

Mentoring als Instrument der Personalentwicklung zur Unterstützung beginnender Lehrpersonen bei der Entwicklung von Copingstrategien für berufsbezogene Belastung

Eine empirisch – qualitative Studie

Johannes Dammerer¹, Tanja Kuntner²

Zusammenfassung

Lehrerbildung wird in drei Phasen geteilt. Der ersten Phase der Ausbildung folgt der Berufseinstieg und diesem die stetige Fort- und Weiterbildung. Dabei wird der Berufseinstieg als eine bedeutende Spanne beschrieben. Zahlreiche neue Aufgaben, Herausforderungen und Belastungen kommen in dieser Zeit auf beginnende Lehrpersonen zu und müssen bewältigt werden. Dazu bedarf es entsprechender Maßnahmen zur Unterstützung der berufseinsteigenden Lehrer/innen. Um die Belastungen im Berufseinstieg und auch deren Bewältigung zu erkunden, wurden in dieser Untersuchung im Raum Niederösterreich in der Volksschule tätige Lehrpersonen mittels Leitfadenterview befragt.

Die Ergebnisse zeigen, dass beginnende Lehrpersonen Belastungen primär durch aktives Handeln, insbesondere durch intensive Einbindung der sozialen Umwelt (Kollegium, Vorgesetzte, Familie etc.) bewältigen. Besonders bevorzugt werden dabei gezielte Hilfestellungen und praktische Ratschläge von erfahreneren Kolleginnen/Kollegen. Eine positiv erlebte soziale Unterstützung kann daher als eine bedeutsame Ressource in der Belastungsbewältigung gesehen werden. Mentoring beschreibt eine Beziehung zwischen einer erfahrenen und einer nicht erfahrenen Person. Als Instrument der Personalentwicklung kann Mentoring daher als ein adäquates Mittel gesehen werden, damit Lehrpersonen künftig den Berufseinstieg weniger belastend erleben und sie zugleich in ihrer persönlichen und berufsbezogenen Entwicklung effizient unterstützt werden.

Abstract

Teacher education is divided into three phases. The first phase of training is followed by the second phase, the entry into the profession. The last phase consists of continuous further education and training. The second phase, the career entry is considered to be a significant timespan. Beginning teachers have to face and master numerous new tasks, challenges and burdens during this period of time. This requires appropriate measures to support teachers in their first year of teaching. In order to explore the burdens of entering the profession and how they are coped with, guided interviews with teachers working in primary schools in the province of Lower Austria were carried out.

The findings show that beginning teachers cope with burdens primarily through active action, especially through intensive integration of the social environment (colleagues, superiors, family, etc.). Preference is given to targeted assistance and practical advice from more experienced colleagues. Positively experienced social support is therefore contemplated to be an important resource of coping with stress. Mentoring describes a relationship between an experienced person (mentor) and a non-experienced person (mentee). As an instrument of human resource development, mentoring is considered to be an adequate method, so that novice teachers will experience their oncoming career entry as less stressful and at the same time they will be efficiently supported in their personal and professional development.

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierender Autor. E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich/Volksschule Bromberg

Korrespondierende Autorin. E-Mail: tanjakuntner@gmx.at

Schlüsselwörter:

Mentoring
Beginnende Lehrpersonen
Volksschule
Berufseinstieg
Coping
Belastung

Keywords:

Mentoring
Beginning teachers
Elementary school
Career entry
Coping
Burden

1 Einleitung

Der Lehrerberuf ist bezüglich seiner berufsbezogenen Belastung ein vielfach diskutiertes Thema. Laut Schaarschmidt (2005) handelt es sich aufgrund einer vielschichtigen Anforderungsstruktur um einen anstrengenden Berufsalltag, insbesondere im Hinblick auf die psychische Belastung (S. 15).

Lehrer/innen vereinen in ihrer beruflichen Arbeit vielfältige Tätigkeitsbereiche. Vor allem Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase sind mit einer Vielzahl an neuen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert. Sie müssen vom ersten Tag an versuchen, den gesamten beruflichen Auftrag zu meistern und sind zum ersten Mal allein für ihr professionelles Handeln verantwortlich (Lamy, 2015, S. 13). Um den Anforderungen, die der Start in das Berufsleben mit sich bringt, gerecht zu werden und um diese erfolgreich zu bewältigen, bedarf es adäquater Konzepte und Maßnahmen zur Unterstützung der berufseinstiegenden Lehrer/innen (Keller-Schneider, 2010, S. 98f).

Die Ausbildung von Lehrpersonen wurde in den vergangenen Jahren reformiert und die „PädagogInnenbildung NEU“, welche Änderungen des Lehrerdienstrechtes mit sich bringt, wurde entwickelt. Eine Neuerung für alle beginnenden Lehrpersonen ist eine verpflichtende Induktionsphase, die der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt dient. Mentorinnen/Mentoren begleiten Vertragslehrpersonen in dieser ersten Berufsphase, die mit dem Dienstantritt beginnt und nach zwölf Monaten endet (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2013, S. 6f; Dammerer, 2019).

