



Selbstfürsorge für Lehrkräfte – Evaluation der Effekte einer Präventions- und Gesundheitsförderungs- maßnahme

Einleitung

Lehrkräfte fühlen sich häufiger durch ihren Berufsalltag erschöpft und psychisch belastet [13, 16]. Dies ist durch vielfältige berufsspezifische Belastungsfaktoren bedingt [13, 26]. Diese Situation ist problematisch, da sich ein erhöhtes Stressempfinden bei Lehrkräften sowohl negativ auf ihre psychische Gesundheit als auch auf die Qualität ihres Unterrichts auswirken kann [15, 35].

Damit Lehrkräfte mit Stress besser umgehen können, benötigen sie persönliche Ressourcen und geeignete Bewältigungsstrategien [12]. Hier können Achtsamkeit und Selbstfürsorge einen wichtigen Beitrag leisten.

Empirische Studien zeigen, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen bei Lehrkräften zu einer Verringerung von Stress, Ängsten und Depressionen führen können (z. B. [30, 37]). Zur Wirksamkeit von Programmen, die Lehrkräften explizit selbstfürsorgliches Handeln vermitteln, liegen bislang keine empirischen Befunde vor.

In der aktuellen Studie wurde ein Seminar zur Förderung der Selbstfürsorge und Achtsamkeit für die Berufsgruppe der Lehrkräfte adaptiert. Ziel der aktuellen Studie ist, die kurzfristigen Auswirkungen des Seminars mit einem experimentellen Wartekontrollgruppendedesign zu evaluieren. Zudem wird von den

Lehrkräften die wahrgenommene Nützlichkeit des Seminars erfragt.

Theoretischer Hintergrund

Belastungssituation von Lehrkräften

Kärner et al. beschreiben den Lehrberuf als eine „in vielfältiger Weise herausfordernde Profession“ [15, S. 13], bei der ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und emotionalen Ressourcen sowie deren Regulation von Nöten sind [31].

Als Belastungsfaktoren nennen Lehrkräfte u. a. ein hohes Arbeitspensum, ein hohes Ausmaß an Verwaltungstätigkeiten, wenig Autonomie, Zeitdruck, eine erwartete hohe Flexibilität, geringe Pausenzeiten, zu große Klassen, problematisches Verhalten von Schüler*innen sowie Interaktionen mit Eltern und Kolleg*innen (z. B. [8, 11, 15, 18, 21]).

Einige internationale Studien zeigen, dass die Erschöpfung von Lehrkräften während der COVID-19-Pandemie („coronavirus disease 2019“) zu- und das psychische Wohlbefinden abgenommen hatte (z. B. [16, 27]). In Deutschland gibt es dazu gemischte Befunde: In den Studien von Klusmann et al. [20] und von Stang-Rabrig et al. [35] berichten Lehrkräfte i. Allg. über moderate Erschöpfungswerte während der Pandemie. Jedoch war der Anteil der Lehrkräfte mit sehr hohen Erschöpfungswerten stärker ausgeprägt

als vor der Pandemie. Als Belastungsgrund wurde der zusätzliche Arbeitsaufwand durch z. B. das Organisieren des Online-Unterrichts und die Sorge um die Schüler*innen genannt.

Auswirkungen der Belastung von Lehrkräften

Die vielfältigen Belastungen von Lehrkräften können zu verschiedenen Auswirkungen auf ihre körperliche und psychische Gesundheit haben.

Nach Pruessner [28] leiden im Jahresdurchschnitt 15–20 % der Lehrkräfte einer Schule unter psychosomatischen Erkrankungen. In der Kasseler Lehrerstudie berichteten 32,5 % der befragten Lehrkräfte über schwache bis mittlere und 27,8 % über starke bis sehr starke Symptome psychischer Beschwerden (z. B. Depression, Angst und Burnout; [8]). García-Carmona et al. [10] stellten in einer Metaanalyse fest, dass eine Vielzahl der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen Burnout-Symptome wie verringerte persönliche Leistungsfähigkeit (40,3 %), Depersonalisation (37,9 %) und emotionale Erschöpfung (28,1 %) berichteten.

Abgesehen von der Beeinträchtigung der betroffenen Lehrkraft selbst, sind die Beanspruchungsfolgen aus weiteren Gründen problematisch.

Auf Ebene der Schulen ist zu berücksichtigen, dass das benötigte Lehrpersonal zu Beginn eines jeden Schuljah-

res festgelegt wird. Erkrankten Lehrkräfte, müssen andere Kolleg*innen ihren Ausfall kompensieren. Dies wiederum führt zu einer höheren Belastungssituation der verbliebenen Lehrkräfte.

Auf Unterrichtsebene kann sich ein mangelndes Wohlbefinden der Lehrkräfte auf die Qualität ihres Unterrichts und somit auf die Schülerleistungen auswirken [2]. So zeigte die Längsschnittstudie von McLean und McDonald Connor [24], dass Grundschullehrkräfte mit erhöhten Depressionswerten ihren Unterricht weniger lernförderlich gestalten, was zu geringeren Schülerleistungen führte. Erleben sich Lehrkräfte als sehr gestresst, verfügen sie zudem über weniger Aufmerksamkeit und emotionale Ressourcen, um mit ihren Schüler*innen in entwicklungsförderlicher Weise zu interagieren [2, 30].

Um die negativen Auswirkungen der Belastungen von Lehrkräften zu verringern, benötigen sie Ressourcen und Strategien, um mit Stress besser umzugehen, Achtsamkeit und Selbstfürsorge können dabei hilfreich sein, wie in den folgenden Abschnitten erläutert wird.

Selbstfürsorge und Achtsamkeit als Möglichkeiten der Belastungsreduktion bei Lehrkräften

Definitionen von Achtsamkeit und Selbstfürsorge

Achtsamkeit ist eine Bewusstheit, die dadurch entsteht, dass man seine Aufmerksamkeit absichtsvoll auf den gegenwärtigen Moment richtet, so dass die eigenen inneren Prozesse besser wahrgenommen werden können. Allen Empfindungen wird dabei mit Offenheit, Akzeptanz und ohne zu urteilen begegnet [1, 14].

Im Vergleich zu Achtsamkeit ist Selbstfürsorge ein Konzept, für das keine einheitliche Definition existiert.

Für Reddemann [29] ist Selbstfürsorge ein liebevoller, wertschätzender, achtsamer und mitfühlender Umgang mit der eigenen Person und das Ernstnehmen der eigenen Bedürfnisse. Ziede und Norcross [38] schlagen als selbstfürsorgliches Handeln verschiedene praktische Strategien vor, die stressmindernd wirken und die sowohl emotionale, als auch körperliche,

soziale und spirituelle Bedürfnisse befriedigen. Dahl und Dlugosch formulieren folgende Definition: „Selbstfürsorge heißt, sich selbst liebevoll und wertschätzend zu begegnen, das eigene Befinden und die eigenen Bedürfnisse ernst zu nehmen und aktiv zum eigenen Wohlergehen beizutragen“ [7, S. 29].

Die Verknüpfung der beiden Konzepte besteht darin, dass bei der Achtsamkeit das „Sein“ und die bewusste Wahrnehmung von Empfindungen im Vordergrund stehen. Bei der Selbstfürsorge ist darüber hinaus das aktive Handeln wichtig, um das Wohlbefinden einer Person zu verbessern. Eine achtsame Wahrnehmung von Empfindungen kann als eine Voraussetzung für selbstfürsorgliches Handeln angesehen werden. Andererseits stellt Selbstfürsorge durch ihren aktiven Charakter eine Ergänzung einer achtsamen Haltung dar [6].

