

Berufsgesundheit als überfachliche Kompetenz

Die allgemeinen beruflichen Fähigkeiten wie Unterrichten, Erziehen, Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen oder Mitgestalten der eigenen Schule lassen sich nach Rothland & Terhart (2007, S.17f; vgl. auch Weinert, 2001) auf drei Kompetenzdimensionen zurückführen: Wissen, Motivation, Können. Rothland & Terhart argumentieren, dass eine beruflich angemessene Handlungsweise dann eine Kompetenz ist, „wenn sie – zumindest gelegentlich – im Sinne einer Selbstüberprüfung reflexiv eingeholt wird, wenn sie also einen Grad von Bewusstheit, Reflektiertheit und ggf. auch Änderbarkeit aufweist“ (ebd. S.19). Damit werden Kompetenzen nicht nur für die Routinebildung nutzbar, sondern bleiben

ben reflexionsgestützt auch entwicklungs-offene und flexible Ressourcen. Eine überfachliche Kompetenz „Berufsgesundheit“ als Fähigkeit, im Spannungsfeld verschiedener, auch widersprüchlicher Anforderungen und Erwartungen flexibel, produktiv und auch professionell abgrenzend zu handeln, ist bislang wenig thematisiert worden. Meist wurde lediglich das Phänomen der chronischen psychischen Erschöpfung (Burnout) fokussiert. Eine hohe professionelle Leistung kann aber nur von gesunden Lehrpersonen erreicht werden (siehe Kasten „Berufsgesundheit“). Zu viel steht also auf dem Spiel, wenn dieser Aspekt außer Acht gelassen wird.

Verhaltensdominanzanzen bezüglich Berufsengagement, Widerstandsressourcen und Wohlbefinden haben sich in aktueller Forschung als relevante Indikatoren der Berufs-

Stefan Albisser und Esther Kirchhoff

SALUTE!

Zur berufsgesundheitlichen Kompetenzentwicklung Studierender

Stefan Albisser, Prof. Dr. phil., Fachbereichsleiter Unterricht und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung und Berufsgesundheit, Berufsbiographische Forschung, Evaluation von Studiensystemen



Esther Kirchhoff, lic. phil., Mitarbeiterin am Institut für Psychologie der Universität Basel. Forschungsschwerpunkte: Berufliche Entwicklung, Bewältigung und Gesundheit.



In der Analyse der Gesundheitsressourcen von Studierenden mit dem Berufsziel „LehrerIn“ ist uns die Bezugnahme auf die Wortherkunft von Gesundheit wichtig. Der Wortstamm von „Salus/salutis“ und „salvus“ enthält den Namen der römischen Göttin des persönlichen Wohlergehens und des Staatswohls bzw. der Sicherheit der römischen Staatsbewohner (Wikipedia, 2007). Es ist also eine individuelle wie auch eine gemeinschaftsbezogene Dimension eingeschlossen, die nebst Wohlbefinden und Glück auch Wohlfahrt, Sicherheit, Errettung und Erlösung umfassen. Der Gesundheitsbegriff spiegelt eine Art Urvertrauen in eine Hoffnung oder auch Kraft, welcher wir im salutogenen Gesundheitsansatz wieder begegnen (Antonovsky, 1979; 1987).

Berufsgesundheit als überfachliche Kompetenz

Die personale überfachliche Kompetenz „Berufsgesundheit“ besteht

- einerseits in der erworbenen Fähigkeit einer Person, zwischen gesundheitsförderlichen Anforderungen und eigenen oder nutzbaren sinnstiftenden, protektiven Ressourcen auf der einen und Risiko- und Belastungsfaktoren auf der anderen Seite unterscheiden zu können,
- sowie andererseits in der Zuständigkeit – als Können, Wollen und Dürfen (Legitimität) – aktuelle und zukünftige berufsspezifische und (mit der Berufsarbeit in Beziehung stehende) private Herausforderungen adäquat problemlösend kurz- oder längerfristig zu meistern,
- so dass Gesundheit als körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden relativ zum sozio-kulturellen Kontext und zur eigenen, individuellen Biographie aufrechterhalten bzw. verbessert werden kann.

