

# **Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen**

Elke Döring-Seipel & Heinrich Dauber  
Uni Kassel, März 2010

Die Berufsgruppe der Lehrer ist in den letzten zehn Jahren zunehmend in den Blickpunkt des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses gerückt. Die vergleichsweise hohe Zahl von krankheitsbedingten Frühpensionierungen als erklärungsbedürftiges Phänomen, die aufgrund sozialer, kultureller und gesellschaftlicher Umwälzungen veränderte und zunehmend

komplexer werdende Anforderungsstruktur, mit der Lehrer im Rahmen ihres Berufsalltags konfrontiert werden und nicht zuletzt die durch die PISA Ergebnisse ausgelöste Diskussion um den Einfluss der von den Lehrern realisierten Unterrichtsqualität auf Lernergebnisse und Leistungen von Schülern sind nur einige der Themen, die rege Forschungsaktivitäten ausgelöst haben.

Insbesondere die hohe Prävalenzrate psychischer Erkrankungen, die in den meisten Statistiken

als häufigste Ursache für Berufsunfähigkeit und Frühpensionierung von Lehrern genannt wird, wirft die Frage auf, ob Lehrer besonderen psychischen Gesundheitsrisiken ausgesetzt sind oder anders formuliert, ob unsere Gesellschaft Lehrern Arbeitsbedingungen zumutet, die als gesundheitsschädlich eingestuft werden müssen und damit gleichzeitig unseren Kindern Lehrer zumutet, die chronisch überlastet und überfordert sind und alles andere als ein Modell für ein gelingendes und erfülltes Berufsleben bieten.

Die zurzeit rasant wachsende Zahl von Untersuchungen zur Lehrerbelastung und Lehrgesundheit versucht Antworten auf diese Fragen zu finden, die sich drei verschiedenen Perspektiven zuordnen lassen.

## **Lehrerbelastungsforschung – Perspektiven**

### **Perspektive I: Risikofaktorenmodell – Analyse von krankmachenden Arbeitsbedingungen**

Studien zur Lehrerbelastung konzentrierten sich zunächst auf die Identifikation von berufsspezifischen Belastungsfaktoren und versuchten diejenigen Aspekte der Lehrertätigkeit und der schulischen Arbeitsbedingungen herauszufiltern, die zu einer hohen Beanspruchung von Lehrkräften führen, um diese dann zur Entstehung von Stress- und Überforderungsreaktionen und zur Herausbildung von (psychischen) Krankheiten in Beziehung zu setzen.

Die Befunde sind relativ eindeutig:

Schwierige Schüler, die die Lehrkräfte durch Disziplinlosigkeit, mangelnde Lernmotivation und Leistungsbereitschaft permanent fordern, große Klassen und hohe Pflichtstundendeputate bilden die Trias von einander in ihrer Wirkung aufschaukelnden Faktoren, die in verschiedenen Untersuchungen als Hauptbelastungsfaktoren von befragten Lehrkräften immer wieder benannt werden (vgl. Schaarschmidt, 2004a; Dauber & Vollstädt, 2004) und die zusammen mit sozial-kommunikativen Anforderungen (Interaktionen mit Eltern, Kollegen, Schulleitung) und physikalischen Stressoren (Lärm) eine Anforderungsstruktur bilden, die die Bewältigungsmöglichkeiten der Betroffenen stark strapaziert und auf lange Sicht offenbar ein Gefährdungspotenzial für die Entstehung von insbesondere psychischen und

psychosomatischen Gesundheitsproblemen darstellt (vgl. Wegner, Berger, Krause & Baur, 2004; Dauber & Vollstädt, 2004, Hillert & Schmitz, 2004).

Mit einer spezifischen Form der psychischen Erkrankung in Berufsgruppen, deren Tätigkeit durch ein hohes Maß an professionellen sozialen Interaktionen gekennzeichnet ist, beschäftigt Die vorliegende Studie wurde unterstützt von der DEBEKA Krankenversicherung, der GEW, der Hardtwaldklinik in Zwesten (Hessen) und der Gestaltpädagogischen Vereinigung (GPV) sich die Burnout-Forschung. Der Begriff wurde ursprünglich zur Beschreibung eines berufsbedingten Erschöpfungssyndroms von im engeren Sinne helfenden Berufen, wie z. B. Pflegepersonal, geprägt, wurde aber inzwischen auf andere Berufsgruppen mit hohem sozialem, nicht primär helfenden Interaktionsaufwand – z. B. den Lehrerberuf, ausgedehnt und führte zur Erforschung von Bedingungskonstellationen, die Burnoutprozesse bei Lehrkräften auslösen und befördern (Schaarschmidt, 2004 a; Schmitz, 2004, Schröder, 2006; Buchwald & Hobfoll, 2004; Enzmann & Kleiber, 1989; Barth, 1992)

Bei aller Problematik des Burnoutkonzepts (vgl. z. B. Sosnowski, 2007) führte dies zu einer Erweiterung des Forschungsfeldes, bei der die Konzentration auf externe Belastungsfaktoren und krankmachende Bedingungen zugunsten einer Konzeption aufgegeben wurde, die die Person des Lehrers einbezog und nach personalen Voraussetzungen und Vulnerabilitätsfaktoren fragte, die einen Einfluss auf Stressanfälligkeit und Erkrankungsrisiko nehmen.

### **Perspektive I I : die transaktionale Perspektive – vom Opfer zum Mitgestalter**

Jedoch ermöglichte erst die Übertragung von transaktionalen Modellen auf Fragestellungen der Lehrerbelastungsforschung, Umwelthanforderungen und Personfaktoren systematisch aufeinander zu beziehen und schärfte den Blick für die Bedeutung subjektiver Verarbeitungs- und Bewältigungsweisen, die zwischen objektiven Anforderungen und Belastung bzw. Entstehung von Krankheitsrisiken vermitteln (z. B. van Dick. & Wagner, 2001; van Dick & Stegmann, 2004). Transaktionale Modelle, die zunächst im Rahmen der Stressforschung entwickelt wurden, gehen davon aus, dass objektive Situationen auf der Basis von persönlichen Einstellungen, Kompetenzen und Dispositionen verarbeitet und in eine subjektive Situationsauffassung und –bewertung transformiert werden. Erst die subjektiv aufgeladene, interpretierte Situation determiniert die individuelle Stress- oder Belastungsreaktion und löst nachfolgend Bewältigungsbemühungen aus. Bewältigungshandlungen, die in Abhängigkeit von Situationseinschätzungen und aktuell verfügbaren Kompetenzen gewählt werden, verändern wiederum Situations- und Personparameter und schaffen auf diese Weise eine neue Ausgangslage. Der Prozess der Auseinandersetzung mit Umwelthanforderungen wird so als enges wechselseitiges Beeinflussungsgeschehen abbildbar, bei dem „ die betroffenen Menschen nicht als Opfer der auf sie einwirkenden Belastungen gesehen (werden)“, sondern „ eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung ihrer Beanspruchungsverhältnisse“ spielen (Schaarschmidt, 2004 b, S. 2). Diese Konzeption führt zu einer neuen Sichtweise von Lehrerbelastung, bei der die Frage nach den krankmachenden Bedingungen ergänzt wird durch die Suche nach spezifischen Formen des Umgangs mit beruflichen Anforderungen und Belastungen, die - je nachdem - eher stressinduzierende und –verstärkende Wirkungen entfalten oder aber geeignet sind, die Entstehung von Stress zu verhindern und Belastungswirkungen abzupuffern. Damit rücken die Ressourcen und Bewältigungspotenziale von Lehrkräften in den Fokus, die Einfluss auf die Entstehung und den Verlauf von Stressprozessen nehmen und zwischen beanspruchenden Arbeitsanforderungen und gesundheitlichen Auswirkungen vermitteln.

