

Beanspruchung und Zufriedenheit von Waldorflehrern Eine explorative Untersuchung

Jürgen Peters

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland
Fachbereich Bildungswissenschaft

ZUSAMMENFASSUNG. Die vorliegende Untersuchung zur Belastungssituation von Waldorflehrern basiert auf sechs narrativen Interviews. Mit Hilfe der Methodik der „Grounded Theory“ konnte als zentrale Bedingung für eine positive Bewältigung von Stress und Belastungen die Haltung der Selbstverantwortung identifiziert werden. Diese fördert sowohl die Selbstwirksamkeit als auch das Bewusstmachen eigener Anteile in herausfordernden Situationen. Für die Wirksamkeit von Selbstverantwortung im Umfeld Schule müssen sowohl personale als auch strukturelle Bedingungen gegeben sein.

Schlüsselwörter: Belastung von Waldorflehrern, Stress, Verantwortung, Selbstwirksamkeit

ABSTRACT. This survey is based on the data of six narrative interviews with Waldorf Teachers using an open design. According to the methods of the “Grounded Theory” a central category could be identified in order to determine the conditions under which teachers are able to cope with stress and workload in a satisfying way. The inner condition of “self-responsibility” yields a positive influence on self-efficacy and the consciousness about the personal involvement in challenging situations. As well personal as structural requirements were found in order to support “self-responsibility” in the macro and micro system of a school.

Keywords: Waldorf teacher, stress management, responsibility, self-efficacy

Ausgangslage

Arbeitsbelastungen und Arbeitszufriedenheit von Waldorflehrern in Deutschland sind bisher nur wenig untersucht worden¹. Aus den Befunden an Regelschulen geht zum einen hervor, dass Lehrer stärker belastet sind als alle anderen untersuchten Berufsgruppen. Dies geht am deutlichsten aus den Untersuchungen von Uwe Schaarschmidt (Schaarschmitt, 1999) an über 20.000 Lehrern hervor. Zum anderen hat Gehrman eine ganze Reihe von positiven Befunden zur Berufszufriedenheit von Lehrern zusammengestellt (Gehrman, A., 2007), nach denen zwischen 60 und 89% der Lehrer zufrieden mit ihrem Beruf zu sein scheinen. Dies mag vielleicht auf den ersten Blick überraschen, aber bereits Merz hatte empirisch ermittelt, dass die Zufriedenheit von Lehrern nicht in erster Linie aus der beruflichen Belastung ableitbar ist². In den letzten 10 Jahren sind vermehrt Studien zu Einstellungen und inneren Haltungen zu der beruflichen Tätigkeit durchgeführt worden. Diese können als wesentliche Faktoren für die Bewältigung von Stress und Beanspruchung betrachtet werden, was insbesondere die Studie zu Frühpensionierungen von Dauber (Dauber, H. & Döring-Seipel, E., 2010) belegt.

1. Bis auf einen Werkstattbericht von Katrin Käufer und Ursula Versteegen, (siehe: www.adz-netzwerk.de/files/docs/Selbstwirksamkeit-Burn-out.pdf) und die im Erscheinen befindliche Befragung von Barz und Randoll

2. Merz nennt vor allem die Faktoren: Entfaltung der Persönlichkeit, Lehrer-Schüler-Passungsverhältnis und die kognitiv-affektive Einstellung zum Unterrichten, in: Merz J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz, Seite 215

Unter der Annahme, dass die inneren Haltungen der Lehrkräfte einen Einfluss auf die Belastungssituation besitzen, erschien es besonders lohnenswert, Waldorflehrer auf Belastungen und Zufriedenheit in Bezug auf ihre Haltungen zu untersuchen. Denn diese Schulform stellt laut Ullrich in Bezug auf die Regelschulen einen „Kontrapunkt zu den regulären Staatsschulen“ (Ullrich, H. & Strunk, S., 2009, S. 232) dar und bietet daher unter Umständen auch Anregungen für die Weiterentwicklung an anderen Schulformen. Die zentrale Frage dieser Untersuchung besteht daher darin, welche Haltungen und Einstellungen gegenüber Beanspruchungen bei Waldorflehrern auszumachen sind, die einen positiven Einfluss auf den Umgang mit Belastungen einerseits und die Berufszufriedenheit andererseits haben. Die Rahmenbedingungen und weiteren Bedingungen sind dabei ebenfalls von Interesse.

