

Psychosoziale Gesundheit bei österreichischen Lehramtsstudierenden

Risiko- und Schutzfaktoren

Ivana Mašková¹, Gabriele Beer², Elke Poterpin³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1451>

Zusammenfassung

Lehramtsstudierende stehen bereits zu Beginn ihres Studiums vor vielfältigen Herausforderungen, die ihre psychosoziale Gesundheit beeinflussen können. In der vorliegenden Studie wird anhand des Erhebungsverfahrens Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) untersucht, welche Bewältigungsstrategien Lehramtsstudierende im ersten Studienjahr zeigen und welche Faktoren ihr Gesundheitsverhalten beeinflussen. Die Analyse von 587 Erstsemester-Studierenden in Österreich zeigen folgende Musterverteilung: 35,4 % Muster G (Gesundheit), 27,6 % Muster S (Schonung), 10,6 % Muster A (Anstrengung) und 26,4 % Muster B (Burnout). Eine multinomiale logistische Regression ergab, dass ein Hochschulabschluss der Eltern die Wahrscheinlichkeit für ein schonendes Bewältigungsverhalten (Muster S) erhöht, während die Berufswahlmotive wie fachliches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung diese Wahrscheinlichkeit senken. Zudem zeigt sich, dass Optimismus vor den Risikomustern A (Anstrengung) und B (Burnout) schützt. Die Erwartung einer geringen Studienanforderung reduziert die Zugehörigkeit zu Muster B. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen zur Förderung gesundheitsbewusster Bewältigungsstrategien bereits während der Lehramtsausbildung. Eine frühzeitige Unterstützung kann langfristige berufsbedingte Gesundheitsrisiken verringern und zur nachhaltigen Lehrergesundheit beitragen.

Stichwörter: Arbeitsbezogene Bewältigungsmuster, Lehramtsstudierende, Gesundheitsschutz

¹ Westböhmisches Universität, Pilsen, Tschechien.

E-Mail: imaskova@kps.zcu.cz

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.

E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien.

E-Mail: elke.poterpin@phwien.ac.at

1 Einleitung

Lehramtsstudierende sind bereits während ihrer Ausbildung mit hohen psychischen und sozialen Anforderungen konfrontiert. Der Übergang von der Schule zur Hochschule bringt neue Belastungen mit sich, darunter Leistungsdruck, Unsicherheiten in Bezug auf die Berufsentscheidung sowie der Aufbau neuer sozialer Netzwerke. Diese Faktoren können sich auf die psychosoziale Gesundheit und das individuelle Bewältigungsverhalten auswirken. Um die psychosoziale Belastung sowie mögliche Schutz- und Risikofaktoren im Lehramtsstudium besser zu verstehen, richtet die vorliegende Studie den Blick auf arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) bei österreichischen Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr.

Ziel der Untersuchung ist es, die Verteilung dieser Muster zu Beginn des Studiums zu erfassen und zentrale Einflussgrößen zu identifizieren, die mit gesundheitsförderlichen bzw. gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen assoziiert sind. Insbesondere wird analysiert, welche personenbezogenen Merkmale – wie Berufswahlmotive, familiärer Bildungshintergrund oder optimistische Grundeinstellungen – als Schutz- oder Risikofaktoren für die Entwicklung bestimmter Muster fungieren. Die Ergebnisse sollen ein tieferes Verständnis für die psychosoziale Ausgangslage angehender Lehrkräfte ermöglichen und eine Grundlage für weiterführende Maßnahmen zur Unterstützung dieser Zielgruppe bieten.

2 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster

Das Konzept des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM) wird mithilfe des gleichnamigen Inventars erfasst, das im Rahmen der Gesundheitsforschung von Lehrkräften entwickelt wurde. Es umfasst 11 Dimensionen, die drei Kategorien zugeordnet werden: Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen. Zur Bestimmung des individuellen Musters der (Verhaltens-)reaktionen auf beruflichen Stress ist die Analyse der Werteverteilung über alle Dimensionen hinweg erforderlich. Beispielsweise erhöht eine Kombination aus hohem Arbeitsengagement und geringer Widerstandskraft das Gesundheitsrisiko stärker als ein hohes Arbeitsengagement allein. Die Ergebnisse einer solchen Erhebung werden anhand von vier unterscheidbaren Bewältigungsmustern (G, S, A und B) interpretiert, die durch eine umfassende Clusteranalyse identifiziert wurden (Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Das Muster G (Gesundheit) bezieht sich auf einen allgemeinen guten Gesundheitszustand und eine gesundheitsfördernde Herangehensweise an die Arbeit. Personen des G-Typs zeigen ein hohes, aber nicht übermäßiges Arbeitsengagement, hohe Widerstandskraft und zahlreiche positive Emotionen. Solche Personen sind motiviert, qualitativ hochwertige arbeitsbezogene Ergebnisse zu erzielen, und können sich leicht entspannen, ohne dass Arbeitsprobleme ihre Freizeit beeinträchtigen. Das Profil eines G-Typ-Individuums ist zudem durch eine generell

positive emotionale Grundstimmung und Einstellung gekennzeichnet (Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Das Muster S (Schonung) bezieht sich auf eine Herangehensweise, die den persönlichen Einsatz und die Anstrengungen am Arbeitsplatz auf das Notwendige beschränkt. Das Arbeitsengagement der Schonungs-Typen ist sehr gering, geht jedoch mit einer recht hohen Widerstandskraft und positiven Emotionen einher. Das bedeutet, dass S-Typen zwar keine berufliche Motivation aufweisen, jedoch über effektive Bewältigungsfähigkeiten und eine relativ positive Einstellung verfügen, die eher aus außerberuflichen Quellen stammen. Besorgniserregend sind bei S-Typen nicht berufsbezogene Gesundheitsrisiken, sondern ist die fehlende berufliche Motivation (Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Das Muster A (Anstrengung) ist durch ein übermäßiges Arbeitsengagement gekennzeichnet sowie durch eine niedrige Widerstandskraft und wenig positive Emotionen. Mit anderen Worten: A-Typen verbinden übermäßiges Engagement mit einer eingeschränkten Fähigkeit, sich nach der Arbeit von beruflichen Problemen zu lösen, einer begrenzten Widerstandskraft gegenüber arbeitsbedingtem Stress und einer eher negativen emotionalen Grundstimmung. In diesem Zusammenhang scheint das hohe Arbeitsengagement nur eine minimale emotionale Belohnung zu bieten (Kieschke & Schaarschmidt, 2008). Diese Diskrepanz kann eine Person langfristig anfälliger für gesundheitliche Risiken machen, insbesondere für Herz-Kreislauf-Erkrankungen (Siegrist, 1991, zitiert nach Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Das Muster B (Burnout) ist durch ein geringes Arbeitsengagement, geringe Widerstandskraft und wenig positive Emotionen gekennzeichnet. B-Typen fühlen sich unmotiviert (bis hin zur Resignation), erleben Herausforderungen als übermäßig belastend und empfinden ein Übermaß an negativen Emotionen sowie Erschöpfung. Dieses Muster spiegelt die Symptome der späten Phasen des Burnout-Syndroms wider, wie sie von Maslach (1982, zitiert nach Schaarschmidt, 2005) beschrieben wurden. In diesem Zusammenhang kann Muster B in einigen Fällen aus Muster A hervorgehen, weist jedoch eher auf eine dispositionelle Neigung zu defensiver Bewältigung und Resignation hin, die eine Person mit an den Arbeitsplatz bringt (Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

2.1 Ausgewählte Befunde aus der Forschung über AVEM bei Studierenden

Bis heute gibt es etwa 70 Studien, die sich mit dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster speziell bei Studierenden beschäftigen. Mašková (2023) hat die Forschungsergebnisse zu den Variablen, die mit den einzelnen Mustern zusammenhängen, zusammengefasst. Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde vorgestellt, die für die vorliegende Studie besonders relevant sind.