Diese Definition beschreibt psychische Prozesse der Anforderungseinschätzung und des Umgangs mit den individuell akzeptierten Anforderungen, welche als Herausforderungen wirken, wenn die vorhandenen Routinen und einbeziehbareren Ressourcen nicht ausreichend vorhanden sind. Die handlungssteuernden und -realisierenden Prozesse enthalten emotionale, soziale, kognitive und motivational-volltative Anteile.

gesundheit erwiesen (Albisser et al., 2006; Schaarschmidt, 2006; Schaarschmidt & Kieschke, 2007), welche auch in bedeutendem Zusammenhang zur Unterrichtsqualität und damit zur professionellen Leistung stehen (Klusmann et al., 2006).

Fragestellung

Vor dem Hintergrund der überfachlichen Kompetenz „Berufsgesundheit“ und im Wissen um den oft alarmierenden Gesundheitszustand von Lehrpersonen (vgl. Hilbert, 2007) richten wir unser Interesse auf folgende Fragen:

- Über welche gesundheitsbezogenen Ressourcen- und Risikopotenziale verfügen Studierende?
- Mit welchen Beschwerden und Kennwerten des Wohlbefindens hängen diese Potenziale zusammen?
- Geht der Berufseinstieg mit Stabilität oder Veränderung der salutogenen Ressourcen einher?

Untersuchung und Methode

Im Rahmen der sequenziellen Längsschnittuntersuchung *Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrpersonen ARBEL* (Albisser et al., 2002) wurden Studierende, berufseinstiegende und erfahrene Lehrpersonen verschiedener Altersgruppen längsschnittlich im Abstand von ein bis zwei Jahren zu verschiedenen gesundheitsrelevanten Aspekten sowie bedeutsamen biografischen Ereignissen befragt. Zur Beantwortung der oben gestellten Fragen berücksichtigen wir folgende Daten unserer Erhebungen:

- Skalen zu „Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern“ (AVEM, Schaarschmidt

& Fischer, 1996; 9 von 11 Dimensionen gekürzt einbezogen, zwei Dimensionen ersetzt durch Skala „Positive Lebenseinstellung“ aus dem Berner Fragebogen zum Wohlbefinden BFW von Grob, 1995, bzw. „Stärke sozialer Unterstützung“ in Anlehnung an van Dick, 1999)

- Die Skalen „Beschwerden“ und „Depressive Stimmung“ (aus dem Berner Fragebogen zum Wohlbefinden BFW von Grob, 1995)
- Skala „Berufs- und Arbeitszufriedenheit“ (vgl. Baillo & Semmer, 1994)
- Berufsbezogene Ziele (in Anlehnung an Schaarschmidt, 2004)
- Coping Inventar CISS (Kälin, 2003)

Die folgenden Auswertungen beziehen sich auf eine Teilstichprobe der befragten Studierenden, nämlich auf jene 105 Personen (95 Frauen, 10 Männer), welche nach der Erstbefragung im letzten Jahr des Studiums in den Primarlehrberuf eingestiegen sind und zum Zeitpunkt der Zweitbefragung aus diesem Erfahrungshintergrund berichten.

Ergebnisse

Gesundheitsbezogene Ressourcen- und Risikopotenziale von Studierenden: Vier Bewältigungstypen.

Die in Anlehnung an Schaarschmidt (2004, siehe auch den Beitrag von Schaarschmidt in diesem Heft) erhobenen gesundheitsbezogenen Ressourcen- und Risikopotenziale werden in Abb.1 als Profile mit 11 Dimensionen dargestellt. Das Belastungs-erleben und die Bewältigungsqualität der vier Profiltypen können mit folgenden markanten Ausprägungen umschrieben werden:

- G: Fähigkeit, anstehende Probleme offensiv und ruhig anzugehen und darin so-

Gesundheits- und motivationsbezogene Befunde

Mittelwertvergleiche bezüglich Krankheitsge, Beschwerden und Zufriedenheit bestätigen das unterschiedliche Gesundheits- bzw. Gefährdungspotential der vier Bewältigungstypen: Studierende mit Risikomuster B sind auch nach dem Berufseinstieg öfter krank als jene der Profile G und A. Studierende mit Risikomuster B und A klagen häufiger als jene mit Muster S über körperliche Beschwerden. Die Tendenz zu depressiver Verstimmung fällt bei Studierenden der beiden Risikomuster höher aus als bei Studierenden der Muster G und S – dies auch nach dem Berufseinstieg. Personen des Risikomusters B sind sowohl im Studium wie im Berufsalltag weniger zufrieden mit ihrer Arbeit als Studierende der Muster G und S.

Der Berufseinstieg erhöht teilweise die wahrgenommene Belastung. Dennoch erleben die Personen aller Bewältigungstypen –

wohl Engagement wie professionelle Distanzierung zu realisieren.

- S: Schonung, Zurückhaltung bezüglich Verausgabungsbereitschaft und Perfektion, eher geringer beruflicher Ehrgeiz, aber hohe Distanzierungsfähigkeit.
- A (Risikomuster A): Überengagement und Selbstausbeutung bei vergleichsweise eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit und geringer Ausgeglichenheit sowie relativ hoher Resignationstendenz.
- B (Risikomuster B / Burnoutgefährdung): relativ geringe Widerstandskraft (eingeschränkte offensive Problembewältigung und Ausgeglichenheit, relativ hohe Resignation), vergleichsweise eingeschränkte Lebenszufriedenheit und geringes Erfolgserleben im Beruf.

Am Ende des Studiums überwiegt bei den Studierenden der ARBEL-Studie mit 41% das Muster G. Muster S erreicht einen Anteil von 24%, das Risikomuster A ist mit 13% und das Risikomuster B mit 22% vertreten.

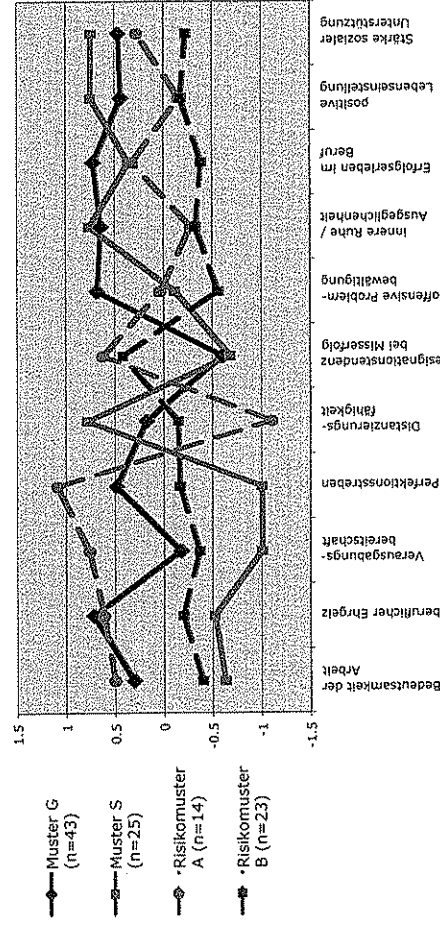


Abbildung 1: Die vier Bewältigungstypen der Studierenden im letzten Jahr ihres Studiums (N=105); z-standardisierte Werte, mit Angaben über bedeutsame Profiltunterschiede (>) oberhalb der Grafik (siehe auch die Anmerkung 1 am Ende des Artikels)

allerdings auf je unterschiedlichem Niveau – mit dem Berufseinstieg eine Zunahme in der Arbeitszufriedenheit und eine Abnahme resignativer Gedanken in Bezug auf die eigene Arbeit. Die konkrete, ganzheitlich zu verantwortende Berufsarbeit bewirkt somit eine Erhöhung der Resilienz.

Studierende aller Profile erachten insbesondere das Engagement für die SchülersInnen als sehr wichtigen Inhalt ihrer Berufsarbeit. Studierende des Risikomusters B stimmen diesem Ziel allerdings etwas weniger deutlich zu, und nach dem Wechsel in den Berufsalltag sinkt die Zustimmung bei allen Profiltypen etwas ab. Letzteres könnte mit der legendären „realistischen Wende“ illustriert werden; doch erklärt dieser Begriff wenig. Wir vermuten, dass die Berufseinstiegsenen zunehmend erleben, wie verschiedene Faktoren der Berufsarbeit miteinander verbunden sind, und dass dadurch eine Akzentverschiebung der eigenen Wahrnehmung und Motivationsausrichtung bewirkt wird (vgl. dazu Keller-Schneider, 2006; 2007).

