
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»

September 2018

Achermann Fawcett Emilie, Pädagogische Hochschule Zürich
Keller Roger, Pädagogische Hochschule Zürich
Gabola Piera, Haute école pédagogique Vaud



1. Einführung

Kinder und Jugendliche müssen während der obligatorischen Schulzeit viele schulische und andere alltägliche Anforderungen bewältigen. 80 bis 90 % der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz geht es gut. 10 bis 20 % von ihnen sind allerdings gefährdet, gesundheitliche und soziale Probleme zu entwickeln wie Sucht, Gewalt oder psychische Auffälligkeiten (BAG, 2017).

Da die Kinder und Jugendlichen während des Schuljahres einen grossen Teil des Tages in der Schule verbringen, nimmt die Schule als Lernort und Lebensraum eine wichtige Rolle ein. Durch die Gestaltung von Schulleben und Unterricht können Bildungserfolge angeregt und gleichzeitig den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen auf den Lebensweg mitgegeben werden, die es ihnen erlauben, ein gesundes und erfolgreiches Leben zu führen (Brägger & Badura, 2008; Delgrande Jordan & Eichenberger, 2016).

Im Folgenden werden Wirkungszusammenhänge skizziert, um die Bedeutung der Gesundheit von Schulleitungen und Lehrpersonen für die Gesundheit sowie den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern sichtbar zu machen.

Um einer biopsychosozialen Betrachtungsweise gerecht zu werden, werden sowohl körperliche, psychische als auch umweltbe-

dingte Faktoren einbezogen, die einen Einfluss auf die Gesundheit/ das Wohlbefinden und den Lernerfolg haben. In Bezug auf die Wirkung von einzelnen Einflussfaktoren lässt sich jedoch keine abschliessende Aussage treffen, da der Bildungserfolg das Ergebnis von langen Wirkungsketten ist (vgl. Abbildung 1 auf Seite 2). Die kognitiven, motivationalen und volitionalen Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler werden von Merkmalen des Unterrichts (z.B. Klarheit, Verständlichkeit, Passung), des Schul- und Klassenkontexts (z.B. Grösse und Ausstattung der Schule, Fähigkeitsniveau, Heterogenität der Klasse), Personenmerkmalen der Lehrpersonen (z.B. Einstellungen, Lehrkompetenzen) und Schulleitungen (z.B. Führungsverhalten) sowie ausserschulischen Einflussfaktoren beeinflusst (Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017). Zudem wurde Literatur aus unterschiedlichen Disziplinen mit ihren jeweiligen erkenntnistheoretischen und methodischen Positionen berücksichtigt, so dass sich die Resultate nicht immer ohne Weiteres zueinander in Bezug setzen lassen (Wright, 2006).

Dennoch ist die Gesundheitsförderung gefordert, einen Nachweis für ihre Wirksamkeit zu erbringen. Damit trotz der Komplexität und den methodischen Einschränkungen (korrelative Querschnitts-Studien, kleine Effektstärken) evidenzbasierte Aussagen zur Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit sowie den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern getroffen werden können, fliessen im Folgenden

sowohl theoretische Herleitungen, empirische Belege aus wissenschaftlichen Studien als auch Erfahrungswissen von Expertinnen und Experten aus dem Schulfeld mit ein (Eisner & Ribeaud, 2008; Experten- und Expertinnengruppe «Kölner Klausurwoche», 2014; Haas, Breyer, Knaller & Weigl, 2013).

2. Rahmenbedingungen für Gesundheitsförderung in Schulen

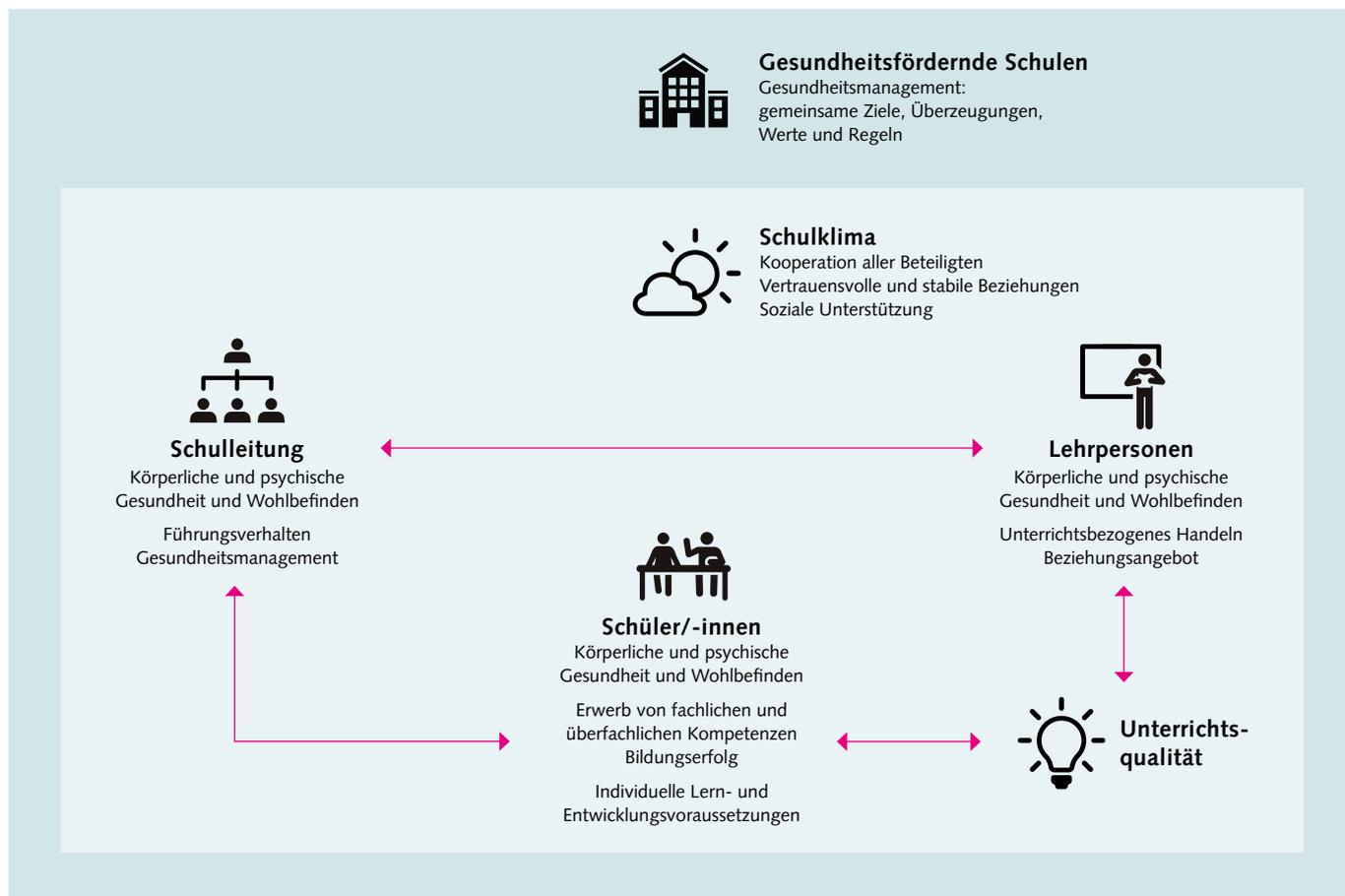
Umweltfaktoren haben einen bedeutsamen Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden (Dahlgren & Whitehead, 1993). Für den Schulkontext sind in Anlehnung an Rudow (1999, zit. nach Kunz Heim et al., 2015) insbesondere Belastungen durch die *Arbeitsumwelt* (z.B. Unterrichtsräume, Lärm, Luftbeschaffenheit) sowie durch *regionale und kulturelle Gegebenheiten* relevant, wie z.B. gesellschaftliche Erwartungen oder der Berufsstatus von Lehrpersonen. Das politische Umfeld kann diesen Einflüssen entgegenwirken und bessere und gerechtere Gesundheits- und Bildungsergebnisse herbeiführen, indem Kantone und Gemeinden gesundheitsfördernde Arbeitsbedingungen schaffen und bereit sind, nachhaltig in Schulentwicklung zu investieren (WHO, 2013).

