

## 14 Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Anita Sandmeier, Maida Mustafić und Andreas Krause

Die hohe Autonomie und Flexibilität des Lehrerinnen- und Lehrerberufs bei gleichzeitig offenen und antinomischen Zielen stellen hohe Anforderungen an die Selbstregulationsfähigkeit der Lehrkräfte. Der Beitrag fasst den aktuellen Forschungsstand zur Rolle der Selbstregulation für die Gesundheit im Berufsfeld Schule zusammen und gibt basierend darauf Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

### 1 Gegenstand

In der Professionsforschung rund um den Lehrerberuf wird das Thema Gesunderhaltung seit der Jahrtausendwende intensiv erforscht (Rothland, 2013). Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit des Lehrerberufes bei einem gleichzeitig hohen Anteil an Lehrpersonen, die an Burnout erkranken, hat das Thema hohe praktische Relevanz (Beltman, Mansfield & Price, 2011). Die nachgewiesenen positiven Auswirkungen der Lehrpersonengesundheit auf die Unterrichtsqualität (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008) zeigen zusätzlich, wie bedeutsam die Thematik ist. Es liegen bereits diverse Übersichtsarbeiten vor, die Ergebnisse vorhandener Studien in Handbuchartikeln (Krause & Dorsemagen, 2014; Lehr, 2014), Herausgeberwerken (Rothland, 2013) und Reviews (Beltman et al., 2011) zusammenfassen. Das Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, den Diskussions- und Forschungsstand zur Rolle der Selbstregulation für die Gesundheit im Berufsfeld Schule in ihrer Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beleuchten.

Während in industriellen Berufen die Prävention und der Gesundheitsschutz stark auf die körperliche Gesundheit gerichtet sind, stehen im Berufsfeld Schule die psychosozialen Aspekte der Gesundheit im Fokus. Psychosoziale Gesundheit ist auf der individuellen Ebene ein dynamisches Gleichgewicht des Wohlbefindens, in dem der oder die Einzelne seine oder ihre intellektuellen und emotionalen Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen und produktiv und fruchtbar arbeiten kann, und imstande ist, seiner Gemeinschaft einen Beitrag zu leisten (WHO, 2003). Die zentrale berufliche Herausforderung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs sind die vielfältigen, komplexen Aufgaben, die teilweise in Widerspruch zueinander stehen (Terhart, 2011). Eine für den Beruf typische Antinomie ist die Spannung zwischen der Erwartung, das einzelne Kind individuell zu fördern, und der administrativen Funktion der Beurteilung und Selektion andererseits, die eine formale Gleichbehandlung aller Kinder erfordert. Eine Lehrkraft muss diese gegensätzlichen Handlungsanforderungen und die damit zusammenhängenden Unsicherheiten situativ bewältigen. Selbstregulation ist für die Bewältigung dieser Anforderungen zentral. Was unter Selbstregulation verstanden werden kann, und wie sie mit Gesundheit im Zusammenhang steht, wird im Beitrag ausgehend vom Transaktionalen Modell von Lazarus (1993) aufgezeigt.

Im ersten Abschnitt wird der theoretische Bezugsrahmen dargestellt, um im zweiten Abschnitt die Relevanz von Selbstregulation im Lehrerinnen- und Lehrerberuf professionstheoretisch herzuleiten. Im dritten Abschnitt wird der aktuelle Forschungsstand bilanziert, der abschließend in Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mündet.