Welchen Belastungen beginnende Lehrpersonen in der Volksschule ausgesetzt sind und wie sie diese bewältigen stellt die grundlegende Fragestellung dieser Untersuchung dar. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen als Hilfestellung für eine konkrete Beratung und eine individuelle Begleitung im Rahmen von Mentoring in der Induktionsphase dienen. „Mentoren können helfen durchzuhalten, wenn die Schwierigkeiten am größten sind“ (Ziegler, 2009, S. 10). Für Mentorinnen/Mentoren ist es wichtig, die Bedürfnisse beginnender Lehrpersonen zu (er)kennen und zu verstehen, nicht nur um für deren Erfüllung zu sorgen, sondern auch um sie bei der Belastungsbewältigung möglichst gewinnbringend und professionell begleiten, beraten und unterstützen zu können. „Angehende Lehrerinnen und Lehrer, die nicht nur die Zeit erhalten, sich mit ihren Bedürfnissen auseinanderzusetzen, sondern auch Anregungen bekommen, wie sie zu deren Erfüllung beitragen können, werden zufriedener und weniger belastet sein“ (Dreer, 2018b, S. 12f). Gleichzeitig unterstützt eine bedürfnisorientierte Begleitung das eigenständige Arbeiten der Berufseinstiegenden und hilft beim Erreichen der Ziele in dieser ersten Berufsphase (ebd. S. 13). Die Implementierung einer bedürfnisorientierten Begleitung beginnender Lehrpersonen im Rahmen eines Mentoring-Prozesses, der als neue Institution im österreichischen Bildungssystem gilt, kann somit „maßgeblich zu Funktionalität und Qualität einer Schule beitragen“ und spielt daher auch eine wesentliche Rolle für Bildungsadministration und Schulleitung (Dreer, 2018a, S. 16-18).

2 Theoretische Grundlegung

Zunächst wird erläutert, warum Belastungsbewältigung bedeutsam ist und beginnende Lehrpersonen danach streben, belastende Situationen zu überwinden. In weiterer Folge wird der Belastungsbegriff definiert und abgegrenzt. Unterschiedliche Belastungen für Lehrpersonen sowie diverse Copingstrategien, die zur Bewältigung dieser Belastungen zum Einsatz kommen, werden auf den Berufseinstieg spezifiziert. Die Wichtigkeit der Erfüllung aktueller Bedürfnisse von Berufseinstiegenden als Grundlage für jegliches Lernen und persönliches Wachstum wird aufgezeigt. Als Instrument der Personalentwicklung stellt Mentoring in der Induktionsphase eine Form der Unterstützung in dieser sensiblen Phase der Berufsbiographie von Lehrerinnen/Lehrern dar.

2.1 Die Bedeutung und Wirkung einer zufriedenen Lehrperson

Natürlich sollen Lehrer/innen, wie alle Personen in anderen Berufen auch, so wenig Belastung wie möglich erfahren; allerdings gibt es noch einen weiteren Grund, das berufsbezogene Befinden im Lehrerberuf stärker in den Fokus von Schulentwicklung zu rücken. Zahlreiche empirische Studien weisen darauf hin, dass sich das Empfinden von Belastung und die Zufriedenheit der Lehrkräfte im Unterricht auf die Schüler/innen auswirken und Folgen für das berufliche Handeln im Kontext Schule haben können (Rothland & Klusmann, 2016, S. 365f). Nach den Forschungsergebnissen von Grams (2014) muss es daher Ziel für Schulentwicklung sein, in das Schaffen und Erhalten positiver Beziehungen in der Klasse sowie im gesamten schulischen Alltag zu investieren, und zwar im Sinne der psychischen und physischen Gesundheit von Lehrpersonen selbst, aber auch im Sinne der Erfüllung einer guten Erziehungs- und Bildungsaufgabe (S. 184-186).

Nach Bromme und Haag (2008) kann sich beruflicher Erfolg (erfolgreicher Unterricht) nur dann einstellen, wenn bei den Lehrpersonen eine grundsätzliche Zufriedenheit im beruflichen Alltag vorherrscht (S. 812f). Mit der Kurzformel „Glückliche Lehrer/innen – guter Unterricht“ könnte diese Aussage auf den Punkt gebracht werden. „Lernen und gelingender Unterricht sind eng mit dem positiven Erleben zwischenmenschlicher Beziehungen verbunden“ (Grams Davy, 2017, S. 47). Je positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen erlebt werden, desto größer beschreiben Schüler/innen die Vorfriede auf den Unterricht und auf das Lernen. Je besser Lehrpersonen fähig sind, Beziehungen wertschätzend, respekt- und vertrauensvoll zu gestalten, desto lieber besuchen Schülergruppen den Unterricht (ebd. S. 46). Auch Helmke und Meyer bestätigen, dass eine positive Lernumgebung für die Freude und das Interesse am Lernen sowie für eine gesteigerte Lernmotivation der Schüler/innen vorteilhaft ist. Das Ausmaß an Unterrichtsstörungen und aggressives Schülerverhalten nehmen ab. Nachhaltige positive Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsbereitschaft sind die Folge (Helmke, 2012, S. 231; Meyer, 2018, S. 51f).

Keineswegs besteht jedoch die Annahme, dass eine positiv wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung den einzigen Einflussfaktor für „guten Unterricht“ ausmacht. Es wird nicht infrage gestellt, dass die Gestaltung von Unterricht, Zielorientierung oder Lehr- und Lernformen und die persönlichen Voraussetzungen der Schüler/innen zusätzliche wesentliche Einflussfaktoren für erfolgreichen Unterricht darstellen (Grams, 2014, S. 83).

Durch das Pflegen zwischenmenschlicher Beziehungen im Unterricht schaffen Lehrende auf jeden Fall eine Grundlage für das Gelingen ihrer Kernaufgabe und gleichzeitig eine Ressource, die zur Steigerung ihres beruflichen Wohlbefindens beiträgt (Grams Davy, 2017, S. 47). Daher benötigen Schulen, die gute Lernorte darstellen wollen, Lehrer/innen, die beziehungs- und handlungsfähig sind (Grams, 2014, S. 183f). Das Streben nach psychisch und physisch gesundem Lehrpersonal ist daher nicht nur für die Lehrenden selbst, sondern auch für den Lernerfolg und die Lernumgebung der Schüler/innen von großer Bedeutung (Grams Davy, 2017, S. 14).

