

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Schoch, S. & Keller, R. (2024).

Lehrpersonen im Fokus: Ansätze zur Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit.

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 42 (1), 32–46.

www.bzl-online.ch

Editorial

- Sandra Moroni, Markus Weil, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler,
Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Afra Sturm 3
- Gutachterinnen und Gutachter des 41. BzL-Jahrgangs (2023) 5

Schwerpunkt

Gesundheit von Lehrpersonen

- Tina Hascher und Isabelle Krummenacher** Gesundheit und Resilienz
von Studierenden des Lehrberufs: Ein Einblick mit spezifischen Bezügen zum
Studium in der Schweiz 6
- Anita Sandmeier** Gesundheit von Lehrpersonen als Teil des Professions-
verständnisses: Eine ländervergleichende Analyse von bildungspolitischen
Grundlagen 20
- Simone Schoch und Roger Keller** Lehrpersonen im Fokus: Ansätze zur
Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit 32
- Manuela Haldimann, Tina Hascher und Doreen Flick-Holtsch** Wohl-
befindensprofile angehender Lehrpersonen aus der deutschsprachigen Schweiz 47

Rubriken

Buchbesprechungen

- Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B. (2021). Gesunde Lehrkräfte in gesunden
Schulen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Esther Kirchhoff) 70
- Fourcaud, C. & Springer M. (2021). Frühkindlicher Fremdsprachenerwerb in
den «Elysée-Kitas». Schnupperstunde Französisch in den Münchner städtischen
Kindertageseinrichtungen. Tübingen: Narr Francke Attempto
(Christine Le Pape Racine) 72
- Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2021). «Selbstgesteuertes Lernen»:
Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Weinheim: Beltz Juventa
(Michael Fuchs) 74
- Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2018). Ist Dummheit lernbar? Re-Lektüren
eines pädagogischen Bestsellers. Basel: Zytglogge (Anne Bosche) 76

Rickards, F., Hattie, J. & Reid, C. (2021). The turning point for the teaching profession: Growing expertise and evaluative thinking. Abingdon: Routledge (Hanne Bestvater)	78
Riegel, U. (2018). Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen. Stuttgart: Kohlhammer (Urs Schellenberg)	80
Neuerscheinungen	82
Zeitschriftenspiegel	84

Lehrpersonen im Fokus: Ansätze zur Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit

Simone Schoch und Roger Keller

Zusammenfassung Gesunde Lehrpersonen sind eine wichtige Voraussetzung für die Gesundheit und den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler. Allerdings zeigen aktuelle Studien, dass viele Lehrpersonen aufgrund ihrer beruflichen Herausforderungen unter einem hohen Stressniveau leiden. Der vorliegende Beitrag untersucht, wie die Gesundheit von Lehrpersonen gestärkt werden kann. Auf der Ebene der Behörden werden die Rahmenbedingungen als Voraussetzung für die Lehrpersonengesundheit thematisiert. Darüber hinaus wird die Schule als Organisation in den Blick genommen, wobei das Führungsverhalten der Schulleitung sowie die Zusammenarbeit im Team beleuchtet werden. Auf der Ebene des Individuums liegt der Fokus auf dem Erleben von Stress und dem Umgang damit. Basierend auf diesen Erkenntnissen werden Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen formuliert.

Schlagwörter Führungsverhalten – Lehrpersonengesundheit – Stress – Zusammenarbeit

Focus on teachers: Approaches to promoting health and performance

Abstract Teachers' health is a crucial factor for both pupils' health and educational success. Recent research shows, however, that many teachers experience increased levels of stress due to the challenges in their profession. This article discusses strategies for enhancing teachers' health. It explores the role of administrative authorities in the establishment of frameworks that are conducive to teachers' well-being. Furthermore, it examines the organizational aspects within schools, including school principals' leadership behaviour and the dynamics of teamwork. On the level of the individual, the article highlights the importance of understanding stress and coping with it. Based on these findings, implications for teacher education and professional development are formulated.

Keywords leadership behaviour – teacher health – stress – collaboration

1 Ausgangslage

Lehrpersonen stehen tagtäglich einer Vielzahl von Aufgaben und Tätigkeiten gegenüber. Damit sie diese Anforderungen erfolgreich bewältigen können, ist es wichtig, dass sie motiviert und gesund bleiben (Nieskens, 2006; Sieland, 2006). Gesunde und leistungsfähige Lehrpersonen haben sich als bedeutsame Ressource für ein funktionierendes und effektives Schulsystem erwiesen. Sie sind eine wichtige Voraussetzung für gute Unterrichtsqualität und ein positives Schulklima, in welchem das schulische Wohlbefinden und das Lernen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich gefördert werden können (Hascher & Hagenauer, 2011; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Schumacher, 2012; Zierer, 2014). Obwohl die Mehrheit der Lehrpersonen in der Arbeitszeiterhebung 2019 des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz angegeben hatte, mit ihrem Beruf «zufrieden» bis «sehr zufrieden» zu sein (Brägger, 2019), zeigen repräsentative Studien auch, dass viele Lehrpersonen durch die beruflichen Anforderungen zunehmend belastet sind (z.B. Sandmeier, Kunz Heim, Windlin & Krause, 2017). So berichtet eine beachtliche Anzahl von Lehrpersonen über Beeinträchtigungen des Wohlbefindens während ihrer Arbeit, zum Beispiel durch emotionale Erschöpfung aufgrund von hohem Arbeitsdruck oder infolge mangelnder Erholungszeit (Bauer, 2009; Sandmeier et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Als am stärksten belastend werden von rund jeder dritten Lehrperson verordnete Weiterbildungen sowie gemeinschaftliche und administrative Aufgaben wahrgenommen – also jene Tätigkeiten, die Lehrpersonen nur wenig Autonomie zugestehen (Brägger, 2019).

