

## Psychische Gesundheit als Querschnittsaufgabe in der Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften

Magdalena Rozenberg

**Abstract:** Viele Forschungsergebnisse zeigen, dass der Gesundheitszustand berufstätiger DaF-Lehrkräfte besorgniserregend ist. Da ihr Wohlbefinden die Unterrichtsqualität und Beziehungsarbeit maßgeblich beeinflusst, ist es unerlässlich, im Rahmen der nachhaltigen Professionalisierung von DaF-Lehrkräften neben fachdidaktischen Kompetenzen auch jene Kompetenzen zu entwickeln, die ihnen helfen, psychosoziale Anforderungen ihres Berufsalltags besser zu bewältigen. Dementsprechend besteht ein dringender Bedarf an gesundheitsförderlichen Interventionen. Der vorliegende Beitrag plädiert dafür, psychische Gesundheit als Querschnittsaufgabe in der Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften zu verankern, um ihre Resilienz, Selbstfürsorge, Handlungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit für die Berufspraxis zu stärken.

**Schlagwörter:** Gesundheitsförderung, Prävention, Fremdsprachenberuf, Berufspraxis

**Abstract:** Various research results indicate that the health status of employed teachers for GFL is alarming. Since their mental health significantly influences teaching quality and relationship-building, it is essential to develop not only subject-specific competencies but also those that help them better cope with the psychosocial demands of their professional lives as part of their continuous professional development. Accordingly, there is an urgent need for health-promoting interventions. This paper advocates for integrating mental health as a cross-cutting issue in the professional development and training of GFL teachers to strengthen their resilience, self-care, ability to act, and job satisfaction in their professional practice.

**Keywords:** health promotion, prevention, foreign language profession, professional practice



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung  
4.0 International Lizenz.

## 1 Einleitung

Durch den Kampf gegen die Pandemie sowie die tiefgreifenden Auswirkungen von COVID-19 auf das mentale Wohlbefinden entsteht ein neuer Fokus auf Gesundheit als gesamtgesellschaftliche Aufgabe (Zukunftsinstut 2023). Dieser neue Fokus impliziert, dass der Umgang mit psychischer Gesundheit nicht länger als eine Angelegenheit der Psychiatrie und der klinischen Psychologie betrachtet werden darf. Psychische Gesundheit soll zunehmend als ein interdisziplinäres und gemeinschaftliches Anliegen verstanden werden, das alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens – einschließlich der Bildung – durchdringt (vgl. Ehrenberg 2021: 135). Dieser Perspektivenwandel beeinflusst auch die Rolle von Lehrkräften, deren Aufgabenbereich verstärkt in Bemühungen um die schulische Gesundheitsförderung und Prävention münden soll. Neben einem breiten Fachwissen und fundierten didaktischen Kompetenzen sollte daher auch die psychische Gesundheit als Bestandteil der professionellen Lehrtätigkeiten wahrgenommen werden. Entscheidend sind hierbei das Verhalten der Lehrkräfte in schulischen und unterrichtlichen Interaktionen mit den Lernenden sowie die Schaffung einer vertrauensvollen und wertschätzenden Lernatmosphäre. Lehrkräfte sind keine klinischen Diagnostiker:innen, sie können aber gesundheitsfördernde Lernräume gestalten, die das psychische Wohlbefinden aller Akteur:innen unterstützen. Dabei können sie in der Auseinandersetzung mit eigenen psychischen Belastungen ein positives Modell für ihre Lernenden sein (vgl. Bilz 2023: 11).

Demzufolge ist die psychische Gesundheit auch für DaF-Lehrkräfte ein wichtiger Aufgabenbereich. Der Fort- und Weiterbildung kommt dabei eine wesentliche Rolle zu, indem sie DaF-Lehrkräften eine gezielte Unterstützung bieten und vielfältige Seminare, Workshops sowie Kursprogramme zu gesundheitsfördernden Themen bereitstellen sollte. Der vorliegende konzeptionelle Beitrag verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel, psychische Gesundheit als eine Querschnittsaufgabe in der Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften zu etablieren. Dieser Aufgabe soll der Präventionsgedanke in Fort- und Weiterbildungsinhalten zugrunde liegen, d.h. gesundheitlichen Belastungen möglichst optimal entgegenzuwirken, bei der Bewältigung der besonderen beruflichen Anforderungen zu helfen und das psychische Wohlbefinden von Lehrenden wie Lernenden zu stärken. In den folgenden Kapiteln werden zunächst einige Gründe genannt, warum psychische Gesundheit als Querschnittsaufgabe in der Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften gedacht werden soll. Dann wird auf aktuelle gesundheitsförderliche Interventionen eingegangen, deren Ziel es ist, die Kompetenzen für die Bewältigung der psychosozialen Herausforderungen des Lehrerberufs zu erweitern und die eigene psychische Gesundheit zu stärken. Danach werden gesundheitsförderliche Interventionen für DaF-Lehrkräfte vorgeschlagen. Anschließend wird ein Kursprogramm zur Stressbewältigung, ein „Persönliches Gesundheitsprojekt“ aus der psychologischen Psychotherapie, vorgestellt, das speziell auf die Bedürfnisse von DaF-Lehrkräften zugeschnitten ist. Es handelt sich dabei um kein realisiertes Projekt, sondern um ein konzeptionelles Programm, das Impulse geben soll, wie psychische Gesundheit von DaF-Lehrkräften gezielt gefördert werden

könnte. Abschließend wird die psychische Gesundheit als individueller und bildungsorientierter Wert unterstrichen.

## **2 Psychische Gesundheit als Querschnittsaufgabe: Warum das Thema von hoher Relevanz ist**

Es gibt einige Gründe, die dafür sprechen, psychische Gesundheit als Querschnittsaufgabe in der Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften zu verstehen:

- Fremdsprachenlehrerberuf als psychosozialer Beruf

Der Fremdsprachenlehrerberuf gehört zu den psychosozialen Berufen, die einerseits als sinnvoll, notwendig, sinnstiftend, interessant und erfüllend gelten. Dennoch sind sie andererseits oft auch besonders herausfordernd und nicht selten persönlich belastend (vgl. Groen et al. 2024: 8). Im Mittelpunkt psychosozialer Berufe stehen hohe Ansprüche, große Verantwortung sowie hohe Erwartungen an professionelle Lehrer-Schüler-Beziehungen, in der Lehrkräfte in ständigem Kontakt mit Lernenden fachlich, respektvoll und diversitätsfreudlich agieren sollen. Der Faktor „Kontakt“ weist dabei auf eine spezifische anspruchsvolle undfordernde Dynamik des Gebende-Empfangende-Verhältnisses (Bilstein & Zirfas 2017: 10ff.) hin, das sich durch ein Ungleichgewicht zwischen Geben und Nehmen auf der psychologischen Ebene kennzeichnet. Konsequenzen dieses asymmetrischen Verhältnisses werden in einer emotionalen und persönlichen Überforderung, in sozialem Rückzug, wachsendem Zynismus oder einem leidvollen Ertragen der eigenen unbefriedigenden beruflichen Situation sichtbar. Ohne entsprechende Schutzmechanismen und -strategien kann dies schließlich in gesundheitliche Probleme münden, wie Depressionen, Ängste, Burnout, verschiedene psychosomatische Beschwerden bis hin zu längeren Krankschreibungen, Handlungs- und Leistungsunfähigkeit sowie Frühverrentungen (vgl. Groen et al. 2024: 225).

