

Artikel erschienen in:

Jolanda Hermanns (Hrsg.)

PSI-Potsdam

Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023)

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 3)

2023 – 393 S.

ISBN 978-3-86956-568-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-60187>

Empfohlene Zitation:

Daniela Niesta Kayser: Lehrkräftegesundheit und Umgang mit Beanspruchungsfolgen im Praxissemester: Die Bedeutung von Ressourcenwissen und Ressourcennutzung zur Bewältigung von Anforderungen und zur Gesunderhaltung während der Corona-Pandemie, In: Jolanda Hermanns (Hrsg.): PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023) (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 3), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 375–393.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61864>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Lehrkräftegesundheit und Umgang mit Beanspruchungsfolgen im Praxissemester

Die Bedeutung von Ressourcenwissen und Ressourcennutzung zur Bewältigung von Anforderungen und zur Gesunderhaltung während der Corona-Pandemie

*Daniela Niesta Kayser*¹

¹ Universität Potsdam,  0000-0001-7358-3735

ZUSAMMENFASSUNG: Mit Blick auf den Schuldienst existieren viele Studien zur Arbeitsbelastung und Arbeitsbeanspruchung von Lehrkräften. Bereits die Praxisphasen im Lehramtsstudium sind geprägt von zahlreichen Anforderungen für Lehramtsanwärter:innen, weshalb Wissen und Kenntnisse um eigene Ressourcen eine erhebliche Bedeutung für die Ressourcennutzung zur Bewältigung der Anforderungen und zur Gesunderhaltung darstellen. Der vorliegende Beitrag stellt den Gesundheitsbegriff sowie die theoretischen Grundlagen der Ressourcen zur Gesundheitsförderung anhand repräsentativer Studien innerhalb sowie außerhalb des Potsdamer Praxissemesters vor. Insbesondere wird sich den Anforderungen im Praxissemester, die durch die Corona-Pandemie geprägt waren, gewidmet. Ziel ist es, angehenden Lehrkräften die wichtigsten Methoden bzw. Strategien der Gesundheitsförderung zu vermitteln und sie damit zur Stärkung ihrer eigenen Gesundheit auch in Zeiten erhöhter Belastung bzw. in Krisenzeiten zu befähigen. Erste empirische Ergebnisse aus einer qualitativen Erhebung zeigen, dass die Teilnehmenden in Bezug auf innere Ressourcen die zentrale Rolle von produktiven Überzeugungssystemen und produktiven Bewältigungsstrategien betonen. Ein Mentoringprogramm, angelegt analog zur Potsdamer AG der Mentor:innenqualifizierung, könnte dazu dienen, inhaltliche Eckpunkte zur Gesundheitsförderung im Unterricht des Praxissemesters zu verankern und angehende Lehrkräfte zu begleiten.

KEYWORDS: Beanspruchungserleben, Resilienz, innere Ressourcen, Gesundheitsförderung, Praxisphasen

ABSTRACT: With regard to the teaching profession, many studies exist on the workload and work stress of teachers. The practical phases of teacher training are already characterized by numerous requirements for trainee teachers, which is why knowledge and understanding of one's own resources are of considerable importance for the use of resources to cope with the requirements and to maintain health. This paper presents the concept of health as well as the

theoretical basis of resources for health promotion based on representative studies within as well as outside of the Potsdam internship semester. In particular, it addresses the demands of the internship semester, which were shaped by the Corona pandemic. The aim is to teach prospective teachers the most important methods and strategies of health promotion and thus enable them to strengthen their own health, even in times of increased stress or in times of crisis. Initial empirical results from a qualitative survey show that participants emphasize the central role of productive belief systems and productive coping strategies with regard to inner resources. A mentoring program analogous to the Potsdam AG of mentor qualification could serve to anchor content-related cornerstones of health promotion in the teaching of the internship semester and to accompany prospective teachers.

KEYWORDS: Resilience, internal resources, health promotion, practical phases

1 GESUNDHEITSFÖRDERUNG DURCH THEORIE-PRAXIS-VERZÄHNUNGEN

Praxisphasen stellen ein zentrales Element in der universitären Lehrerbildung in Deutschland dar und die Einbindung von Theorie-Praxis-Bezügen in die professionelle wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften erfährt national und international eine hohe Zustimmung (vgl. Allen & Wright, 2014; Arnold et al., 2014). Eine besondere Form des Schulpraktikums ist das Praxissemester, welches an vielen deutschen Universitäten bereits eingeführt wurde (Weyland & Wittmann, 2015). Dieses Praktikum ist im Master ein zentraler Bestandteil der Praxisstudien im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam, in dem die Studierenden durch ein Ausbildungsteam begleitet werden. Dies ist besonders wichtig im Hinblick darauf, dass eine gute schulische Lernbegleitung vor allem emotional und psychologisch unterstützend wirkt und daher eher zu einer höheren beruflichen Zufriedenheit und Motivation der Studierenden beiträgt (Hobson et al., 2009).

Der Lehrerberuf gehört zu den Berufen, die in besonderem Maße mit psychischen Belastungen verbunden sind (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Das unterstreichen die Zahlen über Dienstunfähigkeit und vorgezogenen Ruhestand, für die vorwiegend psychische bzw. psychisch verursachte Beeinträchtigungen und Beschwerden verantwortlich gemacht werden (Weber, 2003). Dazu kommt noch, dass die Gesundheitssituation im Schuldienst prekärer ist als in vielen anderen akademischen Tätigkeitsfeldern. Zahlreiche Studien belegen, dass Beschäftigte hier überproportional häufig unter Erschöpfungssymptomen, Unzufriedenheit mit der Berufswahl und Überforderungsgefühlen leiden (Rothland et al., 2013). Die Corona-Pandemie brachte hier viele Lehrkräfte zusätzlich an den Rand ihrer physischen und psychischen Belastungsgrenze. Zudem beklagen viele der Betroffenen eine stetige Zunahme ihrer Aufgaben bei gleichzeitiger

Verschlechterung der Bedingungen, wobei besonders häufig auf Verhaltensprobleme der Schüler:innen und nachlassende Unterstützung durch die Eltern verwiesen wird.

