

Elke Döring-Seipel / Heinrich Dauber

Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen¹

Zusammenfassung

Persönliche Kompetenzen und konstruktive Verarbeitung von Anforderungen helfen Lehrerinnen und Lehrern, gesund zu bleiben. In einer Studie wurden 1000 Lehrerinnen und Lehrer mit gutem, respektive schlechtem Gesundheitszustand befragt. Es zeigte sich, dass sich gesunde von kranken Lehrkräften weniger hinsichtlich der objektiven Tätigkeitsmerkmale und der schulischen Rahmenbedingungen, unter denen sie arbeiten, unterscheiden. Der deutliche Unterschied liegt hingegen in der Art und Weise, wie sie mit beruflichen Anforderungen umgehen. Besonders wichtig sind persönliche und soziale Ressourcen, auf die Lehrkräfte für die Bewältigung von Anforderungen zurückgreifen können.

What keeps teachers healthy – the importance of resources, subjective assessment and handling of stress for teachers' well-being.

Abstract

Personal skills and the constructive handling of demands help teachers to stay healthy. 1000 teachers in good as well as feeble health were interviewed in a study. The results showed that healthy teachers did not differ significantly from sick teachers with regard to their actual job characteristics and working conditions in school. However, the most significant difference lies in the way teachers deal with job demands. Personal and social resources which teachers can rely on for coping with certain requirements have turned out to be especially important.

Die Berufsgruppe der Lehrer ist in den letzten zehn Jahren zunehmend in den Blickpunkt des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses gerückt. Insbesondere die hohe Prävalenzrate psychischer Erkrankungen, die in den meisten Statistiken als häufigste Ursache für Berufsunfähigkeit und Frühpensionierung von Lehrern genannt wird, wirft die Frage auf, ob Lehrer besonderen psychischen Gesundheitsrisiken ausgesetzt sind oder anders formuliert, ob unsere Gesellschaft Lehrern Arbeitsbedingungen zumutet, die als gesundheitsschädlich eingestuft werden müssen und damit gleichzeitig unseren Kindern Lehrer zumutet, die chronisch überlastet und überfordert sind und alles andere als ein Modell für ein gelingendes und erfülltes Berufsleben bieten.

Eine wachsende Zahl von Untersuchungen zur Lehrerbelastung und Lehrgesundheit versucht Antworten auf diese Fragen zu finden, die sich drei verschiedenen Perspektiven zuordnen lassen.

1. Lehrerbelastungsforschung – Perspektiven

1.1 Perspektive I: Risikofaktorenmodell – Analyse von krankmachenden Arbeitsbedingungen

Studien zur Lehrerbelastung konzentrierten sich zunächst auf die Identifikation von berufsspezifischen Belastungsfaktoren und versuchten diejenigen Aspekte der Lehrertätigkeit und der schulischen Arbeitsbedingungen herauszufiltern, die zu einer hohen Beanspruchung von Lehrkräften führen, um diese dann zur Entstehung von Stress- und Überforderungsreaktionen und zur Herausbildung von (psychischen) Krankheiten in Beziehung zu setzen.

Die Befunde sind relativ eindeutig:

Schwierige Schüler, die die Lehrkräfte durch Disziplinlosigkeit, mangelnde Lernmotivation und Leistungsbereitschaft permanent fordern, große Klassen und hohe Pflichtstundendeputate bilden die Trias von einander in ihrer Wirkung aufschaukelnden

Faktoren, die in verschiedenen Untersuchungen als Hauptbelastungsfaktoren von befragten Lehrkräften immer wieder benannt werden (vgl. Schaarschmidt, 2004; Dauber / Vollstädt, 2004). Zusammen mit sozial-kommunikativen Anforderungen (Interaktionen mit Eltern, Kollegen, Schulleitung) und physikalischen Stressoren (Lärm) bilden diese Faktoren eine Anforderungsstruktur, die die Bewältigungsmöglichkeiten stark strapaziert und auf lange Sicht die psychische Gesundheit der Betroffenen gefährdet (vgl. Wegner, Berger, Krause / Baur, 2004; Hillert / Schmitz, 2004).

Mit einer spezifischen Form der psychischen Erkrankung von Berufsgruppen, deren Tätigkeit durch ein hohes Maß an professionellen sozialen Interaktionen gekennzeichnet ist, beschäftigt sich die Burnout-Forschung. Der Begriff wurde ursprünglich zur Beschreibung eines berufsbedingten Erschöpfungssyndroms von im engeren Sinne helfenden Berufen, wie z. B. Pflegepersonal, geprägt. Inzwischen wurde er auf andere Berufsgruppen mit hohem sozialem, nicht primär helfenden Interaktionsaufwand – z. B. den Lehrerberuf, ausgedehnt und führte zur Erforschung von Bedingungskonstellationen, die Burnoutprozesse bei Lehrkräften auslösen und befördern (Schaarschmidt, 2004 a; Schmitz, 2004, Schröder, 2006; Buchwald / Hobfoll, 2004; Enzmann / Kleiber, 1989; Barth, 1992).

Bei aller Problematik des Burnoutkonzepts (vgl. z. B. Sosnowski, 2007) führte dies zu einer Erweiterung des Forschungsfeldes, bei der die Konzentration auf externe Belastungsfaktoren und krankmachende Bedingungen zugunsten einer Konzeption aufgegeben wurde, die die Person des Lehrers einbezog und nach personalen Voraussetzungen und Vulnerabilitätsfaktoren fragte, die einen Einfluss auf Stressanfälligkeit und Erkrankungsrisiko nehmen.

1.2 Perspektive II: die transaktionale Perspektive – vom Opfer zum Mitgestalter

Doch ermöglichte erst die Übertragung von transaktionalen Modellen auf Fragestellungen der Lehrerbelastungsforschung, Umwelтанforderungen und Personfaktoren systematisch aufeinander zu beziehen und schärfte den Blick für die Bedeutung subjektiver Verarbeitungs- und Bewältigungsweisen, die zwischen objektiven Anforderungen, Belastungen und der Entstehung von Krankheitsrisiken vermitteln (z. B. van Dick. / Wagner, 2001; van Dick / Stegmann, 2004). Transaktionale Modelle gehen davon aus, dass objektive Situationen auf der Basis von persönlichen Einstellungen, Kompetenzen und Dispositionen verarbeitet und in eine subjektive Situationsauffassung und –bewertung transformiert werden. Erst die subjektiv aufgeladene, interpretierte Situation determiniert die individuelle Stress- oder Belastungsreaktion und löst in der Folge Bewältigungsbemühungen aus. Bewältigungshandlungen, die in Abhängigkeit von Situationseinschätzungen und aktuell verfügbaren Kompetenzen gewählt werden, verändern wiederum Situations- und Personparameter und schaffen auf diese Weise eine neue Ausgangslage. Diese Konzeption führt zu einer neuen Sichtweise von Lehrerbelastung, bei der die Frage nach den krankmachenden Bedingungen ergänzt wird durch die Suche nach spezifischen Formen des Umgangs mit beruflichen Anforderungen und Belastungen, die stressinduzierend und –verstärkend oder aber stressreduzierend wirken. Damit rücken die Ressourcen und Bewältigungspotenziale in den Fokus, die Einfluss auf die Entstehung und den Verlauf von Stressprozessen nehmen.

1.3 Perspektive III: salutogenetische Perspektive – gesunderhaltende statt krankmachende Faktoren

Eine weitere Akzentverschiebung ergibt sich aus einer salutogenetischen Sichtweise (Antonovsky, 1979), die der einseitigen Konzentration auf Krankheit und krankmachende Faktoren die Suche nach Bedingungen für Gesundheit entgegensetzt und danach fragt, welche Ressourcen und Widerstandsfaktoren es ermöglichen, trotz hoher Anforderungen und belastender Lebensumstände gesund zu bleiben. Empirisch qualifizierten sich bisher im Rahmen von Untersuchungen zur Lehrergesundheit vor allem Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. Schmitz / Schwarzer, 2000), Ungewissheitstoleranz (z. B.