### 1.1 Theoretisches Modell: Anforderungen, Bewältigung und Emotion

Das Modell von Lazarus (1993) geht davon aus, dass die Anforderungen einer Tätigkeit erst über die individuellen Bewertungs- und Bewältigungsprozesse gesundheitswirksam werden. Das Individuum bewertet die Anforderungen vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen. In der primären Bewertung wird die subjektive Bedeutsamkeit der Anforderung, in der sekundären Bewertung werden die Bewältigungsmöglichkeiten der bedeutsamen Anforderungen eingeschätzt. Diese Bewertungen lösen Emotionen aus und beeinflussen sowohl die Art der Emotion (Freude, Angst, Ärger, Frustration) als auch deren Intensität. Wenn Anforderungen als bedeutsam und potenziell nicht bewältigbar eingeschätzt werden, entstehen negative Emotionen. Bewältigung ist dabei das Bemühen des Individuums subjektiv bedeutsame Anforderungen zu managen (Lazarus, 1993, S. 8). Dabei können zwei Bewältigungsarten unterschieden werden: *problem-fokussiert*, indem durch direkte Handlungen, durch Informationssuche oder durch Unterlassen von Handlungen die Anforderung bewältigt wird; *emotions-fokussiert*, indem die Emotionen reguliert werden, die mit der Anforderung zusammenhängen. Gesundheitsbedrohlich werden Anforderungen erst, wenn sie über längere Zeit nicht zufriedenstellend bewältigt werden können, wenn es nicht möglich ist, sich von ihnen zu distanzieren, weil dies von außen verhindert wird oder weil die eigenen Ideale, Motive und Vorstellungen es nicht zulassen.

### 1.2 Prozessorientierter Ansatz:

#### Selbstregulation als effektive Anwendung verschiedener Bewältigungsstrategien

*Selbstregulation* wird basierend auf diesem Modell verstanden als die Fähigkeit, die eigenen Kognitionen, Emotionen und das eigene Verhalten so zu steuern, dass die beruflichen Anforderungen und die eigenen Ziele befriedigend bewältigt werden, ohne dass die eigene Gesundheit gefährdet wird. Das heißt konkret, das Individuum kann die beruflichen Aufgaben bewusst priorisieren vor dem Hintergrund der kontextuellen Anforderungen, der eigenen Ziele und der vorhandenen Ressourcen und wählt darauf basierend die Bewältigungsstrategien und wendet diese effektiv an.

Die *handlungsbezogene Selbstregulation* zielt auf die Bewältigung der Anforderung, indem das Individuum durch konkrete kognitive, motivationale oder volitionale Aktivitäten seine Handlungen bewusst steuert und überwacht (Vancouver & Day, 2005). Die zentralen Elemente dieses Prozesses sind die Zielfestlegung (Annahme, Anpassung oder Ablehnung eines Zieles/einer Anforderung), die Planung (Vorbereitung, um ein Ziel zu verfolgen), das Bemühen (Prozess, um ein Ziel zu erreichen oder aufrechtzuerhalten) und die Revision (Anpassen eines Ziels oder Aufgeben eines Ziels). Zentrale personale Ressource in diesem Prozess ist die Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997): Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeit werden eher anspruchsvolle Ziele übernehmen und mehr Bemühungen in der Erreichung dieser Ziele zeigen, auch wenn Hindernisse auftauchen, als Personen mit geringer Selbstwirksamkeit. Die *Emotions-fokussierte Selbstregulation* ist die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu beobachten, zu verstehen und zu bewerten und das eigene Verhalten im Kontext von Emotionen zu kontrollieren (Tull & Aldao, 2015). Von dieser Fähigkeit, eigene Emotionen bewusst wahrzunehmen und das eigene Verhalten zu kontrollieren, werden Regulationsstrategien im Umgang mit Emotionen unterschieden: Situati-

onss Selektion, Situationsmodifikation, Aufmerksamkeitssteuerung, kognitive Umbewertung und Reaktionsmodulation.