Forschungsdesign

Um die Haltungen zu erfassen, wurde ein offener Untersuchungsansatz gewählt. Ziel war es dabei, den Blick auf die eigene Berufssituation möglichst unverzerrt zu erfassen. Dazu wurden im Frühjahr 2010 sechs³ narrative Interviews mit Waldorflehrern durchgeführt. Die Interviewpartner wurden dabei durch Kontaktpersonen zu drei Waldorfschulen nach den folgenden Kriterien ausgewählt: Zwei Klassenlehrer, zwei Oberstufenlehrer sowie zwei Schulgründer, jeweils vertreten durch eine männliche und eine weibliche Lehrkraft. Die Kontaktpersonen waren dabei jeweils langjährige Kollegiumsmitglieder, die dahingehend instruiert waren, bereitwillige Kollegen zu finden, bei denen Erfahrungen zu der Thematik „Umgang mit Belastungen“ vorlägen. Die Erzählaufforderung wurde möglichst offen gehalten, um keine Thematik von vorn herein auszuschließen:

„Erzählen Sie mir bitte, wie es gekommen ist, dass Sie Lehrer geworden sind und wie es Ihnen seitdem in Ihrem Beruf ergeht!“

Die Annahme, dass durch diesen Anstoß eine biographische Erzählung eingeleitet würde, die auch die Themen Belastung und Zufriedenheit umfasst, hat sich in allen sechs Interviews bestätigt. Die Interviews wurden transkribiert und nach der sequenzanalytischen Methode Schützes hermeneutisch untersucht (Schütze, F., 1983, S. 283ff.). Die einzelnen Interviews wurden zu Fallstudien ausgearbeitet, anschließend wurde das gesamte Datenmaterial nach der Grounded Theory von Glaser und Strauss (Strauss, A. L., 1998) auf Kategorien in Bezug auf die inneren Haltungen gegenüber Beanspruchungen einer thematischen Gesamtanalyse unterzogen.

Ergebnisse

Die einzelnen Fallstudien zeigen individuelle Belastungsthemen und sich im Laufe der Zeit wandelnde Bewältigungsstrategien. Bei der Frage nach dem Zusammenhang die beiden Größen „Beanspruchung“ und „Zufriedenheit“ bestätigten sich die eingangs zitierten Befunde insofern als sich die sechs Fallgeschichten den folgenden drei Typen zuordnen lassen:

Typ I	Typ II	Typ III
zufrieden ++	zufrieden --	zufrieden ++
belastet --	belastet ++	belastet ++

Unter Typ III wurden also diejenigen Fälle zusammengefasst, die sowohl eine hohe Belastung als auch eine hohe Zufriedenheit aufweisen. Es lässt sich daher aus den vorliegenden Interviews ebenfalls kein direkter Zusammenhang zwischen Beanspruchung und Zufriedenheit ableiten. Einerseits kann eine hohe Beanspruchung wie bei Typ III mit einer großen Zufriedenheit einhergehen, andererseits kann aber auch im Fall des Typs II eine stärkere Belastung zusammen mit einer Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation

3. Dabei wurde ein Interview aus der Studie von Heinritz & Krautz übernommen, bei der die gleiche Erzählaufforderung verwendet wurde, siehe: Heinritz, C. & Krautz, J. (2010). Kunstlehrer bleiben?! In: *Kunst und Unterricht*, (2010) 345/346, Beilage, S. 2-19

aufzutreten. Der Fall „geringe Belastung“ konnte in den sechs vorliegenden Interviews nicht aufgefunden werden, woraus aber noch nicht auf eine generelle Überlastung der interviewten Lehrkräfte zu schließen ist. Denn die Situation, mit den Herausforderungen nicht mehr fertig zu werden, trat nur bei zwei Gesprächspartnern auf, und dies auch nur vorübergehend.