- Aktuelle berufliche Herausforderungen

Aufgrund der Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers der Robert Bosch Stiftung (2024) nehmen Lehrkräfte an bundesdeutschen Schulen das Verhalten ihrer Schüler:innen (35%) als größte Herausforderung wahr. Dieser Durchschnitt ist im Vergleich zum Schulbarometer 2023 (34%) weitgehend konstant. An zweiter Stelle thematisieren die Lehrkräfte die Heterogenität (33%) in den Klassen. Im Vergleich zu den Ergebnissen aus dem Schulbarometer 2023 ist auch dieser Wert in etwa gleichgeblieben (2023: 30%). Für Lehrkräfte an Grundschulen (45%) ist das Thema Heterogenität die größte Herausforderung in ihrem beruflichen Alltag. Dieser Wert ist im Vergleich zum Schulbarometer 2023 deutlich gestiegen, nämlich um 10 Prozentpunkte. An dritter Stelle geben Lehrkräfte die eigene Arbeitsbelastung und Zeitmangel (28%) an. Auch dieser Wert ist nahezu unverändert im Vergleich zur Erhebung im Vorjahr (2023: 31%). Insbesondere Lehrkräfte an Gymnasien weisen überdurchschnittlich häufig auf die eigene Arbeitsbelastung hin. Für sie ist das aktuell sogar die größte Herausforderung (38%; 2023: 41%). Des Weiteren wird der allgemeine

Personalmangel (26%) angegeben. Hervorzuheben ist, dass der Mangel an Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen und Förderpädagog:innen im Vergleich zum Schulbarometer 2023 für Grundschulen (5%; 2023: 12%) und für Haupt-, Real- und Gesamtschulen (4%; 2023: 10%) weniger häufig angeführt wird. Mängel in der Bildungspolitik und übermäßige Bürokratie beklagen 21% der Lehrkräfte. An fünfter Stelle werden die Eltern der Schüler:innen (18%) als größte berufliche Herausforderung angeführt. Dieser Wert hat sich im Vergleich zum Vorjahr (2023: 17%) ebenfalls wenig verändert. Die höchsten Werte werden hier von Lehrkräften an Grundschulen (31%; 2023: 25%) angegeben. Als weitere Herausforderungen prägen leistungsschwache Schüler:innen sowie Lernrückstände (11%; 2023: 17%) den beruflichen Alltag der Lehrkräfte. Abschließend werden zu große Klassengrößen (11%), die Digitalisierung (10%) sowie der Bedarf an Sanierung, Renovierung und Investition in Schulen (9%) genannt (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024: 14ff.).

Diese Herausforderungen spiegeln sich auch im beruflichen Alltag von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wider. Zusätzlich existieren daneben auch spezifische Berufsanforderungen, denen DaF-/DaZ-Lehrkräfte gerecht werden müssen. Dabei sind diese keineswegs einheitlich, wie es der gemeinsame Nenner, nämlich das Vermitteln der deutschen Sprache, vermuten lässt (vgl. Witte & Harden 2010: 1335). Im Bereich DaF stehen vor allem konzeptionelle, theoretische und methodische Grundlagen von Interkulturalität, von Sprach- und Kulturbeschreibung sowie von Sprach- und Kulturvermittlung in interkulturellen Kontexten im Vordergrund. DaF-Studiengänge an bundesdeutschen Hochschulen bereiten angehende DaF-Lehrkräfte vor allem auf Tätigkeiten in privaten und öffentlichen Institutionen der Sprach- und Kulturvermittlung vor (z.B. Goethe-Institut, Lektorate an Universitäten, Volkshochschule). Besondere Bedeutung kommt in der Regel der kontextsensiblen Reflexion, der Adaption didaktischer Methoden und wissenschaftlicher Erkenntnisse in interkulturellen Settings und der Evaluation von Programmen und Projekten in der internationalen Zusammenarbeit zu. Da die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache vor allem aber im Ausland stattfindet, müssen dabei auch regionale Spezifika außerhalb des deutschsprachigen Raumes berücksichtigt werden. Neben einer fundierten fachlichen Kompetenz ist von DaF-Lehrkräften ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, Flexibilität und psychischer Belastbarkeit erforderlich (vgl. ebd.: 1335f.). Herausfordernd ist, dass die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Berufsausübung häufig nur unzureichend im Studium vermittelt werden (vgl. Zawadzka 2004: 113f.). Hinzu kommt, dass dem Deutschen gegenüber dem Englischen international ein geringerer Stellenwert beigemessen wird – was die berufliche Position von DaF-Lehrkräften zusätzlich schwächt (vgl. Roggausch 2010: 3f.). Weitere regionale Besonderheiten ergeben sich aus strukturellen Unterschieden in den jeweiligen Bildungssystemen sowie aus unterschiedlichen curricularen Vorgaben. In vielen Ländern wirken sich weitere Faktoren erschwerend auf den Fremdsprachenunterricht aus, etwa ungünstige bildungspolitische Rahmenbedingungen, begrenzte institutionelle Ressourcen, politische oder wirtschaftliche Instabilität und

gesellschaftliche Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache und Kultur. Eine zusätzliche Herausforderung besteht in der oft begrenzten Verfügbarkeit didaktisch hochwertiger Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache, wie es beispielsweise in afrikanischen Ländern der Fall ist (vgl. Takpara 2023: 27, vgl. auch Peuschel et al. in diesem Band). Diese bereits genannten Bedingungen führen dazu, dass DaF-Lehrkräfte oftmals hohen belastenden Arbeitsbedingungen ausgesetzt sind, was nicht selten mit negativen Auswirkungen auf ihr persönliches Wohlbefinden einhergeht (vgl. Jaroszewska 2021: 25).

Wie Witte und Harden (2010) erläutert haben, müssen Lehrkräfte im Bereich DaZ mit deutlich anderen Berufsanforderungen rechnen. Insbesondere sehen sie sich Fragen der Inklusion, Heterogenität und Mehrsprachigkeit gegenüber (vgl. Kniffka 2016: 31f.). Die Herausforderungen eines extrem heterogenen Klassenzimmers beziehen sich auf unterschiedliche Sprachkompetenzen, unterschiedliche lebensweltliche Migrationshintergründe und ggf. traumatische Schicksale, mit denen soziale und emotionale Probleme der Lernenden einhergehen. Die Lehrtätigkeit in diesem Bereich erfordert daher nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, die es Lehrkräften ermöglichen, die sprachlichen Leistungen ihrer Lernenden angemessen einzuschätzen und passende Fördermaßnahmen zu initiieren. Sie müssen auch in der Lage sein, die kulturellen Voraussetzungen zu verstehen, die dem Verhalten ihrer Lernenden zu Grunde liegen, sowie in multilingualen und multikulturellen Gruppen gemeinsames Lernen zu ermöglichen (vgl. Witte & Harden 2010: 1336). Darüber hinaus müssen DaZ-Lehrkräfte über ein hohes Maß an sozialer, kommunikativer und interkultureller Kompetenz, Geduld sowie Empathie verfügen. Im DaZ-Unterricht, der als emotional hoch anspruchsvolles Tätigkeitsfeld zu bezeichnen ist, agieren Lehrkräfte in einem komplexen Spannungsfeld zwischen Sprachvermittlung, Kulturverständnis und der Förderung sozialer Integration. Es wird vermutet, dass diese Mehrfachanforderungen langfristig erheblichen beruflichen Stress, psychische Belastung und emotionale Erschöpfung verursachen können. Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen leiden Lehrkräfte, darunter auch DaF-/DaZ-Lehrkräfte, insgesamt häufiger unter psychischen und psychosomatischen Beanspruchungen, was zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen kann (z.B. Klusmann & Waschke 2018).

