



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

**Belastungen und Ressourcen im Langzeitpraktikum: Einflussfaktoren auf
das berufliche Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden**

Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie
Dr. phil.

genehmigte Dissertation von Hanna-Sophie Homann
geboren am 10.05.1993 in Hamburg

Eingereicht am: 22.08.2025

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 19.03.2026

Erstbetreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Timo Ehmke, Universität Leuphana Lüneburg

Zweitgutachterin: Prof.in Dr. Kira Elena Weber, Universität Hamburg

Drittgutachter: Prof. Dr. Stephan Schiemann, Universität Leuphana Lüneburg

Die einzelnen Beiträge des kumulativen Dissertationsvorhabens sind wie folgt veröffentlicht:

Homann, H. S., Ehmke, T., & Beckmann, T. (2024). Empirische Arbeit: Belastungserleben im Praxissemester-Wie erleben Lehramtsstudierende praktikumsinhärente Belastungsfaktoren?. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(3), 144-162.
<https://doi.org/10.2378/peu2024.art13d>

Homann, H. S., Beckmann, T., & Ehmke, T. (2025). Enhancing pre-service teachers' well-being during long-term internships: The roles of self-efficacy, mentoring, and task-related sense of coherence. *International Journal of Education and Practice*, 13(2), 566-586.
<https://doi.org/10.18488/61.v13i2.4080>

Homann, H. S., & Ehmke, T. (2025). Managing Stress During Long-Term Internships: What Coping Strategies Matter and Can a Workbook Help?. *Education Sciences*, 15(5), 532.
<https://doi.org/10.3390/educsci15050532>

Homann, H.-S., & Ehmke, T. (2025). Selbstfürsorge und Stressbewältigung in schulischen Praxisphasen: Ein Praxisbegleiter für angehende Lehrkräfte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7(1), 64–77. <https://doi.org/10.11576/dimawe-8164>.

Veröffentlichungsjahr: 2026

DOI: [10.48548/pubdata-3364](https://doi.org/10.48548/pubdata-3364)

Danksagung

Zunächst möchte ich meinem Erstgutachter, Timo Ehmke, meinen herzlichen Dank aussprechen. Mit der richtigen Mischung aus Ansporn, Pragmatismus, Humor und vor allem Vertrauen hat er mich sicher und zuversichtlich durch diese Zeit begleitet. Ebenfalls danken möchte ich Timo Beckmann, der mich von Anfang an mit wertvollen Ratschlägen, Datensätzen und seiner Erfahrung unterstützt hat. Dieses „Timo-Duo“ war für mich eine ideale Kombination, die besonders zu Beginn meiner Promotion entscheidend zum Fortschritt beitrug. Im weiteren Verlauf begleiteten mich Kira Elena Weber und Stephan Schiemann, denen ich für ihre Unterstützung in der finalen Phase dankbar bin. Beide haben mir geholfen, einen runden Abschluss zu finden und die Arbeit mit einem guten Gefühl zu beenden.

Mein Dank gilt auch allen Kolleginnen und Kollegen, die mich während der gesamten Zeit begleitet haben. Besonders das Team des ZZLs ermöglichte mir mit seiner Herzlichkeit und Hilfsbereitschaft einen sehr angenehmen Start. Später durfte ich glücklicherweise Teil des IMD und der Arbeitsgruppe von Dominik Leiss werden. Alina, Lisa, Pia und Svenja, ohne Euch wäre die Zeit der Promotion sehr viel trister gewesen. Danke für all Euer Herz, Hilfsbereitschaft, Lachen und Snacks! Dank Euch habe ich nie den Mut verloren weiter an meiner „soliden Dorfkirche“ zu bauen. Die „Kathedrale“ steht schon längst – sie ist nämlich die C16.006b und daraus wird noch viel Großartiges entspringen. In diesem Sinne gilt auch ein Dank an Dominik Leiss, der mich trotz meiner Matheangst aufgenommen hat und mit dem ich stets eine entspannte und produktive Zusammenarbeit pflegen durfte. Ich freue mich, dass ich auch nach Ende meiner Promotion mit Euch weiterarbeiten darf.

Abschließend möchte ich noch mir selbst danken, dafür, dass ich es geschafft habe, nie das Ziel aus den Augen zu verlieren, mir Fehler verziehen habe, mich nicht in Perfektionismus verloren habe, und immer meinen entspannten Humor behalten habe. All das, was ich dank der tollen Menschen um mich herum und durch mich selbst gelernt habe, wird mich in mein nächstes berufliches Kapitel begleiten, auf das ich sehr gespannt bin.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	1
Summary	2
1. Einleitung	3
2. Theoretische Verortung, Forschungsstand & Forschungsdesiderate.....	4
2.1. Das Berufliche Wohlbefinden von (angehenden) Lehrkräften	4
2.1.1. Warum das berufliche Wohlbefinden von (angehenden) Lehrkräften bedeutsam ist.....	5
2.1.2. Belastung versus Beanspruchung – eine begriffliche Differenzierung	6
2.1.3. Positive Beanspruchung in Form von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsengagement	7
2.1.4. Negative Beanspruchung in Form von emotionaler Erschöpfung	8
2.2. Theoretische Verortung	9
2.2.1. Das Job-Demands-Resources-Modell	9
2.2.2. Das transaktionale Stressmodell.....	11
2.2.3. Das AWaRE Modell.....	12
2.3 Kontext Langzeitpraktikum	14
2.3.1. Bedeutung und Struktur von schulischen Praxisphasen	14
2.3.2. Das Langzeitpraktikum	15
2.3.3. Das Langzeitpraktikum an der Universität Lüneburg.....	15
2.4. Berufliches Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum.....	17
2.4.1. Belastungsfaktoren im Langzeitpraktikum.....	18
2.4.2. Ressourcen im Langzeitpraktikum	18
2.4.2.1. Das tätigkeitsbezogene Kohärenzgefühl	19
2.4.2.2. Selbstwirksamkeitserwartung	20
2.4.2.3. Stressbewältigungsstrategien im Langzeitpraktikum.....	21
2.4.2.4. Mentoring.....	22
2.4.3. Förderung des beruflichen Wohlbefindens im Langzeitpraktikum	23
2.4.4. Gelingensbedingungen von Interventionen zur Stressbewältigung.....	24
3. Forschungsfrage	25
4. Beiträge der kumulativen Dissertation	27
4.1. Artikel 1: Belastungserleben im Langzeitpraktikum – Wie erleben Lehramtsstudierende praktikumsinhärente Belastungsfaktoren?	27
4.2. Artikel 2: Enhancing pre-service teachers' well-being during long-term internships: The roles of self-efficacy, mentoring, and task-related sense of coherence.....	29
4.3. Artikel 3: Managing stress during long-term internships: What coping strategies matter and can a workbook help?	30
5. Zusammenfassung und Diskussion	33
5.1. Diskussion der übergeordneten Forschungsfrage	33
5.2. Praktische Implikationen	38
5.3. Limitationen und Implikationen für die Forschung	43
5.4. Fazit	45
6. Literaturverzeichnis.....	47
7. Artikel 1	61
8. Artikel 2	81
9. Artikel 3	103
10. Artikel 4 – Die in Artikel 3 eingesetzte Intervention (Arbeitsbuch)	130

Zusammenfassung

Schulische Praxisphasen zählen zu den zentralen Elementen der Lehramtsausbildung (Cohen et al., 2013; Fives et al., 2007; Korthagen, 2010). Daher haben die meisten deutschen und internationalen Universitäten verlängerte Praxisphasen wie das Langzeitpraktikum eingeführt. Diese ermöglichen es Lehramtsstudierenden, über mehrere Monate in die Realitäten des Schulalltags einzutauchen und sich selbst als praktizierende Lehrkraft zu erproben (Košinár et al., 2019). Obwohl Langzeitpraktika meist positiv bewertet werden, sind sie gleichzeitig auch oft mit Stress und Erschöpfung verbunden (Gardner, 2010; Kokkinos & Stavropoulos, 2016). Die meisten Studierenden arbeiten zum ersten Mal eigenverantwortlich mit Schüler*innen und gestalten selbstständig Unterrichtseinheiten. Dabei müssen sie sowohl universitäre als auch schulische Erwartungen erfüllen und eine hohe Arbeitslast bewältigen (Cohen et al., 2013; Jantowski & Ebert, 2014; Krawiec et al., 2020). Angesichts steigender Abbruchquoten und Krankheitsausfälle gewinnen die Gesundheit und das Wohlbefinden praktizierender Lehrkräfte zunehmend an Aufmerksamkeit. In diesem Kontext sollte auch das Langzeitpraktikum besondere Berücksichtigung finden. Denn eine gezielte Unterstützung von Lehramtsstudierenden im Umgang mit beruflichen Belastungen während des Langzeitpraktikums kann nicht nur ihre psychische Widerstandskraft und Zufriedenheit in der Lehramtsausbildung stärken, sondern auch die Basis für eine gesunde Berufslaufbahn legen und Berufsabbrüchen langfristig entgegenwirken (Holzberger et al., 2021; Zhou et al., 2024).

Die vorliegende Arbeit untersucht, welche praktikumsinhärenten Faktoren im Langzeitpraktikum das berufliche Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden fördern oder beeinträchtigen, welche individuellen Bewältigungsstrategien und Ressourcen sich als gesundheitsförderlich erweisen und daher sowohl während des Langzeitpraktikums als auch zum Berufseinstieg verstärkt berücksichtigt werden sollten. Ziel ist es, ein vertieftes Verständnis der Mechanismen positiver und negativer Beanspruchung im schulpraktischen Kontext zu gewinnen und darauf aufbauend praxisnahe Empfehlungen zur Förderung des beruflichen Wohlbefindens von Lehramtsstudierenden und ihres weiteren Berufswegs abzuleiten.

Die Studie basiert vorrangig auf dem Job-Demands-Resources-Modell (Bakker & Demerouti, 2007). Demnach wirken arbeitsbezogene Belastungen (Demands) und Ressourcen parallel auf das berufliche Wohlbefinden, indem sie entweder gesundheitlich beeinträchtigen oder die Arbeitsmotivation fördern. Ergänzend werden das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984) und das AWaRE-Modell von Hascher et al. (2021) einbezogen, die den Fokus auf individuelle Bewältigungsstrategien legen und wichtige Ansatzpunkte für Interventionen bieten. Die Dissertation umfasst vier Artikel, von denen drei empirische Studien darstellen, die dazu dienen die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten; *Wie beeinflussen unterschiedliche Belastungen und Ressourcen das berufliche Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum und welche Implikationen zur Unterstützung der Lehramtsstudierenden lassen sich daraus ableiten?* Der vierte Artikel beschreibt die in Artikel 3 eingesetzte Intervention (ein Arbeitsbuch). Das Rahmenpapier bettet die drei empirischen Artikel in einen übergeordneten theoretischen Kontext ein, diskutiert anschließend die Ergebnisse und leitet daraus praktische Implikationen für weitere Forschung und für die Lehrkräftebildung ab.

Summary

School-based practicums are a central element of teacher training (Cohen et al., 2013; Fives et al., 2007; Korthagen, 2010). For this reason, most German and international universities have introduced extended practical phases, such as long-term internships. These allow pre-service teachers to experience the realities of everyday school life over several months and to try out their teaching skills (Košinár et al., 2019). While long-term internships are generally viewed positively, they are often associated with stress and exhaustion (Gardner, 2010; Kokkinos & Stavropoulos, 2016). For the first time, most pre-service teachers work independently with pupils and design their lessons. They must meet the expectations of both the university and the school and cope with a heavy workload (Cohen et al., 2013; Jantowski & Ebert, 2014; Krawiec et al., 2020). Given rising dropout rates and absences, attention is increasingly being given to the health and well-being of in-service teachers. In this context, pre-service teachers and long-term internships should also be given special consideration. Providing targeted support to help pre-service teachers manage professional stress during long-term internships could strengthen their mental resilience and satisfaction during their training. This could also lay the foundation for a healthy career and reduce career dropouts in the long term (Holzberger et al., 2021; Zhou et al., 2024).

This study explores the factors that promote or hinder the professional well-being of pre-service teachers during long-term internships. It also identifies beneficial individual coping strategies and resources that should be given greater consideration during these internships and when entering the profession. The aim is to gain a deeper understanding of positive and negative stress mechanisms in a school context, and to use this knowledge to develop practical recommendations for promoting the professional well-being of pre-service teachers and their future careers.

The study is primarily based on the Job-Demands-Resources Model (Bakker & Demerouti, 2007). According to this model, work-related demands and resources have a parallel effect on professional well-being, either impairing health or promoting work motivation. Additionally, the transactional stress model by Lazarus and Folkman (1984) and the AWaRE model by Hascher et al. (2021) are incorporated. These models focus on individual coping strategies and provide valuable insights for intervention strategies. The dissertation comprises four articles, three of which are empirical studies that seek to answer the overarching research question: *How do different demands and resources influence the professional well-being of pre-service teachers during their long-term internship, and what implications can be derived from this for supporting them?* The framework paper contextualizes these articles within an overarching theoretical framework, discusses the results, and derives practical implications for further research and teacher training.

1. Einleitung

Die Gesundheit und das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften sind in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus bildungspolitischer, wissenschaftlicher und schulpraktischer Debatten gerückt. Angesichts steigender Krankheitsausfälle, Frühverrentungen und Berufsausstiegen unter Lehrkräften wird deutlich, dass diese Entwicklungen mit den beruflichen Belastungen zusammenhängen. Eine „gute gesunde Schule“ sollte daher nicht nur das Lernen und das Wohlbefinden der Schüler*innen, sondern auch das berufliche Wohlbefinden der Lehrkräfte in den Blick nehmen und fördern (Paulus & Schuhmacher, 2008).

Der Lehrerberuf ist komplex und anspruchsvoll, mit vielfältigen sozialen und pädagogischen Anforderungen, einem hohen Arbeitspensum und erschwerenden Rahmenbedingungen wie Lärm oder dem Fehlen eines Rückzugsorts am Arbeitsplatz (Collie & Mansfield, 2022; Krause & Dorsemagen, 2014). In diesem Zusammenhang gewinnen Maßnahmen zur Stressbewältigung und zur Förderung berufsbezogener Ressourcen zunehmend an Bedeutung. Die Fähigkeit von Lehrkräften, sich erfolgreich an berufliche Anforderungen anzupassen und dabei ihre psychische Gesundheit zu bewahren, ist nicht nur für ihr Wohlbefinden, sondern auch für die Qualität von Unterricht und Schulentwicklung entscheidend (Klusmann et al., 2022; Wartenberg et al., 2023). Während sich in den letzten Jahren zahlreiche Programme zur Förderung der psychischen Gesundheit für berufstätige Lehrkräfte etabliert haben (Iancu et al., 2018; Klingbeil et al., 2018; Oliveira et al., 2021), gibt es hier eine Lücke im Hinblick auf die Unterstützung angehender Lehrkräfte. Lehramtsstudierende, die bereits im Studium mit ersten berufsbezogenen Belastungen konfrontiert sind und auf die bevorstehenden Belastungen vorbereitet werden müssen, wurden bislang nur unzureichend untersucht und in der Entwicklung gesundheitsbezogener Kompetenzen noch nicht ausreichend gefördert (Atkins & Rodger et al., 2016; Zito et al., 2024).

Ein Kontext, in dem Studierende im besonderen Maße mit berufsbezogenen Belastungen konfrontiert sind, ist das Langzeitpraktikum. Diese verlängerte Praxisphase wurde im Zuge der Bologna-Reform mit dem Ziel eingeführt, das Studium praxisnäher zu gestalten (Gröschner, 2012). Es bietet den Studierenden die Möglichkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen und ihre fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen auszubauen. Die bisherige Forschung zum Langzeitpraktikum konzentriert sich vor allem auf die Erwartungen der Studierenden, ihre Kompetenzentwicklung und die Qualität der Betreuung durch Universität und Schule. Was jedoch bislang weitgehend fehlt, ist ein Fokus auf gesundheitsförderliche Aspekte und die Förderung individueller Ressourcen. Gerade hier liegt ein zentrales Potenzial, denn das Langzeitpraktikum bietet nicht nur Einblicke in den schulischen Alltag, sondern auch einen Raum, in dem angehende Lehrkräfte lernen können, berufsbedingte Belastungen gesundheitsförderlich und konstruktiv zu bewältigen (Herzog & Sandmeier, 2021). Die Förderung von Ressourcen in dieser Phase kann zudem langfristig dazu beitragen, psychische Belastungen, Studienabbrüche sowie einen frühzeitigen Ausstieg aus dem Lehrberuf vorzubeugen. Im Sinne eines

Perspektivwechsels, weg von einem defizitorientierten Blick, hin zur Stärkung gesundheitserhaltender Ressourcen (Döring-Seipel & Dauber, 2010), stellt sich daher die zentrale Forschungsfrage: *Wie beeinflussen unterschiedliche Belastungen und Ressourcen das berufliche Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum und welche Implikationen zur Unterstützung der Lehramtsstudierenden lassen sich daraus ableiten?*

Ziel des Promotionsvorhabens ist es, ein vertieftes Verständnis dafür zu gewinnen, welche Belastungsfaktoren im Langzeitpraktikum als besonders herausfordernd erlebt werden und welche Ressourcen das berufliche Wohlbefinden angehender Lehrkräfte fördern und schützen können. Dabei stützt sich das Forschungsvorhaben auf verschiedene theoretische Modelle, die das berufliche Wohlbefinden als Ergebnis eines dynamischen Zusammenspiels zwischen internen, externen Ressourcen, Bewältigungsstrategien und beruflichen Anforderungen begreifen.

Die Dissertation gliedert sich in drei empirische Artikel. *Artikel 1* untersucht, welche Anforderungen im Langzeitpraktikum als besonders belastend wahrgenommen werden und in welcher Weise sie mit dem beruflichen Wohlbefinden der Lehramtsstudierenden zusammenhängen. *Artikel 2* richtet den Fokus auf interne und externe Ressourcen und analysiert deren Einfluss auf das berufliche Wohlbefinden während der Langzeitpraktikums. *Artikel 3* nimmt erneut interne Ressourcen in den Blick und untersucht den Einfluss verschiedener individueller Bewältigungsstrategien auf das berufliche Wohlbefinden als auch die Wirksamkeit eines neu entwickelten Arbeitsbuches zur gezielten Unterstützung der Stressbewältigung im Langzeitpraktikum. *Artikel 4*, der keine eigene empirische Untersuchung enthält, widmet sich der detaillierten Vorstellung des Arbeitsbuches als Intervention. Er erläutert dessen Inhalte, methodischen Aufbau und theoretische Fundierung.

2. Theoretische Verortung, Forschungsstand & Forschungsdesiderate

2.1. Das Berufliche Wohlbefinden von (angehenden) Lehrkräften

Wohlbefinden wird allgemein als subjektive, positiv bewertete Lebensqualität verstanden (Deci & Ryan, 2002; Diener, 1984). Als kontextabhängiges Konzept kann es auf verschiedene Lebensbereiche wie das Privatleben oder den Beruf bezogen werden. Im Zentrum der vorliegenden Analyse steht das berufliche Wohlbefinden.

Die Vorstellung, Wohlbefinden bedeute einen optimalen oder ausschließlich positiven Zustand, greift zu kurz. Lebensrealitäten, wie der berufliche Alltag, sind selten vollkommen frei von Herausforderungen, Stressoren und Ambivalenzen. Diese Perspektive findet auch Ausdruck in einer erweiterten Definition von Gesundheit von der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1986): „*Gesundheit ist ein Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit oder Gebrechen.*“ Diese Definition verdeutlicht, dass Wohlbefinden ein integraler Bestandteil von Gesundheit ist und zwar nicht ausschließlich im Sinne völliger

Problemfreiheit. Vielmehr wird anerkannt, dass Gesundheit auch unter belastenden Bedingungen bestehen kann. Entscheidend ist also nicht die völlige Abwesenheit von Stress oder Erschöpfung, sondern die Fähigkeit, positive Erlebensaspekte zu erleben und aufrechtzuerhalten. Diese Perspektive vertritt auch der salutogenetische Ansatz von Antonovsky (1996), indem er sich auf gesundheitsförderliche Faktoren konzentriert und fragt: „*Was hält gesund?*“.

Das berufliche Wohlbefinden von (angehenden) Lehrkräften lässt sich durch das Vorhandensein positiver Aspekte wie Arbeitszufriedenheit und Engagement sowie durch ein geringes Maß an negativen Erfahrungen wie emotionaler Erschöpfung im Lehrberuf konzipieren (Diener et al., 1999; Watson et al., 1988).

2.1.1. Warum das berufliche Wohlbefinden von (angehenden) Lehrkräften bedeutsam ist

Internationale Studien weisen anhand objektiver Indikatoren, wie etwa hohen Abbruchquoten, insbesondere in den ersten Berufsjahren und Krankheitsausfällen (Dupriez et al., 2016; UNESCO Institute for Statistics, 2016), als auch auf Basis subjektiver Einschätzungen, auf eine erhebliche berufliche Belastung hin (García-Carmona et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Trotz länderspezifischer Unterschiede weisen zahlreiche Studien auf eine generelle psychische Anfälligkeit des Lehrberufs hin (Hascher & Waber, 2021; García-Carmona et al., 2019; Woods et al., 2023). Für Deutschland verdeutlichen aktuelle Befunde aus dem Schulbarometer (Robert-Bosch-Stiftung, 2022; repräsentative Stichprobe von 1.017 Lehrkräften) das Ausmaß berufsbedingter Belastungen: 84 % der befragten Lehrkräfte schätzen ihre berufliche Belastung als hoch oder sehr hoch ein. Besonders häufig werden Symptome wie körperliche Erschöpfung (62 %), mentale Erschöpfung (46 %) und innere Unruhe (45 %) genannt. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte berichtet regelmäßig über kognitive und psychische Beeinträchtigungen, darunter Schlafstörungen, Reizbarkeit, Konzentrationsprobleme und Vergesslichkeit. Die damit verbundenen individuellen, sozialen und organisationalen Folgen, in Form von Burnout, verminderter Unterrichtsqualität oder langfristigen Berufsausstieg, verdeutlichen die Notwendigkeit nachhaltiger Präventions- und Interventionsmaßnahmen zum Erhalt und Förderung des beruflichen Wohlbefindens (Klusmann et al., 2022; Madigan & Kim, 2021). Gleichzeitig berichten 74% der Lehrkräfte mit ihrem Beruf sehr oder eher zufrieden zu sein (19 % bzw. 55 %). Dieses Spannungsfeld zwischen Belastung und auch Zufriedenheit verweist auf die Relevanz differenzierter Betrachtungen in der Forschung zum beruflichen Wohlbefinden.

Arbeitszufriedenheit gilt dabei als zentraler Prädiktor für die langfristige Bindung an den Lehrberuf. Studien zeigen, dass eine niedrige Arbeitszufriedenheit das Risiko für Schulwechsel oder vorzeitigen Berufsausstieg erhöht (Chambers-Mack et al., 2019). Darüber hinaus hängt Arbeitszufriedenheit positiv mit der Unterrichtsqualität und dem Lernerfolg der Schüler*innen zusammen (Braun et al., 2019; Herman et al., 2018; Klusmann et al., 2016).

Auch die Arbeits- bzw. Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden gewinnt angesichts des zunehmenden Lehrkräftemangels und hoher Studienabbruchquoten an Bedeutung. Die Zahl der Lehramtsabsolvent*innen ist in den vergangenen zehn Jahren um rund 14 % gesunken und die Abbruchquote im Master-Lehramtsstudium liegt bei etwa 16 % und über den gesamten Studienverlauf bei fast einem Drittel (Heublein et al., 2022). Zu den Ursachen zählen unter anderem hohe Leistungsanforderungen, Zweifel an der eigenen Eignung, fehlende soziale Einbindung sowie strukturelle Mängel wie unzureichende Studienorganisation, überfüllte Lehrveranstaltungen, mangelnde Betreuung und fehlender Praxisbezug (Chambers et al., 2010; Franz & Schindler, 2024; Hartl et al., 2022). Gerade weil das Langzeitpraktikum einen solchen Praxisbezug bietet, wird es von vielen Studierenden als eine bereichernde Phase im Studium erlebt (Holtz, 2014). Gleichzeitig ist diese Zeit auch mit vielen Herausforderungen wie Arbeitslast, Rollenkonflikten und persönlichen Unsicherheiten verbunden und stellt eine sensible Beanspruchungsphase dar (Jantowski & Ebert, 2014; Schüle et al., 2017). Die Förderung des beruflichen Wohlbefindens ist daher für bereits tätige sowie für angehende Lehrkräfte, auch im Rahmen des Langzeitpraktikums, von zentraler Bedeutung. Sie ist ein Schlüssel zur Sicherung individueller Gesundheit und langfristiger Berufszufriedenheit.

Folgend werden die Begrifflichkeiten die für das berufliche Wohlbefinden von (angehenden) Lehrkräften elementar sind weiter ausgeführt. Dabei wird sich an einer Unterteilung in positive sowie negative Beanspruchung orientiert. Für eine terminologische Klarheit erfolgt zunächst eine genaue Definition der Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“.

2.1.2. Belastung versus Beanspruchung – eine begriffliche Differenzierung

Die Begriffe Belastung und Beanspruchung werden im alltäglichen Sprachgebrauch unspezifisch verwendet, teils synonym und teils mit unterschiedlicher Bedeutung. In der Gesundheits- und Arbeitspsychologie sind die beiden Begriffe aber klar voneinander zu differenzieren und die unterschiedliche Bedeutung ist für diese Arbeit maßgeblich. Zur theoretischen Fundierung dieser Unterscheidung liegen verschiedene Modelle vor. Für den Lehrberuf ist das Rahmenmodell von Rudow (1994) grundlegend und wird im Rahmen dieser Arbeit als übergeordnete Struktur für die Terminologie von Belastung und Beanspruchung verwendet.

Berufliche **Belastungen** umfassen hierbei sämtliche äußeren Faktoren im Arbeitsumfeld, die auf eine Person einwirken und deren Bewältigung mit einem gewissen Aufwand verbunden ist (Rothland & Klusmann, 2016). Diese Faktoren treten unabhängig von der Lehrkraft auf und ergeben sich typischerweise aus den konkreten Arbeitsbedingungen, etwa durch Zeitdruck, Aufgabenvielfalt oder Arbeitsmenge. Anders als im allgemeinen Sprachgebrauch sind Belastungen hier zunächst neutral zu verstehen, also weder positiv noch negativ, und dienen als Beschreibungsgröße für äußere Anforderungen.

Wie stark diese äußeren Faktoren eine Person tatsächlich subjektiv belasten, hängt von der individuellen Widerspiegelung der objektiven Belastung ab. Dieser Prozess besteht aus Wahrnehmung, kognitiver Verarbeitung und Bewertung und wird durch körperliche und psychische Handlungsvoraussetzungen, wie z. B. Motive, Einstellungen, Kompetenzen, Kognitionen, Qualifikationen, Berufserfahrung oder auch emotionales und körperliches Empfinden beeinflusst (Schönwälder, 1997). Die daraus resultierende subjektive Belastung beschreibt also, wie stark eine Person sich durch die objektiven Anforderungen tatsächlich herausgefordert fühlt und ähnelt hierbei dem Konzept des transaktionalen Stressmodells, das die persönliche Bewertung für die Entstehung von Stress und Wohlbefinden in den Mittelpunkt stellt (Lazarus & Folkman, 1984).

Das subjektive Belastungserleben führt wiederum zu einer **Beanspruchungsreaktion**, die sich kurzfristig oder langfristig auswirkt und sowohl positiv als auch negativ ausfallen kann (Rudow, 1994). Eine Anfangs objektive Belastung führt also zu einer subjektiven Wahrnehmung, welche sich dann in unterschiedlich empfundenen Beanspruchungsreaktionen äußert. Eine kurzfristige **positive Beanspruchung** äußert sich durch Aktivierung in Form von gesteigerter Konzentration und Wohlbefinden. Eine **negative Beanspruchung** tritt dagegen in Form einer Über- oder Unterforderung auf und führt zu Ermüdung, Monotonie oder Angst. Langfristig kann eine solche negative Beanspruchung zu Einschränkungen der Handlungskompetenz sowie zu psychischen Beeinträchtigungen und Burnout führen. Positive Beanspruchungsreaktionen führen dagegen im weiteren Verlauf zur Steigerung der Handlungskompetenz und zur Förderung der psychischen Gesundheit.

Während Belastungen also die äußeren, objektiven Bedingungen beschreiben, bezieht sich Beanspruchung auf die psychische Reaktion, die diese Bedingungen bei der betroffenen Person auslösen.

2.1.3. Positive Beanspruchung in Form von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsengagement

Die **Arbeitszufriedenheit** wird vorwiegend zur Messung der positiven Beanspruchung herangezogen und beschreibt eine insgesamt positive Bewertung der eigenen Arbeitssituation (Gehrmann, 2012; Weiss, 2002). Diese Bewertung basiert auf einem Abgleich der individuellen Erwartungen mit den tatsächlichen Arbeitsbedingungen. Weichen diese voneinander ab, kann dies zu Unzufriedenheit führen (Sousa-Poza & Sousa-Poza, 2000). Man unterscheidet zwischen einer globalen Bewertung des Berufsalltags und einer differenzierten Betrachtung spezifischer Aspekte (Cihlars, 2011; Greller, 2003). Erstere erfasst das allgemeine Empfinden bezüglich der Arbeit, zum Beispiel: „Wenn Sie Ihre Arbeitssituation insgesamt betrachten, wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt, unter Berücksichtigung aller Umstände?“ (Nübling et al., 2005). Letztere bezieht sich hingegen auf

spezifische Dimensionen, etwa die Zufriedenheit mit den Aufgaben, dem Arbeitsumfeld, den Kolleg*innen oder den Möglichkeiten zur Weiterentwicklung (Warr et al., 1979). Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen beruflicher und allgemeiner Lebenszufriedenheit: Personen, die mit ihrer Arbeit zufrieden sind, berichten in der Regel auch von einer höheren allgemeinen Lebenszufriedenheit (Judge et al., 2001).

Ein weiteres Konstrukt zur Messung positiver Komponenten des beruflichen Wohlbefindens ist das **Arbeitsengagement** (Demerouti et al., 2001). Engagement wird als Gegenstück zu Burnout verstanden und bezeichnet eine positive, erfüllende Grundhaltung gegenüber der eigenen beruflichen Tätigkeit (Schaufeli & Bakker, 2004). Dabei handelt es sich nicht um eine kurzfristige Reaktion auf einzelne Aufgaben, sondern um eine übergreifende Einstellung zur Arbeit insgesamt. Charakteristisch für diesen Zustand sind Vitalität, Hingabe und Absorption (Schaufeli et al., 2003). Vitalität meint die Bereitschaft, Energie aufzuwenden und sich Herausforderungen zu stellen. Hingabe beschreibt ein Gefühl von Sinn und Begeisterung und Absorption das Eintauchen und Aufgehen in der Arbeit. Demzufolge sind wesentliche Anzeichen für berufliches Engagement die Bereitschaft, sich stark einzubringen, sowie die Investition von Energie und Zeit in die Arbeit. Hinzu kommt, dass die eigene Tätigkeit als bedeutsam empfunden wird. Forschungsergebnisse zeigen, dass ein hohes Maß an Arbeitsengagement mit einer stärkeren Identifikation mit dem Beruf sowie einer geringeren Neigung zur Kündigung einhergeht (Bakker et al., 2023).

2.1.4. Negative Beanspruchung in Form von emotionaler Erschöpfung

Emotionale Erschöpfung ist eine der drei Kernkomponenten des Burnout-Syndroms. Der Begriff „Burnout“ ist im Kontext des Lehrberufs fest verankert und wurde maßgeblich durch die Arbeiten von Maslach und Jackson (1981) geprägt. Darunter versteht man einen Zustand anhaltender Erschöpfung infolge chronischer Überlastung, der weitreichende psychische und berufliche Folgen nach sich zieht (Dilling, 2011). Das Syndrom setzt sich aus den drei Dimensionen emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und verringerte persönliche Leistungsfähigkeit zusammen.

Die emotionale Erschöpfung gilt als das zentrale Symptom von Burnout. Sie beschreibt das Gefühl des „Ausgebranntseins“, das mit anhaltendem Stress, innerer Leere, Ohnmacht und Motivationsverlust verbunden ist. Oft wird sie unabhängig von den beiden anderen Burnout-Dimensionen erfasst (Carson et al., 2010; Klusmann et al., 2021; Maslach et al., 2001). Depersonalisierung beschreibt die emotionale Distanzierung von der Arbeit und den damit verbundenen Personen, im Lehrberuf etwa von den Schüler*innen, was sich in Form von Zynismus und Gleichgültigkeit äußern kann. Die letzte Komponente zeigt sich durch das Gefühl, dem Job nicht mehr gerecht werden zu können, weniger kompetent zu sein und nichts bewirken zu können. Laut Maslach und Jackson (1981) bildet diese Trias von Symptomen das negative Ende eines Kontinuums, dessen positives Gegenstück das Arbeitsengagement darstellt.

Obwohl Burnout im öffentlichen Diskurs häufig als Diagnose verstanden wird, ist es aus klinisch-psychologischer Perspektive keine eigenständige Erkrankung. Dies liegt vor allem an der starken Symptomüberschneidung mit anderen psychischen Störungen, insbesondere mit Depressionen, sowie an der Fokussierung auf berufliche Ursachen (Klusmann & Waschke, 2018). Dennoch wird Burnout als ernstzunehmende Belastungsreaktion betrachtet. Sie erhöht das Risiko für weitere psychische Störungen und macht gezielte Präventions- und Interventionsmaßnahmen erforderlich, gerade in psychosozial belasteten Berufsgruppen wie dem Lehramt (Dilling, 2011). Vor diesem Hintergrund hat sich das Thema Burnout und damit auch das Symptom der emotionalen Erschöpfung zu einem zentralen Forschungsgebiet im Bereich beruflicher Belastungen entwickelt und stellt insbesondere im Lehrberuf ein zentrales Charakteristikum negativer Beanspruchung dar (Bakker et al., 2023; Klusmann & Waschke, 2018).

2.2. Theoretische Verortung

Zur theoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit werden drei Modelle herangezogen, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen und sich dadurch sinnvoll ergänzen. Als übergeordnetes Rahmenmodell dient das Job-Demands-Resources-Modell (Bakker & Demerouti, 2007), da es die beruflichen Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf Motivation und Belastung in den Mittelpunkt stellt. Ergänzend werden das transaktionale Stress-Modell (Lazarus & Folkman, 1984) und das AWaRE Modell (Hascher et al., 2021) einbezogen, da sie ein tieferes Verständnis zum Zusammenspiel von individuellen Faktoren und den Belastungen des beruflichen Umfeldes, in diesem Fall des Langzeitpraktikums erlauben und somit explizitere Ansatzpunkte für Interventionsmöglichkeiten bieten.

2.2.1. Das Job-Demands-Resources-Modell

Das Job-Demands-Resources-Modell (JD-R-Modell; Bakker & Demerouti, 2007, vgl. Abbildung 1), im Deutschen das Anforderungs-Ressourcen-Modell, ist derzeit das meistgenutzte theoretische Rahmenkonzept zur Analyse des beruflichen Wohlbefindens (Lesener et al., 2023). Es basiert auf der Annahme, dass berufliches Wohlbefinden aus dem Gleichgewicht zwischen arbeitsbezogenen Anforderungen und Ressourcen entsteht. Da Anforderungen mit dem Begriff der Belastungen gleichzusetzen sind, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit der Begriff der Belastungen verwendet. Belastungen werden als negativ wahrgenommen. Im Lehrberuf zählen hierzu beispielsweise ein hoher Arbeitsumfang, Zeitdruck, belastende Interaktionen mit Schüler*innen und Lärm. Ressourcen hingegen werden positiv bewertet. Sie umfassen physische, psychologische, soziale oder organisationale Merkmale des Arbeitsplatzes, die motivierend wirken, Belastungen abfedern und die persönliche Entwicklung fördern (Bakker & Demerouti, 2023). Im schulischen Kontext wären dies beispielsweise kollegiale Unterstützung, Mitgestaltungsmöglichkeiten, Feedback oder Handlungsspielraum.

Im Unterschied zu individualpsychologischen Ansätzen, wie dem transaktionalen Stressmodell, nimmt das JD-R-Modell eine heuristische Perspektive ein. Es richtet den Fokus auf strukturelle Merkmale der Arbeit, die sowohl Belastungen als auch Ressourcen darstellen. Damit verbindet es eine pathogene Perspektive mit einer salutogenetischen Sichtweise, indem es auch positive Beanspruchungsprozesse wie Motivation und Arbeitsengagement berücksichtigt. Das Modell zeigt zwar, welche beruflichen Merkmale zu bestimmten Formen von Beanspruchung und entsprechenden psychologischen Zuständen führen, erklärt jedoch nicht, warum dies der Fall ist (Schaufeli & Taris, 2013). Zur Erklärung der zugrunde liegenden psychologischen Prozesse, sind weitere theoretische Erklärungsmodelle erforderlich (z. B. das transaktionale Stressmodell oder das AWaRE-Modell).

Das Modell geht von zwei unabhängig voneinander ablaufenden Prozessen aus: einem gesundheitsbeeinträchtigenden und einem motivationalen Pfad (vgl. Abbildung 1). Der **gesundheitsgefährdende Pfad** beschreibt, wie häufige und/oder starke Belastungen (z. B. Zeitdruck, Konflikte, Unsicherheit) zu negativen Beanspruchungsfolgen wie Erschöpfung führen. Der **motivationale Pfad** hingegen zeigt, wie Ressourcen (z. B. soziale Unterstützung, Aufgabenvielfalt, Feedback) das Arbeitsengagement fördern und sich positiv auf Kreativität und Leistung auswirken (Bakker & Demerouti, 2007). Jüngst wurde das JD-R-Modell um personenbezogene (interne) Ressourcen erweitert, sodass Ressourcen nicht nur Aspekte des Arbeitsplatzes beschreiben, sondern auch individuelle Merkmale wie Selbstwirksamkeitserwartung oder Optimismus einbeziehen (Bakker et al., 2023). Das Modell bezieht sie insofern ein, als dass sie in einer wechselseitigen Beziehung zu den arbeitsbezogenen Ressourcen stehen. Folglich haben Beschäftigte, die mit mehr personenbezogenen Ressourcen ausgestattet sind, auch Zugang zu mehr beruflichen Ressourcen. Das Modell geht außerdem von einem **Interaktionseffekt** aus. Die beiden Pfade verlaufen demnach nicht nur parallel, sondern auch überkreuz. In diesem Sinne können die Ressourcen die Belastungen abfedern und einer negativen Beanspruchung entgegenwirken. Dieser Effekt ist besonders stark, wenn die Belastungen besonders hoch sind. Umgekehrt ist ein direkter Pfad der beruflichen Belastungen auf die positive Beanspruchung nicht direkt vorgesehen. Jedoch lässt er sich laut Mauno et al. (2010), Hakanen et al. (2010) und Drüge et al. (2021) vermuten und sollte in zukünftiger Forschung stärker berücksichtigt werden (Schaufeli & Taris, 2013).

Zur Erklärung des Einflusses von Belastungen auf das Engagement schlagen Crawford et al. (2010) eine Unterscheidung zwischen „challenge demands“ (Herausforderungen wie Verantwortung oder kognitive Komplexität) und "hindrance demands" (Hindernisse wie bürokratischer Aufwand oder Jobunsicherheit) vor. Ihre Meta-Analyse zeigt, dass Hindernisse das Engagement mindern, während Herausforderungen es fördern. Solche herausfordernden Belastungen werden also in diesem Fall zu Ressourcen, da sie positiv bewertet werden. Damit bleibt die zentrale Annahme des JD-R-Modells bestehen. Ressourcen (inkl. Herausforderungen) fördern das Engagement und wirken Burnout entgegen, während hinderliche Belastungen es negativ beeinflussen.

Ein Beispiel für diese Unterscheidung ist eine Lehrkraft mit hohem Arbeitsumfang. Erlebt sie die Mehrarbeit als sinnvoll und kontrollierbar (z. B. im Rahmen eines spannenden Projekts), handelt es sich um eine Herausforderung. Führt die Arbeitsmenge jedoch zu Überforderung, Zeitdruck und dem Gefühl mangelnder Einflussnahme, wird die Belastung zum Hindernis. Ob Belastungen als herausfordernd oder hinderlich erlebt werden, hängt maßgeblich von der Verfügbarkeit personenbezogener und arbeitsbezogener Ressourcen ab. Diese Ressourcen beeinflussen die subjektive Bewertung der Belastung und damit ihre Wirkung auf das berufliche Wohlbefinden. Das JD-R-Modell berücksichtigt diese psychologischen Bewertungsprozesse allerdings nur indirekt und auf struktureller Ebene. Wie bereits dargelegt, kann das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) eine sinnvolle theoretische Ergänzung für eine differenziertere Betrachtung individueller Wahrnehmungsprozesse darstellen.

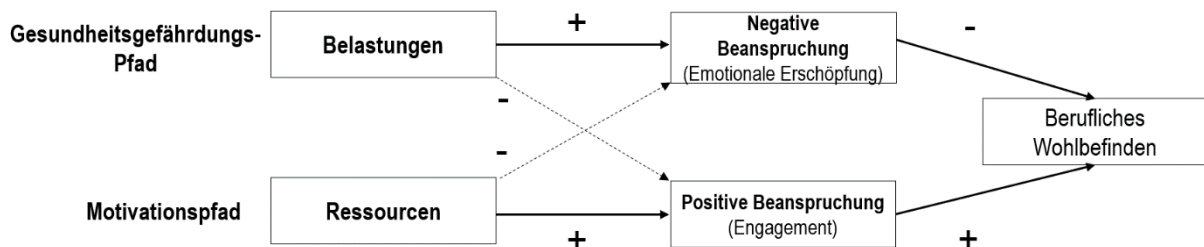


Abbildung 1. Job-Demands-Resources-Modell in Anlehnung an Gusy et al. 2016.

2.2.2. Das transaktionale Stressmodell

Das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984) betrachtet die Entstehung von Stress und somit auch von beruflichem Wohlbefinden als einen individualpsychologischen, wechselseitigen Prozess (Transaktion). Im Gegensatz zum JD-R-Modell steht hier also das Subjekt im Fokus, welches durch seine persönlichen Merkmale und subjektive Bewertung über die Bedeutung der beruflichen Belastungen und dessen Auswirkungen entscheidet. Dieser Bewertungsprozess lässt sich in zwei Phasen unterteilen. In der primären Bewertung überprüft die Person zunächst, inwiefern die Situation für sie bedeutsam ist. Die Situation kann als irrelevant, positiv oder bedrohlich eingestuft werden. Diese Bewertung entscheidet also darüber ob eine Situation überhaupt als stressig wahrgenommen wird. In der Phase der sekundären Bewertung werden die persönlichen **Bewältigungsmöglichkeiten** eingeschätzt, die benötigt werden, um mit dem als bedrohlich eingeschätzten Stressor umzugehen. Diese Bewältigungsmöglichkeiten entsprechen dem Konzept der Ressourcen aus dem JD-R-Modell.

Je nachdem, in welchem Ausmaß Bewältigungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel Wissen, Fähigkeiten, soziale Unterstützung oder Zeit vorhanden sind, wird eine Stressreaktion ausgelöst. Sprich, je weniger Bewältigungsmöglichkeiten vorhanden sind, desto stressiger wird eine Situation erlebt. Auf diesen Bewertungsprozess folgen dann die **Bewältigungsstrategien**, die auch als Coping bezeichnet werden. Coping umfasst sämtliche mentalen und verhaltensbezogenen Strategien, die der Bewältigung interner wie externer Belastungen dienen. Man unterscheidet zwischen **problemfokussiertem** und

emotionsorientiertem Coping. Beim problemfokussierten Coping wird versucht, den Stressor zu beseitigen und eine Lösung für den Umgang mit dem Stressor zu finden (z. B. Einholen von Informationen, verbessertes Zeitmanagement). Beim emotionsorientierten Coping hingegen wird an der eigenen emotionalen Betroffenheit angesetzt und versucht, diese zu regulieren (z. B. aktive Entspannung, Bewegung, innere Distanzierung, Ablenkung, Akzeptanz). Im Zuge der Bewältigung kommt es zu einer Neubewertung der Situation. War die gewählte Strategie erfolgreich, wird die Situation im Nachhinein als weniger bedrohlich eingeschätzt. Scheitert der Bewältigungsversuch jedoch, kann dies dazu führen, dass die Situation künftig als noch herausfordernder oder unkontrollierbar wahrgenommen wird.

Erdmann und Janke (2008) unterscheiden zusätzlich zwischen **stressvermindernden (adaptiven) und stressvermehrenden (maladaptiven) Bewältigungsstrategien**. Adaptive Bewältigungsstrategien entsprechen oft dem problemfokussierten Coping und umfassen Strategien wie aktive Kontrolle der Situation und Reaktion, Entspannung, soziale Unterstützung, Suche nach Selbstbestätigung oder positive Selbstinstruktion, die dazu beitragen, die Belastung zu reduzieren und langfristig das Wohlbefinden zu stabilisieren. Demgegenüber stehen maladaptive Bewältigungsstrategien, die sich häufiger in Form von emotionsorientierten Strategien wie Aggression, Rückzug, Vermeidung, Resignation, Selbstmitleid, Substanzkonsum oder sozialem Rückzug äußern. In der aktuellen Forschung gilt keine bestimmte Bewältigungsstrategie als grundsätzlich überlegen. Vielmehr wird Bewältigungsflexibilität (coping-flexibility) als entscheidend angesehen, also die Fähigkeit, je nach Situation zwischen verschiedenen Strategien wechseln zu können (Bonanno & Burton, 2013; Cheng et al., 2014; Kato, 2012). So kann emotions- oder vermeidungsorientiertes Coping (z. B. Rückzug) beispielsweise kurzfristig hilfreich sein, da es Erholung ermöglicht und somit eine Neubewertung der Belastung erleichtert (Sonntag, 2012). Werden diese Strategien jedoch dauerhaft und starr angewendet, können sie langfristig maladaptiv wirken, da der Stressor nicht aktiv bewältigt wird (Cheng et al., 2014). Auch problemorientiertes Coping ist nicht immer zielführend, beispielsweise wenn eine Situation als unkontrollierbar erlebt wird (Britt et al., 2016). In solchen Fällen kann es wirksamer sein, auf emotionsfokussierte Strategien zurückzugreifen. Entscheidend ist also die zur jeweiligen Situation passende Strategie, nicht die Strategie an sich.

2.2.3. Das AWaRE Modell

Das AWaRE-Modell (Aligning Wellbeing and Resilience in Education, vgl. Abbildung 2) wurde erst kürzlich von Hascher et al. (2021) entwickelt, um ein integratives Verständnis von beruflichem Wohlbefinden und der Widerstandskraft (Resilienz) bei Lehrkräften zu ermöglichen. Es integriert dabei zentrale Elemente des JD-R-Modells und des transaktionalen Stressmodells und passt sie an den spezifischen Kontext des Lehrberufs an. Die Lehrkraft ist dabei eingebettet in einen dynamischen Prozess aus Wechselwirkungen zwischen individuellen und kontextuellen Herausforderungen und

Ressourcen, individuellen Bewertungsprozessen sowie eingesetzten Strategien. All diese Faktoren beeinflussen das Wohlbefinden der Lehrkraft. Das Modell folgt der grundlegenden Annahme, dass Resilienz das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften aufrechterhält und fördert. Resilienz wird hierbei als Prozess betrachtet, bei dem individuelle und kontextbezogene Ressourcen aktiviert werden, um geeignete Strategien zur Bewältigung von Belastungen zu entwickeln und umzusetzen (Masten, 2014; Ungar, 2011).

Damit liefert das Modell, ähnlich wie das transaktionale Stressmodell, eine differenzierte Perspektive auf das Zusammenspiel von Ressourcen und Bewältigungsstrategien (Coping). Im allgemeinen Sprachgebrauch und auch im JD-R-Modell werden diese Begriffe oft synonym verwendet. Das AWaRE-Modell hingegen differenziert zwischen Ressourcen (kontextuelle und personenbezogenen) und den von der Person eingesetzten Strategien zur Bewältigung wahrgenommener Stressoren. Der Einsatz dieser Strategien entspricht dem Coping-Prozess im transaktionalen Stressmodell. Auch hier wird zwischen den verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten (Ressourcen) einer Person und den tatsächlich eingesetzten Bewältigungsstrategien unterschieden.

Das AWaRE-Modell stellt Ressourcen und Bewältigungsstrategien in ein reziprokes Verhältnis. Ressourcen beeinflussen, welche Bewältigungsstrategien jemand auswählt und einsetzt, während diese Strategien wiederum helfen können, Ressourcen zu erhalten oder auszubauen (beispielsweise steigt durch eine erfolgreiche Problemlösung die Selbstwirksamkeitserwartung). Dieses reziproke Verhältnis wurde jüngst auch im JD-R-Modell (Bakker & Demerouti, 2023) aufgenommen. Dort beschreibt es das Zusammenspiel zwischen personenbezogenen und arbeitsbezogenen Ressourcen, wobei personenbezogene Ressourcen auch günstige Bewältigungsstrategien miteinschließen.

In dieser Arbeit werden **Ressourcen** gemäß Weber (2002) als Faktoren betrachtet, die die psychische und körperliche Gesundheit eines Menschen unterstützen, vor allem in belastenden Situationen oder bei gesundheitlichen Risiken. Sie gelten als Potenziale, die einer Person bereits vor und während einer Belastung zur Verfügung stehen und bei Bedarf aktiviert werden können. Dabei lassen sich **interne von externen Ressourcen** unterscheiden (Becker, 2006). Externe Ressourcen bezeichnen Faktoren im Umfeld einer Person (z. B. Unterstützung durch Kolleg*innen, gute Arbeitsplatzausstattung, kurzer Arbeitsweg), während interne Ressourcen personenbezogene Merkmale meinen (z. B. das Kohärenzgefühl oder die Selbstwirksamkeitserwartung). Im Rahmen dieser Arbeit werden im Sinne des JD-R-Modells konkrete Bewältigungsstrategien ebenfalls als interne Ressourcen gefasst.

Für die vorliegende Studie ist das AWaRe-Modell insofern relevant, als dass es sich explizit auf Lehrkräfte bezieht, den Erhalt und die Förderung ihres beruflichen Wohlbefindens in den Fokus rückt und konkrete Anknüpfungspunkte für die Entwicklung und Umsetzung gezielter Interventionen bietet. Angesetzt kann etwa bei der Stärkung interner (D, vgl. Abbildung 2) und externer berufsbezogener

Ressourcen (C) sowie im Resilienz-Prozess selbst. Letzterer kann beispielsweise unterstützt werden, indem die Wahrnehmung (B2) und der Umgang (B3) mit Stressoren gezielt gefördert werden, was durch geeignete Bewältigungsstrategien möglich ist.

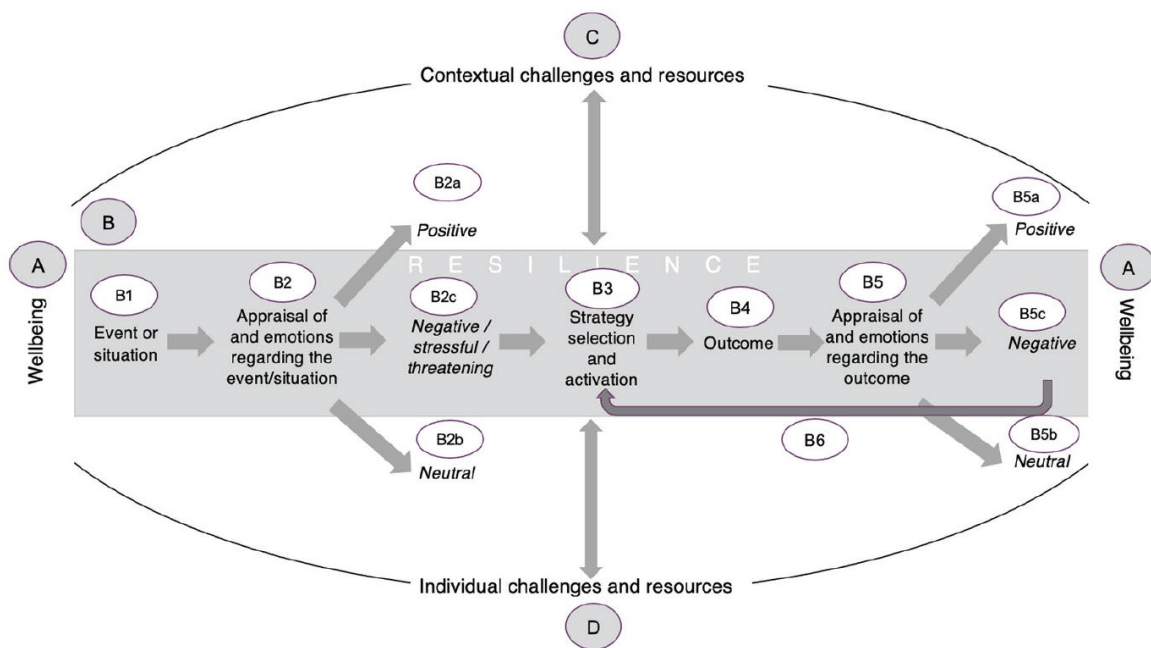


Abbildung 2. Das AWaRE-Modell von Hascher et al. 2021.

2.3 Kontext Langzeitpraktikum

2.3.1. Bedeutung und Struktur von schulischen Praxisphasen

Im Zuge der Bologna-Reform wurde der Anteil schulpraktischer Phasen im Lehramtsstudium bundesweit ausgeweitet. Neben einer zeitlichen Verlängerung dieser Praxisphasen erfolgte auch eine verbesserte curriculare Verankerung sowie eine intensivere Betreuung der Studierenden (Ulrich et al., 2020; Weyland & Wittmann, 2015). Das Ziel dieser Reformen war es, die universitäre Ausbildung stärker an der schulischen Praxis auszurichten und die bestehende Kluft zwischen Theorie und Praxis zu verringern (Bennack & Jürgens, 2002). Schulische Praxisphasen dienen dabei weniger dem Erwerb konkreter Berufsfertigkeiten als vielmehr der reflexiven Auseinandersetzung mit praktischen Erfahrungen und der Selbstvergewisserung des Berufswunsches (Terhart, 2000).

Obwohl Praxisphasen in allen Bundesländern verpflichtend verankert sind, variiert ihre konkrete Ausgestaltung hinsichtlich des Inhalts, der Betreuung, Dauer und curricularer Einbettung (Faust-Siehl & Heil, 2001; Gröschner et al., 2015). Diese Unterschiede lassen sich auf universitätsspezifische Zielsetzungen, finanzielle und bildungspolitische Rahmenbedingungen zurückführen. In der Regel folgen die Praktika einem aufeinander aufbauenden Modell, das mit einem einführenden Orientierungspraktikum beginnt und auf das eine oder mehrere fachdidaktisch ausgerichtete Praxisphasen folgen (Arnold et al., 2011; Gröschner et al., 2015). Während in den frühen Praxisphasen die Orientierung und Hospitation im Berufsfeld im Vordergrund stehen, dienen spätere Praktika vor allem der praktischen Erprobung und Professionalisierung (Bach, 2013). Die konkrete Anzahl,

Reihenfolge und Schwerpunktsetzung der Praktika variiert jedoch standortspezifisch. An vielen Universitäten sind Praxisphasen überwiegend im Masterstudium angesiedelt oder gleichmäßig auf Bachelor- und Masterphase verteilt. Es gibt aber auch Modelle, in denen bereits zu Beginn des Studiums ein starker Praxisbezug hergestellt wird (Gröschner et al., 2015). Allen Konzepten gemeinsam ist, dass der Einstieg in die Praxis über ein initiales Orientierungspraktikum erfolgt.

2.3.2. Das Langzeitpraktikum

Das Langzeitpraktikum ist eine Praktikumsform, die über die üblichen Orientierungs- und Kurzzeitpraktika hinausgeht. Es ist durch curricular fest verankerte Formen der Lernbegleitung strukturiert. Dazu zählen beispielsweise wöchentliche Begleitseminare der Universität sowie regelmäßige Treffen zwischen den Studierenden und den Praktikumslehrkräften an den Schulen (Mentor*innen). In der Regel ist das Langzeitpraktikum im Masterstudium angesiedelt und dient der Vorbereitung auf die zweite Phase der Lehrkräftebildung, den Vorbereitungsdienst.

Aktuell wird das Langzeitpraktikum in 11 von 16 Bundesländern umgesetzt. Während in den meisten Bundesländern das „Praxissemester“ als Form des Langzeitpraktikums etabliert ist, existieren in Hamburg und Niedersachsen alternative Modelle, die sich über ein Semester hinaus erstrecken (Hamburg: „Kernpraktikum“, Niedersachsen: „Praxisphase“).

Für das Langzeitpraktikum lassen sich drei zentrale Ziele ableiten (Reinhoffer & Dörr, 2008): Erstens die theoriegeleitete Beobachtung und Reflexion von Unterricht. Zweitens die Erprobung der eigenen Lehrer*innen-Rolle im Rahmen erster unterrichtlicher Aktivitäten und drittens die kritische Überprüfung und Reflexion der eigenen Berufswahlentscheidung.

Ein besonderes Merkmal der Langzeitpraktika ist die intensive Lernbegleitung. Mentor*innen übernehmen hierbei eine zentrale Rolle, indem sie die Studierenden in die Unterrichtsgestaltung einbinden, sie bei der Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten unterstützen und Feedback geben. Diese schulische Betreuung wird durch universitäre Begleitformate ergänzt, die vor allem auf den Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen abzielen. Darüber hinaus wird an vielen Universitäten ein Schwerpunkt auf Konzepte des forschenden Lernens gelegt um den Studierenden eine wissenschaftlich-reflexive Grundhaltung zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht schulische Herausforderungen analytisch und theoriegeleitet zu hinterfragen (Fichten, 2017; Rothland & Boecker, 2014).

2.3.3. Das Langzeitpraktikum an der Universität Lüneburg

Im Wintersemester 2014/2015 wurde in Niedersachsen ein neues Masterstudium für das Lehramt an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen eingeführt. Das viersemestrige Studium zeichnet sich durch zwei zentrale Elemente aus: die Praxisphase und das Projektband.

Die Praxisphase ist als fachdidaktisches Langzeitpraktikum konzipiert und umfasst 30 ECTS-Punkte, was einem vollen Semester entspricht. Der Kern dieser Phase besteht aus einem 18-wöchigen Praxisblock, in dem die Studierenden an mindestens drei Tagen pro Woche für 15 Stunden an einer Schule tätig sind. In dieser Zeit übernehmen sie in den beiden von ihnen gewählten Fächern jeweils mindestens 32 Unterrichtsstunden, die sie zum Teil eigenverantwortlich gestalten. Darüber hinaus ist in jedem der beiden Fächer mindestens eine größere Unterrichtseinheit von den Studierenden vollständig zu planen und durchzuführen. In der Regel sind die Studierenden in Tandems organisiert, sodass jeweils zwei Studierende die gleichen Fächer an derselben Schule unterrichten.

Die Studierenden werden je Unterrichtsfach von einer*m Mentor*in begleitet. Diese Mentor*innen sind erfahrene Lehrkräfte an den Praktikumsschulen und erhalten für ihre betreuende Tätigkeit Entlastungstunden. Zur Vorbereitung auf diese Rolle bietet die Universität Leuphana Professionalisierungsveranstaltungen an, die die Mentor*innen auf ihre Aufgaben vorbereiten. Mentor*innen sind die ersten Ansprechpartner*innen für die Studierenden und dafür verantwortlich sie in den Unterricht einzubinden und ihnen Lerngelegenheit zu bieten (z.B. durch ein Begrüßungsgespräch, Unterrichtsvor- und nachbesprechungen, gemeinsame Gestaltung von Unterricht und der Teilnahme an schulischen Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts (z. B. Elternarbeit)).

Von Seiten der Universität werden die Studierenden von einem Lehrentandem aus Fachdidaktiker*in und Lehrkraft in der Praxisphase (LiP) dreimal je Unterrichtsfach besucht. Dieses Lehrentandem gestaltet ebenfalls die Lehrveranstaltungen, die in Vorbereitung und in Begleitung zum Langzeitpraktikum stattfinden. Begleitend zum schulischen Einsatz finden die universitären Seminare alle zwei Wochen statt. Diese Seminare dienen der Reflexion der Praxiserfahrungen und der Verknüpfung mit theoretischen Inhalten. Die Studierenden dokumentieren ihre Entwicklung und ihre Erkenntnisse fortlaufend in einem Portfolio, das am Ende der Praxisphase formativ bewertet wird.

Ein integraler Bestandteil des Langzeitpraktikums an der Universität Lüneburg ist das sogenannte Projektband. Über einen Zeitraum von drei Semestern konzipieren die Studierenden ein eigenes, schulbezogenes Forschungsprojekt, das parallel zur Praxisphase verläuft. Begleitet wird das Projektband durch universitäre Seminare im zweiwöchigen Rhythmus. Auf diese Weise lernen sie, wissenschaftliche Methoden im schulischen Kontext einzusetzen und ihre eigene Lehrrolle forschend und reflektierend weiterzuentwickeln. Die Prüfungsleistungen im Rahmen des Langzeitpraktikums setzen sich aus den benoteten Leistungen der Begleitseminare und dem Portfolio zusammen. Der eigenständig durchgeführte Unterricht wird hingegen zwar evaluiert und rückgemeldet, fließt jedoch nicht in die Abschlussbewertung ein.

2.4. Berufliches Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum

Im Langzeitpraktikum sehen sich die Studierenden vielfältigen und neuen Herausforderungen gegenüber. In ihrer Dreifachrolle als Studierende, Lehrende und Forschende müssen sie unterschiedlichen Erwartungen seitens der Universität und der Praktikumsschule gerecht werden. Die empirischen Befunde zum Wohlbefinden von Studierenden in dieser Phase sind begrenzt und uneinheitlich. Im Rahmen des Praxissemesters in Hessen wurde beispielsweise eine überdurchschnittlich hohe Gesamtbelastung sowie ein signifikanter Anstieg der empfundenen Belastung im Verlauf der Langzeitpraktikums festgestellt (Holtz, 2014; Jantowski & Ebert, 2014). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass das Belastungsempfinden im Langzeitpraktikum höher als in anderen Studienphasen ist (Holtz, 2014). Ähnliche Ergebnisse fanden Schüle et al. (2017) in Niedersachsen, wo ein moderater Anstieg der emotionalen Erschöpfung im Verlauf der Praxisphase nachgewiesen werden konnte. Neuere Studien legen hingegen nahe, dass das Belastungserleben im Langzeitpraktikum insgesamt rückläufig ist und sich auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau bewegt (Bruns et al., 2021; Krawiec et al., 2020; Kücholl et al., 2019; Römer et al., 2018). Aufgrund der unterschiedlichen Konzeptionen des Langzeitpraktikums an den jeweiligen Universitätsstandorten ist die Vergleichbarkeit dieser Ergebnisse jedoch beschränkt.

Eine standortübergreifende Perspektive bietet die Studie von Kauper (2023), die Daten von 13 deutschen Universitäten analysierte. Im Vergleich von kürzeren und längeren Praktikumsphasen zeigte sich insgesamt ein niedriges Maß an emotionaler Erschöpfung in beiden Gruppen. Das Langzeitpraktikum wurde dabei besonders positiv bewertet. Daraus lässt sich schließen, dass eine zeitliche Entzerrung der Schulpraktika das Wohlbefinden positiv beeinflussen kann. Auch international vergleichende Studien weisen darauf hin, dass längere Praktika mit einem Rückgang von Erschöpfungssymptomen und einem Überwiegen positiver Emotionen einhergehen (Fives et al., 2007; Hascher & Hagenauer, 2016; Klassen & Durksen, 2014). Gleichwohl konnten die Studien von Hascher und Hagenauer (2016) sowie von Dreer-Grothe et al. (2024) neben einem Überwiegen positiver Emotionen auch das gleichzeitige Auftreten negativer Emotionen wie Angst, Nervosität und Besorgnis nachweisen. Dies weist auf eine ambivalente emotionale Belastungslage während des Langzeitpraktikums hin.

Unstrittig ist, dass das Langzeitpraktikum von vielen Studierenden als bereichernd erlebt wird und mit positiven Emotionen sowie wertvollen Lernerfahrungen einhergeht (Darge et al., 2018; Jantowski & Ebert, 2014). Dennoch darf vor dem Hintergrund der heterogenen Studienlage, nicht übersehen werden, dass es sich zugleich um eine fordernde Studienphase handelt, die mit spezifischen Belastungen verbunden ist. Diese Belastungen besser zu verstehen, ist entscheidend, um die Studierenden passgenau zu begleiten und sie gesundheitsförderlich auf den Berufseinstieg vorzubereiten. Ein Schritt in diese Richtung ist ein vertieftes Verständnis für den Gesundheitsgefährdungsprozess (JD-R-Modell), also für die Faktoren, die Studierende im Langzeitpraktikum als belastend empfinden, und dafür, wie diese potenziell zu negativer oder positiver Beanspruchung beitragen.