Der Schwerpunkt der weiteren Untersuchung lag auf der Gesamtanalyse der gemeinsamen Struktur der Bewältigung von Beanspruchungen in allen sechs Interviews. Aus der Analyse konnte eine Kernkategorie identifiziert werden, die im Folgenden dargestellt und erläutert wird. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse an einzelnen Themen expliziert. Die Kernkategorie ist in Diagramm 1 dargestellt:

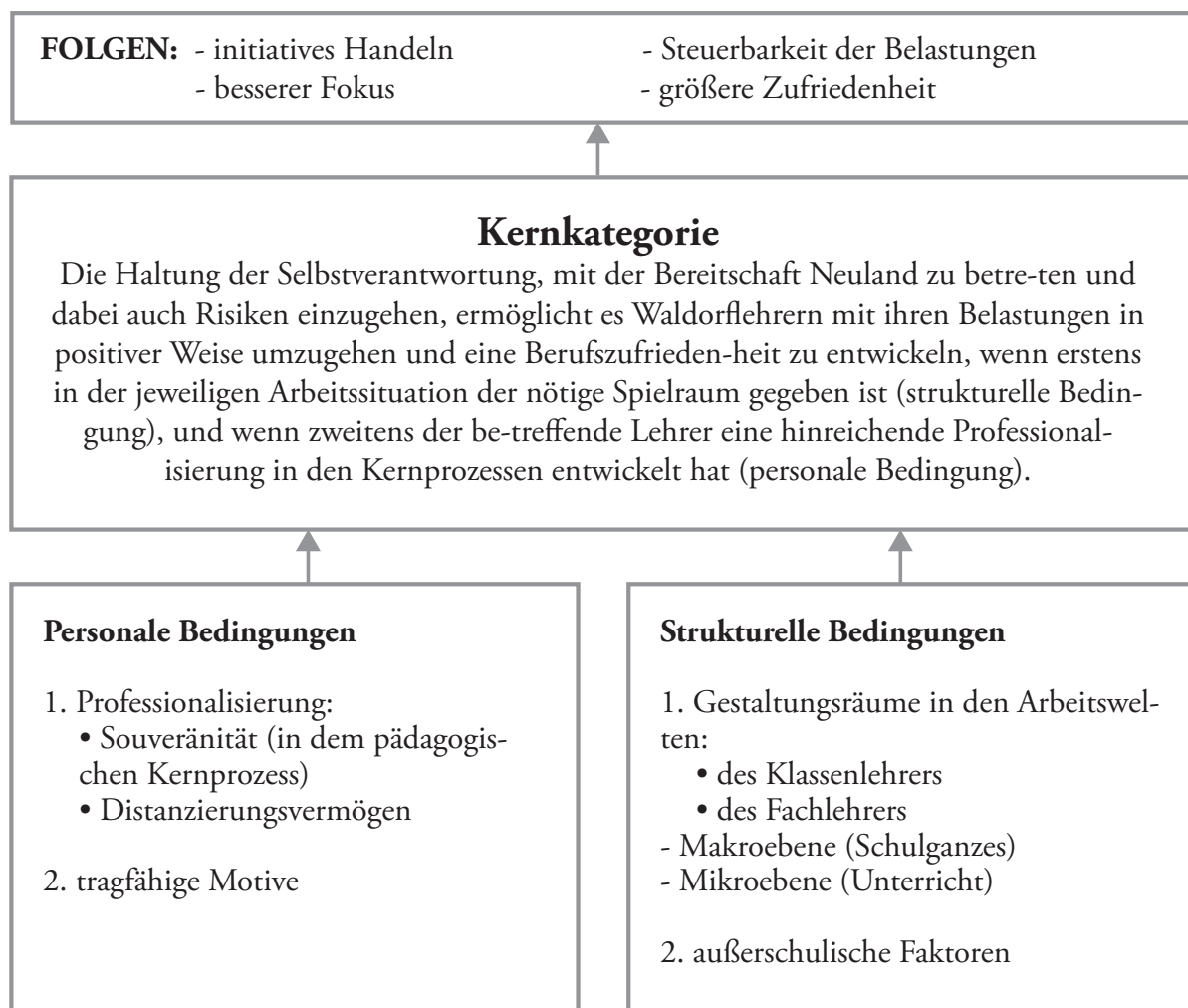


Diagramm 1: Kernkategorie zur positiven Bewältigung von Herausforderungen

Die Analyse ergab, dass Belastungen nicht prinzipiell als Stressoren eingestuft werden können. So unterschied ein Interviewpartner „positive Belastungen“ von solchen, die tatsächlich kräfteaubend wirken. Die zentrale Bedingung, die über einen positiven Umgang mit einer Herausforderung entscheidet, stellt die Handlungsautonomie in der jeweiligen Situation dar: Lässt der Kontext der Situation die Möglichkeit zur Eigenverantwortung zu oder nicht? Die in diesem Zusammenhang erlebte *Selbstverantwortung*⁴ entscheidet darüber, ob die Herausforderung als eine Bedrohung – zumindest in Bezug auf den Energiehaushalt – oder als eine sinnvolle Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung eingestuft wird. Diese Haltung der Selbstverantwortung kommt in den Interviews zum Beispiel wie folgt zum Ausdruck:

4. Siehe zur Kategorie *Selbstvertrauen*: Sprenger, R. K. (2007), *Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation*. Campus Verlag.