2.2 Belastung im Lehrerberuf

Die DIN EN ISO 10075 Norm definiert die Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ folgendermaßen: „Psychische Belastung ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (van Dick & Stegmann, 2013, S. 45). Unter psychischer Beanspruchung versteht man „die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (van Dick & Stegmann, 2013, S. 45). Rudow (1994) schließt sich dieser wertfreien Definition an und unterscheidet zwischen objektiver und subjektiver Belastung. Unter objektiver Belastung versteht er alle von der Lehrperson unabhängigen Faktoren der Tätigkeit bzw. Anforderungen, die Lehrende zu bewältigen haben und welche Beanspruchungsreaktionen hervorrufen können. Demnach ist die objektive Belastung wertneutral, also weder negativ noch positiv besetzt. Die subjektive/psychische Belastung bezeichnet die negative oder positive Auswirkung und Reaktion auf objektive Belastungsfaktoren, abhängig von der Persönlichkeit, der Vorerfahrung und dem individuellen Bewältigungsstil (S. 42). Während zu den negativen Beanspruchungsreaktionen beispielsweise Ermüdung, Stress oder psychische Sättigung zählen, tritt im Lehrerberuf als positive Reaktion Wohlbefinden auf. Positive Folgen tragen wesentlich zur Entwicklung der Persönlichkeit sowie der pädagogischen Handlungskompetenz bei und fördern die psychische Gesundheit von Lehrerinnen/Lehrern (Rudow, 1994, S. 58).

Ulrich dagegen versteht unter Belastung ausschließlich etwas Negatives, nämlich „Beeinträchtigungen der individuellen Befindlichkeit und Stimmung, der Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten einer

Person in einer gegebenen Situation, die subjektiven Leidensdruck hervorrufen. Belastung ist also der Zustand des Erleidens von negativen Veränderungen oder Einbußen an [...] positiven Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (Ulich, 1996, S. 64). Ulich ergänzt diese Definition noch mit dem Fazit von Redeker (1993): „Arbeitstätigkeiten und Arbeitserfahrungen im Lehrberuf [...] werden dann als Belastung empfunden, wenn sie eine Frustration elementarer Wünsche bedeuten“, also wenn Bedürfnisse (beispielsweise nach Anerkennung, Nähe, Harmonie, Sicherheit) von Lehrpersonen unerfüllt bleiben (Ulich, 1996, S. 64). Van Dick (1999) sieht Lehrerbelastungen als „alle von außen auf das Individuum einwirkenden Anforderungen (z.B. Schwierigkeiten mit Eltern, Schülern, Behörden, zu große Klassen, Mobbing durch Schulleitung oder Kollegen)“ (S. 19).

Der Begriff „berufsbezogen“ wird deshalb im Titel verwendet, da Lehrkräfte auch ein Privatleben besitzen, welches Einfluss darauf hat, wie Lehrende ihren Berufsalltag erleben und gestalten. Obwohl private Faktoren und persönliche Charaktereigenschaften eine bedeutende Rolle beim Bewältigen von Belastungen und beim Wohlbefinden spielen, wird in dieser Arbeit nur das berufsbezogene Belastungserleben von Lehrpersonen thematisiert. In dieser Arbeit geht es also um Belastungen, die mit der Ausübung des Lehrerberufs in direktem Zusammenhang stehen.

2.3 Die Berufseinstiegsphase – Merkmale und spezifische Anforderungen

Die Berufseinstiegsphase im pädagogischen Sinne ist die Zeit nach Absolvierung der Ausbildung, in der Lehrpersonen zum ersten Mal aktiv in ihrem Beruf tätig sind (Lamy 2015, S. 14). Behr (2017) betont in diesem Zusammenhang, dass keine Institution der Lehrerbildung fertige Lehrpersonen liefern kann, und hebt hervor, dass das Ausüben des Lehrerberufs eine permanente Lern- und Entwicklungsaufgabe darstellt (S. 25f).

Lamy (2015) beschreibt die Berufseinstiegsphase als Phase des Hineinwachsens „in eine, aus der eigenen Schulzeit und den Praktika, schon (teilweise) bekannte, spezifische Berufswelt“ (S. 14). Einige beginnende Lehrer/innen vergleichen die anfängliche Berufssituation mit dem Schwimmen in unruhigem Gewässer. Sie fühlen sich zum Teil von der Arbeitsintensität überrascht (Lamy, 2015, S. 219). Alle Tätigkeiten müssen vom ersten Tag an ausgeführt und auftretende Herausforderungen bewältigt werden. Schrittweises Einarbeiten ist im Lehrerberuf nicht möglich. Zudem verfügen junge Lehrpersonen über keine Vergleichsgrößen. Sie müssen sich erst selbst einen Referenzrahmen schaffen, was die Unsicherheit noch verstärkt (Keller-Schneider, 2010, S. 14f). Diese erste Berufsphase stellt Anforderungen dar, die von Lehrerinnen/Lehrern während der Ausbildung in ihrer gesamten Komplexität und Dynamik nicht erfahren werden können. Es gilt, Schwierigkeiten und anspruchsvolle Situationen nach persönlichen Überzeugungen und verfügbaren Ressourcen zu bewältigen (ebd. S. 303). Eine Triebfeder in der Bewältigung auftretender Herausforderungen stellt der Wunsch, wirksam zu sein, dar (ebd. S. 15).

Die nachfolgenden meistgenannten Belastungsfaktoren zeigen eine Zusammenfassung dreier ausgewählter Studien von Veemann (1984), Terhart et al. (1994) wie auch von Henecka und Lipowsky (2002) zu den Schwierigkeiten von Lehrpersonen im Berufseinstieg:

- Unterrichtsplanung (Zeitnot)
- Disziplin/Motivation/Verhaltensauffälligkeiten im Klassenzimmer
- Klassenführung
- Differenzierung/Heterogenität
- Leistungsbeurteilung, Diagnostik
- Verwaltungsaufgaben, organisatorische Aufgaben
- Elternarbeit
- Beziehung zu Kolleginnen/Kollegen und Vorgesetzten
- unzureichende materielle Ausstattung
- eigene Rolle/eigene Ansprüche (Keller-Schneider, 2010, S. 28-33)

Um Erfahrungen und Erkenntnisse zu gewinnen, ist das Bewältigen neuer Aufgaben und Herausforderungen unabdingbar (Keller-Schneider, 2010, S. 13). Der Bewältigungsprozess kann für die betroffenen Lehrpersonen sowohl mit Freude, Erfolg und Zufriedenheit verbunden sein, als auch negative, belastende Situationen und Ereignisse mit sich bringen. Das Bewältigen beruflicher Anforderungen trägt wesentlich zur Kompetenzentwicklung bei, abhängig davon, wie beginnende Lehrer/innen den auftretenden Belastungen begegnen und welche Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen (Lamy, 2015, S. 14f).