Theoretische Annahmen zur Wirksamkeit von Achtsamkeit und Selbstfürsorge

Im *Transactional Model of Stress and Coping* [23] spielen Ressourcen eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Bewältigung von Stress. Nach dem Modell werden Reize und Situationen von einer Person durch ein „primary appraisal“ als irrelevant, positiv oder als stressig eingestuft. Eine stressige Situation kann dabei als ein schon eingetretener Verlust, als eine Bedrohung oder als eine Herausforderung erlebt werden. In einem „secondary appraisal“ werden die vorhandenen Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten bewertet, mit einer stressigen Situation umgehen zu können. Wird eine Situation als bedrohlich und die vorhandenen Bewältigungsmöglichkeiten als gering eingeschätzt, entsteht Stress. Um die Stresssituation zu bewältigen, können problemorientierte oder emotionsorientierte Coping-Strategien herangezogen werden. Mit den problemorientierten Strategien wird aktiv die Situation positiv verändert und das Problem gelöst, mit den emotionsorientierten Strategien werden die negativen Emotionen und physiologischen Reaktionen aufgrund des Ereignisses reguliert.

Im Fall einer Stressreaktion können Achtsamkeit und Selbstfürsorge als emotionsorientierte Bewältigungsstrategien eingesetzt werden: Eine achtsame, akzeptierende Haltung gegenüber unangenehmen Gefühlen wie Angst und den damit verbundenen körperlichen Symptomen kann dabei helfen, dass diese sich nicht weiter aufbauen, sondern wieder abflachen. Strategien der Selbstfürsorge wie z. B. ein Hobby pflegen, Sport treiben, mit einem/r Freund/in über Probleme reden, können emotionalen Stress weiter reduzieren. Durch die Verringerung des emotionalen Stresses stehen mehr kognitive Ressourcen zur Verfügung, um die Situation problemorientiert zu bewältigen.

Längerfristig können die positiven Erfahrungen in der Bewältigung schwieriger Situationen mit Hilfe von Selbstfürsorge und Achtsamkeit dazu beitragen, dass eine Person schon während des „primary“ und „secondary appraisal“ eine Situation als weniger bedrohlich wahrnimmt und dadurch weniger Stress empfindet.

Positive Auswirkungen von Achtsamkeit werden ebenfalls in der *Theory of Change* zu Lehrkräften von Roeser et al. [30] angenommen. Nach diesem Modell werden in achtsamkeitsbasierten Trainings, beispielsweise durch Meditationsübungen, „teacher skills“ wie Achtsamkeit und Emotionsregulationsfähigkeit gesteigert. Durch die Anwendung dieser „skills“ im Alltag werden Stress- und Erschöpfungssymptome im Beruf reduziert und das Wohlbefinden der Lehrkräfte gesteigert („teacher outcomes“). Sind Lehrkräfte achtsam und weniger gestresst, haben sie mehr Ressourcen, um ihren Unterricht strukturiert zu gestalten und in emotional zugewandter Weise auf ihre Schüler*innen einzugehen („classroom outcomes“). Selbstfürsorge könnte in diesem Kontext ebenfalls als ein „teacher skill“ angesehen werden, das durch eine selbstfürsorgebasierte Intervention bei Lehrkräften aufgebaut werden kann. Als positive „teacher outcomes“ können durch Selbstfürsorge das Wohlbefinden gesteigert und Erschöpfungssymptome verringert werden [32].

Präv Gesundheitsf 2024 · 19:391–401 <https://doi.org/10.1007/s11553-023-01062-3>
© Der/die Autor(en) 2023

T. Noichl · M. Cramer · I. Wagner · G. E. Dlugosch · I. Hosenfeld

Selbstfürsorge für Lehrkräfte – Evaluation der Effekte einer Präventions- und Gesundheitsförderungsmaßnahme

Zusammenfassung

Hintergrund und Fragestellung. Lehrkräfte sind in ihrem Arbeitskontext vielfältigen Belastungen ausgesetzt. Diese können sich negativ auf die körperliche und psychische Befindlichkeit auswirken. Gesundheitsfördermaßnahmen können zur Verringerung von bspw. Stresserleben und Burnout beitragen. Ein bei psychosozialen Fachkräften wirksames Seminar wurde für Lehrkräfte adaptiert. Ziel des Seminars ist es, Selbstfürsorge und Achtsamkeit der Teilnehmenden zu fördern und dadurch möglichen gesundheitlichen Folgen berufsbedingter Belastungen vorzubeugen. Das Online-Seminar wurde zwischen Oktober 2021 und März 2023 auf seine Wirksamkeit hin überprüft. **Studiendesign und Untersuchungsmethoden.** Die Studie ist als randomisiertes

2 × 2-faktorielles Wartekontrollgruppenmesswiederholungsdesign mit 3 (Treatment-Gruppe, TG) bzw. 5 (Wartekontrollgruppe, WKG) Messzeitpunkten angelegt. Zentrale abhängige Variablen sind Selbstfürsorge, Achtsamkeit, Stresserleben, emotionale Erschöpfung, Lehrerselbstwirksamkeit und subjektives Wohlbefinden.

Ergebnisse. In beiden Gruppen (TG und WKG) zeigen sich bis ca. 5 Wochen nach der Intervention ein signifikanter Anstieg der Achtsamkeit und Selbstfürsorge und ein signifikanter Rückgang des Stresserlebens und der emotionalen Erschöpfung mit mittleren bis großen Effektstärken. Keine Effekte sind bei der Lehrerselbstwirksamkeit und dem Wohlbefinden zu erkennen. Die Lehrkräfte sind mit der Seminarreihe insgesamt sehr

zufrieden und der Nutzen wird als sehr hoch eingestuft.

Diskussion. Eine Verbesserung tritt v. a. direkt im Anschluss an das Treatment auf, die Effekte bleiben über den Zeitraum von ca. 5 Wochen stabil. Das spricht dafür, dass die Lehrkräfte die vermittelten Inhalte gut in den Alltag integrieren konnten.

Schlussfolgerung. Das Training ist eine geeignete Maßnahme, um die psychische Gesundheit von Lehrkräften zu fördern und berufsbedingten Belastungen vorzubeugen.

Schlüsselwörter

Lehrerbelastung · Wohlbefinden · Achtsamkeit · Stress · Burnout

Self-care for teachers—evaluation of the effects of a prevention and health-promoting intervention

Abstract

Background and objective. Teachers are exposed to a variety of stressors in the context of their work. These can have a negative impact on their physical and mental well-being. Health promotion interventions can contribute to the reduction of stress and burnout. A seminar for psychosocial professionals that was proven to be effective was adapted for teachers. The aim of the seminar is to promote self-care and mindfulness among participants, thereby preventing possible consequences of work-related stress and strengthening mental health. The online seminar was evaluated between October 2021 and March 2023.

Design and research methods. The study design was a randomized 2 * 2 factorial wait–control group repeated measures design with 3 (treatment group, TG) and 5 (wait–control group, WCG) measurement time points. Central dependent variables were measures of self-care, mindfulness, stress experience, emotional exhaustion, teacher self-efficacy, and well-being.

Results. Five weeks after the intervention, there is a significant increase in mindfulness and self-care and a significant decrease in stress and emotional exhaustion, with medium to large effect sizes. No effects on teacher self-efficacy and well-being could be

shown. Overall, teachers are very satisfied with the seminar series and the benefit is rated as very high.

Discussion. An improvement was seen mainly shortly after the treatment, and the effects remain stable afterwards. Apparently, teachers were able to integrate the seminar contents into their everyday lives.

Conclusion. The training is a suitable intervention to promote the mental health of teachers and to prevent occupational stress.