Es gibt dringende Appelle, für die psychische Gesundheit in diesem Beruf mehr zu tun. Wie Potsdamer Studierende die Beanspruchungsfolgen im Verlauf eines Praxissemesters wahrnehmen und welche Rolle Ressourcenwissen, Ressourcenverständnis und Ressourcennutzung zur Bewältigung von Anforderungen (auch in Krisenzeiten am Beispiel der Corona-Pandemie) hierfür spielen, ist Thema dieses Beitrags.

2 PRAXISBEZÜGE IM LEHRAMTSSTUDIUM: GELEGENHEITEN ZUR WISSENSANEIGNUNG UND NUTZUNG VON RESSOURCEN?

Wie gehen Lehramtsanwärter:innen mit Anforderungen im Praxissemester um und wie nutzen sie ihre eigenen Ressourcen zur Bewältigung der Anforderungen und zur Gesunderhaltung? Als zentrale Arbeitsanforderungen an alle Lehrkräfte gelten zunächst die Tätigkeiten des Unterrichtens, des Erziehens, des Beratens und Beurteilens und des Innovierens. Sie finden sich in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz, 2004) wieder und stellen zudem die Standards für die Lehrerbildung dar. Zu Arbeitsanforderungen speziell für Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten des Vorbereitungsdienstes kommen unter anderem Lehrproben und Prüfungen hinzu (Zimmermann, 2011), aber auch die Tätigkeit des stetigen Reflektierens, eigene Erwartungen und fremde Erwartungen (seitens Ausbildungsort und Studienseminar), eigene Rollenfindung im Kollegium und in der Klasse. Aufgrund der Vielzahl an Anforderungen ist es für angehende Lehrkräfte wichtig, sich bereits frühzeitig mit möglichen Ressourcen auseinanderzusetzen. „Ressourcen (...) dienen der Erhaltung und Förderung der Gesundheit des Menschen“ (Rudow, 2014, S. 20) und stellen Mittel dar, mit denen auf die Bewältigung von Anforderungen zurückgegriffen werden kann. Bewältigung meint den Umgang mit Hindernissen und die Bewältigung von Hindernissen. Ressourcen werden als Schutzfaktoren angesehen und dienen dem Erreichen von Zielen sowie der Entwicklung der Persönlichkeit. Studien zu beruflicher Beanspruchung bei angehenden Lehrkräften (z. B. Klusmann et al., 2012) verweisen darauf, dass Studierende, die über umfangreiche schulpraktische Erfahrungen verfügen, weniger negative Beanspruchungsfolgen in frühen Praxisphasen erleben. Pädagogische Vorerfahrungen scheinen folglich den Übergang vom Lehramtsstudium in die Schulpraxis zu erleichtern.

2.1 Personen- und umgebungsbezogene Ressourcen

Während äußere bzw. umgebungsbezogene Ressourcen beispielsweise organisationale Mittel wie Partizipationsmöglichkeiten und soziale Mittel wie soziale Unterstützung beinhalten, werden unter inneren bzw. personenbezogenen Ressourcen physische und psychische Mittel wie Überzeugungssysteme und Handlungsmuster (z.B. Udris et al., 1992) zur Bewältigung von Anforderungen verstanden. Mit inneren psychischen Ressourcen ist gemeint, dass einem Menschen zum einen die eigene Einstellung und Überzeugung dazu verhelfen können, Situationen oder Vorgänge besser zu bewältigen, und zum anderen auch das Wissen über bestimmte Strategien als Bewältigungsmittel und somit als persönliche Ressource dienen kann. Die Begriffsbestimmung gilt in diesem Zusammenhang als wichtiger Ansatzpunkt der Gesundheitsförderung, da es einerseits die Perspektive der krankheitsorientierten Belastungsforschung (z.B. Belastungs-Beanspruchungs-Modell nach Bernd Rudow, 2004) gibt, andererseits jedoch die Perspektive der präventionsorientierten Ressourcenforschung an Bedeutung gewinnt. Das Salutogenese-Modell nach Aaron Antonovsky bezeichnet den individuellen Entwicklungs- und Erhaltungsprozess von Gesundheit. Nach diesem Konzept ist Gesundheit nicht als Zustand, sondern als Prozess zu verstehen. Aufbauend auf das dieses Modell entsteht Gesundheit aus dem ständigen Erzeugen einer inneren Stimmigkeit, die der Mensch als Kohärenzgefühl bezeichnet. Dieses Kohärenzgefühl setzt sich aus dem Wechselspiel von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit zusammen. In der Erweiterung des Modells bezieht das Anforderungs-Ressourcen-Modell nach Evangelia Demerouti und Kollegen (2001) innere Ressourcen mit ein und stellt einen ressourcenorientierten Zugang dar. Die Bewertung einer Situation hängt von subjektiven Bewertungsprozessen und mit Persönlichkeitsfaktoren zusammen. Diese können dann zu interindividuellen Unterschieden im Umgang von Belastungen führen. Gesundheit entsteht laut des Modells dadurch, dass ausreichend Ressourcen vorhanden sind, um Anforderungen bewältigen zu können.

2.1.1 Personenbezogene Ressourcen

Zu den personenbezogenen Ressourcen sind Selbstwirksamkeitserwartungen zu zählen, denn hohe Selbstwirksamkeitserwartungen gehen seltener mit negativen Beanspruchungsfolgen einher, wie in einer Reihe empirischer Studien belegt (z. B. Skaalvik & Skaalvik, 2007; Brown, 2012). Objektive Anforderungen werden von Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen häufiger als Herausforderungen angesehen und durch ein hohes Level an positiven Selbstwirksamkeitserwartungen kann physiologische Erregung und körperliche Unruhe reduziert

werden (Schwerdtfeger et al., 2008). Entsprechend werden negative Beanspruchungsfolgen, die sich aufgrund von Belastungen ergeben, abgemildert (Dicke et al., 2014; Schwarzer & Hallum, 2008). Weiterhin setzen sich Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen anspruchsvollere Ziele und zeigen aufgrund ihres größeren Durchhaltevermögens gerade bei Widrigkeiten mehr Leistungsbereitschaft (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Stärke der Zusammenhänge variiert allerdings über die verschiedenen Studien zum Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Warner, 2014).

Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang erste Ergebnisse aus einer Interviewstudie von Bartknecht (2021) zur Nutzung von inneren Ressourcen bei Lehramtskandidat:innen der Primarstufe. In der Studie wird anhand von drei Leitfragen ermittelt, (1) was unter inneren Ressourcen zur Gesunderhaltung verstanden wird, (2) welche inneren Ressourcen zur Gesunderhaltung bekannt sind und (3) inwieweit diese im Schulalltag genutzt werden. Das „Ressourcenverständnis“ bezieht sich dabei auf die persönliche Vorstellung zum Begriff der Ressourcen. Gefragt wurde dabei nach dem Verständnis von inneren Ressourcen, die die Probandinnen und Probanden im Interview selbstständig nannten und Nennungen wie „Positive Überzeugungen“, „Eigene Kompetenzen“, „Bewältigungsstrategien“ und „Ausgleichsmöglichkeiten“ beinhalteten. Die eigenen Kompetenzen lassen sich dabei als persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten definieren, die zum Beispiel für eine Problemlösung nützlich sind. Unter den Ausgleichsmöglichkeiten als innere Ressource sind Kompensierungsmittel zu verstehen, die beispielsweise zum Ausgleich von Stress angewandt werden können. Die „Ressourcennutzung“ bezieht sich zunächst auf den allgemeinen Gebrauch von inneren Ressourcen und umfasst allgemein den Gebrauch positiver Erwartungshaltungen und eigener Fähigkeiten. Die vierte Kategorie „Umstände durch die Corona-Pandemie“ bezog sich auf alle Veränderungen, die sich durch die Corona-Pandemie im Schulalltag ergaben. Differenziert wurde in die Subkategorie „Vorteilhafte Umstände“, die sich auf positive Gegebenheiten durch die Corona-Pandemie bezog und in die Subkategorie „Nachteilige Umstände“, die sich auf negative Gegebenheiten durch die Corona-Pandemie bezog. Die fünfte Kategorie „Bewältigungsverhalten der Personen“ umfasste die Art und Weise, wie sich einer Anforderung angenähert wurde, und vor allem das Beurteilen von Anforderungen. Dieses ist, wie in der Theorie beschrieben, entscheidend für den Bewältigungsprozess. Die sechste Kategorie „Gesundheitszustand der Personen“ bezog sich in Anlehnung an den theoretischen Rahmen auf das physische, psychische und soziale Befinden der Personen, wobei sich die Aussagen der Proband:innen vor allem dem physischen und dem psychischen Befinden zuordnen ließen (siehe Tab. 1).

Es zeigte sich, dass sich bei allen Proband:innen ein Ressourcenverständnis feststellen ließ und ihnen auch die Abgrenzung von inneren zu äußeren Ressourcen

Tabelle 1 Kategorisierung der personenbezogenen Ressourcen zur Gesundheitsförderung

Innere (personenbezogene) Ressourcen	
Ressourcenverständnis	Physische und psychische Mittel zur Bewältigung von Anforderungen
Ressourcenwissen	Vier Subkategorien: 1. „Positive Überzeugungen“ 2. „Eigene Kompetenzen“ = persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die z. B. für eine Problemnutzung nützlich sind 3. „Bewältigungsstrategien“ 4. „Ausgleichsmöglichkeiten“ = Kompensierungsmittel, die z. B. zum Ausgleich von Stress angewandt werden können
Ressourcennutzung	Nutzung positiver Überzeugungen und eigener Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> ◆ „Optimistische Erwartungshaltung“ ◆ „Positive Selbstwirksamkeitserwartung“ ◆ „Positive Kontrollerwartungen“ Nutzung von Ausgleichsmöglichkeiten: <ul style="list-style-type: none"> ◆ „Seelischer Ausgleich“ ◆ „Körperlicher Ausgleich“
Umstände durch die Corona-Pandemie	<ul style="list-style-type: none"> ◆ „Vorteilhafte Umstände“ ◆ „Nachteilige Umstände“
Bewältigungsverhalten der Personen	Art und Weise, wie sich einer Anforderung angenähert wurde und das Beurteilen von Anforderungen <ul style="list-style-type: none"> ◆ „Positive Bewertung“ ◆ „Negative Bewertung“
Gesundheitszustand der Person	Physisches Befinden <ul style="list-style-type: none"> ◆ „Positives physisches Befinden“ ◆ „Negatives physisches Befinden“ Psychisches Befinden <ul style="list-style-type: none"> ◆ „Positives psychisches Befinden“ ◆ „Negatives psychisches Befinden“

cen klar erschien. So beschrieben sie innere Ressourcen, wie auch in der Literatur angegeben, als Bewältigungsmittel, auf die sie selbst zurückgreifen können und die von ihrer eigenen Person beeinflussbar sind. Im Gegensatz dazu grenzten sie äußere Ressourcen als Bewältigungsmittel ab, die nur bedingt von ihnen beeinflussbar sind und die auch in Abhängigkeit zu anderen Bedingungen und Personen stehen können. Hierbei auffällig war allerdings, dass alle Proband:innen einige Zeit nachdenken mussten, bevor sie sich zu dem Ressourcenbegriff äußerten. Aus diesem Verhalten kann geschlossen werden, dass es sich bei dem Ressourcenbegriff um einen zwar verständlichen, nicht aber geläufigen Begriff handelt, der beispielsweise im Studium häufiger thematisiert wurde.

