

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: Sandmeier, A. (2024).
Gesundheit von Lehrpersonen als Teil des Professionsverständnisses:
Eine ländervergleichende Analyse von bildungspolitischen Grundlagen.
Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 42 (1), 20–31.

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

Gesundheit von Lehrpersonen als Teil des Professionsverständnisses: Eine ländervergleichende Analyse von bildungspolitischen Grundlagen

Anita Sandmeier

Zusammenfassung Die Gesundheit von Lehrpersonen hängt in vielfacher Weise mit Indikatoren der Schulqualität zusammen, weshalb sich die Frage stellt, ob bzw. inwiefern dies im Professionsverständnis berücksichtigt wird. Ausgehend von konzeptionellen Klärungen und bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen werden bildungspolitische Dokumente zum Lehrberuf aus der Schweiz, Österreich und Deutschland analysiert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass gesundheitsrelevante Herausforderungen, Ambiguitäten des Lehrpersonenhandelns sowie überfachliche Aspekte von Professionalität insbesondere in der Schweiz nur marginal thematisiert werden. In der Diskussion werden Überlegungen dazu angestellt, wie ein gesundheitsaffines Professionsverständnis aussehen könnte.

Schlagwörter Bildungspolitik – berufliche Gesundheit – Professionsstandards – professionelle Entwicklung

Health considerations in the teaching profession. A cross-country analysis of educational policy documents

Abstract Occupational health of teachers is in many ways related to indicators of school quality, which raises the question of whether and to what extent this is considered in the professional understanding of the teaching profession. Starting with conceptual clarifications and theoretical approaches to the profession, educational policy documents from Switzerland, Germany, and Austria that relate to the teaching profession are analysed. The results of the analysis suggest that health-related challenges, the ambiguities of teaching as well as the interdisciplinary aspects of professionalism are only marginally addressed, particularly in Switzerland. The discussion sets forth how a health-oriented understanding of the teaching profession could be shaped.

Keywords education policy – occupational health – professional standards – professional development

1 Einleitung

Studien zeigen, dass die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern in vielfacher Weise mit *Schulqualität* zusammenhängt (Achermann Fawcett, Keller & Gabola, 2018). Selbstwirksamen, emotional stabilen Lehrpersonen gelingt es in der Regel besser, eine positive soziale Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen als Lehrpersonen mit ungünstigeren Ausprägungen in diesen Aspekten beruflicher Gesundheit (Wettstein, Ramseier & Scherzinger, 2021). Des Weiteren gelingt es ihnen oftmals besser als gesundheitlich beeinträchtigten Kolleginnen und Kollegen, relevante Aspekte des Unterrichts wie das Interaktionstempo auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzustimmen (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006), was einen positiven Einfluss auf deren Leistungen hat (Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016). Lehrpersonen, die ihren Beruf positiv erleben, identifizieren sich zudem mehr mit der eigenen Schule (Dicke, Stebner, Linninger, Kunter & Leutner, 2018), engagieren sich stärker in der Schulentwicklung (Kunz Heim, Sandmeier & Krause, 2014) und zeigen weniger Kündigungsabsichten als Kolleginnen und Kollegen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Damit diese Befunde eingeordnet und interpretiert werden können, gilt es allerdings zu klären, was unter Gesundheit im Lehrberuf zu verstehen ist. Obwohl der Begriff im Alltag kaum einer Erläuterung bedarf, besteht – zumindest in der erziehungswissenschaftlichen Forschung – kein Konsens hinsichtlich Definition oder Messung. Den kleinsten gemeinsamen Nenner scheint die Definition der WHO darzustellen, die Gesundheit als «den Zustand völligen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen» beschreibt (WHO, 1946, S. 1). Diese Definition bildete den Ausgangspunkt für eine positiv ausgerichtete Bestimmung von Gesundheit und ergänzte die körperliche Dimension durch psychische und soziale Aspekte. In der Forschung zur Gesundheit im Lehrberuf liegt der Fokus meist auf den psychosozialen Aspekten, konzeptionell gefasst unter anderem als Arbeitszufriedenheit (Gehrmann, 2013), emotionale Stabilität (Wettstein et al., 2021) oder Arbeitsengagement, das sich in einem hohen Level an Energie und mentaler Resilienz sowie im Erleben von Sinn, Inspiration und Vertiefung in der beruflichen Tätigkeit manifestiert (Sandmeier & Mandel, 2020).

