

Edgar Hahn, Dina Kuhlee und Raphaela Porsch

Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie

Zusammenfassung

Die Corona-Pandemie impliziert erhebliche Veränderungen und Herausforderungen für Lehren und Lernen im hochschulischen Kontext. Entsprechend stellt sich auch für Studierende die Frage nach den möglichen Effekten der Corona-Pandemie insbesondere für die psychische und physische Gesundheit. Der vorliegende Beitrag fokussiert speziell auf die Gruppe der Lehramtsstudierenden und deren subjektives Belastungserleben unter der Corona-Pandemie. Dabei analysiert er auf der Basis eines Datensatzes von 204 Lehramtsstudierenden die aus Sicht der Studierenden zentralen Stressoren im ersten „digitalen Semester“ (SoSe 2020), das subjektive Belastungserleben der Studierenden sowie potenzielle individuelle und institutionelle Prädiktoren für dieses Belastungserleben. Hierbei zeigt sich, dass das Belastungserleben der befragten Studierenden auf eine sehr hohe Belastungswahrnehmung hindeutet. Während die Studierenden jedoch verstärkt institutionelle Faktoren als belastungsinduzierend identifizieren, zeigen sich regressionsanalytisch die Ausprägungen individueller Dispositionen der Studierenden, wie ihre Misserfolgsangst, als weitere signifikante Prädiktoren für dieses Erleben. Damit zeigt sich durchaus theoriekonform die besondere Rolle der individuellen Dispositionen als Einflussdimension für das Belastungserleben. Zeitgleich finden sich erhebliche Unterschiede in der Ausprägung des Belastungserlebens zwischen den Studierenden, die sich gruppenspezifisch differenzieren lassen. Für Fragen nach potenziellen Unterstützungsangeboten ist damit zum einen nach der Ausrichtung solcher Angebote zu fragen, die ggf. stärker die Entwicklung individueller Dispositionen und damit potenzieller Ressourcen bei Studierenden in den Blick nehmen sollte. Zum anderen wären gezieltere gruppenspezifische Differenzierungen für Unterstützungsmaßnahmen anzudenken.

Schlagwörter: Corona-Pandemie; Lehramtsstudierende; Ressourcen; Stressoren; Studium; subjektives Belastungserleben

1. Einleitung

Die aktuellen Herausforderungen der Corona-Pandemie berühren eine Vielzahl von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen. Nicht zuletzt wurden im öffentlichen Diskurs in den letzten Monaten die Auswirkungen der Pandemie für das Bildungssystem, insbesondere für das Schulwesen und für Schüler*innen in besonderer Weise in den Blick genommen. Eine deutlich weniger prominente Rolle spielten in diesem Diskurs die Hochschulen und Studierenden. Dennoch sind auch hier mit der Verlagerung der Lehrangebote in den digitalen Raum erhebliche Anforderungen an Lehrende und Lernende verbunden. Vor diesem Hintergrund wird häufig eine erhöhte Belastung für

die Studierenden konstatiert. Entsprechend finden sich weltweit erste Untersuchungen, die sich mit Effekten dieser Umstellungen für die physische und psychische Gesundheit von Studierenden auseinandersetzen (z.B. Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomažević & Umek 2020; Elmer, Mepham & Stadtfeld, 2020, Odriozola-González, Planchuelo-Gómez, Irurtia & de Luis-García, 2020). Entsprechend rückt im Kontext der Pandemie mit der Frage nach der Belastung der Studierenden verstärkt ein Themenfeld in das Blickfeld, dem bisher in der Forschung nur bedingt Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Nicht zuletzt aufgrund der strukturellen Besonderheit der Lehrer*innenbildung als Querschnittsaufgabe deutscher Universitäten und den sich hieraus ergebenden besonderen Anforderungen an die Studierenden (z.B. Blömeke, 2009), fokussiert der vorliegende Beitrag das Belastungserleben von Lehramtsstudierenden. Dabei wurde auf der Basis eines Datensatzes von 204 Lehramtsstudierenden zunächst sowohl die aus Sicht der Studierenden zentralen Stressoren im ersten „digitalen Semester“ (SoSe 2020) dokumentiert als auch die Ausprägung des subjektiven Belastungserlebens der Studierenden. Im Anschluss werden unter Berücksichtigung regressionsanalytischer Zugänge individuelle und institutionelle Prädiktoren für dieses Belastungserleben identifiziert und mögliche gruppenspezifische Unterschiede mit Blick auf dieses Belastungserleben diskutiert. Vor dem Hintergrund der generierten Ergebnisse werden mögliche Konsequenzen für die Frage potenzieller Unterstützungsmaßnahmen reflektiert.

2. Belastungserleben von (Lehramts-)Studierenden im Licht der Forschung und der Pandemie

Stress bzw. Belastungserleben gewinnen im öffentlichen Diskurs in den letzten Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit. Zeitgleich zeigt eine Betrachtung des wissenschaftlichen Diskurses, dass ein Konsens bezüglich einer Begriffsdefinition bislang nicht existiert (Jerusalem, 1990, S. 1; Frost & Mierke, 2013, S. 13). Im Kontext der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen lassen sich unterschiedliche theoretische Modelle zur Erklärung der Entstehung von Stress finden. Dabei hat sich insbesondere das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1966) als Ansatz in der Forschung etabliert. Dieses Modell erklärt die Entstehung von Stress vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung einer Person mit ihrer Umwelt. Demnach entsteht Stress, wenn eine Person mit Umwelтанforderungen konfrontiert ist, die die individuellen Ressourcen der Person für einen adäquaten Umgang mit diesen Anforderungen übersteigen (Lazarus & Folkman, 1984, S. 21). Umwelтанforderungen sind demnach als potenzielle Stressoren bzw. Belastungen zu verstehen, die erst durch die kognitive Bewertung einer Person vor dem Hintergrund ihrer jeweils verfügbaren Ressourcen zu Stress bzw. Belastungserleben führen (van Dick & Stegmann, 2013, S. 44). Letztlich entscheidet demnach der kognitive Prozess der Bewertung darüber, ob eine Anforderung auch als belastend wahrgenommen wird; an dieser Stelle wird auch der Begriff der Beanspruchung genutzt.¹

1 In diesem Beitrag wird in Anlehnung an Fliege et al. (2001) explizit auf die Begrifflichkeit des Belastungserlebens im Sinne der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung von Belastetheit aufgrund bestehender Stressoren auf kognitiver und emotionaler Ebene abgestellt.