Ein zu hohes Mass an Stress und negativen Emotionen kann dazu führen, dass die Lehrpersonen vermehrt mit der Bewältigung dieser inneren Zustände und der Selbstregulation beschäftigt sind (Korthagen, 2010; Lazarus, 2001; Muraven & Baumeister, 2000), was sich wiederum negativ auf die eigene Leistungsfähigkeit auswirken kann (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Wieland & Hammes, 2014), das heisst auf die Fähigkeit der Lehrpersonen, sich auf ihre Schülerinnen und Schüler einzulassen, effektiven Unterricht zu planen und durchzuführen oder konstruktives Feedback zu geben (Braun, Roeser, Mashburn & Skinner, 2019; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006). Darüber hinaus wird ein beeinträchtigtes Wohlbefinden der Lehrpersonen mit einem geringeren Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (Viac & Fraser, 2020) sowie schwächeren Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht (Granziera, Martin & Collie, 2023; Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016). Zusätzlich zu diesen weitreichenden Folgen im System «Schule» sind berufsbedingte Krankheitsabsenzen der Schweizer Lehrpersonen mit hohen Kosten verbunden: Gemäss Schätzung von Künzi und Oesch (2016) kosten die krankheitsbedingten Fehlzeiten im Lehrberuf jährlich rund 33 Millionen Franken. Viele Lehrpersonen steigen aufgrund der hohen Belastungen auch ganz aus dem Beruf aus (Dreer, 2021).

Diese Ausgangslage macht deutlich, dass die Förderung und die Erhaltung der Lehrpersonengesundheit ein wichtiges Ziel darstellen, das sowohl die Schulen als auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen verfolgen müssen. Der vorliegende Beitrag greift die Frage auf, welche wirksamen Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrpersonen angestrebt werden können. Im nachfolgenden Abschnitt werden zunächst die Grundlagen zur schulischen Gesundheitsförderung kurz zusammengetragen.

2 Schulische Gesundheitsförderung und Prävention

Die schulische Gesundheitsförderung orientiert sich an der Ottawa-Charta (WHO, 1986) mit den folgenden Grundsätzen und Handlungsprinzipien: Herstellung von Chancengleichheit, Empowerment und Partizipation unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Verhaltensebene einzelner Personen und der übergeordneten Verhältnisebene der Schule als Organisation (Setting-Ansatz). Ziel ist es, im gesamten System «Schule» einerseits Belastungen zu reduzieren und andererseits personale und soziale Ressourcen aufzubauen, um herausfordernde Situationen erfolgreich zu meistern (Keller, Kunz, Luder & Pfister, 2018; Luder, Kunz & Keller, 2022), «denn Organisationen können nicht wirklich verändert werden, wenn sich das Verhalten der Organisationsmitglieder nicht wandelt, und umgekehrt bleibt individueller Wandel folgenlos, wenn sich nicht organisatorische Rahmenbedingungen entwickeln» (Hundeloh, 2012, S. 34). In der Schulpraxis haben verhaltensbezogene Ansätze allerdings nach wie vor einen hohen Stellenwert, während verhältnisbezogene Massnahmen noch wenig verankert sind (Herzog, Sandmeier & Affolter, 2021).

Massnahmen der schulischen Gesundheitsförderung basieren auf einem biopsychosozialen Verständnis von Gesundheit, das heisst, dass sowohl biomedizinische, psychologische als auch soziale Faktoren und ihre gegenseitigen Wechselwirkungen berücksichtigt werden. Des Weiteren wird eine Ressourcenperspektive auf die Herausforderungen in der Schule eingenommen (vgl. Konzept der Salutogenese nach Antonovsky, 1997) und gesundheitsfördernde Massnahmen werden unter Berücksichtigung der Wünsche und Erwartungen aller schulischen Akteurinnen und Akteure geplant, durchgeführt und ausgewertet (Dadaczynski, Paulus, Nieskens & Hundeloh, 2015).

Die Anliegen der schulischen Gesundheitsförderung wurden 1993 durch die Lancierung des Projekts «Europäisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen» gestärkt. Der Ansatz der gesundheitsfördernden Schule wurde wenig später um das Konzept der «guten gesunden Schule» erweitert, welches die pädagogischen und gesundheitlichen Anliegen miteinander verknüpft (Paulus, 2022). Eine gute gesunde Schule ist in der Lage, Gesundheit und Bildung aufeinander abzustimmen: Gute Gesundheit ist wichtig für den Bildungserfolg und umgekehrt kann Gesundheit das Ergebnis von guter schulischer Bildung sein (Achermann Fawcett, Keller & Gabola, 2018; Dadaczynski, 2012).

In den vergangenen Jahren ist die schulische Gesundheitsförderung zu einem komplexen System herangewachsen. Das nationale Netzwerk «schulnetz21 – Schweizerisches Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen» unterstützt Schulen beispielsweise bei der langfristigen Umsetzung von Gesundheitsförderung. Dabei stützt es sich unter anderem auf das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung» der Allianz Betriebliche Gesundheitsförderung in der Schule, welches Wirkzusammenhänge skizziert, um die Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit sowie den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern sichtbar zu machen (Achermann Fawcett et al., 2018; Allianz BGF in Schulen, 2018).