2.4.1. Belastungsfaktoren im Langzeitpraktikum

Empirische Studien, die sich gezielt mit Belastungsfaktoren im Langzeitpraktikum befassen, liegen bislang nur vereinzelt vor. So wurde das subjektive Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen in Hessen qualitativ von Krawiec et al. (2020) erhoben. Hierbei konnten verschiedene Belastungsbereiche extrahiert werden; Umgang mit den Schüler*innen, Probleme in Betreuung und Organisation, unklare oder uneinheitliche Rollendefinitionen, Probleme mit eigenem oder beobachtetem professionellen Lehrerhandeln und der Arbeitsumfang. Chaplain (2008) bestätigt diese Befunde für den britischen Kontext und hebt das Verhalten der Schüler*innen, die Arbeitsbelastung sowie die mangelnde Unterstützung durch Mentor*innen und Schulleitungen als zentrale Belastungsfaktoren hervor. Weitere Studien betonen die universitären Anforderungen, wie die Erstellung von Portfolios, Forschungsaufgaben und die Teilnahme an Begleitveranstaltungen (Bach, 2015; Holtz, 2014; Kokkinos & Stavropoulos, 2016; Mertens et al., 2018).

Eine unklare Rollendefinition wurde von Krawiec et al. (2020) als besonders bedeutsam extrahiert, da sie zur negativen Beanspruchung in Form von emotionaler Erschöpfung beitrug. Studierende berichteten, nicht ernst genommen zu werden oder von Seiten der Lehrkräfte keine klare Rollenzuweisung zu erfahren. Wenn die Anforderungen der betreuenden Lehrkräfte an der Schule von denen der Universität abweichen oder unklar bleiben, entsteht ein Spannungsfeld widersprüchlicher Erwartungen, in dem sich die Studierenden positionieren müssen (Fichten, 2017; Hobson & Maxwell, 2020). Auch internationale Studien belegen den Zusammenhang zwischen Rollenkonflikten, mangelnder Unterstützung durch Mentor*innen und einer erhöhten psychischen Belastung in schulischen Praxisphasen (Fimian & Blanton, 1987; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Yuan & Lee, 2016). Darüber hinaus kann es bei angehenden Lehrkräften zu einem Konflikt zwischen ihren idealistischen und optimistischen Überzeugungen und der praktischen Realität des Lehrerberufs kommen (Cady et al., 2006; Klassen & Chui, 2011).

Damit Studierende das Langzeitpraktikum gesund und mit positiven Lernerfahrungen durchlaufen, ist es entscheidend, nicht nur belastende Faktoren zu identifizieren, sondern auch förderliche Ressourcen in den Blick zu nehmen.

2.4.2. Ressourcen im Langzeitpraktikum

Ressourcen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen im Lehrberuf sind ein wachsendes Forschungsfeld. Die Rolle solcher Ressourcen speziell für Lehramtsstudierende während schulpraktischer Phasen wie dem Langzeitpraktikum ist hingegen weniger gut erforscht. Eine bereits gut untersuchte und in ihrer Bedeutung bestätigte Ressource stellt das Kohärenzgefühl nach Antonovsky (1996) dar. Für das Langzeitpraktikum liegen hierzu jedoch bisher nur wenige bis keine empirischen Befunde vor. Wenn Anforderungen als verstehbar, sinnhaft und bewältigbar wahrgenommen werden,

stellt das eine gesundheitsförderliche Grundhaltung und interne Ressource dar. Diese Ressource lässt sich aber nicht nur personenbezogen, sondern auch tätigkeitsbezogen erfassen (Dadaczynski et al., 2020), was in dieser Arbeit erstmalig unternommen wird.

Eine weitere zentrale interne Ressource ist die Selbstwirksamkeitserwartung. Sie ist im Kontext schulischer Praxisphasen bereits besser erforscht und kann nachweislich emotionale Erschöpfung während Schulpraktika verringern (Fives et al., 2007; Klassen & Durksen, 2014).

Externe Ressourcen ergeben sich zu dieser Zeit vor allem durch die Unterstützung von Mentor*innen und Kommiliton*innen (Römer et al., 2018). Dabei ist nicht die Anzahl der Unterstützenden ausschlaggebend, sondern die Qualität der Beziehungen. Ein konstruktiver, wertschätzender und Umgang auf Augenhöhe hat sich dabei als besonders wirksam herausgestellt (Becker et al., 2019; Bruns et al., 2021; Richter et al., 2013). Kommiliton*innen stellen durch den Austausch von Materialien sowie durch emotionale Unterstützung eine weitere externe Ressource dar (Römer et al., 2018).

Im weiteren Verlauf werden die internen Ressourcen des tätigkeitsbezogenen Kohärenzgefühls, die Selbstwirksamkeitserwartung und Bewältigungsstrategien sowie das Mentoring als externe Ressource näher beleuchtet.

2.4.2.1. Das tätigkeitsbezogene Kohärenzgefühl

Die interne Ressource des Kohärenzgefühls (Sense of Coherence) ist der zentrale Bestandteil von Antonovskys Salutogenese-Modell (1996). Dieses Modell beschäftigt sich mit der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit und erklärt, warum manche Menschen trotz hoher Belastungen gesund bleiben. Personen mit einem ausgeprägten Kohärenzgefühl erleben ihre Umwelt und die darin enthaltenen Stressoren als verstehbar, sinnvoll und bewältigbar.

Die Verstehbarkeit beschreibt die Wahrnehmung, dass Belastungen strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind, verbunden mit dem Gefühl, dass Dinge aus einem bestimmten Grund passieren. Die Sinnhaftigkeit umfasst die Überzeugung, dass es sich lohnt, sich Herausforderungen zu stellen, da diese als bedeutsam empfunden werden. Die Bewältigbarkeit steht für die Überzeugung, über ausreichend Ressourcen zu verfügen, um den Anforderungen gerecht zu werden.

Je stärker das Kohärenzgefühl einer Person ausgeprägt ist, desto günstiger wirkt es sich insbesondere auf die psychische Gesundheit aus (Eriksson & Lindström, 2008). Es erleichtert nicht nur die Bewältigung neuer Anforderungen, sondern unterstützt auch die Entwicklung weiterer Ressourcen wie Optimismus, Resilienz oder Kontrollüberzeugung. Diese positiven Zusammenhänge sind auch für den beruflichen Kontext und speziell für Lehrkräfte nachgewiesen (Palm & Eriksson, 2018; Vogt et al., 2016). Bei Lehramtsstudierenden steht ein hohes Kohärenzgefühl zudem im Zusammenhang mit besseren akademischen Leistungen (Grayson, 2008), weniger Studienproblemen (Hochwälder & Saied, 2018; Shankland et al., 2019) und einer gesünderen Lebensweise (Binkowska-Bury & Januszewicz, 2010).

Während das Kohärenzgefühl in der Regel als globale Orientierung erfasst wird, zeigen Studien zunehmend die Relevanz einer bereichsspezifischen Erfassung, etwa für die Schule, die Universität oder den Arbeitsplatz (Antonovsky & Sourani, 1988; Rivera et al., 2013; Vogt et al., 2013). Aktuelle Befunde belegen, dass ein arbeitsbezogenes Kohärenzgefühl eng mit Gesundheit und Arbeitszufriedenheit zusammenhängt (Bauer et al., 2015; Dadaczynski et al., 2020; Van der Westhuizen, 2018). Van der Westhuizen (2018) und Eberz et al. (2011) konnten zudem zeigen, dass das arbeitsbezogene Kohärenzgefühl einen höheren Erklärungswert für arbeitsbezogene Gesundheitsergebnisse hat als das allgemeine Kohärenzgefühl. Auch Mittelmark et al. (2022) plädieren dafür, das Kohärenzgefühl künftig bereichsspezifisch zu erfassen, um genauere Prognosen zu ermöglichen und Veränderungen sensibler zu erfassen.

Bislang wurde das Kohärenzgefühl nur in einer Studie auf den Bereich schulischer Praktika angewendet. Bracha und Bocos (2015) entwickelten dazu das Konzept SOCITS („Sense of Coherence in Teaching Situations“) und bezogen das Kohärenzgefühl auf typische Unterrichtssituationen. Ihre Untersuchung zeigte, dass Burnout-Symptome negativ mit dem spezifischen Kohärenzgefühl von Lehramtsstudierenden im Kontext ihres Praktikums im ersten Studienjahr zusammenhängen. Diese explizite Erfassung des Kohärenzgefühls in Bezug auf Arbeitstätigkeiten erlaubt gezielte Einblicke in Arbeitsbedingungen und unterstützt bedarfsgerechte gesundheitsfördernde Maßnahmen, ohne den Fokus einseitig auf individuelles Verhalten zu legen. Daher wird es in der vorliegenden Studie als interne Ressource berücksichtigt, die zugleich Hinweise auf die externen Rahmenbedingungen des Langzeitpraktikums liefern kann.

2.4.2.2. Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist einer der am häufigsten untersuchten internen Ressourcen im Lehrberuf und auch im Lehramtsstudium. Sie beschreibt die Überzeugung einer Person, neu auftretende Anforderungen mittels eigener Fähigkeiten bewältigen zu können (Bandura, 1977). Im schulischen Kontext meint dies beispielsweise die Überzeugung, mit emotional oder sozial auffälligen Schüler*innen umgehen zu können, den Lernstoff erfolgreich vermitteln zu können, effektiv mit allen Beteiligten im Schulumfeld zu kommunizieren oder belastende Emotionen angemessen regulieren zu können (Schmitz & Schwarzer, 2000). Die Selbstwirksamkeitserwartung und das Kohärenzgefühl können als eigenständige, jedoch korrelierende Konstrukte betrachtet werden (Davidson et al., 2012; Posadzki & Glass, 2009). Während das Kohärenzgefühl auch die Dimensionen Verstehbarkeit und Sinnhaftigkeit umfasst, ist die dritte Komponente der Bewältigbarkeit eng mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit verknüpft (Posadzki & Glass, 2009).

Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung leiden weniger unter Stress und Erschöpfung, zeigen mehr berufliches Wohlbefinden und sind im Unterricht erfolgreicher (Aloe et al., 2014; Bardach et al., 2022; Dicke et al., 2014; Zee & Koomen, 2016). Auch Lehramtsstudierende profitieren bereits im Studium von einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung (Chesnut & Burley, 2015). Das gilt

insbesondere auch während schulischer Praxisphasen, wo ein höheres Selbstwirksamkeitsempfinden mit einem geringeren Burnout-Risiko sowie positiven Emotionen während längerer Schulpraktika einhergeht (Bach & Hagenauer, 2022; Fives et al., 2007; Kücholl et al., 2019). Mehrere Untersuchungen belegen, dass die Selbstwirksamkeit im Verlauf schulpraktischer Phasen zunimmt (Böhnert et al., 2018; Klassen & Durksen, 2014; Porsch & Gollub, 2018). Es existieren jedoch auch Studien, die eine Abnahme der Selbstwirksamkeit während Schulpraktika feststellen (Garvis et al., 2012; Schulte et al., 2008). Die unterschiedlichen Befunde könnten auf abweichende Studiendesigns oder darauf zurückzuführen sein, dass angehende Lehrkräfte in der Praxis erstmals eigene Schwächen reflektieren, was ihre Selbstwirksamkeitserwartung schwächen könnte (Pfitzner-Eden, 2016; Rupp & Becker, 2021). Aktuelle Studien legen jedoch nahe, dass schulische Praxisphasen insgesamt einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden ausüben (Bardach et al., 2022; Böhnert et al., 2018). Gerade Langzeitpraktika bieten mit praktischen Unterrichtserfahrungen, begleiteten Reflexionen und der Beobachtung erfahrener Lehrkräfte als Rollenvorbilder optimale Bedingungen, um diese wichtige Ressource zu stärken.

2.4.2.3. Stressbewältigungsstrategien im Langzeitpraktikum

Spezifisch für den Kontext des Langzeitpraktikums ist die Forschung zu Bewältigungsstrategien begrenzt und bezieht sich eher auf Lehramtsstudierende im Allgemeinen. Eine Längsschnittstudie von Schaarschmidt (2004) zeigt, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu anderen Berufsgruppen weniger geeignete Bewältigungsstrategien im Umgang mit beruflichen Belastungen aufweisen. Ähnliche Ergebnisse berichten Reichl et al. (2014): Bereits kurz nach Studienbeginn gaben rund 46 % der Befragten ungesunde Bewältigungsformen sowie Überforderung und Erschöpfung an. Auch Holzberger et al. (2021) identifizierten bei mehr als einem Drittel der angehenden Lehrkräfte kurz vor dem Vorbereitungsdienst unterdurchschnittliche Werte in motivational-affektiven Überzeugungen und Selbstregulation. Im internationalen Vergleich kommt eine aktuelle Studie von Zhou et al. (2025) zu ähnlichen Ergebnissen. Über 60 % der befragten australischen Lehramtsstudierenden verfügten weder über ausreichende Motivation zum Unterrichten noch über effektive Bewältigungsstrategien. Eine qualitative Untersuchung von Yayli (2017) zeigt zudem, dass türkische Lehramtsstudierende im Rahmen von Schulpraktika häufig auf reaktive und damit maladaptive statt auf proaktive und adaptive Bewältigungsstrategien zurückgreifen. Dass proaktive Bewältigung langfristig vor Erschöpfung im Lehramtsstudium schützt, belegen Väisänen et al. (2018) in einer Längsschnittstudie über den Verlauf des Lehramtsbachelors. Braun und Hooper (2024) untersuchten spezifische Bewältigungsstrategien bei US-amerikanischen Lehramtsstudierenden und identifizierten Achtsamkeit, Selbstmitgefühl und kognitive Neubewertung als besonders relevant für das berufliche Wohlbefinden im Studium.

In Bezug auf das Langzeitpraktikum betonen Wenzel und Varol (2023) die Bedeutung der emotionalen Bewertung von Misserfolgen während dieser Zeit. Wenn Studierende ihre Misserfolge darauf zurückführen, dass sie nicht begabt genug seien, führt das zu emotionaler Erschöpfung. Die Forschenden

empfehlen deshalb, dass Studierende lernen sollten, ihre Fehler eher auf eigene kontrollierbare Faktoren zurückzuführen, also auf Dinge, die sie beeinflussen können. Zwar können solche Zuschreibungen kurzfristig negative Emotionen wie Schuld bei den Studierenden auslösen, langfristig stärken sie jedoch das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und fördern eine konstruktive Haltung gegenüber Fehlern als Teil des Professionalisierungsprozesses. Das erfordert zudem eine universitäre Kultur, in der Fehler als normal und erlaubt gelten. Varol et al. (2023) zeigten zudem, dass psychologische Distanzierung, also das mentale Abschalten nach einem Praktikumstag, einen stressmindernden Effekt hat. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen hoher Arbeitsmenge und emotionaler Erschöpfung durch psychologische Distanzierung mediiert. Daraus ergibt sich, dass gerade im arbeitsintensiven Langzeitpraktikum Studierende gezielt dabei unterstützt werden sollten, Erholungsphasen einzuplanen, unerledigte Aufgaben nicht mit nach Hause zu nehmen und klare Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit zu setzen. Mentor*innen spielen hierbei eine zentrale Rolle, indem sie den Studierenden Vorbilder sein können und sie zu einem gesunden Distanzierungsverhalten anleiten können.

2.4.2.4. Mentoring

Mentoring als externe Ressource beschreibt die professionelle Begleitung angehender Lehrkräfte durch erfahrene Lehrpersonen (Mentor*innen). Diese übernehmen eine zentrale Rolle, indem sie den Studierenden Lerngelegenheiten eröffnen, sie in Unterrichtsprozesse einbinden und sowohl pädagogische als auch emotionale Unterstützung sowie konstruktives Feedback bieten (Mok & Staub, 2021).

Die Bedeutung von Mentoring in der Lehrkräftebildung ist sowohl national als auch international gut belegt (Cohen et al., 2013; Ulrich et al., 2020). Mentor*innen leisten einen wesentlichen Beitrag zur Förderung des psychischen Wohlbefindens und zur beruflichen Professionalisierung der Lehramtsstudierenden (Fives et al., 2007). Besonders in belastenden Praktikumsituationen können sie durch Ermutigung und Wertschätzung emotionaler Erschöpfung und negativen Emotionen entgegenwirken (Darge et al., 2018; Ellis et al., 2020; Richter et al., 2011; Römer et al., 2018; Voss & Kunter, 2020).

Neben emotionaler Unterstützung ist auch instrumentelle und fachlich-praktische Hilfe ein zentraler Bestandteil wirksamen Mentorings (Ambrosetti et al., 2014; Izadinia, 2016). Dazu zählen etwa die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, Unterstützung bei der Planung sowie konkrete didaktische Hinweise. Obwohl diese Form der Unterstützung bislang wenig erforscht ist (Richter et al., 2011), deuten Studien auf ihre besondere Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen hin (König et al., 2018). Ihr Einfluss auf das psychische Wohlbefinden scheint dagegen weniger stark ausgeprägt zu sein (Darge et al., 2018).

Ein zentraler Wirkfaktor ist auch eine neue Rollenauffassung von Mentor*in und Studierenden (Staub & Niggli, 2012). Dabei wird die Rolle der Mentor*innen nicht mehr als rein anleitend, sondern als partnerschaftlich-kooperativ verstanden. Forschungen zeigen, dass solch ein konstruktivistischer Mentoring-Ansatz, gekennzeichnet durch dialogische und gleichberechtigte Zusammenarbeit, effektiver

ist als eine transmissive und hierarchisch strukturierte Zusammenarbeit (Becker et al., 2019; Beckmann & Ehmke, 2020; Bruns et al., 2021). Studierende werden dabei auf Augenhöhe durch alle Phasen des Unterrichtsprozesses begleitet, von der Planung über die Durchführung bis zur gemeinsamen Reflexion. Studien belegen, dass ein solcher Ansatz mit höherer beruflicher Begeisterung, größerer Arbeitszufriedenheit und geringerer Belastungserfahrung bei Studierenden im Langzeitpraktikum einhergeht (Burger et al., 2021; Richter et al., 2013; Voss & Kunter, 2020).

2.4.3. Förderung des beruflichen Wohlbefindens im Langzeitpraktikum

Wie bereits dargelegt, ist das Langzeitpraktikum eine anspruchsvolle Zeit, die sowohl Belastungen und Ressourcen mit sich bringt. Ob und wie diese Ressourcen genutzt werden, hängt einerseits von den äußeren Rahmenbedingungen ab, andererseits auch von den individuellen Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden. Verfügen die Lehramtsstudierenden über interne Ressourcen, die es ihnen ermöglichen, externe Unterstützungsangebote effektiv zu nutzen und adaptive Bewältigungsstrategien einzusetzen, können sie Belastungen gesundheitsförderlich begegnen (Herzog et al., 2021). Dies wirkt sich nicht nur positiv auf das eigene Wohlbefinden aus, sondern hat auch weitreichende Effekte über die Person hinaus. Gesunde und zufriedene (angehende) Lehrkräfte bleiben länger in ihrem Beruf und unterrichten mit höherer Qualität, was wiederum das Lernen und das Wohlbefinden der Schüler*innen positiv beeinflusst (Klusmann et al., 2012; 2016; 2018).

Diese Erkenntnis findet sich mittlerweile auch im Professionsverständnis vom Lehrberuf wieder, welches psychologische Aspekte wie Selbstregulation (die Fähigkeit eigene Gedanken, Emotionen und Handlungen bewusst zu steuern) und motivationale Orientierungen einschließt (Baumert & Kunter, 2013). Dennoch werden solche Kompetenzen in der Lehrkräftebildung bislang oft vernachlässigt. Der Fokus liegt auf fachlichen und didaktischen Inhalten, während Stressbewältigung und psychosoziale Kompetenzen meist nur am Rande behandelt werden (Atkins & Rodger, 2016; Beltman et al., 2011; Schonert-Reichl et al., 2017). Der Bedarf ist jedoch gegeben und angehende als auch praktizierende Lehrkräfte wünschen sich, dass Stressbewältigung ein integraler Bestandteil der Lehramtsausbildung wird (Squires et al., 2022; Zito et al., 2024).

Zwar sind die Ergebnisse zum konkreten Unterstützungsbedarf angehender Lehrkräfte in Bezug auf Stressbewältigung uneinheitlich (vgl. z. B. Hohensee et al., 2021; Holzberger et al. 2021; Schaarschmidt 2004; Zhou et al. 2025), doch bleibt unbestritten, dass der Lehrberuf mit erheblichen Belastungen einhergeht und diese angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen zukünftig bestehen bleiben. Umso wichtiger ist es, angehende Lehrkräfte frühzeitig mit personalen Ressourcen und geeigneten Bewältigungsstrategien auszustatten. Kompetenzen zur Stressbewältigung sind glücklicherweise erlernbar, was die Notwendigkeit ihrer systematischen Integration in die Ausbildung weiter unterstreicht (Corcoran & O'Flaherty, 2022; Mansfield et al., 2016). Für praktizierende Lehrkräfte haben sich Interventionen, die auf kognitive Umstrukturierung, Problemlösefähigkeiten, Zielsetzung, soziale Unterstützung, Emotionsregulation und Achtsamkeit abzielen, als wirksam erwiesen (Bardach et al.,

2022; Li Sanchez & Schwinger, 2024; Mattern, 2012; Oliveira et al., 2021; Roeser et al., 2022; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Wagner et al., 2024; Wang & Hall, 2018). In der Lehramtsausbildung und im Langzeitpraktikum sind entsprechende Unterstützungsangebote bislang kaum verankert.

Während Universitäten angehende Lehrkräfte nur eingeschränkt auf die komplexen Anforderungen des Berufs vorbereiten können, bieten schulische Praxisphasen hierfür einen geeigneten Rahmen. Die Bedeutung von Stressbewältigung und beruflichem Wohlbefinden wird vielen angehenden Lehrkräften erst angesichts der praktischen Realität bewusst (Mattern, 2012). Langzeitpraktika konfrontieren die Studierenden mit den realen Herausforderungen des Schulalltags und ermöglichen es ihnen, Bewältigungsstrategien unmittelbar in der Praxis anzuwenden und zu erproben. Zudem bieten sie Gelegenheiten, kollegiale Netzwerke mit Schulpersonal und Kommiliton*innen aufzubauen, um sich über individuelle Strategien zur Stressbewältigung auszutauschen und zu reflektieren (Le Cornu, 2009).

Eine erfolgreiche Stressbewältigung während der schulpraktischen Phasen stärkt nicht nur das aktuelle Wohlbefinden der Studierenden in dieser Zeit, sondern wirkt auch präventiv, da die erlernten Strategien in den Vorbereitungsdienst und den Berufseinstieg übertragbar sind (Herzog et al., 2021). Das Langzeitpraktikum ist somit eine zentrale Phase der Lehrkräftebildung zur Förderung des beruflichen Wohlbefindens. Lehramtsstudierende sollten in dieser Zeit sowohl Zugang zu unterstützenden Ressourcen erhalten als auch die Möglichkeit bekommen, wirksame Bewältigungsstrategien zu entwickeln, um ihr Wohlbefinden zu wahren und sich nachhaltig auf die berufliche Realität vorzubereiten.

2.4.4. Gelingensbedingungen von Interventionen zur Stressbewältigung

Im Vergleich zu praktizierenden Lehrkräften sind Interventionen zur Förderung von Stressbewältigung und Wohlbefinden bei Lehramtsstudierenden bislang weniger verbreitet und erforscht. Bestehende Programme fördern vor allem soziale und emotionale Kompetenzen, Selbstmanagement, Zielsetzungsstrategien sowie Selbstreflexion (Abujatum et al., 2007; Carstensen et al., 2019; Mattern et al., 2021; Schelhorn et al., 2024). Weitere Schwerpunkte liegen auf Achtsamkeit, Selbstfürsorge, Resilienz und kognitiver Neubewertung (Görich et al., 2023; Hoferichter & Jentsch, 2024; Karing & Beermann, 2016). Die Formate reichen von Blockseminaren bis hin zu semesterlangen Online- oder Blended-Learning-Kursen mit einer Dauer zwischen ein paar Wochen und mehreren Monaten.

Eine australische Übersichtsarbeit von Vo und Allen (2022) formuliert grundlegende Gelingensbedingungen für schulbasierte Interventionen zur Förderung des Wohlbefindens von Lehrkräften. Dazu zählen freiwillige Teilnahme, multimodale Ansätze, kontextspezifische Gestaltung, Gruppenformate mit kollektiver Reflexion, professionelle Moderation und regelmäßige Sitzungen (z. B. wöchentlich). Auch wenn diese Prinzipien für praktizierende Lehrkräfte formuliert wurden, lassen sie

sich auf universitäre Interventionen übertragen und bieten wichtige Orientierungspunkte. Die genannten Kriterien decken sich weitestgehend mit der "Grünen Liste Prävention" (Landespräventionsrat Niedersachsen, 2011), die zusätzlich Faktoren wie ausreichende Intensität, theoriegesteuerte Ausrichtung, vertrauensvolle Beziehungen sowie die Wahl eines passenden Zeitpunkts betonen.

Übertragen bedeutet das, dass Interventionen sich an der Vielfalt und Komplexität der Lehramtsstudierenden und ihrer subjektiven Stresswahrnehmung orientieren und dementsprechend vielseitig und adaptiv konzipiert werden sollten (Klusmann & Waschke, 2018). Folglich sind multimodale Ansätze, die unterschiedliche Methoden wie Wissensvermittlung und Übungen kombinieren, besonders nützlich, da sie verschiedenen Lernpräferenzen und Bedürfnissen gerecht werden (Kaluza, 1997). Kontextspezifische Gestaltung bedeutet, dass Interventionen auf die Lebenswelt und Bedürfnisse der Teilnehmenden zugeschnitten sein müssen. Eine ausreichende Intensität impliziert, dass nachhaltige Effekte nur durch wiederholte und kontinuierliche Einheiten erreicht werden können, idealerweise in einem regelmäßigen Rhythmus. Solche wiederkehrenden Treffen unterstützen auch den Aufbau tragfähiger Beziehungen zwischen Leitenden und Teilnehmenden sowie innerhalb der Gruppe. Damit dies gelingt, müssen die Maßnahmen flexibel an die zeitlichen Ressourcen der Teilnehmenden angepasst werden. Darüber hinaus ist die Qualifikation der anleitenden Personen bedeutend (Hwang et al., 2017; Vo & Allen, 2022).

Weitere Empfehlungen betonen, dass Stressbewältigungsmaßnahmen das Verantwortungsbewusstsein und die Handlungsfähigkeit von Lehramtsstudierenden in ihrem zukünftigen beruflichen Umfeld stärken sollten. Das heißt sie sollen darin befähigt werden, Stressoren aktiv zu bewältigen, deren Ursachen zu erkennen und die Wechselwirkungen zwischen individuellem Handeln und schulischem Kontext zu verstehen (Dewhurst et al., 2020; Mansfield et al., 2016; Väisänen et al., 2018). Damit wird auch eine "growth mindset"-Haltung gefördert, die berufliche Kompetenzen und den Umgang mit beruflichen Belastungen als entwickelbar begreift (Bardach et al., 2022; Nalipay et al., 2022). Darüber hinaus sollten Programme sowohl die Stärken als auch die Schwächen angehender Lehrkräfte berücksichtigen, um einen ganzheitlichen Ansatz für das Stressmanagement zu bieten (Çelebi et al., 2014; Kaluza, 1997; Karing & Beelmann, 2016; Mattern, 2012; Pieter & Wolf, 2014; Rust et al., 2009).

3. Forschungsfrage

Während sich die Forschung bislang vor allem mit dem Wohlbefinden und der Stressbewältigung berufstätiger Lehrkräfte befasst hat, liegen zu Lehramtsstudierenden während ihres Langzeitpraktikums noch vergleichsweise wenige Erkenntnisse vor. Insbesondere ist unklar, wie Studierende in dieser Phase nicht nur in Bezug auf ihre Professionalisierung, sondern auch hinsichtlich ihres beruflichen Wohlbefindens wirksam unterstützt werden können. Die vorliegende Studie setzt hier an, indem sie untersucht, welche Belastungen und Ressourcen bedeutsam für das berufliche Wohlbefinden von

Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum sind und ob sich das Wohlbefinden durch eine niedrigschwellige Intervention zum Thema Stressbewältigung gezielt stärken lässt.

Zur theoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit dient das Job-Demands-Resources-Modell, das Belastungen und Ressourcen als parallele Prozesse betrachtet, die über einen gesundheitlich beeinträchtigenden und motivationalen Pfad auf Beanspruchungsreaktionen wirken. Berufliches Wohlbefinden wird in diesem Zusammenhang als Zustand verstanden, in dem positive Reaktionen wie Engagement und Arbeitszufriedenheit gegenüber negativen Reaktionen, wie emotionaler Erschöpfung überwiegen. Während das JD-R-Modell die systematische Einordnung verschiedener Belastungen und Ressourcen sowie deren Wirkung auf das berufliche Wohlbefinden ermöglicht, bieten das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) und das AWaRE-Modell (Hascher et al., 2021) eine vertiefende Perspektive auf die Rolle individueller Bewältigungsprozesse. Diese beiden Modelle betonen die Bedeutung individueller Strategien im Umgang mit arbeitsbedingten Stressoren. Zudem liefern sie zentrale Ansatzpunkte für Interventionen, zum einem durch die Bereitstellung externer Ressourcen sowie durch die gezielte Förderung interner Ressourcen und werden daher für den dritten Artikel dieser Studie zusätzlich herangezogen.

Artikel 1 fokussiert den gesundheitsgefährdenden Pfad des JD-R-Modells und untersucht die Wirkung verschiedener Belastungsfaktoren im Langzeitpraktikum. Die Artikel 2 und 3 folgen dem motivationalen Pfad und widmen sich der Frage, welche Ressourcen im Kontext des Langzeitpraktikums relevant sind. Artikel 4 stellt, ohne eigene empirische Untersuchung, die in Studie 3 eingesetzte Intervention detaillierter vor (siehe Abbildung 3).

Zusammen sind die drei empirischen Forschungsarbeiten zur Beantwortung der folgenden übergeordneten Forschungsfrage gedacht: *Wie beeinflussen unterschiedliche Belastungen und Ressourcen das berufliche Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum, und welche Implikationen zur Unterstützung der Lehramtsstudierenden lassen sich daraus ableiten?*

Ziel ist es, ein vertieftes Verständnis für die Mechanismen positiver und negativer Beanspruchung im schulpraktischen Kontext zu gewinnen und daraus praxisorientierte Empfehlungen zur Förderung des beruflichen Wohlbefindens von Lehramtsstudierenden abzuleiten.

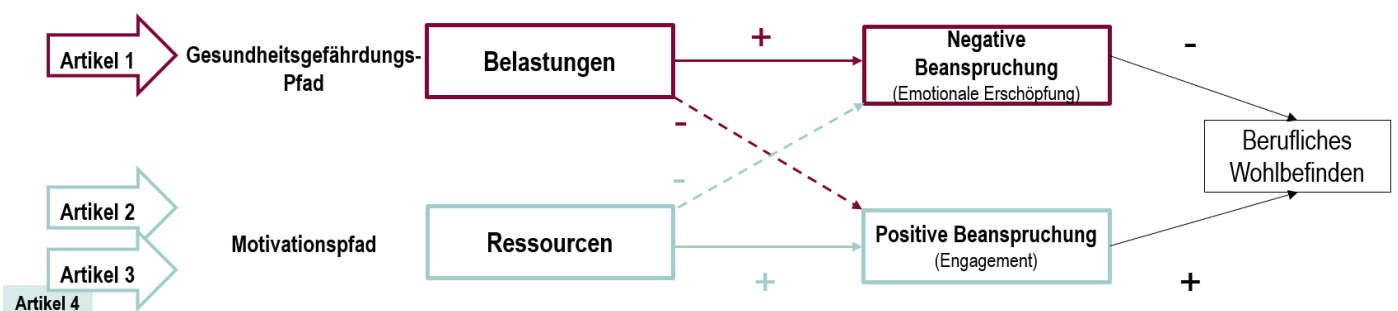


Abbildung 3. Verortung der vier Artikel im JD-R-Modell.

4. Beiträge der kumulativen Dissertation

Im Folgenden werden die Fragestellungen, die verwendeten Methoden und die zentralen Ergebnisse der drei empirischen Teilstudien kurz vorgestellt.

4.1. Artikel 1: Belastungserleben im Langzeitpraktikum – Wie erleben Lehramtsstudierende praktikumsinhärente Belastungsfaktoren?

Der Beitrag ist wie folgt publiziert:

Homann, H. S., Ehmke, T., & Beckmann, T. (2024). Empirische Arbeit: Belastungserleben im Praxissemester¹-Wie erleben Lehramtsstudierende praktikumsinhärente Belastungsfaktoren? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(3), 144-162. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art13d>

Artikel 1 folgt dem gesundheitsgefährdenden Pfad des JD-R-Modells und geht der Frage nach, wie das berufliche Wohlbefinden der Studierenden im Langzeitpraktikum ausgeprägt ist, welche Aspekte des Langzeitpraktikums als besonders belastend empfunden werden und in welchem Zusammenhang diese Belastungen mit dem beruflichen Wohlbefinden stehen. Das berufliche Wohlbefinden wird in dieser Studie durch das Ausmaß an positiver Beanspruchung (Engagement, Berufswahl- und die Arbeitszufriedenheit) und negativer Beanspruchung (emotionale Erschöpfung) operationalisiert. Dazu bewerten 214 Studierende ihr Belastungs- und Beanspruchungserleben am Ende und teilweise auch zu Beginn des Langzeitpraktikums und folgende Forschungsfragen werden folglich untersucht:

- 1.a. Wie ist das Belastungs- und Beanspruchungserleben zum Ende des Langzeitpraktikums ausgeprägt?
- 1.b. Wie verändert sich die Arbeitszufriedenheit der Studierenden im Laufe des Langzeitpraktikums?
- 1.c. Welche Belastungsbereiche des Langzeitpraktikums werden von den Studierenden als besonders belastend wahrgenommen?
2. Inwiefern können die praktikumsinhärenten Belastungsbereiche das Erleben von negativen und positiven Beanspruchungsreaktionen bei den Studierenden erklären?

Zu Beantwortung dieser Fragen wurden alle Studierenden 2022 der Masterprogramme Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Haupt- und Realschulen (Sekundarstufe 1) der Universität Lüneburg in Niedersachsen gebeten, an einer Online-Umfrage zum Langzeitpraktikum teilzunehmen. Daraus ergab sich eine Stichprobe von 214 Studierenden (84% weiblich, Durchschnittsalter 24.7 Jahre), wovon 178 Studierende (83%) die Befragung zu beiden Zeitpunkten ausfüllten. Da die Fragestellungen dieser Studie erst nach Beginn des Langzeitpraktikums entwickelt wurden, konnten die Daten zur Belastung, emotionaler Erschöpfung (4 Items des Maslach Burnout Inventory, Maslach & Jackson, 1981) und Engagement (8 Items der Utrecht-Work-Engagement-Scale; Schaufeli et al., 2003, beides mit einer

¹ Im publizierten Artikel 1 wurde der Begriff „Praxissemester“ anstelle von „Langzeitpraktikum“ verwendet, da im Kontext des Lehramtsstudiums „Praxissemester“ häufiger genutzt wird und somit in der Fachliteratur mehr vertreten ist.

Likert-Skala von 1-4) erst zum zweiten Messzeitpunkt erhoben werden. Die praktikumsinhärenten Belastungsfaktoren wurden auf Basis früherer Arbeiten von Krawiec et al. (2020, 2022) und Schubarth et al. (2007) entwickelt. Insgesamt wurden 17 Belastungsfaktoren erhoben, die mithilfe einer Hauptkomponentenanalyse fünf Belastungsbereichen zugeordnet werden konnten. Die Bereiche sind wie folgt; 1. Belastungen durch Konflikte zur Rolle, Haltung und Aufgaben, 2. Belastungen durch das Verhalten der Schüler*innen, 3. Belastungen durch Unsicherheiten im eigenen professionellen Handeln, 4. Belastungen durch den Arbeitsumfang und 5. Belastungen durch die Organisation und Betreuung durch die Universität.

Die Studie zeigt anhand deskriptiver Ergebnisse, dass Lehramtsstudierende das Langzeitpraktikum insgesamt als eher wenig belastend wahrnehmen (Gesamtbelastung durch die 17 Faktoren: $M=2.09$, $SD = .48$), bei gleichzeitig eher geringer emotionaler Erschöpfung ($M = 2.24$, $SD = .73$) und hoher beruflicher Zufriedenheit ($M = 3.89$, $SD = .88$) sowie Engagement ($M = 2.92$, $SD = .66$). Eine Veränderung der Arbeitszufriedenheit über den Verlauf des Praktikums konnte nicht festgestellt werden. Die höchste subjektive Belastung wurde durch den Arbeitsumfang wahrgenommen ($M = 2.62$, $SD = .63$), gefolgt von Organisations- und Betreuungsfragen ($M = 2.42$, $SD = .69$). Am wenigsten belastend wurden Konflikte zur Rolle, Haltung und Aufgaben erlebt ($M = 1.65$, $SD = .63$). Multiple Regressionsanalysen bestätigten die Bedeutung der Arbeitsumfanges, da dieser signifikant die positive Beanspruchung (Engagement) ($\beta = -.22$, $SE = .07$, $p < .001$) sowie das negative Beanspruchungserleben (emotionale Erschöpfung) ($\beta = .44$, $SE = .07$, $p < .001$) vorhersagen konnte. Des Weiteren waren Rollenkonflikte ein signifikanter Prädiktor für alle Beanspruchungsreaktionen, obgleich sie als wenig belastend eingestuft wurden (für Engagement: $\beta = -.40$, $SE = .07$, $p < .001$ und für emotionale Erschöpfung: $\beta = .37$, $SE = .07$, $p < .001$). Das Schüler*innen-Verhalten hatte nur für das Arbeitsengagement einen signifikanten Vorhersagewert ($\beta = .19$, $SE = .06$, $p < .01$) und Unsicherheiten bezüglich des eigenen beruflichen Handelns beeinflussten lediglich die Berufswahlzufriedenheit negativ ($\beta = -.30$, $SE = .10$, $p < .001$).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Studierenden während des Langzeitpraktikum überwiegend zufrieden sind. Was jedoch als belastend wahrgenommen wird und auch entscheidend für das berufliche Wohlbefinden von Studierenden zu dieser Zeit ist, sind die zeitlichen und organisatorischen Anforderungen von Seiten der Universität und Schule und nicht der Unterricht selbst oder der Umgang mit den Schüler*innen. Rollenkonflikte, also unterschiedliche Erwartungen zwischen Studierenden und Mentor*innen, werden zwar seltener als belastend wahrgenommen, haben aber dennoch einen bedeutsamen Einfluss auf das berufliche Wohlbefinden. Daraus lässt sich ableiten, dass Mentor*innen gezielt in ihre eigene Rolle und die der Studierenden eingeführt werden sollten, um Unklarheiten, Unsicherheiten und widersprüchliche Erwartungen zu vermeiden und das Wohlbefinden der Studierenden nachhaltig zu stärken.

4.2. Artikel 2: Enhancing pre-service teachers' well-being during long-term internships: The roles of self-efficacy, mentoring, and task-related sense of coherence

Der Beitrag ist wie folgt publiziert:

Homann, H. S., Beckmann, T., & Ehmke, T. (2025). Enhancing pre-service teachers' well-being during long-term internships: The roles of self-efficacy, mentoring, and task-related sense of coherence. *International Journal of Education and Practice*, 13(2), 566-586. <https://doi.org/10.18488/61.v13i2.4080>

Der zweite Artikel analysiert auf Grundlage des motivationalen Pfads des JD-R-Modells, wie Ressourcen einerseits positive Beanspruchung (Engagement) fördern und andererseits negative Beanspruchung (emotionale Erschöpfung) verringern können. Als interne bzw. personenbezogene Ressourcen werden die Selbstwirksamkeitserwartung sowie das tätigkeitsbezogene Kohärenzgefühl betrachtet. Letzteres wird in dieser Studie erstmals als neue interne Ressource im Kontext des Langzeitpraktikums eingeführt, um seine Relevanz im Vergleich zu der bereits etablierteren Ressource der Selbstwirksamkeitserwartung zu prüfen. Auf der Seite der externen bzw. umweltbezogenen Ressourcen wird der Einfluss unterschiedlicher Mentoring-Stile (konstruktivistisch, emotional, instrumentell) untersucht. Die Studie geht dabei folgenden Forschungsfragen nach:

1. Wie stark sind die internen- und externen Ressourcen bei den Studierenden im Verlauf des Langzeitpraktikums ausgeprägt und wie entwickeln sich diese Ressourcen von Beginn bis zum Ende des Langzeitpraktikums?
2. Inwieweit sagen interne und externe Ressourcen negative Beanspruchung (emotionale Erschöpfung) und positive Beanspruchung (Engagement) im Langzeitpraktikum voraus?

Die Studie stützt sich auf dieselbe Stichprobe wie die aus Artikel 1. Zu den internen Ressourcen liegen die Daten zu beiden Messzeitpunkten vor, während für die externe Ressource des Mentoring nur Daten zum Ende des Langzeitpraktikums vorliegen. Die Ergebnisse zeigen rein deskriptiv, dass Lehramtsstudierende während ihres Langzeitpraktikums insgesamt über ein hohes Niveau an Ressourcen verfügen, sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praktikums. Zum Ende des Praxissemesters zeigt sich mittels eines t-Tests ein signifikanter Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrkräfte ($t = -5,62, p < .001, n = 185$). Sie fühlten sich also zum Ende des Praktikums selbstsicherer und wirksamer in ihrem pädagogischen Handeln ($M = 3.29, SD = .38$) als zu Beginn ($M = 3.13, SD = .41$) mit einem mittleren Effekt ($r = 0,41$; Cohen, 1988). Auch für das tätigkeitsbezogene Kohärenzgefühl ließ sich ein signifikanter Zuwachs mit mittlerem Effekt nachweisen ($t = -5,75, p < .001, r = .42, n = 187$). Die Studierenden erlebten ihre Aufgaben zum Ende des Langzeitpraktikums als sinnvoller, nachvollziehbarer und bewältigbarer ($M = 3.63, SD = .33$),

als zu Beginn ($M = 3.48$, $SD = .36$). Ebenso war das Engagement der Studierenden am Ende des Praktikums hoch ($M = 2.82$, $SD = .73$), während die emotionale Erschöpfung vergleichsweise niedrig ausfiel ($M = 2.23$, $SD = .72$). Die drei verschiedenen Mentoring-Stile wurden von den Studierenden ebenfalls zum Ende des Praktikums als eher hoch eingeschätzt ($2.35 \leq M \leq 2.53$; $.61 \leq SD \leq .78$).

Mittels drei latenten Strukturgleichungsmodellen (*Mplus* 8. Muthén & Muthén, 1998–2017) wurden die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, dem tätigkeitsbezogenen Kohärenzgefühl, Mentoring-Stilen, Engagement und emotionaler Erschöpfung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung und das tätigkeitsbezogene Kohärenzgefühl die emotionale Erschöpfung ($\beta = -.40$, $p < .001$; $\beta = -.43$, $p < .001$) sowie das Engagement ($\beta = .54$, $p < .001$; $\beta = .42$, $p < .001$) von angehenden Lehrkräften im Langzeitpraktikum signifikant vorhersagen. Unter den Mentoring-Ansätzen erwies sich das emotionale Mentoring als der einflussreichste Ansatz zur Förderung des beruflichen Wohlbefindens und war negativ mit emotionaler Erschöpfung ($\beta = -.51$, $p < .001$) und positiv mit Engagement ($\beta = .54$, $p < .001$) assoziiert. Die Ergebnisse bestätigen somit die gesundheitsfördernde Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartung und emotionalem Mentoring. Es handelt sich um die erste Studie, die das allgemeine Konstrukt des Kohärenzgefühls auf den spezifischen Kontext eines Langzeitpraktikums anwendet. Die Befunde legen nahe, dass es vorteilhaft ist, Lehramtsstudierende darin zu unterstützen, ihre Tätigkeiten im Praktikum als verständlich, sinnvoll und bewältigbar zu erleben. Diese Entwicklung sollte gezielt durch universitäre Strukturen und auch Mentor*innen gefördert werden.

4.3. Artikel 3: Managing stress during long-term internships: What coping strategies matter and can a workbook help?

Der Beitrag ist wie folgt publiziert:

Homann, H. S., & Ehmke, T. (2025). Managing Stress During Long-Term Internships: What Coping Strategies Matter and Can a Workbook Help?. *Education Sciences*, 15(5), 532. <https://doi.org/10.3390/educsci15050532>

Ziel der dritten Studie ist es, auf Grundlage des motivationalen Pfades besser zu verstehen, welche Stressbewältigungsstrategien den Lehramtsstudierenden bereits während des Langzeitpraktikums im Umgang mit praktikumsbedingtem Stress helfen und somit während dieser Zeit gefördert werden sollten. Zu diesem Zweck wird der Zusammenhang verschiedener Bewältigungsstrategien der Studierenden während ihres Langzeitpraktikums mit positiver (Engagement) sowie negativer Beanspruchung (emotionale Erschöpfung) untersucht. Darüber hinaus wird eine niedrigschwellige Intervention zur Förderung von Stressbewältigung und Selbstfürsorge konzipiert und evaluiert. Diese besteht aus einem Arbeitsbuch zur selbstgesteuerten Reflexion und Entwicklung individueller

Bewältigungsstrategien sowie drei begleitenden Seminareinheiten. Inhalt und theoretische Fundierung des Arbeitsbuchs werden im vierten Artikel dieser Arbeit detailliert dargestellt. Um die Wirkung dieser Intervention, als auch generell die Bedeutung einzelner Bewältigungsstrategien zu untersuchen, werden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Copingstrategien und berufliches Wohlbefinden

- a) Wie ausgeprägt sind das berufliche Wohlbefinden, Bewältigungsstrategien und das Erleben von praktikumsbezogenen Stressoren bei Studierenden zu Beginn und am Ende des Langzeitpraktikums?
- b) Wie verändern sich das berufliche Wohlbefinden und die Bewältigungsstrategien im Verlauf des Langzeitpraktikums?

2. Prädiktive Rolle von Bewältigungsstrategien

Inwieweit sagen die Bewältigungsstrategien der Studierenden ihr berufliches Wohlbefinden und ihr Erleben von praktikumsbezogenen Stressoren während des Langzeitpraktikums voraus?

3. Wahrgenommene Nützlichkeit des Arbeitsbuchs

Wie nützlich empfinden die Studierenden ein selbstgesteuertes Arbeitsbuch zur Stressbewältigung und Selbstfürsorge während ihres Langzeitpraktikums?

4. Beschäftigung mit dem Arbeitsbuch

- a) In welchem Ausmaß haben sich die Studierenden mit dem Arbeitsbuch auseinandergesetzt?
- b) Welche Inhalte wurden als besonders hilfreich empfunden?
- c) Welche Faktoren haben sie davon abgehalten, sich mit dem Arbeitsbuch zu beschäftigen, und welche zusätzliche Unterstützung hätte eine intensivere Beschäftigung mit dem Arbeitsbuch erleichtert?

5. Effektivität des Arbeitsbuchs

Kann die selbstgesteuerte Nutzung des Arbeitsbuchs zur Verbesserung des beruflichen Wohlbefindens sowie zur Förderung effektiver Bewältigungsstrategien während des Langzeitpraktikums beitragen?

Die Stichprobe dieser Studie (n = 173) setzt sich aus Studierenden der Kohorte zusammen, die im Jahr 2024 ihr Langzeitpraktikum im Rahmen des Masterprogramms „Lehramt an Grundschulen“ bzw. „Lehramt an Haupt- und Realschulen (Sekundarstufe I)“ der Universität Lüneburg in Niedersachsen absolvierten. Die drei Begleitseminar-Gruppen des Fachs Deutsch wurden der Experimentalgruppe (n = 54) zugewiesen, die übrigen Teilnehmer bildeten die Kontrollgruppe (n = 119). Für die Messung des beruflichen Wohlbefindens wurden wieder die Skalen zur positiven Beanspruchung (Engagement) und negativen Beanspruchung (emotionale Erschöpfung) herangezogen. Als Bewältigungsstrategien wurden drei adaptive (positive Selbstinstruktion, Soziale Unterstützung, Entspannung) und eine maladaptive Bewältigungsstrategie (gedankliche Weiterbeschäftigung) aus dem Stressverarbeitungsbogen von Erdman und Janke (2008) entnommen. Zusätzlich wurde zur Erfassung des Selbstfürsorgeverhaltens die Kurzversion des Marburger Selbstregulationsfragebogens für Lehrkräfte (MSR-T) von Li Sanchez und Schwinger (2023) verwendet (beide Skalen mit einer Likert von 1-4).

Die Lehramtsstudierenden berichten insgesamt über eine geringe emotionale Erschöpfung sowohl vor ($M = 2.09, SD = .65$) als auch nach dem Praktikum ($M = 2.07, SD = .73$). Das berufliche Engagement nahm hingegen signifikant zu ($t = -8,44, p < .001$) und zeigte einen großen Effekt ($r = .54$), wobei die Mittelwerte von vor dem Praktikum ($M = 2.10, SD = .61$) bis zum Ende ($M = 2.57, SD = .77$) anstiegen. Die Fähigkeit zur Selbstfürsorge war sowohl vor ($M = 2.77, SD = .43$) als auch während des Praktikums ($M = 2.80, SD = .44$) auf einem stabil guten Niveau. Auch die Stressbewältigungsstrategien der positiven Selbstinstruktion (t1; $M = 2.94, SD = .56$, t2; $M = 2.93, SD = .60$) und sozialen Unterstützung (t1; $M = 2.68, SD = .78$, t2; $M = 2.90, SD = .79$) waren zu beiden Zeitpunkten relativ stark ausgeprägt. Die soziale Unterstützung nahm signifikant zu mit einem mittleren Effekt ($t = -4,28, p < .001, r = .32$). Weniger genutzt wurden dagegen Strategien wie kognitive Distanzierung und Entspannung. Insgesamt wurden die Praktikumsbelastungen als eher gering eingeschätzt ($1.73 \leq M \leq 1.93; .60 \leq SD \leq .73$), am stärksten belastend waren jedoch Anforderungen aus dem universitären Bereich ($M = 2.55, SD = .54$).

Latente Strukturgleichungsmodelle (*Mplus* 8. Muthén & Muthén, 1998–2017) zeigen, dass zwei kognitive Strategien, die positive Selbstinstruktion und kognitive Distanzierung (als Gegenteil von gedanklicher Weiterbeschäftigung) mit einem höheren beruflichen Wohlbefinden und geringerer Belastung während des Langzeitpraktikums einhergehen. Multiplen Regressionsanalysen zufolge hatte die Häufigkeit der Nutzung des Arbeitsbuchs dagegen keinen Einfluss auf das berufliche Wohlbefinden, das Selbstfürsorgeverhalten oder die vier untersuchten Bewältigungsstrategien zum Ende des Langzeitpraktikums. Obwohl hier keine signifikanten Unterschiede im beruflichen Wohlbefinden oder Bewältigungsstrategien zwischen Interventions- und Kontrollgruppe festgestellt wurden, bewerteten die Teilnehmenden das Arbeitsbuch dennoch eher als positiv ($M = 2.53, SD = .73$) und würden es anderen Lehramtsstudierenden weiter empfehlen (75%). Hier ist jedoch zu vermerken, dass nur die Hälfte (ca. 48%) sich ausgiebiger mit dem Arbeitsbuch beschäftigte. Als Grund hierfür wurde fehlende Zeit aufgrund der ohnehin schon hohen Belastung im Langzeitpraktikum angegeben (68.5%) und dass es sich folglich nur wie eine zusätzliche Arbeitslast anfühlen würde (51.9%).

Die Ergebnisse unterstreichen die Relevanz von Bewältigungsstrategien zur Förderung des beruflichen Wohlbefindens während des Langzeitpraktikums. Insbesondere kognitive Strategien wie positive Selbstinstruktion und gedankliche Distanzierung erweisen sich als hilfreich. Universitäten sollten Studierende gezielt auf belastende Praxissituationen vorbereiten und Selbstfürsorge sowie Stressbewältigung in die Lehrerbildung integrieren. Die Studierenden erkennen zwar den Nutzen der Auseinandersetzung mit diesen Themen an, sind aber offenbar nur bereit, sich vertieft und nachhaltig damit zu befassen, wenn die Universität dies leistungsbezogen entlohnt und entsprechend Zeit dafür einräumt. Das eingesetzte Arbeitsbuch stellt hierbei eine sinnvolle Grundlage dar, die jedoch durch ergänzende Maßnahmen unterstützt werden muss, um ihre Wirkung zu entfalten.

5. Zusammenfassung und Diskussion

5.1. Diskussion der übergeordneten Forschungsfrage

Die drei Studien dieser Dissertation wurden mit dem Ziel verfasst, folgende übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten: *Wie beeinflussen unterschiedliche Belastungen und Ressourcen das berufliche Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum und welche Implikationen zur Unterstützung der Lehramtsstudierenden lassen sich daraus ableiten?*

Zunächst werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse der drei Studien kurz zusammengefasst. Anschließend liegt der Fokus auf den praktischen Implikationen.

Bevor die unterschiedlichen Belastungsfaktoren sowie Ressourcen in den Blick genommen werden, stellt sich grundsätzlich die Frage, wie es um das berufliche Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum bestellt ist. Im Rahmen dieser Arbeit liegen hierzu Daten aus zwei Kohorten vor (2022 für Artikel 1 und 2; 2024 für Artikel 3). Das berufliche Wohlbefinden wurde über niedrige emotionale Erschöpfung (Artikel 1–3), hohes Engagement (Artikel 1–3) sowie hohe Arbeitszufriedenheit (Artikel 1) erfasst und fiel in beiden Kohorten insgesamt positiv aus. Die negative Beanspruchung (emotionale Erschöpfung) lag im niedrigen bis moderaten Bereich, während die positive Beanspruchung (Engagement und Zufriedenheit) im Durchschnitt hoch ausfiel und in der Kohorte 2024 sogar signifikant im Verlauf der Praxisphase anstieg. Diese Ergebnisse fügen sich in eine Reihe bestehender Studien ein, die Praxisphasen mit positiven Erlebensqualitäten in Verbindung bringen, wie beispielsweise einem Gefühl der Freude (Darge et al., 2018), dem Gefühl, den richtigen Beruf gewählt zu haben (Seifert & Schaper, 2018) und einem geringeren Maß an Erschöpfung im Vergleich zu anderen Studienphasen (Krawiec et al., 2020; Römer et al., 2018). Folglich stützen die Ergebnisse dieser Arbeit die Annahme, dass das Langzeitpraktikum von den Studierenden überwiegend als eine bereichernde und freudvolle Erfahrung wahrgenommen wird (Bruns et al., 2021; Kücholl et al., 2019).

Auch wenn viele Lehramtsstudierende das Langzeitpraktikum als positiv erleben, ist eine vertiefte Analyse von Belastungen und Ressourcen notwendig. Erstens sind die vorliegenden Ergebnisse Durchschnittswerte und verdecken damit die Bandbreite individueller Erfahrungen. So zeigen etwa die Daten von Darge et al. (2018), dass rund ein Fünftel der Studierenden im Verlauf der Praxisphase einen Rückgang an Freude erlebt, während ein weiteres Fünftel durchgehend ein niedriges Freudeerleben angibt. Eine aktuelle Studie von Dreer-Goethe (2024) verdeutlicht darüber hinaus, dass die emotionalen Erfahrungen im Langzeitpraktikum oft ambivalent und vielschichtig sind. Außerdem finden sich unter den wenigen vorliegenden Studien zum Wohlbefinden während des Langzeitpraktikums auch Hinweise auf erhöhte Belastungserfahrungen, was den Bedarf an einem tiefergehenden Verständnis gesundheitsförderlicher Aspekte unterstreicht (Jantowski et al., 2014; Holtz, 2014).

Auch gerade, weil es den meisten Studierenden im Langzeitpraktikum noch vergleichsweise gut geht, bietet diese Phase eine günstige Gelegenheit, den Umgang mit beruflichen Anforderungen zu reflektieren, Bewältigungsstrategien zu erproben und persönliche Ressourcen gezielt aufzubauen. Dafür ist jedoch ein besseres Verständnis darüber erforderlich, welche Strategien in dieser Zeit tatsächlich hilfreich sind und welche Aspekte von den Studierenden als besonders herausfordernd empfunden werden. Dies steht auch im Kontext der zunehmend geforderten stärkeren Berücksichtigung gesundheitsbezogener Aspekte im Lehramtsstudium (Zito et al., 2024).

Belastungsfaktoren im Langzeitpraktikum

Die Ergebnisse des ersten Artikels zeigen, dass insbesondere die vielen universitären Arbeitsanforderungen (z.B. Portfolioarbeit, Forschungsaufgaben, Begleitveranstaltungen), die zeitintensive Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbesuche als belastend erlebt wurden. Als weniger belastend wurden die Interaktionen mit der Praktikumsschule, mit den Lehrkräften und den Schüler*innen und die Arbeit vor Ort erlebt. Auch Unsicherheiten in Bezug auf die eigene professionelle Eignung spielten eine eher untergeordnete Rolle. Insgesamt zeigt sich, dass nicht das schulische Tätigsein selbst, sondern vielmehr die Rahmenbedingungen und die Gestaltung der Praxisphase als belastend wahrgenommen wurden. Diese Befunde stehen im Einklang mit bisherigen Studien, die ebenfalls die hohe Belastung durch universitäre Anforderungen betonen, während Aspekte wie Rollenfindung oder berufliche Unsicherheiten vergleichsweise geringe Relevanz zeigen (Bach, 2015; Holtz, 2014; Mertens et al., 2018; Troesch et al., 2024). Auch Kauper (2023) und Krawiec et al. (2020) verorten die Belastungen primär in strukturellen Herausforderungen des universitären Kontexts. Eine aktuelle Studie von Jenssen und Haara (2024) untermauert anhand qualitativer Interviews, dass die universitären Aufgaben im Praktikum von den Studierenden als störend empfunden werden, insbesondere, wenn die Aufgaben nicht zu den Unterrichtsplänen und Erwartungen der Praktikumslehrkräften passen. Hier wird bereits der Spannungszustand zwischen den Anforderungen der Universität und der Realität der Schule deutlich und die Notwendigkeit einer Abstimmung aller beteiligten Akteure, dessen Bedeutung im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch herausgestellt wird.

Zusammenhang von Belastungen und dem beruflichen Wohlbefinden im Langzeitpraktikum

Für ein besseres Verständnis der Bedeutung der einzelnen Belastungsbereiche, wurden sie im Sinne des gesundheitsgefährdenden Pfads des JD-R-Modells mit negativer und positiver Beanspruchung in Beziehung gesetzt. Dabei erwies sich die hohe Arbeitsbelastung durch die Universität als relevanter Prädiktor für das Wohlbefinden der Studierenden im Langzeitpraktikum. Insbesondere die umfangreiche Unterrichtsvorbereitung sowie Prüfungsleistungen, Forschungs- und Portfolioarbeiten führten bei vielen Studierenden zu einem Gefühl der Erschöpfung. Der Zusammenhang von Arbeitslast und negativer Beanspruchung in Praxisphasen wurde auch von anderen Studien bereits bestätigt (Fives et al., 2007; Kokkinos & Stavropoulos, 2016). Während eines Praktikums resultiert die Arbeitsbelastung

von Lehramtsstudierenden aus einer Vielzahl und Verflechtung von Anforderungen (Ulvik et al., 2018). Einerseits müssen universitäre Anforderungen erfüllt werden, andererseits muss in der Schule Verantwortung übernommen werden (Fuentes-Abeledo et al., 2020). Diese Verflechtung von Verantwortlichkeiten kann dazu führen, dass Lehramtsstudierende in ihrer Freizeit schlecht abschalten können und sich dadurch erschöpft fühlen (Andrade, 2018).

Des Weiteren stellten sich Konflikte zur Rolle und Haltung mit den Lehrkräften der Praktikumsschule als bedeutsam für das Wohlbefinden im Langzeitpraktikum heraus. Diese wurden zwar rein deskriptiv als wenig belastend berichtet, können aber wenn sie auftreten weitreichendere Bedeutung haben und das Wohlbefinden negativ beeinträchtigen, wie die Regressionsanalysen nachweisen konnten. Rollenkonflikte im Praktikum entstehen durch unklare Erwartungen und uneindeutige Aufgabenverteilungen zwischen Lehramtsstudierenden und den Lehrkräften der Praktikumsschule. Wenn Studierende nicht wissen, welche Rolle sie einnehmen sollen, ob sie primär Beobachter*innen, eigenständige Unterrichtende oder Assistenzen sind, kann das zu Verunsicherung und Stress führen (Schicht & Weyland, 2014). Wie bereits in vergangenen Studien gezeigt wurde, gehen solche Ambivalenzen mit einer negativen Beanspruchung einher (Krawiec et al., 2020; Timoštšuk & Ugaste, 2012).

Interne Ressourcen im Langzeitpraktikum

In dieser Arbeit wird das Kohärenzgefühl erstmals im direkten Bezug zu konkreten Aufgaben im Langzeitpraktikum untersucht. Damit wird die bereits vielfach untersuchte Ressource der Selbstwirksamkeitserwartung um die Perspektiven der Verstehbarkeit und Sinnhaftigkeit in Bezug auf Praktikumstätigkeiten ergänzt. Der zweite Artikel zeigt, dass es gesundheitsförderlich ist, wenn Studierende die Anforderungen und Aufgaben aus dem Langzeitpraktikum, verstehen und nachvollziehen können. Beispielsweise wirkt es entlastend, wenn sie verstehen, warum sie ihre Unterrichtsplanung in einer Vorbesprechung erläutern und daraufhin Feedback erhalten sollen. Ebenso bedeutsam ist die Sinnhaftigkeit, also das Empfinden von „Wofür mache ich diese Aufgabe?“, ein Aspekt, der sowohl bei Antonovsky (1996) als auch bei Hoffenbartal und Bocos (2015) als wesentlich für das Wohlbefinden am Arbeitsplatz hervorgehoben wird. Mit der Einbeziehung des tätigkeitsbezogenen Kohärenzgefühls wird somit eine neue, bisher unbeachtete Ressource in den Blick genommen, die zusätzlich zur Selbstwirksamkeit einen zentralen Beitrag zum beruflichem Wohlbefinden im Langzeitpraktikum leisten kann und zukünftig verstärkt berücksichtigt werden sollte.

Die Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt den Glauben der Studierenden an ihre eigene Fähigkeit, die Herausforderungen im Langzeitpraktikum erfolgreich bewältigen zu können. Sie steht konzeptionell in enger Verbindung zur „Machtbarkeit“, dem dritten Bestandteil des Kohärenzgefühls, und wurde bereits in zahlreichen Studien als bedeutender Prädiktor für berufliches Wohlbefinden identifiziert

(Bach et al., 2022; Bardach et al., 2022; Schüle et al., 2017). Auch in dieser Studie zeigt sich, dass Studierende mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung von weniger negativer Beanspruchung und mehr beruflicher Motivation berichten. Die Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass das Langzeitpraktikum selbst zur Stärkung dieser Überzeugung beitragen kann, etwa durch eigene Unterrichtserfahrungen, Feedback und gelingende Lernprozesse. Ähnliche Annahmen vertreten auch Dreer-Goethe et al. (2024) sowie Klassen und Durksen (2014), die davon ausgehen, dass die kontinuierliche Auseinandersetzung mit realen Unterrichtssituationen und die Anleitung durch erfahrene Mentor*innen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Wirksamkeit unterstützt.

Der dritte Artikel untersuchte konkrete Stressbewältigungsstrategien als weitere interne Ressource. Es zeigte sich, dass kognitive Bewältigungsstrategien wie positive Selbstinstruktion und kognitive Distanzierung einen entscheidenden Beitrag zum Wohlbefinden der Studierenden leisten können. So stand das positive Zusprechen in Zusammenhang mit höherem Engagement und gleichzeitig mit geringerem Stress durch die Anforderungen der Praktikumsschule sowie mit weniger Unsicherheiten bezüglich der eigenen professionellen Eignung. Im Gegensatz dazu führte ständiges Grübeln über belastende Situationen im Praktikum zu mehr emotionaler Erschöpfung und stärkeren Zweifeln an der eigenen Eignung. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den wenigen Studien zu den Bewältigungsmechanismen angehender Lehrkräfte, die der kognitiven Bewertung eine zentrale Rolle bei der Stressbewältigung zuschreiben (Tuerkcorun et al., 2020; Varol et al., 2023). Braun und Hooper (2024) identifizierten kognitive Umbewertung, Selbstmitgefühl und Achtsamkeit als die wichtigsten Prädiktoren für die berufliche Gesundheit angehender Lehrer*innen. Auch Gustems-Carnicer et al. (2013) belegen, dass Studierende mit besseren akademischen Leistungen häufiger auf aktive, problemorientierte Bewältigungsstrategien zurückgreifen und seltener vermeidende Strategien wie kognitive Verdrängung oder das Streben nach alternativen Belohnungen einsetzen. Im Kontext praktizierender Lehrkräfte ist ebenfalls nachgewiesen, dass ein vermeidendes Coping mit einer höheren Abbruchsintention einhergeht (Wang & Hall, 2021).