- Lehrergesundheit

Lehrergesundheit ist ein hochaktuelles und hochrelevantes Thema. Ein kurzer Blick auf wichtige Studien und relevante Zahlen bestätigt, dass Lehrkräfte weltweit mit zunehmenden gesundheitlichen Belastungen konfrontiert sind (vgl. Eckert et al. 2024: 7). Beispielsweise weisen die Ergebnisse des EURYDICE Reports (2020) auf ein verbreitetes hohes Stressempfinden in dieser Berufsgruppe hin. Fast 50% der Lehrkräfte geben an, bei der Arbeit „ziemlich viel“ oder „sehr viel“ Stress zu erleben. Besonders betroffen sind Lehrkräfte in Ungarn, Portugal und Großbritannien, wo der Anteil doppelt so hoch liegt wie im EU-Durchschnitt. Stress wird besonders häufig mit unruhigen Klassen, geringem Selbstvertrauen im Umgang mit schwierigen Schüler:innen sowie deren mangelnder Motivation in Verbindung gebracht. Umgekehrt berichten Lehrkräfte über ein

geringeres Stressniveau, wenn sie ein kooperatives Schulumfeld wahrnehmen oder über ausreichend pädagogische Autonomie verfügen. Zudem wird angegeben, dass das Stressempfinden steigt, wenn Beförderungen von Leistungsbeurteilungen abhängig gemacht werden; es sinkt hingegen, wenn dem beruflichen Aufstieg die Teilnahme an Fortbildungen zu Grunde liegt (vgl. EURYDICE Report 2020: 150f.). Auch Scheuch et al. (2015) zeigen in ihrer systematischen Literaturrecherche, dass Lehrkräfte weltweit ein hohes Maß an arbeitsbedingtem Stress erleben. Die von Scheuch et al. (2015) analysierten Studien belegen ein erhöhtes Risiko für Burn-out sowie eine auffällige Rate von psychischen Belastungen im Lehrberuf. So wurde etwa in China ein Zusammenhang zwischen massivem Arbeitsdruck und einer steigenden Suizidrate unter Lehrkräften festgestellt. In Korea, Namibia und Spanien treten Burn-out-Symptome besonders häufig auf. In Österreich dominieren Anzeichen emotionaler Erschöpfung, während Lehrkräfte in Italien vermehrt über Angst- und Depressionssymptome berichten (vgl. Scheuch et al. 2015: 351).

Die aktuellen Ergebnisse des Schulbarometers der Robert Bosch-Stiftung (2024), die auf einer Befragung unter 1.608 Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen in Deutschland basieren, zeigen ebenfalls beunruhigende Werte: Ein bedeutsamer Anteil von Lehrkräften in Deutschland fühlt sich sehr häufig emotional erschöpft und 28% der befragten Personen sind mit ihrem Beruf sehr unzufrieden. Entsprechend geben 27% der Lehrkräfte an, sie könnten sich vorstellen, den Beruf zu wechseln, wenn es die Möglichkeit dazu gäbe. Insgesamt ist das berufliche Wohlbefinden von weiblichen und jüngeren Personen sowie Grundschullehrkräften niedriger (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024: 47). Auf besorgniserregende Ergebnisse weisen auch Wesselborg und Bauknecht (2023) in ihrer Studie hin, die eine signifikant erhöhte Erschöpfung bei Lehrkräften zeigt. Eine deutliche Zunahme emotionaler Erschöpfung bei Lehrkräften (z.B. Voss et al. 2023) und gesundheitlicher Entwicklungen bei Schüler:innen (z.B. Ravens-Sieberer et al. 2022) wurde in der Folge der COVID-19-Pandemie belegt. Die Erkenntnisse zur Gesundheit von Lehrkräften und ihren Schüler:innen weisen insgesamt auf eine psychisch angespannte Situation hin.

Die besorgniserregende Gesundheitssituation von Fremdsprachenlehrkräften in Polen wird in Rozenberg (2024) bestätigt. An dieser Studie nahmen 339 Fremdsprachenlehrkräfte als Versuchsgruppe (VG, N=339) sowie 523 Lehrkräfte für andere Fächer (KG, N=523) als Kontrollgruppe an Grundschulen und Oberschulen in der Wojewodschaft Pommern teil. Die Analyse von insgesamt 22.374 Arbeits- und Erlebensmustern bei den Fremdsprachenlehrkräften sowie von 34.518 Mustern bei den Lehrkräften für andere Fächer, die mittels eines AVEM-Fragebogens (Schaarschmidt/Fischer 2001) als Standardform mit 66 Items ermittelt wurden, zeigt, dass in der Gegenüberstellung auf der Ebene der AVEM-Muster (Muster G–Gesundheit, Muster S–Schonung, Risikomuster A–Selbstüberforderung und Risikomuster B–Burnout) beide Gruppen ein sehr niedriges Gesundheitspotenzial aufweisen. Mit einem signifikant hohen Anteil von 51,9% Risikomustern (A und B zusammen) unterscheiden sich Fremdsprachenlehrkräfte nicht signifikant von Lehrkräften für andere Fächer, da diese ebenfalls einen hohen Anteil von 50,5% Risikomustern (A und B zusammen)

zeigen. Diese Risikomuster stellen eine erhebliche Gefährdung für die psychische Gesundheit in beiden Gruppen dar und können die persönliche und berufliche (Weiter-)Entwicklung der befragten Personen deutlich beeinträchtigen. Im Vergleich zu den hohen A-/B-Anteilen sowohl der VG als auch der KG fallen die S-/G-Anteile beider Gruppen dagegen deutlich niedriger aus: Bei Fremdsprachenlehrkräften sind das Schonungsmuster (Muster S) mit 27,1% und das gesundheitsförderliche Muster (Muster G) mit 21%, bei Lehrkräften für andere Fächer das Muster S mit 22,5% und das Muster G mit 27,0% hervorzuheben. Diese bedenkliche Verteilung weist darauf hin, dass beide Gruppen eine erhöhte Anfälligkeit für gesundheitliche Belastungen (niedriger S-Anteil) zeigen und gleichzeitig keine ausreichenden gesundheitsförderlichen Arbeits- und Erlebensmuster entwickeln (niedriger G-Anteil). Aus den AVEM-Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Belastungen im Lehrerberuf fachunabhängig sind, da der Schulfachvergleich keine statistisch signifikanten Unterschiede aufzeigt (vgl. Rozenberg2024: 263ff. und 266ff.). Folglich verdeutlichen diese Ergebnisse die Notwendigkeit, die psychische Gesundheit von Lehrkräften insgesamt durch übergreifende präventive Interventionen gezielt zu stärken.