Keywords

Teacher strain · Well-being · Mindfulness · Stress · Burnout

Empirische Befunde zur Wirksamkeit achtsamkeits- und selbstfürsorgebasierter Interventionen bei Lehrkräften

Empirisch konnte die Wirksamkeit achtsamkeitsbasierter Trainings bei Lehrkräften in mehreren Studien bestätigt werden. In der Metaanalyse von Zarate et al. [37] zeigte sich, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen bei Lehrkräften mittlere verringernde Effekte auf Stress und Angst hatten. Bei Roeser et al. [30] berichteten Lehrkräfte direkt nach der Teilnah-

me an einem achtsamkeitsbasierten Training über weniger Stress und Angstgefühle. Vier Monate danach fühlten sie sich weiterhin weniger depressiv und emotional erschöpft verglichen mit Lehrkräften einer Kontrollgruppe. Zudem konnten sie mit schwierigen Schüler*innen besser umgehen. Die Metaanalyse von Klingbeil und Renshaw [17] zeigte kleine bis mittlere Effekte von achtsamkeitsbasierten Trainings auf Achtsamkeit, Stress und Wohlbefinden von Lehrkräften. In dem Review von Meiklejohn et al. [25]

wurden positive Effekte von Achtsamkeitstrainings auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften sowie auf ihre Beziehungen zu ihren Schüler*innen festgestellt. Cochran und Peters [3] schlagen aufgrund der positiven Effekte in ihrer Studie vor, kurze Achtsamkeitstrainings schon in der Lehramtsausbildung einzubinden, um das Wohlbefinden der angehenden Lehrkräfte zu verbessern. Auch Klusmann et al. [19] weisen darauf hin, dass durch die Teilnahme an Achtsam-

Tab. 1 Inhalte des Seminars *Besser leben! Selbstfürsorge für Lehrkräfte*

SE 1	SE 2	SE 3	SE 4	Praxistag
Kennenlernen & gemeinsames Miteinander Einführung Selbstfürsorge Einführung Achtsamkeit Impulse und Integration in den Alltag	Stress und Stressbewältigung Stressauslösende Gedanken Achtsamer Umgang mit Gedanken Wohlfühlinseln	Selbstfürsorge als innere Haltung Befinden und Bedürfnisse Ressourcen im Alltag Wohlfühlsituationen und -rendezvous	Achtsamer Umgang mit Gefühlen Selbstfürsorge im Arbeitsalltag Rückblick und Reflexion der SE 1–4	Meine Selbstfürsorge in den letzten Wochen Hindernisse überwinden Selbstfürsorge leben

SE Seminareinheit

keitstrainings Lehrkräfte besser mit mentalen Belastungen umgehen können.

Zur Wirksamkeit selbstfürsorgebasierter Interventionen bei Lehrkräften liegen bislang keine empirischen Befunde vor. Die Relevanz bzw. Wirksamkeit von selbstfürsorglichem Verhalten wurde bisher v. a. für Gesundheits- bzw. soziale Berufe in den Blick genommen (z. B. [13, 39]). Beispielsweise wurde am *Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung an der RPTU Kaiserslautern-Landau (vormals Universität Koblenz-Landau)* das Seminar *Besser leben! für psychosoziale Fachkräfte* zur Stärkung der Selbstfürsorge und Achtsamkeit entwickelt. Die Wirksamkeit des Seminars wurde in einem randomisierten Wartekontrollgruppendesign überprüft. Sechs Wochen nach Beendigung des Seminars hatten sich das subjektive Stresserleben sowie das Ausmaß an Erschöpfung der Treatment-Gruppe (TG) im Vergleich zur Wartekontrollgruppe (WKG) reduziert (mittlere bis tendenziell große Effekte [5]). Drei Jahre nach der Intervention zeigte sich im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt weiterhin eine signifikante Reduktion in den Messwerten zu Stress und Burnout mit mittleren Effektstärken (Stress: $d = 0,48$; Burnout: $d = 0,32$, [6]).

Forschungsfragen und Hypothesen

Gemäß der *Theory of Change* [30] erscheint die Förderung von Achtsamkeit und Selbstfürsorge im Sinne von „teacher skills“ sinnvoll, um Erschöpfungssymptome zu mindern und das Wohlbefinden zu steigern. Dazu wurde in einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt das Seminar *Besser leben! Selbstfürsorge*

für psychosoziale Fachkräfte für die Berufsgruppe der Lehrkräfte adaptiert.

Ziel der aktuellen Studie ist, die Wirksamkeit der Intervention *Besser leben! Selbstfürsorge für Lehrkräfte* zu evaluieren und die Zufriedenheit mit dem Seminar sowie die wahrgenommene Nützlichkeit bei den Teilnehmenden zu erfragen.

Die erste Forschungsfrage lautet:

1. Wie wirkt sich das Seminar *Besser leben! Selbstfürsorge für Lehrkräfte* auf Selbstfürsorge, Achtsamkeit, Stressempfinden, Burnout, Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden der Teilnehmenden aus?

Zu dieser Forschungsfrage werden folgende Hypothesen (H) formuliert:

H1: Das Seminar soll die Achtsamkeit und Selbstfürsorge der Teilnehmenden stärken. Dazu werden Lehrkräfte mit theoretischen Inputs angeleitet und bei der Umsetzung praktischer Übungen unterstützt. Daher kann analog zur *Theory of Change* [30] davon ausgegangen werden, dass durch das Seminar diese beiden „skills“ gesteigert werden.

H2: Aufgrund der Forschungsergebnisse zur Wirkung von achtsamkeitsbasierten Interventionen (z. B. [17]) und zum Seminar *Besser leben! Selbstfürsorge für psychosoziale Fachkräfte* [5] wird davon ausgegangen, dass das Seminar bei Lehrkräften das Stresserleben und die emotionale Erschöpfung (als zentrale Komponente von Burnout) verringert.

H3: Auf der Basis der Ergebnisse von Dahl [4] und Meiklejohn et al. [25] wird erwartet, dass die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften durch die Seminarteilnahme gestärkt wird.

H4: Ausgehend von den Annahmen der *Theory of Change* und den Ergebnissen von Klingbeil und Renshaw [17] wird angenommen, dass das Wohlbefinden der Lehrkräfte aufgrund der Seminarteilnahme gesteigert wird.

Die zweite Forschungsfrage der aktuellen Studie lautet:

2. Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit dem Seminar und wie hoch schätzen sie seine Nützlichkeit ein?

H5: Aufgrund der positiven Bewertungen des Seminars für psychosoziale Fachkräfte werden auch für das Seminar für Lehrkräfte höhere Zufriedenheits- und Nützlichkeitsbewertungen über den nominalen Skalenmittelwerten erwartet.

Methoden

Aufbau und Inhalte des Seminars *Besser leben! Selbstfürsorge für Lehrkräfte*

Das Seminar umfasst 5 Seminareinheiten zu je 4 h, wobei die ersten 4 im wöchentlichen Abstand stattfinden und die 5. nach 3 Wochen als sog. *Praxistag*. Vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie wurde das Seminar in ein digitales Format überführt.

Grundlegende Themen des Seminars sind Achtsamkeit und Selbstfürsorge sowie Stress und Burnout. Die oben genannte Definition der Selbstfürsorge nach Dahl und Dlugosch [7] dient als roter Faden. So werden bezüglich der Haltung insbesondere der achtsame Umgang mit Gedanken und Gefühlen behandelt und als Handlungsimpulse beispielsweise persönliche Ressourcen sowie sog. *Wohlfühlsituationen* identifiziert. Weiterhin werden auch die

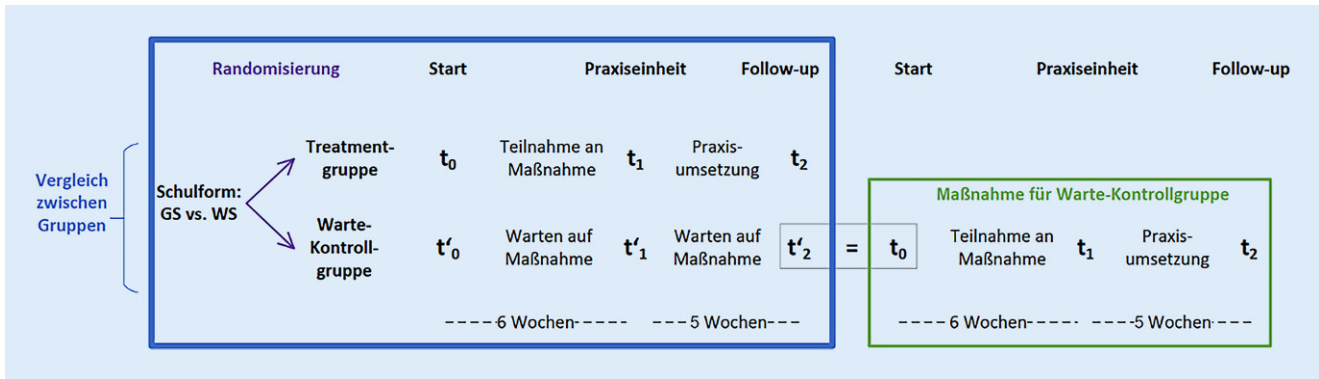


Abb. 1 ▲ Design der Evaluationsstudie des *Besser leben!*-Seminars für Lehrkräfte (GS Grundschule, WS weiterführende Schule)

Selbstfürsorge im Arbeitskontext und der Transfer des Erarbeiteten in den (Arbeits)alltag behandelt. Der Praxistag schließt schließlich mit einem Erfahrungsaustausch und einer Reflexion ab. Es werden mögliche Hindernisse für die Selbstfürsorgepraxis gesammelt und in einer Ideenwerkstatt bearbeitet. **Tab. 1** zeigt die Inhalte des *Besser leben!*-Seminars für Lehrkräfte.

