

Weibel, Heinz und Werder, Beat (2000). Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrberuf.
In: Zeitschrift Schweizer Schule, Nr. 12, S. 52 - 59.

Inhalt

Einleitung

Entstehung und Philosophie

Ziele

Methoden

Fall- Beispiel

Literatur

Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrberuf

Die beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte verändern sich rasch und werden zunehmend komplexer. Die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen steht im Zusammenhang mit Professionalität, Kreativität und Innovationsbereitschaft. Das Ressourcenmanagement nach dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) ist eine wissenschaftlich überprüfte Trainingsmethode, die es ermöglicht, individuelle Handlungspotentiale gezielt zu entwickeln, um im Berufsalltag erfolgreich zu bestehen.

Einleitung

Nicht von ungefähr sind seit einigen Jahren in der schulpädagogischen und arbeitspsychologischen Fachliteratur die Themen Belastung und Entlastung, Zufriedenheit und Unzufriedenheit, Burnout und Wohlbefinden von Lehrkräften ausgeprägt präsent. Einige Beispiele sind: Barth, (1992), Frei (1996), Kramis-Aebischer (1995), Lattmann (1995), Miller (1992), Werder (1996) u.a. Im Zusammenhang mit den steigenden Anforderungen an die Lehrkräfte und den Veränderungsprozessen im Schulbereich ist die Sorge um die Gesundheit der Lehrkräfte eine grosse Herausforderung für die

pädagogische und psychologische Theorie und Praxis. Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) stellt sich dieser Herausforderung und ist ein Trainingsprogramm, welches zur Berufszufriedenheit der Lehrkräfte einen Beitrag leistet. Die Trainingsmethode kann in den Erkenntnis- und Anwendungsbereich der Gesundheitspsychologie sowie der Stress- und Copingforschung eingereiht werden.

Entstehung und Philosophie

Die Erziehungsberatungsstelle II des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich unter der Leitung von Dr. Maja Storch hat in Zusammenarbeit mit dem Konstanter Organisationsberater Dr. F. Krause Anfang der 90er Jahre das Zürcher Ressourcenmodell entwickelt. Seit knapp 10 Jahren findet die Trainingsmethode in der Fortbildung von Lehrkräften erfolgreichen Anklang. Die Methode wurde wissenschaftlich evaluiert (z.B. Messerli 1994) und in weiteren Arbeiten theoretisch untermauert (z.B. Larcher/Toletti 1995).

Wie im Namen angesprochen, liegt dem Zürcher ZRM der Ressourcenansatz zu Grunde. Der Ressourcenbegriff wird aktuell etwas inflationär verwendet und nicht immer präzise definiert. In den Sozialwissenschaften wurde der Begriff „Ressource“ von Badura (1981) eingeführt. Badura plädierte damals für eine Abkehr von der Belastungsforschung und forderte stattdessen eine Ressourcenforschung. Er kritisierte die heute in der sozialwissenschaftlichen Forschung noch übliche Orientierung an Defiziten, an der Pathologie sozusagen. So werden umfangreiche Studien angelegt, die die präzise Beschreibung verschiedener Krankheitsbilder erlauben. Es ist viel darüber geschrieben worden, welche Faktoren zu Stress und zu Burnout führen. Die sozialwissenschaftliche Forschung hat sich viele Jahre am medizinischen Modell orientiert, das sich in erster Linie damit befasst, Ursachen von Krankheiten ausfindig zu machen.

Ebenfalls wegberreitend für den angesprochenen Perspektivenwechsel sind die Untersuchungen des Medizin-Soziologen Antonowski (1979) in den 70er Jahren. Er führte den Begriff der Salutogenese in den gesundheitswissenschaftlichen Diskurs ein. Anstatt Defizite zu verzeichnen, zu beschreiben und zu kategorisieren lauten die salutogenetischen Fragestellungen:

Was erhält den Menschen gesund? Welche Faktoren führen zu Gesundheit und Wohlbefinden?

Mittlerweile besteht die allgemeine Übereinstimmung darin, Gesundheit nicht lediglich als ein Zustand des Fehlens von Erkrankungen zu definieren, sondern eine positive Gesundheitsdefinition vorzuziehen. Bekannt geworden ist die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO), die Gesundheit als Zustand des körperlichen und sozialen Wohlbefindens auffasst. Vor diesem Hintergrund sind Präventionsansätze von zentraler

Bedeutung.

