besonders hervortretender Faktor die Unterrichtsbesuche als Ursache für negative Beanspruchungen und Stresserleben. Hier verschärft sich die im Zusammenhang mit dem eigenverantwortlichen Unterrichten verbundene zeitintensive Vorbereitung abermals, wollen die LiV doch bei Unterrichtsbesuchen häufig „methodisch und materiell besonders anspruchsvolle Unterrichtsstunden präsentieren“ (Kosinär 2010, 8). Entsprechend betreiben die Referendar:innen im Vergleich zu ihrem sonstigen Unterricht einen fast zehnmal höheren Zeitaufwand für die Vorbereitung der Unterrichtsbesuche (Perreira Kastens, Döring-Seipel & Nölle 2020) und verausgaben sich bei dem Versuch, den an sie gestellten Erwartungen gerecht zu werden und einen positiven Eindruck zu hinterlassen (Kosinär 2010). Auch über die Unterrichtsbesuche hinaus lässt sich Zeitdruck als bedeutende Beanspruchungsursache identifizieren (Horstmeyer 2018, 2021; Weiß et al. 2014), wobei eine zeitliche Überforderung als die stärkste Ursache für eine eingeschränkte Erholungsfähigkeit ausgemacht wird (Günther 2014).

Gerade die bewerteten Unterrichtsbesuche sind als entscheidender Faktor für Leistungsdruck und Stresserleben zu identifizieren (Horstmeyer 2018). Sie gelten aus Sicht der LiV als „eine der Hauptbelastungen überhaupt“ (Weiß et al. 2014, 314). Prüfungsbelastungen und die permanente Bewertungssituation werden generell als entscheidende Beanspruchungsursache wahrgenommen, einhergehend mit dem Gefühl aufseiten der LiV, „dauernd unter Beobachtung zu stehen“ (Beutel et al. 2016, 273; vgl. Munderloh 2018).

Verbunden mit der im Referendariat strukturell verankerten Beurteilung der LiV ist der Beanspruchungsfaktor der (fehlenden) Transparenz. Er betrifft zum einen eine fehlende Transparenz bezogen auf die Anforderungskriterien, wobei nicht zuletzt divergierende Anforderungen von Schule und Ausbildungsseminar wahrgenommen werden (Munderloh 2018). Hierzu passt auch, dass es Hinweise für eine „fehlende Abstimmung zwischen diesen beiden Ausbildungspartnern“ (Horstmeyer 2018, 179) gibt. Zum anderen werden intransparente Bewertungsmaßstäbe und damit einhergehend unfaire Noten als Belastungsfaktor aufgeführt (Weiß et al. 2014; Munderloh 2018).

2.2 Soziale Einflussfaktoren

In der Subkategorie der *sozialen* bzw. auch *kollegialen Einflussfaktoren* wird insbesondere die Qualität der Beziehung zu den *Ausbildenden* sowie zu den *Mentor:innen* untersucht. Allerdings wird eine gewisse Unschärfe hier durch eine nicht einheitliche Begriffsverwendung bedingt. So werden Mentor:innen teilweise auch als *Praxislehrkräfte* oder *Ausbildungslehrkräfte* bezeichnet (Gerlach 2021), *Seminarlehrkräfte* werden jedoch ebenfalls als Ausbildungslehrkräfte angesprochen (Kärner et al. 2021). Im Folgenden wird zunächst das Verhältnis der LiV zu denjenigen Personen in den Blick genommen, deren Dienstort der jeweilige Seminarstandort ist. Diese werden durchgängig als *Ausbildende* (auch *Ausbildungspersonal*) bezeichnet. In einem zweiten Schritt erfolgt eine Konzentration auf die an den Schulen als Dienstort tätigen Lehrkräfte. Diese Personen werden dabei durchgängig *Mentor:innen* genannt.

Bezogen auf *Ausbildende* lässt sich studienübergreifend die Charakterisierung als *Berater:innen* und *Beurteiler:innen* als stärkste Belastungsursache identifizieren. Demnach stellt die Beziehung zum *Ausbildenden* insbesondere dann eine Belastung mit negativen Beanspruchungsfolgen dar, wenn die LiV diese aufgrund der Doppelfunktion als ambivalent wahrnehmen (Kärner et al. 2021; vgl. auch Weiß et al. 2014). Weiterhin werden von den LiV Konflikte mit den *Ausbildenden* sowie eine Abhängigkeit von ihnen als Ursachen für das subjektive Beanspruchungsempfinden genannt (ebd.). Wird die Beziehung zum *Ausbildungspersonal* überdies als „Meister-Lehrling-Beziehung“ (Horstmeyer 2018, 179) charakterisiert, ergibt sich daraus für die LiV selbst eine potentielle Irritation bei der Entwicklung der beruflichen Identität und des eigenen Rollenverständnisses: Während die LiV beim eigenständigen Unterrichten selbst die Leitung von Klassen und die Planung und Organisation des Lehrens und Lernens eigenverantwortlich übernehmen, fallen sie in der Lehrlingsrolle wieder auf ein untergeordnetes Abhängigkeitsverhältnis zurück, das sie als Unselbstständige adressiert.

In der Studie von Weiß et al. (2014) wird darüber hinaus die Kontrolle durch *Mentor:innen* als bedeutende Belastungsursache benannt. Dieser Befund steht allerdings im Widerspruch zu den Erkenntnissen von Zimmermann et al. (2016), die in der Beziehung zu den *Mentor:innen* eher einen schützenden Faktor ausmachen. Zur Bedeutung der *Mentor:innen* für das Beanspruchungserleben der LiV lassen sich in den Forschungsbefunden noch weitere, nicht eindeutige Befunde benennen. So wird auf der einen Seite ein hoher Stellenwert des jeweiligen Mentors/der Mentorin konstatiert und eine starke emotionale und informationelle Unterstützung als Ursache für ein geringeres Beanspruchungserleben der Referendar:innen identifiziert (Richter et al. 2011). Demgegenüber stellt Horstmeyer in ihrer Studie lediglich schwache Zusammenhänge zwischen der Unterstützung von *Mentor:innen* und dem individuellen Belastungserleben der LiV fest (Horstmeyer 2018). Auch mit Blick auf die Unterstützung durch *Ausbildende* wird ausgemacht, dass ein unterstützendes Feedback der *Ausbildenden* das Belastungserleben der LiV kaum positiv beeinflusst (Pereira Kastens, Döring-Seipel & Nolle 2020).

Neben den Mentor:innen und Ausbildenden sind weitere Akteur:innen im Rahmen der sozialen bzw. kollegialen Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Zu nennen sind die Schulleitungen, die im vorliegenden Korpus allerdings lediglich am Rande thematisiert werden, wobei auch hier die Befunde erneut nicht eindeutig sind. So werden „Schwierigkeiten mit der Schulleitung“ (Beutel et al. 2016, 276) als Ursache negativer Beanspruchungen benannt und zugleich erleben LiV eine hohe soziale Eingebundenheit durch Schulleitung, Kolleg:innen und Mitreferendar:innen (Weiß et al. 2014). Die Interaktion mit dem Kollegium wird generell als positiv bewertet (Schmidt, Klusmann & Kunter 2016) und gerade die Hilfestellung durch erfahrene Kolleg:innen als positiver Aspekt des Vorbereitungsdienstes wahrgenommen (Gawlitza 2014).

2.3 Personenbezogene Einflussfaktoren

Neben den arbeitsbezogenen und strukturellen Bedingungen sowie den sozialen bzw. kollegialen Einflussfaktoren werden vergleichbar der Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf generell (vgl. Rothland 2009; Kieschke & Bauer 2015) *personenbezogene* Einflussfaktoren u. a. korrespondierend mit einem Verständnis von Stress als Interaktion zwischen Person und Umwelt (Lazarus & Folkman 1984) besonders intensiv beforscht. Allgemein wird hier zunächst danach gefragt, inwiefern das Geschlecht der LiV einen Unterschied bezogen auf das Beanspruchungserleben macht. Im Ergebnis wird größtenteils ein Unterschied zuungunsten der weiblichen LiV festgestellt. Gawlitza (2014) hat einen solchen geschlechtsspezifischen Unterschied insbesondere bei den LiV beobachtet, die bereits eigenverantwortlich unterrichten. Bei dieser Gruppe zeigt sich, dass die Frauen sowohl in Bezug auf körperliche als auch in Bezug auf kognitive Beanspruchungen signifikant höhere Werte aufweisen als die Männer.