In der Fort- und Weiterbildung muss der nachweisbar prekären Gesundheitssituation von DaF-Lehrkräften aus diesen Gründen eine besondere Beachtung geschenkt werden. Es ist relevant, die bestehenden Fort- und Weiterbildungsinhalte um gesundheitsbezogenes Wissen und spezifische Interventionen zu erweitern, mittels derer DaF-Lehrkräfte die emotionalen und psychosozialen Anforderungen ihres Berufs besser bewältigen können. Die systematische Integration psychischer Gesundheit in Fort- und Weiterbildungsinhalte trägt nicht nur zur individuellen Gesundheit, Selbstfürsorge und Resilienz von DaF-Lehrkräften sowie zur beruflichen Nachhaltigkeit bei, sondern stellt auch einen wichtigen Schritt dar, um die Qualität fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse langfristig zu verbessern. Nicht zuletzt profitiert auch das psychische Wohlbefinden der Schüler:innen davon, wenn Sprachlehrkräfte imstande sind, eine gesunde und stabile Lernumgebung zu schaffen (z.B. Sulis et al. 2023; Seidl 2024; Sambanis & Ludwig 2025).

### **3 Aktuelle gesundheitsförderliche Interventionen**

Unter Bezugnahme auf die psychisch angespannte Gesundheitssituation von Lehrkräften und die zugleich mit ihr einhergehenden Notwendigkeit einer nachhaltigen Förderung ihres psychischen Wohlbefindens müssen Interventionen in Erwägung gezogen werden. Es geht dabei um Verhältnisprävention und Verhaltensprävention, die darauf abzielen, das Verhalten in Gesundheitsbelangen positiv zu beeinflussen (vgl. Loss & Lindacher 2023: 503). Verhältnisbezogene Interventionen zielen auf die Gestaltung der Arbeitsbedingungen ab, die die psychische und physische Gesundheit positiv beeinflussen. Verhaltensbezogene Interventionen dagegen setzen an der Person (Lehrkräfte oder Schüler:innen) und deren individuellen Determinanten von Gesundheit an. Im Vordergrund stehen das Gesundheitsverhalten und seine Bedingungen (z.B. Wissen, Kompetenzen, Einstellungen, Intentionen) sowie deren gesundheitsförderliche Modifikation.

Moderne verhaltensbezogene Interventionen sind verstkt ausgerichtet an der Fderung von Ressourcen und Schutzfaktoren (vgl. Paulus & Dadaczynski 2024). Diese Interventionen weisen eine komplexe Natur auf, denn sie sind auf strukturierte relativ stabile Muster der Arbeitstätigkeiten und Lebensführung ausgerichtet, mittels derer sich Individuen mit den Anforderungen ihrer beruflichen und privaten Umwelt auseinandersetzen. Daher verfolgen sie überwiegend einen ressourcenbezogenen partizipativen und am Empowerment orientierten Ansatz der Lebenskompetenzfrderung (Life Skills) mit Elementen der Selbstverantwortung, -steuerung und -kontrolle sowie des Gesundheitsverhaltens auf der Grundlage gesundheitswissenschaftlich fundierter Erkenntnisse. Empowerment bedeutet dabei die Vermittlung von Strategien und Maßnahmen zur Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung des Individuums (vgl. Paulus 2022: 742).

Im Kontext präventiver Interventionen für Lehrkrfe weisen aktuelle Überblicksartikel (z.B. Berger et al. 2022) darauf hin, dass diese Interventionen in der Mehrheit einem verhaltensbasierten Ansatz folgen und die persönlichen Ressourcen und Kompetenzen stören (vgl. Klusmann 2024: 397). Wie Klusmann weiter erlttert, zielt ein deutlicher Schwerpunkt verhaltensbezogener Interventionen auf Achtsamkeits- oder Mindfulness-Trainings ab. Dabei liegt aber wenig Wissen darüber vor, inwiefern man von differenziellen Effekten dieser Interventionen in Abhängigkeit von der Art der Beeinträchtigung im Wohlbefinden sprechen kann. In ein und demselben Training bzw. Workshop treffen Lehrkrfe mit ganz unterschiedlichen Stressoren (z.B. belastende Interaktionen mit Schüler:innen und Eltern, Klassenführung, Konflikte in Kollegium/Schulleitung) aufeinander und üben mit den gleichen Strategien die Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen. Zudem ist nicht bekannt, ob diese Maßnahmen auch sehr belastete Lehrkrfe tatsächlich erreichen. Häufig fehlen erschpten Lehrkräften die zeitlichen und mentalen Ressourcen für die Teilnahme an einem mehrwöchigen Gruppenprogramm oder -training (vgl. ebd.: 397, 399).

## **4 Gesundheitsförderliche Interventionen für DaF-Lehrkrfe**

Die Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrkrfen wird in der Mehrheit ebenfalls verhaltensbezogenen Interventionen folgen. Diese sind auf die Entwicklung und Fderung von jenen Kompetenzen ausgerichtet, die dabei helfen sollen, die emotionalen und psychosozialen Anforderungen des Berufsalltags besser zu bewältigen. Dazu gehören beispielsweise:

- Kursprogramme bzw. Trainingsmanuals (auch online), die darauf abzielen, die persönliche Stresskompetenz aufzubauen, um Belastungen im DaF-Unterricht und in der Schulorganisation besser zu meistern.

- Achtsamkeitsbasierte Interventionen (z.B. Meditationstechniken, Yoga, Atemübungen) zur Förderung von Achtsamkeits- und Selbstreflexionskompetenzen, die dabei helfen sollen, das Stresserleben zu reduzieren und die psychische Widerstandskraft langfristig zu stärken.
- Kollegiale Reflexions- und Beratungstreffen, in denen DaF-Lehrkräfte aktuelle Herausforderungen aus ihrer Berufspraxis in einem geschützten Rahmen besprechen können. Ziel ist es, gemeinsame Lösungsansätze zu entwickeln und konkrete Strategien zur Bewältigung von schwierigen Unterrichts- oder Interaktionssituationen zu erarbeiten.
- Praxisorientierte Workshops zur Classroom Management-Kompetenz (auch online), d.h. die Entwicklung effektiver Strategien zur möglichst störungsfreien Unterrichtsführung. Die Workshops vermitteln bewährte Methoden zur Konfliktbewältigung im Klassenzimmer. Dabei können Techniken aus der Kommunikationspsychologie sowie Ansätze zur Motivation der Schüler:innen erprobt werden.
- Webinare zur psychosozialen Gesundheit, d.h. Kurs- und Schulungsangebote (auch online), die speziell auf die Bedürfnisse von DaF-Lehrkräften zugeschnitten sind. Themen wie Selbstfürsorge, Work-Life-Balance, Stressbewältigung und emotionale Intelligenz stehen im Mittelpunkt.
- Gruppentrainings zur Stärkung der Kommunikations- und Beziehungskompetenzen, d.h. Kurs- und Schulungsangebote (auch online), die DaF-Lehrkräfte dabei unterstützen, ihre Kommunikationsfähigkeiten sowie den Umgang mit Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen zu verbessern. Der Fokus liegt auf Strategien zur konstruktiven Gesprächsführung und zur Konfliktlösung sowie auf dem Aufbau vertrauensvoller Beziehungen, um ein positives Lern- und Arbeitsklima zu gestalten.