Insgesamt existiert eine grosse Vielfalt an Massnahmen im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung und Prävention. Allerdings gestaltet sich die Situation aufgrund unterschiedlicher konzeptioneller Ansätze, konkurrierender Anbietender und verschiedener Rahmenbedingungen als äusserst divers und intransparent. Die Bandbreite reicht von isolierten Einzelveranstaltungen (z.B. Workshop zu individuellem Stressmanagement) über zeitlich und thematisch begrenzte Projekte (z.B. Gesundheitswochen) und hoch standardisierte Programme (z.B. «MindMatters» der Schweizerischen Gesundheitsstiftung RADIX) bis hin zu umfassenden Setting-Projekten, die die gesamte Schule einbeziehen (z.B. «Schule handelt» von Gesundheitsförderung Schweiz) (Paulus, 2022). Zudem richten sich die Massnahmen an verschiedene Zielgruppen innerhalb des Settings «Schule», darunter Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern. Die skizzierte Vielfalt der möglichen Ansätze zur schulischen Gesundheitsförderung lässt sich in drei grundlegende Ebenen unterteilen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3 Ebenen zur Förderung der Lehrpersonengesundheit

Wissenschaftliche Befunde bestätigen die Erfahrungen aus dem Schulfeld: Gesundheitsprobleme von Lehrpersonen (und aller am Schulbetrieb beteiligten Personen) sind nicht nur ein individuelles Problem, sondern hängen auch mit den Anforderungen und Rahmenbedingungen des Berufs zusammen (Sandmeier et al., 2017; Sandmeier & Mühlhausen, 2020). Verhaltens- wie auch verhältnisbezogene Massnahmen können auf den folgenden drei Ebenen verortet werden: 1) auf der Ebene der Behörden, 2) auf der Ebene der Schule als Organisation sowie 3) auf der Ebene der einzelnen Lehrperson. Auf den beiden Ebenen der Behörden und der Schule als Organisation wird der Fokus auf die verhältnisbezogenen Aspekte gelegt und die Frage gestellt, welche Voraussetzungen erforderlich sind, um gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen für alle im Schulkontext beteiligten Personen zu schaffen. Auf der Ebene der einzelnen Lehrperson wird die individuelle Verhaltensebene thematisiert und erläutert, wie die Ressourcen der Lehrpersonen gestärkt werden können, damit sie gesund mit Stressfaktoren umgehen können. Um das Ziel einer gesunden Schule zu erreichen, müssen alle drei Ebenen gleichermassen berücksichtigt werden. Daher kann von einer

von Behörden, Schule sowie Lehrpersonen geteilten Verantwortung für die Stärkung der Lehrpersonengesundheit gesprochen werden (Bundesamt für Gesundheit, bildung+gesundheitsnetzwerk Schweiz & Allianz BGF in Schulen, 2020).

3.1 Ebene der Behörden

In den Handlungsempfehlungen zur Förderung der Lehrpersonengesundheit (Bundesamt für Gesundheit et al., 2020), welche auf dem Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung» (Achermann Fawcett et al., 2018) basieren, wird darauf hingewiesen, dass Behörden als Arbeitgebende Rahmenbedingungen schaffen müssen, die die Gesundheit der Lehrpersonen und aller beteiligten Personen fördern. Die Behörden sind gesetzlich dazu verpflichtet, die vorgesehene Verantwortung für die Arbeitssicherheit und den Gesundheitsschutz zu tragen. Dies schliesst die psychische Gesundheit der Lehrpersonen ein. Dazu gehören beispielsweise die Sicherstellung eines erfüllbaren Berufsauftrags, die korrekte Umsetzung des Mutterschaftsurlaubs und eine angemessene Stundenentlastung für ältere Lehrpersonen. Ebenso sind die Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten und Ausstattungen in der Schule sowie die Verbesserung der Lärmbelastung und der Luftqualität in Schulhäusern wichtige Anliegen.

Eine weitere Empfehlung lautet, dass die vorgesetzte Behörde die Schulleitungen wertschätzend, partizipativ, unterstützend und vertrauensvoll führt, damit die Schulleitung selbst möglichst gesund und leistungsfähig bleibt. Ausserdem können die Behörden zur Gesundheitsförderung beitragen, indem sie eine kontinuierliche Förderung der Lehrpersonengesundheit in Schulen von den Schulleitungen fordern (z.B. Weiterbildung, Teamentwicklung, Beratung) und die dazu notwendigen personellen wie auch finanziellen Ressourcen zur Verfügung stellen (Conrad Zschaber & Pannatier, 2023). Aber auch das Bereitstellen von individuellen wie auch kollektiven Ressourcen zur Unterstützung der Schulleitung und der Lehrpersonen beim Umgang mit anspruchsvollen Situationen liegt im Rahmen des Kompetenzbereichs der Behörden (Bundesamt für Gesundheit et al., 2020; Stöckli, Brühlmann & Fritschi, 2017).

3.2 Ebene der Schule als Organisation

In der Forschungsliteratur zur Lehrpersonengesundheit werden auf der Ebene der Schule als Organisation vor allem zwei Hauptthemen diskutiert: das Führungsverhalten der Schulleitung sowie die Zusammenarbeit im Team (Hascher & Waber, 2021; Jones, Hadley, Waniganayake & Johnstone, 2019; Simmons et al., 2019).

3.2.1 Führungsverhalten der Schulleitung

Bisherige Forschung legt nahe, dass das Führungsverhalten der Schulleitung eine zentrale Rolle für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrpersonen spielt. So zeigte eine Meta-Analyse mit zehn Peer-Review-Studien, dass das transformationale Führungsverhalten der Schulleitung in einem positiven Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Lehrpersonen steht (Meidelina, Saleh, Cathlin & Winesa, 2023). Transformational führende Personen verändern langfristig die Werte und Motive ihrer Mit-