2.4 Coping

Begrifflichkeiten wie „Coping“, „Verarbeitung“ und „Bewältigung“ werden in der Literatur häufig synonym verwendet. Die beiden deutschen Begriffe beschreiben einen abgeschlossenen und auch erfolgreich verlaufenen Prozess, während beim englischen Wort „Coping“ hingegen von einem Vorgang, der andauert, die Rede ist. Mit dem Begriff „Coping“ wird nicht Erfolg oder Misserfolg indiziert, sondern lediglich das Bemühen und die Anstrengung, mit Herausforderungen fertig zu werden (van Dick, 1999, S. 45). Lazarus und Folkman (1984) beschreiben Coping als „sich fortwährend verändernde kognitive oder Verhaltens-Bemühungen, die darauf abzielen, spezifische interne und/oder externe Anforderungen zu bewältigen, welche als anstrengend oder als die Ressourcen der Person übersteigend eingeschätzt werden“ (van Dick & Stegmann, 2013, S. 46).

Das Transaktionale Stressmodell

Lazarus sieht Coping als essenzielle Phase in der Belastungsbewältigung (Wesselborg, 2015, S. 36). Das Stressmodell von Lazarus beschreibt Stress als Wechselwirkung zwischen der Umwelt und der Person. (Herzog, 2007, S. 21). Lazarus vertritt die Ansicht, dass die subjektive Bewertung der betroffenen Person von Bedeutung ist, nicht die Beschaffenheit einer Situation. Die individuelle Bewertung von Stress steht daher im Mittelpunkt dieses Modells und je nach Erleben kann die Stressreaktion von Person zu Person anders ausfallen (Wesselborg, 2015, S. 35).

Klassifikationen sowie spezifische Strategien zur Bewältigung

Anforderungen werden durch das individuelle Einschätzen der Copingmöglichkeiten und -fähigkeiten sowie durch das daraus folgende Handeln bewältigt. Bewältigungshandeln wirkt nicht nur stabilisierend auf die Person, sondern ermöglicht auch, Ressourcen aufzubauen. Laut Kälin (2004) sind Copingstrategien Verhaltensweisen, wie Personen auf gewisse Situationen reagieren (Keller-Schneider, 2010, S. 98f). Bewältigungsstrategien sind dann gefordert, wenn das Routineverhalten nicht mehr genügt, um komplexe Situationen zu meistern (Kramis-Aebischer, 1995, S. 60).

In der Literatur sind verschiedene Klassifikationssysteme vorgeschlagen, um die zahlreichen Möglichkeiten der Bewältigung in eine bestimmte Ordnung zu bringen. Ein einheitliches Klassifikationsschema gibt es derzeit jedoch noch nicht (Kaluza, 2018, S. 63). Die Schweizer Wissenschaftlerin Keller-Schneider unterscheidet folgende Copingstrategien, die dieser Untersuchung zugrunde liegen:

- Problem- und aufgabenorientiertes Coping (aktives, planvolles Handeln)
- Emotionsorientiertes Coping (Gefühle wie Trauer, Ärger, Enttäuschung etc. kommen zum Ausdruck)
- Palliatives Coping (Selbstberuhigung, indem sich die Person sagt: „Es wird schon gehen...“)
- Coping durch Ablenkung (soziale Ablenkung oder Ablenkung durch anforderungsferne Tätigkeiten wie z.B. Sport) (Keller-Schneider, 2010, S. 99f, S. 244f)

Copingverhalten im Lehrerberuf

Es gibt nur eine geringe Anzahl an Studien zum Belastungserleben von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase und den damit verbundenen Strategien, die zur Bewältigung eingesetzt werden. Die aktuellere Studie von Keller-Schneider (2010) zeigt, dass Lehrpersonen im Berufseinstieg Anforderungen aufgabenorientiert (aktives planvolles Problemlösen) verknüpft mit palliativem Coping („Es wird schon gehen...“) und durch soziale Ablenkung (vermeidende Strategien) bewältigen (S. 245f). Soziale Unterstützung durch private wie berufliche Kontakte wird von Lehrpersonen, unabhängig in welcher Berufsphase sie sich befinden, in Bezug auf die Bewältigung belastender Situationen förderlich wahrgenommen (Keller-Schneider, 2010, S. 279). Lamy (2015) unterstreicht ebenso die Wichtigkeit einer festen Anlaufstelle an der Schule, wenn Ratschläge oder Hilfestellungen benötigt werden. Das Bedürfnis nach Ermutigung und unterstützendem Erfahrungs- und Informationsaustausch im Kollegium ist bei Berufseinsteigenden besonders groß (S. 186f).

Ressourcen

Belastungen können Ressourcen (persönliche, externe) gegenübergestellt werden, die die negative Wirkung von Stressauslösern abschwächen und den Gesundheitszustand verbessern können (Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013, S. 62). Das Verfügen über geeignete Ressourcen ist für die Entwicklung und Anwendung von Copingstrategien Voraussetzung (Kliebisch & Meloefski, 2007, S. 197). Im Folgenden werden zwei Klassen von Ressourcen unterschieden. Beispielhaft werden die relevantesten Ressourcen kurz genannt.

1. Persönliche Ressourcen (auch als individuelle, personale, interne Ressourcen beschrieben):

- physische (Gesundheit, Zufriedenheit, Attraktivität etc.)