„Und ich weiß ja auch, ich hab mir alles selber ausgesucht und hab irgendwann von mir aus ja dazu gesagt, ne? Das heißt, es ist kein äußerer Druck oder Zwang, sondern ich bin mir schon immer bewusst und mache mir das auch bewusst, dass ich ja das eigentlich auch genau so gewählt habe und eigentlich so will.“ (I6, 612-618)

Hierbei bezieht sich die Verantwortung auf eine selbst getroffene Entscheidung zu der jetzigen beruflichen Tätigkeit, die aber immer wieder aktualisiert werden muss. Dies kommt auch in dem folgenden Zitat durch die aktualisierte Ratifizierung „*und das ist ...gut*“ zum Ausdruck:

„und das ist für die Schüler auch gut, und für mich eben auch. weil ich merke: ich muss hier nicht sein, ich will hier sein, aber ich muss nicht hier sein, und das ist ...gut.“ (I2, 80-84)

Die Entscheidungsfreiheit über das eigene Handeln tritt in Form einer Wahrnehmung in das Bewusstsein: „*weil ich merke...*“ Es handelt sich nicht um einen einmal getroffenen Entschluss, dem man treu bleibt, sondern um eine permanente Aktualisierung dieser Entscheidung, die auch wieder korrigiert werden könnte:

„Ich könnte ja auch jederzeit sagen: ich trete zurück und mach nur noch ganz, ganz wenig oder, also die Möglichkeit ist ja schon da und mir das klar zu machen, innerlich bejahe ich das ja eigentlich, das äh.. hilft sehr in Zeiten, wo ich viel um die Ohren hab.“ (I6, 618-622)

Um die zeitweise unangenehmen Konsequenzen - „*in Zeiten, wo ich viel um die Ohren habe...*“ - eines einmal getroffenen Entschlusses selbstverantwortlich zu tragen, ist ein Rückbezug auf die eigene Mitverursachung notwendig. Diese Haltung der Selbstverantwortung stellt somit eine Bewusstseinsverfassung im schulischen Alltag dar und nicht nur ein Urteil aus einer distanzierten Position oder eine Handlungsstrategie.

Der Gegenhorizont zu dieser Haltung tritt ebenfalls in den Interviews auf und kann als ein Erleben von Fremdbestimmung charakterisiert werden:

„Ich hab eher das Gefühl, dass uns in letzter Zeit mehr von außen aufgedrückt wird, was wir an Konzepten neu machen müssen.“ (I1, 277-279)

Das hier angesprochene Thema der Autonomie besitzt auch einen Bezug zur Selbstwirksamkeit. Im Unterschied zur letzteren steht bei der Haltung der Selbstverantwortung weniger die Kontrolle über das Maß an Arbeit und die positive Prognose in Hinblick auf die eigene Leistungsfähigkeit im Vordergrund, sondern mehr das Bewusstsein von der eigenen Mitverantwortung in dem, was bereits eingetreten ist – und dies schließt auch negative Erfahrungen mit ein. Sie ist also im Kern nicht auf die Zukunft ausgerichtet, sondern gegenwartsorientiert.

Bedingungen und Konsequenzen

Die Haltung der Selbstverantwortung allein bewahrt allerdings noch nicht vor Überlastung und Burnout, sondern es sind sowohl personale als auch strukturelle Bedingungen zu erfüllen, damit diese Haltung auch zu einer nachhaltigen Handlungsweise führen kann.

Zu den personalen Bedingungen gehören laut Diagramm 1 die individuelle Professionalisierung sowie die Stimmigkeit der Motivlage. Motive können sich im Laufe des Berufslebens ändern. Insbesondere ist in den Interviews dann ein zunehmender Leidensdruck zu beobachten, wenn das Eintrittsmotiv in den Beruf sich als nicht tragfähig erweist. Auf der anderen Seite kommt es auch vor, dass ein zuvor unbewusstes Motiv im Laufe der ersten Berufsjahre aus der Alltagstätigkeit emergiert, in diesen Fällen erwies sich das jeweilige Motiv als sehr tragfähig.