arbeitenden, indem sie gemeinsam mit dem Team eine Vision entwickeln, als Vorbild wahrgenommen werden, zu neuen Ideen und zur Reflexion anregen sowie die Entwicklung der einzelnen Mitarbeitenden fördern (Bass, 1999; Felfe, 2006). Eine weitere Meta-Analyse mit mehr als tausend Studien konnte zudem zeigen, dass das konstruktive Verhalten von Führungspersonen (z.B. transformationale Führung, ethische Führung, Leader-Member-Exchange) positiv mit dem Arbeitsengagement der Mitarbeitenden und negativ mit dem Risiko eines Burnouts zusammenhängt. Das Gegenteil zeigte sich für die Beziehungen mit unterlassener Führung (z.B. Laissez-faire-Führung) bzw. destruktivem Führungsverhalten (z.B. toxische Führung). Darüber hinaus wies die Meta-Analyse, die auf der Job-Demands-Resources-Theorie (JD-R Modell; Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2023) basierte, darauf hin, dass das konstruktive Führungsverhalten als eine Arbeitsressource einen stärkeren Arbeitsmotivationsprozess initiiert und so zu mehr Wohlbefinden und besserer Arbeitsleistung beiträgt, während destruktives Führungsverhalten den Gesundheitsgefährdungsprozess initiiert und somit zu geringerem Wohlbefinden (bis hin zu Burnout) und reduzierter Arbeitsleistung führt. Zentrale Erkenntnis ist, dass ein ressourcenorientiertes und herausforderndes Führungsverhalten der vielversprechendste Ansatz ist, wenn es darum geht, die Motivation und die arbeitsbezogene Gesundheit der Mitarbeitenden zu fördern (Pletzer, Breevaart & Bakker, 2023). Obwohl diese Meta-Analyse keine Studien aus dem Schulkontext beinhaltet, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse übertragbar sind.

Wie dieser positive Zusammenhang zwischen konstruktivem Führungsverhalten der Schulleitung und dem Wohlbefinden von Lehrpersonen erklärt werden kann, untersuchte eine längsschnittliche Studie mit drei Messzeitpunkten über ein Schuljahr hinweg mit über tausend Lehrpersonen aus der Deutschschweiz (Schoch, Keller, Buff et al., 2021; Schoch, Keller, Maas et al., 2023). Dabei wurden die beiden Dimensionen «Individuelle transformationale Führung der Schulleitung» und «Kollektive transformationale Führung der Schulleitung» unterschieden: Die individuelle transformationale Führung zielt darauf ab, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Lehrpersonen zu fördern, ihre Selbstwirksamkeit zu stärken, ihr Selbstwertgefühl zu verbessern und sie dazu zu befähigen, ihr Potenzial auszuschöpfen (Wang & Howell, 2010). Um diese Ziele zu erreichen, versucht die Führungsperson, die Kompetenzen und Bedürfnisse jeder einzelnen Person wahrzunehmen und sie individuell zu begleiten (Kark & Shamir, 2013; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998). Im Gegensatz dazu zielt die kollektive transformationale Führung darauf ab, die Bedeutung der Gruppenziele zu vermitteln, gemeinsame Werte und Überzeugungen zu entwickeln und zu gemeinsamen Anstrengungen zur Erreichung der Gruppenziele zu inspirieren. Die Gruppenidentität wird betont und die Teambildung gefördert (Leithwood et al., 1998; Wang & Howell, 2010). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die individuelle transformationale Führung zur Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse gemäss der Self-Determination Theory (Deci, Olafsen & Ryan, 2017) beiträgt und diese wiederum in einem positiven Zusammenhang mit den positiven Emotionen der Lehrperson steht. Für die kollektive

transformationale Führung zeigte sich ein anderer vermittelnder Prozess: Die kollektive transformationale Führung stand in einem direkten positiven Zusammenhang mit der sozialen Unterstützungsleistung des Kollegiums. Diese Unterstützung wiederum hat zur Bedürfnisbefriedigung und weiter zu positiven Emotionen der Lehrperson beigetragen. Basierend auf diesen Resultaten leiteten die Autorinnen und Autoren die folgenden praktischen Implikationen ab: Das Verhalten der Schulleitung spielt eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung des Teams, der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse und der Förderung der positiven Emotionen von Lehrpersonen. Um die Bedürfnisse der einzelnen Lehrpersonen zu erkennen, ist es wichtig, dass die Schulleitung regelmässig mit jedem einzelnen Teammitglied in Kontakt steht und auf dessen Anliegen und Bedürfnisse eingeht. Dies kann beispielsweise durch individuelles Feedback, Delegation von anspruchsvollen Aufgaben sowie echte Partizipation durch Mitbestimmung und Mitwirkung geschehen.

Zur Förderung positiver Emotionen und des Wohlbefindens kann die Schulleitung auch das Team als Ganzes in den Blick nehmen und ein unterstützendes Teamklima schaffen. Dies kann dadurch erreicht werden, dass die Schulleitung soziale Unterstützung vorlebt, indem sie sich beispielsweise Zeit für die Anliegen der Lehrpersonen nimmt oder ihnen in herausfordernden Situationen den Rücken stärkt. Es sollte eine Kultur gelebt werden, in der sich die Mitglieder des Kollegiums gegenseitig unterstützen und Herausforderungen gemeinsam angehen (Schoch, Keller, Maas et al., 2023). Es ist jedoch wichtig, zu betonen, dass die Schulleitung auf der organisationalen Ebene nicht allein für die Gesundheit der Lehrpersonen verantwortlich ist. Das Kollegium spielt eine ebenso zentrale Rolle für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrpersonen, wie im nächsten Abschnitt erläutert wird.

3.2.2 Zusammenarbeit im Kollegium

Eine starke Identifikation mit dem Kollegium bzw. Team ist eine wichtige Voraussetzung für die Aktivierung von gegenseitiger sozialer Unterstützung (Frenzel, Junker, Häusser, Erkens & van Dick, 2023). Soziale Unterstützung bedeutet, jemand anderem dabei zu helfen, ein Problem zu lösen oder zumindest die Schwierigkeiten, die mit dem Problem einhergehen, zu reduzieren (Knoll & Kienle, 2007). Unterstützung kann verschiedene Funktionen haben: Sie kann auf emotionaler (z.B. Ermutigung) oder instrumenteller Ebene (z.B. praktische Hilfe) angeboten werden (Lüscher & Scholz, 2018). Beide Arten der Unterstützung tragen dazu bei, die durch Stress verursachte Belastung der Empfängerin oder des Empfängers zu reduzieren. Ausserdem können sie deren Selbstwirksamkeit, Problemlösefähigkeiten, Selbstwertgefühl und positive Emotionen steigern (Chu, Saucier & Hafner, 2010; Kirchhoff, Keller & Blanc, 2024). Mehrere Studien haben aufgezeigt, dass Lehrpersonen bei ihrer Arbeit von sozialer Unterstützung profitieren. Diese Unterstützung wirkt als Puffer und mildert die negativen Auswirkungen von Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern auf das Arbeitsengagement der Lehrpersonen (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulos, 2007), reduziert den Effekt einer hohen Arbeitsbelastung auf die Absicht, den

