

Schulentwicklung im Kontext von Qualität und Lehrkräftegesundheit

Kumulative Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Ina Semper, M.A.

geboren am 28.06.1979 in Saalfeld/Saale

Gutachterin und Gutachter

1. Prof. Dr. Nils Berkemeyer (Friedrich-Schiller-Universität Jena)
2. Prof 'in Dr. Bärbel Kracke (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Tag der mündlichen Prüfung: 26.01.2022

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei all denjenigen bedanken, die direkt und indirekt zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Dazu gehört zuvorderst mein Erstbetreuer Prof. Nils Berkemeyer, der meine Arbeit über eine lange Zeit auch über kritische Phasen hinweg unterstützt und mit zahlreichen Ideen sowie oft außergewöhnlichen Perspektiven bereichert hat.

Weiterhin möchte ich Prof. Bärbel Kracke dafür danken, ohne zu zögern die Betreuung der Arbeit als Zweitgutachterin übernommen zu haben.

Ferner danke ich Prof. Roland Merten, der mich ermutigt hat, diesen Weg weiterzuverfolgen und mir die nötige Unterstützung dafür gewährt hat.

Besonderer Dank gilt meinen Jenaer Kolleginnen und Kollegen, die mich mit Rat & Tat, produktiven Gesprächen und Anregungen unterstützt haben, insbesondere Sebastian Meißner, meinem langjährigen „Sparringspartner“, der mir mit seiner steten Bereitschaft, meine Texte kritisch gegenzulesen, eine oft unschätzbare Hilfe war. Sehr verbunden bin ich auch Cathrin Burkhardt, die durch ihre freundliche Anteilnahme und ihr stets offenes Ohr für mentales Wohlbefinden gesorgt hat.

Last but not least: Diese Arbeit wäre nicht an ein gutes Ende gekommen, wenn meine Familie nicht hinter mir gestanden hätte: Danke Tom und Luis für eure Geduld, euer Verständnis und euren Zuspruch!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
Tabellenverzeichnis	I
Zusammenfassung	II
Anmerkungen	III
1 Einleitung	1
2 Die gesundheitliche Situation der Lehrkräfte	4
2.1 Begrifflicher Rahmen I: Stress, Belastung, Beanspruchung, Gesundheit und Wohlbefinden...	4
2.1.1 Transaktionale Stresstheorie.....	5
2.1.2 Belastungs-Beanspruchungs-Modell.....	6
2.1.3 Gesundheit und Wohlbefinden.....	7
2.1.4 Das Modell der Salutogenese.....	8
2.1.5 Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell.....	9
2.1.7 Gesundheitsförderung	10
2.2 Modelle zur Erklärung von Stress, Belastung und Beanspruchung im Arbeitskontext	12
2.3 Empirische Befundlage zur Gesundheit der Lehrkräfte	14
2.3.1 Prävalenz gesundheitlicher Beschwerden im Lehrkräfteberuf	14
2.3.2 Gesundheit der Lehrkräfte im Berufsgruppenvergleich.....	16
2.3.3 Anforderungen im Lehrkräfteberuf.....	17
2.3.4 Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen.....	19
2.3.5 Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartungen.....	19
2.3.6 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)	21
2.3.7 Zusammenspiel aus Anforderungen und Ressourcen	21
2.4 Resümee zur gesundheitlichen Situation der Lehrkräfte	23
3 Bezüge zwischen Schulentwicklung und Gesundheit der Lehrkräfte.....	25
3.1 Begrifflicher Rahmen II: Schulentwicklung, Schulqualität, Schuleffektivität	25
3.1.1 Schulentwicklung.....	25
3.1.2 Schulqualität und Schuleffektivität	27

3.1.3 Verknüpfung von Schulentwicklung und Schuleffektivität	29
3.2 Bildungspolitischer und rechtlicher Rahmen der schulischen Gesundheitsförderung	30
3.2.1 Präventionsgesetz (PrävG).....	31
3.2.2 Arbeitsschutzgesetz (ArbSchuG)	32
3.3 Programme schulischer Gesundheitsförderung im Kontext der Schulentwicklung	33
3.3.1 Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen	33
3.3.2 Gute gesunde Schule	34
2.3.3 Umsetzungsstand schulischer Gesundheitsförderung	36
3.4 Schulentwicklung als organisationales Lernen	38
3.4.1 Schule als Organisation	38
3.4.2 Schule als lernende Organisation	38
3.4.3 Professionelle Lerngemeinschaften.....	39
3.4.4 Schulentwicklungskapazität	40
3.5 Veränderungsbereitschaft und Widerstände in Schulentwicklungsprozessen	41
3.5.1 Die Bedeutung der Veränderungsbereitschaft für die Schulentwicklung.....	42
3.5.2 Widerstände gegen Wandel und Innovationen	45
3.5.3 Empirische Ergebnisse zu Zusammenhängen mit Gesundheit und Wohlbefinden	48
3.6 Resümee zu Gesundheit und Wohlbefinden als Themen in der Schulentwicklung.....	49
4 Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte in Handlungsfeldern der Schulentwicklung	51
4.1 Bildungspolitik und Bildungsverwaltung	51
4.3 Organisation Schule	58
4.4 Professionelles Handeln der Lehrkräfte und Unterricht.....	67
4.5 Resümee zur Lehrkräftegesundheit in den Handlungsfeldern der Schulentwicklung.....	71
5 Gesamtresümee.....	73
6 Literatur.....	77
7 Beiträge der Dissertationsschrift.....	117

8 Anhang.....	123
8.1 Schrift 1	123
8.2 Schrift 2.....	160
8.3 Schrift 3.....	174
8.4 Schrift 4.....	207
8.5 Schrift 5.....	229

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rahmenmodell zu den Einflussgrößen der Veränderungsbereitschaft.....	43
Abbildung 2: Determinanten und Ergebnisse der organisationalen Veränderungsbereitschaft.....	44
Abbildung 3: Be- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte in den Handlungsfeldern der Schulentwicklung.....	71

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Symptome des Widerstands	46
---	----

Zusammenfassung

Die Bedeutung der Gesundheit und des Wohlbefindens der Lehrkräfte für die schulische Qualitätsentwicklung kann als Desiderat der Lehrkräfteforschung gelten. Bisherige Bezugnahmen zwischen Lehrkräftegesundheit und Schulqualitätsentwicklung finden sich hierzulande vor allem auf Programmebene rund um die „Gute gesunde Schule“, wo die Schulentwicklung als Mittel gesehen wird, Gesundheitsförderung stärker in allen Prozessen der Schule zu verankern. In dieser Arbeit wird die These exploriert, dass die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrkräften wichtige Ressourcen für die schulische Qualitätsentwicklung sind. Es wird argumentiert, dass Schulentwicklung als Prozess organisationalen Lernens zu fassen ist, für dessen Gelingen die Veränderungsbereitschaft der einzelnen Lehrkräfte wie der gesamten Schule eine wichtige Voraussetzung ist. Veränderungsbereitschaft wird in der Folge stärker gesundheitsbezogen ausgeleuchtet. Abschließend werden auf Ebene des Systems, der Schulnetzwerke, der Einzelschule und des Unterrichts unter Einbeziehung der Schriften dieser kumulativen Dissertation Be- und Entlastungsfaktoren für Lehrkräfte durch Schulentwicklungsarbeit abgeleitet. Schulentwicklungsarbeit kann Entlastungspotentiale für Lehrkräfte entfalten, aber auch Belastungspotentiale beinhalten. Es wird geschlossen, dass Schulentwicklungsvorhaben berufliche Anforderungen im Lehrkräfteberuf sind, für deren Bewältigung Lehrkräfte kollektive und individuelle Ressourcen benötigen.

Abstract

Little is known about the relationship of teacher health resp. well-being and school quality resp. effectivity. In Germany the programme of “The Good and Healthy School” connects objectives of health promotion and quality of school and call for the consideration of health promotion issues in all school processes. Teacher health and well-being, so it is argued, are fundamental resources for the improvement of school quality. School development as a process of organizational learning requires teachers with a readiness for change. These processes are not yet connected to questions of teacher health. Finally, stress- and relief potentials for teachers which are created by school development projects on different levels of the school system are derived with reference to the contributions of this dissertation. It is concluded that teachers require personal as well as collective resources to deal with the demands of school development.

Anmerkungen

In dieser Arbeit wird das Begriffssplitting mit Schrägstrichen verwendet, wenn das weibliche und männliche Geschlecht gleichermaßen gemeint ist, bspw. Schüler/-innen. Bei zusammengesetzten Substantiven wird jedoch aus Gründen der Lesbarkeit darauf verzichtet, bspw. Schülerverhalten. Weitere Geschlechtsidentitäten sollen mit diesem Vorgehen nicht ausgeschlossen werden.

Viele Begrifflichkeiten für Modelle und Konstrukte im Forschungsfeld der Lehrkräftegesundheit entstammen dem internationalen, englischsprachigen Diskurs. Diese werden in der deutschsprachigen Forschung nicht mehr regelmäßig ins Deutsche übertragen, bspw. Coping für Bewältigung. Dies wird in dieser Arbeit ebenso gehandhabt. Englische Bezeichnungen relevanter Begriffe werden zudem in Klammern angeführt, um begriffliche Klarheit zu gewährleisten, bspw. Kohärenzgefühl („sense of coherence“, SOC) oder Bewertung („appraisal“).

Theoretische Modelle in der Gesundheitsforschung werden im englischsprachigen Diskurs häufig durch die Angabe der Anfangsbuchstaben (Akronyme) benannt, bspw. Job-Characteristics-Model, kurz JCM (Hobfoll & Oldham 1980), Effort- Reward- Imbalance, kurz ERI (Siegrist 1996). Dies gilt auch für zahlreiche Konstrukte wie bspw. Lehrkräfteselbstwirksamkeit („teacher self-efficacy“, kurz TSE). Nach einer Einführung der Begriffe wird auf die Kurzformen zurückgegriffen, wo es sinnvoll erscheint.

1 Einleitung

Die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrkräften werden hierzulande in den 1990er Jahren ein Thema des öffentlichen und fachlichen Diskurses. Viele Lehrkräfte scheiden zu dieser Zeit vorzeitig aus dem Beruf aus und erreichen nicht das reguläre Rentenalter. Psychische und psychosomatische Beschwerden sind häufig der Grund (siehe bspw. Weber et al. 2004). Besondere Aufmerksamkeit erhält das Burnout-Syndrom, es wird zum Symbol für einst engagierte, nun psychisch ausgebrannte Lehrkräfte in einem als belastend dargestellten beruflichen Umfeld (siehe bspw. Sosnowsky-Waschek 2013). In der Folge wird die Gesundheit der Lehrkräfte verstärkt zum Forschungsthema, im deutschsprachigen Raum geprägt durch die Potsdamer Lehrerstudien (siehe bspw. Schaarschmidt et al. 1999; Schaarschmidt 2005b). International wird vor allem zu Symptomen, Ursachen und Folgen des Burnoutsyndroms geforscht (zur Übersicht: Schaufeli und Enzmann 1998). Erst in jüngerer Zeit werden auch Bezüge von der Gesundheit und dem Wohlbefinden der Lehrkräfte zu Unterrichtsqualität bzw. Unterrichtseffektivität hergestellt und Zusammenhänge nachgewiesen (siehe bspw. einfürend Rothland 2013b). Weiterhin kommen zahlreiche Aspekte des Schulklimas als Mediatoren im Beanspruchungsgeschehen der Lehrkräfte in den Blick, etwa die Beziehungen im Kollegium, zur Leitung und zu den Schüler/-innen, die Unterstützung durch die Schulleitung, gemeinsame Werte bzw. pädagogischer Konsens, das Lernklima, schulische Regeln und Disziplin. Diese Merkmale sind in Schulen mit hoher Schulqualität in der Regel positiv ausgeprägt (siehe bspw. Ditton und Müller 2011).

Die schulische Qualitätsentwicklung wird in jüngerer Zeit als Mittel gesehen, die schulische Gesundheitsförderung stärker in allen Prozessen der Schule zu verankern (vgl. KMK 2012): Wer Qualität wolle, müsse die Gesundheit fördern- und umgekehrt, so Rolff (2004, S. 43). Dahinter steht die Hypothese, dass überforderte, belastete und beanspruchte Lehrkräfte keine Kapazitäten für die Qualitätsentwicklung der Schule haben. Diesen Überlegungen folgend, kann die Bedeutung der Gesundheit und des Wohlbefindens von Lehrkräften für die schulische Qualitätsentwicklung als Forschungsdesiderat benannt werden.

Der Arbeit wird daher die These vorangestellt, dass *Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrkräften nicht nur als eine wichtige Zielstellung schulischer Gesundheitsförderung in den Blick zu nehmen sind, sondern auch als Ressourcen für die schulische Qualitätsentwicklung.*

Die Beiträge dieser publikationsbasierten Dissertationsschrift explorieren die Thematik aus verschiedenen Perspektiven:

- In Schrift 1 wird im Rahmen einer Übersicht über die Forschungslandschaft der nationale und internationale Forschungsstand zu den Zusammenhängen von Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsqualität gesichtet und narrativ dargestellt.
- In Schrift 2 wird der Fokus auf eine systematische Form der Beratung im kollegialen Kontext der Lehrkräfte gelegt: Die Kollegiale Fallberatung. Die Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie zu den wahrgenommenen Wirkungen der in einem schulübergreifenden Setting durchgeführten Intervention werden vorgestellt und bezogen auf ihr Entlastungspotential diskutiert.
- In Schrift 3 werden die Evaluationsergebnisse einer Netzwerkintervention zur Gesundheitsförderung von Lehrkräften durch Stärkung sozialer Teilhabe in schulübergreifenden Netzwerken vorgestellt ("Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft", Projekt VorTeil Jena, vgl. Berger et al. 2015).
- In Schrift 4 wird die Bedeutung von schulischen Anerkennungsverhältnissen für die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrkräften auf Basis von Ergebnissen inhaltsanalytisch ausgewerteter Gruppendiskussionen mit Lehrkräften aus fünf Schulen diskutiert.
- In Schrift 5 wird auf die Steuerung der Schulentwicklung auf Systemebene geblickt. Die forschungsseitige Thematisierung von Bildungsmonitoringelementen wird systematisch dargestellt und das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik diskutiert.

Die vorliegende Arbeit schafft den Rahmen für die Einordnung dieser Schriften in das Feld der Schulentwicklung unter dem Fokus der Bedeutung von Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte.

Zur Auseinandersetzung mit der vorangestellten These wird in *Kapitel 2* nach Klärung der gesundheitsbezogenen Grundbegriffe zunächst die gesundheitliche Situation der Lehrkräfte im Kontext ihrer Tätigkeit und im Vergleich mit anderen Berufsgruppen dargestellt. Anschließend werden in *Kapitel 3* vorhandene Bezugnahmen zwischen den Themenfeldern Schulentwicklung und Lehrkräftegesundheit präsentiert. Danach werden weitere Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen Schulentwicklung als organisationalem Lernprozess mit Veränderungsbereitschaft als „erfolgskritischem Faktor“ (Schumacher 2012) und Gesundheit bzw. Wohlbefinden der Lehrkräfte

aufgezeigt. Im darauffolgenden *Kapitel 4* wird gefragt, welche Belastungs- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte für die wichtigsten Handlungsfelder der Schulentwicklung auf Ebene der Bildungspolitik, Schulnetzwerken, der Einzelschule sowie des Unterrichts abgeleitet werden können. Dies geschieht unter Rückgriff auf theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse, wobei die Schriften der kumulativen Dissertation einbezogen werden. Die resümierende Zusammenfassung der Ergebnisse in *Kapitel 5* schließt die Arbeit ab.

2 Die gesundheitliche Situation der Lehrkräfte

Die Forschung zur Gesundheit der schulischen Lehrkräfte bekommt im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren einen deutlichen Schub, als die auffällig hohen Frühpensionierungsquoten eine Kontroverse über die Ursachen auslösen und zu verstärkten Forschungsaktivitäten führen. Zur gesundheitlichen Situation von Lehrkräften sind in der letzten Dekade vermehrt Überblicksartikel erschienen, denen das Verdienst zukommt, Orientierung in diesem heterogenen und mittlerweile umfangreichen Forschungsfeld zu geben (vgl. bspw. Krause und Dorsemagen 2007; Krause et al. 2013; Rothland und Klusmann 2012; Krause und Dorsemagen 2014; Lehr 2014; Scheuch et al. 2015; Rothland 2019). Die Lehrkräftegesundheitsforschung präsentiert sich dabei als ein ausdifferenziertes, multidisziplinäres Feld, welches an der Schnittstelle von Arbeits- und Organisationspsychologie, Arbeitswissenschaft, Gesundheitspsychologie und Klinischer Psychologie angesiedelt ist (Klusmann und Philipp 2014, S. 1014). Eine Einschätzung der gesundheitlichen Situation der Lehrkräfte kann infolgedessen nur auf Basis einer breiten Rezeption von Forschungsarbeiten verschiedener disziplinärer Zugänge erfolgen.

2.1 Begrifflicher Rahmen I: Stress, Belastung, Beanspruchung, Gesundheit und Wohlbefinden

Zentrales Betätigungsfeld der Lehrkräftegesundheitsforschung ist die Aufklärung der Entstehung berufsbezogener Belastungen und Beanspruchungen, die Dokumentation von Beanspruchungsfolgen sowie der Faktoren, die die Entstehung von Belastungen verhindern können und damit der Gesunderhaltung dienen. Mit dem multidisziplinären Zugriff auf den Forschungsgegenstand „Lehrkräftegesundheit“ lässt sich die Verbreitung und Nutzung unterschiedlicher Begrifflichkeiten für die interessierenden Phänomene und die Vielzahl an Modellen zur Erklärung der Beanspruchungsentstehung im Lehrkräfteberuf begründen (Kap. 2.2).

Die gesundheitspsychologisch und arbeitswissenschaftlich motivierte Forschung beschränkt sich nicht auf ein biomedizinisches Verständnis von Gesundheit und Krankheit, welches von der Analyse der Funktionsweise des Organismus, der Erklärung von Krankheitsursachen und der Beschreibung ihrer Verläufe geprägt ist (Franzkowiak 2003). In diese Perspektive lassen sich unspezifisch wirkende Sozialfaktoren, wie sie in der Stressforschung bedeutsam sind, kaum integrieren (ebd.). Ein salutogenetisches Gesundheitsverständnis stellt dagegen die Bewältigungsfähigkeiten des Menschen zentral.

In dieser Arbeit wird der Begriff Gesundheit bzw. Lehrkräftegesundheit im salutogenetischen Sinne genutzt und damit das subjektive Wohlbefinden der Lehrkräfte in den Mittelpunkt gestellt. Aus der salutogenetischen Sicht auf Gesundheit sind vor allem Stress und Stressfolgen für das subjektive

Beanspruchungsempfinden prägend, während positive Erlebensqualitäten als Ausweis für Wohlbefinden und gelingende Bewältigung (beruflicher) Anforderungen gelten.

2.1.1 Transaktionale Stresstheorie

Neben reiz- und reaktionsorientierten Ansätzen der Stressentstehung haben vor allem interaktive Ansätze weitreichende Bedeutung in der Stressforschung erlangt. International am bedeutsamsten ist die auf die Arbeiten von Lazarus (1966) zurückgehende transaktionale Stresstheorie zur Erklärung der Entstehung von psychologischem Stress in einem kognitiven Bewertungs- und Bewältigungsprozess. Zahlreiche Modelle im Kontext beruflicher Beanspruchungsentstehung knüpfen an die Grundgedanken an (Kap. 2.2).

Die Stressreaktion des Menschen ist komplex und umfasst alle körperlichen Systeme (Franke 2012, S. 110). Während reiz- und reaktionsorientierte Ansätze vor allem die unspezifischen Reaktionen des Körpers auf Anforderungen aus der Umwelt erklären (siehe bspw. Selye 1956), gewinnt die transaktionale Stresstheorie ihre Relevanz durch die Einbeziehung emotionaler Prozesse bei der subjektiven Zuschreibung von Bedeutung der Umwelteinwirkungen, wodurch individuelle Unterschiede im Stresserleben erklärbar werden.

So definieren Lazarus und Folkman (1984, S. 21) psychologischen Stress als

[...] eine Beziehung zwischen der Person und der Umwelt, die von der Person als ihre Ressourcen belastend oder überfordernd und ihr Wohlbefinden gefährdend eingeschätzt wird.

Die Bewertungen („appraisals“) erfolgen in einem zweistufigen Prozess: Die primäre Bewertung entscheidet über die Relevanz des wahrgenommenen Reizes (positiv/stresshaft/irrelevant), stresshafte Reize wiederum können als Herausforderung, Bedrohung oder Schaden bzw. Verlust bewertet werden (Lazarus und Folkman 1984, S. 32 f.). In der sekundären Bewertung kommt es zu einem Abgleich mit den zur Bewältigung („coping“) verfügbaren Ressourcen, was auch zu einer Neubewertung des Stressors führen kann (ebd., S. 35-38). Stress entsteht nur dann, wenn die Anforderung als bedeutsam eingeschätzt wird, weil die Person sich bedroht, beschädigt oder herausgefordert fühlt und sich nicht sicher ist, ob die vorhandenen Ressourcen ausreichen werden, um die Situation zu bewältigen (Kaluza 2018, S. 46) Sind Ressourcen vorhanden, kann die Anforderung bewältigt werden, indem entweder die Situation geändert wird (instrumentelles Coping), oder aber die Gefühle und Gedanken hierzu (emotionales Coping). Es kann aber auch zu einer Neubewertung der Situation durch Anpassung und Lernen kommen (bewertungsorientiertes Coping) (Lazarus und Folkman 1984, S. 178-180).

Unter Coping verstehen Lazarus und Folkmann (1984, S. 141)

ständig wechselnde kognitive und verhaltensbezogene Anstrengungen, um bestimmte äußere und/oder innere Anforderungen zu bewältigen, die als belastend oder überfordernd für die Ressourcen der Person eingeschätzt werden.

2.1.2 Belastungs-Beanspruchungs-Modell

In der deutschsprachigen, arbeitswissenschaftlich orientierten Stressforschung wird dagegen, unter Rückgriff auf Rohmert und Rutenfranz (1975), das Belastungs-Beanspruchungs-Modell genutzt. Dort wird zwischen Belastungen und Beanspruchungen unterschieden, im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch, wo Belastung und Beanspruchung häufig synonym gebraucht werden.

Die Begriffe werden auf Basis des Modells vom Deutschen Institut für Normung (DIN) definiert:

Arbeitsbelastung ist die Gesamtheit der äußeren Bedingungen und Anforderungen im Arbeitssystem, die auf den physiologischen und/oder psychologischen Zustand einer Person einwirken. (DIN EN ISO 6385)

Unter beruflichen Belastungen werden demnach alle objektiv auf das Individuum einwirkenden umweltseitigen Faktoren verstanden, bspw. die spezifischen Arbeitsaufgaben und Rahmenbedingungen der Tätigkeit. Beanspruchungen dagegen sind die individuell unterschiedlichen Auswirkungen von Belastungen:

Arbeitsbeanspruchung ist die innere Reaktion des Arbeitenden auf die Arbeitsbelastung, der er ausgesetzt ist und die von seinen individuellen Merkmalen (z. B. Größe, Alter, Fähigkeiten, Begabungen, Fertigkeiten usw.) abhängig ist. (DIN EN ISO 6385)

Zudem werden psychische Belastung und Beanspruchung im Arbeitskontext gesondert in einer Erweiterungsnorm definiert, um eine gemeinsame begriffliche Verständnisgrundlage in der Ergonomie zu gewährleisten (vgl. nationales Vorwort zur DIN EN ISO 10075-1:2018-01.):

Psychische Belastung ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken. Psychische Beanspruchung ist die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien (DIN EN ISO 10075-1).

Psychische Beanspruchungen können sich nach DIN EN ISO 10075-1 kurzfristig und langfristig auswirken (Joiko et al. 2008, S. 12–14): Kurzfristige Wirkungen können Personen anregen, in dem sie aufwärmen und aktivieren, aber auch beeinträchtigen bzw. fehlbeanspruchen, indem sie ermüden, die Wachsamkeit herabsetzen oder Stress auslösen. Langfristige Folgen von Belastung und Beanspruchung entstehen dann, wenn die Erholung nicht (mehr) gelingt, weil Erholungsphasen

zu kurz sind oder während der Erholungsphase neue Belastungen hinzukommen (Semmer und Zapf 2017, S. 4). Dann sinken Bewältigungsressourcen und es resultieren physiologische und psychologische, strukturelle Veränderungen im Organismus, in deren Folge es zu reversiblen und irreversiblen gesundheitlichen Schädigungen kommen kann (ebd.).

Rudow (1994) führt das Konzept in die Lehrkräftebelastungsforschung ein. In seinem Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (Rudow 1994, S. 42 ff., siehe Kap. 2.2) unterscheidet er zwischen objektiven Belastungen, die durch Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen entstehen und in einem Bewertungsprozess auf Basis der eigenen Handlungsvoraussetzungen hin beurteilt und daraufhin zu subjektiven Belastungen werden können. Beanspruchungsreaktionen sind im Modell die kurzfristige Folge subjektiver Belastungen, Beanspruchungsfolgen die längerfristigen Auswirkungen.

2.1.3 Gesundheit und Wohlbefinden

Neben Stress, Belastung und Beanspruchung muss der Gesundheitsbegriff näher beleuchtet werden. Der Diskurs um die Bestimmung von Gesundheit und Krankheit ist vielstimmig und von zahlreichen unterschiedlichen Zugängen und Interessen geprägt.

Franke verwendet in ihrer kritischen Einführung in Modelle von Gesundheit und Krankheit ein ganzes Kapitel auf die Schwierigkeit, Gesundheit von Krankheit abzugrenzen (2012, S. 21–34). Definitionsversuchen von Gesundheit kann vorangestellt werden, dass es sich bei Gesundheit, wie auch bei Krankheit, um sozial produzierte Kategorien handelt, nicht um objektive Zustände (siehe Franzkowiak und Hurrelmann 2018). Es existieren zahlreiche Definitionsversuche von Gesundheit. Franke (2012, S. 36–37) reiht Bestimmungen vom Alten Testament bis zur Gegenwart auf, die ein weites Spektrum an Dimensionen umfassen: Gesundheit als Störungsfreiheit, als Wohlbefinden, als Leistungsfähigkeit und Rollenerfüllung, als Gleichgewichtszustand, als Flexibilität und Anpassung sowie als relativer Wert und Geschenk, Leistung oder Pflicht (ebd., S. 38-56).

Internationale Bedeutung hat eine Definition erlangt, auf die sich zwar zahlreiche Menschen einigen konnten, die aber ebenso stark umstritten ist: Die Gesundheitsdefinition der World Health Organisation (WHO). Die WHO beschreibt Gesundheit in der Präambel ihrer Verfassung 1948 als

Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit oder Gebrechen. Sich des bestmöglichen Gesundheitszustandes zu erfreuen, ist eines der Grundrechte jedes Menschen, ohne Unterschied der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion, der politischen Überzeugung, der wirtschaftlichen oder sozialen Stellung.“ (zit. nach Franzkowiak und Hurrelmann 2018).

In diesem vielzitierten Bestimmungsversuch steht das subjektive Wohlbefinden im Zentrum, was für anhaltende Kontroversen sorgt, insbesondere deshalb, weil damit keine objektiven Kriterien für das Vorhandensein von Gesundheit gegeben sind, sondern die Perspektive Betroffener entscheidend ist (Franke 2012, S. 40–41).

Eine Abgrenzung von Gesundheit und Wohlbefinden kann vor dem Hintergrund der fehlenden Kriterien für Gesundheit nicht zufriedenstellend gelingen. Wohlbefinden ist auch möglich, wenn im biomedizinischen Sinne Krankheiten vorliegen (etwa in beschwerdefreien Phasen von Erkrankungen), ebenso kann trotz des Fehlens einer Krankheitsdiagnose das Wohlbefinden stark eingeschränkt sein (etwa bei psychosomatischen Beschwerden). Becker (1994) schlägt vor, terminologisch aktuelles bzw. momentanes und habituelles Wohlbefinden zu unterscheiden. Eid und Diener (2002, S. 634) fassen zusammen, dass das momentane Wohlbefinden als Interaktion von situationsübergreifenden Personenmerkmalen und situativen Einflüssen verstanden werden könne, welches um den personenspezifischen habituellen Wohlbefindenswert schwanke, der zeitlich stabil sei. Das habituelle Wohlbefinden gilt als Ausdruck der Fähigkeit zur ausgewogenen Bewältigung externer und interner Anforderungen (Becker 1994).

2.1.4 Das Modell der Salutogenese

Der Bestimmungsversuch der WHO steht mit dem später populär gewordenen Konzept der Salutogenese in Verbindung, welches von dem amerikanisch-israelischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky 1979 eingeführt wurde, um die pathogenetische Perspektive der Erklärung der Entstehung von Krankheit um die die Perspektive auf die Bedingungen zur Erhaltung der Gesundheit zu erweitern (Goddemeier 2019).

Das Modell der Salutogenese enthält neben der Vorstellung von einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum die Komponenten Stressoren, allgemeine Widerstandsressourcen („generalized resistance resources“, GRR´s) und Kohärenzgefühl („sense of coherence“, SOC) (Antonovsky 1997). Psychosoziale, physikalische oder biochemische Stressoren lösen einen Spannungszustand aus, der nach subjektiver Bewertung und in Abhängigkeit vom Erfolg von Bewältigungsversuchen, das Kontinuum einer Person mehr in Richtung Gesundheit oder Krankheit bewegt (vgl. Faltermaier 2020). Menschen, die über eine Vielzahl an Widerstandsressourcen (GRR) verfügen, können Belastungen besser bewältigen und bauen dadurch, vor allem in Kindheit und Jugend, eine positive Lebensorientierung auf. Dieses Kohärenzgefühl (SOC) bezeichnet die Überzeugung, dass das eigene Leben verstehbar, bewältigbar und sinnhaft ist. Ein stark ausgeprägtes SOC führt dazu, dass Menschen flexibel auf Anforderungen reagieren und Ressourcen zur Bewältigung aktivieren können.

Damit ist das SOC der wichtigste Einflussfaktor, der im Stressentstehungsprozess über den Ausgang von Bewertung und Bewältigung entscheidet, wie Bengel (2002, S. 85) resümiert.

Mit der zentralen Zielstellung, zu erforschen, was den Menschen gesund erhält, steht das Konzept der Salutogenese dem Resilienzkonzept und dem Hardinesskonzept sehr nahe (Faltermaier 2020; Bengel und Lyssenko 2012; Rieckmann 2002), auf welche in dieser Arbeit nicht eingegangen wird. Auch wenn das Modell der Salutogenese für theoretische Unklarheiten, mangelnde empirischen Absicherung und für die Überschneidung mit anderen Konzepten kritisiert wird, sei es, wie Blättner (2007, S. 67) urteilt, dennoch die beste derzeit vorhandene theoretische Basis der Gesundheitsförderung.

2.1.5 Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell

Eine die vorausgegangenen Perspektiven integrierende Arbeit legt Becker (2003) mit dem systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) vor. Das SAR-Modell stellt die Nutzung von Ressourcen zur Bewältigung von Anforderungen zentral. Die Gesundheit einer Person wird als Ergebnis von Anpassungs- und Regulationsprozessen zwischen Individuum und seiner Umwelt, eingebettet in eine systemische Entwicklungstheorie, verstanden. Beeinflusst werden die Systeme Umwelt und Individuum jeweils durch das Zusammenspiel von Anforderungen und Ressourcen. Wenn ein Individuum eine interne, auf seinen Bedürfnissen beruhende oder eine externe, aus der Umwelt kommende Anforderung bewältigen muss, greift es auf interne und externe Ressourcen zurück.

Interne Ressourcen sind

[...] die zur Verfügung stehenden Handlungsmittel und Eigenschaften (Fähigkeiten, Kompetenzen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Persönlichkeitseigenschaften, Kohärenzsinn usw.) und physischen Voraussetzungen (z.B. körperliche Fitness) einer Person (Becker 2003, S. 14).

Unter externen Ressourcen werden Umweltmerkmale verstanden,

[...] insbesondere soziale Ressourcen (z. B. soziale Stützsysteme, gute Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen, Vereine, religiöse Gemeinschaften, Selbsthilfegruppen, soziales Ansehen), berufliche Ressourcen (z. B. Besitz eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes, Kontrolle über die Arbeit, ergonomische Arbeitsbedingungen), materielle Ressourcen (z. B. hinreichendes Einkommen, gute Wohnbedingungen), gesellschaftliche Ressourcen (z. B. Bildungs-, Gesundheits- und Rechtssystem) und ökologische Ressourcen (z. B. saubere, intakte Umwelt, gesunde Nahrung) (Becker 2003, S. 14).

2.1.6 Gesundheit als gelungene Bewältigung

Als konsensfähige Gesundheitsdefinition vor der Folie von Gesundheit als gelungener Bewältigung von inneren und äußeren Anforderungen schlagen Hurrelmann und Richter (2013, S. 147) schließlich folgende Begriffsbestimmung vor:

Gesundheit bezeichnet den Zustand des Wohlbefindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich psychisch und sozial in Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist das Stadium des Gleichgewichts von Risikofaktoren und Schutzfaktoren, das eintritt, wenn einem Menschen eine Bewältigung sowohl der inneren (körperlichen und psychischen) als auch äußeren (sozialen und materiellen) Anforderungen gelingt. Gesundheit ist ein Stadium, das einem Menschen Wohlbefinden und Lebensfreude vermittelt.

Gesundheit, so Hurrelmann und Franzkowiak (2003, S. 54) weiter, sei aus dieser Perspektive nur in Verbindung mit einer (selbst)bewussten und lustvollen Lebensführung möglich, die positive Einstellungen zu alltäglichen Herausforderungen, die Annahme des eigenen Körpers und seiner psychischen Grundausstattung, optimistische Erwartungen an die Umwelt sowie die Vorstellung der Beeinflussbarkeit der Lebensführung umfasse. Franzkowiak und Hurrelmann (2018) ergänzen, dass es sich bei diesem Gesundheitsbegriff um ein dynamisches Gleichgewicht handle, das täglich neu zu regulieren sei.

Kritisch anzumerken bleibt, dass die Gesundheit aus salutogenetisch orientierten Bestimmungsversuchen heraus als Kategorie erscheinen kann, welche in den persönlichen Verantwortungsbereich des Individuums fällt. Beanspruchung und Krankheit als gescheiterte Bewältigung von Anforderungen kann dann sogar zu einem individuellen Versagen umgedeutet werden (siehe bspw. die kritische Positionierung von Rothland 2009a zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrkräftebelastungsforschung). Strukturelle und systembedingte Einflüsse geraten womöglich aus dem Blick.

2.1.7 Gesundheitsförderung

Die gesundheitlichen Leitvorstellungen der WHO beinhalten eine Mehrebenenperspektive und politische Handlungsanforderungen, um gesundheitlicher Ungleichheit zu begegnen. Die WHO-Staaten formulieren in der Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung im Jahr 1986 ein gesamtgesellschaftliches Programm, um „allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und dadurch zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“ (WHO 1986).

Bezogen auf die Voraussetzungen von Gesundheit heißt es weiter:

Grundlegende Bedingungen und konstituierende Momente von Gesundheit sind Frieden, angemessene Wohnbedingungen, Bildung, Ernährung, Einkommen, ein stabiles Ökosystem, eine sorgfältige Verwendung vorhandener Naturressourcen, soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit (WHO 1986).

Erstmals wird damit einer systemischen Lektorientierung der Gesundheitsförderung gefolgt (Göpel 2018). In der Ottawa-Charta werden anschließend fünf Strategien für die Gesundheitsförderung („health promotion“) formuliert: Die Entwicklung einer gesundheitsfördernden Gesamtpolitik, die Schaffung gesundheitsförderlicher Lebenswelten, die Neuorientierung der Gesundheitsdienste, die Unterstützung gesundheitsbezogener Gemeinschaftsaktionen und die Entwicklung persönlicher Kompetenzen (WHO 1986). Damit wird der sog. Settingansatz der Gesundheitsförderung begründet. Ein Setting ist ein relativ stabiler und den Menschen bewusster Sozialzusammenhang, in dem sie sich in ihrem Alltag aufhalten, der Einfluss auf ihre Gesundheit hat und seinen Ausdruck in formalen Organisationen (bspw. Betrieb, Schule, Kita), regionalen Situationen (bspw. Kommune, Stadtteil, Quartier), gleichen Lebenslagen (bspw. Rentner/innen) oder gemeinsamen Werten bzw. Präferenzen (bspw. Religion, sexuelle Orientierung) findet (Hartung und Rosenbrock 2018, S. 892).

Kaba-Schönstein nennt die Ottawa-Charta das „Schlüsseldokument und Grundsatzpapier für die weitere Entwicklung der Gesundheitsförderung“ (2018, S. 248) und resümiert gemeinsam mit Trojan deren enorme Wirkung:

Die Verbreitung des Gesundheitsförderungskonzepts hat beigetragen zur Durchsetzung eines komplexen, sozialökologischen Verständnisses von Gesundheit und Krankheit. Sie hat die Aufmerksamkeit für die notwendige Ergänzung von individuellen Verhaltensmaßnahmen durch politische Gestaltung gesundheitsrelevanter Bedingungen und für die Berücksichtigung sozialer und politischer Determinanten der Gesundheit, sowie sozialer Ungleichheit der Gesundheit in weiten Kreisen der Praxis, Politik und Wissenschaft geschärft (Kaba-Schönstein und Trojan 2018, S. 369).

Vor dem Hintergrund der salutogenetischen Gesundheitskonzeption wird Gesundheitsförderung aus Perspektive des SAR-Modells als „Verbesserung der Voraussetzungen zur Bewältigung externer und interner Anforderungen mithilfe externer und interner Ressourcen“ (Becker 2003, S. 14) verstanden. Jede Person wird auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum verortet- Gesundheitsförderung diene dazu, deren Position in Richtung Gesundheit zu verschieben, Präventionsmaßnahmen dagegen sollen verhindern, dass sich die Position in Richtung Krankheit verschiebt (ebd.).

Die salutogenetische Gesundheitskonzeption mit dem daran anschließenden ressourcenbezogenen Grundgedanken der Gesundheitsförderung steht neben dem das Gesundheitswesen dominierenden Konzept der Prävention, worunter die „Vermeidung oder Verringerung des Auftretens, der

Ausbreitung und der negativen Auswirkungen von Krankheiten oder Gesundheitsstörungen“ (Franzkowiak 2018, S. 776) verstanden wird. Die damit verbundene pathogenetische Sicht auf krankmachende Faktoren spielt in der Lehrkräftebelastungsforschung traditionell eine wichtige Rolle. Doch forschungsseitig wird in jüngerer Zeit auch der Blick auf die Ressourcen der Gesunderhaltung immer bedeutsamer.

2.2 Modelle zur Erklärung von Stress, Belastung und Beanspruchung im Arbeitskontext

Wie stressbedingte Beanspruchung im Beruf entsteht, wird in Modellen aus Sicht der Stressforschung bezogen auf das Individuum und die dort ablaufenden kognitiven und emotionalen Prozesse erklärt. Die genannten Modelle leiten zahlreiche Arbeiten zur empirischen Erforschung von Lehrkräftestress bzw. Lehrkräftebelastung und -beanspruchung an, weswegen sie überblicksartig präsentiert werden.

Allgemeine arbeitspsychologische Modelle der Beanspruchungsentstehung ordnen und relationieren die Einflussfaktoren auf das Geschehen. Diese Modelle bauen teilweise aufeinander auf und weisen daher Schnittmengen auf. Sie haben vor allem international Bedeutung erlangt. Eine umfassende, einordnende Übersicht über Theorien und Modelle der Stressentstehung und Stressbewältigung bieten bspw. Semmer und Zapf (2017).

- Das Job-Characteristics-Model (JCM), wo Relationen zwischen Tätigkeitsmerkmalen, psychologischen Erlebniszuständen und Arbeitszufriedenheit/Motivation im Zentrum stehen (Hackman und Oldham 1980).
- Die Conservation of Resources Theory (COR), die Stress als Prozess beschreibt, in dem Ressourcen schneller aufgebraucht als ersetzt werden und dem Streben nach Ressourcenwachstum zentrale Bedeutung zukommt (Hobfoll 1989).
- Das prominente Job Demands-Control-Model (JDC) von Karasek, in dem ein Zusammenhang zwischen der Höhe der Arbeitsanforderungen und den Handlungs- und Entscheidungsspielräumen des Individuums hergestellt wird (Karasek und Theorell 1990).
- Das Job Demands-Resources Model (JDR) kombiniert Job Characteristics-Modelle mit Belastungs-Beanspruchungsmodellen und erklärt, wie Arbeitsanforderungen und -ressourcen sich sowohl eigenständig als auch in Wechselwirkung auf Burnout und Arbeitsengagement auswirken (Demerouti et al. 2001; Demerouti und Nachreiner 2018).

Ein Mangel an Anerkennung und Belohnung steht in zwei weiteren Modellen im Mittelpunkt, die in jüngerer Zeit verstärkt Eingang in die Forschung finden (vgl. Meißner et al. 2018):

- Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen (engl. Efford-Reward-Imbalance, ERI), in dem die Balance von Verausgabungen und Belohnungen zentral steht, wobei Gratifikationskrisen aus Ungleichgewichten von Verausgabungen und Belohnungen entstehen und zu gesundheitlichen Schädigungen führen können (Siegrist 1996).
- Das Konzept Stress-as-a-offence to self (SOS), in dem Stress als Selbstwertbedrohung, bspw. durch illegitime Aufgaben, gefasst wird (Semmer et al. 2007).

Spezifisch auf den Lehrkräfteberuf bezogene Modelle haben den Anspruch, die Charakteristika dieses Berufs in die Erklärung der Stress- und Beanspruchungsentstehung einbeziehen:

- Das „Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung“ von Rudow (1994) etabliert die von da an im deutschen Sprachraum genutzte Unterscheidung objektiver und subjektiver Belastungen. Objektive Belastungen, die aus Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte resultieren, werden in Abhängigkeit der individuellen Handlungsvoraussetzungen durch Bewertungsprozesse zu subjektiven Belastungen, welche zu positiven und negativen kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen und langfristigen Beanspruchungsfolgen führen können (siehe *Kap. 2.1*).
- Das allgemeine Rahmenmodell „Schulische Belastung“ (Böhm-Kasper 2004) bezieht situationsübergreifende Bedingungen (objektive Anforderungen und individuelle Voraussetzungen) sowie situative Bedingungen (Qualitäten der Sozial- und Sachbeziehungen) als Einflussfaktoren auf den subjektiven Deutungsprozess im Rahmen der Beanspruchungsentstehung mit ein.
- Schönwälder (2006) modelliert im „Modell der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften“ vor objektiv einwirkende Arbeitsbelastungen, die sich aus dem Arbeitsauftrag und den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte ergeben und in einem Kreislauf der subjektiven Belastungsentstehung in Abhängigkeit der individuellen Leistungsvoraussetzungen redefiniert werden. Diese können zu Beanspruchungsreaktionen führen, die sich in Ergebnissen und Effekten der Lehrkräftearbeit niederschlagen, die wiederum auf die Leistungsvoraussetzungen zurückwirken.
- Oesterreich (2008) geht in seinem „Allgemeinen Wirkmodell zur Lehrerbelastung“ konkret auf die Anforderungen des Berufes auf Schulebene ein, indem er vier Prägungen des Lehrerhandelns in sein Modell integriert (Bedingungen der Arbeit, schulische Organisation

und Ausstattung, die arbeitende Person, die Nutzer/innen (Schüler/-innen) und leitende sowie Team- Kolleg/innen).

Im Bereich Lehrkräftegesundheit werden verbreitet berufsunspezifische Modelle der Beanspruchungsentstehung als Grundlegung genutzt (bspw. JDR), während die dem deutschen Diskurs entstammenden lehrkräftespezifischen Modellierungen Forschungsarbeiten nur sehr selten anleiten, insbesondere vor dem Hintergrund zunehmender Bemühungen um internationale Anschlussfähigkeit.

Insgesamt können auf Basis der obigen Modellierungen verschiedene Annahmen darüber gemacht werden, welchen allgemeinen und berufsspezifischen Faktoren bei der Entstehung von Lehrkräftestress bzw. Lehrkräftebeanspruchung Bedeutung zukommt. Die vorgestellten Modelle decken damit ein breiteres Feld an Aspekten und Merkmalskonstellationen ab. Entsprechend sind Ergebnisse der Lehrkräftegesundheitsforschung jeweils vor dem Hintergrund der ihnen zugrundeliegenden Modelle einzuordnen.

2.3 Empirische Befundlage zur Gesundheit der Lehrkräfte

Zunächst wird auf die Prävalenz gesundheitlicher Beschwerden bei Lehrkräften und im Vergleich mit anderen Berufsgruppen geschaut. Anschließend werden empirische Befunde im Zusammenhang von Anforderungen und Ressourcen im Lehrkräfteberuf präsentiert.

2.3.1 Prävalenz gesundheitlicher Beschwerden im Lehrkräfteberuf

Auf dem Höhepunkt der Entwicklung im Jahr 2000 liegt die Frühpensionierungsquote der verbeamteten Lehrkräfte wegen Dienstunfähigkeit bei 64 Prozent (Weber 2004, S. 24) - fast zwei Drittel der Lehrkräfte erreichen das Regeleintrittsalter der Pensionierung nicht und scheiden vorzeitig aus dem Dienst. Die Frühpensionierungsquote verbeamteter Lehrkräfte kann jedoch kaum als zuverlässiger Indikator für die Gesundheit von Lehrkräften gelten, denn seit dem Jahr 2000 ist sie stetig gesunken und liegt 2017 bei einem Anteil von nur noch 12 Prozent (Statistisches Bundesamt 20.12.2018). Gehrman (2013, S. 183f.) verweist auf die im Jahr 2000 geänderten Rahmenbedingungen der Dienstunfähigkeit sowie die seit 1999 mögliche Altersteilzeit, die diesen Rückgang moderiert haben können. Dennoch kommt dem Ausscheiden aus dem Lehramt eine für die Lehrkräftegesundheitsforschung wichtige Bedeutung zu: Lehr (2014, 949f.) resümiert, dass Gesundheitsdaten wie ärztliche Diagnosen nur für das Ende der Lehrkräftelaufbahn vorlägen. Untersuchungen zeigen, dass Frühpensionierungen bzw. Frühinvalidisierungen am häufigsten auf psychische und psychosomatische Erkrankungen zurückgehen (zur Übersicht: Weber et al. 2004)

und depressive Symptome und Störungen dabei eine zentrale Rolle spielen (Lehr 2014, 949f.). Dies steht im Einklang mit anderen Untersuchungen, nach denen Lehrkräfte „auffallend psychisch, weniger körperlich“ (Krause und Dorsemagen 2014, S. 987) belastet seien (zur Übersicht siehe auch Krause und Dorsemagen 2007; Rothland und Klusmann 2012, 2012; Krause et al. 2013; Lehr 2014; Scheuch et al. 2015).

Häufigste gesundheitliche Beschwerden der Lehrkräfte sind Nacken-, Rücken- und Kreuzschmerzen, Erschöpfung und Müdigkeit, Vergesslichkeit und Unkonzentriertheit, Schlafstörungen, Kopfschmerzen, leichte Erregbarkeit, Augenbrennen, Grübeln und Zweifeln, Händekribbeln und Hitzewallungen, wie Daten im Rahmen arbeitsmedizinischer Vorsorgeuntersuchungen erhobene Daten für Sachsen zeigen (Scheuch et al. 2015, S. 349). Der Vergleich psychisch beeinträchtigter mit psychisch stabilen Lehrkräften zeigt signifikante Unterschiede: Psychisch beeinträchtigte Lehrkräfte haben auch eine höhere Zahl körperlicher Leiden, ihr typisches Beschwerdemuster zeigt sich in Erschöpfung und Müdigkeit, Grübeleien und Zweifel, Vergesslichkeit, Unkonzentriertheit und Schlafstörungen, zudem erreichen sie eine geringere Arbeitsfähigkeit und ein stärkeres Ungleichgewicht aus Verausgabung und Belohnungen (ERI) (Seibt et al. 2007, S. 232).

Die in Untersuchungen angegebenen Häufigkeiten gesundheitlicher Beeinträchtigungen variieren jedoch oft erheblich. Bei der Erhebung arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM, Schaarschmidt und Fischer 2008) von Lehrkräften finden sich bspw. stichprobenspezifische Anteile des günstigen Gesundheitsmusters von 8,3 bis 34 Prozent, des Risikomusters Burnout von 15 bis 44,7 Prozent (Rothland und Klusmann 2016, S. 361). Prävalenzraten des Burnout-Syndroms bei Lehrkräften liegen je nach Art der Erhebung, die zum Teil nur einzelne Symptome oder einzelne Burnoutdimensionen erfassen, zwischen 1 und 33 Prozent (Scheuch et al. 2015, S. 350 f.).

Insgesamt kann konstatiert werden, dass repräsentative Untersuchungen weitgehend fehlen und die vorhandenen Studienergebnisse häufig kein eindeutiges Bild über die Beanspruchungssituation für Lehrkräfte zeichnen. Insgesamt mangle es vor allem an „harten“ Gesundheitsdaten, bedingt u.a. durch die Zuständigkeit der Bundesländer, Unterschiede in den Schulsystemen, in der Beschäftigungsform (verbeamtete und angestellte Lehrkräfte) sowie in der statistischen Erfassung (Scheuch et al. 2015, S. 347). Weitaus häufiger wird auf „weiche“ Gesundheitsdaten zurückgegriffen, die auf Fragebogenerhebungen und Selbstberichten beruhen. Krause und Dorsemagen (2011, S. 563) stellen zusammenfassend fest, dass bei mindestens 20 Prozent der Lehrkräfte dringender gesundheitsbezogener Handlungs- und Unterstützungsbedarf bestehe.

Dieses von negativen Erlebensqualitäten geprägte Bild muss um Befunde zur Zufriedenheit im Lehrkräfteberuf ergänzt werden. Der Lehrkräfteberuf beinhaltet zahlreiche Potentiale zum Sinn- und

Erfolgserleben (Bauer et al. 2009). Die Mehrzahl der Lehrkräfte bewältigt die Anforderungen ihres Berufs über viele Jahre hinweg erfolgreich und gilt als dauerhaft zufrieden in ihrem Beruf (Gehrmann 2013). Die Gesamtzufriedenheit liege, wie Gehrmann (2013, S. 178) zusammenfasst, in zahlreichen Studien bei mindestens zwei Dritteln der Befragten. Lebens- und Dienstalster scheinen dies kaum zu beeinflussen.

2.3.2 Gesundheit der Lehrkräfte im Berufsgruppenvergleich

Um die berufsspezifische Gesundheitssituation der Lehrkräfte zu bestimmen, werden Lehrkräfte hinsichtlich verschiedener Belastungs-, seltener auch Zufriedenheitsmaße, mit anderen Erwerbstätigen oder Berufsgruppen verglichen.

Hasselhorn (2009) nutzt die Daten der deutschen Erwerbstätigenbefragungen 2005/06 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) für einen Vergleich von Lehrkräften mit 65 anderen Berufsgruppen auf kurzfristige arbeitsbezogene psychische Erschöpfungssymptome, die während oder direkt nach der Arbeit auftreten. Schulleitungen sowie Lehrkräfte an Sonder- und Hauptschulen führen die Liste der besonders beanspruchten Berufsgruppen an, gefolgt von Angehörigen medizinischer Berufe (Krankenpfleger/-innen, Ärzt/-innen Krankenhaus, Sanitäter/-innen) und Lehrkräften in Grundschulen und Gymnasien. Auf der Suche nach Ursachen diskutiert der Autor die den Lehrkräften und dem medizinischen Personal gemeinsame kontinuierliche Arbeit mit Menschen, auf deren Kooperation man angewiesen sei, die jedoch oft nicht (ausreichend) entgegengebracht wird (ebd., S. 79). Über langfristige Beanspruchungsfolgen kann mit den Daten jedoch keine Aussage getroffen werden. Lehr (2014, 948f.) zeigt mit den Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen 2011/12, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Erwerbstätigen überdurchschnittlich oft an Müdigkeits- und Erschöpfungssyndromen, Nervosität und Reizbarkeit, emotionaler Erschöpfung, Schlafstörungen und Kopfschmerzen leiden. Er unterstreicht, dass diese Symptome, mit Ausnahme der Kopfschmerzen, typisch für depressive Störungen seien. Cramer, Merk und Wesselborg (2014) nutzen die Datenbasis von BIBB/BAuA für Reanalysen unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. Lehrkräfte unterscheiden sich dann hinsichtlich der psychischen Erschöpfung nicht von Angehörigen anderer sozialer Berufe (die sich ebenfalls durch eine hohe Interaktionsdichte auszeichnen), beide Berufsgruppen aber hochsignifikant von Angehörigen sonstiger Berufe. Für die Arbeitszufriedenheit können, anders als erwartet, keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsgruppen festgestellt werden, auch die soziale Unterstützung fällt bei Lehrkräften nicht geringer aus (Cramer et al. 2014, S. 146).

Hillert et al. (2016) arbeiten mit Daten des Stress-Monitor-Projekts heraus, dass bayrische Lehrkräfte sich zwar gestresster als andere Beamt/-innen oder Mitarbeiter/-innen in Unternehmen fühlen, aber seltener als diese Gruppen vom Gefühl des Ausgebrannt-Seins berichten. Angststörungen und Depressionen sind von Mitarbeiter/-innen in Unternehmen der freien Wirtschaft häufiger berichtet worden als von Lehrkräften. Ein Burnout erleben dagegen aus beiden Gruppen 10 Prozent der Befragten. Insgesamt lassen sich, so schließen die Autoren, im Rahmen dieser Untersuchung weniger Berufsgruppenunterschiede als allgemeine Risikokonstellationen für Belastungen zeigen.

Der Vergleich zwischen Ärztinnen und Lehrerinnen, den Seibt, Hübler, Steputat und Scheuch (2012) bezogen auf die Verausgabungs-Belohnungs-Relation ERI und Burnout-Werte unternahmen, zeigt bei Kontrolle des Alters keine Unterschiede im Burnout-Risiko. Ärztinnen weisen aber signifikant häufiger eine gesundheitsgefährdende ERI-Ratio auf als Lehrerinnen. Das Verhältnis aus Verausgabungen und Belohnungen ist bei Lehrerinnen signifikant günstiger und liegt insgesamt im risikoarmen Bereich.

Schult, Münzer-Schrobildgen und Sparfeldt (2014) gehen mit Daten des sozio-ökonomischen Panels (SOEP) 2006 und 2013 der Arbeitszufriedenheit, Arbeitsbelastung und Anerkennung von Lehrkräften im Vergleich zu Erzieher/-innen, Pfleger/-innen, Ärzt/-innen, Verwaltungsbediensteten und Ingenieur/-innen nach. Lehrkräfte weisen die höchste Arbeitszufriedenheit auf, 59 Prozent sind aber durch Zeitdruck und ein Drittel durch mangelnde Anerkennung belastet. Dieses Muster bleibt über die Zeit stabil. „Belastet, aber hochzufrieden“, fassen die Autor/-innen die Ergebnisse zusammen (Schult et al. 2014).

Insgesamt reiht sich das Beanspruchungsmuster der Lehrkräfte damit in die Muster von anderen Beschäftigten im sozialen Bereich ein, sie sind jedoch tendenziell zufriedener. Neben der Erforschung des Beanspruchungsstatus´ der Lehrkräfte werden die Anforderungen, mit denen sie in ihrem Beruf konfrontiert sind, sowie die Ressourcen, die bei deren Bewältigung entscheidend sind, forschungsseitig in den Blick genommen.

2.3.3 Anforderungen im Lehrkräfteberuf

Lehrkräfte sind in einem durch eine Vielzahl an Anforderungen charakterisierten Beruf tätig, der, obgleich er oft als sinnstiftend und erfüllend erlebt wird, mit einer Reihe berufsspezifischer Belastungen einhergeht. Das Berufsbild beschreibt ein breites Aufgabenspektrum aus Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten sowie des Innovierens (KMK; KMK 2004). Charakteristisch für die Tätigkeit ist die hohe Interaktions- und Kommunikationsdichte, die zudem sehr störanfällig ist

(Doyle 1986). Lehrkräfte haben keine geregelten Arbeitszeiten, arbeiten auch zuhause, ihre Aufgabe ist prinzipiell offen und nie erledigt, die Effekte und der Erfolg ihres Handelns sind schwer bestimmbar, sie arbeiten in eigener pädagogischer Verantwortung, aber unter vielerlei administrativen Vorgaben und Reglementierungen, zudem handelt es sich weitgehend um einen Beruf ohne Karriere (Rothland 2013c, S. 23). Die Erwartungen von Schüler/-innen, Eltern, Kolleg/-innen, Vorgesetzten und der Öffentlichkeit an die Arbeit der Lehrkräfte sind komplex und vielfältig (Rothland 2009b, S. 500), die von Lehrkräften für ihr Handeln erfahrene Anerkennung jedoch, trotz steigendem Berufsprestiges, eher gering (Rothland 2016, S. 81). Die Makrobedingungen des Lehrkräfteberufs wie die Organisation und Reform der Bildungssysteme und deren Folgen für die Berufsausübung sind bisher selten Gegenstand der Forschung (Cramer 2014; Krause et al. 2013).

Scheuch und Kolleg/-innen zählen folgende Anforderungen auf, die bei unzureichender Bewältigung negative Wirkungen auf die Gesundheit der Lehrkräfte haben: Komplexität und mangelnde Vorhersehbarkeit von Situationen, hohes Anspannungsniveau über längere Zeit, verteilte Aufmerksamkeit, eingeschränkte Erholungsmöglichkeiten über den Unterrichtstag, situationsbezogene Wechsel von Verhaltensweisen im Unterricht, unterschiedliche Bewertungskriterien zwischen Schüler/-innen, Eltern, Schulleitung, Schulbehörde und Öffentlichkeit, „Einzelkämpfer“ in einem bürokratischen System sowie die Vermischung von Freizeit und Arbeit (Scheuch et al. 2015, S. 348–349)

Werden Lehrkräfte befragt, was sie bei ihrer Tätigkeit belastet, zeigen sich immer wieder ähnliche Muster. Blase (1986) fragt 392 Lehrkräfte nach ihren Stressquellen. Am häufigsten werden die Themen Organisatorisches (bspw. Zeit, Bürokratie, zusätzliche Aufgaben, fehlende Materialien), Schüler/-innen (bspw. Disziplin, Apathie, schlechte Leistungen) und Administratives (Bspw. unklare Erwartungen, Mangel an Wissen, Mangel an Unterstützung, Inkonsequenz) genannt. Byrne (1991) erfasst die wichtigsten Stressquellen und bildet Rangreihen nach Schularten. Die befragten Lehrkräfte leiden unter Zeitmangel, der Anzahl der Schüler/-innen, der Vielzahl von Aufgaben, fehlender Unterstützung durch die Verwaltung und einem Mangel an elterlicher Unterstützung. Borg und Riding (1991) können aus 35 Stressquellen vier Hauptkomponenten bestimmen: Fehlverhalten der Schüler/-innen, schlechte Arbeitsbedingungen, schlechte Beziehungen im Kollegium und Zeitdruck. Terhart et al. (1994) bildet aus 18 Belastungsmomenten sechs Komponenten: Belastung durch zu hohe Arbeitszeit, Schüler/-innen, Bürokratie und Vorgesetzte, Mangel an Kompetenz, Einflussnahmen von außen auf die pädagogische Arbeit und individuell-psychische Probleme. Burke, Greenglass und Schwarzer (1996) zeigen, dass Bürokratie, störende Schüler/-innen und ein Mangel an Unterstützung durch die Leitung dem Burnout vorausgehen. Kyriacou (2001) nennt in seiner Übersichtsarbeit u.a. das Unterrichten unmotivierter Schüler/-innen, die Aufrechterhaltung

der Disziplin, den allgemeinen Zeitdruck und die quantitative Arbeitsbelastung als Belastungsfaktoren. Die Lehrkräfte, die Schaarschmidt (2005a) im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie befragt, werden am stärksten durch das Verhalten schwieriger Schüler/-innen, große Klassen und hohe Stundenzahlen belastet. Krause und Dorsemagen (2014, S. 992) fassen als empirisch bestätigte berufliche Belastungsfaktoren verhaltensauffällige Schüler/-innen, große Klassen, ein hohes Arbeitspensum, Zeitdruck, ein hoher Lärmpegel, schlechte räumliche Situationen, fehlende Arbeitsplätze in der Schule, den Zwang, eigene Gefühle zu unterdrücken, Konflikte im Kollegium und/oder mit der Schulleitung sowie mit Eltern, Rollenkonflikte und Aufgabenunklarheit, die Übernahme von Aufgaben, die nicht der Qualifikation entsprechen und die Umsetzung von Reformen zusammen.

Ob aus Anforderungen Belastungen und Beanspruchungen werden und ob diese chronische Beanspruchungsfolgen nach sich ziehen, entscheidet sich nach dem transaktionalen Grundgedanken der Stressentstehung in einem Wahrnehmungs- und Bewertungsprozess auf Basis verfügbarer interner und externer Ressourcen und dem Erfolg der anschließenden Bewältigungsversuche. Die Schwelle, an der aus objektiven Anforderungen subjektive Belastungen werden, ist individuell unterschiedlich und von inneren und äußeren Einflussfaktoren geprägt.

2.3.4 Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen

Die Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit („Big Five“) für Erfahrungen beeinflussen das Erleben beruflicher Belastung unterschiedlich stark. Cramer und Binder (2015) werten in einer systematischen Literaturübersicht 21 Studien zu den Zusammenhängen der Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale mit dem beruflichen Belastungserleben aus (Cramer und Binder 2015, S. 113–114): Neurotizismus geht konsistent mit erhöhtem Belastungserleben einher, Extraversion und Verträglichkeit haben laut der Mehrzahl der Studien einen schützenden Effekt. Die Befunde zu Gewissenhaftigkeit sind uneindeutig: hohe Ausprägungen können schützend wirken, aber auch mit überhöhtem Arbeitsengagement verbunden sein. Offenheit für Erfahrungen hat das geringste Erklärungspotential für berufliches Belastungserleben.

2.3.5 Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartungen („self efficacy“), der Glaube der Person an ihre Fähigkeit, die zum Erreichen von Zielen erforderlichen Handlungsabläufe zu organisieren und auszuführen (Bandura 1997), gelten als wichtiger Mediator im Beanspruchungsgeschehen. Unter der bereichsspezifischen Lehrkräfte-Selbstwirksamkeit („teacher self efficacy“, kurz TSE) werden die Überzeugungen von

Lehrkräften, schwierige Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich meistern zu können, verstanden (Schwarzer und Jerusalem 2002, S. 40).

Insbesondere Forschungen zur Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen für die Entstehung von Burnout bei Lehrkräften haben eine längere Forschungstradition. Es kann als empirisch gesichert gelten, dass geringe Selbstwirksamkeitserwartungen mit dem Auftreten von Burnout-Symptomen einhergehen bzw. hohe Selbstwirksamkeitserwartungen davor schützen (vgl. Burke et al. 1996; Brouwers und Tomic 1999, 2000; Schmitz und Schwarzer 2000; Friedman 2003; Skaalvik und Skaalvik 2010; Bentea 2017, für Übersichtsarbeiten siehe Brown 2012; Aloe et al. 2014).

Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen sind mit Verhaltensweisen von Lehrkräften verbunden, die sich günstig auf das Beanspruchungsgeschehen auswirken. Zee und Koomen (2016) zeigen in ihrer Übersichtsarbeit auf Basis von 165 empirischen Studien, dass Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen, besonders bei längerer Berufserfahrung, effektiver mit verschiedenen problematischen Verhaltensweisen der Schüler/-innen umgehen, häufiger proaktive, schülerorientierte Unterrichtspraktiken nutzen und weniger konfliktreiche Beziehungen zu Schüler/-innen aufbauen. Klassen und Tze (2014) stellen im Rahmen einer Metaanalyse von 43 Studien fest, dass Selbstwirksamkeitserwartungen substantiell mit der Lehrkräfteperformanz verbunden sind.

Allerdings kann die Richtung der Zusammenhänge zwischen TSE und Burnout bisher nicht eindeutig geklärt werden, wie an zwei längsschnittlichen Arbeiten mit unterschiedlichen Ergebnissen beispielhaft illustriert werden soll: Schwarzer und Hallum (2008) prüfen mit zwei Messzeitpunkten über 12 Monate, ob Burnout-Ausprägungen Effekte auf die TSE haben oder, in entgegengesetzter Wirkungsrichtung, Burnout sich auf die TSE auswirkt. Im Ergebnis konnten frühere TSE späteres Burnout vorhersagen, früheres Burnout aber nicht spätere TSE. Kim und Burić (2019) untersuchen mit drei Messzeitpunkten in sechsmonatigen Intervallen, ob TSE-Ausprägungen Prädiktor für ein späteres Burnout bzw. ob Burnout Prädiktor für spätere TSE-Ausprägungen ist. Sie stellen fest, dass zwar beide Konstrukte miteinander einhergehen, aber entgegen den Erwartungen die früheren Selbstwirksamkeitswerte ein späteres Burnout nicht konsistent vorhersagen können, während dies von früheren Burnoutwerten auf die zukünftige TSE gelingt (Kim und Burić 2019, S. 25). In Anbetracht des nicht-linearen Verlaufs und der oft langen Entwicklungszeiträume von Beanspruchungen (Dormann und Zapf 2002), sind die Untersuchungszeiträume womöglich nicht lang genug, um Richtung und Ausmaß der Zusammenhänge adäquat zu erfassen (siehe auch Taris und Kompier 2014).

2.3.6 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Die im deutschsprachigen Raum prominentesten Untersuchungen zum individuellen Erleben und Verhalten bezogen auf berufliche Anforderungen von Lehrkräften liefert die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt und Kieschke 2007). Clusteranalytisch ermittelte arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) in elf Verhaltensdimensionen wie Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit und Resignationstendenz bei Misserfolg, vermitteln ein besorgniserregendes Bild: Nur 17 Prozent der Lehrkräfte entsprachen dem Gesundheitsmuster G (relativ hohes Arbeitsengagement bei gleichzeitig niedriger Resignationstendenz, hoher Problembewältigungsfähigkeit, hohem Erfolgserleben, hoher Lebenszufriedenheit und hoher sozialer Unterstützung). Bei 29 Prozent lag eine Burnout-Symptomatik vor (Risikomuster B, hohe Resignationstendenz, herabgesetzte Problembewältigungsfähigkeit, ausbleibendes Erfolgserleben und generelle Lebensunzufriedenheit bei geringer Bedeutsamkeit der Arbeit und eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit). Weitere 30 Prozent waren dem Risikomuster A (überhöhtes Engagement und hohe Bedeutsamkeit der Arbeit bei gleichzeitig geringer Distanzierungsfähigkeit und relativ hoher Resignationstendenz) zuzuordnen, die übrigen 23 Prozent entsprachen dem Schontypen S (verringertes Engagement mit erhöhter Distanzierungsfähigkeit ohne Resignationstendenz).

Die Muster erwiesen sich im Zeitverlauf als relativ stabil: Verschlechterungen kommen vor, Verbesserungen bleiben aus (Schaarschmidt und Kieschke 2013). Andere Untersuchungen mit dem AVEM-Instrumentarium zeigen jedoch eine größere Spannweite der Anteile an den Beanspruchungsmustern (siehe Kap. 2.3.1). Da bereits Lehramtsstudierende und Referendar/-innen ungünstige Bewältigungsmuster aufweisen (Schaarschmidt 2004), lenkten die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudien den Blick auf die Rekrutierung von Lehrkräften (kritisch zu persönlichkeitsbasierten Selbsterkundungsverfahren zur Eignungsfeststellung: Rothland et al. 2011; Rothland 2013a).

2.3.7 Zusammenspiel aus Anforderungen und Ressourcen

Aus salutogenetischer Sicht kommt den Ressourcen für die Gesunderhaltung wichtige Bedeutung zu. Das Zusammenspiel aus Anforderungen und Ressourcen bei der Beanspruchungsentstehung im Lehrkräfteberuf wird häufig mit der Job Demands- Resources- Perspektive (JDR) untersucht. Es wird angenommen, dass die Konfrontation mit hohen oder schlecht gestalteten Arbeitsanforderungen längerfristig zur Entstehung von Erschöpfung bzw. Burnout führe. Wenn wegen eines Mangels an Ressourcen Arbeitsziele nicht erreicht werden können, vermindere dies die Motivation und führe zu

Distanzierung und reduzierter Leistungsfähigkeit; gelingt dagegen die Bewältigung mithilfe der zur Verfügung stehenden Ressourcen, entstehe Arbeitsengagement (Demerouti und Nachreiner 2018). Neben bedingungsbezogenen (externen) Ressourcen sind inzwischen auch personale (interne) Ressourcen (Selbstwirksamkeitserwartungen, Optimismus) in das Modell aufgenommen worden (Xanthopoulou et al. 2007).

Die Grundannahmen des JDR-Modells können für den Lehrkräfteberuf empirisch bestätigt werden: Belastungen wie störendes Schülerverhalten, ein überhöhter Arbeitsumfang („work overload“), Konflikte mit Eltern, die physische Arbeitsumgebung oder Rollenambiguität haben negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden (siehe bspw. Baeriswyl et al. 2014; Bakker et al. 2007; Bermejo-Toro et al. 2016; Bottiani et al. 2019; Dicke et al. 2018; Hakanen et al. 2006; Klusmann et al. 2008a; Simbula et al. 2012). Ressourcen wie Kontrolle über die Arbeit, Unterstützung durch die Schulleitung und im Kollegium, ein positives Unterrichts- und Schulklima und hohe Selbstwirksamkeitserwartungen dagegen puffern die negativen Effekte der Belastungen ab (Bakker et al. 2007; Bermejo-Toro et al. 2016; Bottiani et al. 2014; Dicke et al. 2018; Hakanen et al. 2006; McLean et al. 2020; Skaalvik und Skaalvik 2018). Im Beanspruchungsgeschehen spielen zudem habitualisierte individuelle Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse und die sie begleitenden Emotionen eine wichtige Rolle (Chang 2009). Ob Anforderungen als Herausforderungen („challenge“) oder Hindernisse („hindrance“) bewertet werden, ist ebenfalls bedeutsam für die Beanspruchungswirkung (Cavanaugh et al. 2000). Keller-Schneider (2018) kann etwa längsschnittlich über zwei Jahre zeigen, dass die Wahrnehmung von Anforderungen als positive Herausforderung mit einer positiveren Einschätzung des Klassenklimas verbunden ist, was eine spätere Unterstützung durch Kolleg/-innen wahrscheinlicher macht und emotionale Erschöpfung verhindert.

Kumulieren sich Belastungsfaktoren der Schulumwelt, entsteht jedoch ein Umfeld, dass bei der überwiegenden Zahl der Lehrkräfte zu Beanspruchungen und chronischen Beanspruchungsfolgen führt, weil sie deren Bewältigungskapazitäten übersteigen. So finden etwa Friedmann (1991) systematische Schulunterschiede zwischen „high burnout schools“, in denen die meisten Lehrkräfte unter Burnout-Beschwerden leiden, und „low burnout schools“. „High burnout schools“ zeichnen sich durch von der Schulleitung auferlegtes Streben nach messbarem Leistungsverhalten, mangelndes Vertrauen in die berufliche Eignung der Lehrkräfte, eine einschränkende Schulkultur und ein unfreundliches physisches Umfeld aus. Richards et al. (2018) interviewen 28 Lehrkräfte und stellen fest, dass alle Befragten mit Stress zu kämpfen haben. Lehrkräfte mit niedrigen Burnout-Werten nehmen ihr Unterrichtsumfeld jedoch insgesamt fördernder wahr und erzählen im Interview häufiger von positiven Aspekten ihrer Schulkultur, während Lehrkräfte mit hohen Burnout-Werten

das Umfeld als kämpferisch und einschränkend erleben, welches durch einen Mangel an Gemeinschaft und Teilnahmslosigkeit der Schüler/-innen und Eltern bestimmt wird. Weitere Untersuchungen bestätigen ebenfalls, dass das von Lehrkräften wahrgenommene Schulklima mit den Burnoutausprägungen (Grayson und Alvarez 2008; Dorman 2003) und der Arbeitszufriedenheit (Skaalvik und Skaalvik 2011; Aldridge und Fraser 2016) der Lehrkräfte verbunden ist.

In jüngerer Zeit werden Fragen der Gesundheit und des Wohlbefindens der Lehrkräfte stärker an Fragen des professionellen Handelns angebunden (einführend: Rothland 2013b). Es werden Folgen gesundheitlichen Wohlbefindens für die Kerntätigkeit des Unterrichtens untersucht und Zusammenhänge zwischen Selbstregulationsfähigkeiten, Wohlbefinden und Unterrichtsqualität nachgewiesen (siehe bspw. Klusmann et al. 2006; Klusmann et al. 2008b; Hüber et al. 2015; Arens und Morin 2016; Gastaldi et al. 2014; Hoglund et al. 2015; McLean und McDonald Connor 2015; Oesterreich 2015; Shoshani und Eldor 2016; Virtanen et al. 2019). Damit ist das Thema Lehrkräftegesundheit in der der Schul- und Unterrichtsforschung angekommen.

2.4 Resümee zur gesundheitlichen Situation der Lehrkräfte

Auch wenn Lehrkräfte vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse als vor allem psychisch belastete Berufsgruppe gelten können, liegt im Vergleich mit anderen Berufsgruppen keine klare Evidenz für generell höhere Beanspruchungswerte vor. Wohl aber kristallisiert sich das Bild eines psychisch fordernden Berufes heraus, in dem besonders das Unterrichten charakteristische Belastungen erzeugen kann und spezifische Anforderungen an die Bewältigung stellt, wobei Interaktionsprozesse und Ungewissheit zentrale Faktoren sind. Zugleich sind die Zufriedenheitswerte hoch. Hierzulande kommen die Arbeitsplatzsicherheit und angemessene Bezahlung als günstige Rahmenbedingungen hinzu.

Trotz einer Vielzahl empirischer Studien wird die Befundlage zur Gesundheit von Lehrkräften insgesamt als unzureichend und teils widersprüchlich bewertet (Krause und Dorsemagen 2014). Bereits Guglielmi und Tatrow (1998) kritisieren die weitgehende Fokussierung der Forschung auf querschnittliche Designs, fast ausschließlich auf Basis retrospektiver Selbsteinschätzungen, sowie die fehlende theoretische Rahmung empirischer Arbeiten zur Begründung der Wahl der Variablen. Für weite Teile der Lehrkräftegesundheitsforschung trifft diese Einschätzung derzeit weiterhin zu. Um zeitliche Verläufe, Rückkopplungseffekte und Wechselwirkungen von Faktoren im Beanspruchungsprozess besser erfassen zu können, bedarf es weiterer, methodisch elaborierter Arbeiten: Längsschnittliche Untersuchungen über längere Zeiträume, qualitative Zugänge und Mixed Methods Designs, nach Möglichkeit unter Nutzung verschiedener Datenquellen. Erfreulich ist

die Tendenz, dem salutogenetischen Grundgedanken folgend, auch zunehmend Ressourcen für die Gesunderhaltung und Bedingungen des Wohlbefindens zu untersuchen und damit die defizitorientierte Sicht der Lehrkräftebelastungsforschung zu überwinden. Dabei zeigt sich insbesondere die Bedeutung von Schulklimafaktoren als Ressource für die Lehrkräftegesundheit.

3 Bezüge zwischen Schulentwicklung und Gesundheit der Lehrkräfte

In diesem Kapitel werden die bisherigen wissenschaftsseitigen Bezugnahmen zwischen Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte und Schulentwicklung aufgezeigt. Um dieses Thema in einen begrifflichen und rechtlichen Rahmen zu stellen, wird zunächst das Konzept der Schulentwicklung näher umrissen und dessen Verhältnis zu Schulqualität und Schuleffektivität kurz reflektiert (*Kap. 3.1*). Sodann werden die bildungspolitischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland (*Kap. 3.2.*) dargestellt. Gesundheitsförderung als Schulentwicklung wird hierzulande durch national und international angebundene Programme geprägt, die anschließend vorgestellt werden (*Kap 3.3*).

Des Weiteren wird mit Blick auf Lehrkräftegesundheit auf den zentralen Prozess fokussiert, in dem Schulentwicklung zu Veränderungen der Schul- und Unterrichtspraxen führen soll: Das organisationale Lernen der Schule (*Kap 3.4*) sowie der Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte als wichtige Voraussetzung dafür (*Kap. 3.5*). Abschließend werden die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Abschnitten für Schulentwicklung unter einem Gesundheitsfokus resümiert (*Kap. 3.6*).

3.1 Begrifflicher Rahmen II: Schulentwicklung, Schulqualität, Schuleffektivität

In dieser Arbeit wird nach der Bedeutung von Gesundheit und Wohlbefinden für Prozesse der Schulentwicklung und nach deren wechselseitigen Bedingtheit gefragt. Schulentwicklungsvorhaben werden mit dem Hauptzweck der Qualitätsverbesserung von Schulen initiiert, Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung können wiederum Schulentwicklungsvorhaben anleiten. Daher soll zunächst der begriffliche Rahmen der Schulentwicklung geklärt und eine Abgrenzung und Einordnung der damit verbundenen Konzepte vorgenommen werden.

3.1.1 Schulentwicklung

Im Zentrum der Schulentwicklung steht seit den späten 1980er Jahren die Einzelschule, für deren Entwicklung laut Rolff (2010, S. 29) in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich seien, während andere Instanzen unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben. Organisationsentwicklungskonzepte in die Schule zu bringen, ist eine Neuerung, die ihren Durchbruch in Deutschland mit der bildungspolitischen Wende in der Systemsteuerung Ende der 1990er Jahre erlebte, als, wie Rolff (1998, S. 298) schreibt, die Bildungspolitik nach einem handlungsanleitenden Konzept für die selbstständige, eigenverantwortliche Schule suchte. Im deutschen Sprachraum hat die „Trias der Schulentwicklung“ (Rolff

1998, 2010), das Modell eines Systemzusammenhangs aus Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung im Austausch mit dem Umfeld der Schule, große Bedeutung erlangt.

Schulentwicklung wird von Rolff (1998, S. 326) im Hinblick auf die Kopplung mit dem Gesamtsystem auf drei Ebenen definiert:

1. Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen. Man könnte diese häufig vorkommende Form von Schulentwicklung intentionale Schulentwicklung nennen oder Schulentwicklung 1. Ordnung.
2. Schulentwicklung zielt darauf ab, Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern [...]. Dies wird von den jüngeren Schulgesetzen intendiert und von etlichen Schulen angestrebt, teilweise auch praktiziert. Dies könnte man als Schulentwicklung 2. Ordnung oder institutionelle Schulentwicklung bezeichnen.
3. Die Entwicklung von Einzelschulen setzt eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraus, welche Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluations-System aufbaut (sowie möglicherweise im Nachhinein) und auf Distanz korrigiert. Dies könnte man als Schulentwicklung 3. Ordnung oder als komplexe Schulentwicklung begreifen.