Die zweite zentrale personale Bedingung betrifft die persönliche Professionalisierung in Hinblick auf *Souveränität* und *Distanzierungsvermögen*. Dies schließt die Beherrschung des Metiers in Bezug auf Inhalte und Methoden mit ein. Denn die hier markierte Souveränität entsteht nur dann, wenn die Aufmerksamkeit nicht mehr ganz von den Einzelheiten der aktuellen Situation in Beschlag genommen ist:

„Hab da schon ne Sicherheit gewonnen und ne gewisse Souveränität und kann die Dinge gut handhaben, [...]. Also am Anfang war ich sehr, also so vorn übergeben von meiner Haltung her den Dingen zugewandt ganz,

ganz stark, so diese... also kleineren Aufgaben, diesen technischen Schwierigkeiten oder auch pädagogischen Schwierigkeiten, also eine... also ganz enge Verbundenheit und nach und nach hab ich mich immer mehr zurück nehmen können, hab den Kopf freier bekommen und hab jetzt eher so den Überblick und schaue auch wenn irgendwas nicht gut läuft, schaue ich erstmal zurückgezogen, woran liegt's eigentlich und greif dann so ein bisschen gezielter ein, ne?“ (I6, 439-458)

Die in der Textpassage beschriebene Fähigkeit des „Zurücktretens“ geht auf eine freie Aufmerksamkeit zurück - „hab den Kopf freier bekommen“ – was eine Professionalisierung in den „technischen“ und „pädagogischen“ Abläufen zur Voraussetzung hat. Das gewonnene Distanzierungsvermögen verhindert in der Folge unreflektierte Reaktionen auf plötzlich eintretende Ereignisse, das heißt, es schaltet die individuellen unbewussten Reaktionsmuster aus, so dass das Eingreifen „gezielter“ erfolgen kann.

Eine Konsequenz dieser „souveränen Distanz“ besteht in dem eintretenden Perspektivenwechsel:

„...dann ist es immer noch so, dass ich immer noch gerne in dem Bereich arbeite und das Arbeiten eher einfacher geworden ist und erfüllender geworden ist durch diese gewachsene Souveränität, durch... durch den Überblick, den ich gewonnen habe und was auch ganz erfüllt und schön ist, dadurch dass, dass ich da freier geworden bin, kann ich jetzt vielmehr auf die Schüler selber schauen, so auf ihre persönliche Entwicklung und auf die Individualität.“ (I6, 480-488)

Der Fokus bewegt sich von den oben genannten „technischen“ und „pädagogischen Schwierigkeiten“, die noch einen starken Selbstbezug aufweisen, hin zu den Schülern selbst, wodurch eine positive Verstärkung des Prozesses eintritt, da der Wahrnehmungsbereich erweitert ist.

Eine weitere Folge der einmal gewonnenen Souveränität besteht in der Bereitschaft, Neuland zu betreten und Risiken einzugehen. Dies ist deshalb möglich, weil diese Souveränität nicht erfolgsbezogen, sondern prozessbezogen ist. In diesem Punkt liegt auch der entscheidende Unterschied zur Selbstwirksamkeit. Es handelt sich bei der hier beschriebenen Souveränität weniger um einen in die Zukunft gewandten Blick mit positiver Prognose, sondern um ein Erleben des „Verankertsein“ in der aktuellen Situation.

Die strukturellen Bedingungen betreffen sowohl die Makroebene – das Schulganze – sowie den eigenen Unterricht. Damit die Haltung der Selbstverantwortung sich durch angemessene Handlungen zum Ausdruck bringen kann, ist eine Gestaltungsfreiheit für die individuellen Initiativen notwendig: Diese dürfen zum Beispiel nicht blockiert werden. Für den eigenen Unterricht ist daher eine Flexibilität in der Wahl der Themen und Inhalte unerlässlich:

„Also das find ich so toll, wenn ich jetzt mir vorstelle ich hätte ein Lehrbuch und müsste das der Reihe nach so machen - oh nee! Also dass man das auch seine Kreativität ausleben kann, das find ich toll! Und diese Kreativität hatte ich auch durchaus...“ (I1, 629-633)

