
Uta Klusmann

Berufliches Wohlbefinden von Lehrkräften nachhaltig fördern

Warum wir mehr als Achtsamkeitstrainings brauchen

Zusammenfassung

*Lehrkräfte sind zentrale Akteur*innen im schulischen Alltag, die mit hohen Erwartungen konfrontiert werden. Eine wesentliche Voraussetzung, um diesen gerecht zu werden, ist neben dem professionellen Wissen und Können das berufliche Wohlbefinden. Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass sich ein erheblicher Anteil der Lehrkräfte durch ihre Arbeit erschöpft und belastet fühlt. Dementsprechend ist das Interesse an wirksamen Fördermaßnahmen hoch. Allerdings fokussiert die Mehrheit der verfügbaren und evaluierten Angebote ausschließlich auf der Förderung individueller Kompetenzen der Lehrkräfte. Der vorliegende Diskussionsbeitrag möchte dazu anregen, die Bemühungen um das berufliche Wohlbefinden zu verstärken, indem sowohl die schulische Umwelt als auch die Bedarfe der Lehrkräfte selbst mehr Berücksichtigung bei Interventionsmaßnahmen finden.*

Schlüsselwörter: Lehrkräfte; Wohlbefinden; Intervention; Stressmanagement; Achtsamkeit

Promoting Teachers' Occupational Well-Being

Why We Need to Think Beyond Mindfulness Trainings

Abstract

Teachers are crucial to everyday school life and the demands placed on them are high. In addition to professional knowledge and skills, the occupational well-being of teachers is an essential prerequisite for meeting these demands. However, various studies show that a significant proportion of teachers feel exhausted and stressed by their work. Accordingly, interest in effective support measures is high. However, the majority of available and evaluated offers focus exclusively on promoting teachers' individual stress management skills. The present discussion aims to encourage efforts to improve occupational well-being by taking greater account of both the school environment and the individual needs of teachers in intervention approaches.

Keywords: teachers; well-being; intervention; stress management; mindfulness

1 Einleitung

Das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften ist von großer Bedeutung für die Lehrkräfte selbst sowie die Qualität von Unterricht und Schule. Allerdings gibt es relativ viele Lehrkräfte, die Erschöpfungssymptome berichten oder krankheitsbedingt fehlen. Die entsprechenden Maßnahmen zur Förderung des beruflichen Wohlbefindens konzentrieren sich mehrheitlich auf individuelle Bewältigungsstrategien für die beruflichen Anforderungen, die in Achtsamkeits- und Stress-Management-Kursen vermittelt werden. Auch wenn diese Ansätze ihre Berechtigung empirisch gezeigt haben, gibt es gleichzeitig auch Argumente, die für eine Neu- und Weiterentwicklung bestehender Angebote sprechen. Vor diesem Hintergrund regt der vorliegende Beitrag an, bei der Förderung des Wohlbefindens nicht ausschließlich individuelle Ansätze zu fokussieren, sondern auch veränderbare Aspekte des schulischen Kontexts, wie beispielsweise die Qualität der kollegialen Zusammenarbeit und des Schulleitungshandelns, mitzudenken sowie die Bedarfe der Personen selbst zu berücksichtigen. Im Folgenden wird zunächst die Bedeutung des beruflichen Wohlbefindens von Lehrkräften im schulischen Kontext dargestellt, zweitens ein Überblick über aktuelle Ansätze zur Förderung gegeben und drittens aufgezeigt, warum und wie wir die Förderung des beruflichen Wohlbefindens weiterdenken sollten.