In Anlehnung an diese Überlegungen entstanden Stressmodelle speziell für den Arbeitskontext (Bauer, 2019, S. 22). Eines der prominentesten arbeitspsychologischen Modellansätze ist das Job-Demand-Control-Modell (JDC) nach Karasek (1979). Es erklärt Belastungserleben aus dem Zusammenspiel von Anforderungen des Arbeitskontextes und bestehenden Entscheidungsfreiräumen als Ressourcen (Karasek 1979, S. 287f.). Erweiterungen dieses Modells, wie das Job-Demand-Control-Support-Modell (JDCS) (Johnson & Hall, 1988), beziehen neben Entscheidungsfreiräumen weitere potenzielle Ressourcen in das Modell ein; im JDCS-Modell speziell den Aspekt der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz. In Anlehnung an das Job-Demand-Resources-Modell (JDR) (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001) diskutieren beispielsweise Gusy, Wörfel und Lohmann (2016) das Zusammenspiel von Arbeitsanforderungen und potenziellen Ressourcen von Studierenden als Erklärungsansatz für Erschöpfung und Engagement im Studienkontext und deren Auswirkungen auf das Wohlbefinden von Studierenden. Dabei wird der Rückgriff auf arbeitspsychologische Modelle für die Analyse in Studienkontexten üblicherweise mit den Ähnlichkeiten zwischen einer Arbeitstätigkeit und einem Studium begründet. Arbeitsanforderungen bzw. potenziell belastende Faktoren können hier beispielsweise die Studienanforderungen oder suboptimal gestaltete Studienstrukturen sein. Demgegenüber kennzeichnen Ressourcen sämtliche Faktoren, die zur Bewältigung der Anforderungen genutzt werden können (Mokgele & Rothmann, 2014, S. 515f.; Gusy et al., 2016, S. 42). Ressourcen können demnach neben persönlichen Dispositionen, wie die Selbstwirksamkeit, Resilienz oder Optimismus, auch Entscheidungsspielräume im Studium und die soziale Unterstützung sein (Karasek, 1979; Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014, S. 401ff.; Gusy et al., 2016, S. 42). Es bleibt festzuhalten, dass herausfordernde Situationen bzw. Anforderungen nicht immer in negativ-konnotierte Beanspruchung münden müssen. Sie können ebenso einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten und Engagement zur Bewältigung der relevanten Studiensituation auslösen (Karasek, 1979, S. 287f.).

In bestehenden Forschungsarbeiten zum Themenfeld Stress bzw. Belastungserleben von Studierenden werden eine Reihe von potenziellen institutionellen sowie individuellen Faktoren diskutiert, die das Belastungserleben von Studierenden beeinflussen können.

Mit Blick auf potenzielle *institutionelle Faktoren* verweisen verschiedene Arbeiten darauf, dass Studierende die organisationalen Rahmenbedingungen ihres Studiums und damit Bedingungen für die Planung ihres Studiums, aber auch den Arbeitsaufwand durch das Studium als belastend empfinden (Herbst, Voeth, Eidhoff & Stief, 2016, S. 31f.; Kuhlee, 2012/2020 spezifisch für Lehramtsstudierende). Zudem bewerten Studierende erzwungene Änderungen der Semesterorganisation als belastend (Herbst et al., 2016, S. 32). Im Weiteren werden Lehrveranstaltungen, genauer große Stoffmengen und hohe Anforderungen von Lehrenden, als belastungsinduzierend diskutiert (Pfleger & Gerhardt, 2013, S. 7; Turiaux & Krinner, 2014, S. 24; Herbst et al., 2016, S. 33). Aber auch die Qualität der Lehre ist ein potenzieller Belastungsfaktor. Dies inkludiert Aspekte wie eine (mangelnde) didaktische Aufbereitung der Lehrveranstaltungen, die zur Verfügung gestellten Materialien sowie eine potenziell (unzureichende) Betreuung durch die Lehrpersonen (Pfleger & Gerhardt, 2013, S. 7; Turiaux & Krinner, 2014,

S. 24; Herbst et al., 2016, S. 33). Die Untersuchungsergebnisse von Turiaux und Krinner (2014, S. 23) deuten ferner an, dass Studierende tendenziell den Faktor mangelnde Freizeit als belastend wahrnehmen.

Insbesondere vor dem Hintergrund der Hochschulreformen im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde wiederholt der Workload von Studierenden im Zusammenhang mit deren Belastungserleben diskutiert (z. B. Büttner & Dlugosch, 2013; Kuhlee, 2012/2020). Allerdings zeigen die wenigen Forschungsergebnisse hierzu keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem *tatsächlichen* Workload von Studierenden und ihrem Belastungserleben (vgl. Metzger & Schulmeister, 2011, S. 75f.; Kuhlee, 2012/2020, S. 305). Jedoch verweisen Gusy, Lohmann und Drewes (2010, S. 273) auf signifikante positive Korrelationen zwischen dem *subjektiv wahrgenommenen* Zeitaufwand für Selbststudium und Besuch von Lehrveranstaltungen und dem Erschöpfungserleben von Studierenden.

Mit Blick auf die potenziell *belastenden individuellen Rahmenbedingungen* wird häufig eine eventuelle Erwerbstätigkeit von Studierenden als Belastungsfaktor diskutiert. Herbst et al. (2016, S. 34) zeigen jedoch, dass Studierende, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, signifikant gestresster sind als jene, die einer Nebenbeschäftigung nachgehen. Ähnlich zeigen die Untersuchungsergebnisse für Lehramtsstudierende bei Kuhlee (2012/2020, S. 305), dass Studierende, „die neben ihrem Studium elf Stunden und mehr pro Woche einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sich signifikant weniger belastet [fühlen] als Studierende, die nicht oder maximal bis zu zehn Stunden pro Woche erwerbstätig sind.“ Unter Berücksichtigung der Argumentation bei Herbst et al. (2016, S. 34) lassen sich die Ergebnisse u. U. damit begründen, dass insbesondere Studierende ohne Erwerbstätigkeit auch weniger Gelegenheit haben, die hierfür notwendige Organisationsfähigkeit und Selbstständigkeit im alltäglichen Leben zu trainieren. Die erwerbstätigen Studierenden bauen demnach in dieser Logik eine Ressource auf, die das Belastungserleben reduzieren kann. Als weitere belastungsindizierende individuelle Rahmenbedingung wird die familiäre Situation, insbesondere Kinder, diskutiert. Studierende mit Kindern bewerten im Vergleich zu Studierenden ohne Kinder „[...] die zeitliche Belastung durch das Studium als (zu) hoch [...]“, so die Befunde bei Grützmaker, Gusy, Lesener, Sudheimer und Willige (2017, S. 17). Ähnlich werden die Wohnsituation oder finanzielle Sorgen als Stressoren von Studierenden benannt (Turiaux & Krinner, 2014, S. 22).