Freiräume für die Unterrichtsgestaltung und die Unterrichtsentwicklung sind dabei wesentlich. Diese Gestaltungsräume sind dabei fächerabhängig und sehen zum Beispiel für Kunstlehrer anders aus als für Lehrer mit einem Abiturfach. Generell ist die Autonomie an Waldorfschulen in Bezug auf den Lehrplan und unterrichtsbezogene Projekte relativ groß, was einen Hinweis für die Bedeutung dieser Autonomie für die an Regelschulen tätigen Lehrer in Bezug auf die Selbstwirksamkeit gibt.

Auf der Makroebene tritt in den Interviews das Thema der kollegialen Zusammenarbeit in den Vordergrund. Veränderungen, die sich auf das Schulganze beziehen, können nicht durch einzelne Kollegen allein erreicht werden, auch wenn diese über ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit verfügen. Sie sind dabei auf die Mitarbeit des Kollegiums angewiesen:

„Da erlebe ich Belastendes, ja mit.. mit Kollegen einfach. Also ich hab schon den Eindruck, dass es notwendig ist an so einer Schule, dass sie sich auch im Ganzen weiter entwickelt, dass wir nicht so weiter machen können wie vor zwanzig Jahren. Wenn wir das machen, dann würden die Probleme immer größer werden und dass so wenig Veränderungsbereitschaft auch da war, hat uns als Schule auch große Probleme beschert, nur wenn ich jetzt merke oder wahrnehme also Veränderungen oder ne Offenheit ist notwendig und mitbekomme, dass einige Kollegen da überhaupt nicht oder viel zu wenig mit ziehen, dann äh fällt mir das schwer das zu akzeptieren.“ (I6, 782-795)

Wenn sich diese Erfahrungen wiederholen, kann neben der fehlenden Akzeptanz als weitere Konsequenz auch eine zusätzliche Belastung eintreten:

„Also ich empfind als stärkste Belastung, wenn so das ganze Kollegium in so ne Stimmung geht: Wir sind ja alle so überlastet, ne, wenn da so nicht so dieses: Wir gehen nach vorne!“ (15, 327-330)

In diesem Fall bewirkt das Gefühl, nichts mehr bewegen zu können, eine Lähmung der eigenen Initiative. Kann der einzelne seine Initiativen innerhalb eines Kollegiums nicht durchsetzen, bleibt trotz großer „souveräner Distanz“ und auf der Mikroebene erfahrener Selbstwirksamkeit nur der Wechsel des Arbeitsplatzes – wie er von einem Interviewpartner auch erfolgreich vollzogen wurde. Als Alternative bleibt nur die Resignation auf der Ebene des Schulganzen. Diese ist dann verbunden mit einem Rückzug in den eigenen Unterricht, in dem noch genügend Selbstwirksamkeit erfahren wird, um die Berufssituation insgesamt noch einigermaßen zufriedenstellend zu gestalten.

Sind jedoch die personalen und strukturellen Bedingungen erfüllt, dann führt die Haltung der Selbstverantwortung zu einem initiativen Handeln, das sich auf die Gestaltungsräume fokussiert und unabhängig vom Erfolg einen intrinsischen Sinn besitzt. Ein positiver Nebeneffekt besteht zudem darin, dass die Erfolgsaussichten durch ein solches Verhalten auch tatsächlich größer werden. Da die Initiative auf einer „Mehrarbeit“ beruht, ist ihr Ausmaß für das Individuum steuerbar, was zumindest in diesem Bereich eine Kontrolle über die Beanspruchung ermöglicht. Schließlich nimmt auch die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation durch die Erfahrung erhöhter Selbstwirksamkeit und größerer Autonomie zu.

Zusammenfassung

Haltungen und Einstellungen zum Beruf allgemein oder zu einzelnen Beanspruchungen stehen in einem Zusammenhang mit dem subjektiven Belastungserleben. In der vorliegenden Stichprobe kommt dabei der Selbstverantwortung eine zentrale Bedeutung zu. Damit ist eine Haltung bezeichnet, die sich einerseits der eigenen Anteile im Zustandekommen der alltäglichen beruflichen Realität bewusst ist und die daraus folgenden Konsequenzen akzeptiert und andererseits die vorhandenen Freiräume aktiv nutzt, um durch kreative Initiativen Veränderungen herbeizuführen.