### **Perspektive I I I : salutogenetische Perspektive – gesunderhaltende statt krankmachende Faktoren**

Eine weitere Akzentverschiebung ergibt sich aus einer salutogenetischen Sichtweise (Antonovsky, 1979), die der einseitigen Konzentration auf Krankheit und krankmachende Faktoren die Suche nach Bedingungen für Gesundheit entgegensetzt und danach fragt, welche Ressourcen und Widerstandsfaktoren es ermöglichen, trotz hoher Anforderungen und belastender Lebensumstände gesund zu bleiben. Empirisch qualifizierten sich bisher im Rahmen von Untersuchungen zur Lehrergesundheit vor allem Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. Schmitz & Schwarzer, 2000), Ungewissheitstoleranz (z. B. König & Dalbert, 2004) und die Balance von Engagement und Distanzierungsfähigkeit – wie sie zunächst von Schaarschmidt & Fischer (1996) in ihrer Typologie von Anforderungsverarbeitungsmustern formuliert wurde (z. B. Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006), als Widerstandsressourcen, die offenbar geeignet sind, eine schleichende Aushöhlung der Gesundheit durch die unbestreitbar vielfältigen und hohen beruflichen Anforderungen zu verhindern und das Risiko für Burnout-Prozesse zu reduzieren.

Unter Berücksichtigung der drei geschilderten Perspektiven lässt sich der aktuelle Erkenntnisstand der Forschung zu Lehrerbelastrung und Lehrergesundheit folgendermaßen zusammenfassen: Betrachtet man zunächst die objektiven Arbeitsbedingungen, -strukturen und -situationen, mit denen Lehrer im Rahmen ihrer Tätigkeit konfrontiert werden, so lassen sich eine Reihe von berufsspezifischen Belastungsfaktoren spezifizieren, von denen offenbar ein gewisses gesundheitliches Gefährdungspotenzial ausgeht, das sich aber nicht im Sinne eines schlichten Umweltdeterminismus auf die Formel ‚schulische Arbeitsbedingungen = Stressoren, die – besonders in der Kumulation - ein chronisch erhöhtes Stressniveau induzieren, das wiederum die Gesundheit schädigt‘, reduzieren lässt und das düstere Bild einer Lehrergeneration heraufbeschwört, die schädlichen Arbeitsbedingungen mehr oder weniger hilflos ausgeliefert ist. Vielmehr scheint es in starkem Maße von der Person des Lehrers/der Lehrerin mit ihren individuellen Ressourcen und Kompetenzen, ihren subjektiven Bewertungs- und Verarbeitungsweisen abzuhängen, ob die zweifellos nicht unproblematische berufliche Anforderungssituation zu einer chronischen Stressbelastung und längerfristigen gesundheitlichen Beeinträchtigungen führt oder aber ohne nennenswerte gesundheitliche Einschränkungen toleriert, beziehungsweise konstruktiv bewältigt werden kann. Die Identifikation von solcherart hilfreichen Verarbeitungsweisen, von Schutzfaktoren und Widerstandsressourcen erscheint als wichtige Forschungsaufgabe, die Anhaltspunkte für die Entwicklung von Präventions- und Interventionsstrategien liefern könnte.

### **Überblick über die vorliegende Untersuchung**

Vorrangiges Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Erforschung von Bedingungen und Ressourcen, die zur Aufrechterhaltung und zum Schutz der Gesundheit von Lehrkräften beitragen, sowie die Spezifizierung der Wege und Faktoren, über die diese Ressourcen wirksam werden und den Prozess der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen auf konstruktive und gesundheitsförderliche Weise beeinflussen.

Als theoretische Grundlage diente ein transaktionales Anforderungs-Ressourcen Modell in einer für die Fragestellung der Untersuchung adaptierten Variante des Prekarität – Ressourcen Modell selbstsorgenden Handelns (PRESS), das Situations- und Personparameter mit Bewertungs- und Bewältigungsformen verknüpft und zu Merkmalen und Ausprägungsgraden von Gesundheit und Krankheit in Beziehung setzt (Lantermann, Döring-Seipel, Eierdanz & Gerhold, 2009).

Empirisch stützte sich die Untersuchung auf den Vergleich zweier Gruppen von noch im aktiven Schuldienst stehenden, erfahrenen Lehrkräften jenseits der fünfzig mit gutem – respektive schlechtem Gesundheitszustand, die über eine große private Krankenversicherung (DEBEKA) rekrutiert werden konnten.

Fragt man unter salutogenetischer Perspektive nach den gesunderhaltenden Faktoren so

erscheinen Lehrkräfte, die auf ein zwanzig- bis dreißigjähriges aktives Berufsleben ohne nennenswerte gesundheitliche Beeinträchtigungen zurückblicken, als besonders interessante Gruppe, um Hinweise auf Stützungsstrategien und -faktoren zu gewinnen, die zur Erhaltung des psychischen und körperlichen Wohlbefindens beitragen. Über einen Vergleich mit einer gesundheitlich weniger begünstigten Gruppe sollten sich dann externe und interne Einflussfaktoren identifizieren lassen, die in Zusammenhang mit dem psychischen und körperlichen Gesundheitszustand stehen und die diese beiden Gruppen systematisch voneinander unterscheiden.

Im Zentrum der Untersuchung stand die Frage nach der Bedeutung von persönlichen und sozialen Ressourcen für die Erhaltung der Gesundheit, sowie eine Spezifikation der Art und Weise, wie diese Ressourcen in den Prozess der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen hineinwirken und gesundheitsstabilisierende Wirkungen entfalten.

Ein zweiter thematischer Schwerpunkt bezog sich auf Formen der Unterrichtshandeln von Lehrern und auf die Aufklärung der Zusammenhänge des professionellen Handlungsrepertoires mit der Gesundheitssituation und der Ressourcenausstattung der untersuchten Personen.

Diese bislang wenig untersuchte Beziehung von Ressourcen, Unterrichtshandeln und Gesundheit könnte z. B. Informationen darüber liefern, ob die Realisierung qualitativ verschiedener Formen des Unterrichtens an spezifische ressourcielle Voraussetzungen gebunden ist und ob – wie die Burnout Forschung nahe legen würde – ein starkes soziales Engagement für Schüler auf lange Sicht mit einem erhöhten Risiko für psychische Erschöpfungszustände einhergeht.

#### Beschreibung der Stichprobe

Über eine große private Krankenversicherung wurden im Januar 2008 insgesamt 3000 Fragebögen an berufstätige LehrerInnen über 50 versandt (jeweils 1500 Versicherte mit gutem bzw. schlechtem Gesundheitszustand, operationalisiert über die der Krankenkasse entstandenen Krankheitskosten innerhalb des Referenzjahres 2006). 404 Personen der Gruppe mit geringen Krankheitskosten und 628 Personen der Gruppe mit hohen Krankheitskosten füllten den Fragebogen vollständig aus. Zusätzlich zu diesen beiden über die Krankenkasse rekrutierten Teilstichproben wurde eine dritte Gruppe von 300 Lehrern mit gestaltpädagogischer Zusatzausbildung über den Verteiler der gestaltpädagogischen Vereinigung (GPV) angeschrieben, von denen 64 den Fragebogen beantworteten. Von den 1096 Personen (das entspricht einer Rücklaufquote von 33 %), die auswertbare Daten lieferten, waren 688 Frauen (63 %) und 408 Männer (37 %) mit einem Altersdurchschnitt von 56 Jahren (SD = 3 Jahre) und durchschnittlich 30 Berufsjahren (SD = 6 Jahre).