Zentrale Eckpunkte dieser Definition sind die Abgrenzung der Entwicklung von, wie Rolff (ebd.) schreibt, „alltäglicher Schulentwicklung“ (siehe auch Emmerich und Maag Merki, S. 12, die Evolution und Entwicklung als Leitunterscheidung der Schulentwicklungstheorie fassen), die Konzeption der nachhaltigen Selbststeuerung und Selbstorganisation der Einzelschule (Rolff 1993) im Rahmen der Konstruktion der Lernenden Organisation bzw. der Lernenden Schule (Argyris und Schön 1978; Fullan 1999; Senge 1996) sowie die evaluierende Rolle des Staats (Wurster 2019; Maritzen 2015). Rolff merkt an, dass Lehrkräfte sich auf Ebene eins, Schulleitungen auf Ebene zwei und Politik sowie Behörden eher auf Ebene drei engagieren mögen (Rolff 1998, S. 326).

Schulentwicklung wird auf Ebene der Schule und Schulverwaltung vor allem über ihre Praktiken bestimmt. Buhrow, Plümpe und Bornemann schreiben, Schulentwicklung sei „ein Oberbegriff für Verfahren, die es ermöglichen, die Qualität und die Qualitätssicherung von Schulen systematisch zu verbessern und zu gewährleisten“ (2020, S. 1161, siehe auch Dalin 1999).

Emmerich und Maag Merki erklären, der Terminus Schulentwicklung artikuliere die Annahme, „dass die einzelne Schule in die Lage versetzt werden kann, kontinuierlich flexibel auf ihre gesellschaftliche Umwelt adäquat reagieren zu können“ (2014, S. 13). Sie erweitern in ihrer Definition von Schulentwicklung die Perspektive auch auf die Entwicklungsprozesse von Schulnetzwerken und Bildungsregionen, definieren als Ziel die Gestaltung einer optimalen Lernumgebung für die Bildungsprozesse der Schüler/-innen und sprechen die von verschiedenen Akteursgruppen

geleisteten Transformations- und Rekontextualisierungsprozesse (siehe Fend 2008) innerhalb regulatorischer Vorgaben an (Emmerich und Maag Merki 2014, S.18).

Göhlich (2008, S. 266) kritisiert unter dem Stichwort „Machbarkeitsvision“ diese Verständnisse von Schulentwicklung wegen ihrer „Verhaftung [...] in der intentionalitäts- und zweckrationalitätslastigen Tradition der Handlungstheorie“. Dieses Grundverständnis vernachlässige, so Göhlich weiter, habituelle Muster der Beteiligten und nicht-intentionale Eigendynamiken des sozialen Systems. In jüngster Zeit versuchen Forschende diese im Rahmen von „Bezugsproblemen“ verorteten theoretischen Desiderate der Schulentwicklung zu bearbeiten (siehe Moldenhauer et al. 2021).

Die Schulentwicklungsforschung untersucht, wie Holtappels (2010, S. 26) zusammenfasst, mit besonderem Fokus auf Wandel und Reform die Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen im Schulbereich auf Systemebene, Ebene der einzelnen Schule, innerhalb der Schule auf der Ebene der Lerngruppen und des Lehrkräftehandelns. Maag Merki und Werner (2013, S. 296) attestieren der Schulentwicklungsforschung in höherem Maße als früher einem politischen Verwertungsinteresse ausgesetzt zu sein.

Durch ihren Fokus auf Prozesse des Wandels auf verschiedenen Ebenen wird Schulentwicklungsforschung von der Schuleffektivitäts- bzw. Schulwirkungsforschung und der Schulqualitätsforschung abgrenzbar.

3.1.2 Schulqualität und Schuleffektivität

Schulqualität und Schuleffektivität werden zwar häufig synonym verwendet, um die Lernwirksamkeit von Schule zu bewerten. Hierzulande wird aber zumeist auch auf ihre jeweils unterschiedlichen Ursprünge bzw. Herkünfte und die unterschiedliche Anlage der Konzepte verwiesen. Der deutsche Diskurs um Schulqualität geht entscheidend auf die Arbeiten Helmut Fends zur Schulkultur zurück (siehe bspw. Fend 1977, 1986, 1988) und wurde von der Arbeitsgruppe „Qualität von Schule“ bis 2013 fortgeführt (rückblickend: Steffens et al. 2017; Fend 2016).

Die Überlegungen Fends zu Schulqualität stehen eng mit den psychosozialen Wirkungen der Schule und der Verwirklichung humaner und pädagogischer Verhältnisse im Zusammenhang. „Gute Schulen“ unterscheiden sich den Untersuchungen nach von „schlechten Schulen“ im Problemniveau, in der sozialen Integration der Lehrerschaft, in der Reichhaltigkeit des Schullebens, in der Arbeitszufriedenheit des Kollegiums und in der pädagogischen Zuwendung zur Schülerschaft (Fend 1986, S. 280). Qualität wird entschieden zu einer Sache der Einzelschule und der an ihr herrschenden Kultur. Erst ab Mitte der 1990er Jahre, so resümiert Fend (2016) rückblickend, wird das Verhältnis aus Bildungspolitik und Bildungsforschung unter dem Eindruck der PISA- und TIMSS-

Studien wieder enger. Fragen der Qualität des Bildungswesens werden wieder stärker an die Systemebene geknüpft und mit der Formulierung von Standards, dem Aufbau eines Monitoringsystems zu deren Überprüfung und der Gründung der damit verbundenen Qualitätsinstitute institutionalisiert. Alle vier von Terhart (2000) im bildungsbezogenen Qualitätsdiskurs erkannten Zugangsweisen (normativer, analytischer und empirischer Begriffsbestimmungsversuch sowie die Bestimmung bezogen auf die operative Herstellung von Qualität) laufen in diesen Aktivitäten zusammen.

Spätestens mit Beginn der Debatte um die PISA- und TIMSS- Ergebnisse Ende der 1990er/Anfang der 2000er Jahre wird die Frage der Schulqualität auch in Deutschland mit Fragen der Wirkung von Schule verknüpft. Schuleffektivität bzw. Schulwirksamkeit geht auf den von den USA ausgehenden Diskurs um den sog. Coleman-Report „Equality of educational opportunity“ (Coleman et al. 1966) zurück. Dessen Ergebnis wird oft unter „Schule macht keinen Unterschied für den Lernerfolg“ zusammengefasst, weil Schulfaktoren eine untergeordnete Rolle für die leistungsbezogenen Wirkungen der Schüler/-innen spielten, als man deren sozioökonomischen Hintergrund kontrollierte (siehe auch Jencks et al. 1972). Die sich in der Folge entwickelnde Schuleffektivitätsforschung konnte jedoch bald zeigen, dass Schule durchaus einen Unterschied für die Lernergebnisse macht und die vielen Stunden, die Heranwachsende in ihr verbringen, nicht wirkungslos bleiben (Rutter et al. 1979; Rutter 1983; Purkey und Smith 1983; Teddlie und Stringfield 1993).

Das ökonomische Effektivitätskonzept meint im Kern die Transformation von Inputs in Outputs. Schuleffektivität wird vor dem Hintergrund von Input-Prozess-Output-Modellen konstruiert. Dabei werden Kontextfaktoren einbezogen und auf der Prozessebene zwischen Schul- und Unterrichtsprozessen unterschieden (zentrale Modelle: Scheerens und Bosker 1997; Creemers und Kyriakides 2008).

Scheerens (2000, S. 20) definiert Schuleffektivität als

das Ausmaß [...], in dem Schulen verglichen mit, auf die Schülerschaft bezogen ‚gleichen‘ Schulen, ihre Ziele erreichen, indem bestimmte Bedingungen der Schule selbst oder ihres direkten Umfeldes beeinflusst werden.

Es handele sich um ein „leeres“ Konzept, was nicht zwischen der Art der gewählten Messgrößen für die Schulperformanz unterscheide, so Scheerens (2000, S. 19). Die Wahl der Messgrößen und die Definition der Ziele sind vielmehr Gegenstand von Aushandlungen im Schulqualitätsdiskurs. Empirische Arbeiten zeigen, dass meist kognitive Leistungen der Schüler/-innen als Outputvariablen untersucht werden (Seidel 2008). Maag Merki (2020, S. 6) kommt zu dem Schluss, dass sich unterdessen auch in Deutschland eine Perspektive auf Schulqualität durchgesetzt habe, die die leistungsbezogenen Wirkungen auf die Schüler/-innen berücksichtige, so dass sich die Konzepte

von Schulqualität und Schuleffektivität angenähert hätten. Mit Klieme (2016, S. 49) kann zudem ergänzt werden, dass „normative, theoretische und empirische Argumente in der Schulqualitätsdiskussion allzu oft unentwirrtbar zusammen fließen“.

3.1.3 Verknüpfung von Schulentwicklung und Schuleffektivität

Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung stehen in einem engen Verweisungszusammenhang: Schulentwicklungsforschung brauche Wissen über Wirkfaktoren, um Schulqualität zu verbessern, Schuleffektivitätsforschung brauche Wissen über Veränderungsprozesse (Holtappels 2010). Creemers und Reezigt (1997, S. 396) nennen die Verknüpfung von Theorieentwicklung und Forschung einerseits und von Praxis und Politikgestaltung andererseits als wichtige Ziele im Feld der Schuleffektivität. Seither reißen die Forderungen nach einer engeren Verknüpfung von Schulentwicklung („school improvement“, „school development“) und Schuleffektivität („school efficiency“) international nicht ab (Stoll und Riley 1999; Reynolds und Teddlie 2000; Creemers 2002; Scheerens und Demeuse 2005; Sammons 2009; Scheerens 2017).

Dass Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung dennoch bisher wenig miteinander verbunden sind, kann mit den unterschiedlichen Ursprüngen und Zielstellungen begründet werden: Schuleffektivitätsforschung ist ein Forschungsprogramm mit Fokus auf Theorie und Erklärungswissen, während Schulentwicklung ein Programm für Innovationen mit Fokus auf Veränderung und Problemlösen in der pädagogischen Praxis ist (Creemers et al. 2013, S. 114). Berkemeyer (2016) diagnostiziert der Schulentwicklungsforschung aufgrund des Mangels an einer theoretischen Fundierung das Fehlen eines eigenständigen Forschungsprogramms. Während die Schuleffektivitätsforschung zahlreiche Einflussfaktoren auf die Lernwirksamkeit von Schule und Unterricht empirisch bestätigen kann (Übersichten bei Sammons et al. 1995; Scheerens und Bosker 1997; Seidel 2008; Kyriakides et al. 2010), hat die Schulentwicklungsforschung, eng gekoppelt mit Bildungspolitik und Bildungsadministrationen, vorrangig evaluierend gearbeitet (Berkemeyer 2016, S. 202) und Ge- und Misslingsbedingungen für Entwicklungsprozesse eruiert (vgl. bspw. Holtappels 2019; Haenisch und Steffens 2017).

Bischof (2017, S. 45) merkt nach Analyse des Verknüpfungsdiskurses an, dass dieser in den deutschsprachigen Diskurs, anders als international, kaum Eingang gefunden habe. So stehen Schulentwicklungsforschung und Schuleffektivitätsforschung bisher weitgehend unverbunden nebeneinander, wengleich Forderungen nach einer stärkeren Verknüpfung auch hierzulande erhoben werden (Bonsen et al. 2008; Heinrich und Lambrecht 2016; Bischof 2017). Eine weitere Verknüpfungsforderung betrifft die bereits im frühen Schuleffektivitätsdiskurs aufgeworfene Frage

nach Ungleichheiten im Schulsystem: Berkemeyer et al. (2019) fordern die Schulentwicklungsforschung auf, sich stärker mit der schulischen Ungleichheitsforschung zu verbinden und im Rahmen einer mit gesellschafts- und gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen angereicherten „kritischen Schulsystementwicklungsforschung“ die konstitutive Wechselwirkung zwischen Schule und Gesellschaft zentral zu stellen.

Trotz vorhandener Abgrenzungen können sich sowohl Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung als auch Schulentwicklungsforschung darauf einigen, dass ihre Gegenstände nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern im Mehrebenensystem Schule von zahlreichen Interdependenzen ausgegangen werden muss.

3.2 Bildungspolitischer und rechtlicher Rahmen der schulischen Gesundheitsförderung

Das Thema Gesundheitsförderung wird für Schulen in Deutschland durch gesetzliche und bildungspolitische Rahmenseetzungen flankiert, die bei einer Betrachtung des Themenfeldes Gesundheit und Schulentwicklung nicht außen vorgelassen werden können. Der rechtliche Rahmen für Prävention und Gesundheitsförderung in Schulen wird durch folgende Normen bestimmt (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) 2017, S. 15):

- Gesetz über die Durchführung von Maßnahmen des Arbeitsschutzes zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes der Beschäftigten bei der Arbeit (Arbeitsschutzgesetz; ArbSchuG), welches die rechtliche Grundlage für die Gefährdungsbeurteilung an Arbeitsplätzen der Lehrkräfte darstellt
- Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention (Präventionsgesetz - PräVG), verabschiedet im Jahr 2015,
- Beschluss „Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule“ (KMK 2012) durch die Kultusministerkonferenz der Länder, Umsetzung in Landesrecht durch die Länder in Form von Gesetzen, Verordnungen oder Verwaltungsvorschriften,
- Schulgesetze, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften der Länder, sowie die
- Vorschriften der Unfallversicherungsträger und Regeln der Sicherheitstechnik und Arbeitsmedizin, bspw. DIN-Normen

Mit dem Beschluss der KMK im Jahr 2012 wird Gesundheitsförderung als „lebenslanger Prozess und unverzichtbares Element einer nachhaltigen Schulentwicklung“ für deutsche Schulen systematisch verankert (KMK 2012, S. 2).

Die Zielstellungen beziehen sich auf

- die Gesundheitsförderung als grundlegende Aufgabe der Schulen, die mit aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen wie Inklusion oder Ganzttag zu verknüpfen sei,
- auf den Kompetenzerwerb von Schüler/-innen und Schulpersonal zur Gestaltung einer gesunden Lebensweise und Umwelt sowie
- auf die Verbindung mit Lebenswelt und Sozialraum (ebd., S.3).

Die KMK-Empfehlungen stellen Gesundheitsförderung explizit in den Rahmen von Schulentwicklung, wenn es weiter heißt (KMK 2012, S. 5):

Gesundheitsförderung und Prävention sind integrale Bestandteile von Schulentwicklung. Sie stellen keine Zusatzaufgaben der Schulen dar, sondern gehören zum Kern eines jeden Schulentwicklungsprozesses. Die Qualität von Schule wird wesentlich von Schulklima und Lernkultur bestimmt. Respekt und Wertschätzung, Beteiligung und Verantwortung sind prägende Elemente einer gesundheitsförderlichen Schulkultur.

Durch den Fokus sowohl auf Maßnahmen der Gesundheitserziehung als auch auf die Umsetzung von Prinzipien des Settingansatzes in einem bildungspolitisch unterstützten schulischen Entwicklungsprozess präsentiert sich schulische Gesundheitsförderung als äußerst komplex und vielfältig - dies verstärkt sich durch das systematische Einbinden von weiteren Akteuren, wie es durch das Präventionsgesetz geregelt wird.

3.2.1 Präventionsgesetz (PrävG)

Mit dem Inkrafttreten des Präventionsgesetzes am 01.01.2016 soll eine institutionelle Kooperations- und Koordinierungsstruktur aufgebaut werden, in deren Zentrum eine nationale Präventionsstrategie steht, die von der nationalen Präventionskonferenz, einer Arbeitsgemeinschaft der gesetzlichen Spitzenorganisationen von Kranken-, Unfall-, Renten- und Pflegeversicherung, verabschiedet und fortgeschrieben wird (Gerlinger 2018, S. 799–800).

Angebote der Gesundheitsförderung und Prävention sollen die Menschen dort erreichen, wo sie sich aufhalten, also in der Kita, der Schule, der Hochschule, am Arbeitsplatz, in Kommunen oder in Pflegeeinrichtungen, was dem Setting- bzw. Lebensweltansatz entspricht. Das Präventionsgesetz unterscheidet zwischen der Primärprävention, was Leistungen zur Verhinderung und Verminderung von Krankheitsrisiken umfasst, und der Gesundheitsförderung, was Leistungen zur Förderung des selbstbestimmten gesundheitsorientierten Handelns meint (Gerlinger 2018, S. 798 f.). Auf Landesebene schließen die Landesverbände der Krankenkassen und Ersatzkassen, die Pflegekassen sowie die Träger der gesetzlichen Unfall- und Rentenversicherung mit den für das Land

zuständigen Stellen eine Landesrahmenvereinbarung (LRV) ab, um die Strategie bereichs- und trägerübergreifend umzusetzen (ebd., S. 800).

Gerlinger (2018, S. 805–807) verweist auf die widersprüchliche Bewertung, die das Präventionsgesetz in der Fachwelt erfährt. Als Hauptkritikpunkt nennt er die zentrale Rolle der Krankenkassen, statt der Initiierung einer gesundheitsförderlichen Gesamtpolitik („health in all policies“). Für das Setting Schule bewerten Paulus et al. (2016, S. 241) das Präventionsgesetz dennoch als wichtigen Impuls für die weitere Entwicklung der schulischen Prävention und Gesundheitsförderung und als Stütze für die Umsetzung des Konzepts der Guten gesunden Schule, vorausgesetzt, es gelinge den verschiedenen institutionellen Akteuren auf Ebene der Länder, ohne „Kompetenzgerangel“ zu kooperieren.

3.2.2 Arbeitsschutzgesetz (ArbSchuG)

Schulen haben nach dem Arbeitsschutzgesetz die Aufgabe, alle erforderlichen Maßnahmen des Arbeitsschutzes zum Wohle der Beschäftigten zu treffen, diese Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit zu prüfen und ggf. auf Veränderungen zu reagieren und Anpassungen vorzunehmen (§ 3 ArbSchG).

Eine weitere für Schulen besonders relevante Norm enthält das Arbeitsschutzgesetz seit Ende 2013. Die Pflicht von Arbeitgebern, die für die Beschäftigten mit ihrer Arbeit verbundenen Gefährdungen zu ermitteln, welche Maßnahmen des Arbeitsschutzes erforderlich machen, wird nun verbindlich auf den Bereich „psychische Belastungen bei der Arbeit“ ausgeweitet (§ 5 Abs. 3 Ziffer 6 ArbSchG). Diese sog. Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung bezieht sich auf Arbeitsinhalte und Arbeitsorganisation, die sozialen Beziehungen bei der Arbeit und die Arbeitsumgebung. Die Ergebnisse der Beurteilung und die erforderlichen Arbeitsschutzmaßnahmen sind zu dokumentieren (§ 6 Abs. 1 ArbSchG).

Die konkrete Umsetzung der Maßnahmen des Präventionsgesetzes, des Arbeitsschutzgesetzes sowie der KMK-Empfehlungen zur Gesundheitsförderung obliegen den Bundesländern, die aufgrund der Kultushoheit für die Bildungsgesetzgebung und -verwaltung und als Dienstherren bzw. Arbeitgeber der Lehrkräfte zuständig sind. Dafür haben die Bundesländer unterschiedliche Vorgehensweisen gefunden: Sie haben Landesrahmenvereinbarungen (LRV) nach dem Präventionsgesetz geschlossen sowie Strategien des Gesundheitsmanagements, die Gesundheitsfördermaßnahmen und Arbeitsschutzmaßnahmen integrieren, beschlossen. Über den Umsetzungsstand dieser Maßnahmen und Programme in den Ländern liegen jedoch keine aktuellen Übersichtsarbeiten vor.

3.3 Programme schulischer Gesundheitsförderung im Kontext der Schulentwicklung

Auf programmatischer Ebene lässt sich die Historie der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland nicht ohne den Einfluss der Ottawa-Charta der WHO erzählen. Die Herstellung gesundheitsförderlicher Lebenswelten ist eine der fünf zentralen Strategien der WHO für die Gesundheitsförderung (WHO 1986). Die Schule hat als Setting einen besonderen Stellenwert, da in ihr Gesundheitsbildung und Gesundheitskompetenz („health literacy“) vermittelt werden soll, aber Gesundheit und Wohlbefinden zugleich als Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungsprozesse gelten können.

Ziel der schulischen Gesundheitsförderung sei es, so Paulus und Dadaczynski (2018, S. 478), „alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zu befähigen, mehr Verantwortung für die eigene Gesundheit sowie die der Mitmenschen zu übernehmen“. Die Ausrichtung schulischer Gesundheitsförderung ändert sich mit dem durch die Ottawa-Charta ausgelösten Paradigmenwechsel und wird zum wichtigsten Impuls für die Entwicklungen im deutschen Schulsystem (Arnhold 2006). Eine an der Vermeidung von Krankheiten ausgerichtete Gesundheitserziehung und Schulgesundheitspflege in Schulen weicht dem Ansatz einer gesundheitsfördernden Schule („Health Promoting Schools“, HPS) als von der WHO initiiertes Praxisprojekt zur Umsetzung der Gesundheitsförderung nach der Ottawa-Charta (Michaelsen-Gärtner und Wittenriede 2010).

Die WHO definiert die gesundheitsfördernde Schule als eine Schule, „die ihre Fähigkeit, ein gesundes Umfeld für Leben, Lernen und Arbeiten zu schaffen, ständig verbessert“ (zit. nach WHO 1998, S. 11). Diese Ziele will sie erreichen, indem sie Gesundheitserziehung in den Lehrplan aufnimmt, das soziale und physische Umfeld der Schule verändert und Bildungs- und Gesundheitsbeamte, Lehrkräfte, die Familien der Schüler/-innen und Gemeindevertreter/-innen einbezieht („whole school approach“, siehe SHE 2021).

3.3.1 Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen

Anfang der 1990er Jahre gründet das Regionalbüro Europa der WHO gemeinsam mit der Europäischen Union (EU) das Europäische Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen („European Network of Health Promoting Schools“, ENHPS), das später in Form einer Stiftung in das Netzwerk der Schulen für Gesundheit in Europa („Schools for Health in Europe Network“, SHE Network) übergeht. In Deutschland wird die Entwicklung zunächst im Rahmen einer Fachtagung im Jahr 1991 aufgenommen, die zur Formulierung der „Soester Thesen und Leitlinien zur Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in Schulen“ führt. Diese sehen die Vernetzung von Maßnahmen mit dem Unterrichts- und Schulleben unter Einbezug aller Schulbeteiligten vor (Priebe et al. 1993, S. 146–

151). Deutschland ist schließlich mit dem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) initiiertem Modellversuch „Netzwerk gesundheitsfördernde Schule“ 1993-1997 und dem Nachfolgemodellversuch „OPUS- Offenes Partizipationsnetz Schule“ 1997-2000 vertreten, in dem ca. 500 Schulen in 15 der deutschen Bundesländer aktiv waren (Paulus 2010, S. 14–15).

3.3.2 Gute gesunde Schule

Eine konzeptionelle Neuausrichtung des Programms der gesundheitsfördernden Schule unter der Bezeichnung „Gute gesunde Schule“ wird in der Folge mit privaten Stiftungsmitteln und in Kooperation mit zahlreichen Partnern initiiert (Initiative „Anschub.de“, Paulus 2009). Diese stellt Paulus (2010) in den Kontext gesellschaftlichen Wandels und der mit den 2000er Jahren beginnenden Fokussierung der Schulentwicklung auf die Steuerung der Einzelschule im Systemzusammenhang (Paulus 2010, S. 16, siehe auch Holtappels und Rolff 2004; Emmerich und Maag Merki 2014). Hans-Günter Rolff stellt vor der Folie der Schulentwicklung fest, dass Gesundheitsförderung und Schulqualität wechselseitig auf das engste verbunden seien: Wer Qualität wolle, müsse die Gesundheit fördern- und umgekehrt (Rolff 2004, S. 43). Eine gute gesunde Schule sei daher nicht länger eine Schule im Dienst der Gesundheitsförderung, sondern Gesundheitsförderung im Dienst der Schul-, Bildungs- und Erziehungsqualität als einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsentwicklung (Paulus 2010, S. 19–21; Paulus und Wittenriede 2008, S. 15–22). Gesundheit wird, wie Paulus und Dadaczynski (2018, S. 481) ausführen, zu einer „Ressource im Sinne eines Inputs für erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsprozesse“. Diese Grundlegung prägt auch die KMK-Empfehlungen zur Gesundheitsförderung, wonach Gesundheitsförderung und Prävention „zum Kern eines jeden Schulentwicklungsprozesses“ (KMK 2012, S. 5) gehören sollen.

Paulus und Michaelsen-Gärtner (2008, S. 11) stellen die inhaltlich breit gefasste Definition der guten gesunden Schule vor, auf die sich die Projektpartner des Programms geeinigt haben:

Eine gute gesunde Schule verständigt sich über ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag, setzt ihn erfolgreich um und leistet damit einen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklungen. Sie weist gute Qualitäten in folgenden Bereichen aus und sorgt für deren stetige und nachhaltige Verbesserung durch Schulentwicklung:

- Pädagogische Wirkungen und Bildungs- und Erziehungserfolg: Sie fördert bei den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen und Haltungen, die ihre Bereitschaft zum lebenslangen Lernen stärken und sie befähigen, in einer sich verändernden Gesellschaft ein erfolgreiches und gesundes Leben zu führen.
- Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht: Sie wendet bei der Gestaltung der Strukturen und Prozesse von Schule und Unterricht konsequent Erkenntnisse der Gesundheits- und Bildungswissenschaften an.

- Gesundheitsbildung und -erziehung: Sie fördert das Gesundheits- und Sicherheitsbewusstsein und die Gesundheitskompetenzen von Schülerinnen und Schülern.

Gesundheit, vor dem Hintergrund des salutogenetischen Ansatzes mehrdimensional als physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden verstanden, wird also als Voraussetzung, Prozessmerkmal und Ergebnis von Bildungs-, Erziehungs- und Schulqualität gleichermaßen konzeptioniert. Die im Ansatz der guten gesunden Schule verwendeten Qualitätskriterien stammen aus dem Instrument „Selbstevaluation an Schulen“ (SEIS) der Bertelsmann Stiftung und umfassen acht Qualitätsdimensionen: 1- Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, 2- Unterricht, 3- Bildungs- und Lernprozesse, 4- Schulkultur und Schulklima, 5- Schulführung, 6- Professionalität und Personalentwicklung, 7- Qualitätsmanagement und 8- Wirkungen und Ergebnisse der Schule (Brägger und Posse 2008, zit. in Hundeloh 2012b, S. 33).

Verschiedene im Rahmen der guten gesunden Schule angesiedelte Programme wurden in mehreren Bundesländern aufgelegt und evaluiert (bspw. Anschub.de für eine gute gesunde Schule, Paulus 2009; Gemeinsam gesunde Schule entwickeln, Paulus et al. 2014; MindMatters- mit psychischer Gesundheit gute Schule entwickeln, bundesweit, Franze et al. 2007). Die Bertelsmann Stiftung als Projektträger spricht von mehr als 4.400 Schulen in sieben Bundesländern, die, Stand 2016, nach dieser Methode arbeiten (Bertelsmann Stiftung 2021). Die Programme sind an das „Schools for Health in Europe“- Netzwerk angebunden, werden auf Länderebene koordiniert und beziehen lokale Akteure (bspw. Krankenkassen, Unfallkassen) mit ein. Regional finden sich Unterstützungsstrukturen der Entwicklungsprozesse (bspw. in Thüringen: KOBAGS- Koordinierung von Beratung und Angeboten für Gesunde Schulen in Thüringen, AGETHUR e.V.).

In der Konzeption der guten gesunden Schule ist es das Ziel, wie Paulus und Schumacher (2008, S. 154) schließen, „Gesundheit als Motor, als Vehikel für die Steigerung der Kompetenz der Lehrkräfte in der Schule“ zu nutzen. Gesundheit soll systematisch in die Schulentwicklungsperspektive integriert werden, sodass bei jedem Entwicklungsprozess gefragt werden soll, welchen Beitrag Gesundheit jeweils zum Gelingen leisten könne (Paulus und Schumacher 2008, S. 153). In der Schulentwicklung wird auf die Lernfortschritte der Schüler/-innen als zentrale Bezugsgröße für Entwicklungsarbeit rekurriert (Rolff 1998; 2010). Im Zusammenschluss kann mit Sieland und Heyse (2010, S. 200–201) davon ausgegangen werden, dass eine hohe Prozess- und Ergebnisqualität von Schule nachhaltig nur gesichert werden könne, wenn die Akteure physisch und psychisch ein Mindestmaß an Gesundheit aufweisen, während gleichzeitig Anforderungen und Arbeitsbedingungen die Gesundheit, Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften und Schulleitungen fördern und erhalten sollen.

Schumacher resümiert die Bedeutung des Wohlbefindens der Lehrkräfte bei der Berufsausübung für ihre Leistung und Gesundheit (2018, S. 102):

Einer als bedeutsam erlebten Tätigkeit nachzugehen, eigenverantwortlich handeln zu können, einen interessanten und vielseitigen Beruf auszuüben und sich mit herausfordernden Aufgaben auseinanderzusetzen, die Kompetenzen fordern und fördern, sind Bedingungen der Arbeit, die zur Förderung von Arbeitszufriedenheit, Motivation und letztlich Gesundheit beitragen.

Das Thema Gesundheitsförderung für Lehrkräfte sollte, so Sieland und Heyse (2010, S. 198), als langfristige Entwicklungsaufgabe über die gesamte Berufslaufbahn gefasst werden. Aus dieser Perspektive ist die Stärkung von Bewältigungskompetenzen auf individueller Ebene genauso bedeutsam wie die Stärkung organisationaler Ressourcen für den Umgang mit Herausforderungen. Diesen im programmatischen Überbau propagierten Zielen und Wirkungen stehen jedoch kaum empirische Erkenntnisse über Umsetzung und Erfolge schulischer Gesundheitsförderung gegenüber.

2.3.3 Umsetzungsstand schulischer Gesundheitsförderung

Über den Umsetzungsstand und die Wirksamkeit von Maßnahmen schulischer Gesundheitsförderung ist bisher wenig bekannt. Eine vom Verband Bildung und Erziehung in Nordrhein-Westfalen in Auftrag gegebene Umfrage (Meier et al. 2018) mit knapp 4500 teilnehmenden Lehrkräften zu der Frage, ob Gesundheit als eigener Wert in der Schulkultur bzw. im Schulprogramm verankert und akzeptiert oder Gegenstand der schulinternen Kommunikation ist, kommt zu ernüchternden Ergebnissen. Die Autor/-innen zeigen, dass das Gesundheitsempfinden der Lehrkräfte durch die strukturellen Rahmenbedingungen in der jeweiligen Schule beeinflusst wird. Gesundheitsgerechtes Verhalten in den Schulen werde zwar nicht strukturell behindert, aber auch nicht gefördert (ebd., S. 8): Als Thema sei Gesundheitsförderung in der Schule latent präsent, erzeuge aber kaum eine Resonanz in Schulentwicklungsprozessen. Belastungen werden vor allem von durch Vertrauen und Zusammenhalt geprägten Kollegien und dahingehend förderlichen Schulleitungen abgepuffert (ebd.).

Matern und Stauf (2015) werten 92 Schulprogramme von Grundschulen aus, von denen sich 46 im Rahmen des NRW-Landesprogramms „Bildung und Gesundheit“ (BuG) verpflichtet haben, Prävention und Gesundheitsförderung ins Schulprogramm aufzunehmen. Sie zeigen, dass Gesundheitsförderung laut der Schulprogramme sehr heterogen umgesetzt wird. Sie kategorisieren die Schulen nach Entwicklungsstufen: 15 Prozent der Schulen, jedoch nur aus der Vergleichsgruppe, weisen keine besondere Gesundheitsförderung auf („segmentierte Schulen“), 17 Prozent der Schulen beider Gruppen initiieren einzelne, unverbundene Projekte („Projektschulen“), etwa die

Hälfte der BuG- und Vergleichsschulen orientieren sich am Settingansatz der Schule als gesundem Lebensraum für alle Beteiligten („gesundheitsfördernde Schule“) und in 33 Prozent der BuG-Schulen (gegenüber 2 Schulen der Vergleichsgruppe) konnte das Leitbild der „guten gesunden Schule“ herausgelesen werden, das Gesundheitsförderung als Voraussetzung von Schulqualität betont - hier zeigt sich der Unterschied durch die Teilnahme am BuG- Programm am deutlichsten.

Settingansätzen wird, wie Kliche et al. (2010) schließen, zwar im Allgemeinen ein großes Potential zur Gesundheitsförderung zugeschrieben. Allerdings sind Wirkungen kaum kurzfristig zu erwarten und hängen von vielen möglichen Einflussfaktoren ab, da der Komplexitätsgrad der Interventionen in der Regel sehr hoch ist. Die Autoren können in der Evaluation ihres settingbasierten Kooperationsprogramms zur Gesundheitsförderung („gesund leben lernen“) trotz günstiger Auswirkungen in einigen Fällen durchschnittlich nur wenige signifikante Verbesserungen hinsichtlich der Projektziele feststellen, als Ursache nennen sie die große Varianz der Schulen bezüglich zahlreicher Rahmen- und Prozessbedingungen.

Dadaczynski et al. (2015, S. 213) resümieren den Umsetzungsstand der Gesundheitsförderung in Bildung und Erziehung nach 30 Jahren der Entwicklung in Deutschland - trotz eines gesetzlich festgeschriebenen Auftrags - als äußerst heterogen, sodass es aufgrund unterschiedlicher Zielvorstellungen und Rahmenbedingungen zu einer kaum überblickbaren Vielzahl an Angeboten und Maßnahmen in den Ländern gekommen sei. Dadaczynski, Baumgarten und Hartmann (2016) schließlich kommen in ihrer kritischen Reflexion des Settingansatzes zu dem Schluss, dass die Evidenz für die Wirksamkeit von Settingansätzen gesundheitsförderlicher Organisationsentwicklung bisher sehr unsicher sei. Zudem bedürfe es einer Klärung und Stärkung der theoretischen Basis in Form von Wirkungsmodellen. Für den Bereich schulischer Gesundheitsförderung scheint zu gelten, was Rolff für die Schulentwicklung insgesamt formuliert: „Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“ (Rolff 1998).

Sollen Gesundheit und Wohlbefinden im Rahmen von Schulentwicklungsvorhaben systematisch berücksichtigt und gefördert werden, so müssen die Prozesse, in denen die Veränderungen realisiert werden, stärker daraufhin ausgeleuchtet und mögliche Anschlüsse gesucht werden. Hierfür ist das organisationale Lernen in den Blick zu nehmen (Kap. 3.4), für dessen Gelingen wiederum die Veränderungsbereitschaft der beteiligten Akteure sowie der Organisation Schule (Kap. 3.5) eine wichtige Bedingung ist.

3.4 Schulentwicklung als organisationales Lernen

In Folge der empirischen Erkenntnis, dass Reformen nicht wie geplant in der Fläche umgesetzt, sondern vor Ort individuell adaptiert werden, setzt in den 1980er Jahren ein weltweiter Paradigmenwechsel von der Systemebene auf die Einzelschulebene bzw. von der äußeren zur inneren Schulreform ein. In Deutschland ist dieser verbunden mit dem Gesamtschulversuch und deren wissenschaftlicher Begleitung mit den großangelegten Konstanzer Schuluntersuchungen (1969-1983) (Fend 1982). An deren Ende steht das Fazit, dass der „einzelnen Schule als pädagogischer Handlungseinheit eine große Bedeutung“ (Fend 1986, S. 275) für die Qualität von Schule zukomme. Erkenntnisleitend hierfür ist die einerseits Feststellung, dass Schulen eine spezifische Schulkultur ausbilden, was als eine wichtige Ursache für die unterschiedliche Bewältigung gemeinschaftlicher Aufgaben mit den vorhandenen Ressourcen erkannt wird, andererseits, dass Schulen nicht wie Bürokratien steuerbar seien, da Schul- und Unterrichtsebene weitgehend unverbunden seien.

3.4.1 Schule als Organisation

Die Schule wird von der Organisationstheorie aus diesem Grund bereits früh als „lose gekoppeltes System“ („loosely coupled system“, Weick 1976) beschrieben. Herzog fasst zusammen, dass Schule als „bürokratische Organisation mit allen Merkmalen der verordneten Leistungserbringung, regelhaften Amtsausübung, standardisierten Kontrolle und aktenmäßigen Kommunikation“ (Herzog 2009, S. 167) erscheine, dies aber nur für die Führungsebene der schulischen Organisation gelte, während, mit Verweis auf Lortie (1975) und Luhmann und Schorr (1982), für das Unterrichten keine Technologien zur Verfügung ständen und diese Tätigkeit daher nicht bürokratisierbar oder technisierbar sei (ebd., S. 168). In der gefügearartigen Struktur der Schule wird der Grund für die „organisierte Anarchie“ (Terhart 1986, S. 218), die Erziehung in der Schule erst ermögliche, oder, problematisierender, für das „Einzelkämpfertum“ der Lehrkräfte gesehen. Schulentwicklung mit Fokus auf Unterrichtsqualitätsentwicklung steht also stets vor dem Problem, wie Neuerungen von übergeordneten Ebenen in den Unterricht gelangen können.

3.4.2 Schule als lernende Organisation

Um vor dem Hintergrund der „losen Kopplung“ die Möglichkeit der lernförmigen organisationalen Entwicklung annehmen zu können, braucht es eine Konzeption des kollektiven Lernens, die über die Summe des Lernens der einzelnen Organisationsmitglieder hinausgehende Annahmen enthält. In der Konzeption der Lernenden Organisation bzw. Lernenden Schule wird zwischen individuellem

und kollektivem Lernen unterschieden und davon ausgegangen, dass nicht nur Individuen lernen können, sondern auch Gruppen und Organisationen (Argyris und Schön 2006). Senge (1996) entwickelt auf dieser Basis ein einflussreich gewordenes Managementkonzept um die Architektur der Lernenden Organisation. Diese wird als dynamisches Bedingungsgefüge („Senge-Dreieck“) aus Leitgedanken, Innovationen der Infrastruktur sowie Methoden und Werkzeugen zur Selbstorganisation modelliert, von Rolff (1998) um die Lernkultur als Zentrum ergänzt.

Doch die unterdessen zahlreichen Theorien hinter der Lernenden Organisation sind vielfältig und schwer systematisierbar. Göhlich (2018, S. 375) schließt nach Analyse vorliegender theoretischer Konzepte, dass organisationales Lernen sowohl vom Lernen einzelner Organisationsmitglieder, die im Namen der Organisation ein Problem untersuchen, als auch durch Lernen im Rahmen von Praxisgemeinschaften, als Lernen der Organisation in organisationalen Lernmechanismen sowie von eigens geschaffenen organisationskulturellen Inseln her bestimmt werden könne.

Maag Merki et al. (2021, S. 164) unterscheiden eher implizite, auf Routinen bezogene, und explizite Prozesse des Lernens in der Schulentwicklung. Explizite Prozesse laufen ab, wenn einzelne Personen, ein Team oder eine ganze Organisation auf herausfordernde Situationen stoßen, die es ermöglichen oder erfordern, bestehende Routinen mittels Strategien intentional zu verändern (Maag Merki et al. 2021, S. 166). Lernen in der Schulentwicklung meint also immer individuelles Lernen und organisationales Lernen gleichermaßen. Man könnte mit Rolff (2012, S. 1015) sagen, dass es beim Organisationslernen der Schulen um die Erhöhung von Problemlösungskapazitäten geht. Dieses „Deutero-Lernen“ (Argyris und Schön 1978) wird als das Lernen des Lernens oder Meta-Lernen auf Organisationsebene verstanden, für die es einer teamartigen Kooperation im Kollegium bedarf (Rolff 2012, S. 1015) - eine Bedingung, die in Schulen häufig nicht erfüllt ist (siehe Gräsel et al. 2006). Effektives organisationales Lernen wird demnach umso wahrscheinlicher, je häufiger Organisationen Praxisgemeinschaften in Netzwerken oder andere Formate der Kooperation ausbilden und die Akteure ein gemeinsames Interesse haben, Probleme zu bearbeiten und Lösungen zu finden (Muijs et al. 2010, S. 9).

3.4.3 Professionelle Lerngemeinschaften

Berkemeyer (2008a) argumentiert, dass Transferleistungen in der Schulentwicklung von drei organisationalen Strukturationen begünstigt werden: Schulleitungen, Steuergruppen und professionelle Lerngemeinschaften. Schulleitungen gelten als „gatekeeper“ für Veränderung und Neuerung (Fullan 2007), sie werden als Gestalter einer Vision von Schule gesehen, die sie gemeinsam mit dem Kollegium umsetzen (Harazd et al. 2009, S. 57). Steuergruppen, die die

Prozesse der Schulentwicklung managen, können als vermittelnde Akteure innerhalb ihrer selbst, gegenüber der gesamten Schulkultur und gegenüber Schulen des Umfelds beschrieben werden (Rolff 2007, S. 42–43). Professionelle Lerngemeinschaften (PLG's, „professional learning communities“) werden dagegen als Schlüsselkapazität der Unterrichtsentwicklung gesehen, um die Unterrichtspraxis fortlaufend zu verbessern, Gelerntes untereinander auszutauschen sowie Neuerungen im Unterricht umzusetzen, systematisch zu erproben und zu reflektieren (Bonsen und Rolff 2006, zur Professionalisierung durch Schulentwicklung in Lerngemeinschaften siehe auch Bastian et al. 2002). Stoll et al. (2006) führen fünf Gelingensbedingungen für PLG's an, die in der Literatur immer wieder genannt werden: 1. Geteilte Werte und Visionen, 2. gemeinsame Verantwortlichkeit, 3. reflektierender Dialog, 4. der Fokus auf das Lernen der Schüler sowie 5. die Förderung des individuellen und kollektiven professionellen Lernens der Lehrkräfte.

Nach Hord (1997) verringert die Zugehörigkeit zu einer PLG die Isolation der Lehrkräfte, erhöht das Engagement für Auftrag und Ziele der Schule, schafft gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung der Schüler/-innen, bietet Lernstrategien für guten Unterricht und führt zu höherer Zufriedenheit sowie geringeren Fehlzeiten. Ursprünglich werden ganze Lehrkräftekollegen als PLG's adressiert (Bonsen und Rolff 2006), unterdessen können Teile von Kollegien ebenso als PLG's gelten wie verschiedene netzwerkförmige Zusammenschlüsse von Lehrkräften.

3.4.4 Schulentwicklungskapazität

Für die Kapazität von Schulen zur Veränderung prägt Maag Merki (2017) den Begriff der school improvement capacity (SIC). In ihrer Definition führt sie verschiedene ähnliche Konzepte organisationalen Lernens in der Schule zusammen, sodass unter SIC die Fähigkeit von Schule als Organisation und ihrer Akteure verstanden wird, auf schulinterne individuelle und kollektive sowie schulexterne Herausforderungen kompetent zu reagieren und ihr schulisches und unterrichtliches Angebot systematisch und zielgerichtet in Abhängigkeit dieser Herausforderungen weiterzuentwickeln, damit das Lernen der Schüler/-innen verbessert wird und alle Schüler/-innen die Lernziele erreichen können (Maag Merki 2017, S. 273).

Diese Schulentwicklungskapazität beschreibt Maag Merki mit Bezug zum Lernfortschritt der Schüler/-innen in den drei Dimensionen personale Kapazität (Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten, Motivation sowie aktive und reflexive Wissenskonstruktion), interpersonale Kapazität (geteilte Werte und Visionen, kollektives Lernen, geteilte Praktiken, ein affektiv und kognitiv anregendes Klima) und organisationale Kapazität (partizipative Führung, Beziehungen und Klima, Ressourcen, Strukturen und Systeme, Einbezug Stakeholder). In einem Selbstregulationsprozess werden von den

Akteuren Herausforderungen erkannt („Identification“), für deren Bearbeitung bisher keine Strategien oder Mittel verfügbar sind, sodass es zu einer reflexiven Auseinandersetzung und dem Erlangen eines gewichteten Verständnisses des Schulentwicklungsgegenstandes kommt („Analysis“) und schließlich auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse versucht wird, die bestehende Praxis zu verbessern („Adaption“) (Maag Merki et al. 2021, S. 167–168). Die kollektive Dimension der Selbstregulation beim Gruppenlernen sei bisher jedoch noch kaum erforscht, wie Maag Merki et al. (2021, S. 175) unter Verweis auf Järvelä und Järvenoja (2011) weiter schreiben, ebenso wie das komplexe Zusammenwirken zwischen SIC, internen und externen Herausforderungen an Schulen, Unterrichtshandeln und Lernen der Schüler/-innen (Maag Merki 2017, S. 277).

Zusammenfassend kann hinsichtlich Schulentwicklung als organisationalem Lernprozess konstatiert werden, dass zahlreiche Konzepte organisationalen Lernens vorliegen, nach denen organisationales Lernen über individuelles Lernen von Organisationsmitgliedern hinausgeht. Organisationale Strukturationen, die Zugehörigkeit, Partizipation und Austausch innerhalb der Lehrerschaft fördern, wirken sich positiv auf organisationales Lernen aus. In den Konzeptionen werden jedoch die zugrundeliegenden Gruppenprozesse in ihrer Konflikthaftigkeit kaum fokussiert. Daher wird im folgenden Abschnitt auf die Bedingungen für Veränderungsbereitschaft im Zusammenhang mit Schulentwicklung geschaut.

3.5 Veränderungsbereitschaft und Widerstände in Schulentwicklungsprozessen

Schule verändert sich einerseits, weil sich ihre Umwelt ändert, andererseits, weil schulische Akteure Veränderungen initiieren. Ob innere oder äußere Herausforderungen, mit denen sich Schulen konfrontiert sehen, im Rahmen von Entwicklungsvorhaben erfolgreich und nachhaltig bearbeitet werden können, hängt von vielen Faktoren ab. Wandel und Innovation sind für Organisationen jedoch in der Regel kritische Ereignisse, die selten reibungslos verlaufen. Gelingensbedingungen für Innovationsprozesse in Schulen ordnet Holtappels (2007) in drei Dimensionen ein:

- 1) Visionen und Motivation: Bedürfnisse und Überzeugungen, Innovationsklima- und Bereitschaft, Akzeptanz, individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit, Ziele, Leitbilder und Standards
- 2) Infrastruktur der Innovation: innovationsorientiertes Leitungshandeln, Steuerung der Innovation, Aktivierung und Partizipation, Beratung/Unterstützung, Netzwerke
- 3) Innovationsstrategien und -verfahren: externe und interne Evaluation, datengestützte Schulentwicklung, Qualifikation für Wissenstransfer, Fortbildung und Training, Organisations-, Unterrichts-, Personalentwicklung, Schulprogramm.

Die Vielzahl der Gelingensbedingungen verdeutlicht die Komplexität des Entwicklungsgeschehens und der dafür benötigten Ressourcen. Lehrkräfte sind dann an Veränderungen interessiert, wenn sie sich eine Verbesserung ihres Unterrichts davon versprechen – dies ist meist dann der Fall, wenn bekannte Routinen aufgrund kritischer Erlebnisse versagen (Bastian et al. 2002, S. 422). Die Organisation benötigt ihrerseits ein gewisses Maß an Verfahrenswissen und -strategien für die Umsetzung. Als eine wichtige Ursache für die unterschiedliche Bewältigung gemeinschaftlicher Aufgaben mit den vorhandenen Ressourcen erkannte Fend (1986) die Ausbildung unterschiedlicher Schulkulturen (siehe *Kapitel 4.3*). Die Schulkultur gilt auch als wichtiger Bezugspunkt der Schulentwicklung, denn Schulen verändern sich in erster Linie über eine Veränderung ihrer Kultur (Rolff 1993, S. 109). Fragen nach Veränderungsbereitschaft und Widerständen gegen Neuerungen in Schulen sind daher auch Fragen nach einer innovationsfreundlichen Schulkultur.

3.5.1 Die Bedeutung der Veränderungsbereitschaft für die Schulentwicklung

Schumacher nennt die Veränderungsbereitschaft („readiness for change“) der Betroffenen einen „erfolgskritischen Faktor“ (Schumacher 2012, S. 130) für nachhaltige Veränderungen in der Schule. Holt et al. (2007, S. 326) definieren sie bezogen auf Individuen und Gruppen von Individuen:

Die Bereitschaft zur Veränderung ist eine umfassende Einstellung, die gleichzeitig durch den Inhalt (d. h. das, was verändert werden soll), den Prozess (d. h. die Art und Weise, wie die Veränderung umgesetzt wird), den Kontext (d. h. die Umstände, unter denen die Veränderung stattfindet) und die beteiligten Personen (d. h. die Merkmale derjenigen, die sich verändern sollen) beeinflusst wird und insgesamt das Ausmaß widerspiegelt, in dem inwieweit ein Individuum oder eine Gruppe von Individuen kognitiv und emotional geneigt ist, einen bestimmten Plan zur gezielten Veränderung des Status quo zu akzeptieren, anzunehmen und zu übernehmen, um den Status quo zu verändern.

Neben individuellen Merkmalen der betreffenden Personen spielen für das Engagement an Veränderungsvorhaben die Gestaltung des Wandelungsprozesses sowie zahlreiche Merkmale der Organisation eine Rolle. Nieskens und Schumacher (2010) modellieren die Einflussfaktoren auf die Veränderungsbereitschaft in einem Rahmenmodell in Anlehnung an Holt et al. (2007):

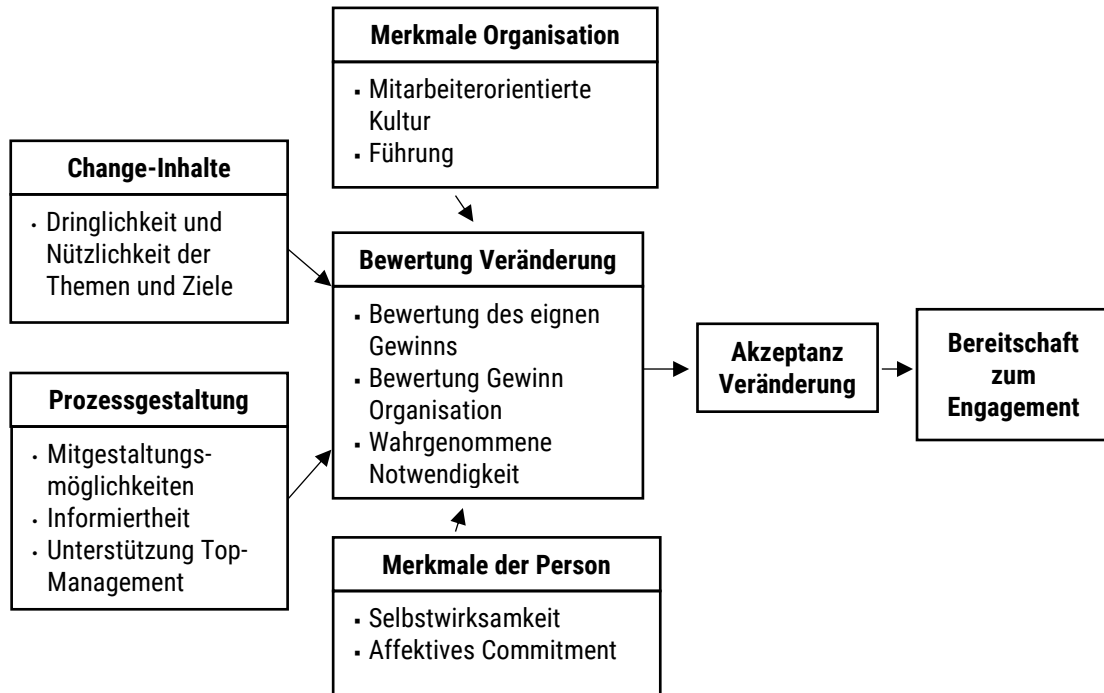


Abbildung 1: Rahmenmodell zu den Einflussgrößen der Veränderungsbereitschaft (Nieskens und Schumacher 2010. S.314)

Entscheidend für die Veränderungsbereitschaft sei demnach die Bewertung des eigenen und des organisationalen Gewinns vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Notwendigkeit der Veränderung, die von den Inhalten der Veränderung, der Prozessgestaltung sowie personalen und organisationalen Merkmalen beeinflusst wird.

Weiner (2009) unterstreicht jedoch, dass es für die Umsetzung komplexer organisationaler Veränderungen eines kollektiven Handelns vieler Menschen bedarf und Probleme dann entstehen, wenn einige sich für die Umsetzung engagieren, andere aber nicht. Die organisationale Veränderungsbereitschaft („Organizational readiness“) wird von Weiner (2009, S. 2) in psychologischen Termini (sozialkognitive Theorie und Motivationstheorie) als organisationale Bereitschaft bezogen auf das Commitment der Organisationsmitglieder zur Veränderung („Change commitment“) und auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen, die organisationalen Veränderungen auch umzusetzen zu können („Change efficacy“), definiert. Er modelliert die organisationale Veränderungsbereitschaft daher mit Fokus auf kollektive, nicht individuelle Bewertungsprozesse. Beeinflusst wird die organisationale Veränderungsbereitschaft durch Kontextbedingungen der Organisation sowie die Valenz des Wandels (Schätzen die Organisationsmitglieder die Veränderung, unabhängig von individuellen Gründen, kollektiv genug, um sich bei ihrer Umsetzung zu engagieren?) und von der Gruppe geteilten Einschätzung der Aufgabenanforderungen, der Ressourcenverfügbarkeit und von situativen Faktoren (Weiner 2009, S. 4).

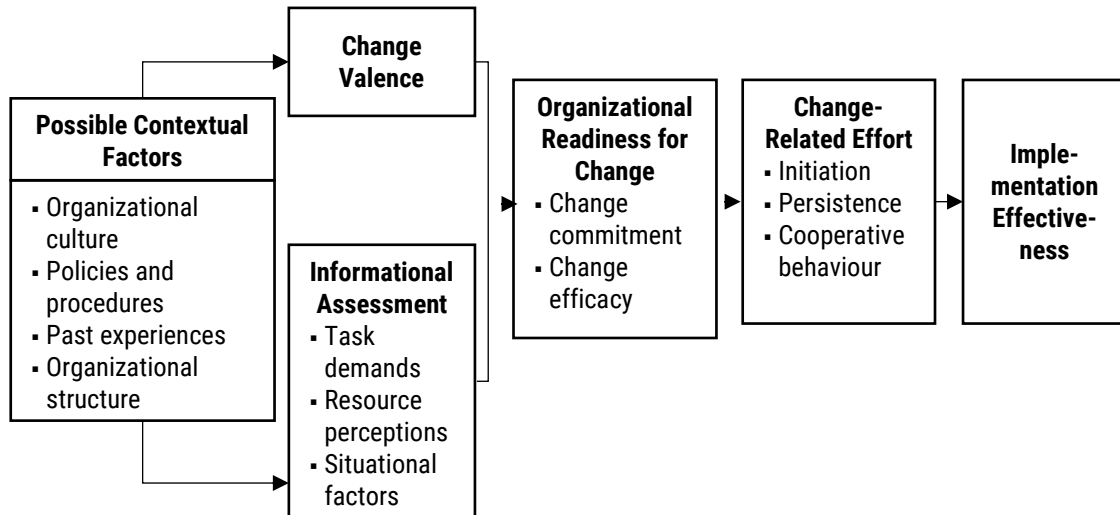


Abbildung 2: Determinanten und Ergebnisse der organisationalen Veränderungsbereitschaft (Weiner 2009, S. 4)

Die Gruppe gewinnt vor diesen Hintergründen besondere Bedeutung für den organisationalen Wandel. Bereits in den 1950er Jahren wurden im Rahmen der Experimente und Beobachtungen Kurt Lewins und Kollegen vier "goldene Regeln" des erfolgreichen organisationalen Wandels abgeleitet, die Gruppenprozesse zentral stellen:

- 1) Aktive Teilnahme am Veränderungsgeschehen, frühzeitige Information über den anstehenden Wandel und Partizipation an den Veränderungsentscheidungen.
- 2) Nutzung der Gruppe als wichtiges Wandelmedium. Wandelprozesse in Gruppen sind weniger beängstigend und werden im Durchschnitt schneller vollzogen.
- 3) Kooperation der Beteiligten.
- 4) Wandelprozesse vollziehen sich zyklisch.

Hinzu komme nach Lewins Drei-Phasen-Modell die Notwendigkeit einer Auftauphase („unfreezing“): Nur wenn die bisherige Praxis in nachvollziehbarer Weise in Frage gestellt wird, kann die Notwendigkeit eines Wandels deutlich erlebt werden. Durchgeführte Änderungen („moving“) bedürfen anschließend einer Stabilisierung („freezing“), wo die Organisation wieder in ein Gleichgewicht finden kann, um Bestand haben zu können (Schreyögg und Geiger 2016, S. 368–369).

Es kann geschlossen werden, dass individuelle und kollektive Bewertungsprozesse über den Grad an Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften und Kollegien entscheiden. Sie bewerten, ob und wie stark die Veränderung für sie nützlich sein kann und ob individuelle und organisationale Ressourcen für deren erfolgreiche Umsetzung gesehen werden. Dabei spielen Fragen der Organisationskultur und Führung eine wichtige Rolle, genauso wie bereits gemachte Erfahrungen mit Veränderungen in der Organisation. Die kollektive Überzeugung zur Notwendigkeit einer Veränderung und vorhandene

kollektive Selbstwirksamkeitserfahrungen sind im Bereich der Schule und des Unterrichts von den Betroffenen vielleicht weniger zu erwarten als in anderen Organisationen, wird doch die Tätigkeit des Unterrichtens autonom ausgeführt, ist kaum technologisierbar, erfordert wenig Gruppenkoordination und ist nur wenig von der Schulleitung beeinflussbar. Schulentwicklungsprozesse vollziehen sich aber im Modus der Gruppe - die Motivation des Individuums, Herausforderungen anzunehmen und die Überzeugungen, diese auch umsetzen zu können, steht daher aus Perspektive der Schulentwicklung immer im Zusammenhang mit der Veränderungsbereitschaft der Gruppe bzw. des Kollegiums. In Schulentwicklungsvorhaben kann Veränderungsbereitschaft demnach nicht per sé vorausgesetzt werden, vielmehr muss mit Widerständen gerechnet werden.

3.5.2 Widerstände gegen Wandel und Innovationen

Das Auftreten von Widerständen ist von Anfang an Thema in der Schulentwicklung (Dalin und Rolff 1990; Rolff 1993; Dalin et al. 1996). Konsens herrscht bezüglich des Umgangs: Schulentwicklung soll in der Arbeit mit, und nicht gegen Widerstände umgesetzt werden (siehe bspw. Lindau-Bank 2012).

Bohnsack (2003, S. 318) schreibt zur Abwehr des Ungewohnten, dass Lehrkräfte in einem mühsamen Ringen eine Art Gleichgewicht gefunden hätten zwischen der eigenen Arbeitskraft, den inneren Anforderungen aus dem pädagogischen Über-Ich und den äußeren Anforderungen, also Kolleg/-innen, Schulleitungen, Schulaufsicht, Eltern, Schüler/-innen usw. Dieses immer prekäre Gleichgewicht werde vor Bedrohungen geschützt, weil viele Lehrkräfte „auf einem schmalen Grat zwischen Überlastung und Unzufriedenheit“ (Bohnsack 2003, S. 318) balancieren.

Doppler und Lauterburg (2002, S. 323) definieren Widerstand im Kontext von Unternehmenswandel wie folgt:

Von Widerstand kann immer dann gesprochen werden, wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, logisch, oder sogar dringend erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung stoßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden.

Mit dieser Definition liegt der Schlüssel zum Verständnis von Widerständen stärker auf Ebene emotionaler und sozialer Prozesse, weniger auf sachlich-rationalen Aspekten. Damit verweist diese Perspektive auf Facetten des Habitus, der Bedürfnisse und Motive, mit denen das in der Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung vorherrschende Bild des zweckrational

handelnden Menschen (vgl. Göhlich 2008) ergänzt werden sollte (siehe hierzu auch die Ausführungen zu Schulkulturen als Anerkennungsordnungen in *Kapitel 4.3*).

Rosenstiel (1997) setzt sich mit den verhaltenswissenschaftlichen Grundlagen von Veränderungsprozessen auseinander und differenziert in Widerstände in der Person und Widerstände aus der Gruppe. Individuell können Widerstände demnach aus Gewohnheit und Verstärkung vergangener Erfolge begründet sein sowie kognitive Dissonanzen durch die Veränderung ausgelöst werden, die Abwehr hervorrufen. Widerstände aus Gruppen seien dagegen oft im Kontext der Stabilisierung bestehender Machtstrukturen, als Folge starken Autoritätsdrucks oder durch von Gruppenmehrheiten ausgelöstem Gruppendruck zu verstehen.

Konflikttheoretische Zugänge können entsprechend im Kontext von Individual- und Gruppenwiderständen Erklärungskraft haben: Lindau-Bank (2012, S. 185–189) führt Widerstände in der Schulentwicklung auf verschiedene Arten von Konflikten zurück: Hierarchiekonflikte, Werte- und Normenkonflikte, Kompetenzkonflikte und Rollenkonflikte. Durch neue Akteure wie Steuer- oder Projektgruppen können Rollen- oder Hierarchiekonflikte entstehen. Werte- und Normenkonflikte können auftreten, wenn Lehrkräfte bspw. stärker kooperieren oder sich auf pädagogische Werte verständigen sollen, Kompetenzkonflikte, wenn unausgesprochene Zuständigkeitsregeln durch das Aufgreifen der Themen oder Bereiche in Schulentwicklungsprozessen verletzt werden (Lindau-Bank 2012, S. 185–189).

Widerstand zeigt sich durch dafür typische Verhaltensweisen. Doppler und Lauenburg (2002, S. 326) systematisieren folgende aktiven und passiven Verhaltensweisen als „Symptome des Widerstands“ (*Tabelle 1*).

Tabelle 1: Symptome des Widerstands

	verbal (Rede)	non-verbal (Verhalten)
Aktiv (Angriff)	<i>Widerspruch</i> Gegenargumentation, Vorwürfe Drohungen, Polemik, sturer Formalismus	<i>Aufregung</i> Unruhe, Streit, Intrigen, Gerüchte, Cliquenbildung
Passiv (Flucht)	<i>Ausweichen</i> Schweigen, Bagatellisieren, Blödeln, ins Lächerliche ziehen, Unwichtiges debattieren	<i>Lustlosigkeit</i> Unaufmerksamkeit, Müdigkeit, Fernbleiben, innere Emigration, Krankheit

Quelle: Doppler und Lauterburg 2002, S. 326

Widerstandssymptome können, wie die damit verbundenen Verhaltensweisen zeigen, in engem Zusammenhang mit Stress (Widerspruch, Aufregung) und Motivationsmangel (Ausweichen,

Lustlosigkeit) gebracht werden und stehen darüber mit Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte in Relation.

Der Umgang mit Widerständen bzw. die Förderung der Veränderungsbereitschaft sollte entsprechend nicht ausschließlich auf die Ebene der Sachargumente und -zwänge fokussieren, sondern auf nicht-rationalisierte (gruppen)psychologische bzw. soziale Prozesse eingehen. Bohnsack (2003, 323 f.) schließt seine Analyse von Widerständen der Lehrkräfte gegen Innovationen im Schulbereich damit, dass Fragen der Motivation und wertschätzender Kommunikation zentral gestellt werden müssen. Statt Zwang anzuwenden, müssen Interessen geweckt werden und Ängste, etwa vor einem Verlust an Autorität oder bezogen auf Kompetenzmängel, ernstgenommen werden.

Aus motivationspsychologischer Sicht können die Potentiale zur Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomieerleben, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben entsprechend als wichtige „Stellschrauben“ bei der Planung und Umsetzung von erfolgreichen Schulentwicklungsvorhaben in den Blick genommen werden (zur Selbstbestimmungstheorie und dem Konzept der menschlichen Grundbedürfnisse siehe Deci und Ryan 1993, 2000). Auch das Kohärenzgefühl (SOC), Teil des Modells der Salutogenese (Antonovsky 1997; Kap. 2.1), bietet mit der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit von Herausforderungen Kategorien, die für das Verständnis von Veränderungsbereitschaft bzw. Widerständen relevant sein können. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen ist bereits Teil der Modelle zur Entstehung von Veränderungsbereitschaft und mit dem Wohlbefinden der Lehrkräfte relationiert. So stehen berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen mit Arbeitsstress und Burnout der Lehrkräfte in enger Verbindung (vgl. bspw. Schwarzer und Hallum 2008).

Es kann resümiert werden, dass die erfolgreiche Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben auf die Veränderungsbereitschaft der Beteiligten angewiesen ist. Modelle der Veränderungsbereitschaft greifen auf erklärende Einflussfaktoren zurück, die zum Teil in Beziehung zum Wohlbefinden stehen. Obige Ausführungen zum Widerstand gegen Innovationen zeigen, dass ablehnendes Verhalten mit Stress, Belastung und Motivationsmangel assoziiert werden kann. Vor diesem Hintergrund kann argumentiert werden, dass die Schulentwicklungsbereitschaft mit der Gesundheit und dem Wohlbefinden von Lehrkräften in Verbindung steht. Eine systematische Bearbeitung des Themas steht noch aus, doch liegen einige wenige empirische Untersuchungen hierzu vor.

3.5.3 Empirische Ergebnisse zu Zusammenhängen mit Gesundheit und Wohlbefinden

Für das Verständnis von Veränderungsbereitschaft in Organisationen werden sowohl individuelle als auch kollektive Ausprägungen von Selbstwirksamkeitserwartungen als Einflussfaktoren untersucht - beide Konzepte korrelieren jedoch hoch, wenn Schulkontextfaktoren kontrolliert werden (Goddard und Goddard 2001). Edelstein (1998) sieht in hohen Selbstwirksamkeitserwartungen in einem durch verschiedene gesellschaftliche, soziale und psychische Veränderungen unter Druck geratenem Schulsystem für Schüler/-innen und Lehrkräfte einen wichtigen Begünstigungsfaktor für Veränderungsbereitschaft im Zusammenhang mit Schulreformen, weil sie den Handelnden ihre Handlungskompetenz zurückgebe und so Depression und Burnout überwinden helfe. Schwarzer und Schmitz (1999) sowie Schmitz und Schwarzer (2000) belegen Zusammenhänge zu Burnout längsschnittlich: Die Ausprägungen der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften können die spätere Ausprägung von Burnoutbeschwerden vorhersagen. International belegen zahlreiche Studien Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden von Lehrkräften (zur Übersicht siehe bspw. Brown 2012; Zee und Koomen 2016; siehe Kap. 2.3.5).

Empirische Ergebnisse zur *Veränderungsbereitschaft* sind für den Schulkontext noch selten. Bielski und Rosemann (1999) entwickeln im Rahmen einer Schulprofilentwicklung ein Messinstrument zur Erfassung der Veränderungsbereitschaft in Lehrkräftekollegien und können entlang der Dimensionen „Akzeptanz der Schulprofilentwicklung“ und „Beteiligungsbereitschaft an der Schulentwicklung“ drei Cluster bilden: Gegner, passive Befürworter und aktive Befürworter. In ihrer Lehrkräftestichprobe einer Schule (N= 45) können sie zwei gleich große Gruppen bilden: Lehrkräfte der Gruppe 2 befürworten im Verhältnis zu Gruppe 1 Veränderungen der Schule deutlich stärker und beurteilen den aktuellen Zustand der Schule schlechter - das Kollegium war gespalten, was Entwicklung erschwert oder unmöglich machen kann. Schumacher (2008) untersuchen 355 Lehrkräfte aus acht Schulen und erheben die Veränderungsbereitschaft ebenfalls über Akzeptanz und Bereitschaft zum Engagement. Es zeigt sich, dass die Einschätzung der Notwendigkeit von Veränderungen und die Angst vor Überforderung wichtige Prädiktoren der Akzeptanz von Veränderungsvorhaben sind. Lehrerselbstwirksamkeit, emotionale Verbundenheit mit der Schule und mitarbeiterorientierte Führung korrelieren aber auch direkt positiv mit der Akzeptanz des Vorhabens. Je höher dagegen die kollektive Selbstwirksamkeit und je ausgeprägter die mitarbeiterorientierte Führung, umso geringer ist die wahrgenommene Notwendigkeit für weitere Veränderungen. Die Angst vor Überforderung wird von höherer Selbstwirksamkeit und mehr wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten gemindert.

Bergmann und Rollett (2008) zeigen für die Entwicklung der Ganztagschule im Rahmen der StEG-Studie pfadanalytisch, dass die Höhe und Güte der Kooperation von Lehrkräften untereinander und mit dem pädagogischen Personal direkt mit der *Innovationsbereitschaft* in Verbindung stehen. Die Güte, nicht aber die Häufigkeit, der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischen Personal wirkt sich zudem günstig auf den kollegialen Konsens bzw. Zusammenhalt aus, welcher wiederum die Innovationsbereitschaft deutlich beeinflusst.

Eine für die Schweiz repräsentative Untersuchung von Kunz-Heim, Sandmeier und Krause (2014) zeichnet den motivationalen Prozess des JDR-Modells bezogen auf das *Schulentwicklungsengagement* nach. Es wird folgende Hypothese geprüft: Personale und arbeitsbedingte Ressourcen führen zu Arbeitsengagement, was Auswirkungen auf das Engagement für die Schulentwicklung habe. Als personale Ressourcen wird das Kompetenzselbstkonzept (Fachwissen, Stoffvermittlung, Umgang mit Schüler/-innen), als arbeitsbedingte Ressourcen die sozialen Beziehungen (Unterstützung durch Schüler/-innen, Schulleitungen und Eltern) sowie Merkmale der Arbeitsorganisation (Unterstützung durch Konferenzen, gemeinsame pädagogische Vorstellungen, Unterstützung durch Kolleg/-innen und Erholungsmöglichkeiten durch Pausen) untersucht. Sie können im Rahmen einer SEM-Analyse bestätigen, dass alle Dimensionen des Kompetenzselbstkonzepts starke Effekte auf das Arbeitsengagement haben, während von den arbeitsbedingten Ressourcen nur die Unterstützung durch Kolleg/-innen einen direkten Effekt darauf hat. Die Unterstützung durch die Leitung hatte keinen direkten Effekt, korreliert aber hoch mit der Unterstützung durch Kolleg/-innen. Das Arbeitsengagement mediiert wie erwartet das Engagement für die Schulentwicklung.

Die Arbeiten zeigen, dass der empirische Zugriff auf die Bereitschaft für Veränderungen in Schule über verschiedene Konstrukte erfolgt (Veränderungsbereitschaft, Innovationsbereitschaft, Schulentwicklungsengagement) und die Ergebnisse noch kein konsistentes Bild des Gegenstands zeichnen.

3.6 Resümee zu Gesundheit und Wohlbefinden als Themen der Schulentwicklung

Das Thema „Gesundheit und Wohlbefinden in der Schulentwicklung“ lässt sich aus verschiedenen Blickwinkeln fassen. Gesundheit findet den Weg über den gesetzlichen Auftrag zur Gesundheitsförderung und zum Arbeitsschutz sowie über bildungspolitische Aktivitäten der Länder, bspw. Netzwerkstrukturen und Programme, in die Schule. Auf Programmebene wird in Deutschland die Integration von Schulentwicklung und Gesundheitsförderung unter dem Dach des Konzepts gute gesunde Schule propagiert und durch einen KMK-Beschluss von 2012 flankiert. Auf Länderebene

werden die Programme in einigen Bundesländern in verschiedenen Strukturen und unter Einbezug unterschiedlicher Partner angeboten und durchgeführt. Über den Umsetzungsstand der Programme in den Ländern und die Wirkungen liegen, bis auf wenige Evaluationsstudien, jedoch kaum Erkenntnisse vor.

Gesundheit und Wohlbefinden sind jenseits dieser regularisch und programmatisch bedingten Thematisierungen im Schul(entwicklungs)zusammenhang jedoch keine klassischen Schulentwicklungsthemen. Anschlussfähigkeit wird über die Verknüpfung des Gesundheits- mit dem Qualitätsdiskurs hergestellt.

Bei eingehenderer Betrachtung der Prozesse, die mit Wandel und Innovation in Schule verbunden sind, zeigen sich jedoch weitere Anschlussmöglichkeiten auf konzeptioneller Ebene. Fragen der Gesundheit und des Wohlbefindens der Lehrkräfte im Kontext organisationalen Wandels und Schulentwicklung sollten, so kann resümiert werden, über die individuelle und kollektive Dimension der Bewältigung von Wandel erschlossen werden – mit dem Topos „erfolgreiche Bewältigung“ liegt zugleich bereits ein Stress- bzw. Beanspruchungs- und Gesundheitsbezug vor, der weiter ausgebaut werden kann. Empirische Ergebnisse stützen grundsätzlich die Zusammenhänge von einer Motivation zur Veränderung bzw. Innovation mit verschiedenen personalen und organisationalen Ressourcen. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnisse wird geschlossen, dass die Bereitschaft von Lehrkräften, sich in Schulentwicklungsvorhaben zu engagieren, neben den zahlreichen im Zusammenhang mit der Veränderungsbereitschaft modellierten Faktoren, mit ihrem Beanspruchungs- bzw. Wohlbefindensgrad zusammengebracht werden kann.

4 Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte in Handlungsfeldern der Schulentwicklung

Nimmt man gezielt die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte in den Blick, sollten Be- und Entlastungspotentiale im Zusammenhang mit der Schulentwicklung entlang verschiedener Handlungsebenen im Schulsystem ausgemacht werden können, so die These in diesem Kapitel. Im Hintergrund dieser Überlegung stehen die Ausführungen Fends (2009) zur Rekontextualisierung. Diese umfassen ein Verständnis vom Handeln im Mehrebenensystem Schule, nach dem die übergeordnete Ebene für die untergeordneten Ebenen jeweils als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird, so dass die übergeordnete Ebene dadurch gleichzeitig verändert wird und erhalten bleibt (Fend 2009, S. 181).

In den folgenden Abschnitten wird gefragt, welche Belastungs- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte in den wichtigsten Handlungsfeldern der Schulentwicklung ausgemacht werden können. Für jede Handlungsebene werden Bezüge zwischen Schulentwicklungsfeldern und dem Thema Lehrkräftegesundheit hergestellt und, neben weiteren empirischen Ergebnissen, auf die in diese kumulative Dissertationsarbeit aufgenommenen Schriften Bezug genommen.

4.1 Bildungspolitik und Bildungsverwaltung

Im deutschen Schulentwicklungsdiskurs wurden Fragen der internen Steuerung von Schulen in der Zeit nach Veröffentlichung der ersten PISA- und TIMSS-Ergebnisse Anfang der 2000er Jahre konzeptionell mit der Frage nach der Entwicklung des Schulsystems als Ganzes verknüpft (Emmerich und Maag Merki, S. 6). Elemente zur Stärkung der Autonomie der Einzelschule wurden ebenso implementiert wie Maßnahmen der externen Evaluation zur Überprüfung der Zielerreichung im Sinne einer Rechenschaftslegung. Gesteuert wird über Orientierungsgrößen wie Lehrpläne, Qualitätsrahmen und Bildungsstandards, über Analyse und Feedback wie Schulinspektionen, Leistungstests, zentrale Abschlussprüfungen sowie über Unterstützung und Begleitung, etwa durch schulische Netzwerke, Steuergruppen und externe Beratung (Dedering 2012). Für Lehrkräfte bedeutsame Elemente der schulexternen Evaluation sind Schulinspektionen und Leistungstests im Rahmen von Vergleichsarbeiten (VERA), da diese von ihnen direkt erfahren werden können und mit ihrer unterrichtlichen Tätigkeit verbunden sind.

Bezogen auf die Wirksamkeit der Evaluationselemente für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. des organisationalen Lernens ergibt sich bisher ein gemischtes Bild. Es finden sich etwa keine ausreichenden Hinweise, dass die Einführung der Vergleichsarbeiten (VERA) zu tatsächlichen Kompetenzzuwächsen der Schüler/-innen geführt hat (Bellmann und Weiß 2009; Koretz 2008).

Rückmeldungen werden überwiegend als diagnostische Informationen über den Lernstand genutzt, während die intendierte Reflexion und Unterrichtsentwicklung weitgehend ausbleiben, so Hermstein, Semper und Mende et al. (2015/*Schrift 5*) den Forschungsstand zusammenfassend. Wichtige Einflussfaktoren auf die Nutzung der Daten durch Lehrkräfte sind etwa die Verständlichkeit der Rückmeldungen, die erlebte Nützlichkeit und Akzeptanz von Schulleistungsstudien sowie die Verankerung externer Evaluationen im Schulprogramm und Kooperation im Kollegium (ebd.). Lehrkräfte bereiten ihre Schüler/-innen auf die Vergleichsarbeiten vor, sehen einen Nutzen aber eher für die Leistungsdiagnostik als für die Evaluation und Weiterentwicklung ihres Unterrichts (Nachtigall und Jantowski 2007). Dafür nutzen Lehrkräfte stattdessen am häufigsten Schülerfeedback und kollegiale Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2016).

Auch für Schulinspektionen lassen sich keine generellen Effekte für die Schulentwicklung zeigen: Wurster und Gärtner (2013) finden fünf nach ihrem Rezeptionsverhalten unterscheidbare Schultypen, nur aktive Schulen, die gut abgeschnitten haben und aktiv unzufriedene Schulen nutzen die Ergebnisse vertieft (insgesamt 41 Prozent der Schulen). Dederig (2016) untersucht den Umgang der Schulen mit der Schulinspektion im Rahmen einer qualitativen Fallstudie und schließt, dass die bloße Existenz der Schulinspektion im Vorfeld und Nachgang mehr Aktivitäten auslöst als die Ergebnisse selbst, während insgesamt nur geringe oder uneindeutige Wirkungen als Steuerungsimpulse für die Schulentwicklung zu finden sind. Katenbrink und Wischer (2021; 2018) zeigen im Rahmen von Gruppendiskussionen von Lehrkräften und Schulleitungen, dass Kollegien, die Mindeststandards der Schulinspektion nicht erreicht hatten, enger zusammenrücken und die Situation gemeinsam bewältigen - also mehr kooperieren. Die Schulen berichten über zahlreiche Aktivitäten vor und nach der erneuten Inspektion, allerdings werden viele der Aktivitäten als „Papierkram“ und „Aktenproduktion“ gerahmt. Die Autorinnen resümieren (2021, S. 119), dass ihre Arbeit auf einen Grundwiderspruch zweier Modi der Problembearbeitung (Luhmann) verweise: Organisation und Interaktion. Schulinspektionen adressieren ausdrücklich die Organisation, die sich lernend entwickeln soll. Da sich Unterrichtsinteraktionen aber nicht steuern bzw. formalisieren lassen, könne Schul- und Unterrichtsentwicklung keine besseren Lernergebnisse sicherstellen, sodass sich die Aktivitäten rund um die Schulinspektion als Mittel der Organisation eher als Ausweis von Handlungsrationalität lesen lassen. Kemethofer (2016) zeigt für österreichische Schulen dass die bildungspolitisch gewünschte Entwicklung durch Einsicht auf Basis der Schulinspektionsdaten dann ausgeprägter ist, wenn es der Schulinspektion gelingt, die Qualitätserwartungen vorab klar zu kommunizieren und die Rückmeldung so zu gestalten, dass diese von den Schulleitungen akzeptiert wird - Einsicht entsteht zu großen Teilen also bereits im

Vorfeld der Inspektion. Bei erhöhter Einsicht berichten die Schulleitungen signifikant häufiger über Aktivitäten der Selbstevaluation, welche wiederum mit einer Verbesserung der Entwicklungskapazität Verbindung steht.

Bellmann und Weiß (2009) blicken in ihrer kritischen Analyse der Instrumente der Neuen Steuerung in Anbetracht dessen, dass erwartete Effekte teilweise nicht eintreten oder ihre Validität infrage gestellt werden muss, auf die nicht-intendierten Folgen. Sie finden empirische Hinweise auf zahlreiche Effekte: Auf Ebene des Unterrichts die Verlagerung von Ressourcen, die gezielte Vorbereitung auf Tests, den Betrug durch Lehrkräfte, die Konzentration auf kurzfristige Verbesserung und das Beibehalten eingeübter Methoden; auf Ebene der Schule die Optimierung der Schülerpopulation, die Optimierung des Testpools (Schüler/-innen, die am Test teilnehmen), die Mobilisierung externer Ressourcen, die Zunahme von Transaktionskosten oder „Window dressing“ vor der Schulinspektion. Besonders besorgniserregend seien nicht-intendierte Effekte auf die Lehrpersonen selbst: Deprofessionalisierungseffekte durch die Delegation von Teilaufgaben des Lehrerberufs an professionsfremde Experten und die Zuweisung professionsfremder Aufgaben an den Lehrerberuf, die Verletzung professioneller Integrität durch den Zwang zum Handeln gegen eigene pädagogische Überzeugungen durch Markt- oder Organisationsdruck, Vertrauensverlust sowie Motivationswandel durch neue Anreizstrukturen (Bellmann und Weiß 2009, S. 292–297). Die Autoren fordern eine stärkere Fokussierung auf die „versteckten Kosten Neuer Steuerung“ (ebd., S. 286).

Vor dem Hintergrund einer engen Verbindung zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik in Deutschland kann gefragt werden, wie die Instrumente des Bildungsmonitorings in der Bildungsforschung thematisiert werden. Hermstein, Semper, Mende und Berkemeyer stellen im Jahr 2015 fest, dass die Instrumente Schulinspektion und Vergleichsarbeiten zwar hauptsächlich bezogen auf deren Wirkungen beforscht werden, aber sich der Blick zunehmend auch auf soziale Praktiken, Verarbeitungsprozesse sowie Veränderungen der Akteurskonstellationen richtet. Damit erfülle die Bildungsforschung eine Aufklärungsfunktion, da sie den postulierten Annahmen und Erwartungen belastbare Erkenntnisse gegenüberstelle (Hermstein et al. 2015, S. 257/Schrift 5). Wissenschaftliche Thematisierungen der Monitoringelemente, abseits von Wirksamkeitserwartungen fundieren die Arbeiten jedoch selten, etwa bezogen auf Rollenverständnisse und Handlungsweisen von Politik und Administration, oder auf die gesamte Akteurskonstellation bzw. die Gesamtarchitektur der Monitoringsysteme (ebd.).

Kritische Auseinandersetzungen mit den Wirkungen und Folgen des Bildungsmonitorings, insbesondere im Vergleich mit „high stakes“- Ländern, die Konsequenzen an die

Monitoringergebnisse knüpfen, finden sich bei Koretz (2008), Bellmann und Weiß (2009), Maier (2010) und Hartong (2018), Bellmann (2016) blickt kritisch auf die evidenzbasierte Steuerung als „neuen neuer Modus der strukturellen Kopplung von Wissenschafts- und Politiksystem“ (Bellmann 2016, S. 149). Vereinzelt Arbeiten beziehen die Perspektiven der verschiedenen am Bildungsmonitoring beteiligten Akteure ein (Brüsemeister 2015; Kuper et al. 2016).

International werden die Effekte der Politik der testbasierten Rechenschaftslegung („Accountability“), anders als hierzulande, auch auf Merkmale des Wohlbefindens der Lehrkräfte untersucht: Lehrkräfte leiden an mehr Arbeitsstress (Embse et al. 2016; Saeki et al. 2018), Ängsten und Überarbeitung (Hutchings 2015), berichten öfter von Kündigungsabsichten (Ryan et al. 2017; Saeki et al. 2018) und die Beziehungen am Arbeitsplatz können leiden (für ein Review: Mausethagen 2013).

Be- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte

Welchen Stellenwert die Einführung von Bildungsmonitoringelementen für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte hat, kann in Deutschland noch als weitgehend unerforscht gelten. Aus Forschungen zu Veränderungsbereitschaft und Widerständen gegen Neuerungen ist bekannt, dass der individuell und kollektiv erwartete Nutzen, individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen sowie personale und organisationale Ressourcen eine wichtige Rolle dafür spielen, ob Veränderungen in Schulen unter aktiver Beteiligung vorangebracht werden oder unterlaufen bzw. abgelehnt werden. Zudem spielen Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soziale Eingebundenheit der Betroffenen eine wichtige Rolle für die Motivation (Deci und Ryan 1993). Denkbar sind daher folgende Be- und Entlastungspotentiale.

Belastungspotentiale

- Legitimationsdruck für die eigene Unterrichtspraxis und damit verbundene Ängste
- geringe individuelle und/oder kollektive Nutzenerwartungen durch die Instrumente bei gleichzeitigen Nutzungsdruck
- Motivationsveränderungen, bspw. durch Autonomieeinschränkungen, mangelndes Kompetenzerleben, externe Anreize, neue Rollen Aspekte
- nicht gesundheitsförderliche Verhaltensweisen bei Widerstand und Ablehnung

Entlastungspotentiale

- Kommunikations- und Reflexionsanlässe im Kollegium
- Kooperationsanlass für Kollegien
- erfolgreiche Nutzung der Daten und Unterstützungsangebote für die Schul- und Unterrichtsentwicklung

4.2 Schulnetzwerke

Eine im Schulsystem junge Entwicklung ist das Hinzutreten einer intermediären Ebene zwischen Makro- und Mesoebene in Form von netzwerkförmigen Zusammenschlüssen zu Schulnetzwerken oder Bildungslandschaften (Maag Merki 2008). Schulnetzwerke lassen sich, wie Maag Merki (2009a, S. 8) zusammenfasst, nach spezifischen Merkmalen unterscheiden: Räumlich kann zwischen lokalen, regionalen, überregionalen oder internationalen Netzwerken differenziert werden, inhaltlich bezogen auf den thematischen Schwerpunkt, etwa das „Netzwerk innovativer Schulen“ oder das „Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen“. Weitere Unterscheidungskategorien sind die Strukturiertheit und Verbindlichkeit, die Homogenität der Zusammensetzung, die Interessen- ausrichtung (privat oder strategisch) und der Ort der Initiierung (selbstinitiiert oder zentral initiiert) (ebd.). Ein Beispiel für datenbezogen zusammengestellte Schulnetzwerke von Schulen in schwieriger Lage in Nordrhein-Westfalen aufgrund ähnlicher Entwicklungsprofile ist das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (siehe Hillebrand et al. 2017).

Für die Schulentwicklung haben Netzwerke große Bedeutung erlangt, denn ihnen wird für den Transfer von Innovationen in Einzelschulen, und damit für die Schulreform, eine wichtige Rolle zugewiesen (Hargreaves 2003; Berkemeyer 2008b; Berkemeyer et al. 2010).

Unter Schulnetzwerken als Koordinationsmechanismus durch Wissen und Reformstrategie für Innovationen verstehen Berkemeyer et al. (2010, S. 6) den Zusammenschluss verschiedener Schulen zu einem Handlungskollektiv, in dem gemeinsam, eher kooperativ denn kompetitiv daran gearbeitet wird, innovative Problemlösungen anzugehen, um sich auf diese Weise weiterzuentwickeln und einen Wettbewerbsvorteil zu verschaffen, wobei sich der Zusammenhalt durch gemeinsame Ziele, Interessen, Werte und Normen ergebe. Innovationsnetzwerke stellen schulübergreifend einen hierarchiefreien Raum, in dem Lehrkräfte sich mit den zu bearbeitenden Herausforderungen kooperativ beschäftigen, ihre Handlungsweisen kollektiv reflektieren, dadurch wichtige Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung geben sowie die eigene Professionalisierung vorantreiben (Berkemeyer et al. 2012; Maag Merki 2009b; Berkemeyer 2008b; Dederling 2007; Czerwanski 2003b). Als Netzwerkmerkmale nennt Dederling (2007, S. 35–38) die

gemeinsame Basisintention, die Freiwilligkeit der Teilnahme, Kooperation, Vertrauen, Reziprozität, Potentiale zukünftiger Zusammenarbeit, die temporäre und systemüberdauernde Eigenschaften sowie die fehlenden Grenzen.

Hinsichtlich der Effekte schulübergreifender Netzwerkarbeit stehen Wirkungen aufseiten der Schul- und Unterrichtsqualität im Vordergrund: Durch eine verbesserte Unterrichtspraxis sollen letztlich positive Wirkungen auf das Lernen bzw. den Kompetenzerwerb der Schüler/-innen erreicht werden (siehe bspw. Katz und Earl 2010; van Holt et al. 2015). Czerwanski (2003a) evaluiert die Netzwerkarbeit im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“ und zeigt, dass Netzwerkarbeit vor allem dann erfolgreich zur Schulentwicklung beiträgt, wenn sie konkrete Anregungen zur Arbeit gibt sowie Austausch, gemeinsame Lernprozesse und gegenseitige Unterstützung fördert und den „Blick über den Tellerrand“ ermöglicht. Als größtes Problemfeld netzwerkbezogener Schulentwicklungsarbeit wird mangelnde Zeit genannt. Dederling (2007) zeigt für das „Internationale Netzwerk Innovativer Schulen“ (INIS), dass den Schulnetzwerken die Funktion eines „Motors für die Entwicklungsarbeit“ (S. 276) zukomme, innerhalb denen die Verständigung der Lehrkräfte über Ziele und Entwicklungsschritte einen wichtigen Stellenwert einnimmt und sich dabei Diskussionsprozesse zwischen Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Schulentwicklungsverständnisses intensivieren. Zudem unterstütze das Netzwerk die Rezeption und Interpretation der für die Entwicklungsprozesse erhobenen Daten, trage zur Entwicklung von Kompetenzen der Lehrkräfte bezogen auf Evaluation und Schulentwicklung bei und helfe bei der Etablierung eines kontinuierlichen Managementprozesses in den Schulen (Dederling 2007, 277 f.). Über den Erfolg der Netzwerkarbeit entscheiden aber nicht einzelne günstige Bedingungen, sondern das gleichzeitige Vorliegen einer Kombination günstiger Bedingungen (ebd., S. 280). Järvinen et al. (2015) präsentieren Evaluationsergebnisse für das Netzwerk „Schulen im Team“: In Interviews berichten Teilnehmer/innen (N= 76) vor allem von einem Nutzen der Netzwerkarbeit bezogen auf den Vernetzungsprozess selbst, weniger auf Wirkungen im Unterricht und in der Einzelschule - ein Nutzen für die Schüler/-innen wurde nicht thematisiert. Bezogen auf die Leistungsentwicklung und Motivation der Schüler/-innen stellen jedoch van Holt et al. (2015) positive Wirkungen, besonders für diejenigen Netzwerke im Kontext „Schulen im Team“ mit Fokus auf sprachliche Fächer, fest.

Nur selten werden dagegen auch konkrete Entlastungspotentiale für Lehrkräfte betrachtet. Fussangel und Gräsel (2008) befragen 37 Lehrkräfte, die in schulübergreifenden Netzwerken „Chemie im Kontext“, jeweils in 2er-Teams je Schule, gearbeitet haben, nach ihren Nutzeneinschätzungen. Der fachliche Austausch und die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung werden am häufigsten als positive Effekte genannt. Weiter fragen sie nach Entlastungswirkungen: 40 Prozent der Lehrkräfte nennen die Arbeitsentlastung, 23 Prozent die emotionale Entlastung als

positive Wirkungen der Netzwerkarbeit. Diese Ergebnisse verweisen darauf, dass Kooperations- und Reflexionsprozesse in der Netzwerkarbeit positive Effekte auf das Belastungserleben von Lehrkräften haben können. Allerdings können die Potentiale erst dann voll ausgeschöpft werden, wenn die Neuerungen den Weg aus dem Netzwerk zurück in die Einzelschulen finden und dort nachhaltig die Kooperation der Lehrkräfte anzuregen vermögen (Transfer). Dies ist häufig nur eingeschränkt der Fall (siehe bspw. Fussangel und Gräsel 2010; Killus und Gottmann 2012; Semper und Meißner 2020/Schrift 3).

Die Evaluation der Netzwerkitervention „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“ (Semper und Meißner 2020/Schrift 3) im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Vorteil Jena“ (Berger et al. 2018) beleuchtet die Möglichkeiten und Grenzen schulübergreifender Netzwerkarbeit mit dem Fokus Lehrkräftegesundheit. Im Rahmen der Intervention wurden folgende Bausteine genutzt: Das Erlernen und Durchführen der Methode „Kollegiale Fallberatung“, thematische Inputs zu von den Teilnehmenden gewählten gesundheitsrelevanten Themen im Lehrkräfteberuf und Gesundheitsübungen entsprechend den thematischen Inputs zur Eigenanwendung.

In qualitativen Evaluationsinterviews mit den Teilnehmer/-innen (N= 19) wurde deutlich, dass alle Lehrkräfte den erwarteten Nutzen und den zu erbringenden Aufwand ins Verhältnis setzen und fortlaufend kritisch prüfen, ob das Verhältnis noch zur Teilnahme motiviert (Semper und Meißner 2020, S. 118–122). Gerade im schulübergreifenden Setting müssen von vielen Teilnehmenden Kompromisse gemacht werden, was den Zeitpunkt im Tagesverlauf, die Häufigkeit und die Dauer der Treffen betrifft, weswegen der Nutzen entsprechend deutlich werden muss, um die mit den Kompromissen verbundenen höheren Aufwendungen zu rechtfertigen.

Insgesamt wurde dem Erlernen und Durchführen der Kollegialen Fallberatung der größte Nutzen zugeschrieben, da dieser Beratungsform direkte Effekte (Lösung von Handlungsproblemen) und indirekte Effekte (Stellvertreterlernen, Perspektiverweiterung und Anregung von Reflexionsprozessen) zugeschrieben wurden, die als besonders hilfreich für die eigene Praxis erlebt werden (Semper und Meißner 2020; Meißner et al. 2019). Demgegenüber wurde den wissensbasierten Bausteinen „thematische Inputs“ und „Gesundheitsübungen“ nur ein geringer Nutzen zugeschrieben. Der Transfer zurück in die Einzelschulen gestaltete sich schwierig: In keiner der Schulen konnte die Kollegiale Fallberatung nach Ende des Projektes verstetigt werden.

Be- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte

Schulübergreifende Netzwerke sollen zur Professionalisierung der Lehrkräfte beitragen: Prozesse wie gemeinsame Reflexion, professioneller Austausch, wertschätzende Kommunikation, Selbstverantwortlichkeit und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit sollen eine nachhaltige Schul- und Unterrichts(qualitäts)entwicklung entfalten helfen. Diese Kompetenzen stehen auch in engem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden von Lehrkräften. Doch neben diesen indirekt entlastenden Wirkungen der Netzwerkarbeit sind auch direkte Wirkungen möglich, indem konkrete Arbeitsentlastung durch erarbeitete und erprobte Methoden und Materialien befördert wird. Die Motivation zur Teilnahme ist durch die Freiwilligkeit der Angebote meist hoch, wird aber stark in Relation zum erwarteten Nutzen gesetzt.

Denkbar sind daher folgende Be- und Entlastungspotentiale.

Belastungspotentiale

- zusätzlicher Zeitaufwand
- Koordinations- und Abstimmungsaufwand

Entlastungspotentiale

- Kooperations- und Reflexionsanlass
- Zeitersparnis durch Material- und Methodenaustausch
- Arbeitsentlastung durch erlernte und erprobte Inhalte
- Selbstwirksamkeitserfahrungen
- Anerkennung und Wertschätzung in einer hierarchiefreien Lerngemeinschaft

4.3 Organisation Schule

Lehrkräfte werden nicht nur durch das Unterrichten gefordert, sondern durch die gesamte „Qualität des sozialen Systems Schule“ (Paulus und Schumacher 2008, S. 144). Es genüge daher nicht, die Verantwortung für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen bei den einzelnen Lehrkräften zu sehen, vielmehr müssten die Verhältnisse an den Schulen, die be- oder entlastend wirken können, einbezogen werden (Paulus und Schumacher 2008, S. 145). Viele Faktoren, die die pädagogische Arbeit in Schulen beeinträchtigen und Belastungen erzeugen (bspw. mangelnde Kooperation, ineffektive Kommunikationsprozesse), seien nur in gemeinsamer Anstrengung von Lehrkräften und Schulleitungen und im Rahmen einer breiten Partizipation aller beteiligten Akteure bearbeitbar (ebd., S. 151 f.). Laut Berkemeyer (2008a) werden Transferleistungen in der Schulentwicklung von drei organisationalen Strukturationen Schulleitungen, Steuergruppen und professionelle

Lerngemeinschaften begünstigt, deren erfolgreiches Handeln in engem Zusammenhang mit gelingender Kommunikation und Kooperationsbereitschaft stehen. Als Träger der Entwicklung gelten die ständigen Mitglieder der Organisation Schule - die Schulleitungen und die Lehrkräfte, wobei die Schulleitungen eine Schlüsselrolle als „gatekeeper“ einnehmen (ebd.). Zahlreiche der mit dem Gelingen von Schulentwicklung in Zusammenhang stehende Merkmale lassen sich unter den Begriffen Schulkultur und Schulklima subsummieren. Im folgenden Abschnitt werden daher die Bezüge zwischen Merkmalen auf Ebene der Organisation – der Schulleitung und der Schulkultur bzw. Schulklima - und Gesundheit bzw. Wohlbefinden von Lehrkräften stärker herausgearbeitet.

Schulleitung

Die Organisationsförmigkeit der Einzelschule ist der zentrale Anknüpfungspunkt für eine Schulentwicklung, die im Kern auf Managementtheorien und -techniken beruht (Dalin und Rolff 1990; Dalin et al. 1996). Schulleitungen stehen daher im Zentrum der schulischen Organisationsentwicklung. Die Schulleitung spielt aber über die Art und Weise ihrer Führung auch für die Zufriedenheit, Leistungsfähigkeit und Gesundheit der Lehrkräfte eine bedeutsame Rolle (Dadaczynski 2012).

Waren Schulleitungen bis in die 1990er Jahre hinein vor allem für die Umsetzung der schulbehördlichen Vorgaben verantwortlich und gingen hauptsächlich Verwaltungsaufgaben nach (Schratz 1998), sind heute im Kontext der Neuen Steuerung zahlreiche Aufgaben hinzugekommen (Wissinger 2000). Bensen (2016, S. 304) nennt unter Bezugnahme auf das Modellprojekt „Selbstständige Schule NRW“ beispielhaft einige auch in anderen Bundesländern zu beobachtende Kompetenzerweiterungen: die Verantwortung für die Entwicklung und Sicherung der Qualität, eigenverantwortliches Entscheiden über Fragen der Unterrichtsorganisation und -gestaltung, die Einstellung von Personal, dessen Dienstvorgesetzte sie auch sind, die Entscheidung über die Bewirtschaftung des Schuletats und die Umsetzung des Gleichberechtigungsgrundsatzes an ihren Schulen. Schratz et al. (2016, S. 222) fassen die aufeinander folgenden Phasen neuer Anforderungen an die Schulleitungen zusammen als Qualitätsmanagement durch Optimierung und Führungsstile (1980er Jahre), datengestützte (neue) Steuerung durch Ergebnisorientierung (ab Mitte der 1990er Jahre), Entwicklung durch Kompetenzorientierung (ab Mitte der 2000er Jahre) sowie Transformation durch Emergenz und Werteorientierung (ab 2010er Jahre). Diese sind jeweils mit unterschiedlichen Rollen der Schulleitungen, Lehrenden und Lernenden verbunden. Schwanenberg et al. (2018, S. 6) sehen neben den traditionellen Aufgaben unterdessen in allen Bundesländern Organisationsführung und -entwicklung, unterrichtsbezogene Führungsarbeit und Personalführung und -entwicklung als neue, an die Schul- und Unterrichtsqualitätsentwicklung

gekoppelte Aufgaben. Hinzu kommen die Aufgaben der schulischen Gesundheitsförderung, für die sich die Schulleitungen verantwortlich zeichnen.

Leitungspersonen wirken direkt durch ihr Verhalten und ihre Kommunikation und indirekt durch die Gestaltung der Arbeitsbedingungen auf die Gesundheit ihrer Mitarbeitenden (Franke et al. 2015). Sie wirken auf die Stresssituation der Mitarbeiter/-innen durch ihren Einfluss auf die Arbeitsorganisation, die Arbeitszeit, die Technik, das soziale Miteinander und sind durch das eigene Verhalten Vorbild (Ducki 2009, S. 97–98). Das Führungsverhalten wirke sich auf Kommunikation, Betriebsklima, Arbeitsmotivation, Arbeitszufriedenheit, Arbeitsleistung und Gesundheit aus, daher sei die Umsetzung der Führungsaufgabe zentral für ein erfolgreiches Gesundheitsmanagement in Unternehmen (Rudow 2004, S. 319–320, siehe auch Hundeloh 2012a).

Hier setzt die Perspektive der guten gesunden Schule an, in der Schulleitungen als Schlüssel für sowohl die Gesundheits- als auch für die Qualitätsentwicklung der Schule adressiert werden und ein salutogenes Leitungshandeln propagiert wird (Hundeloh 2012a; Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) 2017). Das salutogene Leitungshandeln soll direkt auf eine Stärkung des Kohärenzgefühls der Lehrkräfte, also der Verstehbarkeit, der Bewältigbarkeit und der Bedeutsamkeit von Anforderungen, abzielen und zeige sich in der Gestaltung gesundheitsförderlicher Strukturen, Maßnahmen und Angebote zur Unterstützung der Entwicklung gesundheitsförderlichen Verhaltens sowie in einem direktivem Kommunikationsverhalten zwischen Schulleitung und Lehrkräften, also klar und deutlich formulierten Absprachen (Gieske und Harazd 2009, S. 43). Dieses Konzept steht neben etablierten Führungsstil-Konzepten, die im schulischen Kontext erforscht werden (Schratz et al. 2016, S. 225):

- transaktionale Führung (Ziel- und Aufgabenorientierung, regelmäßiges Controlling, Partizipation der Lehrkräfte, klare Aufgabendelegation),
- transformationale Führung (Visionen und Inspiration, gemeinsame Werte, Förderung einer kooperativen und professionellen Lernkultur, Entwicklung einer „lernenden Organisation“),
- instruktionale bzw. pädagogische Führung (Orientierung an der Unterrichtsqualität, klare pädagogische Ziele, direkte Einflussnahme auf den Unterricht) sowie
- Ausdifferenzierungen dieser Führungsstile: geteilte und verteilte Führung, kooperative Führung und System Leadership.

Empirische Ergebnisse zur Bedeutung des Führungsstils von Schulleitungen

Die Einflüsse des Führungsstils der Schulleitung werden bezogen auf Merkmale der Schuleffektivität und, in jüngerer Zeit, auch bezogen auf die Gesundheit der Lehrkräfte untersucht.

Der Führungsstil der Schulleitung bzw. dessen Wahrnehmung durch die Lehrkräfte steht mit zahlreichen Organisations- und Umweltmerkmalen in Verbindung, deren Ausprägungen teilweise auch mit den Outcomes der Schüler/-innen (bspw. Leistungen) und der Lehrkräfte (bspw. Wohlbefinden) korrelieren.

Bisher liegen erst wenige empirische Studien vor, die auch im schulischen Kontext den Einfluss des Leitungshandelns auf die Gesundheit der Lehrkräfte untersuchen. Eine gesundheitsförderliche Wirkung wird bisher vor allem für den transformationalen und mitarbeiterorientierten Führungsstil nachgewiesen (für eine Übersichtsarbeit: Gregersen et al. 2011).

Häufiger werden Effekte des Leitungshandelns auf verschiedene Organisations- und Effektivitätsmerkmale der Schule erforscht (siehe bspw. für eine umfassende Forschungsübersicht Marzano et al. 2005). Im Kontext Schule steht transformationale und instruktionale bzw. pädagogische Führung mit den Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte (Leithwood und Jantzi 2006; Pietsch und Tulowitzki 2017; Liebowitz und Porter 2019), ihrer Motivation und ihrer Innovationsfähigkeit (Pietsch und Tulowitzki 2017), ihrer Berufswahrnehmung und Arbeitszufriedenheit (Bogler 2001), ihrer kollektiven Selbstwirksamkeit, ihrem Schulengagement (Ross und Gray 2006) sowie ihrer emotionalen Erschöpfung (Gerick 2014) und ihrem Wohlbefinden (Gerick 2014; Liebowitz und Porter 2019) in Verbindung.

Das Konzept des salutogenen Schulleitungshandelns wird nur in einer Untersuchung genutzt: Gieske und Harazd (2009) prüfen, inwieweit sich die Wahrnehmung salutogenen Leitungshandelns auf das Belastungserleben von Lehrerkollegien auswirkt. Sie können mehrebenenanalytisch die meiste Varianz im Beanspruchungserleben der Lehrkräfte durch individuelle Merkmale aufklären, aber 13 Prozent der insgesamt 16 Prozent der Varianz zwischen den Schulen wird durch direktives salutogenes Handeln der Schulleitung, das Gesundheitsmanagement an der Schule und die Schulformzugehörigkeit erklärt.

Weiterhin gibt es Hinweise, dass es nicht so sehr auf den Führungsstil, sondern mehr auf die Kombination passender Strategien ankomme: Day, Gu und Sammons (2016) untersuchen über drei Jahre im Mixed-Methods-Design den Einfluss von Führung auf die Schülerleistungen. Sie schließen, dass eine Kombination aus transformationaler und instruktionaler/pädagogischer Führung am nachhaltigsten sei, die auf Verständnis und Diagnose der Bedürfnisse der Schule, klar formulierten und geteilten pädagogischen Werten, die Kombination und Akkumulation zeit- und kontextsensibler Strategien beruht, die nach und nach in die Arbeit und die Kultur der Schule eingebettet werden.

Es gilt, wie Brauckmann und Eder (2019, S. 9) feststellen, dass schulisches Führungshandeln ein multidimensionales Konstrukt sei, das eine hohe Situations- und Kontextbezogenheit aufweise, sodass es zukünftig eines Führungsverständnisses bedürfe, welches über effektive Führungsstile hinausgehe und stärker auf die Kombinierbarkeit von Aufgaben und Handlungsfeldern schulischer Führung zu schaut, die sich auf die Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität richten.

Mit den Autonomie- und Gestaltungszuwächsen der Einzelschule im Zuge des Paradigmas der neuen Steuerung kommen Schulleitungen zahlreiche Aufgaben zu, die auch die Schulkultur bzw. das Schulklima entscheidend mitbestimmen (vgl. Bonsen 2010).

Schulkultur und Schulklima

Während der Begriff der Schulkultur von Beginn an eine Schlüsselrolle in der Konzeption der Schulentwicklung spielt (Dalin et al. 1993), wird in der Schulqualitäts- bzw. Schuleffektivitätsforschung sowie in der Lehrkräftegesundheitsforschung in der Regel mit Schulklimakonzepten gearbeitet. Schulkultur und Schulklima sind beides Begriffe, für die keine allgemein anerkannte Definition vorliegt. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Forschungsbereiche und Methoden, haben aber ein ähnliches Erkenntnisinteresse (La Schoen und Teddlie 2008).

Holtappels (1995, S. 11) definiert Schulkultur analog zum gesellschaftlichen Kulturbegriff, der die Gesamtheit aller Verhaltenskonfigurationen und Symbolgehalte, Ideen und Werte umfasst, als

die Gesamtheit der in schulischen Bildungs- und Erziehungsprogrammen vermittelten Inhalte, die sie vermittelnden Lehr- und Erziehungsformen und bereitgestellten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Schulkultur bezieht sich damit auf Bildungsinhalte und -anforderungen, erzieherische Werte und Normen ebenso wie auf die Ausprägungen der Interaktionsformen und Beziehungsstrukturen.

Der Begriff Schulklima wird ebenfalls mehrdimensional verstanden und enthält mindestens die Aspekte Lernklima (Führung, Lehren und Lernen, Weiterbildung), Gemeinschaft (Kooperation, Beziehungsqualität, Verbundenheit, Vielfalt), Sicherheit (Disziplin und Regeln, sozial-emotionale und physische Sicherheit) und institutionelle Umwelt (physische Umwelt, Struktur- und Organisationsmerkmale, Zugang zu Ressourcen) (Wang und Degol 2016, S. 318).

Van Houtte (2005) sieht Schulkultur als besser geeignetes Konzept an, um einen Einblick in Denken, Glauben und Annahmen der Organisationsmitglieder zu gewinnen, während das Schulklima die gesamte Umweltqualität umfasse und daher die Schulkultur beinhalte. Dem widersprechen La Schoen und Teddlie (2008), sie begreifen Schulkultur und Schulklima als Komponenten eines gemeinsamen Konstrukts, die im Rahmen unterschiedlicher Forschungstraditionen bearbeitet

wurden. Sie definieren Schulkultur als gemeinsame Grundannahmen und Überzeugungen bezogen auf die Dimensionen professioneller Orientierung, Organisationsstruktur, Qualität des Lernumfelds und der Schülerzentriertheit der Schule, die die Verhaltensnormen, Traditionen und Prozesse der Einzelschule bestimmen (La Schoen und Teddlie 2008, S. 139).

Einen alternativen Weg der Bestimmung geht (Müthing 2013) vor dem Hintergrund der Nicht-Auflösbarkeit des obigen Widerspruchs, indem sie an Cameron und Quinns (2006) Konzeption der Organisationskultur anknüpft. Diese machen die kulturelle Orientierung einer Organisation entlang vier unterscheidbarer Kulturen zwischen den Polen „interner Fokus“ vs. „externer Fokus“ sowie „Stabilität und Kontrolle“ vs. „Flexibilität und Veränderung“ fest: Hierarchiekultur, Clankultur, Marktkultur und Ad-Hoc-Kultur (Cameron und Quinn 2006). In der Anwendung des Erfassungsinstruments auf den Schulkontext (OCAI-SK) kann die Reproduzierbarkeit (hier: stabile Kontrollkultur, dominante Clankultur, innovative Gemeinschaftskultur und familiäre Hierarchiekultur) und zeitliche Stabilität der Kulturprofile empirisch bestätigt werden (vgl. Berkemeyer et al. 2015).

Göhlich argumentiert, dass eine Schulkulturforschung nicht bei der Frage nach innerkollegialem Konsens oder nach kollegialer Zusammenarbeit stehen bleiben dürfe, sondern Ereignisse und Symbolisierungen sowie die gemeinsamen Bedeutungen erschließen müsse (Göhlich 2013, S. 62). Hascher et al. (2020, S. 4) grenzen den „normativen Schulkulturbegriff“ von dem „praxistheoretischen Schulkulturbegriff“ ab, der sozialisations- und kulturtheoretisch orientiert nach geteilten Bedeutungen und Symbolsystemen fragt.

Vor den Hintergrund dieser Ausführungen können Bezüge zur Gesundheit und dem Wohlbefinden der Lehrkräfte aus Perspektive der Schulkulturforschung von denjenigen der Schulklimaforschung abgegrenzt werden.

Schulkultur und Wohlbefinden von Lehrkräften

Aus der praxistheoretischen Perspektive kommen u.a. Fragen der Reproduktion und Transformation der Schulkultur, der Anerkennungsverhältnisse und der Ausbildung einer Hegemonialkultur sowie die mikropolitische Aushandlung und Auseinandersetzung verschiedener schulischer Akteure um die Ausgestaltung der symbolischen Ordnung der Schule ins Bild (Helsper 2008a). Nach Helsper (2008b, S. 129) bilden die Sinnordnungen der Schulkultur - ihre institutionalisierten Regeln, Praktiken und pädagogischen Formen - einen je spezifischen schulkulturellen Professionalisierungsraum. Idel und Pauling nennen Schulentwicklungsarbeit die „Kernzone der Veränderung pädagogischer Anerkennungsordnungen“ (2018, S. 312), welche als Adressierungsgeschehen

erschlossen werden kann. Insbesondere für die Lehrkräftegesundheitsforschung ergeben sich hierdurch interessante Anknüpfungspunkte. So können Schulen bezogen auf Gesundheit und Wohlbefinden differenzierter unter dem Gesichtspunkt ihrer Anerkennungsordnungen untersucht werden.

Qualitativ zeigen Meißner, Semper und Roth et al. (2018/*Schrift 4*) nach inhaltsanalytischer Auswertung von Gruppeninterviews mit insgesamt 22 Lehrkräften, dass Lehrkräfte die Beziehungen zu den Schüler/-innen als stärkste Quelle der Anerkennung erleben, auch wenn diese selten reziprok sind. Die Autor/-innen schließen, dass die Tätigkeit von Lehrkräften, analog zu Tätigkeiten in anderen sozialen Berufen, einen starken immanenten Bezug zu Anerkennung hat, weil Beziehungen deren professioneller Kern sind. Die Beziehungen zu den übrigen Akteuren im Schulkontext (zu Schulleitungen, im Kollegium, zu Eltern) wurden demgegenüber stärker hinsichtlich Normen der sozialen Reziprozität und Gerechtigkeit bewertet (ebd., S. 233). Für organisationale Formate der Anerkennung, insbesondere durch die Schulleitung, wird auf Basis der Thematisierungen der Lehrkräfte der ambivalente Charakter der Anerkennung deutlich: Anerkennung wurde nur dann als solche empfunden, wenn sie geeignet war, den Selbstwert zu stärken, wohingegen pauschalisierende Formen der Würdigung nicht zum Wohlbefinden beitragen (ebd., S. 234). Der explorative Charakter der Studie erlaubt jedoch keine über die Einzelfälle hinausgehenden Schlussfolgerungen.

Im Anschluss an diese Studie entwickelt Meißner (2021) eine auf der Anerkennungstheorie Judith Butlers beruhende, subjektivierungstheoretische Perspektive für die Lehrkräftegesundheitsforschung, um Anerkennung im Beanspruchungsgeschehen bezogen auf deren soziale Eingebundenheit, Komplexität, Konflikthaftigkeit und Ambivalenz angemessener zu erfassen. Dafür eigne sich die Adressierungsanalyse (siehe bspw. Rose und Ricken 2018; Kuhlmann et al. 2017). Anerkennungsordnungen beinhalten eine spezifische Wissens- und Normdimension, die den Raum des Denk-, Sag- und Lebbaren abstecken und die Einschätzung, Bewertung, Deutung und Definition von Situationen prägen. Analytisch gelte es daher, die hegemoniale Wissensordnung hinsichtlich der Thematisierung und Thematisierbarkeit von Gesundheitsaspekten in Lehrkräftekollektiven in den Blick zu nehmen (ebd., S. 14). Schmachtel (2021) wählt einen ähnlichen Zugriff: Mit der Analyseperspektive der kollektiven Subjektivierung und Objektivierung von Morten Nissen werden Problemwahrnehmungen und Probleminterpretationen als durch kollektive Teilhabe- bzw. Vergemeinschaftungsprozesse vermittelt verstanden. Die Herstellung eines „common sense“ in Kollektiven wird als dialektischer Prozess gefasst, in dem sich „das Kollektiv in seiner Praxis performativ (re)produziert und sich situativ als singuläres, vergemeinschaftendes Kollektivsubjekt

identitär herstellt“ (Schmachtel 2021, S. 122). Dieser gemeinsame Sinn reguliere die Teilhabemöglichkeiten der Einzelnen im Spannungsverhältnis zu Positionen und Bedürfnissen der Beteiligten, sodass (Un)wohlgefühle von Lehrkräften als mikropolitisch über kollektive Subjektivierung und Objektivierung hervorgebrachte, in Relation zu hegemonialen Teilhabepaxen stehende und eventuell die Beziehungsbildung in Schulen behindernde Phänomene verstanden werden (ebd., S. 129).

Die Problematisierungen von Meißner und Schmachtel können an die Überlegungen zu den kollektiven Dimensionen hinsichtlich Veränderungsbereitschaft und Wohlbefinden anschließen (Kap. 3.5), bedürfen aber noch der weiteren Ausarbeitung.

Ein weiterer, ähnlicher Zugriff auf das Thema besteht über den Schulkulturansatz von Werner Helsper und Kolleg/-innen. Hierzu liegt eine empirische Exploration vor: Kobusch und Palowski-Göpfert (2020) werten Gruppendiskussionen mit Lehrkräften hermeneutisch im Rahmen von Argumentationsmusteranalysen zum Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben der Lehrkräfte und der Schulkultur als symbolischer Ordnung aus. Sie verweisen im Ergebnis auf Spannungsfelder zwischen dem Realen, Symbolischen und Imaginären der Schulkulturen hinsichtlich der Bewältigung von Herausforderungen. Im Zentrum stehe daher die Frage, wie Entscheidungen und Regeln in einer Schule so ausgehandelt werden können, dass ihre Umsetzung von der Mehrzahl der Beteiligten als sinnvoll empfunden wird (ebd., S. 55) Dabei sollten Schulen auf Kommunikation und Handlungskoordination setzen, zugleich aber ein sensibles Gespür für die „Notwendigkeit von Verlässlichkeit und Verbindlichkeit in einer zunehmend unübersichtlichen und komplexen Welt“ (ebd.) entwickeln, ohne auf autoritäre Anweisungen zu setzen.

Schulklima und Wohlbefinden der Lehrkräfte

Forschungen zu den Verbindungen des Schulklimas mit dem Wohlbefinden sind in der Lehrkräftegesundheitsforschung sehr viel verbreiteter als Zugriffe über die Schulkultur.

Auch wenn Mehrebenenanalysen nachweisen, dass Unterschiede bezüglich Gesundheitsmerkmalen zwischen Lehrkräften meist größer ausfallen als zwischen Schulen (Klusmann et al. 2008a; Gil-Flores 2017; Lopes und Oliveira 2020), lassen sich dennoch zahlreiche Schulklimaeffekte nachweisen, sodass ein gutes Schulklima als Ressource für die Lehrkräftegesundheit gilt. Der Grad der organisationalen Gesundheit einer Schule als Schulklimaindikator sagt bspw. Stress (Ouellette et al. 2018), Arbeitszufriedenheit (Ouellette et al. 2018; Janice 2000; Mehta et al. 2013), Commitment (Hoy et al. 1990), Wohlbefinden („well-being“) (Janice 2000), Selbstwirksamkeitserwartungen (Hoy und Woolfolk 1993; Pas et al. 2012; Mehta et al. 2013) und Burnout der Lehrkräfte (Pas et al. 2012) vorher. Aufseiten der Schüler/-innen steht das Schulklima bzw. die organisationale

Gesundheit der Schule mit dem mentalen Wohlbefinden (Review: Aldridge und McChesney 2018), dem Problemverhalten (Metaanalyse: Reaves et al. 2018) und mit den Leistungen (Hoy et al. 1998; MacNeil et al. 2009) der Schüler/-innen in Verbindung.

Be- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte

Auf Ebene der Organisation Schule werden Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte insbesondere durch die Führungsqualität der Schulleitung und die Schulkultur bzw. das Schulklima beeinflusst. Positive Wirkungen auf das Wohlbefinden lassen sich vor allem für den transformationalen und mitarbeiterorientierten Führungsstil sowie, in Ansätzen, für das salutogene Leitungshandeln zeigen. Die Schulkultur einer Schule umfasst Lern- und Erfahrungsräume im schulischen Feld, die von gemeinsam geteilten Werten und Überzeugungen sowie Verhaltensnormen, Interaktions- und Beziehungsformen getragen wird. Die Schulkultur soll in im Rahmen der Schulentwicklung vergegenwärtigt und verändert werden. Die damit verbundenen Aushandlungsprozesse stecken den Raum des Denk-, Sag- und Lebbareren hinsichtlich verschiedener Facetten des Lehrkraftseins ab und können konflikthaft verlaufen. So stellen sich Fragen der Thematisierbarkeit von Gesundheitsaspekten, der (re)produzierte gemeinsame Sinn bestimmt die Teilhabemöglichkeiten der Lehrkräfte. Diese Forschungen stehen jedoch noch am Anfang und haben noch oft einen explorativen Charakter. Das Schulklimakonstrukt bietet dagegen eine Konzeption, die die sozialen und materiellen Bedingungen der Organisationsumwelt erfasst und deren Beziehungen zu Schuleffektivität und Wohlbefinden der Schulmitglieder empirisch bereits gut belegt worden sind. Basierend auf den vorherigen Ausführungen sind daher folgende Be- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte denkbar.

Belastungspotentiale

- Umwelt: „Schule in schwieriger Lage“, wo viele Belastungsfaktoren kumulieren
- Leitung: geringe Führungsqualität, geringe Autonomiespielräume, Autoritätsdruck, geringe Partizipationsmöglichkeiten, geringe Unterstützung
- Schulkultur/Schulklima: fehlender pädagogischer Konsens in Schule und Kollegium, ungünstiges soziales Klima, mangelnde Anerkennung der eigenen Tätigkeit durch Dritte, den eigenen Werten widersprechende Hegemonialkultur in der Schule, mangelnde materielle Ausstattung

Entlastungspotentiale

- Umwelt: Steuerung der Außenbeziehungen der Schule, Nutzung von Unterstützungssystemen
- Leitung: gesundheitsförderliches Leitungshandeln mit hoher Passung zum Kontext der Schule (bspw. transaktionale Führung), Unterstützung durch die Leitung, Schaffung gesundheitsförderlicher und innovationsförderlicher Strukturen
- Schulkultur/Schulklima: Soziale Unterstützung im Kollegium, Kollegialität, geteilte Werte, pädagogischer Konsens, ausreichende materielle Ausstattung

4.4 Professionelles Handeln der Lehrkräfte und Unterricht

Aus Perspektive der Schulentwicklung kommen für die Ebene des Unterrichts vor allem die Personal- und Unterrichtsentwicklung und damit erhoffte Professionalisierungsgewinne für die einzelnen Lehrkräfte und das ganze Lehrkräftekollegium in den Blick.

Merkmale des professionellen Handelns der Lehrkräfte werden im Zusammenhang mit Prozessmerkmalen des Unterrichts, welche sich in Lernergebnissen der Schüler/-innen niederschlagen, modelliert (Helmke 2009; Praetorius et al. 2020). Die empirische Lehr-Lernforschung bzw. Unterrichtsqualitätsforschung hat zahlreiche Einflussfaktoren auf „guten Unterricht“ nachzeichnen können (für eine aktuelle Übersicht: Lipowsky und Bleck 2019).

Die Ausführungen zum organisationalen Lernen (*Kap. 3.4*) und zur Veränderungsbereitschaft (*Kap. 3.5*) verweisen jedoch darauf, dass eine nachhaltige Entwicklung von (Unterrichts-)Qualität in der Überwindung des „Einzelkämpfertums“ von Lehrkräften gesehen wird. Die Ausbildung verschiedener Formen von Lerngemeinschaften wird als wichtige Ermöglichungsbedingung gesehen, damit Neuerungen den Unterricht erreichen und Professionalisierung stattfinden kann (Bastian et al. 2002; Berkemeyer 2008a, *siehe Kap. 3.4.3*). Kooperationen von Lehrkräften, die über den Austausch von Material, die Besprechung von Arbeitsorganisation und den Austausch von Unterrichtserfahrungen hinausgehen, sind jedoch selten (Gräsel et al. 2006; Fussangel und Gräsel 2014; Muckenthaler et al. 2019).

Hinsichtlich der Be- und Entlastungswirkungen von Kooperation liegen bisher widersprüchliche Ergebnisse aus der Forschung vor. Dizinger, Fussangel und Böhm-Kasper (2011) können in der Ganztagschule für die Ko-konstruktion, also eine intensive Form von Kooperation, schwach negative Korrelationen zu verschiedenen Belastungs- und Beanspruchungsindikatoren feststellen, für die weniger intensiven Formen der Zusammenarbeit finden sie keine Zusammenhänge.

Muckenthaler et al. (2019) können in einer Stichprobe von N= 341 Ganztagschullehrkräften drei Lehrkräfte-Cluster bilden, die sich hinsichtlich fachlichen Austauschs, schülerbezogenen Austauschs, gemeinsamer Arbeitsorganisation und Ko-konstruktion unterscheiden. Lehrkräfte in Cluster 1 kooperieren am intensivsten, Cluster 2 zeigt sich divergent, Lehrkräfte in Cluster 3 kooperieren am wenigsten. Bezogen auf das Belastungserleben können sie zeigen, dass Lehrkräfte in Cluster 1 die geringste Depressivität und Angst aufweisen, während Lehrende, die durchweg wenig zusammenarbeiten, die höchsten Ausprägungen zeigen. Inwiefern aber Kooperation be- oder entlastend für Lehrkräfte wirke, könne nicht allgemeingeltend, sondern nur mit Blick auf die verschiedenen Gelingens- und Risikofaktoren bewertet werden, die in einem komplexen Wirkzusammenhang stehen, so Trumpp et al. (2016) in ihrem narrativen Review von 30 Studien der letzten 15 Jahre zum Thema.

Daneben kann der Unterricht selbst in den Blick genommen und Gesundheitsbezüge hergestellt werden. Die Wechselwirkungen professionellen Handelns und Unterrichtsprozessmerkmalen mit Merkmalen von Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte werden erst in jüngerer Zeit intensiver erforscht (einführend siehe Rothland 2013b). Im Rahmen der bedeutsamen COACTIV-Studien (Kunter et al. 2011) werden Werthaltungen, Selbstregulationsfähigkeiten und motivationale Orientierungen der Lehrkräfte in Verbindung mit ihrem fachlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen sowie Beratungs- und Organisationswissen als professionelle Kompetenz modelliert (Baumert und Kunter 2011). Es können Zusammenhänge zwischen Merkmalen professioneller Kompetenz und Merkmalen der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik nachgewiesen werden; neben Wissen und Können sind Selbstregulationsfähigkeiten (Engagement, Distanzierungsfähigkeit) sowohl für die Unterrichtsprozessqualität als auch für das Wohlbefinden der Lehrkräfte bedeutsam (Klusmann et al. 2006; Klusmann et al. 2008b). International finden sich in jüngerer Zeit vermehrt Arbeiten, die Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte in Beziehung zu Unterrichtsprozessmerkmalen und Unterrichtsergebnissen stellen (siehe bspw. Herman et al. 2020; Virtanen et al. 2019; Herman et al. 2018; Wong et al. 2017; Arens und Morin 2016; McLean und McDonald Connor 2015; Hoglund et al. 2015).

Unterricht steht in der Lehrkräftegesundheitsforschung dagegen traditionell als Quelle für Belastung und Beanspruchung im Blick. So kann als herausfordernd bewertetes Verhalten der Schüler/-innen, neben hohem Workload und großen Klassen, als eine der Hauptbelastungsquellen des Lehrkräfteberufs aus Sicht der Lehrkräfte empirisch vielfach bestätigt werden (siehe Kap. 2.3.3). Semper (eingereicht/Schrift 1) relativiert diesen „klassischen“ Befund nach Auswertung des Forschungsstandes: Bewerten nicht Lehrkräfte selbst, sondern Schüler/-innen oder

Beobachter/innen Unterrichtsstörungen, finden sich nicht konsistent Zusammenhänge zum Beanspruchungsgrad der Lehrkräfte. Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme können nicht ohne Weiteres als von der Lehrkraft und ihrem Unterricht unabhängige Belastungsfaktoren konzeptualisiert werden. Sie werden in Interaktionen von Personen in Situationen ko-konstruktiv hergestellt, bewertet und affektiv, physiologisch und verhaltensbezogen beantwortet (vgl. Chang 2009). Bei steigender mentaler Beanspruchung der Lehrkräfte wird die Fähigkeit, offen und responsiv auf Schüler/-innen zuzugehen, deren Bedürfnisse zu erfassen und die eigenen Unterrichtsangebote daran anzupassen, beeinträchtigt und die Fähigkeit, Schüler/-innen zu selbstständiger Auseinandersetzung anzuregen und sie zu motivieren, lässt nach. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, etwa durch ausgeprägte professionelle Kompetenzen, die Qualität der Lehrkräfte-Schülerbeziehungen und Schulklimafaktoren (bspw. unterstützende Beziehungen im Kollegium und zur Leitung) sind wichtige Ressourcen, um einer Beanspruchungsentstehung entgegenzuwirken (Semper einger., S. 12 f.). Auch die Erfüllung der eigenen psychologischen Grundbedürfnisse nach sozialer Verbundenheit mit den Schüler/-innen und Kompetenzerleben vor dem Hintergrund alltäglicher beruflicher Herausforderungen spielen für das Wohlbefinden, besonders für Berufsanfänger/-innen, eine Rolle (Aldrup et al. 2017).

Be- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte

Auf Ebene des Unterrichts zeigt sich vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen, dass professionelle Kompetenzen der Lehrkräfte (Wissen und Können, Selbstregulationsfähigkeiten und motivationale Orientierungen) mit der Qualität ihres Unterrichts und ihrem Wohlbefinden verbunden sind. Hohe Beanspruchungen der Lehrkräfte korrelieren mit geringerer Unterrichtsqualität, das Geschehen ist jedoch komplex und von Wechselwirkungen geprägt. Entsprechend kann in der professionellen (Weiter)Entwicklung von Lehrkräften ein Weg gesehen werden, der nicht nur auf die Verbesserung von Unterrichtsqualität einzahlt, sondern auch zu mehr Wohlbefinden führen kann. In schulischen Kooperations- und Feedbackstrukturen kann ein Modus gesehen werden, Unterrichtsentwicklung in eine nachhaltige Schulentwicklung einzubetten. Bezogen auf Anschlussmöglichkeiten zur Lehrkräftegesundheit bieten sich daher alle Formen der Stärkung professioneller Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung, aus Sicht der Schulentwicklung möglichst in kooperativen Settings, an. Hierzu zählen fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen, etwa über Klassenführung, Lernprozesse und Diagnostik, Selbstregulationsfähigkeiten wie Engagement, Distanzierungsfähigkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie intrinsische motivationale Orientierungen wie Enthusiasmus für Fach und Unterrichten. Zur Überwindung des „Einzelkämpfertums“ der Lehrkräfte kommen Unterstützungs-

strukturen der Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Lerngemeinschaften, kollegialer Kooperation und kollegialen Feedbacks in Betracht. Den durch (kooperative) Unterrichtsentwicklung erhofften Professionalisierungsgewinnen stehen mögliche unerwünschte Wirkungen gegenüber. Unterrichtsbezogene Kooperationsgebote beschneiden die Autonomie von Lehrkräften, ihren Unterricht eigenverantwortlich zu planen und durchzuführen, was Widerstände auslösen kann, zudem können sie mit einem höheren Vorbereitungs- und Koordinationsaufwand verbunden sein und damit Belastungen erzeugen.

Denkbar sind daher folgende Be- und Entlastungspotentiale.

Belastungspotentiale

- Mangel an professionellen Kompetenzen, ungünstige Handlungsrouinen
- fehlende kollegiale Unterstützung und „Einzelkämpfertum“
- zeitliche Aufwendungen und Autonomieverlust durch Kooperationsgebote
- Ressourcenmangel für die Einführung und Umsetzung von Neuerungen bzw. Änderungen im eigenen Unterricht

Entlastungspotentiale

- Stärkung fachlichen und fachdidaktischen Wissens und Könnens
- Stärkung pädagogisch-psychologischen Wissens und Könnens wie Klassenführungs-kompetenz und Arbeit an Lehrkräfte-Schüler-Beziehungen
- Stärkung der Selbstregulationsfähigkeiten wie des Selbstwirksamkeitserlebens, der Motivation und der Distanzierungsfähigkeit
- unterrichtsbezogene Professionalisierungsgewinne durch Lerngemeinschaften, kollegiale Kooperation und Feedback

4.5 Resümee zur Lehrkräftegesundheit in den Handlungsfeldern der Schulentwicklung

Die in den vorangegangenen Abschnitten aufgeführten Be- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte in den Handlungsfeldern der Schulentwicklung werden nun zusammenfassend dargestellt. Zudem werden Schriften der Dissertation bezogen auf die dort fokussierten Handlungsebenen zugeordnet.

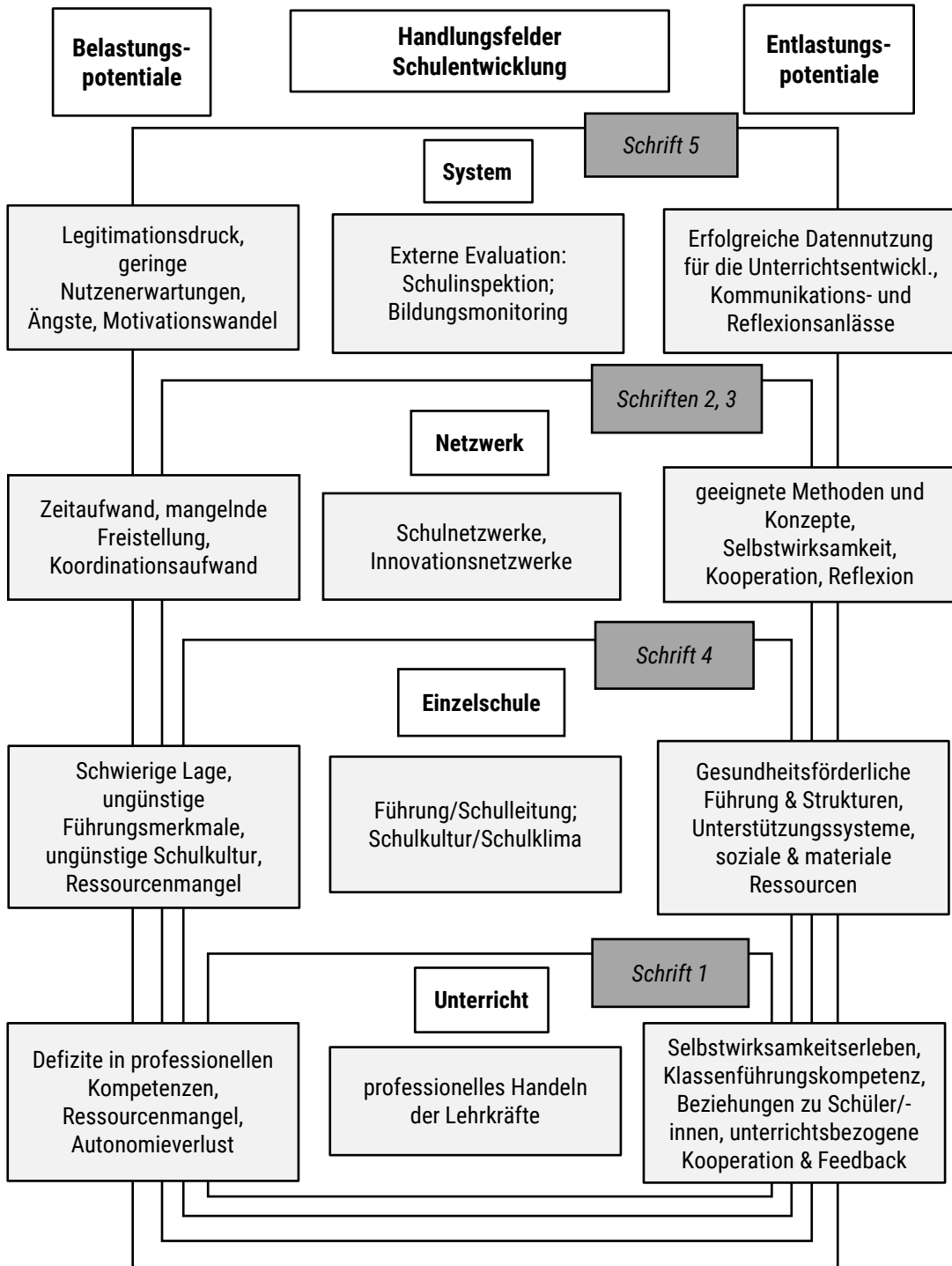


Abbildung 3: Be- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte in den Handlungsfeldern der Schulentwicklung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bereitschaft von Lehrkräften zur aktiven Beteiligung an Schulentwicklungsvorhaben auf Basis von individuellen und kollektiven Bewertungsprozessen entsteht. In diese Bewertungen fließen zahlreiche Faktoren ein, die mit dem Wohlbefinden der Lehrkräfte in Verbindung stehen. Vor dem Hintergrund empirischer Ergebnisse wurde argumentiert, dass Schulentwicklungsvorhaben für Lehrkräfte Be- und Entlastungspotentiale bereithalten, die in der Folge nach Handlungsebenen der Schulentwicklung differenziert dargestellt wurden.

Aus Be- und Entlastungsperspektive sind Schulentwicklungsimpulse der bildungspolitischen Ebene, hier bezogen auf Schulinspektionen und Vergleichsarbeiten, bisher kaum betrachtet worden. Deren Bewertung orientiert sich stattdessen überwiegend an der Erreichung der intendierten Ziele sowie in der Feststellung nichtintendierter Wirkungen. Ebenfalls sehr selten unter Be- und Entlastungsgesichtspunkten untersucht werden die Wirkungen von Schulnetzwerkarbeit, etwa in schulübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften. In Schulnetzwerke wird große Hoffnung für den Transfer von Innovationen in Einzelschulen gesetzt, empirische Nachweise für die Nachhaltigkeit der auf diese Weise in die Schulen gebrachten, veränderten Praxen können jedoch bisher kaum erbracht werden. Insbesondere für schulentwicklungs- und gesundheitsrelevante Bedingungen auf Ebene der Einzelschule kann auf eine höhere Zahl empirischer Arbeiten zurückgegriffen werden. Die Bedeutung der Führungsqualität der Schulleitung und zahlreicher Schul(klima)merkmale im Zusammenhang mit Lehrkräftegesundheit sind bereits etabliertere Forschungsthemen. Für die Rolle der Schulkultur für die Lehrkräftegesundheit, gerade hinsichtlich kollektiver Aushandlungsprozesse im Rahmen von Anerkennungsordnungen, liegen dagegen bisher lediglich erste, explorative Arbeiten vor. Für die Ebene des Unterrichts können zahlreiche, oft reziproke Zusammenhänge zwischen Beanspruchung bzw. Wohlbefinden und Unterrichtsmerkmalen empirisch nachgewiesen werden; Entlastung auf individueller Ebene wird u.a. durch einen Zuwachs an professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte, welcher der Unterrichtsentwicklung und dem Wohlbefinden zugutekommen kann, erwartet. Kooperationen zwischen Lehrkräften, etwa in Lerngemeinschaften, werden als Ressourcen dafür gesehen, „Einzelkämpfertum“ von Lehrkräften zu überwinden und Neuerungen in den Unterricht zu bringen.

Einschränkend muss jedoch auf die analytische Absicht der Ebenenaufgliederung verwiesen werden. Die Be- und Entlastungspotentiale sind nicht trennscharf nach Handlungsebenen voneinander abzugrenzen. Erwartet werden können vielmehr zahlreiche Wechselwirkungen zwischen bildungspolitischer Ebene, Netzwerk-, Schul- und Unterrichtsebene hinsichtlich des Handelns der Lehrkräfte (siehe Überlegungen zur Rekontextualisierung, Fend 2009).

5 Gesamtresümee

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Schulentwicklung, wobei argumentiert wird, dass diese grundsätzlich als Ressourcen für die schulische Qualitätsentwicklung gefasst werden können. Es wurde einleitend gezeigt, dass der Lehrkräfteberuf durch sein breites Anforderungsprofil mit zahlreichen Herausforderungen in Verbindung steht. Die berufliche Belastung gilt als hoch, ist aber mit der Belastung anderer Berufsgruppen im sozialen Bereich vergleichbar. Zugleich können dem Lehrkräfteberuf zahlreiche Potentiale für ein sinn- und bedürfniserfüllendes berufliches Dasein zugesprochen werden, die Mehrzahl der Lehrkräfte ist in ihrem Beruf dauerhaft zufrieden. Es mangelt insgesamt jedoch an belastbaren Daten, um die gesundheitliche Situation der Lehrkräfte valide einschätzen zu können.

Modelle der Beanspruchungsentstehung erklären ihren Gegenstand je nach disziplinärer Verortung und spezifischem Erkenntnisinteresse im Zusammenwirken verschiedener Faktoren der Umwelt mit der Person hinsichtlich der Bewältigung beruflicher Herausforderungen. International dominieren berufsunspezifische Modelle der Beanspruchungsentstehung den Diskurs. Insgesamt präsentieren sich Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte, verstanden als die erfolgreiche Bewältigung von (beruflichen) Anforderungen, als komplexes, soziales Geschehen unter dem Einfluss personaler und bedingungsbezogener Faktoren, die miteinander in Wechselwirkung stehen.

Anschließend wurde der Argumentation aus der Schulentwicklungs- und Gesundheitsförderungsprogrammatik „Gute gesunde Schule“ und der daran anknüpfenden KMK-Empfehlungen zur schulischen Gesundheitsförderung 2012 gefolgt, wo es heißt, dass Gesundheit in allen schulischen Prozessen und Aufgaben mitgedacht werden muss, wolle man Gesundheitsförderung nachhaltig in Schulen entwickeln. Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrkräften werden damit nicht nur als wichtige Zielstellungen schulischer Gesundheitsförderung, sondern auch als Ressourcen für die schulische Qualitätsentwicklung grundgelegt.

Der vertiefende Blick auf das organisationale Lernen als Prozessdimension der Schulentwicklung und auf die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte als wichtige Voraussetzungen dafür bieten in einem nächsten Schritt der Argumentation weitere Anknüpfungspotentiale für Fragen der Gesundheit und des Wohlbefindens der Lehrkräfte im Kontext Schulentwicklung. Schulentwicklung basiert auf individuellen und kollektiven Lernprozessen in der Organisation. Aber gerade in der gefügeartig organisierten Schule, so die organisationstheoretische Begründung, fehlen Anlässe und Notwendigkeit zur Kooperation von Lehrkräften häufig und es stellt sich die Frage, wie Neuerungen, die auf übergeordneten Ebenen, bspw. aus der Bildungspolitik, im Rahmen von Schulnetzwerkarbeit

als Reformstrategie oder durch Veränderungsintentionen auf Einzelschulebene beschlossen werden, den Unterricht der einzelnen Lehrkräfte und damit die Schüler/-innen erreichen. In Kooperation und Teamarbeit, gemeinsamen Werten und pädagogischem Konsens werden wichtige Gelingensbedingungen nachhaltiger Schulentwicklung gesehen, weil damit Vereinzelung und Ebenenentkopplung überwunden werden können bzw. sollen.

Anschließend wurde die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte als wichtige Voraussetzung für die Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben markiert. Eine ausreichend hohe Veränderungsbereitschaft kann im Schulkontext jedoch nicht immer vorausgesetzt werden, da Ressourcen hierfür oft knapp sind. Nicht immer rational erklärbare Widerstände Einzelner, Gruppen oder ganzer Kollegien gegen Neuerungen bzw. Veränderungen kommen regelmäßig vor. Die Veränderungsbereitschaft ist dann hoch, wenn sowohl der Nutzen der Veränderung von einer ausreichend hohen Zahl Lehrkräfte erkannt wird als auch die benötigten persönlichen, kollektiven und organisationalen Ressourcen hierfür gesehen werden. Der vertiefte Blick auf Veränderungsbereitschaft und Widerstände gegen Veränderungen zeigt Anschlussmöglichkeiten für mit Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte assoziierten Konzepten, etwa Selbstbestimmungstheorie, Selbstwirksamkeitserwartungen und Kohärenzgefühl. Neben der individuellen Dimension der Motivationsprozesse ist die kollektive Ebene der Aushandlungs- und Bewertungsprozesse in Kollegien bedeutend, aber bisher wenig elaboriert worden. Es konnte in diesem Zusammenhang auf Anschlussmöglichkeiten mit neuen Ansätzen einer subjektivierungstheoretisch motivierten Lehrkräftegesundheitsforschung hingewiesen werden. Insgesamt kann eine Betrachtung von Veränderungsbereitschaft und Widerständen gegen Veränderungen aus der Perspektive von Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrkräften lohnend sein, um diese stärker als Ressourcen hierfür markieren zu können.

Die Bereitschaft von Lehrkräften, sich in Handlungsfeldern der Schulentwicklung zu engagieren, hängt also, so die Grundargumentation, auch von ihrem Beanspruchungsgrad ab - wenn auch von einer hohen Situations- und Kontextabhängigkeit ausgegangen werden muss. Schließlich wurden unter Bezugnahme auf die Schriften dieser kumulativen Dissertation auf den verschiedenen Handlungsebenen aus theoretischen und empirischen Arbeiten auf verschiedene Be- und Entlastungspotentiale für Lehrkräfte im Zusammenhang mit Schulentwicklung geschlossen. Vor allem im Zusammenhang mit der Einzelschule und dem Unterricht kann bereits auf zahlreichere Verbindungen zur Lehrkräftegesundheit geblickt werden. Die Zusammenhänge und Wechselwirkungen aus schul- und unterrichtsbezogenen Anforderungen und Ressourcen sind jedoch komplex. Im Mittelpunkt sowohl der Schulentwicklungskonzeption als auch der salutogenetischen,

transaktionalen Gesundheitskonzeption stehen jedoch gleichermaßen die erfolgreiche Bewältigung von inneren und äußeren Anforderungen.

Diese Ausführungen verweisen auf Desiderate im Zusammenhang mit den Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen der Schulentwicklung. Es überwiegen bisher evaluierende Arbeiten. Gelingensbedingungen für die Schulentwicklung gelten im Wesentlichen auch für Entwicklungsvorhaben mit Gesundheitsbezug bzw. Gesundheitsförderungsmaßnahmen. Auf die Prozessebene wird hingegen nur selten geschaut. So ist zukünftig insbesondere die Bedeutung sozialer Prozesse für Belastung und Beanspruchung im Kontext der Schulentwicklung stärker in den Blick zu nehmen. Vor allem deren kollektiver Charakter bleibt derzeit noch weitgehend im Dunklen. Der schulkulturtheoretische Ansatz Helpers und neuere subjektivierungstheoretische Ansätze können die noch vorhandenen Leerstellen bezogen auf diese Phänomene zukünftig ausleuchten helfen. Im Zuge einer wachsenden Bemühung um internationale Anschlussfähigkeit kann jedoch festgestellt werden, dass eine variablenbasierte Modellierung und Messung von Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte und Merkmalen des Unterrichts und/oder der Schule die Forschungslandschaft stark dominiert. Dort werden Gesundheit und Wohlbefinden und damit verbundene, auf das Selbst bezogene und motivationale Aspekte vorrangig als individuell zurechenbare Merkmale gefasst und kaum als Ergebnisse komplexer Gruppenprozesse im Mehrebenensystem Schule.

Die vorliegende Arbeit weist hinsichtlich verschiedener Aspekte Limitationen auf. Es wurde ausschließlich auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte als Akteure der Schulentwicklung fokussiert. Gesundheit und Wohlbefinden von Schulleitungen und Schüler/-innen wurden nicht einbezogen, obwohl diese ebenfalls eine wichtige Rolle im Rahmen der Qualitätsentwicklung, vor allem mit Fokus auf die Gesundheitsförderung, spielt. Gesundheit und Wohlbefinden werden aus salutogenetischer Perspektive betrachtet, die subjektive Einschätzung der Gesundheit bzw. das subjektive Wohlbefinden stehen damit im Zentrum. Eng damit verbunden sind Fragen nach der Bewältigbarkeit der Anforderungen des Lebens und des Berufs, wobei Ressourcen bzw. Schutzfaktoren eine wichtige Bedeutung haben. Diese transaktionale Perspektive dominiert auch weite Teile der Lehrkräftegesundheitsforschung, die weit überwiegend mit Selbstauskünften von Lehrkräften über ihre Gesundheit arbeitet. Für Fragen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes, der Gefährdungsbeurteilung sowie des Gesundheitsmanagements sind aber objektive oder objektivierbare Gesundheitsdaten ebenfalls wichtige Grundlagen.

Des Weiteren werden Anknüpfungsmöglichkeiten der Themen schulische Qualitätsentwicklung und Lehrkräftegesundheit nicht auf Basis systematischer Theoriearbeit, sondern in eklektizistischer Manier aufgezeigt. Der interdisziplinäre Charakter der Lehrkräftegesundheitsforschung einerseits

und der programmatische Charakter der Schulentwicklung, mit Folgen für die Aufstellung der Schulentwicklungsforschung zwischen Bildungsverwaltung und Bildungsforschung andererseits, erschweren die systematische theoretische Zusammenführung der Themen. Viele Konzepte, die Erklärungskraft für die interessierende Themenstellung bieten können, stehen weitgehend unverbunden nebeneinander, was die jeweils disziplinär abgrenzbare Beschäftigung damit widerspiegelt. Die Schriften der kumulativen Dissertation bieten ebenfalls nur einen kursorischen, explorierenden Blick auf Fragen der Be- und Entlastung von Lehrkräften durch Herausforderungen im Zusammenhang mit schulischer Qualitätsentwicklung.

Inwieweit es fruchtbar ist, Fragen der Gesundheit und des Wohlbefindens in die theoretischen Konzeptionen der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung stärker einzubeziehen bzw. zu integrieren, und ob sie einen Mehrwert zur Erklärung gelingender Schulentwicklungsprozesse leisten können, der über den bereits bestehender Erklärungsfaktoren hinausgeht, ist derzeit noch weitgehend offen, sollte aber stärker in den Forschungsfokus genommen werden. Der hier getätigte Blick auf die interessierenden Phänomene bietet Anknüpfungsmöglichkeiten für sozialpsychologische, subjekttheoretische, mikropolitische und anerkennungstheoretische Zugänge zum Verständnis von Schulentwicklung und Gesundheit bzw. Wohlbefinden der Lehrkräfte und reichert das Bild von diesen Themen um weitere Facetten an.

6 Literaturverzeichnis

- AGETHUR e.V. (Hg.): Was ist Kobags? Landesvereinigung für Gesundheitsförderung Thüringen e.V./ . Online verfügbar unter <https://www.kobags.de/ueber-kobags/>.
- Aldridge, Jill M.; Fraser, Barry J. (2016): Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. In: *Learning Environ Res* 19 (2), S. 291–307. DOI: 10.1007/s10984-015-9198-x.
- Aldridge, Jill M.; McChesney, Katrina (2018): The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. In: *International Journal of Educational Research* 88, S. 121–145. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.01.012.
- Aldrup, Karen; Klusmann, Uta; Lüdtke, Oliver (2017): Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. In: *Learning and Instruction* 50, S. 21–30. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.005.
- Aloe, Ariel M.; Amo, Laura C.; Shanahan, Michele E. (2014): Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. In: *Educ Psychol Rev* 26 (1), S. 101–126. DOI: 10.1007/s10648-013-9244-0.
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Hg. v. Alexa Franke. Tübingen: dgvt Verlag (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Band 36). Online verfügbar unter <http://d-nb.info/952269910/04>.
- Arens, A. Katrin; Morin, Alexandre J. S. (2016): Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. In: *Journal of Educational Psychology* 108 (6), S. 800–813. DOI: 10.1037/edu0000105.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1978): Organizational learning. A theory of action perspective. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co (Organization development series).
- Argyris, Chris; Schön, Donald A. (2006): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Management - Die blaue Reihe).
- Arnhold, Wolfgang (2006): Die gesundheitsfördernde Schule. Der Einfluss internationaler Gesundheits- und Bildungspolitik auf die Entwicklung und Projektförderung in Deutschland. Lüneburg. Online verfügbar unter <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/427/file/Arnhold.pdf>.
- Baeriswyl, Sophie; Krause, Andreas; Kunz Heim, Doris (2014): Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen – eine Erweiterung des Job Demands -

- Resources Modells. In: *Empirische Pädagogik* 28 (2), S. 128–146, zuletzt geprüft am 08.07.2020.
- Bakker, Arnold B.; Hakanen, Jari J.; Demerouti, Evangelia; Xanthopoulou, Despoina (2007): Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. In: *Journal of Educational Psychology* 99 (2), S. 274–284. DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.274.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. 1. print. New York, NY: Freeman.
- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Reh, Sabine (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: *Z Erziehungswiss* 5 (3), S. 417–435. DOI: 10.1007/s11618-002-0059-x.
- Bauer; Karl-Oswald; Kemna; Pierre (2009): Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften - Validierung eines mehrdimensionalen Messinstruments [Einzelbeitrag]. In: *Bildungsforschung* 6 (2), S. 81–110. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4583/pdf/bf_2009_2_Bauer_Kemna_Erleben_Lehrkraefte.pdf, zuletzt geprüft am 08.07.2021.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert und Werner Blum (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29–54.
- Becker, Peter (1994): Theoretische Grundlagen. In: Andrea Abele und Peter Becker (Hg.): *Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnostik*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Juventa-Materialien), S. 13–49.
- Becker, Peter (2003): Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung. In: Peter Franzkowiak (Hg.): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung*. 4., erw. und überarb. Aufl. Schwabenheim a. d. Selz: Sabo (Reihe "Blickpunkt Gesundheit", 6), S. 13–15.
- Bellmann, Johannes (2016): Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? In: *Z Erziehungswiss* 19 (S1), S. 147–161. DOI: 10.1007/s11618-016-0702-6.
- Bellmann, Johannes; Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (2), S. 286–308, zuletzt geprüft am 30.08.2021.
- Bengel, Jürgen (2002): Salutogenese. In: Ralf Schwarzer (Hg.): *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie, S. 483–486.

- Bengel, Jürgen; Lyssenko, Lisa (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Aufl.: 1.3.11.12. Köln: BZgA (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, 43).
- Bentea, Cristina-Corina (2017): Teacher Self-Efficacy, Teacher Burnout And Psychological Well-Being. In: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Edu World 2016 7th International Conference, S. 1128–1135.
- Berger, Uwe; Kraußlach, Heike; Strauss, Bernhard (2015): Was zeichnet eine Gesundheitsregion von morgen aus? Das Verbundprojekt VorteilJena - Vorbeugen durch Teilhabe. In: *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie* 65 (6), S. 203. DOI: 10.1055/s-0035-1552674.
- Berger, Uwe; Kraußlach, Heike; Strauß, Bernhard (2018): VorteilJena: Vorbeugen durch Teilhabe in der Gesundheitsregion von morgen. In: *Präv Gesundheitsf (Prävention und Gesundheitsförderung)* 65, S. 203. DOI: 10.1007/s11553-018-0693-7.
- Bergmann, Katrin; Rollett, Wolfram (2008): Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien in Ganztagschulen. In: Eva-Maria Lankes (Hg.): *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 291–301.
- Berkemeyer, Nils (2008a): Transfer von Innovationen- eine organisationstheoretische Reflexion. In: Nils Berkemeyer (Hg.): *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann (Netzwerke im Bildungsbereich, 1), S. 271–281.
- Berkemeyer, Nils (Hg.) (2008b): *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann (Netzwerke im Bildungsbereich, 1).
- Berkemeyer, Nils (2016): Kritische Schulsystementwicklungsforschung. Entwurf eines Forschungsprogramms. In: Ulrich Steffens und Tino Bargel (Hg.): *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1*. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung), S. 201–220.
- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harm (Hg.) (2010): *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*. Münster: Waxmann (Netzwerke im Bildungsbereich, 3).
- Berkemeyer, Nils; Hermstein, Björn; Meißner, Sebastian; Semper, Ina (2019): Kritische Schulsystementwicklungsforschung. Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. In: *Journal for Educational Research Online (JERO)*, S.

- 47–73. Online verfügbar unter
https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16787/pdf/JERO_2019_1_Berkemeyer_et_al_Kritische_Schulsystementwicklungsforschung.pdf, zuletzt geprüft am 23.08.2021.
- Berkemeyer, Nils; Järvinen, Hanna; Otto, J. (2012): Schulische Netzwerke als Professionalisierungsstrategie. Erfahrungen und Forschungsbefunde aus dem Projekt „Schulen im Team“. In: Mareike Kobarg (Hg.): Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden. Münster, München [u.a.]: Waxmann, S. 117–130.
- Berkemeyer, Nils; Junker, Robin; Bos, Wilfried; Müthing, Kathrin (2015): Organizational cultures in education. Theory-based use of an instrument for identifying school culture. In: *Journal for Educational Research Online* 7 (3), S. 86–102.
- Berkemeyer, Nils; Manitus, Veronika; Müthing, Kathrin: Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO): Beltz Juventa, S. 1–47. Online verfügbar unter https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html.
- Bermejo-Toro, Laura; Prieto-Ursúa, María; Hernández, Vicente (2016): Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. In: *Educational Psychology* 36 (3), S. 481–501. DOI: 10.1080/01443410.2015.1005006.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2021): Anshub.de: Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung in Deutschland. Was wir erreicht haben. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/ueber-uns/was-wir-erreicht-haben/anshub>.
- Bielski, Sven; Rosemann, Bernhard (1999): Varia: Veränderungsbereitschaft von Lehrerkollegien. In: *Bildung und Erziehung* 52 (1), S. 85–104. DOI: 10.7788/bue.1999.52.1.85.
- Bischof, Linda Marie (2017): Schulentwicklung und Schuleffektivität. Dissertation (Schulentwicklungsforschung, 1).
- Blase, Joseph J. (1986): A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance. In: *American Educational Research Journal* 23 (1), S. 13. DOI: 10.2307/1163040.
- Blättner, B. (2007): Das Modell der Salutogenese. In: *Praev Gesundheitsf* 2 (2), S. 67–73. DOI: 10.1007/s11553-007-0063-3.
- Bogler, Ronit (2001): The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. In: *Educational Administration Quarterly* 37 (5), S. 662–683. DOI: 10.1177/00131610121969460.