Beruf zu verlassen (Pomaki, DeLongis, Frey, Short & Woehle, 2010), und schmälert die Auswirkungen von erlebtem Arbeitsstress auf den Blutdruck und die Herzfrequenz von Lehrpersonen (Stephoe, 2000). Verschiedene Forschungsergebnisse weisen somit darauf hin, dass die wechselseitige Unterstützung und die Zusammenarbeit im Kollegium entscheidend für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrpersonen sind. Damit jedoch eine gelingende Zusammenarbeit entstehen kann, sind ausreichende zeitliche Ressourcen unerlässlich. Diese ermöglichen es den einzelnen Teammitgliedern, ihre Perspektiven zu teilen und einen kontinuierlichen Prozess der Teamentwicklung zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Die Bereitstellung solcher zeitlichen Ressourcen obliegt der Verantwortung der Schulleitung.

Zu den weiteren Erfolgsfaktoren für die Stärkung der Zusammenarbeit und somit für die Förderung der Lehrpersonengesundheit auf der organisationalen Ebene gehört 1) die Veränderungsbereitschaft der Lehrpersonen und der weiteren Mitarbeitenden. Dies kann durch partizipativ angelegte Massnahmen der Teamentwicklung und Gesundheitsförderung sowie mittels offener und transparenter Kommunikation durch die Schulleitung gelingen. Die Massnahmen zur Stärkung des Teamklimas und der Gesundheit müssen 2) in Bestehendes integriert werden, um sicherzustellen, dass sie nicht selbst eine zusätzliche zeitliche Belastung darstellen. Manchmal ist weniger mehr. Ein weiterer wichtiger Faktor ist 3) die Unterstützung durch eine externe Begleitung bei der Entwicklung und der Umsetzung von Massnahmen zur Teamentwicklung und Gesundheitsförderung (Schoch & Keller, 2017).

3.3 Ebene der einzelnen Lehrperson

Auf der Ebene der einzelnen Lehrperson geht es darum, individuelle Ressourcen und Kompetenzen zu stärken, damit Lehrpersonen besser mit Belastungen umgehen können. Diese individuellen Ressourcen umfassen nicht nur Wissen und Können, Überzeugungen, Ziele, Motive und Arbeitszufriedenheit, sondern auch Resilienz im Sinne der psychischen Widerstandsfähigkeit, Selbstregulation, subjektives Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit sowie individuelles Stressmanagement (Kassis, Graf, Keller, Ding & Rohlf, 2019; Sandmeier, Mustafić & Krause, 2020). In ihrem Zusammenspiel prägen diese Faktoren die Wahrnehmung und die Bewältigung von Anforderungen, beeinflussen die resultierenden Erkenntnisse und tragen zur Weiterentwicklung neuer Ressourcen bei (Keller-Schneider & Keller, 2023).

Diese Perspektive steht im Einklang mit der stresstheoretischen Sichtweise von Lazarus und Folkman (1984). Subjektiv wahrgenommene Anforderungen werden als Herausforderungen betrachtet und in aufgabenbezogenen Bewältigungsprozessen («task-oriented coping») angegangen, um ressourcenerweiternde Lösungen zu finden. Das ist besonders dann möglich, wenn Anforderungen als wichtig («primary appraisal») und durch die verfügbaren Ressourcen als bewältigbar erscheinen («secondary appraisal»). Wenn Anforderungen als nicht bewältigbar eingeschätzt werden, bleiben sie als Belastungen bestehen und zehren Ressourcen durch emotionsorientierte Bewältigungspro-

zesse. Dies kann sich negativ auf die Gesundheit auswirken (Lazarus, 2000; Taylor & Stanton, 2007).

Das Gefühl von Stress ist für viele Lehrpersonen allgegenwärtig. Zu viel Arbeit, grosser administrativer Aufwand, Unterrichtsstörungen, anspruchsvolle Elterngespräche und Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit des Berufs mit dem Privatleben führen zu negativen emotionalen Reaktionen (Brägger, 2019). Das Erkennen der Belastungsfaktoren ist ein entscheidender Schritt, um Belastungen wirksam zu reduzieren oder geeignete Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Verschiedene Untersuchungen weisen zudem darauf hin, dass positive Emotionen eine wichtige Ressource zur Stressreduktion darstellen und somit entscheidend für die psychische Widerstandsfähigkeit, die Motivation und die Leistungsfähigkeit sind (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2018). Der emotionale Zustand beeinflusst, welche Inhalte und Informationen Aufmerksamkeit erhalten und welche Entscheidungen getroffen werden. Die Bedeutung von positiven Emotionen wird auch durch die Broaden-and-Build-Theorie (Fredrickson, 2004) verdeutlicht. Diese Theorie postuliert, dass positive Emotionen dazu beitragen, mehr Reize wahrzunehmen und zu verarbeiten («broaden»). Dies trägt zur Entwicklung neuer Ideen, zum Aufbau guter Beziehungen und zum Erlernen neuer Fähigkeiten bei («build»). Daher ist es von grosser Bedeutung, sich nicht nur auf negative Aspekte zu konzentrieren, sondern auch positive Momente mit dem Team zu teilen und regelmässig zu reflektieren, was in der schulischen Arbeit besonders erfolgreich ist. Die Selbstwirksamkeit stellt eine weitere bedeutende Ressource für die psychische Gesundheit von Lehrpersonen dar (Carver & Scheier, 2009; Fredrickson, 2004). Positive Erfahrungen und Erfolge tragen dazu bei, herausfordernde Situationen erfolgreich zu bewältigen. Dabei ist es entscheidend, die eigenen Ansprüche nicht übermässig zu erhöhen, sich auch einen weniger guten Tag zu erlauben und auf Teilerfolge zu achten, auf die man mit Stolz zurückblicken kann.