Als aufschlussreich zeigte sich insgesamt, dass weibliche Probandinnen ihre inneren Ressourcen eher selten nutzten, wohingegen männliche Probanden sie eher häufig nutzten. Eine interessante Querverbindung dazu bestand darin, dass

gerade die männlichen Probanden sich auf die Frage nach ihrem Wissen zu inneren Ressourcen häufig mit Sätzen wie „Also an inneren Ressourcen kenne ich leider gar nicht so viele“ (siehe Bartknecht, 2021, S. 98) äußerten. Aus diesen Aussagen kann geschlossen werden, dass den männlichen Probanden ihr Ressourcenwissen nicht so sehr bewusst ist und sie ihre inneren Ressourcen viel unbewusster nutzen. Die Frage danach, wie die männlichen Probanden etwas nutzen können, von dem sie nicht viel wissen, lässt sich an dieser Stelle mithilfe der Kategorie „Ressourcenverständnis“ erklären. Zu inneren Ressourcen zeigten männliche Probanden nämlich ein eher unbewusstes grundlegendes Verständnis, d. h. sie waren sich dessen bewusst, konnten sie jedoch nicht explizit nennen. Interessant ist hier der gegenteilige Effekt für Frauen: weibliche Probandinnen konnten viele inneren Ressourcen zwar nennen, nutzten diese jedoch selbst nicht.

Durch die Studie wird deutlich, dass weibliche Lehramtskandidatinnen in der Primarstufe sich stärker belastet und überfordert fühlten als ihre männlichen Kollegen, jedoch auch deutlich seltener auf innere Ressourcen zurückgriffen, um besser mit diesen Belastungen umgehen zu können, obgleich ihnen der positive Nutzen innerer Ressourcen durchaus bekannt war. Ob hier ein Zusammenhang zu den in der Schaarschmidt-Studie bereits festgestellten höheren Anteilen von Frauen in den Risikomustern A und B zu sehen ist (Schaarschmidt, 2013), bzw. zu ergründen, was ursächlich für dieses Verhalten ist, müsste durch weitergehende Studien noch verifiziert bzw. ermittelt werden.

Woran es liegen könnte, dass weibliche Lehramtskandidatinnen ihre inneren Ressourcen (zur Übersicht siehe Tab. 1) nicht oder nur sehr selten nutzten wird sich der folgende Abschnitt.

Beim systematischen Vergleich der Nutzungshäufigkeit von Strategien, die auf innere Ressourcen zurückzuführen sind, lassen sich anhand der empirischen Befunde der Masterarbeit drei geschlechtsspezifische Unterschiede festmachen. Zum einen machen männliche im Vergleich zu den weiblichen Probanden häufiger Gebrauch von optimistischen Erwartungen. So gaben sie an, Dinge meist positiv zu sehen und sich grundsätzlich eher auf positive Aspekte einer Situation zu konzentrieren (siehe Bartknecht, 2021, S. 111). Im Vergleich dazu machten weibliche Probandinnen selten Gebrauch von optimistischen Erwartungen und gaben stattdessen an, häufig mit pessimistischen Gedanken an Aufgaben heranzugehen oder wiesen sogar eine negative Lebenseinstellung auf.

Zudem gab ein männlicher Proband an, von vornherein bewusst mit dem Wissen nach einer fordernden Zeit, aber dennoch mit einer positiven Erwartungshaltung in den Vorbereitungsdienst gegangen zu sein. Des Weiteren war besonders auffällig, dass männliche Probanden häufig Gebrauch von positiven Selbstwirksamkeitserwartungen machten. Alle befragten männlichen Lehramtskandidaten besaßen viel Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Zudem gaben die Männer an, bei Aufgaben fokussiert zu bleiben und sich

selber zu motivieren. Beides sind Eigenschaften, die in Anlehnung an die Theorie zu einer positiven Selbstregulation führen können (z. B. Baumann & Kuhl, 2005). Drittens wurden produktive interne Kontrollerwartungen genutzt, hier sowohl von den Frauen als auch von den Männern. So erwarteten einige Proband:innen bei der Vorstellung eines Kontrollverlusts in einer Situation nicht automatisch den negativen Ausgang dieser Situation und ließen zudem andere Perspektiven und Lösungswege in einer Situation zu – Eigenschaften, die sich der Ungewissheitstoleranz zuordnen lassen. Diese war bei den weiblichen Probandinnen etwas schwächer ausgeprägt. Dass Personen mit ausgeprägter Ungewissheitstoleranz meist optimistische Erwartungshaltungen besitzen, ließ sich in dieser Untersuchung in Bezug auf die männlichen Probanden bestätigen.

Den Aussagen zu den vollzogenen Prozessen des Problemlösens kann entnommen werden, dass diese Strategie vor allem von den Frauen, aber auch von den Männern genutzt wurde. Eine Begründung für die beidseitige Nutzung der Strategie kann darin liegen, dass das Finden von Problemlösungen und das anschließende Reflektieren wesentliche Bestandteile des Lehramtsstudiums sind, das die Lehramtskandidat:innen des Vorbereitungsdienstes vorab absolviert haben. Niemand gab hier an, Schwierigkeiten damit zu haben, Problemlösungen zu finden. Im Gegenteil zeigten sich alle als reflektierte Personen.

Die Nutzung der eigenen Reflektiertheit kann auf der einen Seite positiv interpretiert werden, da insbesondere Reflexionen oftmals zu einer Optimierung führen. Auf der anderen Seite kann sich der Gebrauch des häufigen Reflektierens eigener Prozesse auch negativ auf die Selbstwirksamkeit auswirken. Werden ausschließlich negative Aspekte eigener Handlungsweisen reflektiert, kann dabei vermutet werden, dass dies das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten vermindert und Unsicherheiten entstehen lässt. Unter der Annahme, dass der Fokus des Reflektierens im Vorbereitungsdienst vor allem auf verbesserungsbedürftigen Aspekten eigener Handlungsweisen liegt, passt dies zu dem Bild, dass vor allem Frauen eine große Reflektiertheit ihrer Lösungsversuche angaben, aber auch ein vermindertes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zeigten.