Geschlechtsspezifische Unterschiede zuungunsten der Referendarinnen zeigen sich auch in der Studie von Weigelt et al. (2014). Hier wurden die Proband:innen den vier aus der Potsdamer Lehrerstudie bekannten Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zugeordnet, die zwei Risikomuster umfassen (Schaarschmidt 2005). Während 50 % der Referendar:innen einer der beiden Risikogruppen angehören, sind es unter den befragten Referendaren 30 % (Weigelt et al. 2014).

Exkurs: Risikomuster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens

Als personenbezogene Einflussfaktoren werden Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bei Referendar:innen bereits in der Potsdamer Lehrerstudie, aber auch bspw. bei Darius et al. (2021) erhoben: In der Stichprobe der Potsdamer Lehrerstudie ($n = 116$) werden 25 % der befragten LiV dem Muster G, 29 % dem Muster S, 21 % dem Risikomuster A und 25 % dem Risikomuster B zugeordnet (Schaarschmidt 2005, 69). In der Untersuchung von Darius et al. (2021, 219; $n = 131$) zeigt sich die folgende Musterverteilung: Muster G: 26 %, Muster S: 32,1 %, Risikomuster A: 12,2 % und Risikomuster B 22,9 %. Werden weitere Studien auch zu den im Beruf stehenden Lehrkräften herangezogen, so zeigen sich erhebliche stichprobenabhängige Diskrepanzen in den Befunden. Verallgemeinerbare Aussagen zur Ver-

teilung von Risikomustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens unter Referendar:innen oder Lehrkräften sind daher kaum zu treffen (Rothland & Klusmann 2016).

Zudem zeigen Referendarinnen im Vergleich zu Referendaren auch ungünstigere Profile bezogen auf ihre Erholungsfähigkeit (Günther 2014) und ein höheres Erschöpfungsniveau (Warwas, Neubauer & Panzer 2016). Im Widerspruch zu den bisher vorgestellten Erkenntnissen stehen die Befunde von Darius et al. (2021), die keine signifikanten Unterschiede etwa bezogen auf die Verausgabungsbereitschaft (die bei einem Viertel der befragten $n = 131$ Referendar:innen insgesamt erhöht ist) in ihren Daten identifizieren konnten, sowie das Resümee von Horstmeyer (2018, 176), die zu dem Schluss kommt, dass „das Geschlecht keinen direkten Einfluss auf das Belastungserleben“ habe.

Ein zweites studienübergreifendes Thema in Bezug auf die personalen Einflussfaktoren betrifft die Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung (SWE). Generell wird von einem positiven Einfluss der SWE auf ein verringertes Beanspruchungserleben der LiV ausgegangen (Horstmeyer 2018; Braun, Weiß & Kiel 2015). Entsprechend kommen u. a. Lohse-Bossenz, Schömknecht und Brandtner (2019) zu dem Ergebnis, dass eine ausgeprägtere SWE mit einer geringeren Erhöhung der emotionalen Erschöpfung im Referendariat einhergeht. Dicke et al. (2014) haben geprüft, ob die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Klassenführung einen indirekten Einfluss auf die emotionale Erschöpfung hat. Ausgegangen wurde von einem negativen Zusammenhang der Selbstwirksamkeit mit der Häufigkeit der Unterrichtsstörungen, die wiederum in einem positiven Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung stehen. Im Ergebnis der Untersuchung bestätigte sich dies, allerdings nur bei LiV mit einer niedrigen Ausprägung der Selbstwirksamkeit, während bei hoher Selbstwirksamkeit kein signifikanter Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung bestand.

Personenbezogene Faktoren kommen auch zum Tragen, wenn die das Referendariat kennzeichnenden arbeitsbezogenen und strukturellen sowie sozialen Aspekte jeweils einer individuellen Bewertung unterzogen werden (Braun, Weiß & Kiel 2015). Im Rahmen dieser individuellen Bewertungsprozesse spielen neben der Selbstwirksamkeitserwartung weitere personale Merkmale eine wichtige Rolle. Klusmann et al. (2012) haben in diesem Zusammenhang insbesondere die allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus (positiv: emotionale Stabilität) und Gewissenhaftigkeit als relevante Merkmale identifiziert (vgl. Cramer & Binder 2015). Während LiV mit einer hohen Gewissenhaftigkeit eine geringere Beanspruchung berichten, schildern LiV mit der Tendenz zu Neurotizismus eine höhere Beanspruchung. Ein weiteres personales Merkmal, das das Beanspruchungserleben steigert, ist Runimation. Damit wird die Tendenz zu wiederkehrenden negativen Gedanken und zum Grübeln beschrieben (Braun, Weiß & Kiel 2015). Demgegenüber erweist sich die Resilienz der LiV als entscheidender Einflussfaktor mit negativer Wirkung auf das Beanspruchungserleben (Horstmeyer 2018).

Motive bzw. Zielorientierungen von LiV werden ebenfalls unter den personenbezogenen Einflussfaktoren berücksichtigt, konkret die Zielorientierungen „Lern-, Annäherungsperformanz-, Vermeidungsperformanz- und Arbeitsvermeidungszielorientierung“ (Fasching et al. 2010). Mit der *Lernzielorientierung* wird erfasst, inwieweit Referendar:innen im Rahmen des Unterrichts eine Kompetenzerweiterung anstreben. Im Kontext der *Annäherungsperformanz* wird erfragt, inwieweit die LiV beim Unterrichten ihre eigenen Kompetenzen präsentieren wollen. Bei der *Vermeidungsperformanz* wird betrachtet, inwiefern LiV in Lehrsituationen versuchen, ihre Schwächen zu kaschieren. Mit der *Arbeitsvermeidungszielorientierung* wird schließlich überprüft, ob LiV dazu tendieren, möglichst wenig Arbeit zu leisten (ebd.). Die vier Zielorientierungen wurden zu verschiedenen Zeitpunkten des Referendariats erhoben. Bezogen auf das Belastungserleben konnte gezeigt werden, dass LiV, die zu Beginn des Referendariats eine geringe *Arbeitsvermeidung* aufweisen und bei denen die *Lernzielorientierung* im Verlauf vergleichsweise schwach sinkt, auch ein geringeres Belastungserleben aufweisen (ebd.). Bezogen auf das Beanspruchungserleben am Ende des Referendariats konnte zudem dargelegt werden, dass LiV mit einer hohen Vermeidungsleistungs-Zielorientierung auch eher von hohen Beanspruchungen berichten. Das Verbergen von Leistungsdefiziten während des Referendariats steht schließlich auch im Zusammenhang mit höherem Beanspruchungserleben am Ende des Vorbereitungsdienstes (Pereira Kastens & Schlag 2021). Zusätzlich zu den Zielorientierungen wurden die Erwartungen von LiV erfasst. Hier trägt die Inkongruenz zwischen den Erwartungen an den Vorbereitungsdienst und der anschließend wahrgenommenen Realität zu einer erhöhten emotionalen Erschöpfung bei (Lohse-Bossenz et al. 2021).

Vor dem Hintergrund der auf die Modelle zur Belastung und Beanspruchung und zur Entstehung von Stress zurückgehenden Annahme, dass die Bewertung von äußeren, objektiven Belastungsfaktoren in einem „fundamentalen Sinne personenrelativ“ ist (Kieschke & Bauer 2015, 158) und entsprechend auch die Anforderungen des Referendariats von den LiV „höchst unterschiedlich wahrgenommen werden“ (Kosinär 2014, 121), ist auf verschiedene Art und Weise versucht worden, Typologien der individuellen Wahrnehmungen zu erfassen, zu denen auch die bereits oben genannten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebens-Muster zählen (AVEM).