#### Fragebogen

Der für die Untersuchung entwickelte Fragebogen erfasste neben einigen demografischen Angaben und Informationen zur familiären Situation folgende Themenfelder:

– berufliche Situation (28 Items: Anzahl der Berufsjahre, Unterrichtsfächer, Schulform, Teil- oder Vollzeittätigkeit, durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit, Größe des Kollegiums, Unterricht an mehreren Schulen, fachfremder Unterricht, zusätzliche Funktionen, Wünsche nach Veränderungen wie z. B. Reduzierung der Stundenzahl, Wechsel der Schule oder des Tätigkeitsfeldes, Ausmaß der Rollenambiguität, Bedeutsamkeit der Arbeit),  
persönliche Ressourcen (41 Items: allgemeine Selbstwirksamkeit und Lehrerselbstwirksamkeit, Ungewissheitstoleranz, Distanzierungsfähigkeit,

Achtsamkeit, Kohärenzsinn, Resilienz, emotionale Stabilität, transpersonales Vertrauen),

– soziale Ressourcen (10 Items: Ausmaß wahrgenommener sozialer Unterstützung spezifiziert nach verschiedenen Personen: Kollegen und Schulleitung und Formen: emotional und instrumentell),

– Bewertungsmuster (9 Items: emotional getönte Gesamtbewertung der beruflichen Anforderungssituation aufgeschlüsselt nach den relevanten stressbezogenen Bewertungskategorien Herausforderung, Bedrohung und Verlust ergänzt um die positiven Bewertungskategorien: „ Spaß an der Arbeit“ , „ Passung von Fähigkeiten und Anforderungen“ ),

– Berufliche Belastung durch verschiedene berufstypische Anforderungen (8 Items: schwierige Schüler, Stundenzahl, Korrekturen, Interaktionen mit Eltern, Kollegen, Schulleitung etc.)

soziale Kontrolle (3 Items: Kontrolliertheitserleben: Gefühl, von den Kollegen kontrolliert zu werden, Rechtfertigungsdruck gegenüber Kollegen)

– Bewältigungsstrategien (29 Items: aktive Bewältigung: problemlösendes Handeln, Reflexion, Suche nach sozialer Unterstützung, Lernen/Weiterbildung. passive Bewältigung: Resignation, Ablenkung/Handlungsaufschub, palliativ/Pharmaka),

– körperlicher und psychischer Gesundheitszustand (29 Items: globale subjektive Gesundheitseinschätzung,

körperliche Beschwerden differenziert nach

verschiedenen Krankheitsbildern. Psychische Beeinträchtigungen: Depressions-, Angst-, Burnoutsymptome)

Arbeitszufriedenheit (8 Items: aufgeschlüsselt nach verschiedenen Arbeitsaspekten wie

–

Entlohnung, Handlungsspielräume, Kollegen und Vorgesetzte etc.),

Formen der Unterrichtsgestaltung und des pädagogischen Handelns (38 Items:

–

Schülerorientierung, Bevorzugung selbständiger Arbeitsformen, emotional-motivational/ erlebnisorientierter Lernzugang, Konzentration auf Wissens-/ Stoffvermittlung, flexible Unterrichtsgestaltung, rigide-störanfälliger Unterricht).

Bei der Itemformulierung wurde zum Teil auf bereits existierende Instrumente zurückgegriffen, die in Auszügen oder vollständig übernommen wurden und zum Teil durch eigens formulierte Items ergänzt wurden. Dies gilt für die Fragen zur beruflichen Situation (König, 2003), für die Konzepte Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Schwarzer, 1999; Schwarzer & Schmitz, 1999), Ungewissheitstoleranz (Dalbert, 1999), Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität und Bedeutsamkeit der Arbeit (Schaarschmidt 1996, Schaarschmidt, U. & Kieschke, U., 2007), Achtsamkeit (Walach et al., 2004), Resilienz (Schumacher, Leppert, Gunzelmann, Strauß & Brähler, 2004), transpersonales Vertrauen (Belschner, 2000; Albani et al., 2002), Rollenambiguität (König, 2003), soziale Ressourcen (König, 2003, van Dick, Wagner, Petzel, Lenke & Sommer, 1999; Schwarzer & Schulz, 2000), Bewertung (Jerusalem, 1999), Kontrolliertheitserleben (Enzmann & Kleiber, 1989), Gesundheitszustand, Arbeitszufriedenheit (Altner, 2006), Depressivität (Hautzinger & Bailer, 1993), Bewältigungsstrategien (Janke, Erdmann & Kallus, 1985; Schwarzer, Greenglass, Taubert, 2000). Die Items der anderen Themenbereiche wurden entweder gänzlich neu entwickelt (Formen der Unterrichtsgestaltung und des pädagogischen Handelns) oder auf der Basis einer vorhandenen Vorlage neu formuliert (Kohärenzsinn: Schumacher & Brähler, 2000)

## **Ergebnisse**

Über den Vergleich von gesunden und kranken Lehrern (niedrige respektive hohe Krankheitskosten) sollten zunächst einmal Hinweise darauf gewonnen werden, ob sich diese beiden Gruppen im Hinblick auf ihre Arbeitssituationen und –anforderungen, die Art der Bewertung und Bewältigung dieser Anforderungen und im Hinblick auf ihre verfügbaren Ressourcen systematisch voneinander unterscheiden.

### **Sind „kranke“ Lehrkräfte mit andersartigen oder anspruchsvolleren Arbeitsbedingungen konfrontiert als ihre „gesunden“ Kollegen?**

Ein Vergleich beider Gruppen im Hinblick auf die erfassten objektiven Tätigkeitsmerkmale (z. B. Schulstufen und –formen, Unterrichtsfächer, Größe des Kollegiums, Arbeitszeit, Vollzeit/Teilzeitbeschäftigung, zusätzliche Funktionen, Unterricht in neuen Fächern oder an mehreren Schulen etc.) ergab keine signifikanten Unterschiede. Erkrankte und gesunde Lehrer arbeiten offenbar unter vergleichbaren schulischen Rahmenbedingungen, ohne dass sich auf dieser Ebene qualitativ oder quantitativ unterschiedliche Anforderungssituationen ausmachen ließen.

### **Wie bewerten kranke und gesunde Lehrer ihre berufliche Situation?**

Ein Vergleich der subjektiven Bewertungsmuster gibt erste Hinweise darauf, dass Unterschiede zwischen gesunden und kranken Lehrern offenbar eher in der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung als in objektiv beschreibbaren Situationsmerkmalen liegen.. Gesunde Lehrer sehen ihre beruflichen Anforderungen eher als Herausforderung und haben den Eindruck einer guten Passung von Anforderungen und eigenen Fähigkeiten, Kranke bewerten ihre berufliche Situation demgegenüber signifikant ungünstiger. Sie haben den Eindruck, dass die beruflichen Anforderungen ihre Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen oder zu übersteigen drohen, betrachten diese folglich eher als Bedrohung denn als Herausforderung und tendieren zu Einschätzungen, die gemäß des transaktionalen Stressmodells die Entstehung von Stressreaktionen begünstigen (aggregierter Index günstige Bewertung: M gesund = 3,8, SD = 0,7; M krank = 3,6, SD = 0,8;  $T_{926} = 5,1$ ,  $p = .000$ )

### **Gibt es Unterschiede in den verfügbaren Ressourcen?**

Gesunde Lehrer verfügen über signifikant mehr persönliche (aggregierter Index persönliche Ressourcen: M gesund = 3,42, SD = 0,41; M krank = 3,3, SD = 0,49;  $T_{843} = 4,03$ ,  $p = .000$ ) und

soziale Ressourcen (aggregierter Index soziale Unterstützung: M gesund = 40,4, SD = 7,01; M krank = 39,1, SD = 7,9;  $T_{873} = 2,6$ ,  $p = .01$ ) als ihre kranken Kollegen. Sie zeigen höhere emotionale Stabilität, Distanzierungsfähigkeit, Resilienz, Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit und einen stärkeren Kohärenzsinn und fühlen sich in ihrem beruflichen Umfeld durch verschiedene Personen in vielfältiger Weise unterstützt. Im Vergleich dazu stellen sich die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz für die kranken Lehrer als wenig hilfreich dar: sie erleben nicht nur signifikant weniger soziale Unterstützung, sondern empfinden gleichzeitig auch noch ein signifikant höheres Ausmaß an (negativer) sozialer Kontrolle durch ihre Kollegen.