Die Verteilung der Muster wird maßgeblich vom Geschlecht beeinflusst. Frauen in allen Studienrichtungen wurden häufiger als Männer Risikomustern zugeordnet, insbesondere

Muster A (z. B. Afshar et al., 2022). Männer hingegen wiesen eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, dem Muster S zugeordnet zu werden (z. B. Mašková et al., 2022).

Ein gesundes Muster wurde häufiger bei Studierenden beobachtet, die während des Studiums einer persönlich bedeutungsvollen beruflichen Tätigkeit nachgingen (Mašková et al., 2022), jedoch nicht in Vollzeit beschäftigt waren (Jäger, 2017). Zudem zeigten Studierende mit finanzieller Unterstützung, Eltern mit höherem sozioökonomischem Status (Afshar et al., 2022; Cramer, 2012; Rumpler, 2013) sowie einem hohen Maß an sozialer Unterstützung (z. B. Jäger, 2017) eine günstigere Musterverteilung.

Eine besonders vorteilhafte Musterverteilung wiesen Studierende auf, die sich ihrer Berufswahl sicher waren und fest planten, nach dem Studium als Lehrkraft zu arbeiten. Im Gegensatz dazu zeigten Studierende mit Unsicherheiten oder ohne die Absicht, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen, weniger günstige Profile (Rothland, 2011; Schaarschmidt, 2005). Lehramtsstudierende, die ihr vorheriges Studium nicht abgeschlossen hatten oder parallel mehrere Studiengänge belegten (Mašková et al., 2022), sowie männliche Studierende, die Lehramt als Zweitwahl gewählt hatten, wurden häufiger dem Muster B zugeordnet (Rothland, 2011).

3 Motivation der Berufswahl

Die Motivation von Lehrkräften ist ein zentrales Forschungsthema in der Bildungspsychologie, da sie sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen beeinflusst (Han & Yin, 2016). Besonders die intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 2002) trägt zur psychischen Gesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften bei. Zudem fördert sie durch qualitativ hochwertigen Unterricht die Motivation und Leistung der Schüler*innen (Bardach & Klassen, 2021).

Die Berufswahlmotivation spielt eine Schlüsselrolle in der Forschung zur Motivation von Pädagog*innen. Die mitgebrachten Motive angehender Lehrkräfte beeinflussen ihr Engagement und ihr Durchhaltevermögen (Han & Yin, 2016). Die Forschung unterscheidet drei Hauptmotive: altruistische Motive (Hilfe für Kinder und Gesellschaft), intrinsische (Freude am Unterrichten und der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammen arbeiten zu wollen) und extrinsische Motive (Nutzen außerhalb des Unterrichtens, oder der Wunsch nach beruflicher Sicherheit oder Vereinbarkeit von Familie und Beruf) (Heinz, 2015). Altruistische und intrinsische Motive stehen in Zusammenhang mit höherer pädagogischer Kompetenz, beruflichem Engagement und geringerem Burnout-Risiko (König & Rothland, 2012). Die Effekte extrinsischer Motive sind weniger eindeutig – einige Studien zeigen negative Auswirkungen wie Burnout (McLean et al., 2019), während andere neutrale oder positive Effekte nachweisen (Fokkens-Bruinsma & Carrinus, 2014).

Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Motivation für die Berufswahl mit den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern zusammenhängt. Das Ausmaß der altruistischen und intrinsischen Motivation unterschied sich insbesondere zwischen G-Typen, die eine höhere intrinsische und eine niedrigere extrinsische Motivation für die Berufswahl zeigten, und B-Typen, deren Motivation in die entgegengesetzten Richtungen verlief. (Rothland, 2011) Die

Studie von Reichl et al. (2014) verwendete den deutschen Fragebogen FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010) – denselben, der auch in dieser Untersuchung genutzt wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass ein starkes Interesse am Fach (intrinsische Motivation) die Wahrscheinlichkeit senkt, dem Muster S zugeordnet zu werden. Hingegen erhöht die Erwartung, dass das Studium leicht ist (extrinsische Motivation), die Wahrscheinlichkeit, den Mustern A oder B zugeordnet zu werden.

4 Optimismus

Der positive Einfluss von Optimismus auf die physische und psychische Gesundheit sowie das Wohlbefinden wurde seit Mitte der 1980er Jahre wiederholt nachgewiesen, als Scheier und Carver (1985) das Konzept des dispositionellen Optimismus entwickelten und den dazugehörigen Life Orientation Test (LOT) einführten. Optimismus beschreibt die generalisierte, relativ stabile Tendenz, positive Ergebnisse in wichtigen Lebensbereichen zu erwarten – im Gegensatz zum Pessimismus, der mit der Erwartung negativer Ergebnisse einhergeht (Scheier & Carver, 1985).

Optimismus ist ein wesentlicher Prädiktor für körperliche Gesundheit und steht beispielsweise in Zusammenhang mit positiven kardiovaskulären, onkologischen und immunologischen Ergebnissen (Rasmussen et al., 2009). Ebenso wirkt er sich förderlich auf die psychische Gesundheit aus, da er Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit steigert und vor Stress, Depressionen, Angststörungen sowie der Entwicklung einer posttraumatischen Belastungsstörung schützt (Gallagher et al., 2020; Rincon Uribe et al., 2022). Darüber hinaus nutzen Optimisten häufiger adaptive Bewältigungsstrategien (Nes & Segerstrom, 2006).

5 Religiosität

Generell wurde festgestellt, dass Religiosität einen positiven Einfluss auf zahlreiche Aspekte der psychischen Gesundheit hat – sowohl auf Indikatoren des Wohlbefindens wie Lebenszufriedenheit, Glück, positiven Affekt und Sinnhaftigkeit als auch auf die Reduktion von Angst- und Depressionssymptomen sowie auf ein geringeres Risiko für Substanzmissbrauch und suizidales Verhalten (z. B. Bonelli & Koenig, 2013; Hackney & Sanders, 2003).

Unter den verschiedenen Dimensionen der Religiosität hat sich insbesondere die intrinsische Religiosität – also die persönliche religiöse Überzeugung und Motivation, die sich im Bemühen äußert, den eigenen Glauben im Alltag zu leben (Koenig & Büssing, 2010) – als besonders wirksam erwiesen (z. B. Hackney & Sanders, 2003). Ihr schützender Effekt gegenüber psychischen Erkrankungen wird vermutlich durch das Erleben von Sinnhaftigkeit im Leben vermittelt (Campos et al., 2020).

6 Die Studie

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, die Verteilung arbeitsbezogener Muster bei österreichischen Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr zu analysieren und zu untersuchen, welche Variablen als Risiko- bzw. Schutzfaktoren für ungünstige Muster fungieren.

Dabei liegt der Fokus auf verschiedenen Hintergrundvariablen der Studierenden, ihrer Einstellung zum Unterrichten und zur Lehrerausbildung, ihrer Motivation für die Berufswahl, ihrem Optimismus sowie ihrer Religiosität.