2 Warum das Wohlbefinden von Lehrkräften bedeutsam ist

Mindestens drei Gründe sprechen für die Relevanz einer gezielten und nachhaltigen Förderung des beruflichen Wohlbefindens von Lehrkräften. Erstens verlassen Lehrkräfte mit einem niedrigeren Wohlbefinden eher den Beruf und weisen mehr krankheitsbedingte Fehltagel auf als zufriedene und weniger erschöpfte Lehrkräfte, was den akuten Lehrkräftemangel noch verstärkt (Madigan & Kim, 2021; Wartenberg et al., 2023). Zweitens gibt es einen erheblichen Anteil von Lehrkräften, die trotz geringem Wohlbefinden im Beruf verbleiben. So berichtet ein hoher Anteil von Lehrkräften, sich häufig gestresst sowie mental und körperlich erschöpft zu fühlen (Robert Bosch Stiftung, 2024). Die Erschöpfung hat während der COVID-19-Pandemie noch zugenommen (Voss et al., 2023). Dies ist besonders problematisch, weil drittens ein Zusammenhang zwischen dem beruflichen Wohlbefinden und der Qualität der Lehr- und Lernprozesse besteht. Burn-out-Symptome und berufliche Unzufriedenheit belasten die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden und hängen mit einer geringeren kognitiven Aktivierung, ungünstigerer Klassenführung und niedriger Motivation der Schüler*innen zusammen (Klusmann et al., 2022; Wartenberg et al., 2023). Somit hat ein niedriges Wohlbefinden nicht nur negative Konsequenzen für die Lehrkräfte selbst, sondern auch für die Qualität von Bildungsprozessen und belastet – insbesondere in Zeiten des Lehrkräftemangels – das Bildungssystem. Die Argumente sind besonders für Schulleitungen von hoher Relevanz, da sie die Funktionsfähigkeit und den Erfolg guter Schulen betreffen. Infolge ihrer Gesamtverantwortung für die Schule sind Schulleitungen auf ein gesundes Kollegium angewiesen, weshalb Maßnahmen zur Förderung und Erhaltung der Lehrkräftegesundheit letztlich Investitionen in die Bildungsqualität sind.

3 Aktuelle Interventionen zur Förderung des Wohlbefindens

Entsprechend der Relevanz gibt es aus Praxis, Forschung und Administration großes Interesse daran, das Wohlbefinden der Lehrkräfte nachhaltig zu fördern (vgl. Blossfeld et al., 2014). Die Maßnahmen zur Förderung des Wohlbefindens werden klassischerweise in verhältnisbezogene und verhaltensbezogene Ansätze unterschieden (vgl. Lehr, 2014). Verhältnisbezogene Maßnahmen konzentrieren sich auf eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen, während verhaltensbezogene Angebote das Individuum und seine individuellen Bewältigungsmöglichkeiten in den Fokus stellen. Ziel der Ansätze ist es, entweder auf individueller oder organisationaler Ebene Ressourcen zu stärken und Stressoren zu reduzieren, die sich als relevant für das berufliche Wohlbefinden erwiesen haben (Klusmann & Waschke, 2018).

Aktuelle Überblicksarbeiten zeigen, dass die entwickelten und evaluierten Interventionsmaßnahmen für Lehrkräfte in der Mehrheit einem verhaltensbezogenen Ansatz folgen und die persönlichen Ressourcen, Kompetenzen und Bewältigungsmöglichkeiten stärken (Berger et al., 2022). Dabei kann zwischen kognitiv-behavioralen, achtsamkeitsbasierten, sozial-emotionalen und professionsbezogenen Ansätzen unterschieden werden (Beames et al., 2023). Kognitiv-behaviorale Trainings vermitteln Techniken zur Identifikation stressauslösender Kognitionen und der Entwicklung neuer Denkmuster und Problemlösungsstrategien (z. B. AGIL-Training, Hillert, 2016). Achtsamkeitsbasierte Ansätze fördern das Bewusstsein und die Akzeptanz für die eigenen Gefühle und Gedanken und üben Techniken für einen selbstfürsorgenden Umgang mit Belastungen (z. B. MBSR, Roeser et al., 2013). Sozial-emotionale Trainings, wie z. B. das „Care for teachers“ (Jennings et al., 2017) oder SOKO-L (Carstensen et al., 2019) konzentrieren sich auf die emotionale Wahrnehmung und Regulation von Emotionen sowie soziale Fähigkeiten. Professionsorientierte Ansätze zielen auf die Verbesserung beruflicher Kompetenzen, wie z. B. Klassenmanagement-, Gesprächsführungs- oder Stimmtrainings (z. B. Dicke et al., 2015).

Aktuelle Meta-Analysen und Reviews weisen auf eine grundsätzliche Veränderbarkeit des Wohlbefindens hin (Dreer & Gouasé, 2022; Hascher & Waber, 2021; Iancu et al., 2018; Oliveira et al., 2021). Allerdings wird deutlich, dass fast ausschließlich verhaltensbezogene Interventionen mit deutlichem Schwerpunkt auf Achtsamkeit vorliegen, die empirischen Effekte im Mittel klein sind, heterogene Befunde zwischen den Studien vorliegen und es kaum Hinweise für die Nachhaltigkeit der Interventionen gibt (Beames et al., 2021; Cann et al., 2024). Es ist auch nicht bekannt, ob die Maßnahmen sehr erschöpfte und/oder unzufriedene Lehrkräfte erreichen. Häufig fehlen belasteten Lehrkräften die zeitlichen und mentalen Ressourcen für die Teilnahme an einem mehrwöchigen Gruppenprogramm.