Mentoring als externe Ressource im Langzeitpraktikum

Die zuvor geschilderten Befunde unterstreichen bereits die zentrale Bedeutung von Mentoring im Langzeitpraktikum. Gutes Mentoring kann dazu beitragen, Rollenklarheit zu schaffen, Aufgaben verständlich und nachvollziehbar zu vermitteln, Wertschätzung und Ermutigung auszudrücken sowie eine Vorbildfunktion im Umgang mit Stress einzunehmen (Ding et al., 2019; Fives et al., 2007; Reichl et al., 2014). Um tiefgreifendere Aufschlüsse über Mentoring ziehen zu können, wurde im zweiten Artikel Mentoring als externe Ressource einbezogen und der instrumentelle, emotionale und konstruktivistische Mentoring-Stil einbezogen, um zu untersuchen welcher dieser Aspekte besonders gesundheitsförderlich wirkt. Die Untersuchung ergab, dass die emotionale Unterstützung durch Mentor*innen am einflussreichsten für das berufliche Wohlbefinden der Studierenden im

Langzeitpraktikum war. Dies stimmt überein mit den Ergebnissen von Römer et al. (2018), welche untermauert, dass eine emotionale Stärkung ein unterstützendes, vertrauensvolles Klima schafft, die es Studierenden ermöglicht, Unsicherheiten offen anzusprechen, Fehler als Lerngelegenheiten zu begreifen und sich ohne ständige Angst vor Bewertung weiterzuentwickeln. Dieser Ansatz steht auch im Zusammenhang mit der Steigerung der Selbstwirksamkeit, wie die Studien von Davis und Fantozzi (2016) sowie Hartl et al. (2022) belegen. Emotional zugewandte Mentor*innen leisten einen wesentlichen Beitrag, indem sie Aufgaben gemeinsam reflektieren, Wertschätzung ausdrücken und auch für herausfordernde Situationen eine positive Rahmung bieten. Dadurch unterstützt ein emotional zugewandtes Mentoring die Freude am Langzeitpraktikum sowie die berufliche Identitätsentwicklung (Darge et al., 2018). Dies deckt sich mit Interviews mit Studierenden, die angaben, Praktika zu schätzen, in denen sie sich sozial und emotional integriert fühlen (Jenssen & Haara, 2024). Auch wenn emotionales Mentoring in dieser Studie als besonders bedeutungsvoll für das Wohlbefinden der Studierenden hervorgetreten ist, ist auf Grundlage anderer Studien davon auszugehen, dass ein gelungenes Mentoring alle drei Aspekte, also instrumentelles und konstruktivistisches Mentoring, einbeziehen sollte (Ambrosetti et al., 2014; Festner et al., 2020; Izadinia, 2016).

Wirksamkeit der Arbeitsbuch-Intervention zur Förderung von Stressbewältigung

In dem dritten Artikel wurde neben der Bedeutung einzelner Strategien zur Stressbewältigung auch die Wirkung eines Arbeitsbuchs zu diesem Thema untersucht. Das Arbeitsbuch wurde während des Langzeitpraktikums selbstständig bearbeitet und durch drei kurze Sitzungen in den Begleitseminaren ergänzt. Damit setzte diese Intervention gezielt auf der individuellen Ebene des AWARe Modells (Hascher et al., 2021) an; in der Bewertung von Belastungen (B2), der Auswahl und Anwendung von Bewältigungsstrategien (B3) sowie der Aktivierung und Stärkung interner Ressourcen (D). Die Arbeit mit dem Arbeitsbuch sowie die drei ergänzenden Präsenzsitzungen wurden von der Experimentalgruppe insgesamt positiv aufgenommen. Besonders geschätzt wurden die Einheiten zu den Themen eigene Stressoren und persönliche Stärken, Grenzen setzen und "Nein sagen". Dennoch führte die Intervention nicht zu einer messbaren Verbesserung des beruflichen Wohlbefindens oder des Bewältigungsverhaltens. Nur etwa ein Viertel der Experimentalgruppe bearbeitete mehr als die Hälfte des Materials, meist nur an einem Tag pro Woche. Dies wird unter anderem daran gelegen haben, dass die Bearbeitung des Arbeitsbuches freiwillig war und das Arbeitsbuch als zusätzliche Arbeitsbelastung empfunden wurde. Diese Einschätzung deckt sich mit den Befunden aus Artikel 1, in dem Studierende bereits die hohe Arbeitsbelastung durch universitäre Aufgaben während des Praktikums als herausfordernd beschreiben. In Bezug auf mögliche Verbesserungen zum Einsatz des Arbeitsbuches gaben die Studierenden an, dass ihnen Entlastungsstunden, eine gemeinsame Bearbeitung im Seminar oder eine Entlohnung durch Credit-Points bei der Bearbeitung geholfen hätten. Obwohl die Intervention keine unmittelbaren Effekte auf das Wohlbefinden bewirkte, sprechen die grundsätzlich positive Bewertung des Arbeitsbuchs, seine einfache Anwendbarkeit und Anpassbarkeit für sein Potenzial.

Gerade im Langzeitpraktikum, in dem viele Studierende erstmals in die Rolle der Lehrkraft schlüpfen und sich ihrer individuellen Stressreaktionen oft noch nicht bewusst sind, kann ein solches Arbeitsbuch dabei helfen, persönliche Stressmuster zu erkennen und geeignete Handlungsstrategien zu entwickeln. Dies setzt jedoch voraus, dass die Maßnahme nicht als zusätzliche Belastung, sondern als integrativer Bestandteil des Langzeitpraktikums wahrgenommen wird (Squires et al., 2022; Zito et al., 2024). Für eine zukünftige, wirksame Nutzung ist demnach eine systematischere, unter professioneller Begleitung stattfindende Einbindung in das Langzeitpraktikum erforderlich (siehe praktische Implikationen).

Die Ergebnisse aus Artikel 1 verdeutlichen, dass eine hohe Arbeitsbelastung und mangelnde Rollenklarheit zentrale Belastungsfaktoren im Langzeitpraktikum darstellen. Artikel 2 und 3 unterstreichen wie interne Ressourcen wie Selbstwirksamkeit und tätigkeitsbezogenes Kohärenzgefühl, sowie Strategien wie positive Selbstinstruktion und kognitive Distanzierung zur Förderung des beruflichen Wohlbefindens beitragen. Als externe Ressource erwies sich die emotionale Unterstützung durch Mentor*innen als besonders bedeutsam. Artikel 3 ergänzt diese Befunde zusätzlich um Hinweise auf das Potenzial einer gezielten Unterstützungsmaßnahme, in Form eines selbstständig zu bearbeitenden Arbeitsbuchs zur Selbstfürsorge und Stressbewältigung. Die Wirksamkeit dieser Maßnahme hängt jedoch stark von ihrer strukturellen Einbettung ab. Aus diesen Befunden ergeben sich konkrete Implikationen für die Ausgestaltung von Langzeitpraktika sowie für Unterstützungsangebote für Studierende und Mentor*innen seitens der Universität, die im nächsten Abschnitt weiter ausgeführt werden.

5.2. Praktische Implikationen

Die Ergebnisse der drei Studien verdeutlichen, dass sich das berufliche Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum aus einem Zusammenspiel struktureller, sozialer und individueller Faktoren ergibt. Daraus ergeben sich auf verschiedenen Ebenen Ansatzpunkte für Maßnahmen, die ein gesundheitsförderliches Langzeitpraktikum unterstützen. Im Folgenden wird sich bei der Diskussion verschiedener Ansatzmöglichkeiten an dem AWaRE Modell orientiert (Hascher et al., 2021).

Umgang mit der Arbeitslast

Zuerst lässt sich die Implikation ableiten, dass eine Reduktion der Arbeitsbelastung während des Langzeitpraktikums notwendig erscheint. Damit würde eine kontextbezogene Rahmenbedingung (C) im Sinne des AWaRE-Modells (Hascher et al., 2021) adressiert werden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Belastung nicht ausschließlich auf universitäre Anforderungen, wie das Begleitseminar oder das Projektband, zurückgeführt werden kann. Vielmehr entsteht sie aus einem Konglomerat verschiedener Belastungsquellen, darunter noch offene universitäre Prüfungsleistungen und die Tatsache, dass ein Großteil der Studierenden während des Praktikums einer Nebentätigkeit nachgeht (rund 80 %, Beckmann et al., 2025). Eine fundierte universitäre Begleitung während der

Praxisphase ist jedoch unerlässlich, um eine theoriegesteuerte Professionalisierung angehender Lehrkräfte sowie die bewusste Gestaltung und Reflexion von Lerngelegenheiten zu gewährleisten. Empirische Studien belegen, dass die Qualität der Lernbegleitung einen größeren Einfluss auf den Lernzuwachs der Studierenden hat als ein bloßes Mehr an Praxiserfahrung (Hesse & Lütgert, 2020). Die teils kritische Wahrnehmung der universitären Begleitung durch Studierende deutet möglicherweise auf ein Imageproblem der Begleitseminare hin, dem durch eine stärkere Ausrichtung an schulischen Realitäten entgegengewirkt werden könnte. Eine engere Zusammenarbeit zwischen Universität und schulischen Mentor*innen wäre hier zielführend, etwa durch die gemeinsame Entwicklung praxisnaher Arbeitsaufträge, wie es in einer aktuellen Studie von Studierenden eingefordert wird (Jenssen & Haara, 2024). Dabei sollten Mentor*innen die Arbeit an der Schule und die universitären Anforderungen im Sinne der Professionalisierung der Studierenden als Verknüpfung denken und die Auffassung vieler Studierender von einem Gegeneinander von Uni versus Schule nicht weiter anfachen. Außerdem sollte die Arbeitsbelastung im Praktikum schrittweise gesteigert werden, damit den Studierenden zu Beginn der Praxisphase Zeit bleibt, sich in den Schulalltag und ihre Rolle als Praktikant*in einzufinden (Klassen & Durksen, 2014).

Eine weitere Maßnahme auf kontextueller Ebene (C; Hascher et al., 2021) könnte in der Prüfung einer Vergütung des Langzeitpraktikums liegen, um Studierende von der Notwendigkeit von Nebentätigkeiten zu befreien und somit die Arbeitslast zu reduzieren. In Magdeburg startet beispielsweise ein Modellprojekt mit Ausbildungsvergütung (Ministerium für Wissenschaft, Energie, Klimaschutz und Umwelt des Landes Sachsen-Anhalt, 2024). Generell wäre aber die Aufbringung finanzieller Mittel rechtlich sowie finanziell uneinheitlich und sehr aufwendig. Stattdessen sollten strukturelle Maßnahmen auf niedrigerer Ebene priorisiert werden, wie eine bessere curriculare Verzahnung und eine qualitativ gesicherte Vorbereitung der Mentor*innen.

Damit Studierende die Aufgaben im Langzeitpraktikum als machbar, bewältigbar und sinnvoll erleben, ist neben der transparenten Kommunikation und Rollenklarheit durch Mentor*innen auch eine transparente, sinnorientierte Vermittlung durch die Universität notwendig (Ebene C; Hascher et al., 2021). In ihren Vorbereitungs- und Begleitseminaren sollten Universitäten den Sinn und Zweck der Aufgaben im Praktikum, wie die Unterrichtsvorbereitung oder die Einholung von Feedback, verdeutlichen und diese gemeinsam mit den Studierenden reflektieren. Da sich Lehramtsstudierende häufig über die hohe Arbeitsbelastung während des Langzeitpraktikums beklagen, wie in dieser und vorherigen Studien nachgewiesen (Krawiec et al., 2020; Lawson et al., 2015), erscheint es sinnvoll, ihnen die Sinnhaftigkeit der anfallenden Aufgaben bewusst zu machen. Auf diese Weise können Aufgaben von potenziell gesundheitsgefährdenden Belastungen („hindrance demands“) in entwicklungsförderliche Herausforderungen („challenge demands“) transformiert werden, wodurch ebenfalls die interne Ressource des Kohärenzgefühls gestärkt wird.

Auch auf individueller Ebene gibt es Ansatzpunkte für den Umgang mit der Arbeitsbelastung. Studien zeigen, dass eine gezielte Planung des Arbeitsalltags zur psychischen Entlastung beitragen und die Trennung von Arbeit und Freizeit erleichtern kann (Smit & Barber, 2016; Weigelt et al., 2018). Dies adressiert die individuelle Strategiewahl im Umgang mit Arbeitsmenge (B3; Hascher et al., 2021). Lehramtsstudierende könnten gezielt in ihrer Planungskompetenz gestärkt werden, etwa durch die Unterstützung von Mentor*innen und betreuenden Lehrpersonen bei der Formulierung realistischer, überschaubarer und konkreter Ziele für den Unterrichtsalltag. Zusätzlich ist auf die Bedeutung der kognitiven Distanzierung von praktikumsbezogenen Belastungen hinzuweisen, wie aktuelle und frühere Studien belegen (Braun & Hooper, 2024; Varol et al., 2023). Lehrkräfte, die in den Pausen bewusst Abstand von schulischen Themen nehmen, berichten am Nachmittag von einem positiveren emotionalen Zustand (Virtanen et al., 2021). Diese Fähigkeit sollte auch im Praktikum gezielt gefördert werden, beispielsweise durch das aktive Vorleben von Erholungsphasen seitens der Mentor*innen, das bewusste Meiden schulischer Tätigkeiten in den Pausen sowie durch die Thematisierung von Entspannungs- und Selbstfürsorgestrategien in den Begleitseminaren. Darüber hinaus kann auch positiver Selbstzuspruch einen Beitrag leisten. Wenn Studierende ihre innere Haltung zur Arbeitsmenge verändern, nehmen sie diese nicht mehr primär als Überforderung, sondern als bewältigbare und sinnstiftende Herausforderung wahr (Varol et al., 2023; Zhou et al., 2025).

Insgesamt zeigt die vorliegende Arbeit, dass sich Arbeitsbelastung nicht einfach durch eine Reduzierung der Aufgaben lösen lässt. Vielmehr muss die Entstehung negativer Beanspruchung durch Arbeitslast im Langzeitpraktikum als komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren verstanden werden, das differenzierte Strategien auf individueller und kontextueller Ebene erfordert. Während strukturelle Rahmenbedingungen wie finanzielle Mittel oder curriculare Vorgaben nur schwer und langfristig veränderbar sind oder auch gar nicht geändert werden sollten, bieten sich im direkten Handeln der Mentor*innen und der Studierenden selbst, konkretere Handlungsspielräume.

Vermeidung von Rollenkonflikten

Wie bereits angedeutet, ist zur Vermeidung von Rollenkonflikten, die in dieser Studie als zentral für das Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden identifiziert wurden, eine koordinierte Abstimmung aller am Langzeitpraktikum beteiligten Akteure unerlässlich. In diesem Zusammenhang lohnt sich ein genauerer Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen der Mentor*innen-Vorbereitung (C; Hascher et al., 2021). Aktuell erfolgt die Qualifizierung schulischer Mentor*innen in vielen Fällen informell und ohne einheitliche Standards. In den meisten Bundesländern, darunter auch Niedersachsen, fehlt es an einer systematischen, verpflichtenden Vorbereitung. Fortbildungsangebote sind meist freiwillig und werden aufgrund hoher Arbeitsbelastung, fehlender Anreize und des oft als praxisfern empfundenen Charakters universitärer Formate nur begrenzt wahrgenommen (Hartig et al. 2024). In der Folge stützen sich viele

Mentor*innen primär auf eigenes Erfahrungswissen, ohne über die konkreten Rahmenbedingungen und Anforderungen des Langzeitpraktikums ausreichend informiert zu sein (Caruso & Goller, 2021). Dies führt zu einer erheblichen Uneinheitlichkeit in der Betreuung. Die Qualität der Begleitung wird von Studierenden oft als zufallsabhängig wahrgenommen und sie berichten von Erfahrungen, die von engagierter Unterstützung bis hin zu Desinteresse oder gar Ausnutzung reichen, mit entsprechend gravierenden Auswirkungen für ihre Erfahrungen im Langzeitpraktikum (Dreer-Goethe et al., 2024; Jennsen & Haara, 2024). Fortbildungsprogramme von der Universität, sollten praxisnah, reflexionsorientiert und kollegial gestaltet sein (Aspfors & Fransson, 2015; Beckmann & Ehmke, 2021). Digitale oder hybride Formate können zudem zeitliche Ressourcen schonen und eine breitere Teilnahme von Mentor*innen ermöglichen. Darüber hinaus bedarf es langfristiger und verbindlicher Strukturen, wie klar definierter Standards für das Mentoring sowie einer schulischen Kultur, die kollegiale Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch im Mentoring fördert.

Zudem sollten Qualifizierungsmaßnahmen für Mentor*innen Kompetenzen im Bereich emotionaler Unterstützung, Stressbewältigung und Feedbackkultur fördern (Hoferichter, 2019). Die vorliegende Studie sowie frühere Forschungsergebnisse unterstreichen die Bedeutung eines offenen, vertrauensvollen Austauschs zwischen Studierenden und Mentor*innen (Darge, 2018; Festner et al., 2020). Ein Klima der Wertschätzung, des Verständnisses und der Ermutigung auf Augenhöhe trägt wesentlich zur emotionalen Entlastung und zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden bei (Burger et al., 2021; Ellis et al., 2020). Mentor*innen, die mit den spezifischen Anforderungen und Belastungen des Praxissemesters vertraut sind, können gezielter unterstützen, etwa durch eine sinnvolle Priorisierung von Aufgaben oder durch ihre emotionale Präsenz. Sie sollten daher in Techniken geschult werden, die offene Diskussionen über emotionale Erfahrungen ermöglichen und die Reflexion über die zugrunde liegenden Ursachen fördern. Zu Beginn der Langzeitpraktikums, wenn die Ungewissheit besonders groß ist, sollte die Unterstützung sowohl positive als auch negative Emotionen adressieren. Mit zunehmender Sicherheit und wachsendem Erfolgserleben der Studierenden kann der Fokus der Begleitung stärker auf die Stabilisierung positiver Emotionen und die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung gelegt werden (Dreer-Goethe, 2024).

Eine systematische Vorbereitung der Mentor*innen ist unerlässlich, da sie durch die Bereitstellung kontextueller Ressourcen maßgeblich zur Förderung des Wohlbefindens der Studierenden im Langzeitpraktikum beitragen können. Eine gute Begleitung durch Mentoring und Universität wirkt dabei als externe Ressource, die die internen Ressourcen der Studierenden befördert, indem sie die Bewertung von Belastungen und damit verbundenen Emotionen positiv beeinflusst und dadurch interne Ressourcen wie die Selbstwirksamkeitserwartung und das Kohärenzgefühl nachhaltig stärkt (D; Hascher et al., 2021). Zusätzlich kann die Universität durch die gezielte Vorbereitung von Mentor*innen der Entstehung von Rollenkonflikten und Unklarheiten im Mentoring (B1) generell entgegenwirken.

Ein gelingendes Mentoring ist jedoch keine Einbahnstraße. Mentor*innen und Studierende tragen beide Verantwortung. Während von Mentor*innen Offenheit, instrumentelle und emotionale Unterstützung sowie Kooperationsbereitschaft erwartet werden, sind von den Studierenden Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Reflexionsbereitschaft gefragt (Kiel et al., 2022). Studierende sollten aktiv ihre Aufgaben und Belastungen kommunizieren, insbesondere wenn Mentor*innen selbst nicht entsprechend geschult sind. Die Aufgabe der Universität besteht darin, diese Haltung an die Mentor*innen und Studierenden heranzutragen.

Stressbewältigungsstrategien im Langzeitpraktikum

Die Eigenverantwortung der Studierenden für ihr berufliches Wohlbefinden geht über ihren Anteil im Mentoring hinaus. Sie müssen sich ihrer Verantwortung im Umgang mit beruflichen Belastungen und der Wahrung ihrer Gesundheit bewusst sein, im Praktikum sowie in ihrem weiteren beruflichen Werdegang. Das professionelle Selbst (angehender) Lehrkräfte sollte eine gesundheitsorientierte Haltung integrieren, welche realistischen Erwartungen an sich selbst und das berufliche Umfeld stellt, berufliche Anforderungen als Entwicklungschance begreift und die Fähigkeit zur bewussten Regulation eigener Gedanken und Emotionen umfasst (Herzog et al., 2021). Studien zeigen, dass dieses Bewusstsein bei vielen Lehramtsstudierenden bereits vorhanden ist und ein ausgeprägtes Interesse an gesundheitspsychologischen Inhalten sowie an der Förderung von Stressbewältigung im Studium besteht (Hohensee et al., 2021; Squires et al., 2022; Zito et al., 2024).

Darauf aufbauend sollten die Studierenden in ihrer Bewertung von Belastungen (B2) und Strategieauswahl (B3; Hascher et al., 2021), gezielt unterstützt werden. Die Ergebnisse der dritten Studie zeigen jedoch, dass Studierende im Langzeitpraktikum kaum Raum für Selbstfürsorge und die bewusste Reflexion über das eigene Stresserleben bleibt. Die Nutzung eines Arbeitsbuchs zur Förderung dieser Fähigkeit wurde von den Teilnehmenden grundsätzlich positiv bewertet, jedoch aufgrund hoher zeitlicher Belastung oft als zusätzlicher Stressor erlebt. Dabei ist Stressbewältigung eine erlernbare Kompetenz, die Zeit, gezielte Reflexion und kontinuierliche Begleitung erfordert. Daher sollten Inhalte zur Selbstfürsorge und Stressbewältigung verpflichtend in das universitäre Curriculum integriert werden.

Aus präventiver Sicht ist es ratsam, diese Themen bereits vor Beginn des Langzeitpraktikums zu behandeln, da die Studierenden zu dieser Zeit noch über größere kognitive und zeitliche Ressourcen verfügen. Gleichzeitig sollte die Auseinandersetzung mit Stressbewältigung über die gesamte Praxisphase hinweg fortgeführt werden. So können Strategien direkt in realen Unterrichtssituationen erprobt und in begleitenden Seminaren gemeinsam reflektiert werden. Der kollektive Austausch über individuelle Belastungserfahrungen im Praktikum sowie die Analyse geeigneter Bewältigungsstrategien in spezifischen Situationen könnte hier förderlich sein. Dabei sollte ein theoretisch fundiertes Verständnis von Bewältigungsflexibilität vermittelt werden: Aktive Problemlösestrategien eignen sich

für beeinflussbare Stressoren wie positive Selbstinstruktion, während emotionsorientierte Strategien wie Akzeptanz oder das Erleben von Sinn und Kohärenz, besonders bei unkontrollierbaren Stressoren hilfreich sind (Cheng et al., 2014; Britt et al., 2016). Die Ergebnisse der dritten Studie untermauern zusammen mit Braeunig et al. (2018) die Bedeutung des Loslassens von Perfektionsansprüchen, des Setzens von Grenzen, einer positiven Fehlertoleranz, der inneren Distanzierung und aktiver Entspannungsphasen.

Bei der gemeinsamen Erarbeitung und Reflexion von Strategien zur Stressbewältigung muss zudem die Unterschiedlichkeit der Studierenden berücksichtigt werden. Menschen unterscheiden sich in ihrem Erleben und ihrem Umgang mit Stress. Diese Heterogenität darf nicht durch pauschale Handlungsempfehlungen übergangen werden. Vielmehr sollte sie in einer individualisierten Begleitung genutzt werden, um persönliche Stärken und Schwächen zu identifizieren und passende Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

Ein adaptiv einsetzbares, digitalisiertes Arbeitsbuch kann diesen Prozess unterstützen, nicht nur durch Möglichkeiten der Individualisierung, sondern auch durch interaktive Elemente, audiovisuelle Inhalte und sozial unterstützende Funktionen. Anonyme Foren könnten die Nutzungsbereitschaft erhöhen und helfen, Barrieren wie Scham oder Zeitmangel abzubauen (Mansfield et al., 2016). Die Ergebnisse dieser Studie sowie das entwickelte Arbeitsbuch bieten eine wertvolle Grundlage zur Entwicklung strukturierter Seminar- oder Online-Formate. Ziel ist es, angehende Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, ihre individuellen Stressmuster zu erkennen, geeignete Strategien zu entwickeln und so langfristig widerstandsfähig und gesund im Beruf zu verbleiben.

5.3. Limitationen und Implikationen für die Forschung

Die drei zugrunde liegenden Studien dieser Arbeit weisen verschiedene Limitationen auf, die jeweils in den Einzelstudien ausführlich diskutiert werden. Im Folgenden werden zentrale und übergreifende Einschränkungen zusammengefasst und daraus abgeleitet Empfehlungen für zukünftige Forschungsarbeiten formuliert.

Zunächst basiert das Design der Datenerhebung in allen drei Studien primär auf Querschnittsdaten, was die Ableitung kausaler Zusammenhänge einschränkt. Obwohl theoretisch fundierte Modelle wie das Job-Demands-Resources-Modell (Bakker & Demerouti, 2007) zugrunde gelegt wurden, erlaubt das gewählte Design keine kausalen Aussagen. Reziproke Effekte, wie etwa wechselseitige Einflüsse von Wohlbefinden auf Belastung, können nicht ausgeschlossen werden. Um das dynamische Zusammenspiel von Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen im Verlauf des Langzeitpraktikums differenzierter abzubilden, sind in zukünftigen Arbeiten längsschnittliche Designs mit mehreren Messzeitpunkten erforderlich.

Ein weiterer methodischer Kritikpunkt betrifft die Erhebungsmethode. Da die Daten überwiegend auf subjektiven Selbstberichten der Studierenden basieren, können Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit, selektive Wahrnehmung oder situative Kontextbedingungen nicht ausgeschlossen werden. Besonders problematisch ist, dass sowohl Prädiktor- als auch Kriteriumsvariablen auf derselben subjektiven Ebene erhoben wurden. Dadurch besteht die Gefahr einer Überschätzung der Zusammenhänge. Dies ist vor allem im Hinblick auf das JD-R-Modell relevant, da dieses zwischen objektiven Belastungen und deren subjektiver Beanspruchung unterscheidet. Im Rahmen dieser Erhebung wurden die Studierenden direkt gefragt, inwiefern sie sich durch bestimmte Aspekte belastet fühlen (z. B. universitäre Anforderungen). Damit wurden keine objektiven Belastungsbedingungen erfasst, sondern bereits subjektiv wahrgenommene und bewertete Belastungen. Dies verwischt die theoretisch zentrale Unterscheidung zwischen Belastungen (z. B. Arbeitsmenge) und Beanspruchungsreaktionen (z. B. Erschöpfung). Streng genommen lassen sich die Ergebnisse daher nicht als Wirkung objektiver Anforderungen interpretieren, sondern nur als Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Belastung und Beanspruchungsreaktionen.

Die Wahl dieser Vorgehensweise war durch die Erhebungsumstände bedingt. Es bestanden nur begrenzte Möglichkeiten für eine aufwendigere Messung objektiver Belastungsfaktoren (z. B. Beobachtungsverfahren). Auch Nachreiner (2002, 2022) und Demerouti & Nachreiner (2019) betonen, dass Anforderungen in der Praxis fast ausschließlich über Selbstauskünfte erfasst werden, da objektive Verfahren methodisch aufwendig sind und nur selten zum Einsatz kommen. Oft wird implizit davon ausgegangen, dass subjektive und objektive Belastungen zumindest teilweise korrelieren.

Trotz dieser Einschränkungen besitzen die Daten einen deutlichen Erkenntniswert. Subjektive Belastungsbewertungen sind für das Verständnis von Beanspruchungsreaktionen weiterhin zentral, da sie das tatsächliche Erleben und Handeln der Studierenden widerspiegeln (Semmer & Zapf, 2022). Die Ergebnisse liefern somit wertvolle Einblicke in das Belastungserleben dieser Zielgruppe und zeigen auf, welche Belastungen und Ressourcen für die Studierenden besonders relevant sind und in der Gestaltung von Langzeitpraktika Beachtung finden sollten.

Zukünftige Studien sollten dennoch ergänzend stärker auf objektivierbare Maße setzen, etwa durch den Einsatz standardisierter Beobachtungsinstrumente (z. B. FGBU; Dettmers & Krause, 2020), physiologischer Stressindikatoren (z. B. Cortisol- oder Herzfrequenzmessung), objektiver Arbeitszeitdaten (z. B. Zeitbudget für die Unterrichtsvorbereitung) oder Videoanalysen der Unterrichtsrealität.

Außerdem war die Operationalisierung zentraler Konstrukte in einigen Fällen begrenzt. So wurden etwa das tätigkeitsbezogene Kohärenzgefühl, Bewältigungsstrategien und Selbstfürsorge nur mit wenigen Items oder verkürzten Skalen erfasst. Diese Auswahl spiegelt nicht die Vielzahl möglicher Verhaltensweisen, Kognitionen und Wahrnehmungen wider, mit denen Individuen auf Belastungen reagieren (Skinner et al., 2003). Ebenso wurden nicht alle relevanten Anforderungen im Praxissemester berücksichtigt, wie etwa finanzielle Belastungen, Pendelzeiten oder Anforderungen aus dem

forschendem Lernen. Damit bleibt ein relevanter Teil der Belastungslandschaft im Langzeitpraktikum unberücksichtigt.

In Bezug auf den vorherigen Punkt als auch zur tiefergehenden Erfassung des subjektiven Belastungserlebens, der Nutzung individueller Ressourcen und zur Evaluation von Interventionen wie dem Arbeitsbuch wäre die Einbindung qualitativer Methoden wünschenswert. Zukünftige Studien sollten Studierende beispielsweise in Interviews zu ihrem Belastungserleben, ihrem Kohärenzgefühl, genutzten Bewältigungsstrategien und ihren Bedarf an Strategien befragen. Dies würde nicht nur ein differenzierteres Bild des individuellen Gesundheitsverhaltens ermöglichen, sondern auch Hinweise für die Weiterentwicklung gezielter Interventionen, wie dem Arbeitsbuch liefern.

Zusätzlich weist die Arbeit mehrere Designbegrenzungen auf. Die Untersuchungen wurden alle an einem Standort durchgeführt, sodass Unterschiede zwischen verschiedenen Universitäten, Bundesländern oder Schulformen nicht berücksichtigt werden konnten. Das Design der dritten Studie bedarf besonderer Beachtung. Es handelt sich nicht um ein randomisiertes Design, sondern um eine quasi-experimentelle Studie. Die Zuordnung zu Experimental- und Kontrollgruppe basierte auf der Zugehörigkeit zu bestimmten Seminargruppen und unbeabsichtigte und systematische Unterschiede zwischen den Gruppen können nicht ausgeschlossen werden. Auch die Experimentalgruppe zur Evaluation des Arbeitsbuchs war vergleichsweise klein, was die statistische Power einschränkt und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse weiter reduziert. Zudem besteht eine potenzielle Befangenheit der Interventionsdurchführenden, da diese selbst das Arbeitsbuch entwickelt hat. Dies kann zu einer positiven Beeinflussung der Teilnehmenden oder zu einer selektiven Vermittlung der Inhalte geführt haben, wodurch die Effekte der Intervention möglicherweise überschätzt werden.

Künftige Studien sollten randomisierte Designs mit größeren Stichproben und mehreren Standorten einsetzen, um die interne Validität und Generalisierbarkeit zu erhöhen. Zudem sollte die Intervention von unabhängigen Personen durchgeführt werden. Schließlich könnte eine stärkere Kontrolle der Nutzung der Intervention (z. B. verpflichtende Nutzung oder genauere Erfassung der Beschäftigungsdauer) helfen, die Effektivität gezielter herzustellen und zu untersuchen.

5.4. Fazit

Das Langzeitpraktikum ist ein bedeutsamer und zugleich herausfordernder Abschnitt im Lehramtsstudium. In dieser Phase setzen sich die Studierenden erstmals intensiv mit der schulischen Realität auseinander und erleben sich als aktiver Teil von ihr. Obwohl diese Phase für die meisten Studierenden vorrangig eine positive Erfahrung darstellt, sind sie angesichts hoher Arbeitslast, Rollenkonflikten mit Universität, Schule und der eigenen Haltung auch ambivalenten und überfordernden Erfahrungen ausgesetzt. Zentrale Schutzfaktoren wie Selbstwirksamkeit, Kohärenzerleben und soziale Unterstützung erweisen sich dabei als wesentliche Ressourcen, um mit Stress umzugehen und professionelle Handlungskompetenz zu fördern. Darüber hinaus stärkt die

kognitiv-problemorientierte Verarbeitung praktikumsspezifischer Belastungen in Form von positiver Selbstinstruktion und kognitiver Distanzierung das berufliche Wohlbefinden der Studierenden. Dies stellt einen Ansatzpunkt für präventive und gesundheitsfördernde Maßnahmen im Lehramtsstudium dar. Solche Maßnahmen sind den Studierenden zwar wichtig, doch im Studienalltag fehlt ihnen häufig die Zeit und Energie, um sich eigenständig mit Themen wie Selbstfürsorge, Stressbewältigung oder der Reflexion des eigenen Gesundheitsverhaltens auseinanderzusetzen. So konnte das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte und überwiegend positiv aufgenommene Arbeitsbuch zur Stressbewältigung nur begrenzt wirken. Für eine nachhaltige Wirkung sind neben curricularer und systematischer Einbettung sowie professioneller Begleitung auch didaktische und digitale Weiterentwicklungen erforderlich. Das Langzeitpraktikum eignet sich dabei in besonderem Maße als praxisnaher Erfahrungsraum, in dem sich die Studierenden unter Begleitung ausprobieren, eigene Ressourcen aufbauen und Bewältigungsstrategien erproben können – auch vor dem Hintergrund der deutlich höheren Belastungen im anschließenden Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg.

Darüber hinaus sind auf struktureller Ebene gezielte Maßnahmen erforderlich. Dazu zählen eine bessere Verzahnung von Universität und Praktikumsschule, eine systematische Qualifizierung der Mentor*innen sowie eine klare und transparente Kommunikation über Zielsetzung, Anforderungen und Rollenverständnis im Praktikum. Eine professionelle und wertschätzende Begleitung durch Mentor*innen und die Universität kann hierbei als entscheidende externe Ressource fungieren, um die Entwicklung gesundheitsförderlicher Kompetenzen der Studierenden nachhaltig zu unterstützen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass die Förderung des beruflichen Wohlbefindens im Langzeitpraktikum nur im Zusammenspiel von personalen Ressourcen, sozialer Unterstützung und strukturierten Rahmenbedingungen gelingen kann. Das Langzeitpraktikum sollte daher nicht nur als Lernraum für fachliche und didaktische Kompetenzen, sondern auch als Entwicklungsraum für professionelle Resilienz und Gesundheit verstanden werden – als gemeinsame Verantwortung von Universität, Mentor*innen und Studierenden.

6. Literaturverzeichnis

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117–155). Weinheim: Beltz.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>.
- Ambrosetti, A., Knight, B. A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224–239. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>
- Andrade, C. (2018). Professional Work Load and Work-To-School Conflict in Working Students: The Mediating Effect of Psychological Detachment from Work. *Psychology, Society, & Education*, 10(2), 215–224.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Antonovsky, A., & Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family adaptation. *Journal of Marriage and Family*, 50, 79–92.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Atkins, M. A., & Rodger, S. (2016). Pre-service teacher education for mental health and inclusion in schools. *Exceptionality Education International*, 26(2). <https://doi.org/10.5206/eei.v26i2.7742>
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2015). Das Praxissemester in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg. *Europa-Universität Flensburg: Zentrum für Lehrerinnen-und Lehrerbildung (ZfL)*.
- Bach, A., & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: how are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy?. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 295–311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 10(1), 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman & Company.
- Bardach, L., Klassen, R. M. & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34 (1), 259 – 300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Bauer, G. F., Vogt, K., Inauen, A., & Jenny, G. J. (2015). Work-SoC–Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung des arbeitsbezogenen Kohärenzgefühls. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 23(1), 20–30. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000132>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 25–48). Boston, MA: Springer US.

- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Beckmann, T., Caruso, C. & Homann, H.S. (2025). Nebentätigkeiten von Lehramtsstudierenden während des Langzeitpraktikums: Lerngelegenheiten oder Belastungen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. (Im Erscheinen).
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner / innen unterschiedlicher Institutionen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (2), 191 – 209. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00275-2>
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2021). Professionelle Unterstützung Lehramtsstudierender in Praxisphasen: ProMent als Fortbildungsangebot für Mentor_innen im Langzeitpraktikum. *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken: Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung* (S. 102 – 118). Beltz Juventa Verlag.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bennack, J. & Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143–160). Opladen: Leske + Budrich.
- Binkowska-Bury, M., & Januszewicz, P. (2010). Sense of coherence and health-related behaviour among university students-a questionnaire survey. *Central European journal of public health*, 18(3), 145.
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P., & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen. Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 85-108.
- Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591–612. <https://doi.org/10.1177/1745691613504116>
- Bracha, E., & Bocos, M. (2015). A sense of coherence in teaching situations as a predictor of first year teaching interns' burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.276>
- Braeunig, M., Pfeifer, R., Schaarschmidt, U., Lahmann, C., & Bauer, J. (2018). Factors influencing mental health improvements in school teachers. *PLoS One*, 13(10), e0206412. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206412>
- Braun, S. S., & Hooper, A. L. (2024). Social and emotional competencies predict pre-service teachers' occupational health and personal well-being. *Teaching and Teacher Education*, 147, 104654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104654>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Britt, T. W., Crane, M., Hodson, S. E., & Adler, A. B. (2016). Effective and ineffective coping strategies in a low-autonomy work environment. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(2), 154–168. <https://doi.org/10.1037/a0039898>
- Bruns, M., Küth, S., Scholl, D. & Schüle, C. (2021). Ressource oder Belastung? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 291 – 308. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00302-w>
- Burger, J., Bellhaeuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>

- Cady, J., Meier, S. L., & Lubinski, C. A. (2006). Developing mathematics teachers: The transition from preservice to experienced teacher. *Journal of Educational Research*, 99(5), 295-305. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.5.295-306>
- Carson, R. L., Baumgartner, J. J., Matthews, R. A. & Tsouloupas, C. N. (2010). Emotional exhaustion, absenteeism, and turnover intentions in childcare teachers: Examining the impact of physical activity behaviors. *Journal of health psychology*, 15 (6), 905 – 914. <https://doi.org/10.1177/1359105309360669>
- Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000205>
- Caruso, C. & Goller, M. (2021). Das Praxissemester aus der Perspektive von Mentor*innen: Aufgaben der Lernorte und wahrgenommene Veränderungsbedarfe. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14 (2), 296 – 310.
- Çelebi, C., Krahé, B., & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000128>
- Chambers, G. N., Hobson, A. J., & Tracey, L. (2010). ‘Teaching could be a fantastic job but...’: three stories of student teacher withdrawal from initial teacher preparation programmes in England. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13540600903475652>
- Chambers Mack, J., A. Johnson, A. Jones-Rincon, V. Tsatenawa, and K. Howard (2019). Why Do Teachers Leave? A Comprehensive Occupational Health Study Evaluating Intent-To-Quit in Public School Teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1). <https://doi.org/10.1111/jabr.12160>
- Chaplain, R. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Cheng, C., Lau, H. P., & Chan, M. P. S. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1582–1607. <https://doi.org/10.1037/a0037913>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Cihlars, D. (2011). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Collie, R. J., & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759>
- Corcoran, R. P., & O’Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95, 834–848. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019364>
- Dadaczynski, K., Paulus, P., & Horstmann, D. (2020). The predictive value of individual and work-related resources for the health and work satisfaction of German school principals. *Health Education Journal*, 79(2), 225-236. <https://doi.org/10.1177/0017896919867118>

- Darge, K., Valtin, R., Kramer, C., Ligtvoet, R., & König, J. (2018). Die Freude an der Schulpraxis: Zur differenziellen Veränderung eines emotionalen Merkmals von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters. In *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (pp. 241-264). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_9
- Davidson, O. B., Feldman, D. B., & Margalit, M. (2012). A focused intervention for 1st-year college students: Promoting hope, sense of coherence, and self-efficacy. *The Journal of psychology*, *146*(3), 333-352. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.634862>
- Davis, J. S., & Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers? Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *24*(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1222814>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research. *Reflections and future directions*.
- 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.
- Dettmers, J., & Krause, A. (2020). Der Fragebogen Zur gefährdungsbeurteilung psychischer belastungen (FGBU). *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie A&O*. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000318>
- Dewhurst, Y., Ronksley-Pavia, M., & Pendergast, D. (2020). Preservice teachers' sense of belonging during practicum placements. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *45*(11), 17-33. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.747741154752357>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, *106*(2), 569-583. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0035504>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, *95*(3), 542.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*, 276–302. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>.
- Dilling, H. (Ed.). (2011). Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F); *Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis* (5., überarb. Aufl. nach ICD-10-GM). Bern: Huber.
- Ding, K., Rohlf, C., & Spinath, B. (2019). Preservice teachers' self-efficacy: Predicting changes over the internship period through attributional styles and implicit theories of intelligence. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, *9*(3), 329-344. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00254-2>
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Lehrer und Lehrerinnen . *Schulpädagogik heute*, *1*(2), 1–16.
- Dreer-Goethe, B. (2024). How student teachers feel during field experiences: network analyses regarding the co-occurrence of positive and negative emotions. *European Journal of Teacher Education*, *47*(5), 913-932. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2369163>
- Drüge, M., Schladitz, S., Wirtz, M. A., & Schleider, K. (2021). Psychosocial burdens and strains of pedagogues—using the job demands-resources theory to predict burnout, job satisfaction, general state of health, and life satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(15), 7921. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157921>
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave?. *British Educational Research Journal*, *42*(1), 21-39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>
- Eberz, S., Becker, R., & Antoni, C. H. (2011). Kohärenzerleben im Arbeitskontext. *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie A&O*, *55*(3), 115-131. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000056>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, *92*, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>

- Erdmann, G., & Janke, W. (2008). *Stressverarbeitungsfragebogen: SVF; Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem*. Hogrefe.
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2008). A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter. *Health Promotion International*, 23(2), 190-199. <https://doi.org/10.1093/heapro/dan014>
- Faust-Siehl, G., & Heil, S. (2001). Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität. *Die Deutsche Schule*, 93(1), 105-115. <https://doi.org/10.25656/01:27545>
- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten–Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (pp. 209-241). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester. Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg. *Zentrum für Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 7-16.
- Fimian, M. J., & Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8(2), 157-165.
- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and teacher education*, 23 (6), 916 – 934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>
- Franz, S., & Schindler, S. (2024). Non-completion of teacher education students. Educational and occupational pathways of persons who withdraw from a teacher education program in Germany. *International Journal of Educational Research*, 128, 102463. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102463>
- Fuentes-Abeledo, E. J., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Veiga-Rio, E. J. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gardner, S. (2010). Stress Among Prospective Teachers: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (8). <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.542508774788358>
- Garvis, S., Pendergast, D., & Keogh, J. (2012). Changes in Teacher Self-efficacy in the First Year of Primary School Teacher Education Study. In *Journal of the World Universities Forum*, 5(1).
- Gehrmann, A. (2012). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbefragungsforschung. In *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 175-190). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Görich, K. (2023). Empirische Arbeit: Resilienzförderung für Lehramtsstudierende (RefueL)- Empirische Evaluation der Effekte eines Förderprogramms. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70(2), 65-78.
- Grayson, J. P. (2008). Sense of coherence and academic achievement of domestic and international students: A comparative analysis. *Higher education*, 56, 473-492. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9106-0>
- Greller, A. (2003). *Die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an bayerischen Grund- und Hauptschulen im Dienst der Mobilen Reserve*. Regensburg: S. Roderer.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen-und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 200-208. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2.2012.9690>
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen

- Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639 – 665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Gustems-Carnicer, J., & Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students: Coping and well-being in students. *European journal of psychology of education*, 28, 1127-1140. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0158-x>
- Gusy, B., Wörfel, F., & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium: Eine Anwendung des Job Demands-Resources Modells. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24(1), 41–53. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000153>
- Hakanen, J. J., & Roodt, G. (2010). Using the job demands-resources model to predict engagement: Analysing a conceptual model. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, 2(1), 85-101.
- Hartig, K., Fabriz, S., Knuth-Herzig, K., Varol, Y. Z., & Krille, C. (2023). Die Vorbereitung schulischer Mentor*innen auf das Praxissemester in Zusammenarbeit mit der Universität. In *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen* (S. 259 –286). Waxmann.
- Hartl, A., Holzberger, D., Hugo, J., Wolf, K., & Kunter, M. (2022). Promoting student teachers' well-being: A multi-study approach investigating the longitudinal relationship between emotional exhaustion, emotional support, and the intentions of dropping out of university. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 241–252. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000495>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational research*, 63(4), 416-439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self- efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15 – 25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Hascher, T., & Waber, J (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, Article 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Herzog, S., Sandmeier, A., & Affolter, B. (2021). *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen: Eine Einführung*. Kohlhammer Verlag.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 7–18). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_01
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. In: *DZHW-Brief* 5, 1-16.
- 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>
- Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: an extension and reconceptualisation of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 184-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hochwälder, J., & Saied, V. (2018). The relation between sense of coherence and daily hassles among university students. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 6(1), 329-339. <https://doi.org/10.1080/21642850.2018.1538802>
- Hoferichter, F. (2019). Stressbewältigung durch Mentoring bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum. *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 19(3), 98-104. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_10

- Hoferichter, F., & Jentsch, A. (2024). The effects of an online positive psychology intervention on pre-service teachers' efficacy, ability to cope and emotional regulation. *British Educational Research Journal*, 50(5), 2441-2460.
- Hoffenbartal, D., & Bocos, M. (2015). The development of a sense of coherence in teaching situations among special education pre-service teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 240-246. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.225>
- Hohensee, E., & Schiemann, S. (2021). Health and Health Literacy in Teacher Education: Comparative Analyses of Student Teachers and Teacher Trainees. *Pedagogical Quarterly*, 66(4). <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-4.5>
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung*, 97-118.
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103285. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01147-1>
- 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, 373-396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 127-143. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>
- Jantowski, A., & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*, 76-96.
- Jenssen, E. S., & Haara, F. O. (2024). High-quality practicum—according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876-894. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2370892>
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D., & Ilies, R. (2001). Job satisfaction: A cross-cultural review. *Handbook of industrial, work and organizational psychology*, 2, 25-52. <https://doi.org/10.4135/9781848608368.n3>
- Kaluza, G. (1997). Evaluation von Stressbewältigungstrainings in der primären Prävention—eine Meta-Analyse (quasi-) experimenteller Feldstudien. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 5(3), 149-169.
- Karing, C., & Beelmann, A. (2016). Implementation und Evaluation eines multimodalen Stressbewältigungstrainings bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000159>
- Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of counseling psychology*, 59(2), 262. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027770>
- Kauper, T. (2023). Ist eins besser als das andere. *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium*. Waxmann, 109-148.
- Kiel, E., Hugo, J., Langenohl, S., Schlegel, C. M., & Weiß, S. (2022). Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und betreuenden Lehrkräften im Praktikum. *Journal for educational research online*, 14(2), 117-135. <https://doi.org/10.25656/01:29063>
- Klassen, R. M. & Chui, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress and teaching context.

- Contemporary Education Psychology*, 36, 11 – 129.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Klingbeil, D. A. & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-Based Interventions for Teachers: A Meta-Analysis of the Emerging Evidence Base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501–511.
<https://doi.org/10.1037/spq0000291.supp>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1442–1460. <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Schmidt, J., & Lüdtke, O. (2021). Is emotional exhaustion only the result of work experiences? A diary study on daily hassles and uplifts in different life domains. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1845430>
- 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.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000125>
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf* (Vol. 1). Hogrefe Verlag. <http://doi.org/10.1026/02863-000>
- Kokkinos, C. M., & Stavropoulos, G. (2016). Burning out during the practicum: The case of teacher trainees. *Educational Psychology*, 36(3), 548-568.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.955461>
- König, J., Darge, K., Klemenz, S., & Seifert, A. (2018). Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens?. *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*, 287-323. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_11
- Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(1), 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Košinár, J., Gröschner, A., & Weyland, U. (2019). Langzeitpraktika als Lernräume: Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde (Vol. 4). Waxmann Verlag.
- 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* (S. 987 – 1013). Münster: Waxmann.
- Krawiec, V. (2022). Studie 2: Selbstreflexionsanlässe – Praxisprobleme und emotionales Erleben. In *Selbstreflexion zwischen psychologischer Theorie und schulischer Praxis*, 83 – 114. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Kassel.
- Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (pp. 265-287). Springer VS, Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R., & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 945-966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Landespräventionsrat Niedersachsen, & Groeger-Roth, F., & Hasenpusch, B. (2011, 1. November). *Auswahl- und Bewertungskriterien für die CTC Programm-Datenbank*. Grüne Liste

- Prävention. https://www.gruene-liste-praevention.de/communities-that-care/Media/Grne_Liste_Bewertungskriterien.pdf
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B., & Wolter, C. (2020). The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5183. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>
- Li Sanchez, K., & Schwinger, M. (2023). Development and Validation of the Marburg Self-Regulation Questionnaire for Teachers (MSR-T). *Trends in Higher Education*, 2(3), 434-461. <https://doi.org/10.3390/higheredu2030026>
- Li Sanchez, K., & Schwinger, M. (2024). Effects of Individualised and General Self-Regulation Online Training on Teachers’ Self-Regulation, Well-Being, and Stress. *Trends in Higher Education*, 3(2), 472-491. <https://doi.org/10.3390/higheredu3020028>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021) Towards an Understanding of Teacher Attrition: A Meta-Analysis of Burnout, Job Satisfaction, and Teachers’ Intentions to Quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and teacher education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Masten, A. S. 2014. *Ordinary Magic: Resilience in Development*. New York: Guilford Press.
- Mattern, J. (2012). Selbstregulation im Lehrerberuf: Entwicklung eines Trainings für angehende Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 156-173.
- Mauno, S., Kinnunen, U., Mäkikangas, A., & Feldt, T. (2010). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A qualitative review and directions for future research. *Handbook of Employee Engagement*.
- Mertens, S., Glock, S., & Gräsel, C. (2018). Lerneffekte und empfundene Arbeitsbelastung durch universitäre und schulpraktische Anforderungen im Praxissemester. *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*, 95-104.
- Ministerium für Wissenschaft, Energie, Klimaschutz und Umwelt des Landes Sachsen-Anhalt. (2024, 27. März). *Uni Magdeburg startet Modellversuch für ein praxisintegriertes Lehramtsstudium*. <https://mwu.sachsen-anhalt.de/artikel-detail/uni-magdeburg-startet-modellversuch-fuer-ein-praxisintegriertes-lehramtsstudium>
- Mittelmark, M. B., Bauer, G. F., Vaandrager, L., Pelikan, J. M., Sagy, S., Eriksson, M., ... & Meier Magistretti, C. (2022). *The handbook of salutogenesis*.
- Mok, S. Y., & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers’ planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-) experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103484. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.10348>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Nachreiner, F. (2002). *Über einige aktuelle Probleme der Erfassung, Messung und Beurteilung der psychischen Belastung und Beanspruchung* (Vol. 73). GRIN Verlag.
- Nachreiner, F. (2022). Psychische Belastung und deren Herausforderungen – ein Kommentar aus modell- und anwendungsorientierter Perspektive zum Beitrag von Ferreira und Vogt (2022).

- Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 76(2), 223–225. <https://doi.org/10.1007/s41449-022-00311-z>
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., Mordeno, I. G., & Wang, H. (2022). Are good teachers born or made? Teachers who hold a growth mindset about their teaching ability have better well-being. *Educational Psychology*, 42(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2001791>
- Nübling, M., Stöbel, U., Hasselhorn, H. M., Michaelos, M. & Hofmann, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen: Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ)*. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin Forschung:BD. 1085.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Palm, K., & Eriksson, A. (2018). Understanding salutogenic approaches to managing intensive work: Experiences from three Swedish companies. *Work*, 61(4), 627–637. <https://doi.org/10.3233/WOR-182830>
- Paulus, P., Schumacher, L. (2008). *Gute gesunde Schule - Lehrgesundheit als zentrale Ressource*. In: Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E., Wülser, M. (eds) *Arbeitsort Schule*. uniscope. Die SGO-Stiftung für praxisnahe Managementforschung. Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3_5
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Pieter, A., & Wolf, G. (2014). Effects of stress reduction interventions on psychological well-being in working environments: A meta-analytic review. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 9, 144–150. <https://doi.org/10.1007/s11553-013-0422-1>
- Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden vor und nach dem Praxissemester: Ergebnisse der Praxis-Studie. In *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*, 237–245. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_17
- Posadzki, P., & Glass, N. (2009). Self-efficacy and the sense of coherence: narrative review and a conceptual synthesis. *The Scientific World Journal*, 9, 924–933. <https://doi.org/10.1100/tsw.2009.107>
- Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002>
- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform*. (S. 10–31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and teacher education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rivera, F., Garcia-Moya, I., Moreno, C., & Ramos, P. (2013). Developmental contexts and sense of coherence in adolescence: A systematic review. *Journal of Health Psychology*, 18(6), 800–812. <https://doi.org/10.1177/1359105312455077>
- Robert Bosch Stiftung (2022). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH*. Stuttgart.
- Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Taylor, C., Choles, J. R., Rickert, N. P., et al. (2022). Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and

- interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 408–425. <https://doi.org/10.1037/edu0000675>
- Römer, J., Appel, J., Drews, F. & Rauin, U. (2012). Burnout- Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1 – 6. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0345-2>
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In *Learning to practice, learning to reflect?* (pp. 265-286). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_10
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen: Potenzial und Bedingungen des „Forschenden Lernens“ im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386 – 397.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 351 – 369). Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838586809>
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Rupp, D., & Becker, E. S. (2021). Situational fluctuations in student teachers' self-efficacy and its relation to perceived teaching experiences and cooperating teachers' discourse elements during the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103252>
- Rust, T., Diessner, R., & Reade, L. (2009). Strengths only or strengths and relative weaknesses? A preliminary study. *The Journal of Psychology*, 143(5), 465-476. <https://doi.org/10.3200/JRL.143.5.465-476>
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehre-rinnen und Lehrer*. Beltz.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2003). Utrecht work engagement scale-9. *Educational and Psychological Measurement*. <https://doi.org/10.1037/t05561-000>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2013). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach*, 43-68. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103947. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Schicht, S., & Weyland, U. (2014). Von der Rolle–Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-47.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL. *Collaborative for academic, social, and emotional learning*.
- Schönwälder, H.-G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. Versuch einer Orientierung. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. (Band 1, S. 179-202). Weinheim: Juventa Verlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U., & Seidel, A. (2007). Die Zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen–die Potsdamer LAK-Studie. *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*, 169-193.

- Schüle, C., Schriek, J., Kahlert, D., & Arnold, K.-H. (2017). Die Beanspruchungsregulation von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(1), 91–103. <https://doi.org/10.25656/01:14754>
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 268–287. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8>
- Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (pp. 195–222). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7
- Semmer, N. K., & Zapf, D. (2022). Psychische Belastung und Beanspruchung: Die Bedeutung der Valenz und der sozialen Realität. Anmerkungen zu Ferreira und Vogt (2021). *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 76(3), 375–384. <https://doi.org/10.1007/s41449-022-00321-x>
- Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E., Dantzer, C., & Leys, C. (2019). Burnout in university students: The mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education*, 78, 91–113. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0332-4>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216–269. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Smit, B. W., & Barber, L. K. (2016). Psychologically Detaching Despite High Workloads: The Role of Attentional Processes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21 (4), 432–442. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/ocp0000019>
- Sonntag, S. (2012). Psychological detachment from work during leisure time: The benefits of mentally disengaging from work. *Current Directions in Psychological Science*, 21(2), 114–118. <https://doi.org/10.1177/0963721411434979>
- Sousa-Poza, A. & Sousa-Poza, A. A. (2000). Well-being at work: A cross-national analysis of the levels and determinants of job satisfaction. *The Journal of Socio-Economics*, 29, 517–538. [https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(00\)00085-8](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(00)00085-8)
- Squires, V., Walker, K., & Spurr, S. (2022). Understanding self perceptions of wellbeing and resilience of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103828. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103828>
- Staub, F., & Niggli, A. (2012). Coaching und Mentoring in der LehrerInnenbildung – ein Zertifikatskurs. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 39–45.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Troesch, L. M., Winkler, A., & Bauer, C. E. (2024). Practicum experience: the role of practicum demands and resources in first and second career preservice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 895–912. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2175662>
- Tuerkcorun, Y. Z., Weiher, G. M., & Horz, H. (2020). Psychological detachment and work-related rumination in teachers: a systematic review. *Educational Research Review*, 31, 100354. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100354>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, 1–66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1

- Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional development in education*, 44(5), 638-649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- UNESCO Institute for Statistics. (2016). *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals*. <https://uis.unesco.org/en/files/fs39-world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals-2016-en-pdf>.
- Ungar, M. (2011). Social ecologies and their contribution to resilience. In *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 13-31). New York, NY: Springer New York.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European journal of teacher education*, 41(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448777>
- Van der Westhuizen, S. C. (2018). Incremental validity of work-related sense of coherence in predicting work
- Varol, Y. Z., Weiher, G. M., Wenzel, S. F. C., & Horz, H. (2023). Practicum in teacher education: the role of psychological detachment and supervisors' feedback and reflection in student teachers' well-being. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2201874>
- Virtanen, A., van Laethem, M., Bloom, J. D., & Kinnunen, U. (2021). Drammatic breaks: Break recovery experiences as mediators between job demands and affect in the afternoon and evening. *Stress and Health*, 37(4), 875–889. <https://doi.org/10.1002/smi.3041>
- Vo, D. T., & Allen, K. A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. *Teachers and Teaching*, 28(8), 964–999. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138>
- Vogt, K., Jenny, G. J., & Bauer, G. F. (2013). Comprehensibility, manageability and meaningfulness at work: Construct validity of a scale measuring work-related sense of coherence. *South African Journal of Industrial Psychology*, 39, 1–8. <https://hdl.handle.net/10520/EJC143325>
- Vogt, K., Hakanen, J.J., Jenny, G.J., & Bauer, G.F. (2016). Sense of coherence and the motivational process of the job-demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(2), 194–207. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0039899>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). “Reality shock” of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wagner, I., Noichl, T., Cramer, M., Dlugosch, G. E., & Hosenfeld, I. (2024). Moderating personal factors for the effectiveness of a self-care-and mindfulness-based intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104576. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104576>
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Wang, H., & Hall, N. C. (2021). Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 86, 64-77. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.005>
- Warr, P., Cook, J. & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129 – 148. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00448.x>
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35 (4), 114. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>.

- Weber, H. (2002). Ressourcen. In R. Schwarzer, M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch* (S. 466-469). Göttingen: Hogrefe.
- Weigelt, O., Syrek, C. J., Schmitt, A., & Urbach, T. (2019). Finding peace of mind when there still is so much left undone—A diary study on how job stress, competence need satisfaction, and proactive work behavior contribute to work-related rumination during the weekend. *Journal of Occupational Health Psychology, 24*(3), 373–386. <https://doi.org/10.1037/ocp0000117>
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review, 12*, 173– 194.
- Wenzel, S. F. C. & Varol, Y. Z. (2023). Emotionale Erschöpfung von angehenden Lehrkräften im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen intrinsischen Wert und der Attribution von Misserfolgserlebnissen. In *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen*. Waxmann Verlag.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung, 15* (1), 8 – 21.
- WHO (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Abgerufen am 15.06.2025 von https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf
- Woods, S., Sebastian, J., Herman, K. C., Huang, F. L., Reinke, W. M., & Thompson, A. M. (2023). The relationship between teacher stress and job satisfaction as moderated by coping. *Psychology in the Schools, 60*(7), 2237–2256. <https://doi.org/10.1002/pits.22857>
- Yayli, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *European Journal of Educational Research, 17*(68), 189–204. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.68.10>
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). ‘I need to be strong and competent’: A narrative inquiry of a student-teacher’s emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching, 22*(7), 819-841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>
- Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 36*(2), 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2025). Profiling pre-service teachers’ motivational and behavioral characteristics: Relationships with psychological wellbeing and occupational commitment. *Teaching and Teacher Education, 164*, 105041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105041>
- Zito, S., Petrovic, J., Böke, B. N., Sadowski, I., Carsley, D., & Heath, N. L. (2024). Exploring the stress management and well-being needs of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 152*, 104805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104805>

7. Artikel 1

Homann, H. S., Ehmke, T., & Beckmann, T. (2024). Empirische Arbeit: Belastungserleben im Praxissemester¹-Wie erleben Lehramtsstudierende praktikumsinhärente Belastungsfaktoren? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(3), 144-162. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art13d>

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

**Belastungserleben im Praxissemester – Wie erleben Lehramtsstudierende
praktikumsinhärente Belastungsfaktoren?**

Load During Pre-Service Teacher's Long-Term Internship - How do Student
Teachers Experience Internship-Related Stressors?

Hanna-Sophie Homann, Prof. Dr. Timo Ehmke, Dr. Timo Beckmann

Leuphana Universität Lüneburg

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Zusammenfassung: Das Praxissemester stellt für Lehramtsstudierende eine neue Anforderungssituation dar mit vielfältigen Herausforderungen seitens der Universität und der Praktikumsschule. Ziel dieser Studie ist es, belastende Faktoren während des Praxissemesters zu untersuchen und deren Einfluss auf positive und negative Beanspruchungsreaktionen zu analysieren. 214 Studierende bewerteten ihr Belastungs- und Beanspruchungserleben am Ende und teilweise auch zu Beginn des Praxissemesters. Ausgehend von den theoretischen Modellen zum Belastungs-Beanspruchungs-Zusammenhang nach Rudow (1994) und Bakker & Demerouti (2007) wurden mittels Regressionsanalysen zwei Belastungsbereiche als beanspruchungsinduzierend identifiziert: Ungleich geteilte Vorstellungen zur Rolle und professionellen Haltung zwischen Studierenden und Mentor/innen und das Arbeitspensum. Die Studie stützt die Annahme, dass das Praxissemester insgesamt als zufriedenstellend wahrgenommen wird, weist aber auch auf potentiell gesundheitsgefährdende Belastungsfaktoren durch die universitären Rahmenbedingungen und die Zusammenarbeit mit den Mentor/innen hin. Die vorliegende Studie kann durch den Einbezug der Perspektive der Studierenden auf Strukturprobleme hinweisen, die für die zukünftige Gestaltung von Praxissemestern von praktischer Relevanz sind.

Schlüsselbegriffe: Praxissemester, Lehrkräftebildung, Belastungen, Beanspruchung

Summary: During the internship semester, student teachers have to juggle different demands from the university and the internship-school. The aim of the study was to investigate stress factors inherent to the German internship semester and to analyse their predictive influence on positive and negative strain reactions. 214 teaching master students completed self-report-questionnaires on their experiences of demands and strains at the end and, in some cases, at the beginning of their internship. Based on Rudow's (1994) and Bakker & Demerouti's (2007) theoretical models of the stress-strain relationship two areas of demands were identified as stress-inducing using regression analyses: unequal role perceptions between students and their mentors and workload. This study supports the notion that the internship semester is perceived as satisfactory overall. However, results also point to potential health-impairing demands related to the workload and the collaboration with mentors. By including the students' perspective, the present study draws attention to structural problems that are of practical relevance for the future organisation of internship semesters.

Keywords: long-term internship, teacher education, demands, strains

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Die Reformbemühungen um mehr Praxisbezug und Berufsfeldorientierung im Lehramtsstudium haben in den meisten deutschen Bundesländern zur Einführung eines Praxissemesters geführt (Weyland & Wittmann, 2015). Das in der Regel in der zweiten Studiehälfte verankerte Praxissemester geht in seiner Dauer und Orientierungs- und Hospitationsfunktion über Kurz- und Blockpraktika hinaus. Es bietet den Studierenden mitunter die erste Gelegenheit, sich als selbstständig praktizierende Lehrkraft in den Schulalltag zu integrieren. Sie haben die Aufgabe, Unterrichtseinheiten zu planen und durchzuführen, sich im Umfeld einer neuen Schule und in ihrer Rolle als Lehrkraft zu orientieren, sich an schulinternen Prozessen zu beteiligen und ihr eigenes und fremdes pädagogisches Handeln als Forschende distanziert zu reflektieren (Jantowski & Ebert, 2014; Rothland & Boecker, 2015). Angesichts dieser neuen Herausforderungen kann diese Zeit als eine neue Anforderungssituation für Studierende verstanden werden, die vergleichbar mit dem Übergang von der Universität in den Beruf als sensible Beanspruchungsphase einzustufen ist (Jantowski & Ebert, 2014; Schüle, Schriek, Kahlert & Arnold, 2017). Diese praktikumsspezifischen Herausforderungen sind Gegenstand der vorliegenden Studie. Ziel ist es, das subjektive Belastungserleben in Reaktion auf praktikumsinhärente Faktoren zu untersuchen und in Zusammenhang mit positiven und negativen Beanspruchungsreaktionen zu setzen.

Während das Belastungserleben von Lehrkräften gut erforscht ist, gibt es zu diesem Thema im Zusammenhang mit dem Praxissemester weniger gesicherte Erkenntnisse. Im Fokus standen bisher dessen Wirkungspotentiale, die Kompetenzentwicklung der Studierenden, deren Motivationen und die Vernetzung von Theorie und Praxis (Caruso, Harteis & Gröschner, 2021; Gröschner & de Zordo, 2022; Porsch & Gollub, 2021; Ulrich et al., 2020). Die vorliegende Studie erweitert den bisherigen Kenntnisstand zum Praxissemester und beleuchtet das Belastungs- und

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Beanspruchungserleben der Studierenden während dieser Zeit, um daraus Implikationen für die zukünftige Gestaltung dieser Studienphase abzuleiten.