### **Gibt es Unterschiede im Belastungserleben?**

Kranke Lehrer fühlen sich durch Aufgaben, die zum Tätigkeitsfeld ihres Berufs gehören, stärker belastet als gesunde Lehrer, wenn man die Summe der Belastungseinschätzungen für verschiedene Aufgabenbereiche zugrunde legt (aggregierter Belastungsindex: M gesund = 20,2, SD = 5,5; M krank = 21,7, SD = 5,6;  $T_{972} = 4,3$ ,  $p = .000$ ). Im Einzelnen fallen neben der unterschiedlich stark empfundenen Belastung durch die Anzahl der zu

leistenden Unterrichtsstunden vor allem Unterschiede in der Einschätzung verschiedener sozial-kommunikativer Aufgabenbereiche auf. So geht von Interaktionen mit Eltern, mit der Schulleitung, von (missglückten) Interaktionen mit Kollegen, die sich zu Mobbingvorkommnissen zuspitzen und von schwierigen Schülern für kranke Lehrer eine ungleich höhere Belastungswirkung aus, als dies für gesunde Lehrkräfte der Fall ist.

### **Gehen gesunde und kranke Lehrer unterschiedlich mit Anforderungen und Belastungen um?**

Im Vergleich zu ihren gesunden Kollegen tendieren kranke Lehrer zu eher problematischen Bewältigungsformen, sie reagieren auf Schwierigkeiten mit einer Mischung aus Resignation und Grübeln und neigen stärker als gesunde Lehrer dazu, über Konsum von Medikamenten, Alkohol oder Nikotin kurzfristige Entlastung zu suchen.

### **Zeigen sich Unterschiede zwischen gesunden und kranken Lehrern bei körperlichen und bei psychischen Krankheiten?**

Kranke Lehrer berichten im Vergleich zu ihren gesunden Kollegen vermehrt über körperliche als auch über psychische Beschwerden und Krankheitssymptome. Die Unterschiede sind hochsignifikant, allerdings markanter für den Bereich der körperlichen Erkrankungen (psychische Krankheit: M gesund = 2,4, SD = 0,8; M krank = 2,8, SD = 0,8; T831 = 7,7, p = .000;

körperliche Krankheit: M gesund = 1,6, SD = 0,5; M krank = 2,0, SD = 0,5; T834 = 9,7, p = .000;).

Möglicherweise muss man davon ausgehen, dass die auf Kostenkalkulationen basierende Klassifikation der Krankenkasse körperliche Krankheiten, die vermutlich höhere Kosten verursachen, stärker gewichtet als psychische Erkrankungen. Vergleicht man die auf Kassendaten beruhende gesund-krank Aufteilung mit der von den Befragten erhobenen subjektiven Gesundheitseinschätzung so ergeben sich für mehr als ein Drittel der Stichprobe abweichende Werte: 35 % der nach Kassendefinition gesunden Gruppe schätzt sich selbst als krank ein, während sich 42 % der nach diesem Kriterium kranken Personen als gesund beschreiben. Diese Diskrepanzen können auf zwei mögliche Ursachen zurückgeführt werden. Zum einen lagen zwischen dem von der Krankenkasse genutzten Referenzzeitraum und der Befragung 12 Monate – eine Zeitspanne, in der sich der Gesundheitszustand der Befragten in beide Richtungen verändert haben kann. Darüber hinaus weisen die Daten darauf hin, dass für das Kostenkriterium der Krankenkassen körperliche Krankheiten (s. o.) ausschlaggebender gewesen sein könnten, für die Einschätzung der eigenen Gesundheit hingegen eher psychische Krankheiten (Korrelation globale Gesundheitseinschätzung und körperliche Krankheit:  $r = -.58$ ; Korrelation globale Gesundheitseinschätzung und psychische Krankheit:  $r = -.70$ ).

Da eine nicht völlig trennscharfe Gruppeneinteilung auf Basis der Krankenkassendaten zu einer Verschleierung von existierenden Unterschieden zwischen Gesunden und Kranken geführt haben könnte, wurden alle Analysen ein zweites Mal mit einer auf der subjektiven Gesundheitseinschätzung beruhenden Gruppenaufteilung (Mediansplit bezogen auf die Variable „ globale Gesundheitseinschätzung) neu berechnet.

Alle im Abschnitt ##### berichteten Effekte bleiben signifikant, werden jedoch erheblich prägnanter. Dies gilt für die verfügbaren persönlichen und sozialen Ressourcen (persönliche Ressourcen: M sub.gesund = 3,6, SD = 0,3; M sub.krank = 3,1, SD = 0,5; T852 = 15,7, p = .000;

soziale Ressourcen: M sub.gesund = 42,0, SD = 6,4; M sub.krank = 37,4, SD = 8,0; T927 = 10,0,

$p = .000$ ), für die subjektive Bewertung der beruflichen Situation (positive Bewertung:  $M_{\text{sub.gesund}} = 4,1$ ,  $SD = 0,6$ ;  $M_{\text{sub.krank}} = 3,3$ ,  $SD = 0,8$ ;  $T900 = 16,8$ ,  $p = .000$ ), für die bevorzugten Bewältigungsformen (passive Bewältigung:  $M_{\text{sub.gesund}} = 15,9$ ,  $SD = 3,1$ ;  $M_{\text{sub.krank}} = 18,8$ ,  $SD = 4,0$ ;  $T950 = 12,8$ ,  $p = .000$ ; aktive Bewältigung:  $M_{\text{sub.gesund}} = 49,6$ ,  $SD = 6,4$ ;  $M_{\text{sub.krank}} = 45,9$ ,  $SD = 6,6$ ;  $T1036 = 9,1$ ,  $p = .000$ ) und für die Belastung durch berufsspezifische Anforderungen (summierter Belastungsindex:  $M_{\text{sub.gesund}} = 19,2$ ,  $SD = 5,3$ ;  $M_{\text{sub.krank}} = 22,9$ ,  $SD = 5,2$ ;  $T1007 = 11,2$ ,  $p = .000$ ).

### **Fazit**

In den Analysen zeigen sich eine Reihe von systematischen Unterschieden zwischen gesunden und kranken Lehrern, die erste Hinweise auf gesunderhaltende und krankmachende Faktoren liefern. Gesunde Lehrer verfügen über ein deutlich höheres Maß an persönlichen und auch sozialen Ressourcen, so dass sie den täglichen Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt – auch wenn diese anspruchsvoll sind, mit günstigen Voraussetzungen entgegentreten können. Diese Gruppe bewertet ihre berufliche Situation denn auch entsprechend positiv, fühlt sich den Anforderungen im Grunde gewachsen und tritt den Herausforderungen ihres beruflichen Alltags eher mit Interesse und Neugier gegenüber. Mit der Lehrertätigkeit verbundene Anforderungen werden nur in geringem Umfang als Belastung erlebt, das Niveau der erlebten Gesamtbelastung liegt weit unter dem der kranken Vergleichsgruppe. Anforderungen und Schwierigkeiten werden eher aktiv angegangen, passive Formen der Bewältigung werden von dieser Gruppe im Unterschied zu den weniger gesunden Personen seltener gewählt.