- psychische (intellektuelle wie auch spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, emotionale Stabilität, Handlungskompetenz, Coping, sozialer Status etc.)
- interaktionelle (Beziehungs- und Konfliktfähigkeit etc.)
- ökonomische (Kapital, Einkommen, stabiles Arbeitsverhältnis etc.)

2. Umweltressourcen (auch als Umfeld- oder externe Ressourcen bezeichnet):

- psychosoziale (Näheverhältnisse zu Vertrauten: Partner, Familie, Freunde etc.)
- soziale (persönliche Kontakte und Beziehungen, soziales Netzwerk etc.)

Darüber hinaus gehören auch sozialstaatliche, kulturelle, rechtliche, physikalisch-technische und natürliche Hilfen und Hilfsmittel in der Umwelt einer Person zu diesem Bereich (Schubert & Knecht, 2015, S. 7-9).

Persönliche Ressourcen sollen aktiv eingesetzt, aufgebaut und gestärkt werden, während externe Ressourcen genutzt werden, um Anregungen oder Ideen anderer zu bearbeiten und um eigene Fragen zu klären. Um persönliche Weiterentwicklung zu ermöglichen, ist es in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung, dass die Lösungsansätze den eigenen Überzeugungen und Vorstellungen entsprechen. Ratschläge und Tipps, von denen man nicht selbst überzeugt ist, erschweren nicht nur die Kompetenzentwicklung, sondern führen lediglich zu einer kurzfristigen Entlastung. „Berufseinstieg muss zwar individuell, aber nicht allein bewältigt werden“ (Keller-Schneider, 2010, S. 307).

2.5 Die Bedeutsamkeit persönlicher Bedürfnisse von Lehrpersonen im Berufseinstieg

Dreer beschäftigt sich mit der professionellen Begleitung beginnender Lehrpersonen vom Praktikum bis zum Berufseinstieg und unterstreicht in diesem Prozess die Wichtigkeit der Erfüllung aktueller Bedürfnisse als Grundlage für jegliches Lernen sowie für die persönliche Entwicklung. Er betont, dass Lehrer/innen ihre berufliche Tätigkeit nicht nur gesünder, sondern auch erfolgreicher durchführen, wenn das schulische Umfeld wichtige Bedürfnisse erfüllt (Dreer, 2018b, S. 11). Aus diesem Grund entwickelte Dreer in Anlehnung an Maslow (1943) und Deci und Ryan (2000) ein Modell hinsichtlich einer bedürfnisorientierten Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. Er beschreibt vier grundlegende Bedürfnisse, die im Berufseinstieg berücksichtigt werden sollten:

1. Einführung in den Schulalltag (Bedürfnis nach Sicherheit)
2. Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft (Sozialbedürfnis)
3. Selbsterprobung (Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung)
4. Selbstverwirklichung (Bedürfnis, sich selbst zu verwirklichen) (Dreer, 2018b, S. 13-18, S. 36-72)

Aus den Ergebnissen von Lamy geht ebenso hervor, dass das erfolgreiche Bewältigen beruflicher Anforderungen bei den betroffenen Lehrerinnen/Lehrern zu großer Zufriedenheit führt. Das Bewältigen beruflicher Anforderungen ist laut Lamy häufig primär auf das Befriedigen persönlicher Bedürfnisse gerichtet. Zu den Bedürfnissen beginnender Lehrpersonen zählt Lamy, ähnlich wie Maslow und Deci und Ryan, unter anderem ein positives Selbstwertgefühl, Anerkennung, Sicherheit, Beständigkeit, Harmonie, positive soziale Beziehungen und das Zufriedensein (Lamy, 2015, S. 332f). Belastungsbewältigung ist für die Entwicklung beruflicher Kompetenz im Lehrerberuf zwingend notwendig. Berufseinsteiger/innen müssen Herausforderungen erfolgreich meistern, um zu weiteren beruflichen Entwicklungsschritten vordringen zu können (ebd. S. 14). Demnach leistet eine bedürfnisorientierte Begleitung nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung und zum professionellen Fortkommen der beginnenden Lehrpersonen, sondern unterstützt auch beim Erreichen der Ziele in dieser ersten Berufsphase (Dreer, 2018b, S. 12f).

Das Wissen um den Stand der beruflichen Bedürfnisse der Berufseinsteigenden hilft nicht nur, Probleme und Krisen beginnender Lehrer/innen besser nachvollziehbar zu machen, sondern „erleichtert das gezielte Eingehen auf unterschiedliche Ausbildungsstände und das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsansätzen“ (Dreer, 2018b, S. 20). Pelletier, Se'guin-Le'vesque und Legault (2002) legen den Fokus auf das Wohl der Schüler/innen und betonen in diesem Zusammenhang, dass Lehrkräfte mit erfüllten Bedürfnissen auch vermehrt individuelle Bedürfnisse der Schüler/innen wahrnehmen und berücksichtigen (Dreer, 2018a, S. 16). Juul vertritt ebenfalls diese Ansicht: „Lehrpersonen können den Kindern erst dann gesunde Wachstumsbedingungen bieten, wenn sie diese selber bekommen“ (Juul, 2012, zit. nach Grams Davy, 2017, S. 85). Eine Begleitung, ausgehend von den

Bedürfnissen der berufseinsteigenden Lehrpersonen, sollte daher Grundlage für eine effektive Beratung und Unterstützung im Rahmen von Mentoring in der Induktionsphase sein.