2.1.2 Umgebungsbezogen Ressourcen

Ein wesentlicher umgebungsbezogener Faktor zum Schutz vor Burnout ist die soziale Unterstützung durch Mentor:innen (Hobson et al., 2009). Soziale Unterstützung wird verstanden als tatsächlich erhaltene oder erwartete Hilfe durch Unterstützende im Falle eines Problemzustandes (Kienle et al., 2006). Formen und Arten der Unterstützung können beispielsweise die Unterstützung auf emotionaler Ebene, die instrumentelle oder informationelle Unterstützung sein. Soziale Unterstützung kann eine direkte Wirkung auf das Erleben von negativen

Beanspruchungsfolgen haben (Kienle et al., 2006). Demnach erleben Lehrkräfte, die sich sozial unterstützt fühlen, Belastungen als weniger negativ beanspruchend bzw. das Erleben von negativen Beanspruchungsfolgen bei Praxissemesterstudierenden reduziert sich (Römer et al., 2018). In der zweiten Phase der Lehramtsausbildung, dem Referendariat, fanden Richter und Kollegen (2011), dass hohe informationelle Unterstützung, z. B. das Erteilen von Ratschlägen und die Übermittlung von Informationen sowie emotionale Unterstützung, d. h. das Entgegenbringen von Wertschätzung und positiver Zuneigung bei Referendar:innen mit geringerer emotionaler Erschöpfung einhergehen. Soziale Unterstützung kann somit zur Stressreduktion führen, indem Anforderungen per se als eher zu bewältigend wahrgenommen werden (siehe Modell der Stresstransaktion, Lazarus & Launier, 1981). Soziale Unterstützung kann aber auch eine moderierende Wirkung haben. Hier zeigen empirische Studien, dass Studierende durch Mentoring in die Lage versetzt werden, eigene praktische Unterrichtserfahrungen zu reflektieren und im Zuge dessen besser eigene Fähigkeiten und Stärken durch Rückmeldungen und Zuspruch verfestigen (Dietz et al., 2017). Weiterhin werden schulische Ressourcen als umgebungsbezogene Ressourcen genannt, wie beispielsweise die Ausstattung der Schule, zur Verfügung stehendes didaktisches Material und qualifizierte Mitarbeiter:innen.

Die Ergebnisse einer Studie im Potsdamer Praxissemester von Kücholl et al. (2019) zu Lehrkräftegesundheit zeigt, dass sowohl personen- als auch umgebungsbezogene Ressourcen von hoher Bedeutung sind, um Belastungen beim Berufseinstieg zu bewältigen. Zwei zentrale Ergebnisse der Studie sind, dass die hohen Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Praxissemesters mit geringerer emotionaler Erschöpfung sowie mit höherer Leistungsfähigkeit zum Ende des Praxissemesters einhergehen. Dabei wird der Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Leistungsfähigkeit durch die von den Lehramtsstudierenden wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring moderiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen, ein selbstwertförderlicher Attributionsstil, positive Emotionsregulation und schulische Vorerfahrung zu den personenbezogenen Ressourcen zählen. Zu den umgebungsbezogenen Ressourcen sind vor allem die soziale Unterstützung durch Mentoring, insbesondere die Unterstützung auf emotionaler Ebene, aber auch die instrumentelle oder informationelle Unterstützung zu zählen. Im Folgenden führt die Übersicht über die aktuelle Datenlage zu den positiven Zusammenhängen von personenbezogenen und umweltbezogenen Ressourcen für die Lehrkräftegesundheit.

2.2 Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender während der Pandemie und die Bedeutung von Mentoring

Als eine der wesentlichen Quellen, Selbstwirksamkeitserwartungen zu fördern, wird die überzeugende Bestärkung durch erfahrene und vertrauenswürdige Personen angesehen (Bandura, 1997). Obwohl die vorliegenden Ergebnisse konsistent mit früheren Befunden zu den beschriebenen Zusammenhängen zwischen sozialer Unterstützung und reduzierten Beanspruchungsfolgen (Rothland, 2013; 2018) sind, muss das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, beispielsweise personenbezogene Faktoren und zur Verfügung stehende, umgebungsbezogene Unterstützungsformen, differenziert betrachtet werden. Entgegen der Erwartungen von Kücholl et al. zeigte sich kein Moderationseffekt von wahrgenommener sozialer Unterstützung auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und emotionaler Erschöpfung. Nicht allein die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung durch Mentoring ist bedeutend für emotionale Erschöpfung und Leistungsfähigkeit, sondern inwieweit sich diese als passend und zuträglich im Zusammenwirken mit individuellen Faktoren erweist. Ausschließlich bei denjenigen Studierenden, die sich durch Mentor:innen besser unterstützt fühlen, zeigt sich in der Studie von Kücholl et al. (2019) der positive Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Leistungsfähigkeit. Bei einer geringen Ausprägung des Mentorings zeigte sich ein solch signifikanter Zusammenhang nicht. Eine mögliche Erklärung für diesen Moderationseffekt besteht darin, dass Lehramtsstudierende eher Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln, wenn sie diese Fähigkeiten durch ihre Mentor:innen aufgezeigt bekommen. Die Unterstützung durch Mentoring könnte daher dazu führen, dass besonders Studierende, die sich selbst kompetentes Handeln im Unterricht zutrauen, durch die Erfahrungen und Lernprozesse im Rahmen des Mentorings zusätzlich darin bestärkt sehen, ihr hohes Kompetenzerleben auch in schwierigen Situationen als Ausgangspunkt für kompetentes Unterrichtshandeln zu nutzen. Selbstwirksame Studierende haben dabei bereits eine stärkere Tendenz, in schwierigen Situationen Handlungen zu initiieren, die ihr Kompetenzerleben stärken (Bandura, 1997) und dabei beharrlich und ausdauernd zu sein (Schwarzer & Warner, 2014). Wichtig im Kontext des Praxissemesters ist hier insbesondere, dass Zusammenhänge zwischen Arbeitsanforderungen und Beanspruchungsfolgen genauer untersucht werden. Denkbar wäre, dass Selbstwirksamkeitserwartungen zu einer stärkeren Reduktion von negativen Beanspruchungsfolgen führen, wenn sich Lehramtsstudierende im Zuge vom Mentoring durch ihr Umfeld unterstützt fühlen.