Die bereits vorgeschlagenen Interventionen könnten von verschiedenen Institutionen und Bildungseinrichtungen angeboten werden:

#### 1. Universitäten und Hochschulen

- Fachbereiche für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache könnten die Programme zur Lehrkräftequalifizierung in der Weiterbildung anbieten und dabei auch auf die psychische Gesundheit eingehen.
- Zentren für Hochschuldidaktik oder Lehrerfortbildung könnten Online- und Präsenzworkshops für (anhende) DaF-Lehrkräfte veranstalten.

#### 2. Bildungsinstitute und Lehrerfortbildungszentren

- Goethe-Institute, der DAAD und andere Bildungsträger für den Kontext DaF, die weltweit Fortbildungen für DaF-Lehrkräfte durchführen, könnten solche Programme als Teil der Lehrerfortbildung in ihre Angebote einbinden.

#### 3. Sprachschulen und Sprachinstitute

- Internationale Sprachschulen mit DaF-Programmen könnten interne Fortbildungen für ihre Lehrkräfte anbieten.
- Netzwerke von DaF-Lehrkräften könnten sich zusammenschließen und Workshops zu Stressbewältigung, Achtsamkeit und Resilienz organisieren.

#### 4. Deutschlehrerverbände

- Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) oder nationale Deutschlehrerverbände könnten Online- und Präsenzseminare für Lehrkräfte anbieten und Workshops zur Förderung der psychischen Gesundheit in ihr Weiterbildungsangebot integrieren.

### **4.1 Beispiel eines Kursprogramms zur Stressbewältigung für DaF-Lehrkräfte: „Persönliches Gesundheitsprojekt“**

Im Anschluss an die bereits vorgestellten gesundheitsförderlichen Interventionen wird im Folgenden ein Kursprogramm zur Stressbewältigung vorgeschlagen – ein „Persönliches Gesundheitsprojekt“ nach Kaluza (2023). Auch wenn viele Belastungen im Lehrerberuf fachunabhängig sind (s. Kap. 2 in diesem Beitrag), rechtfertigen bestimmte Berufsanforderungen von DaF-Lehrkräften eine fachspezifische Anpassung von Interventionsmaßnahmen. Das vorgelegte Kursprogramm berücksichtigt diese besonderen Herausforderungen, ohne dabei den Anspruch zu erheben, eine schnelle oder vollständig rezeptfertige Lösung für alle Belastungen zu bieten. Vielmehr ist dieses Programm als unterstützendes Manual zu verstehen, das DaF-Lehrkräften (sowie ggf. auch DaZ-Lehrkräften) dabei helfen kann, im stressigen Schul- und Unterrichtsaltag möglichst optimal mit Belastungssituationen umzugehen. Denn auch mit präventiven Maßnahmen werden Berufsbelastungen nie ganz verschwinden – entscheidend ist vielmehr, an geeigneten Bewältigungsstrategien und Schutzmechanismen zu arbeiten, um sich ihnen konstruktiv zu stellen.

#### **4.1.1 Die psychologische Fundierung des Kursprogramms**

Das vorgeschlagene Kursprogramm zur Stressbewältigung, das „Persönliche Gesundheitsprojekt“, stützt sich theoretisch auf zwei Modelle, auf das transaktionale Stressmodell nach Richard Lazarus (Lazarus 1966; Lazarus & Launier 1981) sowie auf die salutogenetische Perspektive nach Aaron Antonovsky (1997). Bei diesem Projekt handelt es sich nicht um ein bereits durchgeführtes Kursangebot, sondern um einen modellhaften Vorschlag, der beispielhaft aufzeigt, wie ein gesundheitsförderliches Programm für DaF-Lehrkräfte gestaltet werden könnte. In Kapitel 4 wurden zudem Institutionen und Bildungseinrichtungen genannt, die als mögliche Träger oder Umsetzungsorte für ein solches Programm infrage kommen.

Im transaktionalen Stressmodell wird Stress als Ergebnis einer Wechselwirkung (Transaktion) zwischen Person und Umwelt verstanden. Entscheidend sind dabei die individuelle Bewertung von Anforderungen und die verfügbaren Bewältigungsressourcen. Lazarus geht davon aus, dass

Personen den Stressoren in ihrer Umwelt nicht passiv ausgesetzt sind, sondern dass sie selbst die gegebenen Anforderungen einschätzen und sich zu ihnen aktiv ins Verhältnis setzen. Dabei spielen kognitive Prozesse in Form von bewertenden Wahrnehmungen, Gedanken und Schlussfolgerungen eine entscheidende Rolle (vgl. Kaluza 2023: 45). Die salutogenetische Perspektive von Aaron Antonovsky (1997) fokussiert ihrerseits nicht auf Krankheitsursachen, sondern auf gesundheitliche Schutzfaktoren sowie soziale und personale Ressourcen, auf die Personen bei der Bewältigung von Belastungen zurückgreifen können. Als zentrale Ressource (auch als protektiver Faktor bezeichnet) gelten ein starkes Kohärenzgefühl neben sozialer Unterstützung und einem ausgeprägten Optimismus. Antonovsky (1997) unterscheidet drei Komponenten des Kohärenzgefühls (*sense of coherence*), die eng miteinander zusammenhängen:

- Das Gefühl der *Verstehbarkeit* (*sense of comprehensibility*) meint die Überzeugung, dass die Ereignisse des Lebens verstehbar, kognitiv erfassbar und strukturiert sind – also nicht chaotisch erscheinen.
- Das Gefühl der *Handhabbarkeit* (*sense of manageability*) meint die Zuversicht, dass sich die Anforderungen und Belastungen des Lebens mit den verfügbaren Ressourcen im Wesentlichen bewältigen lassen.
- Das Gefühl der *Sinnhaftigkeit* (*sense of meaningfulness*) meint, dass das eigene Leben einen Sinn hat und dass es lohnenswert ist, Energie in die Bewältigung der anstehenden Anforderungen zu investieren (zu allem vgl. Faltermaier 2023).

Wie Faltermaier weiter erläutert, trägt ein hohes Kohärenzgefühl zu einer besseren Bewältigung von Belastungen (z.B. kritische Lebensereignisse, Arbeitsbelastungen) bei (vgl. ebd.). Zudem weist ein hohes Kohärenzgefühl eine enge Verbindung zum Resilienzkonzept auf (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2024: 26). Der Begriff *Resilienz* (aus dem Englischen *resilience*, wörtlich: Spannkraft, Strapazierfähigkeit, Elastizität) bezeichnet die psychische *Widerstandsfähigkeit*, trotz belastender Lebensumstände oder kritischer Ereignisse eine gesunde und altersgemäße Entwicklung zu vollziehen. Im Zentrum steht dabei die erfolgreiche Bewältigung stressreicher oder potenziell traumatischer Erfahrungen (vgl. Rönnau-Böse et al. 2022).