2.6 Mentoring

Grundlegend versteht man unter Mentoring „einen individuellen Lernprozess, in dem eine erfahrene Person (Mentor/in) eine weniger erfahrene Person (Mentee) über einen längeren Zeitpunkt“ begleitet (Schmid & Haasen 2011, S. 14). Die Beziehung zwischen diesen beiden Organisationsmitgliedern erfordert einen respektvollen, vertrauensvollen und offenen Umgang miteinander (Graf & Edelkraut, 2017, S. 6f). Im besten Fall ergibt sich eine Win-Win-Win-Situation und es profitieren auch Mentorinnen/Mentoren sowie die Organisation stark von der Tandemarbeit (ebd. S. 12). Im Mentoring-Prozess wird das Ziel verfolgt, die/den Mentee in der Persönlichkeitsentwicklung und im professionellen Wachstum optimal zu fördern. Der Fokus liegt auf der Entfaltung und Ausschöpfung berufsspezifischer sowie persönlicher Fähigkeiten und Potenziale (Graf & Edelkraut, 2017, S. 6f).

Laut Schocker-von Ditfurth (2002) beruht das Können von Lehrpersonen vorwiegend auf der Selbstkompetenz. Grundlegend für das pädagogische Handeln sind die Vorstellungen über die eigene Person und über die Lernenden, Klarheit über eigene Zielvorstellungen und Werthaltungen sowie ein routinierter Umgang mit den eigenen Emotionen. Im Gegensatz zur Selbstkompetenz stellt die fachliche Kompetenz keine grundlegende Fähigkeit von Lehrerinnen/Lehrern dar (Schart & Legutke, 2012, S. 57). Professionswissen ist demzufolge für die Bewältigung beruflicher Anforderungen notwendig, aber nicht ausreichend (Keller-Schneider, 2010, S. 67f). Beim Erwerb fachlicher Kompetenzen können auch Kolleginnen/Kollegen Unterstützung leisten.

Um Bewältigungsprozesse durch professionelle Begleitung im Rahmen von Mentoring positiv zu beeinflussen, ist es daher wichtig, als Mentor/in insbesondere im Bereich der Selbstkompetenz beratend und unterstützend zur Seite zu stehen. Unterschiedliche Persönlichkeiten und individuelle Copingstrategien sollen bei der Begleitung beginnender Lehrpersonen berücksichtigt werden (Keller-Schneider, 2010, S. 264). Herausforderungen sollen bewältigbar gemacht werden, um den berufseinsteigenden Lehrerinnen/Lehrern Selbstverwirklichung und somit Zufriedenheit wie auch persönliches Wachstum zu ermöglichen.

3 Methodische Vorgehensweise

Der Untersuchung liegt ein qualitativer deduktiver Forschungsansatz zugrunde. Mittels problemzentrierter Leitfadeninterviews wurden 20 Primarstufenlehrer/innen, die in Niederösterreich unterrichten und nicht mehr als fünf Jahre im Dienst stehen, zum subjektiven Belastungserleben und zum Bewältigungshandeln befragt. Ausgewählt wurden diese nach einem Schneeballverfahren. Durch den Einsatz dieser qualitativen Forschungsmethode wird die Absicht verfolgt, subjektive Wahrnehmungen und Problemsichten sowie individuelle Handlungen und persönliche Empfindungen der Befragten besser einschätzen und verstehen zu können. Nach Reinders (2016) ist das Erkenntnisziel des problemzentrierten Interviews, „das subjektive Erleben gesellschaftlicher Probleme in theoretische Aussagen über den Umgang mit der Lebenssituation zu überführen“ (S. 101).

Die Vorgehensweise der Datenauswertung entspricht der qualitativen Inhaltsanalyse, die eine systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Material aus Kommunikationen zum Ziel hat (Mayring, 2016, S. 114). Die verwendeten Kategorien (vgl. Kap. 2.4) wurden aus der Literatur von Keller-Schneiders Studie (2010) entnommen, da ihre Erkenntnisse zum Thema Berufseinstieg im Lehrerberuf und zu den damit verbundenen Herausforderungen und Schwierigkeiten allgegenwärtig in der aktuellen Recherche sind. Der Prozess der Kategorienbildung erfolgte demgemäß deduktiv (Mayring, 2015, S. 68). Mit Hilfe des Auswertungstools „QCAMap“ wurden die gewonnenen Daten nach bestimmten Kriterien geordnet, kodiert und den einzelnen Kategorien zugeordnet.

4 Darstellung der Ergebnisse und Interpretation

Die Auswertung der Daten und die Interpretation machen deutlich, dass Berufseinsteiger/innen, vor allem klassenführende, in der Anfangszeit des Lehrerberufs starke Belastung, besonders in den Bereichen der

Unterrichtsplanung, der Disziplin/Motivation und Differenzierung erleben, die sie auf unterschiedliche Art und Weise zu bewältigen versuchen.