Methodisch wechseln sich wissenschaftliche Inputs zu den Themen Selbstfürsorge, Achtsamkeit, Stress und Burnout mit Austauschrunden sowie praktischen Übungen ab und die Teilnehmenden erhalten Impulse, um die erarbeiteten Themen in den persönlichen Alltag zu integrieren.

Experimentelles Design

Die Studie wurde als randomisiertes 2×2 -faktorielles Wartekontrollgruppenmesswiederholungsdesign mit 3 (TG) bzw. 5 (WKG) Messzeitpunkten konzipiert. **Abb. 1** gibt einen Überblick über das experimentelle Design: Zur Beurteilung der Wirksamkeit der Interventionsteilnahme dient zum einen der Vergleich zwischen TG und WKG bezogen auf die ersten drei Messzeitpunkte (blauer Rahmen: t_0 bis t_2 für TG und t'_0 bis t'_2 für WKG). Zum anderen wird untersucht, ob die Maßnahme in der WKG ähnlich wirksam ist wie in der TG (grüner Rahmen: t_0 bis t_2).

Vorgehen

Die Bewerbung des Seminars erfolgte über die Fortbildungsplattformen sowie

Mail-Verteiler für Lehrkräfte der verschiedenen Bundesländer, in denen die Studie von den Kultusministerien bzw. Landesinstituten genehmigt wurde, sowie auf der institutseigenen Webseite und in verschiedenen sozialen Netzwerken.

Nach Berücksichtigung der Einschlusskriterien (z. B. Beschäftigungsumfang $> 50\%$) wurden 196 Lehrkräfte der TG und der WKG nach dem Zufallsprinzip zugewiesen, per E-Mail zur Seminarteilnahme eingeladen und über den Verlauf der Studie informiert. Die Seminare fanden im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2021 (TG) bzw. Januar bis März 2022 (WKG) jeweils freitagnachmittags über das Videokonferenz-Tool BigBlueButton statt.

In einem Fragebogen zur Treatment-Fidelity wurden u. a. die Dauer der Seminareinheiten, die Anwesenheit der Teilnehmenden sowie besondere Vorkommnisse dokumentiert.

Messinstrumente

Die erfassten Konstrukte sowie die verwendeten Messinstrumente zur Evaluation des Seminars sind in **Tab. 2** dargestellt.

Stichprobe

In beiden Versuchsgruppen nahmen jeweils 98 Lehrkräfte teil. In der TG schlossen 80 und in der WKG 73 Teilnehmende das Seminar ab, als Dropout wurden die Teilnehmenden gewertet, die sich entweder offiziell abgemeldet hatten oder die an mindestens drei Terminen inklusive des Praxistags nicht anwesend waren.

Abzüglich des Dropouts und der Fragebögen, die nicht über die Zeitpunkte hinweg jeweils derselben Person zugeordnet werden konnten, betrug die Analysetichprobe von t_0 bis t_2 63 Lehrkräfte (TG; 84 % weiblich) bzw. 75 Lehrkräfte (WKG; 89 % weiblich). Altersverteilung, Berufserfahrung und Schulart der beiden Gruppen sind in **Tab. 3** dargestellt. Die Häufigkeiten unterschieden sich nach der Durchführung von χ^2 -Tests nicht signifikant voneinander. In der TG wurden 24 Fehltermine bei den Teilnehmenden verzeichnet, in der Wartekontrollgruppe 42.

Statistische Auswertungsmethoden

Zur Prüfung der Hypothesen 1–4 wurde untersucht, ob in der TG eine Verbesserung der oben genannten Variablen 5 Wochen nach Seminarteilnahme (t_0 bis t_2) festgestellt werden konnte, während für die WKG keine Veränderung erwartet wurde (t'_0 bis t'_2). Hierfür wurde eine gemischte ANOVA gerechnet und der Interaktionseffekt (Gruppe \times Zeit) auf Signifikanz getestet. Darüber hinaus wurde über eine einfaktorielle Varianzanalyse überprüft, ob die Intervention in der WKG ähnlich wirksam war wie in der TG (t_0 bis t_2).

Zur Bewertung der Zufriedenheit mit der Seminarreihe und der subjektiven Nutzeneinschätzung wurden der Mittelwert und die Standardabweichung für die jeweiligen Items berechnet.

Tab. 2 Erfasste Konstrukte und Angaben zu Messinstrumenten

Konstrukt	Instrument	Cronbach's α	Items (n)	Beispielitems	Antwortformat
Achtsamkeit	Mindful Attention and Awareness Scale (MAAS; [26])	0,83	15	<i>Ich finde es schwierig, auf das konzentriert zu bleiben, was im gegenwärtigen Augenblick passiert</i>	Fast nie – fast immer (sechsstufig) ^a
Selbstfürsorge	Landauer Selbstfürsorge-Skala, (L-SFS; adaptiert nach [4])	0,96	16	<i>Ich trage aktiv zu meinem Wohlergehen bei</i>	Stimmt nicht – stimmt genau (vierstufig)
Aktuelles Stresserleben	Perceived Stress Questionnaire (PSQ-20; [9])	0,85	20	<i>Sie haben viele Sorgen</i>	Fast nie – meistens (vierstufig)
Emotionale Erschöpfung	Copenhagen Burnout Inventory – Skala Personal Burnout (CBI; [22])	0,87	6	<i>Wie häufig denken Sie „Ich kann nicht mehr“?</i>	Immer – nie/fast nie (fünfstufig)
Lehrerselbstwirksamkeit	Skala Lehrerselbstwirksamkeit (WirkLehr; [33])	0,76–0,82	8 ^b	<i>Ich kann mich gut auf individuelle Probleme der Schüler*innen einstellen</i>	Stimmt nicht – stimmt genau (vierstufig)
Wohlbefinden („thriving“)	Comprehensive Inventory of Thriving (CIT; [12, 36])	0,71–0,96 (englisch) 0,96 (deutsch)	18 Skalen mit 54 Items ^c	<i>In den meisten Bereichen ist mein Leben nah an meinem Ideal. (Skala Lebenszufriedenheit)</i>	Stimme gar nicht zu – stimme völlig zu (fünfstufig)
Zufriedenheit mit der Seminarreihe	–	–	–	<i>Bitte bewerten Sie das Besser leben!-Seminar insgesamt. Wie viele Sterne geben Sie dem Seminar?</i>	1 = sehr geringe Zufriedenheit, 5 = sehr hohe Zufriedenheit
Subjektive Nutzeneinschätzung	–	–	–	<i>Wie bewerten Sie den Nutzen des Besser leben!-Seminars für Sie persönlich – im Hinblick auf die Verbesserung Ihres Stress- und Belastungserlebens?</i>	1 = gar nicht nützlich, 4 = sehr nützlich

^a Eine hohe Zustimmung entspricht einer niedrigen Achtsamkeit

^b Fragebogen auf acht Items gekürzt und angepasst

^c 5 Items der Skalen Gemeinschaft, Vertrauen und Zugehörigkeit wurden für die vorliegende Studie umformuliert, da die Formulierungen im deutschen Sprachraum eine andere Bedeutung haben als im amerikanischen Sprachraum (vgl. [12])

Tab. 3 Stichprobenbeschreibung

		TG (n = 63) (%)	WKG (n = 75) (%)
Alter	≤ 40 Jahre	37	45
	41–50 Jahre	33	29
	> 50 Jahre	30	26
Berufserfahrung	≤ 10 Jahre	38	38
	11–20 Jahre	33	30
	> 20 Jahre	29	32
Schulart	Grundschule	30	32
	Gymnasium	24	23
	Realschule (Plus)	16	8
	Förderschule	8	19
	Integrierte Gesamtschule	10	8
	Berufsbildende Schule	8	7
Sonstige	4	3	

TG Treatment-Gruppe, WKG Wartekontrollgruppe

Ergebnisse

Zur Überprüfung der H 1–4 werden in **Tab. 4** zunächst die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Gruppen zu den Messzeitpunkten t_0/t'_0 , t_1/t'_1 und t_2/t'_2 dargestellt.