Insgesamt existieren zahlreiche Interventionen und Programme, die auf der Ebene des Individuums gesundheitsfördernde Veränderungen herbeiführen sollen. Allerdings zeigen Meta-Analysen, dass die unterschiedlichen Programme kaum miteinander vergleichbar sind: Während einige bei der Belastungsreduktion ansetzen, fokussieren andere die Ressourcenstärkung. Nur wenige Interventionen berücksichtigen beide Aspekte gleichermaßen. Bezüglich der Wirksamkeit der Interventionen und Programme ist die Datenlage sehr spärlich. Dennoch konnten in der Meta-Analyse von Dreer und Gouasé (2021) insgesamt 15 Interventionen ausfindig gemacht werden, deren Wirksamkeit mit mittleren bis hohen Effektstärken angegeben wurde. Bei den meisten dieser Interventionen handelte es sich um zeitlich begrenzte Programme, die auf den konzeptionellen Grundlagen der positiven Psychologie aufbauten oder darauf abzielten, Stress und Belastung zu reduzieren. Interventionen aus der positiven Psychologie umfassen meist kurze Aktivitäten, die wissenschaftlich erwiesen positives Denken, positive Emotionen und positives Verhalten hervorrufen (Lyubomirsky & Layous, 2013). Eine rasch wachsende Zahl von Forschungsergebnissen zeigt, dass solche Interventionen

zum Wohlbefinden von Einzelnen im Alltag (Bolier & Abello, 2014; Bolier, Haverman, Westerhof, Riper, Smit & Bohlmeijer, 2013) und im Arbeitskontext (Donaldson, Lee & Donaldson, 2019) beitragen. Daraus lässt sich schliessen, dass Interventionen, die auf Ressourcenstärkung bzw. auf der positiven Psychologie basieren, leicht anwendbar und gut in den Arbeitsalltag von Lehrpersonen integrierbar sind. Kritisch anzumerken ist, dass die Implementierung von Gesundheitsförderung auf der Ebene des Individuums zwar vergleichsweise rasch und unkompliziert erfolgen kann, dabei jedoch keine strukturellen Veränderungen angegangen werden.

4 Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Lehrpersonen sind heute mehr denn je mit dem Thema der psychischen Gesundheit konfrontiert (Robin, Albermann & Dratva, 2023). Verstärkt sind Lehrpersonen dazu aufgefordert, eine aktive Rolle bei der Unterstützung der psychischen Gesundheit ihrer Schülerinnen und Schüler einzunehmen (Atkins & Rodger, 2016; Robin et al., 2023). Um diesen Berufsanforderungen gewachsen zu sein, müssen Lehrpersonen selbst langfristig gesund und motiviert bleiben (Achermann Fawcett et al., 2018). Bisher gibt es erst wenige empirische Studien, die das Curriculum der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in Bezug auf die Gesundheitsförderung in der Schule systematisch untersucht haben. Gemäss Herzog et al. (2021) ist es von zentraler Bedeutung, dass Kompetenzen im Bereich des professionellen Selbst entwickelt werden, das realistische Erwartungen an sich selbst und das berufliche Umfeld stellt, berufliche Anforderungen als Chance zur Weiterentwicklung betrachtet, die eigenen Gedanken und Emotionen bewusst reguliert und berufliche Aufgaben priorisieren kann. Ebenfalls wichtig ist die Förderung der Reflexionsfähigkeit (Collin, Karsenti & Komis, 2013), die den Umgang mit beruflichen Anforderungen unterstützt. Im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs wird zudem betont, dass die psychische Gesundheitskompetenz der Lehrpersonen einen entscheidenden Faktor für die Förderung der psychischen Gesundheit in der Schule darstellt (Robin et al., 2023). Eine Querschnittstudie mit rund 1500 Lehrpersonen der Volksschule in der Deutschschweiz hat ergeben, dass die befragten Lehrpersonen ihre Fähigkeit, Informationen zum Thema «Psychische Gesundheit» zu finden, als gut einschätzen. Allerdings fällt ihnen die Beurteilung der Qualität der gefundenen Informationen schwerer und die Handlungskompetenz der Lehrpersonen in Bezug auf die Stärkung der psychischen Gesundheit wird als gering eingeschätzt. Robin et al. (2023) weisen darauf hin, dass die Steigerung der Gesundheitskompetenz nicht allein den Lehrpersonen überlassen werden dürfe, sondern durch eine förderliche Schulkultur und gesellschaftliche Massnahmen unterstützt werden müsse. In diesem Kontext kann die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einen bedeutenden Beitrag leisten, indem die Gesundheitsförderung als integraler Bestandteil der Lehrpersonenausbildung im Curriculum verankert wird. Einige Aspekte, die im Curriculum berücksichtigt werden sollten, sind

- Sensibilisierung, Früherkennung und Frühintervention in Bezug auf die psychische Gesundheit,

- Entwicklung effektiver Strategien zur Stressbewältigung und Selbstfürsorge,
- Förderung eines gesunden Lebensstils durch Ernährung, Bewegung und ausreichend Schlaf,
- Stärkung der überfachlichen Kompetenzen für tragfähige Beziehungen zwischen allen im Schulkontext beteiligten Personen,
- Erwerb effektiver Strategien für das Konfliktmanagement und zum Aufbau sozialer Unterstützungssysteme,
- sexuelle Gesundheit sowie Prävention von Gewalt und Sucht.

Dadurch kann sichergestellt werden, dass angehende Lehrpersonen auf ihre Rolle vorbereitet sind und die Bedeutung der Gesundheit in ihrem beruflichen Kontext erkennen.