Beschaffenheit und Besonderheiten des Praxissemesters

Die strukturelle Rahmung des Praxissemesters ist bundesweit sehr heterogen, insbesondere hinsichtlich der Betreuungsintensität, des Arbeitsumfangs und der Dauer. Ein homogeneres Bild zeigt sich bei der Professionalisierungsabsicht (Orientierung bzw. Mitwirkung), der fachlichen Begleitung und den Prüfungsformen (Gröschner et al., 2015). Die Betreuungssituation setzt sich aus Lehrenden der Universität und Lehrkräften der Schule, einer Mentorin oder einem Mentor zusammen. In manchen Bundesländern wird die Betreuung durch Ausbilder/innen der zweiten Phase ergänzt. Die koordinierte Betreuung soll den Studierenden ermöglichen, die an der Hochschule erworbenen theoretischen Inhalte direkt in der Praxis zu erproben und zu reflektieren (Putnam & Borko, 2000).

Die Mentor/innen haben die Aufgabe, die professionelle Entwicklung der Studierenden zu fördern, indem sie sie in die Unterrichtsgestaltung einbinden, bei der Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten helfen, Feedback geben sowie fachliche und emotionale Unterstützung bieten. In den meisten Bundesländern ist die universitäre Betreuung fachdidaktisch ausgerichtet und fokussiert auf den Erwerb unterrichtlicher Handlungskompetenzen. Zusätzlich legen die meisten Hochschulen einen Schwerpunkt auf das forschende Lernen, in der Hoffnung, die Studierenden mit einer „forschenden Grundhaltung“ auszustatten, die sie befähigt, schulische Herausforderungen wissenschaftsbasiert einzuordnen und zu bewältigen (Fichten, 2017; Rothland & Boecker, 2014). Studierende finden sich also nicht nur in der neuen Rolle als Lehrperson wieder, sondern auch als Forschende und zuletzt als Lernende der Hochschule. Inwieweit diese Dreifachrolle einen lernförderlichen

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Mehrwert darstellt oder eine Belastung für die Studierenden, die die erhofften Lernprozesse erschwert, ist umstritten (Fichten, 2017).

Belastungserleben im Praxissemester

Das Praxissemester stellt neue Anforderungen an die Lehramtsstudierenden. Sie befinden sich in dieser Zeit in einer Dreifachrolle (Lehrende, Lernende und Forschende) und müssen die Aufgaben und Erwartungen der Universität (z. B. Portfolioarbeit, Forschungsprojekte) mit den Aufgaben der Schule vereinbaren. Darüber hinaus werden die Studierenden durch den Kontakt zur Arbeitswelt angeleitet, ihre Kompetenzentwicklung und berufliche Eignung zu reflektieren (Gröschner et al., 2015; Ulrich et al., 2020). Dabei können sie persönliche Defizite und Diskrepanzen zwischen ihren Vorstellungen und der Realität des Schulalltags erleben (Klassen & Chui, 2011; Veenman, 1984).

Die vorhandenen Studien zu Belastungen im Praxissemester liefern noch wenige bis uneinheitliche Ergebnisse. Untersuchungen am Beispiel des Jenaer Modells ergaben eine überdurchschnittlich hohe Gesamtbelastung zu Beginn und am Ende der Praktikumsphase (Jantowski & Ebert, 2014) sowie eine höhere Belastung im Vergleich zu den anderen Studienphasen (Holtz, 2014). Gleichfalls konnten Schüle et al. (2017) einen moderaten Anstieg der Beanspruchung in Form von emotionaler Erschöpfung im Verlauf des Praxissemesters in Niedersachsen nachweisen. Dem widersprechend zeigen aktuellere Studien, dass die Beanspruchungssymptome im Verlauf des Praxissemesters sogar abnehmen und insgesamt auf einem niedrigen Niveau bleiben (Bruns, Küth, Scholl & Schüle, 2021; Krawiec, Fischer & Henze, 2020; Kücholl, Westphal, Lazarides & Gronostaj, 2019; Römer, Rothland & Straub, 2018). Jedoch sind die Ergebnisse der Studien aufgrund der standortspezifischen Ausgestaltungen nur bedingt miteinander vergleichbar. Einen standortübergreifenden Blick leistet die Arbeit von Kauper (2023), die anhand der Daten von 13

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

bundesweiten Hochschulen unter anderem das Beanspruchungserleben (emotionale Erschöpfung des MBI) von kurzen und langen Praxisphasen gegenüberstellte. Im Durchschnitt ergaben sich für beide Phasen niedrige Werte, insbesondere zugunsten der Praxissemester. Auch in internationalen Vergleichsstudien konnte gezeigt werden, dass längere Praktika mit einem Rückgang von Erschöpfungssymptomen sowie einem Überwiegen positiver Emotionen gegenüber negativen Emotionen einhergehen (Fives, Hamman & Olivarez, 2007; Hascher & Hagenauer, 2016; Klassen & Durksen, 2014).

Krawiec et al. (2020) identifizierten unterschiedliche Belastungsbereiche, wobei die Studierenden am häufigsten von Belastungen im Zusammenhang mit dem Verhalten der Schüler/innen, unklaren Rollenzuschreibungen und der Betreuung und Organisation berichteten. Chaplain (2008) stellte ebenfalls das Verhalten der Schüler/innen, die Arbeitsbelastung sowie einen Mangel an Unterstützung durch Mentor/innen, Lehrkräfte und Schulleitungen als besonders belastend heraus (für britische Lehramtsstudierende). Weitere Studien identifizierten universitäre Anforderungen wie die Erstellung von Portfolios, Forschungsaufgaben und die Teilnahme an Begleitveranstaltungen als belastend (Bach, 2015; Holtz, 2014; Mertens, Glock & Gräsel, 2018).

Obwohl das Praxissemester zunehmend empirisch untersucht wird, sind die Befunde zum Belastungserleben noch zu uneindeutig, um daraus klare Implikationen zu generieren. Die vorliegende Studie setzt hier an.

Zusammenhänge von arbeitsbedingten Belastungen und Beanspruchungsreaktionen

In der Forschung zur Arbeitsbelastung von Lehrkräften wird in verschiedenen arbeits- und organisationspsychologischen Theorien die Annahme geteilt (u.a. Bakker & Demerouti, 2007; Böhm-Kaspar, 2004; Landwehr, Fried & Hubler, 1983; Rudow, 1994), dass berufliche Belastungen (Anforderungen, Stressoren) zu

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Beanspruchungsreaktionen führen. Belastungen beschreiben die Gesamtheit aller Einflüsse im Arbeitskontext, die von außen auf die Person einwirken und deren Bewältigung der Person eine Anstrengung abverlangt (Rothland & Klusmann, 2016). Solche beruflichen Belastungen werden durch die spezifischen Arbeitsbedingungen und Aufgaben geprägt, wie zum Beispiel Zeitdruck, Menge oder Art der Aufgaben. Die Beanspruchung hingegen beschreibt die subjektive Reaktion der Person, die je nach persönlichen Voraussetzungen positiv oder negativ ausfallen kann (Cramer, Friedrich & Merk, 2018; Rothland & Klusmann, 2016).

Im Belastungs-Beanspruchungs-Modell nach Rudow (1994) entstehen Beanspruchungsreaktionen als Folge von subjektiven Belastungen, die in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen und Verarbeitungsprozessen in Widerspiegelung zu der objektiven Belastung entstehen. Dabei führt eine subjektive Belastung zur positiven Beanspruchung (z. B. Wohlbefinden, geistige Aktivität), wenn die Person durch ausreichend vorhandene Handlungsvoraussetzungen (z. B. Motive, Fachwissen, Berufserfahrung) nicht überfordert wird, was sich in gesteigerter Arbeitsfreude und psychischer Gesundheit äußern kann. Negative Beanspruchung (z. B. Ermüdung, Angst) entsteht dagegen bei dauerhafter Über- oder Unterforderung. Das Job-Demand-Ressources-Modell (JDR-Modell) nach Bakker und Demerouti (2007) berücksichtigt ebenfalls positive und negative Beanspruchungsreaktionen in Form von Engagement und Erschöpfung. Dabei unterscheidet das Modell nicht zwischen objektiven und subjektiven Belastungen. Die Belastungen stehen den arbeitsbezogenen Ressourcen in einem dualen Prozess gegenüber und wirken sich als zwei parallel verlaufende Wirkpfade auf positive (Engagement) und negative Beanspruchungsreaktionen (Erschöpfung) aus. Die Prozesse verlaufen jedoch nicht nur parallel, sondern auch überkreuzend, indem Ressourcen den gesundheitsgefährdenden Prozess der Belastungen abpuffern und

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Belastungen den gesundheitsförderlichen Prozess mindern. Entscheidend ist, dass berufliche Belastungen nicht per se als negativ zu bewerten und zu vermeiden sind. Vielmehr sind die Beanspruchungsreaktionen, die sie nach sich ziehen, als Hinweise auf gesundheitsbeeinträchtigende Faktoren im Beruf zu verstehen, wobei eine Analyse dieses Zusammenhangs persönliche und arbeitsbezogene Ressourcen berücksichtigen muss (Cramer et al., 2018; Klusmann & Waschke, 2018; Rothland & Klusmann, 2016). Diesen Modellen folgend wird in der vorliegenden Studie der Zusammenhang zwischen den als belastend empfundenen Faktoren im Praxissemester und den negativen und positiven Beanspruchungsreaktionen untersucht. Dadurch sollen potentielle Verursacher negativer Beanspruchung und verminderter positiver Beanspruchung identifiziert werden.

Zur Erfassung der negativen Beanspruchung hat sich die Erhebung der emotionalen Erschöpfung etabliert. Emotionale Erschöpfung, ein Gefühl der Ohnmacht und Hilfslosigkeit, stellt die Kernsymptomatik von Burnout dar und wird oftmals auch ohne Einbezug der weiteren Burnout-Dimensionen Depersonalisierung und Leistungsminderung erhoben (Carson, Baumgartner, Matthews & Tsouloupas, 2010; Klusmann et al., 2021; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Im Kontext des Lehrberufs kann diese Erschöpfung insbesondere durch das Verhalten der Schüler/innen, zu kurze Pausenzeiten, die Arbeitsmenge, Rollenkonflikte und Konflikte mit Eltern auftreten (Baeriswyl, Krause & Kunz Heim, 2014; Dorman, 2003). Krawiec et al. (2020) übertrugen das JDR-Modell auf den Kontext des Praxissemesters und konnten dabei einen Zusammenhang zwischen unklaren Rollendefinitionen und emotionaler Erschöpfung nachweisen.

Während emotionale Erschöpfung eine solche negative Beanspruchungsreaktion beschreibt, lässt sich positive Beanspruchung durch Konstrukte wie Arbeitszufriedenheit, Arbeitsengagement oder Berufswahlsicherheit abbilden

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

(Demerouti & Nachreiner, 2019; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Römer et al., 2018; Turgut, Michel & Sonntag, 2014). Diese kann bei Lehrkräften zum Beispiel durch die umweltbezogenen Ressourcen von positiven Beziehungen zu Schüler/innen, dem Kollegium und der Schulleitung oder Entscheidungs- und Handlungsspielräumen gefördert werden (Krause & Dorsemagen, 2014; Rothland, 2013). Im Rahmen des Praxissemesters stellten Römer et al. (2018) fest, dass sich die emotionale Unterstützung durch die betreuenden Lehrkräfte und die Mitstudierenden erschöpfungsmindernd auswirkt. Dabei ist die Qualität der Betreuung durch die Mentor/innen entscheidend, wobei Untersuchungen für eine wertschätzende und konstruktivistische Form der Betreuung sprechen (Bruns et al., 2021; Darge, Valtin, Kramer, Ligtvoet & König, 2018; Kauper, 2023; Römer et al. 2018). Mitstudierende unterstützen vor allem durch das sich gegenseitig erbrachte Verständnis und den Austausch von Materialien (Römer et al., 2018; Rothland & Straub, 2018).

Forschungsfragen

Die vorliegende Studie orientiert sich am theoretischen Rahmen des JDR-Modells und des Modells von Rudow (1994) und hat zum Ziel, die bisherige empirische Befundlage zum Belastungserleben von Studierenden im Praxissemester systematisch auszuweiten. Es soll ein besseres Verständnis dafür entwickelt werden, welche spezifischen Merkmale des Praxissemesters sich negativ auf die Gesundheit auswirken können. Dazu werden die von Krawiec et al. (2020, 2022) identifizierten Belastungsbereiche in Ergänzung mit weiteren Belastungsquellen von Schubarth, Speck, Gladasch und Seidel (2007) quantitativ erforscht und in Zusammenhang mit Merkmalen von negativer Beanspruchung und positiver Beanspruchung gesetzt. In einem ersten Schritt wird das Belastungserleben der Studierenden im Praxissemester anhand der Forschungsfragen 1a bis 1c quantifiziert und evaluiert. Darauf aufbauend

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

wird in Forschungsfrage 2 der Zusammenhang zwischen den praktikumsinhärenten Belastungen und dem Beanspruchungserleben untersucht.

1a. Wie ist das Belastungs- und Beanspruchungserleben zum Ende des Praxissemesters ausgeprägt? 1b. Wie verändert sich die Arbeitszufriedenheit der Studierenden im Laufe des Praxissemesters?

1c. Welche Belastungsbereiche des Praktikums werden von den Studierenden als besonders belastend wahrgenommen?

2. Inwiefern können die praktikumsinhärenten Belastungsbereiche das Erleben von negativen und positiven Beanspruchungsreaktionen bei den Studierenden erklären?

Aufgrund der heterogenen Befundlage werden die Fragen 1a und 1b rein deskriptiv und explorativ untersucht. In Anlehnung an aktuelle Studien (Bruns et al., 2021; Darge et al., 2018; Krawiec et al., 2020; Kücholl et al., 2019; Seifert & Schaper, 2018) kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die positive Beanspruchung eher hoch und die negative Beanspruchung im Durchschnitt gering ausgeprägt ist. Für die Veränderung der Arbeitszufriedenheit wird eine ungerichtete zeitliche Entwicklung angenommen, wobei hier von einem konstanten Niveau ausgegangen werden kann (Bruns et al., 2021; Darge et al., 2018).

Die Forschungsfragen 1c und 2 werden inferenzstatistisch untersucht, wobei die marginale Forschungslage keine gerichteten Hypothesen zulässt. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Krawiec et al. (2020) ist anzunehmen, dass Studierende durch bestimmte Merkmale des Praxissemesters, wie durch das Verhalten der Schüler/innen, durch die Betreuung und Organisation und durch Rollenkonflikte mit den Mentor/innen, eine höhere Belastung erleben. Für Forschungsfrage 2 ist auf Basis des Belastungs-Beanspruchungs-Zusammenhangs nach Rudow (1994) und dem JDR-Modell (Bakker & Demerouti, 2007) davon

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

auszugehen, dass verschiedene Belastungen das Beanspruchungserleben vorhersagen können, wobei nach Krawiec et al. (2020) unklare Rollendefinitionen eine bedeutsame Rolle spielen dürften.

Methode

Design und Stichprobe

Im Jahr 2022 wurden alle Studierenden in den Masterprogrammen Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Haupt- und Realschulen (Sekundarstufe 1) der Universität Lüneburg in Niedersachsen aufgefordert, an einer Online-Umfrage zum Praxissemester teilzunehmen. Die Teilnahme an der Umfrage war obligatorisch und konnte ohne Angabe von Gründen verweigert werden. Die Befragung fand zu zwei Messzeitpunkten statt, wenige Tage vor Beginn und wenige Tage vor dem Ende des 18-wöchigen Praxissemesters. Die Grundgesamtheit der Teilnehmenden betrug 214 Studierende, von denen 195 Studierende (86 %) die Umfrage zu einem der Zeitpunkte komplett ausfüllten, während 178 Studierende (83 %) die Befragung zu beiden Zeitpunkten komplett ausfüllten. Von allen Befragten waren 84 % weiblich und das Durchschnittsalter lag bei 24,7 Jahren. 7,4 % gaben an, an einer Grundschule lehren zu wollen, während 26 % an einer Schule des Sek-I Bereichs (z. B. Haupt- oder Realschule) arbeiten wollten. Die Studierenden setzen im Master ihre beiden Unterrichtsfächer aus dem B.A.-Studium fort, wobei in dieser Stichprobe die meisten Studierenden Deutsch (43 %) und Mathematik (24,3 %) als Erstfach hatten und im Zweitfach ebenfalls Deutsch (12 %), aber auch Religion (11,2 %), Kunst (12 %) und Sachunterricht (26,2 %), welches nur im Grundschullehramt studiert werden kann.

Das Praxissemester an der Universität Lüneburg, das im zweiten Mastersemester der Lehramtsstudiengänge angesiedelt ist, ist fachdidaktisch auf die beiden studierten Unterrichtsfächer ausgerichtet. Die Studierenden besuchen 4 Monate lang 15 Wochenstunden eine ihnen zugewiesene Praktikumsschule und müssen dort 64 Unterrichtseinheiten mitgestalten. Dabei werden sie von Seiten der Universität (Lehrendentandem aus Fachdidaktiker/in und Ausbilder/innen der Studienseminare) und der Schule (Mentor/innen) unterstützt und von den betreuenden Lehrendentandems je Unterrichtsfach mindestens dreimal besucht. Für die Betreuung erhalten die Mentor/innen Anrechnungsstunden. Alle zwei Wochen besuchen die Studierenden universitäre Begleitseminare und halten ihre persönlichen Entwicklungen und Reflektionen in einem Portfolio fest. Im Rahmen des Projektbandes zur Umsetzung des „Forschenden Lernens“ konzipieren die Studierenden ein eigenes Forschungsprojekt. Das Projektband erstreckt sich über einen Zeitraum von drei Semestern und findet

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

parallel zur schulischen Praxisphase im zweiwöchigen Rhythmus statt. Die Prüfungsleistungen in den Begleitseminaren und im Praxisband werden benotet und das Portfolio mit bestanden/nicht bestanden bewertet, während der selbstständig durchgeführte Unterricht nicht benotet wird, sondern ein Feedback durch die Lehrendentandems erhält.

Instrumentenbeschreibung

Die für diese Studie erhobenen Instrumente waren Teil einer größeren Studie der Fakultät für Bildung zur Professionalisierungsforschung und Weiterentwicklung der Lehre. Die gesamte Untersuchung umfasste verschiedene Instrumente zur Kompetenzentwicklung, zu den Überzeugungen und zur Zufriedenheit der Studierenden im Praxissemester. An dieser Stelle werden nur die für diese Studie relevanten Instrumente dargestellt. Die Fragestellungen dieser Studie wurden erst nach Beginn des Praxissemesters entwickelt. Daher konnten die Daten zu Belastung, emotionaler Erschöpfung und Engagement erst zum zweiten Messzeitpunkt erhoben werden, so dass nur für die Berufswahl- und die Arbeitszufriedenheit Daten zu beiden Messzeitpunkten vorliegen (vgl. Tabelle 2).

--Tabelle 1 etwa hier einfügen--

Die praktikumsinhärenten Belastungen wurden auf Grundlage der Vorarbeiten von Krawiec et al. (2020, 2022) und Schubarth et al. (2007) formuliert. Zwar haben Schubarth et al. (2007) die subjektiven Belastungen in Bezug auf den Vorbereitungsdienst erhoben, jedoch lassen sich die Items aufgrund der geteilten Anforderungsbereiche auch auf das Praxissemester übertragen (Mertens et al., 2018). In der Untersuchung wurden 12 Items in Anlehnung an das Kategoriensystem von Krawiec et al. (2020, 2022) und fünf weitere Items nach Schubarth et al. (2007) verwendet. Alle 17 Items sind in Tabelle 1 aufgeführt. Für jedes der 17 Items wurde die Frage gestellt: „Inwiefern fühlen Sie sich belastet durch (Item 1-17)?“. Das Antwortformat reichte bei allen Items von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu. Die Eindimensionalität der Skala wurde mittels einer Varimax rotierten Hauptkomponentenanalyse überprüft. Die interne Konsistenz der Gesamtskala kann mit einem Cronbach's Alpha von .79 als gut bezeichnet werden. Sowohl das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO = .76) als auch der Bartlett-Test $\chi^2 (136) = 868.76, p < .001$ weisen darauf hin, dass sich die Daten für eine Faktorenanalyse eignen. Mittels einer Varimax rotierten Hauptkomponentenanalyse und unter Berücksichtigung von Eigenwerten > 1 wurde eine 5-Faktoren-Lösung gewählt. Eine Überprüfung mittels Scree test (Cattell, 1966), Horn Parallel Analyse (Horn, 1965) und theoretischen Überlegungen bestätigte die fünf-Faktoren-Lösung, die zusammen 61 % der Gesamtvarianz erklärt.

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Eine Reliabilitätsanalyse ergab für die Faktoren 1 bis 3 einen akzeptablen Wert ($> .7$) und für die Faktoren 4 und 5 einen grenzwertigen, aber noch ausreichenden Wert ($> .6$) (vgl. Tabelle 1).

Die deskriptiven Werte aller 17 Items, zusammengefasst als Gesamtbelastung, sind in Tabelle 2 dargestellt. In Tabelle 2 sind auch die weiteren eingesetzten Instrumente sowie die verschiedenen Erhebungszeitpunkte aufgeführt.

Negatives Beanspruchungserleben

Zur Erfassung des negativen Beanspruchungserlebens wurde die emotionale Erschöpfung basierend auf dem Maslach Burnout Inventory (MBI) von Maslach und Jackson (1981) gemessen. Das MBI behandelt die emotionale Erschöpfung als einen Teilaspekt von Burnout. Die vorliegende Erhebung orientiert sich an der Skalendokumentation der BilWiss-Studie (Kunter et al., 2016), in der vier der neun Items erhoben wurden. Diese vier Items wurden an die Praktikumssituation angepasst und mussten auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu bewertet werden (Beispielitem: „Manchmal bin ich am Ende eines Praktikumsstages richtig deprimiert“). Cronbachs Alpha ergab eine ausreichende Reliabilität von .83.

--Tabelle 2 etwa hier einfügen--

Positives Beanspruchungserleben

Zur Erfassung der positiven Beanspruchungsreaktion wurde als Gegenpol zur emotionalen Erschöpfung das Arbeitsengagement erhoben. Ebenfalls in Anlehnung an die BilWiss-Studie (Kunter et al., 2016) wurden acht Items der Utrecht-Work-Engagement-Scale (UWES) verwendet (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2003). Die Items hatten ein vierstufiges Antwortformat von 1 = sehr selten bis 4 = sehr oft (Beispielitem: „Ich gehe völlig auf in meinem Praktikum“). Die Reliabilität war mit einem Cronbach's Alpha von .91 zufriedenstellend.

Ergänzend zum Engagement wurden auch die Berufswahl- und Arbeitszufriedenheit erhoben. Beide Skalen wurden zu zwei Messzeitpunkten erhoben, vor Beginn und am Ende des Praxissemesters. Die Berufswahlzufriedenheit wurde aus zwei Items gebildet, wobei sich innerhalb der Items nur ein Wort unterschied (Item: „Wie glücklich/zufrieden sind Sie mit Ihrer Entscheidung, Lehrer/in zu werden?“) (Klemenz et al., 2014). Das Instrument zur Berufswahlzufriedenheit wurde auch im Kontext anderer Forschungsarbeiten eingesetzt, daher unterscheidet sich das Antwortformat zwischen dem ersten Messzeitpunkt mit einer vierstufigen Likert-Skala und dem zweiten Messzeitpunkt mit einer siebenstufigen Skala (vgl. Tabelle 2). Die interne Konsistenz der Skala ist mit einem Cronbach's Alpha von .86 und .91 zu beiden Messzeitpunkten gut.

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Die Arbeitszufriedenheit besteht aus einem Item, das auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden beantwortet wird (Beispielitem: „Wenn Sie Ihre Arbeitssituation insgesamt betrachten, wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt, unter Berücksichtigung aller Umstände?“) (Nübling, Stöbel, Hasselhorn, Michaelos & Hofmann, 2005). Trotz der generell höheren Reliabilität von Multi-Item-Skalen konnte in Studien gezeigt werden, dass auch die Erfassung der Arbeitszufriedenheit mit einer Single-Item-Skala zufriedenstellende Ergebnisse liefert (Judge et al., 2002; Turgut, Michel & Sonntag, 2014).

Zur Messung der pädagogischen Vorerfahrungen wurden die Studierenden zu Beginn ihres Praxissemesters mittels eines Items nach außerschulischen pädagogischen Vorerfahrungen gefragt. Die Frage war dichotom zu beantworten (ja/nein). 71 % der Studierenden bejahten diese Frage.

Auswertungsverfahren

Die statistische Auswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS Version 28. Für die Frage 1a zur Ausprägung des Belastungs- und Beanspruchungserlebens wurden die deskriptiven Daten (Mittelwerte und Standardabweichungen) der Belastungsbereiche und des positiven sowie negativen Beanspruchungserlebens herangezogen. Hierbei wurden mit Ausnahme der Daten zur Arbeitszufriedenheit nur die Werte zum zweiten Messzeitpunkt berücksichtigt.

Die Daten zur Arbeitszufriedenheit zu beiden Messzeitpunkten fließen in die Forschungsfrage 1b nach der Zu- bzw. Abnahme der Arbeitszufriedenheit während des Praxissemesters ein. Hierfür wurde ein t-Test für abhängige Stichproben mit Messwiederholung durchgeführt. Da eine ungerichtete Hypothese formuliert wurde, wurde der zweiseitige p-Wert untersucht bzw. interpretiert.

Um für Forschungsfrage 1c zu ermitteln, wie sich die fünf Skalen zu den Belastungsbereichen hinsichtlich ihrer Belastungswerte unterscheiden, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zum zweiten Messzeitpunkt durchgeführt. Sphärizität wurde nicht angenommen und die Ergebnisse werden korrigiert nach Huynh-Feldt angegeben (Girden, 1992). Für die Effektstärke der Varianzanalyse wird das Maß Eta-Quadrat und für die Effektstärke der paarweisen Vergleiche Cohen's d angegeben.

Für die Forschungsfrage 2 wurde im Rahmen von vier hierarchischen multiplen Regressionsmodellen geprüft, inwieweit die einzelnen Skalen der Belastungsbereiche sowohl negative als auch positive Beanspruchungsreaktionen aufklären können. Als Kriterium dienten dabei die Werte der emotionalen Erschöpfung, des Arbeitsengagements und der Berufswahl- und Arbeitszufriedenheit zum zweiten Messzeitpunkt. In einem ersten Modell wurden jeweils das Alter, das Geschlecht und die

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

pädagogische Vorerfahrung der Studierenden als Kontrollvariablen aufgenommen. In den Regressionsmodellen zur Berufswahl- und Arbeitszufriedenheit wurden im ersten Modell zusätzlich die Ausgangswerte zum ersten Messzeitpunkt aufgenommen, um die zusätzliche inkrementelle Varianz der fünf Skalen zu berücksichtigen. In das zweite Modell der vier Regressionsanalysen wurden dann die fünf Skalen zu den Belastungsbereichen aufgenommen. Allen Auswertungen wurde ein Signifikanzniveau von $p < .05$ zugrunde gelegt. Für die Effektstärke der verschiedenen Regressionsmodelle wird R^2 verwendet.

Ergebnisse

Hinsichtlich der Forschungsfrage 1a ist rein deskriptiv von einer eher geringen praktikumsinhärenten Gesamtbelastung ($\underline{M} = 2.09$, $\underline{SD} = 0.48$) und einer eher geringen emotionalen Erschöpfung ($\underline{M} = 2.24$, $\underline{SD} = 0.73$) am Ende des Praxissemesters auszugehen. Die positiven Beanspruchungsreaktionen sind zum Ende mit dem Arbeitsengagement ($\underline{M} = 2.92$, $\underline{SD} = 0.66$), der Berufswahl- ($\underline{M} = 6.16$, $\underline{SD} = 0.97$) und der Arbeitszufriedenheit ($\underline{M} = 3.89$, $\underline{SD} = 0.88$) eher hoch ausgeprägt (vgl. Tabelle 2).

Die Überprüfung der Forschungsfrage 1b zur zeitlichen Veränderung der Arbeitszufriedenheit während des Praxissemesters ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten ($t(177) = -1.80$, $p > .05$, $n = 178$).

--Abbildung 1 etwa hier einfügen--

Für die Frage 1c wurden die fünf Skalen der Belastungsbereiche miteinander verglichen. Das durchschnittliche Belastungserleben unterscheidet sich zwischen den fünf Skalen signifikant ($F(3.75, 716.54) = 94.47$, $p < .001$, $\eta^2 = .33$, $n = 192$). Die fünf Skalen mit den zugehörigen Items und deskriptiven Werten sind in Tabelle 1 und Abbildung 1 dargestellt. Paarweise Bonferroni-korrigierte Vergleiche ergaben, dass die Belastung durch die Anforderungen der Skala 1 (Konflikte zur Rolle etc.) als am wenigsten belastend empfunden wurden, gefolgt von der Skala 3

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

(Unsicherheiten im eigenen prof. Handeln). Die Belastungen der Skala 2 zum Verhalten der Schüler/innen sind in der Mitte einzuordnen, während die Skala 5 (Organisation und Betreuung) als belastender als die drei vorherigen Skalen eingeschätzt wurde. Skala 4 (Arbeitsumfang) wurde als am stärksten belastend eingeschätzt. Die Effektstärke der Varianzanalyse entspricht einem starken Effekt (Cohen, 1988). Für die Effektstärken der paarweisen Vergleiche ergibt sich ein starker Unterschied zwischen den Skalen 1 und 4, 3 und 4 sowie 1 und 5 und ein mittelstarker Unterschied zwischen den verbleibenden Skalen (vgl. Tabelle 1a im Anhang).

Die bivariaten Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Skalen des Belastungs- und Beanspruchungserlebens lassen sich der Tabelle 3 entnehmen.

--Tabelle 3 etwa hier einfügen--

In Tabelle 4 sind die Ergebnisse der vier Regressionsanalysen zu Forschungsfrage 2 dargestellt. Es zeigt sich, dass die Kontrollvariablen überwiegend keinen Effekt auf das Beanspruchungserleben haben. Lediglich das Regressionsmodell zur Berufswahlzufriedenheit kann unter Berücksichtigung des Ausgangswertes ($\beta = .54$, $\underline{SE} = .11$, $p < .001$) und der Kontrollvariablen bereits 32 % der Varianz der Berufswahlzufriedenheit zum zweiten Messzeitpunkt vorhersagen.

Des Weiteren zeichnet sich ab, dass die Skala 1 (Konflikte zur Rolle etc.) in allen Regressionsanalysen als vorrangig signifikanter Prädiktor eingeht und positiv mit der emotionalen Erschöpfung zusammenhängt ($\beta = .37$, $\underline{SE} = .07$, $p < .001$) und negativ mit dem Arbeitsengagement ($\beta = -.40$, $\underline{SE} = .07$, $p < .001$), der Berufswahl- ($\beta = -.27$, $\underline{SE} = .10$, $p < .001$) und der Arbeitszufriedenheit ($\beta = -.33$, $\underline{SE} = .11$, $p < .001$). Die Skala 4 (Arbeitsumfang) kann ebenfalls einen übergreifenden signifikanten Aufklärungsbeitrag für die emotionale Erschöpfung ($\beta = .44$, $\underline{SE} = .07$, $p < .001$) und das Arbeitsengagement ($\beta = -.22$, $\underline{SE} = .07$, $p < .001$) leisten. Die Skala 2

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

(Schüler/innen-Verhalten) hat nur für das Arbeitsengagement einen signifikanten Vorhersagewert ($\beta = .19$, $\underline{SE} = .06$, $p < .01$). Unsicherheiten bezüglich des eigenen beruflichen Handelns beeinflussen lediglich die Berufswahlzufriedenheit negativ ($\beta = -.30$, $\underline{SE} = .10$, $p < .001$). Alle vier Regressionsmodelle unter Einbeziehung der Belastungs-Skalen haben eine hohe Varianzaufklärung ($\underline{R}^2 = .29$ -- $.55$) (Cohen, 1988).

--Tabelle 4 etwa hier einfügen--

Diskussion

Ziel dieser Studie war es, Belastungen im Praxissemester herauszuarbeiten und deren Vorhersagekraft für positive und negative Beanspruchungsreaktionen zu bestimmen. Obwohl das Praxissemester zunehmend Gegenstand empirischer Untersuchungen ist, liegen bislang nur wenige detaillierte Erkenntnisse darüber vor, welche spezifischen Merkmale das Belastungs- und Beanspruchungserleben der Studierenden beeinflussen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen ein insgesamt geringes Belastungs- und Beanspruchungserleben gegen Ende des Praxissemesters. Als belastend wurden insbesondere Faktoren empfunden, die sich aus den Rahmenbedingungen des Praktikums und den universitären Anforderungen ergaben. Das Beanspruchungserleben wurde maßgeblich durch den Arbeitsumfang sowie durch ungleich geteilte Vorstellungen zur Rolle und professionellen Haltung mit den Lehrkräften der Praktikumsschule beeinflusst.

Belastungserleben im Praxissemester

Die Ergebnisse dieser Studie decken sich mit aktuellen Befunden (Bruns et al., 2021; Krawiec et al., 2020; Kücholl et al., 2019; Römer et al., 2018), die von einer tendenziell niedrigeren Gesamtbelastung, Erschöpfung und höheren Zufriedenheit während des Praxissemesters ausgehen. Die zu beiden Messzeitpunkten erhobene

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Arbeits- und Berufswahlzufriedenheit blieb, in Übereinstimmung mit den Studien von Darge et al. (2018) und Seifert und Schaper (2018), zum Eintritt als auch am Ende des Praxissemesters auf einem unverändert hohen Niveau. Eine genaue Einordnung des Belastungs- und Beanspruchungserlebens im Praxissemester im Vergleich zu anderen Studienphasen und allgemeinen Entwicklungseffekten ist aufgrund fehlender Vergleichsdaten bzw. einer Kontrollgruppe jedoch nicht möglich. Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung deuten die vorliegenden Daten jedoch darauf hin, dass die Studierenden in dieser Studienphase insgesamt zufrieden sind (Darge et al., 2018; Kauper, 2023; Zimmermann et al., 2016).

Die Analyse der unterschiedlichen Belastungswerte der fünf Skalen ergab die höchsten Werte für die Faktoren, die sich auf die zeitlichen bzw. arbeitsbezogenen Anforderungen von Universität und Schule beziehen. Dies bestätigt frühere Studien, die ebenfalls die Belastung durch universitäre und organisatorische Rahmenbedingungen als am stärksten belastend identifizierten (Bach, 2015; Holtz, 2014; Mertens et al., 2018). Im Gegensatz zu Krawiec et al. (2020) wurden Belastungen im Schülerkontext als weniger stark empfunden, ebenso wie Unsicherheiten in der eigenen Unterrichtsplanung oder der persönlichen Eignung. Es ist anzumerken, dass die Belastungen in Bezug auf die Schüler/innen auch mit den Unsicherheiten zur persönlichen Eignung zusammenhängen können. Die Darstellung der Belastungen zum Schüler/innenverhalten lässt jedoch keine Interpretation zu, ob diese auch auf Unerfahrenheit oder Überforderung zurückzuführen sind, was für zukünftige Forschungen von Interesse wäre.

Zuletzt wurden auch Konflikte über Rollenverständnisse und Auffassungen über professionelles Handeln mit den Lehrkräften vor Ort als wenig belastend empfunden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Belastungen im Praxissemester vor allem durch die Rahmenbedingungen und weniger durch spezifische Anforderungen

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

im Unterricht oder im Umgang mit Schüler/innen entstehen. Auch Kauper (2023) und Krawiec et al. (2020) bringen das Belastungserleben während der Praxisphasen mit strukturellen Problemen seitens der Universität in Verbindung. Ähnliche Befunde finden sich auch bei Referendaren von Schubarth et al. (2007), die vor allem zeitlichen Anforderungen wie Unterrichtsvorbereitung oder Pendeln als besonders belastend empfinden.

Zusammenhang von Belastungen und Beanspruchungen im Praxissemester

Die Belastung durch Konflikte zur Rolle, Haltung und Aufgaben an der Praktikumsschule wurde zwar als gering eingeschätzt, hatte aber dennoch eine signifikante Bedeutung für das Beanspruchungserleben. Gemessen an den Trennschärfen der einzelnen Items wiegen hier die Konflikte zur Rolle und Haltung mit den Lehrkräften der Praktikumsschule am schwersten. Rollenkonflikte beschreiben den Umstand, wenn Lehrkräfte und Studierende eine differente Vorstellung zur Rolle und folglich auch zum Arbeitseinsatz, Umfang und zur Art und Weise des professionellen Handelns haben. Hinzukommt, dass Studierende nicht nur nach ihrem eigenen Rollenverständnis und ihren Lehrvorstellungen handeln, sondern auch den Erwartungen der Universität unterliegen. Unklare Verhaltenserwartungen können die Studierende verunsichern, sie in ihrer Handlungsfähigkeit und ihren Lernprozessen behindern und damit erschöpfen (Schicht & Weyland, 2014). Der Zusammenhang zwischen Rollenkonflikten, Unsicherheiten in der Zusammenarbeit mit Mentor/innen und emotionaler Erschöpfung im Praxissemester wurde sowohl von Krawiec et al. (2020) als auch im internationalen Kontext bestätigt (Fimian & Blanton, 1987; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Yuan & Lee, 2016).

Als weiterer entscheidender Prädiktor für die erlebte Beanspruchung im Praxissemester erwies sich die Arbeitsbelastung durch die Universität und die Praktikumsschule. Insbesondere die zeitintensive Unterrichtsvorbereitung trug zur

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

negativen Belastung der Studierenden bei. An der Universität Leuphana müssen die Studierenden nicht nur Prüfungsleistungen für Begleitveranstaltungen, Forschungsarbeiten und Portfolioarbeiten erbringen, sondern auch ausführliche Unterrichtseinheiten vorbereiten und durchführen, die von Betreuer/innen der Universität besucht und beobachtet werden. Die Studierenden dieser Erhebung schienen sich durch die Menge dieser Anforderungen durch Schule und Universität überfordert zu fühlen. Die Ergebnisse der PALEA-Studie 2023 unterstützen die Bedeutung des Arbeitsumfangs für das Erschöpfungserleben von Studierenden in Praxisphasen (Kauper, 2023). Auch Gusy, Wörfel und Lohmann (2016) konnten unter Einordnung am JDR-Modell nachweisen, dass die universitären Anforderungen in Form von Zeitdruck und Überforderung die stärksten Prädiktoren für das Beanspruchungserleben im Studium sind. Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung (Doll et al., 2018; Ulrich et al., 2020) sollten diese Ergebnisse nicht als Signal für eine Reduzierung universitärer Aufgaben verstanden werden, sondern vielmehr als Hinweis auf die Bedeutung einer kohärenten Begleitung von Universität und Schule, auch im Hinblick auf Rollenkonflikte zwischen Studierenden und Mentorinnen und Mentoren (Beckmann & Ehmke, 2018; König & Rothland, 2018; Ulrich et al., 2020). In der Gesundheitsforschung zum Lehrkräfteberuf wurden ebenfalls ein hohes Arbeitspensum, Rollenkonflikte und Unklarheiten in den gestellten Aufgaben mit Burnout-Symptomen in Verbindung gebracht (Klusmann & Waschke, 2018). Im Gegensatz zu erfahrenen Lehrkräften, die neben den bereits genannten Faktoren auch durch problematisches Verhalten der Schüler/innen stark belastet sind, scheint das Verhalten der Schüler/innen für Studierende im Praxissemester weniger belastend oder sogar motivierend zu sein. Es ist bestätigt, dass das Verhalten von Schüler/innen für Lehrkräfte sowohl motivierend als auch beanspruchend sein kann (Rothland & Klusmann, 2016), was auch für Studierende

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

während der Praxisphase bewiesen wurde (Darge et al., 2018; Timoštšuk & Ugaste, 2012). Eine mögliche Interpretation für die vorliegenden Ergebnisse wäre, dass Studierende, die wenig Belastung durch Arbeitsumfang und Rollenkonflikte erleben, sich intensiver in das Schulgeschehen einbringen, mehr Engagement erleben und in stärkere (pädagogische) Auseinandersetzung mit Schüler/innen gehen, die mitunter belastend sein kann. Wie eine erhöhte Belastung durch Schüler/innen mit einem erhöhten Arbeitsengagement zusammenhängt, sollte in zukünftiger Forschung unter Einbeziehung möglicher Einflussvariablen (Klassenführungskompetenzen oder persönliche Beziehungen zu den Schüler/innen) genauer betrachtet werden.

Limitationen und Forschungsdesiderate

Die Studie basiert primär auf Querschnittsdaten, wobei die Prädiktorvariablen lediglich zum zweiten Messzeitpunkt erhoben wurden und nur für zwei der Kriteriumsvariablen Daten zum ersten Messzeitpunkt vorliegen. Da davon auszugehen ist, dass das Beanspruchungserleben zu Beginn und Ende des Praxissemesters eng miteinander zusammenhängt (Krawiec et al., 2020; Römer et al., 2018), jedoch keine Kontrolle für die Ausgangswerte der emotionalen Erschöpfung und des Engagements erfolgte, könnte der Aufklärungsbeitrag der Prädiktoren hier überschätzt worden sein. Obwohl aufgrund der etablierten theoretischen Grundlage der Studie eine zeitliche Abfolge von Ursache (Belastung) und Wirkung (Beanspruchung) angenommen werden kann, lässt sich dieser kausale Zusammenhang aufgrund des Querschnittsdesigns der Studie nicht bestätigen. Zukünftige Forschung erfordert daher eine Längsschnittanalyse, die alle relevanten Variablen zu verschiedenen Zeitpunkten erfasst, um für die Wechselwirkung zwischen Belastung und Beanspruchung aufzukommen und um erwartbare Unterschiede in den Belastungsfaktoren und der Beanspruchung zu Beginn und Ende des Praxissemesters zu erfassen (Holtz, 2014; Römer et al., 2018).

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Nennenswert ist ebenfalls das Problem der konzeptionellen Überschneidung von Prädiktoren und Kriteriumsvariablen. Es werden Verbindungen zwischen verschiedenen kognitiven Bewertungen hergestellt, die nach Festinger (1957) zwangsläufig kovariieren müssen. Außerdem unterliegen die subjektiv erhobenen Belastungen der Limitation der Verfälschung durch Selbstbericht. In diesem Zusammenhang wäre es lohnenswert, in Folgestudien objektivere Erhebungsinstrumente einzusetzen durch z. B. neutrale Fragen zur Häufigkeit des Auftretens von Belastungen, zum zeitlichen Umfang der Arbeitsanforderungen (z. B. für die Unterrichtsvorbereitung), Videoaufzeichnungen des Unterrichts zur Dokumentation des Schüler/innen-Verhaltens oder auch Gesundheitsmaße der Studierenden (z. B. Cortisol-Messungen). Die Reliabilität der verschiedenen Belastungsfaktoren fiel zum Teil eher niedrig aus. Um diese inhaltsvalider abzudecken, sollten weitere Faktoren detaillierter erhoben werden. So könnte z. B. die Belastung durch das Verhalten der Studierenden und die organisatorischen Rahmenbedingungen trennschärfer gemessen und weitere Faktoren wie finanzielle Belastungen, Anfahrtswege oder forschendes Lernen expliziter einbezogen werden. Obwohl der Einsatz von Single-Items in der Forschung an Bedeutung gewonnen hat (Allen, Iliescu & Greiff, 2022), sollte die Messung der Arbeitszufriedenheit aus Gründen der Messäquivalenz und Inhaltsvalidität in zukünftigen Studien mit der vollständigen Skala von Nübling et al. (2005) mit allen sieben Items wiederholt werden. Außerdem wäre es empfehlenswert, neben der Messung der emotionalen Erschöpfung mit dem MBI, auch das Instrument zur Erfassung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) einzusetzen, das im Kontext des Praxissemesters bisher kaum Anwendung findet (Bolte, 2020; Vogelsang & Brandhorst, 2023). Das AVEM ermöglicht eine umfassendere Erfassung der Beanspruchung und integriert zudem verschiedene Bewältigungsstrategien im

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Umgang mit den zu bewältigenden Belastungen, was zusätzliche Implikationen ermöglichen könnte (Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012). Darüber hinaus sind Erhebungen zu Praxissemestern aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung zwischen Universitäten und Bundesländern nur bedingt generalisierbar. Um zukünftig allgemeingültigere Aussagen sowie Vergleiche zum Belastungserleben im Praxissemester treffen zu können, wäre eine Übertragung auf andere Universitäten empfehlenswert.

Fazit und Implikationen für die Lehrkräftebildung

Trotz der aufgezeigten Limitationen liefert die Studie wichtige Einblicke in die spezifischen Belastungen während des Praxissemesters und ermöglicht Erklärungsansätze, inwieweit eine Beanspruchung der Studierenden in dieser Zeit durch praktikumsinhärente Belastungen bedingt sein kann. Daraus lassen sich erste Implikationen für die Gestaltung von Praxisphasen ableiten. Vor allem aber kann die vorliegende Studie als explorative Annäherung an das noch weitgehend unerforschte Feld des Belastungserlebens im Praxissemester verstanden werden und somit als Ausgangspunkt für zukünftige Forschung dienen.

Die vorliegenden Ergebnisse deuten zwar darauf hin, dass Belastungen durch Rollen- und Haltungskonflikte zwischen Studierenden und Mentor/innen im Vergleich zu anderen Belastungsfaktoren als weniger belastend empfunden werden. Die vier Regressionsanalysen, die trotz unterschiedlicher Operationalisierung ein einheitliches Bild ergeben, unterstreichen jedoch die Bedeutung dieser Faktoren für das Wohlbefinden und die professionelle Entwicklung der Studierenden im Praxissemester, auch vor dem Hintergrund früherer Forschungsarbeiten (Fimian & Blanton, 1987; Krawiec et al., 2020; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Yuan & Lee, 2016). Interviews von Caruso und Goller (2021) mit Mentor/innen zeigen einen Mangel an Informationen über Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten. Eine präventive

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Maßnahme könnte darin bestehen, die Mentor/innen gezielt in ihre Rolle und die der Studierenden einzuführen, um Unklarheiten, Unsicherheiten und unterschiedliche Erwartungen zu minimieren (Caruso & Goller, 2021; Beckmann & Ehmke, 2021).

Damit die mentorielle Unterstützung lernförderlich und gesundheitsförderlich wirken kann, sollte die Qualität der Betreuung über Quantität gestellt und durch gezielte Weiterbildungen unterstützt werden (Beckmann & Ehmke, 2020; Clarks, Triggs & Nielsen, 2014; Gröschner & Hascher, 2019; Kauper, 2023). Auch die Betreuungsqualität seitens der Universität sollte zukünftig verstärkt in den Fokus rücken (Gröschner & Hascher 2019; Kauper, 2023; Jantowski & Ebert, 2014).

In Anbetracht des Arbeitspensums und der universitären Anforderungen wäre es für die Universitäten empfehlenswert, die Studierenden vor Antritt des Praxissemesters auf das Arbeitspensum vorzubereiten und sie Rahmen der Möglichkeiten zu entlasten. Beispielsweise sollten Klausuren und Hausarbeiten aus vergangenen Semestern nicht mit in das Praxissemester übernommen werden, eine optimierte zeitliche Abstimmung mit Klausuren stattfinden oder eine Verlegung von Leistungsnachweisen in die vorlesungsfreie Zeit nach Ende des Praxissemesters ermöglicht werden (Jantowski & Ebert, 2014).

Im Kontext der Zusammenarbeit mit Mentor/innen, als auch im Kontext der negativen Beanspruchung durch den Arbeitsumfang, sollten zukünftige Forschungsarbeiten auch interindividuelle Unterschiede der Studierenden berücksichtigen (z. B. persönliche Ansprüche an Unterrichtsplanungen und Besuche). In diesem Zuge wäre auch das Zusammenspiel mit anderen Ressourcen wie persönlichen Erwartungen, Ursachenzuschreibungen oder emotionaler Intelligenz von Interesse (Bardach, Klassen & Perry, 2022).

Literaturverzeichnis

Allen, M. S., Iliescu, D., & Greiff, S. (2022). Single item measures in psychological science.

European Journal of Psychological Assessment. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000699>

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

- Bach, A. (2015). Das Praxissemester in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg. Europa-Universität Flensburg: Zentrum für Lehrerinnen-und Lehrerbildung (ZfL).
- Baeriswyl, S., Krause, A., & Kunz Heim, D. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen-eine Erweiterung des Job Demands-Resources Modells. Empirische-Paedagogik, 28(2), 128--146.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. Journal of managerial psychology. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. Educational Psychology Review, 34(1), 259--300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2018). Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum: Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11(1), 168--185.
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. Zeitschrift für Bildungsforschung, 10(2), 191--209. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00275-2>
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2021). Professionelle Unterstützung Lehramtsstudierenden in Praxisphasen: ProMent als Fortbildungsangebot für Mentor_innen im Langzeitpraktikum. Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken: Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung (S. 102--118). Beltz Juventa Verlag.
- Böhm-Kaspar, O. (2004). Schulische Belastung und Beanspruchung: Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium. Münster: Waxmann.
- Bolte, C. (2020). Stress und Stressbewältigung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: S. Habig (Hrsg.), Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Wien 2019. (S. 524). Universität Duisburg-Essen
- Bruns, M., Küth, S., Scholl, D., & Schüle, C. (2021). Ressource oder Belastung? Zeitschrift für Bildungsforschung, 11(2), 291--308. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00302-w>

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

- Carson, R. L., Baumgartner, J. J., Matthews, R. A., & Tsouloupas, C. N. (2010). Emotional exhaustion, absenteeism, and turnover intentions in childcare teachers: Examining the impact of physical activity behaviors. Journal of health psychology, *15*(6), 905--914.
<https://doi.org/10.1177/1359105309360697>
- Caruso, C. & Goller, M. (2021). Das Praxissemester aus der Perspektive von Mentor*innen: Aufgaben der Lernorte und wahrgenommene Veränderungsbedarfe. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, *14*(2), 296-310.
- Caruso, C., Harteis, C., & Gröschner, A. (2021). Praxisphasen in der Lehrerbildung: Ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen durch Theorie und Praxis?. Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken, 3--11. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_1
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. Multivariate behavioral research, *1*(2), 245--276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. Educational Psychology, *28*(2), 195--209.
<https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen-und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. bildungsforschung, (1), 1--23.
<https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i1.237>
- Darge, K., Valtin, R., Kramer, C., Ligtvoet, R., & König, J. (2018). Die Freude an der Schulpraxis: Zur differenziellen Veränderung eines emotionalen Merkmals von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters. In Learning to Practice, Learning to Reflect? (pp. 241--264). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_9
- Demerouti, E., & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement--Stand der Forschung. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, *73*(2), 119--130. <https://doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4>
- Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., Kaspar, K., & König, J. (2018). Zur Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten an zwei deutschen Hochschulen: lernprozessbezogene

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

- Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in Masterpraktika. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11(1), 24--45.
- Dorman, J.P. (2003). Relationship Between School and Classroom Environment and Teacher Burnout: A LISREL Analysis. Social Psychology of Education 6, 107--127.
<https://doi.org/10.1023/A:1023296126723>
- Festinger, L. (1957) A theory of cognitive dissonance. Row Peterson, Evanston.
<https://doi.org/10.1515/9781503620766>
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester. Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg. Zentrum für Lehrerinnen-und Lehrerbildung, 7--16.
- Fimian, M. J., & Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. Journal of Occupational Behaviour, 8(2), 157--165.
<https://doi.org/10.1002/job.4030080206#>
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. Teaching and teacher education, 23(6), 916--934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>
- Girden, E. R. (1992). ANOVA: Repeated Measures. Sage university papers. Quantitative applications in the social sciences: no. 07-084. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781412983419>
- Gröschner, A., & de Zordo, L. (2022). Lehrerbildung in der Hochschule. In Handbuch Schulforschung (pp. 1--20). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_58-1
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung—Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18(4), 639--665.
<https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Gusy, B., Wörfel, F., & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium: Eine Anwendung des Job Demands-Resources Modells. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 24(1), 41--53. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000153>

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. International Journal of Educational Research, 77, 15--25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung, 97--118.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of components from the matrix of partial correlations. Psychometrika, 30(2), 179-185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Jantowski, A., & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells, 76--96.
- Judge, T. A., Parker, S. K., Colbert, A. E., Heller, D. & Ilies, R. (2002). Job satisfaction: A cross-cultural review. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran (Eds.), Handbook of industrial, work and organizational psychology, Volume 2: Organizational psychology (pp. 25--52). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781848608368.n3>
- Kauper, T. (2023). 5 Ist eins besser als das andere? PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium. Waxmann, 109--148.
- Klassen, R. M & Chui, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress and teaching context. Contemporary Education Psychology, 36, 11--129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. Learning and Instruction, 33, 158--169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Klemenz, S., Tachtsoglou, S., Lünemann, M., Darge, K., König, J., & Rothland, M. (2014). EMW-Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung. Codebook zum Fragebogen Messzeitpunkt 2, Teil 1 und 3, DE/AT/CH.
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf (Vol. 1). Hogrefe Verlag. <http://doi.org/10.1026/02863-000>

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

- 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.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In Learning to practice, learning to reflect? (pp. 1--62). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- 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 (S. 987--1013). Münster: Waxmann.
- Krawiec, V. (2022). Studie 2: Selbstreflexionsanlässe – Praxisprobleme und emotionales Erleben. In Selbstreflexion zwischen psychologischer Theorie und schulischer Praxis, 83--114.
Unveröffentlichte Dissertation, Universität Kassel.
- Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende (pp. 265--287). Springer VS, Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R., & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, *22*(4), 945-966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F., & Stürmer, K. (2016). Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016. Frankfurt a. M., Germany: IQB.
- Landwehr, N., Fried, O., & Hubler, P. (1983). Schulische Belastung. Problemstellung und theoretisches Konzept. Bildungsforschung und Bildungspraxis, *5*(2), 125--146.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of organizational behavior, *2*(2), 99--113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual review of psychology, *52*(1), 397--422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

- Mertens, S., Glock, S., & Gräsel, C. (2018). Lerneffekte und empfundene Arbeitsbelastung durch universitäre und schulpraktische Anforderungen im Praxissemester. Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung, 95--104.
- Nübling, M., Stöbel, U., Hasselhorn, H.-M., Michaelos, M., & Hofmann, F. (2005). Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen: Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ). Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin Forschung: Bd. 1058. Wirtschaftsverl. NW Verl. für Neue Wiss.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2021). Potenziale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium—Ein systematisches Review. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 14(2), 241--269.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. Educational researcher, 29(1), 4--15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Römer, J., Appel, J., Drews, F., & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. Prävention und Gesundheitsförderung, 1--6.
<https://doi.org/10.1007/s11553-012-0345-2>
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In Learning to practice, learning to reflect? (pp. 265--286). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_10
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung – Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_13
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen: Potenzial und Bedingungen des "Forschenden Lernens" im Praxissemester. DDS—Die Deutsche Schule, 106(4), 386--397.
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und-perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8(2), 112--134.
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch (S. 351--369). Stuttgart: UTB.
<https://doi.org/10.36198/9783838586809>

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

- Rothland, M., & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. In Learning to practice, learning to reflect? (pp. 265--286). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5
- Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Bern: Huber.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2003). Utrecht work engagement scale-9. Educational and Psychological Measurement. <https://doi.org/10.1037/t76451-000>
- Schicht, S., & Weyland, U. (2014). Von der Rolle–Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43--47.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladash, U., & Seidel, A. (2007). Die Zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen–die Potsdamer LAK-Studie. Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation, 169--193.
- Schüle, C., Schriek, J., Kahlert, D., & Arnold, K.-H. (2017). Die Beanspruchungsregulation von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 10(1), 91--103.
- Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In Learning to Practice, Learning to Reflect? (pp. 195--222). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7
- Timoššuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. European Journal of Teacher Education, 35(4), 421--433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Turgut, S., Michel, A., & Sonntag, K. (2014). Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung und Arbeitszufriedenheit: Anwendung eines integrativen Untersuchungsansatzes. Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie A&O, 58(3), 140--154. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000150>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende, 1--66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54, 143--178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

- Vogelsang, C., & Brandhorst, A. (2023). Schulpraktikum zwischen Kind und Nebenjob? Einfluss von sozialen und organisationalen Bedingungsfaktoren auf das Belastungserleben Lehramtsstudierender im Praxissemester. Herausforderung Lehrer* innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 6(1), 337--362. <https://doi.org/10.11576/hlz-5818>
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland–Stand und Perspektiven. Journal für LehrerInnenbildung, 15(1), 8--21.
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). ‘I need to be strong and competent’: A narrative inquiry of a student-teacher’s emotions and identities in teaching practicum. Teachers and Teaching, 22(7), 819--841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J., & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63(4), 258--277. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art21d>

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Tabelle 1

Deskriptive Statistiken, Reliabilitäten und Eigenwerte der Skalen zu den Belastungsbereichen mit dazugehörigen Items

	<u>M</u>	<u>SD</u>	α	<u>Eigen- werte</u>	r_{it}
1. Belastungen durch Konflikte zur Rolle, Haltung und Aufgaben	1.65	0.63	.75	4.26	
- Zu wenige oder eintönige Aufgaben an der Praktikumsschule	1.51	0.70			.54
- Rollenkonflikte mit Lehrkräften (z. B. unterschiedliches Rollenverständnis, Probleme mit der Arbeitsteilung oder der Anerkennung der eigenen Rolle)	1.79	0.98			.59
- Ungleiche Vorstellungen von professionellem Handeln zwischen Studierenden und den Lehrkräften (z. B. mangelnde technische, didaktische und soziale Fähigkeiten der Lehrkraft, unangemessenes Verhalten)	1.77	0.87			.64
- Ungleiche Vorstellungen von professionellem Handeln zwischen Studierenden und Mitstudierenden an der gleichen Praktikumsschule	1.51	0.70			.41
2. Belastungen durch das Verhalten der Schüler/innen	2.13	0.66	.75	2.18	
- Streitereien, Ausgrenzung, Mobbing und Gewalt durch Schüler/innen	2.11	0.95			.59
- Rollenkonflikte mit Schüler/innen (z. B. Durchsetzung der eigenen Lehrautorität)	2.07	0.94			.58
- Unterrichtsstörungen durch Schüler/innen	2.26	0.82			.55
- Irritierendes oder ungewöhnliches Schüler/innen-Verhalten (z. B. geringe Fähigkeiten oder besondere Bedürfnisse)	2.07	0.81			.44
3. Belastungen durch Unsicherheiten im eigenen professionellen Handeln	1.89	0.66	.70	1.61	
- Negative Bewertungen eigener Leistungen	1.93	0.93			.58
- Unsicherheit über fachliche Eignung als Lehrkraft	1.79	0.79			.60
- Herausforderungen im eigenen Unterricht (z. B. aufgrund von eigener schlechter Planung, unzureichendem Wissen, fehlendem Material usw.)	1.94	0.78			.40
4. Belastungen durch den Arbeitsumfang	2.62	0.63	.63	1.28	
- Zeitliche Anforderungen für die Unterrichtsvorbereitung	2.78	0.85			.51
- Zu viele universitäre Anforderungen (z. B. Portfolioarbeit, Forschungsaufgaben, Begleitveranstaltungen)	3.33	0.83			.43
- Zu viele Aufgaben an der Praktikumsschule	1.73	0.79			.38
5. Belastungen durch die Organisation und Betreuung durch die Universität	2.42	0.69	.60	1.10	
- Betreuung durch Universität (z. B. mangelnde Betreuung)	2.01	0.86			.48
- Sonstige Organisationale Rahmenbedingungen (z. B. lange Zugangswege, fehlende Informationen)	2.47	1.06			.40
- Unterrichtsbesuche durch die Universität	2.79	0.85			.56

Anmerkungen: Ratingformat der Skalen 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu; α : Cronbachs α ; r_{it} : korrigierte Trennschärfe

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Tabelle 2

Deskriptive Statistiken und Erhebungszeitpunkte der eingesetzten Skalen/Items

	<u>N</u>	Anzahl Items	<u>M</u>	<u>SD</u>	α	Range	Erhebungszeitpunkt	
							Prä	Post
Gesamtbelastung (alle 17 Items, vgl. Tabelle 1)	194	17	2.09	0.48	.79	1-4		X
Emotionale Erschöpfung	194	4	2.24	0.73	.83	1-4		X
Arbeitsengagement	194	8	2.92	0.66	.91	1-4		X
Berufswahlzufriedenheit MP1	195	2	3.49	0.57	.87	1-4	X	
Berufswahlzufriedenheit MP2	193	2	6.16	0.97	.91	1-7		X
Arbeitszufriedenheit MP1	195	1	3.75	0.69	-	1-5	X	
Arbeitszufriedenheit MP2	194	1	3.89	0.88	-	1-5		X

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Tabelle 3

Bivariate Korrelationen der untersuchten Konstrukte

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Konflikte zur Rolle, Haltung und Aufgaben										
(2) Schüler/innen-Verhalten	.13									
(3) Unsicherheiten im eigenen prof. Handeln	.51**	.26**								
(4) Arbeitsumfang	.31**	.13	.29**							
(5) Organisation und Betreuung	.27**	.07	.37**	.38**						
(6) Emotionale Erschöpfung MP2	.49**	.03	.34**	.59**	.42**					
(7) Arbeits-Engagement MP2	-.52**	.06	-.36**	-.40**	-.38**	-.61**				
(8) Berufswahlzufriedenheit MP1	-.22**	-.19*	-.27**	-.38**	-.29**	-.38**	.39**			
(9) Berufswahlzufriedenheit MP2	-.47**	-.15*	-.53**	-.38**	-.35**	-.56**	.63**	.55**		
(10) Arbeitszufriedenheit MP1	-.19*	-.12	-.18*	-.22**	-.18*	-.25**	.34**	.34**	.34**	
(11) Arbeitszufriedenheit MP2	-.42**	-.02	-.34**	-.34**	-.33**	-.51**	.63**	.25**	.44**	.23**

Anmerkungen. ** $p < .01$, * $p < .05$

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Tabelle 4

Multiple Regression zur Vorhersage der emotionalen Erschöpfung, Arbeitsengagement, Berufswahl- und Arbeitszufriedenheit zu MP2

Prädiktor	Kriteriumsvariable															
	Emotionale Erschöpfung				Arbeitsengagement				Berufswahlzufriedenheit				Arbeitszufriedenheit			
	Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2	
	β	<u>SE</u>	β	<u>SE</u>	β	<u>SE</u>	β	<u>SE</u>	β	<u>SE</u>	β	<u>SE</u>	β	<u>SE</u>	β	<u>SE</u>
Kontrollvariablen																
Alter	.04	.02	-.04	.01	-.11	.02	-.04	.01	-.08	.02	-.06	.02	-.04	.02	-.00	.02
Geschlecht	.02	.15	-.08	.11	-.17*	.14	-.09	.11	-.01	.18	.07	.15	.04	.19	.10	.17
Päd. Vorerfahrung	.16*	.12	.15**	.09	-.10	.11	-.11	.09	-.06	.14	-.10	.12	-.02	.15	-.07	.14
Prätest zu MP1									.54***	.11	.38***	.10	.20*	.10	.09	.09
Belastungsbereiche																
1. Konflikte zur Rolle, Haltung und Aufgaben			.37***	.07			-.40***	.07			-.27***	.10			-.33***	.11
2. Schüler/innen-Verhalten			-.09	.06			.19**	.06			.06	.08			.10	.09
3. Unsicherheiten im eigenen prof. Handeln			-.00	.07			-.09	.07			-.30***	.10			-.11	.11
4. Arbeitsumfang			.44***	.07			-.22***	.07			-.05	.09			-.15*	.10
5. Organisation und Betreuung			.16**	.06			-.15*	.06			-.03	.08			-.13	.10
R^2	.03		.53***		.06*		.43***		.32***		.55***		.05		.29***	

Anmerkungen. Alter in Jahren, Geschlecht: 1 = weiblich 2 = männlich, Pädagogische Vorerfahrung: 1 = Ja 2 = Nein; Multikollinearitätsstatistik: .61 < Toleranz < .98, 1.01 < VIF < 1.60.