Kosinär (2014) konnte mit Bezug auf den Umgang mit den Anforderungen des Vorbereitungsdienstes drei Gruppen unterscheiden: Die Typen „Aktive Gestaltung“, „Aktive Vermeidung“ sowie „Anpassung“ (ebd., 126; vgl. auch Kosinär 2021). Beim Erstgenannten lässt sich mit Blick auf die Bewältigung von Anforderungen eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit beobachten. Weiterhin steht hier die Entwicklung eigener Kompetenzen für die Referendar:innen im Mittelpunkt. Dementsprechend sind Personen, die dem Typ *aktive Gestaltung* zugeordnet werden, probierfreudig und können auch Misserfolge ohne größere Beanspruchung verarbeiten. Der Typ *aktive Vermeidung* ist hingegen bemüht, eine Nicht-Passung mit den Anforderungen zu verhindern. Kompetenzen sowie die generelle Eignung zur Lehrkraft werden „eher von der Lehrerpersönlichkeit und der grundlegenden Begabung als von erlernbaren Fähigkeiten“ abhängig

gemacht (ebd., 127). Es findet bei diesem Typus mithin keine tatsächliche Annahme der Anforderungen statt. Aufgrund einer Form der Selbstaufwertung sowie einer geschickten Vermeidungstaktik kommt auch dieser Typus erfolgreich durch die zweite Phase. Anders verhält es sich beim Typ *Anpassung*, den nicht zuletzt ein starkes Bedürfnis nach Anleitung kennzeichnet, wodurch eine Abhängigkeit von den Ausbildenden entstehen kann. Bei LiV, die diesem Typen zugeordnet werden konnten, wurden die stärksten Beanspruchungen – bis hin zu Identitätskrisen – beobachtet (ebd., 128 f.).

Im Kontext des Sportreferendariats ist eine weitere Typologie mit fünf Typen entwickelt worden: „Der Entspannte“, „Der Überflieger“, „Der Gerüstete“, „Der Überforderte“ und „Der Perfektionist“ (Ziert 2014, 151). Die beiden letztgenannten Typen werden dabei als besonders problematisch angesehen. *Der Überforderte* ist demnach nicht in der Lage, die an ihn gestellten Anforderungen zu erfüllen und enttäuscht dabei seine eigenen Erwartungen. Er empfindet letztlich in allen Bereichen des Vorbereitungsdienstes Belastungen, die er oder sie größtenteils nicht bewältigen kann. Auch *der Perfektionist* nimmt die Belastungen des Vorbereitungsdienstes als sehr hoch wahr. Bei diesem Typ, der sich kaum Zeit zur Entspannung gönnt, liegt dies allerdings überwiegend an den überzogenen Ansprüchen an die eigene Person (ebd.).

Braun, Weiß und Kiel (2015) kommen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass LiV das Referendariat unterschiedlich erleben und haben in diesem Zusammenhang zwei divergierende Typen ausgemacht. Dabei wird bei einer Gruppe eine durchweg positivere Wahrnehmung der Ausbildungsbedingungen sowie des Agierens als Lehrperson festgestellt. Demgegenüber wird von den LiV der zweiten Gruppe der Vorbereitungsdienst negativer bewertet. Interessant erscheint, dass die beiden Gruppen mit $n = 129$ (Cluster I) bzw. $n = 124$ (Cluster II) annähernd gleich groß sind. Dieser Befund steht einer mit Blick auf das Beanspruchungserleben einseitig negativen Bewertung des Vorbereitungsdienstes entgegen. Bezogen auf das Erholungsverhalten der LiV konnten ebenfalls zwei Gruppen unterschieden werden. Hier fällt die Gruppe, die in Bezug auf alle Dimensionen eine ausgeprägtere Erholungsfähigkeit aufweist, mit $n = 106$ Referendar:innen jedoch kleiner aus als die Gruppe mit einer eher geringen Erholungsfähigkeit, die $n = 143$ LiV umfasst (Braun, Weiß & Kiel 2021).

3 Beanspruchungsfolgen

Im Anschluss an die zusammenfassende Skizzierung der Befundlage zu den Einflussfaktoren, Bedingungen und Ursachen (negativer) Beanspruchungen im Referendariat werden nun die Beanspruchungsfolgen als Gegenstand der Forschung in den Blick genommen. Zunächst wird nach den erfassten Varianten der Beanspruchungsfolgen und ihrer Differenzierung gefragt (3.1), bevor der Annahme eines phasenspezifischen Verlaufs der Beanspruchung bei LiV nachgegangen wird (3.2). Schließlich wird die Ausprägung bzw. der Grad der Beanspruchung behandelt (3.3).

3.1 Varianten der Beanspruchungsfolgen und ihre Differenzierung

Zunächst wird an dieser Stelle skizziert, welche Art der Beanspruchungsfolgen erfasst und im Analysekorpus differenziert werden. In der Mehrzahl der Untersuchungen, die Beanspruchungsfolgen berücksichtigen, werden diese über die Burnout-Dimension emotionale Erschöpfung (u. a. Schmidt, Klusmann & Kunter 2016; Zimmermann et al. 2016; Voss & Kunter 2020) oder aber über alle drei Burnout-Symptome emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001) operationalisiert (Drüge, Schleider & Rosati 2014; Zimmermann et al. 2016). Beanspruchungsreaktionen wie eine erhöhte Anspannung und Stress werden ebenfalls erfasst (Schäfer et al. 2019; Drüge, Schleider & Rosati 2014). Zudem werden mit dem Grad an empfundener Freude im Vorbereitungsdienst (Schäfer et al. 2019; Schmidt, Klusmann & Kunter 2016) und der Zufriedenheit (Günther 2014) auch positive Beanspruchungsreaktionen erhoben. Schließlich werden die Auswirkungen der Beanspruchung auf den allgemeinen Gesundheitszustand der LiV untersucht (Günther 2014; Drüge, Schleider & Rosati 2014).

Darüber hinaus ist auf Forschungsbeiträge zu verweisen, in denen ein Fokus auf die Differenzierung von Beanspruchungsreaktionen und -folgen gelegt wird. Unterschiede wird zwischen körperlichen und psychisch/verhaltensbezogenen Folgen (Beutel et al. 2016; vgl. auch Gawlitza 2014). In Bezug auf die körperlichen Auswirkungen wird von den LiV am häufigsten von einer erhöhten Krankheitsanfälligkeit berichtet. Zudem werden unter anderem Gewichtsveränderungen genannt, aber auch auf keine oder positive körperliche Folgen verwiesen. In Bezug auf die psychischen Folgen werden Probleme im Zusammenhang mit Schlaf am häufigsten dokumentiert. Außerdem berichten viele LiV von kognitiven Symptomen wie beispielsweise Gedankenkreisen. Schließlich werden emotionale Symptome wie eine erhöhte Anspannung mehrfach genannt und vereinzelt explizit Burnout-Symptome erwähnt (Beutel et al. 2016; vgl. auch Gawlitza 2014). Insgesamt überwiegt im gesamten Korpus, ohne dies an dieser Stelle im Detail nachzeichnen zu können, eine Beschäftigung mit den psychischen Beanspruchungsreaktionen und -folgen.

3.2 Entwicklung und Verlauf

Entsprechend der erfreulich hohen Zahl an Längsschnittstudien stellt die Entwicklung der Beanspruchungsreaktionen und -folgen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes durchaus einen Schwerpunkt der Forschung dar. Vor allem die Entwicklung der emotionalen Erschöpfung der LiV steht hierbei im Fokus, wobei die Befunde weitgehend übereinstimmen und sich lediglich im Detail unterscheiden. Studienübergreifend wird ein Anstieg zu Beginn des Referendariats bzw. eine signifikante Zunahme innerhalb des gesamten ersten Jahres berichtet (Klusmann et al. 2012; Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandtner 2019; Lohse-Bossenz et al. 2021), während vereinzelt auch ein Anstieg identifiziert wird, der bereits am Ende des ersten Halbjahres auf erhöhtem Niveau stagniert (Zimmermann et al. 2016) oder aber auch über das erste Jahr hinausgeht (Pereira Kastens, Döring-Seipel & Nolle 2020). Pereira Kastens, Döring-Seipel und

Nolle (2020) können in diesem Zusammenhang zeigen, dass mit der Zunahme der durchschnittlichen emotionalen Erschöpfung auch ein Anstieg der Streuung unter den LiV einhergeht. Die Unterschiede zwischen den Referendar:innen nehmen also zu. Eine mögliche Erklärung für diese Ausdifferenzierung ist bereits oben ausgeführt worden. Demnach fällt der Anstieg der emotionalen Erschöpfung im Verlauf des ersten Jahres geringer aus, wenn etwa eine hohe Selbstwirksamkeit gegeben ist (Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandtner 2019).