5 Fazit

Die Hervorhebung der Lehrpersonengesundheit als zentrales Element im System «Schule» legt den Schluss nahe, dass Massnahmen auf allen drei Ebenen gleichzeitig ergriffen werden müssen: auf der Ebene der Behörden, auf der Ebene der Schule als Organisation sowie auf der Ebene der einzelnen Lehrperson. Wichtig ist, zu beachten, dass Schulen in unterschiedlichen Kontexten agieren und somit keine allgemeingültigen Lösungsansätze für alle Schulen gleichermaßen geeignet sind. Um effektive Massnahmen zu entwickeln, ist es daher unabdingbar, die spezifischen Bedürfnisse und Ziele jeder Schule zu identifizieren. Auf dieser Grundlage können konkrete, umsetzbare Massnahmen zur Zielerreichung geplant werden. Die regelmässige Evaluation und gegebenenfalls eine Anpassung dieser Massnahmen sind entscheidend für den Erfolg.

Ein unterstützender Prozess für die Umsetzung von Gesundheitsförderung in Schulen kann durch eine externe Schulberatung optimiert und in den Schulentwicklungsprozess integriert werden (Schoch & Keller, 2017). Zusätzliche Erfolgsfaktoren für diesen Prozess sind ein klares Commitment der Behörden, ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen, ein konstruktives Führungsverhalten der Schulleitung sowie die Förderung der Kooperation zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung (Achermann Fawcett et al., 2018; Conrad Zschaber & Pannatier, 2023). Die Berücksichtigung dieser Aspekte bietet zahlreiche Möglichkeiten für eine umfassende und nachhaltige Förderung der Gesundheit im schulischen Kontext.

Literatur

Achermann Fawcett, E., Keller, R. & Gabola, P. (2018). *Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Grundlage für das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung»*. Luzern: Allianz BGF in Schulen.

- Allianz BGF in Schulen.** (2018). *Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung»*. Luzern: Allianz BGF in Schulen.
- Antonovsky, A.** (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Atkins, M.-A. & Rodger, S.** (2016). Pre-service teacher education for mental health and inclusion in schools. *Exceptionality Education International*, 26 (2), 93–118.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A.** (2023). Job demands-resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53.
- 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.
- Bass, B. M.** (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9–32.
- Bauer, J.** (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *Psychotherapie im Dialog*, 10 (3), 251–255.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. J.** (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Bolier, L. & Abello, K. M.** (2014). Online positive psychological interventions: State of the art and future directions. In A. C. Parks & S. M. Schueller (Hrsg.), *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions* (S. 286–309). Malden: Wiley.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. & Bohlmeijer, E.** (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13 (1), Artikel 119, 1–20.
- Brägger, M.** (2019). *LCH Arbeitszeiterhebung 2019 (AZE'19). Bericht zur Erhebung bei 10'000 Lehrpersonen im Auftrag von Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH*. Dübendorf: Büro Brägger.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L.** (2018). *Motivation und Emotion* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J. & Skinner, E.** (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10 (2), 245–255.
- Bundesamt für Gesundheit, bildung+gesundheits Netzwerk Schweiz & Allianz BGF in Schulen.** (Hrsg.). (2020). *Empfehlungen zur Förderung der Lehrpersonengesundheit. Handlungsfelder für Behörden, Schulleitende und Lehrpersonen*. Luzern: Allianz BGF in Schulen.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F.** (2009). Action, affect, and two-mode models of functioning. In E. Morsella, J. A. Bargh & P. M. Gollwitzer (Hrsg.), *Oxford handbook of human action* (S. 298–327). Oxford: Oxford University Press.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E.** (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29 (6), 624–645.
- Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V.** (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1), 104–117.
- Conrad Zschaber, C. & Pannatier, G.** (2023). Die psychische Gesundheit der Schulleitenden und Lehrpersonen. In C. Conrad Zschaber & G. Pannatier (Hrsg.), *SchoolMatters. Ein Beitrag zur Entwicklung der Schule mit psychischer Gesundheit* (S. 20–40). Luzern: RADIX.
- Dadaczynski, K.** (2012). Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrgesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2., umfänglich überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 197–228). Köln: Link.
- Dadaczynski, K., Paulus, P., Nieskens, B. & Hundeloh, H.** (2015). Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (2), 197–218.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. & Ryan, R. M.** (2017). Self-Determination Theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43.
- Donaldson, S. I., Lee, J. Y. & Donaldson, S. I.** (2019). Evaluating positive psychology interventions at work: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4 (3), 113–134.

- Dreer, B.** (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Dreer, B. & Gouasé, N.** (2021). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48 (5), 587–605.
- Felfe, J.** (2006). Validierung einer deutschen Version des «Multifactor Leadership Questionnaire» (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50 (2), 61–78.
- Fredrickson, B.L.** (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359 (1449), 1367–1377.
- Frenzel, S.B., Junker, N.M., Häusser, J.A., Erkens, V.A. & van Dick, R.** (2023). Team identification relates to lower burnout – Emotional and instrumental support as two different social cure mechanisms. *British Journal of Social Psychology*, 62 (2), 673–691.
- Granziera, H., Martin, A.J. & Collie, R.J.** (2023). Teacher well-being and student achievement: A multi-level analysis. *Social Psychology of Education*, 26 (2), 279–291.
- Hascher, T. & Hagenauer, G.** (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hascher, T. & Waber, J.** (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, Artikel 100411, 1–25.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B.** (2021). *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hundeloh, H.** (2012). *Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Jones, C., Hadley, F., Waniganayake, M. & Johnstone, M.** (2019). Find your tribe! Early childhood educators defining and identifying key factors that support their workplace wellbeing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44 (4), 326–338.
- Kark, R. & Shamir, B.** (2013). The dual effect of transformational leadership: Priming relational and collective selves and further effects on followers. In B.J. Avolio & F.R. Yammarino (Hrsg.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead. 10th anniversary edition* (S. 67–91). Bingley: Emerald.
- Kassis, W., Graf, U., Keller, R., Ding, K. & Rohlf, C.** (2019). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological needs in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42 (3), 391–409.
- Keller, R., Kunz, A., Luder, R. & Pfister, L.** (2018). Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule am Beispiel der Projekte «SIS» und «Challenge». In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung* (S. 187–204). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Keller, R.** (2023). Professionalisierung und Schulentwicklung – Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen: Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 197–219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirchhoff, E., Keller, R. & Blanc, B.** (2024). Empowering young people – The impact of camp experiences on personal resources, well-being, and community building. *Frontiers in Psychology* (in Überarbeitung).
- 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.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J.** (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702–715.
- 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.
- Knoll, N. & Kienle, R.** (2007). Self-report questionnaires for the assessment of social support: An overview. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 16 (1–2), 57–71.