Ein Beispiel: Udris (1992) und sein Team untersuchten in einer Studie der ETH Zürich Versuchspersonen daraufhin, was sie gesund erhielt. Sie analysierten eine Stichprobe von Menschen, die von ihren Hausärztinnen und -ärzten als langanhaltend gesund eingestuft worden waren und befragten sie hinsichtlich ihres Lebensstils und ihrer Normen und Werthaltungen. Auf diese Weise bekamen die Forscher präzise Informationen über gesundheitserhaltende Verhaltensweisen. Die Untersuchungsergebnisse werden für die Gestaltung von Präventionsprogrammen verwendet.

Mit der Frage, wie menschliche Ressourcen aus pädagogischer Sicht umschrieben werden könnten, hat sich Weibel (1997) im Rahmen einer Lizentiatsarbeit auseinandergesetzt. Er begründet unter Bezug des Introzeptionsgedankens¹ von William Stern (1923) und des Ressourcentransaktionsmodelles von Hornung & Gutscher (1994) drei Arten von Ressourcen, nämlich die Hauptressource, die Teilressourcen und die Umweltressourcen.

Als Hauptressource wird die Fähigkeit der Person erkannt, sich als eine sich selbst steuernde und eigenständig bleibende Person der Um- und Mitwelt so weit zu öffnen, dass wichtige Lebenserfahrungen möglich werden, welche die Entwicklung zur gesunden Persönlichkeit begünstigen.

Zusätzlich wird neben diesem selbststeuernden Element mit Hilfe des Ressourcentransaktionsmodelles von Hornung und Gutscher (1994) der Blick frei für die Komplexität zweier weiterer Kategorien von Ressourcen, die Teil- und Umweltressourcen:

Unter Teilressourcen werden individuelle Fähigkeiten und Wissensbestände subsummiert, welche persönlichkeitsbestimmend sind und in ihrem günstigen Zusammenwirken das Individuum befähigen, in einer gesunderhaltenden Transaktion² mit der Umwelt zu stehen.

Umweltressourcen sind alle Ressourcen, welche ausserhalb des Individuums liegen. Bezüglich des ZRM-Kurses bilden dann nach dieser Definition die Kursleitung und die weiteren Teilnehmenden eine stützende Umwelt-ressource, denn sie bieten für die individuellen Teilnehmenden neue Erfahrungsmöglichkeiten an.

Diese vereinfachte Darstellung reicht aus, um aufzuzeigen, dass sich das Potential an menschliche Ressourcen nicht lediglich in der Kumulation von Eigenschaften, Talenten, Fähigkeiten und Fertigkeiten erschöpft, sondern dass vor allem den Selbststeuerungsprozessen grosse Bedeutung zukommt. Auf einer etwas konkreteren Ebene lässt sich vereinfacht sagen, dass persönliche Erfahrungen Menschen in einer sehr individuellen Weise prägen und mitbestimmen, wie sie künftig handeln und weitere Eindrücke aus der Umwelt sowohl psychisch als auch physisch integrieren, und dass Menschen zu einem grossen Teil dafür Eigenverantwortung übernehmen, inwieweit sie weitere, neue, andere

(Lern-)Erfahrungen zulassen wollen.

Die Philosophie des ZRM stützt sich auf ein Menschenbild, das den Menschen als ein aktives, sich selbststeuerndes Individuum versteht. Es hat das Potential, sein Handeln je nach Umwelanforderungen zu steuern und zu verändern. Das ZRM bietet zu berufsspezifischen oder persönlichen Fragestellungen Unterstützung an, indem ein kreativer Erfahrungsraum angeboten wird.

Ziele

Die spezifischen Ziele des ZRM wurden aufgrund des Modelles „Handeln unter Druck“ von Diethelm Wahl (1991) entwickelt. Betrachten wir die Aufgaben der Lehrperson im Unterricht: Der Stoff muss vermittelt werden, eine motivierende Arbeitsatmosphäre will hergestellt sein, ein guter Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern ist wichtig, Selektionsentscheide müssen getroffen werden usw. Zu der Vielzahl der Aufgaben kommt erschwerend hinzu, dass die Aufgaben ungenau und teilweise widersprüchlich definiert sind. Ohne Einschränkung kann ausserdem festgehalten werden, dass jede Lehrperson einem hohen Erwartungs- und Bewertungsdruck ausgesetzt ist.