Hinsichtlich der leitenden Forschungsfrage „Wie bewältigen Lehrpersonen der Primarstufe Belastungen in der Berufseinstiegsphase?“ zeigen die Forschungsergebnisse, dass Lehrer/innen im Berufseinstieg Belastungen vorwiegend problem- und aufgabenorientiert in Kombination mit anderen Copingstrategien, insbesondere mittels palliativem Bewältigungshandeln, das den zweiten Rang einnimmt, bewältigen. Besonders auffallend ist, dass Unterstützung in erster Linie bei Personen aus dem sozialen Umfeld, vor allem bei Kolleginnen/Kollegen, aber auch bei im Lehrerberuf tätigen Personen aus dem Freundes- oder Familienkreis gesucht und eingeholt wird. Dabei spielen konkrete Hilfestellungen, der Erfahrungs- und Informationsaustausch sowie Anregungen zur Problembewältigung durch Reflexionsprozesse eine bedeutende Rolle. Durch eine funktionierende kollegiale Zusammenarbeit und eine tatkräftige Unterstützung seitens der Kollegenschaft und der Schulleitung fühlen sich beginnende Lehrer/innen bestätigt, bestärkt und getragen. Die Umsetzung der eingeholten Ratschläge trägt häufig zum Gewinnen an Erfahrungswerten durch Experimentieren bei, wodurch die Wirkung der eigenen Handlungsweisen erprobt wird, um sie entweder beizubehalten, abzuändern oder wieder zu verwerfen. Mit den Kolleginnen/Kollegen und der Schulleitung steht und fällt das soziale Schulklima. Rudow (1994) und Grams Davy (2017) verifizieren ebenso, dass dieses Klima nicht nur Chancen, sondern auch Risiken birgt. Wie bei zwei Interviewpartnerinnen/Interviewpartnern zum Ausdruck kommt, können zwischenmenschliche Beziehungen im Kollegium auch zu einem Belastungsfaktor werden. Das berufliche soziale Umfeld der beginnenden Lehrpersonen nimmt daher sowohl für das Entstehen von Belastung als auch als Ressource zur Bewältigung von anspruchsvollen Situationen einen beachtlichen Stellenwert ein, wobei in der Untersuchung das Positive dieses Aspekts deutlich überwiegt. Neben dem Heranziehen sozialer Unterstützung zeichnet sich bei den befragten Berufseinsteigenden problem- und aufgabenorientiertes Coping auch durch das Besuchen von Fortbildungen und durch das Lesen von pädagogischer Fachliteratur aus. Zudem nutzen beginnende Lehrpersonen das Internet (Lehrerplattformen, Grundschul- und Materialienblogs), um neues Wissen oder Ratschläge einzuholen. Das Durchlaufen von Reflexionsprozessen und das Zurechtlegen eines eigenen Systems (z.B. bei der Notengebung) sind weitere Strategien des problemfokussierten Copings, die von den befragten Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern praktiziert werden, um Situationen, die nicht der Idealvorstellung entsprechen, zum Positiven zu verändern. Das Unterdrücken einer Handlung als Copingstrategie wird lediglich von einer befragten Lehrperson genannt.

Beim palliativen Coping konnte ein typisches Muster zur Selbstberuhigung bei den Lehrerinnen/Lehrern im Berufseinstieg dargelegt werden. Neben dem Bewusstmachen, dass aller Anfang schwer ist, hoffen oder vertrauen sie auf eine Besserung im Laufe der Zeit. Dass beinahe alle sieben Lehrkräfte, die Belastungen palliativ bewältigen, im Laufe der Zeit eine Verbesserung wahrgenommen haben, kann daran liegen, dass zusätzlich aktive Copingstrategien zum Einsatz gekommen sind. Bei zwei beginnenden Lehrpersonen konnte beobachtet werden, dass sie die auftretende Belastung lediglich durchgehalten haben, wodurch Stressregulation durch Selbstberuhigung ermöglicht wird. Das Problem bleibt allerdings ungelöst, so Keller-Schneider (2010).

Emotionsfokussiertes Coping und Coping durch soziale Ablenkung sowie durch das Aufsuchen von Zerstreuung sind wenig ausgeprägt. Beim emotionsorientierten Bewältigungshandeln geben die Befragten an, Probleme hinunterzuschlucken oder in sich hineinzufressen. Demnach wird versucht, das Problem mit sich selbst zu lösen bzw. es zu verdrängen. Ein/e Lehrer/in erzählt vom ständigen Klagen zu Hause aufgrund negativer Beziehungen im Kollegium. In weiterer Folge werden allerdings problemlösende Strategien herangezogen, um dem inneren Unbehagen gegenzusteuern. Vermutlich wurde den Betroffenen im Laufe der Zeit bewusst, dass emotionsorientiertes Bewältigungshandeln im Gegensatz zum direkten Problemlösen zu keiner Veränderung der Situation führt. Laut Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013) sind problemorientierte Strategien effektiver und tragen mehr dazu bei, Belastungen zu reduzieren, als emotionsorientiertes Coping. Coping durch Ablenkung (soziale Ablenkung, Zerstreuung) lässt sich bei den befragten Berufseinsteigenden beispielsweise durch das Teilhaben am Vereinsleben und durch sportliche Betätigung oder Entspannung beschreiben. Dies kann als Möglichkeit gesehen werden, um Abstand vom beruflichen Alltag zu gewinnen. Eine geringe Anzahl der beginnenden Lehrer/innen erwähnt diese Copingstrategie, allerdings nur in Verbindung mit problem- und aufgabenzentrierten Bewältigungsstrategien.

Diese Ergebnisse decken sich im Wesentlichen mit der Studie von Keller-Schneider (2010), aus der die der Forschung zugrundeliegenden Kategorien entnommen wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der sozialen Unterstützung im Berufseinstieg stimmen ebenfalls in großen Teilen mit den Ergebnissen anderer Autoren (Rudow, 1994; Czerwenka, 1996; Keller-Schneider, 2010; Lamy, 2015) überein.

5 Conclusio

Die Literaturrecherche in Kombination mit der empirischen Forschungsarbeit zeigt, dass der Eintritt in das Berufsleben eine herausfordernde Phase in der Berufsbiografie von Lehrerinnen/Lehrern darstellt. Die Berufseinstiegsphase bringt nicht nur neue Aufgaben und Erfahrungen, sondern auch schwierig bewältigbare Situationen mit sich.

An den Ergebnissen lässt sich erkennen, dass beginnende Lehrpersonen keinesfalls in problematischen Situationen verharren möchten. Sie streben danach, aktiv und lösungsorientiert an Schwierigkeiten heranzutreten, um diese erfolgreich bewältigen zu können. Die gewählten Bewältigungsstrategien sind von Person zu Person unterschiedlich. In einem Punkt sind sich allerdings alle befragten Berufseinsteigenden einig: Treten Schwierigkeiten auf, suchen sie in erster Linie Hilfestellungen im privaten und beruflichen Umfeld und werden dementsprechend in hohem Ausmaß sozial unterstützt. Der sozialen Unterstützung wird von allen Interviewpartnerinnen/Interviewpartnern eine positive Funktion zugeschrieben. Informationen und Ratschläge von Kolleginnen/Kollegen einzuholen, empfinden beginnende Lehrpersonen als besonders hilfreich, vor allem dann, wenn es sich um didaktische oder erzieherische Angelegenheiten handelt. Auf diese Weise werden häufig Handlungsoptionen eröffnet und somit neue Kompetenzen aufgebaut. Positive soziale Unterstützung stellt demnach eine wichtige und wertvolle Ressource bei der Bewältigung von Belastungen in der Berufseinstiegsphase dar. Aus diesem Grund kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine professionelle Begleitung durch Mentorinnen/Mentoren in der Induktionsphase von den beginnenden Lehrerinnen/Lehrern gerne angenommen wird.