Einen besonders wichtigen Beitrag zum Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern leisten gute gesunde Schulen¹ (Conrad Zschaber, 2012). Sie bringen die Themen Bildung und Gesundheit zusammen (Paulus, 2010). Ziel der guten und gesunden Schule ist es, Gesundheit, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit durch die gesundheitsfördernde Gestaltung von Schulleben und Unterricht zu ermöglichen.

Gesundheitsfördernde Schulen «lassen sich auf einen Entwicklungsprozess ein, bei dem das persönliche und das gemeinschaftliche Gesundheitspotenzial entwickelt, Gesundheitsrisiken reduziert und Gesundheitskompetenz aufgebaut werden. [...] Die Aktivitäten werden von der Schulleitung getragen und in den Schulalltag integriert (Unterricht, Team, Schulorganisation, Vernetzung, Qualitätsentwicklung, Curriculum)» (Nationales Team Schulnetz21, 2016).

Gesundheitsförderung ist demnach als Querschnittsaufgabe in allen Qualitätsdimensionen einer guten und gesunden Schule mitzudenken (Brägger & Badura, 2008). Gesundheitsförderung und Prävention werden im Leitbild und Schulprogramm verankert und als Schulentwicklungsprozess umgesetzt. Voraussetzung für das

Abbildung 1: Visualisierung der Wirkungszusammenhänge



Gelingen eines solchen Schulentwicklungsprozesses ist Veränderungswille und Engagement aller Beteiligten (Nieskens, Schumacher & Sieland, 2014).

Die Metaanalyse von Stewart-Brown (2006) zur Wirkung von gesundheitsfördernden Massnahmen im Setting Schule konnte zeigen, dass es Evidenz für einige zentrale Bestandteile des Konzeptes «Gesundheitsfördernde Schule» gibt: Wirksame Programme sind langfristig und multifaktoriell angelegt, beziehen die ganze Schule mit ein und beinhalten auch Wissensvermittlung.

Auch die Evaluation des Schweizerischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen konnte vielfältige direkte und indirekte Wirkungen auf der Wissens-, der Einstellungs- und Handlungsebene sowie auf Ebene Schulklima nachweisen (Balthasar, Feller, Furrer & Biebricher, 2007). Aus Sicht der verantwortlichen Personen berichteten 3 von 4 Schulen von einer Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für Themen der Gesundheitsförderung, einen gestärkten Zusammenhalt, ein höheres Wohlbefinden, sowie einen Rückgang der Konflikte zwischen den Schüler/innen. Über vergleichbare Wirkungen berichteten auch die Lehrpersonen, und rund drei Viertel der Schulen stellten insgesamt eine Verbesserung des Schulklimas fest.

Obwohl die einzelnen Netzwerkschulen ihre Praxisprojekte und Entwicklungsprozesse selten formal evaluieren, berichten auch sie in ihren Projektdokumentationen über positive Effekte auf verschiedenen Ebenen, z.B. in der Zusammenarbeit im Team und mit Eltern, beim Schulklima oder bei der Früherkennung und Frühintervention.

3. Die Rolle der Schulleitung und der Lehrpersonen

Baeriswyl-Zurbriggen, Dorsemagen und Krause (2013) stellen in ihrem Bericht die These auf, dass der Rahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements in Schulen von oben festgelegt werden sollte, d.h. Gesundheitsförderung ist als Führungsaufgabe zu etablieren. Eine zentrale Rolle der Führung im Rahmen der Gesundheitsförderung kommt der Vorbildfunktion zu. Dazu gehört auch, dass Schulleitungen zur eigenen Gesundheit Sorge tragen und so Voraussetzungen schaffen, um bei der Erhaltung und Förderung der Gesundheit ihrer Mitarbeitenden aktiv mitzuwirken. Neben dieser gesundheitsbezogenen «Selbstdisziplin» ist auch die Erkenntnis bedeutsam, dass die Gesundheit der schulischen Führungskräfte selbst im Zusammenhang mit der schulischen Gesundheitsförderung als unabhängige Variable zu berücksichtigen ist (Dadaczynski & Paulus, 2011). Harazd, Gieske und Rolff (2009) z.B. fanden einen positiven Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Schulleiter/innen und demjenigen der Lehrpersonen: Je wohler sich die Schulleitung fühlt, desto wohler fühlt sich das

Kollegium, und umgekehrt. Eine explorative Studie von Garon, Théorêt, Hrimech und Carpentier (2006) fand, dass jene Schulleitungen, die weniger psychische Probleme haben, ihre Funktion gut wahrnehmen, gute Beziehungen zu den Eltern haben und eine partizipative Führung als wichtig erachten.

Ein zentrales Element im Wirken von Schulleitungen ist ihr Führungsstil (z.B. Vermittlung einer Vision, Förderung der Veränderungsbereitschaft, Aufbau und Pflege der Kommunikation und Kooperation). Der Führungsstil der Schulleitungen beeinflusst die Arbeitszufriedenheit, das Commitment und das Wohlbefinden der Lehrpersonen (Hundeloh, 2012). Im Gegensatz zu den umfassenden Befunden zum Zusammenhang von transformationaler Führung und Gesundheit im nicht-schulischen Kontext sind die Auswirkungen im Schulkontext noch kaum systematisch untersucht worden. Erste Studien weisen darauf hin, dass die transformationale Führung der Schulleitung positiv mit der Arbeitszufriedenheit (Griffith, 2004), dem Commitment, dem Einsatz (Geijssel, Sleegers, Leithwood & Jantzi, 2003) und dem Wohlbefinden der Lehrpersonen sowie negativ mit Burnout im Zusammenhang steht (Gerick, 2014; Harazd et al., 2009; Harazd & van Ophuysen, 2011).

Zusätzlich zum Führungsstil haben die Managementfähigkeiten einen hohen Stellenwert (z.B. Sicherstellung von finanziellen, personellen und materiellen Ressourcen). An der Spitze eines erfolgreichen gesundheitsförderlichen Schulentwicklungsprozesses steht eine Schulleitung mit einer ausgeglichenen Balance von Führungs- und Managementfähigkeiten (Dadaczynski, 2015).

Genauso wichtig ist die Gesundheit der Lehrpersonen. Aktuelle Studien zur Lehrpersonengesundheit aus der Schweiz zeigen, dass 20 bis 30 Prozent der Lehrpersonen von stressassoziierten Gesundheitsstörungen betroffen sind (Baeriswyl-Zurbriggen, Krause & Kunz Heim, 2014; Bauer, 2009). Zudem zeigen die Ergebnisse von Studer und Quarroz (2017), dass der allgemeine Gesundheitszustand der Lehrpersonen insbesondere in der Westschweiz besorgniserregend zu sein scheint (43 % von ihnen sind demnach ausgebrannt). Dies ist nicht nur für die Lehrpersonen von Bedeutung, sondern auch für die Schüler/innen. Verschiedene Studien konnten einen Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Lehrpersonen und dem Wohlbefinden der Schüler/innen finden (Rasclé & Bergugnat, 2016). Die Gesundheit der Lehrpersonen steht ausserdem in direktem Zusammenhang mit der Qualität von Unterricht und Erziehung und somit auch der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Klusmann, Richter & Ludtke, 2016; Schumacher, 2012b).

Die am Arbeitsort erhaltene Unterstützung ist einer der wichtigsten Schutzfaktoren gegen emotionale Erschöpfung von Lehrpersonen (Doudin & Curchod-Ruedi, 2009). Umgekehrt sind die

Arbeitsüberlastung sowie unbefriedigende Beziehungen mit Kolleg/innen und/oder der Schulleitung verantwortlich für geringeres Wohlbefinden (Kyriacou, 2001). Stress der Schulleitung kann sich auf den Stress der Lehrpersonen auswirken und umgekehrt (Westman & Etzion, 1999). Es scheinen also präventive Massnahmen notwendig, die auf die psychische Gesundheit des Schulpersonals fokussiert sind, zum Beispiel durch eine Stärkung von Motivation, Selbstwirksamkeit, Optimismus, Zufriedenheit und Kompetenzerleben (Théorêt & Leroux, 2014).

Für die Entwicklung einer guten gesunden Schule müssen sich Lehrpersonen und Schulleitung als Gemeinschaft mit geteilten Zielen und Werten verstehen, von der Sinnhaftigkeit des Entwicklungsvorhabens überzeugt sein und sich dafür engagieren. Die Bereitschaft zur Veränderung und Innovation ist dabei abhängig von individuellen Merkmalen und von Bedingungen in der Schule (z.B. der Organisationskultur). Personen mit einem hohen Selbstwirksamkeitserleben sind Veränderungsvorhaben gegenüber aufgeschlossener und eher bereit, sich zu engagieren. Weiter wird die Veränderungsbereitschaft beeinflusst von der emotionalen Bindung einer Person an ihre Organisation (affektives Commitment) und von ihrer Offenheit für Neues (Schumacher, 2012a).

Im Folgenden werden zwei für das Wohlbefinden und den Bildungserfolg der Schüler/innen besonders bedeutsame Aspekte fokussiert: die Unterrichtsqualität und das Schulklima.

4. Unterrichtsqualität

Es wird davon ausgegangen, dass sich Lehrerbelastung und Burnout unmittelbar auf die Qualität des Unterrichts auswirken. Dies wurde jedoch selten empirisch überprüft. Berufsübergreifend zeigt sich, dass chronischer Stress und Burnout mit erhöhten Fehlzeiten, geringerer Produktivität, geringerer Effektivität und eingeschränktem Commitment einhergehen (Maslach & Schaufeli, 2001). Maslach und Leiter (1999) haben in einem theoretischen Modell beschrieben, wie sich das Beanspruchungserleben der Lehrperson auf die motivationale und fachliche Entwicklung der Schüler/innen auswirkt. Eine hohe Unterrichtsqualität ist Voraussetzung für Gesundheit, Wohlbefinden und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Unterrichtsqualität und Gesundheit/Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler

Für den Zusammenhang zwischen gutem Unterricht und Gesundheit/Wohlbefinden der Schüler/innen gibt es sowohl theoretische wie auch empirische Hinweise. Die Erfüllung von psychologischen Grundbedürfnissen (Bedürfnis nach Kompetenzerleben, Autonomie und Zugehörigkeit, vgl. Deci & Ryan, 1993), die Erfahrung von Selbstwirksamkeit (Schwarzer, 1992) und ein gutes Kohärenz-

gefühl (Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit, vgl. Antonovsky, 1997) durch gut strukturierten Unterricht, inhaltliche Klarheit und transparente Leistungserwartungen erleichtern es den Schüler/innen, die Inhalte und Erwartungen zu verstehen und die Anforderungen zu bewältigen. Lebensweltorientierung und ein schülerorientiertes Unterrichtsklima ermöglichen die Erfahrung von Sinnhaftigkeit. Individuelle Förderung, Entscheidungsspielräume und kooperative Lernformen tragen zur Erfüllung der Grundbedürfnisse bei und wirken sich so auf die Motivation und das Wohlbefinden der Lernenden positiv aus.²

Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Wohlbefinden wurde in mehreren Studien untersucht:

Hascher und Hagenauer (2011) konnten in zwei Studien zeigen, dass verschiedene Aspekte des Unterrichts das schulische Wohlbefinden beeinflussen. Allerdings kann nicht von einem generellen Einfluss auf das schulische Wohlbefinden gesprochen werden; vielmehr wirken die Einflussgrössen spezifisch auf bestimmte Wohlbefindenskomponenten. Zudem wird das Wohlbefinden von Mädchen und Jungen unterschiedlich beeinflusst, und die Bedeutung der verschiedenen Faktoren für das schulische Wohlbefinden bleibt über den beobachteten Zeitraum nicht stabil. Zusammengefasst lässt sich aber sagen, dass sich sowohl Merkmale des Unterrichts wie auch der zwischenmenschlichen Beziehungen auf das Wohlbefinden auswirken. Das Klassenklima erwies sich für Jungen und Mädchen als bedeutsam für das Wohlbefinden. Weitere Einflussgrössen waren die Klarheit des Unterrichts, ein angemessenes Unterrichtstempo und die Beziehung zwischen der Lehrperson und Schülerinnen und Schülern.

Fend und Sandmeier (2004) fanden, dass ein positives Vertrauensklima Grundlage des Wohlbefindens in der Klasse ist. Ein solches Klima entsteht, wenn Schüler/innen den Unterricht mitgestalten können und Wohlwollen und Fürsorge der Lehrperson erfahren. Doudin, Meylan und Curchod-Ruedi (2013) weisen auf die Bedeutung der sozialen Unterstützung als Schutzfaktor hin: Die von den Schüler/innen wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrperson wirkt sich sowohl auf ihr Wohlbefinden wie auch auf den Schulerfolg positiv aus.

Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun und Sutton (2009) untersuchten die Beziehung zwischen der Freude von Mathematiklehrpersonen beim Unterrichten und der Freude, die ihre Schüler/innen im Unterricht erleben. Sie konnten die Hypothese, wonach die Freude der Lehrperson in einer positiven Beziehung zur Freude der Lernenden steht, bestätigen. Gleichzeitig fanden sie, dass sich die Freude der Lehrperson in Enthusiasmus ausdrückt, der von den Schüler/innen wahrgenommen wird und ihre Lernfreude positiv beeinflusst. Wenn es gelingt, positive Emotionen im Klassenzimmer zu stärken, werden Bildungserfolg sowie Wohlbefinden und Gesundheit der Schüler/innen gefördert.

Bilz und Melzer (2011) fanden in ihrer Längsschnittstudie, dass das Klassenklima einen Einfluss auf die psychische Entwicklung der Schüler/innen hat. Schüler/innen entwickelten vor allem dann emotionale Probleme, wenn ein ungünstiges Klassenklima zu einem negativen Selbstkonzept im sozialen und/oder schulischen Kompetenzbereich führte. Zwei Aspekte erwiesen sich dabei als besonders bedeutungsvoll: einerseits Klimaaspekte, die für das Lernen der Schülerinnen und Schüler und für die Einschätzung ihrer eigenen schulischen Kompetenzen relevant sind (interessanter, lebensnaher Unterricht, auf die Bedürfnisse und Anforderungsniveau der Schüler/innen zugeschnitten) und andererseits Klimaaspekte, welche die sozialen Erfahrungen und damit das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler betreffen. Mobbing Erfahrung, Überforderung durch die Lernbedingungen und geringe Unterrichtsqualität gingen einher mit Ängsten, depressiven Symptomen und psychosomatischen Beschwerden.

Unterrichtsqualität und Lernerfolg

Obwohl Hattie in seiner Studie darauf hinweist, dass alle im Schulkontext beteiligten Personen wichtig sind für die Schulleistungen (Zierer, 2014) und die Verantwortung nicht nur auf den Schülern der Lehrpersonen lastet, ist das Lehrerhandeln dennoch von zentraler Bedeutung. Was die Lehrperson tut, hat einen grossen Einfluss auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen. Dabei ist insbesondere die Haltung der Lehrpersonen wichtig: Es sind die leidenschaftlichen Lehrpersonen, die den grössten Einfluss auf die Lernenden haben. Hattie fand, dass bestimmte Lehr- und Lernkomponenten (strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung, kognitive Aktivierung, evaluationsorientiertes Handeln) und das Sozialklima den Lernerfolg wirksam beeinflussen. Das Klima umfasst dabei den Umgang der Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern (Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Engagement, Leistungserwartung) und das soziale Miteinander im Klassenzimmer (Zusammenhalt, Toleranz, gegenseitige Hilfe, positive Lehrer-Schüler-Beziehungen).

Auch nach Steffens und Höfer (2016) beeinflussen der Aufbau und die Pflege einer guten persönlichen Beziehung zu den Lernenden den Lernerfolg entscheidend, denn in Klassen mit personenzentriertem Unterricht lassen sich ein stärkeres Engagement, mehr Respekt gegenüber sich selbst und anderen, weniger abweichendes Verhalten, mehr schülerinitiierte und selbstregulierte Aktivitäten und mehr fachliche Lernerfolge finden. Ein solches Klassenklima wird begünstigt, wenn Lehrpersonen Wärme, Vertrauen und Empathie ausstrahlen sowie über die Fähigkeit verfügen, positive soziale Beziehungen aufzubauen (Steffens & Höfer, 2016). Gemäss Suldo et al. (2009) werden Schulerfolg und Wohlbefinden unterstützt, wenn es der Lehrperson gelingt ein Klassenklima zu schaffen, das Fairness im Umgang miteinander garantiert und Schüler/innen ermuntert, Fragen zu stellen.

Dabei scheint die Lehrperson in Klassen mit einem hohen Anteil von Schüler/innen mit niedrigem sozialem Status und fremdsprachigen Kindern von grösserer Bedeutung für den Lernerfolg zu sein (Klusmann et al., 2006). In solchen Klassen ist ein besonders hohes Engagement der Lehrperson gefragt – ein Engagement, das bei einem Gefühl der Überlastung und emotionalen Erschöpfung nur schwerlich geleistet werden kann.

Lehrpersonengesundheit und Unterrichtsqualität

Verschiedene Studien verweisen auf den Zusammenhang zwischen Lehrpersonengesundheit und Unterrichtsqualität:

Klusmann et al. (2006) untersuchten, inwieweit sich die vier arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster gemäss Schaaersmidt und Fischer (1997) in dem von den Schülern berichteten Unterrichtsverhalten dieser Lehrpersonen spiegeln. Durchgeführt wurde die Studie mit Mathematiklehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse. Dabei zeigte sich, dass sich die Unterrichtsqualität der vier Typen in der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler unterscheidet: Sowohl bei der Einschätzung der kognitiven Selbstständigkeitsförderung im Mathematikunterricht, des Interaktionstempos mit den Schüler/innen, der Gerechtigkeit der Lehrperson und der Sozialorientierung (Engagement und Interesse an den Bedürfnissen der Schüler/innen) werden Lehrpersonen des Typs G (Gesundheit: hohes, aber nicht überhöhtes Engagement, Belastbarkeit und Zufriedenheit) positiver eingeschätzt als die übrigen Typen. Bei der Einschätzung der «Störungen im Unterricht» und der «Kränkung durch die Lehrperson» zeigten sich dagegen keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Auch in der Studie von Hüber und Käser (2015) wurden die Lehrpersonen des Risikomusters B (Burnout: resigniert, unzufrieden, unausgeglichen, keine innere Ruhe, wenig Arbeitsengagement) von ihren Schüler/innen negativer beurteilt, wobei die Effekte gering waren. Im Gegensatz zur Studie von Klusmann et al. (2006) wurden die Lehrkräfte mit dem Muster G nicht besser beurteilt als jene mit Muster S (Schonung: wenig beruflicher Ehrgeiz, geringe Verausgabebereitschaft, hohe Lebenszufriedenheit) oder A (Anstrengung: überhöhtes Engagement, Perfektionsstreben, Unfähigkeit zu Erholung und Entspannung). Hüber und Käser (2015) fanden zudem, dass die Lehrerselbstwirksamkeit nicht nur als protektiver Faktor vor Burnout schützt, sondern auch für die Wahrnehmung des Unterrichtsangebots durch die Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung ist. Allerdings ist wichtig zu beachten, dass auch eine umgekehrte Wirkrichtung möglich ist. So weisen Holzberger, Philipp und Kunter (2013, zit. nach Hüber & Käser, 2015) darauf hin, dass die Lehrerselbstwirksamkeit eine Ursache, aber auch eine Folge von Unterrichtsprozessen sein kann. Darüber hinaus ist sie nicht nur eine unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg

der Schüler/innen, sondern begünstigt auch die Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Eltern (Day & Qing, 2009).

In einer weiteren Studie mit Grundschulkindern konnten Klusmann et al. (2016) zeigen, dass sich die emotionale Erschöpfung der Lehrperson (eines der Hauptmerkmale von Burnout) negativ auf den Lernerfolg der Kinder auswirkt. Nicht geklärt ist in dieser Studie, auf welchem Weg sich die emotionale Erschöpfung auswirkt: durch vermehrte Abwesenheit der Lehrperson, schlechtere Unterrichtsvorbereitung, Probleme im Unterricht oder schlechtere Lehrer-Schüler-Beziehung.

Arens und Morin (2016) untersuchten die Beziehung zwischen emotionaler Erschöpfung der Lehrperson und kognitiven und nicht-kognitiven Ergebnissen bei Schüler/innen der 4. Klasse. Die kognitiven Ergebnisse wurden mit Schulnoten und standardisierten Leistungstests gemessen, als nicht-kognitive Ergebnisse wurden die Kompetenzeinschätzung, Schulzufriedenheit und wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrperson erfasst. Es zeigte sich auf Klassenebene eine negative Beziehung zwischen emotionaler Erschöpfung der Lehrperson und dem Notendurchschnitt, den Ergebnissen der Leistungstests, der Schulzufriedenheit und der wahrgenommenen Unterstützung, aber nicht bei der eigenen Kompetenzeinschätzung der Schüler/innen.

Shen et al. (2015) fanden in ihrer Studie, dass Lehrpersonen mit Burnoutsyndrom die autonome Motivation (Deci & Ryan, 1993) der Schüler/innen negativ beeinflussen. Bei Lehrpersonen mit hohem Burnoutlevel nahmen die Schüler/innen weniger Unterstützung in ihrer Autonomie wahr. Dabei spielt nicht nur die Unterrichtsgestaltung eine Rolle, sondern auch Emotionen und die Motivation der Lehrperson, die von den Lernenden wahrgenommen werden.

Eine im Rahmen des Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE) durchgeführte Studie untersuchte die Bereitschaft von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern mit psychischen Problemen zu helfen. Es zeigte sich, dass die Hilfsbereitschaft der Lehrpersonen u.a. von ihrem eigenen psychischen Wohlbefinden und ihrer Zufriedenheit mit der Arbeitssituation zusammenhängt: Fühlen sich Lehrpersonen wohl und sind sie zufrieden mit dem allgemeinen Klima an der Schule, sind sie eher bereit, Schüler/innen mit beeinträchtigter psychischer Gesundheit zu helfen (Sisask et al., 2013).

5. Schulklima

Unter dem Begriff Schulklima werden Merkmale der Lehrer- und Schülerschaft, der Schule als Institution, der Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen, innerhalb der Schülerschaft und

im Lehrer/innenteam zusammengefasst (Schneider, 2006). Ein Gefühl der Sicherheit, vermittelt durch gemeinsame Normen und Regeln, gute Beziehungen (vgl. Abschnitt 6), guter Unterricht und unterstützende organisationale und infrastrukturelle Aspekte tragen zu einem guten Schulklima bei (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Schulen mit einem guten Klima leben eine Kultur der Anerkennung und des Respekts, die sich in proaktiver Problemwahrnehmung, Vertrauen in sich und die andern, wertschätzende Feedbacks, Lernoptimismus und Fehlerfreundlichkeit zeigt (Brägger & Posse, 2007).

Das Klima einer Schule beeinflusst das Wohlbefinden und den Lehr- und Lernerfolg. Befunde dafür finden sich z.B. in einer Untersuchung der Stadt Bern (Vuille, Carvajal, Casaulta & Schenkel, 2004) und in Fend und Sandmeier (2004). Dass es sich dabei nicht um Einzelbefunde handelt, konnte in zahlreichen Studien gezeigt werden:

Der Einfluss des Schulklimas auf Gesundheit/Wohlbefinden und Schulerfolg der Schüler/innen

Das Schulklima wirkt sich auf die psychische und physische Gesundheit der Schüler/innen aus. Studien finden einen positiven Einfluss auf den Selbstwert, das Selbstkonzept, das Wohlbefinden, den Substanzkonsum, auf Gewalt und Kriminalität, psychiatrische Probleme und Schulschwänzen. Weitere Studien zeigen die grosse Bedeutung des Schulklimas für das Gelingen von Prävention und Gesundheitsförderung (Satow, 2002; Thapa et al., 2013).

Mehrere Studien belegen zudem, dass das Schulklima auch die Lernmotivation und den Schulerfolg beeinflusst. Ein positives Schulklima unterstützt kooperatives Lernen, Respekt und gegenseitiges Vertrauen und wirkt sich damit günstig auf die Lernumwelt aus (Thapa et al., 2013). Eine bedeutende Rolle für die Schulleistungen nimmt die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler ein, die durch ein gutes Schulklima gefördert wird (Diel, Höfer & Markstahler, 2011; Eder, 2010; Satow, 2002). Es gibt zudem Hinweise, dass das Schulklima den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler/innen auf die Schülerleistung abschwächt (Astor, Benbenishty & Estrada, 2009).

Der Einfluss der Schulleitungen und Lehrpersonen auf das Schulklima

Die Schulleitung beeinflusst mit ihrem Führungsstil und ihrer Persönlichkeit das Klima nachhaltig. Nach Bessoth und Weibel (2003) kann die Schulleitung an folgenden Themen ansetzen: Identität der Schule, Zusammenarbeit, Gemeinschaftsgefühl, sorgfältige und engagierte Führungsarbeit. Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit am Schulklima sind Offenheit und Vertrauen, Schulentwicklung, Glaubwürdigkeit und Sozialkompetenz der Schulleitung (vgl. auch Bürgisser, 2008).

Bei den Lehrpersonen sind das Interesse an der Schule, berufliches Engagement, das Kooperationsverhalten sowie die Gemeinschaft der Lehrpersonen für das Schulklima relevant (Bessoth & Weibel, 2003). Nebst gutem Unterricht und guten Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern tragen Kollegialität, Respekt und Kooperation im Lehrer/innenteam zu einem guten Schulklima bei (vgl. auch Bürgisser, 2008).

6. Die Bedeutung guter Beziehungen und sozialer Unterstützung

Von besonderer Bedeutung für den Zusammenhang zwischen Lehrpersonengesundheit und Schüler/innengesundheit und Leistungsbereitschaft erweisen sich die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen:

Die Bedeutung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung für eine gesunde psychosoziale Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern ist theoretisch und empirisch gut belegt (vgl. z.B. Hamre & Pianta, 2010). Leitz (2015) führt verschiedene Studien auf, welche die Auswirkungen der Beziehungsqualität auf die Anpassung an die soziale und akademische Umwelt, auf Gesundheit und Leistungsbereitschaft zeigen. Beziehungen wirken als Glücksquelle und Puffer gegen Stress und stehen in signifikanten Zusammenhängen mit Motivation, Engagement und Leistung. Eine besondere Bedeutung scheint die Lehrer-Schüler-Beziehung für leistungsschwächere sowie sozial benachteiligte Kinder zu haben.

Der Aufbau einer positiven Beziehung und deren Auswirkungen auf das Lernen und die Gesundheit der Schüler/innen hängen von verschiedenen Faktoren ab: von besonderer Bedeutung sind das Wohlbefinden der Lehrpersonen, die Fähigkeit eigene Emotionen und diejenige der Schüler/innen zu verstehen sowie die wahrgenommene und tatsächlich erhaltene Unterstützung (Gabola & Curchod-Ruedi, 2017).

Es gibt auch Hinweise, dass eine gute Beziehung bei Schüler/innen mit auffälligem Verhalten als Schutzfaktor gegen die Entwicklung von weiteren Verhaltensproblemen im Jugendalter wirken kann. Soziale Unterstützung, Verbundenheit, Nähe und Sensibilität werden dabei als Schlüsselfaktoren für die Qualität der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden genannt (Obsuth et al., 2016). Eine gute Beziehungsqualität begünstigt prosoziales Verhalten und unterstützt die Vorbildwirkung der Lehrperson.

Erklärt werden die gefundenen Zusammenhänge u.a. mit der «need-to-belong»-Hypothese von Baumeister und Leary (1995) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993). Erklärungen finden sich auch in der Neurobiologie: Langan dauernde Beziehungsstörungen bewirken im menschlichen

neurobiologischen System Stress. Eine dauerhafte Aktivierung der Stress-Gene kann zu psychosomatischen Störungen wie Herz-Kreislauf-Problemen, Schlafstörungen oder Depressionen führen. Beziehungsstörungen in Schule und Unterricht haben negative Folgen für alle. Sie können nach Leitz (2015) zu Aggression (Unterrichtsstörungen, Respektlosigkeit, Gewalt) oder Resignation (Lernverweigerung) führen.

7. Wohlbefinden/Gesundheit und Bildungserfolg der Schüler/innen

Gesundheit und Bildung stehen in einer wechselseitig förderlichen Beziehung zueinander (Lohaus, Domsch & Klein-Hessling, 2017). Eine gute Bildung geht einher mit besseren Gesundheitschancen, und gute Gesundheit erleichtert Bildungserfolg. Viele Gesundheitsförderungsmassnahmen setzen eine entsprechende Lernfähigkeit und -bereitschaft voraus. Auf der anderen Seite be- oder verhindern körperliche und psychische Erkrankungen die Entfaltung intellektueller Potenziale.

Kognitive (intellektuelle) Leistungen sind eng mit sozialen Kompetenzen verbunden. Sind Schülerinnen und Schüler durch soziale Konflikte im Elternhaus, emotionale Spannungen in der Gleichaltrigengruppe, körperliche und psychische Anspannungen oder manifeste Gesundheitsstörungen und Krankheiten belastet, dann sind auch ihre fachlichen Leistungsfähigkeiten blockiert. Umgekehrt drücken Schulversagen und Leistungsdefizite auf das Selbstwertgefühl und haben Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und damit der Gesundheit zur Folge (Hurrelmann, 2012; Hurrelmann & Razum, 2014).

Wohlbefinden und Gesundheit sind für den Bildungserfolg von zentraler Bedeutung. Largo (2014) kommt jedoch in Anlehnung an Hattie (2012) zum Schluss, dass an erster Stelle die individuell angelegten Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen stehen. Inwieweit die angelegten Fähigkeiten verwirklicht werden können, hängt wesentlich von den familiären Bedingungen und den schulischen Erfahrungen der Schüler/innen ab. An dritter Stelle stehen die Lehrpersonen sowie die Art und Weise, wie sie unterrichten. Der grösste Bildungserfolg lässt sich erzielen, wenn es gelingt, eine gute Beziehungsqualität zwischen Schulleitungen, Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern aufzubauen, wenn Lehrpersonen auf die individuelle Lernmotivation und das Lernverhalten fokussieren und die Förderung der Selbstwirksamkeit einen zentralen Stellenwert einnimmt.

¹ «Gute gesunde Schule» und «gesundheitsfördernde Schule» werden im Folgenden synonym gebraucht.

² Diese Konzepte liegen zum Beispiel dem Orientierungsraster «Gesundheitsförderung in der Schule» für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Aargau zugrunde (Högger, 2017).

8. Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. (Deutsche erw. Herausgabe von Alexa Franke)*. Tübingen: DGVT Verlag.
- Arens, A. K. & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800–813.
- Astor, R. A., Benbenishty, R. & Estrada, J. N. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Educational Research Journal, 46*(2), 423–461.
- Baeriswyl-Zurbriggen, S., Dorsemagen, C. & Krause, A. (2013). *Schulleitung und Gesundheit – Eine kommentierte Bibliographie mit 19 Befunden und 9 Thesen. Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Angewandte Psychologie.
- Baeriswyl-Zurbriggen, S., Krause, A. & Kunz Heim, D. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen – eine Erweiterung des Job-Demands-Resources-Modells. *Empirische Pädagogik, 28*(2), 128–146.
- BAG. (2017). Kinder- und Jugendgesundheit in der Schweiz: Zahlen und Fakten. Verfügbar unter <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/service/zahlen-fakten/zahlen-fakten-kinder-jugendgesundheit.html>
- Balthasar, A., Feller, R., Furrer, C. & Biebricher, M. (2007). Wirkungsevaluation des Schweizerischen Netzwerks gesundheitsfördernder Schulen (SNGS). Zusammenfassung des Schlussberichts. Luzern: Interface.
- Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *PiD – Psychotherapie Im Dialog, 10*, 215–255.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.
- Bessoth, R. & Weibel, W. (2003). *Führungsqualität an Schweizer Schulen – Werkzeuge zu Klima, Kultur und Kompetenz der Führenden*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Bilz, L. & Melzer, W. (2011). Die Schule als Gesundheitsdeterminante. In W. Dür & u. R. Felder-Puig (Hrsg.), *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung* (S. 121–128). Bern: Hans Huber.
- Brägger, G. & Badura, B. (2008). *Bildung und Gesundheit: Argumente für eine gute und gesunde Schule*. Bern: hep Verlag.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). Gutes Schulklima – Eine Kultur der Anerkennung und Kooperation. In *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 1: Schritte zur guten Schule* (S. 111–127). Bern: hep Verlag.
- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 291–314). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bürgisser, T. (2008). Schulklima und Schulkultur. In W. Wicki & T. Bürgisser (Hrsg.), *Praxishandbuch Gesunde Schule* (S. 145–163). Bern: Haupt.
- Conrad Zschaber, C. (2012). Schulische Gesundheitsförderung und Chancengleichheit bezüglich sozialer Herkunft. Luzern: RADIX.
- Dadaczynski, K. (2015). *Welchen Einfluss hat die Schulleitung auf das Gesundheitsmanagement?* Düsseldorf: Unfallkasse NRW.
- Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2011). Psychische Gesundheit aus Sicht von Schulleitungen. Erste Ergebnisse einer internationalen Onlinestudie für Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 58*, 306–318.
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1993). *Tackling inequalities in health: what can we learn from what has been tried?* London: King's Fund.
- Day, C. & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well-Being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. E. Zembylas (Hrsg.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives* (S. 15–31). Dordrecht: Springer US.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 223–238.
- Delgrande Jordan, M. & Eichenberger, Y. (2016). Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (oblig. Schulzeit). In M. Blaser & F. Amstad (Hrsg.), *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht Nr. 6*. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Diel, E., Höfer, D. & Markstahler, J. (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.
- Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Revue Pédagogique Hep, 10*, 55–58.
- Doudin, P.-A., Meylan, N. & Curchod-Ruedi, D. (2013). Le soutien social à l'école: un facteur de protection pour les enseignants et leurs élèves. In F. E. Bacro (Hrsg.), *La qualité de vie: approches psychologiques* (S. 65–81). Rennes: Presses de l'Université de Rennes.
- Eder, F. (2010). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 694–703). Weinheim: Beltz.
- Eisner, M. & Ribeaud, D. (2008). Markt, Macht und Wissenschaft; Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung. In H.-J. Kerner & E. Marks (Hrsg.), *Starke Jugend – starke Zukunft – Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages – 18. und 19. Juni 2007 in Wiesbaden* (S. 173–191). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Experten- und Expertinnengruppe «Kölner Klausurwoche». (2014). *Memorandum Evidenzbasierung in der Suchtprävention – Mög-*

- lichkeiten und Grenzen. Köln: Deutsches Institut für Sucht- und Präventionsforschung der Katholischen Hochschule NRW.
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: «Wellness» oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 161–183). Bern: Haupt.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
- Gabola, P. & Curchod-Ruedi, D. (2017). Une école positive et protectrice pour favoriser la santé des enseignants. *Educateur (L')*, 2, 16–17.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. & Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire: une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(4), 327–337.
- Geijssels, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42, 333–356.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule: zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42, 333–356.
- Haas, S., Breyer, E., Knaller, C. & Weigl, M. (2013). *Evidenzrecherche in der Gesundheitsförderung* (Wissen 10 Teil 1 Handbuch) (Bd. 1). Wien: Gesundheit Österreich / Geschäftsbereich Fonds Gesundes Österreich.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2010). Classroom Environments and Developmental Processes. Conceptualization and Measurement. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Hrsg.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (S. 25–41). New York: Routledge.
- Harzad, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als Aufgabe der Schulleitung*. Köln: LinkLuchterhand.
- Harzad, B. & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des «Multifactor Leadership Questionnaire» (MLQ 5 x Short). *Journal für Bildungsforschung Online*, 3, 141–167.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Adolescents' Well-Being in School – Time Courses and Antecedents. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Högger, D. (2017). *Gesundheitsförderung in der Schule. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen des Kantons Aargau*. Windisch: PH FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung.
- Hüber, T. & Käser, U. (2015). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 43(2), 120–135.
- Hundeloh, H. (2012). *Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2012). Schüler- und Lehrergesundheit. *Lernchancen*, 15(87/88), 12–19.
- Hurrelmann, K. & Razum, O. (2014). *Handbuch Gesundheitswissenschaften* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173.
- Klusmann, U., Richter, D. & Ludtke, 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.
- Kunz Heim, D., Brühlmann, J., Bürgisser, T., Conrad, C., Costantini, D. & Zumstein, B. (2015). *Dokumentation zum Schutz und zur Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.
- Largo, R. H. (2014). *Wer bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft?* (3). Weinheim: Beltz.
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lohaus, A., Domsch, H. & Klein-Hessling, J. (2017). Gesundheitsförderung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 483–501). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & M. A. E. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 295–303). Cambridge: University Press.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Nationales Team Schulnetz21. (2016). *Konzept Schulnetz21 – Schweizerisches Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Bern.
- Nieskens, B., Schumacher, L. & Sieland, B. (2014). Gelingensbedingungen für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Ein Leitfaden mit Empfehlungen, Checklisten und Arbeitshilfen.
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2016). A Non-bipartite Propensity Score Analysis of

- the Effects of Teacher–Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 1–27.
- Paulus, P. (2010). *Die gute gesunde Schule. Mit Gesundheit gute Schule machen*. Gütersloh: Verein Anschub.de.
- Rasclé, N. & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves: revue de question, recommandations. Contribution dans le cadre du rapport due Cnesco sur la qualité de vie à l'école*. Paris: Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. (S. 174–191). Weinheim.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151–163.
- Schneider, R. (2006). Klassenklima, Schulklima, Schulkultur – wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule. *Informationsdienst zur Suchtprävention*, 18, 27–40.
- Schumacher, L. (2012a). Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprojekten – Wann sollte ein Veränderungsvorhaben begonnen und wie sollte es gestaltet werden? In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrgesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2 ed., S. 129–151). Köln: Carl Link.
- Schumacher, L. (2012b). Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrgesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (2 ed., S. 97–128). Köln: Carl Link.
- Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M. et al. (2013). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73(4), 382–393.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim: Beltz.
- Stewart-Brown, S. (2006). What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Studer, R. & Quarroz, S. (2017). *Enquête sur la santé des enseignants romands: rapport de l'institut universitaire de Santé au Travail*. Epalinges: IST.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Théorêt, M. & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?*. Bruxelles: Éditions De Boeck Supérieur, Collection Guides pratiques.
- Vuille, J.-C., Carvajal, M. I., Casaulta, F. & Schenkel, M. (2004). *Die gesunde Schule im Umbruch. Wie eine Stadt versucht, eine Idee umzusetzen, und was die Menschen davon spüren*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Westman, M. & Etzion, D. (1999). The crossover of strain from school principals to teachers and vice versa. *Journal of occupational health psychology*, 4(3), 269–278.
- WHO. (2013). *Gesundheit 2020. Rahmenkonzept und Strategie der Europäischen Region für das 21. Jahrhundert*. Kopenhagen: Weltgesundheitsorganisation (WHO), Regionalbüro für Europa.
- Wright, M. T. (2006). Auf dem Weg zu einer theoriegeleiteten, evidenzbasierten, qualitätsgesicherten Primärprävention in Settings. *Jahrbuch für kritische Medizin*, 43, 55–73.
- Zierer, K. (2014). *Kernbotschaften aus John Hatties «Visible Learning»*. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Impressum

Herausgeber

Allianz BGF in Schulen: Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH)/Conférence latine des chefs d'établissement de la scolarité obligatoire (CLACESO); Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)/Syndicat des enseignants romands (SER); RADIX Schweizerische Gesundheitsstiftung; weitere Allianzmitglieder (www.radix.ch/bgf)

Mit freundlicher Unterstützung von
Gesundheitsförderung Schweiz

Zitiervorschlag

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», hrsg. von der Allianz BGF in Schulen. Zürich und Lausanne: Pädagogische Hochschule Zürich und Haute école pédagogique Vaud. Download unter www.radix.ch/bgf

Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung»

Das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung» der Allianz BGF in Schulen fasst auf der Grundlage dieses wissenschaftlichen Berichts sechs gute Gründe zusammen, um die schulische Gesundheit aktiv zu fördern. Es wurde im Juni 2018 herausgegeben. Download unter www.radix.ch/bgf

Auskünfte/Informationen

Geschäftsstelle Allianz BGF in Schulen
c/o RADIX Schweizerische Gesundheitsstiftung
Seidenhofstrasse 10, 6003 Luzern
Tel. +41 41 211 05 06
Info-lu@radix.ch
www.radix.ch/bgf

© September 2018, Allianz BGF in Schulen