Genauso divergent wie die Konzeption und die Erfassung von Gesundheit sind die theoretischen Modelle, auf deren Grundlage Faktoren bestimmt werden, die die berufliche Gesundheit von Lehrpersonen beeinflussen. Je nach Forschungsparadigma werden verschiedene Ebenen fokussiert, die von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhängen über die Arbeitssituation an der einzelnen Schule bis hin zu Merkmalen von Lehrpersonen reichen (Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013). Im vorliegenden Beitrag wird Gesundheit im Zusammenhang mit dem Professionsverständnis diskutiert, und zwar mit dem Ziel, zu untersuchen, ob und wie Gesundheit

in bildungswissenschaftlichen Professionsansätzen, Berufsleitbildern und Professionsstandards thematisiert wird.¹

Im Professionsverständnis kommt zum Ausdruck, welche beruflichen Aufgaben der Lehrberuf umfasst und welches Wissen, welche Haltungen und welche Fähigkeiten erforderlich sind, um diese Aufgaben bewältigen zu können (Terhart, 2011). Damit ist es – zumindest implizit – in mehrfacher Hinsicht für die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern bedeutsam: Die enthaltenen Normen beeinflussen, welche Erwartungen an die Lehrpersonen gestellt werden und an welchen Idealen sich diese selbst messen. Diese Erwartungen sind vielfältig: Die Lehrperson soll Fachinhalte verstehen und vermittelt diese unter Berücksichtigung von Unterschieden im Lernen. Zu diesem Zweck entwirft sie vielfältige Unterrichtsstrategien und setzt diese gezielt ein, plant und evaluiert, beobachtet, beurteilt und fördert kompetenzorientiert. Sie kooperiert im Team sowie mit Erziehungsberechtigten, Fachstellen und Behörden, beteiligt sich an Schulentwicklung und reflektiert die eigene Wirkung. Allerdings sind die meisten Ansprüche weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben (Tenorth, 2006), weshalb keine klaren Indikatoren dazu vorliegen, wann sie erfüllt sind (Terhart, 2011). Lehrpersonen müssen daher über die Fähigkeit verfügen, selbst einzuschätzen, wann die Ziele erreicht sind. Wenn die individuellen Ansprüche und das Engagement hoch sind, «ist kaum ein Ende bei dem Versuch, seine Aufgabe abschließend zu erfüllen, in Sicht» (Rothland, 2013, S. 24). Der Lehrberuf birgt somit das Risiko, sich selbst zu überfordern, sich ständig mit dem Beruf zu beschäftigen und deswegen nicht mehr abzuschalten zu können, was nachweislich negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben kann (Sandmeier, Baeriswyl, Krause & Muehlhausen, 2022). Die gesundheitliche Befindlichkeit hängt unter anderem davon ab, wie gut es einer Lehrperson gelingt, für die pädagogische Praxis realistische Ziele zu setzen und das eigene Arbeitsverhalten so zu regulieren, dass die Erfüllung der beruflichen Aufgabe die eigenen Ressourcen nicht übersteigt. Ob und wann sie die dafür notwendigen Wissensinhalte, Haltungen und Fähigkeiten erwirbt, ist ebenfalls abhängig vom Professionsverständnis und den damit verbundenen Professionsstandards, die für die Angebote der Lehrpersonenbildung grundlegend sind (Oser, 1997; Terhart, 2007). Eine verstärkte Berücksichtigung gesundheitsbezogener Aspekte in den Professionsstandards würde die Schaffung von entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten begünstigen.