3 FLANKIERUNG EINES SEMINARKONZEPTS ZUR GESUNDHEITSFÖRDERUNG IM VORBEREITUNGSDIENST DURCH LEHRKRÄFTE-MENTORING

Für Berufseinsteigende können die gleichzeitigen Anforderungen an ihre Rolle als Lehrperson analog zu den berichteten Befunden als sehr komplex erlebt werden. Daher sind passgenaue Unterstützungsangebote durch schulinterne und -externe Strukturen zielführend (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 313). Der Erfahrungsaustausch mit Kolleg:innen, zum Beispiel durch Angebote einer kollegialen Fallberatung, wird an vielen Schulorten gewinnbringend genutzt. Im Vorbereitungsdienst in Brandenburg kommen zur anvisierten Befähigung der Referendar:innen zur selbstständigen Berufsausübung mit dem Ausbildungscoaching und der individuellen Supervision verstärkt an Kleingruppen ansetzende oder individualisierte Methoden zum Einsatz. Mentoring angehender Lehrkräfte könnte zur Verknüpfung von Ressourcenwissen mit Ressourcennutzung und der Bewältigung von Anforderungen eine bedeutsame Rolle zukommen. Im Fokus eines Seminarkonzepts sollte Wissen zur Prävention und Gesundheitsförderung im Vorbereitungsdienst vermittelt und ihre Nutzen zur Anpassung an schwierige Situationen und für das eigene Bewältigungsverhalten bzw. zur Gesundheitsförderung mithilfe von Mentor:innen reflektiert und eingeübt werden. Mentoring meint im Gegensatz zu Coaching oder Supervision, dass Personen mit großer Erfahrung in ihrem Berufsfeld Anfänger:innen bei deren Berufseintritt beratend unterstützen und sie damit in das eigene Berufsfeld hereinholen. Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem:er erfahrenen Mentor:in und seinem:r oder ihrem:r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen der Mentees (vgl. Ziegler, 2009, S. 11). Als Mentor:innen sind Lehrkräfte der Berliner Schulen während des Praxissemesters die zentralen Bezugspersonen der Studierenden in der Schule. Sie begleiten diese bei allen schulischen Aktivitäten, bieten den Studierenden Hospitationsmöglichkeiten und besprechen mit ihnen Unterrichtsversuche. Für diese Aufgaben in der Betreuung von Studierenden im Praxissemester können sie sich in der Mentoring-Qualifizierung im Austausch mit Dozierenden vorbereiten. Im Zentrum der Qualifizierung steht das ko-konstruktive Unterrichtscoaching. Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von Fachkräften und Studierenden gemeinsam ko-konstruiert wird. Der Schlüssel dieses Ansatzes ist die soziale Interaktion. Die Methode eignet sich zur Vor- und Nachbesprechung von Unterrichtsstunden und kann an fachspezifische Anforderungen angepasst werden. Die Erfordernisse einer solchen engen Auseinandersetzung mit dem/der Studie-

renden kann demnach als ein spezifischer Professionalisierungsschritt von Lehrer:innen im Praxissemester gesehen werden.

3.1 Das Mentoringprogramm in Potsdam

In einem Beschluss vom 7. Juli 2021 nahm die ZeLB-Versammlung den Konzeptbericht der AG Mentor:innenqualifizierung zustimmend zur Kenntnis. Die Potsdamer Arbeitsgruppe Mentor:innenqualifizierung unter Leitung von Prof. Dr. Isolde Malmberg entwickelte maßgeblich ein Konzept zur (Weiter-)Qualifizierung von Mentor:innen an Schulen im Land Brandenburg. Ziel ist es, langfristig die Qualität der Ausbildung der Lehramtsstudierenden weiterzuentwickeln und zu sichern. Mentor:innen sind Lehrkräfte an Schulen, welche die schulische Betreuung der Studierenden übernehmen, insbesondere im Schulpraktikum. Eine Erweiterung auf das Praxissemester soll dazu beitragen, die Qualifizierung und Rolle von Lehramtsstudierenden weiter zu stärken und somit die Kompetenzentwicklung der Studierenden weiter zu unterstützen. Auf der Basis der Entwicklungsaufgaben Studierender, der Angebots-Nutzungsmodelle und dem vorhandenen Wissen über Mentoring hat die Arbeitsgruppe sechs zentrale Aufgabenbereiche schulischer Mentor:innen identifiziert:

1. Mentor:in-Rolle kennen und ihre Bedeutung für das Lernen der Studierenden klären
2. Einblicke in Aufgaben von Lehrkräften und das Schulleben am spezifischen Schulstandort geben
3. Lernen durch Hospitation unterstützen (= Hospitation durch Studierende)
4. Unterrichtsplanung (fachdidaktische Praxis) der Studierenden unterstützen
5. Unterricht auswerten und Feedback geben (= Hospitation durch Mentor:in)
6. Beratungsgespräche zum Prozess des Lehrer:inwerdens führen

In einer weiteren Ausgestaltung der Module wird es sinnvoll sein, Aspekte zur Gesundheitsförderung mit bestehenden Aufgabenbereichen in Modulen so miteinander zu verknüpfen, dass sich Lehramtsstudierende frühzeitig mit ihrem Wissen um ihre Ressourcen, deren Nutzung im Vorbereitungsdienst und der Bewältigung von Anforderungen auseinandersetzen können.