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

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

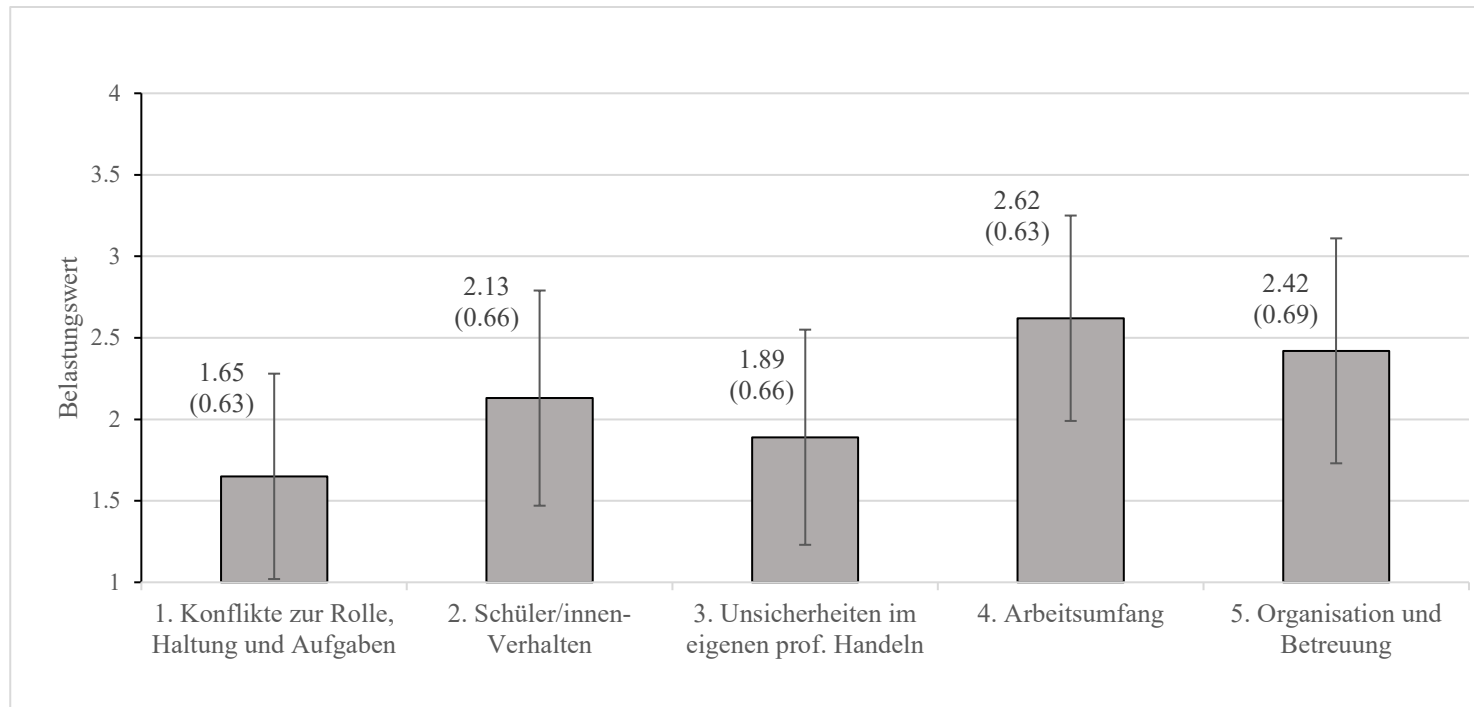


Abbildung 1. Mittelwerte (SD) der Belastungswerte der fünf Skalen zu den Belastungsbereichen

BELASTUNGSERLEBEN IM PRAXISSEMESTER

Anhang

Tabelle 1a

Paarweise Vergleiche der Skalen zu den Belastungsbereichen (mittels gepaarter t-tests)

Faktor (I)	Faktor (J)	Mittelwerts Differenz (I-J)	<u>SD</u>	<u>SE</u>	<u>T</u>	<u>Df</u>	Cohen's <u>d</u>
1. Konflikte	2. Schüler/innen	-.485***	0.852	.061	-7.987	192	0.57
	3. Unsicherheiten	-.240***	0.641	.046	-5.241	192	0.37
	4. Arbeitsumfang	-.974***	0.738	.053	-18.346	192	1.32
	5. Organisation	-.779***	0.799	.058	-13.500	191	0.97
2. Schüler/innen	3. Unsicherheiten	.244***	0.810	.058	4.277	192	0.31
	4. Arbeitsumfang	-.489***	0.855	.062	-7.865	192	0.56
	5. Organisation	-.294***	0.928	.067	-4.416	192	0.32
3. Unsicherheiten	4. Arbeitsumfang	-.734***	0.772	.056	-13.183	192	0.95
	5. Organisation	-.538***	0.765	.055	-9.751	191	0.70
4. Arbeitsumfang	5. Organisation	.195***	0.739	.053	3.663	191	0.26

Anmerkungen: Faktor 1 = Konflikte zur Rolle, Haltung und Aufgaben, Faktor 2 = Schüler/innen-Verhalten, Faktor 3 = Unsicherheiten im eigenen prof. Handeln, Faktor 4 = Arbeitsumfang, Faktor 5 = Organisation und Betreuung


*** = $p < .001$


8. Artikel 2

Homann, H. S., Beckmann, T., & Ehmke, T. (2025). Enhancing pre-service teachers' well-being during long-term internships: The roles of self-efficacy, mentoring, and task-related sense of coherence. *International Journal of Education and Practice*, *13*(2), 566-586. <https://doi.org/10.18488/61.v13i2.4080>



Enhancing pre-service teachers' well-being during long-term internships: The roles of self-efficacy, mentoring, and task-related sense of coherence

 **Hanna-Sophie Homann**^{1*}

 **Timo Beckmann**²

 **Timo Ehmke**³

^{1,2,3}Faculty of Education, Leuphana University Luneburg, Universität Salle 1, 21335, Luneburg, Germany.

¹Email: hanna-sophie.homann@leuphana.de

²Email: timo.beckmann@leuphana.de

³Email: timo.ehmke@leuphana.de



(+ Corresponding author)

ABSTRACT

Article History

Received: 20 May 2024

Revised: 8 January 2025

Accepted: 30 January 2025

Published: 7 February 2025

Keywords

Internship

Mentoring

Resources

Self-efficacy

Sense of coherence

Teacher education.

This study investigates the protective influence of different resources on the occupational well-being of pre-service teachers during their long-term internship. This research grounded in the theoretical framework of the JD-R model seeks to comprehend how internal resources such as self-efficacy and task-related sense of coherence (SoC) in pre-service teachers along with external resources such as different mentoring styles can foster engagement and mitigate emotional exhaustion. This study introduces the task-related SoC as a novel internal resource in the context of long-term internships to determine its value alongside other resources. The study used a sample of 213 pre-service teachers who answered self-questionnaires at the beginning and end of their four-month-long internship. Structural equation modeling explored the relationships between self-efficacy beliefs, task-related SoC, mentoring approaches, engagement and emotional exhaustion. Results indicate that self-efficacy and task-related SoC significantly predict pre-service teachers' occupational well-being. Among mentoring approaches, emotional mentoring emerged as the most influential in fostering well-being. The findings confirm the health-promoting effects of self-efficacy and emotional mentoring. This is the first study to apply the general construct of a sense of coherence to the specific context of a long-term internship. It demonstrates that strengthening pre-service teachers' SoC about particular tasks can be an additional resource for mental health promotion during this period. The results suggest that supporting pre-service teachers in perceiving their internship activities as comprehensible, meaningful and manageable can be beneficial and should be externally promoted by the university.

Contribution/Originality: This study explores the impact of task-related sense of coherence, self-efficacy, and mentoring styles on pre-service teachers' occupational well-being during their long-term internship. It is the first study to apply a task-related sense of coherence in this context highlighting its potential as an essential resource for pre-service teachers and shifting the focus to the perceived meaningfulness and comprehensibility of internship tasks.

1. INTRODUCTION

Teaching internships also called teaching practice or practicum are considered one of the most important components of pre-service teacher education (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013; Fives, Hamman, & Olivarez, 2007; Korthagen, 2010). Thus, most German universities as well as universities worldwide have introduced prolonged

internship periods that allow pre-service teachers to be fully integrated into a school for several months and to engage in an in-depth exploration of the realities of the teaching profession (Košinár, Gröschner, & Weyland, 2019; Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015). While students mostly appreciate those long-term internships, they are also linked to stress and exhaustion (Gardner, 2010; Kokkinos & Stavropoulos, 2016). For most pre-service students, it is the first time they fully engage with students and implement their lessons. They have to fulfill the role expectations of both the university and the school and manage a considerable workload (Cohen et al., 2013; Jantowski & Ebert, 2014; Krawiec, Fischer, & Hänze, 2020).

Recent research indicates an increasing trend in the stress associated with the teaching profession given that pre-service teachers are at the start of their careers with limited coping strategies (Herman, Hickmon-Rosa, & Reinke, 2018). It is essential to provide prospective teachers with resources to effectively manage the demands of the teaching profession, both during their prolonged internships and subsequent careers. However, research conducted on teaching internships has primarily focused on the aspect of professionalization and competence development with comparatively less emphasis on the promotion and maintenance of occupational well-being (Gröschner et al., 2015; Hascher, 2012; Lawson et al., 2015). As a result, there remains a lack of information on the resources available to pre-service teachers to enhance their ability to cope with work-related demands during this pivotal period.

The current study aims to address this research gap by using the job demands-resources (JD-R) model (Bakker & Demerouti, 2007) as a theoretical framework to determine whether pre-service teachers' internal and external resources can predict outcomes of occupational well-being during their long-term internship. This study emphasizes the task-related sense of coherence, a resource examined for the first time in this context alongside established resources of self-efficacy and mentoring. Enhancing the well-being of pre-service teachers during their internships is crucial to prevent burnout and promote health. Understanding these protective resources is essential for universities to target and support them and to integrate them into future teaching programs (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Klusmann & Waschke, 2018).

1.1. Structure of the Long-Term Internship

Internships allow pre-service teachers to gain on-site experience before entering the professional world. Long-term internships usually conducted during the master's program can last several months and exceed regular internships in their duration and prospect of providing authentic teaching experiences (Gröschner, 2012). During this period, pre-service teachers are integrated into a real classroom environment where they can plan and implement their teaching units. These extended internship periods are particularly valuable for the professional development of pre-service teachers and thus, most German federal states have introduced such extended internships. While the structural framework may vary across Germany and the world, the overarching goal remains the professionalization of the prospective teachers, linking theory and practice reflection as well as planning and teaching (Ambrosetti, Knight, & Dekkers, 2014; Cohen et al., 2013; Gröschner et al., 2015).

The introduction of pre-service teachers into the school system is typically supported by dual supervision involving teachers from the internship school and university staff. School teachers known as mentors provide daily support by hosting the teaching students in their classrooms, offering learning opportunities, feedback, and emotional support (Ellis, Alonzo, & Nguyen, 2020; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). University supervision primarily involves seminars on subject didactics, lesson planning, implementation, reflection, and classroom visits for collaborative feedback (Allen & Wright, 2014; Gröschner, 2012).

1.2. Theoretical Background

Occupational well-being can be described as the presence of positive experiences such as engagement and satisfaction, and the absence of strains and emotional exhaustion (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, & Trautwein,

2018). However, being satisfied at work does not negate the existence of any demands. Demands are not to be understood as something negative but as any occupational factor that requires some kind of effort such as time pressure, disruptive students, workload or collaboration with colleagues. If there are not enough or the right resources available such demands can be perceived as unfavorable and cause strain. Strain can appear in the form of emotional exhaustion, the central symptom of burnout, leaving employees feeling drained, overwhelmed, and exhausted (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Thus, the occurrence of negative strain depends on the availability and adequate utilization of resources to cope successfully with such demands (Bakker & de Vries, 2021).

A leading explanatory framework for conceptualizing occupational well-being is the JD-R model which places demands, resources and outcomes into context (Bakker & Demerouti, 2007). Its basic assumption is that job strain results from an imbalance between demands and resources. As two parallel processes, demands and resources lead either to strain and exhaustion if resources are unavailable or to well-being and job engagement if resources are at hand. However, these two processes also interact in such a way that demands can reduce the effect of resources on well-being, and resources can reduce the effect of demands on strain. This study examines the motivational process to identify resources that can enhance occupational well-being (engagement) and reduce symptoms of strain (emotional exhaustion) in the context of the long-term internship. Fostering the well-being of pre-service teachers is crucial for their long-term success and retention in the teaching profession since low personal well-being can lead to career doubts and premature dropouts, exacerbating teacher shortages (Chambers Mack, Johnson, Jones-Rincon, Tsatenawa, & Howard, 2019; Mostert & Pienaar, 2020). Additionally, pre-service teachers are particularly vulnerable to stress and burnout due to limited coping strategies (Fives et al., 2007; Schaarschmidt, 2005) with burnout often taking root in the pre-service stage (Gavish & Friedman, 2010). Therefore, it is essential to promote their well-being particularly during internships and to equip future teachers with the resilience needed to thrive in their careers, ultimately benefiting the entire education system.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Demands of the Long-Term Internship

Research on the experiences and mastery of demands during long-term internships is still scarce and inconsistent. Some studies indicate increased stress levels in pre-service teachers during this period (Hascher & Hagenauer, 2016; Jantowski & Ebert, 2014; Schüle, Schriek, Kahlert, & Arnold, 2017) while more recent studies do not support these findings (Kokkinos & Stavropoulos, 2016; Krawiec et al., 2020; Kücholl, Westphal, Lazarides, & Gronostaj, 2019). It is important to note that the comparability of studies is limited due to the distinct education systems in each country. However, in light of the mentioned studies and building upon the findings of Fives et al. (2007) and Ulvik, Helleve, and Smith (2018) it can be concluded that the internship phase is a particularly delicate period defined by a myriad of interconnected demands. According to Kokkinos and Stavropolous (2009) there are four primary sources of stress during school-based internships: administrative stressors (i.e., work overload and time management), classroom-based stressors (i.e., disruptive behavior and lack of high school student discipline), personal stressors (i.e., the pressure to perform successfully and feelings of personal competency) and assessment-related stressors (i.e. the anxiety of being evaluated) (Kokkinos & Stavropolous, 2009). The pre-service teachers must not only navigate the demands of students, school administrators, and their expectations (Fichten, 2017; Hobson & Maxwell, 2020) but also fulfill the requirements of the university which might result in different and potentially conflicting expectations from both sides (Fichten, 2017; Hobson & Maxwell, 2020). Furthermore, pre-service teachers may experience a clash between their idealistic and optimistic beliefs and the practical realities of the teaching profession (Cady, Meier, & Lubinski, 2006).

Krawiec et al. (2020) interviewed prospective teachers during their long-term internship and identified student misbehavior, unclear role attributions, and inadequate supervision and organization as the most significant stressors. Similarly, Chaplain (2008) highlights student behavior, workload and insufficient support from mentors,

teachers and school leaders as significant stressors. Additionally, other studies have highlighted that university requirements such as creating portfolios, conducting research tasks and participating in accompanying seminars also contribute to stress (Bach, 2015; Holtz, 2014; Mertens, Glock, & Gräsel, 2018).

Although findings remain partly inconclusive, the long-term internship can be considered a psychologically sensitive period that requires pre-service teachers to use various resources to gain valuable and encouraging practical experience during their long-term internship and to maintain their occupational health (Cohen et al., 2013; Klassen & Durksen, 2014; Krawiec et al., 2020).

2.2. Resources for the Teaching Profession and Long-Term Internship

There has been a paradigm shift in research on the occupational well-being of teachers (Döring-Seipel & Dauber, 2010). This shift aligns with the salutogenetic approach which emphasizes the origins of well-being rather than solely focusing on the origins of illness (pathogenesis) (Antonovsky, 1996). Resources contributing to well-being can be categorized as either internal such as personality traits and other physical or psychological attributes, or external, including social or organizational factors (Becker, 2006; Richter et al., 2013). In the context of teaching, job resources include job control, good relationships with students, colleagues and the principal, an innovative school climate, scope for action and autonomy and transparency in decision-making (Bakker & de Vries, 2021; Hakanen et al., 2006; Rothland & Klusmann, 2016).

The importance of resources in fulfilling the needs of the teaching profession is well recognised and is a rapidly expanding field of study while their relevance for pre-service teachers during long-term internships remains relatively understudied. Existing research indicates that pre-service teachers primarily rely on mentor teachers and fellow university students for resources (Römer, Rothland, & Straub, 2018). Emphasis is placed on the quality rather than the quantity of mentorship, underscoring the power of a constructive and appreciative approach to guidance (Becker, Waldis, & Staub, 2019; Bruns, Küth, Scholl, & Schüle, 2021; Richter et al., 2013). Fellow university students can contribute through the exchange of materials and by providing emotional support (Römer et al., 2018). In addition, self-efficacy has been recognized as a resource to alleviate feelings of burnout among pre-service teachers during their practical experiences (Clark & Newberry, 2019; Fives et al., 2007). The following sections highlight these resources: self-efficacy and mentoring along with the novel concept of a task-related sense of coherence in the context of the long-term internship.

2.3. Task-Related Sense of Coherence

One empirically well-established personal resource is Antonovsky's (1996) sense of coherence (SoC) which is the central element of Antonovsky's salutogenic model. People with a SoC perceive their environment as comprehensible, manageable, and meaningful. As a result, they manage stressful situations and unfavourable life events effectively. Comprehensibility entails experiencing challenges as structured, predictable and explainable with a sense that things happen for a reason. Manageability refers to the perception of having different strategies to deal with demands and meaningfulness refers to challenges being seen as worthy of investment and commitment. Numerous studies have found a direct or indirect link between SoC and improved health and psychological well-being. SoC is negatively related to anxiety, depression, burnout and hopelessness and positively related to optimism, resilience, control and coping (Eriksson & Lindström, 2008). These positive associations have also been verified in the workplace and the teaching profession (Palm & Eriksson, 2018; Vogt, Hakanen, Jenny, & Bauer, 2016). In university students, SoC could even predict better academic outcomes (Grayson, 2008) and fewer difficulties in student lives (Hochwälder & Saied, 2018; Shankland et al., 2019) and a health-promoting lifestyle (Binkowska-Bury & Januszewicz, 2010).

SoC is usually understood and measured as a non-specific global orientation. However, it can also be applied to specific domains such as school, work, university or family (Antonovsky & Sourani, 1988; Dadaczynski, Paulus, &

Horstmann, 2020; Rivera, García-Moya, Moreno, & Ramos, 2013; Vogt, Jenny, & Bauer, 2013). Therefore, it can also be understood as a work- or task-related internal resource. Some recent studies have investigated a work-related SoC in relation to health and satisfaction at the workplace (Dadaczynski et al., 2020; Van der Westhuizen, 2018). Bauer, Vogt, Inauen, and Jenny (2015) found positive relationships between a work-related SoC and positive health outcomes among different types of employees. Van der Westhuizen (2018) and Eberz, Becker, and Antoni (2011) demonstrated that a work-related SoC has a greater explanatory value for work-related health outcomes than the general concept of SoC. SoC in teaching situations has also been tested in student teachers in Israel and has been shown to act as a buffer against burnout during a first-year student school-based internship (Bracha & Bocos, 2015).

2.4. Teacher Self-Efficacy

Self-efficacy is another commonly synthesized internal resource in the context of teachers' well-being as well as teacher effectiveness and student learning. It describes the personal belief of coping with new arising demands through one's competencies (Bandura, 1997). In contrast to SoC, teacher self-efficacy is the belief in one's ability to achieve educational goals in terms of student engagement, classroom management, and instructional strategies. Self-efficacy is usually assessed as a domain-specific concept (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Many studies have demonstrated that teachers who hold such optimistic beliefs about their teaching abilities show higher levels of well-being and job satisfaction, lower levels of distress and improved student learning outcomes (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Bardach, Klassen, & Perry, 2022; Dicke et al., 2014; Jentsch, Hoferichter, Blömeke, König, & Kaiser, 2023; Zee & Koomen, 2016). Pre-service teachers also appear to benefit from self-efficacy during their studies (Chesnut and Burley, 2015) particularly during their long-term internship (Böhnert et al., 2018). A series of research studies have reported a negative relationship between teacher self-efficacy and symptoms of burnout during the extended teaching internship (Fives et al., 2007; Kücholl et al., 2019). Bach and Hagenauer (2022) also found a relationship between teacher self-efficacy and joy and a negative relationship with negative emotions. Further research has shown that practical periods in student-teacher education are times when self-efficacy increases (Böhnert et al., 2018; Klassen & Durksen, 2014; Porsch & Gollub, 2018). However, a small amount of research contradicts this notion and has found a decrease in self-efficacy during teaching internships (Garvis, Pendergast, & Keogh, 2012; Schulte, Bögeholz, & Watermann, 2008). These conflicting findings could be due to inadequate study designs or pre-service teachers' recognition of their own shortcomings when reflecting on their personal teaching skills (Pfitzner-Eden, 2016; Rupp & Becker, 2021). However, current research suggests that long-term internships are a crucial source of self-efficacy development during teacher training (Bardach et al., 2022; Böhnert et al., 2018; Pfitzner-Eden, 2016). Pre-service teachers can engage in regular teaching activities, get beyond early obstacles, and succeed in the classroom while being able to observe and learn from the benefits of effective teaching practices. In addition, they receive feedback and supervision from mentors and the university (Clark & Newberry, 2019). SoC and self-efficacy can be treated as separate yet correlating constructs (Davidson, Feldman, & Margalit, 2012; Posadzki & Glass, 2009). Both share similar underlying principles with the dimension of manageability being closely related to self-efficacy. However, SoC also incorporates the components of comprehensibility and meaningfulness and may allow for a deeper analysis of demands (Posadzki & Glass, 2009).

2.5. Mentoring

Mentoring as an external resource refers to the way in which pre-service and novice teachers are supervised by school-based teachers. For example, mentors can support pre-service teachers by creating learning opportunities by involving them in teaching processes and lesson planning and providing emotional and instructional support and feedback (Mok & Staub, 2021). The central role of mentors in teacher education programs is well recognized both in Germany and globally (Cohen et al., 2013; Ellis et al., 2020; Hobson et al., 2009; Ulrich et al., 2020). Mentors also

play a role in the psychological well-being of their mentees as well as contributing to the professional development of pre-service teachers and their teaching skills (Fives et al., 2007; Hobson et al., 2009; Ulrich et al., 2020). Mentors can alleviate the experience of emotional exhaustion through emotional encouragement and informal recognition, such as giving advice and showing appreciation (Darge, Valtin, Kramer, Ligtvoet, & König, 2018; Ellis et al., 2020; Richter, Kunter, Luedtke, Klusmann, & Baumert, 2011; Römer et al., 2018; Voss & Kunter, 2020).

Various studies have suggested that a competent mentor should also provide practical and technical support in addition to providing emotional support (Ambrosetti et al., 2014; Izadinia, 2016). Instrumental support involves providing pre-service teachers with materials and advice for lesson preparation and the lesson itself. This type of mentoring support has not yet received much attention in the academic literature (Richter et al., 2011). However, the few studies available suggest that instrumental support is particularly valuable for the learning processes relevant to teachers' professional development (König, Darge, Klemenz, & Seifert, 2018) and less relevant for their psychological well-being (Darge et al., 2018). Furthermore, previous research has shown that a constructivist approach to mentoring is more beneficial than a transmissive approach (Becker et al., 2019; Beckmann & Ehmke, 2020; Bruns et al., 2021; Ellis et al., 2020; Richter et al., 2013). Constructivist-oriented mentoring means that pre-service teachers and mentors understand their collaboration as dynamic and bidirectional in which both parties are actively and equally involved. The pre-service teachers' development and professionalization are generated through dialogue and reciprocal exchange of ideas and knowledge. In contrast, transmissive mentoring describes a hierarchical relationship in which the mentor merely transfers his or her knowledge and gives advice (Richter et al., 2013). Several studies have highlighted a positive relationship between constructivist mentoring and novice teachers' enthusiasm, job satisfaction, and reduced symptoms of psychological strain (Burger, Bellhäuser, & Imhof, 2021; Richter et al., 2013; Voss & Kunter, 2020). Bruns et al. (2021); Jähne, Dehne, Klaß, and Gröschner (2022) and Varol, Weiher, Wenzel, and Horz (2023) found similar effects among pre-service teachers during their internships.

3. RESEARCH QUESTIONS

This study aims to analyze the protective influence of different internal and external resources on the occupational well-being of pre-service teachers during their long-term internship based on the findings presented in the previous sections. On the theoretical basis of the JD-R model, this study seeks to understand how teachers' self-efficacy and task-related SoC as internal resources and different mentoring styles as external resources can increase the experience of engagement and at the same time, reduce the experience of strain. The present study is the first to apply a task-related SoC to the context of a long-term internship and to determine whether it can serve as a valuable resource alongside self-efficacy and mentoring. The following research questions were addressed:

Research Question 1: *What is the prevalence of pre-service teachers' internal and external resources during their long-term internship and how do these resources develop from the beginning to the end of the internship?*

Research Question 2: *To what extent do internal and external resources predict outcomes of negative strain (emotional exhaustion) and symptoms of well-being (engagement)?*

4. METHODOLOGY

4.1. Research Design

Descriptive statistics (means and standard deviations) from two measurement points were utilized to address the first research question regarding the prevalence and development of internal and external resources during the long-term internship. Changes in resources over time were examined using paired t-tests for dependent samples with repeated measures. Statistical analysis was performed with SPSS version 28. A two-tailed p-value was examined and interpreted given the exploratory nature of the research question. All analyses were based on a significance level of $p < .05$.

Structural equation models were calculated using Mplus version 6 for the second question regarding the prediction of positive and negative strain by the different resources (Muthen & Muthen, 2011). These structural equation models were computed using a cross-sectional design because data on stress experience could only be collected at the second measurement point. The models were formulated based on the JD-R model. The high correlations between resource scales can lead to problems of multicollinearity and suppression effects in structural equation modeling (Kline & Little, 2016). Separate models were computed for each form of resource to mitigate these effects. The different resources were modeled as latent independent variables and emotional exhaustion and engagement were entered as latent dependent variables. Confirmatory factor analyses were first conducted for each of the three resources (teacher self-efficacy, task-related SoC, and mentoring) as well as for engagement and emotional exhaustion to empirically test the hypothesized models. As suggested in the literature (Hu & Bentler, 1999; Kline & Little, 2016) the acceptance of the models was evaluated using the following goodness-of-fit statistics: a Comparative Fit Index (CFI) and Tucker-Lewis Index (TLI) of at least .90 and a root mean square error of approximation (RMSEA) of no more than .08.

4.2. Research Population

In 2022, all students in the master's program in teaching at primary and secondary schools at Leuphana University in Lüneburg, Germany were asked to participate in an online survey about the long-term internship. The long-term internship is the last of three internships and the longest and most intensive. For approximately four months, students spend 15 hours a week in their assigned school where they are required to participate in the design of 64 teaching units in their two chosen subjects. They receive support from both the university and the school mentors with the university visiting at least three times for each subject. Additionally, they must visit accompanying seminars every two weeks, record their professional development in a portfolio and design their research project. Participation in the survey was mandatory but could be refused without explanation. The survey was administered at the following two time points: a few days before the start and a few days before the end of the 18-week internship semester. The total number of participants was 213 students, 196 (92%) completed the survey at one measurement point, and 178 (84%) completed the survey at both points. Among all respondents, 84% were female and the mean age was 24.7 years. 74% reported wanting to teach in a primary school for grades 1-6 (6-9 years old) while 26% wanted to work in a secondary school for grades 6-10 (10-16 years old).

The pre-service teachers continued their two subjects from the bachelor's program into the master's program with most students in this sample having German (43%) and Mathematics (24.4%) as their first subjects. Their second subjects included German (12%), religion (11%), art (12%), and general sciences (26%) which can only be studied for primary school teaching.

Participants completed identical questionnaires that included questions on demographic information, teaching skills, mentoring, and work-related well-being and satisfaction. Only the questions used to analyze this study are listed and discussed below.

4.3. Instruments

4.3.1. Teacher Self-Efficacy

The personal resource of self-efficacy was measured using an adaptation of Schmitz and Schwarzer's (2000) teacher self-efficacy scale. Based on the COACTIV study Baumert et al. (2009) 5 items of the original scale were used in the current study covering aspects of general job performance, coping with stress and emotions, and engaging in job-related interactions. An example item is as follows: "when I try really hard, I can reach even the most difficult students." All remaining items of all scales are displayed in Appendix 1. The response format was a four-point Likert scale ranging from 1 (*strongly disagree*) to 4 (*strongly agree*).

4.3.2. Task-related Sense of Coherence

This study attempted to capture a context-specific measure in relation to the main tasks of a long-term internship in contrast to the existing global instrument of SoC. Therefore, five tasks were identified that encompass the responsibilities of pre-service teachers in preparing and reflecting on their individual lesson units as well as engaging in shared reflection and discussion with mentors about these units. These five distinct tasks are listed in Table 1.

Table 1. Tasks in the long-term internship to which the SOC relates

No.	The following five tasks were rated in relation to comprehensibility, manageability, and meaningfulness.
1.	Planning your lessons is an activity.
2.	Reflecting on teaching is an activity.
3.	Conducting one's lessons is an activity.
4.	Justifying my lesson plan in a conversation is an activity.
5.	Getting feedback on my lesson in a debriefing session and responding to it is an activity.

Based on the approach of Dadaczynski et al. (2020) each task was presented as an incomplete sentence and rated for comprehensibility (*where I can understand what is expected of me*), manageability (*which I can handle well*), and meaningfulness (*which is beneficial for my learning during the internship*). Responses were scored on a 4-point Likert scale ranging from 1 (*not true*) to 4 (*true*).

4.3.3. Mentoring

The external resource of mentoring was measured by addressing the following three aspects of mentoring: emotional, instrumental (Richter et al., 2011) and the degree of constructivist support (Becker et al., 2019). Emotional support is about help in the form of closeness and comfort and the opportunity to discuss challenges faced during the internship. An example item is: *"I can talk to my mentor about everyday problems during the internship."* Instrumental support involves providing resources and materials relevant to the pre-service teachers' tasks during their training. This may include providing teaching materials or sharing lesson preparations, e.g., *"my mentor is a great help to me when it comes to teaching methods and content."* The third aspect of mentoring involves a constructivist mentoring style where the mentor and the university student meet on equal terms. Both the expert and the mentor consider the progress of the university student and school students as their shared responsibility, avoiding any hierarchical relationship. An example item is: *"we adapted and developed the lesson plan together."* Each mentoring aspect was assessed by asking the pre-service teachers to rate their interaction with their mentor by the end of the internship. It was only at the second measurement point that meaningful statements on the support by mentors were possible. Each aspect was measured with three items and participants had to respond on a four-point Likert scale from 1 (*strongly disagree*) to 4 (*strongly agree*).

4.3.4. Emotional Exhaustion

Pre-service teachers' experience of negative strain was measured by four items corresponding to the factor of emotional exhaustion which is a widely used measure developed by Maslach and Jackson (1981). Emotional exhaustion is one of the three subscales of the Maslach Burnout Inventory MBI (along with depersonalization and professional accomplishment) and is considered the most important one (Klusmann, Aldrup, Schmidt, & Lüdtkke, 2021). The current assessment refers to the scale used in the BilWiss study (Kunter et al., 2016) where four of the nine items were collected. These four items were adapted to the internship context and had to be answered using a four-point Likert scale from 1 (*strongly disagree*) to 4 (*strongly agree*). An example item is *"Sometimes I feel really depressed at the end of an internship day."* Both this instrument and engagement were measured only at the end of the internship.

4.3.5. Engagement

In contrast to negative strain, positive strain was measured using the ultra-short version (UWES-3) of the Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2003). Schaufeli, Shimazu, Hakanen, Salanova, and De Witte (2017) demonstrated that the UWES-3 is a reliable and valid measure of work engagement and serves as a feasible alternative to the more extensive 9-item version. The three items were adapted to fit the internship context. An example item is “*at the internship, I feel bursting with energy.*” Responses were rated on a four-point Likert scale, ranging from 1 (*very rarely*) to 4 (*very often*).

4.4. Validity and Reliability Tests

Confirmatory factor analysis of the teacher self-efficacy scale indicated a good model fit ($\chi^2 = 5.53$, $df = 5$, $p > .05$, CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .02, SRMR = .03). The instrument showed acceptable internal consistency at both measurement points ($\alpha = .69$ and $.66$).

The analysis of the theoretically proposed one-dimensional model of *task-related SoC* revealed an acceptable model fit ($\chi^2 = 141.86$, $df = 73$, $p < .05$, CFI = .94, TLI = .91, RMSEA = .07, SRMR = .05). As an alternative approach, a three-dimensional model was explored with a factor for each dimension (comprehensibility, manageability, meaningfulness). However, the results of this model indicated a weaker fit (CFI = .85, TLI = .79, RMSEA = .10, SRMR = .07). Reliability was good at both measurement points ($\alpha = .87$).

The analysis of the theoretically assumed three-dimensional model of *mentoring* (emotional, instrumental, and constructivist) demonstrated a good model fit ($\chi^2 = 43.41$, $df = 22$, $p > .05$, CFI = .98, TLI = .97, RMSEA = .07, SRMR = .04). As an alternative a unidimensional model was examined in which a common factor represented all items. The results of this model indicated a poor model fit (CFI = .86, TLI = .81, RMSEA = .18, SRMR = .06). The three instruments showed good reliability at the post-test ($\alpha = .85 - .88$).

The *emotional exhaustion* scale showed a very good model fit (CFI = 1.00, TLI = 1.00) and good internal consistency ($\alpha = .83$). Similarly, the confirmatory factor analysis of the *engagement* scale indicated a very good model fit (CFI = 1.00, TLI = 1.00). The reliability of this instrument was good in the post-test ($\alpha = .83$).

5. RESULTS

Research Question 1: What is the prevalence of pre-service teachers' internal and external resources during their long-term internship and how do these resources develop from the beginning to the end of the internship?

Descriptive statistics are presented in Table 2. On average, all resources were reported at a relatively high level at both measurement points. The same applies to engagement at the end of the internship ($M = 2.82$, $SD = .73$) while emotional exhaustion is relatively low ($M = 2.23$, $SD = .72$).

Table 2. Descriptive statistics of resources and symptoms strain at both measurements time points (t1 and t2).

Scales	N	Nr. of items	Min.	Max.	M	SD	α
Task-related SoC t1	203	15	2.27	4.00	3.48	0.36	0.87
Task-related SoC t2	196	15	2.53	4.00	3.63	0.33	0.87
Teacher self-efficacy t1	197	5	2.00	4.00	3.13	0.41	0.69
Teacher self-efficacy t2	198	5	1.80	4.00	3.29	0.38	0.66
Mentoring emotional t2	196	3	1.00	4.00	3.47	0.70	0.85
Mentoring instrumental t2	196	3	1.00	4.00	3.35	0.78	0.88
Mentoring constructivist t2	181	3	1.33	4.00	3.53	0.61	0.85
Emotional exhaustion t2	194	4	1.00	4.00	2.23	0.72	0.83
Engagement t2	194	3	1.00	4.00	2.82	0.73	0.83

There was a significant increase in teacher self-efficacy at the end of the internship semester ($t = -5.62$, $p < .001$, $n = 185$). Pre-service teachers felt more self-efficient at the end of the internship ($M = 3.29$, $SD = .38$) compared to

the beginning of the internship ($M = 3.13, SD = .41$) with a medium effect ($r = .41$; Cohen, 1988). Likewise, there was also a significant increase with a medium effect ($r = .42$) for the resource of task-related SoC ($t = -5.75, p < .001, n = 187$) with pre-service teachers reporting a lower task-related SoC at the beginning ($M = 3.48, SD = .36$) compared to the end of the internship ($M = 3.63, SD = .33$).

Research Question 2: To what extent do internal and external resources predict outcomes of negative strain (emotional exhaustion) and symptoms of well-being (engagement)?

The latent intercorrelations of the variables measured at the end of the internship are displayed in Table 3. The intercorrelations of the resources with emotional exhaustion and engagement were all significant and mainly ranged from moderate to strong. Emotional exhaustion correlated negatively with all resources, most strongly with emotional support from mentors ($r = -.539, p < .001$). Furthermore, engagement was most strongly correlated with emotional support ($r = .624, p < .001$). All forms of mentoring did not correlate with self-efficacy. In contrast, emotional and instrumental support from mentors did significantly positively correlate with task-related SoC, although at a moderate level ($r = .225$ and $.283$).

Table 3. Latent intercorrelations of variables at measurement point 2.

Scale	1 Task-related SoC_t2	2 Teacher self-efficacy_t2	3 Mentoring Emotional	4 Mentoring instrumental	5 Mentoring constructivist	6 Emotional exhaustion_t2	7 Engagement_t2
1	-	0.567***	0.283***	0.225**	0.152	-0.423***	0.411***
2	-	-	0.169	0.168	0.168	0.411***	0.544***
3	-	-	-	0.739***	0.721***	-0.539***	0.624***
4	-	-	-	-	0.776***	-0.450***	0.527***
5	-	-	-	-	-	-0.358***	0.452***
6	-	-	-	-	-	-	-0.750***
7	-	-	-	-	-	-	-

Note: *** = $p < 0.001$, ** = $p < 0.01$.

Three specified models for each resource are shown in Figures 1 to 3. The specified model of the relationship between emotional exhaustion, engagement and self-efficacy had a good model fit with $\chi^2 = 74.60, df = 49, p < .05, CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .05, SRMR = .05$. The resource of teacher-self efficacy was negatively related to emotional exhaustion ($\beta = -.40, p < .001$). The more self-efficient pre-service teachers felt in their internship, the less emotionally exhausted they felt. At the same time, teacher self-efficacy was positively related to engagement meaning that the more self-efficient students felt, the more engaged they were in their internship ($\beta = .54, p < .001$). In this model, 30% of the variance in engagement and 16% of the variance in emotional exhaustion can be explained.

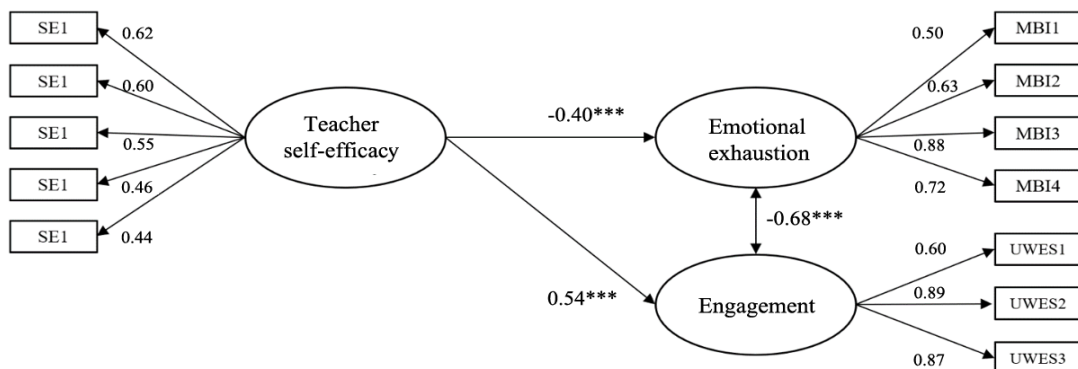


Figure 1. Path analysis of the pre-service teachers' self-efficacy on emotional exhaustion and engagement.

Note: *** = $p < 0.001$.

The specified model examining the relationship between emotional exhaustion, engagement, and task-related SoC demonstrated an acceptable fit with $\chi^2 = 265.90$, $df = 185$, $p < .001$, CFI = .95, TLI = .94, RMSEA = .05, and SRMR = .06. Task-related SoC was significantly and negatively associated with emotional exhaustion ($\beta = -.43$, $p < .001$). At the same time, it is positively associated with engagement ($\beta = .42$, $p < .001$). This model explains 18% of the variance in engagement and emotional exhaustion.

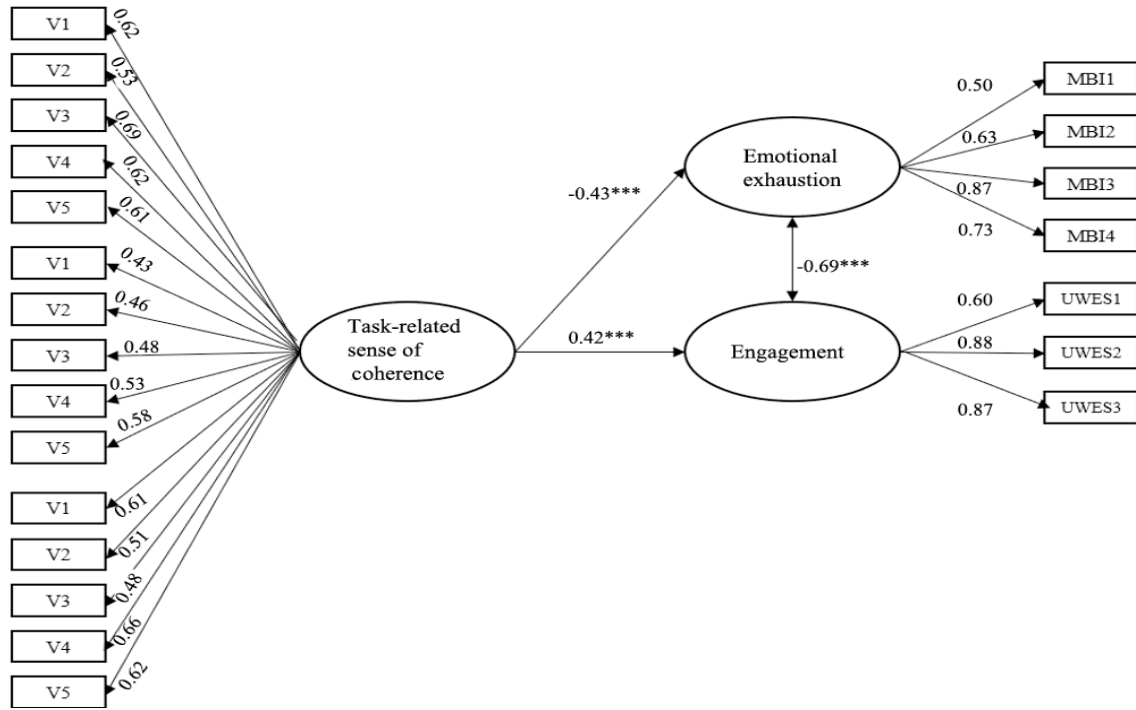


Figure 2. Path analysis of the pre-service teachers' task-related SOC on their emotional exhaustion and engagement.

Note: *** = $p < 0.001$.

The final model with the resource of mentoring had an acceptable model fit with $\chi^2 = 169.12$, $df = 92$, $p < .001$, CFI = .96, TLI = .95, RMSEA = .07, SRMR = .05. In this model, only one of the three mentoring aspects was significantly associated with symptoms of negative and positive strain. Emotional mentoring was negatively related to emotional exhaustion ($\beta = -.51$, $p < .001$) and positively to engagement ($\beta = .54$, $p < .001$). In total, the model explains 31% of the variance in emotional exhaustion and 40 % of the variance in engagement.

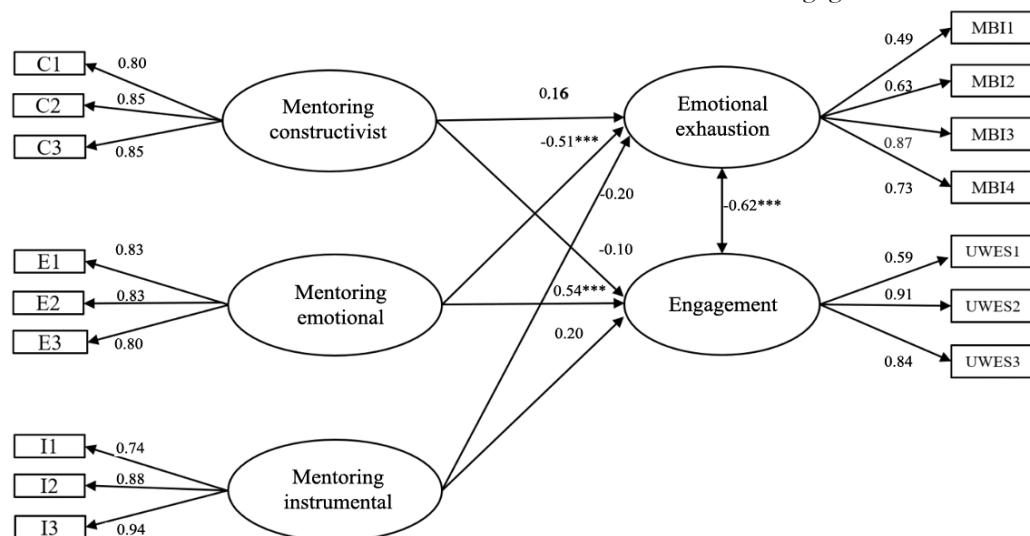


Figure 3. Path analysis of the pre-service teachers' mentoring experiences on their emotional exhaustion and engagement.

Note: *** = $p < 0.001$.

6. DISCUSSION

This study investigated whether internal and external resources have the potential to mitigate emotional exhaustion and enhance engagement among pre-service teachers during their long-term internships based on the theoretical framework of the JD-R model. It is crucial to know which resources play a role in contributing to the occupational well-being of pre-service teachers during this time as the long-term internship can be considered the longest and most intensive exposure of pre-service teachers to the teaching profession (Cohen et al., 2013). In this way, targeted interventions to help pre-service teachers adequately cope with the demands of the internship can be identified and addressed in future training programs. The present study contributes to the existing literature by incorporating a previously unexplored resource such as a task-related sense of coherence. In addition to this resource, the present study examined some more established resources, teacher self-efficacy, and different mentoring approaches. The first research question examined the extent to which different resources were evident in pre-service teachers during their long-term internship and how internal resources (self-efficacy and task-related SoC) developed from the beginning to the end of the internship. The results indicate that all resources tended to be high at the start of the internship and that the internal resources measured at both points increased from the beginning to the end. The positive change in self-efficacy during the pre-service teacher internship is consistent with several previous studies that have shown a gradual increase in self-efficacy during internships (Böhnert et al., 2018; Ding, Rohlf, & Spinath, 2019; Klassen & Durksen, 2014; Porsch & Gollub, 2018). Teaching internships address all sources of self-efficacy (mastery experiences, verbal persuasion, model learning, and affective cues) because they provide an ideal opportunity for pre-service teachers to develop self-efficacy beliefs (Bandura, 1997; Clark & Newberry, 2019). During the internship, pre-service teachers have the opportunity to experience successes and failures in different activities of the teaching profession and to observe and learn from knowledgeable others while receiving feedback on their performance (Pfitzner-Eden, 2016). Similarly, task-related SoC increased throughout the placement. Task-related SoC and self-efficacy both share the component of believing in one's competencies to cope with specific tasks and demands in the teaching profession. Therefore, they are likely to develop similarly. However, task-related SoC also incorporates the dimensions of meaningfulness and comprehensibility. It appears that the long-term internship also enhances pre-service teachers' belief in the worthiness and comprehensibility of specific internship tasks. Furthermore, this study supports the notion that the long-term internship is primarily perceived as an enriching and enjoyable time given the prevalence of occupational well-being (emotional exhaustion and engagement) at the end of the internship (Darge et al., 2018; Hascher & Hagenauer, 2016). The analysis of the second research question revealed a positive relationship between occupational well-being and internal resources (teacher self-efficacy and task-related SoC) as well as the external resource of mentoring. The present study showed that task-related SoC is a noteworthy resource that deserves further exploration. The more pre-service teachers felt a SoC towards internship-related tasks, the stronger their engagement and the lower their emotional exhaustion was by the end of the internship. These results support previous findings showing that a work-related SoC has a supportive effect on mental health (Bauer et al., 2015; Grødal, Innstrand, Haugan, & André, 2019; Van der Westhuizen, 2018; Vogt et al., 2013). A similar measure of SoC may be equally valuable just as the domain-specific measure of self-efficacy is plausible and well-established (Eberz et al., 2011). However, it should be noted that most previous studies dealing with a domain-specific measure of SoC used the work-SoC scale developed by Bauer et al. (2015) and Vogt et al. (2013). For example, this scale uses bipolar pairs of adjectives, asking whether the work is perceived as either structured or unstructured (comprehensibility) and whether it is easy to influence or impossible to influence (manageability). The present study used a task-related measure based on Dadaczynski et al. (2020) which limits the comparability of the mentioned studies. It would be interesting to apply the work-SoC scale by Bauer et al. (2015) to the long-term internship as well to gain a deeper understanding of how the different SoC dimensions differ in pre-service teachers at this time. However, the advantage of using a measure of SoC in relation to specific internship activities is that it allows for a more specific

analysis and the derivation of targeted interventions aimed at these activities. In this way, according to the current study, there are health benefits when a pre-service teacher believes that defending their lesson plan in a conversation is understandable, feasible and significant. The results of this study are consistent with previous findings showing how these resources have a protective effect against the potential adverse effects of workplace demands and enhance the well-being of pre-service teachers during their placement with regard to the resources of teacher self-efficacy and mentoring (Bardach et al., 2022; Ellis et al., 2020; Kücholl et al., 2019; Zee & Koomen, 2016). The findings on the protective effect of self-efficacy support the proposition made by Bardach et al. (2022) and Mok, Rupp, and Holzberger (2023) to promote self-efficacy beliefs in the early stages of teacher education with the internship phase being particularly valuable. This is especially important given that there is still a lack of research on the development and potential of interventions that address the professionalization of teachers in managing their stress by strengthening personal resources (Bardach et al., 2022; Celebi, Krahe, & Spoerer, 2014). Existing research also makes a clear relationship between self-efficacy and mentoring with mentors being an essential source of pre-service teachers' self-efficacy beliefs (Ding et al., 2019; Fives et al., 2007; Richter et al., 2013). While this relationship was not the focus of the present study, it supports the idea that mentors serve as an integral external resource for the well-being of preservice teachers which is consistent with established research (Fives et al., 2007; Hobson et al., 2009; Ulrich et al., 2020). The following three different mentoring styles were surveyed: emotional, instrumental, and constructivist. Previous studies have shown that mentors are particularly helpful as conversational partners providing emotional and instrumental support (Darge et al., 2018; König et al., 2018). Emotional support served as the strongest predictor of engagement and emotional exhaustion which is consistent with the findings of Römer et al. (2018). Pre-service teachers seek emotional support that fosters a supportive, trusting, and nurturing atmosphere that facilitates their progress without the pressure of constant evaluation. This approach is also associated with increasing their self-efficacy as demonstrated in studies by Davis and Fantozzi (2016) and Hartl, Holzberger, Hugo, Wolf, and Kunter (2022).

6.1. Practical Implications

Expanding on the above-mentioned findings, practical implications indicate that it is beneficial to more actively integrate pre-service teachers' circumstantial resources like internship activities and mentors.

Although the feeling of SoC (sense of coherence) originates internally, it can be promoted externally and offer insights about which internship activities warrant heightened attention. In this way, linking the different components of SoC to activities aligns with the growing perspective in health research, emphasizing the consideration of both circumstances and individual behavior for well-being and professional development. Consequently, it should be ensured that pre-service teachers can better cope with demanding tasks by communicating the tasks to them in an understandable and, above all, meaningful way in the long-term internship. Targeted measures to maintain or enhance this feeling could include providing pre-service teachers with more transparency, role clarity, and autonomy (Broetje, Bauer, & Jenny, 2020). According to Hoffenbartal and Bocos (2015) and as initially emphasized by Antonovsky (1996) the aspect of meaningfulness should be mainly promoted. In its preparatory and accompanying seminars for the internship, the university should emphasize the meaning and purpose of the various tasks, such as preparing one's own lessons, receiving feedback, etc. (this should go beyond the tasks described in this study) and discuss this transparently with the university students. Pre-service teachers often complain about the heavy workload during the long-term internship (Krawiec et al., 2020; Lawson et al., 2015), so it seems sensible to make students aware that all these tasks have a purpose. Furthermore, the university should ensure that mentors are properly trained based on empirically proven standards. Such mentor preparation programs should emphasize the importance of being emotionally available, appreciative, and supportive of interns (Izadinia, 2016; Mena, Hennissen, & Loughran, 2017). They should also provide clear directives on conducting structured, research-informed pre- and post-lesson discussions, engaging students appropriately in teaching, and

demonstrating effective teaching methods themselves. In this way, mentors can not only provide emotional support but also enhance preservice teachers' self-efficacy and support their sense of coherence throughout the long-term internship.

6.2. Limitations and Suggestions for Further Research

In addition to the limitations mentioned above, there are several other factors to be considered. First, most of the results are based on cross-sectional data which limits the ability to draw causal conclusions. In the future, longitudinal studies are needed to examine the relationships between these constructs in more detail. Another factor to consider is the rather low reliability of the teacher self-efficacy scale. Teachers' self-efficacy expectations were not measured based on ten items, as in Schmitz and Schwarzer (2000) but only based on five items which may explain the only sufficient reliability. It may be helpful to replicate the findings with the original scale and a larger sample size since the sample size of the present study was relatively small for applying structural equation modeling. The generalizability is limited to universities with a similar structure of the long-term internship.

About task-related SoC, it is important to note that only a few of the internship activities of pre-service teachers were included in the present study. However, using only five tasks may not fully represent the diverse range of challenges that must be mastered during a long-term internship. Therefore, conducting a replication study with a more extensive set of tasks and demands would be desirable. This would allow for the derivation of more specific implications for practice. As SoC was measured task-specific, it might also be helpful to measure teaching self-efficacy in relation to the same internship tasks. In this way, it would become more apparent how task-related SoC and task-related self-efficacy may contribute differently to occupational well-being.

7. CONCLUSION

This study advances our understanding of how internal and external resources contribute to the occupational well-being of pre-service teachers during their school-based internships. Fostering the well-being of pre-service teachers is crucial for their health and professional development during these highly demanding placements as well as for their sustained success and retention in the teaching profession.

The present study's findings not only support existing evidence on the protective and health-promoting effects of self-efficacy and emotional mentoring but also break new ground by introducing a novel resource: task-related sense of coherence (SoC). By assisting pre-service teachers in perceiving their internship-related activities as comprehensible, meaningful, and manageable, they can be further supported both professionally and in terms of well-being. Future research is necessary to validate the health-promoting effects of task-related SoC and to delve deeper into its mechanisms, particularly in comparison to the closely related construct of self-efficacy.

Funding: This study received no specific financial support.

Institutional Review Board Statement: According to the German Research Foundation (DFG) guidelines, ethical approval is required for a study if: (1) participants experience significant emotional or physical distress, (2) participants cannot be fully informed about the aims of the study, or (3) participants are patients undergoing procedures such as functional magnetic resonance imaging (fMRI) or transcranial magnetic stimulation (TMS) during the study (https://www.dfg.de/foerderung/faq/geistes_sozialwissenschaften/).

Transparency: The authors state that the manuscript is honest, truthful, and transparent, that no key aspects of the investigation have been omitted, and that any differences from the study as planned have been clarified. This study followed all writing ethics.

Competing Interests: The authors declare that they have no competing interests.

Authors' Contributions: All authors contributed equally to the conception and design of the study. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

REFERENCES

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- 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>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Ambrosetti, A., Knight, B. A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Antonovsky, A., & Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family adaptation. *Journal of Marriage and Family*, 50(1), 79-92. <https://doi.org/10.2307/352429>
- Bach, A. (2015). The practical semester in teacher training. *Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg*.
- Bach, A., & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: How are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 295-311. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job demands-resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Company.
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Bauer, G. F., Vogt, K., Inauen, A., & Jenny, G. J. (2015). Development and validation of a scale measuring work-related sense of coherence. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 23(1), 20-30. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000132>
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., . . . Tsai, Y.-M. (2009). *Professional knowledge of teachers, cognitively activating mathematics teaching and the development of mathematical competence (COACTIV): Documentation of the survey instruments Materials from educational research No. 83*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through content-focused coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Becker, P. (2006). *Health by needs satisfaction*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2020). Mentoring conversations in the school placement—Constructivist-oriented and transmission-oriented learning support by teacher educators from different participating institutions. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(2), 191-209.
- Binkowska-Bury, M., & Januszewicz, P. (2010). Sense of coherence and health-related behaviour among university students—a questionnaire survey. *Central European Journal of Public Health*, 18(3), 145-150. <https://doi.org/10.21101/cejph.a3591>

- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P., & Lipowsky, F. (2018). The development of profession-specific self-efficacy expectations of student teachers in school-based practical phases. A comparison of student teachers in the practical semester with students in a five-week block internship. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 85-108.
- Bracha, E., & Bocos, M. (2015). A sense of coherence in teaching situations as a predictor of first year teaching interns' burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.276>
- Broetje, S., Bauer, G. F., & Jenny, G. J. (2020). The relationship between resourceful working conditions, work-related and general sense of coherence. *Health Promotion International*, 35(5), 1168-1179. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz112>
- Bruns, M., Küth, S., Scholl, D., & Schüle, C. (2021). Resource or demand? The impact of different mentoring approaches on student teachers' occupational well-being in a long-term student teaching internship. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 291-308. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00302-w>
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Cady, J., Meier, S. L., & Lubinski, C. A. (2006). Developing mathematics teachers: The transition from preservice to experienced teacher. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 295-306. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.5.295-306>
- Celebi, C., Krahe, B., & Spoerer, N. (2014). Strengthened for the teaching profession: Promoting professional competencies in teacher training students. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 28(3), 115-126. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000128>
- Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., & Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), e12160. <https://doi.org/10.1111/jabr.12160>
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Dadaczynski, K., Paulus, P., & Horstmann, D. (2020). The predictive value of individual and work-related resources for the health and work satisfaction of German school principals. *Health Education Journal* 79(2), 225-236. <https://doi.org/10.1177/0017896919867118>
- Darge, K., Valtin, R., Kramer, C., Ligtvoet, R., & König, J. (2018). The joy of school practice: On the differential change of an emotional characteristic of student teachers during the practice semester. *Learning to Practice, Learning to Reflect? Results from the Longitudinal Study LtP on the use and Impact of the Practical Semester in Teacher Training*, 241-264. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_9
- Davidson, O. B., Feldman, D. B., & Margalit, M. (2012). A focused intervention for 1st-year college students: Promoting hope, sense of coherence, and self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 146(3), 333-352. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.634862>
- Davis, J. S., & Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers?: Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1222814>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504.supp>

- Ding, K., Rohlfs, C., & Spinath, B. (2019). Self-efficacy expectations of student teachers: Predicting changes during the semester internship through attribution patterns and implicit intelligence theories. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 329-344. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00254-2>
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2010). What keeps teachers healthy – the importance of resources, subjective assessment and processing of stress for the health of teachers. *Schulpädagogik Heute*, 1(2), 1-16.
- Eberz, S., Becker, R., & Antoni, C. H. (2011). Experience of coherence in the work context. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 55(3), 115-131. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000056>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2008). A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter. *Health Promotion International*, 23(2), 190-199. <https://doi.org/10.1093/heapro/dan014>
- Fichten, W. (2017). Research-based learning in the practical semester. In J. Winkel, W. Fichten & K. Großmann (eds.), *Research-based learning at the Europa University Flensburg*. In (pp. 7-16). Flensburg: Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Europa-Universität Flensburg.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>
- Gardner, S. (2010). Stress among prospective teachers: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(8), 18-28. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.2>
- Garvis, S., Pendergast, D., & Keogh, J. (2012). Changes in teacher self-efficacy in the first year of primary school teacher education study. In *Journal of the World Universities Forum*, 5(1), 87-96. <https://doi.org/10.18848/1835-2030/cgp/v05i01/56679>
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Grayson, J. P. (2008). Sense of coherence and academic achievement of domestic and international students: A comparative analysis. *Higher Education*, 56, 473-492. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9106-0>
- Grødal, K., Innstrand, S. T., Haugan, G., & André, B. (2019). Work-related sense of coherence and longitudinal relationships with work engagement and job satisfaction. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.16993/sjwop.73>
- Gröschner, A. (2012). Long-term internships in teacher training pros and cons of an innovative study element in the context of the Bologna reform. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200-208. <https://doi.org/10.25656/01:13813>
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., & Möller, J. (2015). Practical phases in teacher training – a structural analysis using the example of secondary school teacher training in Germany. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(18), 639-665. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs11618-015-0636-4>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hartl, A., Holzberger, D., Hugo, J., Wolf, K., & Kunter, M. (2022). Promoting student teachers' well-being: A multi-study approach investigating the longitudinal relationship between emotional exhaustion, emotional support, and the intentions of dropping out of university. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 241-252. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000495>
- Hascher, T. (2012). Learning setting student teaching-evidence based developments in teacher education. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109-129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>

- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- 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>
- Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: An extension and reconceptualisation of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 184-206.
- Hochwälder, J., & Saied, V. (2018). The relation between sense of coherence and daily hassles among university students. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 6(1), 329-339. <https://doi.org/10.1080/21642850.2018.1538802>
- Hoffenbartal, D., & Bocos, M. (2015). The development of a sense of coherence in teaching situations among special education pre-service teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 240-246. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.225>
- Holtz, P. (2014). It is called a practical semester and not a theory semester: Quantitative and qualitative findings on the tension between "theory" and "practice" in the Jena practical semester. *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung*, 97-118.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 127-143. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>
- Jahne, M. F., Dehne, M., Klaß, S., & Gröschner, A. (2022). Basic needs satisfaction during a teaching practicum: An intraindividual perspective on preservice teachers' motivation and interindividual associations to mentoring. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 12(2), 195-216. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00353-7>
- Jantowski, A., & Ebert, S. (2014). An empirical study on student stress during the practical phase. In K. Kleinespel (ed.), *A practical semester in teacher training. Concepts, findings and development perspectives using the example of the Jena model*. In (pp. 76-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2023). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3), 679-690. <https://doi.org/10.1002/pits.22788>
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Kline, R. B., & Little, T. D. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Klusmann, U., Aldrup, K., Schmidt, J., & Lütke, O. (2021). Is emotional exhaustion only the result of work experiences? A diary study on daily hassles and uplifts in different life domains. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1845430>
- Klusmann, U., & Waschke, U. (2018). *Health and well-being in the teaching profession*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Kokkinos, C. M., & Stavropoulos, G. (2009). *Potential stressors in teaching: Student teachers' future occupational concerns*. Paper presented at the In the European Congress of Psychology, Oslo, Norway.
- Kokkinos, C. M., & Stavropoulos, G. (2016). Burning out during the practicum: The case of teacher trainees. *Educational Psychology*, 36(3), 548-568. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.955461>
- König, J., Darge, K., Klemenz, S., & Seifert, A. (2018). Pedagogical knowledge of teacher training students in the practical semester: Goal of practical learning in school? *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie*

LiP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung, 287-323. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_11

- Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Košinár, J., Gröschner, A., & Weyland, U. (2019). *Long-term internships as learning spaces – Historical references, concepts and research findings*. Münster Germany: Waxmann.
- Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Demands and exhaustion during practical training in teacher education in practical semesters in teacher training courses in Germany: Effects on students. In (pp. 265-287). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9.
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R., & Gronostaj, A. (2019). Consequences of stress on teacher training students during their practical semester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 945-966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., . . . Stürmer, K. (2016). Documentation of the survey instruments of the project phases of the BilWiss research program from 2009 to 2016. Frankfurt a. M., Germany: IQB.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mertens, S., Glock, S., & Gräsel, C. (2018). Learning effects and perceived workload due to university and school practical requirements during the practical semester. *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*, 95-104.
- Mok, S. Y., Rupp, D., & Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 100552. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100552>
- Mok, S. Y., & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-) experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103484. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Mostert, K., & Pienaar, J. (2020). The moderating effect of social support on the relationship between burnout, intention to drop out, and satisfaction with studies of first-year university students. *Journal of Psychology in Africa*, 30(3), 197-202. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1767928>
- Muthen, B., & Muthen, L. (2011). *Mplus (version 6.12) computer software*. Los Angeles, CA: Muthen, B. and Muthen, L.
- Palm, K., & Eriksson, A. (2018). Understanding salutogenic approaches to managing intensive work: Experiences from three Swedish companies. *Work*, 61(4), 627-637. <https://doi.org/10.3233/wor-182830>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Fear of teaching among student teachers before and after the practical semester: Results of the in praxis study. *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*, 237-245. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_17
- Posadzki, P., & Glass, N. (2009). Self-efficacy and the sense of coherence: Narrative review and a conceptual synthesis. *The Scientific World Journal*, 9(1), 924-933. <https://doi.org/10.1100/tsw.2009.107>

- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Richter, D., Kunter, M., Luedtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Social support at career entry for teachers: An empirical study on the importance of mentors and peers. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35-59. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Rivera, F., García-Moya, I., Moreno, C., & Ramos, P. (2013). Developmental contexts and sense of coherence in adolescence: A systematic review. *Journal of Health Psychology*, 18(6), 800-812. <https://doi.org/10.1177/1359105312455077>
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018). Factors determining the stress experienced by student teachers during their practical semester. *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*, 265-286. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_10
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Stress and strain in the teaching profession teaching profession: A study guide In (pp. 351-369). Stuttgart: UTB.
- Rupp, D., & Becker, E. S. (2021). Situational fluctuations in student teachers' self-efficacy and its relation to perceived teaching experiences and cooperating teachers' discourse elements during the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103252>
- Schaarschmidt, U. (2005). *Part-time jobber?: Mental health in the teaching profession – analysis of a situation in need of change*. Weinheim, Germany: Beltz.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2003). Utrecht work engagement scale-9. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2017). An ultra-short measure for work engagement. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Teachers' self-efficacy: Longitudinal findings with a new instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Schüle, C., Schriek, J., Kahlert, D., & Arnold, K.-H. (2017). The stress regulation of student teachers during the practice semester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(1), 91-103.
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Self-efficacy expectations and pedagogical professional knowledge during teacher training. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 268-287. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8>
- Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E., Dantzer, C., & Leys, C. (2019). Burnout in university students: The mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education*, 78, 91-113. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0332-4>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). How does the practical semester in the teacher training program affect students? A systematic review. *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, 1-66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638-649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Van der Westhuizen, S. C. (2018). Incremental validity of work-related sense of coherence in predicting work wellness. *SA Journal of Industrial Psychology*, 44(1), 1-7. <https://doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1467>
- Varol, Y. Z., Weiher, G. M., Wenzel, S. F. C., & Horz, H. (2023). Practicum in teacher education: The role of psychological detachment and supervisors' feedback and reflection in student teachers' well-being. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2201874>

- Vogt, K., Hakanen, J. J., Jenny, G. J., & Bauer, G. F. (2016). Sense of coherence and the motivational process of the job-demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology, 21*(2), 194-207. <https://doi.org/10.1037/a0039899>
- Vogt, K., Jenny, G. J., & Bauer, G. F. (2013). Comprehensibility, manageability and meaningfulness at work: Construct validity of a scale measuring work-related sense of coherence. *SA Journal of Industrial Psychology, 39*(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajip.v39i1.1111>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education, 71*(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Appendix 1. Remaining scales and corresponding items.