Der Anstieg emotionaler Erschöpfung als sog. Leitsymptom des Burnout-Syndroms in den ersten Monaten mündet, so Dicke et al. (2016, 253), im „Schock zur Mitte des Vorbereitungsdienstes“. Im Anschluss an die Erschöpfungsphase wird dann eine Abnahme der emotionalen Erschöpfung ausgemacht. Diese lasse sich unter anderem durch eine Anpassung der LiV an die gestellten Anforderungen erklären (Dicke et al. 2016). Auch Voss und Kunter (2020) gehen von einem „Schock“ aus, dem dann mit zunehmender Unterrichtserfahrung auch ein Rückgang der emotionalen Erschöpfung folgt, ohne dass klar wird, was einen solchen „Schock“ in dieser Phase auslösen soll. Horstmeyer (2018) verweist zudem darauf, dass die Arbeitsbelastung zum Ende der zweiten Ausbildungsphase etwa durch die Reduktion der eigenverantwortlichen Unterrichtsstunden während des Prüfungssemesters leicht abnehme. Dieser Erklärung steht indes die von den LiV selbst betonte Beanspruchung durch den gerade am Ende des Referendariats noch einmal gesteigerten Prüfungsdruck entgegen (s. 2.1).

Insgesamt lässt sich mit Blick auf die Entwicklung der emotionalen Erschöpfung im Referendariat festhalten, dass ein Anstieg zu Beginn, der in etwa bis zur Mitte des Referendariats anhält und auf den zumeist eine leichte Abnahme der Erschöpfung folgt, typisch zu sein scheint. Gleichzeitig darf diese auf Mittelwertberechnungen basierende Verlaufsdarstellung nicht darüber hinwegtäuschen, dass hinter den Einheitlichkeit suggerierenden Durchschnittswerten zum Teil höchst unterschiedliche Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit von den personenbezogenen (2.3) und sozialen Einflussfaktoren (2.2) liegen. So ist beispielsweise bei den LiV, die von Mentor:innen mit einem stark konstruktivistischen Mentoring-Ansatz begleitet wurden, nicht die typische Zunahme der emotionalen Erschöpfung im Anschluss an das selbstständige Unterrichten berichtet worden (Voss & Kunter 2020).

Wie unter 3.1 angedeutet, ist die emotionale Erschöpfung nur *ein* Aspekt möglicher Beanspruchungsfolgen, die in der Forschung erfasst werden. Andere Folgen werden bezogen auf die Entwicklung und den Verlauf im Referendariat jedoch deutlich seltener berücksichtigt. Zumindest die beiden weiteren Burnout-Symptome – Zynismus und Leistungsmangel – wurden im ersten Jahr des Referendariats erfasst (Zimmermann et al. 2016). Bezogen auf den Zynismus (auch Dehumanisierung/Depersonalisierung) konnte ein linearer Anstieg identifiziert werden. Dies wird als kontinuierliche Distanzierung vom Vorbereitungsdienst im Verlauf des ersten Jahres und als Teil eines Bewältigungsprozesses interpretiert (Zimmermann et al. 2016). Die Deutung korrespondiert jedoch nicht mit dem eigentlichen Verständnis der Depersonalisierung

(Dehumanisierung) im Sinne einer zynischen Distanzierung von denjenigen Personen, die im Zentrum der Arbeit stehen (hier: den Schüler:innen) (Maslach 1999).

In Bezug auf die Dimension Leistungsmangel ist hingegen keine Veränderung im Verlauf erkannt worden. Analog wurde auch mit Blick auf die Berufszufriedenheit keine signifikante Veränderung im Verlauf ausgemacht. Vielmehr erwies sich die berufliche Zufriedenheit der LiV über den Zeitraum des gesamten Vorbereitungsdienstes als stabil (Klusmann et al. 2012).

Abschließend sei noch auf eine Studie eingegangen, in der der Entwicklung und Verlauf bezogen auf das sog. Gesamtbelastungserleben der Referendar:innen erfasst wurde. Hier konnte – vergleichbar den Befunden zur emotionalen Erschöpfung – insbesondere zwischen dem dritten und neunten Ausbildungsmonat ein Anstieg des Belastungserlebens festgestellt werden, der unter anderem auf den Beginn des eigenständigen Unterrichts und den Beginn der Unterrichtsbesuche zurückgeführt wird. Zum Ende des Vorbereitungsdienstes wird dann wiederum eine leichte Abnahme der Gesamtbelastung verzeichnet (Kosinär 2010).

3.3 Ausprägungsgrad der Beanspruchung

Vor dem Hintergrund der eingangs berichteten medialen Darstellung der Beanspruchungsfolgen im Referendariat wäre alles andere als eine hohe Beanspruchung mit gesundheitlichen Folgen für die LiV überraschend. Ein besonderer Ausprägungsgrad der emotionalen Erschöpfung als Dimension des Burnout-Syndroms ist bei Referendar:innen jedoch nicht gegeben. So ist die erlebte emotionale Erschöpfung „absolut gesehen zu keinem der untersuchten Zeitpunkte besonders hoch“ (Pereira Kastens, Döring-Seipel & Nolle 2020, 84). Auch Voss und Kunter konnten bei den LiV einen insgesamt eher geringen Grad an emotionaler Erschöpfung ausmachen (Voss & Kunter 2020). Schmidt, Klusmann und Kunter (2016) berichten ebenfalls von einer geringen emotionalen Erschöpfung der LiV und stellen gleichzeitig eine hohe Freude am Beruf fest. Entsprechend gehen weitere Autor:innen davon aus, dass die meisten LiV den Übergang vom Studium in das Referendariat gut meistern (Klusmann et al. 2012). Bezogen auf das Fach Sport, das – wie berichtet mehrfach eigens in den forschenden Blick genommen wird – wird ebenfalls eine hohe Freude am Beruf identifiziert und als mögliche Erklärung für ein moderates Stresserleben der Referendar:innen angeführt (Schäfer, Pels & von Haaren-Mack 2018). Zudem wird mit Blick auf die generelle Beanspruchung im Vorbereitungsdienst von einem durchschnittlichen Ausmaß ausgegangen, das keinen Anlass zur Sorge böte (Warwas, Neubauer & Panzer 2016).

Auch wenn die angeführten Befunde erfreulicherweise das Bild eines traumatisierenden Vorbereitungsdienstes relativieren, so ist an dieser Stelle jedoch auf eine mögliche Limitierung zu verweisen, die für die Forschung in diesem Segment generell gilt, basieren die Befunde doch allesamt auf Gelegenheitsstichproben mit freiwilliger Beteiligung. Der entstehende positive Eindruck könnte so auch auf Selektionseffekte zurückgehen (Schmidt, Klusmann & Kunter 2016). Möglicherweise haben nämlich ge-

rade die Referendar:innen, die eine hohe Beanspruchung empfinden, beispielsweise aufgrund von Scham oder aufgrund der empfundenen Überlastung nicht teilgenommen (Warwas, Neubauer & Panzer 2016). Mithin ist die Aussagekraft eines moderaten Stresserlebens von LiV eingeschränkt, wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass genau die LiV mit ausgeprägter Beanspruchung nicht an der Studie teilgenommen haben, weil sie sich keine Zeit für eine Befragung nehmen wollten oder konnten (Schäfer, Pels & von Haaren-Mack 2018).

Abschließend ist darauf zu verweisen, dass der Ausprägungsgrad der Beanspruchung im Referendariat zumeist mit einer Referenzgruppe verglichen und so identifiziert wird. Auf die vergleichenden Studien wird differenziert im Abschnitt 5 eingegangen.

4 Ressourcen und individuelle Bewältigungsstrategien

Die im Verlauf des Referendariats zunehmende Streuung der Beanspruchungswahrnehmung und -reaktionen (Pereira Kastens, Döring-Seipel & Nolle 2020) verweist darauf, dass LiV, die mit zumindest strukturell ähnlichen Belastungen konfrontiert werden, eine individuell verschieden ausgeprägte subjektive Belastungswahrnehmung und unterschiedliche Beanspruchungsreaktionen zeigen. Diese individuellen Differenzen können vor allem auf unterschiedlich ausgeprägte Ressourcen sowie individuelle Bewältigungsstrategien zurückgeführt werden – ohne jedoch die Relevanz struktureller Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen in Abrede zu stellen. Als Beispiel für eine Studie, die eigens individuelle Bewältigungsstrategien von LiVs adressiert, sei auf die Untersuchung von Baumann und Martschinke (2021) verwiesen („Fallbezogenes Inklusionsspezifisches Training zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings“).