König / Dalbert, 2004), die Balance von Engagement und Distanzierungsfähigkeit (Schaarschmidt / Fischer 1996; Klusmann / Kunter / Trautwein / Baumert, 2006) und Beziehungskompetenz (Unterbrink et al., 2010), als Widerstandsressourcen, die offenbar geeignet sind, eine schleichende Aushöhlung zu verhindern und das Risiko für Burnout-Prozesse zu reduzieren.

Unter Berücksichtigung der drei geschilderten Perspektiven lässt sich der aktuelle Erkenntnisstand der Forschung zu Lehrerbelastrung und Lehrergesundheit folgendermaßen zusammenfassen: Betrachtet man zunächst die objektiven Arbeitsbedingungen, -strukturen und -situationen, mit denen Lehrer im Rahmen ihrer Tätigkeit konfrontiert werden, so lassen sich eine Reihe von berufsspezifischen Belastungsfaktoren spezifizieren, von denen offenbar ein gewisses gesundheitliches Gefährdungspotenzial ausgeht. Dieses lässt sich jedoch nicht im Sinne eines schlichten Umweltdeterminismus auf die Formel reduzieren: schulische Arbeitsbedingungen = Stressoren, die ein chronisch erhöhtes Stressniveau induzieren, das wiederum die Gesundheit schädigt. Vielmehr scheint es in starkem Maße von der Person des Lehrers/der Lehrerin mit ihren individuellen Ressourcen und Kompetenzen, ihren subjektiven Bewertungs- und Verarbeitungsweisen abzuhängen, ob die berufliche Anforderungssituation zu einer chronischen Stressbelastung führt oder aber ohne nennenswerte gesundheitliche Einschränkungen konstruktiv bewältigt werden kann.

Die Identifikation von hilfreichen Verarbeitungsweisen, von Schutzfaktoren und Widerstandsressourcen erscheint damit als wichtige Forschungsaufgabe, die Anhaltspunkte für die Entwicklung von Präventions- und Interventionsstrategien liefern könnte.

2. Überblick über die vorliegende Untersuchung

Als theoretische Grundlage der vorliegenden Untersuchung diene ein transaktionales Anforderungs-Ressourcen Modell, das Situations- und Personparameter mit Bewertungs- und Bewältigungsformen verknüpft und zu Merkmalen und Ausprägungsgraden von Gesundheit und Krankheit in Beziehung setzt (vgl. Lantermann, Döring-Seipel, Eierdanz / Gerhold, 2009).

Im Zentrum der Untersuchung stand die Frage nach der Bedeutung von persönlichen und sozialen Ressourcen für die Erhaltung der Gesundheit, sowie eine Spezifikation der Art und Weise, wie diese Ressourcen in den Prozess der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen hineinwirken und gesundheitsstabilisierende Wirkungen entfalten.

Ein zweiter thematischer Schwerpunkt bezog sich auf den Zusammenhang von Formen des professionellen unterrichtlichen Handlungsrepertoires mit der Gesundheitssituation und der Ressourcenausstattung der untersuchten Personen. Diese bislang wenig untersuchte Beziehung von Ressourcen, Unterrichtshandeln und Gesundheit könnte z. B. Informationen darüber liefern, ob die Realisierung verschiedener Formen des Unterrichtens an spezifische ressourcielle Voraussetzungen gebunden ist und ob – wie die Burnout Forschung nahe legen würde – ein starkes soziales Engagement für Schüler auf lange Sicht mit einem erhöhten Risiko für psychische Erschöpfungszustände einhergeht.

2.1 Beschreibung der Stichprobe

Über eine große private Krankenversicherung (DEBEKA) wurden im Januar 2008 insgesamt 3000 Fragebögen an berufstätige Lehrerinnen und Lehrer versandt, die das 50. Lebensjahr überschritten hatten (jeweils 1500 Versicherte mit gutem bzw. schlechtem Gesundheitszustand, operationalisiert über die der Krankenkasse entstandenen Krankheitskosten innerhalb des Referenzjahres 2006). 404 Personen der Gruppe mit geringen Krankheitskosten und 628 Personen der Gruppe mit hohen Krankheitskosten füllten den Fragebogen vollständig aus. Zusätzlich zu diesen beiden Gruppen wurde eine dritte Gruppe von 300 Lehrern mit gestaltpädagogischer Zusatzausbildung über den Verteiler der gestaltpädagogischen Vereinigung (GPV) angeschrieben, von denen 64 den Fragebogen beantworteten². Von den 1096 Personen (Rücklaufquote 33 %), die auswertbare Daten

lieferten, waren 688 Frauen (63 %) und 408 Männer (37 %) mit einem Altersdurchschnitt von 56 Jahren (SD = 3 Jahre) und durchschnittlich 30 Berufsjahren (SD = 6 Jahre).

2.2 Fragebogen

Der für die Untersuchung entwickelte Fragebogen erfasste neben einigen demografischen Angaben und Informationen zur familiären Situation die in Tabelle 1 aufgeführten Themenfelder.

Bei der Itemformulierung wurde auf bereits existierende Instrumente zurückgegriffen, die in Auszügen oder vollständig übernommen wurden und zum Teil durch eigens formulierte Items ergänzt wurden. Der Fragenkatalog für die Formen der Unterrichtsgestaltung und des pädagogischen Handelns wurde gänzlich neu entwickelt.

Übernommen wurden Items aus folgenden Fragebögen: berufliche Situation (König, 2003), Selbstwirksamkeit (Jerusalem / Schwarzer, 1999; Schwarzer / Schmitz, 1999), Ungewissheitstoleranz (Dalbert, 1999), Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität und Bedeutsamkeit der Arbeit (Schaarschmidt 1996, Schaarschmidt/ Kieschke, 2007), Achtsamkeit (Walach et al., 2004), Resilienz (Schumacher / Leppert / Gunzelmann / Strauß / Brähler 2004), transpersonales Vertrauen (Belschner, 2000; Albani et al., 2002), Rollenambiguität (König, 2003), soziale Ressourcen (König, 2003, van Dick, Wagner, Petzel, Lenke / Sommer, 1999; Schwarzer/ Schulz, 2000), Bewertung (Jerusalem, 1999), Kontrolliertheitserleben (Enzmann / Kleiber, 1989), Gesundheitszustand, Arbeitszufriedenheit (Altner, 2006), Depressivität (Hautzinger / Bailer, 1993), Bewältigungsstrategien (Janke, Erdmann / Kallus, 1985; Schwarzer/ Greenglass/ Taubert, 2000).