3.2 Relevanz für den Studiengang

Die Potsdamer AG Mentoring-Qualifizierungsprogramm vernetzt Akteur:innen aus den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung und fördert damit den Austausch zwischen Universität, Vorbereitungsdienst und Schule. Die vermittelten Coaching-Kompetenzen können direkt angewendet werden und sind auch über die Betreuung der Studierenden hinaus für Elterngespräche und Gespräche im Kollegium einsetzbar. Die Evaluation bisheriger Pilot-Durchgänge der Potsdamer AG hat gezeigt, dass Lehrer:innen und Studierende gleichermaßen von der Qualifizierung profitieren. So gaben Lehrer:innen an, dass sich ihre Betreuungspraxis wesentlich verbessert hat. Studierende, die durch qualifizierte Mentor:innen unterstützt wurden, schätzen ihren Kompetenzzugewinn positiver ein. Das spiegelt sich auch in der allgemeinen Bewertung der Mentor:innen wider. Sie sind zudem mit ihrer Lernbegleitung insgesamt zufriedener.

3.3 Idealtypischer Ablauf

Wird das Gesamtergebnis der Studien zum Umgang mit Anforderungen im Praxissemester zugrunde gelegt, kann geschlussfolgert werden, dass Lehramtsstudierende ihre Ressourcen zur Gesunderhaltung im Vorbereitungsdienst tendenziell nicht ausreichend nutzen. Dies führt in der Folge häufig zu einem negativen Gesundheitszustand. In der Untersuchung von Bartknecht (2021) wurde deutlich, dass der Begriff der inneren Ressourcen kein geläufiger war. Eine Möglichkeit wäre hier, dies innerhalb des Lehramtsstudiums zu verändern, da dort theoretische Grundlagen vermittelt werden. Weiter noch erscheint es als sinnvoll, ein eigenständiges Modul zur Gesundheitsförderung im Lehrerberuf zu etablieren, im Rahmen dessen auch die Ressourcennutzung thematisiert wird. Die Notwendigkeit ergibt sich nicht zuletzt aus dem kritischen Gesundheitszustand vieler Lehrkräfte. Inhalte zur Gesundheitsförderung finden sich im Lehramtsstudium des Landes Brandenburg derzeit beispielsweise nur in vereinzelten Seminaren wieder. Durch ein eigenständiges Modul könnte auf mehrere Möglichkeiten zur Gesunderhaltung und auf den Mehrwert von inneren Ressourcen eingegangen werden, denn einigen Befragten schien dieser nicht bewusst zu sein. Hätten sie hier ein größeres theoretisches Wissen, würden sie mehr innere Ressourcen sowie deren Mehrwert erkennen, was zu einer häufigeren Nutzung führen könnte.

Zur Vermittlung des theoretischen Wissens und zur Verzahnung mit der Praxis im Schuldienst erweisen sich Mentor:innen als hilfreich. Mentor:innen sind Lehrer:innen der Berliner bzw. Brandenburger Schulen während des Praxissemesters die zentralen Bezugspersonen der Studierenden in der Schule. Sie begleiten diese bei allen schulischen Aktivitäten, bieten den Studierenden Hos-

ptionsmöglichkeiten und besprechen mit ihnen Unterrichtsversuche. Für diese Aufgaben in der Betreuung von Studierenden im Praxissemester können sie sich in der Mentoring-Qualifizierung im Austausch mit Dozierenden vorbereiten. Wie könnte ein idealtypischer Ablauf der Begleitung von Lehrkräften durch Mentoring im Praxissemester konzipiert sein? In einem allgemeinen ersten Teil können praktische Informationen rund um das Praxissemester vermittelt werden und Lehrkräfte auf die Orientierungsgespräche mit den Studierenden zum Auftakt und Abschluss des halbjährigen Praktikums vorbereiten werden. In einem fachspezifischen zweiten Teil könnten Einblicke in die Studieninhalte der Studierenden mit dem Unterrichtscoaching und den fachdidaktischen Prinzipien der jeweiligen Fächer verknüpft werden. Im Unterrichtscoaching erproben Lehrkräfte die erlernten Gesprächsführungstechniken gemeinsam mit Studierenden in Rollenspielen und werden dabei gefilmt. Die Videoaufnahmen erlauben eine eingehende Reflexion zum Abschluss der Qualifizierung. Die Teilnehmenden werden dabei von Fachdidaktiker:innen der Universität und von Fachseminarleiter:innen aus dem Vorbereitungsdienst begleitet. Im dritten Teil kann Wissen um innere Ressourcen wie „Positive Überzeugungen“, „Eigene Kompetenzen“, „Bewältigungsstrategien“ und „Ausgleichsmöglichkeiten“ vermittelt und geübt werden. Ebenso kann die „Ressourcennutzung“ im Sinne des Gebrauchs positiver Erwartungshaltungen und eigener Fähigkeiten trainiert werden. Ebenso sollten Lehramtsstudierende hier ihr „Bewältigungsverhalten“ reflektieren. Dieses ist, wie in der Theorie beschrieben, entscheidend für den Bewältigungsprozess. Diese Kategorien sollten systematisch mit einem positiven Gesundheitsbegriff in Bezug gesetzt werden.