In den empirischen Untersuchungen, die sich im Analysekorpus mit Ressourcen und der Bewältigung von Anforderungen befassen, erfährt die *soziale Unterstützung* (vgl. Rothland 2013) besondere Aufmerksamkeit. In der Zusammenschau der Befunde zeigt sich zunächst, dass LiV „bei Schwierigkeiten im Berufsfeld aktiv nach sozialer Unterstützung“ (Käser & Neugebauer 2017, 24) sowohl im persönlichen Umfeld als auch im schulischen Bereich suchen (ebd.; Beutel et al. 2016). Generell vermag eine gute soziale Einbindung in das Kollegium die Entwicklung von Zynismus negativ beeinflussen (ebd.). Soziale Unterstützung einer Mentorin oder eines Mentors wirkt zudem der emotionalen Erschöpfung entgegen (Richter et al. 2011) und gerade die Zufriedenheit mit den Mentor:innen verringert den wahrgenommenen Leistungsmangel (Zimmermann et al. 2016).

Wie sich bereits abzeichnet, kommt in Bezug auf die soziale Unterstützung den Mentor:innen sowie den Ausbildenden eine besondere Bedeutung zu. Die Beziehung zu den Ausbildenden kann für Referendar:innen eine Ressource darstellen, auf die im Umgang mit Beanspruchungen zurückgegriffen werden kann. Dies ist insbesondere der Fall, wenn die Beziehung als transparent, vertrauensvoll und fair wahrgenommen

wird. Das Verhältnis zu den Auszubildenden kann jedoch auch eine zusätzliche Belastung darstellen, wenn dieses als ambivalent wahrgenommen wird (Kärner et al. 2021; vgl. 2.2). Ähnliches gilt mit Blick auf die Beziehung zu den Mentor:innen. Auch diese kann einerseits einen Schutz vor Beanspruchungen bieten und andererseits als Belastungsquelle empfunden werden (Beutel et al. 2016).

Eine ausschließlich positive Rolle nehmen im Rahmen der sozialen Unterstützung hingegen die Mitreferendar:innen ein, die als Bezugsgruppe für ein hohes Erleben sozialer Eingebundenheit sorgen (Weiß et al. 2014). Konkrete Hilfen wie beispielsweise der Austausch von Materialien oder Empfehlungen für Literatur unter den Referendar:innen wirken der Beanspruchung von LiV entgegen (Richter et al. 2011). Gerade diese instrumentelle Unterstützung innerhalb dieser Gruppe mindert den im ersten Jahr stattfindenden Anstieg emotionaler Erschöpfung. Für die emotionale Unterstützung (Wertschätzung, Vertrauen, Ermutigung, Anteilnahme) konnte dieser moderierende Effekt jedoch nicht ausgemacht werden (Voss & Kunter 2020). Ein positiver Effekt geht des Weiteren von der sozialen Unterstützung der Lehrkräfte des Kollegiums aus (Käser & Neugebauer 2017; Schmidt, Klusmann & Kunter 2016; Gawlitza 2014).

Über die soziale Unterstützung hinaus wird das pädagogisch-psychologische *Wissen* der LiV und ihre gesammelten Vorerfahrungen als personenbezogene Ressourcen in den Blick genommen. Weigelt et al. (2016) haben untersucht, inwiefern eine (Nicht-)Beschäftigung mit psychologischem Wissen in einem Zusammenhang mit der Zuordnung der LiV zu einem der AVE-Muster steht. Es zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit, im Referendariat einem der zwei Risikotypen anzugehören, bei denjenigen LiV höher ist, die im Studium nicht mit den Themen Lehrer:innenbelastung und Stress konfrontiert worden sind. Einer beinahe doppelt so hohen Gefahr, einer der zwei Risikotypen zuzugehören, unterliegen darüber hinaus die LiV, die bisher kein Wissen über Präventions- oder Interventionsmaßnahmen erworben haben (Weigelt et al. 2016). Darüber hinaus erleben Referendar:innen mit einem größeren pädagogisch-psychologischen Wissen über Klassenführung in geringerem Maße emotionale Erschöpfung. Auch pädagogische Vorerfahrungen gehen mit einer geringeren Erschöpfung im Vorbereitungsdienst einher. Das fachdidaktische Wissen hat indes keinen Effekt auf die erlebte Beanspruchung (Klusmann et al. 2012).

Mit Blick auf die Bewältigung von Anforderungen im Vorbereitungsdienst wird auch das *Erholungsverhalten* der Referendar:innen untersucht. Hier wird konstatiert, dass im Schnitt jede/r zweite LiV nicht in der Lage sei, in gesundem Maße erholungsbezogen mit Beanspruchungssituationen umzugehen. Dabei lassen sich leichte Unterschiede zwischen den Geschlechtern ausmachen. Während circa 56 % der weiblichen LiV bezüglich des Grades der Erholungsunfähigkeit *auffällige* bis *sehr auffällige* Werte aufweisen, trifft dies nur auf knapp 40 % der männlichen LiV zu (Günther 2014).

Im Kontext des Erholungsverhaltens sind des Weiteren hochbelastete und niedrigbelastete Referendar:innen miteinander verglichen worden (Braun, Weiß & Kiel 2021). Hier hat sich gezeigt, dass bei den niedrigbelasteten Referendar:innen ein ganz ande-

res Verhalten mit Blick auf die Erholung sowie die Gestaltung ihrer Freizeit gegeben ist. So gelingt es dieser Gruppe, sich gedanklich von schulischen Problemen zu distanzieren. In ihrer Freizeit nehmen sie an unterschiedlichen sozialen Aktivitäten teil, sind viel in der Natur oder treffen sich mit Freundinnen und Freunden. Im Gegensatz dazu verfügen die hochbelasteten LiV über eine geringere Erholungsfähigkeit und berichten häufiger von Schwierigkeiten, sich von schulischen Angelegenheiten gedanklich zu lösen (ebd.). In ihrer Freizeit fühlen sie sich weniger von außen angeregt, was vermutlich auch daran liegt, dass sie in stressigen Phasen weniger positive Ausgleichssituationen aufsuchen. In einer Vorgängerstudie zeigte sich bereits, dass diejenigen Referendar:innen, die den Vorbereitungsdienst insgesamt negativer wahrgenommen haben, bei beruflichen Beanspruchungen eher zu sozialem Rückzug neigen (Braun, Weiß und Kiel 2015).

Schließlich hat sich der Einsatz von *Selbstregulationsstrategien* bei der Unterrichtsvorbereitung als mögliche Ressource erwiesen. Hierunter fallen solche Strategien, „die beim Setzen, Verfolgen und Erreichen von Zielen beteiligt sind, und es Personen ermöglichen, ihr zielgerichtetes Verhalten zu überwachen und zu steuern sowie an sich ändernde Bedingungen anzupassen“ (Bodensteiner 2016, 293). Die vermehrte Verwendung solcher Selbstregulationsstrategien bei der Unterrichtsvorbereitung korreliert mit einem geringen Ausmaß an emotionaler Erschöpfung. Diese niedrigere Erschöpfung hängt wiederum mit einer gesteigerten Zufriedenheit im Hinblick auf die Freizeit zusammen (ebd.).

5 Vergleichsstudien

Um den Ausprägungsgrad der Beanspruchung von Referendar:innen einschätzen zu können, sind Vergleiche etwa mit im Beruf stehenden Lehrer:innen (5.2) naheliegend und erforderlich. In der Forschung beschränken sich solche Vergleiche nicht auf den Grad der Beanspruchung, sondern auch auf weitere relevante Aspekte wie die Bewältigungsstrategien und überdies auf weitere Vergleichskohorten wie Lehramtsstudierende (5.1) und auch andere Berufsgruppen (5.3).

5.1 Referendar:innen und Lehramtsstudierende

Im Vergleich der LiV mit Lehramtsstudierenden stellt die Erfassung des subjektiven Belastungsempfindens einen Schwerpunkt dar. Werden Studierende im Praxissemester (vgl. Kreische & Rothland 2021) Referendar:innen gegenüber gestellt, so nimmt die letztgenannte Gruppe in höherem Maße Belastungen wahr. Als Gründe werden die unter 2.1 genannten Unterrichtsbesuche, die mit einer aufwändigen Vorbereitung der Stunden einhergehen (Horstmeyer 2018), oder die Bewertungssituation sowie die Prüfungen angeführt, von denen die Praxissemesterstudierenden bezogen auf das Handlungsfeld des Unterrichtens explizit entlastet sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Schäfer et al. (2019), die das Stresserleben von Referendar:innen mit dem von

Lehramtsstudierenden verglichen haben. LiV erleben größere Sorgen und mehr Anspannung als die Studierenden und sie weisen einen höheren Wert in Bezug auf das gesamte Stresserleben auf (ebd.).