2 Wissenschaftliche Professionsansätze und Gesundheit

Terhart (2011) plädiert dafür, die professionstheoretische Perspektive von der Profession auf die Handlungsperspektive und damit auf Professionalität zu verschieben und die Fragen in den Vordergrund zu stellen, was den professionellen Charakter der Lehrertätigkeit bestimmt, welche Fähigkeiten zur professionellen Bewältigung der beruflichen

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf Kapitel 9 aus Herzog, Sandmeier und Affolter (2021).

Aufgaben notwendig sind und wie diese Fähigkeiten erworben werden können. Die drei zurzeit dominierenden bildungswissenschaftlichen Ansätze von Professionalität stehen zwar weitgehend unverbunden nebeneinander, haben jedoch die Gemeinsamkeit, dass in allen der Umgang mit Ungewissheit thematisiert wird und alle Professionalität «als einen Zustand, in dem die Lehrperson besser in der Lage ist, mit Ungewissheit umzugehen», verstehen (Cramer, Harant, Merk, Drahmann & Emmerich, 2019, S. 402).

Gemäss dem *kompetenzorientierten Ansatz* ist das professionelle Handeln von Lehrpersonen durch doppelte Kontingenz geprägt, da es nicht standardisierbar und prinzipieller Erfolgsgewissheit ausgesetzt ist (Baumert & Kunter, 2013). Die für erfolgreiches Lehren und Unterrichten notwendigen Kompetenzen sind diesem Ansatz zufolge grundsätzlich erlern- und vermittelbar und müssen während der Ausbildung erworben werden (Baumert & Kunter, 2011). Der Ansatz unterscheidet zwischen dem Professionswissen, das fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen umfasst, und motivational-affektiven Aspekten wie Überzeugungen, Werthaltungen, Zielen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation. In der Selbstregulation ist der Aspekt der beruflichen Gesundheit explizit enthalten: Selbstregulationsfähigkeit manifestiert sich gemäss Baumert und Kunter (2011, S. 4) in einem verantwortungsvollen Umgang mit den persönlichen Ressourcen und in der Fähigkeit, eine Balance zwischen beruflichem Engagement und einer adäquaten Distanzierung von der Arbeit durch Erholung zu finden, die als grundlegend für die berufliche Gesundheit gesehen wird.

Der *strukturtheoretische Ansatz* lokalisiert die Quelle von Ungewissheit in sogenannten «pädagogischen Antinomien» (Helsper, 2016, S. 11), das heisst in widersprüchlichen Handlungsanforderungen, die sich im Lehrberuf unweigerlich stellen und nicht aufgelöst werden können. Professionalität kann gemäss dieser Position nicht einfach als eine Art «Handwerkszeug» im Sinne von Kniffen und Tricks vermittelt werden, sondern wird erst durch kritische, theoriebasierte Reflexion von praktischen Beispielen und eigener Erfahrung erworben: «Für die Lehrerprofessionalität ist es entscheidend, sich mit diesen Antinomien reflexiv auseinanderzusetzen und reflexive Handlungsroutinen im Umgang mit diesen Spannungen auszubilden» (Helsper, 2016, S. 111). Ob bzw. inwiefern dieser reflexive Habitus einen Einfluss auf die Gesundheit haben kann, ist nicht Gegenstand des strukturtheoretischen Ansatzes.