Zeitgleich rücken mit Blick auf die individuellen Faktoren, die das Belastungserleben von Studierenden beeinflussen, die Frage der *individuellen Dispositionen* in den Mittelpunkt. Selbstwirksamkeit, Resilienz oder Misserfolgsangst werden u. a. in diesem Zusammenhang diskutiert. Dabei fungieren günstige Ausprägungen dieser Merkmale als Ressourcen und wirken einem potenziellen Belastungserleben entgegen (Bandura, 1977; Herbst et al., 2016; Bauer, 2019; Görlich 2019). Herbst et al. (2016, S. 39) weisen auf der Basis ihrer Daten eine negative Korrelation zwischen der Resilienz und dem wahrgenommenen Stressniveau der befragten Studierenden aus. Zudem scheinen eine potenzielle Angst zu Versagen und hoch ausgeprägte eigene Erwartungen das Belastungserleben bei Studierenden zu erhöhen (Turiaux & Krinner, 2014, S. 24; Herbst et al., 2016, S. 35). Auch Bauer (2019, S. 290f.) verweist mit ihren Untersuchungsergebnissen bei Lehramtsstudierenden darauf, dass die Allgemeine Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz einen Beitrag zur Reduzierung negativer psychischer Beanspruchung bei dieser Studierendenklientel leistet. Speziell für diese Studierenden-

gruppe wird auch die Eignung zum Lehrerberuf mit dem Belastungserleben im Studium diskutiert (Bauer, 2019, S. 168f.).

Im Kontext der Corona-Pandemie gewinnt die Frage nach dem Belastungserleben von Studierenden schließlich wieder verstärkt an Relevanz. Strukturelle Veränderungen von Studienangeboten und damit der institutionellen Rahmenbedingungen können zu einer erhöhten Stresswahrnehmung bei Studierenden führen, wie beispielsweise Niemeyer (2020, S. 82) unter Rückblick auf die Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses argumentiert. Die weitgehende Umstellung von klassischen Präsenzangeboten in der universitären Lehre hin zu einer Online-Lehre lässt sich als eine solche strukturelle Veränderung im Kontext einer Krisensituation begreifen. Weltweit finden sich erste Untersuchungen, die sich mit der physischen und psychischen Gesundheit von Studierenden während der Corona-Pandemie befassen (z. B. Aristovnik et al., 2020; Elmer et al., 2020; Odriozola-Gonzalez et al., 2020). Neben dem öffentlichen Diskurs um das Belastungserleben der Gruppe der Studierenden geben diese Studien erste Hinweise auf die Ausprägung der Belastungswahrnehmung und potenzielle belastungsinduzierende Faktoren, die eventuell spezifisch für die Pandemiesituation sind. So deuten beispielsweise die Daten bei Elmer et al. (2020, S. 12ff.) darauf, dass das Gefühl der sozialen Isolation in der Pandemie-Situation zwar angestiegen zu sein scheint, dies aber in der regressionsanalytischen Betrachtung nicht als Prädiktor für den Anstieg von psychischen Problemen identifiziert werden konnte. Eine inadäquate Informationsversorgung beispielsweise über das Vorgehen in der Krisensituation könnte ebenfalls belastungsinduzierend wirken, so Brooks et al. (2020). Ebenso werden vielfach die Effekte der Schulschließungen und der damit notwendig werdenden Kinderbetreuung für das Belastungserleben von Eltern diskutiert, mit entsprechender Relevanz auch für studierende Eltern. So zeigen Porsch und Porsch (2020, S. 73), dass die Zahl der Kinder das Beanspruchungserleben von Eltern im Pandemiekontext signifikant beeinflusst.

Vor dem Hintergrund dieses bestehenden Forschungsstandes und den Herausforderungen der Pandemiesituation beschäftigt sich das Forschungsprojekt „Strukturelle und individuelle Studienbedingungen in ihrer Relevanz für Lernhandeln und Belastungserleben bei Studierenden“ (LeBeS) mit dem Belastungserleben von Studierenden, dessen Einflussfaktoren und mit dessen Rolle für das Lernhandeln und den Studienerfolg. Im Folgenden werden Ergebnisse einer ersten Erhebung im Juli 2020 zum Belastungserleben bei Lehramtsstudierenden im ersten „digitalen Semester“ berichtet.

3. Ziele der Studie, Design und Stichprobe

Der zentrale Ausgangspunkt der Erhebung liegt in der Frage, in welchem Ausmaß die Lehramtsstudierenden das erste „digitale Semester“ (SoSe 2020) als belastend wahrgenommen haben. Im Weiteren ist von Interesse, welche Aspekte die Studierenden individuell als besonders belastungsinduzierend für das relevante Semester identifizieren und welche potenziell belastungsinduzierenden Faktoren sich konkret vor dem bestehenden Forschungsstand und den aktuellen Pandemiediskursen als Prädiktoren für das Belastungserleben von Lehramtsstudierenden erweisen. Dabei ist zudem von Interesse, ob

sich Gruppen von Studierenden hinsichtlich ihres Belastungserlebens unterscheiden und genauer beschreiben lassen. Letztlich zielen diese Überlegungen darauf, Hinweise für die Ausrichtung von Unterstützungsmaßnahmen und für eine günstigere Gestaltung der Studienangebote ableiten zu können.

Die Erhebung folgt einem explorativ ausgerichteten Erhebungsdesign. Dabei wurde explizit das subjektive Belastungserleben der Studierenden in Anlehnung an Fliege, Rose, Arck, Levenstein und Klapp (2001) für die Betrachtungen herangezogen. Die Online-Erhebung fand im Juli 2020 zum Ende der Vorlesungszeit des ersten „digitalen Semesters“ mit der Onlinebefragungsumgebung SoSci Survey Version 3.2.03-i statt. Nach dem Export der Daten erfolgte die Auswertung mit der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics Version 25.

Die Stichprobe setzt sich aus 204 Lehramtsstudierenden zusammen, davon sind 98 Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen und 106 Studierende des Lehramts im allgemeinbildenden Bereich. Hiervon sind 144 weibliche und 58 männliche Studierende; das Alter beträgt durchschnittlich 25 Jahre. Die Mehrheit ($n = 180$) hat keine Kinder; 117 Studierende gehen einer bezahlten Nebenbeschäftigung nach. Zum Zeitpunkt der Befragung strebten die Befragten einen lehramtsbezogenen Bachelorabschluss ($n = 92$), einen entsprechenden Masterabschluss ($n = 72$) oder das erste Staatsexamen für das Lehramt ($n = 40$) an.