Teacher self-efficacy
1. I am convinced that I am able to teach successfully all relevant subject content to even the most difficult students.
2. When I try really hard, I am able to reach even the most difficult students.
3. I am convinced that, as time goes by, I will continue to become more and more capable of helping to address my students' needs.
4. Even if I am disrupted while teaching, I am confident that I can maintain my composure and continue to teach well.
5. I am confident in my ability to be responsive to my students' needs, even if I am having a bad day.
Emotional mentoring
1. I can talk to my mentor about everyday problems during the internship.
2. My mentor understands when things aren't going well during the internship.
3. My mentor cheers me up when I receive bad feedback.
Instrumental mentoring
1. I regularly exchange materials with my mentor.
2. My mentor has already given me good suggestions on how to proceed in the classroom.
3. My mentor is a great help when it comes to teaching methods and content.
Constructivist mentoring
1. The cooperating teacher offered suggestions for lesson design.
2. We discussed different options for designing the lesson.
3. We adapted and developed the lesson plan together.
Emotional exhaustion
1. I often feel exhausted during my internship.
2. I feel overwhelmed by the internship.
3. I often notice how lethargic I am during my internship.
4. Sometimes I feel really depressed at the end of an internship day.
Engagement
1. At my work, I feel bursting with energy.
2. I am enthusiastic about my internship.
3. I am immersed in my internship.


Views and opinions expressed in this article are the views and opinions of the author(s), International Journal of Education and Practice shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability etc. caused in relation to/arising out of the use of the content.

9. Artikel 3

Homann, H. S., & Ehmke, T. (2025). Managing Stress During Long-Term Internships: What Coping Strategies Matter and Can a Workbook Help?. *Education Sciences*, 15(5), 532. <https://doi.org/10.3390/educsci15050532>

Article

Managing Stress During Long-Term Internships: What Coping Strategies Matter and Can a Workbook Help?

Hanna-Sophie Homann¹ and Timo Ehmke^{2,*} 

¹ Institute of Mathematics and its Didactics, Leuphana University, 21335 Lüneburg, Germany; hanna-sophie.homann@leuphana.de

² Institute of Educational Sciences, Leuphana University, 21335 Lüneburg, Germany

* Correspondence: timo.ehmke@leuphana.de

Abstract: The unique demands of teaching contribute to elevated stress levels among educators worldwide. Equipping teachers with adaptive coping skills is increasingly important. However, there is a gap in understanding which coping strategies are essential for pre-service teachers and how universities can best promote them. This study examines pre-service teachers' coping strategies during a long-term internship and evaluates a low-threshold intervention to enhance stress management and self-care. Three seminar groups were randomly assigned to the experimental group ($n = 54$), while the remainder formed the control group ($n = 119$). The experimental group received a self-directed workbook at the start of their internship and three brief face-to-face sessions during accompanying seminars. The workbook modules and seminars guided the pre-service teachers in identifying stressors, developing coping skills, and utilizing personal resources. Data were collected before and after the 18-week internship, measuring well-being, internship-related stressors, and coping strategies. Structural equation modeling showed that positive self-instruction and rumination significantly predicted well-being at the internship's end, reducing or increasing stress from the internship. Despite the positive response of the pre-service teachers, the workbook did not have an impact. However, the results provide clear implications for the design of future interventions in this area. This study highlights the need for universities to integrate stress management into their curricula.



Academic Editor: Andrew Holliman

Received: 28 February 2025

Revised: 7 April 2025

Accepted: 16 April 2025

Published: 25 April 2025

Citation: Homann, H.-S., & Ehmke, T. (2025). Managing Stress During Long-Term Internships: What Coping Strategies Matter and Can a Workbook Help? *Education Sciences*, 15(5), 532. <https://doi.org/10.3390/educsci15050532>

Copyright: © 2025 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Keywords: teacher education; stress management; pre-service teachers; coping; self-care; intervention; internship

1. Introduction

Teaching is undoubtedly a demanding profession, with teachers facing multiple daily stressors, resulting in burnout rates exceeding those in many other professions (García-Carmona et al., 2019). Teachers must manage these stressors and use personal resources and coping strategies to remain satisfied and healthy. Coping refers to individuals' cognitive, emotional, and behavioral efforts to manage stress (Lazarus & Folkman, 1984). When job demands exceed teachers' ability to cope or the appropriate coping skills are missing, their mental health is put at risk. This makes them vulnerable to burnout, a long-term condition resulting from chronic stress, which can eventually lead to resignation (García-Carmona et al., 2019; Woods et al., 2023). This issue not only affects teacher well-being and high turnover rates (Darling-Hammond, 2010; Dupriez et al., 2016; Wang & Hall, 2021) but also harms students' academic performance (Braun et al., 2019; Herman et al., 2018; Klusmann et al., 2016). Thus, it is increasingly important to equip teachers with the necessary skills

to manage these demands proactively, ideally as a preventive measure before they arise (Herman et al., 2020; Redín & Erro-Garcés, 2020).

School-based internships during teacher education, where pre-service teachers are exposed to real-life challenges of teaching, provide an ideal environment for early reflection and the practice of coping strategies (Gröschner & de Zordo, 2021; Squires et al., 2022). Research to date has mainly focused on in-service teachers' well-being and coping strategies. Less is known about pre-service teachers, particularly during their teaching internships, and how best to support them. This study addresses this gap by investigating which coping strategies contribute to pre-service teachers' occupational well-being during their placement and whether these strategies can be promoted via a low-threshold intervention in the form of a workbook.

1.1. Teacher Stress, Coping, and the Need for Intervention

The teaching profession presents unique demands that require teachers to develop specific coping skills to maintain their well-being and job satisfaction (Iancu et al., 2018; McCarthy et al., 2016).

Stress in teaching can arise from various sources, including workload, time constraints, large class sizes, pupil behavior, role conflicts, lack of breaks, work–life imbalance, colleague conflicts, and insufficient support (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Teachers often experience nervousness and cognitive stress, such as the inability to switch off after work (Tuerkton et al., 2020). Some studies indicate that female teachers and early-career teachers are particularly at risk of developing mental health problems (Carroll et al., 2022; Dicke, 2016; Lau et al., 2005). Consequently, there is a concerning trend of decreasing numbers of young people entering the teaching profession or leaving it prematurely (Nguyen & Springer, 2023; Weldon, 2018). Calls for policy change are therefore justified and warrant increased attention. However, teacher stress is not solely dictated by working conditions but also by individual perceptions, cognitive appraisals, coping strategies, and available resources (Beltman et al., 2011; Lazarus & Folkman, 1984; Rudow, 1994).

Teachers are not only passive victims of their stressful working conditions. Adaptive coping can act as a buffer against the negative consequences of stress, such as burnout or physical complaints (Lazarus & Folkman, 1984). The different ways of coping are as varied as the people they affect. Coping strategies generally fall into two categories: problem-focused coping, which targets the source of stress through strategies such as time management or seeking information and support, and emotion-focused coping, which manages emotional reactions through relaxation techniques or cognitive reappraisal (Lazarus & Folkman, 1984). While problem-focused coping is often associated with lower distress, the current literature emphasizes that a variety of both, referred to as coping flexibility, is best (Bakker & de Vries, 2021; Kato, 2012). Coping also relates to the overarching competency of self-regulation, the ability to monitor and control emotions, thoughts, and behaviors to adapt to challenges (Compas et al., 2001). In the face of stressors, self-regulatory processes can essentially be considered to be synonymous with coping (Compas et al., 2001).

Several theoretical models explore the interaction between individual characteristics and environmental stressors in the teaching profession, highlighting the crucial role of resources in mitigating stress and supporting well-being (Cramer et al., 2018; Rudow, 1994). The Job Demands–Resources (JD-R) model (Bakker & Demerouti, 2007) posits that occupational well-being depends on a balance between job demands and available resources, with demands predicting strain while resources buffer against stress and foster job satisfaction. This framework considers coping a personal resource (Xanthopoulou et al., 2007). The AWaRE model (Hascher et al., 2021) emphasizes the importance of both

individual and external resources and how these influence the selection of appropriate coping strategies, which, in turn, influence teachers' well-being and resilience.

Baumert and Kunter's (2013) model of teachers' professional competence further suggests that competence extends beyond subject knowledge to include motivational orientations, personal beliefs, and self-regulatory skills. Teachers need the ability to recognize, manage and express their emotions appropriately and regulate their stress to meet professional demands and personal goals without compromising their health.

However, most universities do not mandate pre-service teachers to acquire such skills (Atkins & Rodger, 2016; Beltman et al., 2011; Schonert-Reichl et al., 2017). Curricula tend to prioritize subject knowledge and didactics over stress management. However, both pre-service and in-service teachers express the need for stress management to be part of teacher preparation programs (Squires et al., 2022; Zito et al., 2024). Fortunately, these skills are not innate but can be developed and learned, further underlining the importance of integrating them into university curricula (Corcoran & O'Flaherty, 2022; Mansfield et al., 2016). While universities face limitations in thoroughly preparing pre-service teachers for the complexities of the profession, school-based internships provide an ideal framework for addressing the real-life stressors of teaching and how to deal with them.

1.2. The School-Based Internship and Its Stressors

School-based internships offer prospective teachers a unique opportunity to immerse themselves in a real classroom environment while receiving structured guidance from universities. These placements facilitate professional growth and ease the transition into the teaching profession (Gröschner, 2012; Nawab, 2024). During this time, pre-service teachers usually spend a certain number of hours in a school. They plan and deliver their own lessons or parts of lessons, observe other teachers, and attend school events. They receive feedback and engage in reflective practice with school-based mentors and university supervisors (Fuentes-Abeledo et al., 2020; Gröschner, 2012).

While internships are extremely valuable, they expose pre-service teachers to significant stress (Chaplain, 2008; Fives et al., 2007; Ji et al., 2022; Klassen & Durksen, 2014; Kokkinos & Stavropoulos, 2016). They must balance their university coursework with school responsibilities, all while being observed and assessed by mentors and supervisors (Birchinall et al., 2019; Kokkinos & Stavropoulos, 2016). Pre-service teachers often feel immense pressure and have high expectations of themselves as they seek a sense of achievement and depend on external feedback (Klassen & Durksen, 2014; Mahmoudi, 2016). Other stressors include heavy workloads, university requirements, pupil behavior, unclear role definitions, and insufficient support from school mentors (Chaplain, 2008; Homann et al., 2024; Krawiec et al., 2020; Pan et al., 2025).

The combination of inexperience, demanding workload, and limited support make this period particularly challenging (Zito et al., 2024). However, this period also provides a crucial opportunity for pre-service teachers to develop and refine coping strategies (Cohen et al., 2013). Their stress levels are generally lower than those of fully practicing teachers and they can reflect on their experiences and improve their coping strategies within the supportive university environment (Klusmann et al., 2012). Engaging in collegial relationships with school staff and fellow student teachers provides valuable opportunities for mutual support and reflection (Le Cornu, 2009). Through this process, pre-service teachers can identify effective strategies and integrate them into their developing professional identity (Aulén et al., 2021; Squires et al., 2022). By adopting effective stress management during their internship, pre-service teachers will be better prepared to deal with both the challenges of their internship and the demands of their future careers.

1.3. Coping Strategies and Interventions During School-Based Internships

While research recognizes that internships are a challenging period for pre-service teachers, little is known about the coping strategies that may protect them from detrimental stress during this time and how these might be addressed through interventions (Gustems-Carnicer & Calderón, 2013). Research on practicing teachers suggests that well-being and stress management interventions should focus on coping strategies like cognitive restructuring, problem-solving, goal-setting, social support, emotional regulation, and mindfulness (Bardach et al., 2022; Li Sanchez & Schwinger, 2024; Mattern, 2012; Oliveira et al., 2021; Roeser et al., 2022; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Wagner et al., 2024; Wang & Hall, 2018). Similarly, research with pre-service teachers highlights the benefits of mental detachment, cognitive reappraisal, self-compassion, and mindfulness (Birchinall et al., 2019; Braun & Hooper, 2024; Varol et al., 2023). Given the complexity and diversity of teachers and pre-service teachers, as well as their well-being and perception of stress, interventions must be equally multifaceted and adaptable. However, according to Vo and Allen (2022), some standards can be recommended: voluntary participation, multimodal approaches, context-specific design, group format, professional facilitation, and weekly sessions. Other recommendations suggest that stress management interventions should foster pre-service teachers' sense of responsibility and agency within their professional environment. While acknowledging external factors, it is crucial to empower them to actively manage stressors, recognize their influence and understand the interplay between their actions and the broader professional context (Dewhurst et al., 2020; Mansfield et al., 2016; Väisänen et al., 2018). This aligns with promoting a 'growth mindset', which fosters the belief that becoming a competent and resilient teacher is a learnable process (Bardach et al., 2022; Nalipay et al., 2022). Further, programs should combine psychoeducation with practical techniques and address both the strengths and weaknesses of pre-service teachers, providing a holistic approach to stress management (Çelebi et al., 2014; Kaluza, 1997; Karing & Beelmann, 2016; Pieter & Wolf, 2014; Rust et al., 2009).

While pre-service teachers may benefit from coping strategies and interventions similar to those used by practicing teachers, they represent a distinct group that requires targeted research. The present study examines different coping strategies pre-service teachers use during their internships and how they relate to occupational well-being. This association is framed within the Job Demands–Resources model, which suggests that both resources and coping strategies can mitigate symptoms of negative strain while enhancing positive outcomes in a work context. In doing so, this study contributes to a deeper understanding of the coping strategies that matter for pre-service teachers and should, therefore, be promoted in the context of school-based placements.

1.4. The Intervention and the Present Study

This study also examines a low-threshold intervention consisting of a self-directed workbook on self-care and stress management. It is complemented with additional face-to-face sessions designed for pre-service teachers during their long-term internship. While the use of self-directed workbooks is widespread in therapeutic settings, their empirical investigation for supporting the mental well-being of pre-service teachers remains limited. Such workbooks are easy to use and implement, which is helpful during the time-consuming period of long-term internships. The workbook is based on established stress theories and empirically proven methods of dealing with stress and the criteria of Vo and Allen (2022). Additionally, it aligns with the AWaRE model (Hascher et al., 2021), which highlights that fostering self-awareness and proactive coping strategies can enhance teachers' ability to navigate stressors effectively. Given the novelty of this area of research, the study takes an exploratory approach to test whether a self-directed workbook can support pre-

service teachers' stress management and barriers to and facilitators of pre-service teachers' engagement with the workbook.

By investigating coping strategies that support the well-being of pre-service teachers during their long-term internship and simultaneously evaluating a low-threshold intervention tailored to this period and target group, this study aims to provide insights into which coping strategies universities should promote during this phase and how this could be carried out.

1.5. Research Questions

The present study aims to explore the following research questions:

- (1) Coping strategies and occupational well-being
 - (a) How prominent are pre-service teachers' occupational well-being, their coping strategies, and their experience of internship-related stressors at the beginning and end of their long-term internship?
 - (b) How do occupational well-being and coping strategies evolve during the long-term internship?
- (2) Predictive role of coping strategies

To what extent do pre-service teachers' coping strategies for stress management predict their occupational well-being and experience of internship-related stressors during their long-term internship?
- (3) Perceived usefulness of the workbook

How useful do pre-service teachers perceive a self-directed workbook on stress management and self-care during their long-term internship?
- (4) Engagement with the workbook
 - (a) To what extent did pre-service teachers engage with the self-directed workbook during their long-term internship?
 - (b) What content in the workbook did they find most helpful?
 - (c) What factors hindered their engagement and what additional support might have facilitated greater engagement?
- (5) Effectiveness of the workbook

Can self-directed work with a workbook on stress management and self-care improve pre-service teachers' occupational well-being and use of coping strategies during their long-term internship?

2. Methods

2.1. Participants

In 2024, all pre-service teachers on the Master's program in Teaching at Primary and Secondary Schools at the Leuphana University in Lüneburg, Germany, took part in this study ($n = 173$). A proportion of 77.6% of the pre-service teachers were preparing to teach at lower school levels and 22.4% at higher levels, with an average age of 24.6 years.

Master students of Leuphana University, like those in most parts of Germany, must complete an 18-week internship. During this time, pre-service teachers spend 15 h a week in their assigned school and are involved in designing and delivering 64 teaching units in their two chosen subjects. They receive dual supervision from both the internship school and the university. Supervisors from the university visit the pre-service teachers three times for each subject and give feedback on the self-executed teaching units.

This long-term internship builds on two shorter, observation-focused internships from the Bachelor's degree. Its primary aim is for pre-service teachers to develop and

apply subject-specific teaching skills while engaging in reflective practice with mentors and university supervisors.

2.2. Procedure

Three seminar groups were randomly assigned to the experimental group (EG; $n = 54$), while the remaining participants formed the control group (CG; $n = 119$). Both groups attended mandatory biweekly seminars on teaching methods and reflective practice, which accompanied their school internship.

For the experimental group, the intervention was integrated into these seminars. Participants received the workbook and attended three 30 min face-to-face sessions during the 18-week internship. These sessions took place in early April, early May, and late May. The first session introduced the theoretical background and purpose of the workbook. Subsequent sessions expanded on the workbook's content and included guided group discussions. While EG participants were encouraged to use the workbook, it was voluntary and not tied to any course or assessment requirements.

At the end of the internship, the workbook was also made available to the control group to ensure equitable access to the materials across the cohort.

See Figure 1 for an illustration of the study design.

Study design

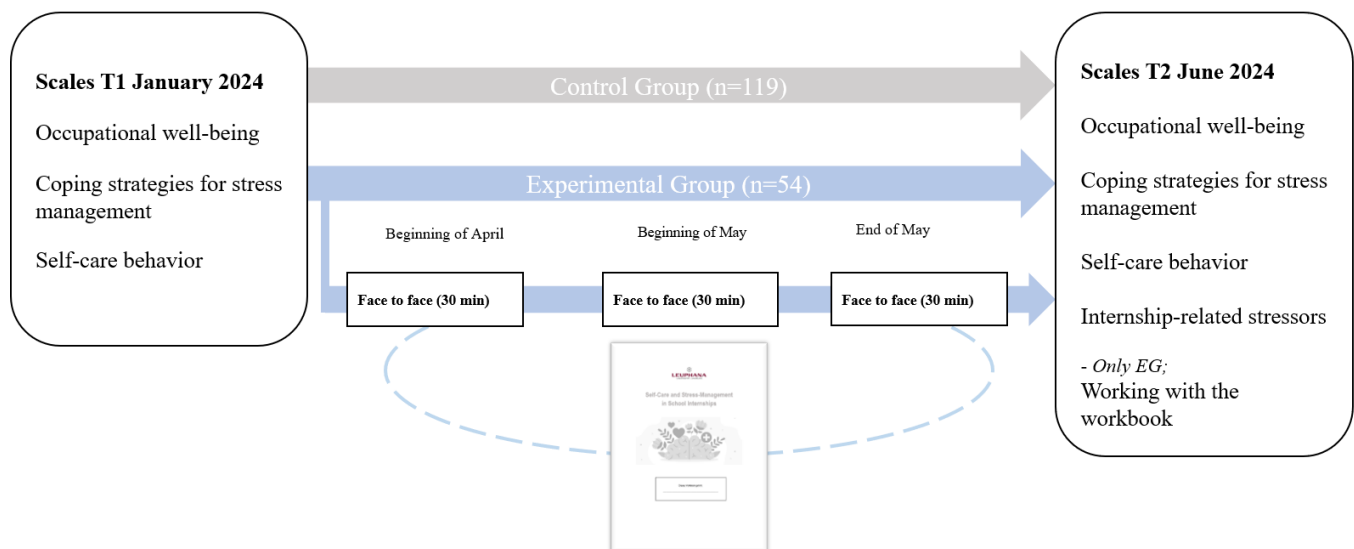


Figure 1. Study design.

2.3. The Intervention

The intervention consisted of a 38-page workbook designed to promote stress management and self-care strategies in pre-service teachers. It was developed on the basis of established stress and health theories and existing manuals on stress management and self-care for practicing teachers (e.g., Eckert & Tarnowski, 2017; Frick, 2015; Hillert et al., 2019).

The workbook is divided into three modules: 1. 'Recognizing', 2. 'Taking Action', and 3. 'My Resources', each of which is further divided into different units. The workbook combines psychoeducational parts, exercises, and self-tests. There are 25 learning units, most of which can be completed on a single page (see Table 1). The first module aims to help participants recognize their personal stressors and uncover their own patterns. This understanding is then used to develop coping strategies in the second and third modules. The second module, 'Taking Action', introduces methods of problem-focused coping (addressing the stressors) and emotion-focused coping (managing emotional responses),

with the latter explored in more detail. The third module focuses on personal resources and how to use them. In this way, pre-service teachers are encouraged to reflect on their responses to stressors, identify areas for growth, set realistic expectations for themselves and their professional context, and manage their thoughts and emotions related to stressors associated with the internship. Specific units also guide them in developing concrete strategies to reduce stress during placement.

Table 1. Overview of the modules and units of the workbook.

MODULE 1 RECOGNIZING	My symptoms of stress Stress and Gratitude Journal Focusing on strengths My stressors during the internship AVEM self-test Analyzing time management skills Positive and negative stress
MODULE 2 TAKING ACTION	Three ways of dealing with stress: the ABC model Systematic problem-solving and goal-setting Control beliefs and a growth mindset Questioning which personal beliefs are stress-boosters Shifting perspectives through cognitive restructuring Setting boundaries: learning to say NO Appropriate ideals Mindfulness Practical tips: How to avoid stress in school life (and during internships)? What can I change? The IF... , THEN... plan!
MODULE 3 MY RESOURCES	What can't I change? The power of acceptance Self-complexity—How to nourish the diversity within you Having a purpose: a sense of coherence Embracing success and fostering resilience The power of a social network Recovery: my to-relax list Conclusion: What's essential for our health when teaching (and in life)

The workbook is open-access and can be downloaded in English or German. (This publication is being processed and will be available shortly) (Supplementary Materials).

2.4. Measures

2.4.1. Occupational Well-Being

Pre-service teachers' experience of negative strain in relation to internship experiences was measured by the emotional exhaustion subscale of the measure developed by [Maslach and Jackson \(1981\)](#). Emotional exhaustion is one of the three subscales of the Maslach Burnout Inventory (MBI) (along with depersonalization and professional accomplishment) and is considered the most important ([Klusmann et al., 2021](#)). The current assessment refers to the scale used in the BilWiss study ([Kunter et al., 2016](#)), from which four of the nine items were taken. At the pre-test, which was before the start of the internship, the pre-service teachers were asked to answer the questions in relation to their studies, and at post-test, the items were adapted to the context of the internship. The items had to be answered using a four-point Likert scale from 1 ('strongly disagree') to 4 ('strongly agree'). Example items and Cronbach's Alpha of all measures are shown in [Table 2](#).

Table 2. Overview of scales used with example items and reliabilities at both measurement points.

Scale	Example Items	Nr. of Items	α at T1	α at T2
Occupational well-being				
Engagement	- At the internship, I feel bursting with energy.	3	0.80	0.86
Emotional exhaustion	- Sometimes I feel depressed at the end of an internship day.	4	0.80	0.85
Coping strategies				
If I have been affected by something or someone during my studies/internship, if I have been upset or out of balance. . .				
Stress management				
1. Positive self-instruction	- ... I say to myself, you can handle it. (1)	12	0.76	0.80
2. Social support	- ... I ask someone for advice on how I should behave. (2)			
3. Rumination	- ... I cannot get the situation out of my head for a long time. (3)			
4. Relaxation	- ... I systematically try to relax. (4)			
Self-care behavior	- I take a strategic approach to self-care	12	0.77	0.78
Internship-related stressors				
1. School work and organization	- Insufficient support from the school	5	x	0.80
2. Behavior of the students	- Disruptive behavior by students	4	x	0.77
3. Insecurities about own professional behavior	- Uncertainty about professional suitability	3	x	0.75
4. University work and organization	- Time demands for lesson preparation	4	x	0.61
Participating in the intervention is very useful for my internship. (reaction)				
Training Evaluation	- I learned a lot of new things during the intervention. (learning)	10	x	0.92

As a counterpart, positive strain was measured using the ultra-short version (UWES-3) of the Utrecht Work Engagement Scale developed by [Schaufeli et al. \(2003\)](#). [Schaufeli et al. \(2017\)](#) demonstrated that the UWES-3 is a reliable and valid measure of work engagement, making it a viable alternative to the longer nine-item version. The three items were adapted to either the context of the teaching study for the pre-test or the context of the internship for the post-test. The items had a four-point Likert scale ranging from 1 ('very rarely') to 4 ('very often').

2.4.2. Coping Strategies

Coping for stress management was measured using four subscales of the stress-coping-inventory (SVF120) ([Erdmann & Janke, 2008](#)). This instrument measures dispositional coping by asking participants to rate the likelihood of responding in a certain way when faced with a stressor. Four subscales of the SVF were used to obtain data on how participants responded to stressors: positive self-instruction, social support, rumination, and relaxation. Each subscale consists of 4 items to be answered on a four-point Likert scale ranging from

1 ('very rarely') to 4 ('very often'). The four items of each subscale were adapted to the context of the study for the pre-test and the context of the internship for the post-test.

The shortened version of the Marburg Self-Regulation Questionnaire for Teachers (MSR-T) by [Li Sanchez and Schwinger \(2023\)](#) was used to assess self-care behavior. The questionnaire asks about four relevant domains in the context of teaching. For the purpose of this study, the context of self-care was used, with 12 items asking about adaptive self-regulation skills to plan, monitor, and reflect one's self-care behavior. The response format was a four-point Likert scale ranging from 1 ('almost never') to 4 ('almost always'). The Work-related Behavior and Experience Pattern (AVEM by [Schaarschmidt & Fischer, 1997](#)) is commonly used to assess self-regulation in the context of work and health. The advantage of the newly developed MSR-T is that it emphasizes modifiable strategies rather than stable personality traits. This makes it easier to make feasible recommendations about which strategies should be promoted.

2.4.3. Internship-Related Stressors

Based on the studies by [Krawiec et al. \(2020\)](#) and [Homann et al. \(2024\)](#), 17 items were used to measure the internship-related stressors. For each of the 17 items, the following question was asked: 'To what extent do you feel stressed by (items 1–17)?'. The response format for all items ranged from 1 ('does not apply at all') to 4 ('fully applies'). An exploratory factor analysis via Mplus extracted 4 factors: 1. School work and organization. 2. The behavior of the students. 3. Insecurities about own professional behavior. 4. University work and organization. Example items of each factor are displayed in [Table 2](#). Since the internship stressors were specifically related to the internship experience, they were only assessed at the second time point.

2.4.4. Evaluation of the Intervention

For the overall perception of the intervention, the Questionnaire for Professional Training Evaluation ([Grohmann & Kauffeld, 2013](#)) was used, with 10 items ranging from 1 to 4. This training evaluation uses the four levels developed by [Kirkpatrick and Kirkpatrick \(2006\)](#): reaction, learning, behavior, and results. The present study used two items for each of these levels. Items had to be answered on a four-point Likert scale from 1 ('strongly disagree') to 4 ('strongly agree'). Additionally, the present study's authors added three self-developed items on whether the content and structure of the workbook were logical to follow and understandable.

For research question 4a, about the extent to which pre-service teachers engaged with stress management and self-care covered in the workbook, the EG was asked on how much they completed of the workbook (four-point Likert scale from 'not at all' to 'more than 75%') and when they worked with it, how much time they spent on it (four-point Likert scale from 'no time' to '45–60 min').

To address research questions 4b and c, we designed response options aligned with the workbook, allowing participants to select the units of the workbook they perceived as helpful and mark factors that hindered or would have supported their engagement. The corresponding items for question 4c and results are presented in [Figure 4](#).

For an overview of all measures used in this study, see [Table 2](#).

2.5. Statistical Analysis

Statistical analyses were performed using IBM SPSS 29 and MPlus version 8 ([Muthén & Muthén, 1998–2017](#)). Descriptive statistics, including means and standard deviations, were calculated for research questions 1a, 3, and 4a–c (see [Table 3](#)). To address research question 1b, which examined the development of coping strategies, internship-related stressors, and occupational well-being over the course of the internship, a paired-sample

t-test with repeated measures was conducted. Given the exploratory nature of this question, a two-tailed *p*-value was analyzed and interpreted.

Table 3. Descriptive statistics.

Measurement Point	T1				T2		
	N	Range	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation
Scale:							
Occupational well-being:							
Emotional exhaustion	189	1–4	2.09	0.65	174	2.07	0.73
Engagement	189	1–4	2.10	0.61	174	2.57	0.77
Coping strategies							
Positive self-instruction	186	1–4	2.94	0.56	173	2.93	0.60
Social support	186	1–4	2.68	0.78	173	2.90	0.79
Rumination	186	1–4	2.80	0.86	173	2.70	0.83
Relaxation	186	1–4	2.23	0.71	173	2.15	0.72
Self-care behavior	188	1–4	2.77	0.43	173	2.80	0.44
Internship-related stressors							
School-work and organization	-	1–4	-	-	174	1.85	0.73
Behavior of the students	-	1–4	-	-	173	1.73	0.60
Insecurities about own professional behavior	-	1–4	-	-	173	1.93	0.70
University work and organization	-	1–4	-	-	174	2.55	0.54

Latent intercorrelations and two path analyses for question 2 were performed to examine the association between coping strategies and occupational well-being and experience of internship-related stressors during their internship. For this analysis, the survey conducted at the second time point was used as it related to the participants' experiences during the internship. Structural equation modeling allows regression analyses to be specified at the latent level and has the advantage of explicitly accounting for measurement error for independent and dependent variables (Geiser, 2011). Missing values were accounted for by using full information maximum likelihood (FIML). The two path models were developed based on the Job Demands–Resources model, with coping strategies conceptualized as personal resources and serving as predictor variables. Internship-related stressors, emotional exhaustion, and engagement were included as criterion variables, representing negative and positive strain, respectively. To address potential multicollinearity among the independent variables, the latent intercorrelations of the variables measured at the end of the internship were computed (see Table 4). None of the correlations among the independent latent variables exceeded 0.51, indicating that multicollinearity is unlikely to pose an issue, in line with the criteria outlined by Barbeau et al. (2019). To improve model fit, correlations between the error terms of two items within the same construct were allowed in the following cases: SVF7 with SVF8, SVF7 with fSVF9, MBI1 with MBI 2, MBI1 with MBI3, Stressor2 with Stressor3, Stressor17 with Stressor18, Stressor14 with Stressor 16, and Stressor15 with Stressor16. In addition, intercorrelations between the independent variables and between the dependent variables were estimated. The model fits are Model 1: $\chi^2(132) = 157.135, p = 0.067, CFI = 0.984, TLI = 0.980, RMSEA = 0.033,$ and $SRMR = 0.049$; and Model 2: $\chi^2(317) = 441.073, p < 0.05, CFI = 0.930, TLI = 0.917, RMSEA = 0.047,$ and $SRMR = 0.068$.

Table 4. Latent correlations of variables at T2.

	Engagement	Emotional Exhaustion	Positive Self-Instruction	Social Support	Rumination	Relaxation	School-Work and Organization	Behavior of the Students	Insecurities About Own Professional Behavior	University Work and Organization
1. Engagement	-	-0.78 ***	0.39 ***	0.17 *	-0.16 *	0.08	-0.72 ***	-0.19 *	-0.33 ***	-0.37 ***
2. Emotional exhaustion	-	-	-0.40 ***	-0.153	0.37 ***	-0.11	0.76 ***	0.22	0.49 ***	0.74 ***
3. Positive self-instruction	-	-	-	0.31 ***	0.51 ***	0.27 **	-0.35 ***	-0.28 **	-0.50 ***	-0.37 ***
4. Social support	-	-	-	-	0.07	0.33 ***	-0.14	-0.12	-0.21 *	-0.08
5. Rumination	-	-	-	-	-	-0.23 **	0.23 **	0.19 *	0.46 ***	0.29 **
6. Relaxation	-	-	-	-	-	-	-0.07	-0.15	-0.26	-0.22
7. School-work and organization	-	-	-	-	-	-	-	0.16	0.35 ***	0.40 **
8. Behavior of the students	-	-	-	-	-	-	-	-	0.48 ***	0.17
9. Insecurities about own professional behavior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.38 ***
10. University work and organization	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

*** = $p < 0.001$, ** = $p < 0.01$, * = $p < 0.05$.

The fifth research question examined whether improvements in the use of coping strategies and occupational well-being (measured by emotional exhaustion and engagement) would be observed in the experimental group from the beginning (T1) to the end (T2) of the internship following the intervention. In contrast, no changes were expected in the control group over the same period. To test this, seven multiple regression analyses were conducted with self-care behavior, with the four different coping strategies for stress management and occupational well-being as dependent variables. The extent to which participants completed the workbook (not at all, less than 25%, 25–50%, 50–75%, more than 75%) served as the predictor variable. Baseline scores for all dependent variables were included as covariates to control for pre-existing differences. All analyses were conducted at a significance level of $p < 0.05$. The effect sizes of the regression models were assessed using R^2 .

3. Results

3.1. Research Question 1: Coping Strategies and Occupational Well-Being

Latent intercorrelations and two path analyses for question 2 were performed to examine the association. The descriptive statistics are shown in Table 3. On average, emotional exhaustion was relatively low before the internship ($M = 2.09$, $SD = 0.64$) and at the end of the internship ($M = 2.07$, $SD = 0.73$). Engagement was also relatively low before the placement ($M = 2.10$, $SD = 0.61$), but increased significantly with a large effect ($t = -8.44$, $p < 0.001$, $n = 170$, $r = 0.54$; Cohen, 1988), with the pre-service teachers experiencing higher engagement towards the end of the internship ($M = 2.60$, $SD = 0.77$).

On average, the pre-service teachers appeared to be able to self-regulate their self-care prior to entering the internship ($M = 2.77$, $SD = 0.43$) and also engaged in self-care during the internship ($M = 2.80$, $SD = 0.44$). Similarly, the stress management skills of positive self-direction and social support were also relatively high at both points in time, with social support increasing significantly from before ($M = 2.67$, $SD = 0.78$) to the end of the internship ($M = 2.89$, $SD = 0.80$), with a moderate effect ($t = -4.28$, $p < 0.001$, $n = 167$, $r = 0.32$; Cohen, 1988). In contrast, pre-service teachers do not use cognitive distancing (as the reserve to rumination) and relaxation as a means of coping with stress before and during the internship.

The internship-related stressors are also reported at a rather low level, except for the stressors related to university work and organization ($M = 2.55$, $SD = 0.54$).

3.2. Research Question 2: Predictive Role of Coping Strategies

Engagement during the internship was significantly positively correlated with the coping strategies of positive self-instruction ($r = 0.39$, $p < 0.001$) and social support ($r = 0.17$, $p < 0.05$) and negatively with rumination ($r = -0.16$, $p < 0.001$). It was also negatively correlated with all internship-related stressors (school work and organization, $r = -0.72$, $p < 0.001$; behavior of the students, $r = -0.19$, $p < 0.05$; insecurities about own professional behavior, $r = -0.33$, $p < 0.001$; university work and organization, $r = -0.37$, $p < 0.001$). In contrast, emotional exhaustion correlated negatively with positive self-instruction ($r = -0.40$, $p < 0.001$), positively with rumination ($r = 0.37$, $p < 0.001$), and positively with most of the internship-related stressors (school work and organization, $r = 0.76$, $p < 0.001$; insecurities about own professional behavior, $r = 0.49$, $p < 0.001$; university work and organization, $r = 0.74$, $p < 0.001$). The coping strategies of positive self-instruction and rumination were significantly associated with all of the internship-related stressors (r between -0.28 and -0.50 for positive self-instruction/ r between 0.19 and 0.46 for rumination). Social support was only correlated with insecurities about one's professional behavior ($r = -0.21$, $p < 0.05$).

To determine whether the different coping strategies for stress management predict occupational well-being and internship-related stressors, we calculated two path models, which are summarized in Figures 2 and 3. The two path models differ in the dependent variables included in the analysis. The standardized beta coefficients are shown alongside the arrows and the factor loadings of the items next to the items.

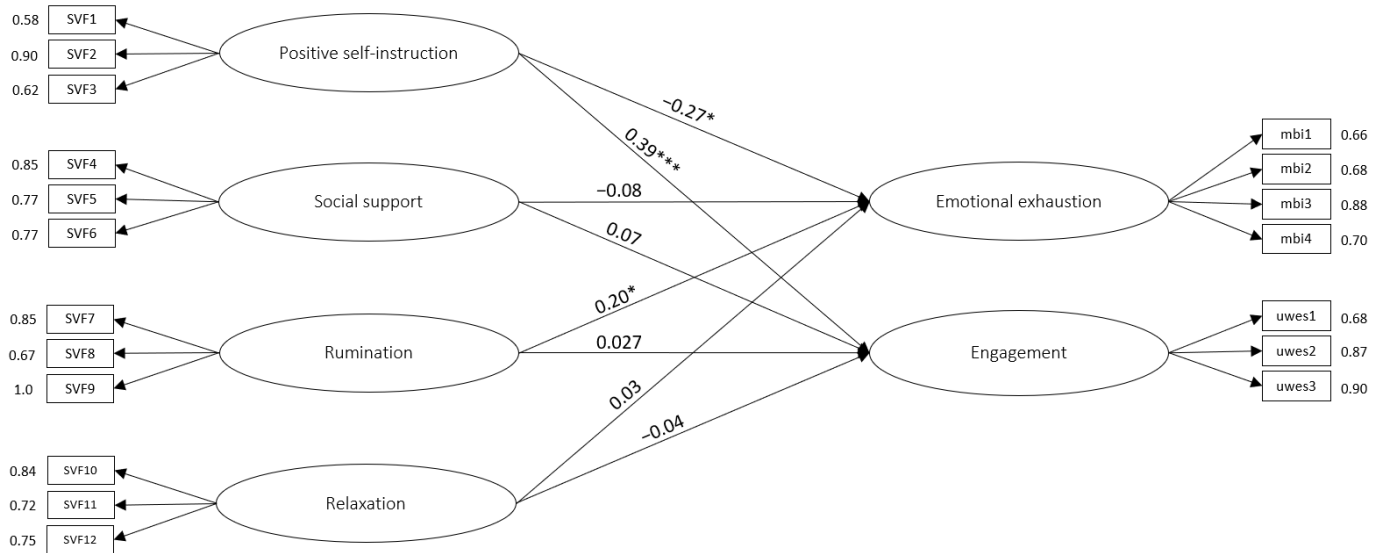


Figure 2. Path analysis prediction for occupational well-being. Note: *** = $p < 0.001$, * = $p < 0.05$.

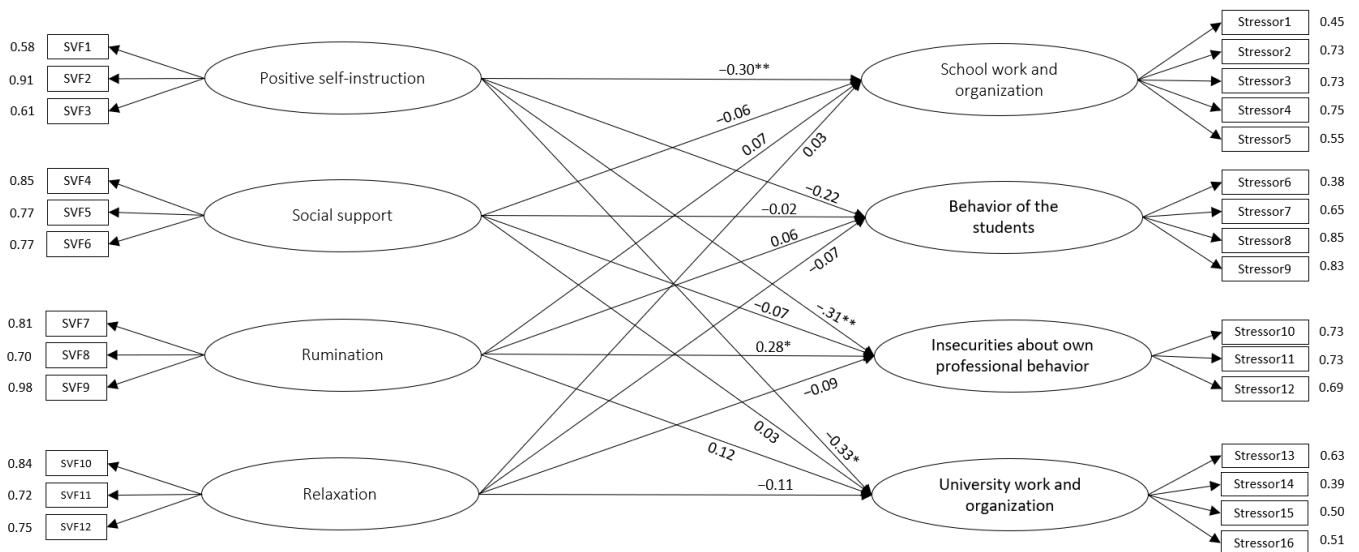


Figure 3. Path analysis prediction of coping strategies for internship-related stressors. Note: ** = $p < 0.01$, * = $p < 0.05$.

In the first model, the four coping strategies accounted for 17.3% ($p < 0.01$) of the variance in emotional exhaustion and 15.2% ($p < 0.05$) of the engagement (see Figure 2). The path analysis shows that the adaptive coping strategy of positive self-instruction has a substantial predictive influence on both emotional exhaustion ($\beta = -0.27$, $p < 0.05$) and engagement ($\beta = 0.39$, $p < 0.001$). The pre-service teachers who more often faced stressors with encouraging and constructive inner dialogue experienced significantly less negative strain and more positive strain. The tendency to ruminate about work-related stressors significantly increased the experience of emotional exhaustion during the internship ($\beta = 0.20$, $p < 0.05$). Conversely, this means that pre-service teachers who were able to distance

themselves from stress-inducing thoughts related to their internship felt less emotionally drained and overwhelmed during this time.

In the second model, the coping strategies were able to significantly predict 12.4% ($p < 0.05$) of the variance in 'School work and organization', 32.1% ($p < 0.001$) of 'Insecurities about own professional behavior', and 19.2% ($p < 0.05$) of the variance in 'University work and organization' (see Figure 3). All three areas of internship-related stress were significantly predicted by positive self-instruction ($\beta = -0.30, p < 0.01 / \beta = -0.31, p < 0.01 / \beta = -0.33, p < 0.05$). Insecurities about one's own professional behavior was positively related to rumination ($\beta = 0.28, p < 0.05$).

3.3. Research Question 3: Perceived Usefulness of the Workbook

The overall reaction towards the intervention was mainly positive, with a mean score of 2.53 ($SD = 0.73$) on the Questionnaire for Professional Training Evaluation. Further, 94% to 97% of the participants indicated that the content of the workbook was clear, understandable and logically structured. A proportion of 75% of the EG would recommend working with the workbook to other pre-service teachers.

3.4. Research Question 4: Engagement with the Workbook

For question 4a, measures of frequencies were considered. A proportion of 35.2% of the EG did not work with the workbook at all and 16.7% completed less than 25% of it. A proportion of 25.9% completed between 25% and 50%, 18.5% completed 50% to 75%, and the remaining 3.7% completed more than 75% of the workbook. Regarding the question about how much time they on average spent with the workbook, the most common response was 'no time spent' (37.7%), which represents the proportion of pre-service teachers who decided not to work with the workbook at all. This was followed by 'less than 15 min' (32.1%) and 'approximately 15 to 30 min' (26.4%). Only a small fraction of the respondents spent between 30 and 60 min (3.8%) working with the workbook. Of the people who used the workbook, 83% used it for 1–2 days per week and one person worked with it for 5–6 days, while the remaining ones probably only worked with it during the seminar.

In response to question 4b, the EG most frequently cited content about reflecting on personal stress behavior (recognizing what personal stress symptoms are and whether the stressors of the internship are external or internal), focusing on personal strengths and setting boundaries. Question 4c, which addressed the factors that hindered the participating pre-service teachers from engaging with the workbook, identified time constraints as the primary barrier. This was followed by perceptions of the workbook as an additional workload and intentions to complete it in the future. The results regarding factors that could have encouraged greater engagement with self-care and personal stress management techniques are presented in Figure 4.

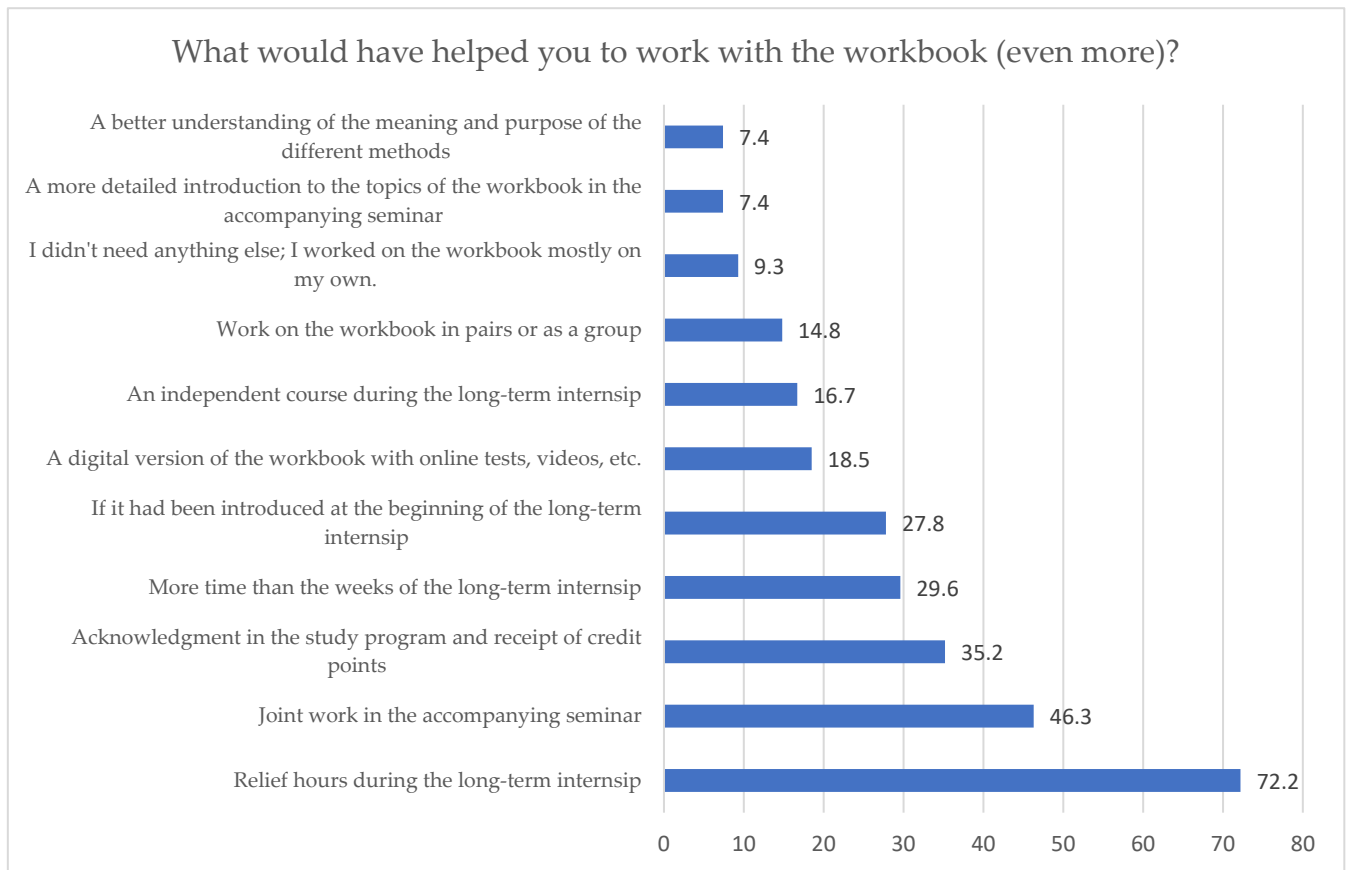


Figure 4. Factors promoting engagement with the workbook on self-care and stress management.

3.5. Research Question 5: Effectiveness of the Workbook

The seven multiple regression analyses found no effect of the frequency of use on occupational well-being (emotional exhaustion and engagement) self-care behavior and the four coping strategies for stress management at the follow-up measurement (see Table 5a,b). Only the baseline measures significantly predicted the dependent measures at T2.

Table 5. (a) Multiple regression analysis predicting occupational well-being and self-care behavior at T2 based on frequency of workbook use. (b) Multiple regression analysis predicting coping strategies at T2 based on frequency of workbook use.

(a)												
Predictor	Engagement				Emotional exhaustion				Self-care behavior			
	Model 1		Model 2		Model 1		Model 2		Model 1		Model 2	
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE
Step 1												
Baseline measure at T1	0.44 ***	0.09	0.45 ***	0.09	0.44 ***	0.08	0.44 ***	0.08	0.53 ***	0.07	0.53 ***	0.07
Step 2												
Frequency of use			-0.03	0.04	0.05	0.04	0.19 ***	0.04	-0.03	0.02	0.28 ***	0.02
R ²	0.19 ***		0.19 ***		0.19 ***		0.19 ***		0.28 ***		0.28 ***	
Note: *** $p < 0.001$; multicollinearity statistics: 0.99 < tolerance < 1.00, 1.00 < VIF < 1.009												
(b)												
Predictor	Rumination				Relaxation				Criterion			
	Model 1		Model 2		Model 1		Model 2		Model 1		Model 2	
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE
Step 1												
Baseline measure at T1	0.37 ***	0.08	0.37 ***	0.08	0.55 ***	0.07	0.55 ***	0.07	0.51 ***	0.06	0.51 ***	0.07
Step 2												
Frequency of use			0.05	0.03	0.12	0.04	0.31 ***	0.04	0.25 ***	0.03	0.25 ***	0.04
R ²	0.14 ***		0.14 ***		0.30 ***		0.31 ***		0.25 ***		0.25 ***	
Note: *** $p < 0.001$; multicollinearity statistics: 0.99 < tolerance < 1.00, 1.00 < VIF < 1.002												

4. Discussion

This study had two primary objectives. First, it examined how specific coping strategies influence pre-service teachers' experience of internship-related stressors and their overall occupational well-being during their long-term internship. Second, it investigated whether these coping strategies and self-care behaviors could be enhanced through a low-threshold intervention using a self-directed workbook.

4.1. *Manifestation of Coping Strategies and Occupational Well-Being*

The findings indicate that pre-service teachers enter their long-term internship with a repertoire of coping skills. They report the ability to consciously monitor and plan their self-care behaviors, use positive self-instruction, and seek social support. The reliance on social support was notably higher during the internship compared to the usage during their regular studies, which reflects the collaborative nature of internships. Internships require frequent interaction with peers, university supervisors, and school mentors, fostering an environment where social support becomes essential. Contrary to previous assumptions that pre-service teachers may lack effective coping mechanisms, this study, consistent with Hohensee and Schiemann (2021), suggests that pre-service teachers generally demonstrate a proactive approach to health-related behavior. Similarly, Karing and Beermann (2016) observed high levels of positive self-instruction in pre-service teachers.

Nevertheless, there were notable gaps in relaxation techniques and cognitive disengagement. The participants reported a below-average use of relaxation and a high tendency toward rumination. This indicates that trainee teachers find it difficult to consciously relax and disconnect from internship-related stressors, underscoring the need for targeted interventions.

Despite these gaps, the pre-service teachers' overall level of exhaustion during the internship was relatively low, while their engagement increased significantly over the 18-week internship. This suggests that practical experience generally enhances motivation and commitment. Building on previous research, the data indicate that pre-service teachers are generally satisfied during their internships (Bruns et al., 2021; Darge et al., 2018; Ji et al., 2022; Krawiec et al., 2020; Kücholl et al., 2019). This pattern is also reflected in the measurement of the internship-related stressors. Most stressors, like pupil behavior, school-related tasks, and insecurities about one's professional behavior were reported at low levels. However, stress related to university requirements was significantly higher and corresponds with research implying that stress during internships is mainly due to the overall structure and workload of the internship (Homann et al., 2024; Krawiec et al., 2020). This raises the question of whether efforts to improve well-being should focus on adjusting structural conditions or strengthening pre-service teachers' coping strategies. This issue is directly tied to the second research aim.

4.2. *The Impact of Cognitive Coping Strategies*

Cognitive strategies, in the form of positive self-instruction and rumination, emerged as key determinants of pre-service teachers' occupational well-being and their experiences of internship-related stressors. Cognitive coping strategies involve the deliberate modification of attitudes and evaluations in response to stress (Lazarus & Folkman, 1984). Pre-service teachers who effectively used positive self-talk to manage stressors remained more motivated and experienced less emotional exhaustion. The critical importance of this cognitive coping strategy was further underscored by its association with specific internship-related stressors. Positive self-instruction mitigated stress from school work and organizational challenges, personal insecurities about professional competence, and university-work. The inability to mentally detach from negative, stressful situations was

associated with higher emotional exhaustion among the pre-service teachers. This strategy was also associated with tendencies to doubt one's professional aptitude. The importance of psychological detachment for teacher's occupational health is well documented (Tuerk-torun et al., 2020; Varol et al., 2021). While in-service teachers frequently complain about the amount of work, this study and previous research show that pre-service teachers face similar stress related to workload (Squires et al., 2022). Varol et al. (2023) showed how the experience of a high workload during a teaching internship was related to continuous rumination about the internship. Against this backdrop, and given that rumination has been shown to increase emotional exhaustion in this and other studies, it is imperative to equip pre-service teachers with strategies to consciously detach from work-related thoughts. Mindfulness and techniques for setting boundaries are proven to be efficient strategies for psychological detachment (Karabinski et al., 2021). In addition, Varol et al. (2023) highlight the importance of mentor feedback in supporting the psychological detachment of pre-service teachers during their placements. Constructive feedback, focusing on performance rather than the individual and emphasizing growth and positive aspects, can help to reduce emotional exhaustion and help them to switch off mentally. On-site supervision by internship schools plays a key role, as mentors provide professional guidance and support the management of workload and emotional well-being (Ji et al., 2022; Pan et al., 2025).

The present results align with the limited research on pre-service teachers' coping mechanisms, highlighting cognitive reappraisal's central role in dealing with stress (Braun & Hooper, 2024; Varol et al., 2023). Braun and Hooper (2024) identified cognitive reappraisal, self-compassion, and mindfulness as the most significant predictors of occupational health among pre-service teachers. Cognitive reappraisal, which involves regulating emotions by altering the interpretation of situations, is closely related to positive self-instruction. Both strategies focus on reshaping thought patterns to increase control and reduce negativity. Also, both strategies support psychological detachment by reframing stressors as less urgent or critical, thereby reinforcing detachment through affirmations that prevent rumination.

Research from several countries indicates that pre-service teachers recognize the need to integrate stress management into their training (Böke et al., 2024; Chan et al., 2025; Squires et al., 2022; Zito et al., 2024). This is particularly important given the lack of emotional and stress-related coping skills among pre-service teachers (Corcoran & Tormey, 2012; Dekeyser et al., 2025). However, as evidenced by this and other studies, pre-service teachers already demonstrate an awareness of their mental health and recognize its importance. This awareness provides a solid basis for the further development of targeted interventions. While there is a global trend towards an increased emphasis on mental well-being and stress management in teacher education, research on effectively integrating these strategies into practical phases remains scarce. This study is a first step toward addressing this gap.

4.3. Effectiveness of the Workbook Intervention

Although working independently with the workbook during the internship had several advantages, particularly in terms of feasibility, and the intervention was generally well received, the combination of the workbook and three face-to-face sessions did not improve the work-related well-being or coping behavior. The workbook was not specifically designed to target the coping strategies examined in this study. Instead, it covered a wide range of coping approaches, with a particular emphasis on self-care, which was intended to be reflected in the improved coping behavior of the experimental group. The lack of effect may be partly due to floor effects, the small sample size of the experimental group and, most importantly, the frequency of use and the fact that completing the workbook was unaccompanied and voluntary. Only a quarter of the respondents dealt with more than half of the workbook's contents and almost all of them only worked with it about

one day a week. The short processing time was intentional, as the aim was to provide low-threshold access with easy-to-process and understandable content. However, the low level of engagement is not surprising given that participation was voluntary and many pre-service teachers perceived the workbook as an additional burden. The pre-service teachers particularly valued the workbook units on identifying stressors and related symptoms, recognizing personal strengths and the unit on 'setting boundaries' and 'learning to say no'. These issues are particularly relevant during the long-term internship, which, after the shorter practical phases of the study program, is the first real opportunity for pre-service teachers to confront the everyday stressors of teaching and to experience themselves in the role of a teacher. At this stage, they are often not fully aware of their individual stress responses. Developing deeper self-awareness—by learning to recognize personal stress reactions, identifying specific stressors, and understanding one's own strengths as valuable resources—remains a crucial developmental task (Böke et al., 2024).

The participants in the experimental group rated the workbook as positive and helpful, especially in learning something new about themselves and deriving practical actions. The ease of integrating the workbook into daily internship routines is crucial, given that pre-service teachers often complain about their workload. Consistent with previous studies, the current study indicates that pre-service teachers are willing to engage in stress management training if it does not add to their workload (Squires et al., 2022; Zito et al., 2024). However, many pre-service teachers expressed a desire to continue using the workbook, suggesting that its potential benefits may become more apparent over time, particularly during the critical transition into the profession.

4.4. Practical Implications

The results of the fourth research question provide direct practical implications and point out the demanding and time-consuming nature of internship periods. Pre-service teachers must balance university coursework and school responsibilities, leaving little time to focus on self-care and stress management. Effective stress management requires maturity and experience, as individuals learn that dedicating time to self-care ultimately enhances relaxation and efficiency. However, voluntarily completing a self-care workbook may feel like an additional burden and is likely to be neglected during such a challenging period. Therefore, self-care and stress management should be integrated as a mandatory component of the university curriculum. This would ensure that highly stressed pre-service teachers, who may lack the time and resources to prioritize self-care, receive the necessary support. This contrasts with the proposals of Vo and Allen (2022). However, their proposal for voluntary training was based on surveys of practicing teachers. Prospective teachers require a different motivation, as the benefits of adaptive coping strategies may not be as obvious, given their lack of exposure to real professional stress. From a preventive standpoint, it is essential to introduce stress management training before stress levels become overwhelming. Therefore, a mandatory introduction to stress management content is a viable option. In addition, addressing complex personal issues, such as control beliefs, personal belief systems, and cognitive restructuring, is most effective when facilitated by professional trainers and explored with peers. Structured professional support and group-based work can help participants to internalize and apply coping strategies more effectively (Vo & Allen, 2022). The face-to-face sessions that accompanied the workbook in this study were primarily used to explain theoretical foundations and probably provided too little opportunity for meaningful peer exchange.

Additionally, school-based mentors should support pre-service teachers' professional development and mental well-being. Universities should ensure that mentors receive proper training in providing constructive feedback while emphasizing the importance of

being emotionally available, appreciative, and supportive of interns (Izadinia, 2016; Mena et al., 2017; Zito et al., 2024).

Based on the recommendations of Vo and Allen (2022), it is helpful to deal with stress management and self-care on a regular weekly basis, which a compulsory weekly seminar could also ensure. From a preventative point of view, it is also advisable to introduce these topics before the start of the internship, as pre-service teachers typically have greater cognitive and time resources at this stage, allowing them to enter the placement better prepared. However, it is equally important to continue this process throughout the placement. This allows for the direct application of learned strategies in real classroom situations, while also providing opportunities for reflection and peer discussion in seminars. A digitalized version of the workbook content could also offer several advantages over the paper-pencil format (Mansfield et al., 2020). Videos, animations, and interactive quizzes could increase engagement, while guided relaxation or mindfulness exercises could be provided via audio or video, allowing for flexible and repeated use. In addition, features such as forums or chats can facilitate social exchange, possibly anonymously, helping to overcome fears of self-disclosure.

Any psychological intervention, whether integrated into seminars, presented as a workbook or offered in digital form, must be based on a strong theoretical framework. The present findings and workbook can serve as a basis for developing university seminars or online platforms. Pre-service teachers should be supported in identifying their unique stress patterns, which are often complex and multifaceted. Developing this awareness will enable them to develop personalized coping strategies tailored to their individual characteristics, increasing the likelihood of consistent and effective implementation. The workbook can provide a basis for this, but it should be used in a more structured manner in light of the results presented.

4.5. Limitations and Suggestions for Future Research

This study has several limitations that need to be taken into account. First, all measures relied on self-reports from one university in Germany. Also, due to the small sample size of the experimental group, differences might not have had the chance to become significant. This study should be replicated with a larger sample size in more locations outside of Germany and be complemented with interviews and, ideally, objective measures of stress experiences (e.g., heart rate and blood pressure). Adding qualitative interviews would offer more detailed findings, which will help to understand the psychological needs of pre-service teachers and the relationship between occupational well-being and their coping strategies. This relationship was tested via a cross-sectional design, which limits interpretations in terms of causality. Though the proposed direction of the relationship of the researched factors was based on the scientifically and theoretically well-founded JD-R model (Bakker & Demerouti, 2007), a reciprocal relationship can also be assumed. It would be helpful to assess stress and measures of occupational well-being more often through the course of the internship in order to better understand this complex interplay. Also, follow-up measures should be added to assess long-term benefits.

Further, it has to be noted that the three face-to-face sessions were conducted by one of the authors, which presents a potential experimenter bias and impacts the generalizability and reliability of the study. Also, the present study only investigated a limited range of coping strategies and self-care behaviors, which does not represent the actual spectrum of how pre-service teachers deal with stressors during their internship. Another limitation is the fact that the engagement with the workbook happened voluntarily and a substantial amount decided not to work with it, or only to a very small degree. Thus, pre-service teach-

ers who felt particularly stressed and could have benefited the most from the workbook did not use it because they perceived it as an additional stressor.

5. Conclusions

This study highlights the critical role of cognitive strategies in enhancing pre-service teachers' well-being and helping them cope with internship-related stressors through empowering self-affirmations and deliberate cognitive distancing. The identified strategies align with previous research emphasizing that cognitive flexibility and a diverse repertoire of coping mechanisms are essential for adapting to and navigating demanding occupational situations (Braun & Hooper, 2024; Väisänen et al., 2018). While pre-service teachers already demonstrate an awareness of self-care, areas such as relaxation and cognitive distancing require further development. Overall, pre-service teachers should be supported in recognizing that active coping, conscious management, and reflection on work-related stressors are key components of their professional resilience. This includes recognizing that one's experience of stress is highly subjective and that everyone plays an active role in managing it rather than merely being passively subjected to the challenging conditions of the teaching profession. The workbook introduced in this study can serve as a tool to facilitate this process.

However, it is unrealistic to expect students to do this on their own, especially during the demanding periods of their placements. Universities need to provide structured opportunities for stress management, presenting it as a source of support rather than an additional burden. Furthermore, improving individual coping skills alone is insufficient if systemic stressors within schools are not addressed (Carroll et al., 2022; Collie & Mansfield, 2022). Schools and mentors are crucial in creating a supportive environment where pre-service teachers feel comfortable discussing their mental health concerns (Ji et al., 2022; Pan et al., 2025; Zito et al., 2024). Although this study did not focus on institutional factors, future research and discussion on pre-service teachers' mental well-being and related interventions should consider institutional characteristics and the role of mentors.

Finally, addressing stress management skills early in teacher education is essential—not only for the well-being of pre-service teachers but also in response to the growing teacher shortage and high attrition rates. Universities need to prioritize this in curriculum design to ensure sustainable, long-term improvements in teacher retention and resilience.

Supplementary Materials: The workbook will soon be published under CC BY-SA on this website <https://www.dimawe.de>. It will be available in English and German.

Author Contributions: Conceptualization, H.-S.H.; methodology, H.H and T.E.; formal analysis, H.-S.H.; investigation, H.-S.H.; resources, H.-S.H.; data curation, H.-S.H.; writing—original draft preparation, H.-S.H.; writing—review and editing, H.-S.H. and T.E.; supervision, T.E.; project administration, H.-S.H. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This article has been written as part of the research and development project 'ZZL-Netzwerk' at Leuphana University Lüneburg, Germany. The project is funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) within the framework of the teacher training quality campaign 'Qualitätsoffensive Lehrerbildung' [(project code: 01JA1903; <https://www.leuphana.de/zentren/zzl.html>, accessed on 1 April 2025)].