Der *(berufs)biografische Ansatz* schliesslich richtet den Blick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen als berufsbiografischen Prozess, durch den Lehrerinnen und Lehrer in die Strukturen ihres Berufs hineinflinden und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019; Herzog, Sandmeier & Terhart, 2022). Professionalität entfaltet sich diesem Ansatz zufolge im Wechselspiel zwischen beruflichen Entwicklungsaufgaben und den individuellen Ressourcen (Kompetenzen, Interessen, Zielen, Überzeugungen, Motiven) einer Lehrperson. Eine Entwicklungsaufgabe besteht in der Rollenfindung, das heisst

in der Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrerin bzw. Lehrer, die Nähe und Distanz angemessen austariert und eigene und fremde Ansprüche mit den eigenen Ressourcen und Grenzen in Balance bringt (Keller-Schneider, 2010). Auch die biografisch ausgerichtete (Selbst-)Reflexion bildet gemäss diesem Ansatz einen grundlegenden Bestandteil von Professionalität. Da die Wahrnehmung und die Bewältigung von beruflichen Anforderungen zwar stark biografisch geprägt sind, oftmals aber unbewusst bleiben, bildet Selbstreflexion auch einen geeigneten Anknüpfungspunkt für die Gesundheitsförderung. Denn auf diese Weise können die eigenen Wahrnehmungsmuster, Bewertungsmuster und Bewältigungsstrategien kritisch hinterfragt und so angepasst werden, dass sie nicht nur der Bewältigung der beruflichen Aufgabe, sondern auch der eigenen Gesundheit dienlich sind (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007).

Alle drei Ansätze fassen Professionalität somit breiter als reine Fachlichkeit, wobei sie teilweise explizit gesundheitsbezogene Aspekte der Ausübung des Berufs inkludieren. Selbstregulationskompetenz als Fähigkeit, eine Balance zwischen beruflichem Engagement und einer adäquaten Distanzierung herzustellen, ein reflektierter Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen und den eigenen biografischen Erfahrungen wie auch die Fähigkeit, eigene und fremde Ansprüche mit den eigenen Ressourcen abzugleichen, sind gemäss den dargelegten professionstheoretischen Annahmen als Aspekte zu betrachten, die für eine professionelle und zugleich gesundheitsförderliche Ausübung des Lehrberufs grundlegend sind. Welche dieser auf wissenschaftlichen Überlegungen basierenden Aspekte sich in bildungspolitischen und standestheoretischen Dokumenten wie Berufsaufträgen, Berufsleitbildern und Professionsstandards finden, wird im Folgenden mittels einer Dokumentenanalyse geprüft.

3 Berufsbezogene Gesundheit als Bestandteil von Berufsauftrag, Berufsleitbildern und Bildungsstandards

Die Bildungspolitik und die Bildungsträgerinnen und Bildungsträger wie auch die Berufsverbände halten die Erwartungen, die sie an Lehrpersonen stellen, in bildungspolitischen Dokumenten fest. *Berufsaufträge* bilden die gesetzliche Grundlage für die Ausgestaltung der Arbeit einer Lehrperson und beschreiben die unterschiedlichen Arbeitsfelder, die zeitliche Verteilung der Aufgaben über ein Schuljahr und die Jahresarbeitszeit (EDK, 2022). Die Funktion von *Berufsleitbildern* besteht demgegenüber darin, ein konsistentes Bild von Aufgaben und Ansprüchen zu zeichnen, die Lehrpersonen erfüllen sollten. Sie orientieren sich am gesetzlich festgeschriebenen Auftrag, an den gesellschaftlichen Funktionen von Schule sowie an den gesellschaftlichen Entwicklungen und beziehen darüber hinaus den wissenschaftlichen Kenntnisstand zu Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrpersonenhandelns mit ein (Terhart, 2000, S. 46). Die Frage schliesslich, über welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Fertigkeiten Lehrpersonen verfügen müssen, um den Berufsauftrag anforderungsgerecht umsetzen zu können, wird in *Standards* geklärt, die den Lehramtsstudi-

engängen als Steuerungselement zugrunde gelegt werden (Oser, 1997; Terhart, 2007). Diese Dokumente werden von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems verantwortet. Die Art der vorliegenden Dokumente, ihre Verfasserinnen und Verfasser wie auch die abgedeckten Inhalte variieren zwischen den Ländern. Daher ist ein länderübergreifender Vergleich lohnenswert.