Wie erwartet, konnte eine signifikante Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Seminargruppe für die Variablen Achtsamkeit ($F(1,76, 239,04) = 9,62, p \leq 0,001, \delta_{TK} = 0,72$) und Selbstfürsorge ($F(1,69, 228,77) = 14,77, p \leq 0,001, \delta_{TK} = 1,00$) aufgezeigt werden (H 1). Teilnehmende der TG erzielten demnach eine signifikante Verbesserung über die Zeit im Vergleich zur WKG. Die Effektstärken sind mittelgroß bis groß. Von t_0 zu t_1 kommt es auf beiden Skalen in der TG zu einem signifikanten Anstieg der berichteten Werte, die sich im weiteren Verlauf zu t_2 noch einmal leicht erhöhen.

Tab. 4 Mittelwerte und Standardabweichungen (jeweils in Klammern) der TG und der WKG zu den Messzeitpunkten $t_0/t'_0, t_1/t'_1, t_2/t'_2$

	TG			WKG		
	t_0	t_1	t_2	t'_0	t'_1	t'_2
Achtsamkeit (1–6)	3,50 (0,82)	3,86 (0,73)	3,96 (0,89)	3,48 (0,77)	3,47 (0,76)	3,37 (0,71)
Selbstfürsorge (1–4)	2,71 (0,46)	3,13 (0,46)	3,16 (0,54)	2,79 (0,42)	2,82 (0,47)	2,80 (0,54)
Stresserleben (0–100)	57,5 (13,4)	46,0 (14,9)	43,3 (17,9)	60,1 (15,7)	59,7 (16,3)	59,3 (14,3)
Emotionale Erschöpfung (0–100)	64,1 (14,3)	56,0 (17,0)	48,9 (20,7)	64,5 (15,3)	64,7 (18,2)	66,1 (15,8)
Selbstwirksamkeitserwartung (1–4)	3,01 (0,50)	3,06 (0,55)	3,13 (0,51)	3,13 (0,49)	3,09 (0,50)	3,12 (0,51)
Wohlbefinden (1–5)	3,67 (0,47)	3,80 (0,44)	3,86 (0,52)	3,72 (0,42)	3,73 (0,48)	3,75 (0,44)

TG Treatment-Gruppe, WKG Wartekontrollgruppe

Tab. 5 Mittelwerte und Standardabweichungen (jeweils in Klammern) der Wartekontrollgruppe (WKG) zu den Messzeitpunkten t_0, t_1 und t_2

	t_0	t_1	t_2
Achtsamkeit (1–6)	3,38 (0,80)	3,75 (0,63)	3,78 (0,67)
Selbstfürsorge (1–4)	2,70 (0,54)	3,08 (0,45)	3,10 (0,46)
Stresserleben (0–100)	60,7 (16,2)	49,3 (16,6)	48,7 (16,0)
Emotionale Erschöpfung (0–100)	67,1 (17,3)	55,1 (19,4)	51,8 (21,0)
Selbstwirksamkeitserwartung (1–4)	3,13 (0,51)	3,06 (0,44)	3,07 (0,46)
Wohlbefinden (1–5)	3,73 (0,46)	3,78 (0,45)	3,71 (0,46)

Darüber hinaus reduzierten sich das Stresserleben ($F(1,72, 233,62) = 12,33, p \leq 0,001, \delta_{TK} = 0,90$) und die emotionale Erschöpfung ($F(1,72, 233,75) = 15,60, p \leq 0,001, \delta_{TK} = 1,13$) in der TG im Vergleich zur WKG signifikant (H 2). Die Effektstärken können als groß bewertet werden. Auch hier sind die signifikanten Effekte zwischen t_0 und t_1 zu finden. Das Stresserleben reduzierte sich von t_1 zu t_2 etwas weiter, während auf der Skala emotionale Erschöpfung eine fast signifikante weitere Reduktion zu beobachten ist.

Die Interaktionseffekte für die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ($F(1,40, 188,36) = 1,18, p = 0,295$) und des Wohlbefindens ($F(1,59, 216,31) = 2,04, p = 0,143$) wurden hingegen nicht signifikant (H 3 und 4), auch wenn ein leichter Anstieg in der TG im Vergleich zur WKG auf beiden Skalen von t_0 bis t_2 zu beobachten ist.

Die Interaktionen und Verläufe der Messwerte von t_0/t'_0 bis t_2/t'_2 werden in **Abb. 2** veranschaulicht.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit in der WKG wurden die Messwerte von t_0 bis t_2 analysiert. Die Mittelwerte und Standardabweichungen zu diesen Messzeitpunkten sind in **Tab. 5** abgebildet.

Erwartungsgemäß verbesserten sich den Ergebnissen der einfaktoriellen Va-

riananalysen zufolge auch in der WKG die Selbstfürsorge ($F(1,37, 76,57) = 16,42, p \leq 0,001, \eta_p^2 = 0,227$) und die Achtsamkeit ($F(1,43, 83,08) = 7,67, p = 0,003, \eta_p^2 = 0,117$) signifikant über die Zeit (H1). Die Effektstärken liegen für die Variable Selbstfürsorge im großen und für die Variable Achtsamkeit im mittelgroßen Bereich. Für beide Variablen kam es von t_0 zu t_1 zu einem signifikanten Anstieg der berichteten Werte. Im weiteren Verlauf von 5 Wochen nach der Seminarteilnahme (t_2) konnte ein weiterer leichter (nicht signifikanter) Anstieg der Werte beobachtet werden.

Ebenfalls signifikant in der WKG wurden die Verringerung des Stresserlebens ($F(1,69, 98,01) = 13,52, p \leq 0,001, \eta_p^2 = 0,189$) und der emotionalen Erschöpfung ($F(1,51, 87,31) = 14,67, p \leq 0,001, \eta_p^2 = 0,202$) über die Messzeitpunkte (H2). Die Effektstärken sind groß. Hier sind die signifikanten Effekte zwischen t_0 und t_1 zu verorten. Von t_1 bis t_2 nahmen die Werte nur leicht ab.

Wie auch bei der Untersuchung der Wirksamkeit in der TG verbesserten sich die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung ($F(1,17, 66,85) = 0,53, p = 0,496$) und das Wohlbefinden ($F(1,18, 67,29) = 0,47, p = 0,525$) nicht signifikant (Hypothesen 3 und 4).

Vergleicht man die Effektgrößen der TG und WKG miteinander, so fällt auf, dass die Effekte in der TG für alle Variablen etwas höher ausfallen.

Die Verläufe der Messwerte aller Variablen von t_0 bis t_2 in der WKG sind in **Abb. 3** dargestellt.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage zur Zufriedenheit und Nutzeneinschätzung (H 5) wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen der jeweiligen Items berechnet. Die Zufriedenheit der Seminarreihe wurde durchschnittlich mit 4,53 von 5 Sternen ($SD = 0,76$) bewertet und die durchschnittliche subjektive Nutzeneinschätzung lag bei 3,60 von 4 möglichen Punkten ($SD = 0,59$). Den Ergebnissen nach war somit eine große Mehrheit mit der Seminarreihe insgesamt sehr zufrieden und die Nutzeneinschätzung für das eigene Stress- und Belastungsempfinden wurde als sehr hoch eingestuft.