Diese beiden theoretischen Ansätze – das Stressmodell nach Lazarus und das Salutogenese-Modell nach Antonovsky – ermöglichen es, eine theoretisch fundierte und gleichzeitig praxisnahe Konzeption zu entwickeln, wie es das Kursprogramm „Persönliches Gesundheitsprojekt“ anstrebt. Lazarus' Stressmodell betont, dass Stress nicht allein durch äußere Reize entsteht, sondern durch die individuelle Bewertung der Situation und der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten. Für Lehrkräfte bedeutet das, dass der Umgang mit Stress erlernbar und veränderbar ist – durch die Förderung von Bewältigungsstrategien (Coping). Antonovskys Salutogenese-Modell dagegen fokussiert Ressourcen und Schutzfaktoren, die dabei helfen, die Gesundheit zu erhalten. Für Lehrkräfte heißt das, den „Sense of Coherence“ zu stärken, also das Gefühl, dass das Leben

verstehbar, handhabbar und sinnvoll ist. Das Kohärenzgefühl impliziert die Stärkung von Resilienz und psychischem Wohlbefinden, was gerade im stressigen Schulalltag essenziell ist. Die Teilnehmenden lernen, sowohl belastende Faktoren im Lehrerberuf zu analysieren und zu bewältigen (Lazarus) als auch eigene Ressourcen zur Gesundheitsförderung zu aktivieren (Antonovsky). Auf diese Weise lassen sich, so das Ziel, individuelle Stresskompetenz und gesundheitsförderliche Einstellungen langfristig aufbauen.

#### **4.1.2 Die methodisch-konzeptionellen Grundlagen des Kursprogramms**

Das Programm „Persönliches Gesundheitsprojekt“ versteht sich als präventive Maßnahme zur psychosozialen Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Es basiert auf bewährten, wissenschaftlich fundierten Modellen der Stressbewältigung (Stressmodell nach Richard Lazarus) und Gesundheitsförderung (Salutogenese-Modell nach Aaron Antonovsky). Das Programm zeigt in der vorgestellten Form noch keine empirischen Daten, ist es zunächst theoriegeleitet und orientiert sich an folgenden methodischen Grundlagen:

- Stärkung der Stresskompetenz: Das Programm dient der Selbstreflexion über die eigenen Stärken in Bezug auf die drei Säulen der individuellen Stressbewältigung (instrumentell, mental, regenerativ) (Tab. 1) und über die Frage, wo DaF-Lehrkräfte einen eigenen Entwicklungs- bzw. Veränderungswunsch haben (vgl. Kaluza 2023: 254). Es ermöglicht eine Verhaltensveränderung durch theoretischen Input, praktische Übungen und individuelle Reflexion. Ziel ist es, die persönliche Stresskompetenz nachhaltig zu stärken.

<b>Instrumentelle Stressbewältigung</b> <i>Anforderungen aktiv angehen</i>	<b>Mentale Stressbewältigung</b> <i>Förderliche Einstellungen entwickeln</i>	<b>Regenerative Stressbewältigung</b> <i>Erholen und Entspannen</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioritäten setzen</li> <li>• Zeit planen</li> <li>• Grenzen setzen/sich selbst behaupten</li> <li>• Soziales Netzwerk aufbauen</li> <li>• Selbst- und Zeitmanagement: sich selbst führen</li> <li>• Fortbildungsveranstaltungen nutzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Realität annehmen</li> <li>• Anforderungen konstruktiv bewerten</li> <li>• Innere Distanz bewahren</li> <li>• Überzeugung in die eigene Kompetenz stärken</li> <li>• Stressverstärker entschärfen</li> <li>• Chancen und Sinn entdecken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entspannung trainieren</li> <li>• Sport und Bewegung in den Alltag integrieren</li> <li>• Momente im Alltag genießen</li> <li>• Hobbys pflegen</li> <li>• Sozialer Kontakte pflegen</li> <li>• Erholung aktiv gestalten (Schlaf, Urlaub)</li> <li>• Regelmäßige Pausen einlegen</li> </ul>

Tab. 1: Die drei Säulen der individuellen Stressbewältigung nach Kaluza (vgl. 2023: 80)

- Erfahrungsbasiertes Lernen: Durch Selbstanalyse, Gruppenaustausch und praktische Übungen werden persönliche Erfahrungen mit theoretischem Wissen verknüpft und reflektiert.
- Ressourcenorientierung: Das Kursprogramm ist ressourcenorientiert. Es fokussiert nicht nur auf die Auseinandersetzung mit Belastungen, sondern auch darauf, wie individuelle Ressourcen gezielt aktiviert und gestärkt werden können. Damit hängt das Programmeng mit der Salutogenese zusammen, da es DaF-Lehrkräfte dazu befähigt, ihr psychisches Wohlbefinden durch den konstruktiven Umgang mit belastenden Anforderungen zu fördern und langfristig zu erhalten.
- Reflexive Zugänge: Das Programm stärkt die individuelle Handlungskompetenz und Selbstfürsorge durch den Aufbau von Stressresilienz, was mit den aktuellen psychosozialen Anforderungen an den Lehrerberuf übereinstimmt.
- Praxisbezug und Transferorientierung: Der Erfolg des Kursprogramms bemisst sich letztlich daran, inwieweit es DaF-Lehrkräften gelingt, gewonnene Einsichten und Ideen sowie erlernte Übungen im beruflichen Alltag tatsächlich anzuwenden (vgl. Kaluza 2023: 98). Die Programmstruktur ist gezielt darauf ausgerichtet, die Inhalte praxisnah zu vermitteln und ihre direkte Übertragbarkeit auf den DaF-Unterricht zu fördern.

#### **4.1.3 Beispielhafte inhaltliche Struktur des Kursprogramms**

Vor dem Hintergrund der psychologischen Fundierung sowie der methodisch-konzeptionellen Grundlagen kann sich das Kursprogramm an folgenden Aspekten orientieren:

##### A. Format / Umsetzungsmöglichkeiten

Das Programm kann beispielsweise in den folgenden interaktiven Formaten stattfinden:

- Tagesworkshop (4-6 Stunden, inkl. Pausen)
- Workshops/Webinare im Mittel- bis Langformat (4-6 Wochen, 1 Kurseinheit 90 Minuten)
- Intensiv-Workshop (1-2 Tage, 6 Stunden, inkl. Pausen)

Die Dauer dieser Formate kann variieren, abhängig von den Zielen, der Teilnehmerzahl und der Intensität der Inhalte. Die Formate können in der Blendend-Learning-Option durchgeführt werden, einer Kombination aus Präsenz- und/oder Online-Sitzungen mit Selbstlernaufgaben.