4. Zum Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie — Belastungsmomente aus individueller Sicht der Studierenden

Das subjektive Belastungserleben (PSQ-Wert) der Befragten wurde mithilfe des *Perceived Stress Questionnaire* (PSQ-20) von Fliege et al. (2001) ermittelt. Insgesamt verweisen die linear transformierten Mittelwertausprägungen auf ein eher starkes Belastungserleben der Studierenden (PSQ-Wert = 0.53, $SD = 0.2$). Sie liegen deutlich über den Ausprägungen bei Medizinstudierenden (PSQ-Wert = 0.34, $SD = 0.16$), wie sie Fliege et al. (2001, S. 149) für ihre Untersuchungen dokumentieren, und ähneln jenen Ausprägungen, wie sie bei psychosomatischen Patienten (PSQ-Wert = 0.52, $SD = 0.18$) identifiziert werden konnten (ebenfalls Fliege et al., 2001, S. 149). Die hier ermittelte Ausprägung des Belastungserlebens zeigt sich zudem ähnlich zu Erhebungsergebnissen, die bei Studierenden im Kontext und Nachgang der Studienstrukturreformen unter dem Bologna-Prozess festgestellt wurden (Kuhlee, 2012/2020; Büttner & Dlugosch, 2013).

Passfähig zu dieser eher hoch ausgeprägten durchschnittlichen Belastungswahrnehmung geben 68 Prozent der Studierenden an ($n = 133$), dass sie das „digitale Semester“ in der Pandemie gegenüber anderen Semestern als schwerer empfunden haben. Demgegenüber geben 62 Studierende an, dass das „digitale Semester“ genauso schwer wie andere Semester ist. Dabei zeigt sich ein signifikanter statistischer Unterschied zwischen der bewerteten Schwierigkeit des Semesters und dem Belastungserleben der Studierenden ($t(193) = 4.59, p < 0.001, d = 0.69$).

Zur Erfassung der individuellen Sicht der Studierenden hinsichtlich zentraler Belastungsmomente wurde mit einem offenen Frageformat gearbeitet. 193 der 204 befragten Lehramtsstudierenden (94.6 %) haben Angaben zu jenen Aspekten gemacht, die sie im relevanten Semester (SoSe 2020) aus ihrer individuellen Sicht als besonders belastend wahrgenommen haben. Die Daten wurden inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) unter Berücksichtigung eines deduktiv-induktiven Vorgehens ausgewertet und kodiert, wobei ein konsensuelles Verfahren zur Sicherung der Güte zur Anwendung kam. Das generierte Kategoriensystem findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Kategoriensystem – wahrgenommene Stressoren von Lehramtsstudierenden im Sommersemester 2020

Oberkategorie (Codings insgesamt)	Kategorie	Coding	Anzahl der Codings
Institutionelle Faktoren (234)	Studien- und/oder Lehrorganisation	Es wird eine Aussage über die Organisation des Semesters und der Lehrveranstaltungen getätigt (z. B. Präsenz- vs. Onlinesemester, Struktur und Abläufe der Lehrveranstaltungen usw.).	90
	Studienanforderungen	Es wird eine Aussage über hohe Anforderungen der Lehrveranstaltungen und Prüfungen getätigt.	79
	Betreuung durch Dozent*innen	Es wird eine Aussage über die Betreuung durch Dozent*innen getätigt, die als schwierig oder wenig verlässlich empfunden wurde.	33
	Ungewissheit über den Studienverlauf	Es wird eine Aussage über die Ungewissheit beispielsweise in Bezug auf Termine und den weiteren Studienverlauf getätigt.	23
	Homelearning	Es wird eine Aussage über die fehlende räumliche Trennung des privaten Kontextes und des universitären Arbeitens getätigt.	9
Individuelle Faktoren und Rahmenbedingungen (133)	Soziale Kontakte	Es wird eine Aussage über die fehlende Interaktion mit anderen Personen (z. B. Freunde, Familie, Kommiliton*innen) getätigt.	41
	Selbstorganisation	Es wird eine Aussage über die Schwierigkeit/Herausforderung des „sich selbst Organisierens“ mit Blick auf das Studium getätigt.	37
	Betreuung von Kindern und/oder Angehörigen	Es wird eine Aussage über die Betreuung von Kindern oder anderen Angehörigen getätigt.	17
	Finanzielle Situation	Es wird eine Aussage über eine erschwerte finanzielle Situation getätigt.	9
	Weitere individuelle Kontexte	Einzelnennungen, beispielsweise zu Erkrankungen, Schwangerschaft oder Umzug	29

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass insgesamt 63.8 Prozent, also 234 der 367 bestehenden Codings institutionellen Aspekten zugeordnet werden können.

Demnach identifizieren die befragten Studierenden am häufigsten *institutionelle Faktoren* als wahrgenommene Stressoren. Als zentrale Dimensionen erweisen sich aus Sicht der Studierenden auch im „digitalen Semester“ organisationale Fragen des Studiums (90 Nennungen) insbesondere auch mit Blick auf die Mikroebene, d.h. auf die innere Struktur der Lehrveranstaltungen, sowie die Anforderungen des Studiums (74 Nennungen).

Hinsichtlich des ersten Aspekts lassen sich die Nennungen differenzieren zwischen Stressoren auf der Makroebene, die sich auf die generelle Gestaltung des Online-Semesters beziehen, sowie Stressoren auf der Mikroebene, hier insbesondere die uneinheitliche mediale Umsetzung der Lehrveranstaltungen und eine ungenügende Struktur innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen. So wurde es beispielsweise als „[...] belastend [empfundene,] sich für jeden Kurs [in neue] [...] Programme einzuarbeiten.“ (Case 315). Zeitgleich ist den Nennungen (18 von 94) zu entnehmen, dass während des Online-Semesters das Selbststudium als Lernform und damit die eigenständige Bearbeitung von Aufgaben als belastend empfunden wurde.

Neben diesen zentralen organisationalen Aspekten nahmen die Studierenden die Studienanforderungen als belastend wahr (79 Nennungen). Hierbei wird primär auf eine gestiegene Stoffmenge verwiesen und die damit in Verbindung stehende „[...] Arbeitslast [, die als] [...] wesentlich höher, als in der Präsenzlehre [wahrgenommen wurde].“ (Case 475). 14 der 79 Nennungen beinhalten einen direkten Vergleich zu normalen Semestern, für welche die Studienanforderungen als geringer eingeschätzt wurden.

Schließlich identifizieren die Befragten eine unzureichende Betreuung durch die Dozent*innen als belastend (33 Nennungen). Hierbei wurden neben bestehenden Kommunikationsproblemen ebenso die fehlende Unterstützung durch die Dozent*innen benannt: „Die Lehrenden haben uns ins kalte Wasser geschmissen und uns mit Aufgaben bombardiert [sic].“ (Case 324).

Weniger zentral erweisen sich als potenzielle Stressoren Aspekte, die sehr spezifisch mit dem Studieren unter der Corona-Pandemie diskutiert werden, wie die fehlende räumliche Trennung zwischen Studieren und privaten Kontexten (9 der 234 Nennungen) oder mögliche gestiegene Unsicherheit über den weiteren Studienverlauf und damit fehlende Planungssicherheit (23 der 234 Nennungen).