- Böhm-Kasper, Oliver (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium. Zugl.: Erfurt, Univ., Diss., 2003. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 43).
- Bohnsack, Fritz (2003): Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In: Thomas Brüsemeister und Klaus-Dieter Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag (Pädagogik), S. 318–325.
- Bonsen, Martin (2010): Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels und Carla Schelle (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8443).
- Bonsen, Martin (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Educational Governance, 7), S. 301–323. Online verfügbar unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-18942-0_11.pdf, zuletzt geprüft am 11.08.2021.
- Bonsen, Martin; Bos, Wilfried; Rolff, Hans-Günter (2008): Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven.*, S. 11–39.
- Bonsen, Martin; Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), S. 167–184. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4451/pdf/ZfPaed_2006_2_Bonsen_Rolff_Professionelle_Lerngemeinschaften_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 25.08.2021.
- Borg, Mark G.; Riding, Richard J. (1991): Occupational Stress and Satisfaction in Teaching. In: *Br Educ Res J* 17 (3), S. 263–281. DOI: 10.1080/0141192910170306.
- Bottiani, Jessika H.; Bradshaw, Catherine P.; Mendelson, Tamar (2014): Promoting an equitable and supportive school climate in high schools: the role of school organizational health and staff burnout. In: *Journal of School Psychology* 52 (6), S. 567–582. DOI: 10.1016/j.jsp.2014.09.003.
- Bottiani, Jessika H.; Duran, Chelsea A. K.; Pas, Elise T.; Bradshaw, Catherine P. (2019): Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and

- effective classroom practices. In: *Journal of School Psychology* 77, S. 36–51. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.10.002.
- Brauckmann, Stefan; Eder, Ferdinand (2019): Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. In: *Z f Bildungsforsch* 9 (1), S. 5–15. DOI: 10.1007/s35834-019-00242-6.
- Brouwers, André; Tomic, Welko (1999): Teacher Burnout, Perceived Self-Efficacy in Classroom Management, and Student Disruptive Behaviour in Secondary Education. In: *curric teach* 14 (2), S. 7–26. DOI: 10.7459/ct/14.2.02.
- Brouwers, André; Tomic, Welko (2000): A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. In: *Teaching and Teacher Education* 16 (2), S. 239–253.
- Brown, Carol G. (2012): A Systematic Review of the Relationship between Self-Efficacy and Burnout in Teachers. In: *Educational and Child Psychology* 29 (4), S. 47–63.
- Brüsemeister, Thomas (2015): Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion – Governance-analytische Programmtheorie. In: Maritzen, Norbert, Marcus Pietsch, Barbara Scholand und Klaudia Schulte (Hg.): *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, 15), S. 77–100.
- Bundesregierung (2015): Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention. Präventionsgesetz - PräVG. Fundstelle: BGBl. I Nr. 31, 1368.
- Burke, Ronald J.; Greenglass, Esther R.; Schwarzer, Ralf (1996): Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. In: *Anxiety, Stress & Coping* 9 (3), S. 261–275. DOI: 10.1080/10615809608249406.
- Burow, Olaf-Axel; Plümpe, Christoph; Bornemann, Stefan (2020): Schulentwicklung. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2nd ed. 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS, S. 1163–1176, zuletzt geprüft am 28.05.2020.
- Byrne, Barbara M. (1991): Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. In: *Teaching and Teacher Education* 7 (2), S. 197–209. DOI: 10.1016/0742-051X(91)90027-M.

- Cameron, Kim S.; Quinn, Robert E. (2006): Diagnosing and changing organizational culture: based on the Competing Values Model // Diagnosing and changing organizational culture. Based on the competing values framework. 2. Aufl. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass (The Jossey-Bass business & management series).
- Cavanaugh, M. A.; Boswell, W. R.; Roehling, M. V.; Boudreau, J. W. (2000): An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. In: *Journal of Applied Psychology* 85 (1), S. 65–74. DOI: 10.1037/0021-9010.85.1.65.
- Chang, Mei-Lin (2009): An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. In: *Educ Psychol Rev* 21 (3), S. 193–218. DOI: 10.1007/s10648-009-9106-y.
- Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; Mc Partland, J.; Mood, A.; Weinfeld, R., & York, R.L. (1966): Equality of educational opportunity. Washington, DC. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>, zuletzt geprüft am 22.08.2021.
- Cramer, Colin (2014): Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 177–186.
- Cramer, Colin; Binder, Karen (2015): Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. In: *Z Erziehungswiss* 18 (1), S. 101–123. DOI: 10.1007/s11618-014-0605-3.
- Cramer, Colin; Merk, Samuel; Wesselborg, Bärbel (2014): Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. In: Ewald Kiel und Sabine Weiß (Hg.): Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf. Landau in der Pfalz: Verl. Empirische Pädagogik (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7.2014,2), S. 138–156. Online verfügbar unter 10.25656/01:14752.
- Creemers, Bert; Kyriakides, Leonidas; Antoniou, Panayiotis (2013): A dynamic approach to school improvement. Main features and impact. In: *School Leadership and Management* 33 (2), S. 114–132.
- Creemers, Bert P.M. (2002): From School Effectiveness and School Improvement to Effective School Improvement: Background, Theoretical Analysis, and Outline of the Empirical Study. In: *Educational Research and Evaluation* 8 (4), S. 343–362. DOI: 10.1076/edre.8.4.343.8814.

- Creemers, Bert P.M.; Kyriakides, Leonidas (2008): The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. London, New York: Routledge (Contexts of learning).
- Creemers, Bert P.M.; Reezigt, Gerry J. (1997): School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links. In: *School Effectiveness and School Improvement* 8 (4), S. 396–429. DOI: 10.1080/0924345970080402.
- Czerwanski, Annette (2003a): Ergebnisse einer Evaluation: Der Nutzen der Lernnetzwerke aus Teilnehmersicht. In: Annette Czerwanski (Hg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland". Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung, S. 203–237.
- Czerwanski, Annette (Hg.) (2003b): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland". Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Dadaczynski, Kevin (2012): Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule. In: DAK Gesundheit und Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (Hg.): Handbuch Lehrerergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. 2. Aufl. Köln: Carl Link, S. 197–228.
- Dadaczynski, Kevin; Baumgarten, Kerstin; Hartmann, Thomas (2016): Settingbasierte Gesundheitsförderung und Prävention. In: *Praev Gesundheitsf* 11 (4), S. 214–221. DOI: 10.1007/s11553-016-0562-1.
- Dadaczynski, Kevin; Paulus, Peter; Nieskens, Birgit; Hundeloh, Heinz (2015): Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung - Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. Paralleltitel: Health in an educational context: development, implementation and challenges of school health promotion in Germany. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5 (2), S. 197–218. DOI: 10.1007/s35834-015-0122-3.
- Dalin, Per (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand (Beiträge zur Schulentwicklung).
- Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter; Buchen, Herbert (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch. 3. Aufl. Bönen: Druck Verlag Kettler (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen).

- Dalin, Per; Rolff, Hans-Günter; Kleekamp, Bab (1993): Changing the school culture. London: Cassell (School development series).
- Day, Christopher; Gu, Qing; Sammons, Pam (2016): The Impact of Leadership on Student Outcomes. In: *Educational Administration Quarterly* 52 (2), S. 221–258. DOI: 10.1177/0013161X15616863.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf, zuletzt geprüft am 13.09.2021.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2000): The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. In: *Psychological Inquiry* 11 (4), S. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Dedering, Kathrin (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke: das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Schule und Gesellschaft).
- Dedering, Kathrin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Dedering, Kathrin (2016): Der Umgang von Schulen mit Schulinspektionen. – Zum „Projekt „Externe Evaluation/Schulinspektion und Qualitätsentwicklung von Schulen“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen (Bildungsforschung, Band 43), S. 86–109.
- Demerouti, Evangelia; Bakker, Arnold B.; Nachreiner, Friedhelm; Schaufeli, Wilmar B. (2001): The job demands-resources model of burnout. In: *Journal of Applied Psychology* 86 (3), S. 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499.
- Demerouti, Evangelia; Nachreiner, Friedhelm (2018): Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 73 (2), S. 119–130. DOI: 10.1007/s41449-018-0100-4.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (Hg.) (2017): Prävention und Gesundheitsförderung in der Schule. Informationen und Umsetzungshilfen für Schulleitungen (DGUV Information 202-058), zuletzt geprüft am 07.08.2021.

- Dicke, Theresa; Stebner, Ferdinand; Linninger, Christina; Kunter, Mareike; Leutner, Detlev (2018): A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. In: *Journal of Occupational Health Psychology* 23 (2), S. 262–277. DOI: 10.1037/ocp0000070.
- Ditton, Hartmut; Müller, Andreas (2011): Schulqualität. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, S. 100–111.
- Dizinger, Vanessa; Fussangel, Kathrin; Böhm-Kasper, Oliver (2011): Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? In: *Z Erziehungswiss* 14 (S3), S. 43–61. DOI: 10.1007/s11618-011-0227-y.
- Doppler, Klaus; Lauterburg, Christoph (2002): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 10. Aufl. Frankfurt/Main: Campus. Online verfügbar unter <http://www.sub.uni-hamburg.de/ebook/ebook.php?act=b&cid=5108>.
- Dorman, Jeffrey P. (2003): Relationship Between School and Classroom Environment and Teacher Burnout: A LISREL Analysis. In: *Social Psychology of Education* 6, S. 107–127. Online verfügbar unter <https://link-1.springer-1com-100208d9g02e0.han.ulb.uni-jena.de/content/pdf/10.1023/A:1023296126723.pdf>, zuletzt geprüft am 07.09.2020.
- Dormann, Christian; Zapf, Dieter (2002): Social stressors at work, irritation, and depressive symptoms: Accounting for unmeasured third variables in a multi-wave study. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 75 (1), S. 33–58. DOI: 10.1348/096317902167630.
- Doyle, Walter (1986): Classroom Organization and Management. In: Merlin C. Wittrock (Hg.): Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. 3. ed. New York: Macmillan, S. 392–431.
- Ducki, Antje (2009): Führung als Gesundheitsressource. In: Christine Busch, Antje Ducki, Tanja Kalytta und Susanne Roscher (Hg.): Stressmanagement. Für Teams in Service, Gewerbe und Produktion - ein ressourcenorientiertes Trainingsmanual. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, S. 95–108.
- Edelstein, Wolfgang (1998): Selbstwirksamkeit in der Schulreform. In: *Unterrichtswiss* 26 (2), S. 100–106. Online verfügbar unter

- https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7766/pdf/UnterWiss_1998_2_Edelstein_Selbstwirksamkeit_in_der_Schulreform.pdf, zuletzt geprüft am 17.09.2021.
- Eid, Michael; Diener, Ed (2002): Wohlbefinden. In: Ralf Schwarzer (Hg.): Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie, S. 634–637.
- Embse, Nathaniel P. von der; Sandilos, Lia E.; Pendergast, Laura; Mankin, Ariel (2016): Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. In: *Learning and Individual Differences* 50, S. 308–317. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.08.001.
- Emmerich, Marcus; Maag Merki, Katharina: Die Entwicklung von Schule. Theorie - Forschung - Praxis. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO): Beltz Juventa, S. 1–35, zuletzt geprüft am 09.11.2019.
- DIN EN ISO 10075-1:2018-01,; Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung_- Teil_1: Allgemeine Aspekte und Konzepte und Begriffe (ISO_10075-1:2017); Deutsche Fassung EN_ISO_10075-1:2017.
- Faltermaier, Toni (2020): Salutogenese. Hg. v. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (BZgA-Leitbegriffe). Online verfügbar unter <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenese/>.
- Fend, Helmut (1977): Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Forschungsarbeiten aus dem Zentrum 1, Bildungsforschung (Sonderforschungsbereich 23) der Universität Konstanz, / Helmut Fend ; 3,1).
- Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut (1986): "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78 (3), S. 275–293.
- Fend, Helmut (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: *Neue Sammlung* 28 (4), S. 537–547.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Fend, Helmut (2016): *Qualität von Schule im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik*. In: Ulrich Steffens und Tino Bargel (Hg.): *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1*. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung), S. 29–43.
- Franke, Alexa (2012): *Modelle von Gesundheit und Krankheit*. 3., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe (vorm. Verlag Hans Huber).
- Franke, Franziska; Ducki, Antje; Felfe, Jörg (2015): *Gesundheitsförderliche Führung*. In: Jörg Felfe (Hg.): *Trends der psychologischen Führungsforschung*. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe (Psychologie für das Personalmanagement), S. 253–264, zuletzt geprüft am 09.08.2021.
- Franze, M.; Meierjürgen, R.; Abeling, I.; Rottländer, M.; Gerdon, R.; Paulus, P. (2007): „MindMatters“. Ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen der Sekundarstufe 1 – deutschsprachige Adaptation und Ergebnisse des Modellversuchs. In: *Praev Gesundheitsf* 2 (4), S. 221–227. DOI: 10.1007/s11553-007-0071-3.
- Franzkowiak, Peter (2003): *Biomedizinische Perspektive*. In: Peter Franzkowiak (Hg.): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung*. 4., erw. und überarb. Aufl. Schwabenheim a. d. Selz: Sabo (Reihe "Blickpunkt Gesundheit", 6), S. 24–26.
- Franzkowiak, Peter (2018): *Prävention und Krankheitsprävention*. In: *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*, E-Book 2018, S. 776–798.
- Franzkowiak, Peter; Hurrelmann, Klaus (2018): *Gesundheit*. In: *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*, E-Book 2018, S. 175–184. Online verfügbar unter <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheit/>.
- Friedman, Isaac A. (1991): *High and Low-Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout*. In: *The Journal of Educational Research* 84 (6), S. 325–333. DOI: 10.1080/00220671.1991.9941813.
- Friedman, Isaac A. (2003): *Self-Efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy*. In: *Soc Psychol Educ* 6 (3), S. 191–215.

- Fullan, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fullan, Michael (2007): The New Meaning of Educational Change. 4. Auflage. New York, London: Teachers College Press.
- Fußangel, Kathrin; Gräsel, Cornelia (2008): Unterrichtsentwicklung in Lerngemeinschaften: das Beispiel "Chemie im Kontext". In: Nils Berkemeyer (Hg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann (Netzwerke im Bildungsbereich, 1), S. 285–296.
- Fussangel, Kathrin; Gräsel, Cornelia (2010): Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In: Nils Berkemeyer, Wilfried Bos und Harm Kuper (Hg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann (Netzwerke im Bildungsbereich, 3), S. 117–129.
- Fussangel, Kathrin; Gräsel, Cornelia (2014): Forschung zu Kooperation im Lehrerberuf. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 667–682.
- Gastaldi, Francesca Giovanna Maria; Pasta, Tiziana; Longobardi, Claudio; Prino, Laura Elvira; Quaglia, Rocco (2014): Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. In: *EJEP* 7 (1), S. 7.
- Gehrmann, Axel (2013): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerick, Julia (2014): Transformationale Führung aus Lehrersicht und ihre Bedeutung für die Lehrergesundheit. In: Kerstin Drossel und Rolf Strietholt (Hg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. 1. Aufl. Mnster: Waxmann, S. 109–127.
- Gerlinger, Thomas (2018): Präventionsgesetz. In: Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden, E-Book 2018, S. 798–808.
- Gieske, Mario; Harazd, Bea (2009): 2. Theoretischer Hintergrund und Forschungen zur Lehrergesundheit. In: Bea Harazd, Mario Gieske und Hans-Günter Rolff (Hg.): Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung ;

- eine Veröffentlichung der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund. Köln: LinkLuchterhand (Schule und Gesundheit), S. 13–43.
- Gil-Flores, Javier (2017): The Role of Personal Characteristics and School Characteristics in Explaining Teacher Job Satisfaction. In: *Revista de Psicodidáctica (English ed.)* 22 (1), S. 16–22. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15501.
- Goddard, Roger D.; Goddard, Yvonne L. (2001): A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. In: *Teaching and Teacher Education* 17 (7), S. 807–818. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00032-4.
- Goddemeier, Christof (2019): Aaron Antonovsky- Vater der Salutogenese. In: *Deutsches Ärzteblatt* (8), S. 366–367. Online verfügbar unter <https://cfcdn.aerzteblatt.de/pdf/pp/18/8/s366.pdf?ts=02%2E08%2E2019+17%3A12%3A54>, zuletzt geprüft am 21.07.2021.
- Göhlich, Michael (2008): Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV) (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), S. 263–275.
- Göhlich, Michael (2013): Schulkultur. In: Ludwig Haag, Sibylle Rahm, Hans Jürgen Apel und Werner Sacher (Hg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. 5., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB (UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, 2949), S. 52–71.
- Göhlich, Michael (2018): Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Michael Göhlich, Andreas Schröer und Susanne Maria Weber (Hg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (17), S. 365–379.
- Göpel, Eberhard (2018): Systemische Perspektive in der Gesundheitsförderung. In: *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden, E-Book 2018*, S. 983–989. Online verfügbar unter <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/systemische-perspektive-in-der-gesundheitsfoerderung/>.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? DOI: 10.25656/01:4453.

- Grayson, Jessica L.; Alvarez, Heather K. (2008): School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. In: *Teaching and Teacher Education* 24 (5), S. 1349–1363. DOI: 10.1016/j.tate.2007.06.005.
- Gregersen, S.; Kuhnert, S.; Zimmer, A.; Nienhaus, A. (2011): Führungsverhalten und Gesundheit - Zum Stand der Forschung. In: *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))* 73 (1), S. 3–12. DOI: 10.1055/s-0029-1246180.
- Guglielmi, R. Sergio; Tatrow, Kristin (1998): Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers. A Methodological and Theoretical Analysis. In: *Review of Educational Research* 68 (1), S. 61. DOI: 10.2307/1170690.
- Hackman, J. Richard; Oldham, Greg R. (1980): *Work redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley (Addison-Wesley series on organization development).
- Haenisch, Hans; Steffens, Ulrich (2017): Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In: Ulrich Steffens, Helmut Fend und Katharina Maag Merki (Hg.): *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung : Grundlagen der Qualität von Schule 2*. Münster: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung), S. 159–184.
- Hakanen, Jari J.; Bakker, Arnold B.; Schaufeli, Wilmar B. (2006): Burnout and work engagement among teachers. In: *Journal of School Psychology* 43 (6), S. 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001.
- Harazd, Bea; Bensen, Martin; Berkemeyer, Nils (2009): Schule als Gestaltungsaufgabe. In: Nils Berkemeyer, Martin Bensen und Bea Harazd (Hg.): *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff*. Unter Mitarbeit von Hans-Günter Rolff. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 50–69.
- Harazd, Bea; Gieske, Mario (2009): Gesundheitsförderung in der Schule. Ein gesundes Lehrerkollegium durch Salutogenes Leitungshandeln. In: *DDS-Die Deutsche Schule* 101 (4), S. 353–363, zuletzt geprüft am 30.03.2020.
- Hargreaves, David H. (2003): Working laterally: how innovation networks make an education epidemic. National College for School Leadership. Online verfügbar unter <https://www.demos.co.uk/files/workinglaterally.pdf>, zuletzt geprüft am 24.09.2021.
- Hartong, Sigrid (2018): "Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!". Kritische Überlegungen zur aktuellen Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings. In: *Pädagogische Korrespondenz* 58, S. 15–30. Online verfügbar unter

- https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21105/pdf/PaedKorr_2018_58_Hartong_Wir_brauchen_Daten.pdf, zuletzt geprüft am 01.09.2021.
- Hartung, Susanne; Rosenbrock, Rolf (2018): Settingansatz / Lebensweltansatz. In: Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden, E-Book 2018, S. 892–896. Online verfügbar unter <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/settingansatz-lebensweltansatz/>.
- Hascher, Tina; Kramer, Rolf-Torsten; Pallesen, Hilke (2020): Schulklima und Schulkultur. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel und Werner Helsper (Hg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–30.
- Hasselhorn, H. M. (2009): Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Lehrern im Vergleich mit anderen Berufsgruppen. In: Udo W. Kliebisch und Roland Meloefski (Hg.): LehrerGesundheit. Anregungen für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 73–82.
- Heinrich, Martin; Lambrecht, Maïke (2016): Fusion von School-Effectiveness- und School-Development-Research? Eine Auseinandersetzung am Beispiel der Schulinspektion. In: Ulrich Steffens und Tino Bargel (Hg.): Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung), S. 183–200.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 1. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2008a): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 63–80.
- Helsper, Werner (2008b): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV) (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), S. 115–145.
- Herman, Keith C.; Hickmon-Rosa, Jal'et; Reinke, Wendy M. (2018): Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. In: *Journal of Positive Behavior Interventions* 20 (2), S. 90–100. DOI: 10.1177/1098300717732066.

- Herman, Keith C.; Prewett, Sara L.; Eddy, Colleen L.; Savala, Alyson; Reinke, Wendy M. (2020): Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. In: *Journal of School Psychology* 78, S. 54–68. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.11.003.
- Hermstein, Björn; Semper, Ina; Berkemeyer, Nils; Mende, Lisa (2015): Thematisierungen von Bildungsmonitoringinstrumenten seitens der Bildungsforschung. In: *DDS-Die Deutsche Schule* 107 (3), S. 248–263.
- Herzog, Walter (2009): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Rolf Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–202.
- Hillebrand, Annika; Webs, Tanja; Kamarianakis, Eva; Günter, Heinz; Holtappels; Bremm, Nina; van Ackeren, Isabell (2017): Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammensetzung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In: *Journal for Educational Research Online (JERO)* 9 (1), S. 118–143. Online verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/322629812.pdf>, zuletzt geprüft am 17.10.2021.
- Hillert, Andreas; Bäcker, Klaus; Küpper, Anja (2016): Wie belastet und/oder wie gesund sind Lehrkräfte verglichen mit anderen Berufstätigen? In: *Praev Gesundheitsf* 11 (3), S. 154–161. DOI: 10.1007/s11553-016-0549-y.
- Hobfoll, Stevan E. (1989): Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. In: *American Psychologist* 44 (3), S. 513–524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513.
- Hoglund, Wendy L. G.; Klinge, Kirsten E.; Hosan, Naheed E. (2015): Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. In: *Journal of School Psychology* 53 (5), S. 337–357. DOI: 10.1016/j.jsp.2015.06.002.
- Holt, D. T.; Armenakis, A. A.; Harris, S. G.; Feild, S. G. (2007): Toward a Comprehensive Definition of Readiness for Change: A Review of Research and Instrumentation. In: *Research in Organizational Change and Development* 16, S. 289–336. DOI: 10.1016/S0897-3016(06)16009-7.
- Holtappels, Heinz Günter (1995): Schulkultur und Innovation - Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Heinz Günter Holtappels und Karl-Oswald Bauer (Hg.): *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied, Berlin: Luchterhand (Beiträge zur Schulentwicklung), S. 6–36.

- Holtappels, Heinz Günter (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: Nils Berkemeyer und Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulische Steuergruppen und change management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Juventa-Verl. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund), S. 5–34.
- Holtappels, Heinz Günter (2010): Schulentwicklungsforschung. In: Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels und Carla Schelle (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8443), S. 26–29.
- Holtappels, Heinz Günter (2019): Transfer in der Schulentwicklung. In: *DDS* 111 (3), S. 274–293. DOI: 10.31244/dds.2019.03.03.
- Holtappels, Heinz Günter; Rolff, Hans-Günter (2004): Zum Stand der Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Ulrike Popp und Sabine Reh (Hg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen ; Festschrift für Klaus-Jürgen Tillmann zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim: Juventa-Verl., S. 51–74.
- Hord, Shirley M. (1997): Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Southwest Educational Development Laboratory Austin, Texas. Austin, Texas.
- Hoy, Wayne K.; Hannum, J.; Tschannen-Moran, Megan (1998): Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. In: *Journal of School Leadership* 8, S. 336–359.
- Hoy, Wayne K.; Tarter, C. John; Bliss, James R. (1990): Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. In: *Educational Administration Quarterly* 26 (3), S. 260–279. DOI: 10.1177/0013161X90026003004.
- Hoy, Wayne K.; Woolfolk, Anita (1993): Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. In: *The Elementary School Journal* 93 (4), S. 355–372. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/1002017.pdf?refreqid=excelsior%3A63e151416d5250cbb768c4a39066227e>, zuletzt geprüft am 17.08.2021.
- Hüber, Tanja; Käser, Udo (2015): Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. In: *Unterrichtswiss* 43 (2), S. 120–135.

- Hundeloh, Heinz (2012a): Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Hundeloh, Heinz (2012b): Gute gesunde Schule – mit Gesundheit gute Schule entwickeln. In: DAK Gesundheit und Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (Hg.): Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. 2. Aufl. Köln: Carl Link, S. 25–40, zuletzt geprüft am.
- Hurrelmann, Klaus; Franzkowiak, Peter (2003): Gesundheit. In: Peter Franzkowiak (Hg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. 4., erw. und überarb. Aufl. Schwabenheim a. d. Selz: Sabo (Reihe "Blickpunkt Gesundheit", 6), S. 52–55.
- Hurrelmann, Klaus; Richter, Matthias (2013): Gesundheits- und Medizinsoziologie. s.l.: Beltz Verlagsgruppe.
- Hutchings, Merryn (2015): Exam factories? The impact of accountability measures on children and young people. National Union of Teachers. Online verfügbar unter https://www.basw.co.uk/system/files/resources/basw_112157-4_0.pdf, zuletzt geprüft am 01.09.2021.
- Idel, Till-Sebastian; Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. In: *DDS 110* (4), S. 312–325. DOI: 10.31244/dds.2018.04.03.
- Janice, T. S. (2000): Managing organizational health and performance in junior colleges. In: *Intl Jnl of Educational Mgt* 14 (2), S. 62–73. DOI: 10.1108/09513540010315896.
- Järvelä, S.; Järvenoja, H. (2011): Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. In: *Teachers College Record* 113 (2), 350–374., zuletzt geprüft am 21.09.2021.
- Järvinen, Hanna; Manitius, Veronika; Müthing, Kathrin; Berkemeyer, Nils (2015): Arbeiten in interschulischen Netzwerken. In: Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Hanna Järvinen, Veronika Manitius und Nils van Holt (Hg.): Schulen im Team. Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. Münster, New York: Waxmann, S. 37–67.
- Jencks; Smith, Marshall; Acland, Henry; Bane, Mary Jo; Cohen, David; Gintis, Herbert et al. (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

- Joiko, Karin; Schmauder, Martin; Wolff, Gertrud (2008): Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben. Erkennen - Gestalten. 4., Aufl. Dortmund: Bundesanst. für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Online verfügbar unter https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Praxis/A45.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 21.07.2021.
- Kaba-Schönstein, Lotte (2018): Gesundheitsförderung 3: Entwicklung nach Ottawa. In: Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden, E-Book 2018, S. 248–275.
- Kaba-Schönstein, Lotte; Trojan, Alf (2018): Gesundheitsförderung 8: Bewertung und Perspektiven. In: Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden, E-Book 2018, S. 364–394.
- Kaluza, Gert (2018): Stress – was ist das eigentlich? Wissenschaftliche Stresskonzepte. In: Gert Kaluza (Hg.): Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung. 4., korrigierte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Psychotherapie), S. 13–59.
- Karasek, R. A.; Theorell, T. (1990): Healthy work, stress, productivity, and the construction of the working life. New York: Basis Books.
- Katenbrink, Nora; Wischer, Beate (2018): Mehr Kooperation durch Organisation? Einblicke in die gemeinschaftliche Bearbeitung von Inspektionsergebnisse. In: *Friedrich Jahresheft* 36, S. 93–95.
- Katenbrink, Nora; Wischer, Beate (2021): Schule als kollektiver Akteur? – Diskursive Bearbeitungen der Adressierung als Organisation im Rahmen von Schulinspektion. In: Saskia Bender (Hg.): Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. 1. Auflage 2021. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung, 25), S. 101–120. Online verfügbar unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-27459-7_6.pdf, zuletzt geprüft am 27.09.2021.
- Katz, Steven; Earl, Lorna (2010): Learning about networked learning communities. In: *School Effectiveness and School Improvement* 21 (1), S. 27–51. DOI: 10.1080/09243450903569718.
- Keller-Schneider, Manuela (2018): Job Demands Appraisals, Classroom Climate, and Team Support Predict Changes in Emotional Exhaustion Among Teachers After Two Years: A Sequential Mediation Model. In: *Journal of Teacher Education and Educators* 7 (3), S. 223–

242. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207289.pdf>, zuletzt geprüft am 07.09.2020.
- Kemethofer, David (2016): Fördern Schulinspektionen Schulentwicklung durch Einsicht? In: *Z f Bildungsforsch* 6 (1), S. 25–40. DOI: 10.1007/s35834-016-0146-3.
- Killus, Dagmar; Gottmann, Corinna (2012): Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher), S. 149–165.
- Kim, Lisa E.; Burić, Irena (2019): Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. In: *Journal of Educational Psychology*. DOI: 10.1037/edu0000424.
- Klassen, Robert M.; Tze, Virginia M.C. (2014): Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. In: *Educational Research Review* 12, S. 59–76. DOI: 10.1016/j.edurev.2014.06.001.
- Kliche, T.; Hart, D.; Kiehl, U.; Wehmhöner, M.; Koch, U. (2010): (Wie) wirkt gesundheitsfördernde Schule? In: *Praev Gesundheitsf* 5 (4), S. 377–388. DOI: 10.1007/s11553-010-0243-4.
- Klieme, Eckhard (2016): Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung - Welche Erkenntnis eröffnet die empirische Forschung? In: Ulrich Steffens und Tino Bargel (Hg.): *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1*. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung), S. 45–64, zuletzt geprüft am.
- Klusmann, Uta; Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich; Baumert, Jürgen (2006): Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (3), S. 161–173. DOI: 10.1024/1010-0652.20.3.161.
- Klusmann, Uta; Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Baumert, Jürgen (2008a): Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? In: *Applied Psychology* 57 (s1), S. 127–151. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x.
- Klusmann, Uta; Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Baumert, Jürgen (2008b): Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. In: *Journal of Educational Psychology* 100 (3), S. 702–715. DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.702.

- Klusmann, Uta; Philipp, Anja (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zum Stand der Forschung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 1014–1022.
- KMK: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGBund DBB - Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000, zuletzt geprüft am 30.03.2020.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin/Bonn. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- KMK (Hg.) (2012): Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012). Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/2602>, zuletzt geprüft am 17.09.2018.
- Kobusch, Adriane; Palowski-Göpfert, Monika (2020): Einfluss von Schulkultur auf die Belastung von Lehrkräften. 45-57 Seiten / PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 2 Nr. 5 (2020): Gesundheit, Zufriedenheit und Belastung in Lehrer*innenbildung und -beruf. Exemplarische Studien zu wenig beachteten Phänomenen. DOI: 10.4119/PFLB-3953.
- Koretz, Daniel (2008): Test-Based Educational Accountability. Research Evidence and Implications 54 (6), S. 777–790. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4376/pdf/ZfPaed_2008_6_Koretz_Testbased_educational_accountability_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 30.08.2021.
- Krause, Andreas; Dorsemagen, Cosima (2007): Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, Bd. 21. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 52–80.

- Krause, Andreas; Dorsemagen, Cosima (2011): Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In: Eva Bamberg, Antje Ducki und Anne-Marie Metz (Hg.): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch. Göttingen: Hogrefe (Innovatives Management), S. 561–579. Online verfügbar unter <https://elibrary.hogrefe.com/content/chapter/99.110005/9783840923715/9.pdf>.
- Krause, Andreas; Dorsemagen, Cosima (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 987–1013.
- Krause, Andreas; Dorsemagen, Cosima; Baeriswyl, Sophie (2013): Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und gesundheitsforschung. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 64–79.
- Kuhlmann, Nele; Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), S. 234–235, zuletzt geprüft am 28.09.2021.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunz-Heim, Doris; Sandmeier, Anita; Krause, Andreas (2014): Effekte von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für die Schulentwicklung bei Lehrpersonen. In: *Empirische Pädagogik* 28 (2), S. 147–170.
- Kuper, Harm; Maier, Uwe; Graf, Tanja; Muslic, Barbara; Ramsteck, Carolin (2016): Datenbasierte Schulentwicklung mit Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften, Fachkonferenzleitungen, Schulleitungen und Schulaufsichten – Qualitative Fallstudien aus vier Bundesländern. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen (Bildungsforschung, Band 43), S. 39–69.
- Kyriacou, Chris (2001): Teacher Stress: directions for future research. In: *Educational Review* 53 (1), S. 27–35, zuletzt geprüft am 20.02.2020.
- Kyriakides, Leonidas; Creemers, Bert; Antoniou, Panayiotis; Demetriou, Demetris (2010): A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. In: *Br Educ Res J* 36 (5), S. 807–830. DOI: 10.1080/01411920903165603.

- La Schoen, Tefy; Teddlie, Charles (2008): A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity 1. In: *School Effectiveness and School Improvement* 19 (2), S. 129–153. DOI: 10.1080/09243450802095278.
- Lazarus, Richard S. (1966): *Psychological Stress and the Coping Process*: McGraw-Hill.
- Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1984): *Stress, appraisal, and coping*. 1. Aufl. New York, NY: Springer. Online verfügbar unter https://www.academia.edu/37418588/_Richard_S_Lazarus_PhD_Susan_Folkman_PhD_Stress_BookFi_.
- Lehr, Dirk (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 947–967.
- Leithwood, Kenneth; Jantzi, Doris (2006): Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. In: *School Effectiveness and School Improvement* 17 (2), S. 201–227. DOI: 10.1080/09243450600565829.
- Liebowitz, David D.; Porter, Lorna (2019): The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. In: *Review of Educational Research* 89 (5), S. 785–827. DOI: 10.3102/0034654319866133.
- Lindau-Bank, Detlev (2012): Mit Konflikten und Widerständen umgeben. In: Claus G. Buhren und Hans-Günter Rolff (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Unter Mitarbeit von Detlev Lindau-Bank, Sabine Müller, Thomas Rimmasch und Theresa Röhrich. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 179–202.
- Lipowsky, Frank; Bleck, Victoria (2019): Was wissen wir über guten Unterricht? Ein Update. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Grundlagen der Qualität von Schule)*, S. 219–250.
- Lopes, João; Oliveira, Célia (2020): Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis. In: *School Effectiveness and School Improvement*, S. 1–19. DOI: 10.1080/09243453.2020.1764593.
- Lortie, Dan Clement (1975): *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Niklas Luhmann, Karl Eberhard Schorr und Luhmann-Schorr (Hg.): *Zwischen*

- Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 391), S. 11–40.
- Maag Merki, Katharina (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung* (2), S. 22–30. Online verfügbar unter.
- Maag Merki, Katharina (2009a): Kooperation und Netzwerkbildung. Eine Einführung. In: Katharina Maag Merki (Hg.): *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer, S. 7–12.
- Maag Merki, Katharina (Hg.) (2009b): *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer, zuletzt geprüft am 31.08.2021.
- Maag Merki, Katharina (2017): „School Improvement Capacity“ als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In: Ulrich Steffens, Helmut Fend und Katharina Maag Merki (Hg.): *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung : Grundlagen der Qualität von Schule 2*. Münster: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung), S. 269–286.
- Maag Merki, Katharina (2020): Schulentwicklungsforschung. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel und Werner Helsper (Hg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–21.
- Maag Merki, Katharina; Werner, Silke (2013): Schulentwicklungsforschung. Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. In: *DDS-Die Deutsche Schule* 105 (2), S. 295–304. Online verfügbar unter https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&id_artikel=ART101301&uid=frei, zuletzt geprüft am 01.10.2021.
- Maag Merki, Katharina; Wullschleger, Andrea; Rechsteiner, Beat (2021): Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In: Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich und Till-Sebastian Idel (Hg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. [S.l.]: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–180.
- MacNeil, Angus J.; Prater, Doris L.; Busch, Steve (2009): The effects of school culture and climate on student achievement. In: *International Journal of Leadership in Education* 12 (1), S. 73–84. DOI: 10.1080/13603120701576241.

- Maier, Uwe (2010): Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht. Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (1), S. 112–128.
- Maritzen, Norbert (2015): Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen. In: Maritzen, Norbert, Marcus Pietsch, Barbara Scholand und Klaudia Schulte (Hg.): *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, 15), S. 13–36.
- Marzano, Robert J.; McNulty, Brian A.; Waters, Timothy (2005): *School leadership that works. From research to results*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development (Gale virtual reference library). Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=141346>.
- Matern, Stefan; Stauf, Viola (2015): Gesundheitsorientierte Schulentwicklung als Berufsbelastung und Ressource für Grundschullehrkräfte. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 8 (1), S. 4–20.
- Mausethagen, Sølvi (2013): A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. In: *Educational Research Review* 9, S. 16–33. DOI: 10.1016/j.edurev.2012.12.001.
- McLean, Leigh; Abry, Tashia; Taylor, Michelle; Gaias, Larissa (2020): The influence of adverse classroom and school experiences on first year teachers' mental health and career optimism. In: *Teaching and Teacher Education* 87, S. 102956. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102956.
- McLean, Leigh; McDonald Connor, Carol (2015): Depressive symptoms in third-grade teachers: relations to classroom quality and student achievement. In: *Child Development* 86 (3), S. 945–954. DOI: 10.1111/cdev.12344.
- Mehta, Tara G.; Atkins, Marc S.; Frazier, Stacy L. (2013): The Organizational Health of Urban Elementary Schools: School Health and Teacher Functioning. In: *School Mental Health* 5 (3), S. 144–154. DOI: 10.1007/s12310-012-9099-4.
- Meier, Heiko; Hundte, Horst-Walter; Sennefelder, Lisa; Bätz, Robin; Oliver; Grebing et al. (2018): „Wie geht's?“ Ergebnisse einer Untersuchung der strukturellen Rahmenbedingungen zur Gesundheitsförderung von Lehrkräften in der Schule. Hg. v. Verband Bildung und Erziehung (VBE). Online verfügbar unter <https://www.vbe->

- nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Gesu_Umfrage_Ergebnisse.pdf, zuletzt geprüft am 17.10.2021.
- Meißner, S.; Semper, I.; Roth, S.; Berkemeyer, N. (2019): Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? In: *Präv Gesundheitsf (Prävention und Gesundheitsförderung)* 12 (1), S. 15–21. DOI: 10.1007/s11553-018-0684-8.
- Meißner, Sebastian (2021): Anerkennung und Lehrkräftegesundheit. Zu den analytischen Potenzialen von Judith Butlers Anerkennungstheorie für die Lehrkräftegesundheitsforschung. In: *Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 30 (4).
- Meißner, Sebastian; Semper, Ina; Roth, Sascha; Berkemeyer, Nils (2018): Anerkennung als Gesundheitsressource? Die Bedeutung von Anerkennung für die Gesundheit von Lehrkräften. *Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog*. In: Kerstin Drossel und Birgit Eickelmann (Hrsg.) (Hg.): *Does „What works“ work?*, S. 223–240.
- Michaelsen-Gärtner, Britta; Wittenriede, Heinz (2010): Schulische Gesundheitsinterventionen und Qualitätsentwicklung. In: Peter Paulus (Hg.): *Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Juventa-Verl. (Gesundheitsforschung), S. 111–144.
- Moldenhauer, Anna; Asbrand, Barbara; Hummrich, Merle; Idel, Till-Sebastian (Hg.) (2021): *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. [S.l.]: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-30774-5.pdf>, zuletzt geprüft am 05.07.2021.
- Muckenthaler, Magdalena; Tillmann, Teresa; Weiß, Sabine; Hillert, Andreas; Kiel, Ewald (2019): Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. In: *Journal for Educational Research Online* 11 (2), S. 147–168, zuletzt geprüft am 05.06.2021.
- Muijs, Daniel; West, Mel; Ainscow, Mel (2010): Why network? Theoretical perspectives on networking. In: *School Effectiveness and School Improvement* 21 (1), S. 5–26. DOI: 10.1080/09243450903569692.
- Müthing, Kathrin (2013): *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung von Schulkultur*. Technische Universität Dortmund, Dortmund. Online verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30369/1/Dissertation.pdf>.

- Nachtigall, Christof; Jantowski, Andreas (2007): Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Rezeptionsverhalten. In: *Empirische Pädagogik* 21, S. 401–410.
- Nieskens, Birgit; Schumacher, Lutz (2010): Erfolgsfaktoren organisationaler Veränderungs- und Lernprozesse in Projekten zur Förderung der Lehrgesundheit. In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders und Johannes Mayr (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 311–325.
- Oesterreich, Christine (2015): *Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Zugl.: Heidelberg, Ruprecht-Karls-Univ., Diss., 2013 u.d.T.: Oesterreich, Christine: *Arbeitsbezogenes Beanspruchungserleben von Sportlehrkräften - Ausprägungen und unterrichtliche Relevanz*. Wiesbaden: Springer VS (Research).
- Oesterreich, Rainer (2008): *Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrbelastung*. In: Andreas Krause, Heinz Schüpbach, Eberhard Ulich und Marc Wülser (Hg.): *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (uniscope. Die SGO-Stiftung für praxisnahe Managementforschung), S. 49–74.
- Ouellette, Rachel R.; Frazier, Stacy L.; Shernoff, Elisa S.; Cappella, Elise; Mehta, Tara G.; Maríñez-Lora, Ané et al. (2018): Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual-, Classroom-, and Organizational-Level Influences. In: *Behavior therapy* 49 (4), S. 494–508. DOI: 10.1016/j.beth.2017.11.011.
- Pas, Elise T.; Bradshaw, Catherine P.; Hershfeldt, Patricia A. (2012): Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support. In: *Journal of School Psychology* 50 (1), S. 129–145. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.07.003.
- Paulus, Peter (2009): *Anschub.de. Ein Programm zur Förderung der guten gesunden Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Paulus, Peter (2010): *Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. In: Peter Paulus (Hg.): *Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Juventa-Verl. (Gesundheitsforschung), S. 7–30.

- Paulus, Peter; Dadaczynski, Kevin (2018): Gesundheitsförderung und Schule. In: Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden, E-Book 2018, S. 478–484. Online verfügbar unter <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheitsfoerderung-und-schule/>.
- Paulus, Peter; Hundeloh, Heinz; Dadaczynski, Kevin (2016): Gesundheitsförderung und Prävention im Setting Schule. In: *Präv Gesundheitsf (Prävention und Gesundheitsförderung)* 11 (4), S. 237–242. DOI: 10.1007/s11553-016-0561-2.
- Paulus, Peter; Michaelsen-Gärtner, Britta (2008): Referenzrahmen schulischer Gesundheitsförderung. Gesundheitsqualität im Kontext der Schulqualität. Handreichung mit Indikatorenlisten und Toolbox. Online verfügbar unter <https://www.bzga.de/pdf.php?id=f0880f33590587cccd9388a8d44e663b>.
- Paulus, Peter; Schumacher, Lutz (2008): Gute gesunde Schule- Lehrergesundheit als zentrale Ressource. In: Andreas Krause, Heinz Schüpbach, Eberhard Ulich und Marc Wülser (Hg.): *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (uniscop. Die SGO-Stiftung für praxisnahe Managementforschung), S. 133–158.
- Paulus, Peter; Schumacher, Lutz; Sieland, Bernhard; Burrows, Elena; Rupprecht, Silke; Schwarzenberg, Katrin (2014): Evaluationsbericht „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“ Eine Initiative der DAK-Gesundheit – Januar 2014, zuletzt geprüft am 28.05.2020.
- Paulus, Peter; Wittenriede, Heinz (2008): *Schule - Gesundheit - Bildung. Bilanz und Perspektiven ; Forschung Projekt F 2033*. Dortmund: Bundesanst. für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Online verfügbar unter <http://www.baua.de/de/Publikationen/Fachbeitraege/F2033.html>.
- Pietsch, Marcus; Tulowitzki, Pierre (2017): Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. In: *School Effectiveness and School Improvement* 28 (4), S. 629–649. DOI: 10.1080/09243453.2017.1363787.
- Praetorius, Anna-Katharina; Klieme, Eckhard; Kleickmann, Thilo; Brunnerl, Esther; Lindmeier, Anke; Taut, Sandy; Charalambous, Charalambos (2020): Towards Developing a Theory of Generic Teaching Quality. Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model. In: Anna-Katharina Praetorius, Juliane Grünkorn und Eckhard Klieme (Hg.): *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. 1. Auflage (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft), S. 15–36.

- Priebe, Botho; Israel, Georg; Hurrelmann, Klaus (Hg.) (1993): "Gesunde Schule".
Gesundheitserziehung, Gesundheitsförderung, Schulentwicklung. Soester Fachtagung.
Weinheim: Beltz (Beltz grüne Reihe).
- Purkey, Stewart C.; Smith, Marshall S. (1983): Effective Schools: A Review. In: *The Elementary School Journal* 83 (4), S. 427–452. DOI: 10.1086/461325.
- Reaves, Samantha; McMahon, Susan D.; Duffy, Sophia N.; Ruiz, Linda (2018): The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. In: *Aggression and Violent Behavior* 39, S. 100–108. DOI: 10.1016/j.avb.2018.01.006.
- Reynolds, David; Teddlie, Charles (2000): School effectiveness and school improvement: past, present and future. In: Bob Moon, Miriam Ben-Peretz und Sally A. Brown (Hg.): *Routledge international companion to education*. London, New York: Routledge, S. 301–323.
- Richards, K. Andrew R.; Hemphill, Michael A.; Templin, Thomas J. (2018): Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. In: *Teachers and Teaching* 24 (7), S. 768–787. DOI: 10.1080/13540602.2018.1476337.
- Rieckmann, Nina (2002): Resilienz, Widerstandsfähigkeit, Hardiness. In: Ralf Schwarzer (Hg.): *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie, S. 462–465.
- Rohmert, Walter; Rutenfranz, Joseph (1975): *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn.
- Rolff, Hans-Günter (1993): *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Rolff, Hans-Günter (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung - ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Hans-Günter Rolff, Karl-Oswald Bauer, Klaus Klemm und Hermann Pfeiffer (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10*. Weinheim: Beltz (Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, Daten, Beispiele und Perspektiven / hrsg. von Hans-G. Rolff. ; 10), S. 295–326.
- Rolff, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels und Carla Schelle (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8443), S. 29–36.

- Rolff, Hans-Günter (2012): Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Gesellschaft), S. 1001–1016.
- Rolff, Hans-Günther (2004): Gesundheitsförderung und Schulqualität. In: Träger der gesetzlichen Schüler-Unfallversicherung in NRW (Hg.): Gute und gesunde Schule. Kongressdokumentation. Unter Mitarbeit von Heinz Hundeloh, Gerrit Schnabel und Nils Yurdatap, S. 42–58.
- Rolff, Hans-Günther (2007): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Nils Berkemeyer und Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulische Steuergruppen und change management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Juventa-Verl. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund), S. 41–60.
- Rose, Nadine; Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Martin Heinrich und Andreas Wernet (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 159–175. Online verfügbar unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-18007-2_11.pdf, zuletzt geprüft am 28.09.2021.
- Rosenstiel, Lutz von (1997): Verhaltenswissenschaftliche Grundlagen von Veränderungsprozessen. In: Michael Reiß, Lutz von Rosenstiel und Anette Lanz (Hg.): Change-Management: Programme, Projekte und Prozesse. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (USW-Schriften für Führungskräfte, 31), S. 191–212.
- Ross, John A.; Gray, Peter (2006): School leadership and student achievement. In: *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 29 (3), S. 798–822. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ756123.pdf>, zuletzt geprüft am 16.08.2021.
- Rothland; Martin; Terhart; Ewald (2011): Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (5), S. 635–638, zuletzt geprüft am 09.04.2020.
- Rothland, Martin (2009a): Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbefragungsforschung. In: *ZfE* 12 (1), S. 111–125. DOI: 10.1007/s11618-008-0045-z.

- Rothland, Martin (2009b): Lehrerberuf und Lehrerrolle. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, 8392), S. 497–502.
- Rothland, Martin (2013a): Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Eignungskriterien für den Lehrerberuf? Eine Folgestudie. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 6 (1), S. 70–91, zuletzt geprüft am 09.04.2020.
- Rothland, Martin (2013b): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 2–20.
- Rothland, Martin (2013c): Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–39.
- Rothland, Martin (2016): Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit. In: Martin Rothland (Hg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Stuttgart, s.l.: UTB; Waxmann, S. 67–85.
- Rothland, Martin (2019): Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In: Marius Haring, Carsten Rohlfis und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann (UTB Schulpädagogik, 8698), S. 631–641.
- Rothland, Martin; Klusmann, Uta (2012): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1–41. Online verfügbar unter https://content-select.com/media/moz_viewer/5282488b-3064-4d4a-bbfa-11372efc1343/language:de, zuletzt geprüft am 19.02.2020.
- Rothland, Martin; Klusmann, Uta (2016): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Martin Rothland (Hg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Stuttgart, s.l.: UTB; Waxmann, S. 351–369.
- Rudow, Bernd (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. 1. Aufl. Bern: Huber.
- Rudow, Bernd (2004): Das gesunde Unternehmen. Gesundheitsmanagement, Arbeitsschutz und Personalpflege in Organisationen. München: Oldenbourg.

- Rutter, Michael (1983): School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications. In: *Child Development* 54 (1), S. 1–29. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/1129857>, zuletzt geprüft am 16.09.2019.
- Rutter, Michael; Maughan, Barbara; Mortimore, Peter; Ouston, Janet (1979): *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ryan, Shannon V.; Embse, Nathaniel P. von der; Pendergast, Laura L.; Saeki, Elina; Segool, Natasha; Schwing, Shelby (2017): Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. In: *Teaching and Teacher Education* 66, S. 1–11. DOI: 10.1016/j.tate.2017.03.016.
- Saeki, Elina; Segool, Natasha; Pendergast, Laura; Embse, Nathaniel von der (2018): The influence of test-based accountability policies on early elementary teachers: School climate, environmental stress, and teacher stress. In: *Psychol. Schs.* 55 (4), S. 391–403. DOI: 10.1002/pits.22112.
- Sammons, P.; Hillman, J.; Mortimore, P. (1995): *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research. A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education*. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>, zuletzt geprüft am 23.08.2021.
- Sammons, Pam (2009): The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. In: *School Effectiveness and School Improvement* 20 (1), S. 123–129. DOI: 10.1080/09243450802664321.
- Schaarschmidt, Uwe (2005a): Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In: Uwe Schaarschmidt (Hg.): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. 2. Auflage, Druck nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 72–87.
- Schaarschmidt, Uwe (Hg.) (2005b): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. 2. Auflage, Druck nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, Uwe; Fischer, Andreas W. (2008): *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster : AVEM (Standardform), AVEM-44 (Kurzform) ; Manual*. 3. Aufl. London [u.a.]: Pearson.

- Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf; Fischer, Andreas W. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46 (4), S. 244–268.
- Schaufeli, Wilmar B.; Enzmann, Dirk (1998): *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis (Issues in occupational health).
- Scheerens, Jaap (2000): *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (Fundamentals of educational planning, 68). Online verfügbar unter <http://doc.utwente.nl/92592/1/Improving-122424e.pdf>, zuletzt geprüft am 23.01.2016.
- Scheerens, Jaap (2017): Das Potenzial von Ergebnissen der Schuleffektivitätsforschung für die Weiterentwicklung von Schulen. In: Ulrich Steffens, Helmut Fend und Katharina Maag Merki (Hg.): *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung : Grundlagen der Qualität von Schule 2*. Münster: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung), S. 309–330.
- Scheerens, Jaap; Bosker, Roel J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, Jaap; Demeuse, Marc (2005): The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). In: *School Effectiveness and School Improvement* 16 (4), S. 373–385. DOI: 10.1080/09243450500234567.
- Scheuch, Klaus; Haufe, Eva; Seibt, Reingard (2015): Lehrergesundheit. Teachers' Health. In: *Deutsches Arzteblatt international* 112 (20), S. 347–356. DOI: 10.3238/arztebl.2015.0347.
- Schmachtel, Stefanie (2021): (Un-)Wohlgefühle im Spiegel der kollektiven Subjektivierung. Ein kritisch-reflexiver Ansatz zur Analyse schulischer Organisationspraxis. In: Juliane Engel, Andre Epp, Julia Lipkina, Sebastian Schinkel, Henrike Terhart und Anke Wischmann (Hg.): *Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik*. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, 6), S. 115–132.
- Schmitz, Gerdamarie S.; Schwarzer, Ralf (2000): Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14 (1), S. 12–25. DOI: 10.1024//1010-0652.14.1.12.
- Schönwälder, Hans-Georg (2006): Arbeitsbelastung von Lehren- terra incognita der Pädagogik. In: *Engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule* (4), S. 273–283.

- Schratz, Michael (1998): Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In: Edwin Radnitzky (Hg.): Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck: Studien-Verl. (Schulentwicklung, 28), S. 93–118.
- Schratz, Michael; Wiesner, Christian; Kemethofer, David; George, Ann Cathrice; Rauscher, Erwin; Krenn, Silvia; Huber, Stephan Gerhard (2016): Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In: M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel et al. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 221–262, zuletzt geprüft am 11.08.2021.
- Schreyögg, Georg; Geiger, Daniel (2016): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung : mit Fallstudien. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler (Lehrbuch).
- Schult, Johannes; Münzer-Schrobildgen, Manuela; Sparfeldt, Jörn R. (2014): Belastet, aber hochzufrieden? In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* 22 (2), S. 61–67. DOI: 10.1026/0943-8149/a000114.
- Schumacher, Lutz (2008): Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In: Eva-Maria Lankes (Hg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 279–290.
- Schumacher, Lutz (2012): Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprojekten – Wann sollte ein Veränderungsvorhaben begonnen und wie sollte es gestaltet werden? In: DAK Gesundheit und Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (Hg.): Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. 2. Aufl. Köln: Carl Link, S. 129–150.
- Schumacher, Lutz (2018): 3 Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. In: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen und DAK-Gesundheit (Hg.): DGUV Information 202-098 „Handbuch Lehrergesundheit“ – Impulse für die Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern, S. 99–130.
- Schwanenberg, Jasmin; Klein, Esther Dominique; Walpuski, Maik (2018): Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Unter Mitarbeit von DuEPublico: Duisburg-Essen Publications Online, University of Duisburg-Essen, Germany.
- Schwarzer, Ralf; Hallum, Suhair (2008): Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. In: *Applied Psychology* 57 (s1), S. 152–171. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x.

- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik- Beiheft*, S. 28–53.
- Schwarzer, Ralf; Schmitz, Gerdamarie S. (1999): Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 30 (4), S. 262–274. DOI: 10.1024//0044-3514.30.4.262.
- Seibt, R.; Galle, M.; Dutschke, D. (2007): Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. In: *Präv Gesundheitsf (Prävention und Gesundheitsförderung)* 2 (4), S. 228–234. DOI: 10.1007/s11553-007-0082-0.
- Seibt, R.; Hübler, A.; Steputat, A.; Scheuch, Klaus (2012): Verausgabungs-Belohnungs-Verhältnis und Burnout-Risiko bei Lehrerinnen und Ärztinnen - ein Berufsgruppenvergleich. In: *Arbeitsmedizin. Sozialmedizin, Umweltmedizin* 47 (7), S. 396–406.
- Seidel, Tina (2008): Stichwort: Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (3), S. 348–367. DOI: 10.1007/s11618-008-0032-4.
- Selye, Hans (1956): *The stress of life*: McGraw-Hill.
- Semmer, Norbert K.; Jacobshagen, Nicola; Meier, Laurenz L.; Elfering, Achim (2007): Occupational Stress Research: The "Stress-as-offense-to-self" Perspective. In: *Occupational Health Psychology: European Perspectives on Research, Education and Practice* (2), S. 43–60.
- Semmer, Norbert K.; Zapf, Dieter (2017): Theorien der Stressentstehung und -bewältigung. In: Reinhard Fuchs und Markus Gerber (Hg.): *Handbuch Stressregulation und Sport*, Bd. 1. Living reference work, continuously updated edition. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer Reference Psychologie), S. 1–28.
- Semper, Ina (eingereicht): Gesunde Lehrkräfte, "guter" Unterricht - und vice versa? Eine Literaturübersicht zum Verhältnis von mentaler Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsqualität. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Semper, Ina; Meißner, Sebastian (2020): Das Netzwerk "Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft". Evaluation der Netzwerkintervention. In: Nils Berkemeyer, Bärbel Kracke, Sebastian Meißner und Peter Noack (Hg.): *Schule gemeinsam gesund gestalten. Facetten, Erfahrungen und Ergebnisse zweier schulischer Interventionsstrategien*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 107–138.

- Senge, Peter M. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft · Steuern · Recht.
- SHE (Hg.) (2021): Whole School Approach. Schools for Health in Europe Network Foundation (SHE Glossary). Online verfügbar unter <https://www.schoolsforhealth.org/resources/glossary/whole-school-approach>.
- Shoshani, Anat; Eldor, Liat (2016): The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. In: *International Journal of Educational Research* 79, S. 52–63. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.06.007.
- Siegrist, Johannes (1996): Soziale Krisen und Gesundheit. Eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie (Reihe Gesundheitspsychologie, 5).
- Sieland, Bernhard; Heyse, Helmut (2010): Gesundheit der Lehrkräfte für die Qualität professionellen Handelns. In: Peter Paulus (Hg.): Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Juventa-Verl. (Gesundheitsforschung), S. 197–226.
- Simbula, Silvia; Panari, Chiara; Guglielmi, Dina; Fraccaroli, Franco (2012): Teachers' Well-being and Effectiveness: The Role of the Interplay between Job Demands and Job Resources. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, S. 729–738. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.11.467.
- Skaalvik, Einar M.; Skaalvik, Sidsel (2010): Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. In: *Teaching and Teacher Education* 26 (4), S. 1059–1069. DOI: 10.1016/j.tate.2009.11.001.
- Skaalvik, Einar M.; Skaalvik, Sidsel (2011): Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. In: *Teaching and Teacher Education* 27 (6), S. 1029–1038. DOI: 10.1016/j.tate.2011.04.001.
- Skaalvik, Einar M.; Skaalvik, Sidsel (2018): Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. In: *Soc Psychol Educ* 21 (5), S. 1251–1275. DOI: 10.1007/s11218-018-9464-8.
- Sosnowsky-Waschek, Nadia (2013): Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–136.

- Statistisches Bundesamt (20.12.2018): Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften 2017 erneut rückläufig. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/12/PD18_509_742.html.
- Steffens, Ulrich; Fend, Helmut; Maag Merki, Katharina (Hg.) (2017): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung : Grundlagen der Qualität von Schule 2. Münster: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung).
- Stoll, Louise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Wallace, Mike; Thomas, Sally (2006): Professional Learning Communities: A Review of the Literature. In: *J Educ Change* 7 (4), S. 221–258. DOI: 10.1007/s10833-006-0001-8.
- Stoll, Louise; Riley, Kathryn (1999): School effectiveness and improvement - recent research. In: *Management in Education* 13 (2), S. 16–22. DOI: 10.1177/089202069901300207.
- Taris, Toon W.; Kompier, Michiel A. J. (2014): Cause and effect: Optimizing the designs of longitudinal studies in occupational health psychology. In: *Work & Stress* 28 (1), S. 1–8. DOI: 10.1080/02678373.2014.878494.
- Teddlie, Charles; Stringfield, Sam (1993): Schools make a difference. Lessons learned from a 10-year study of school effects. New York: Teachers College Press.
- Terhart, Ewald (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (2), S. 205–223.
- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Jochim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Lang.
- Trumpa, Silvia; Franz, Eva-Kristina; Greiten, Silke (2016): Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review 108, S. 80–92. Online verfügbar unter https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101860&uid=frei, zuletzt geprüft am 17.10.2021.
- van Holt, Nils; Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried (2015): Netzwerkarbeit und Schülerleistungen. In: Nils Berkemeyer, Wilfried Bos, Hanna Järvinen, Veronika Manitius und Nils van Holt (Hg.): Schulen im Team. Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. Münster, New York: Waxmann, S. 119–151.
- van Houtte, Mieke (2005): Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. In: *School Effectiveness and School Improvement* 16 (1), S. 71–89. DOI: 10.1080/09243450500113977.

- Virtanen, Tuomo Erkki; Vaaland, Grete Sørensen; Ertesvåg, Sigrun Karin (2019): Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. In: *Teaching and Teacher Education* 77, S. 240–252. DOI: 10.1016/j.tate.2018.10.013.
- Wang, Ming-Te; Degol, Jessica L. (2016): School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. In: *Educ Psychol Rev* 28 (2), S. 315–352. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.
- Weber, Andreas (2004): Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In: Andreas Hillert, Edgar Schmitz und Oliver Christ (Hg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattauer, S. 23–38.
- Weber, Andreas; Weltle, Dieter; Lederer, Peter (2004): Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. In: *Deutsches Ärzteblatt* 101 (13), A850-A859, zuletzt geprüft am 15.04.2020.
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21 (1), S. 1–19.
- Weiner, Bryan J. (2009): A theory of organizational readiness for change. In: *Implementation science* : IS 4, S. 67. DOI: 10.1186/1748-5908-4-67.
- WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Hg. v. World Health Organisation. Online verfügbar unter http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf?ua=1, zuletzt geprüft am 21.11.2019.
- WHO (1998): Health Promotion Glossary. Hg. v. World Health Organisation. Geneva. Online verfügbar unter <https://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf>.
- Wissinger, Jochen (2000): Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (6), S. 851–865. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6927/pdf/ZfPaed_6_2000_Wissinger_Schulleitung.pdf, zuletzt geprüft am 30.08.2021.
- Wong, Venus; Ruble, Lisa A.; Yu, Yue; McGrew, John H. (2017): Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes. In: *Exceptional Children* 83 (4), S. 412–427. DOI: 10.1177/0014402917690729.

- Wurster, Sebastian (2019): Datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem. In: Marius Haring, Carsten Rohlf's und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann (UTB Schulpädagogik, 8698), S. 766–777.
- Wurster, Sebastian; Gärtner, Holger (2013): Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen 59 (3), S. 425–445. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11944/pdf/ZfPaed_2013_3_Wurster_Gaertner_Schulen_im_Umgang_mit_Schulinspektion.pdf, zuletzt geprüft am 30.08.2021.
- Xanthopoulou, Despoina; Bakker, Arnold B.; Demerouti, Evangelia; Schaufeli, Wilmar B. (2007): The role of personal resources in the job demands-resources model. In: *International Journal of Stress Management* 14 (2), S. 121–141. DOI: 10.1037/1072-5245.14.2.121.
- Zee, Marjolein; Koomen, Helma M. Y. (2016): Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. In: *Review of Educational Research* 86 (4), S. 981–1015. DOI: 10.3102/0034654315626801.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Zimmer, Lena M.; Mater, Olga; Laier, Bastian; Koch, Anna Rosa; Binnewies, Carmen et al. (2016): Schulische und individuelle Einflussfaktoren auf das evidenzbasierte Handeln von Lehrkräften und Schulleitungen – eine mehrebenenanalytische Studie. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen (Bildungsforschung, Band 43), S. 8–38.

7 Beiträge der Dissertationsschrift

Schrift 1: Semper, Ina (eingereicht): Gesunde Lehrkräfte, "guter" Unterricht - und vice versa? Eine Literaturübersicht zum Verhältnis von mentaler Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsqualität.

Eigene Beiträge: Konzeption, Literaturrecherche, Studienauswertung, Ergebnisbeschreibung, Ergebnisdiskussion, Überarbeitung.

Eigener Anteil: eigenständig

Hintergrund

Bezogen auf den Unterricht und das Unterrichten gelten Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen als Hauptbelastungsquellen für Lehrkräfte. Zugleich liegt es nahe, dass sich Beanspruchungsfolgen wie Burnout- und Depressionssymptome, aber auch die Arbeitszufriedenheit und das Engagement von Lehrkräften, auf die Qualität ihres Unterrichts auswirken. Ein Überblick über die Forschungslandschaft an der Schnittstelle von Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsqualität steht bisher noch aus.

Methoden

Die Literatursuche erfolgt in den deutsch- und englischsprachigen Datenbanken peDOCS, ERIC, Jstor, ScienceDirect, PsycINFO, PubMed und Tandfonline als Freitextsuche in deutscher und englischer Sprache. Die 84 eingeschlossenen Studien werden inhaltlich ausgewertet bezogen auf empirisch nachweisbare Zusammenhänge zwischen Merkmalen mentaler Gesundheit von Lehrkräften (bspw. Burnout, Depression, Arbeitszufriedenheit, Engagement) und Merkmalen von Unterrichtsqualität.

Ergebnisse

Merkmale der mentalen Gesundheit der Lehrkräfte können aus Sicht der Lehrkräfte durch Unterrichtsmerkmale, zuvorderst störendes Verhalten der Schüler/-innen vorhergesagt werden, aus Sicht von Schüler/-innen und Beobachter/innen sind die Zusammenhänge dagegen nicht konsistent nachweisbar. Sind Lehrkräfte mental stark beansprucht, schlägt sich jedoch auch in geringeren Ausprägungen von Unterrichtsqualitätsmerkmalen, ausgenommen der Klassenführung, nieder. Das Zusammenspiel von Merkmalen der mentalen Gesundheit und Unterrichtsqualitätsmerkmalen ist jedoch komplex und wird durch zahlreiche Einflussfaktoren auf personaler und organisationaler Ebene beeinflusst.

Schrift 2: Meißner, S.; Semper, I.; Roth, S.; Berkemeyer, N. (2019): Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? In: Präventiv Gesundheitsf (Prävention und Gesundheitsförderung) 12 (1), S. 987. DOI: 10.1007/s11553-018-0684-8.

Eigene Beiträge: Konzeption gemeinsam mit Sebastian Meißner, eigenständige Datenauswertung und Ergebnisbeschreibung, Ergebnisdiskussion und Überarbeitung gemeinsam mit Sebastian Meißner

Eigener Anteil: überwiegend

Hintergrund

Die soziale Unterstützung im Kollegium zählt zu den bedeutsamsten Gesundheitsressourcen im Lehrkräfteberuf. In Kollegialen Fallberatungen findet kollegialer Austausch strukturiert und lösungsorientiert statt. Wir untersuchen die professions- und entlastungsbezogenen Wirkungen Kollegialer Fallberatungen, die im Rahmen schulartübergreifender Netzwerke über einen Zeitraum von einem Schuljahr eingeübt und durchgeführt wurden.

Methoden

Es wurden 19 leitfadengestützte Evaluationsinterviews von Teilnehmenden an den Lehrkräftenetzwerken inhaltsanalytisch ausgewertet, die nach Ende der Intervention durchgeführt wurden.

Ergebnisse

Wirkungen der Intervention wurden vor allem hinsichtlich

- der Lösung konkreter Praxisprobleme,
- der Anregung von Reflexionsprozessen und
- der Belastungsreduktion durch soziale Unterstützung

beschrieben. Die Implementierung und praktische Umsetzung Kollegialer Fallberatungen im schulischen Kontext bewegt sich vor dem Hintergrund folgender Spannungsfelder: Aufwand vs. Nutzen, schulintern vs. schulübergreifend und schulartspezifisch vs. schulartübergreifend.

Schrift 3: Semper, Ina; Meißner, Sebastian (2020): Das Netzwerk "Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft". Evaluation der Netzwerkitervention. In: Nils Berkemeyer, Bärbel Kracke, Sebastian Meißner und Peter Noack (Hg.): Schule gemeinsam gesund gestalten. Facetten, Erfahrungen und Ergebnisse zweier schulischer Interventionsstrategien. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 107–138. (nicht peer-reviewed)

Eigene Beiträge: Konzeption gemeinsam mit Sebastian Meißner, eigenständige qualitative und quantitative Datenauswertung, Ergebnisbeschreibung, Ergebnisdiskussion, Überarbeitung.

Eigener Anteil: überwiegend

Hintergrund

Zwischen Oktober 2015 und Mai 2017 nahmen insgesamt 28 Lehrer/innen aus neun Jenaer Schulen an einer der drei im BMBF-geförderten VorTeil Jena- Teilprojekt „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“ initiierten schul(art)übergreifenden Lehrkräftenetzwerken teil. Die Teilnehmer/innen erwarben in 6 Netzwerktreffen im Schuljahresverlauf einerseits Wissen und Kompetenzen im Bereich des beruflichen Stressmanagements, welches sie über Gesundheitsübungen eigenständig vertiefen konnten. Andererseits übten sie die Methode der Kollegialen Fallberatung ein und professionalisieren sich dadurch im Umgang mit herausfordernden und belastenden Situationen im Schulalltag.

Methoden

Um die mit der Netzwerkitervention verbundenen Wirkungsannahmen zu evaluieren, wurde ein quantitativer Zugang im Rahmen Interventions-/Kontrollgruppenerhebung in einem Prä-Post-Design mit der Befragung der Teilnehmenden in qualitativen Evaluationsinterviews kombiniert. Die Fragebogenstudie (N=101) konnte nicht gruppenbezogen ausgewertet werden. Qualitative Interviews zu den Erfahrungen und Wirkungen der Intervention liegen von 19 beteiligten Lehrkräften vor und wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ergebnisse

Lehrkräfte, die an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben, sind überwiegend mit ihrem Beruf zufrieden. Die Rahmenbedingungen der Arbeit werden überwiegend zufriedenstellend eingeschätzt, einige entlastend wirkende Aspekte (eigener Arbeitsplatz in der Schule, Rückzugsmöglichkeit in Pausen) fehlen oft. Die Lehrkräfte berichten häufig über typische Symptome von chronischem Stress, Zustimmungswerte zu Aspekten der physischen und psychischen Gesundheit liegen bei der Mehrzahl der Befragten mindestens im mittleren Bereich. Qualitativ zeigt sich, dass dem Erlernen und Durchführen der Kollegialen Fallberatung gegenüber den thematischen Inputs und

Gesundheitsübungen der größere Nutzen zugeschrieben wurde, da diese Beratungsform aus Sicht der Teilnehmenden direkte Effekte (Lösung von Handlungsproblemen) und indirekte Effekte (Stellvertreterlernen, Perspektiverweiterung und Anregung von Reflexionsprozessen) hatte. Deutlich wird, dass gerade im Setting der schulübergreifenden Arbeit ein erhöhter Koordinationsaufwand entsteht, was unter Bedingungen knapper Ressourcen ein Teilnahmehindernis darstellt.

Schrift 4: Meißner, Sebastian; Semper, Ina; Roth, Sascha; Berkemeyer, Nils (2018): Anerkennung als Gesundheitsressource? Die Bedeutung von Anerkennung für die Gesundheit von Lehrkräften. Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. In: Kerstin Drossel und Birgit Eickelmann (Hrsg.) (Hg.): Does „What works“ work? S. 223–240.

Eigene Beiträge: Mitarbeit an der Konzeption, Ergebnisdiskussion und Ausblick für die Lehrkräftegesundheitsforschung gemeinsam mit Sebastian Meißner, Überarbeitung.

Eigener Anteil: Mitarbeit

Hintergrund

Mehrere Forschungsarbeiten belegen inzwischen die Relevanz wechselseitiger sozialer Anerkennung für das Selbstwertgefühl bzw. die Gesundheit von Lehrkräften. Wenig beleuchtet wird dagegen bislang die Prozessdimension schulischer Aufwands-Anerkennungs-Verhältnisse, also Fragen danach, wie und vermittelt worüber Anerkennung das Stress- und Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern kompensieren kann. Der Beitrag setzt an dieser Stelle an und exploriert den gesundheitsbezogenen Stellenwert schulischer Anerkennungsverhältnisse in den Thematisierungen von Lehrkräften unterschiedlicher allgemeinbildender Schulen.

Methoden

Es wurden fünf Gruppeninterviews mit insgesamt 22 Teilnehmer/innen zur Bedeutung von Anerkennungsverhältnissen und Belastungserleben geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Explorationen verdeutlichen, dass Anerkennung in Schulen als ein inhärent dynamischer und ambivalenter Prozess interpretiert werden sollte. Abhängig von der jeweiligen Bezugsgruppe (Schulleitung, Kolleginnen und Kollegen, Schüler/-innen) konstituieren sich differente Anerkennungsbeziehungen auf personaler Ebene, die mit unterschiedlichen Erwartungen und Spannungspotenzialen verbunden sind. Aber auch organisationale Anerkennungsformate und -praktiken werden ambivalent bewertet. Obgleich bei den von uns befragten Lehrkräften keine massive Gratifikationskrise vorliegt, zeichnen sich dennoch kontinuierliche Gratifikationsdefizite ab. Lehrkräfte, so die in Ausblick gestellte These, erleben in ihren Anerkennungsbeziehungen sowie organisationalen Anerkennungspraktiken kontinuierlich eine prekäre Balance von aus- und unzureichender Anerkennung.

Schrift 5: Hermstein, Björn; Semper, Ina; Berkemeyer, Nils; Mende, Lisa (2015): Thematisierungen von Bildungsmonitoringinstrumenten seitens der Bildungsforschung. In: *DDS-Die Deutsche Schule* 107 (3), S. 248–263.

Eigene Beiträge: Konzeption gemeinsam mit Björn Hermstein, eigenständige Erstellung Textteil Bildungsmonitoring, Erstellung des Textteils Vergleichsarbeiten unter Mitarbeit von Lisa Mende, Mitarbeit Ergebnisdiskussion, Überarbeitung.

Eigener Anteil: in Teilen

Hintergrund

Die Etablierung von Bildungsmonitoring wird von der empirischen Bildungsforschung kontinuierlich begleitet. Unter welchen Gesichtspunkten einzelne Instrumente forschungsseitig thematisiert werden, steht im Fokus dieses Beitrags. Hierzu werden Forschungen zu drei zentralen Elementen des deutschen „Monitoring-Paradigmas“ systematisiert vorgestellt.

Methoden

Anhand aktueller Forschungsarbeiten wird gezeigt, in welcher Weise Reformgeschehnisse seitens der Wissenschaft thematisiert und welche Zugriffsweisen dabei fokussiert werden. Dies geschieht argumentativ durch die Rezeption ausgewählter Fachpublikationen, die sich entlang der Elemente Bildungsberichterstattung, Vergleichsarbeiten und Schulinspektion auf drei zentrale Bestandteile des deutschen „Monitoring-Paradigmas“ stützen.

Ergebnisse

Die Auseinandersetzungen mit Bildungsmonitoringelementen seitens der Bildungsforschung zeigt, dass insbesondere für Schulinspektion und Vergleichsarbeiten eine Vielzahl an Forschungsbeiträgen zu verzeichnen sind, wohingegen Bildungsberichterstattung bislang kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen war. Festgestellt wird eine gewisse Kongruenz bildungspolitischer Zweck- und Zielsetzungen einerseits und der Instrumente, konzeptionellen Beiträge und verwendeten Wirkungsmodelle der Wissenschaft andererseits. Grundsätzliche Kritiken der postulierten Annahmen und Mechanismen oder die Rollenverständnisse und Handlungsweisen von Politik und Administration im Kontext des Bildungsmonitoring sind in der Regel nicht Gegenstand bildungsforschungsseitiger Thematisierungen.

8 Anhang

8.1 Schrift 1

Semper, Ina (eingereicht): Gesunde Lehrkräfte, "guter" Unterricht - und vice versa? Eine Literaturübersicht zum Verhältnis von mentaler Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsqualität.

Gesunde Lehrkräfte, „guter“ Unterricht- und vice versa?

Ein Überblick über die Forschungslandschaft zu Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrkräften im Zusammenhang mit ihrem Unterricht

Zusammenfassung: Der Lehrkräfteberuf gilt als herausforderungsreich und belastungsintensiv, hält aber auch zahlreiche Motivationspotentiale bereit. Für den vorliegenden Beitrag wird auf der Basis 84 nationaler und internationaler Studien ein Überblick über das Forschungsfeld zu den Zusammenhängen zwischen Lehrkräftegesundheit und Unterrichts(qualitäts)merkmalen in den vergangenen 20 Jahren gegeben. Belastungen und Beanspruchungen durch die Tätigkeit des Unterrichtens stehen bereits lange im Fokus der Lehrkräftebelastungsforschung. Zunehmend sind aber auch die Faktoren in den Blick gekommen, die Lehrkräfte gesunderhalten. Zugleich liegt es nahe, dass sich Beanspruchungsfolgen wie Arbeitsstress, Burnout- und Depressionssymptome, aber auch Merkmale des Wohlbefindens wie Arbeitszufriedenheit und Engagement von Lehrkräften, auf die Qualität ihres Unterrichts auswirken, wozu in jüngerer Zeit ein verstärktes Forschungsinteresse zu verzeichnen ist. Das Zusammenspiel aus schulbezogenen Be- und Entlastungsfaktoren für Lehrkräfte präsentiert sich komplex. Zusammenhänge zwischen Gesundheits- und Unterrichtsmerkmalen variieren je nach Wahrnehmungsperspektive, hohe Beanspruchungen der Lehrkräfte stehen aber konsistent mit einer niedrigen Ausprägung von Unterrichtsprozessmerkmalen, mit Ausnahme der Klassenführung, in Verbindung, was für hohes Wohlbefinden nicht gleichermaßen gilt.

Schlüsselwörter: Literaturüberblick, Lehrkräftegesundheit, Lehrkräftebelastungsforschung, Unterrichtsforschung, Unterrichtsqualität

Healthy teachers, effective teaching- and vice versa?

Mapping the terrain of international research on the relationship between teacher health and quality of teaching.

Abstract: This paper hypothesizes that negative experiences such as burnout and depression symptoms, as well as positive experiences such as job satisfaction and engagement of teachers affect quality of teaching but also have just as much of an effect on teaching. Based on findings of 84 international studies on associations between teacher health and teaching quality characteristics, a research overview is given for an orientation in this various field. Associations between teacher health and characteristics von teaching vary by perspective of perception. Findings show in particular high levels of teacher strain are consistently associated with low levels of teaching process quality.

Keywords: literature overview, teacher health, teacher burnout, teaching effectiveness, teaching research

1 Einleitung und Zielstellung

Lehrkräfte sind in einem Beruf tätig, der ein breites und anspruchsvolles Aufgabenspektrum umfasst. Ziele und Erwartungen sind vielfältig und zum Teil widersprüchlich, die quantitative Arbeitsbelastung meist hoch und Erfolge nicht direkt erfahrbar (Rothland 2013). Vor dieser Folie wird die gesundheitliche Situation der Lehrkräfte, so die derzeitige Forschungslage, vor allem durch psychische und psychosomatische Erkrankungen geprägt (zur Übersicht siehe Scheuch et al. 2015). Trotz aller Schwierigkeiten, valide Daten über die Zahl belasteter Lehrkräfte zu erheben, kommen Krause und Dorsemagen (2011, S. 141) zu dem Schluss, dass bei mindestens 20% der Lehrkräfte dringender gesundheitsbezogener Handlungs- und Unterstützungsbedarf bestehe. Der Lehrkräfteberuf bietet aber auch hohe Zufriedenheitspotentiale: Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit zeigen, dass mindestens 60 % der Lehrkräfte zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrer Tätigkeit sind (Gehrmann 2013). Schult, Münzer-Schrobildgen und Sparfeldt (2014) untersuchen die Arbeitszufriedenheit, Arbeitsbelastung und Anerkennung von Lehrkräften im Vergleich zu Erzieher/-innen, Pfleger/-innen, Ärzt/-innen, Verwaltungsbediensteten und Ingenieur/-innen und stellen fest, dass Lehrkräfte die höchste Arbeitszufriedenheit aufweisen. Somit präsentiert sich der Lehrkräfteberuf zwiespältig hinsichtlich seiner Risiken für Beanspruchungen und Potentiale für Erfüllung und Zufriedenheit.

Dass der Grad an beruflicher Beanspruchung oder Berufszufriedenheit von Lehrkräften im Zusammenhang zu ihrem unterrichtsbezogenen Verhalten und den Merkmalen ihres Unterrichts steht, ist naheliegend. Für einzelne Zusammenhänge zwischen dem Beanspruchungserleben und Unterrichtsmerkmalen liegen bereits Übersichtsarbeiten oder Metaanalysen vor: zum Zusammenhang von Schülerverhalten und Burnout der Lehrkräfte (Aloe et al. 2014), zur Bedeutung der Lehrkräfte-Schüler-Beziehungen für das Wohlbefinden der Lehrkräfte (Spilt et al. 2011) sowie für Burnout der Lehrkräfte und Schüleroutcomes (Madigan und Kim 2021). Die systematische Erforschung der Auswirkungen von Belastung und Beanspruchung der Lehrkräfte auf den Unterricht steht jedoch insgesamt hinter der Erforschung gegenläufiger Wirkungen, von Schul- und Unterrichtsmerkmalen auf das Belastungserleben, zurück.