In der *Schweiz* wird die Tätigkeit von Lehrpersonen auf der kantonalen Ebene auf Gesetzes- oder Verordnungsstufe als Berufsauftrag geregelt. Dieser umfasst in der Regel einen qualitativen und einen quantitativen Beschrieb der beruflichen Tätigkeiten und der dafür aufzuwendenden Arbeitszeit. Eine Übersicht der EDK (2022) zu den kantonalen Berufsaufträgen macht deutlich, dass sich diese vor allem auf die Pflichten von Lehrpersonen beziehen. Auf dieser Ebene thematisieren lediglich die Kantone Aargau (EDK, 2022, S. 4) und Appenzell Ausserrhoden (EDK, 2022, S. 6) explizit die Ressourcen- und Belastungssituation von Lehrpersonen und die Möglichkeit, den Berufsauftrag davon ausgehend für einzelne Lehrpersonen individuell anzupassen.

Auch die Frage, welches Wissen und welche Fertigkeiten Lehrpersonen für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben benötigen und wie sie diese erwerben, regeln die 26 Kantone autonom. Das Reglement zur Anerkennung von Lehrdiplomen (EDK, 2019) gibt die Mindestanforderungen hinsichtlich der beruflichen Kompetenzen vor, die (Fach-)Wissen und Handlungskompetenzen einschliesslich der Methodenkompetenzen umfassen. Motivational-affektive Aspekte von Professionalität wie Überzeugungen, Werthaltungen oder Selbstregulationsfähigkeiten werden hingegen an keiner Stelle erwähnt. Auch bei den Ausbildungsinhalten liegt der Fokus auf fachlichen Aspekten (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften). Neben diesem Reglement gibt es keine nationalen Professionsstandards in der Schweiz, an denen sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung orientiert.

Eine gemeinsame Verständigung über Standards für die Ausbildung von Primarlehrpersonen erfolgte in der Kammer Pädagogische Hochschulen (2021) von swissuniversities im Rahmen des Projekts «Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen» (QuaPri) mit dem Ziel, schweizweit geltende strukturelle Mindeststandards zu erarbeiten, die über die heutigen Regelungen hinausgehen und im Diplomanerkennungsreglement der EDK festgehalten werden sollen. Doch auch in diesem Positionspapier werden Grenzen des Lehrpersonenhandelns und Aspekte der Bewältigung der steigenden Anforderungen nur bezogen auf die fachlichen Kompetenzen und die fachliche Professionalisierung thematisiert. Der Aufbau und die Erweiterung überfachlicher Kompetenzen werden zwar genannt, in der Folge aber in einer an den vier «K-Kompetenzen» des 21. Jahrhunderts orientierten Engführung auf Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und komplexes Problemlösen reduziert (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2021, S. 18). Gesundheitliche Aspekte spielen kaum eine Rolle, weder in den verschiedenen Szenarien noch in den Kriterien, die zur Beurteilung der Szenarien herangezogen wurden.

Im Kontrast dazu finden sich im standespolitischen Leitbild des Berufsverbands der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH, 2008) verschiedene konkrete Bezüge zur Gesundheit. Auf die Ungewissheit des beruflichen Handelns Bezug nehmend wird beispielsweise die Gefahr der Selbstüberforderung angesprochen: «Der Berufsauftrag ist komplex ... Die Vielfalt des Auftrags mit nur wenigen Routinen und mit Freiheiten bei der Auftragsumsetzung bietet Befriedigung und Vitalisierung, aber auch Einladungen zur Selbstüberforderung mit der Gefahr des Ausbrennens» (LCH, 2008, S. 14). Neben den Anforderungen werden die für die gesunde Bewältigung des Berufsauftrags notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen festgehalten, beispielsweise klare Kernlehrpläne, Unterstützung durch die Schulleitung und genügend Zeit, um die beruflichen Aufgaben fachlich seriös und ohne chronische Überbelastung wahrnehmen zu können.