Die zentralen Forschungsfragen lauten:

1. Wie sind die arbeitsbezogenen Muster bei österreichischen Lehramtsstudierenden zu Beginn ihres Studiums verteilt?
2. Welche Variablen wirken als Risikofaktoren für ungünstige Muster und welche Variablen wirken als Schutzfaktoren gegen ungünstige Muster?

6.1 Stichprobe und Datenerhebung

Erhoben wurden die Daten von Vollzeit-Studierenden des ersten Semesters zu zwei Messzeitpunkten an fünf Pädagogischen Hochschulen und einer Universität. Der erste Messzeitpunkt war Ende Oktober bis Ende November 2022, der zweite fand Ende April bis Mai 2023 für diejenigen statt, die ihr Studium erst im Sommersemester starteten. Die Grundgesamtheit besteht aus 587 vollständig ausgefüllten Fragebögen. Davon entfielen 87,2 % auf weibliche und 11,4 % auf männliche Proband*innen. 1,2 % Person gab als Geschlecht divers an.

Merkmal	<i>n</i>	%
Studiengang		
Lehramt Primarstufe	470	80,1
Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung	117	19,9
Internationale*r Student*in		
Nein	565	96,3
Ja	22	3,7
Aktuelles Lehramtstudium als bevorzugte Studienwahl		
Ja	546	93
Nein, bevorzuge ein anderes Studium	19	3,2
Nein, bevorzuge einen anderen Lehramtsstudiengang	18	3,1
Nein, bevorzuge dieses Lehramt an einer anderen Hochschule	4	0,7
Bildungsabschluss der Eltern (Sorgepersonen)		
Keiner hat einen Hochschulabschluss	347	59,1
Mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss	232	39,5
Unterkunftsart		
Haushalt der Eltern/Sorgepersonen	332	56,6

Wohnung/ Studentenwohnheim – eigenes Zimmer	188	32,0
Wohnung/Studentenwohnheim – gemeinsames Zimmer	24	4,1
Arbeit neben dem Studium		
Nur Studium	308	52,5
Arbeit als temporär/persönlich weniger wichtig betrachtet	149	25,4
Arbeit als persönlich wichtig betrachtet	110	18,7

Anmerkungen. $N = 587$. Teilnehmende, die die Frage nicht beantwortet oder eine andere Antwortoption gewählt haben, wurden in dieser Übersicht nicht berücksichtigt.

Tabelle 1: Stichprobenmerkmale

Wenn man die Geschlechterverteilung im Lehramtsstudium getrennt betrachtet, waren 91,9 % der Studierenden im Lehramt Primarstufe weiblich, 7,2 % männlich und 0,6 % divers. Im Lehramt Sekundarstufe waren 68,4 % weiblich, 28,2 % männlich und 3,4 % divers. 268 Datensätze gingen von Studierenden der PH Wien ein, 193 von jenen der KPH Wien/Niederösterreich, 6 von der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, 3 von der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, 3 von der PH Kärnten und 114 von der Universität Klagenfurt. Das durchschnittliche Alter der Befragten betrug $M = 21.29$ mit einer Standardabweichung von $SD = 4.86$. Weitere Stichprobenmerkmale sind in Tabelle 1 dargestellt.

6.2 Erhebungsinstrumente

Die interessierenden Hintergrundvariablen umfassten Geschlecht, Alter, Hochschule, Studiengang, den Status als internationale*r Student*in (Studierende, die die Staatsbürgerschaft eines Landes außerhalb Österreichs besitzen und zu Studienzwecken in Österreich sind), Bildungsabschluss der Eltern („Haben Ihre Eltern (bzw. Sorgepersonen) ein abgeschlossenes Hochschulstudium?“), die Unterkunftsart während der Semesterzeit („Wo leben Sie bzw. verbringen Sie die meiste Zeit während der Vorlesungszeit? Wohnung oder Studentenwohnheim – gemeinsames Schlafzimmer, Wohnung oder Studentenwohnheim – eigenes Schlafzimmer Im Haushalt der Eltern/Sorgepersonen“), Arbeit neben dem Studium, die Arbeitsstunden während der Semesterzeit und das verfügbare Einkommen. Es wurde erfragt, ob die Ausbildung zur Lehrperson die erste und bevorzugte Wahl war und darüber hinaus noch mit der Frage „Wie sicher sind Sie, dass der Lehrerberuf der richtige Beruf für Sie ist?“ nach der Sicherheit darüber gefragt, inwiefern der Lehrerberuf der richtige Beruf ist. Die Items waren auf einer fünfteiligen Likert-Skala (1 = sehr unsicher; 5 = sehr sicher) zu beurteilen.

Das persönlichkeitspsychologische Instrumentarium AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster) (Schaarschmidt & Fischer, 2001) setzt sich aus elf Subskalen mit je sechs Items zusammen, die auf einer fünfteiligen Likertskala (5 = trifft völlig zu, 1 = trifft überhaupt nicht zu) zu bewerten sind. (1) Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, (2) Beruflicher Ehrgeiz, (3) Verausgabungsbereitschaft, (4) Perfektionsstreben, (5) Distanzierungsfähigkeit, (6) Resignationstendenz bei Misserfolgen, (7) Offensive Problembewältigung, (8) Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, (9) Erfolgserleben im Beruf, (10) Lebenszufriedenheit, (11) Erleben sozialer Unterstützung. Mittels eines diskriminanzanalytischen Verfahrens wird auf Basis dieser elf

Faktoren die Musterzuteilung berechnet. Das Erhebungsinstrument wies eine hohe interne Konsistenz auf. Die Cronbachs Alpha-Werte für alle Skalen lagen in dieser Forschungsstudie zwischen 0.71 und 0.84.

Die Motivation zur Wahl der Lehrerbildung wurde mit dem 33-Item Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA, Pohlmann & Möller, 2010) erfasst. Die Items fallen in sechs Skalen, davon drei, die sich auf intrinsische Motive beziehen: Pädagogisches Interesse (z. B. „... ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite“), fachspezifisches Interesse (z. B. „... ich viel in meinen Fächern dazu lernen möchte“) und Fähigkeitsüberzeugung (z. B. „... ich denke, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer sein werde“). Die anderen drei Skalen beziehen sich auf extrinsische Motive: Nützlichkeit (z. B. „... ich in keinem anderen Beruf so viel Ferien habe wie im Lehrerberuf“), geringe Schwierigkeit (z. B. „... das Studium nicht so anstrengend ist“), und soziale Einflüsse (z. B. „... mir in der Familie nahegelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen“). Die Cronbachs Alpha-Werte für alle Skalen in dieser Studie lagen zwischen 0.75 und 0.84, was auf eine hohe interne Konsistenz hindeutet. Die Religiosität wurde mit der intrinsischen Religiositätsskala des Duke University Religion Index gemessen. Die verwendete deutsche Adaptation basiert auf der Arbeit von Lee und Baumann (2013). Die interne Konsistenz der Skala war exzellent, mit einem Cronbachs Alpha-Wert von 0.92.

Optimismus wurde mit einem überarbeiteten Life Orientation Test (LOT-R) von Scheier et al. (1994) erhoben. Die deutsche Adaptation stammt von Glaesmer et al. (2008). Der Cronbachs Alpha-Wert lag bei 0.74, was auf eine ausreichende interne Konsistenz hindeutet.

7 Ergebnisse

Mithilfe des von Schaarschmidt und Fischer (2001) bereitgestellten Algorithmus wurde für jede*n Teilnehmer*in eines der vier AVEM-Muster zugeordnet. Mittelwerte und Standardabweichungen wurden für kontinuierliche Variablen berechnet (siehe Tabelle 2), ebenso wie die Korrelationen zwischen relevanten Variablen (siehe Tabelle 3 im Anhang).

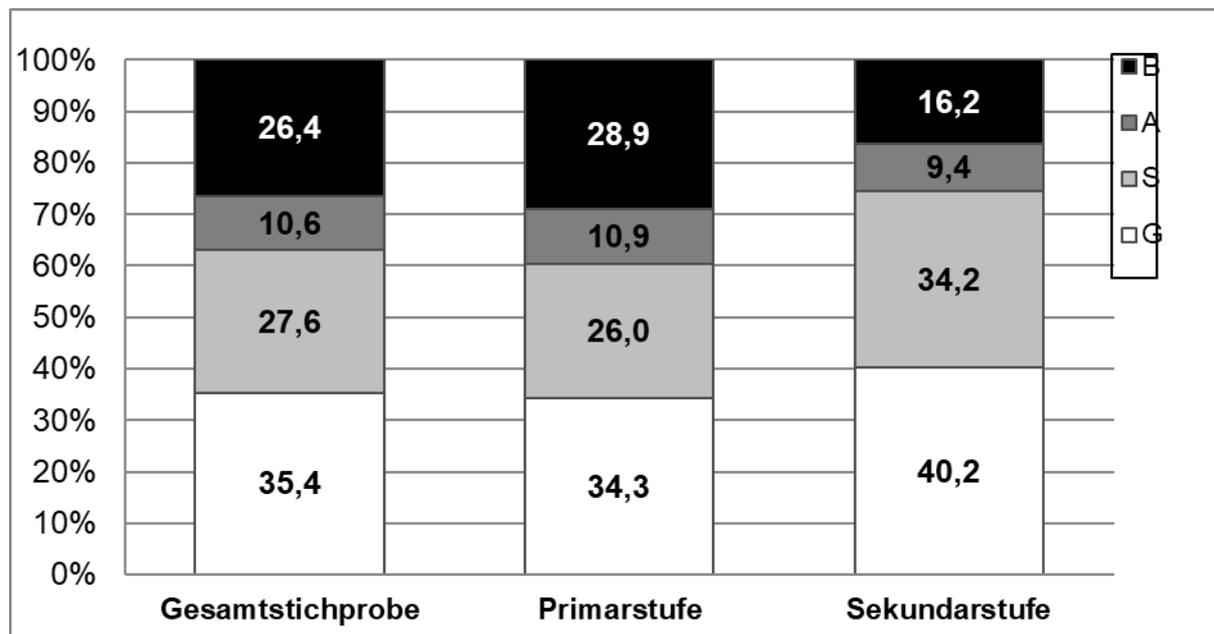
	<i>M</i>	<i>SD</i>
Arbeitsstunden pro Woche	11.27	6.63
Verfügbares Einkommen (EUR)	307.93	329.38
Entscheidungssicherheit über Lehrerberuf	4.15	0.77
Optimismus	3.68	0.62
Religiosität	2.30	1.26
Pädagogisches Interesse	3.73	0.36
Fachliches Interesse	3.38	0.52
Fähigkeitsüberzeugung	3.30	0.49
Nützlichkeit	2.82	0.58
Geringe Schwierigkeit	1.62	0.55
Soziale Einflüsse	2.45	0.72
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	2.44	0.72

Beruflicher Ehrgeiz	3.39	0.77
Verausgabungsbereitschaft	2.80	0.74
Perfektionsstreben	3.53	0.76
Distanzierungsfähigkeit	2.99	0.71
Resignationstendenz	2.82	0.78
Offensive Problembewältigung	3.62	0.66
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	3.45	0.69
Erfolgs erleben im Beruf	3.66	0.78
Lebenszufriedenheit	3.69	0.77
Erleben sozialer Unterstützung	4.17	0.68

Anmerkung. Alle Items (exkl. Arbeitsstudenden pro Woche und Verfügbares Einkommen) wurden auf einer 5-Punkte-Likert-Skala bewertet

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für kontinuierliche Variablen

Die Ergebnisse der Musterzuordnung zeigen, dass 35,4 % der Befragten dem Muster G (Gesundheit) zugeordnet wurden, 27,6 % dem Muster S (Schonung), 10,6 % dem Muster A (Anstrengung) und 26,4 % dem Muster B (Burnout). Die Musterzuordnung für die Gesamtstichprobe sowie getrennt für Studierende der Primar- und Sekundarstufe ist Abbildung 1 zu entnehmen.



Anmerkung. N Gesamtstichprobe = 587, N Primarstufe = 470, N Sekundarstufe = 117.

Abbildung 1: Die Musterzuordnung in der Gesamtstichprobe und nach Studiengang getrennt

Die Vorhersagekraft der ausgewählten Variablen für die Zuordnung zu unterschiedlichen arbeitsbezogenen Mustern wurde mithilfe einer multinomialen logistischen Regression untersucht. Konkret wurden zwei aufeinanderfolgende multinomiale logistische Regressionsanalysen durchgeführt, wobei das G-Muster als Referenzgruppe diente. Dabei interessierte zum einen die Vorhersagefähigkeit der ausgewählten Variablen (Geschlecht, Alter, Status als internationale*r Studierende*r, Bildungsabschluss der Eltern, Unterkunftsart, Arbeit neben dem Studium, Arbeitsstunden, verfügbares Einkommen, Lehramt als bevorzugte Studienwahl,

Entscheidungssicherheit über Lehrerberuf, Variablen der Motivation, Optimismus und Religiosität (Modell 1) und zum anderen die spezifische Rolle des Studiengangs, das im zweiten Schritt in die Analyse aufgenommen wurde (Modell 2).

Der Likelihood-Ratio-Test zeigte eine statistische Signifikanz sowohl im ersten Modell, $\chi^2(57) = 153.948, p < .001$, als auch im zweiten Modell, das den Studiengang einbezog, $\chi^2(60) = 162.156, p < .001$. Der Vergleich der Likelihood-Ratios zwischen Modell 2 und Modell 1 ergab eine signifikante Verbesserung der Vorhersage der AVEM-Zuordnung mit $\Delta\chi^2(3) = 8.208, p < .05$. Dies deutet darauf hin, dass die Rolle des Studiengangs spezifisch für die Musterzuordnung ist und ihr Einfluss nicht vollständig durch die anderen Variablen erklärt werden kann. Für das vollständige Modell 2 (einschließlich Studiengang), betrug der Nagelkerke R^2 -Koeffizient .57, was auf eine moderate bis starke Erklärungskraft des Modells hindeutet.

Die Ergebnisse bezüglich der prädiktiven Werte der Variablen im vollständigen Modell zeigen, dass Studierende, deren Eltern oder Sorgepersonen einen Hochschulabschluss hatten, mit höherer Wahrscheinlichkeit dem Muster S als dem Muster G zugeordnet wurden – im Vergleich zu Studierenden, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben ($b = 1.05, p < .05$). Ein höheres fachliches Interesse ($b = -1.67, p < .001$) sowie eine stärkere Fähigkeitsüberzeugung ($b = -1.40, p < .05$) verringerten hingegen die Wahrscheinlichkeit, dem Muster S zugeordnet zu werden. Optimismus senkte die Wahrscheinlichkeit der Zuordnung zum Muster A ($b = -1.85, p < .001$) sowie zum Muster B ($b = -2.44, p < .001$). Interessanterweise wurden auch Personen, die sich für das Lehramtsstudium aufgrund einer als geringer wahrgenommenen Schwierigkeit entschieden hatten, mit höherer Wahrscheinlichkeit dem Muster G als dem Muster B zugeordnet ($b = -1.02, p < .05$).

Zudem wurde bestätigt, dass Studierende der Primarstufe mit höherer Wahrscheinlichkeit dem Muster B als dem Muster G zugeordnet werden – im Vergleich zu Studierenden der Sekundarstufe ($b = 1.77, p < .05$).

Genauere Ergebnisse der multinomialen logistischen Regression sind im Anhang zu finden.

8 Diskussion

Im Vergleich zu den Ergebnissen von 2003 (Schaarschmidt & Fischer, 2008) zeigt sich für die österreichischen Lehramtsstudierenden der vorliegenden Studie eine Verschiebung der Musterzugehörigkeit im Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM). Der Anteil der Studierenden mit dem Schonmuster (Muster S) sank von 42 % auf heute 27,6 %, während die Zugehörigkeit zum Gesundheitstyp stieg um 16 % auf mehr als 35 % anstieg, was als positive Entwicklung zu bewerten ist. Nahezu unverändert blieben jedoch die Anteile der Studierenden mit den Risikomustern A (10,6 %) und B (26,4 %).

Trotz des erfreulichen Anstiegs Studierender mit gesundem Muster (eingeleitete und umgesetzten Maßnahmen könnten Wirkung gezeigt haben), bedarf es weiterhin einer gezielten hochschulischen Auseinandersetzung mit jenen 37 % der Studienanfänger*innen, die einem der beiden Risikomuster angehören sowie mit jenen, die dem Schonmuster zuzuordnen

sind. Es stehen nicht nur das individuelle Wohlbefinden und Gesundheit jeder einzelnen angehenden Lehrperson auf dem Spiel, sondern auch der langfristige Verbleib professionell ausgebildeter Kräfte im Bildungssystem, die Qualität der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie weitreichende gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Konsequenzen. Hochschulen sind daher gefordert, gezielte Maßnahmen zu ergreifen, um Schutzfaktoren zu stärken und Risikofaktoren zu minimieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die Schutzfunktion einer optimistischen Einstellung gegenüber den ungesunden Mustern. Pessimismus hingegen wurde in einer Stichprobe deutscher und österreichischer Studierender verschiedener Fachrichtungen mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für das Muster A in Verbindung gebracht (Awenius, 2019). Studierende mit einer optimistischen Grundhaltung neigen dazu, Herausforderungen als überwindbar zu betrachten und nutzen adaptive Bewältigungsstrategien. Hochschulen können durch resilienzfördernde persönlichkeitsbildende Maßnahmen, wie Coaching- und Reflexionsangeboten sowie psychologischen Beratungsstellen, dazu beitragen, dass Studierende eine konstruktive und lösungsorientierte Einstellung entwickeln sowie Emotionsregulationsstrategien und Copingstrategien erlernen (Poterpin, 2018; 2020a; 2020b; 2024).

Während sich die Befunde zum Optimismus eindeutig darstellen, zeigen sich im Bereich der Berufswahlmotivation widersprüchliche Ergebnisse. Wie bereits in der Studie von Reichl et al. (2014) zu deutschen Lehramtsstudierenden zeigte sich auch in unserer Untersuchung, dass eine intrinsische Motivation – insbesondere die Entscheidung für das Lehramtsstudium aus fachspezifischem Interesse – mit einer höheren Wahrscheinlichkeit für die Zugehörigkeit zum Muster G im Vergleich zu Muster S verbunden war. Im Gegensatz dazu erhöhte die Wahl des Lehramtsstudiums mit der Erwartung, es sei wenig anspruchsvoll, das Risiko für die Risikomuster A und B (Reichl et al., 2014). Eine mögliche Erklärung ist, dass eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der tatsächlichen Studienrealität zu Überforderung und negativen Bewältigungsstrategien führen kann. Interessanterweise zeigte sich bei österreichischen Lehramtsstudierenden, dass diese Art der Motivation eine Schutzwirkung gegen das Muster B hatte. Eine mögliche Erklärung könnte im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit liegen: Die Wahl eines als bewältigbar empfundenen Studiengangs könnte eine schützende Funktion haben. Zudem neigen Studierende der Primarstufe eher zum Muster B als jene der Sekundarstufe, was auf eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung hindeuten könnte.

Da die Berufswahlmotivation einen wesentlichen Schutz- oder Risikofaktor darstellt, sind Hochschulen auch in Bezug darauf gefordert, Maßnahmen zu setzen. Keller-Schneider (2011) verweist darauf, dass deutlich ausgeprägte intrinsische und tätigkeitsbezogene Motive günstige Voraussetzungen für die Erreichung von Zielen sind und zwar generell (Deci & Ryan, 1993) aber auch berufsspezifisch (Brühwiler, 2001; Lipowsky, 2003; Mayr, 2009) und dass in der Berufswahl intrinsisch motivierte Lehrpersonen zufriedener sind und beim Berufseinstieg weniger Probleme haben als geringer intrinsisch motivierte Lehrpersonen (Martin & Steffgen, 2002). Studierende mit einer intrinsisch motivierten Studienwahl zeigen tendenziell günstigere Bewältigungsstrategien und eine höhere Belastbarkeit (Mašková, 2023). Daher scheint es

sinnvoll, bereits in der Studieneingangs- und Orientierungsphase die Reflexion der Motive anzuregen und deren Zusammenhänge mit gesundheitspsychologischen Erkenntnissen zu diskutieren. Ein Bewusstsein für das fachspezifische Interesse, den Wunsch nach Wissensvermittlung und Entwicklung sowie das Engagement für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann die Studienentscheidung bestärken. Gleichzeitig könnte die Reflexion weniger gesundheitsförderlicher extrinsischer Motive wie vermeintlicher beruflicher Komfort oder geringe Studienanforderungen zu einer fundierten Entscheidungsfindung beitragen.

Die Sinnstiftung im Studium und im Beruf ist von hoher Bedeutung für das psychische Wohlbefinden. Studierende, die tieferen Sinn in ihrem zukünftigen Beruf sehen, zeigen eine höhere intrinsische Motivation und eine größere Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen (Weinstein et al., 2012). Hochschulen können die berufsbezogene Sinnstiftung durch praxisnahe Reflexionsphasen und persönlichkeitsbildende Angebote unterstützen. Die Studie verweist zudem auf Religiosität als potenziellen Schutzfaktor, da religiöse Überzeugungen oft soziale Unterstützung, Coping-Strategien und Sinnstiftung bieten. Hochschulen könnten diese Schutzfaktoren durch das Schaffen interkultureller und interreligiöser Dialogräume indirekt stärken, zur sozialen Eingebundenheit beitragen und gleichzeitig nicht-religiöse Formen der Sinnfindung unterstützen.

In der Datenanalyse zeigt sich, dass Lehramtsstudierende, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, überzufällig dem Schonungsmusters S zuzuordnen sind. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Kinder hochgebildeter und finanziell abgesicherter Eltern eine geringere Arbeitsmotivation entwickeln, da sie statusbedingt weniger eigene Anstrengung für ihren Lebensweg als notwendig erachten als andere. Es wäre aber auch denkbar, dass die Kinder bildungs- und leistungsorientierter Akademikereltern die Schattenseiten solcher Karrieremodelle sehr klar erkennen – wie z.B. wenig Zeit für Kinder und Familie, Freizeit, Sport und Freunde – und aus diesem Grunde eine distanzierte Haltung zum Leistungs-/Karrieredenken einnehmen. Stattdessen schöpfen sie ihre Lebensfreude stärker aus Sozial- und Freizeitaktivitäten. Ein dritter Erklärungsansatz setzt am Modell des sozialen Aufstiegs an (Spiegler, 2015). Denn Bildung eröffnet eine geeignete Möglichkeit zu sozialem Aufstieg, der Lehrberuf bietet hierfür einen bewährten Rahmen. Gerade Studierende aus einem nicht-akademischen Elternhaus könnten aus dieser Motivlage heraus mehr Anstrengung und Ehrgeiz zeigen als Studierende mit höherem sozioökonomischem Status.

Folgende hochschulische Maßnahmen erscheinen zusammengefasst zielführend, um eine Stärkung der Schutzfaktoren und eine Reduktion der Risikofaktoren anzuregen: eine fundierte, realistische Studien- und Berufsberatung, die die Anforderungen verdeutlicht, sowie eine reflektierte Auseinandersetzung mit Stärken, Motiven und Einstellungen. Zudem sind Maßnahmen zur Förderung von Engagement, Sinnstiftung, Resilienz, Optimismus und adaptiven Bewältigungsstrategien erforderlich. Niedrigschwellige psychosoziale Unterstützungsangebote, sowohl individuell als auch systemisch, stellen eine sinnvolle Investition dar. Durch diese Maßnahmen können Hochschulen dazu beitragen, dass Studierende besser auf die Herausfor-

derungen des Studiums und des zukünftigen Berufs vorbereitet sind und ein gesundes, nachhaltiges Arbeitsverhalten entwickeln.

Limitation: Die vorliegenden Daten stammen hauptsächlich von zwei Hochschulen innerhalb eines Verbunds (Nord-Ost), sodass die Stichprobe nicht als repräsentativ betrachtet werden kann. Eine weitere Einschränkung dieser Studie ist das Fehlen einer Korrektur des Alpha-Levels für Mehrfachtests bei der Interpretation der logistischen Regression. Dies kann zu einem erhöhten Risiko eines Fehlers 1. Art führen, also zu einer fälschlichen Ablehnung von Nullhypothesen. Bei der Interpretation der gefundenen statistischen Zusammenhänge muss dieser Faktor daher berücksichtigt werden. Zudem basiert die Studie auf einem Querschnittsdesign, das in der Arbeitsgesundheitspsychologie häufig verwendet wird. In diesem Design werden die untersuchten Konzepte oft als „Prädiktoren“ und „Auswirkungen“ dargestellt, obwohl keine kausalen Zusammenhänge nachgewiesen werden können (Taris et al., 2021). Diese methodische Einschränkung ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

Literatur

- Afshar, K., Wiese, B., Stiel, S., Schneider, N., & Engel, B. (2022). Perceived stress and study-related behavior and experience patterns of medical students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education, 22*(1), 122. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03182-4>
- Awenius, L.-F. O. (2019). *Gesundheitsrelevante Arbeitsmuster als Bewältigungsversuch von frühen maladaptiven Schemata bei österreichischen und deutschen Studierenden in der EmAd-Phase*. [Master's Thesis, University of Klagenfurt]. <https://netlibrary.aau.at/obvuklhs/content/titleinfo/5336559/full.pdf>
- Bardach, L., & Klassen, R. M. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist, 56*(4), 283–297. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799>
- Bonelli, R. M., & Koenig, H. G. (2013). Mental disorders, religion and spirituality 1990 to 2010: A systematic evidence-based review. *Journal of Religion and Health, 52*, 657–673. <https://doi.org/10.1007/s10943-013-9691-4>
- Campos, J., Bredemeier, J., & Trentini, C. (2020). Meaning in life as a mediator of the relationship between intrinsic religiosity and depression symptoms. *Trends in Psychology, 28*(4), 560–568. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00036-0>
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Klinkhardt
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research, 65*, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>

- Gallagher, M. W., Long, L. J., & Phillips, C. A. (2020). Hope, optimism, self-efficacy, and posttraumatic stress disorder: A meta-analytic review of the protective effects of positive expectancies. *Journal of Clinical Psychology, 76*(3), 329–355.
<https://doi.org/10.1002/jclp.22882>
- Glaesmer, H., Hoyer, J., Klotsche, J., & Herzberg, P. Y. (2008). Die deutsche version des Life-Orientation-Tests (LOT-R) zum dispositionellen Optimismus und Pessimismus. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 16*(1), 26-31. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.16.1.26>
- Hackney, C. H., & Sanders, G. S. (2003). Religiosity and mental health: A meta-analysis of recent studies. *Journal for the Scientific Study of Religion, 42*(1), 43–55.
<https://doi.org/10.1111/1468-5906.t01-1-00160>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education, 3*(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation, 21*(3), 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Jäger, T. (2017). *Instrumente des Human Resources Management unter besonderer Berücksichtigung von Copingstrategien im Rahmen von berufsbegleitenden Entwicklungsmaßnahmen*. [Doctoral Dissertation, University of Sopron]. <http://doktori.uni-sopron.hu/id/eprint/622/1/Dissert%C3%A1ci%C3%B3-Tina%20Jager.pdf>
- Keller-Schneider, Manuela (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4*(2), 157–185. <https://doi.org/10.25656/01:14719>
- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction, 18*, 429–437.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.005>
- Koenig, H. G., & Büssing, A. (2010). The Duke University Religion Index (DUREL): A five-item measure for use in epidemiological studies. *Religions, 1*(1), 78–85. <https://doi.org/10.3390/rel1010078>
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 289–315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Lee, E., & Baumann, K. (2013). German psychiatrists' observation and interpretation of religiosity/spirituality. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 2013*. Article 280168. <https://doi.org/10.1155/2013/280168>
- Mašková, I. (2023). Work-related coping behaviour and experience patterns in university students: A review of 20 years of research. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1062749.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1062749>
- Mašková, I., Mägdefrau, J., & Nohavová, A. (2022). Work-related coping behaviour and experience patterns, career choice motivation, and motivational regulation of first-year teacher education students – Evidence from Germany and the Czech Republic. *Teaching and Teacher Education, 109*, 103560. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103560>
- McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education, 85*(1), 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>