Institutional Review Board Statement: In our case there was no approval of the ethics committee necessary, since The German Research Foundation (DFG) states that a study requires ethical approval whenever the participants (1) must endure high emotional or physical strains, (2) cannot be fully informed about the purpose of the study, and/or (3) are patients, who undergo functional magnetic resonance imaging or transcranial magnetic stimulation during the course of the study (https://www.dfg.de/foerderung/faq/geistes_sozialwissenschaften/, accessed on 1 April 2025). We would

suggest to include the following statement into the manuscript: The authors stated that all relevant ethical guidelines and principles were carefully considered in the preparation of this scientific article. The conduct of the research, as well as data collection, analysis, and interpretation, was performed in strict adherence to ethical standards to ensure that potential impacts on humans and the environment were minimized. Owing to the fact that in Germany no formal approval by an ethics committee is required prior to conducting a scientific study, no such statement exists. However, the participants signed a declaration of consent that contained information about the purpose of our study, handling and processing of data, and data protection. Participants were assured of confidentiality, and raw data were guaranteed not to be disclosed.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: The data that support the findings of this study are available from the corresponding author upon reasonable request.

Acknowledgments: We would like to thank all the study participants for their valuable time. We would also like to thank Timo Beckmann for helping with the set-up of the online survey and for his support beyond that. Moreover, we acknowledge the funding from the Federal Ministry of Education and Research (BMBF), which made the completion of this study possible.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflicts of interest.

References

- Atkins, M. A., & Rodger, S. (2016). Pre-service teacher education for mental health and inclusion in schools. *Exceptionality Education International*, 26(2), 7742. [\[CrossRef\]](#)
- Aulén, A. M., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M. K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103323. [\[CrossRef\]](#)
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. [\[CrossRef\]](#)
- Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1–21. [\[CrossRef\]](#)
- Barbeau, K., Boileau, K., Sarr, F., & Smith, K. (2019). Path analysis in mplus: A tutorial using a conceptual model of psychological and behavioral antecedents of bulimic symptoms in young adults. *The Quantitative Methods for Psychology*, 15(1), 38–53. [\[CrossRef\]](#)
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259–300. [\[CrossRef\]](#)
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 25–48). Springer US.
- 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. [\[CrossRef\]](#)
- Birchinall, L., Spendlove, D., & Buck, R. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, 102919. [\[CrossRef\]](#)
- Böke, B. N., Petrovic, J., Zito, S., Sadowski, I., Carsley, D., Rodger, S., & Heath, N. L. (2024). Two for one: Effectiveness of a mandatory personal and classroom stress management program for preservice teachers. *School Psychology*, 39(3), 312. [\[CrossRef\]](#)
- Braun, S. S., & Hooper, A. L. (2024). Social and emotional competencies predict pre-service teachers' occupational health and personal well-being. *Teaching and Teacher Education*, 147, 104654. [\[CrossRef\]](#)
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245–255. [\[CrossRef\]](#)
- Bruns, M., Küth, S., Scholl, D., & Schüle, C. (2021). *Ressource oder Belastung?* Zeitschrift für Bildungsforschung, 11(2), 291–308. [\[CrossRef\]](#)
- Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: Examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 25(2–3), 441–469. [\[CrossRef\]](#)
- Chan, A. Y., Leigh, T. N., Böke, B. N., Wang, H., So, C. N., & Heath, N. (2025). Evaluation of a wellness programme for preservice teachers in Hong Kong: Promoting educational excellence through resilience to stress (PEERS). *European Journal of Education*, 60(1), e70018. [\[CrossRef\]](#)

- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology, 28*(2), 195–209. [CrossRef]
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education, 24*(4), 345–380. [CrossRef]
- Collie, R. J., & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education, 116*, 103759. [CrossRef]
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*(1), 87. [CrossRef]
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education, 110*, 103563. [CrossRef]
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education, 28*(5), 750–759. [CrossRef]
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen-und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*. [CrossRef]
- 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. [CrossRef]
- Darge, K., Valtin, R., Kramer, C., Ligtoet, R., & König, J. (2018). Die Freude an der Schulpraxis: Zur differenziellen Veränderung eines emotionalen Merkmals von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters. In *Learning to practice, learning to reflect?* (pp. 241–264). Springer VS. [CrossRef]
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 35–47. [CrossRef]
- Dekeyser, S., Caesens, G., & Hanin, V. (2025). Preservice teachers' profiles of emotional competences: Associations with stress, anxiety, and emotional exhaustion during practicum. *Psychology in the Schools*. [CrossRef]
- Dewhurst, Y., Ronksley-Pavia, M., & Pendergast, D. (2020). Preservice teachers' sense of belonging during practicum placements. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 45*(11), 17–33. [CrossRef]
- Dicke, T. (2016). "Doppelter Praxischock" auf dem Weg ins Lehramt? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63*(4), 244–257.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal, 42*(1), 21–39. [CrossRef]
- Eckert, M., & Tarnowski, T. (2017). *Stress-und emotionsregulation*. Beltz.
- Erdmann, G., & Janke, W. (2008). *Stressverarbeitungsfragebogen: SVF; Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem*. Hogrefe.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 916–934. [CrossRef]
- Frick, J. (2015). *Gesund bleiben im Lehrerberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch*. Hogrefe.
- Fuentes-Abeledo, E. J., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Veiga-Rio, E. J. (2020). Teacher training and learning to teach: An analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education, 43*(3), 333–351. [CrossRef]
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22*, 189–208. [CrossRef]
- Geiser, C. (2011). Latent-class-analyse. In *Datenanalyse mit Mplus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [CrossRef]
- Grohmann, A., & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: Development and correlates of the questionnaire for professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development, 17*(2), 135–155. [CrossRef]
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen-und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform [Internships in pre-service teacher education—Pros and Cons of an innovative element in the context of the bologna process]. *Beiträge zur Lehrerbildung, 30*(2), 200–208. [CrossRef]
- Gröschner, A., & de Zordo, L. (2021). Lehrerbildung in der Hochschule. In T. Hascher, T. S. Idel, & W. Helsper (Eds.), *Handbuch schulforschung*. Springer VS. [CrossRef]
- Gustems-Carnicer, J., & Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students: Coping and well-being in students. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 1127–1140. [CrossRef]
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research, 63*(4), 416–439. [CrossRef]
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(2), 90–100. [CrossRef]
- Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology, 78*, 54–68. [CrossRef]
- Hillert, A., Bracht, M., Koch, S., Lüdtke, K., Ueings, S., Lehr, D., & Sosnowsky-Waschek, N. (2019). *Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf (AGIL)*. Schattauer.

- Hohensee, E., & Schiemann, S. (2021). Health and health literacy in teacher education: Comparative analyses of student teachers and teacher trainees. *Pedagogical Quarterly*, 66(4). [CrossRef]
- Homann, H. S., Ehmke, T., & Beckmann, T. (2024). Empirische Arbeit: Belastungserleben im Praxissemester–Wie erleben Lehramtsstudierende praktikumsinhärente Belastungsfaktoren? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2024(0). [CrossRef]
- 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, 373–396. [CrossRef]
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 127–143. [CrossRef]
- Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y., & Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, 13, 968513. [CrossRef]
- Kaluza, G. (1997). Evaluation von Stressbewältigungstrainings in der primären Prävention–eine Meta-Analyse (quasi-) experimenteller Feldstudien. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 5(3), 149–169.
- Karabinski, T., Haun, V. C., Nübold, A., Wendsche, J., & Wegge, J. (2021). Interventions for improving psychological detachment from work: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 26(3), 224. [CrossRef]
- Karing, C., & Beelmann, A. (2016). Implementation und Evaluation eines multimodalen Stressbewältigungstrainings bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*. [CrossRef]
- Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 262. [CrossRef]
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs* (The four levels, 3rd ed.). Berrett-Koehler.
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–169. [CrossRef]
- Klusmann, U., Aldrup, K., Schmidt, J., & Lüdtke, O. (2021). Is emotional exhaustion only the result of work experiences? A diary study on daily hassles and uplifts in different life domains. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(2), 173–190. [CrossRef]
- 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*. [CrossRef]
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193. [CrossRef]
- Kokkinos, C. M., & Stavropoulos, G. (2016). Burning out during the practicum: The case of teacher trainees. *Educational Psychology*, 36(3), 548–568. [CrossRef]
- Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Demands and exhaustion while practical training in teacher education. *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, 265–287. [CrossRef]
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F., & Stürmer, K. (2016). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016*. IQB.
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R., & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 945–966. [CrossRef]
- Lau, P. S., Yuen, M. T., & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491–516. [CrossRef]
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723. [CrossRef]
- Li Sanchez, K., & Schwinger, M. (2023). Development and validation of the marburg self-regulation questionnaire for teachers (MSR-T). *Trends in Higher Education*, 2(3), 434–461. [CrossRef]
- Li Sanchez, K., & Schwinger, M. (2024). Effects of individualised and general self-regulation online training on teachers' self-regulation, well-being, and stress. *Trends in Higher Education*, 3(2), 472–491. [CrossRef]
- Mahmoudi, F. (2016). Practicum stress and coping strategies of pre-service English language teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 494–501. [CrossRef]
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. [CrossRef]
- Mansfield, C. F., Beltman, S., & Weatherby-Fell, N. (2020). "I actually felt more confident": An online resource for enhancing pre-service teacher resilience during professional experience. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(4), 30–48. [CrossRef]
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. [CrossRef]
- Mattern, J. (2012). Selbstregulation im Lehrerberuf: Entwicklung eines Trainings für angehende Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 156–173.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28, 577–603. [CrossRef]

- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. [CrossRef]
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user guide* (8th ed.). Muthén & Muthén. Available online: <https://bit.ly/4djsjSy> (accessed on 24 September 2016).
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., Mordeno, I. G., & Wang, H. (2022). Are good teachers born or made? Teachers who hold a growth mindset about their teaching ability have better well-being. *Educational Psychology*, 42(1), 23–41. [CrossRef]
- Nawab, A. (2024). Exploring the dilemmas and their influence on teacher identity development during practicum: Implications for initial teacher education. *International Social Science Journal*, 74(251), 53–68. [CrossRef]
- Nguyen, T. D., & Springer, M. G. (2023). A conceptual framework of teacher turnover: A systematic review of the empirical international literature and insights from the employee turnover literature. *Educational Review*, 75(5), 993–1028. [CrossRef]
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. [CrossRef]
- Pan, J., Loughland, T., Collie, R. J., Kingsford-Smith, A. A., Ryan, M., Mansfield, C., Davey, R., Monteleone, C., & Tanti, M. (2025). The impact of practicum job demands and resources on pre-service teachers' occupational commitment and job intent. *Teaching and Teacher Education*, 153, 104841. [CrossRef]
- Pieter, A., & Wolf, G. (2014). Effects of stress reduction interventions on psychological well-being in working environments: A meta-analytic review. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 9, 144–150. [CrossRef]
- Redín, C. I., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623. [CrossRef]
- Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Taylor, C., Choles, J. R., Rickert, N. P., Pinela, C., Robbelloth, J., Saxton, E., Weiss, E., Cullen, M., & Sorenson, J. (2022). Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 408–425. [CrossRef]
- Rudow, B. (1994). *Die arbeit des lehrers*. Huber.
- Rust, T., Diessner, R., & Reade, L. (2009). Strengths only or strengths and relative weaknesses? A preliminary study. *The Journal of Psychology*, 143(5), 465–476. [CrossRef] [PubMed]
- 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, 151–163.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag*. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2003). Utrecht work engagement scale-9. *Educational and Psychological Measurement*. [CrossRef]
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2017). An ultra-short measure for work engagement. *European Journal of Psychological Assessment*. [CrossRef]
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning. In *Report prepared for the collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL)*. University of British Columbia.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785. [CrossRef]
- Squires, V., Walker, K., & Spurr, S. (2022). Understanding self perceptions of wellbeing and resilience of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103828. [CrossRef]
- Tuerktozun, Y. Z., Weiher, G. M., & Horz, H. (2020). Psychological detachment and work-related rumination in teachers: A systematic review. *Educational Research Review*, 31, 100354. [CrossRef]
- Varol, Y. Z., Weiher, G. M., Wendsche, J., & Lohmann-Haislah, A. (2021). Difficulties detaching psychologically from work among German teachers: Prevalence, risk factors and health outcomes within a cross-sectional and national representative employee survey. *BMC Public Health*, 21(1), 2046. [CrossRef]
- Varol, Y. Z., Weiher, G. M., Wenzel, S. F. C., & Horz, H. (2023). Practicum in teacher education: The role of psychological detachment and supervisors' feedback and reflection in student teachers' well-being. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 933–950. [CrossRef]
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 301–317. [CrossRef]
- Vo, D. T., & Allen, K. A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. *Teachers and Teaching*, 28(8), 964–999. [CrossRef]
- Wagner, I., Noichl, T., Cramer, M., Dlugosch, G. E., & Hosenfeld, I. (2024). Moderating personal factors for the effectiveness of a self-care-and mindfulness-based intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104576. [CrossRef]

- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology, 9*, 2305. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
- Wang, H., & Hall, N. C. (2021). Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 86*, 64–77. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
- Weldon, P. (2018). Early career teacher attrition in Australia: Evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education, 62*(1), 61–78. [[CrossRef](#)]
- Woods, S., Sebastian, J., Herman, K. C., Huang, F. L., Reinke, W. M., & Thompson, A. M. (2023). The relationship between teacher stress and job satisfaction as moderated by coping. *Psychology in the Schools, 60*(7), 2237–2256. [[CrossRef](#)]
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management, 14*(2), 121. [[CrossRef](#)]
- Zito, S., Petrovic, J., Böke, B. N., Sadowski, I., Carsley, D., & Heath, N. L. (2024). Exploring the stress management and well-being needs of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 152*, 104805. [[CrossRef](#)]

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

10. Artikel 4 – Die in Artikel 3 eingesetzte Intervention (Arbeitsbuch)

Homann, H.-S., & Ehmke, T. (2025). Selbstfürsorge und Stressbewältigung in schulischen Praxisphasen: Ein Praxisbegleiter für angehende Lehrkräfte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7(1), 64–77. <https://doi.org/10.11576/dimawe-8164>.

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Selbstfürsorge und Stressbewältigung in schulischen Praxisphasen: Ein Praxisbegleiter für angehende Lehrkräfte

Hanna-Sophie Homann^{1,*} & Timo Ehmke¹

¹ Leuphana Universität Lüneburg

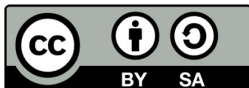
* Kontakt: Leuphana Universität Lüneburg,

Fakultät Bildung,

Universitätsallee 1,

21335 Lüneburg

hanna-sophie.homann@leuphana.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zusammenfassung: Der Lehrer*innenberuf ist durch vielfältige und komplexe Herausforderungen gekennzeichnet. Wird diesen Herausforderungen nicht mit adäquaten Bewältigungsstrategien begegnet, kann dies sowohl den Lernerfolg der Schüler*innen als auch die Gesundheit und Zufriedenheit der Lehrkräfte beeinträchtigen. Daher gilt es, neben den äußeren Rahmenbedingungen auch die persönlichen Bewältigungsstrategien der Lehrkräfte zu fördern. Diese Förderung sollte im Sinne der Prävention idealerweise bereits in der Lehramtsausbildung beginnen. Schulische Praxisphasen wie das Praxissemester bieten aufgrund ihrer Praxisnähe und der damit verbundenen Herausforderungen einen geeigneten Rahmen für die Auseinandersetzung mit Stressbewältigung und Selbstfürsorge. Im vorliegenden Beitrag wird ein Workbook vor- und zur Nachnutzung bereitgestellt, das Lehramtsstudierende während schulischer Praxisphasen oder im Vorbereitungsdienst dabei unterstützt, ihre Kompetenzen in Stressbewältigung und Selbstfürsorge gezielt weiterzuentwickeln. Dieser Praxisbegleiter kombiniert Psychoedukation, Selbsttests und praktische Übungen, basierend auf etablierten Stress- und Gesundheitstheorien. Der theoretische Hintergrund zur Entwicklung des Workbooks sowie weitere Einsatz- und Adaptionsmöglichkeiten werden vorgestellt. Abschließend werden erste Erfahrungen mit dem Einsatz des Workbooks bei Lehramtsstudierenden im Praxissemester dargestellt.

Schlagwörter: Gesundheit; Praxissemester; Stress; Achtsamkeit; Lehrerbildung

1 Hinführung

Der Lehrkräfteberuf ist mit zahlreichen Herausforderungen verbunden, wie z.B. Unterrichtsstörungen, zu große Klassen, Konflikte im Kollegium und mit Eltern, hohes Arbeitspensum, wenig Autonomie, Zeitdruck oder geringe Pausenzeiten (Klusmann & Waschke, 2018). Um eine gesunde und zufriedene Lehrkraft zu werden und zu bleiben, ist ein gesundheitsbewusster Umgang mit den beruflichen Anforderungen zentral und keineswegs selbstverständlich. Angesichts der Burn-out-Gefahr im Lehrberuf, des Lehrer*innenkräftemangels und der hohen Zahlen von Frühpensionierungen gewinnen stressbezogene Bewältigungskompetenzen von Lehrkräften zusätzlich an Bedeutung (Klusmann & Waschke, 2018; Redín & Erro-Garcés, 2020). Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass eine gesundheitsförderliche Gestaltung der Rahmenbedingungen, d.h. der Verhältnisse, ebenso in den Blick genommen werden muss wie die persönlichen Bewältigungsstrategien von praktizierenden und angehenden Lehrkräften. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Förderung von Stressbewältigung und Selbstfürsorge bei

Lehramtsstudierenden, um diese frühzeitig auf den Umgang mit den Anforderungen des Lehrer*innenberufs vorzubereiten. Dazu wurde ein Workbook entwickelt, das während des Praxissemesters oder anderer schulpraktischer Phasen bzw. des Vorbereitungsdienstes eingesetzt werden kann.

Im Zuge der Bologna-Reform wurde der Anteil der Praxisphasen im Lehramtsstudium in Deutschland flächendeckend ausgeweitet. Diese schulpraktischen Phasen werden von den Studierenden überwiegend positiv bewertet, insbesondere im Hinblick auf die professionelle Entwicklung (Hascher, 2012). Neben diesen positiven Assoziationen können Praxisphasen aber auch mit erhöhter Erschöpfung und Stressempfinden einhergehen. So ambivalent das Erleben in dieser Zeit sein kann, so uneinig sind auch die Studienergebnisse zum Beanspruchungserleben in Praxisphasen. Dennoch ist weitgehend unstrittig, dass es sich um eine sensible Phase handelt, die den Studierenden neue Kompetenzen abverlangt (Schüle et al., 2017). Erstmals kommen die Studierenden mit den realen Herausforderungen des Lehrkräfteberufs in Berührung. In seiner Praxisnähe stellt das Praxissemester eine ideale Phase dar, um sich Strategien der Stressbewältigung und Selbstfürsorge zuzuwenden und diese gezielt zu fördern. Dadurch können die Studierenden nicht nur besser mit praktikumsinhärenten Stressoren wie dem Arbeitspensum, Schüler*innenverhalten oder der Betreuungssituation umgehen, sondern sind auch besser auf die Herausforderungen des Vorbereitungsdienstes und den Berufseinstieg vorbereitet. Damit trägt das Workbook einer phasenübergreifenden Lehrkräftebildung Rechnung und bietet entsprechend der KMK-Kompetenzen eine Lerngelegenheit, die sowohl zur Auseinandersetzung mit relevanten „Ergebnissen der Belastungs- und Stressforschung“ als auch zum „Umgang mit Belastungen“ anregt (KMK, 2019).

Stressbewältigung ist ein komplexer, höchst individueller Prozess, der glücklicherweise erlernbar ist (Benevene et al., 2019; Corcoran & O’Flaherty, 2022; Vesely et al., 2013). Das Workbook soll dieses Lernen unterstützen, indem es mit einer Mischung aus Psychoedukation, Selbsttests und Übungen zur aktiven Auseinandersetzung und Bearbeitung der Themen Selbstfürsorge und Stressmanagement im Praxissemester einlädt. Der persönliche Umgang mit Stressoren wird reflektiert, und Handlungsoptionen sollen gefunden werden. Der folgende didaktische Kommentar erläutert den Aufbau des Workbooks, den Rahmen seiner Entwicklung und mögliche Einsatzfelder. Der theoretische Hintergrund liefert eine wissenschaftliche Fundierung der Bedeutung und Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Selbstfürsorge und Stressbewältigung für Studierende im Praxissemester.

2 Didaktischer Kommentar

Das Workbook wurde auf der Grundlage etablierter Stress- und Gesundheitstheorien und bestehender Manuale für praktizierende Lehrkräfte bzw. auf der Grundlage allgemeiner Stressbewältigungstrainings entwickelt, wie z.B. *Stress- und Emotionsregulation* von Eckert und Tarnowski (2017), *Gesund bleiben im Lehrberuf* von Frick (2015) oder *Arbeit und Gesundheit im Lehrberuf (AGIL)* von Hillert et al. (2019). Die Entwicklung des Workbooks erfolgte im Rahmen eines Promotionsvorhabens (Homann, in Vorbereitung) zum Beanspruchungsempfinden von Studierenden im Langzeitpraktikum. Das Promotionsvorhaben wurde am Forschungszentrum „Zukunftszentrum Lehrkräftebildung“ (ZZL) der Leuphana Universität Lüneburg gestartet.

Das Workbook mit insgesamt 38 Seiten ist aufgeteilt in drei Module: 1. Erkennen, 2. Handeln und 3. Annehmen & meine Ressourcen, die wiederum in verschiedene Einheiten unterteilt sind. Insgesamt gibt es 25 Lerneinheiten, von denen die meisten auf einer Seite zu bearbeiten sind (siehe Tab. 1 auf der folgenden Seite). Es wird empfohlen, die Module nacheinander zu bearbeiten, da sie zum Teil aufeinander aufbauen; es ist aber auch möglich, die Module abwechselnd zu bearbeiten.

Das erste Modul soll den Teilnehmenden helfen, sich ihrer persönlichen Stressoren bewusst zu werden, zu erkennen, was Stress auslöst und eigene Muster aufzudecken. Dieses Wissen soll genutzt werden, um im zweiten und dritten Modul einen Umgang mit diesen Stressoren zu entwickeln. Im zweiten Modul „Handeln“ werden Methoden des problemzentrierten Copings (Beseitigung der Stressoren) und des emotionsorientierten Copings (Regulation der eigenen emotionalen Betroffenheit) behandelt, wobei letzteres vertiefend thematisiert wird. Im dritten Modul wird der Blick noch einmal verstärkt auf die eigenen Ressourcen gerichtet.

Das Workbook ist so konzipiert, dass es während einer schulpraktischen Phase, des Referendariats oder des Berufseinstiegs völlig selbstständig bearbeitet werden kann. Bisher wurde das Workbook einmalig während des Langzeitpraktikums an der Leuphana Universität eingesetzt. Eine Gruppe von Studierenden erhielt das Workbook nach Beginn des 18-wöchigen Praktikums. Zusätzlich wurde die Bearbeitung des Workbooks in drei Begleitseminaren durch die Autorin des Workbooks angeleitet, und ausgewählte Inhalte und Theorien des Workbooks wurden näher erläutert sowie Diskussionen zu den Themen des Workbooks eröffnet.

Die Vorteile der Arbeit mit einem Workbook liegen in den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. Es kann selbstständig und freiwillig zu Hause genutzt werden oder es kann im Rahmen von universitären Seminaren gemeinsam bearbeitet werden. Es können auch nur einzelne Lerneinheiten aus dem Workbook verwendet oder verteilt werden. Weitere Einheiten können hinzugefügt oder ergänzt werden. Ideen für weitere Module wären z.B.: Zeitgestaltung, Umgang mit Grübeleien, Schlafhygiene oder das Führen schwieriger Gespräche. Denkbar wäre auch, das Arbeitsbuch in andere digitale Tools zu überführen oder über Kanäle wie Social Media zugänglich zu machen.

3 Das Material

Das gesamte Workbook ist diesem Beitrag im pdf-Format als Online-Supplement sowohl in deutscher (Online-Supplement 1) als auch englischer Sprache (Online-Supplement 2) beigelegt.¹ Es ist damit frei zur Nachnutzung zugänglich. Die folgende Tabelle liefert eine Übersicht über die einzelnen Module und die dazugehörigen Lerneinheiten.

Tabelle 1: Übersicht der Module und dazugehörigen Lerneinheiten des Workbooks (eigene Darstellung)

<i>Modul</i>	<i>Lerneinheiten</i>
MODUL 1 – ERKENNEN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Meine Stressmerkmale 2. Stress- und Glückstagebuch 3. Stärkenfokussierung 4. Meine Stressoren im Praxissemester 5. AVEM – Selbst-Kurztest 6. Persönliche Zeitnutzung analysieren 7. Positiver und negativer Stress

¹ Dieses Material ist im Zusammenhang mit dem ZZL-Netzwerk entstanden. Das ZZL-Netzwerk an der Leuphana Universität Lüneburg wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1903 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

<i>Modul</i>	<i>Lerneinheiten</i>
MODUL 2 – HANDELN	8. Drei Arten mit Stress umzugehen – Das ABC Model 9. Systematisches Problemlösen und gute gesunde Ziele 10. Kontrollüberzeugung und Growth Mindset 11. Eigene Glaubenssätze als Stressbeschleuniger 12. Auf andere Gedanken kommen – kognitive Umstrukturierung 13. Abgrenzung – Nein sagen können 14. Angemessene Ideale 15. Achtsamkeit 16. Konkrete Tipps und Tricks – Belastungen im Schulalltag (des Praxissemesters) vorbeugen 17. Was kann ich ändern? Der WENN ..., DANN ... Plan!
MODUL 3 – ANNEHMEN & MEINE RESSOURCEN	18. Was kann ich nicht ändern? – Die Kunst des Annehmens 19. Selbstkomplexität – Die eigene Diversität pflegen 20. Einen Sinn haben – Kohärenzgefühl 21. Das Gelungene würdigen und Resilienz 22. Die Stärke des sozialen Netzes 23. Erholung: Meine To-Relax-Liste 24. Abschluss: Die Gesundheitssäulen im Lehrberuf (und im Leben) 25. Im Ernstfall – Wo bekomme ich Unterstützung?

4 Theoretischer Hintergrund

Die Gesundheit von Lehrkräften und zunehmend auch von angehenden Lehrkräften ist seit Jahrzehnten Gegenstand der Forschung (Klusmann et al., 2008; Klusmann & Waschke, 2018; Lehr, 2014; Schaarschmidt, 2005). Verschiedene Theorien und Modelle versuchen, den Zusammenhang zwischen Belastungen (objektiven Anforderungen) und positiven und negativen Beanspruchungen (Beanspruchungsfolgen) im Lehrberuf darzustellen. Die verschiedenen Modelle stimmen darin überein, dass mögliche Auswirkungen beruflicher Belastungen durch das Vorhandensein von Ressourcen abgemildert werden können. Diese Ressourcen können in der Person liegen (intern) oder von außen kommen (extern). Interne Ressourcen sind Eigenschaften, Fähigkeiten und Handlungskompetenzen wie die eigene Selbstwirksamkeit (Römer et al., 2018), das Kohärenzgefühl – also die Überzeugung, dass Herausforderungen im Leben als sinnvoll, bewältigbar und verstehbar erlebt werden (Antonovsky, 1997; Dadaczynski et al., 2020), Kontrollüberzeugungen, Erwartungshaltungen oder auch das Selbstwertgefühl (Bardach et al., 2022). Als wichtigste externe Ressource gilt die soziale Unterstützung (Rothland, 2013;

Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Umweltbezogene Ressourcen im Lehrberuf oder Lehramtsstudium können sich darüber hinaus bspw. in der Zusammenarbeit mit Mitstudierenden, der Führungsqualität der Schulleitung, dem Schulklima oder der materiellen Ausstattung der Schule widerspiegeln (Krause et al., 2013). Für einen gesundheitsbewussten Umgang mit berufsbezogenen Belastungen ist der Einsatz interner und externer Ressourcen notwendig. Das Arbeitsbuch adressiert insbesondere die internen Ressourcen, wie z.B. Stärkenfokussierung, Kontrollüberzeugungen, persönliche Glaubenssätze und das Kohärenzgefühl. Die Unterscheidung zwischen Belastung und Beanspruchung wird vor allem im arbeitspsychologischen Kontext getroffen. Wenn allgemein von Stress gesprochen wird, ist damit der Interaktionsprozess zwischen Person und Umwelt gemeint, wobei kognitive Bewertungen darüber entscheiden, wie sich die Anforderungen der Umwelt auf das Erleben der Person auswirken (Lazarus & Folkmann, 1984). Aus der Darstellung dieser Begrifflichkeiten wird somit deutlich, wie schulische Anforderungen von Lehrkräften je nach individuellen Merkmalen und Ressourcen unterschiedlich erlebt und bewältigt werden können. Die Bedeutung der individuellen Bewältigungsfähigkeiten spiegelt sich auch im Modell der beruflichen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2013) wider. Das Modell geht davon aus, dass die professionelle Kompetenz von Lehrkräften nicht nur auf Professionswissen (z.B. fachdidaktischem, organisatorischem und pädagogischem Wissen) beruht, sondern auch auf berufsbezogenen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten. Mit anderen Worten, Lehrkräfte müssen nicht nur über ein angemessenes Wissen über das Unterrichten verfügen, sondern auch über die Fähigkeit, ihre eigenen Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen zu kontrollieren. Diese Fähigkeit stellt sicher, dass sie den beruflichen Anforderungen und persönlichen Zielen gerecht werden können, ohne ihre eigene Gesundheit zu gefährden.

Die Entwicklung des Workbooks orientierte sich an den Desideraten und Ergebnissen bisheriger Studien, die zeigen, dass Resilienz, Selbstfürsorge, Stressbewältigung und die Entwicklung zu einer gesunden Lehrkraft erlernbare Prozesse sind (Bardach et al., 2022; Brunetti et al., 2006; Nalipay et al., 2022). Es legt den Fokus auf die persönlichen Bewältigungsstrategien der Lehramtsstudierenden und verfolgt das Ziel, diese in ihrer Selbstfürsorge und ihrem Stressmanagement zu stärken. Selbstfürsorge, definiert als ein liebevoller, achtsamer und mitfühlender Umgang mit sich selbst, der eigene Bedürfnisse berücksichtigt und ernst nimmt (Reddemann, 2009), bildet die Grundlage, um mithilfe adäquater Methoden des Stressmanagements einen gesundheitsförderlichen Umgang mit berufsbedingten Stressoren zu entwickeln.

Durch verschiedene Methoden sollen die Studierenden angeregt werden, ihren Umgang mit Stressoren zu reflektieren, Entwicklungsbedarf zu erkennen, realistische Erwartungen an sich selbst und das berufliche Umfeld zu formulieren sowie ihre Gedanken und Emotionen bewusst zu regulieren. Zudem sollen sie konkrete Handlungsoptionen entwickeln, um Stress im Praxismester zu reduzieren und berufliche Ziele zu erreichen. Durch diese Herangehensweise sollen die Studierenden lernen, sich als Gestalter*innen ihrer eigenen beruflichen Gesundheit und Zufriedenheit zu erleben. Sie sollen befähigt werden, herausfordernde Situationen mithilfe ihrer eigenen Kompetenzen erfolgreich zu bewältigen. Universitäre Maßnahmen können diesen Prozess unterstützen, indem sie den Fokus auf kontrollierbare und spezifische Belastungsfaktoren legen und dabei sowohl persönliche Stärken als auch Schwächen berücksichtigen (Çelebi et al., 2014; Rust et al., 2009; Wang & Hall, 2018).

Forschungen zum Beanspruchungserleben von Lehramtsstudierenden und Berufseinsteiger*innen zeigen, dass es angehenden Lehrkräften oft an adäquaten Kompetenzen und Bewältigungsstrategien für den Umgang mit beruflichen und universitären Anforderungen mangelt (Römer et al., 2018). Diese Problematik wird durch die schulpraktischen Phasen verschärft, da hier neben den Anforderungen der Hochschule auch die Anforderungen der Praktikumsschule hinzukommen (Jantowski & Ebert, 2014; Rothland & Boecker, 2015). Obwohl viele Studierende die Praxisphasen als positiv bewerten, stehen sie vor zahlreichen neuen Aufgaben, Herausforderungen und unterschiedlichen Rollenanforderungen (Bruns et al., 2021; Homann et al., 2024; Krawiec et al., 2020). Die Notwendigkeit, erstmals eigenständig Unterricht zu planen und durchzuführen sowie sich in einer neuen Schule und in der Rolle als Lehrkraft zurechtzufinden, kann Praxisphasen zu einer eigenen Belastungsquelle machen. Vor diesem Hintergrund können Interventionen zur Stressbewältigung und Selbstfürsorge während der Praxisphasen sowohl akute Unterstützung bieten als auch präventiv wirken.

Aufgabe der Universitäten ist es, den Lehramtsstudierenden ein Berufsverständnis zu vermitteln, das Gesundheitsaspekte miteinbezieht. Die Studierenden sollen ein umfassendes Verständnis für ihr komplexes berufliches Umfeld entwickeln, in dem sie (neben anderen Akteur*innen) Verantwortung dafür tragen, aktive Gestalter*innen ihrer eigenen Gesundheit im Kontext ihres Berufes zu sein und berufliche Anforderungen als Entwicklungschancen zu begreifen (Herzog et al., 2021).

5 Erfahrungen

Das Workbook wurde 2024 im Rahmen des 18-wöchigen Langzeitpraktikums des Masterstudiengangs „Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Haupt- und Realschulen“ (Sekundarstufe 1) an der Universität Lüneburg in Niedersachsen entwickelt und erstmalig eingesetzt. Im Rahmen einer Evaluation wurden drei zufällig ausgewählte Seminarveranstaltungen mit insgesamt 54 Studierenden ausgewählt, denen das Workbook zur Verfügung gestellt wurde. Die Ausgabe des Workbooks wurde durch drei 30-minütige Sitzungen in den Begleitseminaren ergänzt, die von der Autorin des Workbooks geleitet wurden. In diesen Sitzungen wurden der Zweck des Workbooks und die darin aufgegriffenen Theorien der Gesundheitsforschung und Stressbewältigung erläutert und vertieft sowie ein Raum für offenen Austausch zwischen den Studierenden geschaffen. Zur Evaluation der Wirkung des Workbooks wurden alle Studierenden zu Beginn und am Ende des Langzeitpraktikums zu ihrem Wohlbefinden, ihrem Belastungs- und Beanspruchungserleben sowie zu ihrer Selbstfürsorge und ihrem Stressmanagement befragt. Die Ergebnisse dieser Auswertung sind in einem Artikel von Homann und Ehmke (2025) veröffentlicht.

Erste Erfahrungen deuten darauf hin, dass die Arbeit mit dem Workbook von den 54 Studierenden als positiv wahrgenommen wurde. Sie empfanden es als sinnvoll, dass die Themen Stressbewältigung und Selbstfürsorge während des Langzeitpraktikums Beachtung finden. Das Workbook wurde von vielen Studierenden als hilfreich bewertet, insbesondere weil es den Studierenden ermöglichte, Neues über sich selbst zu lernen und praktische Handlungsoptionen abzuleiten.

Die bisherigen Erfahrungen mit der Arbeit mit dem Heft unterstreichen auch, wie wichtig es ist, dass die Auseinandersetzung mit Themen wie Selbstfürsorge und Stressbewältigung von den Studierenden nicht als zusätzliche Arbeitsbelastung empfunden wird, da diese ohnehin häufig über die hohe Arbeitsbelastung während des Praktikums klagen (Homann et al., 2024; Krauwiec et al., 2020). Ein Vorschlag wäre, die Arbeit mit dem Arbeitsbuch systematisch in die Begleit- oder Vorbereitungsseminare zu integrieren. So ist sichergestellt, dass jede*r damit arbeitet, und es kann auch gemeinsam daran gearbeitet werden, was Reflexionsprozesse entscheidend unterstützen kann.

Literatur und Internetquellen

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung von Gesundheit*. Aus dem Amerikan. übers. v. A. Franke & N. Schulte. DGVT.
- Bardach, L., Klassen, R.M. & Perry, N.E. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-Being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. *Educational Psychology Review*, 34 (1), 259–300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (S. 25–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2
- Benevene, P., De Stasio, S., Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., Maldonado Briegas, J.J. & Barni, D. (2019). Effect of Teachers' Happiness on Teachers' Health. The Mediating Role of Happiness at Work. *Frontiers in Psychology*, 10, 2449. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02449>
- Brunetti, G.J. (2006). Resilience under Fire: Perspectives on the Work of Experienced, Inner City High School Teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22 (7), 812–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Bruns, M., K uth, S., Scholl, D. & Schüle, C. (2021). Ressource oder Belastung? Die Bedeutung verschiedener Mentoringformen für das Beanspruchungserleben angehender Lehrkräfte im Praxissemester. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 291–308. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00302-w>
-  elebi, 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>
- Corcoran, R.P. & O'Flaherty, J. (2022). Social and Emotional Learning in Teacher Preparation: Pre-Service Teacher Well-Being. *Teaching and Teacher Education*, 38 (110), 103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Dadaczynski, K., Paulus, P. & Horstmann, D. (2020). The Predictive Value of Individual and Work-Related Resources for the Health and Work Satisfaction of German School Principals. *Health Education Journal*, 79 (2), 225–236. <https://doi.org/10.1177/0017896919867118>

- Eckert, M. & Tarnowski, T. (2017). *Stress- und Emotionsregulation. Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress*. Beltz.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic Psychotherapy*. McGraw-Hill.
- Frick, J. (2015). *Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch*. Hogrefe.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B. (2021). *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen. Eine Einführung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034766-3>
- Hillert, A., Bracht, M.M., Koch, S., Lüdtke, K., Ueing, S., Lehr, D. & Sosnowsky-Waschek, N. (2019). *Arbeit und Gesundheit im Lehrberuf (AGIL). Das persönliche Arbeitsbuch*. Schattauer.
- Homann, H.-S. (in Vorbereitung). *Belastungen und Ressourcen im Langzeitpraktikum: Einflussfaktoren auf das berufliche Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden*. Dissertationsprojekt.
- Homann, H.-S. & Ehmke, T. (2025). Managing Stress during Long-Term Internships: What Coping Strategies Matter and Can a Workbook Help? *Education Sciences*, 15 (5), 532. <https://doi.org/10.3390/educsci15050532>
- Homann, H.-S., Ehmke, T. & Beckmann, T. (2024). Empirische Arbeit: Belastungserleben im Praxissemester – Wie erleben Lehramtsstudierende praktikumsinhärente Belastungsfaktoren? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71 (3), 144–162. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art13d>
- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 76–96). Klinkhardt.
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (2., vollst. überarb. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-13720-4>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology*, 57 (1), 127–151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrberuf*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Stand: 05.11.2019. KMK.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 61–80). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_4
- Krawiec, V., Fischer, A. & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 265–287). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- 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., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 947–967). Waxmann.
- Malti, T., Häcker, T. & Nakamura, Y. (2009). *Kluge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule*. Pestalozzianum.
- Nalipay, M.J.N., King, R.B., Mordeno, I.G. & Wang, H. (2022). Are Good Teachers Born or Made? Teachers Who Hold a Growth Mindset about Their Teaching Ability Have Better Well-Being. *Educational Psychology*, 42 (1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2001791>
- Reddemann, L. (2009) Selbstfürsorge. In O.F. Kernberg, B. Dulz & J. Eckert (Hrsg.), *WIR: Psychotherapeuten über sich und ihren „unmöglichen“ Beruf* (1. Nachdruck der 1. Aufl.) (S. 563–568). Schattauer.
- Redín, C.I., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in Teaching Professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- 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? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 265–286). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_10
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. DiMawe (2025), 7 (1), 64–77 <https://doi.org/10.11576/dimawe-8164>

- Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 7–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_1
- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Rust, T., Diessner, R. & Reade, L. (2009). Strengths Only or Strengths and Relative Weaknesses? A Preliminary Study. *The Journal of Psychology*, 143 (5), 465–476. <https://doi.org/10.3200/JRL.143.5.465-476>
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 81–97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Schüle, C., Schriek, J., Kahlert, D. & Arnold, K.-H. (2017). Die Beanspruchungsregulation von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (1), 91–103.
- Vesely, A.K., Saklofske, D.H. & Leschied, A.D.W. (2013). Teachers – The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28 (1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Wang, H. & Hall, N.C. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Wilken, B. (2010). *Methoden der kognitiven Umstrukturierung: Ein Leitfaden für die psychotherapeutische Praxis* (5., aktual. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022766-8>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Homann, H.-S. & Ehmke, T. (2025). Selbstfürsorge und Stressbewältigung in schulischen Praxisphasen: Ein Praxisbegleiter für angehende Lehrkräfte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7 (1), 64–77. <https://doi.org/10.11576/dimawe-8164>

Online-Supplements:

- 1) H.-S. Homann: Workbook (deutsch)
- 2) H.-S. Homann: Workbook (englisch)

Online verfügbar: 15.07.2025

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Selbstfürsorge und Stressbewältigung in schulischen Praxisphasen: Ein Praxisbegleiter für angehende Lehrkräfte

Online-Supplement 1:
Workbook (deutsch)

Hanna-Sophie Homann^{1,*}

¹ Leuphana Universität Lüneburg

* Kontakt: Leuphana Universität Lüneburg,
Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg
hanna-sophie.homann@leuphana.de

Zitationshinweis:

Homann, H.-S. & Ehmke, T. (2025). Selbstfürsorge und Stressbewältigung in schulischen Praxisphasen: Ein Praxisbegleiter für angehende Lehrkräfte [Online-Supplement 1: Homann, H.-S. (2025). Workbook (deutsch)]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7 (1), 64–77. <https://doi.org/10.11576/dimawe-8164>

Online verfügbar: 15.07.2025

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

SELBSTFÜRSORGE UND STRESSMANAGEMENT IM PRAXISSEMESTER



Dieses Workbook gehört:

Herzlich willkommen!

Mit diesem Workbook haben Sie die Möglichkeit, sich mit dem Thema **Selbstfürsorge und Stressmanagement im Praxissemester** (und Lehrberuf) auseinanderzusetzen.

Das Praxissemester ist eine tolle und aufregende Zeit – Sie dürfen selbstständig Unterrichtseinheiten übernehmen, stehen im direkten Kontakt mit den Schüler*innen und integrieren sich in das Arbeitsumfeld einer Schule. Zeitgleich müssen Sie aber auch den Anforderungen der Universität gerecht werden – das stellt Sie vor viele Herausforderungen. Mit Sicherheit werden Sie das alles sehr gut meistern. Es ist aber auch mehr als verständlich, wenn Sie sich angesichts der vielen Anforderungen auch überfordert und gestresst fühlen. Vielleicht denken Sie auch schon an die Zeit im Vorbereitungsdienst und den Berufseinstieg, der auch nicht immer leicht sein wird. Daher ist gerade jetzt ein guter Zeitpunkt, sich als angehende Lehrkraft mit den Themen Stressbewältigung und Selbstfürsorge auseinanderzusetzen. Sehen Sie dieses Workbook als Einladung, sich mit dem Thema vertiefend zu befassen und vor allem sich selber besser kennenzulernen.

Dieses Workbook kann Ihnen hoffentlich helfen, das eigene Gesundheitsverhalten und den Umgang mit Stressoren besser zu verstehen, Ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und Handlungsoptionen zu finden, die Sie im Praxissemester und auch als zukünftige Lehrkraft stärken werden.

Viel Spaß bei dieser Entdeckungsreise!

Legende:



Infoblock –

Psychoedukation



Arbeitsblatt –

Selbst aktiv werden



Selbsttest –

Eigene Muster erkennen

*Alle Bilder in diesem Heft von freepik.com

! Eines noch vorweg: Wir werden uns auf den nächsten Seiten mit unserer Psyche beschäftigen, und nichts ist komplexer als das menschliche Denken, Fühlen und Verstehen. Keine Methode und kein geschriebener Satz kann dieser Komplexität auch nur annähernd gerecht werden. Dieses Workbook soll Ihnen Anstöße geben und Ihnen ein Begleiter sein; der eigentliche Veränderungsprozess findet in Ihnen statt, und darauf muss man sich auch bewusst einlassen können.

Sollten Sie an einen Punkt kommen, an dem Sie einen Leidensdruck verspüren und das Gefühl haben, Hilfe zu benötigen, ist dieses Handbuch ohne professionelle Begleitung kein geeignetes Hilfsmittel. Auf [Seite 38](#) finden Sie Anlaufstellen, an die Sie sich wenden können.

Inhalt

MODUL 1 – ERKENNEN	4
Meine Stressmerkmale	4
Stress- und Glückstagebuch	5
Stärkenfokussierung	9
Meine Stressoren im Praxissemester	10
AVEM – Selbst-Kurztest	11
Persönliche Zeitznutzung analysieren	13
Positiver und negativer Stress	14
MODUL 2 – HANDELN	15
Drei Arten mit Stress umzugehen – Das ABC-Modell	15
Systematisches Problemlösen und gute gesunde Ziele	16
Kontrollüberzeugung und Growth Mindset	17
Eigene Glaubenssätze als Stressbeschleuniger	19
Auf andere Gedanken kommen – Kognitive Umstrukturierung	22
Abgrenzung – Nein sagen können	23
Angemessene Ideale	24
Achtsamkeit	24
Konkrete Tipps und Tricks – Belastungen im Schulalltag (des Praxissemesters) vorbeugen	27
Was kann ich ändern? Der WENN ..., DANN ... Plan!	29
MODUL 3 – ANNEHMEN & MEINE RESSOURCEN	30
Was kann ich nicht ändern? – Die Kunst des Annehmens	30
Selbstkomplexität – Die eigene Diversität pflegen	31
Einen Sinn haben – Kohärenzgefühl	32
Das Gelungene würdigen und Resilienz	33
Die Stärke des sozialen Netzes	34
Erholung: Meine To-Relax-Liste	35
Abschluss: Die Gesundheitssäulen im Lehrberuf (und im Leben)	36
Im Ernstfall – Wo bekomme ich Unterstützung?	38

Stress- und Glückstagebuch

Die eigenen Muster erkennen

Dieses **Stresstagebuch** können Sie benutzen, um zu notieren, was in Ihnen während der Zeit des Praxissemesters Stress auslöst. Das kann Ihnen dabei helfen, sich Ihrer persönlichen Stress-Auslöser bewusster zu werden – denn Stress ist ein vorrangig subjektives Erleben und jede*n von uns stresst etwas anderes. Was also löst Stress bei Ihnen aus? Warum löst dieses Ereignis Stress in Ihnen aus und was für Gedanken sind mit dem Stressor (Stressauslöser) verbunden? Wie fühlt es sich im Körper an?

Sie können das Stresstagebuch z.B. am Ende eines Tages ausfüllen oder auch am Ende der Woche. Benutzen Sie es so, dass es für Sie machbar ist, aber **mindestens zweimal die Woche** (Sie können die nächste Seite auch als Druckvorlage benutzen). Zuerst fühlt sich das Notieren vielleicht wie zusätzliche Arbeit an, aber es dauert nur ein paar Minuten und es lohnt sich – nehmen Sie sich die Zeit für sich! Schließlich bedeutet ja „Tagebuch führen“, sich als einen wichtigen Menschen zu behandeln, der die damit verbrachte Zeit wert ist!

Woche 1 (ab heute gezählt)		
Was war heute/in dieser Woche negativ/hat Sie gestresst?	Warum bewerten Sie diese Situation als stressig?	Wie fühlt sich das an? Welche körperlichen Reaktionen haben Sie?

Woche 2		
Was war heute/in dieser Woche negativ/hat Sie gestresst?	Warum bewerten Sie diese Situation als stressig?	Wie fühlt sich das an? Welche körperlichen Reaktionen haben Sie?

(In Anlehnung an Anti-Stress-Team.de)

Stresstagebuch



Woche ____		
Was war heute/in dieser Woche negativ/hat Sie gestresst?	Warum bewerten Sie diese Situation als stressig?	Wie fühlt sich das an? Welche körperlichen Reaktionen haben Sie?

Woche ____		
Was war heute/in dieser Woche negativ/hat Sie gestresst?	Warum bewerten Sie diese Situation als stressig?	Wie fühlt sich das an? Welche körperlichen Reaktionen haben Sie?

Jetzt der Blick auf das Positive!

Wir wollen den Blick aber nicht nur auf das Negative richten, denn das macht unser Gehirn ohnehin schon automatisch, vor allem wenn wir unter Stress stehen – denn unser Gehirn hat gelernt, sich auf Probleme und Gefahren zu konzentrieren. All das Positive aber, was wir jeden Tag empfangen und auch geben, gerät dabei leicht aus dem Blick. Vielleicht haben Sie schon einmal vom **Glücks- oder Dankbarkeitstagebuch** gehört. So banal das für manche klingen mag, kann diese Fokussierung auf das Positive nachweislich gesundheitsfördernd sein. Man kann damit trainieren, die eigene Wahrnehmung stärker auf das Positive und Gelungene zu lenken. Wie bei einem Muskel, den man trainiert, fällt es einem dann immer leichter, auch die positiven Dinge zu sehen.



Überlegen Sie sich für jede Woche **drei gute Dinge**, die Ihnen in dieser Woche passiert sind, oder Situationen, in denen alles gut gelaufen ist und für die Sie dankbar sind. Schreiben Sie in einem zweiten Schritt auch auf, was Sie selbst dazu beigetragen haben, dass Ihnen diese guten Dinge passiert sind. So verankern Sie die Einstellung, dass Sie viel mehr Stärken und Gestaltungsspielraum haben, als Sie oft denken.

Woche 1 (ab heute gezählt)	
Was war in dieser Woche positiv/hat Ihnen Freude bereitet?	Was hat dieser Moment mit Ihnen und Ihren Ressourcen/Stärken zu tun?

Woche 2	
Was war in dieser Woche positiv/hat Ihnen Freude bereitet?	Was hat dieser Moment mit Ihnen und Ihren Ressourcen/Stärken zu tun?

(In Anlehnung an Anti-Stress Team.de)

Glückstagebuch



Woche __	
Was war in dieser Woche positiv/hat Ihnen Freude bereitet?	Was hat dieser Moment mit Ihnen und Ihren Ressourcen/Stärken zu tun?

Woche __	
Was war in dieser Woche positiv/hat Ihnen Freude bereitet?	Was hat dieser Moment mit Ihnen und Ihren Ressourcen/Stärken zu tun?

Woche __	
Was war in dieser Woche positiv/hat Ihnen Freude bereitet?	Was hat dieser Moment mit Ihnen und Ihren Ressourcen/Stärken zu tun?

Stärkenfokussierung

Die eigenen Muster erkennen



Sicherlich gab es auch schon viele schöne Momente und kleine Erfolge in Ihrem bisherigen Praxissemester. Wenn Sie das Dankbarkeitstagebuch ausgefüllt haben, schauen Sie doch einmal, welche Stärken Sie bei sich entdecken konnten. Wenn Sie das Dankbarkeitstagebuch nicht ausgefüllt haben, überlegen Sie jetzt für sich: Welche Erfolgsmomente habe ich erlebt? Wie hängen diese Momente mit meinen Stärken zusammen? Welche Stärken erkenne ich bei mir im Kontext des Praxissemesters?

Als Anregung finden Sie hier einige Eigenschaften aus einem Eignungstest für Lehrkräfte. Diese decken natürlich nicht alle Stärken ab, die man als Lehrkraft haben kann, können aber vielleicht als Orientierung dienen ...

Meine Stärken im Praxissemester

...

*Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen
An Niederlagen wachsen können
Verantwortungsbereitschaft
Humor
Frustrationstoleranz
Wissenslust
Durchsetzungsvermögen
Flexibilität
Soziale Sensibilität/Empathie
Anstrengungsbereitschaft
Didaktisches Geschick
Sicherheit im öffentlichen Auftreten
Erholungs- und Entspannungsfähigkeit
Ausdrucksfähigkeit (gut erklären können)
Stabilität bei emotionalen Belastungen
Begeisterungsfähigkeit
Freundlichkeit/Warmherzigkeit
Planvolles Arbeiten, z.B. Prioritäten setzen können
Stressresistenz/Ruhe bewahren können
Beruflicher Idealismus
Sinnhaftigkeit
Erleben sozialer Unterstützung*

(Schaarschmidt & Kieschke, 2007)



AVEM – Selbst-Kurztest

Die eigenen Muster erkennen

Bei diesem Fragebogen von Schaarschmidt und Fischer (2001) geht es um Fragen zu Ihrem arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM): Wie stark ist Ihr berufliches Engagement? Wie gut sind Ihre Bewältigungskompetenzen? Wie ist Ihre Gefühlslage?



Bitte schätzen Sie ein, inwieweit die folgenden elf Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten auf Sie zutreffen. Bitte beziehen Sie sich dabei vor allem auf Ihre Situation und Ihre beruflichen Erfahrungen im Praxissemeester. Kreuzen Sie dazu die entsprechende Zahl an.

Bitte beachten Sie, dass es sich hierbei um eine verkürzte Version des Originaltests handelt, der Ihnen nur als Annäherung an Ihre persönlichen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster und mögliche Entwicklungsfelder dienen kann.

Wie sehr trifft es auf Sie zu, dass Sie ...								
(1. BA) ... die Arbeit als Lehrer*in als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	SSB	SSBB	GSSBB	GGsABB	GGAAB	GAA	AA	
(2. BE) ... im Beruf mehr erreichen wollen als andere?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	SSBB	SSBB	SSBB	GSAB	GGAA	GGA	GGA	
(3. VB) ... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	SS	SSB	GSB	GGsABB	GAABB	GAAB	AA	
(4. PS) ... die Arbeit immer perfekt, also ohne Fehl und Tadel machen wollen?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	SS	SSB	SSBB	GSABB	GGAAB	GAA	GAA	
(5. DF) ... nach der Arbeit in der Schule problemlos abschalten und an andere Dinge denken können?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	AA	AAB	AABB	GABB	GGsB	GGSS	GSS	
(6. RT) ... nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	GGs	GGs	GGSSA	GSAAB	AABB	BB	BB	
(7. OP) ... sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	BB	SABB	SSAB	GSAA	GGsAA	GGA	GG	
(8. IR) ... selbst bei größter Aufregung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben können?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	AABB	AABB	AABB	GSAABB	GGSSAB	GGSS	GGs	
(9. EE) ... in Ihrem bisherigen Berufsleben/Studium erfolgreich sein konnten?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	BB	BB	SSAB	GSSAA	GSAA	GGA	GG	
(10. LZ) ... mit ihrem gesamten Leben zufrieden sind?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	BB	ABB	AAB	GSA	GGSS	GGs	GG	
(11. SU) ... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahestehende Menschen verlassen können?								
Gar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Voll und ganz
Nicht	AABB	AABB	SAABB	GSSAB	GGSS	GGs	GGs	

Auswertung AVEM-Kurztest

Zählen Sie jetzt die Buchstaben G, S, A und B in den von Ihnen markierten Feldern und tragen Sie Ihre Anzahl in die nachfolgende Tabelle ein. Zusätzlich geben Sie den Rangplatz Ihrer Muster an (höchster Wert = Rangplatz 1).

	Muster G	Muster S	Muster A	Muster B
Anzahl G/S/A/B				
Rangplatz				

Je größer der Abstand zwischen Rang 1 und 2, desto mehr kennzeichnet das häufigste Muster Ihr persönliches Arbeitsverhaltens- und Erlebensmuster; bei weniger als 5 Punkten Abstand zwischen den Mustern ist wahrscheinlich von einem „*Mischmuster*“ auszugehen. Dieser Kurztest kann nur mögliche Tendenzen zeigen und dient zur Orientierung.

Muster G: Der bzw. die Gesundheitsbewusste

- Hohes, aber nicht überhöhtes berufliches Engagement
- Ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen
- Positives Lebensgefühl (Gefühle der Zufriedenheit und Geborgenheit)
- Menschen mit diesem Muster verfügen über die günstigsten Voraussetzungen, um sich aktiv und mit Freude in die berufliche Arbeit einzubringen und damit auch auf die Gestaltung solcher Arbeitsverhältnisse Einfluss zu nehmen, die der persönlichen Weiterentwicklung im Beruf zugutekommen.
- ➔ Entwicklungsfeld: Festigung der gesundheitsförderlichen Verhaltens- und Erlebensweisen

Muster S: Der bzw. die Schonungsbedachte

- Schonungstendenz oder auch Schutzhaltung gegenüber beruflichen Anforderungen
- Verhaltenes Engagement und Distanzierungsfähigkeit bei (relativer) Zufriedenheit und in der Regel kein gesundheitliches Risiko
- Kann aber Hinweis auf das Erleben von wenig Herausforderung, auf Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen oder auch auf ein Sich-Abschirmen gegenüber starken beruflichen Beanspruchungen sein
- ➔ Entwicklungsfeld: Festigung der günstigen Voraussetzungen in der Widerstandsfähigkeit bei gleichzeitig deutlich höherem Engagement für die Schule

Risikomuster A: Der bzw. die Aufopferungsvolle

- Überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung) bei niedrigster Distanzierungsfähigkeit
- verminderte Widerstandskraft gegenüber Belastungen sowie eher negative Emotionen
- Gesundheitsrisiko besteht in der Selbstüberforderung und Vernachlässigung von Erholung.
- ➔ Entwicklungsfeld: Reduktion der Tendenzen zur Selbstüberforderung und Vernachlässigung von Erholung und Distanzierung

Risikomuster B: Burnout

- geringe Ausprägungen bei Arbeitsengagement bei zugleich eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit (im Unterschied zum S-Muster)
- wenig Widerstandskraft und negative Emotionen sowie Resignation
- ➔ Entwicklungsfeld: Reduktion von Überforderungserleben und resignativen Tendenzen bezüglich des Berufes, Förderung von Selbstsicherheit und besseren Bewältigungsstrategien

Persönliche Zeitznutzung analysieren

Die eigenen Muster erkennen



Markieren Sie Ihre eigenen häufigsten Gründe für Zeitdruck.

Einstellungen und Verhaltensweisen

- Schwierigkeit, Prioritäten zu setzen
- Dinge zu perfekt machen wollen
- Alles gleichzeitig erledigen wollen
- Entscheidungen aufschieben
- Unangenehmes vor sich herschieben
- Alles selber machen wollen, nicht delegieren können
- Nicht „Nein“ sagen können
- Immer für andere da sein wollen
- Sich immer wieder Unvorhergesehenes aufdrängen lassen
- Falscher Ehrgeiz
- Übersteigerte Sucht nach Anerkennung
- Angst vor „Leere“, vor dem „Nichtstun“, vor Langeweile
- Zu jeder Zeit an jedem Ort für jede*n erreichbar sein

Fehler bei der Zeitplanung

- Hinausgezögerter Anfang
- Sich mit Unwichtigem aufhalten, keine klaren Prioritäten
- Eine Arbeit nicht abschließen
- Fehlender oder zu später Schlusspunkt
- Verzicht auf Pausen
- Hastiges, fehlerhaftes Arbeiten
- Häufiger Wechsel von einer angefangenen Arbeit zur anderen
- Zu enger Zeitplan, kein Platz für Unvorhergesehenes
- Benötigte Zeit für einzelne Aufgaben über- oder unterschätzen
- Den eigenen Biorhythmus missachten
- „Ordnungswahn“ oder mangelnde Ordnung

(In Anlehnung an Kaluza, 2011)



Zeit gewinnen und ökonomisch arbeiten heißt:

1. Zeitbewusstsein entwickeln
2. Nie mehrere Ziele gleichzeitig zu erreichen suchen
3. Prioritäten setzen
4. Positive Selbst- und Fremdkontrolle schaffen

Das bedeutet im Einzelnen:

- Morgens richtig anfangen
- Unerledigtes sichtbar machen
- Den eigenen Arbeitsplatz sinnvoll organisieren
- Tagespläne und Wochenpläne aufstellen
- Mit Checklisten arbeiten
- Mit Soll- und Kann-Vorsätzen arbeiten
- Arbeit weitergeben
- Erfolgreich mit anderen arbeiten
- Systematische Problemlösung betreiben
- Systematische Fehleranalyse anwenden
- Gute Arbeit anerkennen
- Den eigenen Arbeitsrhythmus kennen und nutzen
- Abends richtig aufhören
- Nicht ablenken lassen
- Wichtiges festhalten (Notizblöcke)
- Wichtiges/Unwichtiges gewichten
- Mit der eigenen Energie haushalten
- Delegieren
- Ordnung halten

(Die Techniker)

Positiver und negativer Stress



Stress ist nicht immer gleich schlecht. Im Gegenteil, wir brauchen ihn auch und er ist überlebenswichtig. Positiver Stress erhöht unsere Aufmerksamkeit und gibt uns Energie, um unser maximales Leistungspotenzial auszuschöpfen. Zu wenig Herausforderungen können auch zu Langeweile und Unzufriedenheit führen und sich ähnlich wie negativer Stress (Disstress) auswirken.

Es geht also um eine gute Balance zwischen Herausforderungen und Entspannung. Dann können wir Stress als positiven Stress (Eustress) erleben.

Diese positiven Effekte hat **Eustress**:

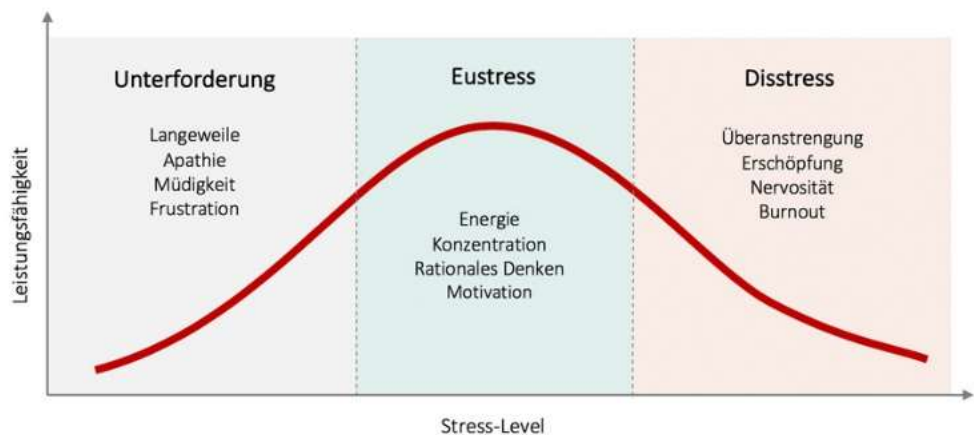
- Eustress erhöht die Aufmerksamkeit: Man ist konzentrierter und fokussierter auf ein Thema.
- Eustress fördert die Leistungsfähigkeit und Produktivität: Die Muskeln sind angespannter, und der gesamte Körper ist bereit zu reagieren. Das hilft z.B., wenn man zum ersten Mal (oder auch wiederholten Male) vor einer Klasse steht.
- Eustress motiviert: Denn beim erfolgreichen Bewältigen der Herausforderung wird das Glückshormon Dopamin ausgeschüttet – und das steigert unsere Motivation!
- Eustress steigert das Selbstbewusstsein: Wenn Aufgaben erfolgreich bewältigt werden, fühlt sich das natürlich gut an.

„Disstress“ bezeichnet den Stress, über den wir im allgemeinen Sprachgebrauch sprechen. Wenn jemand über Stress redet, meint er in den seltensten Fällen den positiven Power-Modus. Denn wie so oft im Leben, kommt es auf die Dosis an ... Ein stressiger Schultag ist kein Problem. Wenn dieser Stress aber anhält und Pausen und Erholungsphasen fehlen, kann das auf Dauer sehr anstrengend sein und einen krank machen.

Auswirkungen von **Disstress**

- Disstress verhindert klares Denken: Unser Körper ist bereit zum Kämpfen oder Fliehen – aber nicht zum logischen und strategischen Denken. Das passiert z.B. bei einem „Blackout“.
- Disstress führt zu ständiger Anspannung: Was bei einer akuten Gefahren-Situation hilft, strengt im Alltag an. Muskeln verspannen sich; oft merken wir das als Spannungskopfschmerz oder als Rücken- oder Nackenschmerzen.
- Disstress wirkt sich direkt auf Ihr Gehirn aus: Das Stresshormon Cortisol schädigt auf Dauer die Nervenzellen im limbischen System. Dieser Gehirnbereich ist unter anderem die Schnittstelle zu unserem Gedächtnis. Viel Stress macht uns dadurch vergesslicher, orientierungslos und fördert emotionale Stimmungsveränderungen.
- Disstress schadet dem Rest Ihres Körpers: Von hohem Blutdruck, Schlafstörungen, geschwächtem Immunsystem bis hin zu Depressionen – Stress auf Dauer macht krank.

Eustress – fühlt sich gut und kraftvoll an, Disstress – laugt aus und fühlt sich gar nicht gut an. Wichtig: Beides sollte nicht zum Dauerzustand werden; regelmäßige Pausen sind in jedem Fall essenziell, um langfristig gesund zu bleiben.



(In Anlehnung an Anti-Stress-Team.de)

MODUL 2 – HANDELN



Drei Arten mit Stress umzugehen – Das ABC-Modell



Vereinfacht gesagt gibt es drei Arten, mit Stress umzugehen. Am besten ist man aufgestellt, wenn man alle drei Arten für sich nutzt und vor allem weiß, wann welche einzusetzen sind. In diesem Workbook werden alle drei Arten angeschnitten.