##### B. Kursinhalte

In diesem Kurs erstellen die DaF-Lehrkräfte ihr „Persönliches Gesundheitsprojekt“. Angenommen, der Kurs wäre mit einer mittelfristigen Dauer von vier Wochen konzipiert, so würde er vier aufeinander aufbauende Kurseinheiten in Präsenz mit praktischen Übungen umfassen:

*Kurseinheit 1: Stress verstehen und reflektieren*

- Was ist Stress? Einführung in das Konzept der Stresskompetenz
- Stressoren im DaF-Unterricht erkennen und typische Reaktionen aus den unterrichtlichen Situationen und der Beziehungsarbeit identifizieren (Selbstanalyse)
- Reflexion eigener Belastungsmuster
- Austausch in der Kursgruppe

*Kurseinheit 2: Effektive Bewältigungsstrategien entwickeln (Selbstanalyse und Gruppendiskussion)*

- Einführung in die drei Säulen der Stressbewältigung (vgl. Kaluza 2023: 78ff.)
  - a) Instrumentelle Stressbewältigung, d.h.: gutes Zeit- und Selbstmanagement, persönliche/berufliche Priorisierung, reale Strukturierung von Arbeitsaufgaben, Besuch von Fortbildungsveranstaltungen
  - b) Mentale Stressbewältigung, d.h.: kritischer Umgang mit Perfektionismus, konstruktives Denken, Dankbarkeit für Positives, Erfreuliches und Gelungenes
  - c) Regenerative Stressbewältigung, d.h.:
    - kurzfristige palliative Stressbewältigung: Abreagieren durch körperliche Aktivitäten, entlastende Gespräche, kurze Entspannungsphasen, bewusste Ausatmung, Selbstbelohnung
    - langfristige regenerative Stressbewältigung: Hobby, Freundschaften, soziales Netzwerk, regelmäßige Entspannungsübungen, Sport
- Praktische Übungen: Atemtechniken, Achtsamkeitsübungen, progressive Muskelentspannung

*Kurseinheit 3: Umsetzung im DaF-Unterricht (Selbstanalyse und Gruppendiskussion)*

Die bisher in den Kurseinheiten 1 und 2 erworbenen Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Selbstanalyse sowie dem Austausch mit den Kursteilnehmenden werden im Kontext einer praktischen Umsetzung im DaF-Unterricht reflektiert. Dabei liegt der Fokus darauf, wie die erlernten Strategien zur Stressbewältigung gezielt in den DaF-Unterricht integriert werden können, um ein förderliches Lernklima zu gestalten. Dies trägt nicht nur zur eigenen Resilienz der DaF-Lehrkräfte bei, sondern fördert auch das psychische Wohlbefinden der Schüler:innen. Folgende Aspekte sind dabei wesentlich:

- Wie? → Anwendung von Stressbewältigungsstrategien im Lehralltag
- Wie? → Emotionsregulation während des DaF-Unterrichts
- Wie? → Einsatz praxisnaher Methoden zur Förderung eines positiven Lernklimas.

*Kurseinheit 4: Erstellung des „Persönlichen Gesundheitsprojekts“*

Die Erstellung des Arbeitsblattes „Persönliches Gesundheitsprojekt“ (Tab. 2) erfolgt idealerweise in kleinen Gruppen oder Paaren. Der/die Kursleitende steht beratend zur Seite, unterstützt bei der Reflexion. In einer abschließenden Runde präsentieren die Teilnehmenden ihr „persönliches Gesundheitsprojekt“ im Forum (vgl. Kaluza 2023: 255).

Persönliches Gesundheitsprojekt	
Mein Ziel	
Davon verspreche ich mir:	
Um dieses Ziel zu erreichen, werde ich Folgendes tun:	
Meine nächsten Schritte sind: Was? (bis)wann?	
Welche Hindernisse könnte es geben?	Damit gehe ich folgendermaßen um:
Wer unterstützt mich?	

Tab. 2: Persönliches Gesundheitsprojekt (Beispiel 1) nach Kaluza (2023: 256)

Das Arbeitsblatt dient nicht nur als einmalige Übung im Kurs, sondern soll auch nach Abschluss des Programms als praxisorientiertes Selbstmanagement-Tool genutzt werden. Die DaF-Lehrkräfte können es individuell weiterentwickeln oder neu bearbeiten, um ihre persönliche Stressbewältigung kontinuierlich zu reflektieren und zu optimieren. Somit bietet es eine nachhaltige Methode zur Selbstfürsorge und Resilienz – auch unabhängig von einem weiteren Kursbesuch.

Um die Wirksamkeit des vorgeschlagenen Kursprogramms fundiert zu bewerten, bedarf es zukünftig empirischer Studien. Diese sollten im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes sowohl standardisierte Prä-Post-Erhebungen zur Entwicklung von Stresskompetenzen als auch qualitative Interviews mit Teilnehmenden umfassen. Auf diese Weise könnte geprüft werden, inwieweit das Programm zur Stärkung der persönlichen Gesundheitsressourcen beiträgt und wo mögliches Optimierungspotenzial besteht.

## **5 Resümee: Psychische Gesundheit als individueller und bildungsorientierter Wert**

Angesichts der hohen Verantwortung von DaF-Lehrkräften erscheint es relevant, sie nicht nur fachlich optimal fort- und weiterzubilden, sondern auch in ihrem psychischen Wohlbefinden gezielt zu fördern und zu unterstützen (vgl. Klusmann 2024: 400). Der Schulalltag erfordert von DaF-Lehrkräften ein hohes Maß an Stressresistenz und Ambiguitätstoleranz, um die komplexen Herausforderungen und Aufgaben täglich zu meistern. Zudem braucht es einen Paradigmenwechsel in den (inneren) Haltungen und eine auf Stärken ausgerichtete Fort- und Weiterbildung in Bezug auf tradierte Prozesse. Ebenso entscheidend ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Bonda & Jantowski 2024: 385). Um dem gerecht zu werden, muss die Fort- und Weiterbildung für DaF-Lehrkräfte zwei zentrale Aspekte berücksichtigen: Zum einen die Bewusstseinsbildung/Sensibilisierung für gesundheitsbezogene Themen und zum anderen den Zugang zu wirksamen Interventionen zur Förderung und Erhaltung der Lehrergesundheit. Diese sind letztlich Investitionen in die professionelle und systematische Kompetenzentwicklung sowie Bildungsqualität (vgl. Klusmann 2024: 396).

Psychische Gesundheit ist ein individueller und bildungsorientierter Wert. Sie sollte als integraler Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz von DaF-Lehrkräften und als ein entscheidender Faktor für die Qualität des DaF-Unterrichts und der dort ablaufenden Beziehungsarbeit betrachtet werden. DaF-Lehrkräfte, die über Gesundheitswissen und wirksame Strategien zur Selbstregulation und Stressbewältigung verfügen, können trotz mannigfaltiger Probleme und Herausforderungen stabiler, motivierter und mit größerer beruflicher Erfüllung agieren. Gesundheit und Fort-/Weiterbildung dürfen daher nicht getrennt gedacht werden (vgl. Eckert et al. 2024: 31). Vielmehr sollte psychische Gesundheit als Querschnittsaufgabe strukturell in bestehende Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen werden – als Bestandteil und als unverzichtbarer Faktor für eine gute und gesunde Lehrtätigkeit im DaF-Bereich.