Kranke Lehrer können hingegen nur in beschränktem Umfang auf persönliche und soziale Ressourcen zur Bewältigung von Belastungen und beruflichen Anforderungen zurückgreifen. Nahezu alle Ressourcenaspekte sind in dieser Gruppe deutlich geringer ausgeprägt. Legt man eine transaktionale Sichtweise zugrunde, bei der Stress und Belastung dann entstehen, wenn Anforderungen die verfügbaren Ressourcen und (Bewältigungs-)kompetenzen übersteigen oder zu übersteigen drohen, dann wird erklärbar, wieso Personen dieser Gruppe eher negative, stressrelevante Bewertungen ihrer beruflichen Situation und ihrer beruflichen Anforderungen vornehmen und sich stärker durch diese Anforderungen belastet fühlen. Die erhöhte Neigung zu passiven Bewältigungsformen komplettiert das Bild: passive Bewältigungsformen werden vorzugsweise dann gewählt, wenn die eigenen Kompetenzen für eine aktive Problembewältigung (scheinbar) nicht ausreichen, oder wenn keine Möglichkeiten zur Beeinflussung der Situation gesehen werden. Andererseits tragen passive Bewältigungsformen wenig dazu bei, schwierige Situationen zum Positiven zu verändern, bestenfalls helfen sie, die Situation etwas erträglicher zu machen. Durch das Ineinandergreifen dieser Faktoren entsteht die Gefahr eines Teufelskreises, bei dem Personen mit wenigen verfügbaren Ressourcen zu ungünstigen Formen der Auseinandersetzung mit anspruchsvollen und schwierigen beruflichen Situationen neigen, die über verschiedene Verarbeitungsschritte die Ausgangslage eher verschärfen und sich letztlich gesundheitsgefährdend auswirken können.

### **Welche Merkmale kennzeichnen gestaltpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte in Relation zur gesunden und kranken Vergleichsgruppe?**

Ein Vergleich der gestaltpädagogisch ausgebildeten mit den gesunden und kranken Lehrkräften (gesund-krank Aufteilung nach Kostenkriterium) zeigt, dass diese Gruppe in allen untersuchten Bereichen die Werte der gesunden Lehrer erreicht oder sogar übertrifft und sich gleichzeitig signifikant von den kranken Lehrkräften unterscheidet (eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse für die Gruppe der gestaltpädagogisch arbeitenden LehrerInnen

findet sich in Dauber & Döring-Seipel, 2009). Dies könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass über diese Form der Weiterbildung Kompetenzen erworben werden, die für einen gesundheitsförderlichen Umgang mit beruflichen Anforderungen und Belastungen hilfreich sind.

### **Lassen sich Bezüge zwischen Gesundheitssituation und Formen der Unterrichtsgestaltung identifizieren?**

Eine Faktoranalyse des für die Untersuchung eigens entwickelten Fragenkatalogs zur Unterrichtsgestaltung und zum pädagogischen Handeln ergab sechs gut interpretierbare Faktoren, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

Faktor 1: Schülerorientierung

1. Soziales Lernen ist mir genauso wichtig wie Wissensvermittlung.
2. Ich interessiere mich für die persönliche/ häusliche Situation meiner Schüler.

Faktor 2: Bevorzugung selbständiger Arbeitsformen

1. Ich bin daran interessiert, dass die Schüler den Unterricht weitgehend selbständig gestalten.
2. Ich bevorzuge indirekte, nicht vollständig vom Lehrer kontrollierte Unterrichtsmethoden wie selbständige Einzelarbeit, Partner- und Gruppenarbeit, Projekt- und Stationenarbeit etc.).

Faktor 3: Emotional - motivationaler, erlebnisorientierter Lernzugang

1. Ich versuche, den Unterricht so zu gestalten, dass der Funke im Unterricht überspringt und die Schüler interessiert/begeistert mitmachen
2. Die Schüler zum Staunen zu bringen, ist mir wichtiger als von ihnen richtige Antworten zu hören.

Faktor 4: Konzentration auf Wissens-/ Stoffvermittlung

1. Im Unterricht geht es darum, systematisch Wissen zu vermitteln.
2. In meinem Unterricht konzentriere ich mich auf den Stoff.

Faktor 5: Flexible Unterrichtsgestaltung

1. Ich weiche von meinem vorbereiteten Unterrichtskonzept ab, wenn die Situation es erfordert.
2. In meinem Unterricht gehe ich auf Vorschläge und Anregungen der Schüler ein.

Faktor 6: Rigide-störanfälliger Unterricht

1. Unterrichtsstörungen bringen mich leicht aus dem Konzept.

Varianzanalysen mit dem Faktor Gruppe (Gesunde, Kranke, Gestaltpädagogen) und den Dimensionen des Unterrichtshandelns als abhängigen Variablen ergaben signifikante Unterschiede für alle Dimensionen mit Ausnahme der Dimension 5 „Flexible Unterrichtsgestaltung“. Eine Inspektion der Mittelwertsunterschiede zeigt, dass die Gestaltpädagogen signifikant höhere Werte bei der Schülerorientierung, der Bevorzugung selbständiger Arbeitsformen und dem emotional-motivationalen Lernzugang, sowie signifikant niedrigere Werte bei der Betonung der Wissens- und Stoffvermittlung aufweisen als gesunde und kranke Lehrer, die sich in diesen vier Formen der Unterrichtsgestaltung nicht voneinander unterscheiden. Lediglich bei der sechsten Dimension, die eher Probleme mit der Unterrichtsgestaltung als eine eigenständige Form des Unterrichtshandelns beschreibt, zeigen kranke Lehrkräfte signifikant höhere Werte als gesunde und gestaltpädagogisch Ausgebildete. Unterschiede zwischen gesunden und kranken Lehrern lassen sich somit weniger in Bezug auf

Unterrichtsformen sondern eher in Bezug auf Unterrichtsprobleme, vor allem Störbarkeit des Unterrichts, auffinden, während gestaltpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte deutlich andere Akzente in der Unterrichtsgestaltung setzen.

### **Sind verschiedene Formen des Unterrichtshandelns an spezifische Ressourcenvoraussetzungen geknüpft?**

Regressionsanalysen mit den Formen der Unterrichtsgestaltung als abhängigen Variablen und den verschiedenen persönlichen Ressourcen als Prädiktoren zeigen, dass die Wahl der Unterrichtsform von der Verfügbarkeit spezifischer persönlicher Ressourcen beeinflusst wird. (Abb.### „Ressourcen und Unterrichtsformen“ einfügen).

Der über die persönlichen Ressourcen aufgeklärte Varianzanteil des Unterrichtshandelns liegt zwischen 12 (Dimension 4 ‚Konzentration auf Wissens-/Stoffvermittlung‘) und 22 Prozent (Dimension 6: ‚Rigide-störanfälliger Unterricht‘). Damit leisten persönliche Ressourcen einen

nicht unerheblichen Beitrag zur Vorhersage des Unterrichtshandelns, wenn auch der Anteil nicht aufgeklärter Varianz auf die Bedeutung anderer Faktoren, die in der Untersuchung nicht erfasst wurden, verweist. Den größten Beitrag zur Vorhersage liefert die Variable Lehrerwirksamkeit, gefolgt von Unsicherheitstoleranz, Achtsamkeit, Distanzierungsfähigkeit, emotionaler Stabilität und Kohärenzsinn. Auffällig ist, dass die Unterrichtsformen Schülerorientierung, Bevorzugung selbständiger Arbeitsformen, emotional-motivationaler, erlebnisorientierter Lernzugang und flexible Unterrichtsgestaltung über positive Relationen mit den Ressourcen Lehrerselbstwirksamkeit, Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz verknüpft sind, was darauf hinweist, dass die Wahl dieser Unterrichtstile von der Verfügbarkeit dieser Ressourcen abhängig ist, während die Dimensionen ‚einseitige Konzentration auf Stoffvermittlung‘ und ‚rigide-störanfälliger Unterricht‘ ausschließlich negative Beziehungen zu den Ressourcenvariablen aufweisen und damit über spezifische Ressourcendefizite definiert werden.