- Nes, L. S., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 235–251.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_3
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Poterpin, E. (2018). Optimismus – naiv oder notwendig für den Lehrer*innenberuf? *Zum Optimismus von Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien*. In C. Fridrich et al. (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10*. LIT.
- Poterpin, E. (2020a). Emotionsregulation und Ressourcenstärkung. In R. Potzmann et al. (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven: Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung*. LIT.
- Poterpin, E. (2020b). Achtsamkeitsbasierte Förderung der emotionalen Balance von Lehramtsstudierenden. In M. Krämer et al. (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XIII*. Shaker Verlag.
- Poterpin, E. (2024). Möglichkeiten der Emotionsregulation für den Erhalt der Gesundheit und zur Burnout-Prävention von Lehrkräften. In Lengauer-Baumkirchner, C. et al. (Hrsg.), *Gesundheitskompetenz in der Schule* (93–107). Hepi – Zentrum für Persönlichkeitsbildung, PH Oberösterreich.
- Rasmussen, H. N., Scheier, M. F., & Greenhouse, J. B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(3), 239–256.
<https://doi.org/10.1007/s12160-009-9111-x>
- Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002>
- Rincon Uribe, F. A., Neira Espejo, C. A., & Pedroso, J. D. S. (2022). The role of optimism in adolescent mental health: A systematic review. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 815–845.
<https://doi.org/10.1007/s10902-021-00425-x>
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 179–197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Rumpler, M. (2013). *Burnoutrisiko bei österreichischen Lehramtsstudierenden in Zusammenhang mit studienrelevanten Merkmalen und der Wahrnehmung von Belastungen*. [Master's Thesis, University of Vienna]. <https://doi.org/10.25365/thesis.29129>
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. (2005). Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt (Ed.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (pp. 41–71). Beltz
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247.
<https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test.

Journal of Personality and Social Psychology, 67(6), 1063–1078.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>

Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Beltz Juventa.

Taris, T. W., Kessler, S. R., & Kelloway, E. K. (2021). Strategies addressing the limitations of cross-sectional designs in occupational health psychology: What they are good for (and what not). *Work & Stress*, 35(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/02678373.2021.1888561>

Weinstein, N., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2012). A self-determination perspective on the creation and internalization of personal meanings and life goals. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 81–106). Routledge.

Anhang

	PI	FI	FÜ	NÜ	GS	SE	OPT	RE L	BA	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LZ
PI																		
FI	.26 ***																	
F Ü	.33 ***	.37 ***																
N Ü	-.07	.04	.00															
G S	- .11 **	-.03	-.07	.34 ***														
SE	-.01	.08	.10 *	.36 ***	.24 ***													
O PT	.22 ***	.21 ***	.20 ***	-.02	.02	- .17 ***												
R EL	.09 *	.01	.05	.01	.00	.11 *	.06											
B A	.17 ***	.25 ***	.09 *	- .11 *	-.06	.10 *	.02	.10 *										
B E	.07	.28 ***	.19 ***	.12 **	.08	.18 ***	.11 **	.13 **	.45 ***									
V B	.07	.15 ***	.23 ***	-.04	-.02	.11 **	- .13 **	.03	.41 ***	.40 ***								
PS	.12 **	.22 ***	.27 ***	.10 *	.00	.13 **	-.04	.09 *	.30 ***	.38 ***	.56 ***							
D F	- .14 **	-.04	-.05	.15 ***	.06	-.05	.17 ***	- .01	-.25 ***	-.18 ***	-.47 ***	-.33 ***						
R T	- .08 *	- .11 **	- .16 ***	.15	.10 *	.14 ***	- .46 ***	.00	-.05	-.06	.19 ***	.15 ***	- .29 ***					
O P	.20 ***	.29 ***	.32 ***	-.03	-.03	-.02	.47 ***	.06	.19 ***	.30 ***	.21 ***	.30 ***	.02	- .50 ***				
IR	.09 *	.15 ***	.23 ***	.02	-.05	-.02	.31 ***	.00	.05	.01	- .12 **	.03	.20 ***	- .46 ***	.36 ***			
EE	.21 ***	.14 ***	.27 ***	.00	-.04	.02	.39 ***	.02	.08	.22 ***	.17 ***	.16 ***	.02	- .21 ***	.32 ***	.21 ***		
LZ	.16 ***	.18 ***	.20 ***	.00	.00	- .08 *	.68 ***	.02	.06	.12 **	- .11 **	.05	.20 ***	- .43 ***	.47 ***	.34 ***	.45 ***	

S	.23	.08	.14	.07	-	-.03	.37	-	-.01	.02	-	.06	.07	-	.22	.19	.33	.47
U	***	*	***		.11		***	.01			.12			.21	***	***	***	***
					**						**			***				***

Anmerkung. N = 587. PI = Pädagogisches Interesse, FI = Fachspezifisches Interesse, FÜ = Fachüberzeugung, NÜ = Nützlichkeit, GS = Geringe Schwierigkeit, SE = Soziale Einflüsse, OPT = Optimismus, REL = Religiosität, BA = Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, BE = Beruflicher Ehrgeiz, VB = Verausgabungsbereitschaft, PS = Perfektionsstreben, DF = Distanzierungsfähigkeit, RT = Resignationstendenz, OP = Offensive Problembewältigung, IR = Innere Ruhe/Ausgeglichenheit, EE = Erfolgserleben im Beruf, LZ = Lebenszufriedenheit, SU = Erleben sozialer Unterstützung

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 3: Korrelationsmatrix

Variable	Model 1				Model 2			
	B	SE	OR	95% CI für OR	B	SE	OR	95% CI für OR
S								
Konstante	9,04**	3,53			9,11*	3,53		
Geschlecht ^a	-0,38	0,74	0,68	[0,16, 2,88]	-0,40	0,75	0,67	[0,15, 2,93]
Alter	0,12	0,09	1,13	[0,95, 1,34]	0,12	0,09	1,13	[0,95, 1,34]
Internationale*r Student*in ^b	-1,72	1,48	0,18	[0,01, 3,27]	-1,93	1,53	0,15	[0,01, 2,92]
Bildungsabschluss der Eltern ^c	1,04*	0,48	2,83	[1,11, 7,17]	1,05*	0,48	2,86	[1,12, 7,29]
Unterkunftsart: Elternhaus ^d	1,40	1,26	4,04	[0,34, 47,88]	1,38	1,27	3,99	[0,33, 47,96]
Unterkunftsart: Wohnung/Heim – eigenes Schlafzimmer ^e	1,17	1,32	3,23	[0,24, 42,80]	1,19	1,32	3,28	[0,25, 43,96]
Arbeit neben dem Studium ^f	-0,38	0,44	0,69	[0,29, 1,63]	-0,37	0,44	0,69	[0,29, 1,64]
Arbeitsstunden	0,06	0,05	1,06	[0,96, 1,17]	0,06	0,05	1,06	[0,96, 1,17]
Verfügbares Einkommen	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]
Lehramt als bevorzugte Studienwahl ^g	-0,05	1,03	0,95	[0,13, 7,13]	0,01	1,07	1,01	[0,12, 8,30]
Entscheidungssicherheit über Lehrerberuf	0,32	0,30	1,38	[0,76, 2,48]	0,29	0,30	1,34	[0,74, 2,41]
Optimismus	-0,24	0,45	0,78	[0,33, 1,89]	-0,20	0,45	0,82	[0,34, 2,00]
Religiosität	-0,14	0,19	0,87	[0,59, 1,27]	-0,13	0,19	0,88	[0,60, 1,28]
Nützlichkeit	0,51	0,46	1,66	[0,68, 4,06]	0,43	0,46	1,53	[0,63, 3,75]
Pädagogisches Interesse	-0,53	0,73	0,59	[0,14, 2,45]	-0,47	0,74	0,63	[0,15, 2,68]
Fähigkeitsüberzeugung	-1,37*	0,57	0,25	[0,08, 0,78]	-1,40*	0,58	0,25	[0,08, 0,76]
Soziale Einflüsse	-0,63	0,37	0,53	[0,26, 1,10]	-0,59	0,37	0,55	[0,27, 1,14]

Geringe Schwierigkeit	-0,74	0,41	0,48	[0,21, 1,07]	-0,69	0,42	0,50	[0,22, 1,15]
Fachliches Interesse	-1,63 ***	0,48	0,20	[0,08, 0,50]	-1,67 ***	0,49	0,19	[0,07, 0,49]
Studiengang					-0,22	0,59	0,81	[0,25, 2,58]

Model 1

Model 2

Variable	B	SE	OR	95% CI für OR	Model 2			
					B	SE	OR	95% CI für OR
A Konstante	-26,76	5917,96			-26,51 **	6031,81		
Geschlecht ^a	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Alter	0,04	0,13	1,04	[0,81, 1,35]	0,04	0,13	1,04	[0,80, 1,35]
Internationale*r Student*in ^b	0,01	1,67	1,01	[0,04, 26,98]	-0,06	1,67	0,94	[0,04, 24,59]
Bildungsabschluss der Eltern ^c	0,98	0,63	2,67	[0,77, 9,25]	0,94	0,64	2,55	[0,73, 8,89]
Unterkunftsart: Elternhaus ^d	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Unterkunftsart: Wohnung/Heim – eigenes Schlafzimmer ^e	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Arbeit neben dem Studium ^f	-0,42	0,59	0,66	[0,21, 2,08]	-0,45	0,60	0,64	[0,20, 2,06]
Arbeitsstunden	0,02	0,06	1,02	[0,90, 1,16]	0,03	0,07	1,03	[0,90, 1,17]
Verfügbares Einkommen	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]
Lehramt als bevorzugte Studienwahl ^g	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Entscheidungssicherheit über Lehrerberuf	0,22	0,39	1,24	[0,58, 2,65]	0,20	0,39	1,22	[0,57, 2,61]
Optimismus	-1,85 ***	0,57	0,16	[0,05, 0,48]	-1,85 **	0,58	0,16	[0,05, 0,49]
Religiosität	0,00	0,23	1,00	[0,63, 1,58]	-0,01	0,23	0,99	[0,62, 1,56]
Nützlichkeit	-0,15	0,57	0,86	[0,28, 2,63]	-0,12	0,59	0,89	[0,28, 2,80]
Pädagogisches Interesse	-1,28	1,09	0,28	[0,03, 2,34]	-1,18	1,16	0,31	[0,03, 2,97]
Fähigkeitsüberzeugung	-0,73	0,82	0,48	[0,10, 2,42]	-0,79	0,83	0,45	[0,09, 2,29]
Soziale Einflüsse	0,25	0,48	1,29	[0,50, 3,31]	0,25	0,48	1,29	[0,50, 3,31]
Geringe Schwierigkeit	0,07	0,55	1,07	[0,37, 3,14]	0,04	0,58	1,04	[0,33, 3,23]

Fachliches Interesse	0,69	0,80	1,99	[0,42, 9,54]	0,67	0,80	1,95	[0,40, 9,45]
Studiengang					0,00	0,92	1,00	[0,16, 6,10]

Model 1				Model 2				
Variable	B	SE	OR	95% CI für OR	B	SE	OR	95% CI für OR
B Konstante	17,22 ***	3,92			17,96	4,02		
Geschlecht ^a	-0,43	0,86	0,65	[0,12, 3,48]	-0,16	0,91	0,85	[0,14, 5,09]
Alter	-0,04	0,11	0,97	[0,78, 1,19]	-0,08	0,11	0,92	[0,74, 1,14]
Internationale*r Student*in ^b	0,59	1,12	1,81	[0,20, 16,26]	0,46	1,12	1,59	[0,18, 14,23]
Bildungsabschluss der Eltern ^c	0,74	0,51	2,11	[0,77, 5,72]	0,69	0,53	2,00	[0,71, 5,59]
Unterkunftsart: Elternhaus ^d	0,02	1,08	1,02	[0,12, 8,49]	0,10	1,10	1,10	[0,13, 9,57]
Unterkunftsart: Wohnung/Heim – eigenes Schlafzimmer ^e	1,17	1,15	3,24	[0,34, 30,65]	1,37	1,18	3,94	[0,39, 39,48]
Arbeit neben dem Studium ^f	-0,39	0,47	0,67	[0,27, 1,68]	-0,36	0,47	0,69	[0,28, 1,75]
Arbeitsstunden	0,06	0,05	1,06	[0,96, 1,17]	0,06	0,05	1,07	[0,97, 1,18]
Verfügbares Einkommen	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]
Lehramt als bevorzugte Studienwahl ^g	0,12	0,97	1,13	[0,17, 7,59]	-0,50	1,07	0,60	[0,07, 4,88]
Entscheidungssicherheit über Lehrerberuf	0,12	0,31	1,12	[0,61, 2,07]	0,23	0,32	1,25	[0,67, 2,34]
Optimismus	-2,37 ***	0,49	0,09	[0,04, 0,24]	-2,44 ***	0,50	0,09	[0,03, 0,23]
Religiosität	0,20	0,20	1,22	[0,83, 1,80]	0,22	0,20	1,25	[0,84, 1,86]
Nützlichkeit	0,18	0,46	1,19	[0,49, 2,94]	0,51	0,49	1,67	[0,64, 4,35]
Pädagogisches Interesse	-0,40	0,79	0,67	[0,14, 3,13]	-0,94	0,82	0,39	[0,08, 1,96]
Fähigkeitsüberzeugung	-1,47*	0,61	0,23	[0,07, 0,75]	-1,44	0,61	0,24	[0,07, 0,78]
Soziale Einflüsse	0,09	0,37	1,09	[0,53, 2,23]	-0,01	0,37	0,99	[0,48, 2,03]
Geringe Schwierigkeit	-0,77	0,41	0,47	[0,21, 1,04]	-	0,44	0,36	[0,15, 0,85]
Fachliches Interesse	-0,81	0,52	0,44	[0,16, 1,22]	-0,69	0,53	0,50	[0,18, 1,42]
Studiengang					1,77*	0,80	5,85	[1,22, 28,08]

Anmerkungen. Typ G wird als Referenzkategorie verwendet.

^a 0 = weiblich, 1 = männlich. ^b 0 = nein, 1 = ja. ^c 0 = keiner der Eltern hat einen Hochschulabschluss, 1 = mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss. ^d 0 = Wohnung oder Studentenwohnheim –

gemeinsames Schlafzimmer, 1 = Haushalt der Eltern/Sorgepersonen. ^e 0 = Wohnung oder Studentenwohnheim – gemeinsames Schlafzimmer, 1 = Wohnung oder Studentenwohnheim – eigenes Schlafzimmer. ^f 0 = kein persönlich wichtiger Job (durch die Zusammenführung der Optionen „Nur Studium“ und „Arbeit als temporär/persönlich weniger wichtig betrachtet“ erstellt), 1 = persönlich wichtiger Job. ^g 0 = aktuelles Lehramtstudium als nicht bevorzugte Studienwahl, 1 = Aktuelles Lehramtstudium als bevorzugte Studienwahl.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 4: Ergebnisse der multinomialen logistischen Regression