133 der 367 Nennungen (36.2 %) beziehen sich demgegenüber auf *individuelle Faktoren*. Hier zeigen sich aus Sicht der Studierenden mit 41 Nennungen fehlende soziale Kontakte als ein wesentlicher Stressor. Dabei wird in 24 Nennungen explizit auf das studentische Umfeld abgestellt, d.h., es wird auf Kommiliton*innen oder Dozent*innen verwiesen, z.B. Case 215: „Ich habe es als Belastung empfunden, dass ich mit meinen Kommilitonen nicht persönlich sprechen konnte und die sozialen Interaktionen fehlten.“

Zudem zeigen sich mit 37 Nennungen die geforderte Selbstorganisation für Studium und Alltag als belastungsinduzierend. Benannt werden die eigenständige Zeiteinteil-

lung sowie eine fehlende Alltagsstruktur, wie die folgende Aussage verdeutlicht: „Meine Lernzeit selbstständig einteilen und einhalten zu müssen. Viele meiner Seminare sind ohne Anwesenheit gewesen und die Leistung wurde durch Aufgaben erbracht. So fiel die Struktur durch Seminare auch weg.“ (Case 188).

Obwohl im Pandemiediskurs häufig erörtert, zeigen sich als weniger dominant zum einen die Betreuung von Kindern und Angehörigen mit 17 Nennungen. Dies lässt sich an dieser Stelle gegebenenfalls mit dem geringen Anteil an Studierenden mit Kindern in der Stichprobe erklären (11.8% der Befragten). 58 Prozent der Studierenden mit Kindern nehmen letztlich die Betreuung ihrer Kinder in der Pandemie als belastend war. Zum anderen werden mit nur 9 Nennungen auf finanzielle Schwierigkeiten verwiesen, die von den Studierenden als belastend wahrgenommen werden.

Allerdings verweisen 29 der 133 Nennungen (21.8%) in dieser Oberkategorie auf höchst individuelle Belastungsfaktoren im persönlichen Leben; hierzu zählen beispielsweise Erkrankungen, Schwangerschaft oder Umzug.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden besonders häufig auf institutionelle Faktoren in ihren Aussagen verweisen, die als belastend empfunden werden. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bspw. bei Herbst et al. (2016, S. 31) oder Kuhlee (2012/2020, S. 306). Dabei werden nur bedingt Kategorien hervorgehoben, die sich als besonders pandemie-spezifisch zeigen. Die identifizierten Oberkategorien für die Stressoren mit Blick auf die institutionelle Ebene scheinen jene Felder zu sein (Kapitel 2), die auch in Nicht-Pandemie-Kontexten zentral sind.

5. Zum Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie — Analyse der Prädiktoren des Belastungserlebens

Ein Ziel des explorativen Erhebungsansatzes war es zu prüfen, welche Einflussfaktoren sich empirisch gesichert als Prädiktoren für das Belastungserleben identifizieren lassen. Die Auswahl der potenziellen Prädiktoren erfolgte anhand theoretischer Überlegungen vor dem Hintergrund des dargestellten Forschungsstandes und der spezifischen Diskurse im Kontext der Pandemie. Die Analyse erfolgte regressionsanalytisch mit dem Belastungserleben als zu erklärende Variable.

Für die Erfassung der institutionellen Rahmenbedingungen einerseits sowie der individuellen Dispositionen und Kontextbedingungen als mögliche Prädiktoren wurden getestete Skalen eingesetzt (zur Skalendokumentation vgl. Tabelle 2). Als weitere potenzielle Prädiktoren für die individuelle Dimension wurden die Variablen Kinder und Nebenbeschäftigung erfasst. Für die institutionelle Dimension die Variable subjektiver Workload (Herbst et al., 2016).

Tabelle 2: Skalendokumentation – Skala, Quelle, Beispielitem und Cronbachs α

Skala	Anzahl Items	Quelle	Beispielitem	Cronbachs α
Belastungserleben ^a (PSQ)	20	Fliege et al. (2001)	Ich fühle mich angespannt.	0.85
Resilienz ^b (RES)	10	Sarubin et al. (2015)	Ich neige dazu mich nach Krankheit, Verletzungen oder anderen Missgeschicken wieder gut zu erholen.	0.86
Allgemeine Selbstwirksamkeit ^b (ASW)	10	Schwarzer & Jerusalem (1999)	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	0.87
Zeitmanagement in Lernkontexten ^b (ZEITM)	4	Boerner et al. (2005)	Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.	0.88
Vernetzung und Austausch Studienkolleg*innen ^b (STK)	4		Ich vergleiche meine Vorlesungsmitschriften mit denen meiner Studienkolleg*innen.	0.83
Misserfolgsangst bei Aufgabenbearbeitung ^b (MEA)	4	Adaption von Hodapp, Laux & Spielberger (1982)	Wenn im Studium eine Aufgabe erledigt werden muss, mache ich mir Sorgen, ob ich alles schaffe.	0.91
Studienanforderungen ^c (SA)	3	Adaption und Erweiterung von Hillebrecht (2019)	Das Anforderungsniveau des Studiums ist für mich passend (recodiert).	0.82
Zeitliche Organisation und Bewältigbarkeit des Studiums ^c (ZOB)	5		Das Studium lässt sich kurzfristig (d. h. innerhalb des aktuellen Semesters) gut organisieren und mit dem Privatleben vereinbaren.	0.85
Kommunikation von Studienanforderungen und Terminen ^c (KOM)	5		Die Termine im Studium sind transparent.	0.87

Anmerkungen: Option a: 1 = „fast nie“, 2 = „manchmal“, 3 = „häufig“, 4 = „meistens“; b: sechsstufige Likert-Skala (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“); c: vierstufige Likert-Skala (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“)

Damit eine genaue Betrachtung individueller und institutioneller Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden vorgenommen werden kann, fanden drei Modelle Anwendung:

Im Modell (1) wurde auf individuelle potenzielle Prädiktoren, d. h. individuelle Dispositionen und Kontextbedingungen abgestellt. Hierzu gehörten: Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASW), Resilienz (RES), Misserfolgsangst bei der Aufgabenbearbeitung (MEA), Strategien zum Zeitmanagement in Lernkontexten (ZEITM), die Vernetzung und der Austausch mit den Studienkolleg*innen (STK) sowie die Nebentätigkeit (NT) und das Vorhandensein von Kindern (K).

Im Modell (2) wurden als institutionelle Prädiktoren die Studienanforderungen (SA), die Kommunikation der Studienanforderung und Termine (KOM), die zeitliche

Organisation und Bewältigbarkeit des Studiums (ZOB) sowie die Kommunikation von Studienanforderungen und Terminen (KOM) und das Workload (WL) berücksichtigt.

Im Modell (3) schließlich erfolgte die Zusammenführung der Prädiktoren des ersten und zweiten Modells, und damit der individuellen Dispositionen und Kontextbedingungen und der institutionellen Rahmenbedingungen als potenzielle Prädiktoren für das Belastungserleben. Die drei Modellstrukturen inklusive des Gesamtmodells werden in Tabelle 3 berichtet.