4 Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Interventionen

Die Zusammenfassung der bisherigen Forschung verdeutlicht, dass eine Weiterentwicklung der aktuellen, auf verhaltensbezogene Ansätze fokussierenden Interven-

tionsangebote notwendig erscheint, wobei zum einen das Potenzial des schulischen Kontextes und zum anderen die individuellen Bedarfe von Lehrkräften berücksichtigt werden sollten.

4.1 Das Potenzial des schulischen Kontexts

Es gibt verschiedene Argumente für eine Weiterentwicklung und Ergänzung der monothematischen Fokussierung auf verhaltensbezogene Interventionen. Psychologische Theorien postulieren, dass für das berufliche Wohlbefinden nicht nur individuelle (und in den aktuellen Interventionen adressierte) Merkmale relevant sind, sondern auch die schulische Umwelt in Form von Stressoren und Ressourcen eine wichtige Rolle spielt (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach et al., 2001). Entsprechend zeigen empirische Studien, dass es für das Wohlbefinden der Lehrkräfte einen deutlichen Unterschied macht, ob ihr schulisches Umfeld eher konfliktbehaftet oder von Kooperationsbereitschaft und Unterstützung geprägt ist (vgl. Klusmann & Waschke, 2018). Die Bedeutung von Schulleitungen ist in dieser Hinsicht aus mindestens zwei Gründen zentral: So kann das Führungsverhalten der Schulleitungen das Wohlbefinden und die Gesundheit beeinflussen (vgl. Dadaczynski in diesem Heft; Gerick, 2014; Liebowitz & Porter, 2019). Zugleich hat die Schulleitung über organisationale Entscheidungen und die Unterstützung des Schulklimas Einfluss auf die Schaffung eines gesundheitsförderlichen Arbeitsplatzes.

Entsprechend diskutieren Walton und Yeager (2020) im sogenannten „seed-and-soil“-Ansatz, dass die Wirkung einer individuumszentrierten Intervention auch von der entsprechenden Umwelt des Individuums abhängt. So sollten beispielsweise die positiven Effekte eines sozial-emotionalen Kompetenztrainings geringer ausfallen, wenn das Arbeitsumfeld der Teilnehmer*innen sich als wenig unterstützend und unkooperativ darstellt und die Lehrkraft nach dem Training wieder in dieses Umfeld zurückkehrt. Insbesondere die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium erscheint dabei von großer Relevanz für das berufliche Wohlbefinden der Lehrkräfte (Schulze-Hagenest et al., 2023). Befunde zu verhaltensbasierten Interventionen bei Schüler*innen sowie zu ganzheitlichen Maßnahmen der gesundheitsfördernden Schule konnten in der Vergangenheit immer wieder aufzeigen, dass sich die Unterstützung der Schulleitung positiv auf die Implementation auswirkt und damit die Wirkungswahrscheinlichkeit erhöht (Adams et al., 2023; Kam et al., 2003).

Demgegenüber werden häufig zwei (empirische) Argumente gegen die Forderung nach mehr verhältnisorientierten Interventionen angeführt. Erstens, dass die Effekte der verhältnisorientierten Maßnahmen signifikant geringer ausfallen. Dies könnte jedoch dadurch erklärbar sein, dass verhältnisorientierte Maßnahmen auch Personen erreichen, die weniger von beruflicher Beanspruchung betroffen sind und bei denen daher keine unmittelbare Reduktion von Symptomen zu erwarten ist, wobei auch die Implementationsqualität schwer zu überprüfen ist (vgl. Blossfeld et al., 2014).