## Literaturverzeichnis

- Antonovsky, Aaron (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Berger, Emily; Reupert, Andrea; Campbell, Timothy C.H.; Morris, Zoe; Hammer, Marie; Diamond, Zane; Hine, Rochelle; Patrick, Pamela & Fathers, Chantel (2022). A Systematic Review of Evidence-Based Wellbeing Initiatives for Schoolteachers and Early Childhood Educators. *Educational Psychology Review*, 34: 4, 2919–2969. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5>
- Bilstein, Johannes & Zirfas, Jörg (2017). Diesseits und Jenseits der Ökonomie oder: Zum Geben und Nehmen in der Erziehung. In Bilstein, Johannes & Zirfas, Jörg (Hrsg.). *Das Geben und das Nehmen. Pädagogisch-anthropologische Zugänge zur Sozialökonomie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 7–38.
- Bilz, Ludwig (2023). Psychische Gesundheit in der Schule. *Pädiatrie & Pädologie*, 1, 8–12. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00608-022-01031-7>
- Bonda, Silke; Jantowski, Andreas (2024). Salutogenese im Mittelpunkt. Aus- und Fortbildung von schulischen Führungskräften in Thüringen. *Die Deutsche Schule*, 2024: 4, 383–388. DOI: <https://doi.org/10.31244/dds.2024.04.06>
- Eckert, Marcus; Scherenberg, Viviane & Schandro, Eva (2024). *Lehrergesundheit. Selbst- und Fremdfürsorge*. Stuttgart: Reclam.
- Ehrenberg, Alan (2021). Die zwei Bedeutungen der Konzeption von sozialer Pathologie: Überlegungen zu einer Anthropologie des Unbehagens in der individualistischen Gesellschaft. In King, Vera; Gerisch, Benigna & Rosa, Hartmut (Hrsg.). *Lost in Perfection. Zur Optimierung von Gesellschaft und Psyche*. Berlin: Suhrkamp, 122–138.
- EURYDICE Report (2020). *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being*. Abgerufen am 7.06.2025, von URL <https://eurydice.ba/wp-content/uploads/2021/03/Teachers-in-Europe-Careers-Development-and-Well-being.pdf>
- Faltermaier, Toni (2023). Salutogenese. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitgegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. DOI: <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i051-3.0>
- Groen, Gunter; Weidtmann, Katja; Vaudt, Susanne & Ansen, Harald (2024). *Selbstfürsorge in psychosozialen Berufen*. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Jaroszewska, Anna (2021). Fremdsprachenlehrende in Polen – Herausforderungen im Zeitalter des Wandelns. In Przemysław E. Gębal, Anna Jaroszewska & Łukasz Kumiega (Hrsg.). *Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verortungen der Lehrerforschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 15– 27.
- Kaluza, Gert (2023). *Stressbewältigung. Das Manual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin: Springer.

- Klusmann, Uta (2024). Berufliches Wohlbefinden von Lehrkräften nachhaltig fördern. Warum wir mehr als Achtsamkeitstrainings brauchen. *Die Deutsche Schule*, 2024: 4, 395–402. DOI: <https://doi.org/10.31244/dds.2024.04.08>
- Klusmann, Uta & Waschke, Natalie (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe. DOI: <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- Kniffka, Gabriele (2016). Fokus: Lehren. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, 30–34.
- Lazarus, Richard S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, Richard S. & Launier, Raymond (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, Jürgen R. (Hrsg.). *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Hans Huber Verlag, 213–259.
- Loss, Julika & Lindacher, Verena (2023). Gesundheitsförderung: Idee, Konzepte und Vorgehensweisen. In: Richter, Matthias & Hurrelmann, Klaus (Hrsg.). *Soziologie von Gesundheit und Krankheit*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, 503–518.
- Paulus, Peter (2022). Schulische Gesundheitsförderung von Ottawa bis heute: Chancen und Herausforderungen. *Bundesgesundheitsblatt- Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 65, 741–748. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03550-x>
- Paulus, Peter & Dadaczynski, Kevin (2024). Gesundheitsförderung und Schule. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. DOI: <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i051-3.0>
- Ravens-Sieberer, Ulrike; Kaman, Anne; Erhart, Michael; Devine, Janine; Schlack, Robert & Otto, Christiane. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31: 6, 879–889. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Robert Bosch Stiftung (2023). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Rönnau-Böse, Maike & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2024). *Resilienz und Resilienzforschung über die Lebensspanne*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rönnau-Böse, Maike; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Bengel, Jürgen & Lyssenko, Lisa (2022). Resilienz und Schutzfaktoren. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. DOI: <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i101-2.0>

- Roggaeusch, Werner (2010). Einleitung. In Annegret Middeke (Hrsg.). *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 1–9.
- Rozenberg, Magdalena (2024). *Gesundheit, Gesundheitsförderung und Ausbildungsinhalte. Eine empirische Studie zu Belastungen im Fremdsprachenlehrerberuf*. Münster, New York: Waxmann.
- Sambanis, Michaela & Ludwig, Christian (Hrsg.) (2025). *Positive Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Schaarschmidt, Uwe & Fischer, Andreas (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, Uwe & Fischer, Andreas (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schule stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim: Beltz.
- Scheuch, Klaus; Haufe, Eva & Seibt, Reingard (2015). Lehrergesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*, 112(20), 347–356. DOI: <https://doi.org/10.3238/arztbl.2015.0347>
- Seidl, Eva (2024). Student-teacher relationships as a source of mutual support in emotionally challenging times. In Gabryś-Barker, Danuta & Kalamarz, Ryszard (Hrsg.). *Dobrostan w kontekście kształcenia językowego. Perspektywa ucznia i nauczyciela glottodydaktyka* [Well-being in the context of foreign language education. The perspective of the student and the teacher of glottodidactics]. Katowice: University of Silesia Press, 105–119.
- Sulis, Giulia; Mercer, Sarah; Babic, Sonja & Mairitsch, Astrid (2023). *Language Teacher Wellbeing across the Career Span*. Bristol: Multilingual Matters.
- Takpara, Abdou-Zakiou (2023). Lage des Deutschlehrers und -lernens in Benin. *IDV-Magazin*, 103, 27–28.
- Voss, Tamara; Klusmann, Uta; Bönke, Nikolaus; Richter, Dirk & Kunter, Mareike (2023). Teachers' Emotional Exhaustion and Teaching Enthusiasm before versus during the COVID-19 Pandemic. *Zeitschrift für Psychologie*, 231: 2, 103–114. DOI: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000520>
- Wesselborg, Bärbel & Bauknecht, Jürgen (2023). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 2, 282–289.
- Zawadzka, Elżbieta (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zukunftsinstutit (2023). *Megatrend Gesundheit*. Abgerufen am 6.02.2025, von URL <https://www.zukunftsinstutit.de/zukunftsthemen/megatrend-gesundheit>
- Witte, Arnd & Harden, Theo (2010). Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin/New York: De Gruyter, 1324–1340.

**Angaben zur Person:** Dr. Magdalena Rozenberg ist als Assistant Professor am Institut für Germanistik der Universität Gdańsk tätig. 2004 wurde sie im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Gesundheit/Gesundheitsförderung in der Fremdsprachenlehrerbildung, Selbstmanagement im Fremdsprachenlehrerberuf, Beziehungen zwischen Kunst und Fremdsprachendidaktik, Impression Management, Classroom Management, Forschendes Lernen und außerschulische Lernorte.

**Kontakt:** magdalena.rozenberg@ug.edu.pl

**DOI:** <https://doi.org/10.24403/jp.1493680>