Tabelle 3: Ergebnisse der explorativen Regressionsanalyse

UV	AV PSQ-Wert (Modell 1)			AV PSQ-Wert (Modell 2)			AV PSQ-Wert (Gesamtmodell)		
	stand. Beta	t	sign. $p <$	stand. Beta	t	sign. $p <$	stand. Beta	t	sign. $p <$
ASW	-0.16	-1.66	0.10				-0.03	-0.39	0.70
RES	-0.13	-1.39	0.17				-0.15	-2.02	0.05
MEA	0.39	5.93	0.001				0.25	4.43	0.001
ZEITM	0.02	0.33	0.75				0.04	0.83	0.41
STK	-0.03	-0.56	0.58				0.01	0.12	0.91
NT	0.02	0.32	0.75				0.06	1.12	0.26
K	-0.14	-2.21	0.03				-0.06	-1.12	0.26
SA				0.15	2.12	0.05	0.10	1.44	0.15
KOM				-0.04	-0.60	0.55	-0.03	-0.48	0.64
WL				0.21	3.75	0.001	0.18	3.43	0.001
ZOB				-0.46	-6.18	0.001	-0.40	-5.51	0.001
n / korr. R ²	204 / 0.27			204 / 0.41			204 / 0.51		

Anmerkungen: Verfahren Einschluss; AV = abhängige Variablen; UV = unabhängige Variablen; n = Anzahl der gültigen Fälle; korrigiertes R² = Maß der Modellgüte; K: 1 = mit Kindern, 2 = ohne Kinder; WL: 1 = 1–10 h, 2 = 11–20 h, 3 = 21–30 h, 4 = 31–40 h, 5 = 40–50 h, 6 = größer 50 h; NT: 1 = mit Nebenbeschäftigung, 2 = ohne Nebenbeschäftigung.

In allen drei Fällen handelt es sich um signifikante Modelle; die Varianzaufklärung des dritten Modells ist dabei mit 51 Prozent am höchsten ($F(11.192) = 19.82$, $p < 0.001$; korr. R² = 0.51). Der Variance-Inflation-Factor (VIF) für die unabhängigen Variablen liegen im Gesamtmodell zwischen 1.06 und 2.54, womit Multikollinearität auszuschließen ist (Chatterjee & Hadi, 2006, S. 288). Als statistisch signifikante Prädiktoren für das Belastungserleben in diesem Modell lassen sich entsprechend mit dem Workload (WL) der Studierenden (stand. $\beta = 0.18$, kleiner bis mittlerer Effekt) sowie mit der zeitlichen Organisation und Bewältigbarkeit des Studiums (ZOB) (stand. $\beta = -0.40$, mittlerer Effekt) zwei institutionell bestimmte Faktoren als Prädiktoren identifizieren. Als statistisch signifikante individuelle Prädiktoren für das Belastungserleben können die Ausprägung der Resilienz (stand. $\beta = -0.15$) und der Misserfolgsangst (stand. $\beta = 0.25$) bei den Studierenden identifiziert werden, mit einer kleinen bis mittleren Effektstärke (Cohen, 1988, S. 79f.).

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse deuten demnach an, dass resiliente Studierende eine geringeres subjektives Belastungserleben aufweisen. Gründe hierfür können sein, dass stärker resiliente Studierende die Fähigkeit besitzen, konstruktiv mit Belastungen umzugehen und demnach ein geringeres subjektives Belastungserleben aufzeigen (Görich, 2019; Sarubin et al., 2015, S. 114; Tietjen, Obst & Kötter, 2020, S. 163). Ebenso erweist sich die Misserfolgsangst bei der Aufgabenbearbeitung als signifikanter Prädiktor. Demnach steigt das subjektive Belastungserleben der Studierenden mit der Befürchtung, den Leistungsanforderungen des Studiums nicht gerecht zu werden (Jerusalem, 1990, S. 41; Turiaux & Krinner, 2014, S. 23f.). Den größten Einfluss hat der Prädiktor ‚Zeitliche Organisation und Bewältigbarkeit des Studiums‘. Demnach weisen jene Studierende, die das Studium als zeitlich gut organisiert und damit bewältigbar einschätzen, ein geringeres subjektives Belastungserleben auf. Dieses Ergebnis ist bezugnehmend auf die Forschung in der Arbeitspsychologie durchaus als theoriekonform zu bezeichnen (Carlson, Grzywacz & Kacmar, 2010). Auch der subjektive Workload zeigt sich als signifikanter Prädiktor für das Belastungserleben. Die vieldiskutierten Studienanforderungen selbst, stellen im Gesamtmodell jedoch letztlich keinen signifikanten Prädiktor für das subjektive Belastungserleben der Studierenden dar, wenn sie sich auch im Modell (2) als signifikant zeigten. Vermutet werden kann, dass die individuellen Dispositionen hier relativierend wirken.

Auffällig ist hier einmal mehr, dass die auch im Pandemiekontext in der öffentlichen Diskussion vielfach herangezogenen Determinanten Kinder (K) und Erwerbstätigkeit (NT) im Gesamtmodell keinen signifikanten Erklärungsbeitrag für das Belastungserleben der Studierenden leisten. Ebenso wenig erweisen sich die, insbesondere im Pandemiekontext diskutierte Relevanz von Vernetzung und Austausch der Studienkolleg*innen (STK) oder die Kommunikation von Anforderungen und Terminen (KOM) als signifikante Erklärungsvariablen. Letzterer Aspekt wird auch von den hier befragten Studierenden in der offenen Frage nach Stressoren nur bedingt reflektiert (Kategorie Unsicherheit im Studienverlauf). Der Aspekt der sozialen Kontakte wird zwar von den Studierenden zentral diskutiert. Dies allerdings eher im Sinne genereller sozialer Interaktionen, weniger in Bezug auf das Studium und der gemeinsamen Arbeit zu den Studieninhalten, wie in der Skala STK abgebildet.

Insgesamt ist zu erkennen, dass zwar institutionelle Faktoren einen wesentlichen Erklärungsbeitrag zum Belastungserleben leisten. Dass sich aber vor allem jene individuellen Dispositionen, die auch als individuelle Ressourcen zu interpretieren sind, als statistisch signifikante Prädiktoren für das subjektive Belastungserleben der Studierenden zeigen.