Bildet man auf der Basis des aggregierten Ressourcenindex eine Gruppe mit hoher Ausprägung persönlicher Ressourcen ‚Ressourcenreiche‘ und eine Gruppe mit niedriger Ausprägung ‚Ressourcenarme‘ (Mediansplit des Ressourcenindex) und vergleicht diese beiden Gruppen im Hinblick auf die verschiedenen Unterrichtsformen, so zeigt sich ein ähnliches Bild: Ressourcenreiche zeigen signifikant höhere Mittelwerte in den Dimensionen 1 (Schülerorientierung), 2(Bevorzugung selbständiger Arbeitsformen), 3(emotional-motivationaler Lernzugang) und 5(flexible Unterrichtsgestaltung) und signifikant niedrigere Werte in den Dimensionen 4(einseitige Konzentration auf Stoffvermittlung) und 6(rigide-störanfälliger Unterricht). LehrerInnen, die auf ein hohes Ausmaß an persönlichen Ressourcen zurückgreifen können, tendieren demnach eher zu flexiblen

10

und selbständigkeitsfördernden Formen des Unterrichtens mit sozialen und emotionalen Akzenten, begreifen Unterricht weniger als eindimensionale Wissensvermittlung und berichten vergleichsweise seltener über Probleme durch rigide, störanfällige Formen des Unterrichtens.

### **Fazit**

Formen des Unterrichtens, die nicht völlig plan- und kontrollierbare Unterrichtssituationen erzeugen und ein hohes Maß an sozialer Gestaltung und emotionaler Sensibilität verlangen, sind demnach offenbar an persönliche Voraussetzungen gebunden, die es ermöglichen, solche Situationen zulassen und erfolgreich bewältigen zu können. Demgegenüber erscheint die einseitige Konzentration auf Wissensvermittlung im Lichte dieser Ergebnisse als

eine mögliche Form der Bewältigung, die dann gewählt wird, wenn die persönlichen Voraussetzungen ein Einlassen auf die ungewissen, emotionalen und sozialen Dimensionen des Unterrichts nicht erlauben. Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen persönlichen Ressourcen und der Dimension „rigide-störanfälliger Unterricht“ so wird Unterrichten offenbar dann zum Problem, wenn Lehrkräfte wenig Zutrauen in ihre professionellen Kompetenzen haben und nur eingeschränkt über Möglichkeiten zur inneren Distanzierung und emotionalen Bewältigung von problematischen Ereignissen verfügen. Eine solche Konstellation scheint – so könnte man spekulieren – wenig Raum für problemorientierte und emotionsorientierte Formen der konstruktiven Bewältigung der Situation zu lassen und damit zur Perpetuierung einer beruflichen Belastung zu führen, die im Hinblick auf die Gesundheitssituation der Betroffenen nicht unproblematisch zu sein scheint.

Wie wirkt sich der Umgang mit beruflichen Anforderungen auf die gesundheitliche Situation von Lehrkräften aus

Der Vergleich von kranken und gesunden Lehrern förderte eine Fülle von Unterschieden zwischen beiden Gruppen zutage, die sich allerdings nicht an objektiven Tätigkeitsmerkmalen und Arbeitsbedingungen festmachen ließen, sondern nahezu ausschließlich auf Formen der Bewertung, Verarbeitung und Bewältigung von beruflichen Anforderungen und die dafür notwendigen persönlichen und sozialen Ressourcen bezogen.

Um zu klären, wie diese Faktoren ineinander greifen und über welche Wege sie gesundheitsstabilisierende respektive krankmachende Wirkungen entfalten, wurde ein Pfadmodell entwickelt und empirisch getestet, das Wirkungszusammenhänge zwischen Bewertung, Belastung, Bewältigung und Ressourcen postuliert und deren Zusammenwirken auf den psychischen und körperlichen Gesundheitszustand abbildet.

(vgl. Abb. #### und ####. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird das Gesamtmodell in zwei getrennten Abbildungen dargestellt). Das Modell weist eine nach den üblichen Kriterien befriedigende Anpassung an die Daten auf (RMSEA = .036, NFI = .99, GFI = .99 bei

einem  $\chi^2 = 43.36$ ,  $df = 23$ ). Ein Vergleich der über das Modell erklärten Varianzanteile von körperlicher und psychischer Krankheit zeigt, dass die einbezogenen Faktoren einen substantiellen Beitrag zur Erklärung beider Krankheitsformen leisten, dass jedoch psychische Krankheit in einem weit höheren Ausmaß auf die Modellkomponenten rückführbar ist, als dies für körperliche Erkrankungen der Fall ist. Betrachtet man die einzelnen Wirkungspfade, so wird deutlich, dass sich mit dem Ausmaß der subjektiven Belastung und der Bevorzugung passiver Bewältigungsformen zwei Faktoren identifizieren lassen, die einen starken krankheitsbegünstigenden Einfluss ausüben. Kumulieren sich schulische Aufgaben zu einem hohen Ausmaß empfundener Belastung und werden auftauchende Schwierigkeiten mit einer passiv getönten, resignativ-grüblerisch-konsumierenden Haltung beantwortet, so steigt offenbar das Risiko, körperlich oder psychisch zu erkranken. Eine gesundheitschützende und –stabilisierende Wirkung geht demgegenüber von der Verfügbarkeit persönlicher Ressourcen und einer positiv-günstigen Bewertung der beruflichen Situation aus: Lehrkräfte, die über ein breites Spektrum an gut ausgebildeten persönlichen Ressourcen verfügen

11

und die ihre berufliche Anforderungssituation als Herausforderung bewerten, der sie mit positiven Emotionen wie Interesse und Neugier begegnen, haben eine höhere Chance körperlich und vor allem psychisch gesund zu bleiben als ihre Kollegen, die nur eingeschränkt über persönliche Ressourcen verfügen und die ihre berufliche Situation als Quelle von Bedrohungsgefühlen wahrnehmen, die sie mit Anforderungen konfrontiert, denen sie sich nur mit Mühe oder möglicherweise gar nicht gewachsen fühlen.

Neben diesem unmittelbaren gesundheitsschützenden Effekt wirken sich persönliche Ressourcen und positiv getönte Bewertungen der beruflichen Situation zusätzlich über indirekte Wege – vermittelt über ihren Einfluss auf die beiden krankheitsbegünstigenden Faktoren „empfundene Belastung“ und „passive Bewältigung“ - auf die gesundheitliche Situation von Lehrkräften aus. So determinieren persönliche Ressourcen in starkem Maße, welche Formen der Bewältigung ins Auge gefasst werden. Lehrkräfte, die auf gut ausgebildete persönliche Ressourcen zurückgreifen können, wählen eher aktive Formen der Bewältigung - besonders dann, wenn sie außerdem ein hohes Ausmaß an sozialer Unterstützung in der Schule erfahren - und neigen weniger dazu, auf entstehende Schwierigkeiten und Probleme passiv - mit Resignation, Grübeln, Alkohol- und Medikamentenkonsum - zu reagieren. Passive Bewältigungsformen erhöhen wiederum das Risiko, körperlich oder psychisch zu erkranken, so dass sich persönliche Ressourcen auf doppelte Weise gesundheitsschützend auswirken, indem sie neben einem unmittelbar positiven Effekt auf die gesundheitliche Situation auch noch die Wahrscheinlichkeit reduzieren, auf Anforderungen und Schwierigkeiten in einer Art und Weise zu reagieren, die die Entstehung von Gesundheitsproblemen begünstigt. Persönliche Ressourcen können somit als generalisierte Widerstandsressourcen betrachtet werden, deren Vorhandensein Gesundheit schützt und stabilisiert und deren Fehlen im Umkehrschluss die Vulnerabilität gegenüber Krankheiten in fataler Weise erhöht.