In *Österreich* hat eine Gruppe von Expertinnen und Experten («LehrerInnenbildung NEU») Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erarbeitet, die als Grundlage für die konkrete Ausgestaltung durch Bildungsbehörden dienen sollen (Härtel et al., 2010). Im Zentrum der Empfehlungen steht die Kompetenzorientierung, die Wissen, Können, Bereitschaften, Motive und Haltungen miteinander in Beziehung setzt und integral zur Persönlichkeit der pädagogisch tätigen Personen gehört (Härtel et al., 2010, S. 39). In diesem Kompetenzverständnis ist Gesundheit in vielen Bereichen zumindest implizit enthalten: Zum einen wird *Gesundheit als Teil von Reflexivität und Kollegialität* und als Fähigkeit gesehen, sich von der eigenen Praxis zu distanzieren, «aus der unmittelbaren Intensität der Situation auszusteigen und diese (und damit sich selbst) mit einem unvoreingenommeneren Blick wahrnehmen und verstehen zu können» (Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel, 2007, S. 133). Zum anderen wird *Gesundheit als Teil des Professionsbewusstseins* aufgefasst, das es Lehrpersonen ermöglicht, «selbstbewusst die Freiheiten dieses Berufes, aber auch dessen Zwänge und Gefahren der Selbstausbeutung» (Schratz et al., 2007, S. 132) zu erkennen und sich gegenüber übermässigen Ansprüchen abzugrenzen – nach aussen ebenso wie nach innen. Diese Entwicklung von Professionalität könne nicht allein im Lehramtsstudium erfolgen, sondern müsse in drei Phasen gedacht werden, die neben der Grundbildung auch die Berufseinführung und die Fort- und Weiterbildungsphase einzubeziehen hätten (Schratz et al., 2007). In Österreich gibt es wie in der Schweiz keine allgemeingültigen nationalen Professionsstandards. Das heisst, jede Pädagogische Hochschule entscheidet selbst, ob sie sich an Standards ausrichten möchte und, wenn dies der Fall ist, welche Standards sie als verbindlich erklärt. Der Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung hat jedoch eine Zielperspektive für die Theorie- und die Praxisausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ausgearbeitet (QSR, 2013). Im fünften Kompetenzbereich findet sich ein expliziter Bezug zur Gesundheit: Lehrpersonen «können ihre Belastungsfähigkeit im Berufsalltag einschätzen und kennen Strategien, mit Belastungen umzugehen» (QSR, 2013, S. 4).

Im Gegensatz dazu wurde in *Deutschland* im Auftrag der Kultusministerkonferenz in Kollaboration zwischen Bildungswissenschaft und Bildungsbehörden ein Leitbild entwickelt (Terhart, 2000), das die Basis für Professionsstandards bildete, die für alle Bundesländer verbindlich sind (KMK, 2019). In diesem Zusammenhang wurden auch Standards im Bereich der beruflichen Gesundheit formuliert. Der Kompetenzbereich «Innovieren: Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter» (KMK, 2019, S. 13) beispielsweise enthält den auf die theoretische Ausbildung bezogenen Standard, dass Lehrpersonen die Anforderungen des Berufs, die damit einhergehende Verantwortung sowie wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung kennen sollen. Der komplementäre, auf die Praxis ausgerichtete Standard wiederum hält fest, dass Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums in der Lage sein sollen, «mit Herausforderungen, Veränderungen und Belastungen umzugehen», «Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein[zusetzen]» und «kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung» zu nutzen (KMK, 2019, S. 13).

Betrachtet man die vorliegenden Dokumente der drei Länder zusammenfassend, lässt sich feststellen, dass in Österreich und Deutschland im Gegensatz zur Schweiz grundlegende Dokumente in Kollaboration zwischen Bildungspolitik, Bildungswissenschaft und Berufsverbänden verfasst wurden. Dieses gemeinsame Nachdenken über den Lehrberuf scheint ein vielversprechender Weg zu einem gemeinsam geteilten Verständnis dessen zu sein, was Schulen und Lehrpersonen leisten sollen und welche Ressourcen sie dafür benötigen.