Unterrichtsmerkmale, vor allem das Verhalten der Schüler/innen, sind als bedeutende Stress- und Belastungsquellen der Lehrkräfte schon länger im Fokus der Lehrkräftebelastungsforschung (siehe bspw. Kyriacou und Sutcliffe 1977; Blase 1986). Ab den 1980er Jahren kommt es international zu einer verstärkten Hinwendung zu den Ursachen und Folgen von Arbeitsstress und Burnout in helfenden Berufen (siehe bspw. Cherniss 1980; Enzmann et al. 1989), wobei Burnout meist als gescheiterte Bewältigung beruflicher Anforderungen konzeptualisiert wird (siehe bspw. Cherniss

1982). Ende der 1990er Jahre liegen zahlreiche Erkenntnisse zu den Ursachen, Einflussfaktoren und Folgen von Burnout im (Lehrkräfte)Beruf vor (Schaufeli und Enzmann 1998). In Deutschland wird die wissenschaftliche Beschäftigung mit Stress und Burnout im Lehrkräfteberuf vor allem durch hohe Frühpensionierungsquoten der 1990er Jahre motiviert, im Mittelpunkt der daraufhin aufgelegten Potsdamer Lehrerstudien steht das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Lehrkräfte (Schaarschmidt et al. 1999; Schaarschmidt 2005). In der Unterrichtsqualitäts- bzw. teaching effectiveness- Forschung sind dagegen zwar Fragen der Unterrichtsdisziplin, des Klassenklimas und der Klassenführung zentral (zur Übersicht siehe Muijs et al. 2014), nicht aber des gesundheitlichen Befindens der Lehrkräfte. Erst mit den 2000er Jahren werden zunehmend Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Gesundheit und dem professionellen Handeln der Lehrkräfte im Unterricht bzw. der Unterrichtsqualität erforscht. Die erste Arbeit, in der Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden der Lehrkräfte und der Unterrichtsqualität aus Sicht der Schüler/innen empirisch bestätigt werden, legen Klusmann et al. (2006) vor.

Heute stellt sich die Frage, welche Erkenntniszuwächse an der Schnittstelle zwischen Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsqualität seit dem Beginn der verstärkten Erforschung Anfang der 2000er Jahre zu verzeichnen sind. In dieser Arbeit wird eine literaturbasierte Gesamtschau der Forschungslandschaft zu den Zusammenhängen zwischen Lehrkräftegesundheit sowie (Qualitäts-) Merkmalen ihres Unterrichts gegeben und diskutiert. Ziel ist es, die verschiedenen Zugriffe auf das Thema entlang empirischer Arbeiten zu sichten und eine Zusammenschau über ein interdisziplinär beforschtes Thema zu geben.

Zunächst werden die Grundbegriffe und bisherige theoretische Bezugnahmen zwischen Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsmerkmalen umrissen (Kap. 2), das Vorgehen der Literaturrecherche (Kap. 3) sowie die Studienauswahl (Kap. 4) beschrieben, gefolgt von der narrativen, zusammenfassenden Präsentation empirischer Befunde entlang inhaltsbezogener Schwerpunkte der Forschungsarbeiten (Kap. 5). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf zukünftige Erfordernisse für die Erforschung des Themengebiets gegeben (Kap. 6).

2 Das Verhältnis von der Gesundheit der Lehrkräfte und Unterrichtsmerkmalen

2.1 Begrifflicher Rahmen: Gesundheit, Wohlbefinden, Unterrichtsqualität

Gesundheit wird von der WHO multidimensional als „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens“ (WHO 1986) gefasst – eine umstrittene Definition, da sie das Wohlbefinden und damit das subjektive Empfinden der Betroffenen ins Zentrum stellt und keine

Kriterien für Gesundheit gibt. Diese Definition steht mit der salutogenetischen Gesundheitsperspektive in Verbindung, die seit den 1980er Jahren zunehmend in Abgrenzung zur biomedizinischen Perspektive von Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit genutzt wird und Frage zentralstellt, welche Faktoren gesunderhalten (Antonovsky 1996; (zur Abgrenzung von Gesundheit und Krankheit siehe Franke 2012).

Als „konsensfähige Definition“ (Franzkowiak und Hurrelmann 2018) von Gesundheit legen Hurrelmann und Richter (2013, S. 147) folgende Begriffsbestimmung vor:

Gesundheit bezeichnet den Zustand des Wohlbefindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich psychisch und sozial in Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist das Stadium des Gleichgewichts von Risikofaktoren und Schutzfaktoren, das eintritt, wenn einem Menschen eine Bewältigung sowohl der inneren (körperlichen und psychischen) als auch äußeren (sozialen und materiellen) Anforderungen gelingt. Gesundheit ist ein Stadium, das einem Menschen Wohlbefinden und Lebensfreude vermittelt

Wohlbefinden kann entsprechend nicht von Gesundheit abgegrenzt werden. Becker (1994) schlägt vor, aktuelles bzw. momentanes und habituelles Wohlbefinden zu unterscheiden. Unter aktuellem Wohlbefinden wird das momentane Erleben einer Person verstanden, welches positiv getönte Gefühle, Stimmungen und körperliche Empfindungen und das Fehlen von Beschwerden beinhaltet. Das habituelle Wohlbefinden gilt als Ausdruck der Fähigkeit zur ausgewogenen Bewältigung externer und interner Anforderungen (Becker 1994). Damit wird Wohlbefinden positiv konnotiert.

In dieser Arbeit wird der Begriff Gesundheit bzw. Lehrkräftegesundheit im salutogenetischen Sinne verstanden und damit das subjektive Wohlbefinden der Lehrkräfte in den Mittelpunkt gestellt. Aus der salutogenetischen Sicht auf Gesundheit sind vor allem Stress und Stressfolgen für das subjektive Beanspruchungsempfinden prägend, während positive Erlebensqualitäten als Ausweis für Wohlbefinden und gelingende Bewältigung (beruflicher) Anforderungen gelten.

Empirisch können Aspekte der Gesundheit der Lehrkräfte, der mehrdimensionalen und offenen salutogenetischen Definition entsprechend, durch eine Vielzahl an Konstrukten erfasst werden. Die Operationalisierungen und Auswahl der Variablen erfolgen je nach theoretischen Hintergründen und Modellierungen der interessierenden Zusammenhänge. Verbreitet genutzt werden Skalen zur Erfassung körperlicher und psychosomatischer, vor allem aber psychischer Beschwerden sowie von Zufriedenheitsmaßen und motivationalen Aspekten im Beruf. Dazu gehören Arbeitsstress, Burnoutbeschwerden, depressive Beschwerden, Arbeitszufriedenheit, Arbeitsengagement sowie arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster.

In der deutschsprachigen Arbeits- und Gesundheitsforschung werden *Belastungen* als objektiv auf das Individuum einwirkende Faktoren von *Beanspruchungen* abgrenzt. Beanspruchungen sind die nach subjektiver Bewertung der Belastungsfaktoren als Bedrohung vor dem Hintergrund verfügbarer Ressourcen erfolgenden unmittelbaren Auswirkungen, die chronische Beanspruchungsfolgen nach sich ziehen können (siehe Rudow 1994). In der Begrifflichkeit der transaktionalen Stresstheorie (Lazarus und Folkman 1984) entsprechen diese den Bezeichnungen *Stressoren* für von außen einwirkende Umweltreize und *Stress* für die Reaktion darauf.

Unterrichtsqualität kann vor dem Hintergrund des Prozess-Produkt-Paradigmas (Shuell 1996) und Weiterentwicklungen wie Angebot-Nutzungs-Modellen (zur Übersicht: Vieluf et al. 2020) auf Ebene der Unterrichtsprozesse und -ergebnisse beschrieben und bewertet werden. Klieme (2019, S. 396) versteht unter erfolgreichem Unterricht die „Gesamtheit der empirisch beobachtbaren Merkmale des Unterrichtsgeschehens, die nachweislich mit einer Entwicklung der Lernenden im Sinne der Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen einhergehen“. Gräsel und Göbel (2011, S. 92 ff.) fassen auf Basis der Ergebnisse klassischer Prozess-Produkt-Forschung und neuerer Ansätze der Unterrichtsforschung folgende fachübergreifende Qualitätsmerkmale von Unterricht zusammen: der Anteil aktiver Lernzeit, Classroom Management, Rückmeldungen an Schüler/innen, Verständnisorientierung, Strukturiertheit und Klarheit, transparente und hohe Leistungsanforderungen, Variabilität von Unterrichtsformen und Lehrkräfte-Schüler/innen-Beziehung. Nach dem im deutschen Sprachraum bedeutsam gewordenen, faktorenanalytisch begründeten Modell der Basisdimensionen lernwirksamen Unterrichts kommt vor allem den drei voneinander relativ unabhängigen Prozessmerkmalen effektive Klassenführung bzw. Umgang mit Störungen, konstruktive Unterstützung bzw. schülerorientiertes Klima sowie kognitive Aktivierung der Schüler/innen zentrale Bedeutung zu (Praetorius et al. 2018). International sind die nach dem CLASS-Rahmenmodell zur Unterrichtsbeobachtung genutzten Domänen Emotional Supports, Classroom Management und Instructional Supports bedeutsam (Pianta und Hamre 2009). Unterrichtsergebnisqualität wird zumeist über die leistungsbezogene und motivationale Entwicklung der Schüler/innen mithilfe von Kompetenz- und Leistungstestergebnissen sowie durch die Erfassung motivationaler Aspekte bestimmt (Klieme 2019).

2.2 Forschungsperspektiven auf Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsmerkmale

Bisherige Forschungen stellen Zusammenhänge zwischen gesundheitlichem Befinden der Lehrkräfte einerseits und Unterrichten und Unterrichtsmerkmalen andererseits im Wesentlichen aus drei Blickrichtungen her: Bezogen auf die interpersonalen Prozesse, die für Unterricht konstitutiv sind, hinsichtlich der Belastungspotentiale, die von Unterricht und Schule als Arbeitsumfeld

ausgehen sowie mit dem Fokus auf Unterricht als professionell zu gestaltenden Handlungszusammenhang.

Die *interpersonale Dimension* des Unterrichtens im Kontext der Beanspruchung von Lehrkräften steht im Lehrkräfte-Burnout-Modell (Maslach und Leiter 1999b) im Mittelpunkt: Burnout-Symptome wirken negativ auf die Lehrkraft-Schüler-Beziehungen und gehen aufseiten der Lehrkraft mit mangelnder Unterstützung und geringerem Engagement einher, was sich im Interaktionsverhalten mit den Schüler/innen und schließlich in deren Leistungen zeigt (Maslach und Leiter 1999b, S. 297). Danach wirken sich fortschreitende Burnout-Beschwerden negativ auf die Lehrkräfte-Schüler-Interaktionen aus, womit eine sinkende Prozessqualität bei steigenden mentalen Beanspruchungen erklärt werden kann. Die Burnout-Komponente emotionale Erschöpfung wird als emotionale Überforderung und Erschöpfung im Arbeitskontext konzeptualisiert, Depersonalisierung bzw. Zynismus, eine gefühllose, distanzierte Haltung und Abwertung der Gegenüber, als (Schutz)Reaktion darauf, die zeitlich auf emotionale Erschöpfung folgt (Maslach und Leiter 1999a; Burisch 2006, für empirische Evidenz siehe Taris et al. 2005). Soziale Beziehungen zwischen Lehrkräften und Gruppen von Schüler/innen werden nicht freiwillig eingegangen, Rothland (2013, S. 25) charakterisiert sie als „einseitig, eindimensional und asymmetrisch“.

Die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Lehrkräfte gelten daher als besonders bedeutsam für die Etablierung unterstützender Beziehungen zu den Schüler/innen und für eine effektive, zugewandte Klassenführung (Jennings und Greenberg 2009). Gelingt es Lehrkräften nicht (mehr), auf die Bedürfnisse der Schüler/innen angemessen einzugehen, sind negative Feedbackschleifen zwischen Wahrnehmungen und Verhalten der Lehrkräfte sowie den Wahrnehmungen und Verhalten der Schüler/innen denkbar und wahrscheinlich (Blase 1982; im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen Tschannen-Moran et al. 1998, als Ressourcenverlustspirale Buchwald und Hobfoll 2004).

Merkmale des Unterrichts und des Berufs werden in Modellen der Beanspruchungsentstehung als Faktoren der Lehrkräftetätigkeit verstanden, die *Belastungspotentiale* enthalten. Die arbeitspsychologisch fundierte Stressforschung nutzt verschiedene Modelle, um die Stressentstehung zu erklären (zur Übersicht siehe van Dick und Stegmann 2013). Die transaktionale Stresstheorie beschreibt das Zusammenwirken von Person und Umwelt im Beanspruchungsgeschehen (Lazarus und Folkman 1984): Unterrichtsmerkmale wie das Verhalten der Schüler/innen können als potenzielle Stressoren gefasst werden, die von Lehrkräften vor dem Hintergrund verfügbarer Ressourcen bewertet werden und zu Stress, langfristig zu stressbedingten Krankheiten, führen, wenn die Bewältigung (Coping) scheitert. In jüngerer Zeit hat das an u.a. die Conservation of

Resources- Theorie (COR; Hobfoll 1989) und die Job Characteristics- Theorie (JCT; Hackman und Oldham 1980) anknüpfende Job Demands-Resources-Modell (JDR, Demerouti et al. 2001) international Bedeutung für die Erforschung von Lehrkräftebeanspruchung gewonnen. Dem Modell folgend, führt die Konfrontation mit hohen oder schlecht gestalteten Arbeitsanforderungen (vor allem Arbeitsumfang, Verhalten der Schüler/innen, materiale Bedingungen) längerfristig zur Entstehung von Erschöpfung und Burnout. Wenn wegen eines Mangels an Ressourcen (bspw. Unterstützung im Kollegium, Autonomie und Kontrolle) Arbeitsziele nicht erreicht werden können, vermindert dies die Motivation und führt zu Distanzierung und reduzierter Leistungsfähigkeit; gelingt dagegen die Bewältigung mithilfe der zur Verfügung stehenden inneren und äußeren Ressourcen, entsteht Arbeitsengagement (Demerouti und Nachreiner 2018).

Vor dem Hintergrund des Paradigmas der Lehrkraft als Expert/in der Lehrtätigkeit (Bromme 1992) werden Aspekte der psychologischen Funktionsfähigkeit, und damit der Gesundheit von Lehrkräften, explizit in einen Zusammenhang zur Qualität von Unterricht gestellt und theoretisch im Rahmen *professioneller Handlungskompetenz* verortet (siehe Projekt COACTIV-Cognitive Activation in the Classroom, Baumert und Kunter 2011). Die im COACTIV-Kompetenzmodell zur empirischen Erfassung genutzte Modellierung professioneller Handlungskompetenz enthält neben Professionswissen affektive und motivationale Merkmale, die in Werte und Überzeugungen sowie Motivation und die Fähigkeit zur Selbstregulation unterteilt werden können (Baumert und Kunter 2011). Hierzu gehören Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Enthusiasmus sowie Engagement und Distanzierungsfähigkeit. Aus dieser Perspektive ist es eine professionelle Entwicklungsaufgabe, „die Anforderungen der beruflichen Tätigkeit dauerhaft über das Berufsleben hinweg zu erfüllen und dabei Engagement, Leistungsfähigkeit und Berufszufriedenheit zu bewahren“ (Baumert et al. 2011, S. 8).

3 Literaturrecherche und Auswahl der Studien

Für einen breiten Überblick über die Forschungslandschaft im Themenfeld Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsqualität werden Suchbegriffe basierend auf den Überlegungen in Kap. 2.1 verwendet.

Die Literatursuche erfolgt in einschlägigen deutsch- und englischsprachigen Datenbanken peDOCS, ERIC, Jstor, ScienceDirect, PsycINFO, PubMed und Tandfonline als Freitextsuche in deutscher und englischer Sprache, unter Verwendung der folgenden Schlüsselbegriffe: *Lehr*gesundheit, Lehr*belastung, Burnout, Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden, Stress bzw. teacher health, teacher emotional exhaustion, teacher well*being, teacher engagement, job satisfaction* für Merkmale von

Gesundheit; *Unterrichtsqualität, Schulklima, Klassenklima, Klassenführung, Lehr*-Schüler-Beziehung, Schülerleistung* bzw. *classroom quality, instruction quality, classroom management, climate, student behavior, teacher-student-relationship, student achievement* für Unterrichtsmerkmale.

Inkludierte Studien müssen folgenden Kriterien entsprechen:

- 1) sie sind in deutscher oder englischer Sprache veröffentlicht,
- 2) sie erfassen sowohl Merkmale der Lehrkräftegesundheit als auch Merkmale des Unterrichts und stellen Zusammenhänge zwischen beiden Bereichen her,
- 3) sie beziehen sich auf die schulische Bildung (Primar- und Sekundarstufen),
- 4) es handelt sich um Primärarbeiten (keine Metaanalysen, keine Reviews) und
- 5) sie sind zwischen 2000 und 2020 erschienen.

Nach Sichtung der Titel und Abstracts aller mit den Suchwortkombinationen im Suchzeitraum im September/Oktober 2020, gefundenen Studien konnten 56 Arbeiten eingeschlossen werden, über die Bibliografien der so erfassten Studien wurden per Handsuche weitere 28 Arbeiten ergänzt, sodass insgesamt 84 Arbeiten ausgewertet wurden (*Anhang 1*). Die datenbankbasierte Suche kann dazu führen, dass Studien, die nicht mit den genutzten Suchbegriffen erfasst wurden, nicht gefunden werden, so dass auf diese Weise zwar eine umfassende Übersicht erreicht wird, diese aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann.

Die in die Auswertung einbezogenen Studien wurden in alphabetischer Reihenfolge nummeriert, die Zuordnungen sind dem Studienverzeichnis zu entnehmen. Die Auswertung erfolgt durch Kategorisierung nach den in Kap. 4 präsentierten deskriptiven Aspekten sowie durch die inhaltliche Analyse der Studien, deren Ergebnisse in Kap. 5 narrativ entlang der inhaltlichen Kategorisierungen beschrieben werden.

4 Beschreibung der Studiena Auswahl

Herkunft der Studien

Die 84 Studien der Auswahl stammen aus 19 verschiedenen Ländern. Am häufigsten vertreten sind Arbeiten aus Deutschland (N=21) und den USA (N=20). Weitere Studien kommen aus der Schweiz (N=6), Großbritannien, Spanien, Italien und den Niederlanden (je N=4), aus Finnland, Norwegen, Kanada und Griechenland (je N=3) sowie aus acht weiteren Staaten.

Zeitliche Trends

Für den Zeitraum 2000 bis 2014 können pro Jahr nicht mehr als vier Arbeiten zum interessierenden Zusammenhang gefunden werden. Ab 2015 wird eine sich bis heute fortsetzende starke Zunahme an Veröffentlichungen festgestellt (siehe Abb. 1).

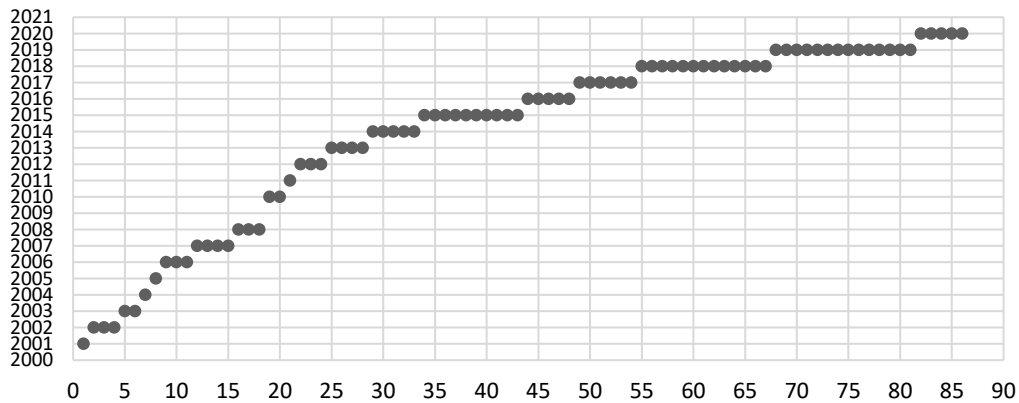


Abbildung 1. Studien nach Jahr der Veröffentlichung (2000-2020) (N=84)

Art und Umfang der Stichproben

Die Studien sind bezogen auf die Art und Umfang der Stichproben sehr heterogen. Alle Schulstufen des allgemeinbildenden Schulsystems sind vertreten (Tabelle 1). Länderspezifische Unterschiede kann es bei den die Schulstufen umfassenden Klassenstufen geben.

Tabelle 1
Stichproben nach Schulstufen

Schulstufen	N	Studiennummer
Primarstufe	22	8; 16; 26; 31; 35; 37; 38; 41; 45-49; 54; 58-61; 63; 65; 69; 84
Sekundarstufen	30	3; 5; 6; 9; 11; 14; 18; 25; 27-29; 32; 33; 40; 42-44; 50; 55; 57; 62; 67; 68; 71; 76; 77; 79-82
Primar- und Sekundarstufen	26	1; 2; 7; 12; 13; 15; 17; 19-22; 24; 30; 34; 51-53; 56; 64; 66; 70; 72-75; 78
Förderschule	4	4; 36; 39; 83

Anlage der Studien

Bezogen auf die Anlage der Studien der Auswahl (Tabelle 3) kann von einer deutlichen Dominanz querschnittlicher Designs gesprochen werden. Längsschnittliche Arbeiten umfassen meist ein Schulhalb- oder Schuljahr mit zwei, selten drei Messzeitpunkten, nur drei Arbeiten umfassen mehr als ein Jahr. Mixed Methods- Design mit quantitativen und qualitativen Daten sind selten in der

Auswahl vertreten, ebenso qualitative Arbeiten. In zwei Mixed-Methods-Fallstudien (Veldman et al. 2013, Veldman et al. 2016) werden neben retrospektiven Interviewdaten die Daten einer Langzeitstudie über 20 Jahre genutzt.

Tabelle 2

Anlage der Studien

Studiendesign	N	Studiennummer
Querschnitt (quantitativ)	58	1; 2; 4-7; 10-15; 17-19; 21-23; 25-28; 30; 33-37; 40; 42-49; 51; 53-58; 63; 64; 67-70; 72-78; 81
Längsschnitt (quantitativ)	19	
- ein Schulhalbjahr	6	16; 38; 39; 60; 71; 76*
- ein Schuljahr	10	3; 9; 19*; 24; 31; 50; 59; 61; 83; 84
- länger als ein Schuljahr	3	8; 20; 41
Mixed Methods	5	32; 62; 79**; 80**; 82
Qualitativ	2	29; 66
Intervention	2	52, 65

*quer- und längsschnittliche Teilstudie in einer Publikation

**unter Verwendung längsschnittlicher Daten (20 Jahre)

Methodische Elaboration

Die Forschung im Themenfeld Lehrkräftegesundheit differenziert sich theoretisch und methodologisch weiter aus, die Messmodelle werden komplexer (zur Übersicht: Krause und Dorsewagen 2014). In weniger als der Hälfte der quantitativen Studien der Auswahl werden theoriebasierte Pfadmodelle genutzt (N=7) oder die komplexen Zusammenhänge zwischen latenten und manifesten Variablen im Rahmen von theoriebasierten Strukturgleichungsmodellen (SEM) untersucht (N=23). Mehrebenenanalysen, die eine geschachtelte Datenstruktur abbilden, kommen in einem kleineren Teil der Arbeiten zum Einsatz (N=14).

Datenquellen

Hinsichtlich der Datenquellen (*Tabelle 3*) lässt sich eine klare Dominanz von Selbstauskünften der Lehrkräfte bei der Erhebung von Kriterien und Zielvariablen konstatieren. Bezogen auf Merkmale des Unterrichts dominieren Selbstauskünfte der Lehrkräfte nur bei der Erhebung von Schüler(stör)verhalten, bei der Erfassung anderer Unterrichtsprozess- und Unterrichtsergebnismerkmale werden in der Regel weitere Datenquellen genutzt (Schülerschätzungen, Beobachtungsdaten, Leistungstestergebnisse).

Tabelle 3

Datenquellen der Studien

Datenquelle	N*	Studiennummer
<i>Selbstauskünfte Lehrkräfte</i>	83	1–61, 63–84
<i>Selbstauskünfte Schüler/innen</i>	13	3; 5; 9; 18; 23; 38; 40; 42; 44; 64; 71; 76
<i>Selbstauskünfte Schulleitungspersonen</i>	5	18; 28; 43; 47; 55
<i>Beobachtungsdaten Unterricht</i>	9	11; 31; 38; 60–62; 81–83
<i>Leistungsdaten Schüler/innen</i>	8	5; 43–46; 50; 61; 69

*Mehrfachzuordnungen möglich

Erhebungsinstrumente

In den Studien der Auswahl lässt sich insgesamt eine sehr große Vielfalt an Operationalisierungen der Konstrukte konstatieren. Dabei kommen überwiegend standardisierte Erhebungsinstrumente oder deren, teilweise an die Bedürfnisse der Studie adaptierte, Einzelskalen zum Einsatz. Größte Homogenität der Erhebungsinstrumente herrscht bei der Erfassung von Burnout (MBI-ES, Maslach et al. 1986). In 48 von 50 Arbeiten mit Burnoutbezug werden MBI-Skalen eingesetzt, in 17 Arbeiten wird Burnout ausschließlich über die Dimension „emotionale Erschöpfung“ erfasst. Besonders heterogen sind Instrumente zur Erfassung von Schülerverhalten: In den betreffenden 54 Studien kommen 48 verschiedene Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Die Messung von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsstress erfolgt ebenfalls in hohem Maße uneinheitlich.

5 Befunde zu den Zusammenhängen zwischen Gesundheit der Lehrkräfte und Merkmalen ihres Unterrichts

Auf den Ergebnissen der inhaltlichen Studiauswertung basierend werden die Befunde entlang der in den Studien angenommenen Wirkungsrichtungen narrativ vorgestellt werden.

5.1 Auswirkungen von Unterrichtsmerkmalen auf die Gesundheit der Lehrkräfte

In insgesamt 55 Studien der Auswahl wird eine Wirkung von Merkmalen des Unterrichts auf Merkmale der Gesundheit von Lehrkräften angenommen. Gesundheitliche Folgen werden am häufigsten über die Burnout-Skalen erhoben. Am häufigsten untersuchte Unterrichtsmerkmale sind das störende Verhalten der Schüler/innen (N=42) und die Qualität der Lehrkräfte-Schüler-Beziehungen (N=13). Eine Übersicht über die häufigsten untersuchter Gesundheitsmerkmale gibt *Tabelle 4*.

Tabelle 4

Studien zum Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und den häufigsten Gesundheitsmerkmalen der Lehrkräfte (N=55)

Merkmale Gesundheit	N*	Unterrichtsmerkmale (Studiennummern)
<i>Arbeitsstress</i>	6	4; 11; 15; 27; 31; 65
<i>Burnout</i>	34	2; 3; 6; 9–13; 16; 19–21; 23–25; 30; 32; 34–36; 39; 41; 43; 47; 56; 57; 63; 66; 67; 73–76; 78; 79
<i>Depression</i>	3	12; 59; 75
<i>psychische Belastung</i>	1	62
<i>Arbeitszufriedenheit</i>	13	2; 15; 17; 28; 30; 32; 55; 56; 65; 73; 77; 79; 80
<i>Wohlbefinden</i>	3	2; 14; 22
<i>Arbeitsengagement</i>	6	7; 10; 20; 34; 43; 75
<i>Arbeitsenthusiasmus</i>	2	3; 9

*Mehrfachzuordnungen möglich

Die inhaltliche Kategorisierung der Studien erfolgt bezogen auf die Bedeutung des Schülerverhaltens aus Sicht der Lehrkräfte, die Bedeutung der Lehrkräfte-Schüler-Beziehungen, Unterrichtsstörungen aus Sicht von Schüler/innen und externen Beobachter/innen, objektive oder objektivierbare Unterrichtsfaktoren und Ressourcen/Schutzfaktoren vor Beanspruchungen.

Bedeutung des Schülerverhaltens aus Sicht der Lehrkräfte

Die Befunde zeigen weitgehend übereinstimmend, dass störendes bzw. herausforderndes Verhalten und Disziplinprobleme aus Sicht der Lehrkräfte mit Ärger und Stress (Amstad und Müller 2020; Bermejo-Toro et al. 2016; Chang 2013; Collie et al. 2012; Geving 2007; Greene et al. 2002; Hagenauer und Hascher 2018; Hagenauer et al. 2015) sowie mit Burnout-Beschwerden verbunden sind (Aldrup et al. 2018; Baeriswyl et al. 2014; Chang 2013; Evers et al. 2004; Dicke et al. 2018; Hastings und Bham 2003; Hastings und Brown 2002; Klusmann 2008a, Kokkinos 2007; Lauth-Lebens und Lauth 2019; Martínez Fernández et al. 2017; McLean et al. 2020; Skaalvik und Skaalvik 2011, 2018; Tsouloupas et al. 2010). Zudem senken sie die Arbeitszufriedenheit (Collie et al. 2012; Lopes und Oliveira 2020; Skaalvik und Skaalvik 2010, 2011; Toropova et al. 2020). Landers et al. (2007) dagegen können keine Effekte verschiedener herausfordernder Schülerverhaltensweisen auf die Arbeitszufriedenheit nachweisen, mit Ausnahme von respektlosem Verhalten gegenüber Lehrkräften.

Werden die Effekte längsschnittlich untersucht, bestätigt sich überwiegend, dass Störungen und Disziplinprobleme aus Sicht der Lehrkräfte den Beanspruchungen, vorrangig der emotionalen

Erschöpfung, zeitlich vorausgehen (Aldrup et al. 2018; Fernet et al. 2012; Dicke et al. 2014; Dicke et al. 2018; Keller-Schneider 2018). Benita et al. (2019) dagegen können in entgegengesetzter Wirkungsrichtung aus dem Grad an Depersonalisierung einer Lehrkraft das Ausmaß späterer Unterrichtsstörungen schätzen.

Unterrichtsstörungen aus Sicht von Schüler/innen und externen Beobachter/innen

Über Selbstauskünfte von Lehrkräften und Schüler/innen erhobene Daten zu Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen basieren auf subjektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen. Empirisch belastbarer sind Einschätzungen der Unterrichtsstörungen aus Sicht externer Beobachter/innen. Im Gegensatz zu Lehrkräfteeinschätzungen, steht die von Schüler/innen oder Beobachter/innen eingeschätzte Unterrichtsbelastung durch Störungen nicht konsistent in Zusammenhang zur Lehrkräftegesundheit.

Aldrup et al. (2018) zeigen, dass zwar aus Sicht der Lehrkräfte mit dem Ausmaß der Störungen erwartungsgemäß die emotionale Erschöpfung steigt und der Arbeitsenthusiasmus sinkt. Basierend auf den Störungseinschätzungen der Schüler/innen können jedoch keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden mehr gefunden werden. Die Einschätzung des Schülerverhaltens durch Lehramtsstudierende in der Praxisphase und durch deren Mentor/innen stimmen in der Studie Gevings (2007) nur mäßig überein. Während alle von den angehenden Lehrkräften berichteten Verhaltensweisen der Schüler/innen moderat bis substanziell mit ihrem Stress korrelieren, wird nach Einschätzungen der Mentor/innen lediglich die mangelnde Anstrengungsbereitschaft der Klasse signifikant. Greene et al. (2002) fragen, ob das Unterrichten von Schüler/innen mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADHS) mit höherem Stress für die Lehrkräfte verbunden ist. Die Einschätzungen stressverursachenden Schülerverhaltens durch Beobachter/innen waren im Ergebnis aber nur schwach bis moderat mit dem Stressempfinden der Lehrkräfte korreliert - Lehrkräftestress präsentierte sich als ein hochgradig individuelles Geschehen. Evers et al. (2004) können dagegen sowohl aus Lehrkräfte- als auch Schülersicht beträchtliche Varianzanteile hinsichtlich Burnouts durch störendes Schülerverhalten und die Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang damit aufklären.

Objektive oder objektivierbare Unterrichtsfaktoren

Objektive oder objektivierbare Unterrichtsfaktoren werden in den Studien der Auswahl selten erfasst. Die quantitative Arbeitsbelastung der Lehrkräfte wird in der Regel über das subjektive Belastungsempfinden gemessen. Klusmann et al. (2008a) legen die einzige Studie der Auswahl vor, in der die Arbeitsbelastung über die Zahl der unterrichteten Stunden und Klassen pro Woche objektiv

erfasst werden: Die Anzahl unterrichteter Klassen sagt emotionale Erschöpfung, nicht aber Engagement vorher. Meder (2013) lässt Beobachter/innen niedrig-inferent die Lärmbelastung und die Störungen im Unterricht einschätzen und kann einzelne Zusammenhänge mit der Unterrichtsqualität herstellen: Die Gesamtskala der Unterrichtsqualität korreliert negativ mit der Anzahl und Dauer der Hindernisse für den Unterrichtsfortgang, nicht aber mit dem Anteil an Störgeräuschen. Innerhalb der Dimension Instruktionseffizienz finden sich negative Zusammenhänge zu Belastung mit Klassenführung, Regelklarheit und time-on-task sowie positive Relationen zwischen Zeitverschwendung, Disziplinproblemen und Aggressionen von Schüler/innen gegen Lehrkräfte. In der Dimension kognitive Aktivierung sind mathematische Produktivität, Lehrkraft als Mediator und Motivierungsfähigkeit der Lehrkraft negativ, wiederholendes Üben positiv mit der Anzahl der Hindernisse und der Dauer des sich daraus ergebenden Zusatzaufwands verbunden. Scharenberg et al. (2015) nutzen Daten der KESS-Lesestudie und finden keine Korrelationen zwischen der leistungsbezogenen und sozialen Klassenkomposition mit dem psychophysischen und zeitlichen Beanspruchungsempfinden der Lehrkräfte, auch bei Kontrolle für Berufszufriedenheit.

Ressourcen bzw. Schutzfaktoren vor Beanspruchungsfolgen

Das Zusammenspiel aus Anforderungen und Ressourcen bei der Beanspruchungsentstehung ist komplex. Für verschiedene Einflussfaktoren kann empirisch eine vor Beanspruchungen und ihren Folgen schützende Wirkung nachgewiesen werden, die wichtigsten Faktoren sind hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, positiv bewertete Lehrkräfte-Schüler-Beziehungen und positiv bewertete Schulklimamerkmale.

Am häufigsten untersuchter Schutzfaktor vor Beanspruchungen ist die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte. Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen werden weniger durch Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme beansprucht (Bottiani et al. 2019; Capone et al. 2019; Dicke et al. 2014; Dicke et al. 2018; Evers et al. 2004; Hopman et al. 2018; Ouellette et al. 2018; Toropova et al. 2020; Tsouloupas et al. 2010). Martin und Sass (2012) erklären Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen, Schülerverhalten und Lehrkräftebeanspruchung auf Basis ihrer Modelle wie folgt: Lehrkräfte, die sich nicht zutrauen, ihre Schüler/innen zu motivieren, verstärken ihre Kontrollbemühungen (Verhaltensmanagement), was zu größerem Stress durch Schülerverhalten führe und die persönliche Leistungsfähigkeit senke. Dies befördere emotionale Erschöpfung, schade den Lehrkräfte-Schüler-Interaktionen und verringere die Arbeitszufriedenheit.

Von Lehrkräften positiv bewertete Beziehungen zu den Schüler/innen schützen ebenfalls tendenziell vor Beanspruchung durch Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen (Aldrup et al.

2018; Collie et al. 2012; Evans et al. 2019; Hopman et al. 2018; Simões und Calheiros 2019). Auch unabhängig von als störend markiertem Schülerverhalten stehen Merkmale der Lehrkräfte-Schüler-Beziehung (bspw. Nähe, Konflikt, Bindungssicherheit) eng mit Merkmalen der Lehrkräftegesundheit in Verbindung (Corbin et al. 2019; Gastaldi et al. 2014b; Gil-Flores 2017; Hagenauer und Hascher 2018; Hagenauer et al. 2015; Milatz et al. 2015; Rodríguez-Mantilla und Fernández-Díaz 2017; Taxer et al. 2019; Veldman et al. 2016; Veldman et al. 2013). Qualitativ bestätigt sich, dass die Beziehungen zu den Schüler/innen ein zentraler Teil des Berufs und Aspekt des Sinnerlebens sind, die in enger Verbindung zur Arbeitszufriedenheit verortet werden (Gozzoli et al. 2015; Veldman et al. 2016; Veldman et al. 2013).

Häufige Konflikte (Beziehungsdimension „conflict“, STRS, Pianta 2001) mit den Schüler/innen sind erwartungsgemäß mit höherer emotionaler Erschöpfung verbunden (Corbin et al. 2019; Gastaldi et al. 2014), weniger Konflikte senken sie (Simões und Calheiros 2019). Die Nähe zu den Schüler/innen (Beziehungsdimension „closeness“, STRS, Pianta 2001) ist stärkster Prädiktor für Freude im Unterricht (Hagenauer et al. 2015; Hagenauer und Hascher 2018) und kann vor emotionaler Erschöpfung schützen (Corbin et al. 2019; Milatz et al. 2015).

Größere Nähe zu den Schüler/innen kann aber bei einer Zunahme an Unterrichtsstörungen auch zu stärkerer emotionaler Erschöpfung (Hopman et al. 2018, Simões und Calheiros 2019) führen. Simões und Calheiros (2019) zeigen zudem im Fall höherer beziehungsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen und größerer Nähe zu den Schüler/innen, dass ein Anstieg an Despersonalisierungsgefühlen mit Störverhalten der Schüler/innen verbunden ist. Zu diesen Befunden passen die Ergebnisse von Wesselborg et al. (2014), die beobachten, dass Wärme und Herzlichkeit ohne ausreichende Klassenführungs-kompetenz mit höheren Belastungen verbunden ist und Bottiani et al. (2019) die in Schulen in schwieriger Lage erwartungswidrig ein sensibleres und von mehr Wärme geprägtes Lehrkräfteverhalten mit mehr emotionaler Erschöpfung in Verbindung bringen können. Sie vermuten, dass Lehrkräfte, die stärker auf die Schüler/innen eingehen, ihren Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler/innen anpassen und sich um deren Wohlbefinden sorgen, einem höheren Maß an emotionaler Belastung ausgesetzt sind.

Ebenfalls häufiger werden Schulklimafaktoren als Schutzfaktoren im Beanspruchungsgeschehen untersucht. Ein positiv wahrgenommenes, unterstützendes Schulklima geht in der Tendenz mit weniger Beanspruchung bzw. mehr Wohlbefinden im Zusammenhang mit Disziplinproblemen einher (Bakker et al. 2007; Bottiani et al. 2019; Collie et al. 2012; Cordova et al. 2019; Martínez Fernández et al. 2017; McLean et al. 2020; Ouellette et al. 2018; Richards et al. 2018). Nach Grayson und Alvarez (2008) hat die Wahrnehmung des Schulklimas vor allem dann Bedeutung für die emotionale

Erschöpfung der Lehrkräfte, wenn die Arbeitszufriedenheit gering ist, während McLean et al. (2020) im Längsschnitt zeigen, dass Problemverhalten von Grundschüler/innen nur dann zu mehr Ängsten bei Lehrkräften führt, wenn sie das Schulklima negativ bis durchschnittlich bewerten. Capone et al. (2019) können negative Korrelationen zwischen Burnout und Depressionen mit individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen, dem Schulklima (Disziplin, Beziehungen, Möglichkeiten und Teilhabe) und organisationaler Gerechtigkeit finden. Bakker et al. (2007) weisen nach, dass Ressourcen der Schule besonders bei starken Belastungen durch Schülerfehlverhalten negative Effekte auf das Arbeitsengagement puffern. Im Interview werden die Zusammenhänge anschaulicher: Richards et al. (2018) befragen 28 Lehrkräfte und zeigen, dass zwar alle Lehrkräfte mit Arbeitsstress zu kämpfen haben, Lehrkräfte mit niedrigen Burnout-Werten aber ihr Unterrichtsumfeld insgesamt fördernder wahrnehmen und häufiger von positiven Aspekten ihrer Schulkultur berichten, während Lehrkräfte mit hohen Burnout-Werten ihr Umfeld vermehrt als kämpferisch und einschränkend beschreiben, welches durch einen Mangel an Gemeinschaft und Teilnahmslosigkeit der Schüler/innen und Eltern bestimmt wird.

Nach dem, mehrere Studien der Auswahl anleitenden, JDR- Ansatz resultieren Erschöpfung und Engagement aus dem Zusammenspiel beruflicher Anforderungen und Ressourcen aufseiten von Schulklimamerkmale, was sich im Wesentlichen empirisch bestätigen lässt. Störendes Verhalten und Disziplinprobleme als Aspekte der Anforderungen (Demands) im Beanspruchungsgeschehen wirken sich erwartungsgemäß auf die Erschöpfung der Lehrkräfte aus (Baeriswyl et al. 2014; Bermejo-Toro et al. 2016; Dicke et al. 2018; Hakanen et al. 2006; Klusmann et al. 2008a; McLean et al. 2020; Skaalvik und Skaalvik 2018). Ressourcen sind dagegen stärker mit dem Engagement verbunden (Bakker et al. 2007; Dicke et al. 2018; Hakanen et al. 2006; Klusmann et al. 2008; Skaalvik und Skaalvik 2018).

5.2 Die Bedeutung Lehrkräftegesundheit für die Unterrichtsqualität

In den folgenden 31 Arbeiten der Auswahl wird geprüft, inwieweit Merkmale der Gesundheit der Lehrkräfte mit Merkmalen ihres Unterrichts bzw. mit Effekten aufseiten der Schüler/innen (Unterrichtsauscomes) verbunden sind (*Tabelle 6*). Im überwiegenden Teil dieser Arbeiten werden Auswirkungen negativer gesundheitsbezogener Erlebensqualitäten auf den Unterricht untersucht (N=22), insbesondere Burnout-Beschwerden (N=18), in sieben Arbeiten (auch) die Effekte positiver gesundheitsbezogener Erlebensqualitäten. In sechs Studien werden AVEM-Bewältigungsmuster als Beanspruchungsmaß genutzt.

Tabelle 6

Studien zum Zusammenhang von Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsqualität (N=31)

Unterrichtsqualitätsmerkmale	N*	Merkmale der Lehrkräftegesundheit
<i>Klassenklima</i>	3	40; 70; 82
<i>Störendes Verhalten Schüler/innen</i>	13	9; 11; 18; 37; 48; 49; 70; 72; 82
<i>Positives Verhalten Schüler/innen</i>	5	38; 44; 71; 82; 83
<i>Beziehungsqualität</i>	5	26; 38; 68; 72; 84
<i>Unterrichtsqualität</i>	11	84; 38; 40; 42; 44; 50; 64; 81–83
<i>Schülerleistungen/Schüleroutcomes</i>	13	5; 8; 14; 18; 37; 38; 44–46; 50; 60; 61; 83

*Mehrfachzuordnungen möglich

Vor der Folie der Grundhypothese, dass sich der Unterricht unbeanspruchter Lehrkräfte vom Unterricht beanspruchter Lehrkräfte unterscheidet, können Unterrichtsprozess- und Unterrichtsergebnismerkmale überwiegend, aber nicht konsistent direkt oder indirekt auf Merkmale der Gesundheit der Lehrkräfte zurückgeführt werden. Die inhaltliche Kategorisierung erfolgt bezogen auf die Beeinflussung der Unterrichtswahrnehmung durch Burnout-Symptome, Unterrichtsprozessmerkmale aus Sicht der Lehrkräfte, der Schüler/innen und externer Beobachter/innen sowie Unterrichtsergebnismerkmalen und Gesundheit der Lehrkräfte.

Beeinflussung der Unterrichtswahrnehmung durch Burnout-Symptome

Die Hypothese, dass Burnout die Wahrnehmung problematischen Schülerverhaltens beeinflusst, kann nicht generell, aber für einige spezifische Zusammenhänge bestätigt werden: McLean et al. (2019) zeigen anhand der Beurteilung von Schülerverhalten über Verhaltens-Screening Scores in der Grundschule, dass Lehrkräfte mit hohen Burnout-Ausprägungen das emotionale Verhalten und das Gesamtverhalten der Schüler/innen eher als problematisch einschätzen. Kokkinos et al. (2005) können nur für die Verhaltensbereiche antisozial und oppositionell/aufsässig einen Einfluss von hoher emotionaler Erschöpfung, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit auf die eingeschätzte Schwere des Verhaltens der Grundschüler/innen aufzeigen. Die von Lehrkräften angegebene Häufigkeit problematischer Verhaltensweisen können Kokkinos und Kargiotidis (2016) signifikant vor allem durch einzelne psychopathologische Symptome, in geringerem Maß auch durch Persönlichkeitsmerkmale und persönliche Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte, vorhersagen. Sezer (2018) kann zwischen Lehrkräften mit hohen, mittleren und niedrigen Burnout-Werten zahlreiche Wahrnehmungsdifferenzen und Unterschiede im Umgang mit Problemverhalten der Schüler/innen

nachweisen, findet aber keine Haupteffekte des Burnouts. Lehrkräfte stellen jedoch mit steigenden Burnout-Werten mehr disziplinarische Regeln auf, mit sinkenden Burnout-Werten bevorzugen sie humanistischere Methoden.

Unterrichtsprozessmerkmale aus Sicht der Lehrkräfte

In folgenden Untersuchungen werden Korrelationen zwischen Gesundheitsmerkmalen der Lehrkräfte mit von ihnen eingeschätzten Merkmalen des Schülerverhaltens, der Beziehungsqualität, Fragen des Unterrichtsstils bzw. der Unterrichtspraktiken nachgewiesen. Die, bis auf die Untersuchung von Yoon (2002), im Querschnitt angelegten Arbeiten können jedoch nicht kausal interpretiert werden.

Herman et al. (2018) erstellen Lehrkräfteprofile bezogen auf Beanspruchung und Klassenmerkmale: Lehrkräfte mit sehr hohen Stress- und Burnout-Werten sowie geringem Coping und niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen unterrichten in den Klassen mit den meisten Verhaltensproblemen und den schlechtesten Matheleistungen. Oesterreich (2015) stellt für den Sportunterricht auf der Grundlage einer angepassten AVEM-Typologie fest, dass sich Lehrkräfte des Bewältigungsmusters „zufriedenes Engagement“ im Vergleich zu „unzufriedener Rückzug“ durch häufigere Differenzierungsmaßnahmen, höhere Leistungserwartungen, geringere Zeitverluste im Unterricht, stärkere Anwendung der individuellen Bezugsnorm, stärkere Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Einbeziehung neuerer Inhalte auszeichnen- aus Sicht der Schüler/innen dagegen nur durch höhere Anstrengungsbereitschaft und Erfolgshoffnungen. Folgt man Addimando (2019), scheint die Vielfältigkeit der Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte (Co-Teaching, Differenzierung, Klassenführungshandeln) nicht direkt von ihrem Engagement abzuhängen. Allerdings steht die Gesamtwirkung der Ressourcen Autonomie, soziale Unterstützung und Zufriedenheit sowie des Engagements im Zusammenhang mit einer größeren Vielfalt didaktischer Praktiken, besonders Differenzierungs- und Klassenführungstechniken.

Über ein Schuljahr hinweg können Yoon (2002) negative, nicht aber positive Beziehungen der Lehrkräfte zu den Schüler/innen durch Arbeitsstress erklären. Die Autorin vermutet, dass gestresste Lehrkräfte häufiger negative Emotionen wie Ärger oder Feindseligkeit zeigen und dadurch negativere Beziehungen zu den Schüler/innen erleben, was wiederum zu mehr Stress führen kann. Dazu passen die Ergebnisse von Kuntsche (2006), nach dem zufriedene Lehrkräfte deutlich häufiger angeben, mit einem hohen Maß an Unterstützung und Wärme zu unterrichten, während Arbeitsüberforderungen mit erhöhtem psychologischem Druck auf die Schüler/innen verbunden sind.

Unterrichtsprozessmerkmale aus Sicht der Schüler/innen

Von Schüler/innen eingeschätzte Unterrichtsqualitätsausprägungen lassen sich zwar überwiegend mit Gesundheitsmerkmalen ihrer Lehrkräfte in Verbindung bringen, in einigen Arbeiten gelingt dies jedoch nur für Teilaspekte.

Arens & Morin (2016) können direkte negative Beziehungen zwischen emotionaler Erschöpfung der Lehrkräfte einerseits und der Schulzufriedenheit und Wahrnehmung der Lernunterstützung durch die Schüler/innen andererseits feststellen. In den folgenden Arbeiten wird das Instrument der AVEM-Bewältigungsmuster (Schaarschmidt und Fischer 2008) mit den vier Typen G= Gesundheit: hohes Engagement, hohe Widerstandskraft; S= Schonung: geringes Engagement, hohe Widerstandskraft; A= Selbstüberforderung: hohes Engagement, geringe Widerstandskraft und B= Burnout: erschöpfte Resignation als Beanspruchungsmaß eingesetzt. Klusmann et al. (2006) und Klusmann et al. (2008b) finden die größten Unterrichtsunterschiede zwischen Lehrkräften des Bewältigungsmusters Gesundheit und Burnout. Lehrkräfte des Gesundheitsmusters G werden von den Schüler/innen deutlich engagierter und an Schülerbedürfnissen interessierter wahrgenommen als alle anderen Muster (Klusmann et al. 2006) und bezogen auf Unterrichtstempo, kognitive Aktivierung und soziale Unterstützung deutlich positiver eingeschätzt als Lehrkräfte des Musters Burnout (Klusmann et al. 2008b). Dagegen können Kunter et al. (2013), die das Muster Gesundheit als Ausweis einer adaptiven Selbstregulation im Rahmen professioneller Kompetenz untersuchen, lediglich positive Effekte auf die Lernunterstützung nachweisen- die stärksten Effekte auf Merkmale der Unterrichtsprozessqualität hatten fachdidaktisches Wissen und Enthusiasmus der Lehrkräfte. Hüber et al. (2015) kann eine bessere Beurteilung von Lehrkräften des Musters Gesundheit durch die Schüler/innen nicht bestätigen: Zwischen Lehrkräften der Muster G, S und A bestehen hinsichtlich Ungerechtigkeit, Schülerbeteiligung, Schülerorientierung, Leistungsdrucks/Kontrolle, übermäßigen Lerntempos, Wohlbefindens im Unterricht sowie Fachkompetenz, Empathie und Kritikfähigkeit der Lehrkraft keine Unterschiede, aber das schlechtere Gesamturteil des Musters B bestätigt sich auch hier. Oesterreich (2015) wiederum kann für Sportlehrkräfte des Typs „unzufriedene Verausgabung“ entgegen der Hypothese weder aus Sicht der Lehrkräfte noch der Schüler/innen ein weniger lern- und motivationsförderliches Unterrichten als bei zufrieden-engagierten Lehrkräften feststellen.

Bezogen auf das Merkmal Klassenführung unterscheiden sich Lehrkräfte nicht systematisch aufgrund ihrer AVEM-Bewältigungsmuster (Klusmann et al. 2006; Klusmann et al. 2008b; Kunter et al. 2013). Einige andere Arbeiten der Auswahl zeigen aber, dass hohe Klassenführungsausprägungen mit mehr Beanspruchung im Zusammenhang stehen können: Sava (2002) zeichnet

u.a. nach, dass sich Lehrkräfte mit höheren Burnout-Ausprägungen häufiger zu einem autoritären Erziehungsstil, basierend auf Ordnung, Disziplin und klarer Hierarchie, bekennen. Gastaldi et al. (2014) bestätigen, dass eine höhere Arbeitsbelastung der Lehrkräfte mit einem höheren Grad an emotionaler Erschöpfung korrespondiert und mit einem rigideren, weniger flexiblen Klassenführungsstil verbunden ist. Martin und Sass (2012) schließen auf Basis ihrer Modellierungen, dass mangelnde Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte mit erhöhten Kontrollbemühungen verbunden sind, was über mehr Stress durch Schülerverhalten zu Burnout und verminderter Arbeitszufriedenheit führt. Hoglund (2015) zufolge gehen in Schulen in schwieriger Lage höhere Burnout-Werte der Lehrkräfte mit positiveren Bewertungen der von Beobachter/innen eingeschätzten Unterrichtsorganisation einher.

Unterrichtsprozessmerkmale aus Sicht externer Beobachter/innen

Die Bewertung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen durch externe Beobachter/innen erfolgt, im Gegensatz zu Lehrkräfte- oder Schülereinschätzungen, auf Basis von tatsächlich in Interaktionen gezeigtem Verhalten - mit gemischten, aber überwiegend positiven Befunden hinsichtlich der Relation mit Lehrkräftegesundheit.

Virtanen et al. (2019) beobachten den Unterricht von 78 Lehrkräften und bilden Typen nach den CLASS-Dimensionen emotionale Unterstützung, instruktionale Unterstützung und Klassenführung. Lehrkräfte des Profils „Hoch in allen“ berichten über mehr Arbeitszufriedenheit als Lehrkräfte des Profils „Niedrig in allen“, aber es können keine statistisch signifikanten Profilunterschiede für emotionale Erschöpfung festgestellt werden. Hoglund et al. (2015) verfolgen in Grundschulen in schwieriger Lage Veränderungen von Unterrichtsqualität und Burnout sowie die Kovariation mit externalisierendem Verhalten und sozialer und leistungsbezogener Anpassung der Schüler/innen in 65 Klassen über ein Schulhalbjahr. Je leistungsfähiger Lehrkräfte sich fühlen, desto höher ist die Unterrichtsqualität (CLASS), besonders die instruktionale Unterstützung des Lernens, während das durchschnittliche externalisierende Verhalten in der Klasse positiv mit Depersonalisierung und negativ mit der persönlichen Leistungsfähigkeit kovariert. In Klassen, in denen Lehrkräfte hohe Burnout-Ausprägungen zeigen, wirkt sich die Gesamthöhe externalisierenden Verhaltens besonders negativ auf die soziale (Beziehungen zu Lehrkräften und Freunden) und leistungsbezogene (Lesefähigkeiten und Schulengagement) Anpassung der Schüler/innen aus. Bottiani et al. (2019) untersuchen in 255 Klassen für die CLASS-Skalen instruktionaler Dialog und Sensibilität ebenfalls an Schulen in schwieriger Lage, inwieweit deren Ausprägungen von Herausforderungen und Ressourcen im Zusammenhang mit Stress und Burnout bestimmt werden. Weniger Stress stand öfter mit einem anspruchsvollen, zu tieferen Verständnis anregenden Unterrichtsstil in Verbindung,

wohingegen höhere emotionale Erschöpfung, entgegen der Erwartungen, mit einer höheren Sensibilität für die fachlichen, sozialen, emotionalen, verhaltens- und entwicklungsbezogenen Bedürfnisse der Schüler/innen zusammenhing.

Wesselborg et al. (2014) bilden basierend auf 19 Fällen die Bewältigungstypen Richtung Gesundheit, gesund-angespannt und Richtung Krankheit, deren Unterricht sich hinsichtlich beobachteter Disziplin, angemessener Lautstärke, Schülerengagement, Klassenführung und Lehreraktivität unterscheiden. Längere Unterrichtsphasen selbstständiger Schülerarbeit werden beim Typen „Richtung Gesundheit“ am häufigsten kodiert, dort sind die Schüler/innen auch tendenziell engagierter. Eine hohe Wärme und Herzlichkeit der Lehrkraft in Kombination mit effektiver Klassenführung wirkten sich besonders positiv auf die Bewältigung der Interaktionen im Unterricht aus, während Wärme und Herzlichkeit ohne ausreichend effektive Klassenführung mit höheren Belastungen einhergingen.

Die Effekte von Depressionen auf Unterrichtsqualität werden im Vergleich zu Burnout nur selten erforscht. McLean und McDonald Connor (2015) untersuchen in 27 Klassen längsschnittlich, ob die Umsetzung eines individualisierten Unterrichts, die Organisation/Planung sowie die Wärme/Ansprechbarkeit der Lehrkraft sowie Mathematik-, Lese- und Schreibkompetenzen der Grundschüler/innen von den Depressionsausprägungen der Lehrkräfte abhängen. Mit dem Ansteigen depressiver Symptome sinkt die Unterrichtsqualität, depressiven Lehrkräften fällt es schwerer, individualisiert zu unterrichten, organisiert zu planen sowie zugewandt und responsiv zu agieren. In einer Folgestudie untersuchen sie Depressionseffekte auf das Feedback der Lehrkräfte: Auf negatives oder neutrales Feedback hatten Depressionssymptome keinen Einfluss, steigen die Werte im Zeitverlauf, nimmt aber die Häufigkeit positiven Feedbacks ab, worunter besonders die Leistungszuwächse schwächerer Schüler/innen in Mathematik leiden (McLean und McDonald Connor 2018).

Gesundheit der Lehrkräfte und Ergebnisse von Unterricht

Wohlbefinden In einem kleinen Teil der einbezogenen Studien werden Merkmale der Lehrkräftegesundheit mit Kompetenz- und Leistungsdaten der Schüler/innen relationiert, um zu prüfen, ob sich Effekte auf Unterrichtsergebnisse, hier Kompetenzstände, Leistungszuwächse oder die Motivation, zeigen lassen.

Direkte Zusammenhänge mit den Kompetenzen der Schüler/innen in Leistungstests lassen sich in einigen Studien für das Wohlbefinden der Lehrkräfte (Collie und Martin 2017), die Zufriedenheit mit dem Arbeitsumfeld (Dicke et al. 2019; Banerjee et al. 2017), den Grad der emotionalen Erschöpfung

(Arens und Morin 2016; Klusmann und Richter 2014; Klusmann et al. 2016) bzw. Burnout (Herman et al. 2018) und der persönlichen Leistungsfähigkeit nachweisen (Wong et al. 2017). Werden sowohl Unterrichtsprozess- als auch Unterrichtsergebnisvariablen erhoben und auf Mediationseffekte geprüft, zeigt sich, dass gefundene Effekte der Gesundheit der Lehrkräfte auf Ergebnisvariablen der Schüler/innen weitgehend durch Prozessmerkmale vermittelt werden (Klusmann et al. 2008b; McLean und McDonald Connor 2015; Wong et al. 2017).

Banerjee et al. (2017) können einen bedingten Einfluss von Schulklimafaktoren zeigen: In Schulen mit ausgeprägter professioneller Schulgemeinschaft und starker Kooperation der Lehrkräfte verbessern Schüler/innen im Lauf der Grundschule ihre Mathematikleistungen, wenn sie von unzufriedenen Lehrkräften unterrichtet werden, während dies nicht für zufriedene Lehrkräfte gilt - für Lehrkräfte mit geringer Arbeitszufriedenheit gewinnt die Ressource Schulklima demnach stärker an Bedeutung.

In anderen Arbeiten werden Burnout-Symptomatiken der Lehrkräfte mit motivationalen Outcomes des Unterrichts in Verbindung gebracht. Klusmann et al. (2008b) zeigen, dass Klassen von Lehrkräften mit hohem Wohlbefinden (AVEM-Typ G) sich kompetenter und autonomer fühlten als diejenigen des beanspruchten B-Typs. Shen et al. (2015) erklären dies über eine mangelnde Autonomieunterstützung der Schüler/innen durch emotional erschöpfte Lehrkräfte, was sich negativ auf die intrinsische Motivation der Schüler/innen auswirke. Sava (2002) schließlich untersucht die Effekte konfliktinduzierender Verhaltensweisen von Lehrkräften und Burnout auf die Schüler/innen. Lehrkräfte, die einen autoritären Klassenführungsansatz bevorzugen, die aufgrund des Schulklimas eine geringere Arbeitsmoral haben und die zu Burnout neigen, zeigen aus Sicht der Schüler/innen eher konfliktinduzierendes Verhalten (bspw. Mangel an emotionaler Unterstützung, Fehlverhalten, Feindlichkeit). Schüler/innen, die ihre Lehrkraft als feindlich ihnen gegenüber eingestellt erleben, sind im Ergebnis häufiger demotiviert und haben öfter psychosomatische Beschwerden.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Eine Verständigung auf allgemein anerkannte begriffliche Grundlagen im Feld (berufsbezogene) Gesundheit ist bisher nicht erfolgt, zahlreiche Konstrukte stehen unverbunden nebeneinander. Der deutschsprachige Diskurs zeichnet sich durch den verbreiteten Rückgriff auf das Belastungs-Beanspruchungsmodell und die Verwendung der AVEM-Typologie oder verwandter Typologien zur Erfassung der Lehrkräftebeanspruchung aus, während im internationalen Diskurs Arbeiten mit Fokus auf das Burnoutkonzept überwiegen. Selbstauskünfte von Lehrkräften hinsichtlich der Kriterien und Zielvariablen stellen im überwiegenden Teil der Arbeiten die Datenbasis.

Das Forschungsfeld zeigt zudem insgesamt einen Schwerpunkt auf Arbeiten, die das Belastungserleben der Lehrkräfte, zumeist über Burnoutsymptome, erheben. Häufigste untersuchte Belastungsquelle ist das Verhalten von Schüler/innen, erfasst zumeist aus Sicht der Lehrkräfte. Dieses „klassische Bild“ der Lehrkräftebelastungsforschung wird durch Arbeiten aus jüngerer Zeit um zahlreiche Facetten angereichert. Hierzu zählen Studien, die komplexe, theoriegeleitete Zusammenhangsmodelle zugrundlegen, nicht ausschließlich auf Selbstauskünften von Lehrkräften basieren, längsschnittlich angelegt sind und/oder ein Mixed-Methods-Design verwenden.

Folgende Erkenntniszuwächse resultieren durch diese Arbeiten:

- das Zusammenspiel aus Be- und Entlastungsfaktoren ist komplex, Schul(klima)faktoren sind dabei bedeutsam,
- das Belastungsgeschehen im Unterricht kann als ko-konstruktives Geschehen konzeptualisiert werden, die Qualität der Lehrkräfte-Schüler-Beziehungen ist hierbei bedeutsam,
- Einschätzungen von Unterrichtsstörungen aus Sicht von Schüler/innen und Beobachter/innen stehen, anders als Selbsteinschätzungen, nicht konsistent im Zusammenhang mit Beanspruchungsmaßen der Lehrkräfte (siehe Kunter und Baumert 2006 zur „perspektivenspezifischer Validität“),
- neben negativen beanspruchungsbezogenen Erlebensqualitäten stehen auch positive Erlebensqualitäten bzw. Wohlbefinden der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Unterrichtsmerkmalen, allerdings weniger konsistent,
- die höchste Evidenz (Beobachtungsstudien, Schülerurteile) zeigt sich für den Zusammenhang aus starken Beanspruchungen der Lehrkräfte und schwach ausgeprägten Unterrichtsqualitätsmerkmalen, mit Ausnahme der Klassenführung,
- einzelne der untersuchten Einflussfaktoren im interessierenden Zusammenhang zwischen Gesundheit der Lehrkräfte und Unterrichtsqualität haben einen ambivalenten Charakter: größere Nähe zu den Schüler/innen kann mit höheren Beanspruchungen einhergehen, aber auch als Ressource zur Milderung von Beanspruchungen wirken; höhere Klassenführungsausprägungen können eine Bewältigungsstrategie erhöhter Belastungen sein, aber auch Ausweis für eine gelingende Unterrichtsorganisation.
- die Richtung von Zusammenhängen zwischen den Merkmalsbereichen Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsqualität kann im Rahmen der in jüngerer Zeit häufig methodisch elaborierteren Arbeiten (Nutzung von Strukturgleichungsmodellen, längsschnittliche Arbeiten) adäquater beurteilt werden, Kausalbeziehungen können aber bisher nur sehr selten mit hoher Güte belegt werden.

Die Studien der Auswahl bieten einen breiten Blick auf die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen der Lehrkräftegesundheit und Unterrichtsqualität und geben einen Überblick über ein multidisziplinär beforschtes Feld. Diese Breite hat den Vorteil, bisher kaum im Zusammenhang untersuchte Variablen und Wirkrichtungen im Verhältnis von Gesundheitsmerkmalen der Lehrkräfte und Unterrichtsmerkmalen aufzeigen zu können und Stärken und Schwächen verschiedener Zugänge ausleuchten zu können. Nachteil dieser Vorgehensweise ist zuvorderst die mangelnde Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Die Studien sind bezogen auf die Repräsentativität der Stichproben, die Designs, die verwendeten Konstrukte und Messinstrumente, die Zahl der einbezogenen Variablen, die Komplexität der Messmodelle und die Vielfalt der Datenquellen sehr heterogen. Eine systematische Erfassung und Bewertung derjenigen Studien, die übliche Limitationen überwinden und eine hohe Güte aufweisen, steht noch aus.

Dazu gehören etwa

- die Überwindung einer defizitorientierten Sichtweise auf Lehrkräfte und Schüler/innen und damit eine stärkere salutogenetische Grundlegung von Arbeiten,
- die theoriegeleitete Wahl der Variablen und das Erstellen komplexer Modelle (bspw. SEM)
- die Erhebung von Daten aus unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven (Lehrkräfte, Schüler/innen, Beobachter/innen und ggf. Weitere) und die Nutzung von objektivierbaren bzw. objektiven Daten,
- die Ergänzung variablenbasierter Designs um einen tieferen, gegenstandsbezogeneren Blick auf die Prozessebene durch Mixed-Methods-Designs und Methodentriangulation,
- Mehrebenenanalysen, die die geschachtelte Datenstruktur im Kontext Schule abbilden,
- angesichts der Dauer und fehlenden Linearität der Entstehung chronischer Beanspruchungsfolgen (siehe Zapf et al. 1996; Taris und Kompier 2014) lange Längsschnittuntersuchungen (> 2 Jahre, vgl. Dormann und Zapf 2002) und Panelstudien, die Lehrkräfte von Berufseinstieg über ihre Laufbahn hinweg begleiten und auch Schulwechsel berücksichtigen können.

Abschließend kann resümiert werden, dass die Schwelle, an der aus beruflichen Anforderungen subjektive Beanspruchungen werden, individuell verschieden ist und es, ohne den konkreten Kontext der Lehrpersonen, des Unterrichts und der Schule zu berücksichtigen, noch nicht gelingt, verallgemeinerbare Schlüsse zu Ursachen und Auswirkungen von Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte bezogen auf Unterricht und Schule zu ziehen. Hohes Wohlbefinden von Lehrkräften kann, ähnlich wie hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, als Ausweis für eine gelingende Selbstregulation und adaptives Coping vor dem Hintergrund von Persönlichkeitsmerkmalen und professionellen

Wissens- und Könnens-Aspekten in der spezifischen Umgebung einer Schule und unter bestimmten schulsystemischen Bedingungen eingeordnet werden. Aus salutogenetischer Perspektive verdienen diejenigen Faktoren und Merkmale verstärkte Aufmerksamkeit, die zur Gesunderhaltung der Lehrkräfte beitragen können. Hierbei sollte die Einzelschule stärker als bisher auf ihre Unterstützungsfunktion hin fokussiert werden, um personale und organisationale Kapazitäten des Umgangs mit den Anforderungen des Berufs im Allgemeinen und den Anforderungen durch die konkreten Bedingungen vor Ort zu erhöhen.

Verzeichnis der Studien der Auswahl

- 1 Addimando, L. (2019). The Effect of Positive Working Conditions on Work Engagement and Teaching Classroom Practices: A Large Cross-Sectional Study in Switzerland. *Frontiers in psychology*, 10, 2129. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200546>
- 2 Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- 3 Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- 4 Amstad, M., & Müller, C. M. (2020). Students' Problem Behaviors as Sources of Teacher Stress in Special Needs Schools for Individuals With Intellectual Disabilities. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00159>
- 5 Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/edu0000105>
- 6 Baeriswyl, S., Krause, A., & Kunz Heim, D. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen – eine Erweiterung des Job Demands - Resources Modells. *Empirische Pädagogik*, 28(2), 128–146.
- 7 Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- 8 Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher Job Satisfaction and Student Achievement: The Roles of Teacher Professional Community and Teacher Collaboration in Schools. *American Journal of Education*, 123.
- 9 Benita, M., Butler, R., & Shibaz, L. (2019). Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1103-1118. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1103–1118. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/edu0000328>

- 10 Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology, 36*(3), 481–501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- 11 Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- 12 Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S.-A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research, 95*, 97–108. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- 13 Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- 14 Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences, 55*, 29–39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>
- 15 Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0029356>
- 16 Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology, 77*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- 17 Cordova, F. de, Berlanda, S., Pedrazza, M., & Fraizzoli, M. (2019). Violence at School and the Well-Being of Teachers. The Importance of Positive Relationships. *Frontiers in psychology, 10*, 1807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807>
- 18 Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2019). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 1–14*. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/edu0000409>
- 19 Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569–583. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0035504>
- 20 Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology, 23*(2), 262–277. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/ocp0000070>

- 21 Dorman, J. P. (2003). Relationship Between School and Classroom Environment and Teacher Burnout: A LISREL Analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107–127.
- 22 Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>
- 23 Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177%2F0143034304043670>
- 24 Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- 25 Foley, C., & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.001>
- 26 Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 7.
- 27 Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624–640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>
- 28 Gil-Flores, J. (2017). The Role of Personal Characteristics and School Characteristics in Explaining Teacher Job Satisfaction. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 16–22. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15501>
- 29 Gozzoli, C., Frascaroli, D., & D'Angelo, C. (2015). Teachers' Wellbeing/Malaise: Which Resources and Efforts at Individual, Group and Organizational Levels? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2241–2245. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.491>
- 30 Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- 31 Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful to Teach? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177%2F10634266020100020201>
- 32 Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 46(2), 141–164. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0010-8>

- 33 Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- 34 Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- 35 Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127. *School Psychology International*, 24(1), 115–127. <https://doi.org/10.1177%2F0143034303024001905>
- 36 Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Ment Retard.*, 40(2), 148–156.
- 37 Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177%2F1098300717732066>
- 38 Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002>
- 39 Hopman, J. A., Tick, N. T., van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Maras, A., Breeman, L. D., & van Lier, P. A. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 75, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004>
- 40 Hüber, Tanja, & Käser, U. (2015). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 43(2), 120–135.
- 41 Keller-Schneider, M. (2018). Job Demands Appraisals, Classroom Climate, and Team Support Predict Changes in Emotional Exhaustion Among Teachers After Two Years: A Sequential Mediation Model. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), 223–242.
- 42 Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- 43 Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008a). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology*, 57(s1), 127–151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- 44 Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008b). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.3.702>

- 45 Klusmann, U., & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 202–224.
- 46 Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/edu0000125>
- 47 Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British journal of educational psychology*, 77(Pt 1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- 48 Kokkinos, C. M., & Kargiotidis, A. (2016). Rating students' problem behaviour: the role of teachers' individual characteristics. *Educational Psychology*, 36(8), 1516–1532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.993929>
- 49 Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79–89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- 50 Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0032583>
- 51 Kuntsche, E. (2006). Erziehungsstile von Lehrpersonen im Kontext von Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(3), 155–165.
- 52 Kunz Heim, D., Sandmeier, A., Hänggi, Y., Safi, N., & Cina, A. (2019). Training zum Umgang mit Unterrichtsstörungen: Effekte auf die Gesundheit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 925–944. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00900-5>
- 53 Landers, E., Alter, P., & Servillo, K. (2007). Students' Challenging Behavior and Teachers' Job Satisfaction. *Beyond Behavior*, 18(1), 26–33.
- 54 Lauth-Lebens, M., & Lauth, G. (2019). Erfassung von symptomkritischen und belastenden Schulsituationen bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung: Schülerauffälligkeiten und Lehrbelastungen. *Verhaltenstherapie*, 29(4), 234–243. <https://doi.org/10.1159/000498974>
- 55 Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- 56 Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546–559. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003>

- 57 Martínez Fernández, M. B., Chacón Gómez, J. C., Martín Babarro, J., Díaz-Aguado Jalón, M. J., & Martínez Arias, R. (2017). Teachers' Perceived Disruption at School and Related Variables from Teachers and School Functioning. *The Spanish journal of psychology*, 20, E67. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.67>
- 58 McLean, D., Eklund, K., Kilgus, S. P., & Burns, M. K. (2019). Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores. *School psychology (Washington, D.C.)*, 34(5), 503–511. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/spq0000304>
- 59 McLean, L., Abry, T., Taylor, M., & Gaias, L. (2020). The influence of adverse classroom and school experiences on first year teachers' mental health and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102956>
- 60 McLean, L., & McDonald Connor, C. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, 86(3), 945–954. <https://doi.org/10.1111/cdev.12344>
- 61 McLean, L., & McDonald Connor, C. (2018). Relations between third grade teachers' depressive symptoms and their feedback to students, with implications for student mathematics achievement. *School psychology quarterly the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 33(2), 272–282. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/spq0000225>
- 62 Meder, L. (2013). Psychische Belastungen von Lehrkräften im Unterricht. Ein Ländervergleich (Deutschland –Schweiz) zu Lehr-/Lernformen, Klassengröße und Unterrichtsqualität.
- 63 Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' Relationship Closeness with Students as a Resource for Teacher Wellbeing: A Response Surface Analytical Approach. *Frontiers in psychology*, 6, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01949>
- 64 Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Zugl.: Heidelberg, Ruprecht-Karls-Univ., Diss., 2013 u.d.T.: Oesterreich, Christine: *Arbeitsbezogenes Beanspruchungserleben von Sportlehrkräften - Ausprägungen und unterrichtliche Relevanz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08139-3>
- 65 Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., Cua, G., & Atkins, M. S. (2018). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual-, Classroom-, and Organizational-Level Influences. *Behavior therapy*, 49(4), 494–508. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- 66 Richards, K. A. R., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768–787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- 67 Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370–377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>

- 68 Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 1007–1021. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00056-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00056-2)
- 69 Scharenberg, K., Rollett, W., & Bos, W. (2015). Stehen Merkmale der Klassenkomposition in einem Zusammenhang mit dem Beanspruchungsempfinden von Grundschullehrkräften? *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 43(2), 101–119.
- 70 Sezer, F. (2018). Teachers' Perceptions For Problematic Student Behaviors: Examination According To Teachers' Burnout Situations. *European Journal of Education Studies*, 4(6). <https://doi.org/10.5281/zenodo.124971>
- 71 Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *The British journal of educational psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- 72 Simões, F., & Calheiros, M. M. (2019). A matter of teaching and relationships: determinants of teaching style, interpersonal resources and teacher burnout. *Social Psychology of Education*, 22(4), 991–1013. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09501-w>
- 73 Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- 74 Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- 75 Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- 76 Taxer, J. L., Becker-Kurz, B., & Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education*, 22(1), 209–226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
- 77 Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- 78 Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- 79 Veldman, I., Admiraal, W., van Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 913–926. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200546>

- 80 Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- 81 Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240–252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
- 82 Wesselborg, B., Reiber, K., Richey, P., & Bohl, T. (2014). Untersuchung der Lehrgesundheit im Mixed-Method-Design unter Verwendung von Videografie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 157–174.
- 83 Wong, V., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes. *Exceptional Children*, 83(4), 412–427. <https://doi.org/10.1177/0014402917690729>
- 84 Yoon, J. S. (2002). Teacher Characteristics as Predicators of Teacher-Student Relationships, Stress, Negative Affect, and Self-Efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(5), 485–493. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485>

Literatur

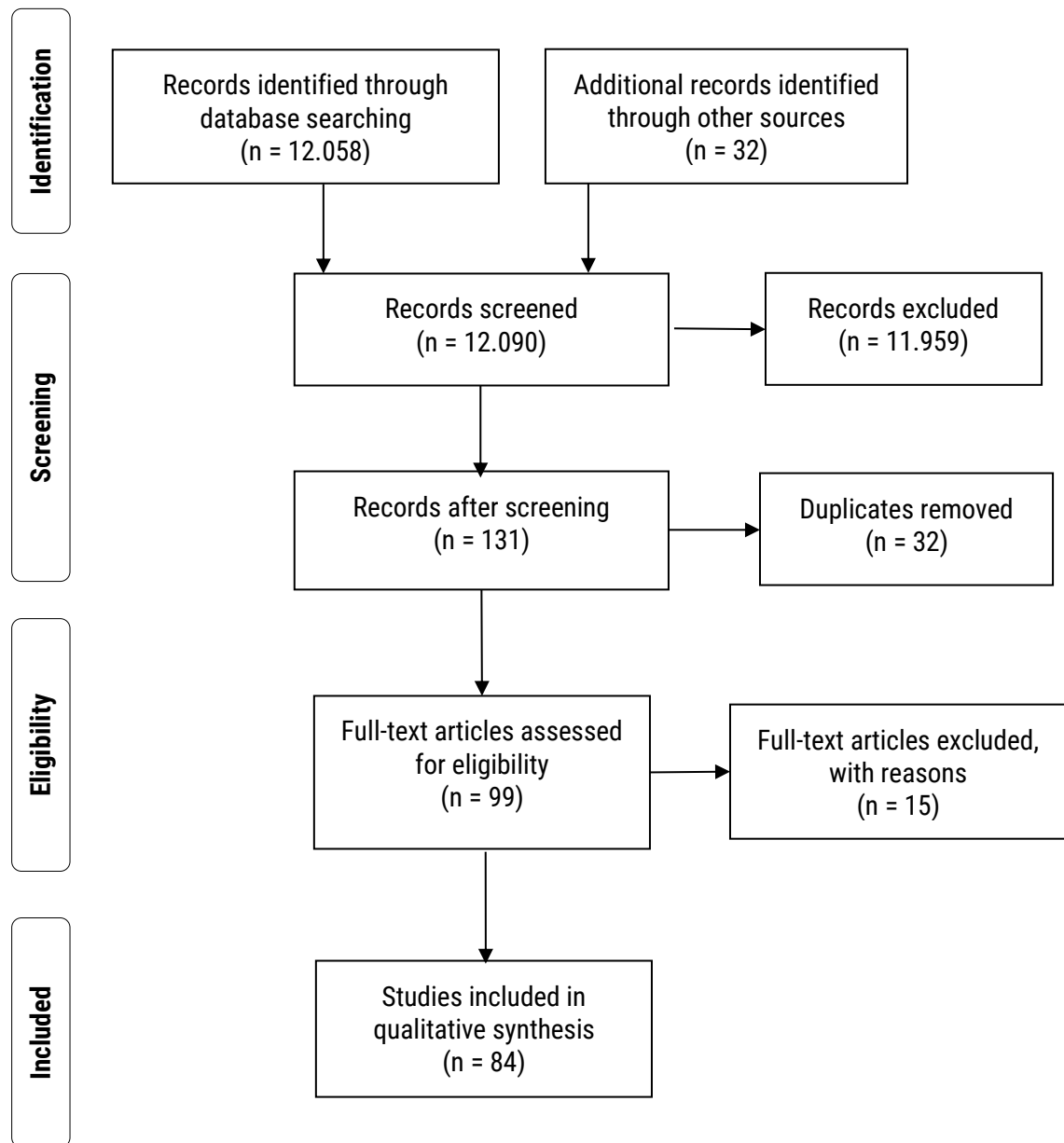
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV)- ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Juventa-Materialien: Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnostik* (2. Aufl., S. 13–49). Weinheim: Juventa-Verl.
- Blase, J. J. (1982). A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Educational Administration Quarterly, 18*(4), 93–113. <https://doi.org/10.1177/0013161X82018004008>.
- Blase, J. J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance. *American Educational Research Journal, 23*(1), 13. <https://doi.org/10.2307/1163040>.
- Bromme, R. (1992). *Huber-Psychologie-Forschung: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Buchwald, P., & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51*, 247–257.
- Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung* (3. überarbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Cherniss, C. (1980). *Sage studies in community mental health. Bd. 2: Staff burnout. Job stress in the human services* (1. pr). Beverly Hills: Sage Publ.
- Cherniss, C. (1982). Burnout: Two Ways of Defining It and Their Implications. *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226285.pdf>.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>.
- Demerouti, E., & Nachreiner, F. (2018). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 73*(2), 119–130. <https://doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4>.