Auch wenn die Befunde darauf hindeuten, dass die subjektive Belastungswahrnehmung der LiV höher ausgeprägt ist, so finden sich auch Bereiche, in denen Studierende des Praxissemesters beanspruchter sind. Dies betrifft etwa Auseinandersetzungen mit anderen Praktikant:innen bzw. Referendar:innen, die von den Studierenden im Vergleich als belastender empfunden werden. Zudem wird die Anzahl der Unterrichtsstunden von den Absolvent:innen des Praxissemesters als belastender wahrgenommen (Horstmeyer 2018).

Im Vergleich von Referendar:innen mit Lehramtsstudierenden werden auch die Bewältigungsstrategien betrachtet und vier unterschieden: „Focus on positive“, „Support coping“, „Active coping“ und „Evasive coping“ (Schäfer et al. 2019, 440). Insbesondere solche Bewältigungsstrategien, die sich auf das Positive konzentrieren – *Focus on positive* – können das Stresserleben verringern. Bezogen auf das Referendariat zeigt sich nun, dass LiV – übereinstimmend mit dem erhöhten Stressniveau – häufiger Bewältigungsstrategien anwenden als die Studierenden. Insbesondere werden Unterstützungsstrategien – *Support coping* – in Übereinstimmung mit den oben berichteten Befunden (s. 4.) von den Referendar:innen häufiger genutzt als von den Vergleichsgruppen.

5.2 Referendar:innen und Lehrkräfte im Beruf

Werden Referendar:innen mit anderen relevanten Gruppen verglichen, so dominiert die Gegenüberstellung mit Lehrkräften, die nach absolvierter Lehrer:innenbildung im Beruf stehen. In einer Untersuchung wurden positive (*uplifts*) wie negative (*hassles*) Ereignisse von Referendar:innen des ersten und des zweiten Ausbildungsjahres sowie von berufstätigen Lehrkräften dokumentiert (Schmidt, Klusmann & Kunter 2016). Lehrkräfte berichten im Hinblick auf die *Vor- und Nachbereitung* des Unterrichts weniger negative Ereignisse als die Referendar:innen des zweiten Ausbildungsjahres, die wiederum von weniger *hassles* berichteten als die im ersten Ausbildungsjahr befindlichen LiV. Anders sieht dies bezogen auf die *Interaktion mit dem Kollegium* aus. Hier konnten mehr negative Ereignisse bei den im Beruf stehenden Lehrkräften als in beiden Gruppen der angehenden Lehrer:innen festgestellt werden (ebd.).

Einen Schwerpunkt innerhalb der vergleichenden Analysen stellt der Versuch dar, die Ausprägung der Beanspruchung (s. 3.3) zu vergleichen, ohne dabei die Beanspruchungsreaktionen und -folgen einheitlich zu operationalisieren. Mal werden die Ausprägung einer einzelnen Burnout-Dimension – der emotionalen Erschöpfung (Klusmann et al. 2012; Schmidt, Klusmann & Kunter 2016) –, mal das Burnout-Syndrom insgesamt (Drüge, Schleider & Rosati 2014) oder alternativ auch das erlebte Stressniveau verglichen (Schäfer, Pels & von Haaren-Mack 2018; Schäfer et al. 2019).

Die Ergebnisse sprechen zunächst für eine vergleichbare Ausprägung der Beanspruchungsreaktionen bzw. -folgen. So wird in zwei Studien darauf verwiesen, dass sich die emotionale Erschöpfung der LiV und die der im Beruf stehenden Lehrkräfte nicht signifikant unterscheidet (Schmidt, Klusmann & Kunter 2016; Klusmann et al. 2012). Hierbei machte es auch keinen Unterschied, dass die an der jeweiligen Befragung teilnehmenden Lehrkräfte im Durchschnitt einmal eine circa zwanzigjährige (Klusmann et al. 2012) und einmal eine knapp zweieinhalbjährige (Schmidt, Klusmann & Kunter 2016) Berufserfahrung aufweisen. Letztere zeigen neben einer ähnlich ausgeprägten emotionalen Erschöpfung auch vergleichbare Werte bezogen auf die empfundene Freude, sodass mit Blick auf das Wohlbefinden keine Unterschiede ausgemacht wurden (ebd.). Bei den Lehrkräften, die im Durchschnitt bereits 20 Jahre im Beruf sind, wurde hingegen eine deutlich niedrigere Berufszufriedenheit als bei den Referendar:innen erfasst (Klusmann et al. 2012).

Werden Referendar:innen und berufstätige Lehrer:innen hinsichtlich der Verteilung der AVE-Muster verglichen, so lassen sich 53 % der Lehrer:innen einem der beiden Risikotypen zuordnen, während bei den Referendar:innen lediglich 38 % einer der zwei Risikomuster angehören. Insbesondere das Risikomuster B (Burnout) kommt bei den Lehrkräften deutlich häufiger vor als bei den LiV (Weigelt et al. 2014). Typisch für dieses Risikomuster ist ein erhöhtes Erschöpfungserleben und Resignation. An dieser Stelle sei allerdings darauf hingewiesen, dass sich die Untersuchung ausschließlich auf Sportreferendar:innen und Sportlehrkräfte beschränkt hat.

Neben den Resultaten, die für eine vergleichbare oder höhere Beanspruchung von Lehrkräften im Beruf sprechen, liegen auch Befunde vor, die auf eine höhere Ausprägung der Beanspruchung bei den LiV hindeuten. So wurde abermals bezogen auf das Fach Sport festgestellt, dass Sportreferendar:innen höhere Werte bezogen auf Sorgen, Anspannungen sowie das gesamten Stresserleben aufweisen als die Sportlehrer:innen (Schäfer et al. 2019). Im Vergleich zu den Lehrer:innen (11, 5 %) ist bei deutlich mehr als doppelt so vielen Referendar:innen (29, 5 %) von einem (eher) hohen Stresserleben auszugehen (Schäfer, Pels & von Haaren-Mack 2018).

Darüber hinaus sind Befunde zu nennen, die für eine höhere Beanspruchung der Referendar:innen sprechen und aus einer Studie stammen, in der $n = 342$ LiV mit über 54.000 Lehrkräften mit folgenden Ergebnissen verglichen wurden: Sowohl in Bezug auf die Beanspruchungsfolge Burnout als auch mit Blick auf die Beanspruchungsreaktion kognitive Stresssymptome weisen die LiV deutlich höhere Werte auf als die bereits ausgebildeten Lehrkräfte (Drüge, Schleider & Rosati 2014). Auch die *Erholungsunfähigkeit* bei Referendar:innen erweist sich als ausgeprägter als bei den Lehrer:innen (Günther 2014). Es gelingt den LiV somit schlechter, „sich in der Freizeit zu regenerieren und vom Arbeitsgeschehen zu distanzieren“ (ebd., 142). Insgesamt erweist sich die Befundlage in diesem Forschungssegment somit nicht eindeutig zugunsten oder zuungunsten einer der beiden zum Vergleich herangezogenen Gruppen.

5.3 Referendar:innen und andere Berufsgruppen

Auch wenn im vorliegenden Korpus nur eine Forschungsarbeit vorliegt, in der ein Vergleich von LiV mit Personen anderer Berufsgruppen vorgenommen wird, sollen die Ergebnisse kurz aufgegriffen werden. Die LiV sind – neben den im Beruf stehenden Lehrkräften – mit zwei „sonstigen“ Berufsgruppen (sie werden nicht weiter spezifiziert) verglichen worden. Die eine Berufsgruppe weise mit einer Spanne von 25- bis 34-Jährigen eine ähnliche Altersstruktur auf. Die andere Gruppe besteht aus „sonstigen“ Berufsanfänger:innen, sodass hier die Berufsphase vergleichbar erscheine (Drüge, Schleider & Rosati 2014). Verglichen wurden die Gruppen unter anderem in Bezug auf die beruflichen Anforderungen, Einfluss- und Entwicklungsmöglichkeiten bei der Arbeit sowie Folgen und Beschwerden.