4 Diskussion

Während professionstheoretische Überlegungen die Komplexität des Unterrichts wie auch die Ambiguitäten, die Widersprüche und die Paradoxien des Lehrhandelns herausstreichen, erscheint der Lehrberuf in den bildungspolitischen Leitbildern «nur allzu oft als regulierbar und technisierbar» (Herzog & Makarova, 2011, S. 75). Die im vorliegenden Beitrag durchgeführte Analyse zeigt auf, dass die berufliche Gesundheit in den gesetzlichen und konzeptionellen Grundlagen der Schweiz nur marginal Erwähnung findet, wobei dieser Aspekt insbesondere im standespolitischen Berufsleitbild des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz und somit in einem von den direkt betroffenen Akteurinnen und Akteuren verantworteten Dokument thematisiert wird, nicht jedoch in bildungspolitischen Vorgaben. Im Gegensatz dazu werden die besonderen Herausforderungen des Berufs sowohl in Österreich als auch in Deutschland in nationalen Berufsleitbildern und/oder Professionsstandards thematisiert, woraus entsprechende Folgerungen für zu erwerbende Kompetenzen gezogen werden.

Angesichts der Relevanz der Gesundheit für die Unterrichtsqualität, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Attraktivität des Berufs kann die Situation

in der Schweiz derzeit nicht als zureichend erachtet werden. In erster Linie gälte es daher, die Mindeststandards im Diplomanerkennungsreglement (EDK, 2019) um gesundheitsrelevante Aspekte zu erweitern. In Ergänzung dazu böte die Entwicklung eines nationalen Berufsleitbilds die Chance, zu einem Professionsverständnis beizutragen, das Aspekte der Gesundheit explizit berücksichtigt. Dazu gehört Wissen über die Anforderungen und Rahmenbedingungen des Lehrberufs wie auch darüber, wie sich diese im Arbeitsalltag, insbesondere auf lange Sicht, auf die eigene Gesundheit auswirken können. Ein Professionsverständnis, das neben den konkreten Aufgaben des Berufs auch die übergeordneten Herausforderungen wie die nicht auflösbaren Widersprüche und die damit einhergehende Ungewissheit des beruflichen Handelns aufzeigt, entlastet Lehrpersonen, indem die individuellen Erfahrungen vom Einzelfall zu einer dem Beruf inhärenten Herausforderung werden. Ein zeitgemässes Berufsleitbild könnte neben den gegenwärtig stark gewichteten fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen explizit Haltungen und Fähigkeiten thematisieren, die für die Bewältigung der übergeordneten beruflichen Herausforderungen notwendig sind. Die Souveränität in fachlichen Fragen stellt die Basis jeder Lehrtätigkeit dar und ist grundlegend für das langfristige Gesundbleiben im Beruf (vgl. Herzog et al., 2021, S. 45). Neben den kognitiven Fähigkeiten beeinflussen aber auch berufsbezogene Überzeugungen, Motivationen und die Kompetenz der Selbstregulation die Professionalität und damit einhergehend die Gesundheit von Lehrpersonen (vgl. Herzog et al., 2021, S. 45–46). In Anlehnung an Herzog et al. (2007, S. 39) könnten diese überfachlichen Kompetenzen als «professionelles Selbst» gefasst werden, in dessen Zentrum die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und Orientierungen steht. Diese professionelle Entwicklung müsste durch Fort- und Weiterbildungen oder Beratungsangebote *über die ganze Berufsbiografie hinweg* verbindlich und systematisch begleitet werden.