- Dormann, C., & Zapf, D. (2002). Social stressors at work, irritation, and depressive symptoms: Accounting for unmeasured third variables in a multi-wave study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 33–58. <https://doi.org/10.1348/096317902167630>.
- Enzmann, D. & Kleiber, & D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Franke, A. (2012). *Modelle von Gesundheit und Krankheit* (3., überarbeitete Auflage). Bern: Hogrefe (vorm. Verlag Hans Huber).
- Franzkowiak, P., & Hurrelmann, K. (2018). Gesundheit. In *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden, E-Book 2018* (S. 175–184).
- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C., & Göbel, K. (2011). Unterrichtsqualität. In H. Reinders (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (1. Aufl., S. 87–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Addison-Wesley series on organization development: Work redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>.
- Hurrelmann, K., & Richter, M. (2013). *Gesundheits- und Medizinsoziologie*. s.l.: Beltz Verlagsgruppe.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *UTB Schulpädagogik. Bd. 8698: Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster, New York: Waxmann.
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2011). Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In E. Bamberg, A. Ducki, & A.-M. Metz (Hrsg.), *Innovatives Management: Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch* (S. 561–579). Göttingen: Hogrefe.
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 987–1013). Münster, New York: Waxmann.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251. <https://doi.org/10.1007/S10984-006-9015-7>.

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher Stress: a review. *Educational Review*, 29(4), 299–306. <https://doi.org/10.1080/0013191770290407>.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (1. Aufl.). New York, NY: Springer.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1986). Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (ES). <https://www.mindgarden.com/316-mbi-educators-survey>.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999a). Burnout and Engagement in the Workplace. *Advances in Motivation and Achievement*, 11, 275–302.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999b). Teacher Burnout: A Research Agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (S. 295–303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256.
- Pianta, R. C. (2001). STRS Student-Teacher Relationship Scale. Professional manual.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage, Druck nach Typoskript). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster AVEM (Standardform), AVEM-44 (Kurzform) ; Manual* (3. Aufl.). London [u.a.]: Pearson.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 244–268.

- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *Issues in occupational health: The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. Teachers' Health. *Deutsches Arzteblatt international*, 112(20), 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>.
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M., & Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(2), 61–67.
- Shuell, T. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. Berliner & R. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 726–746). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>.
- Taris, T. W., & Kompier, M. A. J. (2014). Cause and effect: Optimizing the designs of longitudinal studies in occupational health psychology. *Work & Stress*, 28(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.878494>.
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19(3), 238–255. <https://doi.org/10.1080/02678370500270453>.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>.
- van Dick, R., & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf? Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 41–59). Wiesbaden: Springer VS.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Model/varianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn, & E. Klieme (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (1. Auflage, 63-80).
- WHO (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf?ua=1. Zugriffen: 21. November 2019.
- Zapf, D., Dormann, C., & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: a review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(2), 145–169. <https://doi.org/10.1037//1076-8998.1.2.145>.

Anhang 1: Dokumentation der Literatursuche in Anlehnung an das PRISMA-Diagramm



8.2 Schrift 2

Meißner, S.; Semper, I.; Roth, S.; Berkemeyer, N. (2019): Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? In: Prävention und Gesundheitsförderung 12 (1), S. 987.

Gesunde Lehrkräfte durch Kollegiale Fallberatung?

Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projektes „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“

Zusammenfassung

Hintergrund.

Die soziale Unterstützung im Kollegium zählt zu den bedeutsamsten Gesundheitsressourcen im Lehrkräfteberuf. In Kollegialen Fallberatungen findet kollegialer Austausch strukturiert und lösungsorientiert statt. Wir untersuchen die professions- und entlastungsbezogenen Wirkungen Kollegialer Fallberatungen, die im Rahmen schulartübergreifender Netzwerke über einen Zeitraum von einem Schuljahr eingeübt und durchgeführt wurden.

Ziel der Arbeit.

Aufzeigen professions- und gesundheitsbezogener subjektiver Wirkungen der Kollegialen Fallberatung und erfassen von Spannungsfeldern in den Bewertungen der Teilnehmenden.

Material und Methode.

Inhaltsanalytisch ausgewertet wurden 19 leitfadenstützte Evaluationsinterviews von Teilnehmenden an den Lehrkräftenetzwerken, die nach Ende der Intervention durchgeführt wurden.

Ergebnisse.

Wirkungen der Intervention wurden vor allem hinsichtlich

- der Lösung konkreter Praxisprobleme,
- der Anregung von Reflexionsprozessen und
- der Belastungsreduktion durch soziale Unterstützung

beschrieben. Die Implementierung und praktische Umsetzung Kollegialer Fallberatungen im schulischen Kontext bewegt sich dabei vor dem Hintergrund folgender Spannungsfelder: Aufwand vs. Nutzen, schulintern vs. schulübergreifend und schulartspezifisch vs. schulartübergreifend.

Schlussfolgerung.

Im Schulkontext bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen, um die (un-)mittelbaren Wirkungen der Methode zu entfalten. Schulübergreifende Gruppen bieten den Vorzug einer größeren Perspektivvielfalt.

Schlüsselwörter

Lehrkräftegesundheit, Kollegiale Fallberatung, schulübergreifende Netzwerke, Reflexion, Soziale Unterstützung

Healthy teachers through Peer consulting?

Results of a qualitative evaluation study within the project „Healthy teachers through community“

Abstract

Background.

Collegial support is one of the most important health resources for teachers. Peer consulting is a structured and solution-oriented method of collegial exchange. We study effects of Peer consulting on professional development and (psychological) relief among the participants of a cross-school network intervention, where Peer consulting has been practised.

Objectives.

Assessment of subjective profession- and healthrelated effects of Peer consulting and description of areas of conflict in the valuations of the participants.

Materials and methods.

After intervention 19 guided evaluation interviews have been conducted and evaluated by qualitative content analysis.

Results.

Participants describe effects of the intervention related to

- solving of professional practice problems,
- inducing processes of reflection,
- reducing psychological stress by social support.

The implementation of Peer consulting in a school context is based on the following areas of conflict: effort vs. benefit, interschool vs. intraschool and school-type-specific vs. school-type-spanning.

Conclusions.

Especially in context of schools there is a need for structural and material support by the initiation and maintenance of Peer consulting groups.

Keywords.

Teacher health, Peer consulting, cross-school networks, reflection processes, social support

Lehrerinnen und Lehrer bewerten sich in ihrem Beruf häufig als belastet [9]. Als Belastungsfaktoren werden verhaltenschwierige Schülerinnen und Schüler, Klassenstärke und Stundenzahl am häufigsten genannt [9]. Soziale Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung zählt dagegen zu den wichtigsten gesundheitsrelevanten Faktoren [8]. Im Präventionsprojekt „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“ wird das Erleben sozialer Unterstützung in schulübergreifenden Lehrkräftenetzwerken zur zentralen Zielstellung.

Hintergrund und Fragestellung

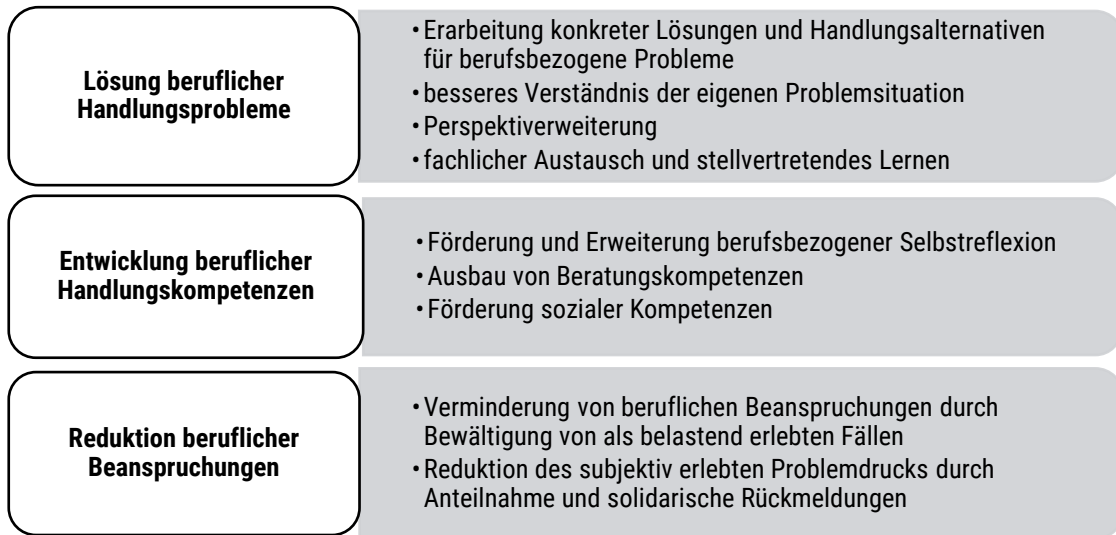
Die Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften ist seit den 1990er Jahren ein breit und kontrovers diskutiertes Thema. Der derzeitige Forschungsstand zeigt, dass der Gesundheitszustand von Lehrkräften vor allem durch psychische und psychosomatische Erkrankungen beeinträchtigt wird [6,10]. Insbesondere depressive Symptome und Störungen sind im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt in dieser Berufsgruppe stärker ausgeprägt [10].

Gegenwärtig überwiegen personenzentrierte Ansätze die Lehrkräftegesundheitsforschung, die die Entstehung von berufsbedingtem Stress auf der personalen Ebene des Individuums verorten, wohingegen die berufsspezifischen Anforderungen und die Besonderheiten des Arbeitsplatzes Schule ebenso wie die soziale Dimension vieler Stresserfahrungen unterbelichtet bleiben [3,7]. Zu einer der bedeutsamsten gesundheitsrelevanten Faktoren zählt die soziale Unterstützung durch die Schulleitung und im Kollegium. Insbesondere kollegiale Beziehungen können als Schutz- und Entlastungsfaktor die negativen Wirkungen von Stressoren abfedern, sich aber auch unmittelbar positiv auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Lehrkräften auswirken [1,8].

Eine Methode, die die schützende und entlastende Wirkung kollegialer Beziehungen systematisch nutzt und zu einem festen Prozessablauf verdichtet, stellt die Kollegiale Fallberatung dar. Die Kollegiale Fallberatung ist ein personenorientiertes, selbstgesteuertes und wechselseitiges Beratungsformat im Gruppenmodus, bei dem berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden [11].

Empirische Befunde zur Wirksamkeit Kollegialer Fallberatungen zeigen, dass insbesondere die längerfristige Teilnahme an Kollegialen Fallberatungen insgesamt mit positiven Effekten verbunden sind [2,11]. Diese lassen sich in drei Ebenen systematisieren (Abb. 1) [11]

Abbildung 1: Personenbezogene Wirkungen Kollegialer Fallberatungen



Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch Denner [2] mit konkretem Bezug auf schulinterne Gruppenberatungen von Grund- und Hauptschullehrkräften in Baden-Württemberg. Mittel- und langfristige Teilnahmeeffekte zeigen sich vor allem im Hinblick auf die Aspekte (psychische) Entlastung, Erweiterung der eigenen Perspektive und Stärkung der Reflexionsfähigkeit als Kernelement pädagogischer Professionalität sowie der Erweiterung beruflicher Handlungskompetenzen (Teamkompetenz, institutionelle Kompetenz).

Insgesamt wird deutlich, dass die Kollegiale Fallberatung sowohl ein Instrument zur Professionalisierung als auch zur Entlastung darstellt und sich damit zur Gesundheitsförderung und Prävention im Kontext von Schule eignet.

Im Rahmen des VorteilJena Teilprojektes 3 „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“ (Förderkennzeichen: 01KK1401B) wurden drei schulübergreifende Lehrkräftenetzwerke zum Thema „Lehrkräftegesundheit“ initiiert. Kern der Intervention war das *Erlernen und Durchführen der Methode der Kollegialen Fallberatung*, flankiert von Inputs zu Gesundheitsthemen und Gesundheitsübungen.

Für den vorliegenden Beitrag stehen die wahrgenommenen Wirkungen der Methode Kollegiale Fallberatung und deren Bezüge zu Rahmenbedingungen und Prozessmerkmalen des Settings im Fokus. Konkrete Forschungsfragen sind:

1. Welche professions- und gesundheitsbezogenen subjektiven Wirkungen konnten mit der Kollegialen Fallberatung im Rahmen der schulübergreifenden Lehrkräftenetzwerke erzielt werden?
2. In welchen Spannungsfeldern bewegt sich die Netzwerkintervention und welche Folgen resultieren hieraus für die Durchführung und Implementierung der Fallberatungsmethodik in Schulen?

Intervention: Schulübergreifende Lehrkräftenetzwerke

Die im Kontext des VorteilJena-Teilprojektes realisierten schulübergreifenden Lehrkräftenetzwerke stellen Lehrkräften verschiedener Schulen einen gemeinsamen Handlungs-, Erfahrungs- und Austauschraum zur Verfügung.

Die Netzwerkarbeit fand unter folgenden Rahmenbedingungen statt:

- Initiierung schul(art)übergreifender Lehrkräftenetzwerke durch das Projekt VorteilJena
- über ein Schuljahr verteilt sechs Netzwerktreffen á 150 Minuten
- Einbettung Kollegialer Fallberatung in den Rahmen „Gesunde Lehrkräfte“
- Bereitstellung eines neutralen Beratungsraums
- Moderation der Netzwerktreffen durch Mitarbeiter/innen des Projektes
- Einsatz von im Rahmen des Projektes erstellten Materials zum Einüben der Methode (Rollen- und Methodenkarten)

Im Mittelpunkt der Netzwerkarbeit stand das Erlernen und Durchführen der Kollegialen Fallberatung als Entlastungs- und Professionalisierungsinstrument, orientiert am Fallberatungsmodell von Schmid, Veith und Weidner [13]. Ergänzt wurden die Fallberatungen durch thematische Inputs zu gesundheitsrelevanten Aspekten des Lehrkräfteberufs. Diese wurden vor Beginn der Netzwerkarbeit mit den an der Intervention interessierten Lehrkräften im Rahmen von Gruppendiskussionen gemeinsam erhoben: Umgang mit (akutem) Stress, Selbst- und Zeitmanagement, Work-Life-Balance sowie schulinterne Kooperation. Komplementär zu den thematischen Inputs erhielten die teilnehmenden Lehrkräfte zusätzlich Gesundheitsübungen zur individuellen Gesundheitsprävention.

Insgesamt 27 Lehrkräfte allgemeinbildender und berufsbildender Schularten haben im Zeitraum von Oktober 2015 bis Mai 2017 an drei schulübergreifenden Lehrkräftenetzwerken teilgenommen.

Tabelle 1 zeigt die Verteilung teilnehmenden und interviewten Lehrkräfte differenziert nach Schularten und Geschlecht.

Tabelle 1: Überblick über die Teilnehmenden nach Schularten (absolut und in %)

	Teilnehmer/innen					
	...am Lehrkräftenetzwerk			...an der Evaluation		
	gesamt	Anteil an allen TN in %	davon weiblich	gesamt	Anteil an allen TN in %	davon weiblich
Grundschule	4	14,8	4	2	10,5	2
weiterführende Schule/ Gemeinschaftsschule	17	63,0	14	12	63,2	9
weiterführende Schule/ Gymnasium	1	3,7	1	0	0,0	0
Berufsbildende Schule/ Höhere Berufsfachschule	5	18,5	5	5	26,3	5
Insgesamt	27	100,0	24	19	74,1	16

Studiendesign und Untersuchungsmethode

Um zu verschiedenen Aspekten der Teilnahme an den Lehrkräftenetzwerken eine systematische Rückmeldung zu erhalten, wurden nach Beendigung der Intervention leitfadengestützte qualitative Interviews mit den Teilnehmenden geführt, um die wahrgenommenen Wirkungen und die individuellen Bewertungen des schulübergreifenden Netzwerksettings (Rahmenbedingungen und Ablauf der Netzwerksitzungen) zu erfassen.

Der Rückgriff auf ein qualitatives Forschungsdesign liegt auch in den methodischen Herausforderungen der evaluativen Ermittlung der (in-)direkten Wirkungen Kollegialer Fallberatungen begründet.

Zu berücksichtigen ist hierbei zunächst das spezifische Setting Kollegialer Fallberatungen, da die Qualität und die Dynamik der sozialen Beziehungen innerhalb der Fallberatungsgruppen Einfluss darauf nehmen, ob und in welchem Umfang professions- und gesundheitsbezogene Wirkungen erzielt werden können. Weiterhin kann davon ausgegangen werden, dass die wesentlichen Effekte Kollegialer Fallberatungen eher indirekter Natur sind und sich über längere Zeiträume entfalten. Inwieweit sich derartige Entwicklungen und psychosozialen Dynamiken quantitativ bestimmen lassen, wird kontrovers diskutiert [12]. Zudem erweist sich die Kontrolle von Drittvariablen als

problematisch, da professions- und gesundheitsbezogene Wirkungen Kollegialer Fallberatungen auch auf andere Einflussgrößen im Zeitverlauf zurückgeführt werden können, die nur eingeschränkt kontrollier- und beobachtbar sind, z.B. wenn zusätzliche Interventionsimpulse, wie im vorliegenden Fall thematische Inputs und Gesundheitsübungen, zum Einsatz kommen [11].

Daher wurde ein qualitativer Evaluationsansatz gewählt [4], der es erlaubt sowohl die Relevanzsetzungen der Teilnehmenden als auch der Forschenden zu berücksichtigen.

Folgende Themenschwerpunkte wurden in den Interviewleitfaden aufgenommen:

- Gesamteinschätzung der Netzwerkteilnahme
- Angemessenheit der Rahmenbedingungen des Netzwerksettings
- Umsetzung der Fallberatungsmethodik im schulübergreifenden Setting
- subjektives Erleben und wahrgenommene Wirkungen der Kollegialen Fallberatung (professions- und gesundheitsbezogen)
- Vor- und Nachteile der schulübergreifenden Netzwerkarbeit
- offene Antwortmöglichkeit bezogen auf weitere, noch nicht genannte Aspekte

Im Rahmen der geplanten Vollerhebung konnten im Zeitraum von Juni bis August 2016 sowie Mai bis Juli 2017 insgesamt 19 leitfadengestützte Interviews realisiert werden. Die Interviews dauerten zwischen 40 und 60 Minuten.

Alle Interviews wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Das Interviewmaterial wurde anschließend im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz [5] mit der Software MAXQDA 18 inhaltlich strukturierend und zusammenfassend ausgewertet. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse war es, alle relevanten Aussagen zu den professions- und gesundheitsbezogenen Wirkungen der Kollegialen Fallberatung, den Wechselwirkungen zwischen der im Projekt genutzten Fallberatungsmethodik und dem Netzwerksetting sowie den Spannungsverhältnissen der Netzwerkkintervention herauszuarbeiten.

Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte deduktiv-induktiv, indem in einem mehrstufigen Verfahren zunächst vom Interviewleitfaden ausgehend theoretisch gewonnene Haupt- und Subkategorien gebildet wurden, auf deren Grundlage das gesamte Interviewmaterial in einem ersten Materialdurchgang kodiert wurde. Das vorläufige Kategoriensystem wurde im Auswertungsprozess anschließend um induktiv aus dem Material heraus gewonnene Aspekte ergänzt und weiterentwickelt. Anschließend wurde das gesamte Datenmaterial in einem zweiten Kodierdurchlauf erneut vollständig kodiert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über das so entwickelte Kategoriensystem.

Tabelle 2: Übersicht über das Kategoriensystem

Hauptkategorien (deduktiv)	Subkategorien (deduktiv)	Differenzierung (induktiv)	
1) Bewertung Setting	1.1 Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Turnus • Dauer • Zeitpunkt • Planbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungsraum • schul(art)übergreifendes Setting
	1.2 Prozessmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung • Perspektivwechsel und -vielfalt • Übertragbarkeit auf eigene Tätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Atmosphäre • Empathie • soziale Unterstützung • Austausch
2) wahrgenommene Wirkungen	2.1 Lösung beruflicher Handlungsprobleme	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen für Fallgeber/in 	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen für Berater/innen, Beobachter/innen
	2.2 berufliche Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • (professionelle) Entwicklung • Perspektiv-erweiterung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen der Methode • Reflexion
	2.3 Beanspruchungsreduktion	<ul style="list-style-type: none"> • keine Reduktion • psychische Entlastung • Anerkennung als Person 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit • (neue) soziale Kontakte • soziale Unterstützung

Im Anschluss wurden fallbezogene thematische Zusammenfassungen angefertigt, um das Datenmaterial im Hinblick auf die interessierenden Forschungsfragen zu reduzieren. Für die einzelnen inhaltsanalytischen Kategorien werden nachfolgend die zentralen Ergebnisse der Evaluationsstudie dargestellt. Thematisierungen innerhalb der deduktiv erstellten Hauptkategorien werden dann berichtet, wenn mehr als ein Viertel der Befragten den Aspekt angesprochen hat (mindestens 5 von 19 Befragten).

Ergebnisse

Bewertung des Settings

Bezogen auf die *Rahmenbedingungen* der Netzwerkarbeit wurden von den Interviewten vor allem die Aspekte thematisiert:

- Turnus (12 von 19 Befragten, 63%)
- zeitliche Länge der Einzeltreffen (15 von 19 Befragten, 79%)
- Zeitpunkt im Tagesverlauf (10 von 19 Befragten, 52%)
- Raum und Verpflegung (8 von 19 Befragten, 42%).

Es zeigte sich, dass hinsichtlich der Etablierung regelmäßiger Netzwerktreffen von Lehrkräften unterschiedlicher Schularten vor allem Fragen nach dem optimalen Zeitpunkt im Tagesverlauf strittig sind, da sich die Tagesstrukturen zwischen den Schularten z.T. stark unterscheiden. Die überwiegende Zahl der Befragten, die sich hierzu äußerten, empfindet Termine am Abend generell ungünstig, weil sie mit privaten, aber auch dienstlichen Vorhaben kollidieren. Gleichsam wurde ein früherer Zeitpunkt überwiegend als ebenfalls nicht realisierbar empfunden, da die Mehrzahl der Teilnehmenden an Ganztagschulen tätig ist.

Weniger kontrovers wurde die Länge der Einzeltreffen (150 Minuten) diskutiert: 13 Befragte fanden dies angemessen, nur Zwei äußerten den Wunsch nach kürzeren Treffen. Der Turnus von sechs Treffen pro Schuljahr wurde als angemessen empfunden. Tendenziell bestand der Wunsch nach häufigeren Treffen, jedoch immer mit Verweis auf die eigenen, begrenzten Kapazitäten.

Mit Wertschätzung wurde von denjenigen, die dies thematisierten, auf die Gestaltung des Beratungsraums und das Bereitstellen von Verpflegung während der Netzwerktreffen reagiert und betont, dass dies stark zum „Wohlfühlen“ beigetragen habe.

Hinsichtlich verschiedener *Prozessmerkmale* des Settings, indem die Kollegiale Fallberatung durchgeführt wurde, thematisierten die Interviewten folgende Aspekte:

- Vertrauen, Augenhöhe und Offenheit (7 von 19 Befragten, 37 %)
- das schulübergreifende Setting (15 von 19 Befragten, 79 %)

Offenheit bzw. eine Atmosphäre, in der man sich sicher fühlt, persönliche Handlungsprobleme zu thematisieren, wurde von den sieben befragten Lehrkräften, die sich hierzu äußerten, als eine zentrale Gelingensbedingung Kollegialer Fallberatungen herausgestellt. Für eine der befragten Personen hatte sich diese Atmosphäre nicht entwickelt, die übrigen erlebten sie als förderlich für das „Sich-öffnen“. Zweimal wurde zudem betont, dass dies insbesondere deswegen leichter falle, da es sich nicht um direkte Kolleg/innen handelt.

Fünf Interviewte präferierten klar ein schulübergreifendes Setting, eine befragte Person sieht hierin dagegen ausschließlich Nachteile. Die übrigen neun diskutierten Vor- und Nachteile dieses Settings abwägend. Die konzeptionelle Unterschiedlichkeit der Schulen und die damit verbundene Vielfalt an Perspektiven und Erfahrungen wurde von fünf Befragten positiv erlebt, von vier Befragten dagegen eher negativ. Weitere Aspekte, die für ein schulübergreifendes Setting sprechen, war das Knüpfen neuer Kontakte und die größere Offenheit in diesem Kreis. Dagegen wurde von sechs Befragten vorgebracht, dass die Situation vor Ort schulintern nicht erklärt werden muss, weil eigene Kolleg/innen sie kennen.

Wahrgenommene Wirkungen

Mit der Kollegialen Fallberatung können konkrete Handlungsprobleme in einem gemeinschaftlichen Prozess der Bearbeitung zugeführt werden, wovon sowohl Fallgeber/innen als auch beratende und beobachtende Gruppenmitglieder einen direkten Nutzen hinsichtlich der *Lösung von Handlungsproblemen* erfahren können. Folgende Aspekte wurden von Teilnehmenden in dieser Kategorie thematisiert:

- Bearbeitung eines Handlungsproblems (5 von 19 Befragten, 26%)
- Stellvertreterlernen (9 von 19 Befragten, 47%)

Fünf der befragten Teilnehmenden haben selbst aktiv einen Fall zur Beratung eingebracht. Als direkter Nutzen der Kollegialen Fallberatung wurde z.B. deren Effektivität genannt, da am Ende der Beratung konkrete Lösungsvorschläge standen, oder eine Bestärkung hinsichtlich der eigenen Handlungskompetenz.

Hinsichtlich eines direkten Nutzens bei der Lösung von Handlungsproblemen in der Rolle der Beratenden oder Beobachtenden zeichnen die Befragten, die sich hierzu äußerten, ein geteiltes Bild: Von einigen Teilnehmenden wurde die Ähnlichkeit von Problemsituationen und die dadurch gegebene Übertragbarkeit der Beratungsarbeit auf eigene Handlungsprobleme thematisiert (5), für Andere war gerade in dieser Hinsicht die Differenz für eine Übertragbarkeit über Schularten hinweg zu groß (4).

Das Anstoßen von Reflexionsprozessen durch die Erweiterung der Perspektive ist ein zentraler intendierter Wirkungsaspekt der Kollegialen Fallberatung bezogen auf die *Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz*. Folgende Aspekte wurden in dieser Kategorie von den Interviewten beschrieben:

- Kennenlernen und bisherige Erfahrungen mit der Methode (6 von 19 Befragten, 31%)
- Perspektiverweiterung, -wechsel und -vielfalt (19 von 19 Befragten, 100%)

Von den interviewten 19 Teilnehmerinnen hatten 12 bereits im Vorfeld der Intervention von Kollegialer Fallberatung gehört, eigene Erfahrungen mit der Methode konnten jedoch nur fünf Teilnehmer/innen vorweisen. Daher ist es wenig überraschend, dass das Kennenlernen und vor allem das Sammeln eigener Erfahrungen mit der Methode von sechs Befragten als besonderer Nutzen der Intervention herausgestellt wurde.

Die Anregung von Reflexionsprozessen durch Perspektiverweiterung, -wechsel und -vielfalt wurde dagegen von allen Befragten gleichermaßen thematisiert und positiv gerahmt. Von der

überwiegenden Zahl der Befragten wurde zunächst die in der Netzwerkgruppe vorhandene Vielfalt der Perspektiven wertgeschätzt. Dadurch konnten andere Sichtweisen, Handlungspraxen und Erfahrungen kennengelernt und zugänglich werden, die dabei helfen, „über den Tellerrand schauen“, „nicht nur in der eigenen Suppe zu schwimmen“ oder „den Spiegel vorgehalten zu bekommen“. Als Folgen dieser Reflexionsprozesse wurden von einzelnen Teilnehmenden professionsbezogene Lernprozesse beschrieben: etwa, dass die eigene Sichtweise nur noch als eine mögliche Perspektive gesehen wird, durch die Beobachtung der Entwicklungsverläufe anderer Netzwerkteilnehmer/innen zum Nachdenken über die eigene professionelle Entwicklung angeregt hat oder man sich durch die Selbstwirksamkeitserfahrung als Beratende/r der eigenen Kompetenzen bewusst geworden ist.

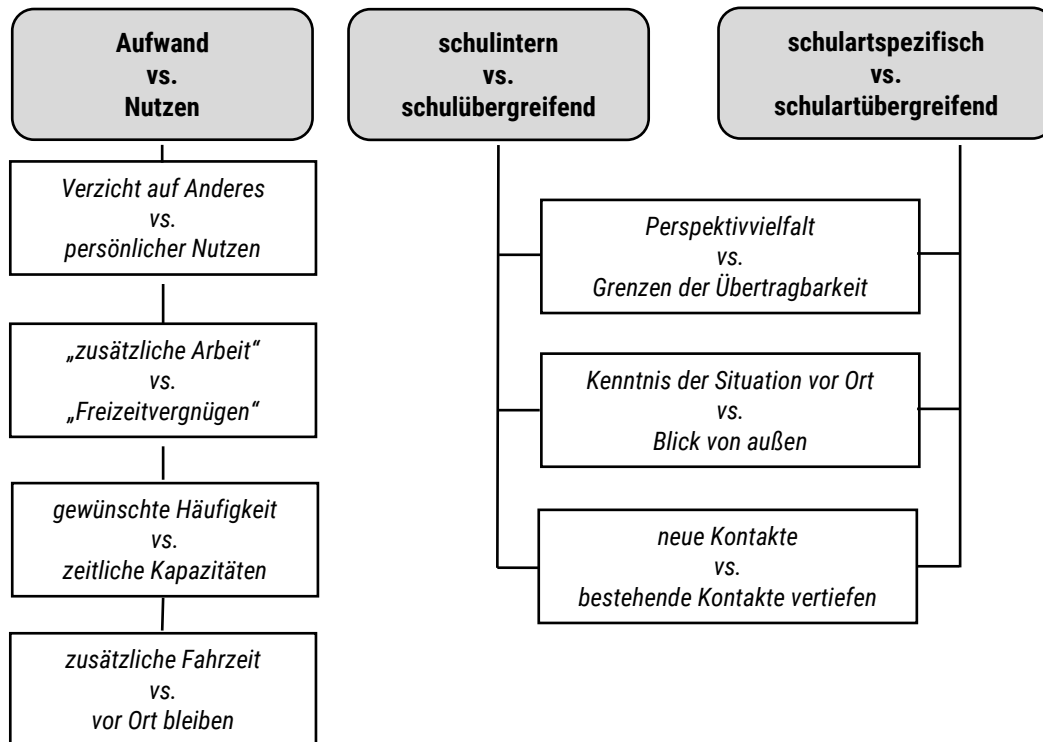
Von besonderem Interesse hinsichtlich der *Beanspruchungsreduktion* war, ob bzw. welche Entlastungseffekte die Teilnehmenden der Intervention zuschreiben. Neben den o.g. direkten Wirkungen bei der Lösung von Handlungsproblemen, die mit einer Entlastung einhergehen, sind die mittelbaren beanspruchungsbezogenen Wirkungen relevant, die aus der erlebten sozialen Unterstützung resultieren. Innerhalb der Netzwerkgruppe war es im Prozess der Kollegialen Fallberatung möglich, den eigenen inneren Bewertungsrahmen mit den Maßstäben, die in der Gruppenkommunikation sichtbar werden, abzugleichen und sich gegebenenfalls von übersteigerten Selbsterwartungen zu entlasten. Insbesondere indem Verantwortungsstrukturen gemeinsam reflektiert werden, kann der Blick auf neue Handlungsmöglichkeiten frei und ein konkretes Entlastungspotential geschaffen werden. So waren Schlussfolgerungen von Teilnehmenden „Ich bin nicht allein, nicht nur mir geht es so“ (3), „Das ist nicht mein persönliches Problem, sondern ein typisches professionelles Handlungsproblem“ (3) oder „Ich muss nicht perfekt sein“ (2), die als stark entlastend wahrgenommen wurden. Ein weiterer, mehrfach thematisierter Aspekt der Netzwerkarbeit im schulübergreifenden Setting war das Knüpfen neuer Kontakte bzw. das Kennenlernen neuer Kolleg/innen aus anderen Schulen (7).

Diskussion: Spannungsfelder Kollegialer Fallberatung

Die realisierten bzw. realisierbaren Rahmenbedingungen stehen in enger Wechselwirkung mit der Prozess- und Ergebnisqualität der Kollegialen Fallberatung. Die Beschreibungen der Teilnehmenden sind daher daraufhin zu befragen, welche der genannten Aspekte argumentativ in einen Zusammenhang miteinander gebracht werden, bspw., der Aspekt „Nutzen“ mit „zeitlichen Kapazitäten“. Die sich aus solchen abwägenden Gegenüberstellungen ergebenden Spannungsfelder sind insbesondere für die Gestaltung einer nachhaltigen Implementierung der Kollegialen Fallberatung im Schulkontext von Interesse.

Dass die Methode der Kollegialen Fallberatung (un-)mittelbare Effekte auf die Handlungskompetenz und das Beanspruchungserleben hat, darüber herrschte Konsens bei fast allen Befragten. In welcher Weise die Methode im Schulkontext jedoch zum Einsatz kommen könnte bzw. sollte, war für viele Teilnehmer/innen nicht eindeutig zu beantworten. Die wichtigsten Spannungsfelder, innerhalb denen Vor- und Nachteile abgewogen wurden, werden im Folgenden dargelegt (Abb. 2).

Abbildung 2: Spannungsfelder der Kollegialen Fallberatung



Generell kann geschlossen werden, dass sich jede zusätzliche zeitliche Verpflichtung, die über die Arbeitszeit von Lehrkräften hinausgeht, aufgrund der überwiegend bereits starken zeitlichen Einbindung besonders durch ihren Nutzen rechtfertigen muss. Dies spiegeln vor allem die *Abwägungsprozesse rund um die Rahmenbedingungen*, insbesondere die zeitlichen Aspekte der Intervention, wider. Von vielen der Befragten wurde der Umstand, dass die Treffen erst nach dem eigenen Arbeitstag stattfanden, als eine zentrale Teilnahmehürde beschrieben.

Hinsichtlich der *Wechselwirkungen der Effekte Kollegialer Fallberatungen und der Prozessmerkmale* wurden vor allem zwei Aspekte abwägend thematisiert:

- Kann eine Atmosphäre hergestellt werden, die die nötige Offenheit ermöglicht?

- Ist die Vielfalt der Perspektiven und Handlungsalternativen groß genug, um die eigene Perspektive zu erweitern, aber nah genug am eigenen Kontext, um die Ergebnisse darauf übertragen zu können?

Beide Aspekte werden von den befragten Teilnehmenden in Abhängigkeit der konkreten organisationalen Bedingungen vor Ort individuell unterschiedlich eingeschätzt.

Beeinflusst wird die Einschätzung davon, inwieweit vertrauensvolle kollegiale Austauschbeziehungen bzw. reflexive Teamkulturen auch bereits an der eigenen Schule bestehen oder vorstellbar sind oder nicht. Es wird mehrfach thematisiert, dass Offenheit im schulübergreifenden Setting leichter falle, aber auch, dass es nachteilig sei, dass die Netzwerkteilnehmer/innen die Situation vor Ort nicht kennen.

Die positive Wertschätzung einer Vielfalt an Perspektiven und das Interesse an alternativen Handlungspraxen war bei allen Befragten sehr groß. Auch das Kennenlernen neuer Kolleg/innen anderer Schulen wurde mehrfach als sehr positiv herausgestellt. Die Grenzen der Übertragbarkeit von Handlungsproblemen und Handlungsalternativen werden vor allem durch die Differenzen zwischen den Schularten, bzw. durch die mit dem Alter der Schülerschaft variierenden professionellen Handlungsanforderungen markiert. Eine maximale Distanz bestand hierbei zwischen Grundschulen und Berufsbildenden Schulen, wo die Schnittmengen wechselseitig als gering eingeschätzt wurden.

Fazit für die Praxis

- Schulstrukturelle Verankerung und Rahmung für den Transfer professioneller Reflexions- und Austauschformate wie der Kollegialen Fallberatung in den beruflichen Alltag wünschenswert.
- Interventionen zur Entlastung von Lehrkräften sollten möglichst wenige zusätzliche Belastungen verursachen.
- Perspektiverweiterung ist ein zentraler Effekt Kollegialer Fallberatungen. Ein schulübergreifendes Setting bringt mehr Varianz an Sichtweisen und Handlungsalternativen.
- Nachteilige Wirkung zu großer Differenzen im Erfahrungshintergrund der Teilnehmenden. Unter welchen Bedingungen Fallberatungsgruppen auch schulartübergreifend noch ausreichend effektiv arbeiten können, sollte geprüft werden.

Literatur

1. Bos W, Järvinen H, Berkemeyer N et al (2015) (Hrsg) *Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung*. Waxmann Verlag, Münster, New York
2. Denner L (2000) *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen*, 1. Aufl. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
3. Krause A, Dorsemagen C (2014) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung*. In: Terhart E, Bennewitz H, Rothland M (Hrsg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl. Waxmann, Münster, New York, S. 987–1013
4. Kuckartz U, Dresing T, Rädiker S et al (2008) *Qualitative Evaluation*, 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, Wiesbaden
5. Kuckartz U (2016) *Qualitative Inhaltsanalyse*, 3. Aufl. Beltz Juventa, Weinheim, Basel
6. Lehr D (2014) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren*. In: Terhart E, Bennewitz H, Rothland M (Hrsg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl. Waxmann, Münster, New York, S. 947–967
7. Rothland M (2009) *Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer?* ZfE 12(1): 111–125
8. Rothland M (2013) *Soziale Unterstützung*. In: Rothland M (Hrsg.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*, 2. Aufl. Springer VS, Wiesbaden, S. 231–250
9. Schaarschmidt U, Hrsg. *Halbtagsjobber?*, 2. Aufl. Beltz Verlag, Weinheim, Basel
10. Scheuch K, Haufe E, Seibt R (2015) *Lehrergesundheit*. Dtsch Arztebl Int 112(20): 347–356
11. Tietze K-O (2010) *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung*, 1. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, Wiesbaden
12. Žorga S, Dekleva B, Kobolt A (2001) *The process of internal evaluation as a tool for improving peer supervision*. International Journal for the Advancement of Counselling 23(2): 151–162

8.3 Schrift 3

Semper, Ina; Meißner, Sebastian (2020): Das Netzwerk "Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft". Evaluation der Netzwerkintervention. In: Nils Berkemeyer, Bärbel Kracke, Sebastian Meißner und Peter Noack (Hg.): Schule gemeinsam gesund gestalten. Facetten, Erfahrungen und Ergebnisse zweier schulischer Interventionsstrategien. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 107–138.

Das Netzwerk „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“ – Evaluation der Netzwerkintervention

1. Einleitung

Ziel des BMBF-geförderten VorteilJena-Teilprojektes „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“ war es, die gesundheitsbezogenen Ressourcen von Lehrkräften durch die Erfahrung sozialer Unterstützung und Teilhabe in schul(art)übergreifenden Lehrkräftenetzwerken zu stärken. Das Lehrkräftenetzwerk stellt Lehrer/innen verschiedener Schulen und Schularten einen hierarchiefreien Handlungs-, Erfahrungs- und Entwicklungsraum zur Verfügung, innerhalb dessen sie die Möglichkeit hatten, sich durch Erlernen und Durchführen der Methode Kollegialer Fallberatung im Umgang mit beruflichen Herausforderungen zu professionalisieren sowie gemeinsam an selbstgewählten Gesundheitsthemen zu arbeiten. Mit der Intervention sollen also sowohl gesundheitsbezogene Wissensbestände vermittelt und konkrete Angebote zur Entlastung bereitgestellt werden als auch eine professionelle Kooperationskultur geschaffen werden, die von Augenhöhe und Vertrauen geprägt ist. Auf diese Weise können Teilnehmer/innen soziale Unterstützung geben und bekommen. Auf Basis der Netzwerkarbeit wurden im Projektverlauf Handreichungen für die Praxis entwickelt, die einen unkomplizierten Einsatz sowohl der Gesundheitsübungen als auch der Kollegialen Fallberatung an den Herkunftsschulen der Teilnehmer/innen ermöglichen, womit der Transfer der Ergebnisse zurück in die Schulen gestützt werden sollte.

Um diese mit der Netzwerkintervention verbundenen Wirkungsannahmen zu evaluieren, wurde ein quantitativer Zugang im Rahmen Interventions-/Kontrollgruppenerhebung in einem Prä-Post-Design mit der Befragung der Teilnehmenden in qualitativen Evaluationsinterviews kombiniert. Die Fragebogenerhebung wurde an zehn Jenaer Schulen zu verschiedenen gesundheitsrelevanten Aspekten durchgeführt, konnte jedoch wegen geringer Rücklaufquoten nicht gruppenbezogen ausgewertet werden. Einen vertieften Einblick in wahrgenommenen Prozessaspekte, Wirkungen individuellen Bewertungen des schul(art)übergreifenden Netzwerksettings durch die Teilnehmer/innen bieten die Ergebnisse der qualitativen Evaluationsbefragung, die nach Abschluss der Intervention durchgeführt wurde.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Netzwerkevaluation vorgestellt und diskutiert, inwieweit die Ziele der Intervention erreicht werden konnten.

2. Das Netzwerk „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“

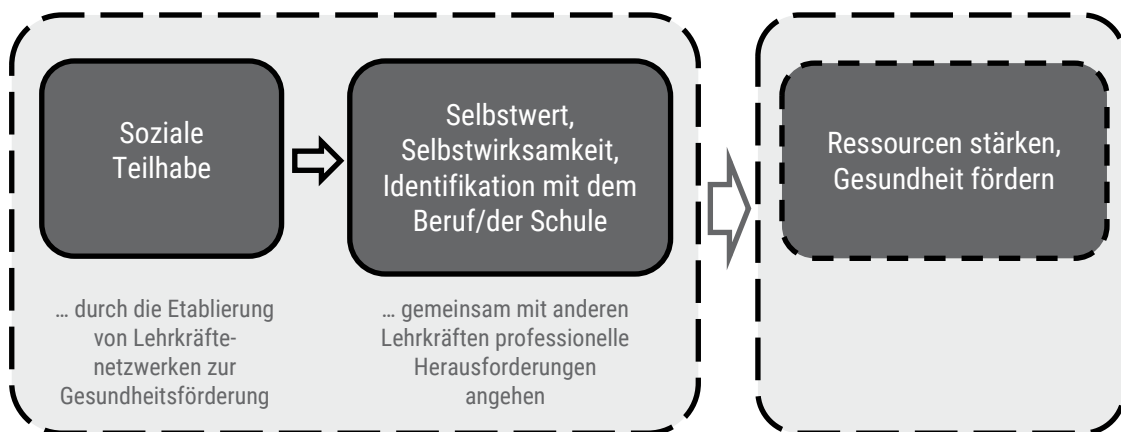
Netzwerke gelten im Schulkontext als eine (neue) Antwort auf zentrale bildungssystemische Herausforderungen, zu denen auch das Thema Lehrkräftegesundheit zählt (Berkemeyer, N., Järvinen, Otto & Bos, 2011). Innerhalb von schulischen Netzwerken soll durch systematische Kooperation der Teilnehmenden praxisnahes neues Wissen generiert und dieses Wissen in den Schulen, die am Netzwerk beteiligt sind, verbreitet werden. Bezogen auf diese Zielstellung können schulische Netzwerke als Innovationsnetzwerke gelten, die zur Schulentwicklung und zur Professionalisierung von Lehrkräften gleichermaßen beitragen (Berkemeyer, N., Bos, Järvinen et al., 2010; Berkemeyer, N., Bos & Kuper, 2010; Berkemeyer, N., Järvinen & van Ophuysen, 2010; Berkemeyer, N. et al., 2011; Berkemeyer, N. et al., 2015). Czerwanski (2003, S. 9) bezeichnet solche schulischen Netzwerke als „Praxis- und Lerngemeinschaften.“ Governancetheoretisch stellen sie ein Medium zur systemübergreifenden Bearbeitung von komplexen Herausforderungen in funktional differenzierten Gesellschaften dar. Netzwerke im Bildungskontext werden damit als Koordinationsmechanismus und Reformstrategie angesprochen, die flexibel zur Lösung spezifischer Problemlagen beitragen.

Es kann angenommen werden, dass schulische Netzwerke das Potential bieten, Kooperationsprozesse jenseits von Hierarchien und Organisationen zu initiieren sowie Reflexionsprozesse anzuregen und zu verstetigen (Berkemeyer, N. et al., 2011, S. 232). Austausch- und Kooperationsprozesse bilden die Basis für das Lernen in Netzwerken. Hoffnungen, die sich mit der Arbeit in schulischen Netzwerken und verstärkter Kooperation zwischen Lehrkräften verbinden, beziehen sich auf die Verbesserung des Lernens von Schülerinnen und Schülern, auf die Reduktion von Belastungen, auf die Erhöhung der Motivation, Innovationen umzusetzen sowie auf die Reflexion der eigenen Tätigkeit und der professionellen Weiterentwicklung. Der soziale Austausch in Netzwerken als Lern- und Praxisgemeinschaften basiert auf Freiwilligkeit, Vertrauen und Augenhöhe. Netzwerke bieten daher einen hierarchiefreien Raum, im Modus sozialer Interaktion (neues) Wissen zu erlangen und anzuwenden sowie um vorhandene Wissensbestände vor dem Hintergrund der Erfahrungen anderer zu reflektieren. Mit diesen Potentialen werden sie als Ressource für Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrkräften interessant (siehe auch den Beitrag von Semper in diesem Band).

2.1 Beschreibung der Netzwerkindervention

Die im Teilprojekt „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“ initiierten schul(art)übergreifenden Lehrkräftenetzwerke schaffen ein Angebot, welches die positiven Wirkungen von Netzwerkarbeit unter einen gesundheitsbezogenen Fokus stellt. Das im Projekt genutzte Netzwerkdesign verknüpft in produktiver Weise Elemente Professioneller Lerngemeinschaften mit Elementen von Innovationsnetzwerken, indem die Teilnehmer/innen einerseits Wissen und Kompetenzen im Bereich des beruflichen Stressmanagements erwerben, welches sie über Gesundheitsübungen eigenständig vertiefen können, um dadurch die eigene Gesundheit zu fördern und Belastungen vorzubeugen. Andererseits üben sie die Methode der Kollegialen Fallberatung ein und professionalisieren sich dadurch im Umgang mit herausfordernden und belastenden Situationen im Schulalltag. Innerhalb der Lehrkräftenetzwerke soll insbesondere durch die soziale Unterstützung der Kolleg/innen im Kontext der Kollegialen Fallberatung nicht nur der Selbstwert und das Gefühl der Selbstwirksamkeit gestärkt werden, sondern auch die Identifikation mit dem Beruf. Die im Projektverlauf entwickelten Praxishilfematerialien ermöglichen darüber hinaus den Einsatz sowohl der Gesundheitsübungen als auch der Kollegialen Fallberatung an den Herkunftsschulen der Netzwerkteilnehmer/innen.

Abbildung 1: Wirkungsmodell der Netzwerkindervention in Teilprojekt 3



Quelle: eigene Darstellung

Zwischen Oktober 2015 und Mai 2017 nahmen insgesamt 28 Lehrer/innen aus neun Jenaer Schulen an einer der drei im Projekt initiierten schul(art)übergreifenden Lehrkräftenetzwerken teil, wobei die im Schuljahr 2015/16 durchgeführte erste Netzwerkindervention der Pilotierung diente. Die Teilnehmer/innen kamen von Grund- und Gemeinschaftsschulen, dem Gymnasium und von Berufsbildenden Schulen. Vor Beginn der Netzwerkarbeit wurden mit Lehrkräften interessierter Schulen Gruppendiskussionen zur Exploration gesundheitsrelevanter Themen durchgeführt.

Folgende Themenfelder wurden von den Teilnehmer/innen als zentrale Herausforderungen im beruflichen Alltag thematisiert wurden: Umgang mit (akutem) Stress, Selbst- und Zeitmanagement, Work-Life-Balance, Umgang mit Heterogenität und schulinterne Kooperation. In einer Netzwerkgruppe wurde die Auswahl um das Thema „Elternarbeit“ ergänzt. Diese Themen wurden in den jeweils sechs Netzwerktreffen über ein Schuljahr verteilt bearbeitet und im Rahmen der Praxishilfen Übungen zur Durchführung in Eigenregie zur Verfügung gestellt.

Die gesundheitsbezogene Netzwerkarbeit stütze sich auf folgende Bausteine:

- 1) Thematische Inputs zu den gewählten gesundheitsrelevanten Themen im Lehrkräfteberuf
- 2) Gesundheitsübungen entsprechend den thematischen Inputs.
- 3) Erlernen und Durchführen der Methode „Kollegiale Fallberatung“

Zu 1) und 2): Bearbeitet wurden die Themen im Netzwerk beginnend mit einem kurzen theoretischen Input, dem eine praxisorientierte Phase folgte, in der Reflexions- und Anwendungsübungen der parallel zur Netzwerkarbeit im Projekt entwickelten Praxishilfe vorgestellt und ausprobiert wurden. Zusätzlich wurde in zwei der Netzwerkgruppen je einen Workshop angeboten, der einen der gesundheitsrelevanten Themenbereiche, angeleitet durch eine Expertin/einen Experten, vertiefte.

Zu 3) Die Methode der Kollegialen Fallberatung (KFB) wirkt durch das Erleben sozialer Unterstützung im kollegialen Kontext als Schutz- und Entlastungsfaktor, der die negativen Wirkungen von Stressoren abzufedern hilft, sich aber auch unmittelbar positiv auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Lehrkräften auswirken kann (Rothland 2013; Berkemeyer et al. 2015). Im beruflichen Alltag von Lehrkräften zählt die soziale Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung zu den bedeutsamsten gesundheitsrelevanten Faktoren (Rothland 2013). Die Kollegiale Fallberatung nutzt die entlastende Wirkung kollegialer Beziehungen systematisch und verdichtet sie zu einem festen Prozessablauf, in dem berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden (Tietze 2010). Empirische Studien zur Wirksamkeit Kollegialer Fallberatungen zeigen, dass vor allem eine längerfristige Teilnahme insgesamt mit positiven Effekten verbunden sind. Drei Wirkungsebenen können hierbei differenziert werden: a) Lösung konkreter beruflicher Handlungsprobleme, b) Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen und c) Reduktion beruflicher Beanspruchungen (Denner 2000, 2002; Tietze 2010; Meißner et al. 2019). Die Kollegiale Fallberatung ist daher sowohl ein Instrument zur Professionalisierung als auch zur Entlastung (Bennewitz und Daneshmand 2010). Vor dem Hintergrund des komplexen und spezifischen beruflichen Anforderungsprofils von Lehrkräften

eignet sich die Methode der Kollegialen Fallberatung als Instrument zur Gesundheitsförderung und Prävention im Kontext von Schule und bildet daher den Kern der Netzwerkindervention.

2.2 Evaluation der Netzwerkindervention

Das Evaluationsdesign des Teilprojekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“ war von dem Anspruch geprägt, den Belastungs- bzw. Gesundheitsstatus Jenaer Lehrkräfte zu erheben und gesundheitsbezogene Veränderungen im Rahmen der Netzwerkindervention zu erfassen. Zugleich zielte die Evaluation darauf, einen vertieften Einblick in die innerhalb der Netzwerkarbeit ablaufenden Prozesse, Entwicklungen und Verläufe zu erhalten. Um diese beiden Erkenntnisinteressen zu verknüpfen, wurden Jenaer Lehrkräfte in einem Interventions-Kontrollgruppendesign zu zwei Erhebungszeitpunkten (vor und nach der Intervention) mit einem Fragebogen quantitativ zu verschiedenen Gesundheitsaspekten befragt (siehe Kapitel 3). Die Lehrkräfte, die aktiv an der Intervention teilgenommen hatten, wurden nach dem Ende der Netzwerkarbeit zudem qualitativ im Rahmen leitfadengestützter Interviews zu den wahrgenommenen Prozess- und Wirkungsaspekten interviewt (siehe Kapitel 4).

Hinsichtlich unserer Erwartungen an empirisch nachweisbare Wirkungen der Netzwerkindervention im Zusammenhang mit einer evidenzbasierten Gesundheitsförderung besteht eine Einschränkung des Interventions- Kontrollgruppendesigns darin, im Rahmen der Projektlaufzeit nur kurzfristige Effekte der Intervention erheben zu können. Studien zur Wirksamkeit Kollegialer Fallberatungen zeigen allerdings, dass sich positive Wirkungen vor allem bei regelmäßiger Teilnahme über längere Zeiträume hinweg feststellen lassen (Denner 2000, 2002; Tietze 2010).

3. Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Um die mit der Intervention verbundenen Wirkungsannahmen zu prüfen, wurde neben der qualitativen Befragung der Teilnehmer/innen eine Fragebogenerhebung durchgeführt, in deren Rahmen verschiedene gesundheitsrelevante Aspekte von Lehrkräften an Jenaer Schulen in einem Prä-Post-Design erhoben wurden. Die Erhebungen erfolgten in zwei Wellen jeweils vor und nach der Intervention. Nach der Erprobung des im Rahmen des Projektes entwickelten Fragebogeninstruments in der Pilotierungsphase des Ersten Netzwerks zu Beginn des Schuljahres 2015/16 wurden Anpassungen notwendig, sodass die Befragten der zweiten Erhebungswelle eine angepasste und veränderte Version erhielten. Insgesamt nahmen zehn Schulen unterschiedlicher Schularten zu zwei Messzeitpunkten teil. Die Lehrkräftefragebögen wurden a) über die Sekretariate der Schulen verteilt und nach der Bearbeitung wieder entgegengenommen und b) über einen Link

für den Online-Fragebogen per E-Mail zugesandt. Es wurden jeweils die gesamten Kollegien der Schulen befragt.

Erhebungsinstrumente

Ziel der Fragebogenuntersuchung war es, Daten Jenaer Lehrkräfte zu den schulischen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit, zu ihrer Gesundheit und ihrem Belastungserleben zu erheben und diese in einem Interventions-/Kontrollgruppendesign längsschnittlich auszuwerten. Bezogen auf die Wirkungen der Intervention (siehe Abb. 1) interessierten die Zielvariablen Selbstwert, Selbstwirksamkeit sowie Identifikation mit dem Beruf und der Schule, die im Rahmen des Erlebens sozialer Teilhabe als wichtige Ressource im Umgang mit Belastungen gestärkt werden sollten.

Vor dem Hintergrund der Wirkungsannahmen wurde ein Fragebogen entwickelt, in dem auf etablierte Messinstrumente zurückgegriffen wurde, die valide und reliabel für die zu messenden Aspekte der Lehrkräftegesundheit sind. Diese Instrumente mussten teilweise an die Erfordernisse der Erhebung angepasst werden. Tabelle 1 im Anhang zeigt die verwendeten Skalen, die im Anschluss an die Pilotierungsphase ab der zweiten Erhebungswelle des ersten Netzwerks verwendet wurden.

Um zu prüfen, ob die adaptierten und/oder gekürzten Skalen reliabel messen, wurde Cronbach's Alpha bestimmt. Die Reliabilitäten der Skalen sind akzeptabel bis sehr gut, zwei Skalen (Effort und Reward) konnten jedoch wegen ungenügender Reliabilitäten nicht in die Auswertung einbezogen werden.

Stichprobe

Die Rücklaufquoten der Papierfragebögen sowie die Beteiligungsquoten an der Online-Befragung waren gering und es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich diejenigen, die sich zur Teilnahme an der Befragung entschlossen haben, bereits von vorherein von anderen Lehrkräften unterscheiden (Selektionseffekt), bspw., weil sie allgemein gesundheitsbewusster sind. Die Ergebnisse sind daher keinesfalls repräsentativ für die Gruppe der Jenaer Lehrkräfte.

Daten zum ersten und zweiten Messzeitpunkt liegen nur von einer sehr geringen Zahl an Befragten des zweiten Netzwerkes vor (N=19), nur vier Personen davon gehören der Interventionsgruppe an. Die Daten konnten daher nicht wie geplant längsschnittlich und gruppenbezogen ausgewertet werden. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf Lehrkräfte, die entweder an der ersten oder an der zweiten Erhebungswelle, die jeweils mit der nach der ersten Erhebungswelle in der Pilotierungsphase überarbeiteten und an die Erfordernisse angepassten zweiten Fragebogen-

version durchgeführt wurde, teilgenommen haben. Liegen Daten zu zwei Messzeitpunkten vor, wurde nur ein Zeitpunkt einbezogen, um Doppelzählungen zu vermeiden und eine reine Querschnittsbefragung zu gewährleisten. Fälle, bei denen lediglich demographische Angaben, durchweg aber keine Daten in den zu erhebenden Skalen des Teilprojektes vorhanden waren, wurden ebenfalls ausgeschlossen. Insgesamt konnten auf diese Weise 108 Fälle in die Auswertung eingeschlossen werden.

Stichprobenbeschreibung

Beinahe die Hälfte der Lehrkräfte (46,3 %), von denen die Schulzugehörigkeit erfasst wurde (N=106), ist an der Schulart „Gemeinschaftsschule“ tätig, eine Schulart, an der alle Bildungsgänge integriert unterrichtet werden und alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben werden können. Gut ein in Fünftel (21,3%) unterrichtet an beruflichen Schulen. Die übrigen Lehrkräfte sind am Gymnasium (14,8%) und an der Grundschule (17,6%) beschäftigt.

Mehr als die Hälfte derjenigen, die Angaben hierzu machten (N=108), waren 10 oder weniger Jahre im Schuldienst beschäftigt, rund 22 Prozent bereits seit mehr als 25 Jahren. Knapp ein Drittel der Befragten war zwischen 30 und 40 Jahren, ein knappes Viertel zwischen 40 und 50 Jahren und ein weiteres Drittel zwischen 50 und 60 Jahren alt. Die übrigen Lehrkräfte waren jünger oder älter. Im Vergleich zur Altersverteilung Thüringer Lehrkräfte (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018) waren jüngere Lehrkräfte (>50) an der Erhebung deutlich überrepräsentiert. An der Befragung teilgenommen haben überwiegen Lehrerinnen (78,5%), die Zahl der Lehrer war deutlich geringer (18,8%). Die Geschlechterrelation entspricht den Gegebenheiten der Region Jena. Hier liegt der durchschnittliche Frauenanteil über alle Schularten hinweg bei 76 Prozent (Stadt Jena 2018, S. 84).

Berufszufriedenheit und Identifikation mit Beruf und Schule

Zunächst kann herausgestellt werden, dass die befragten Jenaer Lehrkräfte im Mittel mit ihrem Beruf zufrieden sind (M=3,66; SD=0,74). Die globale Zufriedenheitsschätzung über das Item „Ich bin mit meinem Beruf zufrieden“ erreicht noch höhere Zustimmungswerte als die Berufszufriedenheitsskala: 90,8 Prozent der Befragten sind eher zufrieden oder voll und ganz zufrieden (M=4,34; SD=0,70). Der überwiegende Teil der Befragten identifiziert sich zudem affektiv stark oder sehr stark mit dem Lehrkräfteberuf (M=4,22; SD=0,62). Im Mittel ist die affektive Identifikation mit der Schule etwas niedriger als die Identifikation mit dem Beruf (M=4,03; SD= 0,71). Herausgestellt werden soll aber, dass rund 38 Prozent der befragten Lehrkräfte sehr hohe Identifikationswerte erreichen (<4,50).

Rahmenbedingungen der Arbeit

Die Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit werden maßgeblich von der Organisation der Arbeit bestimmt. Dazu gehört etwa, dass die Arbeit planbar ist, persönliche Wünsche berücksichtigt werden können und ungleiche Belastungen vermieden werden. Mit der Arbeitsorganisation an ihrer Schule sind die von uns befragten Lehrkräfte im Mittel eher zufrieden ($M=3,37$; $SD= 0,75$). Die räumliche Situation ist im Mittel ebenfalls zufriedenstellend ($M= 3,17$; $SD = 0,94$), rund 30 Prozent der Befragten verfügen jedoch nicht über einen eigenen Arbeitsplatz in der Schule, rund 42 Prozent können ihre Pausen (eher) nicht ungestört verbringen. Die Schulleitung ist eine zentrale Instanz für Schulentwicklungsprozesse. Der überwiegende Teil der befragten Jenaer Lehrkräfte gibt mindestens ein eher unterstützendes, faires und anerkennendes Verhalten der Schulleitung an ($M=3,52$; $SD 0,75$). Die Beziehungen innerhalb des Kollegiums können eine wichtige Ressource bei der Bewältigung von Belastungen sein. Im Mittel wird das Klima im Kollegium eher positiv eingeschätzt ($M=3,77$; $SD=0,65$). Herausgestellt werden soll, dass ein knappes Fünftel der Befragten voll und ganz mit den kollegialen Beziehungen zufrieden ist, so dass ein offenes und vertrauensvolles Klima im Kollegium aus Sicht von rund 18 Prozent der Lehrkräfte voll und ganz verwirklicht ist. Knapp 17 Prozent können sich zudem voll und ganz auf kollegiale Unterstützung sowie knapp 20 Prozent auf die Möglichkeit, entlastende Gespräche zu führen, verlassen.

Selbstwirksamkeit und Selbstwert

Eine hohe berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung sowie ein hoher Selbstwert sind wichtige Ressourcen, um Belastungen zu bewältigen. Die Lehrerselbstwirksamkeit, d.h. die Erwartung auch schwierige Situationen erfolgreich meistern zu können, lag im Mittel bei 2,88 ($SD=0,30$), die globale Selbstwertschätzung im Mittel bei 3,06 ($SD=0,51$). Die Mehrzahl der Lehrkräfte erreichte bezogen auf den Selbstwert mittlere oder hohe Werte, während bei der Schätzung der Selbstwirksamkeit mittlere Werte überwiegen.

Wohlbefinden und Lebensqualität

Nach ihrem allgemeinen Gesundheitszustand befragt, gaben fast 90 Prozent der befragten Lehrkräfte an, bei guter oder sehr guter Gesundheit zu sein. Dies spiegelt sich auch in den Zustimmungswerten zu Wohlbefinden ($M=3,84$; $SD=0,89$) und Lebensqualität ($M=3,73$; $SD=0,55$). Die Lehrkräfte geben weit überwiegend an, mit ihrer Lebensqualität mindestens eher zufrieden zu sein, rund 73 Prozent der Lehrkräfte erreichten hohe oder sehr hohe Zufriedenheitswerte ($>3,50$).

Chronischer Stress und Overcommitment

Trotz tendenziell hohem Wohlbefinden und hoher Lebensqualität leiden viele Lehrkräfte unter chronischem Stress ($M=2,69$; $SD=0,78$). So haben knapp über die Hälfte (52,3%) der Lehrkräfte, die hierzu Angaben machten, oft oder immer das Gefühl, dass ihre Arbeit nicht gewürdigt wird, obwohl sie ihr Bestes geben, für 51,9 Prozent wird die Verantwortung für andere oft oder immer zur Last. Eine ungesunde Verausgabungsneigung (Overcommitment) zeigt sich jedoch nur bei sehr wenigen Lehrkräften, die Mehrzahl erreicht mittlere Werte ($M=2,42$; $SD=0,57$).

Physische und psychische Beschwerden

Chronischer Stress führt häufig zu physischen und psychischen Beschwerden. Typische körperliche Stressfolgen wie Herzrasen, Schlaflosigkeit oder Magenschmerzen werden mit der Beschwerdeliste (BELI) erhoben. Mehr als dreiviertel der von uns befragten Lehrkräfte haben manchmal, selten oder nie solche Beschwerden (78,3%), der Mittelwert liegt bei 3,44 ($SD=0,93$). Das ist ein erfreulicher Befund. Unter typischen Beschwerden, wie sie beim Vorliegen eines Burnout-Syndroms auftreten, leiden laut Selbstauskunft nur 13,4 Prozent der Befragten immer oder oft. Dieser Befund verdient allerdings besondere Aufmerksamkeit, weil sowohl für die eigene Gesundheit als auch für die Unterrichtsqualität ernste Folgen zu erwarten sind.

Zusammenfassung

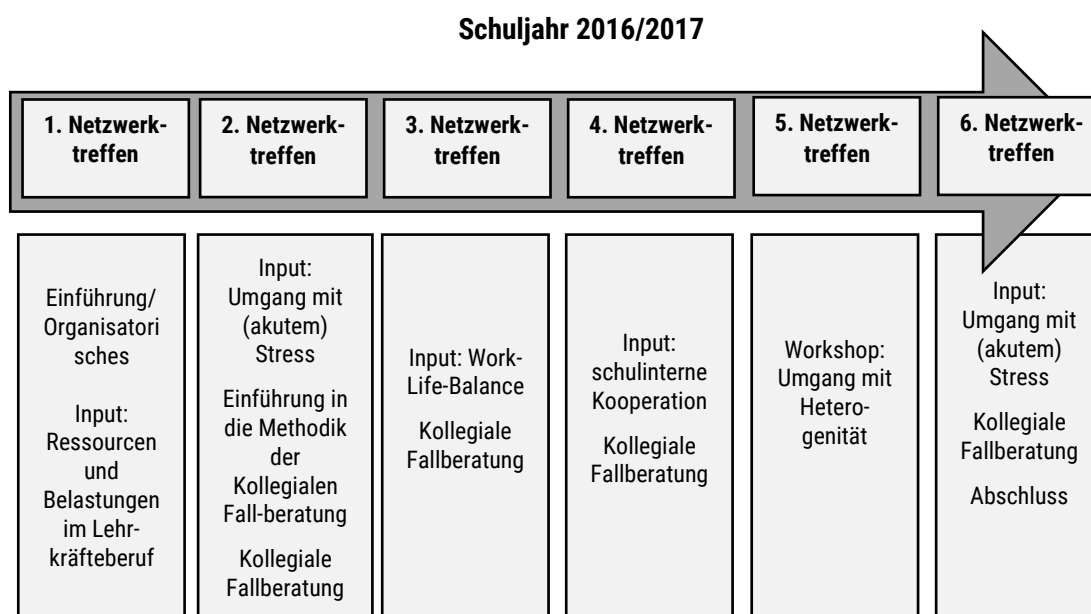
Unter den Teilnehmer/innen der Fragebogenstudie zeigt sich ein Bild von Lehrkräften, die überwiegend mit ihrem Beruf zufrieden sind und sich mit ihrem Beruf und ihrer Schule identifizieren können. Die Rahmenbedingungen der Arbeit werden ebenfalls überwiegend zufriedenstellend eingeschätzt, einige entlastend wirkende Aspekte (eigener Arbeitsplatz in der Schule, Rückzugsmöglichkeit in Pausen) fehlen jedoch vielen Lehrkräften. Mit Ihrer Lebensqualität sind die befragten Lehrer/innen überwiegend zufrieden und fühlen sich wohl, obgleich sie auch häufig über typische Symptome chronischen Stresses berichten. Die Zustimmungswerte zu Aspekten der physischen und psychischen Gesundheit liegen bei der Mehrzahl der Befragten mindestens im mittleren Bereich. Die Ergebnisse der Befragung stützen die These, dass Lehrkräfte zwar belastet sind und unter Anerkennungsdefiziten leiden, aber zugleich auch zufrieden sind (Schult et al. 2014).

4. Qualitative Evaluation der Netzwerkintervention

Die Netzwerkintervention konnte mit drei Gruppen und insgesamt 27 Lehrkräften unterschiedlicher Schularten (Grundschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium, Berufsbildende Schule) durchgeführt werden. Jede Gruppe traf sich im Verlauf je eines Schuljahres sechsmal zu den vorab gemeinsam festgelegten thematischen Schwerpunkten. Abbildung 2 zeigt beispielhaft den Ablauf der

Netzwerkintervention für eine Netzwerkgruppe. Für jedes Treffen war ein zeitlicher Rahmen von 150 Minuten vorgesehen. Es wurde sichergestellt, dass genügend Zeit zum Kennenlernen und zum informellen Austausch blieb, um den für das Gelingen der Netzwerkintervention so wichtigen Vertrauensbildungsprozessen ausreichenden Raum zu geben. In jeder Gruppe wurden zudem gemeinsam die Regeln der Zusammenarbeit und Kommunikation im Netzwerk festgelegt und festgehalten, da im Kontext von Kollegialen Fallberatungen unter Umständen sehr sensible Aspekte besprochen werden.

Abbildung 2: Exemplarischer Ablauf der Netzwerkintervention „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“



Nach dem Ende der Netzwerkintervention wurde daher eine qualitative Evaluation (Kuckartz et al. 2008) durchgeführt. Mehrwert des qualitativen Zugangs gegenüber einer standardisierten Befragung ist zuvorderst die größere Offenheit und die Berücksichtigung der Perspektive der Teilnehmer/innen hinsichtlich ihrer subjektiven Erfahrungen und Deutungen. Mit den an den Lehrkräftenetzwerken partizipierenden Lehrer/innen wurden daher leitfadengestützten Interviews geführt, um wesentliche Aspekte der Netzwerkarbeit retrospektiv bewerten zu lassen. Der eingesetzte Interviewleitfaden umfasste folgende Themenschwerpunkte: Gesamteinschätzung der Netzwerkteilnahme, Angemessenheit der Rahmenbedingungen des Netzwerksettings, Umsetzung der thematischen Inputs, Nutzung der gesundheitsbezogenen Übungen, Umsetzung der Fallberatungsmethodik im schul(art)übergreifenden Setting, subjektives Erleben und wahrgenommene Wirkungen der Kollegialen Fallberatung (professions- und gesundheitsbezogen), Vor- und Nachteile der schul(art)übergreifenden Netzwerkarbeit sowie eine offene

Antwortmöglichkeit bezogen auf weitere, noch nicht genannte Aspekte. Innerhalb der Themenschwerpunkte blieb Raum für die Relevanzsetzungen der Teilnehmer/innen.

Im Kontext der geplanten Vollerhebung konnten im Zeitraum von Juni bis August 2016 sowie Mai bis Juli 2017 insgesamt 19 leitfadengestützte Interviews realisiert werden, 16 der Lehrkräfte waren weiblich (70,4 % der Befragten). Zwölf der befragten Lehrkräfte waren zum Zeitpunkt der Evaluation an Gemeinschaftsschulen, fünf an berufsbildenden Schulen und zwei an Grundschulen tätig. Die Interviews dauerten zwischen 40 und 60 Minuten und wurden von den Mitarbeiter/innen des Teilprojektes „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“ durchgeführt. Die Interviews wurden aufgezeichnet, vollständig transkribiert und anschließend mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016, 2008) mit der Software MAXQDA 18 inhaltlich strukturierend und zusammenfassend ausgewertet.

Die Bildung der Kategorien erfolgte deduktiv-induktiv, indem in einem mehrstufigen Verfahren zunächst von den Leitfragen der Evaluation ausgehend theoretisch gewonnene Subkategorien gebildet worden sind, die im Auswertungsprozess anschließend um induktiv gewonnene Aspekte ergänzt wurden. Das gesamte Datenmaterial wurde in mehreren Materialdurchläufen kodiert.

Tabelle 1: Übersicht über das Kategoriensystem

Hauptkategorien (deduktiv)	Subkategorien (deduktiv)	Differenzierung (induktiv)	
1) Bewertung Setting	1.1 Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Turnus • Dauer • Zeitpunkt • Planbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungsraum • schul(art)übergreifendes Setting
	1.2 Prozessmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung • Perspektivwechsel, -vielfalt • Übertragbarkeit auf eigene Tätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Atmosphäre • Empathie • soziale Unterstützung • Austausch
2) wahrgenommene Wirkungen	<i>Bereich Thematische Inputs und Gesundheitsübungen</i>		
	2.1 Nutzenschreibung der thematischen Inputs und Anwendungsmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> • Auffrischung Vorwissen • neue Perspektiven auf die Themen 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsorientierung/Praxisbezug • konkrete Anregungen
	2.2 Nutzung der Anwendungsmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> • (noch) keine Nutzung • gedankliche Beschäftigung 	<ul style="list-style-type: none"> • für später gespeichert • bereits bekannte Übungen genutzt
	<i>Bereich Kollegiale Fallberatung</i>		
	2.3 direkte Nutzenschreibung zur Lösung beruflicher Handlungsprobleme	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen für Fallgeber/in 	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen für Berater/innen, Beobachter/innen
	2.4 Effekte auf die berufliche Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • (professionelle) Entwicklung • Perspektiverweiterung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen der Methode • Reflexion
	2.5 Belastungsreduktion	<ul style="list-style-type: none"> • keine Reduktion • psychische Entlastung • Anerkennung als Person 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit • (neue) soziale Kontakte • soziale Unterstützung

Im Anschluss wurden fallbezogene thematische Zusammenfassungen angefertigt, um das Datenmaterial im Hinblick auf die interessierenden Forschungsfragen zu reduzieren. Für die einzelnen inhaltsanalytischen Kategorien werden nachfolgend die zentralen Ergebnisse der Evaluationsstudie dargestellt. Thematisierungen werden dann berichtet, wenn mehr als ein Viertel der Befragten den Aspekt angesprochen hat (mindestens 5 von 19 Befragten).

Ergebnisse

In der folgenden Ergebnisdarstellung wird, dem qualitativen Vorgehen entsprechend, ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, wie die Teilnehmer/innen die in den Interviews angesprochenen Aspekte des Settings und der Wirkung thematisierten. Wir lassen die Teilnehmer/innen im Folgenden häufig selbst zu Wort kommen, um die Spannungsfelder, die sich innerhalb der Aspekte auftun, anschaulicher zu machen und die Bandbreite der Stimmen aufzuzeigen. Der Fokus liegt damit stark auf der wahrgenommenen Prozessqualität. Die Häufigkeit der Nennung von Aspekten innerhalb der Themenbereiche wurde ebenfalls bestimmt und angegeben.

I Bewertung des Settings ´Netzwerkintervention´

Bezogen auf die *Rahmenbedingungen* der Netzwerkarbeit wurden von den Interviewten die Aspekte

- Zeitpunkt im Tagesverlauf (10 von 19 Lehrkräften, 52%)
- zeitliche Länge der Einzeltreffen (15 von 19 Lehrkräften, 79%)
- Turnus (12 von 19 Lehrkräften, 63%)
- Raum und Verpflegung (8 von 19 Lehrkräften, 42%)

bewertet.

In der Planungsphase der Netzwerkarbeit wurde in jeder Netzwerkgruppe eine gemeinsame Abstimmung über die Termine der Treffen im vorgesehenen Zeitraum und deren Lage im Tagesverlauf vorgenommen. Die Herkunft der Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schularten mit unterschiedlichen Zeitregimen erschwerte es, einen Zeitpunkt im Tagesverlauf für die Treffen zu finden, mit welchem alle Teilnehmenden zufrieden waren. Um die schulartübergreifenden Fallberatungsgruppen realisieren zu können, mussten die Netzwerktreffen daher auf den späten Nachmittag gelegt werden. Dieses Zeitfenster stellte den kleinsten gemeinsamen Nenner der Teilnehmenden dar und erzeugte entsprechend Unzufriedenheit – bis hin zum Absprung potentieller Teilnehmer/innen.

Die Dauer von 150 Minuten für den thematischen Teil und die Kollegiale Fallberatung wurde von der überwiegenden Zahl der Teilnehmer/innen als angemessen charakterisiert. Bezogen auf den Turnus war es für die überwiegende Zahl der Teilnehmenden positiv, dass die Termine vorab in Abständen von circa sechs Wochen fixiert wurden und dadurch planbar waren.

Mit Wertschätzung wurde von denjenigen, die dies thematisierten, auf die Organisation, insbesondere die Gestaltung des Ablaufs, des Raums und das Bereitstellen von Verpflegung

während der Netzwerktreffen, reagiert und betont, dass dies stark zum „Wohlfühlen“ beigetragen habe. Die Lehrkräfte 12 und 16 beschreiben diese Effekte exemplarisch:

LK 12: „[...] und ebenso dieser, wie ihr das geöffnet habt, wie ihr den Raum gestaltet habt so vom ganzen Setting her, das hat den Leuten die Möglichkeit gegeben, da aufzumachen, und das hat mir gutgetan.“

LK 16: „Also die Organisation, also es war immer toll, also, dass man da dann wirklich an sowas gedacht, dass man etwas essen und was trinken konnte und erstmal ankommen und das war echt gut. Also gerade weil wir ja aus dem gestreckten Galopp hier ankamen und das war mal schön, man war dann da und war gut so.“

Die Gestaltung des Raums stellt eine Rahmenbedingung dar, die auf die Prozessmerkmale wirkt, indem sie die Basis für das Entwickeln einer vertrauensvollen Atmosphäre darstellt. Als relevante *Prozessmerkmale* des Settings thematisierten die Interviewten folgende Aspekte:

- Vertrauen, Augenhöhe und Offenheit (7 von 19 Lehrkräften, 37 %)
- das schulübergreifende Setting (15 von 19 Lehrkräften, 79 %)

Eine solche Atmosphäre wurde mehrfach als eine zentrale Gelingensbedingung der Netzwerkkintervention, besonders bezogen auf die Kollegiale Fallberatung, herausgestellt und die Arbeit im Netzwerk so erlebt, wie bspw. Lehrkraft 1 und 12 beschreiben:

LK 1: „[...] ich fand´ das sehr angenehm und sehr nah an uns dran und ich glaube das hat ein Vertrauensverhältnis geschaffen, dass wir untereinander auch gesagt haben "ich kann das jetzt hier loswerden.“

LK 12: „Also ich hab´ das als eine ganz offene Runde empfunden, wo keiner ein Blatt vor den Mund genommen hat.“

Gerade wenn berufliche Handlungsprobleme und der Umgang mit Belastungen Gegenstand der Intervention sind, sollte man sich bewusstmachen, dass dies sehr sensible Themen sein können, die nur in einer von Vertrauen und Offenheit geprägten Atmosphäre thematisiert werden. Im Vergleich zu einer Beratung, einem Einzelfallcoaching oder einer Supervision ist das Thematisieren sensibler Aspekte in der Gruppenöffentlichkeit eine Situation sozialer Unsicherheit, wie Lehrkraft 3 betont:

LK 3: (...) wenn man zum Beispiel zu einer Kur fährt und da zu einem Berater geht, und dass man über seine eigenen Probleme dann noch ganz anders spricht als in einer Runde. Also weil, es ist halt einfach mal so, wenn mehrere Leute dasitzen, sagt man trotzdem nicht alles, weil es persönlich ist.“

Das schulübergreifende Setting kann aber auch zur Reduzierung des Unsicherheitspotentials bezogen auf das Thematisieren sensibler Aspekte beitragen, denn die Bereitschaft, sich zu öffnen, sei höher, weil es sich bei den Lehrkräften im Netzwerk nicht um direkte Kolleg/innen handelt, wie bspw. Lehrkraft 5 beschreibt:

LK 5: „Naja, zu große Vertrautheit in manchen Bereichen ist dann vielleicht auch oder macht es schwierig, sich zu öffnen, also so ein gewisses Maß an Anonymität verschafft auch Freiheit in gewissen Denkprozessen so“.