Die Ziele des persönlichkeitsbildenden Trainings ZRM sind aufgrund dieser Ausgangslage das erfolgreiche und kreative „Handeln in Situationen unter Druck“. Menschen verhalten sich in Drucksituationen häufig nach automatisierten Mustern. Dieses Phänomen ist in der Regel jedem Menschen bekannt. Trotz Vorsatz, in einer ähnlichen Situation geschickter handeln zu wollen, reagieren Menschen meist immer wieder nach dem alten eingespielten Muster, besonders wenn die Situation unerwartet eintritt. Erst eine halbe Stunde später (oder nachts im Bett) fällt einem alles ein, was man hätte besser machen sollen. Wenn Lehrkräfte lernen wollen, in Situationen des „Handelns unter Druck“ auf jeweils neue Gegebenheiten jeweils adäquat zu reagieren, so müssen sie erreichen, dass die automatisierten Verhaltensmuster modifiziert werden.

Das Ziel des Fortbildungskurses ist es, die Voraussetzungen für neues Handeln in plötzlichen Situationen kreieren zu können. Auf diese Weise erhält die Lehrperson das know how, das eigene Handlungsrepertoire Schritt für Schritt zu erweitern. Sie erwirbt situative Kompetenz.

Auf dem Hintergrund des Modelles „Handeln unter Druck“ nach Wahl (1991) stehen folgende Lernziele im Vordergrund: Die Kursteilnehmenden lernen, den Zugang zu ihren bislang ungenutzten Ressourcen herzustellen und hieraus eigene Stärken zu entwickeln. Das Training zielt darauf ab, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und die situative Kompetenz zu steigern. Dies bedeutet vor allem, Zugänge zur eigenen Person zu finden.

Methoden

Der ressourcenorientierte Ansatz des ZRM ist ein Training, das bei Stresssituationen im Berufsalltag ansetzt. Das Bewältigen von herausfordernden, oft nicht planbaren Situationen werden von Lehrkräften in ihrem Berufsalltag häufig als belastend erlebt. Vor dem theoretischen Hintergrund der dargestellten Modelle von Hornung und Gutscher sowie Stern und den kognitiven Stresstheorien von Lazarus und seinen Mitarbeitern (Lazarus & Folkman, 1984) kann der Stress- und Copingprozess in einer Berufssituation vereinfacht folgendermassen dargestellt werden:

Die Lehrperson nimmt eine bestimmte Situation wahr, schätzt sie bezüglich ihrer Emotionen, ihrer Vorstellungen, ihrer Bewältigungsmöglichkeiten und ihrer Ziele ein. Sie prüft ihre internen und externen Ressourcen, sie macht eine Einschätzung, ob sie die Situation bewältigen kann, wählt aus ihrem Verhaltensrepertoire bestimmte Verhaltensweisen aus und handelt schliesslich. Durch die Handlung wird die Situation verändert und nun beginnt der Einschätzungs- und Bewältigungsprozess von Neuem.

In Drucksituationen ist die Komplexität des Geschehens enorm gross. Die individuelle Persönlichkeitsstruktur, biographische Vorerfahrungen mit ähnlichen Situationen, Ängste und Unsicherheiten als subjektive Faktoren u.a. beeinflussen den Bewältigungsprozess. In der Interaktion mit andern Personen spielen weitere Faktoren wie Kommunikationspraxis, Beziehungsstrukturen, Gruppennormen und Werte eine wesentliche Rolle im Handeln unter Druck. Diese Ausgangslage hat eine Methodik zur Folge, welche individuenzentriert, ganzheitlich und auch praxis- und handlungsorientiert ist.

Individuenzentriertes Vorgehen

Aus obigen Ausführungen ergibt sich, dass es zu kurz greift, die Erweiterung von Handlungskompetenzen in Form von allgemeinen Tipps bei ratsuchenden Personen anregen zu wollen. Aus dieser Sicht ist es unerlässlich, dass die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer ihr eigenes Bewältigungskonzept entwickeln, indem sie sich ihrer eigenen Stress- und Copingstrategien durchschauen und ihren persönlichen Bedürfnissen entsprechende neue Verhaltensmuster kreieren.