Mit Blick auf Berufsaufträge wiederum stellt sich die Frage, ob die vorgesehenen zeitlichen Ressourcen die Bewältigung der Aufgaben innerhalb der Jahresarbeitszeit zulassen oder ob gegebenenfalls Anpassungen erforderlich wären, die einen realistischeren Rahmen bilden. Da wissenschaftliche Überlegungen auf die Relevanz von (Selbst-) Reflexion für die professionelle Entwicklung (Helsper, 2016; Hericks et al., 2019) und die Schulentwicklung (Maag Merki, Grob, Rechsteiner, Rickenbacher & Wullschleger, 2022) hinweisen, scheint es angezeigt zu sein, dass sowohl die individuelle als auch die kollektive Reflexion als Aufgabe im Berufsauftrag berücksichtigt und mit zeitlichen Ressourcen versehen wird. Solche Reflexionsgefässe würden es Lehrpersonen unter anderem erlauben, sich mit Kolleginnen und Kollegen in einem formellen Rahmen offen über Belastungen und Beanspruchung auszutauschen und nach möglichen Veränderungen und Entlastungsmassnahmen zu suchen, was mit Blick auf die Erhaltung der beruflichen Gesundheit einen präventiven Effekt haben dürfte.

Der gegenwärtige Fachkräftemangel bietet die Chance, das Professionsverständnis des Lehrberufs in der Schweiz neu zu denken und ein Bild des Berufs und des Arbeitsorts «Schule» zu prägen, das den Aspekt der Gesundheit explizit berücksichtigt und

Lehrpersonen als engagierte und reflektierte Fachpersonen versteht, die die Erhaltung der eigenen Gesundheit als Teil ihrer Professionalität und als lebenslangen Entwicklungsprozess begreifen (Herzog et al., 2021). Dies würde nicht nur den individuellen Lehrerinnen und Lehrern persönlich zugutekommen, sondern auch zur Sicherstellung von Schul- und Unterrichtsqualität beitragen.

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»*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M.** (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- 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.
- EDK.** (2019). *Erläuterungen zum Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2022). *Berufsauftrag für Lehrpersonen der obligatorischen Schule: rechtliche Grundlagen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gehrmann, A.** (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 175–190). Wiesbaden: Springer VS.
- Härtel, P., Greiner, U., Jorzik, B., Krainz-Dürr, M., Mettinger, A., Polaschek, M., Schratz, M., Stoll, M. & Stadelmann, W.** (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht* (2., durchgesehene Auflage). Wien: BMUKK & BMWF.
- Helsper, W.** (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A.** (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf's (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Affolter, B.** (2021). *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Terhart, E.** (2022). Berufliche Biografien und berufliche Mobilität von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P.** (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Herzog, W. & Makarova, E.** (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78). Münster: Waxmann.

- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen (QuaPri)*. Bern: swissuniversities.
- Keller-Schneider, M.** (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- 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., 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.
- KMK.** (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S.** (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 61–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A. & Krause, A.** (2014). Effekt von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für Schulentwicklung bei Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 28 (1), 147–170.
- LCH.** (2008). *Berufsleitbild und Standesregeln*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Maag Merki, K., Grob, U., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A. & Wullschleger, A.** (2022). Preconditions of teachers' collaborative practice: New insights based on time-sampling data. *Frontline Learning Research*, 10 (1), 1–24.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- QSR.** (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013*. Wien: Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung.
- Rothland, M.** (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 21–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Sandmeier, A., Baeriswyl, S., Krause, A. & Muehlhausen, J.** (2022). Work until you drop: Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, Artikel 103843.
- Sandmeier, A. & Mandel, D.** (2020). Arbeitsengagement zur Messung von positiver beruflicher Beanspruchung im Lehrerberuf – eine berufsübergreifende Validierung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35 (4), 275–290.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A.** (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–137). Münster: Waxmann.
- 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.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 2–14.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.

Wettstein, A., Ramseier, E. & Scherzinger, M. (2021). Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher–student relationship, classroom management, and classroom disruptions. *BMC Psychology*, 9, Artikel 103, 1–12.

WHO. (1946). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. New York: World Health Organization.

Autorin

Anita Sandmeier, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwyz, anita.sandmeier@phsz.ch