Diskussion

Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Fünf Wochen nach der Intervention zeigten Lehrkräfte der TG im Vergleich zu denen der WKG signifikante Verbesserungen in ihrer Selbstfürsorge und Achtsamkeit. Zudem verringerten sich ihr Stressempfinden und ihre Erschöpfung signifikant. Die Effektstärken waren mittelgroß bis groß. Somit wurden die H 1 und 2 der Studie bestätigt.

Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei den Analysen der Wirksamkeit des Treatments in der WKG, wobei die Effektstärken hier etwas geringer ausfielen als in der TG. Dies könnte daran liegen, dass die Lehrkräfte in der WKG deutlich mehr

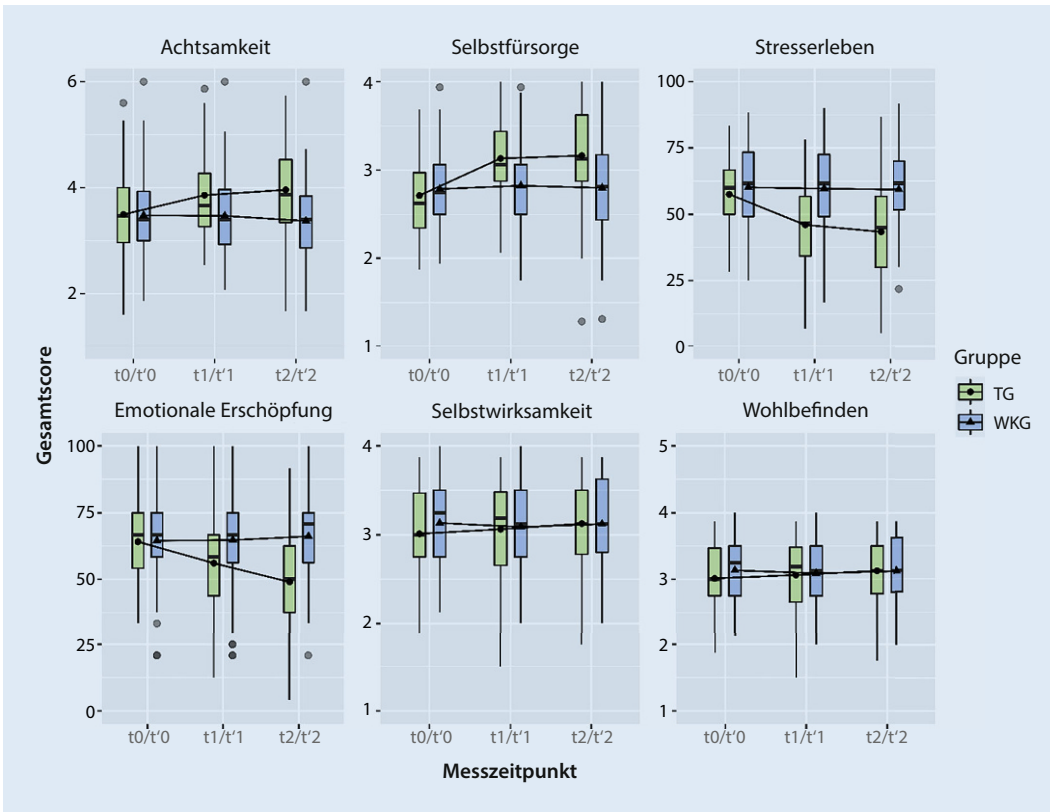


Abb. 2 ◀ Verläufe der Messwerte von t₀/t'₀ bis t₂/t'₂ (TG Treatment-Gruppe, WKG Wartekontrollgruppe)

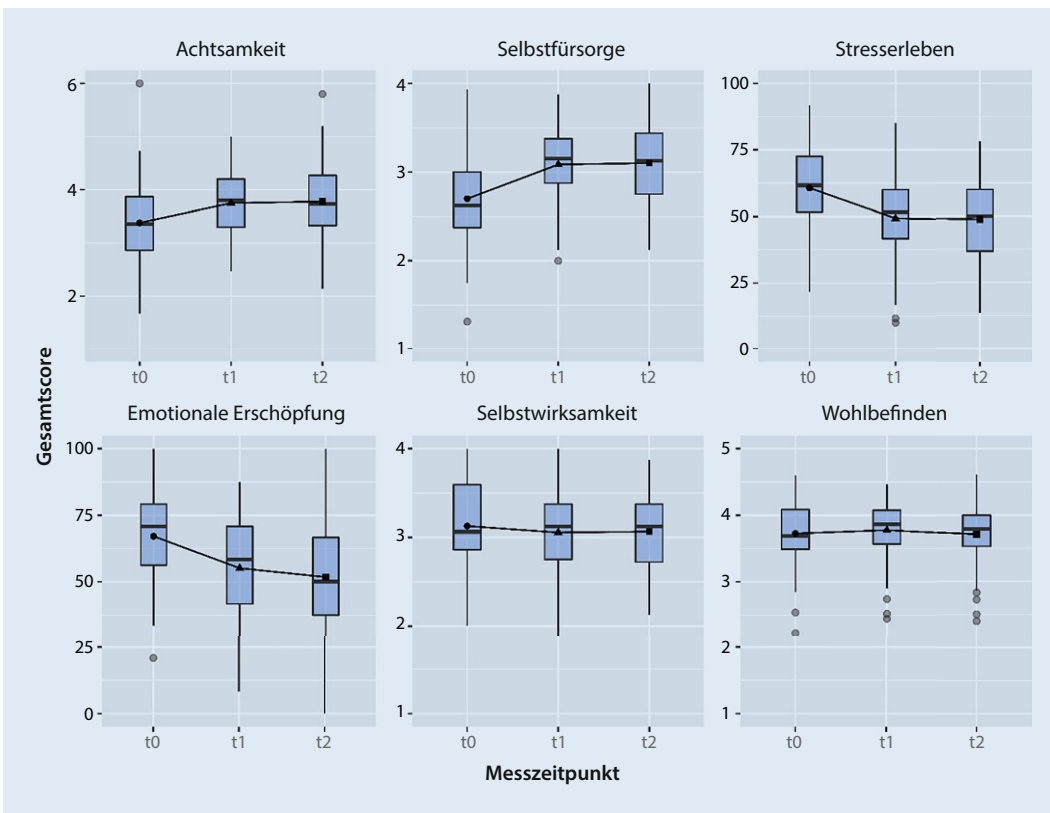


Abb. 3 ◀ Verläufe der Messwerte der Wartekontrollgruppe von t₀ bis t₂

Fehltermine hatten als in der TG. Das spricht dafür, dass eine regelmäßige Teilnahme an dem Seminar die Wirksamkeit begünstigt, aber auch bei mehr Fehlterminen kann eine zufriedenstellende Wirksamkeit des Seminars nachgewiesen werden.

Betrachtet man den Verlauf der Werte über die Zeit, lässt sich in der jeweiligen Durchführungsphase des Seminars in beiden Gruppen eine signifikante Verbesserung der Selbstfürsorge und Achtsamkeit feststellen. Die größten Veränderungen scheinen somit während der Maßnahme stattzufinden, in der den Teilnehmenden viel Wissen vermittelt wird und die Übungen regelmäßig gemeinsam durchgeführt werden. Der Effekt bleibt auch nach dem Training stabil, was darauf hinweist, dass die Lehrkräfte die Inhalte zu einem gewissen Grad verinnerlicht haben und/oder die Übungen bzw. Impulse in ihrem Alltag anwenden.