6. Zum Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie – Gruppenspezifische Differenzen

Die generierten Daten zum Belastungserleben deuten nicht nur auf ein eher hohes durchschnittliches Belastungserleben der Studierenden, sondern mit Blick auf die Standardabweichung insbesondere auf merkbliche Differenzen hinsichtlich dieses Erlebens zwischen den Studierenden (PSQ-Wert = 0.53, $SD = 0.2$). Den vieldiskutierten ‚Durchschnittstudierenden‘ scheint es auch hinsichtlich des Belastungserlebens nicht zu geben. Zur weiteren Prüfung dieses Aspekts wurden in Anlehnung an die Untersuchungen von bspw. Bergdahl und Bergdahl (2002) und Kocalevent, Hinz, Brähler und Klapp (2011) Gruppen gebildet. Für die Bestimmung der Intervallgrenzen, erfolgt die Adaption der 0.5 SD-Regel von Norman, Sloan und Wyrwich (2003). Infolgedessen können drei Gruppen von Studierenden wie folgt definiert werden:

Gruppe 1: $0 \leq \text{PSQ-Wert} < 0.43$	geringes subjektives Belastungserleben
Gruppe 2: $0.43 \leq \text{PSQ-Wert} \leq 0.63$	mittleres subjektives Belastungserleben
Gruppe 3: $0.63 < \text{PSQ-Wert} \leq 1$	erhöhtes subjektives Belastungserleben

Die drei Gruppen weisen jeweils eine ähnliche Gruppengröße auf. Zur Analyse der Gruppenunterschiede findet die einfaktorielte Varianzanalyse (ANOVA) Anwendung. Geprüft wurden sowohl der PSQ-Wert als auch alle potenziellen Prädiktoren, wie sie in die Untersuchung Eingang fanden (zu den Ergebnissen vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Ergebnisse der einfaktorielten Varianzanalyse (ANOVA)

	Gruppe 1 (n = 64)		Gruppe 2 (n = 76)		Gruppe 3 (n = 64)		$p <$	ω^2
	MW	SD	MW	SD	MW	SD		
PSQ^a	0.30	0.08	0.54	0.06	0.76	0.09	0.001	0.85
ASW^b	4.24	0.53	4.09	0.72	3.62	0.72	0.001	0.13
RES^b	4.47	0.60	4.21	0.72	3.79	0.84	0.001	0.11
MEA^b	3.16	1.35	3.41	1.36	4.70	1.05	0.001	0.24
ZEITM^b	3.24	1.24	3.41	1.44	3.45	1.54	n. s.	
STK^b	4.40	1.19	4.36	1.09	4.27	1.31	n. s.	
SA^c	1.84	0.64	2.16	0.62	2.56	0.62	0.001	0.16
KOM^c	2.78	0.69	2.55	0.77	2.24	0.69	0.001	0.08
ZOB^c	2.94	0.68	2.55	0.59	2.05	0.57	0.001	0.24

Anmerkungen: Option a: 1 = „fast nie“, 2 = „manchmal“, 3 = „häufig“, 4 = „meistens“; b: sechsstufige Likert-Skala (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“); c: vierstufige Likert-Skala (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“)

Für den PSQ-Wert ergab sich ein signifikanter Gruppenunterschied zwischen allen Gruppen ($F(2, 201) = 573.27$; Bonferroni-Test $p < 0.001$). Mit einem ω^2 von 0.85 liegt zudem ein großer Effekt (vgl. Cohen 1988, S. 284ff.) vor. Demnach deuten die Ergeb-

nisse an, dass sich die Gruppen deutlich in ihrem subjektiven Belastungserlebens unterscheiden. In den Ausprägungen für die zentralen individuellen Dispositionen (RES, ASW, MEA) und institutionellen Faktoren (SA, ZOS, KOM) lassen sich erwartungskonform statistisch signifikante Unterschiede in den Ausprägungen zwischen den Gruppen finden. So zeigen sich für die Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASW) signifikante Gruppenunterschiede mit einer mittleren Effektstärke ($Welch-F(2, 131.60) = 15.90$). Demnach nimmt die Allgemeine Selbstwirksamkeit der Studierenden von Gruppe zu Gruppe systematisch ab. Die Belastungsgruppe 3 unterscheidet sich hier signifikant von der Belastungsgruppe 1 und der Belastungsgruppe 2. Analoge Befunde zeigen sich für die Resilienz (RES) ($Welch-F(2, 130.38) = 13.84$). Auch hier ergeben sich signifikante Gruppenunterschiede zwischen der Gruppe 3 und 2 und der Gruppe 3 und 1. In umgekehrter Richtung gilt dies für die Ausprägung der Misserfolgsangst (MEA) der Studierenden mit einer großen Effektstärke ($Welch-F(2, 132.12) = 33.02$). Insbesondere verfügen die Studierenden der Belastungsgruppe 3 über eine signifikant höher ausgeprägte Misserfolgsangst bei der Bearbeitung von Aufgaben als die anderen beiden Gruppen. Analog zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede hinsichtlich der Variablen Studienanforderungen ($F(2, 201) = 20.64$), Kommunikation von Anforderungen und Terminen ($F(2, 201) = 9.35$) und Zeitliche Organisation und Bewältigbarkeit des Studiums ($F(2, 201) = 33.56$) mit mittleren bis großen Effektstärken.

Jedoch lassen sich zwischen den drei Gruppen keine signifikanten Unterschiede für die Variablen Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Kinder, Erwerbstätigkeit, Art des Studiengangs, Art des Lehramts und Bundesland finden. Demnach unterscheiden sich die drei Belastungsgruppen nicht bezüglich dieser Merkmalsausprägungen; sie tragen nicht zur Erklärung des Belastungserlebens bei den untersuchten Studierenden bei.

7. Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich das subjektive Belastungserleben der hier untersuchten Lehramtsstudierenden im ersten „digitalen Semester“ als eher hoch ausgeprägt zeigt, wenn auch zeitgleich eine hohe Varianz für dieses Erleben bei den Studierenden festzustellen ist. Den ‚Durchschnittstudierenden‘ mit Blick auf das Belastungserleben gibt es nicht. Die Studierenden identifizieren vor diesem Hintergrund verstärkt institutionell bedingte Rahmenbedingungen ihres Studiums als Auslöser für das Belastungserleben. Dennoch verweisen die Ergebnisse der regressionsanalytischen Untersuchungen auf die durchaus zentrale Rolle individueller Faktoren, hier insbesondere individuelle Dispositionen zur Emotions- und Handlungsregulation, wie Resilienz und Misserfolgsangst, die im Fall günstiger Ausprägungen als Ressourcen im Umgang mit möglichen Belastungen einem negativ-konnotierten Belastungserleben entgegenwirken können.

Auffällig erscheint, dass die im bildungspolitischen und öffentlichen Diskurs häufig bemühten potenziellen Stressoren, wie eine Erwerbstätigkeit oder Kinder sich nicht als erklärungsrelevant zeigen. Zudem zeigen sich typische soziodemografische Merkmals-

ausprägungen, wie das Geschlecht und die soziale Herkunft, scheinbar nicht als zentrale Einflussfaktoren.