Voraussetzungen dazu sind die nötigen Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung sowie die persönliche Professionalisierung in Bezug auf die Inhalte und Methoden. Durch eine hinreichende Souveränität in den wechselnden Anforderungen des Unterrichtsalltags und der damit verbundenen Distanzierungsfähigkeit entsteht ein erweiterter Beobachtungs- und Wahrnehmungshorizont, der zu einem neuen Objektbezug führt und damit letztlich die individuelle Handlungskompetenz erweitert. Ferner begünstigt diese erweiterte Wahrnehmung, die eine „Reflexion in actu“ darstellt, auch die Erkenntnis der eigenen Anteile im Zustandekommen von Situationen, die Belastungen oder Herausforderungen darstellen.

Die kollegiale Zusammenarbeit erweist sich in diesem Zusammenhang allerdings als ein kritischer Punkt, denn um die Haltung der Selbstverantwortung auch für den Bereich der Schulführung und Verwaltung fruchtbar zu machen, bedarf es des „Mitziehen“ des Kollegiums. Die Ergebnisse schließen sich damit an die wenigen bereits vorhandenen Befunde an: So hat bereits House in seine Untersuchung von Waldorfflehrern in England (House, R., 2001) auf die Störungen innerhalb der Selbstverwaltung als ein zentrales Problem hingewiesen und als Folge davon Resignation auf der Makroebene und Fokussierung der kreativen Kräfte auf den Unterricht festgestellt. Eine schlecht funktionierende Selbstverwaltung treibt die Lehrkräfte daher tendenziell eher in einen Rückzug auf den eigenen Unterricht. Auch darin liegt die Gefahr einer zirkulären Verstärkung.

Eine solchen „circulus vitiosus“ haben Käufer und Versteegen (2008) auch auf der Mikroebene im Bereich für die Selbstwirksamkeit gefunden: Eine verringerte Selbstwirksamkeit kann dabei zu einer Abwärtsspirale führen, weil Herausforderungen nicht mehr so ohne weiteres zu einem befriedigendem Ergebnis gebracht werden können. Dies wiederum kann eine weitere Abnahme der Selbstwirksamkeit zur Folge haben (Käufer, K. & Versteegen, U., 2008).

Innere Haltungen wurden in den genannten Untersuchungen jedoch nicht berücksichtigt. Der Hinweis auf die selbstverstärkenden, zirkulären Strukturen ist aber im Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Untersuchung durchaus plausibel. Die Frage, inwiefern die inneren Haltungen auch einen Einfluss auf den

Verlauf dieser sich selbst verstärkenden Prozesse nehmen, kann ohne eine Längsschnittuntersuchung nicht endgültig beantwortet werden. Für die einzelne, dem Lehrer entgegentretende Herausforderung kann die innere Haltung als ein positiver Faktor für die Bewältigung angesehen werden.

Literatur

- Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. URL: www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/lantermann/person/burnout.pdf
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchung? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Martin Rothland (Hg). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle Befunde, Interventionen*, Wiesbaden: VS, S. 189.
- Heinritz, C. & Krautz, J. (2010). Kunstlehrer bleiben?! In: *Kunst und Unterricht*, (2010) 345/ 346, Beilage, S. 2-19.
- House, R. (2001). Stress and the Waldorf Teacher Towards Pre-emption through Understanding, *Steiner Education*, Vol. 35, No. 2, pp. 36-41.
- Käufer, K. & Versteegen, U., (2008). *Selbstwirksamkeit und Burn out*. In: *Waldorfschulen: Ein Werkstattbericht*. URL: www.adz-netzwerk.de/files/docs/Selbstwirksamkeit-Burn-out.pdf
- Merz J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 215.
- Schaarschmidt, U. (1999). *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf*. Frankfurt a.M.: AW Fischer – Psychologie und Unterricht.
- Schütze, F. (1983). *Biographieforschung und narratives Interview*, in: *Neue Praxis*, 13(3), 283-293. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. Stuttgart: Fink Verlag Reihe UTB.
- Sprenger, R. K. (2007). *Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation*. **Frankfurt a./M.:** Campus Verlag.
- Ullrich, H. & Strunk, S. (2009). Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im Deutschen Privatschulwesen, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 55, Heft 2, S. 232.