Tabelle 1: Übersicht über die Inhalte des Fragebogens

Themenfeld	Erfasste Aspekte	Itemzahl
<i>berufliche Situation</i>	Anzahl der Berufsjahre, Unterrichtsfächer, Schulform, Teil- oder Vollzeittätigkeit, durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit, Größe des Kollegiums, Unterricht an mehreren Schulen, fachfremder Unterricht, zusätzliche Funktionen, Wünsche nach Veränderungen wie z. B. Reduzierung der Stundenzahl, Wechsel der Schule oder des Tätigkeitsfeldes, Ausmaß der Rollenambiguität, Bedeutsamkeit der Arbeit	28
<i>persönliche Ressourcen</i>	allgemeine Selbstwirksamkeit und Lehrerselbstwirksamkeit, Ungewissheitstoleranz, Distanzierungsfähigkeit, Achtsamkeit, Kohärenzsinn, Resilienz, emotionale Stabilität, transpersonales Vertrauen	41
<i>soziale Ressourcen</i>	Ausmaß wahrgenommener sozialer Unterstützung spezifiziert nach verschiedenen Personen (Kollegen und Schulleitung) und Formen (emotional und instrumentell)	10
<i>Bewertungsmuster</i>	Gesamtbewertung der beruflichen Anforderungssituation aufgeschlüsselt nach den relevanten stressbezogenen Bewertungskategorien Herausforderung, Bedrohung und Verlust	9
<i>Berufliche Belastung</i>	durch schwierige Schüler, Stundenzahl, Korrekturen, Interaktionen mit Eltern, Kollegen, Schulleitung	8
<i>soziale Kontrolle</i>	Kontrolliertheitserleben: Gefühl, von den Kollegen kontrolliert zu werden, Rechtfertigungsdruck gegenüber Kollegen	3
<i>Bewältigungsstrategien</i>	aktive Bewältigung: problemlösendes Handeln, Reflexion, Suche nach sozialer Unterstützung, Lernen/Weiterbildung. Passive Bewältigung: Resignation, Ablenkung/Handlungsaufschub, palliativ	29
<i>körperlicher und psychischer Gesundheitszustand</i>	globale subjektive Gesundheitseinschätzung, körperliche Beschwerden differenziert nach verschiedenen Krankheitsbildern. Psychische Beeinträchtigungen: Depressions-, Angst-, Burnoutsymptome	29
<i>Arbeitszufriedenheit</i>	aufgeschlüsselt nach verschiedenen Arbeitsaspekten wie Entlohnung, Handlungsspielräume, Kollegen und Vorgesetzte etc.	8
<i>Formen der Unterrichtsgestaltung und des pädagogischen Handelns</i>	Schülerorientierung, Bevorzugung selbständiger Arbeitsformen, emotional/motivational/erlebnisorientierter Lernzugang, Konzentration auf Wissens-/Stoffvermittlung, flexible Unterrichtsgestaltung, rigide-störanfälliger Unterricht	38

3. Ergebnisse

Vergleich gesunder und kranker Lehrkräfte

3.1. Arbeitsbedingungen

Ein Vergleich von gesunden und kranken Lehrern (niedrige bzw. hohe Krankheitskosten) im Hinblick auf die erfassten objektiven Tätigkeitsmerkmale (z. B. Schulstufen und –formen, Unterrichtsfächer, Größe des Kollegiums, Arbeitszeit, Vollzeit/Teilzeitbeschäftigung, zusätzliche Funktionen, Unterricht in neuen Fächern oder an mehreren Schulen etc.) ergab keine signifikanten Unterschiede. Erkrankte und gesunde Lehrer arbeiten offenbar unter vergleichbaren schulischen Rahmenbedingungen, ohne dass sich auf dieser Ebene qualitativ oder quantitativ unterschiedliche Anforderungssituationen ausmachen ließen.

3.2 Bewertung der beruflichen Anforderungen

Ein Vergleich der subjektiven Bewertungsmuster gibt erste Hinweise darauf, dass Unterschiede zwischen gesunden und kranken Lehrern offenbar eher in der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung als in objektiv beschreibbaren Situationsmerkmalen liegen. Gesunde Lehrer sehen ihre beruflichen Anforderungen eher als Herausforderung und haben den Eindruck einer guten Passung von Anforderungen und eigenen Fähigkeiten, Kranke bewerten ihre berufliche Situation demgegenüber signifikant ungünstiger. Sie haben den Eindruck, dass die beruflichen Anforderungen ihre Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen oder zu übersteigen drohen, betrachten diese folglich eher als Bedrohung denn als Herausforderung und tendieren zu Einschätzungen, die gemäß des transaktionalen Stressmodells die Entstehung von Stressreaktionen begünstigen (aggregierter Index günstige Bewertung: $M_{\text{gesund}} = 3,8$, $SD = 0,7$; $M_{\text{krank}} = 3,6$, $SD = 0,8$; $T_{926} = 5,1$, $p = .000$)

3.3 Verfügbare Ressourcen

Gesunde Lehrer geben an, über signifikant mehr persönliche (aggregierter Index persönliche Ressourcen: $M_{\text{gesund}} = 3,42$, $SD = 0,41$; $M_{\text{krank}} = 3,3$, $SD = 0,49$; $T_{843} = 4,03$, $p = .000$) und soziale Ressourcen zu verfügen (aggregierter Index soziale Unterstützung: $M_{\text{gesund}} = 40,4$, $SD = 7,01$; $M_{\text{krank}} = 39,1$, $SD = 7,9$; $T_{873} = 2,6$, $p = .01$) als ihre kranken Kollegen. Sie berichten eine höhere emotionale Stabilität, Distanzierungsfähigkeit, Resilienz, Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit und einen stärkeren Kohärenzsinn und fühlen sich in ihrem beruflichen Umfeld durch verschiedene Personen in vielfältiger Weise unterstützt. Im Vergleich dazu stellen sich die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz für die kranken Lehrer als wenig hilfreich dar: sie erleben nicht nur signifikant weniger soziale Unterstützung, sondern empfinden gleichzeitig auch noch ein signifikant höheres Ausmaß an (negativer) sozialer Kontrolle durch ihre Kollegen.

3.4 Belastungserleben

Kranke Lehrer fühlen sich durch Aufgaben, die zum Tätigkeitsfeld ihres Berufs gehören, stärker belastet als gesunde Lehrer, wenn man die Summe der Belastungseinschätzungen für verschiedene Aufgabenbereiche zugrunde legt (aggregierter Belastungsindex: $M_{\text{gesund}} = 20,2$, $SD = 5,5$; $M_{\text{krank}} = 21,7$, $SD = 5,6$; $T_{972} = 4,3$, $p = .000$). Im Einzelnen fallen neben der unterschiedlich stark empfundenen Belastung durch die Anzahl der zu leistenden Unterrichtsstunden vor allem Unterschiede in der Einschätzung verschiedener sozial-kommunikativer Aufgabenbereiche auf. So geht von Interaktionen mit Eltern, mit der Schulleitung, von (missglückten) Interaktionen mit Kollegen, die sich zu Mobbingvorkommnissen zuspitzen und von schwierigen Schülern für kranke Lehrer eine ungleich höhere Belastungswirkung aus, als dies für gesunde Lehrkräfte der Fall ist.

3.5 Bewältigungsformen

Im Vergleich zu ihren gesunden Kollegen tendieren kranke Lehrerinnen und Lehrer zu eher problematischen Bewältigungsformen; sie reagieren auf Schwierigkeiten mit einer Mischung aus Resignation und Grübeln und neigen stärker als gesunde Lehrkräfte dazu, über den Konsum von Medikamenten, Alkohol oder Nikotin kurzfristige Entlastung zu suchen.

3.6 Körperliche und psychische Krankheiten

Kranke Lehrkräfte berichten im Vergleich zu ihren gesunden Kollegen vermehrt sowohl über körperliche als auch über psychische Beschwerden und Krankheitssymptome. Die Unterschiede sind hochsignifikant, allerdings markanter für den Bereich der körperlichen Erkrankungen (psychische Krankheit: $M_{\text{gesund}} = 2,4$, $SD = 0,8$; $M_{\text{kranke}} = 2,8$, $SD = 0,8$; $T_{831} = 7,7$, $p = .000$; körperliche Krankheit: $M_{\text{gesund}} = 1,6$, $SD = 0,5$; $M_{\text{kranke}} = 2,0$, $SD = 0,5$; $T_{834} = 9,7$, $p = .000$;). Möglicherweise muss man davon ausgehen, dass die auf Kostenkalkulationen basierende Klassifikation der Krankenkasse körperliche Krankheiten, die vermutlich höhere Kosten verursachen, stärker gewichtet als psychische Erkrankungen. Vergleicht man die auf Kassendaten beruhende gesund-kranke Aufteilung mit der von den Befragten erhobenen subjektiven Gesundheitseinschätzung so ergeben sich für mehr als ein Drittel der Stichprobe abweichende Werte: 35 % der nach Kassendefinition gesunden Gruppe schätzt sich selbst als krank ein, während sich 42 % der nach diesem Kriterium kranken Personen als gesund beschreiben. Diese Diskrepanzen können auf zwei mögliche Ursachen zurückgeführt werden. Zum einen lagen zwischen dem von der Krankenkasse genutzten Referenzzeitraum und der Befragung 12 Monate – eine Zeitspanne, in der sich der Gesundheitszustand der Befragten in beide Richtungen verändert haben kann. Darüber hinaus weisen die Daten darauf hin, dass für das Kostenkriterium der Krankenkassen körperliche Krankheiten (s. o.) ausschlaggebender gewesen sein könnten, für die Selbsteinschätzung der Gesundheit hingegen eher psychische Krankheiten (Korrelation globale Gesundheitseinschätzung und körperliche Krankheit: $r = -.58$; Korrelation globale Gesundheitseinschätzung und psychische Krankheit: $r = -.70$).

Da eine nicht völlig trennscharfe Gruppeneinteilung auf Basis der Krankenkassendaten zu einer Verschleierung von existierenden Unterschieden zwischen Gesunden und Kranken geführt haben könnte, wurden alle Analysen ein zweites Mal mit einer auf der subjektiven Gesundheitseinschätzung beruhenden Gruppeneinteilung (Mediansplit bezogen auf die Variable „globale Gesundheitseinschätzung“) neu berechnet.

Alle bisher berichteten Effekte bleiben signifikant, werden jedoch erheblich prägnanter. Dies gilt für die verfügbaren persönlichen und sozialen Ressourcen, für die subjektive Bewertung der beruflichen Situation, für die bevorzugten Bewältigungsformen und für die Belastung durch berufsspezifische Anforderungen.

3.7 Gesundheitssituation und Formen der Unterrichtsgestaltung

Eine Faktoranalyse des für die Untersuchung entwickelten Fragenkatalogs zur Unterrichtsgestaltung und zum pädagogischen Handeln ergab sechs gut interpretierbare Faktoren (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Dimensionen des Unterrichtshandelns

Dimension	Beispielitems
1. <i>Schülerorientierung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Soziales Lernen ist mir genauso wichtig wie Wissensvermittlung. - Ich interessiere mich für die persönliche/ häusliche Situation meiner Schüler.
2. <i>Bevorzugung selbständiger Arbeitsformen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ich bin daran interessiert, dass die Schüler den Unterricht weitgehend selbständig gestalten. - Ich bevorzuge indirekte, nicht vollständig vom Lehrer kontrollierte Unterrichtsmethoden wie selbständige Einzelarbeit, Partner- und Gruppenarbeit, Projekt- und Stationenarbeit etc.
3. <i>Emotional - motivationaler, erlebnisorientierter Lernzugang</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ich versuche, den Unterricht so zu gestalten, dass der Funke im Unterricht überspringt und die Schüler interessiert/begeistert mitmachen - Die Schüler zum Staunen zu bringen, ist mir wichtiger als von ihnen richtige Antworten zu hören.
4. <i>Konzentration auf Wissens-/ Stoffvermittlung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Im Unterricht geht es darum, systematisch Wissen zu vermitteln. - In meinem Unterricht konzentriere ich mich auf den Stoff.
5. <i>Flexible Unterrichtsgestaltung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ich weiche von meinem vorbereiteten Unterrichtskonzept ab, wenn die Situation es erfordert. - In meinem Unterricht gehe ich auf Vorschläge und Anregungen der Schüler ein.
6. <i>Rigide-störanfälliger Unterricht</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsstörungen bringen mich leicht aus dem Konzept

Ein Vergleich von Gesunden und Kranken im Hinblick auf Unterschiede im Unterrichtshandeln ergab lediglich für die Dimension „rigide-störanfälliger Unterricht“ signifikante Unterschiede. Kranke Lehrkräfte berichten über eine signifikant höhere Störanfälligkeit ihres Unterrichts, unterscheiden sich aber im Hinblick auf die andern Dimensionen des Unterrichtshandelns nicht signifikant von ihren gesunden Kolleginnen und Kollegen.

3.8 Ressourcenvoraussetzungen des Unterrichtshandelns

Regressionsanalysen mit den Formen der Unterrichtsgestaltung als abhängigen Variablen und den verschiedenen persönlichen Ressourcen als Prädiktoren zeigen, dass die Wahl der Unterrichtsform von der Verfügbarkeit spezifischer persönlicher Ressourcen beeinflusst wird (vgl. Abb. 1 „Persönliche Ressourcen und Formen des Unterrichtshandelns“).

Der über die persönlichen Ressourcen aufgeklärte Varianzanteil des Unterrichtshandelns liegt zwischen 12 (Dimension 4 ‚Konzentration auf Wissens-/Stoffvermittlung‘) und 22 Prozent (Dimension 6: ‚Rigide-störanfälliger Unterricht‘). Damit leisten persönliche Ressourcen einen nicht unerheblichen Beitrag zur Vorhersage des Unterrichtshandelns, wenn auch der Anteil nicht aufgeklärter Varianz auf die Bedeutung anderer Faktoren, die in der Untersuchung nicht erfasst wurden, verweist. Den größten Beitrag zur Vorhersage liefert die Variable Lehrerwirksamkeit, gefolgt von Unsicherheitstoleranz, Achtsamkeit, Dis-

tanzierungsfähigkeit, emotionaler Stabilität und Kohärenzsinn. Auffällig ist, dass die Unterrichtsformen Schülerorientierung, Bevorzugung selbständiger Arbeitsformen, emotional-motivationaler, erlebnisorientierter Lernzugang und flexible Unterrichtsgestaltung über positive Relationen mit den Ressourcen Lehrerselbstwirksamkeit, Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz verknüpft sind, was darauf hinweist, dass die Wahl dieser Unterrichtstile von der Verfügbarkeit dieser Ressourcen abhängig ist.

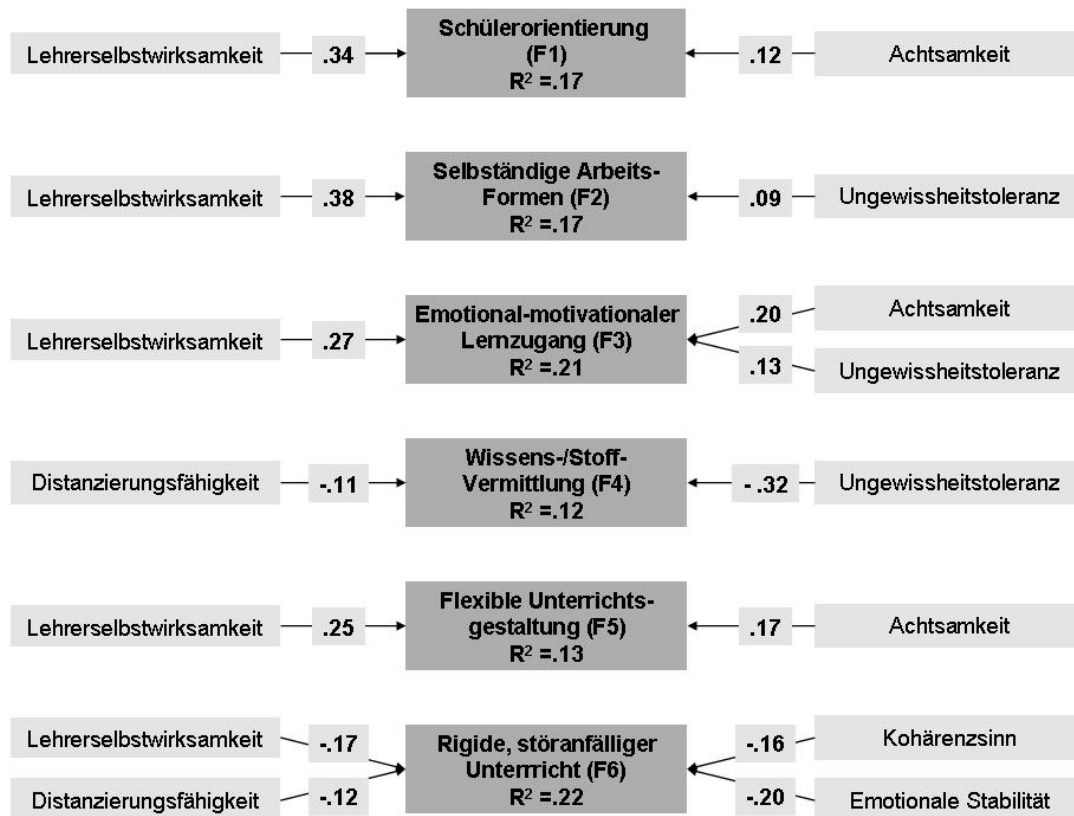


Abb. 1: Persönliche Ressourcen und Formen des Unterrichtshandelns

Die ausschließlich negativen Beziehungen zwischen Ressourcenvariablen und den Dimensionen ‚einseitige Konzentration auf Stoffvermittlung‘ und ‚rigide-störanfälliger Unterricht‘ weisen dagegen auf die zentrale Bedeutung von Ressourcendefiziten für diese Formen des Unterrichtshandelns hin.

Bildet man auf der Basis des aggregierten Ressourcenindex eine Gruppe mit hoher Ausprägung persönlicher Ressourcen „Ressourcenreiche“ und eine Gruppe mit niedriger Ausprägung „Ressourcenarme“ (Mediansplit des Ressourcenindex) und vergleicht diese beiden Gruppen im Hinblick auf die verschiedenen Unterrichtsformen, so zeigt sich ein ähnliches Bild: Ressourcenreiche zeigen signifikant höhere Mittelwerte in den Dimensionen 1 (Schülerorientierung), 2 (Bevorzugung selbständiger Arbeitsformen), 3 (emotional-motivationaler Lernzugang) und 5 (flexible Unterrichtsgestaltung) und signifikant niedrigere Werte in den Dimensionen 4 (einseitige Konzentration auf Stoffvermittlung) und 6 (rigide-störanfälliger Unterricht). Lehrerinnen und Lehrer, die auf ein hohes Ausmaß an persönlichen Ressourcen zurückgreifen können, tendieren demnach eher zu flexiblen und selbständigkeitsfördernden Formen des Unterrichtens mit sozialen und emotionalen Akzenten, begreifen Unterricht weniger als eindimensionale Wissensvermittlung und berichten vergleichsweise seltener über Probleme durch eine hohe Störanfälligkeit ihres Unterrichts.

3.9 Gesamtmodell ‚Bewertung, Belastung, Bewältigung, Gesundheit‘

Der Vergleich von kranken und gesunden Lehrern förderte eine Fülle von Unterschieden zwischen beiden Gruppen zutage, die sich allerdings nicht an objektiven Tätigkeitsmerkmalen und Arbeitsbedingungen festmachen ließen, sondern nahezu ausschließlich auf Formen der Bewertung, Verarbeitung und Bewältigung von beruflichen Anforderungen und die dafür notwendigen persönlichen und sozialen Ressourcen bezogen.

Um zu klären, wie diese Faktoren ineinander greifen und über welche Wege sie gesundheitsstabilisierende respektive krankmachende Wirkungen entfalten, wurde ein Pfadmodell entwickelt und empirisch getestet, das Wirkungszusammenhänge zwischen Bewertung, Belastung, Bewältigung und Ressourcen postuliert und deren Zusammenwirken auf den psychischen und körperlichen Gesundheitszustand abbildet (vgl. Abb. 2 a und 2 b. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird das Gesamtmodell in zwei getrennten Abbildungen dargestellt). Das Modell weist eine nach den üblichen Kriterien befriedigende Anpassung an die Daten auf (RMSEA = .036, NFI = .99, GFI = .99 bei einem $\chi^2 = 43.36$, $df = 23$).

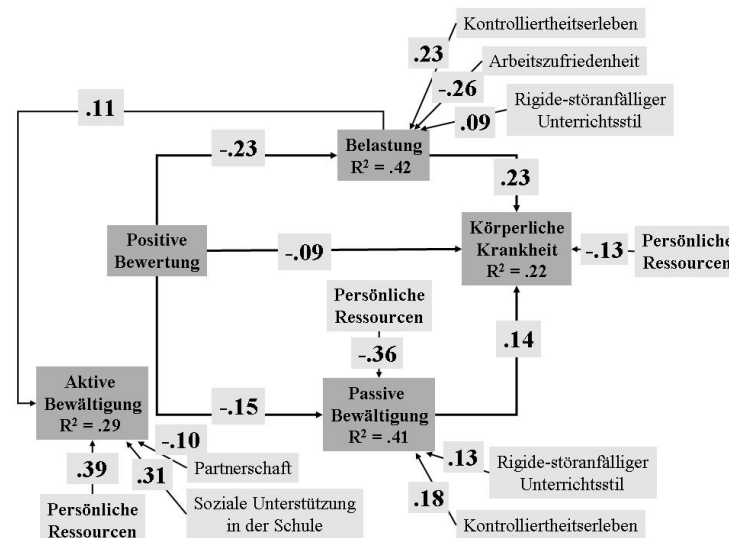


Abb. 2a.: Bewertung, Belastung, Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit

Ein Vergleich der über das Modell erklärten Varianzanteile von körperlicher und psychischer Krankheit zeigt, dass die einbezogenen Faktoren einen substantiellen Beitrag zur Erklärung beider Krankheitsformen leisten, dass jedoch psychische Krankheit in einem weit höheren Ausmaß auf die Modellkomponenten rückführbar ist, als dies für körperliche Erkrankungen der Fall ist. Betrachtet man die einzelnen Wirkungspfade, so wird deutlich, dass sich mit dem Ausmaß der subjektiven Belastung und der Bevorzugung passiver Bewältigungsformen zwei Faktoren identifizieren lassen, die einen starken krankheitsbegünstigenden Einfluss ausüben. Kumulieren sich schulische Aufgaben zu einem hohen Ausmaß empfundener Belastung und werden auftauchende Schwierigkeiten mit einer passiv getönten, resignativ-grüblerisch-konsumierenden Haltung beantwortet, so steigt offenbar das Risiko, körperlich oder psychisch zu erkranken.

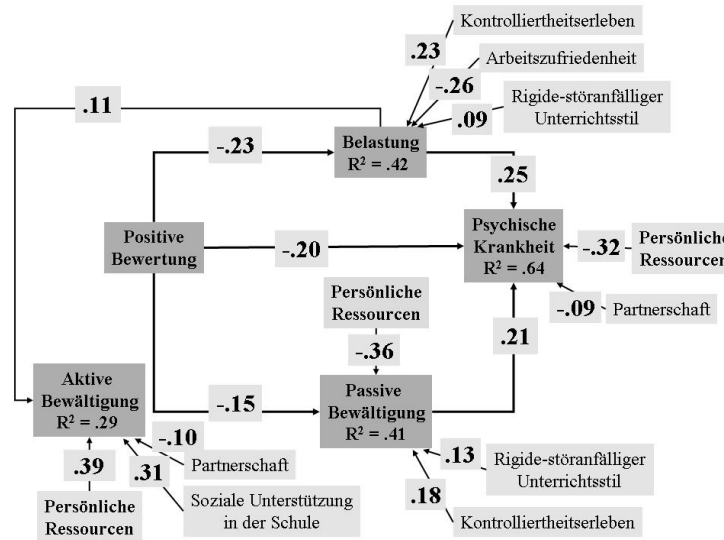


Abb. 2b.: Bewertung, Belastung, Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit

Eine gesundheitsschützende und –stabilisierende Wirkung geht demgegenüber von der Verfügbarkeit persönlicher Ressourcen und einer positiv-günstigen Bewertung der beruflichen Situation aus. Neben diesem unmittelbaren gesundheitsschützenden Effekt wirken sich persönliche Ressourcen und positiv getönte Bewertungen der beruflichen Situation zusätzlich über indirekte Wege – vermittelt über ihren Einfluss auf die beiden krankheitsbegünstigenden Faktoren „empfundene Belastung“ und „passive Bewältigung“ - auf die gesundheitliche Situation von Lehrkräften aus. So determinieren persönliche Ressourcen in starkem Maße, welche Formen der Bewältigung ins Auge gefasst werden. Lehrkräfte, die auf gut ausgebildete persönliche Ressourcen zurückgreifen können, wählen eher aktive Formen der Bewältigung - besonders dann, wenn sie außerdem ein hohes Ausmaß an sozialer Unterstützung in der Schule erfahren - und neigen weniger dazu, auf entstehende Schwierigkeiten und Probleme passiv - mit Resignation, Grübeln, Alkohol- und Medikamentenkonsum - zu reagieren. Persönliche Ressourcen können somit als generalisierte Widerstandsressourcen betrachtet werden, deren Vorhandensein Gesundheit schützt und deren Fehlen die Vulnerabilität gegenüber Krankheiten in fataler Weise erhöht. Aktive Bewältigungsanstrengungen werden mit zunehmender Belastung gesteigert, wenn personale und soziale Ressourcen dies erlauben, zeigen aber im Gegensatz zu den passiven Bewältigungsvarianten keinen klaren Zusammenhang zur Gesundheitssituation der untersuchten Lehrkräfte.

4. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, wie stark die körperliche und vor allem die psychische Gesundheitssituation von Lehrkräften im fortgeschrittenen Lebensalter von individuellen Verarbeitungs- und Bewältigungsweisen ihrer beruflichen Anforderungen und von der Verfügbarkeit sozialer und besonders persönlich-psychischer Ressourcen abhängt.

In den Analysen zeigen sich eine Reihe von systematischen Unterschieden zwischen gesunden und kranken Lehrerinnen und Lehrern, die erste Hinweise auf gesunderhaltende und krankmachende Faktoren liefern. Gesunde Lehrkräfte verfügen über ein deutlich höheres Maß an persönlichen und auch sozialen Ressourcen, so dass sie den täglichen Anforderungen mit günstigen Voraussetzungen entgegentreten können. Diese Gruppe bewertet ihre berufliche Situation denn auch entsprechend positiv, fühlt sich den Anforderungen im Grunde gewachsen und tritt den Herausforderungen ihres beruflichen Alltags eher mit Interesse und Neugier gegenüber. Mit der Lehrertätigkeit verbundene Anforderungen werden nur in geringem Umfang als Belastung erlebt, das Niveau der

erlebten Gesamtbelastung liegt weit unter dem der kranken Vergleichsgruppe. Anforderungen und Schwierigkeiten werden eher aktiv angegangen, passive Formen der Bewältigung werden von dieser Gruppe im Unterschied zu den weniger gesunden Personen seltener gewählt.

Kranke Lehrerinnen und Lehrer können hingegen nur in beschränktem Umfang auf persönliche und soziale Ressourcen zur Bewältigung von Belastungen und beruflichen Anforderungen zurückgreifen. Nahezu alle Ressourcenaspekte sind in dieser Gruppe deutlich geringer ausgeprägt. Legt man eine transaktionale Sichtweise zugrunde, bei der Stress und Belastung dann entstehen, wenn Anforderungen die verfügbaren Ressourcen und (Bewältigungs-)kompetenzen übersteigen oder zu übersteigen drohen, dann wird erklärbar, wieso Personen dieser Gruppe eher negative, stressrelevante Bewertungen ihrer beruflichen Situation und ihrer beruflichen Anforderungen vornehmen und sich stärker durch diese Anforderungen belastet fühlen. Die erhöhte Neigung zu passiven Bewältigungsformen komplettiert das Bild: passive Bewältigungsformen werden vorzugsweise dann gewählt, wenn die eigenen Kompetenzen für eine aktive Problembewältigung (scheinbar) nicht ausreichen, oder wenn keine Möglichkeiten zur Beeinflussung der Situation gesehen werden. Andererseits tragen passive Bewältigungsformen wenig dazu bei, schwierige Situationen zum Positiven zu verändern, bestenfalls helfen sie, die Situation etwas erträglicher zu machen. Durch das Ineinandergreifen dieser Faktoren entsteht die Gefahr eines Teufelskreises, bei dem Personen mit weniger verfügbaren Ressourcen zu ungünstigen Formen der Auseinandersetzung mit anspruchsvollen und schwierigen beruflichen Situationen neigen, die über verschiedene Verarbeitungsschritte die Ausgangslage eher verschärfen und sich letztlich gesundheitsgefährdend auswirken können.

Zwar bestätigen die Daten, dass das Ausmaß der beruflichen Belastung für die Gesundheit von Lehrkräften eine entscheidende Rolle spielt, jedoch zeigte sich, dass berufliche Belastung keineswegs als einfache Widerspiegelung objektiver Anforderungsmerkmale aufgefasst werden kann, sondern eher als Ergebnis eines Prozesses betrachtet werden sollte, der durch subjektive Bewertungs- und Verarbeitungsmuster beeinflusst wird. Gesundheit wiederum ist nicht monokausal auf die Intensität der Belastung rückführbar, sondern abhängig von einem Geflecht von gesundheitsstabilisierenden und –beeinträchtigenden Faktoren, die neben der subjektiv empfundenen beruflichen Belastung noch die Tendenz zu passiv-resignativen Bewältigungsformen auf der Negativseite und die Verfügbarkeit persönlich-psychischer Ressourcen sowie günstiger, herausforderungsorientierter Bewertungsmuster auf der Positivseite umfassen. Die herausgehobene Bedeutung von Bewältigungsformen, von persönlichen und sozialen Ressourcen für die Aufrechterhaltung der Gesundheit deckt sich mit anderen Befunden aus Studien, die unterschiedliche Lehrerpulationen (z. B. Lehrer in der Ausbildung, dienstunfähige im Vergleich zu dienstfähigen Lehrkräften) untersuchten und zu vergleichbaren Ergebnissen kommen (vgl. Schaarschmidt, 2004; van Dick / Wagner, 2001; Christ, van Dick / Wagner, 2004; Schröder, 2007).

Den persönlich-psychischen Ressourcen Selbstwirksamkeit, Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität, Achtsamkeit, Ungewissheitstoleranz und Kohärenzsinn kommt dabei in der vorliegenden Studie eine besondere Bedeutung zu, da sie einerseits als generalisierte Widerstandsressourcen wirken, die unmittelbar Gesundheit stützen und mittelbar gesundheitsgefährdende Einflussfaktoren reduzieren. Andererseits nehmen sie Einfluss darauf, welche Formen der Unterrichtsgestaltung gewählt werden (können). Eine hohe Ausprägung der genannten persönlich-psychischen Ressourcen erlaubt es offenbar, ein breites Spektrum von Unterrichtsformen zu realisieren, während Ressourcendefizite die Handlungsoptionen deutlich einschränken und Unterrichtsprobleme in den Vordergrund rücken.

Formen des Unterrichtens, die ein hohes Maß an sozialer Gestaltung und emotionaler Sensibilität verlangen, sind demnach an persönliche Voraussetzungen gebunden, die es ermöglichen, nicht völlig kontrollierbare Unterrichtssituationen zulassen und erfolgreich bewältigen zu können. Unterricht, der selbständiges Lernen unterstützt, flexibel auf den Kontext reagiert, Schüler aktiviert, sie emotional anspricht, und ihre soziale und persönliche

Situation berücksichtigt, wird eher von Lehrerinnen und Lehrern realisiert, die über eine hohe Ausprägung der genannten persönlich-psychischen Ressourcen verfügen, während eine einseitige Konzentration auf Wissensvermittlung und eine Dominanz von Unterrichtsproblemen eher von Lehrkräften mit ungünstigeren Ressourcenvoraussetzungen berichtet wurde. Die einseitige Konzentration auf Wissensvermittlung erscheint im Lichte dieser Ergebnisse als eine mögliche Form der Bewältigung, die dann gewählt wird, wenn die persönlichen Voraussetzungen ein Einlassen auf die ungewissen, emotionalen und sozialen Dimensionen des Unterrichts nicht erlauben. Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen persönlichen Ressourcen und der Dimension „rigide-störanfälliger Unterricht“ so wird Unterrichten offenbar dann zum Problem, wenn Lehrkräfte wenig Zutrauen in ihre professionellen Kompetenzen haben und nur eingeschränkt über Möglichkeiten zur inneren Distanzierung und emotionalen Bewältigung von problematischen Ereignissen verfügen. Eine solche Konstellation scheint – so könnte man spekulieren – wenig Raum für problemorientierte und emotionsorientierte Formen der konstruktiven Bewältigung der Situation zu lassen und damit zur Perpetuierung einer beruflichen Belastung zu führen, die im Hinblick auf die Gesundheitssituation der Betroffenen nicht unproblematisch zu sein scheint.

4.1 Implikationen

Wenn persönlich-psychische und auch soziale Ressourcen hilfreich sind, um Verarbeitungs- und Bewältigungsformen von beruflichen Anforderungen zu etablieren, die sich günstig auf die Aufrechterhaltung der Gesundheit auswirken und gleichzeitig die Erweiterung des professionellen Handlungsspektrums unterstützen, so sollte verstärkt darauf geachtet werden, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre berufliche Laufbahn mit möglichst guten Ressourcenvoraussetzungen starten und während der Aus- und Weiterbildung Gelegenheit erhalten, entsprechende Ressourcen aufzubauen und weiterzuentwickeln.

Unterstrichen wird diese Argumentation von Befunden, die sich für die bisher nicht gesondert beschriebene Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern mit gestaltpädagogischer Zusatzausbildung ergaben (vgl. Dauber / Döring-Seipel, 2009). Diese Gruppe zeigte auffallend günstige Werte in Bezug auf Ressourcen, Belastung, Bewältigung und Gesundheit, die sich signifikant von denen der kranken Lehrkräfte unterscheiden und die der Gesunden erreichen oder übertrafen. Darüber hinaus zeichneten sie sich durch ein im Vergleich mit den beiden anderen Gruppen signifikant höheres Ausmaß an kognitiv, sozial und emotional anspruchsvollen Unterrichtsformen aus. Dies könnte als Indiz dafür gewertet werden, dass diese Form der Weiterbildung Möglichkeiten bietet, wichtige persönliche Ressourcen aufzubauen und weiterzuentwickeln. Auch wenn auf der Basis von Querschnittsdaten letztlich nicht entscheidbar ist, ob eine gestaltpädagogische Qualifikation den Ressourcenaufbau direkt oder indirekt fördert, oder ob besonders die Lehrkräfte von derartigen Angeboten angesprochen werden, die über entsprechend günstige Ressourcenvoraussetzungen verfügen, so sind die Daten doch ein Hinweis darauf, dass es dieser Gruppe – möglicherweise unterstützt durch die Weiterbildung - gelingt, Wege zu finden, die eigenen Ressourcen wirksam zu schützen und das Abgleiten in verhängnisvolle Ressourcenverlustspiralen zu verhindern. Eine als Verlustspirale bezeichnete problematische Dynamik des schleichenden Schwindens von Ressourcen über wiederholte Zyklen wenig erfolgreicher Auseinandersetzungen mit stressreichen Arbeitsanforderungen entsteht nach Buchwald / Hobfoll (2004) besonders bei den Personen, denen es bereits in der Ausgangssituation an adäquaten Ressourcen mangelt. Eine Lehrerausbildung, die dafür Sorge trägt, dass wichtige Ressourcen schon vor dem Einstieg ins Berufsleben angelegt werden, könnte hier möglicherweise einen substantiellen Beitrag zur Prävention von stressbedingten Gesundheitsstörungen bei Lehrerinnen und Lehrern leisten. Vermutlich wird sich ein Merkmal wie emotionale Stabilität, das eher den Charakter einer überdauernden Persönlichkeitsdisposition trägt, als relativ veränderungsresistent erweisen, während Konzepte wie Achtsamkeit, Selbstwirksamkeit, Distanzierungsfähigkeit oder auch Beziehungskompetenz über entsprechende Erfahrungen und gezielte Interventionen

nachweislich beeinflussbar sind. In jedem Fall müssen diese psychischen Ressourcen als wichtiger Bereich des professionellen Selbst von Lehrkräften betrachtet werden, dem verstärkte Aufmerksamkeit schon während der Ausbildung geschenkt werden sollte.

¹ Die vorliegende Studie wurde unterstützt von der DEBEKA Krankenversicherung, der GEW, der Hardtwaldklinik in Zwesten (Hessen) und der Gestaltpädagogischen Vereinigung (GPV)

² Die Befragten dieser Gruppe waren Mitglieder der gestaltpädagogischen Vereinigung und hatten eine Weiterbildung in Gestaltpädagogik bei einem anerkannten Ausbildungsinstitut absolviert, bzw. befanden sich gerade in einer derartigen Weiterbildung. Ergebnisse für diese Gruppe werden in einer gesonderten Publikation berichtet (Dauber / Döring-Seipel, 2009) und im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

5. Literatur

- Albani, C./ Bailer, H./ Blaser, G./ Geyer, M./ Brähler, E. / Grolke, N. (2002): Psychometrische Überprüfung der Skala „Transpersonales Vertrauen“ (TPV) in einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe. *Transpersonale Psychologie und Psychotherapie*, 2, S.86-98.
- Altner, N. (2006): *Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik*. Immenhausen bei Kassel.
- Antonovsky, A. (1979): *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco.
- Barth, A. R. (1992): *Burnout bei Lehrern*. Göttingen.
- Belschner, W. (2000): *Transpersonales Vertrauen: Manual zur Skala (Transpersonale Berichte)*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Institut für Psychologie, Arbeitseinheit Gesundheits- und Klinische Psychologie.
- Buchwald, P./ Hobfoll, S.E. (2004): Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, S.247-257.
- Christ, O., van Dick, R./ Wagner, U. (2004): Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In Hillert, A./ Schmitz, E. (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart, S.113-119.
- Dalbert, C. (1999): Die Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 1*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dauber, H./ Döring-Seipel, E. (2009): Sind gestaltpädagogisch arbeitende Lehrerinnen und Lehrer gesünder? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Salutogenese. *Zeitschrift für Gestaltpädagogik*, 20(2), S.49-54.
- Dauber, H./ Vollstädt, W. (2004): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: *Die Deutsche Schule* 3, 359-369.
- Enzmann, D./ Kleiber, D. (1989): *Helfer Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg.
- Hautzinger, M./ Bailer, M. (1993): *Allgemeine Depressions Skala – ADS*. Weinheim.
- Hillert, A./ Schmitz, E. (2004): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart.
- Janke, W./ Erdmann, G./ Kallus, W. (1985): *Stressverarbeitungsfragebogen (SVF)*. Göttingen.
- Jerusalem, M./ Schwarzer, R. (1999): *Allgemeine Selbstwirksamkeit*. Verfügbar über http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Allgemeine_Selbstwirksamkeit/allgemeine_selbstwirksamkeit.htm
- Jerusalem, M. (1999): Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen. In R. Schwarzer / M. Jerusalem, *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*, S. 28-31, in: <http://www.diw.berlin.de/deutsch/publikationen/wochenberichte/docs/99-13-2.html>, Zugriff am 24.06.2001.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. / Baumert, J. (2006): *Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden*.

- König, S. / Dalbert, C. (2004): Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36(4), S.190-199.
- König, S. (2003): Der Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf den Umgang von Lehrenden mit schulischen Belastungen – eine quantitative Analyse an Berufsschulen. Halle: Martin-Luther-Universität, Institut für Pädagogik, Dissertation. Verfügbar unter: <http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/03/03H104/index.htm> , Zugriff am 14.8.2003
- Lantermann, E.-D., Döring-Seipel, E., Eierdanz, F. / Gerhold, L. (2009): Selbstsorge in unsicheren Zeiten. – resignieren oder gestalten. Weinheim.
- Schaarschmidt, U. (2004): Halbtagsjobber. Weinheim.
- Schaarschmidt, U. / Fischer, A. (1996): AVEM. Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt/M.
- Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim.
- Schmitz, E. (2004): Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzepts. In A. Hillert / E. Schmitz, E. (Hrsg.), Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern, S.51-68. Stuttgart.
- Schmitz, G. / Schwarzer, R. (2000): Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitbefunde mit einem neuen Instrument. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14(1), S.12-25.
- Schröder, A. (2007): Dienstfähigkeit im Lehrerberuf. Ermittlung von Risiko- und Protektivfaktoren in einer vergleichenden Querschnittsstudie dienstfähiger vs. Dienstunfähiger Lehrerinnen und Lehrer in Hamburg. Dissertationsschrift. TU Dresden, Medizinische Fakultät.
- Schröder, M. (2006): Burnout unvermeidlich? Potsdamer Studien zur Geschichte von Sport und Gesundheit, Bd. 2, Potsdam.
- Schumacher, J. / Brähler, E. (2000): Sense of Coherence Scale von Antonovsky (SOC-Skala). Leipzig.
- Schumacher, J./ Leppert, K./ Gunzelmann, Th./ Strauß, B./ Brähler, E. (2004): Resilienzskala RS-25 und Kurzform RS-11. Jena und Leipzig.
- Schwarzer, R., Greenglass, E. R. / Taubert, S. (2000): PCI – Deutsche Testversion (deutsche Testversion des Proactive Coping Inventory). http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/PCI_-_Deutsche_Testversion/pci_-_deutsche_testversion.htm
- Schwarzer, R. / Schmitz, G. (1999): Lehrerselbstwirksamkeit. <http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Lehrer-Selbstwirksamkeit/lehrer-selbstwirksamkeit.htm>
- Schwarzer, R. / Schulz, U. (2000): Berliner Social Support Skalen. http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Berliner_Social_Support_Skalen/berliner_social_support_skalen.htm
- Sosnowski, N. (2007): Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, S.119-139. Wiesbaden.
- Unterbrink, T./ Zimmermann, L./ Pfeifer, R./ Rose, U./ Joos, A./ Hartmann, A./ Wirsching, M. / Bauer, J. (2010): Improvement in School Teachers' Mental Health by a Manual-Based Psychological Group Program, Psychotherapy and Psychosomatics 2010;79, S.262–264.
- Van Dick, R. / Wagner, U. (2001): Stress and strain in teaching: a structural equation approach. British journal of educational psychology, 71, S. 243-259.
- Van Dick, R. / Stegmann, S. (2007): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, S.34-51. Wiesbaden.

- van Dick, R./ Wagner, U./ Petzel, T./ Lenke, S. / Sommer, G. (1999): Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, S.55-64.
- Walach, H./ Buchheld, N./ Buttenmüller, V./ Kleinknecht, N./ Grossmann, P. / Schmidt, S. (2004). Empirische Erfassung der Achtsamkeit: Konstruktion des Freiburger Fragebogens zur Achtsamkeit (FFA) und weitere Validierungsstudien. In Heidenreich, T./ Michalak, J. (Hrsg.), *Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie*. Tübingen.
- Wegner, R./ Berger, P./ Krause, A. / Baur, X. (2004): Zur Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern mit stationär behandelten psychischen Erkrankungen im Vergleich mit berufstätigen Lehrkräften. *Ergo Med*, 1, S.17-23.

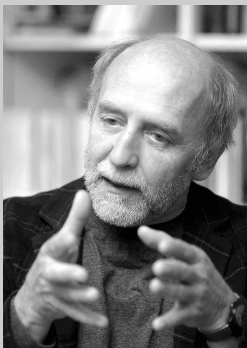
Zu den Autoren:

Elke Döring-Seipel



studierte Psychologie in Marburg und Berlin. Nach einer Weiterbildung zur Psychotherapeutin war sie zunächst als Therapeutin und Beraterin in Berlin tätig, bevor sie 1982 an die Universität Kassel wechselte. Dort lehrt und forscht sie seit nunmehr 26 Jahren am Lehrstuhl für Sozial- und Persönlichkeitspsychologie (Professor Lantermann) des heutigen Instituts für Psychologie. In verschiedenen Forschungsprojekten widmete sie sich vor allem dem thematischen Schwerpunkt Emotionspsychologie und der Frage nach dem Einfluss von Emotionen, Emotionsregulation und emotionalen Kompetenzen auf Handlungsprozesse in verschiedenen – vor allem auch komplexen Handlungsfeldern. Die Erforschung von Belastungs- und Ressourcenfaktoren im Lehrerberuf und in diesem Zusammenhang die Suche nach verbesserten Möglichkeiten zum Ressourcen- und Kompetenzaufbau während des Lehramtsstudiums entwickelte sich in den letzten Jahren zu einem weiteren Arbeits- und Interessenschwerpunkt, der zu einer intensiven Kooperation mit Prof. Dauber und Prof. Bosse vom Fachbereich Erziehungswissenschaften führte.

Heinrich Dauber



Dr.phil *1944, verh. mit Charlette Auque-Dauber, 3 Söhne, vier Enkelkinder; 1965-72 Grund- und Hauptschullehrer in Baden-Württemberg; parallel Zweitstudium der Psychologie, Erziehungswissenschaft und ev. Theologie; seit 1978 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel; 1980–1990 Weiterbildung in Gestalttherapie/Integrative Leib- und Bewegungstherapie am Fritz-Perls-Institut Düsseldorf, grad. Psychotherapeut; 1997-2002 Weiterbildung in Playbacktheater, School of Playback Theatre New York, grad. practitioner IPTN. Gründungsmitglied der Kommission ‚Pädagogik und Humanistische Psychologie‘ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Website: <http://www.heinrich-dauber.de>