4 FAZIT UND VERSTETIGUNG

Die Förderung der Ressourcen von Lehrkräften und die bessere Schulung der Theorie-Praxis-Verbindung haben sich als zentraler Fokus im Rahmen dieses Beitrags herauskristallisiert. Offensichtlich ist es eine wichtige Aufgabe, gerade auch unter dem Aspekt psychischer Gesundheit, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstanalyse zu entwickeln. Die Vorbereitung des Lehrernachwuchses basierend auf einem Mentoringprogramm während des Praxissemesters könnte dadurch profitieren, dass künftige Lehrkräfte mehr Wissen um Ressourcen vermittelt bekommen, denn sie sollten schon bei Eintritt in den Beruf besser mit positiven Überzeugungssystemen ausgestattet sein, die ihnen die erfolgreiche Bewältigung berufsbezogener Alltagsprobleme ermöglichen. Dazu gehört ebenfalls die Befähigung zum effektiven Selbst-Management in Belastungssituationen. Auch dies sollte als ein wesentlicher Bestandteil der Profes-

sionalität in der Lehramtsausbildung Berücksichtigung finden. Dabei besagen unsere Erfahrungen, dass es vielen Lehrkräften schwerfällt, eigene Hilfsbedürftigkeit zu erkennen und im zweiten Schritt auch einschlägige Hilfe zu suchen. Beobachtung und Reflexion benötigen einen Bezugspunkt oder einen Orientierungsrahmen, bei dem theoretische Konzepte und ein wissenschaftlich fundiertes, berufsbezogenes Wissen eine Rolle spielen. Daher ist es entscheidend, dass die Lehramtsstudierenden im Praktikum die Herausforderung erfahren, Theorie und praktische Erfahrungen zu verbinden (Bach, 2013), denn „Kompetenz-erwerb bedeutet damit nicht mehr nur bloßes Hinzufügen von Wissen oder bloße Praxis, sondern ein ständiges situationsabhängiges Reorganisieren und Integrieren von ‚erfahrenen‘ Wissensstrukturen“ (Gruber & Rehr, 2005, S. 13). Wenn die im Praxissemester vorhandenen Ressourcen gestärkt und weiterentwickelt werden, können angehende Lehrkräfte stärker auf die Herausforderungen vorbereitet werden und mehr Resilienz und Gelassenheit während der frühen Professionalisierungsphasen trainieren.

Literaturverzeichnis

- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Arnold, K. H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Waxmann.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bartknecht, M. (2021). *Gesundheitsförderung im Schuldienst. Inwieweit nutzen Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten des Vorbereitungsdienstes ihre inneren Ressourcen zur Bewältigung von Anforderungen und zur eigenen Gesunderhaltung?* (unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Potsdam.
- Baumann, N., & Kuhl, J. (2005). Selbstregulation und Selbstkontrolle. *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*, 2.
- Blomberg, S., & Knight, B. A. (2015). Investigating novice teacher experiences of the teaching dynamics operating in selected school communities in Finland. *Improving Schools*, 18(2), 157–170. <https://doi.org/10.1177/1365480215576>
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47–63.
- Çelebi, C., Krahé, B. & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 115–126. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000128>

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbance and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dietz, B., Fuhrmann, F., & Kasten, S. (2017). Frauenförderung durch Cross Mentoring – Auswirkungen auf Selbstwirksamkeit und berufliche Entwicklung von Mentees. In M. E. Dorsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring. Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 321–345). Springer.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demand-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512.
- Dörner, D. (2004). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge – Taylor & Francis.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*, 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Gregoire, M. (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes During Conceptual Change. *Educational Psychology Review, 15*, 147–179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 59*–72.
- Gruber, H., & Rehrl, M. (2005). *Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz*. Univ. Regensburg, Inst. für Pädagogik, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.
- Heitzmann, B., Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2005). Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens bei Rehapatienten – die Leistungsmöglichkeiten des Verfahrens AVEM im Bereich der medizinischen Rehabilitation. *Praxis Klinische Verhaltensmedizin und Rehabilitation, 70*, 269–280.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Imhof, M. & Schlag, M. (2018). Herausforderungen im Lehramtsstudium: Beobachten und Reflektieren im vertrauten Terrain? In L. Pilypaitytė & H. S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Springer VS, Wiesbaden, 45–68 https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_3

- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2019). *Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung*. <https://doi.org/10.25656/01:18106>
- Kienle, R., Knoll, N., & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: Soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107–122). Springer.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R., & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 945–966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. München: Luchterhand.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. Nietzsche (Hrsg.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213–259). Huber.
- Lehr, D., Hillert, A., & Keller, S. (2009). What Can Balance the Effort? Associations between Effort-Reward Imbalance, Overcommitment, and Affective Disorders in German Teachers. *International Journal of Occupational and Environmental Health*, 15(4), 374–384. <https://doi.org/10.1179/oeh.2009.15.4.374>
- Niesta Kayser, D. (2021). Lehrkräftegesundheit und Umgang mit Beanspruchungsfolgen im Praxissemester: Die Bedeutung von personen- und umgebungsbezogenen Ressourcen. URL: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/lehrkraeftegesundheit-und-umga--umgebungsbezogenen-ressourcen.html [Letzter Abruf: 21. 09. 2023].
- Richter, D., Kunter, M., Lütke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59.
- Römer, J., Rothland, M. & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 265–286). Springer Fachmedien.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5

- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer.
- Rudow, B. (2004). *Das gesunde Unternehmen. Gesundheitsmanagement, Arbeitsschutz und Personalpflege in Organisationen*. Oldenbourg.
- Rudow, B. (2014). *Die gesunde Arbeit: Psychische Belastungen, Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486855784>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152–171.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Beltz, S. 28–53. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 662–676). Waxmann.
- Schaarschmidt U. & Kieschke U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Springer VS, S. 81–97. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology, 27*(3), 358–368. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.358>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M., & Reckase, M. (2012). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. In *Findings from the IEA teacher education and development study in mathematics (TEDS-M)*. IEA.
- Udris, I., Kraft, U., Mussmann, C., & Rimann, M. (1992). Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben: Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. *Psychosozial, 52*(4), 9–22.
- Weber, A. (2003). Frühpension statt Prävention? Zur Problematik der Frühinvalidität im Schuldienst. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin, 38*, 376–384.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung, 15*(1), 8–21.

- Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Vock, M. (2018). Mehr Schüler* innenorientierung oder Praxisschock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In Krüger, A., Radisch, F., Willems, AS, Häcker, T., Walm, M. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung von Schule und Lehrer* innenbildung*. Bad Heilbrunn, 223–235.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–29). Pabst Science Publishers.
- Zimmermann, L. (2011). *Psychische Gesundheit von angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Logos.