Weiterhin ist zu beobachten, dass das Stressempfinden und die Erschöpfung der Lehrkräfte während der Seminarphase signifikant abnahmen und auch nach dem Training eine weitere leicht günstige Wirkung zu erkennen ist. Die anfangs überdurchschnittlichen Werte konnten auf ein durchschnittliches bis unterdurchschnittliches Niveau gesenkt werden. Diese Entwicklung legt die Vermutung nahe, dass der Aufbau dieser „skills“ sich kurzfristig positiv auf die Verbesserung von Stress- und Erschöpfungssymptomen auswirkt. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit den Studien von Zarate et al. [37] und Roeser et al. [30], in denen achtsamkeitsbasierte Interventionen Stress- und Angstgefühle reduzieren konnten. Dass die Werte nach Abschluss des Trainings stabil bleiben bzw. sich sogar leicht verbessern, spricht dafür, dass die Effekte des Trainings auch in den Alltag übertragen werden können.

Das Selbstfürsorgeseminar bewirkte sowohl in der TG als auch in der WKG keine signifikante Verbesserung der Lehrerselbstwirksamkeit. Die H 3 konnte somit nicht bestätigt werden. Im Gegensatz zur vorliegenden Studie wurden in einem Review von Meiklejohn et al. [25] positive Effekte achtsamkeitsbasierter Trainings auf die Lehrerselbstwirksamkeit gefun-

den. Die fehlenden Effekte in der aktuellen Studie könnten durch Deckeneffekte erklärt werden, da die Lehrkräfte zu Beginn des Seminars bereits überdurchschnittliche Werte in der Lehrerselbstwirksamkeit aufwiesen.

Auch für das Wohlbefinden der Lehrkräfte konnte durch das Seminar keine signifikante Verbesserung gezeigt werden, womit H 4 ebenfalls nicht bestätigt wurde. Eine mögliche Erklärung ist, dass eine Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens aufgrund methodischer Schwächen des verwendeten CIT nicht nachweisbar war. Die Kritik wird in den methodischen Einschränkungen ausgeführt.

Die zweite Forschungsfrage betrifft die Zufriedenheit und den subjektiven Nutzen der Seminarreihe, die von den Teilnehmenden insgesamt als hoch eingeschätzt wurden. H 5 wurde somit bestätigt. Die hohe Zufriedenheit mit dem Seminar legt nahe, dass sich die Lehrkräfte offenbar im Rahmen der digitalen Umsetzung des Seminars positive Erfahrungen sammeln konnten. Das könnte daran liegen, dass sich die Lehrkräfte im Verlauf der COVID-19-Pandemie daran gewöhnt hatten, auch persönliche Gespräche digital zu führen und eventuell auch die Vorteile des digitalen Formats schätzten, wie z. B. die einfache Zugänglichkeit ohne Fahrtwege.

Theoretische Implikationen

Der Nachweis der kurzfristigen Reduktion des Stress- und Erschöpfungserlebens, welcher in der vorliegenden Studie erbracht werden konnte, stimmt mit der Theory of Change [30] überein. Selbstfürsorge und Achtsamkeit können hier als „teacher skills“ betrachtet werden, welche durch das Training gesteigert werden konnten, und deren Anwendung wiederum positive Effekte auf die „teacher outcomes“ Stresserleben und emotionale Erschöpfung hatte.

Hinsichtlich der „teacher outcomes“ Wohlbefinden und Lehrerselbstwirksamkeitserwartung gab es keine signifikanten Änderungen. Neben den oben genannten methodischen Einschränkungen wären weitere Erklärungen, dass diese entweder länger in ihrer Ent-

wicklung benötigen oder dass es keine unmittelbaren Effekte auf diese Variablen gibt.

Die hohe Wirksamkeit des Seminars könnte auf die Aufnahme von Selbstfürsorge in das Trainingskonzept zurückzuführen sein, da die Selbstfürsorge über die reine achtsame Wahrnehmung hinausgeht und somit Achtsamkeit durch die Handlungskomponente, sich aktiv um das eigene Wohlergehen zu bemühen, ergänzt wird.

Methodische Einschränkungen

In der vorliegenden Studie konnte keine Steigerung der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung festgestellt werden, während das Programm bei psychosozialen Fachkräften zu einer signifikanten Verbesserung der allgemeinen Selbstwirksamkeit führte [4]. Die erwartungswidrig fehlenden Effekte in der aktuellen Studie könnten daran liegen, dass bei den psychosozialen Fachkräften die allgemeine Selbstwirksamkeit erhoben wurde, bei den Lehrkräften die berufsspezifische. Hier könnten sich Lehrkräfte als sehr selbstwirksam erleben, auf was auch die hohen Anfangswerte hindeuten, was in anderen persönlichen Bereichen jedoch nicht unbedingt der Fall sein muss. In weiteren Studien mit Lehrkräften sollte somit auch die allgemeine Selbstwirksamkeit erhoben werden, um mögliche Effekte des Seminars auf dieser Variablen zu erfassen.

Eine Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens war womöglich aufgrund methodischer Schwächen des verwendeten Instruments CIT in der aktuellen Studie nicht nachweisbar. Wohlbefinden kann mit dem CIT zwar umfassend erhoben werden [12], allerdings kommen Studien zu den psychometrischen Eigenschaften des Instruments zu gemischten Ergebnissen. Während die Autoren sowie einige weitere Studien [12, 36] dem deutsch- und englischsprachigen CIT sehr gute bis hervorragende psychometrische Kennwerte attestieren, bemängeln Sorgente et al. [34], dass die Validitätsnachweise bisheriger Studien nicht verlässlich und verallgemeinerbar und sowohl die interne Konsistenz als auch die Test-Retest-Stabilität des CIT

fraglich seien. In ihrer Kritik beziehen sie sich dabei insbesondere auf die Überlappungen der verschiedenen Dimensionen, welche ein generelles Problem verschiedener Instrumente zur Erfassung des Wohlbefindens darstellen.

Ausblick für die Forschung

Nach den hier berichteten Ergebnissen ergeben sich weitere Forschungsfragen in Bezug auf die Wirksamkeit von *Besser leben!* als Selbstfürsorgeseminar für Lehrkräfte.

So ist zum einen geplant, die mittelfristige Wirksamkeit der Maßnahme ein Jahr nach ihrer Durchführung zu untersuchen. Dadurch kann geprüft werden, ob die positiven Effekte stabil bleiben, abflachen oder noch zunehmen (s. auch [30]).

Mit Hilfe von Moderationsanalysen kann zusätzlich untersucht werden, für welche Zielgruppen (bspw. Schulart, Alter, Ausgangswerte im Stresserleben und Burnout usw.) das Seminar sich möglicherweise mehr oder weniger gut eignet.

Die auch für die Berufsgruppe der Lehrkräfte sehr positiven Ergebnisse legen nahe, das *Besser leben!*-Konzept auch für weitere belastete Berufsgruppen zu adaptieren. In weiteren Evaluationsstudien sollte der Einsatz alternativer Instrumente zur Erfassung der Selbstwirksamkeit und des Wohlbefindens in Erwägung gezogen werden.

Fazit für die Praxis

- Das *Besser leben!*-Seminar ist auch bei Lehrkräften wirksam.
- Die Intervention scheint insbesondere zur Förderung von Selbstfürsorge und Achtsamkeit sowie zur Reduktion von Stresserleben und Erschöpfung gut geeignet zu sein. Die überdurchschnittlichen Stress- und Erschöpfungswerte der Lehrkräfte konnten auf ein durchschnittliches bis unterdurchschnittliches Niveau gesenkt werden.
- Die Effekte des Seminars verbesserten sich auch 5 Wochen nach seiner Durchführung noch leicht. Das spricht dafür, dass der Transfer der

Seminarinhalte und -übungen in den Alltag gelungen ist.

- Die Lehrkräfte waren mit dem Seminar sehr zufrieden und haben das digitale Format gut angenommen.
- Aufgrund der positiven Effekte des Seminars auf Selbstfürsorge, Achtsamkeit, Stress und Erschöpfung erscheint es wünschenswert, das Programm flächendeckend für Lehrkräfte anzubieten. Dabei bietet ein digitales Format Flexibilität, eine einfache Zugänglichkeit und eine Kostenersparnis (Anreise, Räumlichkeiten, Verpflegung etc.).
- Adaptationen für weitere belastete Berufsgruppen erscheinen sinnvoll.