Um bestmöglich zu unterstützen und um den individuellen Anforderungssituationen der beginnenden Lehrpersonen gerecht zu werden, bedarf es einer bedürfnisorientierten Begleitung. Nach Dreer können Berufseinsteiger/innen zufriedener, weniger belastet und erfolgreicher ihre berufliche Arbeit verrichten, wenn die Begleitung im Rahmen von Mentoring individuell, situationspezifisch und somit ausgehend von den Bedürfnissen der beginnenden Lehrpersonen erfolgt (2018b, S. 11). Auch Lamy (2015) unterstreicht die Bedeutsamkeit persönlicher Bedürfnisse bei beruflichen Bewältigungsprozessen von beginnenden Lehrpersonen im Sinne des eigenen Wohlbefindens (Dreer, 2018b, S. 332f). Berufseinsteiger/innen sollen sich in ihrem neuen Arbeitsumfeld willkommen und bestmöglich unterstützt fühlen.

Eine bedürfnisorientierte Begleitung im Rahmen von Mentoring kann dazu beitragen, dass Lehrer/innen Belastungen sensibilisiert und gestärkt bewältigen können. Wie bereits erwähnt, treibt das Bearbeiten und Bewältigen komplexer Erziehungs- und Unterrichtssituationen die Kompetenzentwicklung der beginnenden Lehrpersonen voran: „Das gewonnene Erfahrungswissen wird in das bestehende Wissen integriert und es leistet Beiträge zur Entwicklung von Kompetenz und Professionalität“ (Lamy, 2015, S. 29).

Erfolgreiches Mentoring als Mittel zur persönlichen und berufsbezogenen Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg kann vielfältige positive Effekte mit sich bringen und somit als adäquates wertvolles Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung gesehen werden. Qualitätssicherung kann auf allen Ebenen der Institution Schule erfolgen. Somit ist Mentoring als zukunftsweisender Motor für eine gelingende Schulkultur anzusehen.

Literatur

- Behr, F. B. (2017). Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (2. durchgesehene und erweiterte Aufl.), (S. 803-839). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013). 211. Bundesgesetz. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7. BR: AB 9128 S. 825.) [online]. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf sig [24.03.2019]

- Dammerer, J. (2019). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. R&Esource, Internationale Woche. Juli 2019. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dreer, B. (2018a). Heterogenität in der Arbeit mit dem Lehrernachwuchs. Bedürfnisse angehender Lehrerinnen und Lehrer in der praktischen Ausbildung an der Schule berücksichtigen. In B:SL – Beruf Schulleitung, Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands (Hrsg.), Heterogenität: Zum Umgang mit schulischer Vielfalt, 13, S. 15-18 [online]. URL: https://www.researchgate.net/publication/324586540_Heterogenitat_in_der_Arbeit_mit_dem_Lehrernachwuchs_-_Bedürfnisse_angehender_Lehrerinnen_und_Lehrer_in_der_praktischen_Ausbildung_an_der_Schule_berücksichtigen [03.04.2019]
- Dreer, B. (2018b). Praxisleitfaden Lehrerausbildung. Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg. Weinheim/Basel: Beltz. (E-Book)
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler. (E-Book)
- Grams, S. L. (2014). Zufriedene Lehrer – Zufriedene Lerner? Der Zusammenhang zwischen berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterrichtsalltag. Aalborg: Aalborg Universitetsverlag [online]. URL: https://vbn.aau.dk/ws/files/210049830/Sarah_Grams_EPUB.pdf [15.12.2018]
- Grams Davy, S. (2017). Zufriedene Lehrer machen Schule. Über die wichtigste Ressource zeitgemäßer Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Herzog, S. (2007). Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Kaluza, G. (2018). Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung (4. korrigierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Kliebisch, U. W. & Meloefski, R. (2007). LehrerAlltag. Pädagogik für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern: Haupt.
- Krause, A., Dorsewagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Einstieg in die Lehrerbelastrungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen (2. Aufl.), (S. 61-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Lamy, C. (2015). Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz. (E-Book)
- Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz. (E-Book)
- Meyer, H. (2018). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Reinders, H. (2016). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden (3. durchgesehene und erweiterte Aufl.). Oldenbourg: Walter de Gruyter GmbH. (E-Book)
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch (S. 351–366). Münster: Waxmann.
- Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastrung und Lehrergesundheit. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schart, M. & Legutke, M. (2012). Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Goethe-Institut e.V.
- Schmid, B. & Haasen, N. (2011). Einführung in das systemische Mentoring. Heidelberg: Carl-Auer Compact.
- Schubert, F.-C. & Knecht, A. (2015). Ressourcen - Merkmale, Theorien und Konzeptionen im Überblick. Eine Übersicht über Ressourcenansätze in Soziologie, Psychologie und Sozialpolitik [online]. URL: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/50698/ssoar-2015-schubert_et_al-

- Ressourcen__Merkmale_Theorien_und.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2015-schubert_et_al-Ressourcen__Merkmale_Theorien_und.pdf [23.05.2019]
- Ulich, K. (1996). Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.
- van Dick, R. (1999). Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum- Verlag.
- van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen (2. Aufl.), (S. 43-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Wesselborg, B. (2015). Lehrgesundheit. Eine empirische Studie zu Anforderungen und Ressourcen im Lehrerberuf aus verschiedenen Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring. Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen (S. 7-30). Lengerich: Pabst.