Viele Lehrkräfte sind es gewohnt, gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern keine Schwäche zu zeigen. Auch in Kollegien kann dieses Motiv hemmend wirken, wie im Fall von Lehrkraft 2:

LK 2: „Und ich würde mein Problem auch nicht unbedingt vor allen diskutieren müssen, denke ich. Also zu sagen, `ich komm mit meinem`, `ich schaff mein Zeug nicht` oder sowas. Und da finde ich das schon ganz angenehm, dass das andere Leute sind [...]“.

Viele Teilnehmer/innen diskutierten die Vor- und Nachteile des schulübergreifenden Settings abwägend, so auch Lehrkraft 2, die herausstellt, dass es Vor- und Nachteile hat, mit den eigenen Kolleg/innen in Austausch zu gehen:

LK 2: „[...] Ich, also ich fand das schon ganz schön, dass das mit anderen Schulen war (.) also ich hab kein Problem, also, oder sagen wir mal so, ich denke generell dass es Vielen dann leichter fällt das mal anderen gegenüber zu äußern, wenn es nicht unbedingt die gleichen, die eigenen Kollegen sind. Also jetzt zumindest, wenn man eben mal so generelle Probleme anspricht. [...] So jetzt von dem, was ich dann aber irgendwie für mich jetzt auch als Hilfe [...] da sind hier mir meine Kollegen ehrlich gesagt irgendwie näher und das Gute ist natürlich, die kennen einen ja auch besser.“

Hier deutet sich an, dass die Frage des Vorteils des schulübergreifenden Settings von der Qualität der kollegialen Beziehungen in der Schule vor Ort tangiert wird. Dies verdeutlicht exemplarisch auch die Bewertung von Lehrkraft 8:

LK 8: „(...) also das macht man da sowieso als Lehrer schon intern und man geht halt eh, also ich würde mich auch immer nur an Kollegen wenden, wo ich sage, okay, zu denen hab´ ich Vertrauen und die haben aber auch ein offenes Ohr für meine Probleme. Und dann gibt es halt auch immer noch Kollegen, die haben immer nur ihre Probleme. (lacht) Und die würde ich, also ich sag mal, die können kommen [zu einem Fallberatungstreffen], aber zu denen kann ich mit meinen eigenen Problemen gar nicht gehen, ja. Und da würde ich mich auch nicht in irgendeine Runde mich mit denen auf irgendwas einlassen. (...)“

Neben diesem Aspekt wurde auch mehrmals das Knüpfen neuer Kontakte zu Lehrkräften anderer Schulen und das Kennenlernen schulspezifischer Perspektiven und Praktiken positiv herausgestellt, so bspw. von den Lehrkräften 6 und 13:

LK 13: „Ja, also ich fand es auch sehr interessant, ich fand das Kennenlernen der anderen Kollegen und auch nochmal die unterschiedlichen Sichtweisen auf die verschiedenen Schulformen sehr interessant, auch so die Schulspezifika sag ich es jetzt mal [...] das einfach nochmal vor Augen gehalten zu bekommen.“

LK 16: „(...) was mir besonders gut gefallen hat, waren eben die Fallberatungen mit den Kolleginnen aus den anderen Schulen, also es waren ja einfach auch, es war für mich so ein Ort, da wusste ich, da treffe ich Kolleginnen, die ich sonst eigentlich nie sehe oder mit denen ich sonst keinen Kontakt hab´ und deswegen habe ich mich immer dann auf den Austausch gefreut mit den anderen, (.) weil da eben jeder seine eigene Perspektive mitgebracht hat, ja, das fand ich besonders schön, dass es so gemischt war, dass die Schulen so gemischt waren.“

Insgesamt sprachen sich fünf Lehrkräfte klar für ein schulübergreifendes Setting aus, die übrigen derjenigen, die sich zum Thema äußerten, diskutierten diesen Aspekt abwägend und konnten sowohl Vor- als auch Nachteile darin sehen.

Resümee zum Setting der Netzwerkindervention

Eine Veranstaltung wie schulübergreifende Netzwerktreffen partizipativ zeitlich zu planen, stellt eine große Herausforderung dar. Die Zeitregime an Grundschulen und ganztägig arbeitenden Gemeinschaftsschulen bzw. Berufsschulen unterscheiden sich so stark, dass den Teilnehmer/innen eine große Kompromissbereitschaft abgefordert wird. Viele Lehrkräfte sind dazu nicht bereit und wünschen sich stattdessen eine strukturelle Einbindung solcher Formate in ihren Schulen. Umso wichtiger war für die Teilnehmer/innen die Organisation der Treffen: Ein gleitender Beginn, die Möglichkeit für informellen Austausch und die Gelegenheit, etwas zu essen und zu trinken. Die lange Dauer der Einzeltreffen sowie deren Turnus über ein Schuljahr war für die meisten der Teilnehmer/innen mindestens akzeptabel.

Insgesamt zeigen die Thematisierungen der Teilnehmer/innen, dass die realisierten bzw. realisierbaren Rahmenbedingungen des Settings in enger Wechselwirkung mit der Prozessqualität der Intervention, insbesondere der Kollegialen Fallberatung, stehen. Besonders wichtig für die Bereitschaft über berufliche Handlungsprobleme zu sprechen, ist das Vorhandensein vertrauensvoller Beziehungen, die eine solche Offenheit ermöglichen. Dies ist für manche Lehrkräfte sowohl an der Herkunftsschule als auch in der Netzwerkgruppe gegeben gewesen. Es wurde aber mehrfach darauf hingewiesen, dass das spezielle Setting in der Netzwerkgruppe (‘Gleiche unter Gleichen’- Angehörige derselben Profession, aber aus unterschiedlichen Schulkontexten) besonders dazu beigetragen habe, eine Atmosphäre zu schaffen in der Handlungsprobleme ansprechbar sind.

II Wahrgenommene Wirkungen der Netzwerkindervention

a) Thematische Inputs und Gesundheitsübungen

Im Bereich der wahrgenommenen Wirkungen wurde nach den wahrgenommenen Gesamtwirkungen der Intervention sowie nach den Einschätzungen zu den beiden inhaltlichen Schwerpunkten, den thematischen Inputs und Gesundheitsübungen einerseits und dem Erlernen und Durchführen der Kollegialen Fallberatung andererseits, gefragt.

Hinsichtlich der *Nutzenzuschreibung der thematischen Inputs und der zugehörigen Reflexions- und Anwendungsübungen* thematisierten die Teilnehmer/innen folgende Aspekte:

- Auffrischung des eigenen Vorwissens (14 von 19 Lehrkräften, 74%)
- Handlungsorientierung/Praxisbezug (6 von 19 Lehrkräften, 32%)

Der weit überwiegende Teil der Teilnehmenden hatte sich bereits in der Vergangenheit mehr oder weniger intensiv mit den gesundheitsbezogenen Themenfeldern beschäftigt und verfügte über Vorwissen. Positiv wurde herausgestellt, dass bereits vorhandenes Wissen im Rahmen der Netzwerktreffen aufgefrischt und z.T. auch bestätigt werden konnte. Lehrkraft 4 beschreibt diesen Effekt exemplarisch:

LK 4: „Ja, das ist im Endeffekt (..) sehr oft so eine Bestätigung gewesen, was ich schon in mir getragen habe, ja. Natürlich durch diese bestimmten Inputveranstaltungen aus bestimmter wissenschaftlicher Sicht nochmal genauer mit Daten unterlegt haben, ist klar, da hat man im Vorfeld natürlich nicht nachgelesen, aber das ist dann nur eine Bestätigung zu dem, was ich eh schon für mich so empfunden habe und gedacht habe, ja. (..)“

Ein darüberhinausgehender Nutzen wurde den Inputmaterialien dagegen überwiegend nicht zugeschrieben. Als Grund dafür wurde mehrmals eine nicht ausreichende Handlungsorientierung beziehungsweise ein fehlender Praxisbezug der thematischen Inputs und Übungsmaterialien genannt. Lehrkraft 13 reflektiert über das Verhältnis `theoretischer Hintergrund` zu `praxisrelevanten Inhalten`:

LK 13: „[...] also ich denke man kann über alles viel referieren und da gibt es viele interessante Aspekte und es wird viel untersucht und gemacht, aber im Endeffekt, mittlerweile bin ich wirklich in der Praxis angekommen und es interessiert mich am meisten, was (..) wirklich die Praxis betrifft, weniger jetzt so der psychologisch-pädagogischer Hintergrund, also auch, aber eben nicht schwerpunktmäßig. Aber ich fand das nicht unwichtig, also es war schon, ich fand die Kombination auch gut.“

Die *Übungs- und Reflexionskarten*, die die Teilnehmer/innen zu jedem thematischen Input erhalten haben, wurden für eine eigeninitiative Nutzung konzipiert. Ob und wie sie tatsächlich genutzt werden, wurde ebenfalls eruiert. Hinsichtlich *Nutzung der Anwendungsmaterialien* wurden folgende Aspekte durch die Teilnehmer/innen herausgestellt:

- (noch) keine Nutzung (14 von 19 Lehrkräften, 74%)
- gedankliche Beschäftigung (7 von 19 Lehrkräften, 37 %)
- für später gespeichert (5 von 19 Lehrkräften, 26%),
- bereits bekannte Übungen genutzt

Die Präsentation und thematische Ausarbeitung sowie das Design der Übungskarten wurden mehrfach positiv bewertet, die Inhalte und Übungen jedoch weit überwiegend bisher (noch) nicht im beruflichen Alltag genutzt.

Auf die Frage nach der Nutzung äußert sich Lehrkraft 9 ähnlich wie mehrere andere Teilnehmer/innen:

LK 9: Ganz ehrlich? (lacht). Eher weniger. Das ist, irgendwie hab´ ich nochmal das Gefühl, wenn man so, auch bei anderen Weiterbildungen, das nimmt man so mit in dem Moment, denkt, ja, man weiß, wo es liegt, aber jetzt gerade in dem, wenn du dann im Alltag, dann nimmst du dir das ganz selten wieder zur Hand.“

Eine Nutzung in Eigeninitiative erfolgte bis zum Erhebungszeitpunkt kaum, positiv wird aber von mehreren Lehrkräften gesehen, das Material für eine eventuelle spätere Nutzung bereit zu haben.

Lehrkraft 18 hat sich mit der Problematik der Nutzung auseinandergesetzt:

LK 18: „Na vielleicht hätte man da nochmal überlegen können nach diesen Inputphasen, wie könnte man das in seinen Alltag integrieren? So Strategien um bestimmte Sachen regelmäßig anzuwenden. Also diese Kärtchen waren da ja schon eine Hilfe, aber, also mir ging´s dann so ein bisschen so, ich hab´ die dann, diese Kärtchen, das ist schön. [...] ähm ich glaube, es fehlt halt einfach so eine Verstetigung im Alltag, also man muss sich halt selber überwinden, dass regelmäßig vielleicht zu üben und anzuwenden und ähm dazu, weiß ich nicht, hat es bei mir irgendwie nicht gereicht, keine Ahnung, (lacht) ähm dass ich da jetzt, also da Zeit oder Energie drauf verwendet hätte ähm also ich glaube das muss dann irgendwie nochmal so eine Verstetigungsphase erfahren in irgendeinem Kontext.“

Die Lehrkraft spricht einen wichtigen Punkt an: Wenn keine ausreichend konkreten und unaufwändig in Praxis und Alltag realisierbaren Anregungen gegeben werden und der Raum zum Erfahrungsaustausch darüber fehlt, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass Lern- und Veränderungsprozesse angestoßen werden, unabhängig der didaktischen Gestaltung.

Weitere Gründe für Nicht-Nutzung waren das Vorhandensein passender Bewältigungsstrategien bei Belastungen, wie bei Lehrkraft 4:

LK 4: „Ja, ich würde im meinen Fall sagen, ich hab´ da, oder ich kenne mich, ich hab da meine Möglichkeiten, die mir helfen, die mir da wirklich ein Abstand zum Arbeitsleben dann auch bieten und die kenne ich auch, also die Möglichkeiten, da brauche ich jetzt keine anderen, kleinen angebotenen Übungen.“

Ein weiterer Aspekt war das Vorhandensein von Vorerfahrungen, Methoden und Übungen, die sich bereits in der Vergangenheit bewährt hatten. Diese wurden im Rahmen der Treffen wieder aus dem Gedächtnis geholt. Lehrkraft 13 beschreibt diesen Effekt:

LK 13: „[...] und da habe ich nochmal so einige Methoden, die immer mal wieder, die ich jetzt immer mal wieder im Alltag benutze, also gerade so, (.) gerade so Planungsmethoden, wir hatten ja eine Work-Life-Balance-Sitzung, da gab es ja schon so einige, so Planungshilfen, also so kleinere Methoden, also wo man sich dann einfach nochmal bewusst macht, dass man Aufgaben in

Prioritäten einteilen kann und solche Dinge, was ich wusste, aber was ich einfach, (.) wie gesagt, durch die Auffrischung habe ich es dann einfach bewusst, aktiv nochmal angewendet und es hat mich in meinem Alltag sehr unterstützt und es unterstützt mich immer noch, also die Methoden fand ich sehr schön.“

Trotz der Schwierigkeiten, die Übungen in den Alltag einzubinden, bewerteten mehrere Lehrkräfte positiv, dass sie die Materialien in der Hinterhand haben und auf die Inhalte und Übungen bei Bedarf zurückgreifen können.

b) Kollegiale Fallberatung

Die Auswertung bezogen auf die *Kollegiale Fallberatung* zeigt einen im Vergleich zu den thematischen Inputs und den Übungsmaterialien insgesamt höheren Stellenwert, den das Erlernen und gemeinsame Durchführen der Methode für die Teilnehmer/innen hatte.

Mit der Kollegialen Fallberatung können konkrete Handlungsprobleme einem gemeinschaftlichen Prozess der Bearbeitung zugeführt werden, wovon sowohl Fallgeber/innen als auch beratende und beobachtende Gruppenmitglieder einen *direkten Nutzen hinsichtlich der Lösung von Handlungsproblemen* erfahren können. Folgende Aspekte wurden von Teilnehmenden in dieser Kategorie thematisiert:

- Bearbeitung eines Handlungsproblems (5 von 19 Befragten, 26%)
- Stellvertreterlernen (9 von 19 Befragten, 47%)

Fünf der befragten Teilnehmer/innen haben als *Fallgeber/in* selbst aktiv einen Fall zur Beratung eingebracht. Als direkter Nutzen der Kollegialen Fallberatung wurde z.B. deren Effektivität genannt, da am Ende der Beratung konkrete Lösungsvorschläge standen. So beschreibt es auch Lehrkraft 19:

LK 19: [...] für mich ist irgendwie zentral so dieses Gefühl, dass es noch mehr gibt als so ein `ich erzähle mal meinen Kollegen meine Probleme`, sondern es gibt halt irgendwo so ein systematisches Instrument, wo ich tatsächlich einen effektiven Effekt habe, Dinge zu ändern, sage ich jetzt mal, und Dinge effektiv anzugehen, sage ich jetzt mal, und nicht nur darin sich zu verlieren, dass man so einfach darüber redet und doch nichts macht, sage ich jetzt mal.“

Hinsichtlich einer direkten Nutzenzuschreibung bei der Lösung von Handlungsproblemen in der Rolle der *Beratenden oder Beobachtenden* zeichnen die Befragten, die sich hierzu äußerten, ein geteiltes Bild: Von mehreren Teilnehmenden wurde die Ähnlichkeit von Problemsituationen im Schulkontext und die dadurch gegebene Übertragbarkeit der Beratungsarbeit auf eigene Handlungsprobleme thematisiert, wie bspw. von Lehrkraft 16:

LK 16: „Na, also gerade wenn die Fälle so besprochen worden sind- ich habe zwar jetzt selber keinen eingebracht-, aber dass ich doch gedacht habe ´mhm, das kenn ich doch auch´, also so bei manchen, wo man dann eben denkt, naja, das ist jetzt eben so sein eigenes Problem oder muss man eben schauen, wie man damit klarkommt, dass das doch nicht so war. Das waren alles Themen, die ich irgendwie auf meinen Arbeitsalltag mit beziehen konnte.“

Für Andere war gerade in dieser Hinsicht die Differenz für eine Übertragbarkeit von Handlungsherausforderungen über Schularten hinweg zu groß, wie Lehrkraft 6 veranschaulicht:

LK 6: „[...] das waren ja wirklich bis auf diesen einen Fall [...], aber ansonsten waren das ja alles Fälle, die würden uns eigentlich hier gar nicht betreffen [...].“

Denn es gilt, was Lehrkraft 3 schlussfolgert:

LK 3: „Also es ist halt, die Heterogenität [der Schularten] bleibt nur so lange produktiv, so lange also auch Ratschläge kommen von anderen Schulformen, die man selber umsetzen kann oder, oder, oder anregt, da Denkanregungen kommen.“

Eine weitere Facette stellt das Feedback von Lehrkraft 8 dar, die generell einen Effekt der gemeinsamen Fallarbeit auf die Praxis infrage stellt:

LK 8: „[...] bei mir war es so, ich hab gesagt, okay, in anderen Schulen gibt es auch ähnliche Probleme, aber ich merke es halt in der Praxis, es ist jeder Fall anders und es gibt kein Rezept, so und das hab ich wieder gemerkt, es taucht nie irgendwo auch, sag ich jetzt mal, auf Fälle, die mich betreffen, ja, es ist ja auch jeder Schüler anders, es ist immer eine andere Konstellation [...].“

Hier zeigt sich exemplarisch, dass das Potential der Methode zur professionellen Weiterentwicklung stark von den Einstellungen und subjektiven Theorien von Lehrkräften abhängen kann.

Auf den Aspekt der *Perspektiverweiterung* und der dadurch angeregten *Reflexionsprozesse* hinsichtlich der Lösung beruflicher Handlungsprobleme werden wir im Folgenden vertieft eingehen, weil dieser Aspekt als ein wesentlicher Faktor beruflicher Handlungskompetenz von Lehrkräften gelten kann. Die Teilnehmenden haben Folgendes thematisiert:

- Kennenlernen und bisherige Erfahrungen mit der Methode (6 von 19 Befragten, 31%)
- Perspektiverweiterung, -wechsel und -vielfalt (19 von 19 Befragten, 100%)

Die überwiegende Zahl der Teilnehmer/innen gab an, die Methode Kollegiale Fallberatung zu kennen, von eigenen Erfahrungen mit der Methode berichteten jedoch nur fünf der Teilnehmer/innen. Daher ist es wenig überraschend, dass das Kennenlernen, und vor allem das Sammeln eigener Erfahrungen mit der Methode, mehrfach als besonderer Nutzen der Intervention herausgestellt wurde. Lehrkraft 1 beschreibt dies exemplarisch:

LK 1: „[Ich kannte] die kollegiale Fallberatung aus der Theorie, ich wusste, dass das andere Schulen praktizieren, aber ich habe selber noch nie eine miterlebt oder daran teilgenommen. Und das war für mich so der Beweggrund und das war auch das Erlebnis, also das hat mir so diesen Kick gegeben, jedes Mal zu sagen, ich komme wieder und freue mich drauf, was wir heute für einen Fall haben und wie unterschiedlich so die Problemlagen sind, die man da so sehr, sehr effektiv besprechen kann, also das hat mir am meisten gebracht und mich auch bestärkt darin, die Methode auch so zu nutzen und vielleicht so ein bisschen zu etablieren bei uns.“

Der hier ebenfalls angesprochene Effekt der Perspektiverweiterung, -wechsel und -vielfalt wurde von allen Befragten gleichermaßen thematisiert und mehrfach positiv gerahmt. Das schul(art)-übergreifende Setting sorgte für eine große Vielfalt an beruflichen Hintergründen, Handlungspraxen und Erfahrungen. „Im eigenen Saft schwimmen“, „in seiner eigenen Blase sein“ oder „in deiner Suppe schwimmen“ waren Bilder, die die Teilnehmer/innen für die Situation in ihren Schulen fanden. Die Intervention half ihnen, „über den Tellerrand zu schauen“ oder „den Spiegel vorgehalten zu bekommen“. Diese Wirkung beschreibt Lehrkraft 5 sehr anschaulich:

LK 5: „[...] weil ich ja selber auch einmal einen Fall mit hereingebracht habe, und das war schon ganz interessant, also dass eben doch über mehrere Köpfe mehrere Perspektiven hereingebracht werden, die man letztlich doch nicht selber denken kann und ich glaube, das war bei den anderen auch immer gut zu erleben, dass manchmal so völlig, also für einen selber vielleicht absurde (lacht) Ideen kamen, aber manchmal waren das so vielleicht die Besten oder, ja, das war fand ich schon ganz eindrücklich.“

Als Folge dieser Erfahrungen wurden von einzelnen Teilnehmenden professionsbezogene Lernprozesse beschrieben. Lehrkraft 5 geht auch auf den ersten Schritt der Distanzierung zu einem Handlungsproblem ein, die sich bereits allein durch die Verbalisierung im Rahmen der Gruppe einstellt:

LK 5: „[...] ich fand gerade durch das Fallgeben, ist ja oft so, wenn es einen selber durch den Kopf geht, dann ist das so ein Kreislauf, Kreisel, aber wenn man es überhaupt mal irgendwo präsentiert und mal darüber spricht, aber in dem Moment kriegt es ja schon eine andere Bedeutung für einen.“

Lehrkraft 17 kannte die Methode der Kollegialen Fallberatung bereits aus dem Referendariat und kommt zu folgender Einschätzung:

LK 17: „[...] Also ich fand das jetzt [im Netzwerk] besser, weil durch die Vielfalt an Erfahrungen der Kollegen man die Probleme aus verschiedenen Sichtweisen sehen konnte. Während man im Ref[erendariat] mit welchen zusammen zu tun hatte, die im gleichen Boot saßen und die eben auch noch nicht so viel Erfahrung hatten.“

Dies verdeutlicht, dass Lehrkräfte verschiedener berufsbiographischer Stadien aufgrund ihrer Erfahrungsdifferenzen im Rahmen der Kollegialen Fallberatung voneinander profitieren können.

Ein weiterer positiver Effekt der Methode kann als Selbstwirksamkeitserfahrung beschrieben werden. Lehrkraft 14 äußert eine solche Erfahrung:

LK 14: „[...] sich seiner eigenen Kompetenz bewusst zu werden indem man auch Ratschläge für andere gibt und merkt, ich kann jemandem helfen, das ist zutreffend, das ist gar nicht so weit hergeholt, was ich mir so allein für Gedanken mache in der Vernetzung mit den anderen. [...] also es gab jetzt keinen richtigen Fall, wo ich mich total damit identifizieren konnte, für mich war es eher so dieses kompetenzstärkende, die eigene Kompetenzen zu sehen, okay, hier hat jemand ein Problem, du kannst was dazu sagen, du hast also eine gewisse Erfahrung in dem Bereich gesammelt, das ist einem ja oft gar nicht so bewusst.“

Verbunden mit dieser Selbstwirksamkeitserfahrung ist bei Lehrkraft 14 eine Stärkung des beruflichen Selbstbildes- eine wichtige Ressource gesunder Lehrkräfte.

Von besonderem Interesse hinsichtlich der Beanspruchungsreduktion ist, ob bzw. welche *Entlastungseffekte* die Teilnehmenden der Intervention zuschreiben. Neben den o.g. direkten Wirkungen bei der Lösung von Handlungsproblemen, die mit einer Entlastung einhergehen, sind die mittelbaren beanspruchungsbezogenen Wirkungen relevant. Eine zentrale Einsicht war für mehrere Teilnehmer/innen, dass sich andere Lehrkräfte an anderen Schulen mit ganz ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sehen. Viele Probleme sind demnach keine persönlichen, sondern professionstypische Probleme, wie bspw. Lehrkraft 16 schlussfolgert:

LK 16: „Dass eben vieles nicht meine Probleme sind, sondern eben einfach Problemlagen, Problemstellungen im Feld Schule. Also das habe ich schon einfach nochmal für mich, ich mein eigentlich ist das fast banal, aber man verliert das nochmal wieder. Also ich bin auch eher so der Selbstzweifeltyp, wo man dann auch mal denkt ´ah, ich krieg das jetzt eben nicht hin und ich kann das jetzt eben nicht´ und das ist schon klar durch die Netzwerkarbeit rausgekommen, dass das eben Themengebiete sind, die auch in der Berufsschule einen umtreiben und die einen auch in anderen Schulen umtreiben und es da eben auch wilde Schüler gibt und Schüler, die irgendwie einfach nichts lernen und, dass es eben nicht nur an MIR liegen muss, sondern dass das eben Sachen sind mit denen man umzugehen hat.“

Innerhalb der Netzwerkgruppen war es im Prozess der Kollegialen Fallberatung möglich, den eigenen inneren Bewertungsrahmen mit den Maßstäben, die in der Gruppenkommunikation sichtbar werden, abzugleichen und sich gegebenenfalls von übersteigerten Selbsterwartungen zu entlasten. Insbesondere indem Verantwortungsstrukturen gemeinsam reflektiert werden, kann der Blick auf neue Handlungsmöglichkeiten frei und ein konkretes Entlastungspotential geschaffen werden. Einen solchen Prozess beschreibt Lehrkraft 19:

LK 19: [...] Ja einfach auch ein bisschen mehr Gelassenheit vielleicht, weil es Anderen auch so geht und man glaube ich in dem Beruf halt nicht so wirklich einen Perfektionismus anstreben kann ähm und einfach auch zufrieden sein muss äh mit dem was man halt schafft und nicht immer noch mehr, sage ich mal irgendwie, versuchen zu streben, was sowieso unmöglich ist. Ja, das sind glaube ich so die zentralsten Dinge, würde ich mal so sagen, die ich so für mich in meiner Denke verändert habe.“

Resümee zu den wahrgenommenen Wirkungen der Netzwerkintervention

Hinsichtlich der wahrgenommenen und der Intervention zugeschriebenen Wirkungen muss zwischen dem thematischen Teil, in dem Kurzeinführungen in zuvor gemeinsam festgelegte gesundheitsrelevante Themen und zugehörige Übungen zur Anwendung im eigenen Alltag einerseits und der Durchführung Kollegialer Fallberatungen andererseits unterschieden werden. Die erhaltenen Feedbacks zu den *thematischen Inputs und Gesundheitsübungen* zeigen, dass es für viele Teilnehmer/innen nicht ausreichend ist, inhaltliches Material und Übungsmaterialien zur Nutzung

in Eigenregie zur Verfügung zu stellen. Als günstig für einen Transfer dieser Inhalte in den beruflichen Alltag erwies sich der außerhalb der Intervention liegende Faktor der Vorerfahrungen von Teilnehmenden hinsichtlich des Umgangs mit Beanspruchungen als bedeutsam. Eine tiefergehende Beschäftigung oder sogar ein Transfer in die eigene Handlungspraxis stellt sich, vielleicht wenig überraschend, nicht von allein ein, sondern bedarf einerseits der stärkeren Begleitung im Rahmen der Intervention, andererseits das Bereitstellen von Möglichkeiten, die Inhalte handlungspraktisch werden zu lassen. Bezogen auf die theoretische Modellierung der Wissensgenerierung in Netzwerken als Wissensspirale (Nonaka 1994) im Rahmen von Tauscherleben, Vertrauen und Kooperation (Berkemeyer et al. 2008) bestätigt dieser Befund die Wichtigkeit von Handlungsbezügen für die Wissensgenerierung (siehe ausführlich Semper in diesem Band).

Die Rückmeldungen zur *Kollegialen Fallberatung* zeigen, dass das Bedürfnis nach Handlungsorientierung durch das gemeinsame Erlernen und Durchführen der Methode innerhalb der Netzwerktreffen viel stärker erfüllt werden konnten als im Bereich der thematischen Inputs und der Gesundheitsübungen. Entsprechend positiv fallen die Rückmeldungen hierzu aus. Festgehalten werden kann, dass ein direkter Nutzen der Methode Kollegiale Fallberatung zur Lösung beruflicher Handlungsprobleme davon abhängt, ob eine Übertragbarkeit der behandelten Probleme auf den eigenen beruflichen Kontext möglich scheint. Fallgeber/innen profitieren von der Besprechung ihres Falls – teils, weil sie die Lösungsvorschläge tatsächlich in ihrer Praxis erproben, teils, weil sich ihre Perspektive auf den Fall erweitert hat und sie dadurch selbst Handlungsalternativen sehen können. Letzteren Effekt hat die Methode auf Teilnehmende unabhängig von der in der Beratung eingenommenen Rollen. Die Bandbreite der beschriebenen positiven Wirkungen der Kollegialen Fallberatung auf die beruflichen Handlungskompetenzen und die Reduktion von Beanspruchungen ist groß. Sie reicht von konkreten Anregungen für die eigene Praxis über die Anregung von Reflexionsleistungen wie die, dass die eigene Sichtweise nur eine mögliche Perspektive neben anderen ist oder die Methode zur Distanzierung vom Handlungsproblem anregt und dadurch den Weg für neue Sichtweisen freimacht bis hin zu Selbstwirksamkeitserfahrungen, sich als Beratende/r des Spektrums der eigenen Kompetenzen bewusst geworden zu sein sowie er Erfahrung sozialer Unterstützung in der Erkenntnis, nicht allein mit seinen Handlungsproblemen zu sein. Wichtig erscheint, dass die professionellen Hintergründe der Teilnehmenden verschieden genug sind, um eine möglichst große Vielfalt an Perspektiven und Handlungswissen in der Gruppe zu haben, aber zugleich eine ausreichende Schnittmenge an ähnlichen Erfahrungen und Hintergründen sicherzustellen, um beratungsfähig zu bleiben (Meißner et al., 2019).

5. Diskussion

Die Ergebnisse der qualitativen Evaluationsstudie zu den zugeschriebenen Wirkungen der Netzwerkwerkarbeit erlauben einen vertieften Einblick in die im Rahmen der Netzwerkarbeit erlebten Prozesse, während die Ergebnisse der Fragebogenerhebung einen deskriptiven Eindruck des Status Jenaer Lehrkräfte hinsichtlich gesundheitsrelevanten Aspekten vermitteln, ohne jedoch Veränderungen im Zeitverlauf und Wirkungen der Intervention auf die Gesundheit bzw. Belastung der Lehrkräfte präsentieren zu können. Die Ergebnisse sollen im Folgenden vor dem Hintergrund unserer Annahmen zum Wirkungspotential als Gesundheitsressource sowie der Forschungen zu schulischen Netzwerken eingeordnet und diskutiert werden.

5.1 Input braucht Austausch

Der Teil der Netzwerkarbeit, in dem vor allem Wissensbestände und Übungen zu gesundheitsrelevanten Themen vermittelt und damit zu einem sensibleren Umgang mit der eigenen Gesundheit angeregt werden sollte, konnte dieses Ziel nach Einschätzung der Mehrzahl der befragten Teilnehmer/innen, die sich hierzu äußerten, nur ansatzweise erreichen. Hier wird überwiegend kein Nutzen erkannt, weil die Themenfelder einerseits bereits im Vorfeld Gegenstand der persönlichen Auseinandersetzung mit beruflichen Belastungen waren und daher häufig Vorwissen vorhanden war und andererseits, weil aus Sicht vieler Teilnehmenden die handlungspraktische Relevanz der Angebote für die Netzwerkarbeit und der Transfer nicht offensichtlich werden konnte. Vor dem Hintergrund der Wissensspirale ist dieses Fazit damit zu erklären, dass durch fehlende Austauschmöglichkeiten implizites Wissen über die Themen kaum expliziert werden konnte und es während der Netzwerkarbeit an Gelegenheiten fehlte, neue Wissensbestände in das Alltagshandeln einfließen zu lassen. Entsprechend unwahrscheinlich ist es, dass durch Kombination neue Praxen etabliert werden können. Dieser Mangel wurde auch mehrmals von Teilnehmenden als Ursache für eine Nicht-Nutzung des Anwendungsmaterials im Berufsalltag thematisiert. Um die gewünschten Lernprozesse im Netzwerk anzustoßen, sollten daher die Phasen der Wissensentstehung mit Angeboten begleitet werden, die Raum für das Durchlaufen der einzelnen Phasen der Wissensspirale bieten.

5.2 Lernen in und mit der Kollegialen Fallberatung

Anders präsentieren sich die Einschätzungen zum zweiten Teil der Netzwerksitzungen, der für das Erlernen und gemeinsame Durchführen der Kollegialen Fallberatung genutzt wurde. Mit den der Kollegialen Fallberatung zugeschriebenen Effekten bewegen sich die Teilnehmer/innen im Rahmen der aus Forschungsarbeiten zu dieser Methode bekannten Wirkungsspektrum. Bezogen auf die Lösung beruflicher Handlungsprobleme wurden neben der Erarbeitung konkreter Lösungen bzw.

Handlungsalternativen das bessere Verständnis der eigenen Problemsituation, die Perspektiverweiterung sowie der fachliche Austausch und stellvertretendes Lernen als Wirkungen beschrieben (vgl. Tietze 2010). Bezogen auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen konnten eine Förderung und Erweiterung berufsbezogener Selbstreflexion, Ausbau von Beratungskompetenzen sowie die Förderung sozialer Kompetenzen nachgewiesen werden (ebd.). Hinsichtlich einer Reduktion beruflicher Beanspruchungen kann neben Effekten durch Bewältigung von als belastend erlebten Fällen eine Reduktion subjektiv erlebten Problemdrucks durch Anteilnahme und solidarische Rückmeldungen festgestellt werden (ebd.).

Damit die Methode ihre Wirkung entfalten kann, ist eine offene, angst- und hierarchiefreie wie vertrauensvolle Atmosphäre unter den Netzwerkteilnehmer/innen und gegenüber der Mitarbeiter/innen von Vorteil. Jene eine Basisvoraussetzung, die die meisten Teilnehmer/innen realisiert sahen. Die Kollegiale Fallberatung kann vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von Netzwerken (Berkemeyer 2008) mit der in ihnen ablaufenden Wissensspirale (Nonaka 1994) als prinzipiell geeignete Lerngelegenheit gelten (vgl. auch Semper, in diesem Buch), um in Netzwerken Wissen zu generieren: Sie basiert auf den Aspekten Vertrauen, Tauscherleben und Kooperation. Das berufliche Handeln bzw. berufliche Handlungsmuster sind der Gegenstand des kollegialen Beratungsprozesses, weil daraus die beruflichen Handlungsprobleme erwachsen, die systematisch kollegial bearbeitet werden. Im Rahmen Kollegialer Fallberatungen hat jede/r Teilnehmer/in die Gelegenheit, wechselseitig in der Rolle der Fallgeberin bzw. des Fallgebers, der Berater/innen, der Beobachter/innen oder der Moderatorin/des Moderators zu agieren und innerhalb der Rollen unterschiedliche Erfahrungen zu machen.

Die Teilnehmer/innen haben Gelegenheit zum Kennenlernen und informellen Austausch, zugleich wird aber auch von Anfang an eine formalisierte Variante des Austauschs eingesetzt: Die Kollegiale Fallberatung. Sozialer Austausch ist hier in einen gemeinsamen, regelgeleiteten Prozess eingebunden (*Sozialisierung*). Fallgeber/innen sind zunächst gefordert, während ihres Fallberichts ihre impliziten Wissensbestände zu explizieren (*Externalisierung*) und den Fall den Teilnehmer/innen begreiflich zu machen. Von den Berater/innen werden im Prozessverlauf konkrete Lösungs- und damit Handlungsvorschläge gegeben, die ebenfalls Explizierungen notwendig machen. Die Vielfältigkeit an Erfahrungen und beruflichen Hintergründen der Teilnehmer/innen- und damit an Perspektiven auf den Fall- ist im schul(art)übergreifenden Setting der Kollegialen Fallberatung besonders groß, was darauf schließen lässt, dass auch die Qualität impliziten Wissens in diesen Gruppen hoch ist. *Kombinationsleistungen* sind gefordert, wenn die Lösungsideen bezüglich ihrer Passung zu den eigenen Handlungspräferenzen sortiert, kategorisiert

und mit eigenen neuen Perspektiven kombiniert werden. Diese Prozesse können im Rahmen von Stellvertreterlernen auch bei den Berater/innen und Beobachter/innen angestoßen werden. Das Ausprobieren und Umsetzen ausgewählter Vorschläge und Ideen im beruflichen Handeln stellt einen Prozess der *Internalisierung* dar. Die bereits vorhandenen Erfahrungen der Teilnehmer/innen finden in der Phase des Sharings ihren festen Platz im formalisierten Ablauf der Kollegialen Fallberatung, auch hier muss implizites Wissen expliziert werden. Durch die Gelegenheit, die Fallberatungsgruppe in späteren Treffen über die Effekte der Lösungsversuche zu unterrichten, kann das neu erworbene Handlungswissen in die Gruppe zurückgespielt werden oder der nun veränderte Fall einer erneuten Beratung zugänglich gemacht werden. Die Perspektivwechselfähigkeit aller Teilnehmer/innen wird geschult, eine reflexive Grundhaltung befördert und soziale Unterstützung konkret erfahrbar.

6. Fazit

Als Gesamtfazit der Evaluation lässt sich ziehen, dass die Qualität des Angebotes als Lerngelegenheit eine entscheidende Rolle für deren Wirksamkeit auf Ebene der Teilnehmenden spielt. Empirisch nachweisbare Effekte der Intervention auf verschiedene gesundheitsrelevante Aspekte, etwa die Stärkung von Selbstwert und Selbstwirksamkeit oder der Identifikation mit Schule und Beruf, konnten mit der Fragebogenerhebung aufgrund geringer Fallzahlen nicht erhoben werden. Hier bedarf es einer stärkeren Begleitung der Erhebungen und einer persönlicheren Ansprache der potentiellen Teilnehmer/innen durch die Projektmitarbeiter/innen, um die Rücklaufquoten zu erhöhen. Eine Verteilung über Dritte (Schulsekretariate) ist zwar effektiv, weil viele Lehrkräfte erreicht werden können, der Grad der Verbindlichkeit ist hierbei jedoch gering und reicht offenbar in vielen Fällen nicht aus, um zur Teilnahme zu motivieren.

Umso bedeutsamer waren für uns die Rückmeldungen wahrgenommener Wirkungen durch die Teilnehmer/innen der Intervention. Die positiven Effekte, die die Lehrkräfte im Netzwerk „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“ im Rahmen der qualitativen Evaluation beschreiben, knüpften sich vor allem an den Teil der Intervention, der die größte Handlungsorientierung aufwies: an das Erlernen und Durchführen der Kollegialen Fallberatung im Rahmen des kollegialen Zusammentreffens im geschützten Raum des schulübergreifenden Settings. Die hierbei ablaufenden Lernprozesse lassen sich entlang der Phasen der Wissensspirale Nonakas gut nachzeichnen. Die Intervention konnte die an das Erlernen und Durchführen der Kollegialen Fallberatung gebundenen Teilziele bei der überwiegenden Zahl der Teilnehmer/innen erreichen, was den Stellenwert handlungsorientierter Formen der Weiterbildung unterstreicht.

Das entlastende Potential der Netzwerkarbeit kann vor allem dann zur Entfaltung kommen, wenn die mit der Teilnahme verbundenen Aufwendungen den persönlichen Nutzen nicht übersteigen. Wünschenswert ist es daher, Lehrkräften den Zugang zu kollegialen Beratungsformen im Rahmen der Arbeitszeit und vor Ort bzw. in vertretbarer Entfernung zur Schule zu ermöglichen. Neben diesen Rahmenbedingungen ist der inhaltliche Nutzen der Beratungen für die Bewertung ausschlaggebend: Abgewogen wird zwischen Perspektivvielfalt vs. Grenzen der Übertragbarkeit der Fälle, fremden Blick auf die Situation vor Ort vs. persönliche Kenntnis der Situation sowie zwischen der Möglichkeit, neue Kontakte zu Lehrkräften anderer Schulen knüpfen vs. die bestehenden Kontakte an der eigenen Schule vertiefen. Um einerseits die Schulen dabei zu unterstützen, Kollegiale Fallberatung vor Ort zu implementieren und andererseits ein schulübergreifendes Angebot zu initiieren und die Möglichkeit für Netzwerktreffen zu verstetigen, ist Bereitschaft und Engagement von Lehrkräften, Schulen, Schulträgern unter Einbezug bestehender Unterstützungssysteme von Bedeutung.

Aus Perspektive der evidenzbasierten Gesundheitsförderung ist eine klare Erfassung von nachweislichen Wirkungen von Interventionen zur Gesundheitsförderung angeraten. Aufgrund der häufig über verschiedene Faktoren vermittelten Wirkung auf die Gesundheit und der häufig erst bei allem bei längerer Teilnahme zu erwartenden gesundheitlichen Effekten, ist eine längerfristige Erhebung von Wirkungen und Gelingensbedingungen von Interventionen wie dieser wünschenswert. Damit rücken auch Fragen der nachhaltigen Implementation in bestehende oder neu zu schaffende Unterstützungsstrukturen in den Blick, um langfristig wirksame Formen der Entlastung und Belastungsprävention durch soziale Teilhabe zu schaffen. Denn die Gesundheit von Lehrkräften ist mehr als eine Frage der Selbstverantwortung von Lehrkräften, es ist eine Schul(system)entwicklungsfrage, die entlastender Rahmenbedingungen und Strukturen bedarf.

Tabelle Anhang: Instrumente der Fragebogenerhebung

Bereich	Skala	Subskala/ Stufigkeit	Items (n)	Beispielitem	Quelle	alpha
Berufszufriedenheit	Qualität von Schule und Unterricht	Berufszufriedenheit (1= trifft nicht zu; 5=trifft voll und ganz zu)	4*	„Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer/in werden.“	(Ditton 2001)	0,76
Identifikation mit dem Beruf	Commitment in Organisation, Beruf und Beschäftigungsform (COBB)	BCA = Berufliches Commitment affektiv (1= trifft nicht zu; 5=trifft voll und ganz zu)	5**	„Ich würde mir wünschen meine jetzige Tätigkeit auch in Zukunft auszuüben.“	(Felfe et al. 2014)	0,84
Identifikation mit der Schule	Commitment in Organisation, Beruf und Beschäftigungsform (COBB)	OCA = Organisationales Commitment affektiv (1= trifft nicht zu; 5=trifft voll und ganz zu)	4**	„Ich empfinde ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu meiner Schule.“	(Felfe et al. 2014)	0,71
Schulische Arbeitsbedingungen	Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L)	11. Arbeitsorganisation in der Schule (1= trifft nicht zu; 5=trifft voll und ganz zu)	6	„Wie sehr trifft es zu, dass durch die Arbeitsorganisation an Ihrer Schule ungleiche Belastungen vermieden bzw. ausgeglichen werden?“	(Kieschke 2007)	0,86
		13. räumliche Bedingungen in der Schule (1= trifft nicht zu; 5=trifft voll und ganz zu)	4	„Wie sehr trifft es zu, dass für jeden Lehrer die Möglichkeit für ungestörte Pausen besteht?“		0,80
		9. Verhalten der Schulleitung (1= trifft nicht zu; 5=trifft voll und ganz zu)	7	„Wie sehr trifft es zu, dass seitens der Schulleitung jeder Einzelne motiviert und ermutigt wird?“		0,92
		8. Klima im Kollegium (1= trifft nicht zu; 5=trifft voll und ganz zu)	4	„Wie sehr trifft es zu, dass im Kollegium entlastende Gespräche möglich sind?“		0,85
		5. schulbezogene Arbeit zu Hause (1= trifft nicht zu; 5=trifft voll und ganz zu)	3	„Wie sehr trifft es zu, dass die Arbeit, die Sie zu Hause für die Schule zu erledigen		0,86

8 Anhang

		5=trifft voll und ganz zu)		haben (Korrekturen, Vorbereitungen...) im zeitlichen Aufwand gut verkraftbar ist?"		
Arbeitsaufwand	Effort-Reward Imbalance Questionnaire Short Version	Effort Scale (1=trifft nicht zu; 4=trifft voll und ganz zu)	3	„Aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens besteht häufig großer Zeitdruck.“	(Siegrist 2012)	0,50
Gratifikationen		Reward Scale (1= trifft nicht zu; 4=trifft voll und ganz zu)	4 (gekürzt)	„Wenn ich an all die von mir erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich die erfahrene Anerkennung für angemessen.“		0,21
Overcommitment		Overcommitment (1= trifft nicht zu; 4=trifft voll und ganz zu)	6	„Die Arbeit lässt mich selten los. Sie geht mir abends noch durch den Kopf.“		0,78
Selbstwirksamkeit	Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr)	(1= trifft nicht zu; 4=trifft voll und ganz zu)	10** *	„Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.“	(Schwarzer und Schmitz 1999)	0,70
Selbstwertgefühl	Rosenberg Self-Esteem-Scale (SES) (deutsche Übersetzung)	(1= trifft nicht zu; 4=trifft voll und ganz zu)	10*	„Ich kann Dinge genauso gut machen, wie die meisten anderen Leute auch.“	(Ferring und Philipp 1996)	0,78
Gesundheit allgemein	Short Form-12 Health Survey (SF 12)	(1=schlecht; 5=ausgezeichnet)	1*	„Wie würden Sie Ihren Gesundheitszustand im Allgemeinen beschreiben?“	(Morfeld et al. 2011)	-
Burnout-Symptome	Deutsche Standard-Version des COPSOQ (Copenhagen Psychosocial Questionnaire)	B.13: Energie und psychisches Wohlbefinden (Personal burnout) (1= immer; 5= nie)	6	„Wie häufig fühlen Sie sich ausgelaugt?“	(Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften)	0,87
Körperliche Beschwerden	Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbst-	Beschwerdeliste (BELI) (1= immer; 5= nie)	6**	„Wie oft kommt es vor, dass Sie Herzklopfen oder Herzjagen haben?“	(Jerusalem et al. 2009)	0,83

8 Anhang

	bestimmung im Unterricht (FoSS)					
Chronischer Stress	Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS)	SSCS (12 Item Screening Scala) (1=immer; 5=nie)	12	Häufigkeit in den letzten drei Monaten: „Zeiten, in denen ich mir viele Sorgen mache und nicht damit aufhören kann.“	(Schulz et al. 2004)	0,92
Wohl- befinden	WHO-5- Fragebogen zum Wohlbefinden	(1=zu keinem Zeitpunkt; 6= die ganze Zeit)	5	„In den letzten 2 Wochen war ich froh und guter Laune.“	(WHO Collaborat ing Centre in Mental Health)	0,83
Lebens- qualität	WHO Quality Of Life/ WHOQOL- BREF	(1= sehr unzufrieden; 5= sehr zufrieden)	9*	„Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Fähigkeit, alltägliche Dinge erledigen zu können?“	(Angerme yer et al. 2000)	0,84

Anmerkungen: * gekürzt; ** gekürzt und adaptiert; ***adaptiert

Literatur

- Angermeyer, M. C., Kilian, R., & Matschinger, H. (2000). WHOQOL-100 und WHOQOL-BREF. Handbuch für die deutschsprachige Version der WHO Instrumente zur Erfassung der Lebensqualität: Hogrefe.
- Bennewitz, H., & Daneshmand, N. (2010). Kollegiale Fallberatung: Professionalisierung und Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 129: Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege (S. 191–200). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V., & van Holt, N. (Hrsg.) (2015). Netzwerkbasierende Unterrichtsentwicklung. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K., & Bos, W. (2008). Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28(4), 411–428.
- Denner, L. (2000). Forschung: Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Zugl.: Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss., 2000 (1. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Denner, L. (2002). Was nützt schulinterne Gruppenberatung? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In S. Beetz-Rahm, L. Denner, & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Bd. 3.2002: Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Band 3 (S. 39–58). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Ditton, H. (2001). DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“ - QuaSSU Skalenbildung Hauptuntersuchung.
- Felfe, J., Six, B., Schmook, R., & Knorz, C. (2014). Commitment in Organisation, Beruf und Beschäftigungsform (COBB). // Commitment Organisation, Beruf und Beschäftigungsform (COBB). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen.
- Ferring, D., & Philipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. Diagnostica, 42, 284–292.
- Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften. Deutsche Standard - Version des COPSOQ (Copenhagen Psychosocial Questionnaire).

- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2009). Skalenbuch - Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen.
- Kieschke, U. (2007). Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L). Ein Instrument für schulische Gestaltungsmaßnahmen. In Verband für Bildung und Erziehung (Hrsg.), Reihe VBE-Dokumentationen: Fit für den Lehrerberuf. Pädagogische Profession im 21. Jahrhundert. Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 16. Juni 2007 in Leipzig (S. 103–109). Berlin: VBE.
- Kuckartz, U. (2016). Grundlagentexte Methoden: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S., & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? *Präv Gesundheitsf (Prävention und Gesundheitsförderung)*, 12(1), 987.
- Morfeld, M., Kirchberger, I., & Bullinger, M. (2011). SF-12. Fragebogen zum Gesundheitszustand: Hogrefe.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 231–250). Wiesbaden: Springer VS.
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M., & Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(2), 61–67.
- Schulz, P., Scholtz, W., & Becker, P. (2004). TICS - Trierer Inventar zum chronischen Stress (1. Aufl.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). WirkLehr - Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv (PSYNDEX Tests-Nr. 9004398)*. Trier.
- Siegrist, J. (2012). Effort-reward imbalance (short version) and overcommitment questionnaires.
- Stadt Jena (2018). Erster Bildungsbericht der Stadt Jena.

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2018). Statistisches Informationssystem Bildung. <https://www.schulstatistik-thueringen.de/>.

Tietze, K.-O. (2010). Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2009 (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

WHO Collaborating Centre in Mental Health. WHO (Fünf) - Fragebogen zum Wohlbefinden.

8.4 Schrift 4

Meißner, Sebastian; Semper, Ina; Roth, Sascha; Berkemeyer, Nils (2018): Anerkennung als Gesundheitsressource? Die Bedeutung von Anerkennung für die Gesundheit von Lehrkräften. Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. In: Kerstin Drossel und Birgit Eickelmann (Hrsg.) (Hg.): Does „What works“ work? S. 223–240.

Die Bedeutung von Anerkennung für die Gesundheit von Lehrkräften

1. Anerkennung als Gesundheitsressource: Neue Fragen für die Lehrergesundheitsforschung

Die Gesundheit von Lehrkräften war in den vergangenen Jahren regelmäßig Thema in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte zu Schule und Unterricht. Viele dieser Thematisierungen erwecken den Anschein, dass der Lehrerberuf per se gesundheitsschädlich sei (Lehr, 2014; Rothland & Klusmann, 2016). Lehrerinnen und Lehrer leiden unter Müdigkeit und Erschöpfung, Nervosität und Reizbarkeit, Schlafstörungen und Kopfschmerzen: allesamt Stress- und Depressionssymptome (Bauer, 2009; Lehr, 2014; Lohmann-Haislah, 2012; Seibt, Galle, & Dutschke, 2007; Seibt, Hübler, Steputat, & Scheuch, 2012).

Die Lehrergesundheitsforschung versucht, die Zusammenhänge zwischen beruflichen Beanspruchungen, Stress und Depressionen bzw. dem nicht unumstrittenem Burnout-Syndrom (siehe bspw. die Anmerkungen von Lehr, 2014) zu erhellen. Trotz der Vielzahl an vorhandenen Studien wird der Erkenntnisfortschritt als unbefriedigend bewertet (Guglielmi & Tatrow, 1998; Krause & Dorsemagen, 2014; Lehr, 2014). Unbestritten ist, dass die Arbeit für Lehrkräfte in Schulen mit spezifischen Herausforderungen und Belastungen verbunden ist, die sich einerseits aus den Charakteristika des Lehrerberufs selbst bzw. aus den spezifischen Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule ergeben, andererseits aber auch aus dem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Strukturwandel des Schulsystems resultieren (Hillert et al., 2012; Nieskens, 2016; Rothland, 2013). Ebenso unbestritten lassen sich jedoch auch gesundheitsförderliche Funktionen der Arbeit von Lehrkräften aufzeigen, da deren Tätigkeit geeignet ist, zentrale menschliche Bedürfnisse wie soziale Kontakte, Sinnstiftung, das Erleben von Wertschätzung und Anerkennung oder die Förderung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls zu befriedigen (Lehr, 2014; Semmer & Meier, 2014).

Um die Zusammenhänge zwischen Belastung(erleben), Stress und (psychischen) Erkrankungen nachzuzeichnen, existieren unterdessen Modellvorstellungen, die über die einfache Modellierung der Beziehung von Prädiktoren beruflicher Beanspruchung und Gesundheit früherer Studien hinausgehen. Derzeit basieren Untersuchungen der Lehrergesundheitsforschung verstärkt auf empirisch gut abgesicherten, international etablierten Modellen der Stressforschung. In der

aktuellen Diskussion erfährt das medizinsoziologische Effort-Reward-Imbalance-Modell (ERI-Modell) resp. Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Siegrist, 1996) eine zunehmende Bedeutung, innerhalb dessen berufliche Anstrengungen und Belohnungen der Arbeit als reziproke Tauschbeziehung modelliert werden. Danach führen hohe Anforderungen bei gleichzeitig unzureichenden Belohnungen zu Gratifikationskrisen, die das Selbstwertgefühl und die Selbstregulation bedrohen.

Im Gegensatz zu anderen Stressmodellen wird eine Unterscheidung personaler und organisationaler Einflussfaktoren auf das Selbstwertgefühl vorgenommen, die es erlaubt, Interaktionen zwischen Merkmalen der Arbeitsplatzsituation und Merkmalen des Bewältigungsverhaltens der Person zu berücksichtigen (Siegrist, 2014). Als organisationale Gratifikationen gelten Lohn bzw. Gehalt, Arbeitsplatzsicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten sowie Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung. Moderiert wird die Aufwands-Belohnung-Relation auf personaler Ebene durch die individuelle Bereitschaft zu einer überhöhten Verausgabung (Overcommitment) sowie der Fähigkeit zur Selbstwertschätzung (Hillert et al., 2012).

Mehrere Forschungsarbeiten belegen inzwischen die Relevanz wechselseitiger sozialer Anerkennung für das Selbstwertgefühl bzw. die Gesundheit von Lehrkräften (Lehr et al., 2009; Seibt et al., 2007; Seibt et al., 2012; Taris, van Horn, Schaufeli, & Schreurs, 2004; Wilson, 2002). Wenig beleuchtet wird dagegen bislang die Prozessdimension schulischer Aufwands-Anerkennungsverhältnisse, also Fragen danach, wie und vermittelt worüber Anerkennung das Stress- und Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern kompensieren kann.

Der folgende Beitrag setzt an dieser Stelle an und exploriert den gesundheitsbezogenen Stellenwert schulischer Anerkennungsverhältnisse in den Thematisierungen von Lehrkräften unterschiedlicher allgemeinbildender Schulen, den wir in fünf Gruppeninterviews mit insgesamt 22 Teilnehmerinnen und Teilnehmern erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet haben (Mayring, 2010).

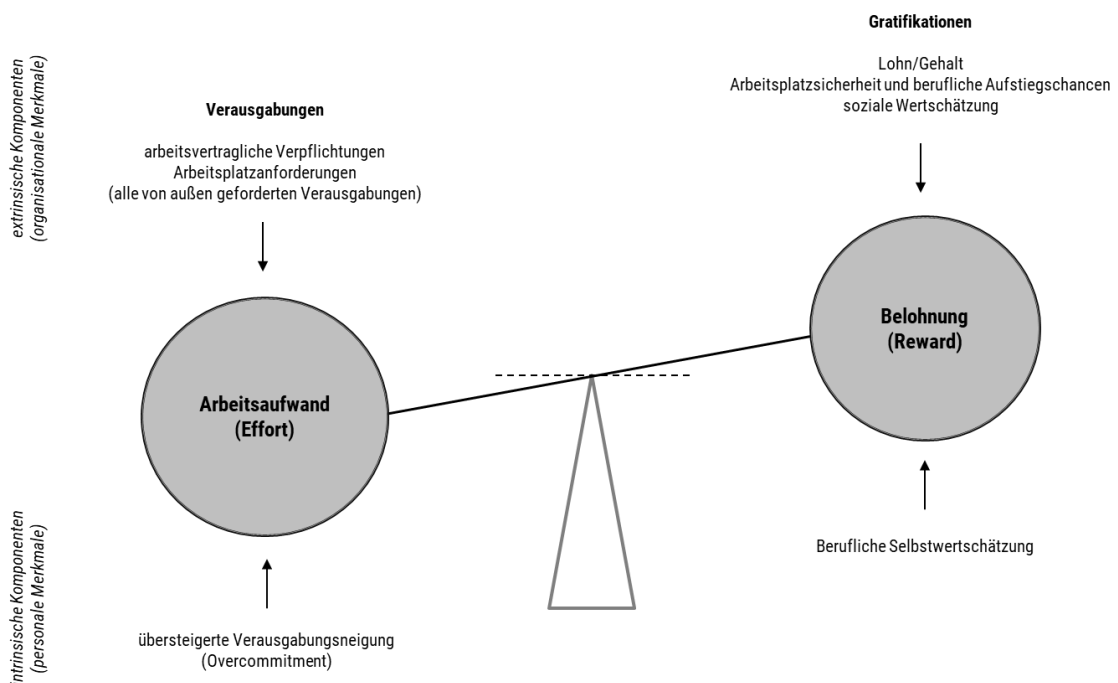
Die Ergebnisse der qualitativen Explorationen verdeutlichen, dass Anerkennung in Schulen als ein inhärent dynamischer und ambivalenter Prozess interpretiert werden sollte. Abhängig von der jeweiligen Bezugsgruppe (Schulleitung, Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler) konstituieren sich differente Anerkennungsbeziehungen auf personaler Ebene, die mit unterschiedlichen Erwartungen, Wertigkeiten und Spannungspotenzialen verbunden sind. Aber auch institutionalisierte Anerkennungsformate und -praktiken auf der Ebene der Organisation Schule werden ambivalent bewertet. Obgleich bei den von uns befragten Lehrkräften keine massive Gratifikationskrise vorliegt, zeichnen sich dennoch kontinuierliche Gratifikationsdefizite ab. Lehrkräfte, so die in Ausblick gestellte These, erleben in ihren Anerkennungsbeziehungen sowie

organisationalen Anerkennungspraktiken kontinuierlich eine prekäre Balance von aus- und unzureichender Anerkennung.

2. Stress als Frage der Balance: nationale und internationale Befunde zu Gratifikationskrisen im Lehrerberuf

Arbeitsbedingter Stress kann negative gesundheitliche Folgen haben. Die Lehrergesundheitsforschung beleuchtet daher insbesondere Stress als ein Schlüsselkonzept in der Relation zwischen Arbeit und der Entstehung physischer und psychischer Erkrankungen. Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Abb. 1) elaboriert den Zusammenhang zwischen Beanspruchungsfaktoren und Stresserleben, indem sowohl personale als auch organisationale Merkmale im Rahmen eines Tauschverhältnisses modelliert werden. Grundlage des Modells ist die im Arbeitsvertrag angelegte Norm der sozialen Reziprozität in der Tauschbeziehung von Leistung und Gegenleistung, wonach allen im Zusammenhang mit der Arbeit geleisteten Verausgabungen (Efforts) angemessene Gratifikationen (Rewards) gegenüberstehen sollen (Siegrist, 2014, S. 81; Süß & Weiß, 2016, S. 237). Neben Arbeitsplatzsicherheit, beruflichem Aufstieg oder dem Lohn bzw. Gehalt, umfassen berufliche Gratifikationen auch die Dimension sozialer Anerkennung (Siegrist, 2009).

Abbildung 1: Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen



Quelle: eigene Darstellung nach Koch et al. (2015, S. 21)

Starke, anhaltende oder wiederkehrende Ungleichgewichte zwischen hohen arbeitsbezogenen Verausgabungen und niedrigen Gratifikationen, die als Gratifikationskrise oder als Effort-Reward-Imbalance bezeichnet werden, lösen dem Modell zufolge Stress aus (Koch, Lehr, & Hillert, 2015; Siegrist, 2014). Mit anderen Worten: Personen können trotz hoher Belastungen stressfrei sein, insofern sie für ihr berufliches Engagement entsprechend belohnt werden, während umgekehrt bereits geringe Belastungen bei ausbleibenden oder unzureichenden Gratifikationen Stress auslösen können (Albrecht, 2016, S. 23).

Die Verletzung der sozialen Reziprozität im Arbeitsverhältnis führt bei betroffenen Personen nicht nur zum Erleben von sozioemotionalen Dauerstress, sondern erhöht mittel- und langfristig das Risiko des Auftretens von stressinduzierten Erkrankungen, wie z.B. Herz-Kreislauf-Störungen, Typ-II Diabetes, Depressionen oder Suchterkrankungen (Siegrist, 2009). Berufliche Gratifikationskrisen setzen zudem stark negative Emotionen wie Wut, Ärger und Frustration frei, führen zu Berufsunzufriedenheit und bedrohen den Selbstwert (Siegrist & Li, 2016; van Vegchel, Jonge, Bosma, & Schaufeli, 2005). Beschäftigungsverhältnisse lassen sich demnach als soziale Tauschbeziehungen verstehen, die ein positives Selbstwertgefühl befördern, erschweren oder verhindern können.

Das Erleben beruflicher Gratifikationskrisen kann durch eine überhöhte Verausgabungsneigung (Overcommitment) hervorgerufen oder verstärkt werden. Beim Overcommitment handelt es sich um einen individuellen Bewältigungsstil, charakterisiert durch ein exzessives Arbeitsengagement und „eine verzerrte Wahrnehmung der eigenen Verausgabungen und Belohnungen“ (Süß & Weiß, 2016, S. 238). Im Gegensatz dazu bietet die Fähigkeit, sich selbst und die eigenen beruflichen Leistungen wertzuschätzen, eine individuelle Möglichkeit, positiv auf die Verausgabungs-Belohnungs-Relation einzuwirken und damit weniger anfällig für psychosozialen Arbeitsstress zu sein (Hillert et al., 2012, S. 24).

Wenn Berufstätige berufliche Gratifikationskrisen erleben, führt dies jedoch nicht immer auch zu einer Aufkündigung des Arbeitsverhältnisses. Innerhalb des Modells werden drei Bedingungen spezifiziert, unter denen Berufstätige bereit sind, ungünstige Verausgabungs-Belohnungs-Relationen zu ertragen: Erstens fehlende Alternativen auf dem Arbeitsmarkt, zweitens strategische Gründe, weil etwa berufliche Entwicklungschancen oder andere Belohnungen in der Zukunft erwartet werden, oder, drittens eine übersteigerte Verausgabungsneigung (Siegrist, 2014, S. 81).

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen stellt somit einerseits die Bedeutsamkeit des persönlichen Anforderungs-Bewältigungsstils für das Stresserleben heraus, andererseits erlaubt es, die Rolle zu beleuchten, die organisationale Belohnungsformate dafür spielen. Vor diesem

Hintergrund werden Stress und stressbedingte Erkrankungen als individuelle Folgen eines komplexen Zusammenspiels personaler und organisationaler Faktoren verstehbar.

Das Gratifikationskrisenmodell ist in einer Vielzahl von Ländern und bei verschiedenen Berufsgruppen überprüft und empirisch gut belegt worden (Siegrist, 2009; Siegrist & Li, 2016; van Vegchel et al., 2005). Allerdings stand die Berufsgruppe der Lehrkräfte bislang selten im Fokus der Forschung, obwohl bei ihnen viele Hinweise vorliegen, dass sie im schulischen Alltag besonders häufig Verausgabungs-Belohnungs-Ungleichgewichte erleben. Während im englischsprachigen Diskurs viele Studien existieren, die sich spezifisch dem Thema beruflicher Gratifikationskrisen im Lehrerberuf widmen (van Vegchel et al., 2005), liegen im deutschsprachigen Raum bisher nur vereinzelte Studien vor. Neben Fragen des quantitativen Ausmaßes beruflicher Gratifikationskrisen werden im Besonderen deren gesundheitliche Folgewirkungen untersucht, einerseits in Bezug auf ihre physiologischen, andererseits hinsichtlich ihrer psychosozialen Effekte, die nachfolgend im Vordergrund stehen sollen.

Dass andauernde Ungleichgewichte zwischen beruflichen Verausgabungen und Belohnungen ein relevanter Risikofaktor für die Entwicklung eines Burnout-Syndroms sind, verdeutlichen Seibt et al. (2012) in ihrem Berufsgruppenvergleich zwischen Lehrerinnen und Ärztinnen. Bei rund fünf Prozent der Lehrerinnen und etwa 13 Prozent der Ärztinnen konnte ein Verausgabungs-Belohnungs-Ungleichgewicht beobachtet werden. Beide Berufsgruppen wiesen ein dreifach höheres Risiko auf, an einem Burnout-Syndrom zu erkranken, wenn eine Effort-Reward-Imbalance vorlag. Anhaltende Ungleichgewichte wirken sich zudem signifikant negativ auf die Erholungsfähigkeit aus (Seibt et al., 2007).

Unterbrink et al. (2007) konnten in ihrer Studie an 949 deutschen Lehrkräften nachweisen, dass bei 21,6 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer eine Effort-Reward-Imbalance vorlag. Dabei variiert der Effekt in Abhängigkeit vom Alter, der Arbeitszeit sowie der Schulart. Vor allem ältere sowie in Vollzeit arbeitende Lehrkräfte wiesen eine ungünstige Verausgabungs-Belohnungs-Relation auf. Im Vergleich zu Gymnasiallehrkräften gaben Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen an, weniger Wertschätzung durch ihre Vorgesetzten und Kollegen zu erfahren.

Konzeptionell und methodisch elaboriert wurden die Auswirkungen verletzter sozialer Reziprozität in den Niederlanden untersucht. Taris et al. (2004) können in ihrer Panelstudie an 920 niederländischen Lehrkräften zeigen, dass es einen starken Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und dem Erleben emotionaler Erschöpfung gibt. Allerdings variiert der Effekt in Abhängigkeit von der Art der jeweiligen Tauschbeziehungen. Mangelnde soziale Reziprozität in der Austauschbeziehung mit Schülerinnen und Schülern hatte den stärksten Effekt auf das Erleben

emotionaler Erschöpfung, gefolgt von Ungleichgewichten auf schulorganisatorischer und kollegialer Ebene (siehe auch van Horn, Schaufeli, & Taris, 2001).

Bedeutsam für die nachfolgende Diskussion um die Tragfähigkeit des Gratifikationskrisenmodells sind die Fall-Kontroll-Studien von Lehr, Hillert und Keller (2009) und Lehr, Koch und Hillert (2010), die einen starken Zusammenhang zwischen affektiven Störungen (Depressionen) und dem Erleben beruflicher Gratifikationskrisen nachweisen konnten. Psychisch erkrankte Lehrerinnen und Lehrer berichten in erheblich höherem Maße eine Gratifikationskrise als gesunde Lehrkräfte. Zudem unterscheiden sie sich in der Ausprägung des Overcommitments signifikant von gesunden Lehrkräften (Lehr et al. 2010).

Im Gegensatz zur Annahme der Gleichwertigkeit der externen Belohnungsformen, verdeutlichen Lehr et al. (2009), ebenso wie Seibt et al. (2007), dass die modellierten Gratifikationen von Lehrkräften hinsichtlich ihrer subjektiven Bedeutsamkeit unterschiedlich gewichtet werden. Da der Spielraum für berufliche Aufstiege und Gehaltssteigerungen begrenzt und die Sicherheit des Arbeitsverhältnisses im deutschen Schulsystem gegeben ist, stellt Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung für Lehrkräfte die wichtigste Belohnungsform dar (Lehr et al., 2009). Lehrkräfte, die angaben, sich stark in ihrem Beruf zu verausgaben, dafür aber nicht in angemessener Weise von ihren Kolleginnen und Kollegen sowie ihren Vorgesetzten Wertschätzung erfahren (Effort-Esteem-Imbalance), wiesen ein sechsfach höheres Risiko für affektive Störungen auf (ebd., S. 379). Um es mit Hillert et al. (2012, S. 24) prägnant zusammenzufassen: Mangelnde oder als unzureichend empfundene soziale Anerkennung stellt einen gesundheitlichen Risikofaktor dar. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass die Anerkennung durch Kollegen und Vorgesetzte zur Stressreduktion beitragen und das Belastungsempfinden aufwiegen kann.

Neben Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten kommen auch Schülerinnen und Schüler als Quellen von Anerkennung in Betracht. Hardering (2017) kann in ihrer qualitativen Untersuchung zum Sinnerleben in Dienstleistungsberufen nachzeichnen, dass Anerkennung von den befragten Ärztinnen und Ärzten sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern als wesentliches Element des Sinnerlebens markiert wird. Dabei wird weniger der „Akt der Wertschätzung“ an sich thematisiert. Vielmehr kommt der Vergegenwärtigung des Wertes der eigenen Arbeit für die Patientinnen und Patienten bzw. Klientinnen und Klienten die größte Bedeutung zu (Hardering, 2017, S. 49). Ob Lehrkräfte, die sich in strukturell vergleichbaren professionellen Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern befinden (Oevermann, 2008), diesen Aspekt ebenfalls stärker gewichten als die Anerkennung von Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzten, ist bisher offen.

Insgesamt kann resümiert werden, dass nur wenige Studien die Qualität der Anerkennungsverhältnisse als Gratifikation im Lehrerberuf unter einem gesundheitsbezogenen Fokus untersuchen, was angesichts der Hinweise zu deren wichtigen Stellenwert verwundert. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, Thematisierungen von Lehrkräften bezogen auf Gratifikationen und Belastungserleben bzw. Stress zu explorieren, um erste Hinweise zu erhalten, wie das Feld der Anerkennung vor dem Hintergrund des ERI-Modells und bezogen auf Lehrergesundheit theoretisch strukturiert und ggf. differenziert werden kann.

3. Analytischer Zugang und Anlage der explorativen Studie

Unsere empirische Exploration nimmt, ausgehend vom Modell beruflicher Gratifikationskrisen (ERI-Modell), die interpersonalen und organisationalen Tausch- und Anerkennungsverhältnisse in Schulen in den Blick, um nach dem konkreten Beitrag sozialer Anerkennung für das Stress- und Belastungserleben von Lehrkräften zu fragen. Folgende forschungsleitende Fragen standen hierbei im Zentrum:

- 1) Welche Tausch- und Anerkennungsbeziehungen existieren in Schulen? (interpersonale Ebene)
- 2) Nach welchen Mustern und Praktiken wird Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung in Schule zum Ausdruck gebracht? (organisationale Ebene)
- 3) Wie wirkt sich gewährte, fehlende oder als mangelhaft empfundene Anerkennung auf das Stress- und Belastungserleben von Lehrkräften aus?

Um schulische Anerkennungsverhältnisse zu explorieren, nutzen wir Interviewmaterial aus Gruppeninterviews mit Lehrkräften, die im Rahmen des BMBF-geförderten Verbundprojektes „VorteilJena“ geführt und mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet wurden. Gegenstand der Untersuchung waren Beschreibungen von Charakteristika schulischer Aufwands-Anerkennungs-Verhältnisse und die Frage danach, ob, wie und vermittelt worüber Anerkennung das Stress- und Belastungserleben von Lehrkräften kompensieren kann.

Für die vorliegende Untersuchung wurden im Zeitraum von Juni bis Oktober 2016 fünf problemzentrierte Gruppeninterviews mit insgesamt 22 Lehrkräften aus unterschiedlichen allgemeinbildenden Schulen geführt. Die qualitative Erhebung konzentriert sich dabei ganz auf die Perspektive der befragten Lehrerinnen und Lehrer, ihre subjektiven Wahrnehmungen, Erwartungen und Deutungen schulischer Anerkennungsverhältnisse. Um eben diese Bandbreite an Informationen und Erfahrungen aufzeigen zu können, nutzen wir Gruppeninterviews als „Medium zur besseren Analyse von Einzelmeinungen“ (Flick, 2005, S. 172). Durch die sich im Diskussionszusammenhang entwickelnde Gesprächs- und Interaktionsdynamik werden die Teilnehmenden nicht nur zu

inhaltlichen Konkretisierungen angehalten, auch differente oder konträre Ansichten können deutlicher zum Ausdruck gebracht und potentielle Spannungsfelder aufgedeckt werden. Die Gruppendynamik trägt darüber hinaus dazu bei, Themen zum Gegenstand werden zu lassen, die im Einzelinterview womöglich nicht zur Sprache gekommen wären.

Grundlage der Gruppeninterviews war ein problemzentrierter Interviewleitfaden, mit dessen Hilfe zunächst das Anerkennungsverständnis der befragten Lehrkräfte erfragt wurde, um daran anknüpfend die spezifischen interpersonalen Anerkennungsbeziehungen sowie die organisationalen Praktiken von Anerkennung und deren Auswirkungen auf das Stress- und Belastungserleben zu explorieren. Ausgehend von einem offenen Einstiegsimpuls entwickelte sich ein selbstläufiger Diskurs, der erst im späteren Nachfrageteil durch immanente und exmanente Nachfragen ergänzt wurde. An den Gruppeninterviews nahmen jeweils zwischen vier und sechs Personen teil. Die Tonbandaufnahmen der Gruppeninterviews wurden vollständig transkribiert und mit der Software MAXQDA 10 inhaltsanalytisch ausgewertet. Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse war es, alle relevanten Aussagen zu den spezifischen interpersonalen und organisationalen Anerkennungsverhältnissen in Schulen und deren gesundheitlichen Folgewirkungen aus dem Interviewmaterial herauszulösen. Vor dem Hintergrund des ERI-Modells wurden Thematisierungen von Anerkennung durch Lehrkräfte entweder der Ebene personaler Beziehungen oder der Ebene der Organisation als Merkmale des Arbeitskontextes zugeordnet. Die Darstellung der Thematisierungen erfolgt unter dem Fokus, deren Bandbreite nachzuzeichnen.

4. Anerkennung als Gesundheitsressource: Ergebnisse der explorativen Studie

4.1 Anerkennungsbeziehungen in Schulen

Lehrkräfte sind in eine Vielzahl formeller und informeller Anerkennungsbeziehungen eingebunden, die in je unterschiedlichem Maß als reziprok und wertschätzend wahrgenommen werden. In den Gruppeninterviews wurden schwerpunktmäßig die Anerkennungsbeziehungen zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulleitung thematisiert, auf deren Darstellung wir uns nachfolgend konzentrieren.

Über alle Gruppeninterviews hinweg zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler „LK 1: Kraftquellen Nummer eins“ (GI3) für Lehrkräfte sind und wesentlich zur eigenen Motivation und Berufszufriedenheit beitragen. Die Anerkennung durch die eigenen Schülerinnen und Schüler besitzt gleichzeitig eine kompensatorische Wirkung und kann fehlende oder als unzureichend wahrgenommene Anerkennungserfahrungen in anderen schulischen Sozialbeziehungen ausgleichen. Damit kann sie letztlich positiv auf das Stress- und Belastungserleben einwirken. Wertschätzung wird während des Unterrichts oder im Anschluss daran einerseits verbal

kommuniziert, z.B. „LK3: Ich komme immer so gerne zu dir“ oder schriftlich in Form von „Liebesbriefen“ (G15), andererseits wird Anerkennung auch nonverbal durch das Aufsuchen von körperlicher und emotionaler Nähe zum Ausdruck gebracht: „LK1: Die Kleinen, die kommen und knuddeln einen halt, also in der Grundschule (...)“ (G1).

Diese Art der Wertschätzung macht aus Sicht der Lehrkräfte die Besonderheit des Lehrberufs aus. „LK3: Das muss ich auch sagen ist glaube ich das große Plus in diesem Job, dass (...) wenn man seinen Job ordentlich macht, eine positive Rückmeldung kriegt, die glaube ich in kaum einem anderen Job so ist. Oder auch wenn man dann für sich so die Erfahrung macht, die haben was gelernt oder die //LK2: Es hat Klick gemacht.// was für ihr Leben mitgenommen, dank mir. (...)“ (G15). Das Sinnerleben der eigenen Tätigkeit wird hier als Quelle für eine als herausgehoben empfundene Anerkennung gerahmt. Dieses Erleben von Selbstwirksamkeit ist geeignet, den Selbstwert zu stärken. Aber nicht alle Lehrkräfte erleben eine solche Reziprozität der Anerkennungsverhältnisse:

„LK2: Also mir fällt auf, bei uns wird ganz viel Wertschätzung im Bezug zu den Schülern hin forciert (...). Also Richtung Schüler wird, finde ich, sehr viel Anerkennung und so geleistet. Das wäre eigentlich cool, wenn das mal von den Schülern kommen würde. (...) Früher haben manchmal noch Schüler Lernberichte an die Lehrer geschrieben (...). Also wie wir an die Schüler, haben die uns geschrieben, das war eigentlich auch immer ganz schön. (...)“ (G1)

Lehrkräfte zollen Schülerinnen und Schülern durch ihre alltäglichen Feedbacks, schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen kontinuierlich Anerkennung, während Lehrkräfte nur teilweise eine entsprechende Gegenleistung erhalten. Insbesondere die ehemalige Praxis lehrerbezogener Lernberichte wird hier als ein positives Gegenbeispiel thematisiert, welches in der Lage wäre, eine als bedeutsam markierte Äquivalenz der Tauschleistungen herzustellen. Diese Rahmung verweist auf den wechselseitigen Charakter von Anerkennung in Schüler-Lehrerbeziehungen. Die in Teilen als unzureichend wahrgenommene Wertschätzung durch Schülerinnen und Schüler wird jedoch nur partiell als problematisch betrachtet, da Lehrkräfte erstens in vielfältiger Weise direkt oder indirekt Anerkennung erfahren und zweitens den Schülern nur teilweise die Fähigkeit zur Reflexion lehrerbezogener Anerkennungsbedürfnisse zugesprochen wird: „LK4: Die Kinder können´s nicht reflektieren“ (G1). Diese Thematisierungen weisen auf eine im pädagogischen Anerkennungsdiskurs vielbesprochene Problematik bezüglich der Wechselseitigkeit von Anerkennung hin: Schülerinnen und Schüler können als Heranwachsende nur bedingt als gleichwertige Beziehungspartner betrachtet werden, denn sie sind für ihre Handlungen aus entwicklungspsychologischen Gründen noch nicht voll verantwortlich zu machen, vielmehr sollen sie durch Bildung und Erziehung erst zur Mündigkeit geführt werden. Das Charakteristikum

pädagogischer Beziehungen ist also geradezu deren Asymmetrie. Obwohl Lehrkräften dies bewusst zu sein scheint, leiden sie dennoch partiell unter einer Einseitigkeit der Verausgabungen.