Es konnte gezeigt werden, dass die LiV hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten, der Bedeutung der Arbeit sowie der Verbundenheit mit dem Arbeitsplatz die positivsten Werte aufweisen (ebd.). Mit Blick auf die beruflichen Folgen und Beschwerden fällt der Vergleich aus der Perspektive der Referendar:innen weniger positiv aus. Schon im Verhältnis zu den im Beruf stehenden Lehrkräften waren die Werte zu den *kognitiven Stresssymptomen* und *Burnout* bei den LiV höher (s. 5.2). Im Vergleich mit den „sonstigen“ Berufsgruppen sind sie noch einmal stärker ausgeprägt. Auch in Bezug auf die Kategorien *Gesundheitszustand* und *Gedanken an die Berufsaufgabe* weisen die Referendar:innen zumindest im Durchschnitt negativere Werte auf als Personen aus anderen Berufsgruppen. Im Hinblick auf die *Lebenszufriedenheit* sowie die *Arbeitszufriedenheit* lassen sich hingegen ähnliche oder leicht höhere Werte der LiV beobachten. Bezogen auf die beruflichen Anforderungen weisen die LiV schließlich in allen Kategorien höhere Werte auf als die anderen beiden Berufsgruppen. Die höchsten absoluten Werte und auch die deutlich größte Differenz im Verhältnis zu den „sonstigen“ Berufsgruppen zeigen die Referendar:innen in der Bewertung der *emotionalen Anforderungen* und des *Work-Privacy-Conflicts* (ebd.).

6 Eine kurze Bilanz

In der Forschung zur Belastung und Beanspruchung in der Lehrer:innenbildung wird insbesondere mit Verweis auf das Referendariat konstatiert, dass angehende Lehrkräfte in hohem Maße Belastungen wahrnehmen, die mit negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen einhergehen (Dicke & Waldeyer 2020; Drüge, Schleider & Rosati 2014; Peitz 2022). Unterschiedliche Einflussfaktoren werden als ursächlich oder Bedingungen in der Forschung berücksichtigt, die in Abhängigkeit von den Einschätzungen der befragten LiV in – je nach Anlage der Untersuchungen – unterschiedlich umfassende Rangreihen relevanter Belastungsfaktoren gebracht werden (etwa 24 Merkmale bei Munderloh 2018, 275 f., oder 25 Belastungsfaktoren bei Weiß et al. 2014, 313). Ohne dass in dem hier gebotenen Forschungsüberblick alle potenziellen Einflussfaktoren (im Abschnitt 2) gewürdigt werden konnten, wird gleichwohl deutlich, dass das Referendariat durchaus überwiegend subjektiv als Beanspruchung be-

wertet wird, verbunden mit dem Befund, dass die beruflichen Anforderungen von den LiV im Vergleich mit verschiedenen Vergleichsgruppen in der Regel als höher beschrieben werden (Drüge, Schleider & Rosati 2014). Besonders treten studienübergreifend die als stressend wahrgenommenen Unterrichtsbesuche hervor. Hier kulminieren Prüfungs- und Zeitdruck, zwei zentrale, strukturell angelegte Belastungsfaktoren des Vorbereitungsdienstes. Während im Vergleich die berufliche Tätigkeit durch die Lehrer:innen vollumfassend verantwortet wird, ist die Praxis der LiV generell durch Fremdbeurteilungen eingeschränkt. Der Experimentierraum und das Handlungsspektrum der LiV erscheinen durch die im Verlauf des Referendariats zunehmend bedeutsame Beurteilungssituation und in Abhängigkeit von den Ausbildenden begrenzt (vgl. Keller-Schneider 2016; Keller-Schneider & Hericks 2022).

Auf den ersten Blick steht dieser erste Gesamteindruck im Widerspruch zu den Ausprägungen der Beanspruchungsfolgen und -reaktionen. So kann etwa bezogen auf die häufig als Indikator erfasste emotionale Erschöpfung als Dimension des Burnout-Syndroms keine auffallend hohe Ausprägung identifiziert werden. Gleiches gilt für das allgemeine Stresserleben. Zu berücksichtigen ist hier, dass das Referendariat eine sensible Phase im Prozess des Lehrer:in-Werdens ist, die zweifellos durch eine Vielzahl an Anforderungen, zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben und Leistungsdruck in einem engen Zeitrahmen herausfordernd ist und Ressourcen in Anspruch nimmt (Keller-Schneider & Hericks 2022), die jedoch kollektiv keinesfalls zu einer auf Dauer gestellten, nicht zu bewältigenden Krisenerfahrung mit gesundheitlichen Folgen führt. Stattdessen können die Forschungsbefunde zur Belastung und Beanspruchung im Referendariat, die mit dem Prozess der Professionalisierung für einen ohnehin anforderungsreichen Beruf gleichsam natürlicher- und auch notwendigerweise einhergehen (Keller-Schneider 2016), als Folgen u. a. auch das Engagement, die Freude oder Zufriedenheit, die die Referendar:innen empfinden, belegen. „Sich stark beanspruchen zu lassen und sich in der Auseinandersetzung mit spezifischen Anforderungen als herausgefordert zu erleben, kann von hoher Zufriedenheit begleitet sein“ (Keller-Schneider & Hericks 2022, 1243; vgl. Keller-Schneider 2020). Zudem schätzen die LiV die Bedeutung ihrer Arbeit sowie die mit dem Beruf verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten als besonders hoch ein, nutzen intensiv Bewältigungsstrategien, wobei der sozialen Unterstützung eine besondere Bedeutung zukommt. Der Vorbereitungsdienst erscheint so auch als „Ort, der vielfältige Unterstützungsangebote bereitstellt“ (Richter et al. 2011, 54).

Zu bedenken bleibt, dass ein so gezeichnetes, nicht einseitig negativ geprägtes Gesamtbild in der Regel auf der Analyse von Durchschnittswerten nichtrepräsentativer Untersuchungen basiert und sich zumindest andeutet, dass im Verlauf des Referendariats interindividuelle Unterschiede zunehmen. Dem individuell unterschiedlichen Belastungs- und Beanspruchungserleben wird in der Forschung in mehreren Studien über Typenbildungen Rechnung getragen. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt korrespondiert mit der Bedeutung sozialer Unterstützung und bezieht sich auf die Beziehung der LiV zu den Ausbildenden und Mentor:innen, die im Ergebnis als bedeutende

Ressource, aber auch als negativ beanspruchend wahrgenommen werden kann. Letzteres steht abermals in einem Zusammenhang mit individuellen Erfahrungen, Einstellungen, Ressourcen und der so geprägten subjektiven Wahrnehmung der Referendar:innen.

Als Ausgangspunkt für die Beanspruchung der Referendar:innen kann – so die Bilanz – die besondere *Situation* des Vorbereitungsdienstes angesehen werden, die etwa bezogen auf eigenverantwortlichen Unterricht, Prüfungs- und Zeitdruck etc. – aus der Sicht der Betroffenen – erfasst wird. Hier stehen situations- bzw. referendariatspezifische Faktoren studienübergreifend im Vordergrund (während berufsspezifische, phasenunabhängige Belastungsfaktoren wie „Umgang mit schwierigen Schüler/innen“ oder „die unregelmäßige Arbeitszeit“ (Munderloh 2018, 276), „Geräuschpegel“ oder „Elterngespräche“ (Weiß et al. 2014, 313) nachrangig behandelt werden und in der Wahrnehmung der LiV auch weniger bedeutsam sind. Den moderierenden personenbezogenen Einflussfaktoren wird in der Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Referendariat ebenso wie in der Forschung zum Lehrer:innenberuf besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Personale Ausgangslagen und Ressourcen erweisen sich in Übereinstimmung mit den gängigen Belastungs- und Beanspruchungs- sowie transaktionalen Stressmodellen im Ergebnis als hoch relevant für den Verlauf des Referendariats, der durch phasenspezifische Situations- *und* individuelle Personenmerkmale unterschiedlich und in der Gesamttendenz weniger negativ geprägt wird, als dies die eingangs bemühten Dramatisierungen glauben machen.

Literatur

- Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. 332–338.
- Baumann, R. & Martschinke, S. (2021). Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? In: journal für lehrerInnenbildung 21, 86–94.
- Beutel, T. F., Adams, J., Engler, S., Gerzymisch, K. & Rose, D.-M. (2016). Gesundheitliche Auswirkungen des Referendariats und Präventionsansätze. Eine qualitative Interviewstudie. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9, 267–283.
- Bodensteiner, J. (2016). Selbstregulationsstrategien bei der Unterrichtsvorbereitung als Ressource für den Einstieg in den Lehrerberuf. Ein längsschnittliches Mediationsmodell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63, 292–304.
- Braun, A., Weiß, S. & Kiel, E. (2015). Wie erleben Lehramtsreferendare den Vorbereitungsdienst? Eine Clusteranalyse zum Erleben der zweiten Ausbildungsphase in Abhängigkeit von personalen Merkmalen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 8, 21–37.
- Braun, A., Weiß, S. & Kiel, E. (2021). Das Referendariat als Entwicklungsaufgabe. Räume für Freizeit und Entspannung. In: Peitz, J. & Haring, M. (Hrsg.). Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann. 214–225.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, 101–123.
- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2021). Psychische Gesundheit bei Referendaren. In: Prävention und Gesundheitsförderung, 16, 215–224.

- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. In: *Journal of Educational Psychology* 106, 569–583.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stockler, F., Seidel, T., Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxischock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63, 244–257.
- Dicke, T. & Waldeyer, J. (2020). Belastung und Beanspruchung. In Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. 833–839.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. In: *Die Deutsche Schule* 106, 358–372.
- Fasching, M. S., Dresel, M., Dickhäuser, O. & Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. In: *Journal for educational research online* 2, 9–33.
- Gawlitza, G. (2014). Analyse der Voraussetzungen, der beruflichen Belastung und der Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehramtsanwärtern der Fächer Mathematik, Biologie und Deutsch. Saarbrücken: Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek.
- Gerlach, D. (2021). Was machen Mentor*innen im Vorbereitungsdienst? Rekonstruktive Einblicke in die begleitende Praxis der Ausbildungslehrpersonen. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 3, 19–33.
- Günther, U. (2014). *Angewandte Gesundheitsförderung im Lehrberuf. Konzeption eines salutogenen Interventionsprogramms*. Hamburg: Kovac.
- Graen, A. (2022). „Ich bin noch keine 30 und ausgelugt“: Lehrer erzählen, wie sie im Referendariat depressiv wurden. *Stern* (online), veröffentlicht am 04.07.2022. <https://www.stern.de/gesellschaft/depressionen-im-referendariat-angehende-lehrer-berichten-9494142.html> (Abruf: 18.01.2023).
- Horstmeyer, J. (2018). Personen- und Organisationsmerkmale als Gelingensbedingungen im pädagogischen Vorbereitungsdienst. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem) in Hessen. Frankfurt a. M.: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Horstmeyer, J. (2021). Belastung und Beanspruchung im Referendariat – wie erleben angehende Lehrkräfte die zweite Ausbildungsphase? In: Peitz, J. & Harring, M. (Hrsg.). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster: Waxmann. 202–213.
- Kärner, T., Bonnes, C., Maué, E., Goller, M. & Schmidt, V. (2021). Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst: Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften. In: Wittmann, E., Frommberger, D. & Weyland, U. (Hrsg.). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Opladen: Barbara Budrich. 85–104.
- Käser, U. & Neugebauer, H. (2017). Social Support in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. In: Morgenroth, S. (Hrsg.). *Social Support in schulischen Kontexten*. Berlin: Logos. 5–47.
- Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63, 305–314.
- Keller-Schneider, M. (2020). Das Verständnis vom Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 21 (1), Artikel 23.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hascher, T., Helsper, W. & Idel, T.-S. (Hrsg.). *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1231–1250.
- Kieschke, U. & Bauer, F. (2015). Anmerkungen zu personenorientierten Ansätzen der Lehrerbelaustungsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 43, 150–165.

- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26, 275–290.
- Knoke, M. (2013). Wenn junge Lehrer auf die brutale Realität treffen“. *Die Welt* (online), veröffentlicht am 14.12.2013. <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/article122915783/Wenn-junge-Lehrer-auf-die-brutale-Realitaet-treffen.html> (Abruf: 18.01.2023).
- Kosinär, J. (2010). Belastungserleben im Referendariat: Verbessertes Umgang mit Anforderungen durch Entwicklung überfachlicher personaler Kompetenzen? In: *Schulpädagogik heute* H. 2, 1–15.
- Kosinär, J. (2014). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 7, 120–137.
- Kosinär, J. (2021). Typen der Anforderungsbearbeitung und Professionalisierungsverläufe im Referendariat. In: Peitz, J. & Haring, M. (Hrsg.). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster: Waxmann. 93–104.
- Kreische, T. & Rothland, M. (2021). „Praxischock“ im Studium? Eine erste Bilanz der Forschung zur Belastung und Beanspruchung in Langzeitpraktika der Lehrer*innenbildung. In: *Qualität in der Wissenschaft* 15 (3 + 4), 112–120.
- Kunz, H. & Uhl, S. (2021). Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern. In: Peitz, J. & Haring, M. (Hrsg.). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster: Waxmann. 15–27.
- Kunz, H. & Uhl, S. (2022). Der Vorbereitungsdienst. Desiderate und Perspektiven der Forschung. In: *SEMINAR* 28 (2), 22–35.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L. & Brandtner, M. (2019). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung reflexionsbezogener Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. In: *Empirische Pädagogik* 33, 164–179.
- Lohse-Bossenz, H., Rutsch, J., Spinath, B. & Dörfler, T. (2021). Inkongruente Erwartungen an den Vorbereitungsdienst als Prädiktoren emotionaler Erschöpfung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–14.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In: Vandenberghe, R. & Huberman, M. A. (Hrsg.). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 211–222.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. In: *Annual Review of Psychology* 52, 397–422.
- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Peitz, J. (2022). *Das Referendariat*. In: Haring, M., Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.). Münster: Waxmann. 721–734.
- Pereira Kastens, C., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen. In: *Journal for educational research online* 12, 67–90.
- Pereira Kastens, C. & Schlag, S. (2021). Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen, Einstellungen gegenüber Hilfesuche und Belastungserleben bei angehenden Lehrkräften im Verlauf des Vorbereitungsdienstes. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–20.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, 35–59.
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeits-psychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 111–125.

- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung, Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In: Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 231–250.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Rothland, M. (Hrsg.). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann/UTB. 351–369.
- Rothland, M. (2022). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Haring, M., Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.). Münster: Waxmann. 683–695.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, A., Pels, F. & von Haaren-Mack, B. (2018). Stress und psychisches Befinden bei (angehenden) Sportlehrkräften. In: Kleinert, J. & Wolf, J. (Hrsg.). *Schulsport 2020. Aktuelle Forschung und Perspektiven in der Sportlehrerbildung*. Baden-Baden: Academia. 111–125.
- Schäfer, A., Pels, F., von Haaren-Mack, B. & Kleinert, J. (2019). Perceived stress and coping in physical education teachers in different career stages. In: *German journal of exercise and sport research* 49, 435–445.
- Schäfer, M. (2012). Ausgebrannt, bevor es losgeht. Spiegel (online), veröffentlicht am 30.04.2012. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/verkuerztes-referendariat-angehende-lehrer-leiden-unter-stress-a-826861.html> (Abruf: 18.01.2023).
- Schmidt, J., Klusmann, U. & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63, 278–291.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U. & Seidel, A. (2007). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen. In: Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. 169–193.
- Schubarth, W. & Wachs, S. (2020). Praxis im Vorbereitungsdienst. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. 636–643.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Voss, T. & Kunter, M. (2020). „Reality Shock“ of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. In: *Journal of Teacher Education* 71, 292–306.
- Warwas, J., Neubauer, J. & Panzer, E. (2016). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112, 294–313.
- Weigelt, M., Lohbreier, M., Wunsch, K., Kämpfe, A. & Klingsieck, K. (2014). „An die Schule, fertig, los!“. Als wie belastend erleben Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport den Anfang ihrer Schullaufbahn? In: *Sportunterricht* 63, 239–244.
- Weigelt, M., Lex, H., Wunsch, K., Kämpfe, A. & Klingsieck, K. (2016). Positiver Einfluss universitärer Ausbildungsinhalte auf die psychische Gesundheit von Sportreferendarinnen und -referendaren. In: *Sportunterricht* 65, 10–14.
- Weiß, S., Kurz, G., Stanglmayr, K. & Kiel, E. (2014). Unterrichtsversuche, Lehrproben, schwierige Schüler, Abhängigkeit. Eine Analyse des Belastungserlebens in der zweiten Ausbildungsphase. In: *Pädagogische Rundschau* 68, 307–318.
- Ziert, J. (2014). Stressphase Sportreferendariat?! Konzeption und ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. In: *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge* 55, 136–156.
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J. & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63, 258–277.

Autoren

Johannes Walter, M.Ed.

Lehramtsanwärter am Gymnasium Augustinianum (Greven)

E-Mail: johannes.walter@gymnasium-greven.de

Prof. Dr. Martin Rothland

Arbeitsgruppe Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster

E-Mail: Martin.Rothland@uni-muenster.de