Korrespondenzadresse

Teresa Noichl

Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zefp) der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU)
Landau, Deutschland
t.noichl@rptu.de

Förderung. Die Evaluation des Seminars *Besser leben! Selbstfürsorge für Lehrkräfte* wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Förderkennzeichen 01EL2004).

Funding. Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Einhaltung ethischer Richtlinien

Interessenkonflikt. T. Noichl, M. Cramer, I. Wagner, G.E. Dlugosch und I. Hosenfeld geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Alle Studienteilnehmenden wurden über die Ziele und den Ablauf der Studie informiert. Insbesondere wurde über die Freiwilligkeit, das Recht, die Studienteilnahme abzubrechen sowie das anonymisierte Vorgehen aufgeklärt. Alle Informationen wurden schriftlich ausgehändigt. Von allen Teilnehmenden liegen Einverständniserklärungen vor. Eine Genehmigung der Ethikkommission der RPTU in Landau (vormals Universität Koblenz-Landau) liegt vor.

Open Access. Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

1. Bishop SR, Lau M, Shapiro S et al (2004) Mindfulness: a proposed operational definition. *Clin Psychol Sci Pract* 11(3):230–241
2. Braun SS, Roeser RW, Mashburn AJ et al (2019) Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness* 10(2):245–255
3. Cochran LM, Parker Peters M (2023) Mindful preparation: An exploration of the effects of mindfulness and SEL training on pre-service teacher efficacy and empathy. *Teach Teach Educ* 123:103986
4. Dahl C (2017) Selbstfürsorge für psychosoziale Fachkräfte: Eine Studie zur psychischen Beanspruchung und zu beruflichen Belastungsfaktoren sowie Evaluation einer Gesundheitsförderungsmaßnahme zur Stärkung der Selbstfürsorge im Rahmen einer randomisiert kontrollierten Studie. Verlag Empirische Pädagogik, Landau
5. Dahl C (2018) Ein Plädoyer für mehr Selbstfürsorge. Über den präventiven Nutzen der Selbstfürsorge am Beispiel psychosozialer Fachkräfte. *Prävention und Gesundheitsförderung* 13(2): 131–137
6. Dahl C (2019) Warum es sich lohnt, gut für sich zu sorgen. Über den langfristigen Nutzen der Selbstfürsorge – Ergebnisse zweier empirischer Studien. *Prävention und Gesundheitsförderung* 14(1):69–78
7. Dahl C, Dlugosch GE (2020) Besser leben! - Ein Seminar zur Stärkung der Selbstfürsorge von psychosozialen Fachkräften. *Prävention und Gesundheitsförderung* 15(1):27–35
8. Döring-Seipel E, Dauber H (2013) Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. *Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung*, Bd. 4. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
9. Fliege H, Rose M, Arck P et al (2001) Validierung des „Perceived Stress Questionnaire (PSQ)“ an einer deutschen Stichprobe. *Diagnostica* 47:142–152
10. García-Carmona M, Marín MD, Aguayo R (2019) Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Soc Psychol Educ Int J* 22(1):189–208
11. Greenberg MT, Brown JL, Abenavoli RM (2016) Teacher stress and health: effects on teachers, students, and schools. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University
12. Hausler M, Huber A, Strecker C et al (2017) Validierung eines Fragebogens zur umfassenden Operationalisierung von Wohlbefinden. Die deutsche Version des Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) und die Kurzversion Brief Inventory of Thriving (BIT). *Diagnostica* 63(3):219–228

13. Hoffmann N, Hofmann B (2020) Selbstfürsorge für Therapeuten und Berater. Grundlagen und Anwendung, 3. Aufl. Beltz, Weinheim
14. Kabat-Zinn J (1994) *Wherever you go, there you are. Mindfulness meditation in everyday life.* Hyperion, New York
15. Kärner T, Müller B, Heinrichs K (2017) Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen zur Verbesserung der Stressbewältigung von Lehrpersonen: Eine Zusammenfassung aktueller Forschungsbefunde. *Wirtschaft Erziehung* 69(2):11–16
16. Kim LE, Oxley L, Asbury K (2022) "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *Br J Educ Psychol* 92(1):299–318
17. Klingbeil DA, Renshaw TL (2018) Mindfulness-based interventions for teachers: a meta-analysis of the emerging evidence base. *Sch Psychol Q* 33(4):501–511
18. Klippert H (2007) *Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht*, 3. Aufl. Unterricht Pädagogik. Beltz, Weinheim
19. Klusmann B, Trippenzee M, Fokkens-Bruinsma M et al (2022) Providing emergency remote teaching: What are teachers' needs and what could have helped them to deal with the impact of the COVID-19 pandemic? *Teach Teach Educ* 118:103815
20. Klusmann U, Aldrup K, Roloff-Bruchmann J et al (2023) Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teach Teach Educ* 121:103908
21. Klusmann U, Waschke N (2018) *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf.* Hogrefe, Göttingen
22. Kristensen TS, Borritz M, Villadsen E et al (2005) The Copenhagen burnout inventory: a new tool for the assessment of burnout. *Work Stress* 19(3):192–207
23. Lazarus RS, Folkman S (1984) *Stress, appraisal, and coping.* Springer, New York
24. McLean L, McDonald Connor C (2015) Depressive symptoms in third-grade teachers: relations to classroom quality and student achievement. *Child Dev* 86(3):945–954
25. Meiklejohn J, Phillips C, Freedman ML et al (2012) Integrating mindfulness training into K-12 education: fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness* 3(4):291–307
26. Michalak J, Heidenreich T, Ströhle G et al (2008) Die deutsche Version der Mindful Attention and Awareness Scale (MAAS). *Z Klin Psychol Psychother* 37(3):200–208
27. Pellerone M (2021) Self-perceived instructional competence, self-efficacy and burnout during the Covid-19 pandemic: a study of a group of Italian school teachers. *Eur J Investig Health Psychol Educ* 11(2):496–512
28. Pruessner J (2004) Von der schulischen Belastung zum Symptom: Psychosomatische Konzepte und deren neuroendokrinalogischen Korrelate bei Lehrkräften. In: Hillert A, Schmitz E, Christ O (Hrsg) *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen.* Schattauer, Stuttgart, S 82–93
29. Reddemann L (2009) Selbstfürsorge. In: Kernberg OF, Dulz B, Eckert J (Hrsg) *WIR: Psychotherapeuten über sich und ihren „unmöglichen“ Beruf.* Schattauer, Stuttgart, S 563–568 (Nachdruck der 1. Aufl. 2006)
30. Roeser RW, Mashburn AJ, Skinner EA et al (2022) Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Am Psychol Assoc* 114(2):408–425
31. Roeser RW, Skinner E, Beers J et al (2012) Mindfulness training and teachers' professional development: an emerging area of research and practice. *Child Dev Perspect* 6(2):167–173
32. Rupert PA, Miller AO, Dorociak KE (2015) Preventing burnout: what does the research tell us? *Prof Psychol Res Pract* 46(3):168–174
33. Schwarzer R, Schmitz GS (1999) Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In: Schwarzer R, Jerusalem M (Hrsg) *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs selbstwirksame Schulen.* Freie Universität Berlin, Berlin, S 60–61
34. Sorgente A, Zambelli M, Tagliabue S et al (2021) The comprehensive inventory of thriving: A systematic review of published validation studies and a replication study. *Curr Psychol* 10.1007/s12144-021-02065-z
35. Stang-Rabrig J, Brüggemann T, Lorenz R et al (2022) Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: the role of resources and demands. *Teach Teach Educ* 117:103803
36. Su R, Tay L, Diener E (2014) The development and validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Appl Psychol Health Well Being* 6(3):251–279
37. Zarate K, Maggin DM, Passmore A (2019) Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychol Schs* 56(10):1700–1715
38. Ziede JS, Norcross JC (2020) Personal therapy and self-care in the making of psychologists. *J Psychol* 154(8):585–618
39. Zito D, Martin E (2021) *Selbstfürsorge und Schutz vor eigenen Belastungen für Soziale Berufe*, 1. Aufl. Edition Sozial. Beltz Juventa, Weinheim, Basel