Die in transaktionalen Stressmodellen postulierte wichtige Rolle von subjektiven Einschätzprozessen für die Stressentstehung erfährt im vorliegenden Modell empirische Unterstützung. So ist die Art der Bewertung der beruflichen Situation über signifikante Pfade mit den beiden zentralen krankheitsbegünstigenden Faktoren „Belastung“ und „passive Bewältigung“ verknüpft. LehrerInnen, die ihre Tätigkeit im Großen und Ganzen als Herausforderung erleben, fühlen sich durch Aufgaben und Anforderungen, die mit ihrem professionellen Alltag als Lehrer verbunden sind, vergleichsweise wenig belastet und neigen außerdem eher weniger dazu, auf entstehende Schwierigkeiten mit einer passiv-resignativen Haltung zu reagieren. Wird hingegen die berufliche Situation in einer Weise verarbeitet, die Bedrohungsgefühle und das Risiko des Scheiterns dominant werden lässt, so führt dies nicht nur zu passiv-ausweichenden Bewältigungsansätzen, sondern auch dazu, dass die verschiedenen Aspekte des schulischen Alltags zur Quelle intensiv erlebter Belastung werden. Die subjektive Verarbeitung von Ereignissen spielt demnach eine wichtige Rolle für den weiteren Prozess der Auseinandersetzung mit Anforderungen und entscheidet mit darüber, ob Personen in eine sich aufschaukelnde Dynamik geraten, die besonders dann, wenn persönliche

Ressourcen nur eingeschränkt verfügbar sind, letztlich zu manifesten körperlichen und vor allem psychischen Gesundheitseinschränkungen führt. Zusätzlich problemverschärfend wirkt ein wenig unterstützendes soziales Umfeld in der Schule, das von den betroffenen Lehrkräften vor allem als Quelle negativer sozialer Kontrolle wahrgenommen wird, sowie ein rigide-störanfälliger Unterrichtsstil, der, wie in Abschnitt #### beschrieben, eine Form des Unterrichtshandelns bezeichnet, bei der kein aktiv-gestaltendes Moment, sondern das Eingeständnis von Unterrichtsproblemen im Vordergrund steht. Beide Faktoren erhöhen sowohl das Ausmaß der subjektiven Belastung als auch die Neigung zu passiven Bewältigungsformen und bewirken damit eine Verstärkung der beiden Mechanismen, von denen innerhalb dieses Modells das stärkste gesundheitsgefährdende Potenzial ausgeht. Der Vollständigkeit halber soll noch erwähnt werden, dass Lehrkräfte ohne Partner ein etwas höheres Risiko tragen, psychisch zu erkranken, gleichzeitig aber eher als ihre in einer Partnerschaft lebenden Kollegen dazu tendieren, auf Schwierigkeiten und Probleme mit

aktivem Bewältigungshandeln zu reagieren. Aktive Bewältigungsanstrengungen werden mit zunehmender Belastung gesteigert, wenn personale und soziale Ressourcen dies erlauben, zeigen aber im Gegensatz zu den passiven Bewältigungsvarianten keinen klaren Zusammenhang zur Gesundheitssituation der untersuchten Lehrkräfte.

## Diskussion

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, über eine Befragung von älteren, noch berufstätigen Lehrkräften Faktoren zu identifizieren, die im Zusammenhang mit dem Gesundheitszustand der Befragten stehen, um daraus Hinweise auf das gesunderhaltende respektive –beeinträchtigende Potenzial von beruflichen Belastungen und von spezifischen Formen des Umgangs mit diesen beruflichen Anforderungen ableiten zu können.

Die Ergebnisse zeigen, wie stark die körperliche und vor allem die psychische Gesundheitssituation von LehrerInnen im fortgeschrittenen Lebensalter von individuellen Verarbeitungs- und Bewältigungsweisen ihrer beruflichen Anforderungen und von der Verfügbarkeit sozialer und besonders persönlich-psychischer Ressourcen abhängt.

Zwar bestätigen die Daten, dass das Ausmaß der beruflichen Belastung für die Gesundheit von Lehrkräften eine entscheidende Rolle spielt, jedoch zeigte sich, dass berufliche Belastung keineswegs als einfache Widerspiegelung objektiver Anforderungsmerkmale aufgefasst werden kann, sondern eher als Ergebnis eines Prozesses betrachtet werden sollte, der durch subjektive Bewertungs- und Verarbeitungsmuster beeinflusst wird. Gesundheit wiederum ist nicht monokausal auf die Intensität der Belastung rückführbar, sondern abhängig von einem Geflecht von gesundheitsstabilisierenden und –beeinträchtigenden Faktoren (von denen in der vorliegenden Studie natürlich nur ein Teil aufgedeckt werden konnte), die neben der subjektiv empfundenen beruflichen Belastung noch die Tendenz zu passiv-resignativen Bewältigungsformen auf der Negativseite und die Verfügbarkeit persönlich-psychischer Ressourcen sowie günstiger, herausforderungsorientierter Bewertungsmuster auf der Positivseite umfassen. Lehrer und Lehrerinnen, die Anforderungen mit einer soliden Ressourcenbasis begegnen, neigen weniger dazu, ihre berufliche Situation als Bedrohung wahrzunehmen und die verschiedenen Aufgaben, die mit ihrer Tätigkeit verbunden sind, als Belastung zu empfinden. Schwierigkeiten und Probleme werden eher aktiv angegangen und seltener mit passiv-resignativen Reaktionen beantwortet. Auf diese Weise gelingt es diesen Lehrerinnen und Lehrern, aktiv Einfluss auf ihre Gesundheitssituation zu nehmen und durch diese konstruktiven Formen der Verarbeitung und Bewältigung von schulischen Anforderungen deren gesundheitsgefährdendes Potenzial zu begrenzen.

Den persönlich-psychischen Ressourcen Selbstwirksamkeit, Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität, Achtsamkeit, Ungewissheitstoleranz und Kohärenzsinn kommt dabei besondere Bedeutung zu, da sie einerseits als generalisierte Widerstandsressourcen wirken, die unmittelbar Gesundheit stützen und mittelbar gesundheitsgefährdende Einflussfaktoren reduzieren, und andererseits Einfluss darauf nehmen, welche Formen der Unterrichtsgestaltung gewählt werden (können). Eine hohe Ausprägung der genannten persönlich-psychischen Ressourcen erlaubt es offenbar, ein breites Spektrum von Unterrichtsformen zu realisieren, während Ressourcendefizite die Handlungsoptionen deutlich einschränken und Unterrichtsprobleme in den Vordergrund rücken.

Unterricht, der selbständiges Lernen unterstützt, flexibel auf den Kontext reagiert, Schüler aktiviert, sie emotional anspricht, und ihre soziale und persönliche Situation berücksichtigt, wird offenbar eher von LehrerInnen realisiert, die über eine hohe Ausprägung der genannten persönlich-psychischen Ressourcen verfügen, während eine einseitige Konzentration auf Wissensvermittlung und eine Dominanz von Unterrichtsproblemen eher von LehrerInnen mit ungünstigeren Ressourcenvoraussetzungen berichtet wurde.

Wenn diese Ressourcen – wie unsere Ergebnisse nahe legen – einerseits hilfreich sind, um

Verarbeitungs- und Bewältigungsformen von beruflichen Anforderungen zu etablieren, die sich günstig auf die Aufrechterhaltung der Gesundheit auswirken und andererseits die Erweiterung des professionellen Handlungsspektrums unterstützen, so sollte verstärkt darauf geachtet werden, dass LehrerInnen ihre berufliche Laufbahn mit möglichst guten Ressourcenvoraussetzungen starten und während der Aus- und Weiterbildung Gelegenheit erhalten, entsprechende Ressourcen aufzubauen und weiterzuentwickeln.