Ganzheitliches Vorgehen

Wenn wir uns vorstellen, unter Druck handeln zu müssen und uns die oben beschriebene Komplexität des Handelns vor Augen führen, so wird offensichtlich, dass eine rein intellektuelle Vorbereitung wenig Erfolg verspricht. Im Fortbildungstraining müssen deshalb neben der intellektuellen Vermittlung von Information die Gefühle und der Körper ebenfalls berücksichtigt werden. Damit die Kursteilnehmenden das neue

Handlungsrepertoire, das sie im ZRM individuell erarbeiten, auch in Situationen mit hohen Anforderungen aktivieren können, werden Denken, Fühlen und Körper systematisch in die Entwicklungsarbeit mit einbezogen. In kritischen Situationen soll unser Körper eigene Ressourcen aktivieren können, damit es der Person möglich wird, situationsadäquat zu handeln.

Praxis- und handlungsbezogenes Vorgehen

Berufliche Fortbildungsmassnahmen führen nicht einfach dadurch, dass man an ihnen teilgenommen hat, zu Verhaltensänderungen in der beruflichen Praxis. Was hierzu erforderlich ist, ist ein angeleiteter Transfer des Gelernten auf den Arbeitsplatz. Der Begriff des Lerntransfers (transfer of learning) bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, erlerntes Wissen zu generalisieren und auf andere Situationen zu übertragen. Die Literatur (Etzet et al., 1993; Lemke, 1995; van Velsor & Musselwhite, 1986) führt unter anderen folgende zwei zentrale Faktoren auf, die einen gelungenen Praxistransfer ermöglichen: Die Teilnehmerorientierung und der Intervallcharakter von Trainingsprozessen.

Die Teilnehmerorientierung gilt dann als gewährleistet, wenn die Lernziele des Trainings mit den Erwartungen und persönlichen Zielen der Teilnehmenden übereinstimmen. Das ZRM holt die Teilnehmenden dort ab, wo sie am Kursbeginn stehen. Sie formulieren mit Hilfe der Kursleitung ihre Ziele selber und vernetzen ihre Berufserfahrung mit den neu erarbeiteten Fähigkeiten. Der Kurs ist somit explizit darauf angelegt, sich an den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden zu orientieren.

Das Training des ZRM ist als Intervalltraining aufgebaut. Dies ermöglicht den Teilnehmenden, die Kursinhalte zwischen den Kursabenden im Berufsalltag zu erproben, auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen und individuell zu optimieren. Systematisch eingeplante individuelle Auswertungen der Trainingsinhalte ermöglichen eine optimale Abstimmung von Kursinhalten und persönlicher Arbeitssituation.

Neben diesen zwei wichtigen Faktoren, welche einen wesentlichen Anteil haben an der Praxistauglichkeit des Kurses, spielen die Methodenvielfalt und aktivierende Lehrmethoden eine wichtige Rolle. Erwähnt sollen dabei zwei Methoden sein, welche sich miteinander kombinieren lassen und dafür geeignet sind, festgefahrene Automatismen im Sinne einer situativen Kompetenz zu verändern: Zum einen sind im ZRM Elemente des Neurolinguistischen Programmierens eingebaut, welches im Laufe der letzten Jahre ein reichhaltiges Methodenrepertoire dazu entwickelt hat, wie automatisierte Handlungsmuster von Menschen verändert werden können. Zum andern wird die Methode des Psychodrama eingesetzt (Storch, 1992).

Schmid-Oumard & Nahler (1993) beschreiben unsere Repräsentationssysteme

(Sinnesmodalitäten) als das „menschliche Tor zur Welt“. Wir nehmen durch sie Informationen aus der Umwelt auf, speichern und verarbeiten sie zu subjektiven „inneren Landkarten“. Unterschieden wird dabei zwischen dem sprachlichen und dem nichtsprachlichen Repräsentationssystem, wobei letzteres im ZRM besondere Berücksichtigung findet. Den nichtsprachlichen Repräsentationssystemen entsprechen die fünf Sinnesmodalitäten: Visuell (sehen), auditiv (hören), kinästhetisch/ propriozeptiv, taktil (Empfindungen und Gefühle), olfaktorisch (Geruch) und gustatorisch (Geschmack). Weil wir durch diese fünf Sinnesmodalitäten Informationen aus der Welt aufnehmen, so ist es sinnvoll, sie für die Erarbeitung von neuen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern mit in die Arbeit miteinzubeziehen. Die Erinnerungen an spezifische Lebenserfahrungen, wie beispielsweise Erfolgserlebnisse, werden im NLP als Ressourcen bezeichnet, welche nun auch im ZRM zur Erweiterung des Handlungsrepertoires herangezogen werden.

Gemäss Storch (1992) stellt das Psychodrama als eine Methode, die sich der Aktion verschrieben hat, eine besonders lebensnahe Form der Veränderungsarbeit mit Menschen dar. Sie ist aber nicht nur realitäts- und praxisnah, sondern ist auch theoretisch fundiert. Gemäss der Anthropologie Morenos wird der Mensch als ein handelndes, auf Interaktion angelegtes Wesen gesehen, dessen Lernprozesse in erster Linie über den Körper ablaufen. Sie müssen aber in der Aktion vollzogen werden, damit im „Ernstfall“ die alten Automatismen durch eine Verhaltensänderung ersetzt werden. Das Psychodrama eignet sich deshalb besonders, in der Interaktion mit mit der Umgebung neue Verhaltensweisen zu entfalten.

Fall- Beispiel

Ein Kursbeispiel sollen das oben Beschriebene verdeutlichen. Ein Lehrer berichtet, dass er mit einem Vater einer Schülerin oft Probleme habe, weil dieser ihn durch die Art seines Auftretens und seine Redeweise immer wieder zur Weissglut bringe. Der Vater hat die Eigenart, sich bei ihm nicht zu einem Termin anzumelden, sondern er „überfällt“ ihn regelmässig im grössten Stress auf dem Flur und will mit ihm „ganz kurz“ über seine Tochter sprechen. Der Lehrer berichtet, wie er regelmässig durch diesen Vater unter höchsten Druck gerät. Er merkt dann, wie der Ärger in ihm hochsteigt, bis er sich nicht mehr beherrschen kann und dann ausfallend wird. Hinterher ist er mit seinem Verhalten höchst unzufrieden. Der emotionale Ausbruch entspricht nicht seiner Vorstellung von einer hilfreichen Lehrerpersönlichkeit, ausserdem bleiben diese Dialoge, in denen er die Beherrschung verloren hat, auch regelmässig ohne jede konstruktive Lösung. Schon oft hat dieser Lehrer sich vorgenommen, gelassener zu reagieren, da der Vater jedoch immer so plötzlich in den unterschiedlichsten Situationen auftaucht, ist es ihm bisher nicht gelungen, sich mental auf diese Situationen adäquat vorzubereiten und alle seine guten Vorsätze haben bisher nichts gefruchtet.

Viele Trainings basieren auf dem Prinzip, dass Gesprächsführung gelehrt und mit der Lehrperson ein bestimmtes Verhalten trainiert wird. Das Training ZRM setzt anders an. Bestimmte festgelegte Verhaltensweisen einzuüben, hat bei einer Problemstellung wie der oben beschriebenen wenig Sinn, da die Situation ja unvorhersehbar und jedesmal zwar in ähnlicher Form, aber in anderen Kontexten auftritt. Stattdessen wird unter Einbezug von persönlichen Zielformulierungen, motivierendem Erinnerungsmaterial und der Sinne ein hilfreicher Zustand aufgebaut und gewissermassen im Körper verankert.

In unserem konkreten Fallbeispiel ist ein Zustand der Souveränität, des Überblicks und der Gelassenheit erforderlich. Mit dem Lehrer wird nun trainiert, diesen körperlichen Zustand so einzunehmen, dass er sich souverän und gelassen fühlt und über das gewünschte Gefühl verfügt, Situationen zu überblicken. Er lernt auch, wie er diesen Zustand neu hervorrufen kann. Anschliessend wird mit den Mitteln des Psychodrama in Handlungs-simulationen geübt, in den verschiedensten schwierigen Situationen diesen erwünschten körperlichen Zustand - im ZRM auch Ressourcenzustand genannt - zu reproduzieren. Allein der körperliche Zustand der Souveränität reicht aus, um den Lehrer beim nächstenmal die Ruhe bewahren zu lassen, seine Emotionalität kontrollieren zu können und neue Handlungsmuster zu entwickeln.

Der betreffende Lehrer berichtet später, dass er beim nächsten „Treffen“ mit „seinem“ Vater bemerkt habe, dass es wieder in ihm „hochkoche“. Daraufhin habe er seinen Ressourcenzustand hergestellt, sei - geleitet durch den Ressourcenzustand - zwei Schritte zurückgetreten und habe dem Vater daraufhin in ruhigem Ton sagen können, dass er jetzt keine Zeit habe und dass er doch bitte telefonieren solle, um einen Gesprächstermin zu vereinbaren.

Eine Lösung wie diese, die dieser Lehrer aus seinem Ressourcenzustand heraus entwickelt hat, ist typisch für das Training ZRM. Es ist keine Lösung, bei der die Aussenwelt sagen würde: „Ich erkenne Sie ja gar nicht wieder, Sie sind ein ganz anderer geworden!“ Die Lösungen sind meistens von aussen her gesehen unspektakulär, es sind kleine Verhaltensänderungen, die jedoch grosse Wirkung auf den Fortgang der Interaktion haben. Lösungen, die im Zustand der „Situativen Kompetenz“ entwickelt werden, stehen immer im Einklang mit der Persönlichkeit dessen, der sie ausführt.

¹ Mit dem Begriff Introzeption ist bei William Stern der Prozess gemeint, von aussen herangetragene Forderungen in eigenes Wollen umzuwandeln oder fremde Zwecke in die eigene Persönlichkeit zu integrieren. Mit einer Offenheitseinstellung hat es die Person in der Hand, Aussenobjekte als Wert zu erkennen und in sich aufzunehmen und dabei auch eine Eigenveränderung zu riskieren. Sperrt sie sich dagegen und zeigt eine Geschlossenheitseinstellung, führt dies in die Selbstisolation. Öffnet sie sich jedoch zu sehr den personalen Aussenweltobjekten, kann aufgrund der Fülle der auf die Person eindringenden Objekte keine aktiv verarbeitende Intorzeption mehr stattfinden. Es ist also wesentlich, dass die Person über die Fähigkeit verfügt, Offenheits- und Geschlossenheitseinstellungen in einer gesunden Balance bei sich selbst zu steuern. Aus dieser personalistischen Sicht Sterns konnte die

vorrangige Ressource abgeleitet werden.

²Unter Transaktionen werden „wechselseitige Beziehungen“ verstanden.

Literatur

Antonovsky, A. (1979). Health, Stress and Coping. San Francisco.

Badura, B. (1981). Soziale Unterstützung und chronische Krankheit. Suhrkamp: Frankfurt.

Barth, A.- R. (1992). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.

Etzel, G. et al. (1993). Führungsverhaltenstrainings in Intervallen und Lerntransfer: Erprobung eines neuen Konzeptes. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 37, 33-37.

Frei, Bernadette, (1996). Belastungen im Lehrberuf. Lizentiatsarbeit. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Hornung, R. & Gurscher, H. (1994). Gesundheitspsychologie: Die sozialpsychologische Perspektive. In Schwenkmezger, P., Schmidt L.R; Lehrbuch der Gesundheitspsychologie. S. 65 - 87. Stuttgart: Enke.

Kramis-Aebischer, K. (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt.

Larcher, S. & Toleti, R. (1995). Das Zürcher Ressourcen Modell. Theorie und Evaluation. Seminararbeit. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Lattmann, U. P. (1995). Verstehen und Gestalten von Alltags- und Belastungssituationen. Entwurf eines ressourcen- und wachstumsorientierten Konzepts und Übungsprogramms. Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.

Lemke, S. (1995). Transfermanagement. VAP: Göttingen.

Messerli, V. (1994). Persönlichkeitsorientierte Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer: Transfer in den Berufsalltag. Lizentiatsarbeit. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Miller, R. (1992). Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. Weinheim: Beltz.

Schmid-Oumard, Wolfgang / Nahler, Michael (1993). Lehren mit Leib und Seele. Neurolinguistisches Programmieren in der pädagogischen Praxis. Junfermann.

Stern, W. (1923). Person und Sache. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.

Storch, Maja (1992). Psychodrama und NLP. Band 6 der Reihe „Skripten zum Psychodrama“. Hrsg.: Moreno Institut Stuttgart.

Udris, I. (1992). (Hrsg.). Arbeit und Gesundheit. Psychosozial, Band 52. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Udris, I. (1992). Von der Stress- zur Gesundheitsforschung. Zeitschrift Psychoscope, Bern. Nr.3, S.4-6.

Van Velsor, E. & Musselwhite, W. (1986). The timing of training, learning and transfer. Training and Development Journal, 8, 58-59.

Wahl, D. (1983). Handeln unter Druck. Weinheim: Beltz.

Weibel, H (1997). Durch Erziehung menschliche Ressourcen fördern. Ein Versuch, ressourcenorientierte Erziehung theoriegeleitet zu begründen. Lizentiatsarbeit. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Werder, B. (1996). Die Belastungen der Flawiler Lehrkräfte und Kindergärtnerinnen. Einzelfallstudie. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.