- 1. Problemfokussiert:** Sie lösen das Problem und beseitigen somit den Stressor (Beispiel: Sie sprechen Ihre Mentorin an und sagen, dass Sie keinen Vertretungsunterricht zusätzlich übernehmen möchten und das nicht in ihren Aufgabenbereich im Praxissemester fällt).
 - ➔ Systematisches Problemlösen und gesunde Ziele (S. 16)
 - ➔ Kontrollüberzeugung und Growth Mindset (S. 17)
 - ➔ Abgrenzung und Nein sagen (S. 23)
 - ➔ Soziales Netz (S. 34)
- 2. Emotionsorientiert:** Sie regulieren die eigene emotionale Betroffenheit (Beispiel: Sie sagen sich, dass es nur Vertretungsunterricht ist, der nicht perfekt sein muss, Sie noch lernen und Fehler machen dürfen, und probieren mit Gelassenheit, den Unterricht durchzuführen).
 - ➔ Stärkenfokussierung (S. 7 & S. 9)
 - ➔ Eigene Glaubenssätze hinterfragen (S. 19)
 - ➔ Kognitive Umstrukturierung (S. 22)
 - ➔ Achtsamkeit (S. 25)
 - ➔ Annehmen (S. 30)
 - ➔ Einen Sinn haben (S. 32)
 - ➔ Angemessene Ideale haben (S. 24)
 - ➔ Selbstkomplexität pflegen (S. 31)
 - ➔ Soziales Netz (S. 34)
- 3. Stressreaktion beeinflussen:** Sie beeinflussen die Stressreaktion, z.B. durch Entspannungstechniken, regelmäßige Pausen und Atemtechniken, die uns im Moment der Stressreaktion beruhigen können.
 - ➔ Achtsamkeit (S. 25)
 - ➔ Erholung (S. 35)

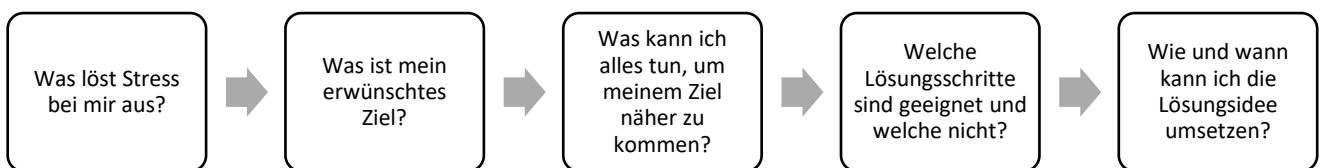
Systematisches Problemlösen und gute gesunde Ziele

Den Stressor beseitigen!



Im ersten Modul haben Sie Ihre Stressoren verschiedenen Ebenen zugeordnet. Dabei ist Ihnen vielleicht schon aufgefallen, dass viele unserer Stressoren von der individuellen Ebene ausgehen und von unserer eigenen Einschätzung abhängen. Aber natürlich gibt es auch viele Dinge auf der organisatorischen Ebene und auch auf der Ebene der Schule, die Sie sicherlich (zu Recht) ärgern und stressen. Jedoch können Sie die Stressoren auf der organisatorischen Ebene nur schwer beeinflussen. Das heißt aber nicht, dass wir es nicht versuchen sollten und aktiv werden können, indem wir uns engagieren, beschweren und laut werden. In diesem Workbook geht es jedoch um die Stressoren, die Sie aktiv beeinflussen können – und das sind am ehesten Sie selbst! ... Das ist das Gute daran und manchmal eben auch das besonders Schwere.

Aber auf Schulebene können Sie vielleicht etwas ändern und Stressoren reduzieren. Überlegen Sie hier bitte einmal für sich, was das sein könnte, und berücksichtigen Sie dabei die Kriterien für gute und gesunde Ziele und systematisches Problemlösen.



Kriterien für gute und gesunde Ziele:

- Sie beinhalten das **Positive**, das man erreichen möchte.
- Es hängt großenteils (also nicht ausschließlich!) **von mir selbst ab**, ob sie erreicht werden können.
- Sie fordern mich angemessen heraus, sodass ich daran **wachsen** kann.
- Sie sind **SMART**:
 - 1) **Spezifisch** – Formulieren Sie Ihre Ziele so konkret und alltagsnah wie möglich.
 - 2) **Messbar** – Legen Sie Kriterien fest, die am Ende zeigen, ob Sie das Ziel erreicht haben.
 - 3) **Attraktiv, Akzeptiert** – Formulieren Sie die Ziele so, dass Sie Lust haben, sie zu erreichen.
 - 4) **Realistisch** – Das Ziel sollte mit Ihrer Zeit und Ihren Mitteln machbar sein.
 - 5) **Terminiert** – Legen Sie Zeitpunkte fest, an denen bestimmte Handlungen umgesetzt sein müssen.

Beispiel: Mein Stressor: *unzureichende Betreuung durch Mentor*in*

Zielformulierung: *Ich werde in der ersten Woche nach den Osterferien meine*n Mentor*in bitten, ein wöchentliches Treffen mit mir zu vereinbaren, um über meine Unterrichtsplanungen und meine persönliche Entwicklung zu sprechen. Ich werde außerdem eine weitere Lehrkraft, die mir sympathisch ist, bitten, ob ich auch bei ihr hospitiere darf.*

Jetzt sind Sie an der Reihe. Was liegt zurzeit innerhalb Ihrer persönlichen Kontrolle, worauf Sie **im Bereich der Schule** Einfluss nehmen können und worauf Sie Einfluss nehmen wollen? Formulieren Sie ein oder mehrere Handlungsziel/e zu Ihrem Anliegen, die Sie über die nächsten Wochen im Praxissemester verfolgen wollen. Beginnen Sie den Satz am besten mit „Ich werde ...“ und verwenden Sie möglichst keine Modalverben (möchte, will, könnte, sollte, ...).

1. Mein Stressor auf Schulebene:

Zielformulierung:

2. Mein Stressor auf Schulebene:

Zielformulierung:

3. Mein Stressor auf Schulebene:

Zielformulierung:

Misserfolg/Stressor Nr. 2

Welchen Misserfolg/Stressor haben Sie im Praxissemester erlebt?

Woran lag es, dass Sie diesen Misserfolg/Stressor erlebt haben? Was war die spezifische und kontrollierbare Ursache dafür?

Was können Sie daraus lernen? Welche Entwicklungspunkte erkennen Sie bei sich?

Misserfolg/Stressor Nr. 3

Welchen Misserfolg/Stressor haben Sie im Praxissemester erlebt?

Woran lag es, dass Sie diesen Misserfolg/Stressor erlebt haben? Was war die spezifische und kontrollierbare Ursache dafür?

Was können Sie daraus lernen? Welche Entwicklungspunkte erkennen Sie bei sich?

Allerdings kann **eine überhöhte, einseitige Kontrollüberzeugung auch schädlich sein**. Wenn ein Ziel trotz eigener Anstrengung nicht erreicht oder verändert werden kann, ist es gesünder, sich einzugestehen: *„Die Lösung dieses Problems liegt nicht – oder bestenfalls nur zu einem geringen Teil – in meinem Einflussbereich“*. Gerade besonders engagierte Lehrkräfte mit hohen Ansprüchen an sich selbst können sich überfordern und Schuldgefühle erzeugen, wenn sie glauben, alles selbst machen und lösen zu müssen. Hier hilft es, die eigenen Glaubenssätze zu hinterfragen (S. 19), angemessene Ideale zu haben (S. 24) und zu lernen, gewisse Dinge zu akzeptieren (S. 30).

Im weiteren Verlauf soll es um die unmittelbar beeinflussbaren Stressoren gehen, also die Stressoren auf der individuellen Ebene, jene, die wir emotionsorientiert bearbeiten können. Allerdings setzt eine solche Arbeit an Stressoren auf individueller Ebene voraus, dass man sich intensiv den eigenen blinden Flecken und möglicherweise weniger angenehmen Facetten seiner Persönlichkeit zuwenden muss.

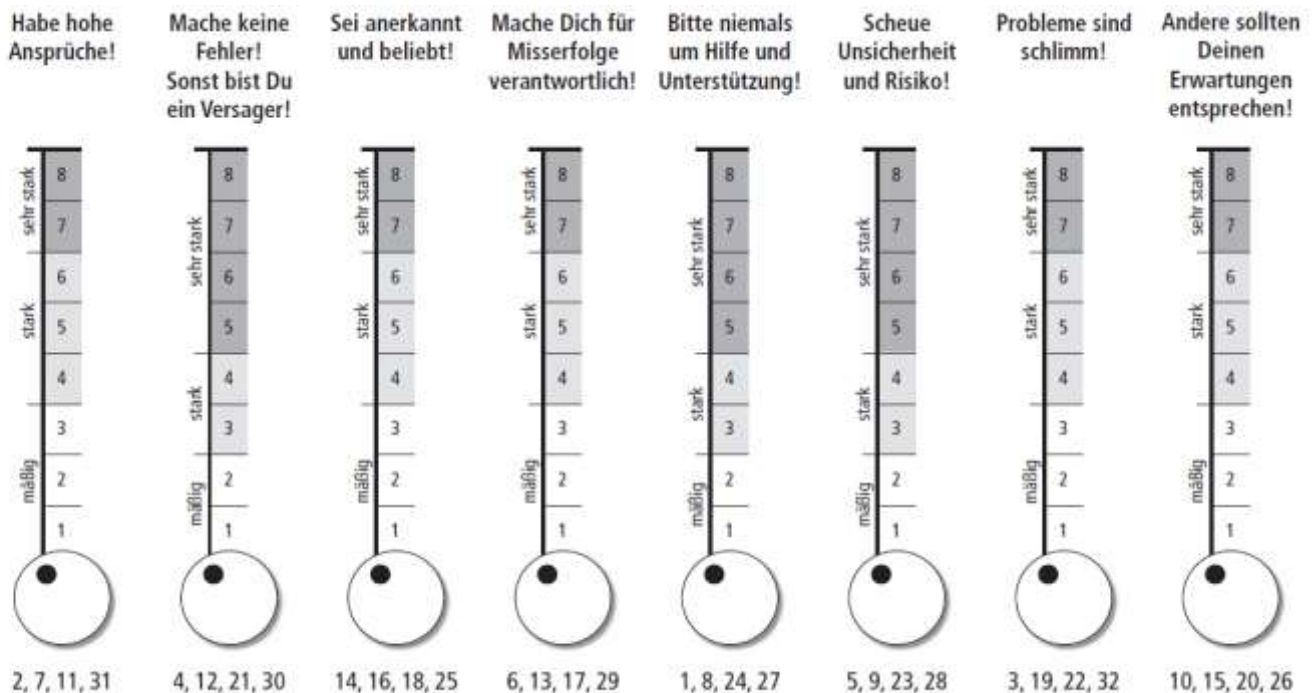


(Anti-Stress Team.de)

20. Die haben kein Recht, mich so geringschätzig und ungerecht zu behandeln.	0	1	2
21. Wenn ich nicht den höchsten Anspruch an die Qualität meiner Arbeit in der Schule stelle, dann ende ich wahrscheinlich als zweitrangiger Mensch.	0	1	2
22. Es ist ungerecht, dass gerade ich bei der Arbeit in der Schule so viele Probleme und Schwierigkeiten habe.	0	1	2
23. In der Arbeit in der Schule ein Risiko einzugehen, wäre dumm. Wenn ich verliere, könnte das eine Katastrophe sein.	0	1	2
24. Wenn ich bei der Arbeit in der Schule um Unterstützung bitte, ist dies ein Zeichen meiner Inkompetenz und Schwäche.	0	1	2
25. Es ist sehr wichtig, wie Kolleg*innen/Kommiliton*innen und Vorgesetzte über mich denken.	0	1	2
26. Es gibt bei meiner Arbeit in der Schule zu viele Leute, die einfach unmöglich sind.	0	1	2
27. Ich würde meine Schwäche entblößen, wenn ich meine Kolleg*innen/Kommiliton*innen um Unterstützung, Rat und Hilfe bitte.	0	1	2
28. In der Arbeit in der Schule fällt es mir extrem schwer, etwas zu tun, ohne zu wissen, was auf mich zukommt.	0	1	2
29. Ich gebe mir bei der Arbeit in der Schule gewöhnlich selbst die Schuld, wenn Dinge nicht gut laufen.	0	1	2
30. Wenn ich nicht genauso gut wie meine Kolleg*innen/Kommiliton*innen bin, dann bedeutet das, dass ich ein Mensch von geringerem Wert bin.	0	1	2
31. Unter meinen Kolleg*innen/Kommiliton*innen scheinen manche für sich geringere Maßstäbe zu akzeptieren als ich.	0	1	2
32. Beruflich habe ich schon genug Probleme gehabt und hätte verdient, dass keine neuen mehr dazukommen.	0	1	2

Auswertung Glaubenssätze

Ausprägung des Glaubenssatzes



zugehörige Fragen:

Sie finden zu jedem Glaubenssatz vier typische Gedanken. Bitte addieren Sie die Punkte der zu den einzelnen Stressbeschleunigern gehörigen Fragen. Den Punktwert können Sie direkt in das Thermometer übertragen. Welche Glaubenssätze sind bei Ihnen stark oder sehr stark gestiegen? Auf der folgenden Seite sehen Sie eine Tabelle mit den Vorteilen und Nachteilen dieser Glaubenssätze.

(Hillert et al., 2016)

Umgang mit Glaubenssätzen – die inneren „Erlauber“ finden



Glaubenssatz	Häufige Vorteile	Häufige Nachteile	Erlauber
Habe hohe Ansprüche!	<ul style="list-style-type: none"> - Gute Arbeitsergebnisse - Gute Arbeit liefert Selbstvertrauen - Initiative, Interesse, Begeisterung 	<ul style="list-style-type: none"> - Verausgabung über die eigenen Grenzen hinaus - Ausufern, zu viel tun, nichts fertig machen 	...
Mache keine Fehler!	<ul style="list-style-type: none"> - Gute Arbeitsergebnisse - Erfolg und Anerkennung - Zufriedenheit - Zuverlässig, gut organisiert 	<ul style="list-style-type: none"> - Überarbeitung und Erschöpfung - Arbeit wird zur zentralen Stütze des Selbstwertgefühls - Verzettlung in Details, kein Blick mehr für das Wesentliche 	
Sei anerkannt und beliebt!	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfsbereit und beliebtes Teammitglied - Gut eingebunden - Soziale Anerkennung 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstwertgefühl ist abhängig von Meinungen anderer - Eigene Bedürfnisse werden zurückgestellt - Fehlende Abgrenzung - Keine eigene Meinungsbildung 	
Mache dich selbst für Misserfolge verantwortlich!	<ul style="list-style-type: none"> - Verantwortungsbereitschaft - Persönliche Weiterentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstbeschuldigung - Negatives Selbstbild 	
Bitte niemals um Hilfe!	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstständigkeit - Erfolgserleben und Selbstvertrauen - Schutz vor Enttäuschungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Überforderung und Anstrengung - Fehlende Verbindung mit Mitmenschen 	
Scheue Unsicherheit und Risiko!	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherheit - Wohlfühlen im Gewohnten 	<ul style="list-style-type: none"> - Verhindert persönliche Entwicklung - Keine neuen Erfahrungen 	
Probleme sind schlimm!	<ul style="list-style-type: none"> - Schutzmechanismus für das eigene Wohlbefinden - Harmonie wird gesichert 	<ul style="list-style-type: none"> - Verhindert persönliche Entwicklung – man lernt nicht, an Problemen zu wachsen 	
Andere sollen deinen Erwartungen entsprechen!	<ul style="list-style-type: none"> - Schützt persönliche Grenzen - Soziale Verständigung - Sicherung der eigenen Bedürfnisse und Selbstachtung 	<ul style="list-style-type: none"> - Häufiges Ärgern über das vermeintliche Fehlverhalten der anderen, Stress - Distanz erzeugend 	

(In Anlehnung an Hillert et al., 2016)

Sie sehen also, dass alle stressverstärkenden Glaubenssätze sowohl positive als auch negative Seiten haben. Für einen gesunden Umgang mit den eigenen Glaubenssätzen ist es wichtig, auch die positiven Seiten zu würdigen und sie auch als Stärke anzuerkennen. Wie so oft im Leben gibt es immer zwei Seiten einer Medaille – und es gilt, diese zu hinterfragen und die guten von den schlechten Seiten unterscheiden zu können.

Denken Sie jetzt bitte an Situationen im Praxissemester, in denen Ihre Glaubenssätze Stress bei Ihnen ausgelöst haben und für Sie dysfunktional* waren.

* Ein Glaubenssatz ist dann dysfunktional, wenn er die innere Freiheit einschränkt und wenn Handeln gegen diesen Anspruch mit Stress und negativen Emotionen einhergeht.

Überlegen Sie für sich selbst, was Sie sich in diesen Momenten stattdessen sagen könnten, um Ihre stressverstärkenden Glaubenssätze zu entschärfen. Zum Beispiel könnten Sie zu sich sagen: „Ich bin noch am Lernen und darf noch Fehler machen“ oder „Ich bin auch ok, wenn jemand unzufrieden mit mir ist – ich darf es auch mir recht machen“. Für dieses Umdenken können auch die Techniken der kognitiven Umstrukturierung (S. 22) helfen. Tragen Sie Ihre persönlichen Erlauber-Sätze bitte anschließend in die obige Tabelle ein.

Auf andere Gedanken kommen – Kognitive Umstrukturierung

Die Stressoren anders bewerten!



Es gehört zum Leben dazu, auch negative Gedanken zu haben, und vielleicht begegnen Ihnen gerade in der letzten Zeit des Praxissemesters Gedanken wie: „Habe ich wirklich das Zeug zum bzw. zur Lehrer*in?“, „Die Schüler*innen mögen mich einfach nicht“ oder „Der Vorbereitungsdienst wird nur noch schlimmer“. Zu solchen Gedanken neigen manche Menschen mit ihrer Persönlichkeit mehr als andere – aber wir kennen es alle. Wir können aber auch lernen, bewusst mit diesen Gedanken umzugehen und auf positivere Gedanken zu kommen. Eine Möglichkeit dazu kann sein, Positives und Gelungenes bewusst wertzuschätzen, wie auf Seite S. 7 und S. 9 – also unseren positiven Denkmuskel zu trainieren. Innere Erlauber-Sätze, wie auf der Seite davor, sind ebenfalls eine Methode und eine Form der kognitiven Umstrukturierung.



Die **kognitive Umstrukturierung** ist eines der zentralen Elemente der kognitiven Verhaltenstherapie und eine sehr bewährte Methode, um einen funktionalen und gesunden Umgang mit den eigenen negativen Gedanken zu erlangen. Um von dieser Methode zu profitieren, muss man sich nicht in therapeutischer Behandlung befinden. Sie helfen jedem und jeder von uns, und manches tun wir vielleicht schon ganz automatisch, ohne es zu merken.

Im Folgenden finden Sie eine Liste von Methoden der kognitiven Umstrukturierung, die Sie anwenden können, um Ihre negativen Gedanken zu erkennen, zu hinterfragen und durch realistischere, selbstwertschützende Gedanken zu ersetzen:

Du bist heute das, was du gestern gedacht hast.

Realitätsbezug	Ist mein stresserzeugender Gedanke wahr? Welche anderen Möglichkeiten gibt es?
Mögliche Chancen und Sinnorientierung	Was könnte ich aus der Situation lernen?
Entkatastrophisieren	Was könnte schlimmstenfalls passieren?
Perspektivwechsel	Was würde ich einem bzw. einer Freund*in raten? Was würde jemand anderes dazu sagen?
Zeitliche Relativierung	Wie denke ich in einem Jahr über die Situation?
Fokus auf eigene Stärken	Welche ähnlichen Herausforderungen habe ich schon gemeistert? Was hat mir in ähnlichen Situationen in der Vergangenheit geholfen?

(Techniken kognitiver Umstrukturierung nach Wilken, 2010)

Abgrenzung – Nein sagen können

Die Stressoren loswerden!



Im Leben stehen wir oft vor Entscheidungen, in denen wir lernen müssen, auch mal Nein zu sagen – besonders als Lehrer*in. Obwohl Sie sich tagtäglich bemühen, können Sie nicht immer allen gerecht werden. Im Laufe Ihrer Karriere werden Sie feststellen, dass die Fähigkeit, Nein zu sagen, immer wichtiger wird, insbesondere wenn Sie vermehrt mit Elternarbeit, Konferenzen, Fortbildungen, Klassenleitung, Sozialarbeit, Verwaltung und ähnlichen Aufgaben konfrontiert werden.

Im Folgenden finden Sie einen Fragebogen zur Überprüfung Ihrer persönlichen Fähigkeit, Nein zu sagen und sich abzugrenzen. Bitte beantworten Sie die Fragen möglichst spontan und ohne lange nachzudenken mit Ja oder Nein – denken Sie dabei an Ihre Arbeit im Rahmen des Praxissemesters. Die anschließende Auswertung hilft Ihnen, Ihre mögliche Grundtendenz zu erkennen und persönliche Entwicklungsfelder abzuleiten.

	JA	NEIN
1. Fühlen Sie sich eher schlecht, oder ist es Ihnen unangenehm, wenn Sie einem bzw. einer Kolleg*in/Kommiliton*in/Lehrkräften an Ihrer Schule eine Bitte abschlagen?		
2. Stimmen Sie in Gesprächen und Diskussionen anderen auch zu, wenn Sie eigentlich anderer Meinung sind?		
3. Haben Sie Angst, die Zuneigung oder Liebe bei einem Nein nicht mehr zu bekommen (z.B. von Partner*innen, Freund*innen, Vorgesetzten usw.)?		
4. Fällt es Ihnen eher schwer, eine vordrängelnde Person in der Schlange vor der Kasse im Einkaufszentrum an ihren Platz zu verweisen?		
5. Denken Sie häufig darüber nach, was ein Nein von Ihnen bei anderen Menschen bewirken würde?		
6. Glauben Sie, dass etwas Unangenehmes oder Schlimmes passieren wird, wenn Sie zu sehr an sich selbst denken?		
7. Wenn Sie Nein sagen, löst dies dann bei Ihnen körperliche Reaktionen aus, wie z.B. Schwitzen, Zittern, Herzklopfen?		
8. Sind Sie sehr nervös und angespannt, bevor Sie Nein sagen möchten?		
9. Möchten Sie manchmal Nein sagen – und lassen es dann aber sein?		
10. Fällt es Ihnen eher schwer, andere Menschen um etwas zu bitten?		
11. Können Sie Ihr Gegenüber nur schwer anschauen, wenn Sie Nein sagen möchten?		
12. Greifen Sie zu Notlügen, wenn Sie anderen eine Bitte abschlagen?		
13. Entschuldigen Sie sich überschwänglich, wenn Sie doch einmal Nein sagen?		
14. Rechtfertigen Sie sich ausführlich, wenn Sie einer Bitte nicht nachkommen können?		
15. Ärgern Sie sich öfters im Kontakt zu anderen Menschen und schlucken Sie diesen Ärger dann herunter?		
16. Verspüren Sie Schuldgefühle oder eine größere Unsicherheit, nachdem Sie Nein gesagt haben?		
17. Haben Sie manchmal das Gefühl, dass Sie von anderen ausgenutzt werden?		
18. Glauben Sie, dass Sie sich nicht oder zu wenig durchsetzen können?		
19. Haben Sie tendenziell den Wunsch nach Harmonie?		
20. Haben Sie Angst davor, Partner*innen oder Freund*innen zu verlieren, wenn Sie Nein sagen?		
21. Sagen Sie lieber nichts als etwas möglicherweise Falsches?		
22. Haben Sie bei einem Nein manchmal das Gefühl, sich zu blamieren, das Gesicht zu verlieren, nicht mehr geliebt, abgelehnt oder nicht ernst genommen zu werden?		
23. Haben Sie auch bei einem begründeten Nein das Gefühl, als Störenfried, als unkooperativ, als Meckerer*in oder Querulant*in eingeschätzt zu werden?		

(Frick, 2015)

Auswertung: Wenn Sie mehr als fünf der obenstehenden Fragen mit JA beantwortet haben, haben Sie eher eine Tendenz, Ja zu sagen. Mit jedem weiteren Ja erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für eine deutliche Ja-Tendenz.

Für die meisten Menschen ist es eine Herausforderung, Nein zu sagen, und es ist sicherlich nicht das Ziel, ständig ablehnend zu sein. Stattdessen sollte man eher die Kunst des „klugen Neins“ beherrschen – das bedeutet zu wissen, wann es angemessen ist, Nein zu sagen, und dadurch mehr zu gewinnen als zu verlieren ist. Ein Bewusstsein für angemessene Ideale im Beruf als Lehrer*in kann dabei helfen. Sehen Sie dazu die nächste Seite.



Angemessene Ideale

Die Stressoren anders bewerten!

Viele Lehrkräfte zeigen ein übermäßiges Engagement bis hin zur Selbstüberforderung. Oft sind ihre Ziele zu ambitioniert oder idealistisch, ihre Ansprüche an sich selbst unrealistisch hoch und die Realisierung ihrer Arbeit scheint unmöglich. Aufgrund fehlender verbindlicher Berufsprofile und einer grundlegenden Einigung über Qualitätsstandards sind Lehrkräfte darauf angewiesen, an ihrer eigenen Vorstellung von ihrer Rolle als Lehrkraft und ihren beruflichen Zielen zu arbeiten.

In der folgenden Übung finden Sie in der linken Spalte Aussagen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden, rechts davon ein erstes mögliches Beispiel für eine sinnvollere Erwartung. Formulieren Sie die weiteren Aussagen in der rechten Spalte in eine realistischere Variante um. Ein zentrales Ziel dieser Übung besteht darin, das eigene Bewusstsein für persönliche Ideale und Ansprüche zu schärfen und zu lernen, unrealistische und realistische Erwartungen klarer voneinander zu unterscheiden.

Unrealistische, überzogene Erwartungshaltung bzw. Idealvorstellung	Realistischere Erwartungshaltung
Ich sollte stets (immer) ansprechbar, hilfsbereit sein.	<i>z.B.: meistens ansprechbar, hilfsbereit sein</i>
Jede Unterrichtsstunde muss interessant sein.	
Jede Unterrichtsstunde, die ich vorbereite, muss perfekt und besonders kreativ sein.	
Ich muss mit allen Lehrkräften meiner Schule immer gut auskommen.	
Alle Lehrkräfte an der Schule, insbesondere meine Mentor*innen, müssen positiv von mir denken.	
Ich darf keine Fehler machen im Umgang mit den Schüler*innen.	
Alle Schüler*innen müssen gerne in den Unterricht kommen.	
Alle Schüler*innen müssen mich als Menschen gerne mögen.	
Alle Eltern müssen mich und meinen Unterricht gut finden.	
Ich darf keine Schwächen vor meinen Kommiliton*innen zeigen.	
Ich muss jedes Kind optimal und individuell fördern.	
Ich muss jeden Tag gerne in die Schule gehen.	
Ich muss vor den Eltern selbstsicher sein.	
Die Schüler*innen müssen immer motiviert sein und alles, was ich möchte, umsetzen.	
Ich bin immer ausgeglichen, geduldig und humorvoll.	
Wenn ich einen guten Unterricht halte, gibt es keine Störungen.	
Wenn die Schüler*innen stören, heißt das, dass sie mich nicht mögen und ernst nehmen.	
Ich muss den Lehrplan vollumfänglich einhalten können.	
Ich darf keine Schwächen vor der Klasse zeigen.	
Andere Lehrkräfte oder Kommiliton*innen um Hilfe zu bitten, ist ein Zeichen von Schwäche.	
Die universitäre Begleitung/die Mentor*innen werden mir helfen, alle Probleme zu lösen.	

(In Anlehnung an Frick, 2015)

Achtsamkeit

Die Stressoren anders bewerten!

Achtsamkeit ist ein Begriff, den die meisten von Ihnen sicherlich schon einmal gehört haben – und das aus gutem Grund: Denn zahlreiche Studien haben die gesundheitsfördernde Wirkung von Achtsamkeit belegt und gezeigt, wie insbesondere Lehrkräfte im Schulalltag davon profitieren können. Da Achtsamkeit, wie alles, was mit unserem Gehirn, Bewusstsein und unseren Gefühlen zu tun hat, sehr komplex ist, kann hier nur eine Annäherung an das Thema erfolgen. Vielleicht erkennen Sie jedoch für sich selbst, dass Achtsamkeit eine wertvolle Ressource sein kann und Sie sich weiter mit dem Thema auseinandersetzen möchten.

Definition


Achtsamkeit bedeutet, den **gegenwärtigen Moment bewusst wahrzunehmen – im Hier und Jetzt zu sein, ohne den Moment dabei zu bewerten**. Wir entscheiden uns also, unsere Aufmerksamkeit absichtlich auf den Moment zu lenken, ohne uns durch unsere Gedanken ablenken zu lassen. D.h., wenn Sie angespannt sind, nehmen Sie einfach wahr, dass Sie angespannt sind – und zwar ohne es als unerwünscht zu bewerten oder es gar ändern zu wollen. Wenn Sie sich ärgern, nehmen Sie wahr, dass da Ärger ist, ohne ihn ändern zu wollen. Und so weiter.

Achtsamkeit im Lehrberuf

Die Haltung der Achtsamkeit steht vielleicht im Widerspruch zum erlebten Lehrer*innenalltag und auch zum Praxissemester. In dieser Zeit herrscht oft „Multitasking“, Überforderung, Zeitdruck sowie der Druck, allen Aufgaben seitens der Schule und der Universität gerecht zu werden. Achtsamkeit bedeutet genau das Gegenteil, nämlich Ruhe zu finden und den gegenwärtigen Moment in seiner Fülle wahrzunehmen, ohne etwas ausschließen zu müssen, z.B. unliebsame Gedanken, unangenehme Gefühle.

Achtsamkeit zu üben, kann für Lehrkräfte sehr gewinnbringend sein, da viele Qualitäten trainiert werden, die wichtige Ressourcen darstellen und auch die Unterrichtsqualität verbessern können. Achtsame Lehrkräfte zeigen oft großes Vertrauen in ihre Fähigkeiten und eine hohe Ungewissheitstoleranz (d.h., mit mehrdeutigen, komplexen, unlösbaren oder neuen Situationen und Anforderungen zurechtzukommen). Der Lehrberuf ist geprägt von ungewissen und offenen (Lern-)Situationen. Achtsamkeit befähigt Lehrkräfte dabei, Perspektiven zu wechseln, flexibel zu reagieren und nicht in festgefahrenen Bahnen zu verharren.

Selbstcheck – Wie achtsam bin ich im Schulalltag?

1. <i>Wie sehr sind Sie sich Ihrer eigenen Gefühle gewahr? Können Sie jedem Kind die gleiche Freundlichkeit und Offenheit entgegenbringen?</i>	
2. <i>Registrieren Sie die Stimmungen und Gefühle bei den Schüler*innen?</i>	
3. <i>Nehmen Sie die vielfältigen Sinneseindrücke wie Sonnenlicht, Wärme, Gerüche und Geräusche wahr oder bemerken Sie erst im Nachhinein, was Sie erlebt haben?</i>	
4. <i>Spüren Sie die Empfindungen im eigenen Körper, wenn Sie vor der Klasse stehen?</i>	
5. <i>Bemerken Sie die Reaktionen auf Schüler*innenverhalten: Spüren Sie bei sich Freude oder Gereiztheit?</i>	
6. <i>Können Sie diese Gefühle und Sinneseindrücke ohne Bewertung zulassen? Wie gehen Sie mit Ihren eigenen negativen oder schwierigen Gefühlen um?</i>	

(Malti et al., 2009, S. 92)



berndorff

Achtsamkeit im (Schul-)Alltag praktizieren

Die Stressoren anders bewerten!

Achtsamkeit kann auch im (Schul-)Alltag praktiziert werden. Die Ziele von solchen Übungen sind:

- das Abschweifen der Aufmerksamkeit zu bemerken und sie wieder zurück in den Moment zu holen;
- Interpretationen und Bewertungen, die bspw. in Form automatischer Gedanken ausgelöst werden, zu bemerken und ihnen nicht anzuhaften.

Diese Fähigkeiten fördern zum einen die emotionsorientierte Stressbewältigung, also die gedankliche Neubewertung, und zum anderen die eigentliche Stressreaktion – unser Körper und unser Atem beruhigen sich.

Um Achtsamkeit im (Schul-)Alltag zu praktizieren, bieten sich alltägliche Tätigkeiten wie Gehen, Essen, Trinken oder auch die Dusche am Morgen an ...

Wenn Sie die **Treppen** im Schulgebäude **hoch- und runterlaufen**, können Sie auf die Geräusche achten und beobachten, wie sich der Boden unter den Füßen anfühlt ...

... oder sich beim **Duschen** ein paar Minuten für sich selbst nehmen, genau wahrnehmen, welche Temperatur Sie mögen, wie es sich anfühlt, wenn das Wasser über die Haut fließt und Sie es auf dem Körper spüren ...

... oder beim **Essen** in den Pausen auf Geschmack, Gerüche und Konsistenz der Nahrung achten ...

Egal, was Sie machen, konzentrieren Sie sich darauf, was Sie tun, und nehmen Sie bewusst wahr, wie es Ihnen dabei geht. Lassen Sie sich nicht von Gedanken ablenken, sondern registrieren Sie nur, was in Ihrem Körper passiert, und kehren Sie dann zur Aktivität zurück.



Atem-Übungen – Gezielte Entspannung im Schulalltag

Versuchen Sie, auch in der Schule immer mal wieder eine kurze Entspannungspause einzulegen, z.B. einen „**Drei-Minuten-Atemraum**“:

1. Nehmen Sie eine aufrechte Position ein (egal wo Sie gerade sind; im Klassenzimmer, am Kopierer, ...). Falls möglich, können Sie die Augen schließen, Sie können die Augen aber auch auf einen festen Punkt richten.
2. Fragen Sie freundlich: „*Wie geht es mir im Moment?*“ Registrieren Sie einfach, welche Antworten kommen, welche Gefühle Sie bei sich spüren (Dauer: 1 Minute).
3. Richten Sie dann Ihre Aufmerksamkeit auf den Atemfluss, entweder an den Naseneingängen oder am Bauch. Verweilen Sie dort so aufmerksam wie möglich (Dauer: 1 Minute).
4. Weiten Sie die Aufmerksamkeit auf den Körper als Ganzes aus. Nehmen Sie die Atmung im ganzen Körper wahr (Dauer: 1 Minute).

Tiefe Bauchatmung: Atmen Sie zunächst tief in Ihren Bauch ein und atmen Sie danach sehr lange wieder aus. Falls Ihnen die Atmung dann einfacher fällt, können Sie eine Hand sanft auf den Bauch legen und der Atembewegung nachspüren.

4-6-8-Atemübung: Schließen Sie Ihre Augen, atmen Sie durch die Nase ein und zählen Sie in Gedanken bis vier. Halten Sie die Luft an und zählen dabei bis sechs. Atmen Sie durch den Mund wieder aus und zählen Sie dabei bis acht. Wiederholen Sie die Atemübung mindestens fünf Mal.

(resilienz-im-studium.de)

Belastungen im Schulalltag (des Praxissemesters) vorbeugen – Nach der Schule

Vorschläge	Das mache ich schon/versuche ich schon:	Damit kann ich mich nicht anfreunden:	Das will ich versuchen:
1. Ich komme bewusst zu Hause an und regeneriere mich kurz, mit einem kurzen Spaziergang, einem Telefonat mit einem bzw. einer Freund*in, Zeitung etc.			
2. Ich ziehe mich für die Freizeit um.			
3. Ich gehe nach dem Schultag zunächst auf mentale Distanz, indem ich mir bewusst sage: „Schule hat jetzt für eine Stunde Pause“.			
4. Ich mache einen Mittagsschlaf.			
5. Ich erörtere schwierige Probleme mit Kommiliton*innen oder Freund*innen.			
6. Ich mache abends ab einer bestimmten Uhrzeit (z.B. 17:30 Uhr) nichts mehr für die Schule.			
7. Ich beschließe meinen Schultag mit einem Plan für den nächsten Tag.			
8. Ich verschaffe mir einen Überblick über Unfertiges, z.B. indem ich unerledigte Aufgaben und ungeklärte Fragen zu Papier bringe, bevor der Feierabend beginnt.			
9. Ich sortiere meinen Schreibtisch und lege alles für den nächsten Tag bereit.			
10. Ich führe eine To-do-Liste.			
11. Ich habe klare Prioritäten, nach denen ich meinen Alltag ausrichte.			
12. Ich nutze Technologien, um meine Erreichbarkeit zu regulieren, z.B. Feierabend-Funktion auf dem Smartphone.			
13. Ich lasse meinen Tag mit einer angenehmen Tätigkeit ausklingen.			
14. Zwei Abende in der Woche halte ich mir bewusst frei und nehme mir Zeit für mich.			
15. An einem Tag am Wochenende (besser noch an beiden) mache ich gar nichts für die Schule oder das Studium.			
16. Ich achte auf einen gesunden Schlaf (z.B. gehe ich rechtzeitig und immer zur selben Uhrzeit ins Bett, schaue ich nachts nicht auf die Uhr usw.).			
17. Ich achte auf ausreichend Bewegung und eine gesunde Ernährung.			
18. Ich nehme professionelle Unterstützung in Anspruch, bei schulischen Fragen von der Universität oder direkt von der Schule.			

(In Anlehnung an Kretschmann et al., 2001)

Was kann ich ändern? Der WENN ..., DANN ... Plan!



Ein kurzer Rückblick:

Auf den vorhergehenden Seiten wurden alle drei Arten der Stressbewältigung angeschnitten: **Problemorientiert** können Sie direkt an dem Stressor etwas ändern, indem Sie sich gesunde und smarte Ziele setzen und Ihre Kontrollüberzeugungen überprüfen. Sie können **emotionsorientiert** die Bewertung Ihrer Stressoren beeinflussen, indem Sie auf Ihre Glaubenssätze reagieren, Ihre negativen Gedanken umstrukturieren, Ihre Ideale überprüfen und sich bewusst auf das Positive fokussieren (Dankbarkeits-/Glückstagebuch). Der Bewertung Ihrer Stressoren können Sie ebenfalls mit Achtsamkeit und dem Gefühl der Sinnhaftigkeit (Kohärenzgefühl, siehe S. 32) begegnen. Außerdem können Sie mit Achtsamkeit und anderen Entspannungsübungen Ihre **Stressreaktion direkt beeinflussen**.

All diese Methoden sind durchaus komplex und brauchen viel Zeit, um verinnerlicht zu werden. Die Zeit des Praxissemesters ist vielleicht genau der richtige Zeitpunkt, um diese verschiedenen Methoden auszuprobieren – um sie dann zur Hand zu haben, wenn es während des Vorbereitungsdienstes und des Berufseinstiegs noch stressiger wird. In stressigen Phasen neigt unser Gehirn dazu, in den Überlebensmodus (flight oder fight) zu gehen, und es werden weniger Kapazitäten übrig sein, bewusst und achtsam mit den Stressoren umzugehen. Es lohnt sich daher, sich bereits in leichteren Phasen Ressourcen und Strategien zur Stressbewältigung anzueignen, um diese, wenn es brenzlich wird, leichter abrufen zu können.

Zum Abschluss dieses Moduls sind Sie noch eingeladen, das zuvor Gelernte für sich zu nutzen, um einen mentalen Handlungsplan, einen „**Wenn-Dann-Plan**“ für sich zu schreiben. Solche mentalen Handlungspläne sind hilfreich, um sich noch einmal bewusst vor Augen zu führen, wie man das Gelernte anwenden und umsetzen möchte. Denn zu wissen, was man verändern möchte, reicht leider nicht aus ...

Ein Wenn-Dann-Plan ist ein sehr konkreter Verhaltensplan, der nach dem Muster „*Wenn die Situation x eintritt, dann mache ich y*“ formuliert wird. Zum Beispiel:

- „*Wenn ich von der Schule nach Hause komme, dann gehe ich erstmal eine halbe Stunde spazieren.*“ Oder: „*Wenn ich den Faden verliere, während ich vor der Klasse stehe, dann atme ich dreimal tief durch und sage mir: Du lernst noch und Fehler sind ok.*“ Oder: „*Wenn ich eine 5-min-Pause habe, mache ich eine Atemübung.*“
- „*Wenn ich von einem bzw. einer Kolleg*in (oder Kommiliton*in) beim Vorbereiten unterbrochen werde, dann sage ich ihr bzw. ihm freundlich, aber klar, dass ich jetzt Wichtiges zu erledigen habe, aber gerne ab ... Uhr für sie bzw. ihn da bin.*“

Überlegen Sie sich ganz konkret, wie Sie reagieren/handeln können, wenn die antizipierten Stressoren (auf Schul- und Individual-Ebene) tatsächlich auftreten. Ziehen Sie dazu Ihre bisherig genannten Ressourcen heran und all Ihre Erkenntnisse aus den vorherigen Methoden (z.B. auch die konkreten Tipps auf der vorherigen Seite).

Umgang mit antizipiertem Stressor („Wenn ..., dann ...“):

Umgang mit antizipiertem Stressor („Wenn ..., dann ...“):

Umgang mit antizipiertem Stressor („Wenn ..., dann ...“):

*** Zum Abschluss dieses Moduls können Sie natürlich auch neue *smarte Ziele* für sich zum Umgang mit den Stressoren auf der Individual-Ebene formulieren. Sehen Sie dazu S. 16.

MODUL 3 – ANNEHMEN & MEINE RESSOURCEN

Was kann ich nicht ändern? – Die Kunst des Annehmens

Nutze deine Ressourcen!

Wenn wir unsere Stressoren bewältigen wollen, können wir entweder direkt den Stressor adressieren oder unsere Bewertung (emotionsorientiert) ändern. Ein Teil der emotionsorientierten Bewältigung kann aber auch bedeuten, den Stressor zu akzeptieren und anzunehmen, was Sie eben nicht ändern können (wie z.B. die Stressoren auf der organisatorischen Ebene).

„Gib mir die Gelassenheit, Dinge hinzunehmen, die ich nicht ändern kann; den Mut, Dinge zu ändern, die ich ändern kann – und die Weisheit, dass eine vom anderen zu unterscheiden.“
(Das Gelassenheitsgebet)

Zu erkennen, was nicht veränderbar ist, ist nicht immer ganz einfach und kann auch schwierige Emotionen hervorrufen. Noch belastender kann es aber sein, zwanghaft problemorientiert einen Stressor bewältigen zu wollen, der außerhalb der eigenen Kontrolle liegt. Das war schon im Abschnitt zu den Kontrollüberzeugungen (S. 17) beschrieben. Das Gefühl der anhaltenden Hilflosigkeit kann zu mentalen Problemen und Burnout führen.

Annehmen bedeutet, die Entscheidung zu treffen, Dinge, die man nicht kontrollieren kann, loszulassen und die Situation so zu akzeptieren, wie sie ist, auch mit all dem Stresserleben und den negativen Emotionen. Es ist inzwischen empirisch gut belegt, dass das Akzeptieren des Unveränderbaren mit einem besseren Gesundheitszustand einhergeht. Achtung: Annehmen heißt nicht, dass Sie mit dem Unveränderbaren einverstanden sind!

Etwas wirklich zu akzeptieren, ist gar nicht so einfach und braucht Zeit und mentale Stärke. Überlegen Sie nun für sich, ob es in Ihrer jetzigen Situation im Vorbereitungsdienst oder auch in der Zukunft etwas gibt, das Sie nicht ändern können und das Sie akzeptieren lernen wollen. Das können äußere Umstände sein, wie z.B. der lange Anfahrtsweg zur Schule, die Tatsache, dass Sie den Vorbereitungsdienst durchlaufen müssen, aber auch innere Faktoren, wie z.B. dass Sie einfach ein schüchterner Mensch sind und nie die Rampensau vor Ihrer Klasse sein werden.

Überlegen Sie jetzt bitte für sich, was Sie in Zukunft an Ihren inneren und äußeren Umständen verstärkt annehmen wollen.

Ich möchte annehmen, dass ...



Bei der Akzeptanz kann es helfen, auch in negativen Ereignissen einen Sinn zu sehen. Das bedeutet nicht, das Negative gutzuheißen, aber negative Ereignisse gehören genauso zum Leben, und es kann sein, dass sich aus etwas Negativem etwas Positives entwickeln kann oder man persönlich daran wächst. Die Dinge im Leben sind eben oft komplex und ambivalent, und es zeugt von Reife, wenn man negative Gefühle und positive Emotionen zu einem Ereignis nebeneinanderstehen lassen kann („*Ich bin traurig über etwas und kann trotzdem einen Sinn für mich darin finden*“). Die Kunst des Annehmens ist auch eng mit dem Kohärenzgefühl und der Achtsamkeit verbunden.

Einen Sinn haben - Kohärenzgefühl

Nutze deine Ressourcen!



„Hat man sein ‚Warum?‘ des Lebens, so verträgt man sich mit fast mit jedem ‚Wie‘.“ (Nietzsche)

Einen Sinn zu haben, kann uns unglaublich stärken und helfen, auch schwierige Phasen durchzustehen. Wer im Praxisssemester mit all seinen Hürden einen Sinn sehen kann, wird auch mit den Stressoren dieser Zeit anders umgehen und sie (teilweise) verstehen und einordnen können.

Das Gefühl, in den Herausforderungen des Lebens einen Sinn zu sehen, wird auch im Kohärenzgefühl von Antonovsky aufgegriffen. Dieses Kohärenzgefühl ist ein ganz zentrales Konzept der Gesundheitsforschung und des Gesundheitsverständnisses.

Kohärenzgefühl

Das Kohärenzgefühl beschreibt eine Grundhaltung und ein Gefühl des Vertrauens, dass die Herausforderungen, die das Leben an einen stellt, sinnvoll, verstehbar und bewältigbar sind. Je stärker dieses Kohärenzgefühl bei Menschen ausgeprägt ist, desto „gesünder“ und resilienter gehen sie durchs Leben.

Das Kohärenzgefühl hat drei Bestandteile:

1. **Verstehbarkeit:** Die Anforderungen aus der inneren und äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens sind strukturiert, überschaubar und erklärbar („Gefühl der Verstehbarkeit“ – „Ich blicke durch“).
2. **Machbarkeit:** Es stehen Ressourcen zur Verfügung, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden („Gefühl der Machbarkeit“ – „Ich kann’s packen“).
3. **Sinnhaftigkeit:** Diese Anforderungen sind Herausforderungen, die Investitionen und Engagement verdienen und bedeutsam für mich sind („Gefühl der Sinnhaftigkeit“ – „Es lohnt sich“).

Folgende Fragen können sich Lehrer*innen dazu stellen:

- Verstehbarkeit: *Kann ich das verstehen und verarbeiten, was von mir verlangt wird oder was mit mir geschieht? Weiß ich genau, wofür ich Verantwortung trage und wofür nicht?*
- Machbarkeit: *Kann ich mit meinen Ressourcen und Kompetenzen die Anforderungen handhaben und bewältigen? Welche Unterstützung erhalte ich und welche Entlastungsmöglichkeiten bestehen?*
- Sinnhaftigkeit: *Kann ich einen Sinn in meinem Tun erkennen, erscheinen mir angestrebte Ziele als bedeutsam? Welche Tätigkeiten empfinde ich als besonders lohnend, welche nicht? Bringe ich mich mit dem mir Bedeutsamen in die schulische Gemeinschaft ein?*

(DAK, 2012)

Laut Antonovsky, dem Begründer des Kohärenzgefühls, ist das Gefühl der Sinnhaftigkeit das wichtigste der drei Elemente. In diesem Punkt haben Sie als angehende Lehrkraft einen großen Vorteil gegenüber vielen anderen Berufsfeldern. Die tägliche Aufgabe, junge Menschen zu begleiten und zu unterstützen, ist von Natur aus sehr sinnvoll. Doch jede*r hat ihre bzw. seine eigenen Motive und Beweggründe. Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, was genau das bei Ihnen ist? Die Frage nach dem „Warum“ wird in der Regel viel zu selten gestellt. Jetzt haben Sie die Gelegenheit dazu:



Warum sind Sie Lehrer*in geworden?

Welche Dinge in ihrem Beruf sind Ihnen wichtig, erscheinen Ihnen sinnvoll und bedeutsam? Wie können Sie mehr davon erleben?

Das Gelungene würdigen und Resilienz

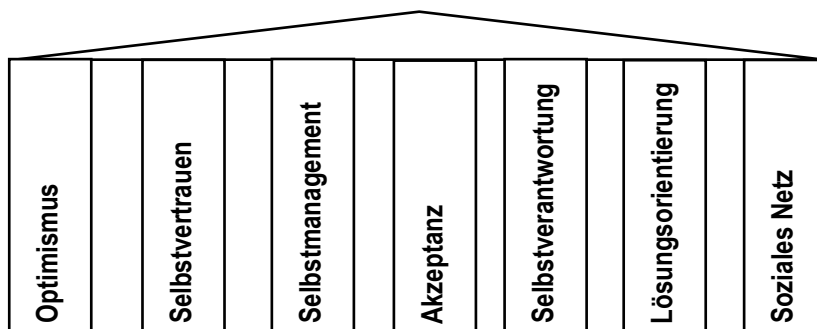
Bilanz ziehen zu den eigenen Stärken und Schwächen



Welche meiner gesetzten Ziele (smarte Ziele S. 16 und Wenn-Dann-Pläne S. 29) habe ich erreicht?	
Womit kann ich mit mir in der Arbeit an der Schule zufrieden sein? Was hat durch mein Zutun, meinen Einsatz an der Schule geklappt?	
Wo habe ich mich verbessert im Vergleich zu Beginn des Praxismesters? Was ist mir zum ersten Mal gelungen?	
Welche meiner bisherigen Fähigkeiten und Eigenschaften haben mir dabei geholfen?	
Welche Stärken habe ich neu an mir entdeckt?	
Was ist mir noch nicht gut gelungen? In welchem Bereich möchte ich noch wachsen?	
Welche Schwächen habe ich an mir entdeckt oder sind mir deutlicher geworden?	

(In Anlehnung an Frick, 2015)

Zum Abschluss sind Sie eingeladen, zu würdigen, was Sie im Praxismester alles geleistet und gelernt haben. Es ist durchaus sinnvoll, dies einmal für sich festzuhalten, da es sonst schnell wieder verloren geht, als selbstverständlich hingegenommen wird und für Sie selbst vielleicht gar nicht so ersichtlich ist. Auf die eigenen Stärken zu schauen und sich ihrer bewusst zu sein, so banal das auch klingen mag, ist für viele nicht einfach – aber grundlegend, um resilient durchs Leben zu gehen. Es geht darum, den Blick auf das Positive, auf das Gelingende zu richten – ohne Defizite und Schwierigkeiten zu verdrängen. Auch das Wissen um die eigenen Schwächen und ein offener, akzeptierender Umgang mit ihnen sind Teil von Resilienz und beweisen mentale Stärke. **Resilienz** beschreibt die psychische Widerstandskraft, die hilft, mit allen möglichen Stressoren und Krisen umzugehen. Resilient zu sein, bedeutet also nicht, Probleme und Schwierigkeiten zu leugnen oder ihnen auszuweichen, sondern sie als Teil des Lebens zu akzeptieren und an ihnen zu wachsen. Wir kommen alle unterschiedlich resilient auf die Welt – aber **Resilienz ist erlernbar!** Im Grunde genommen haben wir uns im gesamten Workbook bereits mit Resilienz beschäftigt und viele Aspekte, die als Grundpfeiler der Resilienz anerkannt sind, direkt oder indirekt behandelt. Es gibt sieben Säulen der Resilienz:



Die letzte Säule, das soziale Netz, ist vielleicht die wichtigste von allen. Denn ein sicheres und unterstützendes soziales Umfeld ist die Basis für die anderen Säulen. Menschen, die besonders resilient sind und gut mit Stressoren umgehen können, sind Menschen, die in der Lage sind, um Hilfe zu bitten und Hilfe anzunehmen. Stark sind also nicht diejenigen, die alles alleine schaffen, sondern diejenigen, die sich von anderen stärken lassen.

Die Stärke des sozialen Netzes

Nutze deine Ressourcen!



Keine Frage: Beziehungen sind wichtig! Vor allem, wenn es mal stressig wird. Unser Umfeld aus Familie und Freund*innen gibt uns Halt. Das bestätigt auch die empirische Forschung: Menschen mit einem sozialen Netzwerk werden deutlich seltener körperlich oder seelisch krank und leben länger als Menschen ohne sozialen Rückhalt. Für die Bewältigung von Stressoren aller Art (in der Schule oder anderswo) und für die eigene Selbstfürsorge ist es daher unerlässlich, ein tragfähiges soziales Netz zu haben – und dieses auch zu pflegen. Auch hier gilt: Qualität vor Quantität, lieber wenige echte Freundschaften als viele Bekannte. Die meisten Menschen haben höchstens fünf wirklich enge Freunde. Meist sind es nur zwei bis drei beste Freunde, mit denen man wirklich offen sein Leben teilt.

Zu einem funktionierenden sozialen Netzwerk gehört aber auch, dass man weiß, wer einem wirklich guttut. Das geht nur, wenn man sich selbst gut kennt, wenn man weiß, wo die eigenen Grenzen liegen und was die eigenen Bedürfnisse sind. Beziehungen zu pflegen und gut zu sich selbst zu sein, kann auch bedeuten, Freundschaften zu beenden, die einem nicht mehr guttun.

„You're the average of the five people you spend the most time with!“

Mein soziales Netz im Praxissemester:

Wer hat Ihnen in den Wochen des Praxissemesters wirklich gutgetan? Wer hat Ihnen Energie gegeben, sodass Sie sich nach einem Treffen/Austausch immer besser gefühlt haben als vorher?

- Tragen Sie diese Menschen in dieses Netz ein ...



Befriedigende Beziehungen setzen einiges voraus:

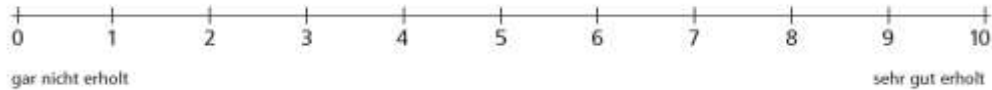
- ✓ Kontakte wichtig nehmen
- ✓ Interesse für andere zeigen
- ✓ Sich selbst öffnen – auch Schwächen zugeben
- ✓ Um Hilfe bitten können
- ✓ Sich abgrenzen können – auch mal Nein sagen
- ✓ Bereitschaft, sich mit den Problemen der anderen auseinanderzusetzen
- ✓ Sich Zeit nehmen für Freunde und Familie (Die Techniker)

Nur eine Beziehung ist noch wichtiger: nämlich die zu Ihnen selbst ...
Seien Sie also immer gut zu sich selbst!

Erholung: Meine To-Relax-Liste

Nutze deine Ressourcen!

Am Abend während einer durchschnittlichen Praxissemester-Woche: Wie erholt fühlen Sie sich?



Vielleicht erkennen Sie, dass Sie zurzeit weniger erholt sind als im Rest des Studiums. Das wäre auch nicht überraschend, denn das Praxissemester ist eine sehr fordernde Zeit. Auch im Vorbereitungsdienst und im Berufseinstieg werden Sie sicherlich merken, dass Ihre Erholung kürzer kommen wird. So etwas ist in solchen Phasen auch völlig normal und angebracht. Es geht vielmehr darum, sich der Balance zwischen Erholung und beruflichem Stress bewusst zu sein und zu merken, wann der berufliche Stress (oder auch andere Stressoren) überhandnimmt und zu lange anhält – so dass aus Eustress Disstress wird (siehe S. 14). Erholung entscheidet darüber, ob aus akutem Stress gesundheitsschädlicher chronischer Stress wird. Deshalb ist Erholung so wichtig für unsere Gesundheit.

Zur Erholung gehören entspannende Aktivitäten, Gedankenfreiheit (nicht an den Beruf zu denken) und guter Schlaf. Es ist wichtig, darauf zu achten, dass die Erholung auch persönlich zu einem passt und einem wichtig ist; wenn jemand z.B. Yoga langweilig findet, oder als Kind schon Spaziergänge gehasst hat, wird diese Person dadurch keine echte Entspannung finden.

Im Folgenden sind Sie eingeladen für sich eine **To-Relax-Liste** (anstatt einer To-Do-Liste) anzulegen, mit Aktivitäten, die Sie daran erinnern, was Sie tun können, um wirklich zu entspannen. Einiges davon haben Sie vielleicht schon auf der S. 31 gelistet.

Was entspannt Sie wirklich? Ihre To-Relax-Liste:



Als Anregung können Sie auf folgende Liste schauen. Diese beinhaltet **Erholungsaktivitäten von Lehrkräften**, die an einer Befragung teilgenommen haben:

- Es mir für mich daheim gemütlich machen
- Mich zum Lesen mit einem Buch oder einer Zeitschrift zurückziehen
- In aller Ruhe einen Kaffee/Tee trinken
- Ein erfreuliches privates Telefonat führen
- Bewusst angenehme Musik hören
- Ohne Zeitdruck ausschlafen
- Mit vertrauten Menschen zusammen sein und ein gutes Gespräch führen
- Etwas zur „Wellness“ tun, z.B. Sauna, Massage, ein Bad nehmen
- Mit Freund*innen/meinem bzw. meiner Partner*in ausgehen (in ein Restaurant, Café, Kneipe, Kino)
- Mit Genuss zum Einkaufen losziehen
- Einen Spaziergang, eine Wanderung oder eine Fahrradtour unternehmen
- Entspannt in der Natur Zeit verbringen, z.B. im Park, im Wald, am Fluss oder am See
- Etwas für meine Fitness und Ausdauer tun, z.B. Jogging, Walking, Radfahren, Schwimmen
- Sich Zeit nehmen, um mit sympathischen Menschen zwanglos zu plaudern
- Entspannt meine Lieblingssendung sehen oder mich mit einem Film belohnen
- Zwanglos im Internet surfen oder ein Computerspiel spielen

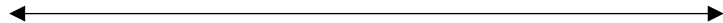
(Hillert et al., 2016)

Merke – Grundsätze zur Erholung!

- ✓ Erholung ist so wichtig, dass man anderes dafür streichen darf!
- ✓ Am Ende lohnt sich Erholung, obwohl man zuerst aktiv Anstrengungen investiert!
- ✓ Wer gut erholt ist, ist weniger dafür anfällig, noch weiter in Anspannung zu geraten ... und umgekehrt.
- ✓ Gewinnspirale: Mit jedem weiteren Gewinn an Erholung wird man noch weniger anfällig, in Anspannung zu geraten, und kann stressreiche Probleme noch besser bewältigen ... und umgekehrt: Verlustspirale.

Annehmen:

Ich weiß, was ich nicht ändern kann, und kann das akzeptieren.



Selbstkomplexität:

Ich schöpfe meine Kraft und Identität aus verschiedenen Quellen.



Einen Sinn haben – Kohärenzgefühl:

Ich sehe einen Sinn in den Herausforderungen und Stressoren, die ich gerade erlebe.



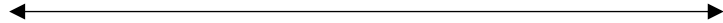
Die Stärke des sozialen Netzes nutzen:

Ich weiß, wer mit gut tut und wer nicht, und pflege mein soziales Netz.



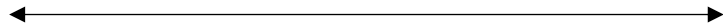
Erholung:

Ich weiß, welche Aktivitäten mich entspannen, und praktiziere diese auch.



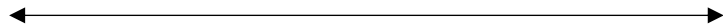
Selbstwertgefühl:

Mein Selbstwert ist hoch und stabil und muss nicht durch Anerkennung von außen stabilisiert werden.



Gesunde Lebensweise:

Ich achte auf gute Ernährung, ausreichend Bewegung und einen erholsamen Schlaf.



Gelassenheit und Humor:

Ich kann den beruflichen Schwierigkeiten mit Gelassenheit und Humor begegnen.



Ungewissheitstoleranz/Ambiguitätstoleranz:

Ich kann Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten aushalten und kann auch etwas Positives darin sehen.



Selbstmitgefühl:

Ich beuge mir selbst gutmütig und mit Sanftheit. Ich bin freundlich und liebevoll zu mir selbst.



(In Anlehnung an Frick, 2015)

Nehmen Sie Ihre ausgeprägten Gesundheitssäulen mit auf Ihren weiteren Karriereweg, festigen Sie diese gesunden Verhaltensweisen und setzen Sie sie weiterhin für Ihre Gesundheit und Ihr Wohlbefinden ein! Behalten Sie die weniger gut ausgeprägten Bereiche im Auge und achten Sie hier besonders auf sich auf. Bleiben Sie dabei im Austausch mit sich selbst und anderen. Vieles lernt man auch erst mit wachsender Erfahrung; haben Sie also Geduld mit sich selbst. Wenn Sie sich intensiver mit Methoden der Stressbewältigung auseinandersetzen möchten, finden Sie auf der nächsten Seite Materialien zur eigenen Weiterarbeit.

Eine letzte Nachricht an mein zukünftiges Lehrer*innen-Ich

Was möchten Sie Ihrem Zukunfts-Lehrer*innen-Ich mitgeben? Woran soll Ihr Zukunfts-Ich besonders denken, und was darf es nicht vergessen?



Das möchte ich meinem zukünftigen Lehrer*innen-Ich mitgeben, um mit Stressoren im Lehrberuf gut umgehen zu können und selbstfürsorglich zu sein ...



Im Ernstfall – Wo bekomme ich Unterstützung?

Stress, schwierige Phasen und negative Gefühle gehören zum Leben. Wenn aber Stresssymptome (wie auf S. 4) über mehrere Wochen anhalten, wenn negative Gedanken und große Sorgen dazu kommen und den Alltag bestimmen, dann sollte man prüfen, ob man nicht professionelle Hilfe braucht. Wie bei jedem Arztbesuch gilt auch hier: Lieber zu früh als zu spät!

Indizien, dass man den eigenen mentalen Zustand gerade ernst nehmen sollte:

- Wenn die Stresssymptome oder Gefühle von Angst und Niedergeschlagenheit usw. **mindestens zwei Wochen** am Stück, die meiste Zeit des Tages, anhalten.
- Wenn man es aus eigener Kraft nicht mehr schafft, in Balance zu kommen.
- Wenn man ständig belastende Gedanken und Emotionen hat, die den Alltag bestimmen.
- Wenn einem die Dinge, die einem sonst Freude bereiten, keinen Spaß mehr bringen.
- Wenn man kaum in der Lage ist, Kontakt zu Freund*innen oder Kolleg*innen zu halten.
- Wenn das persönliche Umfeld sich Sorgen macht.

Wie kann ich mir Hilfe suchen – Welche Hilfeformen gibt es?

- Psychologische Beratungsstellen der Studierendenwerke*
- Hausärzt*in, Psychiater*in
- Psychotherapie – ambulant, teilstationär, stationär (über die kassenärztliche Vereinigung suchen per: 116 117)
- Institutsambulanz der örtlichen Psychiatrie
- Krisenhotlines
- Online-Angebote: Beratung, Foren, Therapie (z.B. Selfapy, BetterHelp)
- Selbsthilfegruppen



* Der Weg zur Therapie ist leider oft langwierig und vor allem in akuten Krisen teils beschwerlich. Eine erste Ansprechstelle in akuten Krisen kann die **Psychologische Beratungsstelle des Studierendenwerks** sein. Die Beratungsstelle bietet keine reguläre Therapie an; die Berater*innen informieren Sie über Wege bei der Psychotherapeut*innensuche und geben einen Überblick über das Hilfesystem.

Quellen und Material zur eigenen Weiterarbeit

Bücher:

- Eckert, M. & Tamowski, T. (2017). *Stress- und Emotionsregulation. Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress*. Beltz.
- Frick, J. (2015). *Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch*. Huber.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S. & Sosnowsky-Waschek, N. (Hrsg.). (2016). *Lehrergesundheit: AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrberuf* (2., überarb. Aufl.). Schattauer.
- Hillert, A., Bracht, M.M., Koch, S., Lüdtke, K., Ueing, S., Lehr, D. & Sosnowsky-Waschek, N. (2019). *Arbeit und Gesundheit im Lehrberuf (AGIL). Das persönliche Arbeitsbuch*. Schattauer.
- Kretschmann, R. (Hrsg.). (2001). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer: Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen* (2., unveränd. Aufl.). Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz.

Webseiten:

<https://anti-stress-team.de/> | <https://resilienz-im-studium.de/> | <https://tk.de/techniker/magazin/life-balance/stress-bewaeltigen> | <https://aok.de/pk/magazin/wohlbefinden/> | <https://www.soulteachers.net/>

* Alle Bilder in diesem Workbook sind **designed by Freepik**.



Vielen Dank, dass Sie sich auf diese Reise eingelassen haben! Hoffentlich konnten Sie von der einen oder anderen Übung/Methode profitieren, sich selbst im Umgang mit Stress besser kennenlernen und daraus Schlüsse ziehen, wie Sie in Ihrer weiteren beruflichen Laufbahn mit Stress umgehen wollen und können.

Ich wünsche Ihnen alles Gute für Ihren weiteren Weg! Sie werden mit Sicherheit eine wunderbare Lehrkraft werden – und das insbesondere dann, wenn Sie gut zu sich selbst sind und Ihre Bedürfnisse ernst nehmen. Gerade dann werden Sie auch zu einem guten Vorbild für Ihre Schüler*innen.

Falls Sie weitere Fragen oder Anregungen haben, melden Sie sich gerne jederzeit bei der Autorin:

Hanna Homann, hanna-sophie.homann@leuphana.de, Universitätsallee 1, C16.006b Fon +49.4131.677-2908