Vor dem Hintergrund der hier generierten Ergebnisse stellt sich trotz aller Begrenzungen der Studie (z. B. Stichprobengröße) die Frage, inwiefern sich Unterstützungsangebote für Studierende einerseits stärker auf die Förderung und den Ausbau solcher individuellen Dispositionen richten können. Und inwiefern andererseits solche Unterstützungsangebote stärker für jene Studierendengruppe ausgerichtet werden können, die ein besonders hohes Belastungserleben ausweist. Hier verbindet sich der Aspekt der Unterstützung und Förderung auch mit jenem nach einer zielgruppenadäquaten Kommunikation. Denn die Studierenden mit einem besonders hohen subjektiven Belastungserleben nehmen auch die Kommunikation auf institutioneller Ebene, beispielsweise hinsichtlich der Studienanforderungen, als schlechter wahr als Studierende mit einem mittleren oder geringem subjektiven Belastungserleben.

Die Förderung und der Ausbau individueller Dispositionen erscheinen dabei nicht nur zentral für die erfolgreiche Realisation des Lehramtsstudiums, sondern auch mit Blick auf die Professionalisierung der Studierenden als Lehrpersonen selbst. Folgt man der Auffassung von Baumert und Kunter (2006, S. 504) ist die Selbstregulationsfähigkeit und „insbesondere der verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen [...] eine wichtige Komponente der allgemeinen professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften.“ Damit sind jene Dimensionen der Emotions- und Handlungsregulation angesprochen, die vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse auch in enger Verbindung mit dem Belastungserleben im Studium stehen. Es scheint demnach für Lehramtsstudierende von zweifacher Hinsicht von Bedeutung zu sein, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Emotions- und Handlungsregulation zu erwerben: für ein erfolgreiches Studium und für eine erfolgreiche spätere Lehrtätigkeit.

Literatur

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Preprints 2020*, 2020080246. <https://doi.org/10.20944/preprints202008.0246.v1>.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bauer, J. (2019). *Personale Gesundheitsressourcen in Studium und Arbeitsleben: Transaktionales Rahmenmodell und Anwendung auf das Lehramt*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26453-6>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bergdahl, J. & Bergdahl, M. (2002). Perceived stress in adults: prevalence and association of depression, anxiety and medication in a Swedish population. *Stress and Health: Jour-*

- nal of the International Society for the Investigation of Stress*, 18(5), 235–241. <https://doi.org/10.1002/smi.946>
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 82–110. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0044-0>
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H. & Beinborn, P. (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 37(1), 17–26. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.1.17>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 385(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Büttner, T. R. & Dlugosch, G. E. (2013). Stress im Studium. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 8(2), 106–111. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0369-7>
- Carlson, D. S., Grzywacz, J. G. & Kacmar, K. M. (2010). The relationship of schedule flexibility and outcomes via the work-family interface. *Journal of Managerial Psychology*, 25(4), 330–355. <https://doi.org/10.1108/02683941011035278>
- Chatterjee, S. & Hadi, A. S. (2006). *Regression analysis by example* (4th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0470055464>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Elmer, T., Mephram, K. & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), 1–22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Levenstein, S. & Klapp, B. F. (2001). Validierung des „perceived stress questionnaire“ (PSQ) an einer deutschen Stichprobe. *Diagnostica*, 47(3), 142–152. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.47.3.142> <https://doi.org/10.1007/s11553-010-0251-4>
- Frost, B. & Mierke, K. (2013). Stresserleben und Stressbewältigung bei Studierenden Funktionale und dysfunktionale Strategien und weitere Einflussvariablen. *Journal of Business and Media Psychology*, 4(1), 13–24.
- Grütmacher, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2017). *Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse*.
- Gusy, B., Lohmann, K. & Drewes, J. (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5(3), 271–275.
- Gusy, B., Wörfel, F. & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium: Eine Anwendung des Job Demands-Resources Modells. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24(1), 41–53. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000153>
- Görich, K. (2019). *Fit fürs Klassenzimmer. Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms* für Lehramtsstudierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5791>
- Herbst, U., Voeth, M., Eidhoff, A. T. & Stief, S. (2016). *Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung*. Berlin: AOK-Bundesverband.

- Hillebrecht, L. (2019). *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden Entwicklung und Validierung eines Erklärungsmodells*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1>
- Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger, C. D. (1982). Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 3(3), 169–184.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Johnson, J. V. & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336–1342. <https://doi.org/10.2105/AJPH.78.10.1336>
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kocalevent, R. D., Hinz, A., Brähler, E. & Klapp, B. F. (2011). Regionale und individuelle Faktoren von Stresserleben in Deutschland: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung mit dem Perceived Stress Questionnaire (PSQ). *Das Gesundheitswesen*, 73(12), 829–834. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1268445>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kuhlee, D. (2012/2020). Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studienverhalten. Eine empirische Studie bei Lehramtsstudierenden des Master of Education. *Das Hochschulwesen*, 60(4), 79–87. (Reprint In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (2020). Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS.)
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkmann, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Metzger, C. & Schulmeister, R. (2011). Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 68–78). Gütersloh: CHE.
- Mokgele, K. R. & Rothmann, S. (2014). A structural model of student well-being. *South African Journal of Psychology*, 44(4), 514–527. <https://doi.org/10.1177/0081246314541589>
- Niemeyer, I. (2020). Gesundheitsförderliche Ressourcen im Studium – Auswirkungen von sozialer Unterstützung und strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschule auf die Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 42(1–2), 82–103.
- Norman, G. R., Sloan, J. A. & Wyrwich, K. W. (2003). Interpretation of changes in health-related quality of life: The remarkable universality of half a standard deviation. *Medical Care*, 41(5), 582–592. <https://doi.org/10.1097/01.MLR.0000062554.74615.4C>
- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Iruirtia, M. J. & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Pfleging, S. & Gerhardt, C. (2013). Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess. *Journal of Business and Media Psychology*, 4(1), 1–12.

- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 61–78. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Sarubin, N., Gutt, D., Giegling, I., Bühner, M., Hilbert, S., Krähenmann, O., Wolf, M., Jobst, A., Sabaß, L., Rujescu, D., Falkai, P. & Padberg, A. (2015). Erste Analyse der psychometrischen Eigenschaften und Struktur der deutschsprachigen 10- und 25-Item Version der Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 23(3), 112–122. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000142>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Berlin.
- Tietjen, A. K., Obst, K-U. & Kötter, T. (2020). Mind-Body-Medizin zur Resilienzförderung im Studium – Qualitative und quantitative Evaluation eines fakultativen Lehrangebots. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 42(1–2), 162–176.
- Turiaux, J. & Krinner, C. (2014). Gestresst im Studium? Ein empirischer Vergleich Studierender verschiedener Hochschultypen und eine explorative Analyse potentieller Stressoren. *Journal of Business and Media Psychology*, 5(1), 18–28.
- van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. vollständig überarb. Aufl., S. 43–60). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_3