Die auffallend günstigen Werte, die Pädagogen mit gestaltpädagogischer Zusatzausbildung in unserer Untersuchung in Bezug auf Ressourcen, Belastung, Bewältigung und Gesundheit erzielten, könnte als ein Indiz dafür gewertet werden, dass diese Form der Weiterbildung Möglichkeiten bietet, wichtige persönliche Ressourcen aufzubauen und weiterzuentwickeln. Auch wenn auf der Basis von Querschnittsdaten letztlich nicht entscheidbar ist, ob eine gestaltpädagogische Qualifikation den Ressourcenaufbau direkt oder indirekt fördert, oder ob besonders die Lehrkräfte von derartigen Angeboten angesprochen werden, die über entsprechend günstige Ressourcenvoraussetzungen verfügen, so sind die Daten doch ein Indiz dafür, dass es dieser Gruppe – möglicherweise unterstützt durch die Weiterbildung - gelingt, Wege zu finden, die eigenen Ressourcen wirksam zu schützen und das Abgleiten in verhängnisvolle Ressourcenverlustspiralen zu verhindern, die gemäß Hobfolls Theorie der Ressourcenerhaltung (COR)(Buchwald & Hobfoll, 2004) letztlich in ein manifestes Burnoutsyndrom münden können. Diese als Verlustspirale bezeichnete problematische Dynamik des schleichenden Schwindens von Ressourcen über wiederholte Zyklen wenig erfolgreicher Auseinandersetzungen mit stressreichen Arbeitsanforderungen entsteht nach Hobfoll & Buchwald besonders bei den Personen, „ denen es bereits in der Ausgangssituation an adäquaten Ressourcen mangelt“ , (Buchwald & Hobfoll, 2004, S. 249). Eine Lehrerausbildung, die dafür Sorge trägt, dass wichtige Ressourcen schon vor dem Einstieg ins Berufsleben angelegt werden, könnte hier möglicherweise einen substantiellen Beitrag zur Prävention von stressbedingten Gesundheitsstörungen bei Lehrerinnen und Lehrern leisten. Ob und wie sich persönlich-psychische Ressourcen im Rahmen der Ausbildung (weiter-) entwickeln lassen, ist sicherlich eine noch weitgehend offene empirische Frage, die nicht für alle Ressourcenaspekte in gleicher Weise beantwortet werden kann. Vermutlich wird sich ein Merkmal wie emotionale Stabilität, das eher den Charakter einer überdauernden Persönlichkeitsdisposition trägt, als relativ veränderungsresistent erweisen, während

Konzepte wie Achtsamkeit, Selbstwirksamkeit oder auch Distanzierungsfähigkeit über entsprechende Erfahrungen und gezielte Interventionen nachweislich beeinflussbar sind. In jedem Fall müssen diese psychischen Ressourcen, die nach den vorliegenden Ergebnissen einerseits dazu beitragen, Formen des Umgangs mit beruflichen Anforderungen zu entwickeln, die sich günstig auf den körperlichen und psychischen Gesundheitszustand auswirken und andererseits die Realisierung eines qualitätvollen Unterrichtsangebots unterstützen, als wichtiger Bereich des professionellen Selbst von Lehrkräften betrachtet werden, dem verstärkte Aufmerksamkeit schon während der Ausbildung geschenkt werden sollte.

## Literatur

- Albani, C., Bailer, H., Blaser, G., Geyer, M., Brähler, E. & Grulke, N. (2002). Psychometrische Überprüfung der Skala „ Transpersonales Vertrauen“ (TPV) in einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe. *Transpersonale Psychologie und Psychotherapie*, 2, 86-98.
- Altner, N. (2006). *Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik*. Immenhausen bei Kassel: PROLOG
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Barth, A. R. (1992). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe
- Belschner, W. (2000). Transpersonales Vertrauen: Manual zur Skala (Transpersonale Berichte). Oldenburg: Universität Oldenburg, Institut für Psychologie, Arbeitseinheit Gesundheits- und Klinische Psychologie.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S.E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Dalbert, C. (1999). Die Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie* Nr. 1. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2009). Sind gestaltpädagogisch arbeitende Lehrerinnen und Lehrer gesünder? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Salutogenese. *Zeitschrift für Gestaltpädagogik*, 20(2), 49-54.
- Dauber, H. & Vollstädt, W. (2004). Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: *Die Deutsche Schule* 3, 359-369
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). Helfer Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger.
- Hautzinger, M. & Bailer, M. (1993). Allgemeine Depressions Skala – ADS. Weinheim: Beltz.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (2004). Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart: Schattauer.
- Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, W. (1985). Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeit. Verfügbar über [http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Allgemeine\\_Selbstwirksamkeit/allgemeine\\_selbstwirksamkeit.htm](http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Allgemeine_Selbstwirksamkeit/allgemeine_selbstwirksamkeit.htm)
- Jerusalem, M. (1999). Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen. In R. Schwarzer & M. Jerusalem, *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*, s. 28-31. Verfügbar unter: <http://www.diw.berlin.de/deutsch/publikationen/wochenberichte/docs/99-13-2.html> [24.06.2001]
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden.
- König, S. & Dalbert, C. (2004). Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(4), 190-199.
- König, S. (2003). Der Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf den Umgang von Lehrenden mit schulischen Belastungen – eine quantitative Analyse an Berufsschulen. Halle: Martin-Luther-Universität, Institut für Pädagogik, Dissertation. Verfügbar unter: <http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/03/03H104/index.htm> [14.8.2003]
- Lantermann, E.-D., Döring-Seipel, E., Eierdanz, F. & Gerhold, L. (2009). Selbstsorge in unsicheren Zeiten. – resignieren oder gestalten. Weinheim, Beltz PVU.
- Schaarschmidt, U. (2004a). Halbtagsjobber. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2004b). Psychische Belastung im Lehrerberuf. Verfügbar über [http://www.bug-nrw.de/cms/front\\_content.php?idcat=106](http://www.bug-nrw.de/cms/front_content.php?idcat=106)
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). AVEM. Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt: Swets.

- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz
- Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzepts. In A. Hillert & E. Schmitz, E. (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und*

- Lehrern, S. 51-68. Stuttgart: Schattauer.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Schröder, M. (2006). *Burnout unvermeidlich? Potsdamer Studien zur Geschichte von Sport und Gesundheit | 2*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schumacher, J. & Brähler, E. (2000). Sense of Coherence Scale von Antonovsky (SOC-Skala). © 2000 Universität Leipzig (PD Dr. Jörg Schumacher & Prof. Dr. Elmar Brähler.#
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, Th., Strauß, B. & Brähler, E. (2004). Resilienzskala RS-25 und Kurzform RS-11. © Schumacher, Leppert, Gunzelmann, Strauß & Brähler, Universitäten Jena und Leipzig, 2004.
- Schwarzer, R., Greenglass, E. R. & Taubert, S. (2000). PCI – Deutsche Testversion (deutsche Testversion des Proactive Coping Inventory). Verfügbar über [http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/PCI\\_-\\_Deutsche\\_Testversion/pci\\_-\\_deutsche\\_testversion.htm](http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/PCI_-_Deutsche_Testversion/pci_-_deutsche_testversion.htm)
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). Lehrerselbstwirksamkeit. Verfügbar über <http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Lehrer-Selbstwirksamkeit/lehrer-selbstwirksamkeit.htm>
- Schwarzer, R. & Schulz, U. (2000). Berliner Social Support Skalen. Verfügbar über [http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Berliner\\_Social\\_Support\\_Skalen/berliner\\_social\\_support\\_skalen.htm](http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Berliner_Social_Support_Skalen/berliner_social_support_skalen.htm)
- Sosnowski, N. (2007). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, S. 119-139. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British journal of educational psychology*, 71, 243-259
- Van Dick, R. & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, S. 34-51. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Dick, R., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 55-64.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., Grossmann, P. & Schmidt, S. (2004). Empirische Erfassung der Achtsamkeit: Konstruktion des Freiburger Fragebogens zur Achtsamkeit (FFA) und weitere Validierungsstudien. In T. Heidenreich & J. Michalak (Hrsg.), *Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Wegner, R., Berger, P., Krause, A. & Baur, X. (2004). Zur Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern mit stationär behandelten psychischen Erkrankungen im Vergleich mit berufstätigen Lehrkräften. *Ergo Med*, 1, 17-23.