- Korthagen, F.A.J.** (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 98–106.
- Künzi, K. & Oesch, T.** (2016). *Berufsbedingte Krankheitskosten der Lehrpersonen. Teilprojekt des LCH im Rahmen des Projekts Gesundheit der Lehrpersonen. Schlussbericht*. Bern: BASS.
- Lazarus, R.S.** (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55 (6), 665–673.
- Lazarus, R.S.** (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K.R. Scherer, S. Schorr & T. Johnstone (Hrsg.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (S. 37–67). Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S.** (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R.** (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. *Organizational Learning in Schools*, 34 (2), 67–90.
- Luder, R., Kunz, A. & Keller, R.** (2022). Editorial: Inclusive healthy schools. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 834359, 1–2.
- Lüscher, J. & Scholz, U.** (2018). Soziale Unterstützung. In C.-W. Kohlmann, C. Salewski & M.A. Wirtz (Hrsg.), *Psychologie in der Gesundheitsförderung* (S. 213–226). Göttingen: Hogrefe.
- Lyubomirsky, S. & Layous, K.** (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22 (1), 57–62.
- Meidelina, O., Saleh, A.Y., Cathlin, C.A. & Winesa, S.A.** (2023). Transformational leadership and teacher well-being: A systematic review. *Journal of Education and Learning*, 17 (3), 417–424.
- Muraven, M. & Baumeister, R.F.** (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126 (2), 247–259.
- Nieskens, B.** (2006). Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In L. Schumacher, B. Sieland, B. Nieskens & H. Brauer (Hrsg.), *Lehrergesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule* (S. 19–50). Hamburg: DAK.
- Paulus, P.** (2022). School health promotion from Ottawa to today: Opportunities and challenges. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 65 (7–8), 741–748.
- Pletzer, J.L., Breevaart, K. & Bakker, A.B.** (2023). Constructive and destructive leadership in job demands-resources theory: A meta-analytic test of the motivational and health-impairment pathways. *Organizational Psychology Review*, 13, 1–35.
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K. & Woehrle, T.** (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1340–1346.
- Robin, D., Albermann, K. & Dratva, J.** (2023). School programs to promote mental health. Mental health literacy of teachers as an important factor of implementation. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18, 1–9.
- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B. & Krause, A.** (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39 (1), 75–94.
- Sandmeier, A. & Mühlhausen, J.** (2020). *Was hält Lehrpersonen in der Schule? (WahLiS-Studie). Belastungen und Ressourcen auf Schulebene*. Goldau: Pädagogische Hochschule Goldau.
- Sandmeier, A., Mustafić, M. & Krause, A.** (2020). Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 123–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schoch, S. & Keller, R.** (2017). *Evaluation S-Tool in Schulen. Ein Pilotprojekt in der Deutschschweiz. Schlussbericht zuhanden von Gesundheitsförderung Schweiz*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J. & Wegner, M.** (2021). Dual-focused transformational leadership, teachers' satisfaction of the need for relatedness, and the mediating role of social support. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 643196, 1–10.
- Schoch, S., Keller, R., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J. & Wegner, M.** (2023). Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen – die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung. *Empirische Pädagogik*, 37 (2), 192–210.

- Schumacher, L.** (2012). Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrer*gesundheits. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2., umfänglich überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 97–128). Köln: Link.
- Sieland, B.** (2006). Veränderungspotenziale und Veränderungshindernisse am Beispiel der Gesundheitsförderung im Schulkollegium. In L. Schumacher, B. Sieland, B. Nieskens & H. Brauer (Hrsg.), *Lehrer*gesundheits – Baustein einer guten gesunden Schule* (S. 75–110). Hamburg: DAK.
- Simmons, M., McDermott, M., Lock, J., Crowder, R., Hickey, E., DeSilva, N., Leong, R. & Wilson, K.** (2019). When educators come together to speak about well-being. *Canadian Journal of Education*, 42 (3), 850–872.
- 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.
- Steptoe, A.** (2000). Stress, social support and cardiovascular activity over the working day. *International Journal of Psychophysiology*, 37 (3), 299–308.
- Stöckli, N., Brühlmann, J. & Fritschi, R.** (2017). *Gesundheit von Lehrpersonen*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Taylor, S. E. & Stanton, A. L.** (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377–401.
- Viac, C. & Fraser, P.** (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers, No. 213). Paris: OECD Publishing.
- Wang, X.-H. & Howell, J. M.** (2010). Exploring the dual-level effects of transformational leadership on followers. *Journal of Applied Psychology*, 95 (6), 1134–1144.
- WHO.** (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Genf: World Health Organization.
- Wieland, R. & Hammes, M.** (2014). Wuppertaler Screening Instrument Psychische Beanspruchung (WSIB) – Beanspruchungsbilanz und Kontrollerleben als Indikatoren für gesunde Arbeit. *Psychologie des Alltagshandelns*, 7 (1), 30–50.
- Zierer, K.** (2014). *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties «Visible Learning» und «Visible Learning for Teachers»*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorin und Autor

Simone Schoch, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, simone.schoch@phzh.ch
Roger Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, roger.keller@phzh.ch