Die Beziehungen zu den Eltern waren nur am Rande Thema bei den befragten Lehrkräften. Diese Beziehungen besitzen aber offenbar ein größeres Potential, die Norm sozialer Reziprozität zu verletzen. Die Erfahrung mangelnder Wertschätzung in der Elternarbeit mündet in einem Fall sogar in der Infragestellung der eigenen Person, was eine starke Selbstwertbedrohung darstellt.

„LK2: Und was es auch macht, man überlegt irgendwann, ob die eigenen Wertevorstellungen vielleicht falsch sind. Also, weil wenn mir Eltern ständig sagen: Na, was wollen Sie denn? Das ist doch normal. Ok, bin ich jetzt zu ähm spießig, zu keine Ahnung? Das hat es wirklich mit mir gemacht. Ich bin ganz froh, dass es jetzt anders ist“ (G14).

Ebenso wichtig ist die Anerkennung und soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen. Soziale Wertschätzung erfolgt in diesen Beziehungen offenbar häufig kommunikativ, z.B. durch Lob, Dankbarkeit für die Organisation und Durchführung von Schulveranstaltungen, positives Feedback für bereitgestellte Materialien und Ideen usw. In einzelnen schulinternen Teams hat sich eine regelrechte „Kultur der Anerkennung“ zwischen den Kollegen entwickelt, die offenbar auch unzureichende Anerkennung in anderen schulischen Anerkennungsbeziehungen, insbesondere zur Schulleitung, kompensieren kann. In manchen Kollegien hat sich zudem ein informelles System wechselseitiger Unterstützung und Achtsamkeit entwickelt, welches dann eingreift, wenn Kollegen gesundheitlich erschöpft wirken. Dieses Solidarsystem sorgt dafür, dass extrem belastete Kollegen geschont werden, indem z.B. Unterrichtsstunden vertreten werden. Inwieweit das Kollegium tatsächlich eine Anerkennungsquelle sein kann, hängt allerdings von der Qualität der sozialen Beziehungen ab.

„LK 1: Kraftquellen sind auch für mich auch gute Gespräche auf dem Gang, Kollegen, die einen angucken, also die einfach nur wahrnehmen, dass man da ist. Gibt es ein paar und auf die gucke ich auch, ich versuche die Anderen nicht mehr so sehr an mich heranzulassen. Eine Zeit lang habe ich mich geärgert über die, die die das nicht können und dann habe ich gedacht: Ach, das ist ja nicht gesund, guck mal dahin wo es dir gut geht, guck auf den Käse und nicht auf die Löcher (...).“ (G13).

Diese Rahmung, die auf eine grundlegend anerkennende Haltung bzw. wertschätzende Wahrnehmung der Lehrkräfte untereinander anspielt, macht deutlich, dass Anerkennung auch sehr subtil wirken kann, ohne dass sie kommunikativ expliziert werden muss. Gleichzeitig wird von vielen der befragten Lehrkräfte auf die Konflikthaftigkeit kollegialer Anerkennungsverhältnisse verwiesen. Innerhalb mancher Kollegien existieren Spannungen und Widersprüche, die sich teilweise in Erfahrungen von Missachtung und Nicht-Anerkennung übersetzen und sich negativ auf das psychische Wohlbefinden auswirken:

„LK2: Es gibt Dinge, wo untereinander eben ja eine gewisse Missgunst oder so da oder Dinge eben nicht gewertschätzt werden, indem man Dinge ignoriert. Einige Kollegen organisieren, einige Kollegen ignorieren und damit ist das eine Nichtwertschätzung und sowas tut weh“ (G14).

Verausgabungen sind, dass wird hier deutlich, nicht nur im Verhältnis zu ihren Belohnungen zu sehen. Vielmehr finden sie in einem Setting des sozialen Vergleichs, nämlich unter formal gleichgestellten Kolleginnen und Kollegen, statt, wo die Norm der Gerechtigkeit eine starke Kraft entfaltet, die die Verausgabungsbereitschaft moderiert und so auf Motivation und Selbstwert wirkt.

Die von uns befragten Lehrkräfte berichten jedoch von erheblichen Differenzen zwischen Kollegien, was das regelmäßige Erleben kollegialer Missachtungserfahrungen betrifft. Anerkennung durch kommunizierte Wertschätzung für besondere Verausgabungen bleibt in manchen Kollegien offenbar eine Sache der persönlichen Initiative einzelner Kolleginnen und Kollegen, während in anderen Kollegien bewusst eine „Anerkennungskultur“ gelebt wird.

„LK 4: (...) Es gibt so ein paar Kollegen, die schätzen ganz viel wert und die kommen dann ganz oft zu einem und sagen: Ich finde das toll, dass du das und das noch machst. Oder: Danke nochmal, dass du mir das und das gegeben hast. (...) Und dann passieren aber so viele Sachen und so viele Leute engagieren sich nur für irgendwas wo, glaube ich, keiner mal sagt: Danke! Oder: Das hast du super organisiert! Also so ein Wertschätzungssystem was bei den Schülern ganz viel stattfindet (...). Aber genau solche Sachen fallen dann eben auf der Lehrerseite weg“ (G13).

Zwischen den Kolleginnen und Kollegen existieren demzufolge Unterschiede hinsichtlich der Frage, wer, in welcher Art und Weise und in welchem Umfang soziale Wertschätzung zum Ausdruck bringt und erhält. Hieraus resultieren für einige Kollegen letztlich ungleiche Aufwands-Anerkennungsverhältnisse. Kritisiert wird zudem, dass das „Wertschätzungssystem“, welches auf Schülerseiten im Alltag fest verankert ist, auf der Ebene des Kollegiums fehlt. Die Ausführungen unterstreichen, dass es sich hierbei um eine Organisationsaufgabe handelt, die nicht nur der Initiative und dem Engagement Einzelner überlassen werden kann, will sie erfolgreich eine „Anerkennungskultur“ entstehen lassen. Festzuhalten bleibt, dass Kolleginnen und Kollegen, neben Schülerinnen und Schülern, eine wesentliche Quelle sozialer Anerkennung darstellen. Im Vergleich zu den Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern zeichnet sich aber ab, dass die Anerkennungsbeziehungen innerhalb der Kollegien stärker vor dem Hintergrund eines reziproken Tauschs und von Normen der Gerechtigkeit bewertet werden, was mit einem größeren Potential für Spannungen, Konflikte und Enttäuschungen einhergeht.

Ebenfalls spannungsreich gestalten sich die Anerkennungsbeziehungen zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften. Direkte Rückmeldungen zur eigenen Leistung bekommen viele Lehrkräfte von ihnen, im Gegensatz zu Rückmeldungen von den Schülerinnen und Schülern, nur selten.

„LK1: Also von Seiten der Schüler, also kommen immer mal Schüler und sagen, dass war jetzt cool und so, aber von denen, wo man es eigentlich gerne hätte, also vom obersten Chef oder so, kommt da relativ wenig. Also ich empfinde das oft so als ja ist selbstverständlich, dass man das macht und dass das läuft und dass das alles so und kam da noch was drauf und noch was und es läuft ja und du hast es ja immer gemacht und dann (...).“ (G11).

Die als unzureichend empfundene soziale Wertschätzung begründet sich bei der befragten Lehrkraft im spezifischen Modus der Vergabe von Anerkennung, welche die regulären Verausgabungen der Lehrkräfte als selbstverständlich voraussetzt und Anerkennung vorrangig für besondere, über das normale Maß hinausgehende Tätigkeiten reserviert. Hier besteht die Gefahr darin, dass mit der erfolgreichen Bewältigung neuer Aufgaben die Ansprüche und Leistungserwartungen auf Seiten der Schulleitung immer weiter steigen, sodass der Erhalt von Anerkennung an die Erreichung stetig wachsender Leistungserwartungen gekoppelt wird, was sich letztlich negativ auf die Aufwands-Anerkennungs-Relation auswirken muss. Die fehlende oder unzureichende Anerkennung der eigenen Leistungen wird von einigen der befragten Lehrkräfte sogar als besondere Belastung wahrgenommen. Dies unterstreicht die Rolle der Schulleitung als Anerkennungsquelle und damit die Bedeutsamkeit des Führungsstils von Schulleitungen als Gesundheitsressource, wobei es letztlich die Bewertung durch die Lehrkraft ist, die entscheidet, welches Maß an kommunizierter Wertschätzung als ausreichend erfahren wird: „LK4: Also ich nehme das jetzt für mich ausreichend wahr, dass das irgendwie gewertschätzt wird, auch von der Schulleitung, den Kollegen und von den Schülern, (...)“ (G11).

Bezogen auf Anerkennung in schulischen Sozialbeziehungen zeigt sich, dass die überwiegende Zahl der Lehrkräfte die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern als stärkste Quelle der Anerkennung erleben. Dies zielt, vielleicht wenig überraschend, auf den professionellen Kern des Lehrberufes: In pädagogischen Beziehungen Lernen zu ermöglichen und Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten. Diese Tätigkeit besitzt ein hohes Potential zur Sinnstiftung und zum Selbstwirksamkeitserleben, demnach kann ihr hohes Anerkennungspotential zugesprochen werden. Die Tätigkeit von Lehrkräften hat dadurch, analog zu Tätigkeiten in anderen sozialen Berufen, einen starken immanenten Bezug zu Anerkennung, weil Anerkennungsbeziehungen deren professioneller Kern sind. Daher sind sie auch nur bedingt vor dem Hintergrund eines rationalen Tauschmodells einordenbar und gehen über Gratifikationen im Sinne des ERI-Modells hinaus.

Die Beziehungen zu den übrigen Akteuren im Schulkontext (Schulleitungen, Kolleginnen und Kollegen, Eltern) weisen demgegenüber Unterschiede auf. Der Bezug zu Sinnerleben und Selbstwert kommt weniger stark zum Tragen. In ihren Beschreibungen legen die befragten Lehrkräfte stärker die Normen der sozialen Reziprozität und Gerechtigkeit zugrunde und bewerten die Qualität der Anerkennungsbeziehungen stärker auf dieser Basis.

4.2 Organisationale Praktiken schulischer Anerkennung

Anerkennungserfahrungen werden nicht nur im persönlichen sozialen Austausch gemacht, Anerkennung „materialisiert“ sich auch in gesellschaftlichen Strukturen, Symbolen und organisationsspezifischen „Institutionen der Anerkennungszuweisung“ (Voswinkel, 2014, S. 6). Organisationale Formate der Anerkennung zeichnen sich durch eine mehr oder weniger starke Formalisierung aus. Sie beruhen nicht auf spontanen Interaktionen, sondern finden sich in Form institutionalisierter Praktiken. Im schulischen Kontext können hierzu Gremien, Konferenzen, Sprechzeiten, Teamtreffen, Feste und Feiern zählen, aber auch die Bereitstellung und Gestaltung von Räumen, innerhalb derer bzw. durch welche soziale Wertschätzung zum Ausdruck gebracht werden kann.

Inwieweit auch die thematisierten organisationalen Anerkennungspraktiken das Aufwands-Anerkennungs-Verhältnis positiv beeinflussen können, hängt von deren konkreter Ausgestaltung ab, aber auch in hohem Maße davon, als wie stark die Formate individuell zur Erhöhung des Selbstwertes beitragen können. Anhand der Jahresendfeier sowie den schriftlichen Rückmeldungen an die Kolleginnen und Kollegen soll der ambivalente Charakter organisationaler Anerkennungspraktiken verdeutlicht werden.

„LK1: Weihnachten kriegen wir ein Geschenk. (lacht) Ist doch so, Entschuldigung. Nein, nein aber da ist schon die Bemühung da zu Weihnachten zumindest zu sagen, wir machen eine Jahresendfeier und da kriegt jeder Kollege was. So als Anerkennung für die Arbeit. (...) I: Da sind Rituale eigentlich eher hinderlich, nicht wahr? LK1: Ja (...), wenn es ein Ritual ist, hat man das Gefühl, naja sieben Euro ist halt/Stempel drauf, gut! Dann kann man das auch nicht mehr/sich nicht darüber freuen“ (G11).

Obwohl die Schulleitung mit der Vergabe kleiner Präsente den Kolleginnen und Kollegen Wertschätzung für die im vergangenen Schuljahr geleistete Arbeit entgegenbringt, die grundlegend auch als solche von den Lehrkräften anerkannt wird, zeigt dieses Ritual besonders beispielhaft die Problemhaftigkeit formalisierter Formen der Anerkennung: Es erfolgt in diesem Fall keine Würdigung der je besonderen Leistungen der einzelnen Lehrkräfte, vielmehr erfolgt die Würdigung pauschal: „Jeder Kollege kriegt was“. Die positive Wirkung auf den Selbstwert bleibt aus. Zudem verstößt gerade das Wissen um den konkreten Wert der Geschenke gegen eines der zentralen Prinzipien der symbolischen Ökonomie des Tausches, dem Tabu der expliziten Formulierung: „Wer (...) ‚die Wahrheit der Preise‘ verkündet, macht den Tausch zunichte“ (Bourdieu, 1998, S. 165). Durch die Offenlegung des impliziten Tauschwertes verliert dieses Anerkennungsritual einen Teil seines Wertes. Sieben Euro können ein Jahr Engagement in diesem Fall symbolisch nicht aufwiegen.

Dass ritualisierte Anerkennungspraktiken stark an das Selbstwerterleben gekoppelt sind, zeigt auch folgendes Beispiel:

„LK3: Was mir aber noch einfällt, ich finde, was aber auch noch darein gehört, ist diese Anerkennungskultur. Wenn ich da an SL1 Weihnachtskarten denke, ähm das trägt ja zu meinem Selbstwert bei. Also SL1 schreibt jedes Weihnachten an jeden Kollegen eine Karte, in der sie nochmal hervorhebt was derjenige auch alles geleistet hat bis dahin. Und das hat für mich meinen Selbstwert schon angehoben und das trägt auch zur Gesundheit bei“ (G12).

Die personalisierte Rückmeldung der Schulleitung an alle Kollegen wird hier als Teil der schulischen Anerkennungskultur gerahmt. Das in eine ritualisierte Form gebrachte Feedback zeugt davon, dass sowohl reguläre als auch außergewöhnliche Leistungen durch die Schulleitung wahrgenommen werden und dass diese individuell gewürdigt werden. Durch die persönliche Adressierung und Herausstellung der je individuellen Leistungen kann der Selbstwert gestärkt werden und die Anerkennung wird auch als solche empfunden.

Zu den gefundenen Mustern und Praktiken schulorganisationaler Anerkennung zählen u.a. folgende von den Befragten beschriebenen Formate: eine im Rahmen schulinterner Gremien implizit praktizierte Feedback- und Wertschätzungskultur, die einmal jährlich stattfindenden Teamwochenenden, die umfassenden schriftlichen Rückmeldungen an alle Kolleginnen und Kollegen am Ende des Schuljahres oder die Jahresendfeier, bei der die Kolleginnen und Kollegen kleine Präsente erhalten. Vorangetrieben durch den Schulträger, war es den Schulen in freier Trägerschaft teilweise möglich, eine finanzielle Gehaltsanpassung vorzunehmen. Darüber hinaus wird die Gestaltung und Ausstattung des Schulgebäudes und des Lehrerzimmers als Symbol sozialer Wertschätzung wahrgenommen.

Die Thematisierungen organisationaler Formate der Anerkennung zeichnen den ambivalenten Charakter der Anerkennung nach: Anerkennung, gleich in welchem Format, wird nur dann als solche empfunden, wenn sie den Selbstwert zu stärken vermag. Anerkennung wirkt also nicht per se als Gratifikation, sondern nur dann, wenn deutlich wird, dass der persönliche Beitrag zu der zu würdigenden Leistung wahrgenommen und dessen Bedeutung erkannt wurde. Formalisierte Anerkennungsformate bergen stärker als andere Formen die Gefahr, dass Würdigungen pauschalisiert vorgenommen werden und damit ungeeignet sind, den Selbstwert zu stärken. Daher kann resümiert werden, dass bei der Institutionalisierung von Anerkennungsformaten insbesondere diesem Punkt besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.

4.3 Auswirkungen schulischer Anerkennungsverhältnisse auf das Stress- und Belastungserleben

Übereinstimmend mit den bisherigen Erkenntnissen der Lehrergesundheitsforschung zeigt sich, dass Anerkennung als ein wesentlicher Faktor für das psychische und emotionale Wohlbefinden

von Lehrkräften beschrieben wird. Die Thematisierungen der Lehrkräfte unterstreichen zudem, dass Anerkennung nur dann als Gratifikation und damit als gesundheitliche Ressource wirken kann, wenn sie den Selbstwert zu stärken vermag. Dann aber entfaltet sie große motivatorische Kraft. Fehlende oder als unzureichend wahrgenommene Anerkennung, ebenso wie die Erfahrung von Missachtung, wirkt sich dagegen nicht nur nachteilig auf die Arbeitsmotivation aus, sondern geht mit der Ausbildung negativer Emotionen wie Wut, Ärger und Frustration einher und bedroht den Selbstwert. Sie geht den befragten Lehrkräften zufolge aber auch mit einer Art innerlicher Gereiztheit einher, die sich im Schulalltag, in Kombination mit anderen Belastungsfaktoren, nachteilig auf den eigenen Unterricht und den Umgang mit Schülerinnen und Schülern auswirkt und letztlich auch das eigene Privatleben tangiert. „LK2: Man ist gereizter, ich finde man ist gereizter (...). Also ich merke das so privat, (...), also wenn ich angespannt bin in der Schule, dann trage ich das mit nach Hause“ (G14).

Mit Blick auf die vielfältigen und komplexen Anerkennungsbeziehungen im schulischen Kontext zeigt sich, dass die soziale Wertschätzung durch Schülerinnen und Schüler ebenso wie durch Kollegen teilweise das Stressempfinden aufwiegen und unzureichende Anerkennungserfahrungen in anderen schulischen Sozialbeziehungen kompensieren kann. Den Anerkennungsbeziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern kommt dabei jedoch ein besonderer Stellenwert zu, denn diese sind konstitutiv für den Lehrerberuf und besitzen das Potential zum Erleben großer Selbstwirksamkeit. Damit haben sie einen besonders engen Bezug zum Selbstwert. Andererseits macht dies diese Beziehungen aber auch so prekär: Im Falle misslingender Anerkennungsbeziehungen und ausbleibender Selbstwirksamkeitserfahrungen können die Folgen besonders bedrohlich für den Selbstwert sein, da der Kern des professionellen Selbst betroffen ist. Inwieweit gelingende Anerkennungsbeziehungen zu Schulleitern, Kolleginnen und Kollegen sowie Eltern in diesem Fall kompensierend wirken können und welche Rolle organisationale Formate der Anerkennung dabei spielen, ist noch offen.

Anerkennung in Schulen muss folglich als ein dynamischer und spannungsreicher, vor allem aber schwer technologisierbarer Prozess betrachtet werden. Abhängig von der jeweiligen Bezugsgruppe konstituieren sich multiple Anerkennungsbeziehungen, die mit unterschiedlichen Erwartungen und Wertigkeiten verbunden sind und sich „immer auch diesseits und jenseits der Reziprozität“ (Voswinkel, 2005, S. 253) bewegen. Alle von uns befragten Lehrkräfte berichten von organisationalen Formaten der Anerkennung, die an ihren Schulen gelebt werden, und halten diese für bedeutsam. Deren Wirksamkeit als Gesundheitsressource lässt sich allerdings nicht pauschal beurteilen, vielmehr finden wir Hinweise, dass dies in hohem Maße von deren Potenzial abhängt, den Selbstwert zu stärken, was wiederum durch die individuellen Wahrnehmungsmuster der Lehrkräfte moderiert wird.

Obwohl bei den von uns befragten Lehrkräften keine massive Gratifikationskrise vorliegt, zeichnen sich, so die abschließende These, dennoch kontinuierliche Gratifikationsdefizite ab. Lehrerinnen und Lehrer erleben in ihrem schulischen Alltag und den darin eingebetteten interpersonalen und organisationalen Anerkennungsverhältnissen kontinuierlich eine prekäre Balance zwischen aus- und unzureichender Anerkennung. Den Anerkennungserwartungen und -bedürfnissen wird demnach in unterschiedlichem Maß entsprochen, wobei fehlende oder als mangelhaft empfundene Anerkennung in einem Bereich möglicherweise zum Teil auf einer anderen Ebene ausgeglichen werden kann. Vor diesem Hintergrund sind insbesondere die Spielräume der Einzelschulen bei der Gestaltung von organisationalen Formaten der Anerkennung hinsichtlich deren Potenzials als Gesundheitsressource theoretisch und empirisch auszuloten.

5. Ausblicke für die Lehrgesundheitsforschung

Unsere Analysen haben gezeigt, dass das ERI-Modell prinzipiell als Stressmodell auch für Untersuchungen zur Gesundheit von Lehrkräften herangezogen zu werden kann. Es wurden jedoch einige Einschränkungen hinsichtlich dessen Geltungsbereichs deutlich. Die Modellierung der arbeitsvertraglich fixierten Tauschbeziehung, wie sie im ERI-Modell vorgenommen wird, muss insofern eingeschränkt werden, als dass Lehrkräfte eine vertragliche Bindung mit dem Staat als Arbeitgeber eingehen, der wesentliche Rahmenbedingungen vorgibt, die in der Organisation Schule nicht frei gestaltet werden können, womit die Spielräume für Gratifikationen deutlich eingeschränkt werden.

Spezifisch für den Lehrerberuf ist beispielsweise die Konzentration auf die Gratifikationsform der Anerkennung, während Aufstiegsmöglichkeiten und Gehaltsentwicklung sowie Arbeitsplatzsicherheit eine stark untergeordnete Rolle spielen. Gemeinsam mit anderen sozialen Berufen erleben Lehrkräfte besonders selbstwertrelevante Anerkennung in denjenigen Beziehungen, die konstitutiv für ihren Beruf sind: In den pädagogischen Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern. Diese stellen die wichtigste Anerkennungsquelle dar, haben aber auch das größte Missachtungspotenzial. Da es sich beim Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht per se um eine reziproke Wechselbeziehung handelt und Anerkennung durch Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht für konkrete, kurzfristig evaluierbare Leistungen gewährt wird, sind diese Anerkennungsbeziehungen besonders prekär. Lehrer-Schüler-Beziehungen lassen sich demnach nicht angemessen als rationale Tauschbeziehungen im Rahmen des Gratifikationskrisenmodells abbilden. Zudem sind sie nicht Gegenstand des arbeitsvertraglichen Tauschverhältnisses, sondern deren professioneller Kern. Wir folgern aus diesen Überlegungen, dass das ERI-Modell zum Stressverständnis für Berufe, deren professioneller Kern eine potentiell stark sinnstiftende Beziehungstätigkeit mit

entsprechenden Belohnungs- bzw. Bedrohungspotentialen für den Selbstwert ist, nicht ausreichend geeignet ist, da die Gratifikationen zu einem wesentlichen Teil nicht aus dem im Arbeitsverhältnis angelegten Tauschverhältnis aus Verausgabungen und Belohnungen erwachsen. Eine Spezifizierung dieser Besonderheiten zum Verständnis von Belastungserleben, Stress und Gesundheit in einem Modell für „Beziehungsberufe“ erscheint uns angeraten.

Die persönlichen Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen besitzen einen stärker wechselseitigen Charakter. Deutlich wird die Betonung der Normen der sozialen Reziprozität und Gerechtigkeit bei der Bewertung dieser Anerkennungsbeziehungen durch die befragten Lehrkräfte. Anerkennungsdefizite können aus einer Nicht-Wahrnehmung der Verausgabungen durch Schulleitungen resultieren, ebenso aus Frustrationen über eine gefühlte oder tatsächliche ungleiche Aufgabenverteilung bzw. ungleiches Engagement über die regulären Dienstanforderungen hinaus. Den Schulleitungen kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu: Durch deren Wahrnehmung der individuellen Leistungen und durch deren Management bei der (Gleich)verteilung von Aufgaben nehmen sie eine Schlüsselrolle hinsichtlich der Gewährung von Anerkennung im Schulkontext ein. Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass Anerkennungsbeziehungen zu Kolleginnen und Kollegen sowie zu Schulleitungen, im Gegensatz zu Schüler-Lehrer-Beziehungen, plausibel vor dem Hintergrund des ERI-Modells als Gratifikation und damit Gesundheitsressource betrachtet werden können.

Alle von uns befragten Lehrkräfte berichten von organisationalen Formaten der Anerkennung. Diese werden besonders oft tauschtheoretisch gerahmt und Gratifikationsdefizite thematisiert. Die Wirksamkeit organisationaler Anerkennungsformate als Gratifikation hängt in besonderem Maße von deren Selbstwertwirkung ab. Durch die Formalisierung steigt das Risiko, nicht ausreichend auf die je individuellen Leistungen der Einzelnen einzugehen, womit die Bedeutung als Gesundheitsressource sinkt. Die Praktiken und Handlungen der Anerkennung in ihrer Einbindung in ein komplexes soziales Gefüge, wie sie die Schule darstellt, sollten zukünftig stärker beleuchtet werden. Hier sind weitere Forschungen nötig, die Anerkennung als Gesundheitsressource stärker organisationstheoretisch und anerkennungstheoretisch anbinden.

Organisationstheoretische Folien wie der mikropolitische Organisationsansatz ermöglichen eine klarere Fokussierung auf die informellen Regeln und Praktiken der Anerkennung sowie deren Einbettung in Machtverhältnisse. Eine Modellierung als rationales Tauschverhältnis ist nicht in der Lage, diese Facetten wechselseitiger Anerkennung in Organisationen adäquat abzubilden. Anerkennungstheoretisch anschlussfähig ist vor allem die Relationierung von Anerkennungserfahrungen und Selbstbeziehung, die Axel Honneths anerkennungstheoretische

Überlegungen auszeichnen (Honneth, 2014). Honneth unterscheidet drei Formen der Anerkennung: Liebe, Recht und soziale Wertschätzung, die zur Entwicklung von drei Formen des Selbstverhältnisses- Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung- führen. Die Charakteristika pädagogischer Beziehungen, in Abgrenzung zu anderen Sozialbeziehungen, können mit dieser theoretischen Folie näher bestimmt werden (Semper & Berkemeyer, 2015).

Gleichzeitig werden Fragen zur gesundheitlichen Prävention beruflicher Gratifikationskrisen offenbar. Es bleibt zu fordern, die Gesundheit von Lehrkräften stärker als Schulentwicklungsthema zu begreifen. Hierbei nehmen Schulleitungen eine zentrale Stellung ein, damit sich Schulen zu Orten der Anerkennung und Wertschätzung entwickeln können. Erste Ansätze hierzu gibt es bereits, die in einem transformationalen Führungsstil von Schulleitungen vielfache Handlungsoptionen sehen, um Lehrkräften individuelle Wertschätzung, Anerkennung und soziale Unterstützung zukommen zu lassen. Schulleitungen können dadurch aktiv zur Gesundheitsförderung ihres Kollegiums beitragen (Gerick, 2014; Weiß & Süß, 2016). Auf personaler Ebene bieten sich zudem verhaltenspräventive Maßnahmen zum Selbst- und Stressmanagement an, um einer überhöhten Verausgabungsneigung entgegenzuwirken. Auf organisationaler Ebene plädieren Lehr et al. (2009, S. 383) für die Etablierung resp. Stärkung schulischer Anerkennungskulturen. Potenziale zur Gesundheitsprävention und zur Vorbeugung beruflicher Gratifikationskrisen im Lehrerberuf werden auch in der Etablierung von innerschulischen und schulübergreifenden Netzwerken gesehen (Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitus, Müthing & van Holt, 2010; Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitus & van Holt, 2015). Deutlich wird, dass erfolgreiche Präventionsstrategien zum Erhalt und Ausbau der Lehrergesundheit auf eine enge Verzahnung von verhaltens- und verhältnispräventiven Maßnahmen angewiesen ist.

Ogleich es erste Empfehlungen zur Prävention beruflicher Gratifikationskrisen gibt, ist die empirische Evidenz zur Wirksamkeit möglicher Interventionen derzeit noch gering. Weitere Forschung ist daher unerlässlich, um Schulen wirkungsvolle Gestaltungsempfehlungen geben und Schulentwicklungsprozesse anstoßen zu können.

Literatur

- Albrecht, C. (2016). Belastungserleben bei Lehrkräften und Ärzten. Dissertation. Klinkhardt Forschung.
- Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *Psychotherapie im Dialog*, 10(03), 251–255.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V., Müthing, K., & van Holt, N. (2010). Schulreform durch Innovationsnetzwerke - Entwicklungen und Bedingungen. In N. Berkemeyer, W. Bos, & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 213–235). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V., & van Holt, N. (Hrsg.) (2015). *Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt "Schulen im Team"*. Münster, New York: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Gerick, J. (2014). Transformationale Führung aus Lehrersicht und ihre Bedeutung für die Lehrergesundheit. In K. Drossel & R. Strietholt (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 109–127). Münster: Waxmann.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1).
- Hardering, F. (2017). Wann erleben Beschäftigte ihre Arbeit als sinnvoll? Befunde aus einer Untersuchung über professionelle Dienstleistungsarbeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 46(1), 39–54.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., & Sosnowsky-Waschek, N. (2012). *Lehrergesundheit: AGIL - das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer.
- Honneth, A. (2014). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koch, S., Lehr, D., & Hillert, A. (2015). *Burnout und chronischer beruflicher Stress*. Göttingen: Hogrefe.
- Krause, A., & Dorsewagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 987–1013). Münster, New York: Waxmann.

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* (S. 947–967). Münster, New York: Waxmann.

Lehr, D., Hillert, A., & Keller, S. (2009). What Can Balance the Effort? Associations between Effort-Reward Imbalance, Overcommitment, and Affective Disorders in German Teachers. *International Journal of Occupational and Environmental Health*, 15(4), 374–384.

Lehr, D., Koch, S., & Hillert, A. (2010). Where is (im)balance? Necessity and construction of evaluated cut-off points for effort-reward imbalance and overcommitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 251–261.

Lohmann-Haislah, A. (2012). *Stressreport Deutschland 2012: Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden*. Dortmund, Dresden, Berlin.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Nieskens, B. (2016). Der Arbeitsplatz Schule. In M. Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 33–48).

Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–78). Wiesbaden: VS Verlag.

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz: Schule: Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS.

Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 351–369).

Seibt, R., Galle, M., & Dutschke, D. (2007). Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 2(4), 228–234.

Seibt, R., Hübler, A., Steputat, A., & Scheuch, K. (2012). Verausgabungs-Belohnungs-Verhältnis und Burnout-Risiko bei Lehrerinnen und Ärztinnen - ein Berufsgruppenvergleich. *Arbeitsmedizin. Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 47(7), 396–406.

Semmer, N. K., & Meier, Laurenz, L. (2014). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler & K. Moser (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 559–604). Bern: Verlag Hans Huber.

- Semper, I., & Berkemeyer, N. (2015). Rechtliche Anerkennungsverhältnisse und Orientierungsmuster von Lehrkräften: Eine Theorie-Empirie-Triangulation als Möglichkeit einer gerechtigkeitstheoretischen Schulforschung. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer, & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 352–373). Münster, New York: Waxmann.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit: Eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken*. Göttingen: Hogrefe.
- Siegrist, J. (2009). Soziale Gratifikationskrisen und chronische Erkrankungen. In P.-M. Wippert, J. Beckmann, & B. Borgetto (Hrsg.), *Stress- und Schmerzursachen verstehen. Gesundheitspsychologie und -soziologie in Prävention und Rehabilitation* (S. 147–154). Stuttgart: Thieme.
- Siegrist, J. (2014). Stresstheorie: Das Anforderungs-Kontroll-Modell und das Modell beruflicher Gratifikationskrisen. In D. Windemuth, D. Jung, & O. Petermann (Hrsg.), *Praxishandbuch psychische Belastungen im Beruf. Vorbeugen - erkennen - behandeln* (S. 78–87). Wiesbaden: Universum.
- Siegrist, J., & Li, J. (2016). Associations of Extrinsic and Intrinsic Components of Work Stress with Health: A Systematic Review of Evidence on the Effort-Reward Imbalance Model. *International journal of environmental research and public health*, 13(4), 432.
- Süß, S., & Weiß, E.-E. (2016). Berufliche Gratifikationskrisen. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 45(5), 236–240.
- Taris, T. W., van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J.G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1), 103–122.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griesshaber, V., Müller, U., Wesche, H., Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 80(5), 433–441.
- van Dick, R., & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf? Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 41–59). Wiesbaden: Springer VS.
- van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2001). Lack of reciprocity among Dutch teachers: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress*, 15(3), 191–213.

van Vegchel, N., Jonge, J. de, Bosma, H., & Schaufeli, W. (2005). Reviewing the effort-reward imbalance model: Drawing up the balance of 45 empirical studies. *Social science & medicine* (1982), 60(5), 1117–1131.

Voswinkel, S. (2005). Reziprozität und Anerkennung in Arbeitsbeziehungen. In F. Adloff & S. Mau (Hrsg.), *Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität* (S. 237–256). Frankfurt: Campus.

Voswinkel, S. (2014). Formwandel von Institutionen der Anerkennung in der Sphäre der Erwerbsarbeit. *Ethik und Gesellschaft*, Nr. 1 (2014): Politiken der Anerkennung. Retrieved from http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-1-2014_Voswinkel.pdf

Weiß, E.-E., & Süß, S. (2016). The relationship between transformational leadership and effort-reward imbalance. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(4), 450–466.

Wilson, V. (2002). *Feeling the strain: An overview of the literature on teachers' stress*. SCRE research report: n.109. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

8.5 Schrift 5

Hermstein, Björn; Semper, Ina; Berkemeyer, Nils; Mende, Lisa (2015): Thematisierungen von Bildungsmonitoringinstrumenten seitens der Bildungsforschung. In: *DDS-Die Deutsche Schule* 107 (3), S. 248–263.

Thematisierungen von Bildungsmonitoringinstrumenten seitens der Bildungsforschung

Zusammenfassung

Die Etablierung von Bildungsmonitoring wird von der empirischen Bildungsforschung kontinuierlich begleitet. Unter welchen Gesichtspunkten einzelne Instrumente forschungsseitig thematisiert werden, steht im Fokus dieses Beitrags. Hierzu werden Forschungen zu drei zentralen Elementen des deutschen „Monitoring-Paradigmas“ systematisiert vorgestellt. Erkennbar wird unter anderem eine Kongruenz der Analysemodelle und Fragestellungen der Bildungsforschung sowie politisch formulierter Zwecksetzungen.

Schlüsselwörter: Bildungsmonitoring, Empirische Bildungsforschung, Bildungsberichterstattung, Schulinspektion, Vergleichsarbeiten

Abstract

Empirical educational research has played a continuous role in accompanying the implementation of educational monitoring. This article examines the issues that educational research has foregrounded when studying three key instruments of the new German ‘educational monitoring paradigm’. Our findings suggest that both the research questions and the analysis models that empirical educational research draws upon are congruent with politically formulated targets.

Keywords: educational monitoring, empirical educational research, educational reporting, school inspection, state-wide comparative tests

Einleitung

Die Ereignisse und Diskussionen der vergangenen Jahre in und um die deutschen Schulsysteme können als Ausweis eines zuvor nicht denkbaren Reformeifers (van Ackeren & Block, 2009) beschrieben werden. Diese Diagnose erscheint plausibel, vergegenwärtigt man sich die vielfältigen bildungspolitischen Maßnahmen und regulativen Strategien, die im wissenschaftlichen Diskurs beispielsweise als *Modernisierung* (Brüsemeister & Eubel, 2003), *Neue Steuerung* (Altrichter & Maag Merki, 2010) oder auch *Ergebnisorientierte Steuerung* (Wacker, Maier & Wissinger, 2012) begrifflich gefasst werden. Schon diese Beschreibungsversuche der veränderten Verhältnisse im Schulsystem dokumentieren neben der Vielzahl reformerischer Aktivitäten zugleich die erhöhte Aufmerksamkeit

der Bildungsforschung für Entwicklungen und Verfahren, die unter solche Begriffsschemata subsumiert werden können.

Ausgehend von der Annahme, dass auch die Wissenschaft durch ihre Zugriffsweisen an der diskursiven (Re-)Konstruktion der Steuerungsstrategien und ihrer Elemente beteiligt ist (analog zu den Analysen von Barlösius, 2005), soll anhand von Forschungsbeiträgen gezeigt werden, in welcher Weise Reformgeschehnisse seitens der Wissenschaft thematisiert und welche Zugriffsweisen dabei fokussiert werden. Dies tun wir anhand einer Rezeption ausgewählter Fachpublikationen, die sich entlang der Elemente Bildungsberichterstattung, Vergleichsarbeiten und Schulinspektion auf drei zentrale Bestandteile des deutschen „Monitoring-Paradigmas“ (Böttcher, 2013) bezieht.

Das Instrument Bildungsberichterstattung im Spiegel der deutschen Bildungsforschung

Bildungsberichte haben sich in den letzten Jahren als ein zentrales Instrument des Bildungsmonitorings in Deutschland etabliert. Dies wird vor allem dadurch ersichtlich, dass sie auf Bundes-, Landes-, regionaler und kommunaler Ebene erscheinen. Als zentrales Ziel von Bildungsberichten gilt die regelmäßige und indikatorengestützte Informationsgenerierung über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen. Bildungsberichte dienen dem Anspruch nach der Rechenschaftslegung über das Gesamtsystem, sollen mögliche Fehlentwicklungen frühzeitig aufzeigen und entsprechende politisch-administrative Steuerungsmaßnahmen fundieren (Konsortium für Bildungsberichterstattung, 2005).

Vornehmlich sind *technisch-methodische Arbeiten zur indikatorenbasierten Darstellung* interessierender Merkmale der Bildungssysteme veröffentlicht worden (Weishaupt & Zimmer, 2013). Vertiefende *Diskussionen zur Konzeption von Bildungsberichten* und Optimierung der verwendeten Indikatorensysteme werden mehrfach angestellt (Döbert et al., 2009; Weishaupt, 2009; Döbert & Klieme, 2010). Herausforderungen an eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung werden in der Weiterentwicklung der Datenbasen und Indikatorensysteme, deren konzeptionellen Fundierung, ihrer empirisch belastbaren Plausibilität, der Überprüfung von Annahmen über Wirkungszusammenhänge und Interdependenzen (Döbert, 2008) sowie der Modellierung systemischer Gerechtigkeit (Berkemeyer & Manitius, 2013) gesehen.

Erste Forschungsansätze zur *Nutzung und Wirksamkeit von Bildungsberichten* ließen sich schon 2006 in Deutschland finden (Weishaupt & Lüders, 2006), wurden jedoch nicht systematisch weitergeführt. Einen umfassenden Überblick zu empirischen Befunden geben Rürup, Fuchs &

Weishaupt (2010). Ihnen zufolge konnten inhaltlich gesehen die Konzepte von Bildungsqualität, die sich in den Bildungsberichten niederschlugen, bis dato nicht überzeugen (siehe die Arbeit von Scheerens & Hendriks, 2004). Dadurch können die zu einzelnen Indikatoren repräsentierten Daten zwar auf ein umfassendes Systemmodell des Bildungswesens referieren, jedoch werden Zusammenhänge zwischen einzelnen Wirkungsbereichen kaum plausibilisiert. Infolgedessen werden Bildungsberichte einem postulierten Anspruch des System-Modeling aktuell nicht gerecht. Aus diesem Grund sehen Rürup, Fuchs und Weishaupt die Erwartung, dass Bildungsberichte konkrete Orientierungen für politische Entscheidungen vermitteln können, derzeit nicht realisiert. Forschungsdesiderata erkennen sie hinsichtlich der Validierung von Datensätzen sowie vor allem der politischen Rezeptionen und Informationsverarbeitung. Ferner soll auch der Einfluss von Bildungsberichten auf die bildungspolitische Agenda und Entscheidungsprozesse systematischer erforscht werden. Erste Hinweise auf steuerungsrelevante Indikatorensysteme liefert eine Studie von Siepke, Tegge & Egger (2014) zu kommunalen Bildungsberichten. Sie zeigten etwa, dass eine Kontext-Input-Prozess-Output-Systematik die Struktur der Berichtssysteme dominiert.

Ähnliche Bedenken in Bezug auf die postulierte *Steuerungsfunktion von Bildungsberichten* äußern Niedlich & Brüsemeister (2012). Sie diagnostizieren der Bildungsberichterstattung die Vernachlässigung der Steuerungsseite zugunsten einer auf Transparenz und öffentliche Rezeption setzenden Ausrichtung (ebd. S. 133). Sie thematisieren Bildungsberichte aus governance-analytischer Perspektive als Produkte politischer Aushandlungsprozesse. Hieran anknüpfend konstatieren Hermstein und Manitus (2015) den Bildungsberichten ein bislang wenig beachtetes Gerechtigkeitspotenzial, da aufgrund der spezifischen konstellationsbezogenen und methodisch-technischen Anlage Bildungsberichterstattung Anlässe für Diskurse bereithalten.

In Bezug auf die *Rezeption von Berichten* werden sukzessive auch weitere Akteure in den Blick genommen, wie etwa bei Abendroth, Sendzik und Järvinen (2014), die Schulleitungen als Adressaten von Berichten fokussieren und nach ihren Nutzenerwartungen fragen. Über das Rezeptions- und Verwendungsverhalten von bildungspolitischen Instanzen existiert derzeit kein systematisch generiertes Wissen. Das mag mit einem geringen Interesse an der Überprüfung des Nutzens von Bildungsberichten in Bezug auf bildungspolitische Zielsetzungen sowie deren Nutzung durch die Steuerungsakteure zusammenhängen (Gärtner, 2015).

Trotz der breiten Etablierung bleibt eine empirische Erforschung der Bildungsberichterstattung bis dato aus. Die Mehrzahl der Beiträge sind konzeptualisierender Art mit dem Fokus auf die technisch-methodische Weiterentwicklung und Optimierung der Berichtssysteme. Auch findet man häufiger Arbeiten, die Erwartungen und wünschenswerte Wirkungen von Bildungsberichten skizzieren (u.a.

Hüfner, 2006). Empirische Forschungen stellen die Ausnahme dar, insbesondere zu Thematisierungen, die außerhalb bildungspolitischer Wirkungshoffnung liegen.

Das Instrument Schulinspektion im Spiegel der deutschen Bildungsforschung

Die Schulinspektion ist in den Schulsystemen der Bundesländer seit Mitte der 2000er Jahre das zentrale Verfahren der externen Evaluation von Einzelschulen hinsichtlich definierter Qualitätsstandards von Schulorganisation und Unterricht. Es gilt als ein wesentliches Moment evidenzbasierter Steuerung sowie des Systemmonitorings, welches derzeit aber nicht mehr in allen Bundesländern Anwendung findet.

Im Rahmen *systematisierender Aufarbeitungen deutscher Inspektionssysteme* wurden detailreiche Bestandsaufnahmen zu Verfahrensbedingungen sowie Zielen und Zwecken erstellt (Bos, Dederling, Holtappels, Müller & Rösner, 2007). Auf Basis einer Befragung der Kultusministerien konnte Rürup (2008) etwa länderübergreifende Merkmale von Schulinspektion herausarbeiten sowie Typen von Strategien, Verfahrensarten und Funktionszuschreibungen (z.B. Gegenüberstellung von eher *wahrheits-* und eher *angemessenheitsorientierten* Verfahren) beschreiben.

Die Typisierungen von Inspektionsverfahren sind im Zusammenhang mit Beiträgen zu sehen, die *Bestimmungen von Funktionsweisen des Instruments Schulinspektion* aufweisen. Nebst politischen Akteuren beteiligt sich die Bildungsforschung ebenfalls daran, die potenziellen und erwarteten Verfahrensfunktionen zu konkretisieren. Böttcher und Kotthoff (2010) unterscheiden grundsätzlich die Kontroll- und die Entwicklungsfunktion, Maritzen (2006) schreibt der Schulinspektion einen Funktionsmix zu, wozu auch die Impulsfunktion und die Erkenntnisfunktion gehören. Landwehr (2011) betont die Normendurchsetzungsfunktion. Die funktionellen Zuschreibungen sind auch, mal mehr und mal weniger explizit, Gegenstand empirischer Forschungen zur Schulinspektion. Dederling, Fritsch & Weyer (2012) zeigen, dass Schulleitungen und Lehrkräfte die Schulinspektion eher als Entwicklungs- denn als Kontrollinstrument wahrnehmen.

Die Funktionsbestimmungen strukturieren die Blickrichtung auf Schulinspektion als Forschungsgegenstand. Forschungen, die sich mit den Zielsetzungen befassen und somit als Wirksamkeitsforschung (Husfeldt, 2011) bezeichnet werden, werden einerseits mit dem *Ziel der Schul- und Unterrichtsentwicklung* und andererseits mit dem *Generalziel der Förderung von Schülerleistungen* angestellt. Hinsichtlich der entwicklungsbezogenen Zielsetzungen veranlasst die bisherige Befundlage Böttcher und Keune (2012) zu der Einschätzung, dass wenig Grund bestände, der von politischer Seite behaupteten Schulentwicklung durch Inspektion Glauben zu schenken, obgleich sie ein dahingehendes Potential der Schulinspektion erkennen. Ergebnisse einer Studie

von Gärtner, Hüsemann & Pant (2009) auf Basis einer Schulleiterbefragung stützen dieses Zwischenfazit, da sie keinen Zusammenhang zwischen den rückgemeldeten Inspektionsergebnissen und der Beschaffenheit der berichteten Entwicklungsmaßnahmen nachweisen konnten. In weiterführenden Studien konnten auf Grundlage einer Befragungsstudie diverse Reaktionsmuster auf Schulebene typisiert werden (Wurster & Gärtner, 2013), was auf differenzielle Verarbeitungsweisen hinweist. Die Outputkategorie Schülerleistungen wurde bislang, auch aufgrund von Schwierigkeiten die Datenlage und Forschungsmethodik betreffend, eher selten im Zusammenhang mit der Schulinspektion betrachtet. Trotz der niedrigen Forschungsfrequenz ist offenbar die Position virulent, dass sich die Schulinspektion daran messen lassen muss, „ob sie zu positiven Auswirkungen auf das Lernen der Schüler und deren Kompetenzaufbau beiträgt.“ (Gärtner, Hüsemann & Pant, 2009, S. 16) Obgleich nationale und Studien aus dem Ausland eher keine dahingehenden Wirkungen feststellten, ist es Pietsch, Janke und Mohr (2014) mit einem Difference-in-Differences-Ansatz gelungen, für das Hamburger Inspektionsmodell Hinweise auf Effekte hinsichtlich der Lernzuwächse und Leistungstrends zu finden.

Eine spezifische Form der Wirkungsforschung hat sich jüngst um das Educational Governance-Paradigma formiert. Hierbei wird abseits der formulierten Wirkungshoffnungen nach *Folgen der Etablierung des Akteurs Schulinspektion auf Ebene der regionalen Governance-Strukturen* gefragt. Die Befundlage dieser Interviewstudien ist bisher als uneindeutig zu bezeichnen. Zwar werden die traditionellen Akteurskonstellationen, Interdependenzen und Koordinationen wohl nicht grundsätzlich berührt, doch gibt es Anzeichen für neue Bündnisbildungen zwischen Inspektion und Schulleitung, wodurch die Schulleitungen dem Lehrerkollegium entrückt werden (Brüsemeister, Preuß & Wissinger, 2014).

Seitens der Wirksamkeitsstudien werden *schulinterne Verarbeitungsprozesse* eher vernachlässigt (Husfeldt, 2011). Neben Ansätzen der Überprüfung von Modellierungen der Wirkungsannahmen (Altrichter, Ehren, McNamara & O'Hara, 2014) sind mittlerweile einzelne Forschungen vorliegend, welche die Prozesshaftigkeit und damit *Schulinspektion als soziale Praxis* thematisieren. Dazu gehören neben empirischen Studien zu Wahrnehmung und Akzeptanz der Schulinspektion, die bei Schulleitungen ausgeprägter zu sein scheint als bei Lehrkräften (Schwank & Sommer, 2012) und eher nicht mit verfahrensmäßigen Variationen zusammenhängt (Böhm-Kasper & Selders, 2013), auch Vorhaben, die auf die akteursbezogenen Tätigkeiten (Sowada & Dederling, 2014) und Reaktionen (Dederling, Fritsch & Weyer, 2012) sowie auf Interaktionen abstellen. Beispielsweise können Katenbrink & Schaffer (2015) anhand von Fallrekonstruktionen von als „failing schools“ bewerteten Schulen in Niedersachsen auf die Konflikt- und Wertgeladenheit von Schulinspektionen

hinweisen. Dietrich und Lambrecht (2012) konnten gezielte Versuche des „evidence-makings“ seitens der Inspektoren in Bezug auf die erzeugten Ergebnisse nachzeichnen.

Daneben hat sich ein weiterer Forschungsstrang herausgebildet, der vielmehr die *technisch-methodische Seite der Inspektionsprozesse* untersucht. So fanden Perels und Zahn (2013) im Vergleich von 20- und 45-minütigen Unterrichtsbeobachtungen keine wesentlichen Bewertungsunterschiede. Weitere Forschungen konzentrieren sich auf die Relevanz von Merkmale der Inspektoren sowie der eingesetzten Instrumente für die Beobachtungsergebnisse (Müller & Pietsch, 2011). Pietsch und Tosana (2008) fanden zwar nur geringe Urteilsfehler, empfehlen aber, Forschungen zu Objektivität und Validität der durch Schulinspektionen generierten Datensätze zu forcieren. Dies sei sowohl für die Ableitung wirksamer Maßnahmen als auch für die weitergehende Nutzung der Daten zu Zwecken der Bildungsforschung relevant (Wurster & Gärtner, 2013; Gärtner & Pant, 2011).

Insgesamt hat sich seit Einführung der Schulinspektion in Deutschland ein recht breites Forschungsfeld herausgebildet, wobei sich die Forscher zum Teil auch aus den Schulministerien unterstellten Instituten rekrutieren. Lambrecht und Rürup (2012) ist tendenziell zuzustimmen, wenn sie eine Dominanz von wirksamkeitsbezogenen Forschungen identifizieren. Zwar wird das Instrument der Schulinspektion zumeist mit Fragen zur Qualitätsentwicklung (Dedering, 2012) verbunden betrachtet, aber unterdessen bilden die bildungspolitisch formulierten und in Wirkungsmodellen auffindbaren Wirksamkeitsannahmen nicht mehr alleinige Orientierung für Untersuchungen. Der Blick richtet sich nun verstärkt auch auf soziale Praktiken, Verarbeitungsprozesse sowie Veränderungen der Akteurskonstellationen, worin in den Jahren zuvor noch die größten Forschungsdesiderate ausgemacht wurden. Die Rechenschaftsfunktion wurde bislang kaum erforscht (Husfeldt, 2011), was sich aber perspektivisch ändern könnte, wird doch das Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht zumindest vereinzelt thematisiert (Maritzen, 2006; Heinrich, 2012).

Das Instrument Vergleichsarbeiten im Spiegel der deutschen Bildungsforschung

Vergleichsarbeiten zielen nicht auf ein Monitoring auf Schulsystemebene ab, sondern auf die Ebene der Einzelschule und der Einzelklasse. Das Hauptziel der Vergleichsarbeiten besteht darin, die Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Informationen zu den Leistungsständen von Schulklassen zu unterstützen (KMK 2006; KMK 2010).

Mit Beginn der Einführung länderübergreifender Vergleichsarbeiten¹ etablierte sich zunächst eine Forschungslinie im Anschluss an die Implementation der Tests in den Ländern. Im Mittelpunkt dieser Forschungen stehen *Fragen der Akzeptanz, der Rezeption, der Bewertung von Handhabbarkeit, Verständlichkeit und Nützlichkeit der Instrumente und Rückmeldeformate* (vgl. Maier & Kuper, 2012). Diese Rezeptionsforschung steht im Kontext von Evaluationen des Instruments, die sich zum Teil auf einzelne Länder konzentrieren und auf Befragungen fußen (Groß Ophoff, Hosenfeld & Koch, 2007; Nachtigall & Hellrung, 2013; Bonsen, M., Büchter, A. & Peek, 2006; Kühle & Peek, 2007). Diese Studien ergaben folgende Befunde: Mit der Durchführung und Auswertung der Tests hatten die Lehrkräfte überwiegend keine oder nur wenige Probleme. Befragt zur Nützlichkeit zeigte sich, dass die Rückmeldungen überwiegend als diagnostische Information über den erreichten Lernstand rezipiert werden, Reflexion und Entwicklung des eigenen Unterrichtes bleiben zumeist aus. Es gibt Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen wahrgenommener Nützlichkeit und tatsächlicher Nutzung der Rückmeldungen.

Neben diesen Evaluationsforschungen finden sich Studien, die ebenfalls Fragen der Rezeption und Wirkung von Vergleichsarbeiten untersuchen, deren Fragestellungen aber ein stärkeres Erkenntnisinteresse an der *Überprüfung der Steuerungseffekte* auszeichnet. Quantitative Arbeiten zielen zumeist auf die Erforschung der Determinanten von Rezeption und Nutzung der Ergebnisrückmeldungen, wobei die allgemeine Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Nutzung und die tatsächliche erfolgte Auseinandersetzung bzw. die daraus abgeleiteten Maßnahmen unterschieden werden können. Mehrere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die allgemeine Bereitschaft zur Rezeption überwiegend positiv (Maier & Raiun, 2006), aber mit der Zeit gesunken ist, wobei Schulleitungen generell positivere Einschätzungen vornehmen (Nachtigall & Hellrung, 2013). Wichtige Einflussfaktoren auf die Nutzung sind etwa die Verständlichkeit der Rückmeldungen, die erlebte Nützlichkeit und Akzeptanz von Schulleistungsstudien sowie die Verankerung externer Evaluationen im Schulprogramm (Koch, 2011) und die Kooperation im Kollegium (Asbrand, Heller & Zeitler, 2012). Zudem zeigt sich, dass eine nachhaltige Veränderung der Unterrichtspraxis von einer Orientierung an der kriterialen Bezugsnorm beeinflusst wird, während soziale Vergleiche zwar positiv auf die Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen wirken, nicht aber die Unterrichtsentwicklung anregen (Groß Ophoff, 2013).

Seit dem Jahr 2009 tauchen vermehrt Forschungen mit qualitativen Designs auf. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen die *Prozesse der Rezeption und Nutzung bzw. die Wahrnehmungen*,

¹ In diesem Artikel werden nachfolgend die Begriffe Vergleichsarbeiten bzw. VERA verwendet, auch wenn in einzelnen Ländern die Begriffe für die jahrgangsbezogenen Tests in Jahrgangsstufe 3 und 8 abweichen.

Einschätzungen und Begründungen von Lehrkräften oder Schulleitungen, die mit Bezug auf unterschiedliche Aspekte der Vergleichsarbeiten interpretiert und zum Teil auch typisiert werden. Bezugspunkt ist häufig das Rezeptionsmodell von Helmke und Hosenfeld (2005). Ob mit den Vergleichsarbeiten verbundene Steuerungsziele, zuvorderst die Impulsgabe zur Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichtes, erreicht werden können, wird in einigen Arbeiten zu Wirkungen unter Berücksichtigung verschiedener Merkmale auf Individual- und Schulebene untersucht: Kormgibel (2014) konnte keine Nutzung der Rückmeldungen für Schulentwicklungsprojekte feststellen. Jäger-Gerstetten (2011) fand, dass Änderungen der Unterrichtspraxis nicht aufgrund von Vergleichsarbeiten vorgenommen wurden. Dies deckt sich mit Ergebnissen einer Interviewstudie Maier (2008), wo jeder zweite Befragte die Rückmeldungen nicht als Beitrag zur kritischen Reflexion des Unterrichtes betrachtete oder zur Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen nutzte. Ob die Vergleichsuntersuchungen an den Schulen überhaupt als Element outputbezogener Steuerung im Sinne der mit ihnen verbundenen Intentionen wahrgenommen werden und wie aus Steuerungssicht abgeleitete Maßnahmen für die Entwicklung des Unterrichtes aus den Rückmeldungen bewertet werden können, ist Gegenstand von Arbeiten mit steuerungstheoretischem Bezug (Diemer, 2013; Diemer & Kuper, 2011; Kuper & Muslic, 2012). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Tests unterschiedliche Steuerungswirkungen haben: Die rückgemeldeten Ergebnisse werden nicht nur als Outputinformationen wahrgenommen, sondern vor allem als Prozessinformationen, was Auswirkungen auf die Art der verwirklichten Maßnahmen im Unterricht hat. Dies mag auch daran liegen, dass bei vielen Lehrkräften Unklarheit über die Anlage von Vergleichsarbeiten und fachdidaktischen Grundlagen eines kompetenzorientierten Unterrichtes herrscht (Maier, Ramsteck & Frühwacht, 2013). Im KMK-Beschluss zur Weiterentwicklung der Vergleichsarbeiten (KMK, 2012) werden solche Probleme bereits thematisiert.

In anderen Arbeiten wird die *Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten vor der Folie weiterer theoretischen Rahmungen* eingeordnet und bewertet: so bezogen auf Professions- (Kuper & Hartung, 2007) und Organisationstheorie (Hartung-Beck, 2009), Wissenstheorie (van Ackeren et. al, 2013) oder bezogen auf das Vergleichen als Erkenntnismittel (Kuper & Diemer, 2012). Daneben finden sich Fallstudien zu Steuerungskonzepten (Dedering, 2008) oder zur Rolle der Schulleitungen im Rezeptionsprozess (Muslic, Ramsteck & Kuper, 2013). Experimentelle Arbeiten sind selten. Graf, Emmrich, Harych & Brunner (2013) fanden mit ihrer Studie zu Durchführungseffekten heraus, dass Schülerinnen und Schüler in den Tests etwas besser abschneiden, wenn diese von Lehrkräften statt von externen Testleitern durchgeführt werden.

Ob mit den Vergleichsarbeiten auch *Kompetenzsteigerungen von Schülerinnen und Schülern* einhergehen, ist kaum Gegenstand empirischer Forschung. Richter, Böhme, Becker, Pant & Stanat (2014) untersuchen den Zusammenhang zwischen der Nutzung von VERA zur kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung und dem Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in den Tests und finden einen positiven Zusammenhang.

Wenige Arbeiten sind konzeptioneller Art und setzen sich auf einer Meta-Ebene mit den *Funktionen der Vergleichsarbeiten und ihrer Ziele auf Ebene der Konzepte* selbst auseinander. So z.B. Maier, Metz, Bohl, Kleinknecht & Schymalla (2012), die die Funktionsüberfrachtung von VERA oder das häufig genutzte Rezeptionsmodell von Helmke und Hosenfeld kritisch diskutieren sowie Bartinitzky (2006), dessen Kritik bildungstheoretisch ansetzt.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass es sich bei Forschungen zu den länderübergreifenden Vergleichsarbeiten in ihrer weit überwiegenden Zahl der Anlage nach zumeist um Rezeptionsforschung handelt, welche aufgrund ihrer Orientierung an politischen Steuerungszielen als Wirksamkeitsforschung charakterisiert werden kann. Die Ergebnisse dieser Arbeiten tragen dazu bei, auf die intendierten und nichtintendierten Wirkungen von Vergleichsarbeiten hinzuweisen und Vorschläge zur Verbesserung abzuleiten. Viele Arbeiten knüpfen direkt an das Rezeptionsmodell Helmkes an (Helmke & Hosenfeld, 2005) und bestätigen dabei die Modellannahmen. In den Arbeiten benannte Desiderate beziehen sich einerseits auf die (methodische) Anlage weiterer Untersuchungen (bspw. längsschnittliche Untersuchungen; repräsentative Stichproben; „good practice“-Forschung; Interventionen), auf die Testinstrumente selbst (mehr Unterstützungsangebote; bessere Informationen zum Zweck der Vergleichsarbeiten) oder auf zu wenig berücksichtigte Variablen.

Zusammenfassung und Fazit

Bislang zeigen die Auseinandersetzungen mit Bildungsmonitoringelementen seitens der Bildungsforschung, dass insbesondere für Schulinspektion und Vergleichsarbeiten eine Vielzahl an Forschungsbeiträgen zu verzeichnen sind, wohingegen Bildungsberichterstattung bislang kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen war. Auffällig ist eine gewisse Kongruenz bildungspolitischer Zweck- und Zielsetzungen bezüglich der Instrumente sowie der konzeptionellen Beiträge und verwendeten Wirkungsmodelle der Wissenschaft. Damit erfüllt die Bildungsforschung ihrerseits eine Aufklärungsfunktion, da den postulierten Annahmen und Erwartungen mit wissenschaftlichen Mitteln generierte belastbare Erkenntnisse gegenübergestellt sowie Validität und

Reliabilität der Ergebnisse ermittelt werden können. Auch werden in den Ausblicken zuweilen lohnenswerte Fortsetzungen der Arbeiten sowohl für Forschung als auch für die bildungspolitische und verwaltungsseitige Praxis benannt. Diese Beobachtungen verweisen auf eine spezifische Verkoppelung von Bildungspolitik und -administration und Bildungsforschung (auch Lambrecht und Rürup, 2012). Dafür spricht auch, dass genuin wissenschaftsimmanent übergeordnete Thematisierungen der Monitoringelemente, abseits von vorformulierten Wirksamkeitserwartungen, die Arbeiten eher selten fundieren. Ebenso sind grundsätzliche Kritiken der postulierten Annahmen und Mechanismen nur vereinzelt vorfindbar.

Des Weiteren ist auffällig, dass die faktischen Rollenverständnisse und Handlungsweisen von Politik und Administration in Bildungsmonitoringzusammenhängen in der Regel nicht Gegenstand bildungsforschungsseitiger Thematisierungen sind (z.B. Böttcher & Kotthoff, 2007). Der Blick richtet sich, entsprechend der als Schaltstellen für Veränderungen identifizierten Ebenen (Schule, Unterricht), vornehmlich auf die Akteure pädagogischer Leistungsstrukturen. Gerade aber bei der Überprüfung von Rechenschaftsfunktionsfunktionen oder der Reaktionsweisen auf neue Wissensbestände, die auf Ergebnissen aus Monitoringverfahren gründen, nehmen die politisch-administrativen Akteure eine zentrale Rolle ein. Dadurch, dass die Studien aufgrund der Spezifität ihrer Fragestellungen häufig lediglich Ausschnitte des jeweiligen Verfahrens und der Akteurskonstellationen beleuchten, geraten Bedingungsgefüge, die der Gesamtarchitektur der Monitoringsysteme inhärent sind, kaum in den Blick. Diese Desiderate werden offenbar zumindest von Teilen der Bildungsforschung erkannt und womöglich zukünftig bearbeitet.

Literaturverzeichnis

Abendroth, S./Sendzik, N./Järvinen, H. (2014): Nutzen Schulleitungen kommunale Bildungsberichte? Vortrag auf der KBBB-Tagung „Institutioneller Wandel im Bildungsbereich - Reform ohne Kritik?. Jena.

Ackeren, I. van/Binneweis, C./Clausen, M./Demski, D./Dormann, C./Koch, A.R./Laier, B./Preisendörfer, P./Preuße, D./Rosenbusch, C./Schmidt, U./Stump, M./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2013): Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung. In: Ackeren, I. van (Hrsg.): Die Deutsche Schule. DDS; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Münster: Waxmann, S. 51–73.

- Ackeren, I. van/Block, R. (2009): Schulsysteme in der Umstrukturierung. In: Sacher, W./Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, H. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 207-216.
- Altrichter, H./Ehren, M./McNamara, G./O´Hara, J. (2014): Wie will Schulinspektion wirken? Analyse von Annahmen über Wirkungsmechanismen von Schulinspektion in sechs europäischen Ländern. In: Pfeifer, M. (Hrsg.): Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Münster: Waxmann, S. 184-207.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag.
- Asbrand, B./Heller, N./Zeitler, S. (2012): Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. In: Die Deutsche Schule 104, H. 1, S. 31-43.
- Barlösius, E. (2005): Die Macht der Repräsentation. Common Sense über soziale Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bartinitzky, H. (2006): Wie VERA und Verwandtes die Bildungsqualität beschädigen. In: Die Deutsche Schule 98, H. 2, S. 201-213.
- Berkemeyer, N./Manitius, V. (2013): Gerechtigkeit als Kategorie der Analyse von Schulsystemen – das Beispiel Chancenspiegel. In: Schwippert, K./Bonsen, M./Berkemeyer, N. (Hrsg.): Schul- und Bildungsforschung: Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 223-240.
- Böhm-Kasper, O./Selders, O. (2013): „Schulinspektionen sollten regelmäßig durchgeführt werden“? Ländervergleichende Analyse der Wahrnehmung und Akzeptanz von Schulinspektionsverfahren. In: Ackeren, I. van/Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. Münster: Waxmann, S. 121-153.
- Bonsen, M./Büchter, A./Peek, R. (2006): Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung - Bewertungen der Lernstandserhebungen in NRW durch Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolff H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 125-148.
- Bos, W./Dedering, K./Holtappels, H.-G./Müller, S./Rösner, E. (2007): Schulinspektionen in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Buer, van J./Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 241-257.

- Böttcher, W. (2013): Das Monitoring-Paradigma. Eine Kritik der deutschen Schulreform. In: Empirische Pädagogik 27, H. 4., S. 496-509.
- Böttcher, W./Keune, M. (2012): Externe Evaluation und die Steuerung der Einzelschule: Kontrolle oder Entwicklung? In: Ratermann, M./Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung, Reihe: Educational Governance (Bd. 16). Wiesbaden: VS Verlag, S. 63-80.
- Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (2007): Gelingensbedingungen einer qualitätsoptimierenden Schulinspektion. In: Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hrsg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster: Waxmann, S. 223-229.
- Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (2010): Neue Formen der ‚Schulinspektion‘: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, S. 295-325.
- Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hrsg.) (2003): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transkript Verlag.
- Brüsemeister, T./Preuß, B./Wissinger, J. (2014). Schulentwicklung als Governance – Herausforderungen datenbasierter Schulentwicklung. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (ifBQ). Münster: Waxmann, S. 215-233.
- Dedering, K. (2008): Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 6, S. 869–887.
- Dedering, K. (2012): Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 1, S. 69-88.
- Dedering, K./Fritsch, N./Weyer, C. (2012): Die Ankündigung von Schulinspektionen und deren innerschulische Effekte – hektisches Treiben oder genügsame Gelassenheit? In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): Deregulierung im Bildungswesen. Münster: Waxmann, S. 205-222.
- Diemer, T. (2013): Innerschulische Wirklichkeiten neuer Steuerung: Zur Nutzung zentraler Lernstandserhebungen. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Diemer, T./Kuper, H. (2011): Formen innerschulischer Steuerung mittels zentraler Lernstandserhebungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 4, S. 554–571.

- Dietrich, F./Lambrecht, M. (2012): Menschen arbeiten mit Menschen. Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. In: Die Deutsche Schule 104, H. 1, S. 58-71.
- Döbert, H. (2008): Die Bildungsberichterstattung in Deutschland – Oder wie können Indikatoren zu Innovationen im Bildungswesen beitragen? – . In: LISUM/bm:ukk/EDK (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. Berlin: WBV, S. 71-93.
- Döbert, H./Baethge, M./Hetmeier, H.-W./Seeber, S./Füssel, H.-P./Klieme, E./Rauschenbach, T./Rockmann, U./Wolter, A. (2009): Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 207-272.
- Döbert, H./Klieme, E. (2010): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 317-336.
- Döbert, H./Rürup, M./Dedering, K. (2008): Externe Evaluation von Schulen in Deutschland – die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Döbert, H./Dedering, K. (Hrsg.): Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte. Münster: Waxmann, S. 63-151.
- Gärtner, H. (2015): Von der Produktion regionaler Bildungsberichte und den Erwartungen an ihre Rezeption und Nutzung. Vortrag im Workshop „Kommunale Bildungsberichte zwischen Beobachtung und Steuerung, Gleichheit und Leistung“. Berlin.
- Gärtner, H./Hüsemann, D./Pant, H.A. (2009): Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. In: Empirische Pädagogik 23, H. 1, S. 1-18.
- Gärtner, H./Pant, H.A. (2011): Validierungsstrategien für Verfahren und Ergebnisse von Schulinspektion. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz in empirischer Sicht. Münster: Waxmann, S. 9-32.
- Graf, T./Emmrich, R./Harych, P./Brunner, M. (2013): Durchführungseffekte bei Vergleichsarbeiten in Jahrgangsstufe 8. In: Empirische Pädagogik 27, H. 4, S. 459–473.

- Groß Ophoff, J. (2013): Der Effekt der Bezugsnormorientierung auf die Reflexion und Nutzung von Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten. In: Empirische Pädagogik 27, H. 4, S. 442–458.
- Groß Ophoff, J./Hosenfeld, I./Koch, U. (2007): Formen der Ergebnisrezeption und damit verbundene Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Empirische Pädagogik, H. 4, S. 411–427.
- Hartung-Beck, V. (2009): Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heinrich, M. (2012): Zum Verhältnis von Schulinspektion & Schulaufsicht. Vortrag auf der DGBV-Tagung „Professionalisierung von Schulinspektion und Schulaufsicht“. Bad Kreuznach.
- Helmke, A./Hosenfeld, I. (2005): Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In: Brägger G./Bucher, B./Landwehr, N. (Hrsg.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: hep, S. 127–151.
- Hermstein, B./Manitius, V. (2015 i. ersch.): Bildungsberichterstattung als diskursive Ordnung. Begründung der Annahme von sozialer Gerechtigkeit als Leitkategorie. In: Manitius, V./Hermstein, B./Berkemeyer, N./Bos, W. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Münster: Waxmann.
- Höhne, T. (2015): Lokale Bildungsberichterstattung zwischen Globalisierung und Rekontextualisierung (LokaBe). Vortrag im Workshop „Kommunale Bildungsberichte zwischen Beobachtung und Steuerung, Gleichheit und Leistung“. Berlin.
- Hüfner, A. (2006): Bildungsberichterstattung – Erwartungen aus Sicht der Politik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 6, S. 15-19.
- Husfeld, V. (2011): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 2, S. 259-282.
- Jäger-Gerstetten, S. (2011): Rezeption und Nutzung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten an Schulen. Eine Interviewstudie mit baden-württembergischen Lehrkräften an Haupt-, Realschulen und Gymnasien. URL: <http://d-nb.info/1051226406/34>; Zugriffsdatum: 15.05.2015.
- Katenbrink, N./Schaffer, G. (2015 i. ersch.): „Schlicht und ergreifend bleibt es eine Prüfung der Schule“. Rekonstruktion der „Inspektionsgeschichte“ einer Schule mit gravierenden

Mängeln. In: Hermstein, B./Manitius, V./Berkemeyer, N. (Hrsg.): Institutioneller Wandel im Bildungsbereich. Reform ohne Kritik? Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

KMK- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Vereinbarung zur Weiterentwicklung von VERA. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf; Zugriffsdatum: 15.05.2015.

KMK-Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf; Zugriffsdatum: 15.05.2015.

KMK-Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf; Zugriffsdatum: 15.05.2015.

Koch, U. (2011): Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnissrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten. Münster: Waxmann.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2005): Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung. URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtkonzeption.pdf>; Zugriffsdatum: 15.05.2015.

Korngiebel, J. (2014): Vergleichsarbeiten und ihr Potential für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine qualitative Untersuchung zur Nutzung der Lernstandserhebungen an hessischen Gymnasien. URL: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2014/0221/pdf/djk.pdf>; Zugriffsdatum: 15.05.2015.

Kühle, B./Peek, R. (2007): Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen. Evaluationsbefunde zur Rezeption und zum Umgang mit Ergebnissrückmeldungen in Schulen. In: Empirische Pädagogik 21, H. 4, S. 428–447.

Kuper, H./Diemer, T. (2012): Vergleichsarbeiten: Theoretische und empirische Betrachtungen zum Nutzen des Vergleichens. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und

- Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–245.
- Kuper, H./Hartung, V. (2007): Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 2, S. 214–229.
- Kuper, H./Muslic, B. (2012): Evidenzbasierte Steuerung. Der Umgang mit Rückmeldungen aus Lernstandserhebungen als Instrument der evidenzbasierten Steuerung. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): Deregulierung im Bildungswesen. Münster: Waxmann, S. 151-164.
- Lambrecht, M./Rürup, M. (2012): Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy. Das Beispiel „Schulinspektion“. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-77.
- Landwehr, N. (2011): Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In: Quesel, C./Husfeldt, V./Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Bern: hep, S. 35–71.
- Lüders, C. (2006): Was leistet wissenschaftliche Sozialberichterstattung für Fachpraxis und Politik? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 6, S. 27-41.
- Maier, U. (2008). Was lernen Schulen aus zentralen Tests? Was sollten Bildungspolitiker lernen, wenn sie testen lassen? In: Die Deutsche Schule 100, H. 1, S. 66–72.
- Maier, U./Kuper, H. (2012): Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen, Überblick zum Forschungsstand. In: Die Deutsche Schule 104, H. 1, S. 88–99.
- Maier, U./Metz, K./Bohl, T./Kleinknecht, M./Schymalla, M. (2012): Vergleichsarbeiten als Instrument der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gymnasien. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–224.
- Maier, U./Raiun, U. (2006): Vergleichsarbeiten. Hilfe zur Unterrichtsentwicklung? Zentrale Lernstandserhebungen aus Sicht Baden-Württembergischer Lehrkräfte. In: Die Deutsche Schule 98, H. 4, S. 403-421.

- Maier, U./Ramsteck, C./Frühwacht, A. (2013): Lehr- und lerntheoretische Argumentationsmuster bei der Interpretation und Nutzung von Vergleichsarbeitsrückmeldungen durch Gymnasiallehrkräfte. In: Ackeren, I. van (Hrsg.): Die Deutsche Schule. DDS; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Münster: Waxmann, S. 74–96.
- Maritzen, N. (2006): Schulinspektionen zwischen Aufsicht und Draufsicht – Eine Trendanalyse. In: Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hrsg.): Schulinspektion und Schulleitung. Stuttgart: Raabe Verlag für Bildungsmanagement, S. 7-26.
- Müller, S./Pietsch, M. (2011): Was wir messen, wenn wir Unterrichtsqualität messen. Inter-Beurteilerübereinstimmungen und –Reliabilität bei Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Schulqualität. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): Schulinspektionen in Deutschland - eine erste empirische Zwischenbilanz. Münster: Waxmann, S. 33-56.
- Music, B./Ramsteck, C./Kuper, H. (2013): Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. Kontrastive Fallstudien zur Rezeption von Lernstandsergebnissen im Mehrebenensystem der Schule. In: Ackeren, I. van (Hrsg.): Die Deutsche Schule. DDS; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Münster: Waxmann, S. 97–120.
- Nachtigall, C./Hellrung, K. (2013): Zur zeitlichen Entwicklung der Rezeption von Vergleichsarbeiten. In: Empirische Pädagogik 27,H. 4, S. 423–441.
- Niedlich, S./Brüsemeister, T. (2012): Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch – Entwicklungslinien und akteurtheoretische Implikationen. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsseitige Implikationen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 131-152.
- Perels, F./Zahn, A. (2013): Auswirkungen der Variation der Dauer von Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Hessischen Schulinspektion – Vergleich von 20- und 45- minütigen Unterrichtsbeobachtungen. In: Unterrichtswissenschaft 41, S. 235 - 251.
- Pietsch, M./Janke, N./Mohr, I. (2014): Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen? Difference-in-Difference-Studien zu Effekten der Schulinspektion Hamburg auf Lernzuwächse und Leistungstrends. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, H. 3, S. 446-470.
- Pietsch, M./Tosana, S. (2008): Beurteilereffekte bei der Messung von Unterrichtsqualität: Das Multifacetten-Rasch-Modell und die Generalisierbarkeitstheorie als Methoden der

- Qualitätssicherung in der externen Evaluation von Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 3, S. 430-452.
- Richter, D./Böhme, K./Becker, M./Pant, H.A./Stanat, P. (2014): Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten. Zusammenhänge zu Veränderungen im Unterricht und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, H. 2, S. 225-244.
- Rürup, M. (2008): Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern. In: Die Deutsche Schule 100, H. 4, S. 467-477.
- Rürup, M./Fuchs, H.-W./Weishaupt, H. (2010): Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In: Altrichter H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 377-401.
- Scheerens, J./Hendriks, M. (2004): Benchmarking the Quality of Education. In: European Educational Research Journal 3, H. 1, S. 101-114.
- Schwank, E./Sommer, N. (2012): Wirkungen der Schulinspektion anhand der Wahrnehmung der Lehrkräfte. Ergebnisse aus einer Befragung im Rahmen der Inspektionsevaluation. In: Schulverwaltung Niedersachsen 23, H. 4, S. 106-110.
- Siepke, T./Tegge, D./Egger, M. (2014): Kommunale Bildungsberichterstattung – Standards und Varianzen. In: Drossel, K./Strietholt, R./Bos, W. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. Münster: Waxmann, S. 155-177.
- Sowada, M.G./Dedering, K. (2014): Ermessensspielräume in der Bewertungsarbeit von Schulinspektor/innen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 4, H.2, S. 119-135.
- Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.) (2012): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weishaupt, H. (2006): Der Beitrag von Wissenschaft und Forschung zur Bildungs- und Sozialberichterstattung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 6, S. 20-52.
- Weishaupt, H. (2009): Indikatoren für die regionale Bildungsberichterstattung. In Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 189-205.

Weishaupt, H./Zimmer, K. (2013): Indikatoren kultureller Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 3, S. 83-98.

Wurster, S./Gärtner, H. (2013): Erfassung von Bildungsprozessen im Rahmen von Schulinspektion und deren potenzieller Nutzen für die empirische Bildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 41, H. 3, S. 216-234.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich, Ina Semper, erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass mir die geltende Promotionsordnung bekannt ist und ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel „Schulentwicklung im Kontext von Qualität und Lehrkräftegesundheit“ selbst angefertigt, keine Textabschnitte eines Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen sowie alle benutzten Hilfsmittel und Quellen in meiner Arbeit angegeben habe. Die Auswahl und Auswertung des Materials sowie die Herstellung des Manuskriptes habe ich eigenständig vorgenommen.

Bei den einzelnen Publikationen haben mich, in dem in der Arbeit angegebenen Umfang, Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Sebastian Meißner, Björn Hermstein und Lisa Benzin geb. Mende unterstützt.

Die Hilfe eines Promotionsberaters wurde nicht in Anspruch genommen. Dritte haben weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Dissertation wurde weder in gleicher noch in ähnlicher Form als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht. Zudem erkläre ich hiermit, dass ich nicht bereits eine gleichartige Dissertation an einer anderen Hochschule endgültig nicht bestanden habe.

Jena, den 20.10.2021