Zweitens wird die geringe Variation im beruflichen Wohlbefinden zwischen Schulen angeführt (van Droogenbroeck et al., 2021) und als Hinweis für den bedeutsameren Einfluss individueller Faktoren für das Wohlbefinden im Vergleich zu kontextuellen Einflüssen interpretiert. Allerdings könnte das Ergebnis, dass es in nahezu jeder Schule sowohl Lehrkräfte mit hohem als auch niedrigem Wohlbefinden gibt, auch daran liegen, dass es einem Teil der Lehrkräfte gelingt, ihr Wohlbefinden selbst unter ungünstigen Bedingungen zu bewahren. Dies spricht jedoch nicht gegen Veränderungsbemühungen bei ungünstigen Arbeitsbedingungen (vgl. auch Schulze-Hagenest et al., 2023). Eine systematische Kombination individuumszentrierter und schulischer Interventionen zur Förderung des Wohlbefindens könnte ein Weg sein, das Wohlbefinden der Lehrkräfte nachhaltiger und effektiver zu stärken. Entsprechend hat auch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) empfohlen, sowohl die Arbeitsbedingungen als auch die Bewältigungsmöglichkeiten des Individuums zur Verbesserung der mentalen Gesundheit zu berücksichtigen.

4.2 Individuelle Bedarfe der Lehrkräfte

Bei den verhaltensbezogenen Interventionen dominieren aktuell sogenannte „one-size-fits-all“-Ansätze mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Achtsamkeits- oder Mindfulness-Trainings. Lehrkräfte, die Programme zur Förderung des Wohlbefindens erhalten, wählen diese nach Interessen und/oder den Opportunitäten aus. Vor dem Hintergrund aktueller Debatten der Psychotherapieforschung, Merkmale der jeweiligen Personen bei Auswahl und Einsatz therapeutischer Verfahren zu berücksichtigen, um deren Wirksamkeit zu erhöhen, sollte dies auch im Hinblick auf Interventionen für Lehrkräfte diskutiert werden (vgl. auch die Ansätze in der Psychotherapie, Deisenhofer et al., 2024). Aktuell liegt wenig Wissen darüber vor, inwiefern es beispielsweise differenzielle Effekte der Interventionen in Abhängigkeit der Art und Schwere der Beeinträchtigung im Wohlbefinden gibt. Auch aus einer Spezifität der individuellen Stressoren sowie individueller Bedarfe könnte eine differenzielle Wirksamkeit resultieren. Aktuell treffen sich Personen mit ganz unterschiedlichen Stressoren (z. B. herausfordernde Interaktionen mit Eltern oder Schüler*innen, Klassenführung, fehlende Distanzierung von der Arbeit, Motivationsprobleme oder Konflikte in Kollegium/Schulleitung) und unterschiedlichem Schweregrad im Belastungserleben im selben Training und üben mit den gleichen Strategien die Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen.

Bislang gibt es keine Forschung dahingehend, inwieweit sich die Effektivität der Interventionen steigern ließe, wenn die individuellen Bedarfe, die Ausprägung des Wohlbefindens und die jeweiligen Ressourcen und Stressoren bei der Zuweisung zu einem bestimmten Treatment mitberücksichtigt würden. Hier ist weitere, methodisch kontrollierte Forschung notwendig, die gezielt die Effektivität unterschiedlicher Ansätze für bestimmte Personengruppen untersucht.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund der hohen Verantwortung von Lehrkräften erscheint es wichtig, die Lehrkräfte optimal auszubilden, zu fördern und zu unterstützen. Dies gilt für ihre professionelle Kompetenz und auch für ihr berufliches Wohlbefinden. Beides sind wichtige Merkmals- und Kompetenzbereiche, die eine hohe Bedeutung für die Qualität von Bildungsprozessen haben. Die bisherige Forschung hat gezeigt, dass die Förderung des Wohlbefindens von Lehrenden grundsätzlich möglich ist, und verschiedene Interventionsansätze entwickelt. Der aktuelle Beitrag schlägt zwei Ansatzpunkte vor, um die aktuellen (Interventions-)Maßnahmen zu erweitern. Erstens sollten Interventionen auch die Rolle des schulischen Kontextes berücksichtigen. Zweitens wäre die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote sinnvoll. Dadurch könnten zum einen mehr Lehrkräfte erreicht werden und zum anderen Schulumwelten geschaffen werden, die individuelle Bemühungen stärken, statt sie zu untergraben. Hierfür sollten Angebote auch für die Schulleitungen zur Professionalisierung entwickelt und implementiert werden, denn bisher ist das Thema Gesundheit national wie international nicht systematisch in der Schulleitungsaus- und -fortbildung integriert (Leksy et al., 2024). Insgesamt könnte so die Gesundheitsförderung als Teil des professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften und Schulen etabliert werden.