Nach Kompetenz zu streben bzw. von SchülersInnen, BerufskollegInnen und der Schulleitung anerkannt zu sein, ist für Studierende des Musters G ein wichtigeres Anliegen als für Studierende des Musters B, bezüglich der Anerkennung auch wichtiger im Vergleich zum Muster S. Diese Unterschiede bleiben auch über den Berufseinstieg hinweg erhalten. Für alle Profile gleichermaßen weniger wichtig ist das Engagement für das Kollegium, die Schulleitung oder in der Öffentlichkeit.

Studierende des Musters G berichten im Studium wie im darauf folgenden Berufsalltag in schwierigen Situationen von einem stärkeren aufgabenorientierten Coping (z.B. Lösungsmöglichkeiten entwerfen und durchdenken) als Studierende der Muster S und B. Personen des Musters B trifft das emotions-

orientierte Coping (z.B. sich Vorwürfe machen) stärker als Personen der Muster G und S. Zerstreuungs- und ablenkungsorientiertes Coping (z.B. Unterhaltung und andere Beschäftigungen zulassen) ist allen Profiltypen gleichermaßen wichtig.

Konstanz und Veränderung der Bewältigungstypen

Die Zuordnung einer Person zu einem Bewältigungstyp drückt einerseits aus, welche Verhaltensanteile der 11 zugrunde gelegten Merkmale (vgl. Abb. 1) dominieren, andererseits können im individuellen Profil auch Anteile eines weiteren Musters erkennbar werden (vgl. dazu auch Schaaarschmidt, 2004). Eine Person entspricht also mehr oder weniger stark dem typisierenden Durchschnittsprofil des Bewältigungstyps, dem sie zugeordnet wird. Die Frage nach Konstanz bzw. Veränderung dieser Verhaltensdominanz stellt sich verschärft, wenn Übergänge wie jener vom Studium in den Beruf betrachtet werden: Inwiefern behalten Studierende ihre im Studium gelebten günstigen oder weniger günstigen Verhaltenseigenschaften bei? Oder zeichnet sich eine Veränderung der Merkmalsausprägungen ab, erkennbar im Wechsel des vorherrschenden Musters nach Eintritt in den Berufsalltag?

Tabelle 1 zeigt die Musterkonstanzen und -wechsel für die ausgewählte Stichprobe: Die Konstanz des vorherrschenden Bewältigungstyps im Übergang vom Studium in den Beruf liegt für das Profil A bei 50%, für das Profil G bei 56%, für das Profil S bei 60% und für Profil B bei 74%. Insbesondere für das Gesundheitsbezogen eher ungünstige Muster B stellen sich damit auch im Berufseintritt keine wesentlich günstigeren Prognosen zur Kompetenzentwicklung bzw. -verbesserung. Der Handlungsbedarf ist also nach wie vor gegeben.

Den Konstanzen der Bewältigungsmuster stehen einige nennenswerte Wechselergebnisse gegenüber. Diese deuten Kompetenzentwicklungen in günstiger wie ungünstiger Richtung an und gehen mit bestimmten Merkmalveränderungen einher (siehe auch Anmerkung 2): Die Gruppe, die im Studium dem Risikomuster A zugeordnet worden war, weist in der Zweitbefragung eine weniger hohe Verausgabebereitschaft, ein weniger hohes Perfektionsstreben und gleichzeitig eine erhöhte Distanzierfähigkeit auf. Diese Veränderungen dürften durch jene Studierenden bewirkt sein, welche im Berufseinstieg neu dem Muster G zugeordnet werden. Situationsbezogen bedeutet dies, dass unter den Studierenden mit Risikomuster A viele den Wechsel in den Berufseinstieg als positiven Kulturwechsel erlebten und die neuen Herausforderungen mit adaptiver berufsgesundheitlicher Kompetenz bewältigten.

Für die Gruppe, welche im Studium dem Muster G zugeordnet worden war, ergibt sich

im Berufseinstieg eine bedeutsame Abnahme im Bereich der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit. Diese Abnahme dürfte auf jene Studierenden des Musters G zurückzuführen sein, welche ins Muster B oder A wechselten. Die Zunahme der Verausgabebereitschaft bei den Personen des Musters S schließlich dürfte jenem nennenswerten Anteil an Berufseinstiegenden zuzuschreiben sein, welche zum Muster G wechselt (fast ein Drittel der ursprünglichen S-Muster-Personen).

Auch in der Zweitbefragung ergeben sich für die vier (nun neu zusammengesetzten) Profigruppen die im Abschnitt 4.2 referierten gesundheitsbezogenen Ausprägungen. Für die 11 Wechsler (10,5% der Längsschnittstichprobe) aus den beiden Risikomustern A und B in die beiden Muster G und S eröffnet sich damit ein eher verbessertes Gesundheitspotenzial, für die 16 Wechsler in die Gegenrichtung (15% der Längsschnittstichprobe, hauptsächlich aus der Gruppe der G-Muster) eine Verschlechterung.

| Erstbefragung | Zweitbefragung | | Muster S (n=22) | Risikomuster A (n=17) | Risikomuster B (n=25) | Stabilität über Zeit |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| | Muster G (n=41) | Muster B (n=22) | | | | |
| Muster G (n=43, 41%) | 24 | 4 | 9 | 6 | 56% | |
| Muster S (n=25, 24%) | 9 | 15 | 0 | 1 | 60% | |
| Risikomuster A (n=14, 13%) | 6 | 0 | 7 | 1 | 50% | |
| Risikomuster B (n=23, 22%) | 2 | 3 | 1 | 17 | 74% | |

Anmerkung: Erstbefragung = letztes Jahr im Studium; Zweitbefragung = nach rund einem Jahr in der Phase des Berufseinstiegs; Prozentangaben in den Klammern der ersten Spalte = relativer Anteil der Bewältigungsmuster innerhalb der Erstbefragung; grau unterlegte Zellen in der absteigenden Diagonale = absolute Zahlen für Stabilität über Zeit (bei Erst- und Zweitbefragung dem gleichen Muster zugeordnet); grau hinterlegte Zellen der letzten Spalte = Stabilität über Zeit in Prozent (relativer Anteil in Bezug auf Erstbefragung).

Tabelle 1: Musterkonstanzen und -wechsel im Längsschnitt (n=105)

Zusammenfassung und Diskussion

Berufliches Engagement und Widerstandsressourcen bei Belastungen erweisen sich in ihrem Zusammenspiel als gesundheits-, motivations- und copingrelevante Aspekte der Berufsarbeit. In der vorliegenden Studie wurden diese Aspekte in Anlehnung an das Verfahren der „Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Lebensmuster“ AVEM operationalisiert. Die Profil- und Typenbildung des gewählten Verfahrens erlaubt die (Selbst-)Überprüfung des gesundheitsbezogenen Resourcenhautschalts. Die Bewusstmachung und die grundsätzliche Reflektierbarkeit dieser Ressourcen sowie die Annahme einer gewissen Änderbarkeit der beleuchteten Verhaltensbereiche sprechen dafür, von einer entwickelbaren überfachlichen Kompetenz „Berufsgesundheit“ auszugehen.

Im Übergang vom Studium zur Berufsarbeit verbleibt ein größerer Teil der befragten jungen Lehrpersonen im ursprünglichen Bewältigungstyp – sei dies mit einem gesundheitsbezogenen günstigen oder eher ungünstigen Ressourcenpotenzial. Die recht häufigen Wechsel von *gesundheitsbezogenen* bzw. *motivationsbezogenen* ungünstigen Verhaltensdominanz (Risikomuster A bzw. Muster S) zu einem eher gesundheitsförderlichen Bewältigungsmuster (Muster G) stimmen aber positiv und sprechen möglicherweise zugunsten der schrittweisen Einarbeitung ins Berufsfeld im Sinne der einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Zumindest sind aus den ähnlich gelegerten Untersuchungen aus Ländern mit zweiphasiger Ausbildung (vgl. bspw. Schaaarschmidt, 2004) keine publizierten Entspruchungen dazu zu finden.

Der schrittweise Wechsel ins Berufsfeld mit zunehmender Verantwortungsübernahme vor

allem im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung und der verschiedenen mehrwöchigen Schulpraktika (das letzte Praktikum erfolgt ganz in Eigenverantwortung) dürfte den definitiven Kulturwechsel von der „Ausbildung“ ins „Schulfeld“ entscheidend erleichtern. Eine Mehrheit der Studierenden bewältigt den definitiven Wechsel der Verantwortlichkeiten und Anforderungen gesundheitsbezogen kompetent und begrüßt die Berufsarbeit mit einem hoffnungsvollen „Salute!“. Für eine Minderheit führt dieser Kulturwechsel zu neuen, im Studium nicht gleichermaßen erlebten emotionalen Verunsicherungen. Diesen Lehrpersonen mit ungünstigen Verhaltens- und Erlebensmustern muss die größte Aufmerksamkeit zugesprochen werden, damit im komplexen Anforderungsfeld Schule ein (berufsgesundheitlicher) Kompetenz- und Ressourcengewinn möglich wird. Begleitangebote im Studium wie im Berufseinstieg sind unerlässlich, soll diese Kompetenz „Berufsgesundheit“ langfristig gefördert und die nachhaltige Ressourcenerhaltung (im Sinne des Vermeidens von Verlustspiralen wie auch der Realisierung von Gewinnspiralen, vgl. Hobfoll, 1989; Hobfoll & Buchwald, 2004) stetig gesichert werden.

Anmerkungen

- 1 Alle berichteten Unterschiede weisen ein Signifikanzniveau von $p \leq .05$ und Teststärke $>= .8$ auf; signifikante Unterschiede, welche die Teststärke $.8$ knapp nicht erreichen, werden als tendenziell bezeichnet.
- 2 Signifikante und bedeutsame Interaktionseffekte in den varianzanalytischen Auswertungen des Längsschnitts werden beigezogen, um zu beschreiben, über welche Merkmalveränderungen diese Wechsel zustande gekommen sind.

Literatur

- Albisser, S., Grob, A. & Meier, A. (2002). Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern (ARBEL). Unveröffentlichte Projektingabe: Kanton und Universität Bern.
- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Textfassung des Symposiumsbeitrags zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ vom 8./9.12.2006, Bern. Online unter www.gesunde-schulen.ch/data/data_318.pdf (12-08-2007).
- Antonovsky, A. (1979). Health, Stress and Coping. San Francisco/London: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco/London: Jossey-Bass.
- Baillod, J. & Semmer, N. (1994). Fluktuation und Berufsverläufe bei Computerfachleuten. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 38, 152–163.
- Grob, A. (1995). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden (BFW). Wiener Testsystem. Mödling: Schulhief.
- Hillert, A. (2007). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (S. 140–159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44, 513–524.
- Hobfoll, S.E. & Buchwald, P. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie. In P. Buchwald, C. Schwarzer & S.E. Hobfoll (Hrsg.), Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping (S. 11–26). Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.
- Kälin, W. (2003). Deutsche 14-Item Kurzversion des „Coping Inventory for Stressful Situations“ (CISS). Basierend auf der Übersetzung von N. Semmer, F. Tschann & V. Schade (unveröffentlichter Fragebogen). Universität Bern: Institut für Psychologie.
- Keller-Schneider, M. (2006). Herausforderungen im Berufseinstieg – ein Balanceakt zwischen Anforderungen und Ressourcen. Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ LCH 8./9. Dezember 2006. Online unter www.gesunde-schulen.ch (15-07-2007).
- Keller-Schneider, M. (2007). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg. Aktuelle Ergebnisse einer Studie aus dem Kanton Zürich, ph-akzente, Heft 1, 48–51.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastrung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (3), 161–173.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (S. 11–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaaarschmidt, U. (Hrsg.). (2006). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (1996). AVEM – Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger.
- Schaaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (S. 81–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Van Dick, R. (1999). Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf: eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17–32). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wikipedia: Kategorie „Römische Gottheit“, <http://de.wikipedia.org/wiki/Salut> (03-07-2007).

Kontaktadressen:
 stefan.albisser@phzh.ch
 Esther.Kirchhoff@umibas.ch