Handlungsbezogene Bewältigungsstrategien scheinen den emotionszentrierten, indirekten Formen überlegen zu sein, da dadurch die Bearbeitung der bedeutsamen Anforderung direkt angegangen wird. Der alleinige Fokus auf die Frage, ob die Anforderung bewältigt wurde oder nicht, greift jedoch zu kurz, da die Erfüllung von Anforderungen gleichzeitig mit Kosten hinsichtlich des Befindens und der Gesundheit verbunden sein können. Beispiele dafür sind die Leistung von Überstunden, die Arbeit am Wochenende oder im Urlaub, der Verzicht auf Arbeitspausen oder die Arbeit trotz Krankheit. Solche und ähnliche Verhaltensweisen nennen Krause, Berset und Peters (2015) *interessierte Selbstgefährdung*. Insbesondere bei widersprüchlichen Anforderungen greifen handlungsbezogene Strategien zu kurz. Bereits Lazarus (1993) betonte, dass die Nützlichkeit der Strategie abhängig ist vom Individuum, vom Kontext und bezüglich des Kriteriums, das für die Nützlichkeit herangezogen wird (Gesundheit, soziale Integration, beruflicher Erfolg). Dabei ist das Zusammenspiel der beiden Strategien relevant: Insbesondere in Stressperioden, wenn die Erreichung von Zielen gefährdet oder blockiert ist, helfen Emotions-zentrierte Bewältigungsstrategien bei der Revision der Ziele, indem diese hinterfragt und allenfalls angepasst werden. Das Wahrnehmen der eigenen Emotionen kann auch dabei helfen, habituelle Reaktionen auf bestimmte Ereignisse durch die Neubewertung der Anforderung und der Suche nach alternativen Lösungen zu durchbrechen (Tull & Aldao, 2015).

### 1.3 Typologischer Ansatz: Selbstregulation als Verhaltens- und Erlebensmuster

Der auf dem transaktionalen Modell von Lazarus (1993) basierende prozessorientierte Ansatz, kann vom typologischen Ansatz unterschieden werden, der das Bewältigungsverhalten von Lehrkräften in arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM) erfasst. Der typologische Ansatz basiert auf drei Dimensionen: Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und Lebensgefühl (Schaarschmidt & Fischer, 1997). Die Autoren unterscheiden vier Typen: Das Muster *Gesundheit* hat ein positives Lebensgefühl, sein Engagement ist hoch, aber nicht übermäßig und er verfügt über eine überdurchschnittliche Distanzierungsfähigkeit und Widerstandskraft. Das Muster *Schonung* zeigt die am stärksten ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit, ein niedriges Engagement und ein hohes Maß an innerer Ruhe und Lebenszufriedenheit. Das *Risikomuster A* ist durch überhöhtes Engagement, eine niedrige Distanzierungsfähigkeit und negative Emotionen gekennzeichnet. Das *Risikomuster B* schließlich erlebt starke negative Emotionen, hat eine tiefe Distanzierungsfähigkeit und ein hohes Maß an Resignation, das zu geringem Engagement führt. Basierend auf diesen Typen bestimmen die Autoren einen adaptiven Bewältigungsstil als ein ausbalanciertes Arbeitsengagement, das mit der Fähigkeit, sich distanzieren zu können, kombiniert ist.

## 2 Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dass Selbstregulation für die Ausübung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs wichtig ist, lässt sich aus den Ansätzen zur Bestimmung von Professionalität und aus den Eigenschaften der Berufsaufgabe und der Arbeitsbedingungen ableiten. Der *strukturtheoretische Ansatz* beschreibt die widersprüchlichen Anforderungen und Antinomien pädagogischen Handelns (Nähe vs. Distanz, Einheitlichkeit vs. Differenz etc.) und die damit zusammenhängende Unsicherheit, die durch emotionsbezogene Selbstregulation bewältigt werden muss. Die Berufsaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist gesellschaftlich weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben und bietet keine klaren Indikatoren der Zielerreichung (Terhart, 2011). Allerdings wird die Verantwor-

tung für das Ergebnis der Tätigkeit, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, zunehmend zentraler und standardisierter evaluiert und die Schulen – und die darin tätigen Lehrpersonen – dafür zur Rechenschaft gezogen (Altrichter & Rürup, 2010). Diese Arbeitsbedingungen begünstigen ein Bewältigungsverhalten, das auf Kosten der eigenen Gesundheit geht (Baeriswyl, Krause & Kunz Heim, 2014): Hohe Autonomie in der Zielerreichung bei teilweise unklaren und antinomischen Zielen, mobil-flexible Arbeitsbedingungen mit Freiräumen bei der Wahl von Arbeitsort und -zeit, zunehmende Verantwortung und von außen gesteuerte Kontrolle der Ergebnisse über standardisierte Indikatoren können dazu führen, dass Individuen ihre eigene Erholung vernachlässigen, um die beruflichen Aufgaben zu bewältigen. Sie brauchen hohe Selbstregulationsfähigkeiten, um ihr Engagement für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen so auszubalancieren, dass die eigene Gesundheit nicht gefährdet ist. Selbstregulation ist aus diesem Grund auch eine Dimension des *kompetenztheoretischen Ansatzes* (Baumert & Kunter, 2006), der davon ausgeht, dass selbstregulative Kompetenzen prinzipiell erlern- und veränderbar sind.

Die Analyse von Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller und Möller (2014) zeigt allerdings, dass Inhalte zu Belastungs- und Stressregulation lediglich in 6,3% der untersuchten lehrerinnen- und lehrerbildenden Hochschulen Deutschlands explizit im Curriculum vorgesehen ist, obwohl es konkrete Ansätze gibt, wie z. B. das Szenario-basierte Training von Mattern (2012), das Training *Gestärkt für den Lehrerberuf* (Çelebi, Krahe & Spörer, 2014) und das Programm *AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf* (Hillert, Koch, Kiel, Weiß & Lehr, 2014).

### 3 Forschungsstand

Beltman et al. (2011) fassen in einer *systematischen Review* fünfzig qualitative und quantitative Studien zu Gesundheit im Lehrerberuf zusammen und bilanzieren dabei die individuellen protektiven Faktoren: Von herausragender Wichtigkeit zeigte sich die Selbstwirksamkeit. Die aktiven, handlungsbezogenen und problemlösenden Strategien wurden häufiger als relevant identifiziert als emotionsbezogene Strategien. Als Fazit halten die Autorinnen fest, dass Gesundheit ein komplexer, spezifischer und kreisförmiger Prozess der Interaktion von Person und Umwelt über die Zeit ist – nicht ein Set von individuellen Eigenschaften von Personen, sondern ein Prozess der Adaption (S. 195). Verschiedene Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden abgeleitet: Die zukünftigen Lehrkräfte sollen lernen, Unterstützung einzufordern, sie brauchen die Gelegenheit zur Reflexion und sollten in ihren Fähigkeiten zur Stressbewältigung trainiert werden (S. 194).

#### 3.1 Personenorientierte, typologische Studien

Untersuchungen zu Selbstregulation mit dem *typologischen Ansatz* setzen im deutschsprachigen Raum oft das AVEM-Instrument von Schaarschmidt und Fischer (1997) ein. Die Forschergruppe rund um die COACTIV-Studie modifizierten das Instrument, indem sie nur zwei Dimensionen für die Bildung der AVEM-Typen verwendeten. Klusmann et al. (2008) bestätigten die vier Verhaltens- und Erlebensmuster mit 29,2% im Gesundheitstyp, 25,4% im Schonungstyp, 16,4% im Risikomuster A und 29% im Risikomuster B. Die Muster erklären 16% in der Varianz der Erschöpfung, mit den tiefsten Werten beim Gesundheitsmuster und den höchsten Werten bei den beiden Risikomustern. Sie zeigten darüber hinaus, dass die Regulationstypen die Unterrichtsqualität aus der Sicht der Schüler- und Schülerinnen beeinflusst. Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtke und Trautwein (2015) untersuchen die Entwicklung der Selbstregulation (Wechsel von AVEM-Typen) über vier Jahre im Studium und stellten eine hohe intraindividuel-

le Stabilität fest, vergleichbar mit Stabilitäten von Persönlichkeitstypen. Am wahrscheinlichsten waren Wechsel von dysfunktionalen Typen (Risikomuster A und B) hin zum Gesundheitstyp, wobei die Studie keine Aussage dazu machen kann, welche Faktoren den Wechsel beeinflussen.

Ebenfalls *personenorientiert* sind die Analysen der *mixed-method* VITAE-Studie (Gu & Day, 2007), in der über vier Jahre 300 Lehrkräfte zweimal jährlich in semi-strukturierten Interviews zu ihrem Leben befragt wurden. In Porträts von drei gesunden Lehrkräften in verschiedenen Karrierephasen zeigten die Autoren auf, wie diese private, schulbezogene und professionsbezogene Anforderungen managen. Die emotionalen Aspekte der Bewältigung von beruflichen Anforderungen standen dabei im Mittelpunkt: „But what shines through was their capacity to build upon favourable influences and positive opportunities in their work and life contexts, to overcome the emotional tensions of the Scenarios in the environments which they experienced, and to maintain positive emotions and a sense of vocation“ (S. 1310). Zentral für ein gesundes Selbstmanagement sehen sie eine positive professionelle Identität, Selbstwirksamkeit und die Bereitschaft, sich externen Anforderungen zu stellen und diese als Herausforderung zu betrachten. Sie betonen, dass Gesundheit nicht eine angeborene Qualität ist, sondern eine relative, entwicklungsbedingte und dynamische Adaption, die sich über die Zeit verändert und stark von den kontextuellen Bedingungen abhängt.

### 3.2 Prozessorientierte, handlungsbezogene Studien

Eine *handlungsbezogene, prozessorientierte Perspektive* nehmen Abele und Candova (2007) ein und stellen fest, dass eine hohe berufliche Selbstwirksamkeit und ein instrumentelles, auf Zielorientierung, Aktivität und Effizienz hin orientiertes Selbstkonzept das Belastungserleben minimieren. Philipp und Kunter (2013) untersuchten an den Daten der COACTIV-Studie, wie Lehrkräfte ihre Arbeitszeit für außerunterrichtliche Aufgaben managen und ob es Unterschiede gibt bezüglich der Karrierephasen. Sie konnten zeigen, dass insbesondere am Ende der Laufbahn Lehrkräfte ihre Arbeitszeit regulieren durch die Reduktion der Anzahl von Aufgaben, durch Optimierung der eingesetzten Zeit pro Aufgabe, aber auch durch die Priorisierung von Aufgaben, die weniger emotional erschöpfend sind. Sie plädieren dafür, den Lehrkräften genügend Autonomie und Flexibilität einzuräumen, damit sie über solche Strategien die Arbeitsmenge für sich optimal managen können. Mattern und Bauer (2014) untersuchten Strategien der handlungsorientierten kognitiven Selbstregulation und zeigten, dass diese signifikant negativ mit Erschöpfung und positiv mit Arbeitszufriedenheit zusammenhängen. Das Angebot von entsprechenden Kursen zu Selbstregulationsstrategien in der Aus-, Fort- und Weiterbildung ist aus ihrer Sicht eine Strategie, um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, mit den Arbeitsanforderungen gelingend umzugehen und damit ihre Gesundheit zu schützen (S. 66). Baeriswyl et al. (2014) zeigten in Ergänzung dazu, dass aktives Bewältigungsverhalten auch einen negativen Effekt haben kann, wenn dabei die eigene Erholung vernachlässigt wird: Selbstgefährdendes Bewältigungsverhalten in Form von Präsentismus (Verzicht auf Erholungspausen, überlange Arbeitstage und Arbeit trotz Krankheit) zeigte einen positiven Zusammenhang mit Erschöpfung und somatischen Beschwerden.

### 3.3 Prozessorientierte, emotionsbezogene Studien

Sutton und Wheatley (2003) geben in ihrem Review einen Überblick zur Spannweite der Emotionen, die Lehrkräfte erleben und welche potenziellen Einflüsse diese auf ihre Kognitionen, ihre Motivation und ihr Verhalten haben. Chang (2009) hat den aktuellen Forschungsstand zum Zusammenhang von Emotionen und Burnout im Lehrerberuf aufgearbeitet. Sie stellt fest, dass die Forschung zu Burnout die Frage von Emotionen vernachlässigt und offenbleibt, wie sub-

jektive Bewertungsprozesse zu emotionaler Erschöpfung beitragen (S. 195). Aus diesem Grund fasst der Artikel Studien aus verschiedenen Feldern zusammen und verbindet sie konzeptionell unter Rückgriff auf die Bewertungs-Prozesse von Lazarus (1993). Sie empfiehlt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung das Emotionsmanagement von Lehrpersonen zu unterstützen, indem der Lehrerinnen- und Lehrerberuf als eine Form von Emotionsarbeit anerkannt wird. Dabei sollten die beteiligten Emotionen identifiziert werden und über diese Emotionen sowie über kognitive Prozesse reflektiert werden, die helfen, die Emotionen effektiv zu regulieren. Aus ihrer Sicht können Lehrkräfte idealerweise handlungsbezogene und emotionsbezogene Bewältigungsstrategien effektiv anwenden (S. 213).

### 3.4 Interventionsstudien zur Erlernbarkeit von Selbstregulation

Iancu, Rusu, Măroiu, Păcurar und Maricuțoiu (2018) analysierten in einer Meta-Analyse die Wirkung von Interventionen zur Reduktion von Burnout bei Lehrkräften. Sie prüften meta-analytisch, wie diese Ansätze auf die drei Dimensionen von Burnout wirken (Erschöpfung, Leistungsfähigkeit, Depersonalisierung). Die Ergebnisse sind dabei überraschend: Während handlungsbezogene Interventionen über die Studien hinweg nur auf Erschöpfung einen signifikanten Effekt zeigten, wirkten emotionsbezogene Achtsamkeitstrainings positiv auf alle drei Burnout-Dimensionen.

## 4 Diskussion

Der Lehrerinnen- und Lehrerberuf birgt das Risiko, sich selbst zu überfordern, sich rund um die Uhr mit dem Beruf zu beschäftigen und nicht mehr abzuschalten. Die hohe Autonomie und Flexibilität des Lehrerberufes und insbesondere auch die sozialen Beziehungen, die im Zentrum stehen, sind Motivationsquellen, können aber auch dazu führen, dass man sich selbst überfordert: Wenn man eine sinnvolle berufliche Aufgabe hat, für deren Bewältigung man weitgehend selbst verantwortlich ist und gleichzeitig potenziell immer und überall arbeiten könnte, braucht man die Fähigkeit, sein Arbeitsengagement bewusst zu steuern, um die eigene Gesundheit nicht zu gefährden. Unter diesen Umständen brauchen Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Professionswissen, sondern auch Fähigkeiten der Selbstregulation, die es ihnen erlauben, handlungsbezogene und emotionsbezogene Strategien so einzusetzen, dass sie sowohl für die Erfüllung der beruflichen Aufgabe als auch für ihre Gesundheit funktional sind. Dabei ist die Bewältigung ein komplexer, individueller Prozess der Adaption, der stark von kontextuellen Bedingungen abhängt. Im Zentrum steht dabei die Entwicklung einer positiven professionellen Identität, die sich den spezifischen Herausforderungen des Berufes bewusst ist, sich mit den eigenen Erfahrungen und Orientierungen gezielt auseinandersetzt und über bewusste Strategien verfügt, das eigene berufliche Engagement so auszubalancieren, dass die Gesundheit nicht gefährdet wird. Obwohl Selbstregulation Teil aller professionstheoretischen Ansätze ist, ist sie bislang in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wenig systematisch und explizit verankert. Ausgehend vom obigen Überblick über den Diskussions- und Forschungsstand scheinen uns folgende Inhalte zentral: (1) Das Wissen um die spezifischen Rahmenbedingungen des Lehrerberufs und wie diese dazu führen können, dass man im Arbeitsalltag die eigene Gesundheit gefährdet; (2) Die Reflexion der eigenen Bewertungs- und Bewältigungsmuster und der damit zusammenhängenden Emotionen, z. B. in Form von Portfolio-Arbeit während der berufspraktischen Studien oder gemeinsam in Fach- oder Stufenteams in Schulinternen Fortbildungen; (3) Kontextspezifische Trainings von Strategien der handlungsorientierten Selbstregulation durch bewusste Zielfestlegung, Planung, volitionale Kontrolle und Revision von Zielen, wie dies

z. B. im Training von Mattern (2012) anhand spezifischer Aufgaben wie der Unterrichtsvorbereitung vermittelt wird.

Die Bewertung und Bewältigung ist stark geprägt von den individuellen Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen der einzelnen Lehrperson und abhängig vom Kontext, in dem sich das Individuum bewegt. In der Ausbildung sollte das Bewusstsein gestärkt werden, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Bewältigungsstrategien zur Professionalität als Lehrkraft gehört. Regelmässige Supervisionen, wie sie in anderen sozialen Professionen üblich sind, könnten diese Auseinandersetzung systematisch in der Lehrerinnen- und Lehrerbiographie verankern. Und nicht zuletzt könnten die Gestaltungsmöglichkeiten auf der Ebene der Schule mehr genutzt werden, um Selbstregulation zu ermöglichen bzw. zu fördern (Krause et al., 2018).

### Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

---

- Krause, A., & Dorsewagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 987–1013). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.

### Literatur

- Abele, A.E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118.
- Altrichter, H., & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111–144). Wiesbaden: VS.
- Baeriswyl, S., Krause, A., & Kunz Heim, D. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen – eine Erweiterung des Job Demands-Resources Modells. *Empirische Pädagogik*, 28(2), 128–146.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.
- 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.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Hillert, A., Koch, S., Kiel, E., Weiß, S., & Lehr, D. (2014). Psychische Erkrankungen von Lehrkräften: Berufsbezogene Therapie- und Präventionsangebote. *Empirische Pädagogik*, 28(2), 190–204.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O., & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 497–507.
- Iancu, A.E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L.P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 373–396.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.

- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 987–1013). Münster: Waxmann.
- Krause, A., Berset, M., & Peters, K. (2015). Interessierte Selbstgefährdung – von der direkten zur indirekten Steuerung. *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin*, 50(3), 164–170.
- Krause, A., Deufel, A., Dorsemagen, C., Knecht, M., Mumenthaler, J., Mustafić, M., & Zäch, S. (2018). Betriebliche Interventionen zur gesundheitsförderlichen Gestaltung indirekter Steuerung. In M.A. Pfannstiel & H. Mehlich (Hrsg.), *Betriebliches Gesundheitsmanagement – Ein Erfolgsfaktor für Unternehmen. Lösungen, Beispiele, Handlungsanleitungen* (S. 33–57). Heidelberg: Springer.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1–22.
- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 947–967). Münster: Waxmann.
- Mattern, J. (2012). Selbstregulation im Lehrerberuf: Entwicklung eines Trainings für angehende Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 156–173.
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 34, 58–68.
- Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. *Teaching and Teacher Education*, 35, 1–12.
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Die Entwicklung beruflicher Selbstregulation: Ein Vergleich zwischen angehenden Lehrkräften und anderen Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29, 151–162.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A.W. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151–163.
- Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Tull, M.T., & Aldao, A. (2015). Editorial overview: New directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, iv–x.
- Vancouver, J.B., & Day, D.V. (2005). Industrial and organisation research on self-regulation: From constructs to applications. *Applied Psychology*, 54(2), 155–185.
- WHO [World Health Organization] (2003). *Investing in Mental Health*. <http://www.who.int/iris/handle/10665/42823> [30.06.2020].