Literatur und Internetquellen

- Adams, D., Lok Tan, K., Sandmeier, A., & Skedsmo, G. (2023). School leadership that supports health promotion in schools: A systematic literature review. *Health Education Journal*, 82 (6), 693–707. <https://doi.org/10.1177/00178969231180472>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22 (3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O’Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses. *Educational Psychology Review*, 35(1), 26. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C. H., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P., & Fathers, C. (2022). A Systematic Review of Evidence-Based Wellbeing Initiatives for Schoolteachers and Early Childhood Educators. *Educational Psychology Review*, 34 (4), 2919–2969. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5>
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R., Wößmann, L., & Kleiber, D. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten*. Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14004/pdf/Psychische_Belastungen_und_Burnout_beim_Bildungspersonal_Gutachten.pdf
- Cann, R., Sinnema, C., Rodway, J., & Daly, A. J. (2024). What do we know about interventions to improve educator wellbeing? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*, 25 (2), 231–270. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09490-w>
- Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000205>

- Deisenhofer, A.-K., Barkham, M., Beierl, E. T., Schwartz, B., Aafjes-van Doorn, K., Beevers, C. G., Bewian, I. M., Blackwell, S. M., Bocking, C. L., Brakemeier, E.-L., Brown, G., Buckman, J. E. J., Castonguay, L. G., Cusack, E. C., Dalgleish, T., de Jong, K., Delgadillo, J., DeRubeis, R. J., Driessen, E., Ehrenreich-May, J., & Cohen, Z. D. (2024). Implementing precision methods in personalizing psychological therapies: Barriers and possible ways forward. *Behaviour Research and Therapy*, *172*, 104443. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2023.104443>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, *48*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dreer, B., & Gouasé, N. (2022). Interventions fostering well-being of schoolteachers: a review of research. *Oxford Review of Education*, *48* (5), 587–605. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290>
- Gerick, J. (2014). Transformationale Führung aus Lehrersicht und ihre Bedeutung für die Lehrergesundheit. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 109–127). Waxmann.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, *34*, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N., & Lütke, K. (2016). *Lehrergesundheit: AGIL-das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf* (2., überarb. Aufl.). Schattauer.
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *30* (2), 373–396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109* (7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, *4*, 55–63. <https://doi.org/10.1023/A:1021786811186>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lütke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, *114*, 1442–1460. <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- Leksy, K., Gawron, G., Rosário, R., Sormunen, M., Velasco, V., Sandmeier, A., Simovska, V., Wojtasik, T., & Dadaczynski, K. (2024). The importance of school leaders in school health promotion. A European call for systematic integration of health in professional development. *Frontiers in Public Health*, *11*, 1297970. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1297970>
- Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, *89* (5), 785–827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 947–967). Waxmann.

- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021) Towards an Understanding of Teacher Attrition: A Meta-Analysis of Burnout, Job Satisfaction, and Teachers' Intentions to Quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. *Educational Psychology Review*, 33 (4), 1779–1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Schulze-Hagenest, T., Carstensen, B., Weber, K., Jansen, T., Meyer, J., Köller, O., & Klusmann, U. (2023). Teachers' emotional exhaustion and job satisfaction: How much does the school context matter? *Teaching and Teacher Education*, 136, 104360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104360>
- van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2021). Does the School Context Really Matter for Teacher Burnout? Review of Existing Multilevel Teacher Burnout Research and Results From the Teaching and Learning International Survey 2018 in the Flemish- and French-Speaking Communities of Belgium. *Educational Researcher*, 50 (5), 290-305. <https://doi.org/10.3102/0013189X21992361>
- Voss, T., Klusmann, U., Bönke, N., Richter, D., & Kunter, M. (2023). Teachers' emotional exhaustion and teaching enthusiasm before versus during the COVID-19 pandemic. *Zeitschrift für Psychologie*. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000520>
- Walton, G. M., & Yeager, D. S. (2020). Seed and Soil: Psychological Affordances in Contexts Help to Explain Where Wise Interventions Succeed or Fail. *Current Directions in Psychological Science*, 29 (3), 219-226. <https://doi.org/10.1177/0963721420904453>
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35 (4), 114. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>

Uta Klusmann, Prof. Dr., Professorin für Pädagogische Psychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: uta.klusmann@hu-berlin.de

Korrespondenzadresse: Humboldt-Universität zu Berlin, Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin