



Ludwig Boltzmann Institute
Health Promotion Research

Ergebnisse der WieNGS Lehrer/innenbefragung 2010

Ergebnisbericht

Robert Griebler

Waldemar Kremser

Markus Hojni

Katrin Jehle

November 2010, Wien

stab

des Ludwig Boltzmann Institute

Health Promotion Research

Key Researcher der Programmlinie Health Promoting Schools

Priv. Doz. Mag. Dr. Wolfgang Dür

Projektleitung:

Mag. Robert Griebler

Wissenschaftliche Mitarbeit:

Mag. Robert Griebler

Mag. Markus Hojni

Katrin Jehle, BA i.A.

Waldemar Kremser, MA

Sekretarielle Unterstützung:

Gabriele Bocek

Mag.^a Danuta Fehrmann

Finanzmanagement und Controlling:

Ernst Steininger

Im Auftrag von:

Wiener Gesundheitsförderung WiG

Quotation:

Griebler, R., Kremser, W., Hojni, M., Jehle, K.: Ergebnisse der WieNGS Lehrer/innenbefragung 2010. Ergebnisbericht des Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (LBI HPR): Wien.

Contact:

Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research

Untere Donaustraße 47

1020 Vienna

Tel.: 01/ 21 21 493 – 10

office@lbihpr.lbg.ac.at

<http://lbihpr.lbg.ac.at>

INHALT

| | |
|--|-----------|
| Zusammenfassung..... | 1 |
| 1 Angaben zur Studie..... | 5 |
| 2 Angaben zur Stichprobe..... | 6 |
| 3 Erklärungen zu den verwendeten statistischen Kennwerten: | 8 |
| 4 Ergebnisse | 9 |
| 4.1 Gesundheitszustand..... | 9 |
| 4.1.1 Selbsteingeschätzte Gesundheit | 9 |
| 4.1.2 Lebenszufriedenheit | 9 |
| 4.1.3 Psychische und körperliche Beschwerden | 10 |
| 4.1.4 Erkrankungen | 13 |
| 4.1.5 Selbsteingeschätzte Arbeitsfähigkeit bis zur Pension | 15 |
| 4.2 Gesundheits- und Risikoverhalten | 17 |
| 4.2.1 Gewichtsstatus | 17 |
| 4.2.2 Sportverhalten..... | 18 |
| 4.2.3 Rauchverhalten | 20 |
| 4.2.4 Gesundheit und Gesundheits-/Risikoverhalten | 20 |
| 4.3 Berufsbezogene Erlebenszustände..... | 22 |
| 4.3.1 Anforderungen des Lehrberufs | 22 |
| 4.3.2 Grad der (emotionalen) Erschöpfung..... | 23 |
| 4.3.3 Arbeitsengagement | 24 |
| 4.3.4 Berufsbezogene Erlebenszustände und Gesundheit..... | 25 |
| 4.4 Persönlichkeitsbezogene Einflussfaktoren der Gesundheit | 27 |
| 4.4.1 Distanzierungsfähigkeit | 27 |
| 4.4.2 Perfektionsstreben | 28 |
| 4.4.3 Persönlichkeitsbezogene Einflussfaktoren und Gesundheit | 28 |
| 4.5 Berufs- und arbeitsplatzbezogene Einflussfaktoren der Gesundheit | 30 |
| 4.5.1 Unterrichtsbezogene Einflussfaktoren | 30 |
| 4.5.1.1 Klassenführung | 30 |
| 4.5.1.2 Personales Vertrauen | 31 |
| 4.5.1.3 Didaktik - Schüler/innenpartizipation..... | 32 |
| 4.5.1.4 Didaktik – aktive und soziale Konstruktion von Verständnis..... | 33 |
| 4.5.1.5 Didaktik – Differenzierung der Aufgabenstellungen | 34 |
| 4.5.2 Schulisches Engagement der Eltern..... | 35 |
| 4.5.3 Selbsteingeschätzter Lehrerfolg | 36 |
| 4.5.4 Unterricht und Gesundheit | 37 |
| 4.5.5 Arbeitsplatzbezogene Einflussfaktoren | 39 |
| 4.5.5.1 Soziales Klima im Kollegium..... | 39 |
| 4.5.5.2 Professionelle Kooperation im Lehrer/innenteam | 40 |
| 4.5.5.3 Transformationale Führung..... | 41 |
| 4.5.5.4 Wochenarbeitszeit..... | 42 |
| 4.5.5.5 Work-Life Balance..... | 43 |
| 4.5.6 Arbeitsplatzbezogene Einflussfaktoren und Gesundheit | 44 |
| 5 Literatur..... | 46 |

Zusammenfassung

Der WieNGS-Lehrer/innensurvey liefert Basisinformationen zur Gesundheit, zum Gesundheits-/Risikoverhalten und zu möglichen persönlichkeits-, unterrichts- und schulbezogenen Einflussfaktoren der Gesundheit. Insgesamt haben sich 575 Lehrer/innen aus 59 Schulen an der Befragung beteiligt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von rund 25 %.

Gesundheit

Rund 48 % der befragten WieNGS-Lehrer/innen berichten von einem »ausgezeichneten« oder »sehr guten« Gesundheitszustand, rund 26 % von einer »hohen« Lebenszufriedenheit. Rund 56% der Befragten leiden hingegen an »mehrmals wöchentlich« oder »täglich« auftretenden körperlichen und/oder psychischen Beschwerden. 62% berichten von einer ärztlichen oder selbstdiagnostizierten Erkrankung. Diese Befunde spiegeln sich auch in der Arbeitsfähigkeit der Lehrer/innen wieder: Rund 59 % sind sich »ziemlich sicher«, dass sie ausgehend von ihrem derzeitigen Gesundheitszustand den Lehrberuf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionierungsalters ausüben können. Rund 30 % sind sich diesbezüglich »nicht sicher«, 11,2 % halten dies aufgrund ihres derzeitigen Gesundheitszustands für »unwahrscheinlich«.

Gesundheits- und Risikoverhalten

Im Rahmen des Lehrer/innensurvey wurden der Gewichtsstatus, das Sportverhalten und das Rauchverhalten der WieNGS-Lehrer/innen näher beleuchtet. Auf Basis selbstberichteter Daten zu Körpergröße und -gewicht wurden für die Befragten BMI-Werte ermittelt, die nach den Grenzwerten der Weltgesundheitsorganisation (WHO) gruppiert wurden. Diesen Grenzwerten folgend sind rund 64 % der WieNGS-Lehrer/innen »normalgewichtig«, 22 % »übergewichtig« und rund 10 % »adipös«. Hinsichtlich des Sportverhaltens zeigt sich, dass 19% der befragten Lehrer/innen sportlich inaktiv sind. Für jene Gruppe von Lehrer/innen, die an mindestens einem Tag pro Woche sportlich aktiv ist, sodass sie außer Atem kommen und/oder ins Schwitzen geraten, gilt, dass diese rund 3,1 Stunden pro Woche in die Ausübung sportlicher Aktivitäten investieren. Bezüglich des Rauchverhaltens gaben 15,7 % der Lehrer/innen an »täglich« zu rauchen, während 7% gelegentlich zur Zigarette greifen.

Einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Befragten haben vor allem der Body Mass Index (BMI) und das Sportverhalten.

Berufsbezogene Erlebenszustände

Die Anforderungen des Lehrberufs werden von der Mehrheit der WieNGS-Lehrer/innen (rund 69 %) als »herausfordernd« empfunden. Rund 29 % fühlen sich davon jedoch in Summe »eher bis sehr überfordert«. Die Anforderungen des Lehrberufs stehen in Zusammenhang mit dem Grad der emotionalen Erschöpfung und dem Arbeitsengagement. Rund zwei Drittel der WieNGS-Lehrer/innen weisen hier »keine Gefühle der Erschöpfung« bzw. einen »geringen« Erschöpfungsgrad auf. 28 % der befragten Lehrer/innen stufen ihren Erschöpfungsgrad als »mittelmäßig« ein, während 5 % der Befragten als ausgebrannt einzustufen sind. Hinsichtlich des Arbeitsengagements zeigt sich, dass rund 61 % der befragten WieNGS-Lehrer/innen über ein »hohes«, 34 % über ein »mittelmäßiges« und rund 5 % über ein »geringes« Arbeitsengagement verfügen.

Die berufsbezogenen Erlebenszustände üben einen signifikanten Einfluss auf die Gesundheitsindikatoren aus. Dies gilt in besonderem Maß für den Grad der emotionalen Erschöpfung.

Persönlichkeitsbezogene Einflussfaktoren

Unter persönlichkeitsbezogenen Einflussfaktoren der Gesundheit werden zeitlich stabile, individuelle Eigenschaften eines Menschen verstanden, die beeinflussen können, in welchem Ausmaß man sich von einem gegebenen Kontext belastet fühlt. Im Lehrer/innensurvey wurden hier die zwei Faktoren Distanzierungsfähigkeit und Perfektionsstreben erhoben. Für die Distanzierungsfähigkeit zeigt sich, dass rund 28 % der befragten Lehrer/innen eine »(eher) hohe« Distanzierungsfähigkeit aufweisen, während umgekehrt rund 29 % diese Fähigkeit nicht besitzen. Das Bedürfnis die eigene Arbeit möglichst makel- und fehlerlos zu erledigen, ist unter den WieNGS-Lehrer/innen weit verbreitet: Rund 57 % weisen ein »(eher) hohes« Perfektionsstreben auf.

Für die Gesundheit der WieNGS-Lehrer/innen hat sich vor allem die Distanzierungsfähigkeit als relevant erwiesen, während das Perfektionsstreben dafür eher unbedeutend erscheint.

Unterrichtsbezogene Einflussfaktoren

Die im Rahmen des vorliegenden Survey erhobenen unterrichtsbezogenen Konzepte sind die Klassenführung, das personale Vertrauen, verschiedene Didaktiken, das schulische Engagement der Eltern und der selbsteingeschätzte Lehrerfolg. Klassenführungsstrategien haben zum Ziel, innerhalb des Unterrichts für Ordnung und Ruhe zu sorgen, um damit eine effektive Nutzung der Unterrichtszeit zu ermöglichen. Hier geben rund 60 % der befragten

WieNGS-Lehrer/innen an, Strategien zur Klassenführung anzuwenden, die als effektiv zu werten sind. Des Weiteren zeigt sich, dass eine große Mehrheit der befragten WieNGS-Lehrer/innen (73 %) – ihrer Ansicht nach – ein »stark ausgeprägtes« personales Vertrauen zu ihren Schüler/inne/n aufbauen. In Bezug auf die angewendeten didaktischen Strategien der befragten Lehrer/innen kann festgehalten werden, dass die Einbindung von Schüler/inne/n im Unterricht eher selten ist: Lediglich 4 % der WieNGS-Lehrer/innen berichten von »regelmäßigen«, 21 % von »häufigen« Partizipationsmöglichkeiten für Schüler/innen. Die aktive und soziale Konstruktion von Verständnis im Unterricht – eine der wichtigsten und effektivsten Lehrstrategien – wird in etwa von jeder achten Lehrperson »regelmäßig« im Unterricht angewendet. 39 % tun dies »häufig«. Eine Differenzierung der Aufgabenstellungen, die sich häufig wegen der unterschiedlichen Anforderungsniveaus der Schüler/innen empfiehlt, wird – den Angaben der Lehrer/innen zufolge – von rund zwei Drittel der Befragten in einer »(stark) ausgeprägten« Form angewendet. Das schulische Engagement der Eltern, ein ebenso wichtiger wie schwierig zu beeinflussender Faktor für Lehrer/innen, wird von der Mehrheit der WieNGS-Lehrer/innen (57 %) als »mittelmäßig« bewertet. Der selbsteingeschätzte Lehrerfolg, also die Frage, ob Schüler/innen sich diszipliniert, motiviert und engagiert am Unterricht beteiligen und Lernerfolge aufweisen, wird von 52 % der Befragten als »sehr gut« bzw. »eher gut« bewertet. Etwas mehr als ein Drittel (39 %) sprechen von einem »mittelmäßigen« Lehrerfolg, 9 % sogar von einem »(sehr) schlechten« Lehrerfolg.

Insgesamt zeigen sich Gesundheitseffekte vor allem für die Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern und dem selbsteingeschätzten Lehrerfolg.

Arbeitsplatzbezogene Einflussfaktoren

Die Charakterisierung arbeitsplatzbezogener Einflussfaktoren wurde auf Basis des sozialen Klimas im Kollegium, der professionellen Kooperation im Lehrer/innenteam, dem Führungsstil der Schulleitung, der Wochenarbeitszeit und der Work-Life-Balance vorgenommen. Das soziale Klima im Kollegium wird insgesamt recht gut bewertet: 61 % der WieNGS-Lehrer/innen berichten von einem »guten« bis »sehr guten« sozialen Klima im Kollegium. Demgegenüber ist die professionelle Kooperation eher mangelhaft ausgeprägt: Nur 8 % der WieNGS-Lehrer/innen geben an, »regelmäßig« mit ihren Kolleg/inn/en zu kooperieren. 42 % bzw. 47 % berichten davon, »häufig« bzw. »manchmal« zu unterrichtsrelevanten Themen Kooperationen einzugehen. Bezogen auf den Führungsstil der Schulleitung berichten 79% der Befragten von einem »(eher) transformationalen« Führungsverhalten, während umgekehrt rund ein Fünftel (21 %) von einer »(eher) nicht transformationalen« Führung spricht. Die gesamte Wochenarbeitszeit der befragten Lehrer/innen beträgt – ihren eigenen Angaben zufolge – im

Durchschnitt rund 44 Wochenstunden. Die damit in Zusammenhang stehende Work-Life-Balance wird von den WieNGS-Lehrer/inne/n durchschnittlich bewertet. Für 30 % der befragten Lehrer/innen ist eine positive Bilanz zu ziehen, während ein Fünftel von »oft« (17 %) bzw. »sehr oft« (3 %) vorkommenden Konflikten zwischen Arbeits- und Privatleben berichtet.

Hinsichtlich der schulbezogenen Einflussfaktoren auf die Gesundheit zeigt sich, dass alle Einflussfaktoren – mit Ausnahme der professionellen Kooperation im Lehrer/innenteam – einen signifikanten Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der WieNGS-Lehrer/innen ausüben.

1 Angaben zur Studie

Die WieNGS-Lehrer/innenbefragung 2010 wurde **im Rahmen der Evaluation des Wiener Netzwerk - Gesundheitsfördernde Schulen (WieNGS)** durchgeführt. Sie wurde von der **Wiener Gesundheitsförderung GmbH (WiG)** beauftragt.

Der WieNGS-Lehrer/innensurvey liefert **Basisinformationen zur Gesundheit, zum Gesundheits-/Risikoverhalten** und zu möglichen **schul- und unterrichtsbezogenen Einflussfaktoren der Gesundheit**.

Erste Ergebnisse des WieNGS-Lehrer/innensurvey wurden den Netzwerkschulen bereits in Form eines allgemeinen „Schulprofils“ bzw. in Form standortspezifischer Schulprofile zur Verfügung gestellt; letzteres jedoch nur für jene Schulen, die eine Beteiligungsquote von mehr als 50 % aufwiesen.

Der folgende Bericht beinhaltet eine **umfassende Darstellung der Befragungsergebnisse**.

Untersuchungsdesign:

- **Grundgesamtheit:** alle Lehrer/innen der Wiener Netzwerkschulen
- **Erhebungsmethode:** Onlinefragebogen
- **Umfang:** insgesamt wurden knapp 2.300 Zugangscodes zum Onlinefragebogen verteilt
- **Erhebungszeitraum:** 6. Jänner 2010 bis 20. Februar 2010

2 Angaben zur Stichprobe

Im Rahmen der WieNGS-Lehrer/innenbefragung 2010 wurden alle Lehrer/innen der Wiener Netzwerkschulen (zum Zeitpunkt der Befragung insgesamt 61) zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Insgesamt haben sich **575 Lehrer/innen aus 59 Schulen** an der Befragung beteiligt. Dies entspricht einer **Rücklaufquote** von rund **25 %**.¹ Die Zusammensetzung der Stichprobe kann Tabelle 1 bzw. Abbildung 1 entnommen werden.

Aufgrund der **eingeschränkten Repräsentativität** können die Ergebnisse des Berichts nur auf die Stichprobe bezogen werden, jedoch nicht verlässlich für alle WieNGS-Lehrer/innen verallgemeinert werden. Wir ersuchen dies in der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

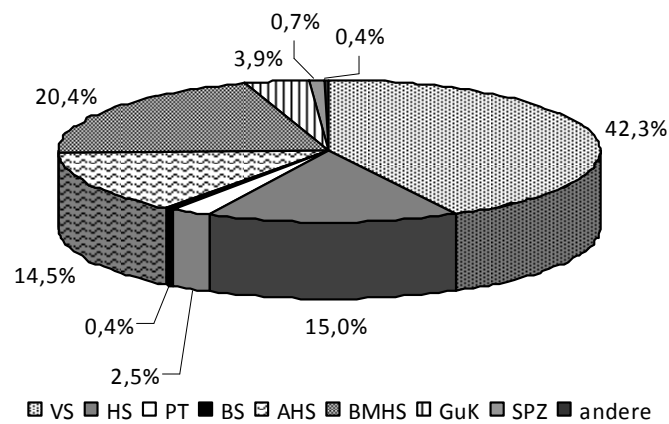
Tabelle 1: Stichprobencharakteristika (absolute und relative Häufigkeiten)

| | <i>Gesamt (n = 575)</i> | | |
|--|-------------------------|-------------|--------|
| Geschlecht | Männlich | 87 | 15,7 % |
| | Weiblich | 468 | 84,3 % |
| Alter (in Jahren) | Mittelwert (SD) | 43,3 (10,0) | |
| | Range | 20 - 65 | |
| | bis 30 | 71 | 12,9 % |
| | 31-40 | 126 | 23,0 % |
| | 41-50 | 174 | 31,7 % |
| | über 50 | 178 | 32,4 % |
| Berufsjahre (in Jahren) | Mittelwert (SD) | 18,5 (11,0) | |
| | Range | 0 - 40 | |
| | bis 10 | 168 | 30,4 % |
| | 11-20 | 147 | 26,6 % |
| | 21-30 | 142 | 25,7 % |
| | 31-40 | 96 | 17,4 % |
| Dienstjahre an Schule (in Jahren) | Mittelwert (SD) | 13,2 (10,1) | |
| | Range | 0 - 39 | |
| Beschäftigungsausmaß | Vollzeit | 475 | 84,4 % |
| | Teilzeit | 85 | 15,2 % |
| Schultyp | Primarschule | 237 | 42,3 % |
| | Sekundarschule | 323 | 57,7 % |

SD = Standardabweichung

¹ Die Beteiligung an den einzelnen Netzwerkschulen variierte zwischen 0 und 83 %.

Abbildung 1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Schultypen



Anmerkungen zur Stichprobe:

- **Weibliche Lehrkräfte** sind in unserer Stichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit **überrepräsentiert** (Frauenanteil: 84 % anstatt 75 %).
- **Primar- und Sekundarschulen unterscheiden sich deutlich in der Geschlechterzusammensetzung ihrer Lehrerschaft.** Während an Primarschulen rund 96 % der Lehrkräfte weiblich sind, sind dies an Sekundarschulen rund 76 %.
- **Sekundarlehrer/innen sind deutlich älter als ihre Kolleg/inn/en aus Primarschulen.** Da sich Primar- und Sekundarschullehrer/innen jedoch nicht hinsichtlich ihrer Berufserfahrung unterscheiden, scheint dieser Unterschied auf die Ausbildungsdauer bzw. auf einen verspäteten Berufseinstieg (z.B. an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen) zurückzuführen zu sein.
- **Sekundarschullehrer/innen sind häufiger teilzeitbeschäftigt.**
- **Jüngere Lehrkräfte sind häufiger teilzeitbeschäftigt als berufserfahrenere Lehrer/innen.**

3 Erklärungen zu den verwendeten statistischen Kennwerten:

Mittelwert: Der Mittelwert, auch arithmetisches Mittel (*Durchschnitt*) genannt, errechnet sich aus der Summe aller getätigten Antworten (z.B. zur Größe in Zentimeter) durch die Anzahl der beobachteten Fälle (Anzahl der befragten Lehrer/innen, die eine Angabe zur Größe gemacht haben).

Standardabweichung (SD): Die Standardabweichung ist ein statistisches Maß, das angibt, wie sehr die einzelnen Befragungswerte um den Mittelwert streuen.

Korrelationskoeffizient (r): Der Korrelationskoeffizient nach Pearson ist eine Maßzahl für die Stärke des Zusammenhangs zweier Variablen (z.B. Arbeitszeit und Belastungserleben). Er kann prinzipiell eine Ausprägung zwischen -1 und 1 annehmen, wobei ein Wert von 0 für eine absolute Unabhängigkeit (kein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen x und y), ein Wert von -1 für einen perfekten negativen Zusammenhang (je mehr von x desto weniger von y) und ein Wert von 1 für einen perfekten positiven Zusammenhang (je mehr von x desto mehr von y) steht.

Spearman Rangkorrelationskoeffizient (Rho): Der Spearman Korrelationskoeffizient ist ein Zusammenhangsmaß, das in seiner Bedeutung dem klassischen Korrelationskoeffizienten nach Pearson ähnelt, jedoch robuster in Bezug auf statistische Ausreißer (Extremwerte) ist. Die Stärke des Zusammenhangs ist gleich dem Korrelationskoeffizienten nach Pearson zu interpretieren.

Beta-Koeffizient (β): Der standardisierte Beta-Koeffizient ist ein Maß zur Einflussstärke unabhängiger/erklärender Variablen auf eine abhängige/erklärte Variable. Er kann ebenfalls Werte zwischen -1 und 1 annehmen und wird grundsätzlich gleich dem Korrelationskoeffizienten nach Pearson interpretiert.

4 Ergebnisse

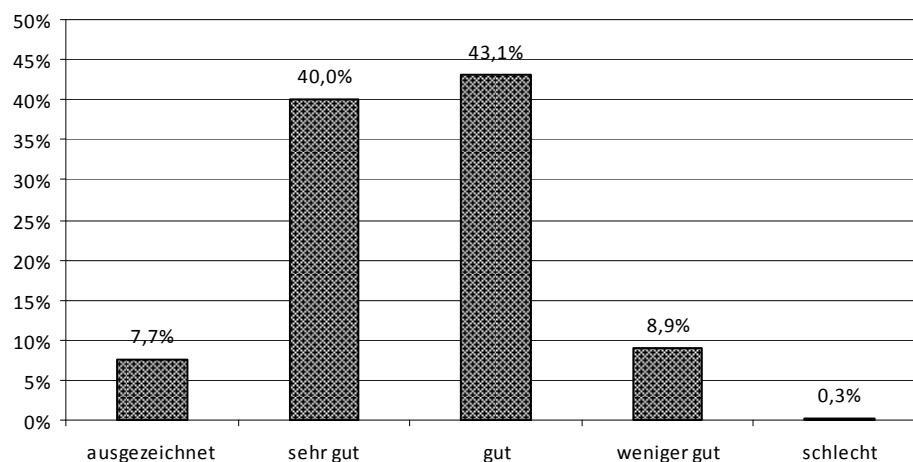
4.1 Gesundheitszustand

4.1.1 Selbsteingeschätzte Gesundheit

Rund 48 % der befragten WieNGS-Lehrer/innen berichten über einen »ausgezeichneten« oder »sehr guten« Gesundheitszustand. 43 % bezeichnen ihre Gesundheit als »gut«. Rund 9 % beschreiben ihren Gesundheitszustand als »weniger gut« oder »schlecht« (Abb. 2).

Die Bewertung der eigenen Gesundheit weist keinen Zusammenhang mit dem Geschlecht der Befragten und ihrem Beschäftigungsgrad auf. Auch hinsichtlich der Unterscheidung von Primar- und Sekundarschulen finden sich keine signifikanten Unterschiede im Gesundheitszustand der befragten Lehrer/innen. Einzig die Berufsjahre lassen einen Zusammenhang zur selbsteingeschätzten Gesundheit erkennen, der zu Ungunsten der „älteren“ Lehrkräfte ausfällt.

Abbildung 2: Selbsteingeschätzter Gesundheitszustand



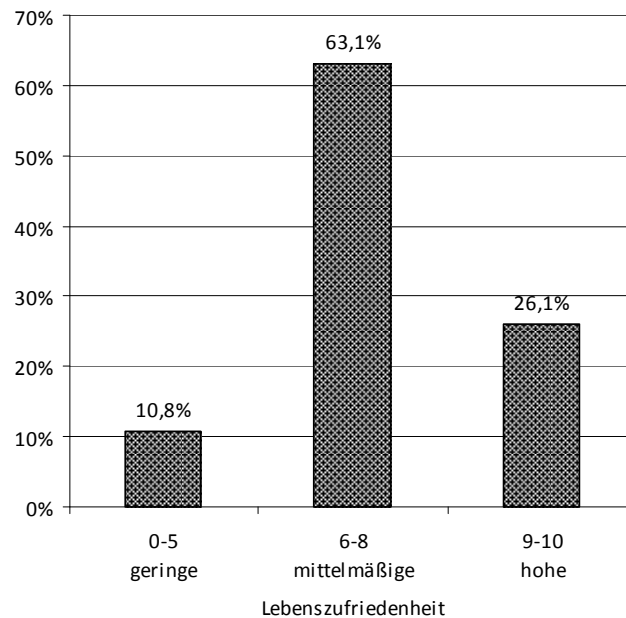
4.1.2 Lebenszufriedenheit

Insgesamt weisen rund 26 % der WieNGS-Lehrer/innen eine »hohe« Lebenszufriedenheit auf. 63 % stufen diese als »mittelmäßig« ein, während rund 11 % von einer deutlich eingeschränkten Lebenszufriedenheit berichten (Abb. 3).

Hinsichtlich des Geschlechts, des Beschäftigungsausmaßes und der Unterscheidung von Primar- und Sekundarschulen wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Anders

verhält es sich hingegen, was die Berufserfahrung anbelangt. Diesbezüglich zeigt sich, dass die Lebenszufriedenheit mit dem Älterwerden der Lehrkräfte abnimmt.

Abbildung 3: Lebenszufriedenheit

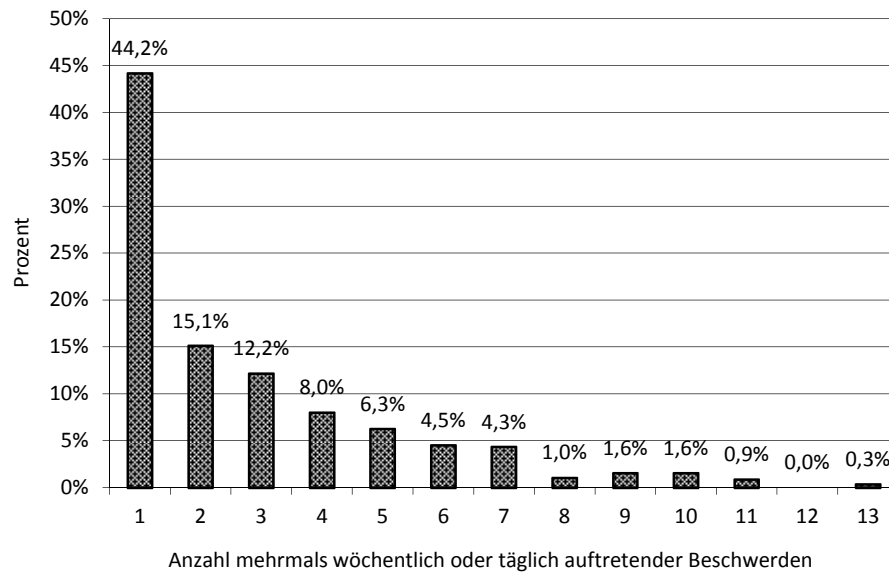


4.1.3 Psychische und körperliche Beschwerden

Das Ausmaß körperlicher und psychischer Beschwerden wird im WieNGS-Lehrer/innensurvey über die Regelmäßigkeit erfasst, mit der in den vergangenen sechs Monaten bestimmte körper- und emotionsbezogene Beschwerden aufgetreten sind. »Mehrmals wöchentlich« oder »täglich« auftretende Beschwerden werden dabei als problematisch eingestuft und repräsentieren in Summe die Beschwerdelast, von der die Befragten betroffen sind.

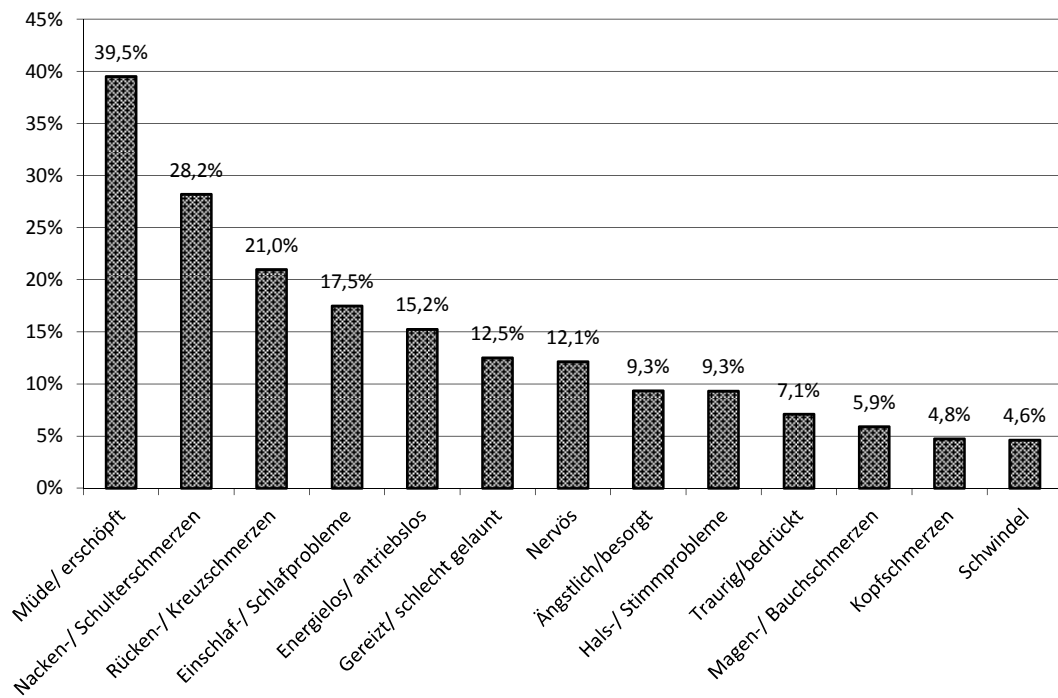
Frei von »mehrmals wöchentlich« oder »täglich« auftretenden Beschwerden sind rund 44 % der befragten Lehrer/innen. Von einer bzw. zwei Beschwerden sind in dieser Regelmäßigkeit insgesamt rund 27 % betroffen. Mehr als zwei Beschwerden weisen in dieser Regelmäßigkeit rund 29 % der befragten WieNGS-Lehrer/innen auf (Abb. 4).

Abbildung 4: Anzahl mehrmals wöchentlich oder täglich auftretender körperlicher und/oder psychischer Beschwerden



Am häufigsten berichten die Befragten von Müdigkeit und Erschöpfung (39,5 %), von Nacken- und Schulterschmerzen (28,2 %) sowie von Rücken- und Kreuzschmerzen (21 %) »mehrmals wöchentlich« oder »täglich« betroffen zu sein. Als etwas weniger prävalent erweisen sich hingegen Einschlaf- und Schlafprobleme (17,5 %), Gefühle von Energie- und Antriebslosigkeit (15,2 %), Gereiztheit (12,5 %) und Nervosität (12,1 %; Abb. 5).

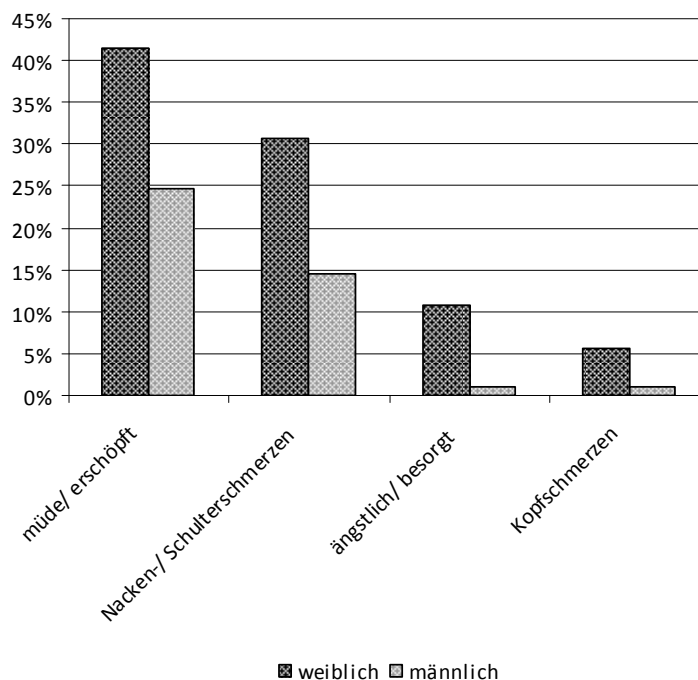
Abbildung 5: Häufigkeit mehrmals wöchentlich oder täglich auftretender körperlicher und psychischer Beschwerden



Hinsichtlich der Beschwerdelast von Lehrer/inne/n sowie bezogen auf die einzelnen körperlichen und psychischen Beschwerden finden sich bei den WieNGS-Lehrer/innen keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Beschäftigungsgrades und der Unterscheidung von Primar- und Sekundarschulen. Davon ausgenommen sind Gefühle der Energielosigkeit und Traurigkeit, die – unter Berücksichtigung der Berufsjahre und des Geschlechts – bei teilzeitbeschäftigten Lehrer/inne/n etwas häufiger anzutreffen sind.

Insgesamt zeigt sich für die weiblichen Lehrkräfte eine in der Tendenz erhöhte Beschwerdelast, die sich auf bestimmte Beschwerden zurückzuführen lässt. Hierzu zählen Müdigkeit und Erschöpfung, Nacken- und Schulterschmerzen, Kopfschmerzen sowie das »mehrmals wöchentliche« oder »tägliche« Auftreten von Ängsten (Abb. 6).

Abbildung 6: Mehrmals wöchentlich oder täglich auftretende körperlicher und psychischer Beschwerden, die signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufweisen



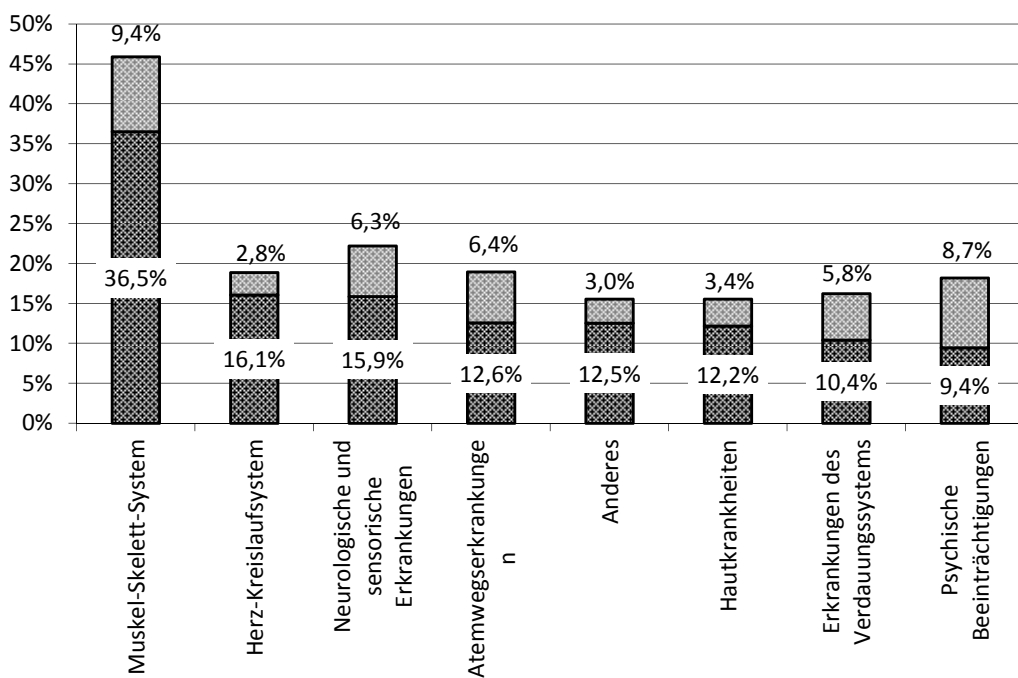
Unterschiede nach Berufsjahren zu Ungunsten der älteren Lehrkräfte wurden ausschließlich in Bezug auf das Auftreten psychischer Beschwerden festgestellt. Diesbezüglich verdeutlichen die Ergebnisse, dass berufserfahrenere Lehrkräfte – verglichen mit ihren jüngeren Kolleg/inn/en – häufiger von »mehrmals wöchentlich« oder »täglich« auftretenden Einschlaf- und Schlafproblemen, von Gefühlen der Energie- und Antriebslosigkeit, Nervosität, Traurigkeit sowie von Ängsten betroffen sind. Diese Zunahme an psychischen Beschwerden deutet dabei entweder auf generationsbezogene Unterschiede zwischen den Lehrkräften hin oder aber auf eine mit den Berufsjahren zunehmende Vulnerabilität, die mit kumulierenden Belastungssituationen im Zusammenhang stehen könnten.

4.1.4 Erkrankungen

Hinsichtlich ausgewählter Erkrankungen zeigt sich, dass die WieNGS-Lehrer/innen am häufigsten Muskel- und Skeletterkrankungen aufweisen. Rund 37 % beziehen sich dabei auf eine ärztliche Diagnose, während rund 9 % dies basierend auf ihre Selbsteinschätzung berichten. Rund 22 % sind von neurologischen und sensorischen Erkrankungen (z.B. Tinnitus, Hörschäden, Augenerkrankungen, Migräne, Epilepsie; 15,9 % ärztlich diagnostiziert), 19% von Atemwegserkrankungen (12,6 % ärztlich diagnostiziert), rund 19 % von Herz-Kreislaufsystem-Erkrankungen (16,1 % ärztlich diagnostiziert) und rund 18 % von psychischen Beeinträchtigungen (z.B. Depressionen, Angstzustände, chronische Schlaflosigkeit, psychovegetatives Erschöpfungssyndrom; 9,4 % ärztlich diagnostiziert) betroffen (Abb. 7).

Vor allem Muskel- und Skelettkrankheiten, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, psychische Beeinträchtigungen wie auch Erkrankungen des Verdauungssystems können dabei in einem engen Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit gesehen werden.

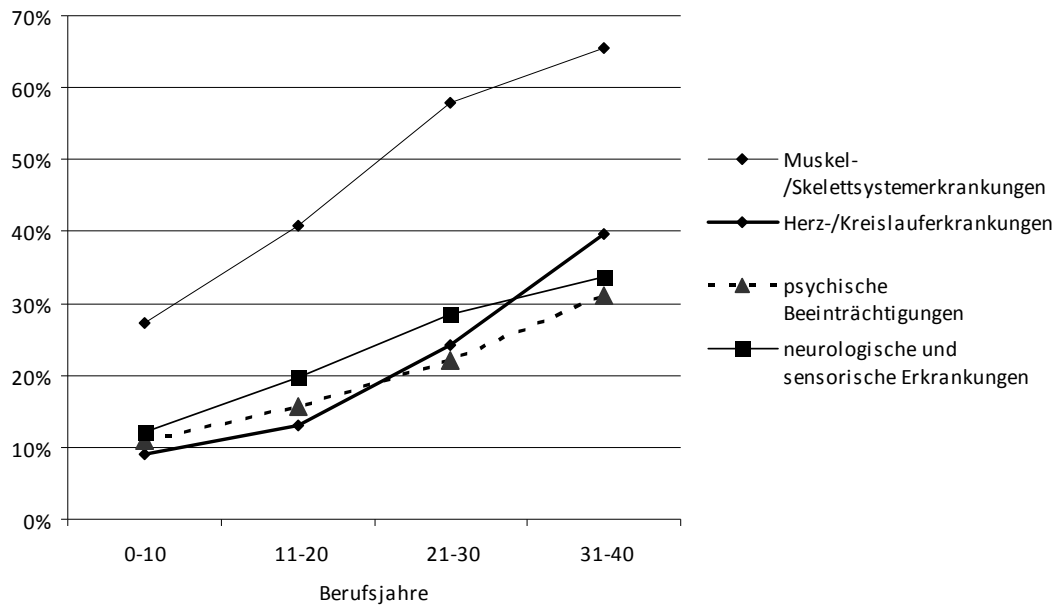
Abbildung 7: Häufigkeit körperlicher und psychischer Erkrankungen



Bezogen auf das Geschlecht der Befragten, auf die Berufsjahre, das Beschäftigungsausmaß und der Unterscheidung von Primar- und Sekundarschulen konnten mit Ausnahme von Muskel-Skelett-Erkrankungen, die bei weiblichen Lehrkräften etwas häufiger zu finden sind, und mit Ausnahme des Beschäftigungsausmaßes und der Berufsjahre keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden. Auf letzteres bezogen zeigt sich, dass teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte – unter Berücksichtigung der Berufsjahre und des Geschlechts – etwas häufiger von

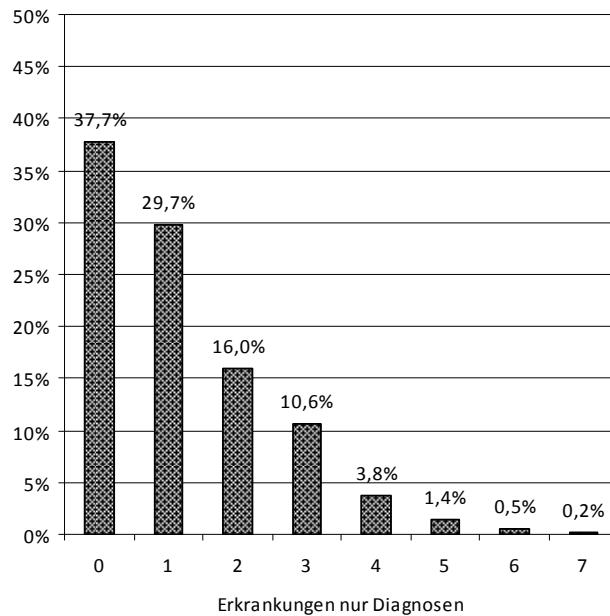
psychischen Beeinträchtigungen und Erkrankungen des Verdauungssystems betroffen sind. Bezüglich der Berufsjahre zeigt sich erwartungsgemäß eine Zunahme an Erkrankungen mit steigender Berufserfahrung. Dies gilt für Muskel-Skeletterkrankungen, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, neurologische und sensorische Erkrankungen und für psychische Beeinträchtigungen (Abb. 8).

Abbildung 8: Ärztlich diagnostizierte bzw. selbstberichtete Erkrankungen, dargestellt nach Berufsjahren



Die Ergebnisse verdeutlichen des Weiteren, dass – alle Erkrankungen zusammengenommen – rund 38 % keine ärztlichen oder selbstdiagnostizierten Erkrankungen aufweisen. Rund 30 % sind von einer der genannten Erkrankungen betroffen. 16,6 % der WieNGS-Lehrer/innen weisen drei oder mehr Erkrankungen auf (Abb. 9).

Abbildung 9: Anzahl ärztlich diagnostizierter bzw. selbstberichteter Erkrankungen



4.1.5 Selbsteingeschätzte Arbeitsfähigkeit bis zur Pension

Rund 59 % sind sich »ziemlich sicher«, dass sie ausgehend von ihrem derzeitigen Gesundheitszustand den Lehrberuf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionierungsalters ausüben können. Rund 30 % sind sich diesbezüglich »nicht sicher«. 11,2 % halten dies aufgrund ihres derzeitigen Gesundheitszustands für »unwahrscheinlich« (Abb. 10). Signifikante Unterschiede nach dem Geschlecht der Befragten, nach dem Beschäftigungsausmaß und hinsichtlich der Unterscheidung von Primar- und Sekundarschulen bestehen nicht, berücksichtigt man die bereits absolvierten Berufsjahre.

Was die Berufsjahre anbelangt, zeigt sich hingegen ein negativer Zusammenhang zur selbsteingeschätzten Arbeitsfähigkeit: Sie nimmt mit steigender Berufserfahrung ab.

Dass der Indikator „Arbeitsfähigkeit bis zur Pension“ tatsächlich auf die gesundheitliche Situation der Lehrer/innen verweist, zeigen die in Abb. 11 und 12 dargestellten Ergebnisse. Sie verdeutlichen den Zusammenhang zwischen der Arbeitsfähigkeit und den verwendeten Gesundheitsindikatoren: Je besser die Ausprägung der Gesundheitsindikatoren (z.B. je weniger Beschwerden), desto besser auch die Einschätzung der eigenen Arbeitsfähigkeit bis zur Pension.

Abbildung 10: Selbsteingeschätzte Arbeitsfähigkeit bis zur Pension

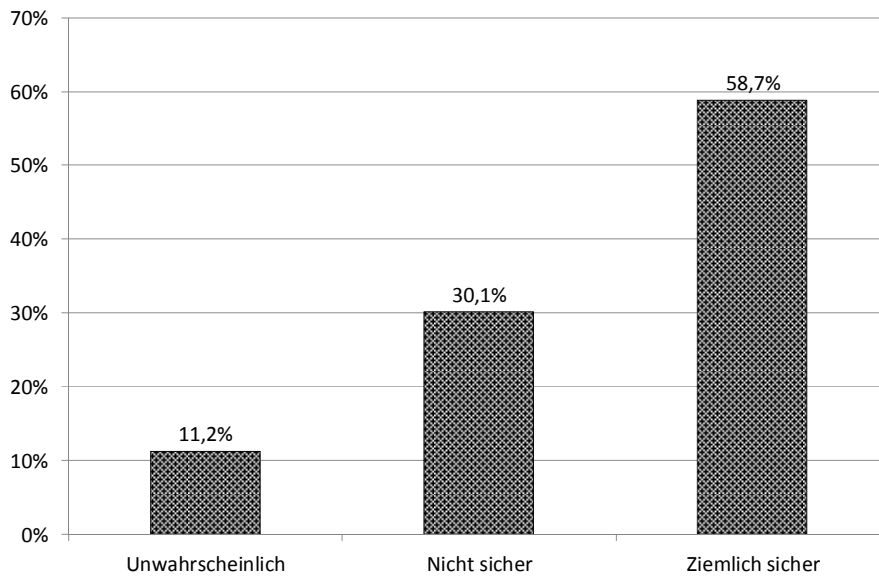


Abbildung 11: Anzahl ärztlich diagnostizierter Erkrankungen und mehrmals wöchentlich oder täglich auftretender Beschwerden, dargestellt nach der selbsteingeschätzten Arbeitsfähigkeit bis zur Pension

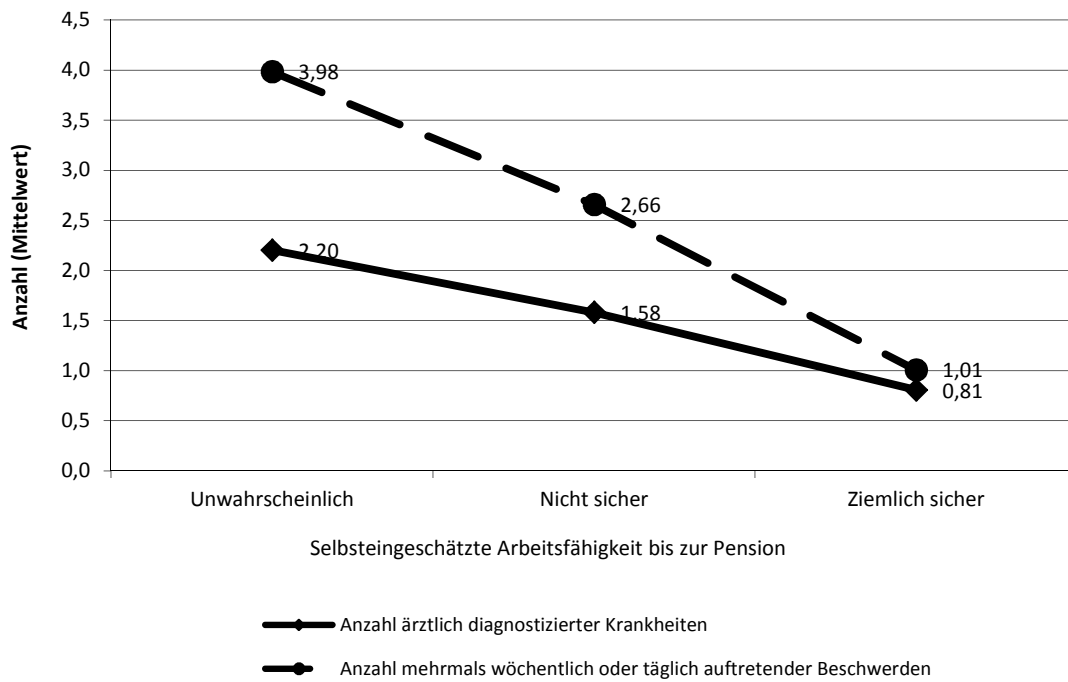
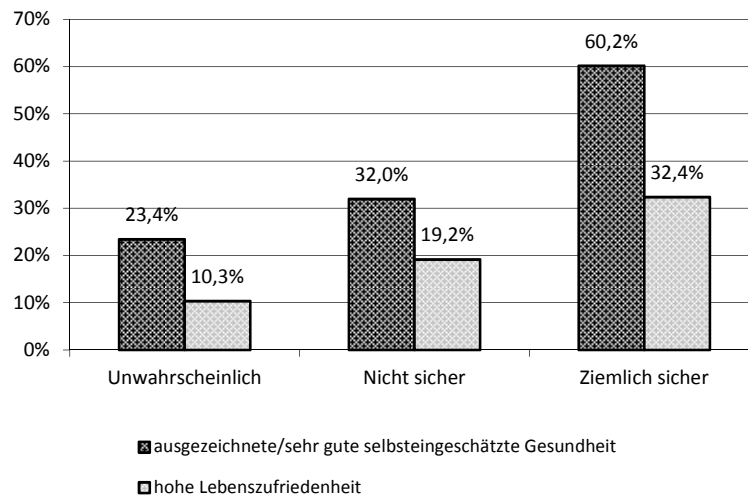


Abbildung 12: »Ausgezeichnete« bzw. »sehr gute« selbsteingeschätzte Gesundheit und »hohe« Lebenszufriedenheit, dargestellt nach der selbsteingeschätzten Arbeitsfähigkeit bis zur Pension



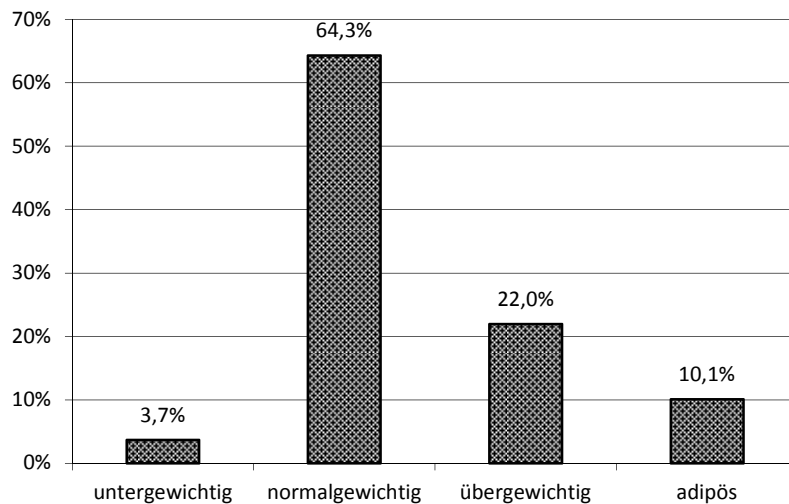
4.2 Gesundheits- und Risikoverhalten

4.2.1 Gewichtsstatus

Der Gewichtsstatus der WieNGS-Lehrer/innen wird im Rahmen der Befragung als ein Proxy, d.h. als ein indirektes Maß, für die Ernährungsweise (und das Bewegungsverhalten) der Lehrer/innen angesehen. Er wurde auf Basis des Body-Mass-Index ($BMI = m/kg^2$) ermittelt, der (im Falle der WieNGS-Lehrer/innenbefragung) auf dem Selbstbericht von Körpergröße und Körpergewicht beruht. Obwohl der Selbstbericht ein gewisses Maß an Unschärfe mit sich bringt, wird der BMI dennoch als geeignetes Instrument angesehen, um den aktuellen Gewichtsstatus von Personen zu erheben. Zusammen mit dem Sportverhalten geben diese beiden Indikatoren Auskunft über die ernährungs- und bewegungsbezogene Lebensführung, die in einem engen Zusammenhang mit der Entstehung bestimmter Krankheiten (z.B. Bluthochdruck, Diabetes Mellitus Typ 2) und der körperlichen und kognitiven Leistungsfähigkeit steht.

Die nach obiger Formel errechneten BMI-Werte wurden nach den Standards der WHO klassifiziert und in vier Gruppen unterteilt. Dieser Klassifizierung zufolge sind rund 64 % der WieNGS-Lehrer/innen »normalgewichtig«, 22 % »übergewichtig« und rund 10 % »adipös«, während 3,7 % als »untergewichtig« einzustufen sind (Abb. 13). Insgesamt weisen damit rund ein Drittel der befragten WieNGS-Lehrer/innen einen ungünstigen Gewichtsstatus auf.

Abbildung 13: Gewichtsstatus



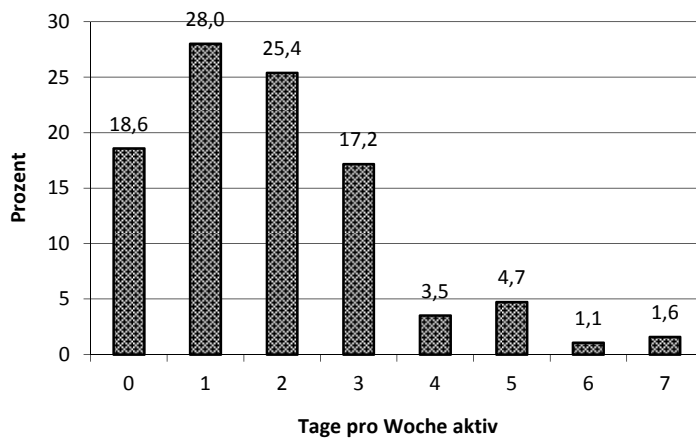
Diesbezüglich finden sich signifikante Zusammenhänge mit dem Alter und dem Geschlecht der Befragten. Dabei zeigt sich, dass – Übergewicht und Adipositas zusammengenommen – mehr männliche als weibliche Lehrkräfte und mehr ältere als jüngere Lehrkräfte übergewichtig bzw. adipös sind. Der Beschäftigungsgrad und die Unterscheidung von Primar- und Sekundarschulen spielen hingegen keine bedeutende Rolle.

4.2.2 Sportverhalten

Die WieNGS-Lehrer/innen sind an rund 1,9 Tagen der Woche sportlich aktiv (SD = 1,5 Tage/Woche), sodass sie außer Atem kommen und/oder ins Schwitzen geraten.

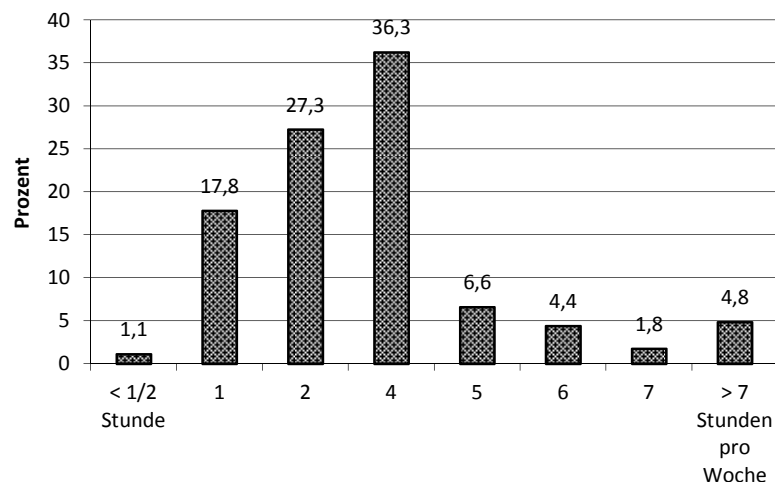
Als sportlich inaktiv erweisen sich rund 19 % der befragten Lehrer/innen, während 28% in den vergangenen sechs Monaten an einem Tag pro Woche, 25 % an zwei Tagen pro Woche und 17,2 % an drei Tagen pro Woche sportlich aktiv waren. An vier oder mehr Tagen pro Woche waren hingegen 10,9 % der Befragten sportlich aktiv (Abb. 14).

Abbildung 14: Anzahl körperlich aktiver Tage



Im Durchschnitt investieren sportlich aktive Lehrer/innen² rund 3,1 Stunden pro Woche in die Ausübung sportlicher Aktivitäten (SD = 2,3 Stunden/Woche; Abb. 15). Insgesamt zeigt sich dabei, dass weibliche Lehrkräfte im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen deutlich weniger Zeit für die Ausübung sportlicher Aktivitäten aufwenden. Sie tun dies an rund 2,3 Tagen die Woche (SD = 1,4 Tage/Woche) in einem Umfang von durchschnittlich 3 Stunden (SD = 2,1 Stunden/Woche), während ihre männlichen Kollegen an rund 2,5 Tagen die Woche (SD = 1,5 Tage/Woche) etwa 3,7 Stunden (SD = 3,1 Stunden/Woche) sportlich aktiv sind. Weibliche und männliche Lehrkräfte unterscheiden sich demnach ausschließlich was die in Sport investierten Stunden anbelangt, nicht jedoch hinsichtlich der dafür aufgewendeten Wochentage. Auch bezüglich des Alters, des Beschäftigungsausmaßes und der Unterscheidung von Primar- und Sekundarschulen bestehen keine nennenswerten Unterschiede.

Abbildung 15: Anzahl an körperlich aktiven Stunden pro Woche



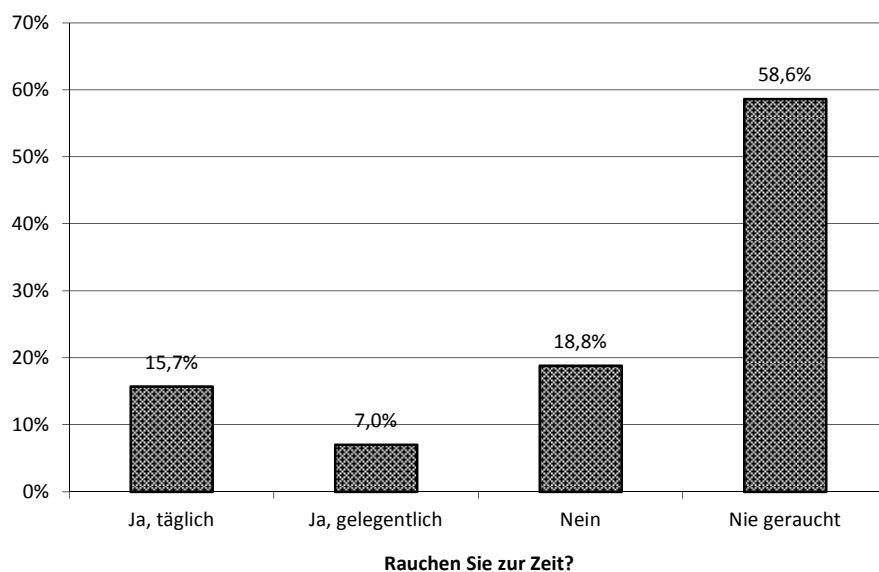
² Lehrer/innen, die mindestens an einem Tag pro Woche sportlich aktiv sind

4.2.3 Rauchverhalten

Rund 41 % der befragten Lehrer/innen hatten bereits einen Phase in ihrem Leben, in der sie täglich geraucht haben. Aktuell zählen 15,7 % zur Gruppe der täglichen Raucher/innen, während 7 % gelegentlich zur Zigarette greifen (Abb. 16). 16,7 % haben hingegen aufgehört zu rauchen; mehrheitlich bereits vor über einem Jahr (75 %).

Weder mit dem Geschlecht der Befragten, noch mit dem Lebensalter, mit dem Beschäftigungsausmaß oder hinsichtlich der Unterscheidung von Primar- und Sekundarschulen zeigen sich systematische Zusammenhänge.

Abbildung 16: Raucherstatus



4.2.4 Gesundheit und Gesundheits-/Risikoverhalten

Zusammenhänge zwischen dem Gesundheits- und Risikoverhalten der WieNGS-Lehrer/innen und deren Gesundheit finden sich nur vereinzelt (Tab. 2). So zeigt sich, dass der BMI einerseits mit der selbsteingeschätzten Gesundheit und der Lebenszufriedenheit der Befragten, andererseits mit der Anzahl (selbst-)diagnostizierter Erkrankungen in einen signifikanten Zusammenhang steht. Diesbezüglich gilt, dass sich der Gesundheitszustand der Befragten mit steigendem BMI verschlechtert.

Hinsichtlich der selbsteingeschätzten Gesundheit spielt auch das Sportverhalten der Lehrer/innen eine bedeutende Rolle. Je mehr Wochentage sie in sportliche Aktivitäten investieren, desto besser schätzen sich auch ihre Gesundheit ein. Zusätzlich ist auch der Raucherstatus der Befragten von Bedeutung: Lehrpersonen, die täglich zur Zigarette greifen,

schätzen ihre Gesundheit schlechter ein als Lehrkräfte, die dieses Verhalten bereits aufgegeben haben oder nie täglich geraucht haben. Diesbezüglich handelt es sich jedoch um einen äußerst schwachen Zusammenhang.

Hinsichtlich der im WieNGS-Lehrer/innensurvey abgefragten Erkrankungen können vor allem im Zusammenhang mit (diagnostizierten) Muskel-Skelett- und Herz-Kreislauf-Erkrankungen signifikante Zusammenhänge mit dem Gesundheits- und Risikoverhalten beobachtet werden: Herz-Kreislauf-Erkrankungen stehen demnach mit einem erhöhten BMI im Zusammenhang, während Muskel-Skelett-Erkrankungen sowohl durch einen erhöhten BMI als auch durch mangelnde Bewegung mit verursacht sind. Ein schwacher Zusammenhang findet sich auch, was psychische Beeinträchtigungen, Erkrankungen und tägliches Rauchen anbelangt. Diesbezüglich zeigt sich, dass psychische Beeinträchtigungen häufiger mit täglichem Zigarettenkonsum einhergehen.

Keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge finden sich hingegen in Bezug auf die Anzahl mehrmals wöchentlich oder täglich auftretender körperlicher und/oder psychischer Beschwerden, in Bezug auf die selbsteingeschätzte Arbeitsfähigkeit bis zum gesetzlich vorgeschriebenen Pensionsalter und des erlebten Erschöpfungsgrades (Tab. 2).

Vertiefende Analysen verdeutlichen, dass das zeitliche Ausmaß sportlicher Aktivitäten in einem negativen Zusammenhang mit regelmäßig auftretenden Gefühlen von Nervosität und Ängsten stehen: Je mehr Sport von den WieNGS-Lehrer/innen betrieben wird, desto seltener berichten sie auch von Nervositäts- und Angstzuständen.

Tabelle 2: Lineare Regressionsmodelle zum Zusammenhang von Gesundheits- und Risikoverhaltensweisen und den Gesundheitsoutcomes des WieNGS-Lehrer/innensurveys (Einschlussverfahren); alle angeführten Koeffizienten sind statistisch signifikant

| Rho | Selbst- eingeschätzte Gesundheit | Lebens- zufriedenheit | Multiple Beschwerden (mehrmals wöchentlich oder tgl.) | Anzahl Erkrankungen | Anzahl diagnostizierte Erkrankungen | Arbeits- fähigkeit bis zur Pension | (emotionaler) Erschöpfungs- grad |
|--------------------------------------|--|--------------------------|---|------------------------|---|---|--|
| BMI | - 0,126 | - 0,114 | n.s. | 0,138 | 0,157 | n.s. | n.s. |
| Sport (Tage/Woche) | 0,192 | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Sport (Stunden/Woche) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Raucherstatus (tägliches Rauchen) | - 0,108 | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |

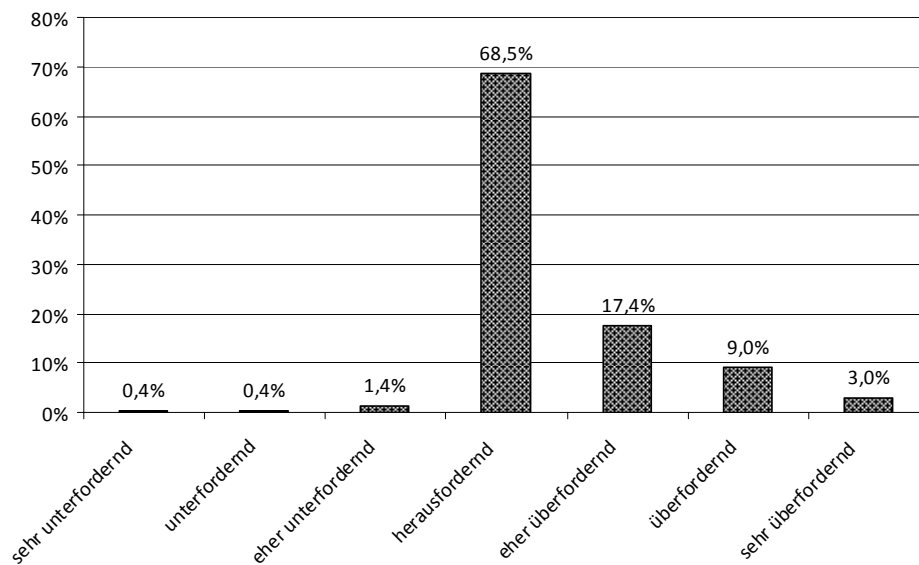
n.s. = nicht signifikant; ein negatives Vorzeichen bedeutet einen negativen, ein positives Vorzeichen bedeutet einen positiven Zusammenhang

4.3 Berufsbezogene Erlebenszustände

4.3.1 Anforderungen des Lehrberufs

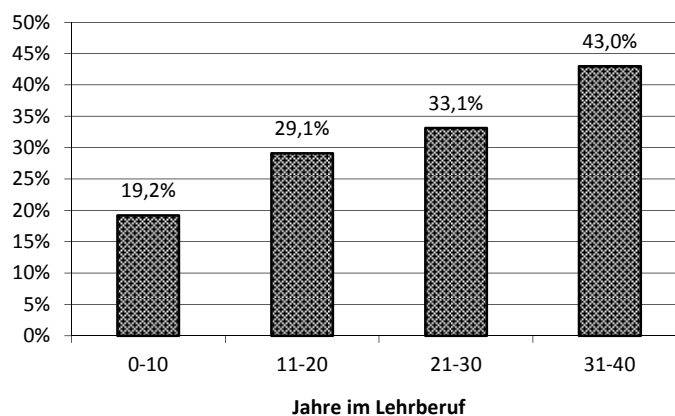
Die Anforderungen des Lehrberufs werden von der Mehrheit der WieNGS-Lehrer/innen (rund 69 %) als »herausfordernd« empfunden. Rund 29 % fühlen sich davon jedoch in Summe »eher bis sehr überfordert« (Abb. 17).

Abbildung 17: Einschätzung der Anforderungen des Lehrberufs



Signifikante Unterschiede finden sich ausschließlich in Bezug auf die Berufsjahre, nicht hingegen was das Geschlecht, den Beschäftigungsgrad und die Unterscheidung von Primar- und Sekundarschulen anbelangt. Die Ergebnisse belegen, dass mit der Zunahme an Dienstjahren auch das Gefühl der Überforderung zunimmt (Abb. 18).

Abbildung 18: Anforderungen des Lehrberufs, dargestellt nach Berufsjahren

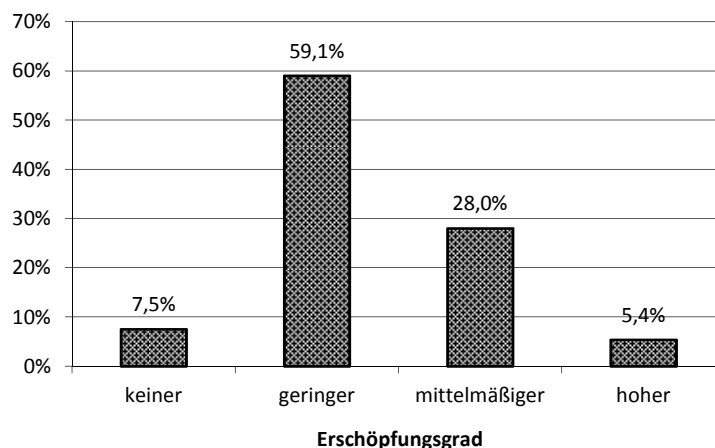


4.3.2 Grad der (emotionalen) Erschöpfung

Anhaltende Überforderungsgefühle können bei fehlender Unterstützung und bei einer „ungünstigen“ Persönlichkeitsstruktur (z.B. hohe Verausgabebereitschaft, stark ausgeprägtes Perfektionsstreben etc.) über kurz oder lang zur totalen (emotionalen) Erschöpfung führen. Dieser Umstand wird auch mit dem Begriff des Burnouts umschrieben.

Insgesamt weisen rund zwei Drittel der WieNGS-Lehrer/innen »keine Gefühle der Erschöpfung« bzw. einen »geringen« Erschöpfungsgrad auf. Dies bedeutet, verkürzt gesprochen, dass sich die Lehrer/innen der WieNGS-Schulen maximal einmal im Monat ausgelaugt und frustriert fühlen. 28 % der befragten Lehrer/innen stufen ihren Erschöpfungsgrad bereits als »mittelmäßiger« ein und berichten etwa einmal pro Woche von diesen Zuständen. Als bereits ausgebrannt sind rund 5 % der befragten Lehrer/innen zu bezeichnen. Ihnen wird mehrmals wöchentlich oder täglich alles zu viel³ (Abb. 19).

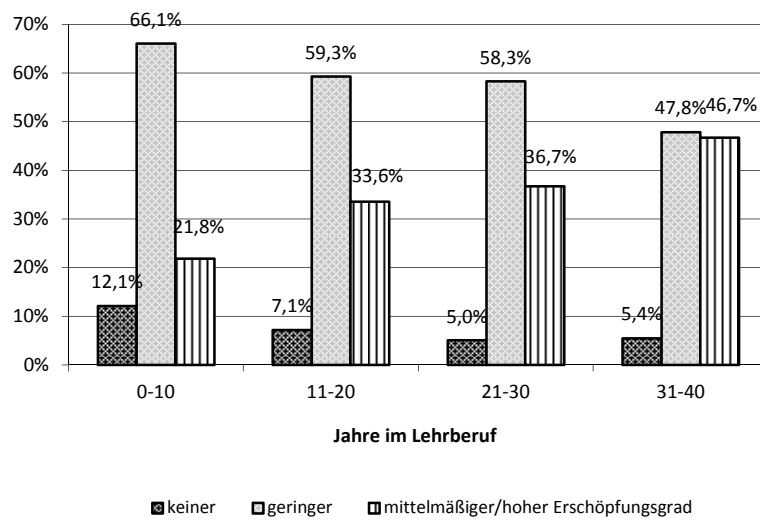
Abbildung 19: Erschöpfungsgrad (Index)



Weder das Geschlecht, noch der Beschäftigungsgrad, noch die Unterscheidung von Primar- und Sekundarschulen scheinen in der Entstehung von Burnout eine tragende Rolle zu spielen. Vielmehr zeigt sich, dass die (emotionale) Erschöpfung mit steigenden Berufsjahren zunimmt (Abb. 20). Dieses Ergebnis deutet darauf hin (siehe auch Abschnitt 4.3.1), dass es entweder generationsbezogene Unterschiede hinsichtlich der Widerstandsfähigkeit von Lehrer/innen gibt oder aber mit den Berufsjahren eine Kumulation der Belastungen erfolgt.

³ Verwendet man die von Christina Maslach et al. (1996) vorgeschlagene Einteilung des Grades emotionaler Erschöpfung, so ergibt sich folgende Verteilung: 49,2% geringer Erschöpfungsgrad; 28,4% mittlerer Erschöpfungsgrad; 22,4% hoher Erschöpfungsgrad.

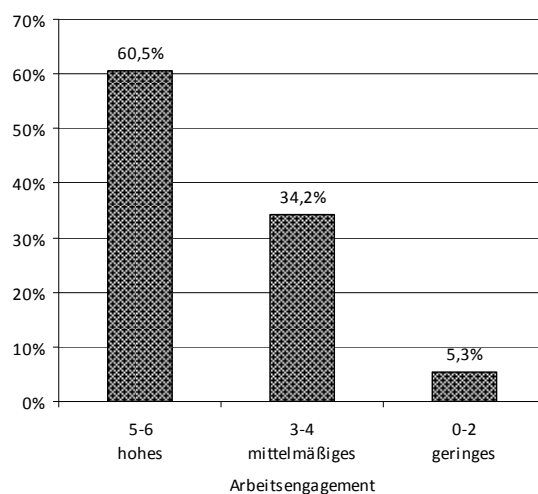
Abbildung 20: Erschöpfungsgrad (Index), dargestellt nach Berufsjahren



4.3.3 Arbeitsengagement

Der Grad des Arbeitsengagements dokumentiert die emotionalen Empfindungen, die Lehrer/innen ihrem Beruf gegenüber aufweisen. Sie wird hinsichtlich dreier Aspekte erfasst, die aus arbeitspsychologischer Sicht als bedeutsam angesehen werden: (a) Vitalität, (b) Hingabe und (c) Aufgehen in der Arbeit. Diese Aspekte zusammengenommen verdeutlichen die Ergebnisse, dass rund 61 % der befragten WieNGS-Lehrer/innen über ein »hohes«, 34 % über ein »mittelmäßiges« und rund 5 % über ein »geringes« Arbeitsengagement verfügen (Abb. 21).

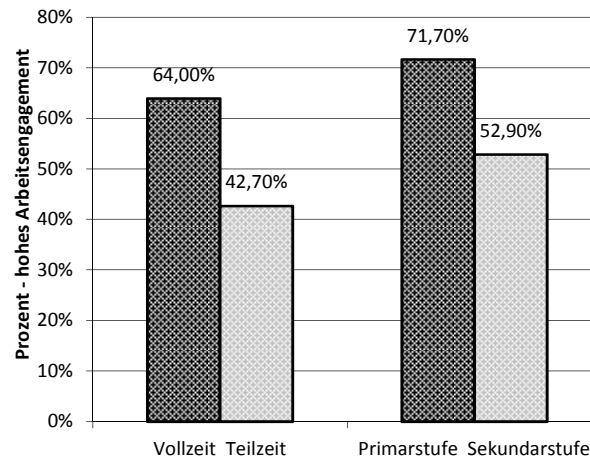
Abbildung 21: Arbeitsengagement



Insgesamt zeigt sich, dass das Arbeitsengagement – unabhängig vom Geschlecht der Befragten und deren Berufsjahren – sowohl bei vollzeitbeschäftigten Lehrkräften als auch bei

Volksschullehrer/inne/n deutlich besser ausgeprägt ist (Abb. 22). Des Weiteren zeigt sich, dass das Arbeitsengagement mit den Berufsjahren – wenn auch nur leicht – abnimmt.

Abbildung 22: »Hohes« Arbeitsengagement, dargestellt nach Beschäftigungsausmaß bzw. Schultyp



4.3.4 Berufsbezogene Erlebenszustände und Gesundheit

Berufsbezogene Erlebenszustände üben einen starken Einfluss auf die Gesundheit der befragten WieNGS-Lehrer/innen aus. So zeigt sich durchgängig für alle Gesundheitsindikatoren ein signifikanter Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement der Befragten: Je motivierter und engagierter die WieNGS-Lehrer/innen sind, desto besser schätzen sie auch ihre Gesundheit, ihre Lebenszufriedenheit und ihre gesundheitsbedingte Arbeitsfähigkeit bis zum gesetzlich vorgeschriebenen Pensionierungsalter ein. Motivation und Arbeitsengagement gehen außerdem mit einer verminderten Beschwerde- und Erkrankungslast einher: Je engagierter die Lehrer/innen sind, desto weniger Beschwerden und Erkrankungen weisen sie auf. Hinsichtlich der Beschwerden gilt dies vor allem für psychische und emotionsbezogene Beeinträchtigungen wie Nervosität, Ängste, Traurigkeit, Gereiztheit, Einschlafprobleme, Energielosigkeit, Müdigkeit und Erschöpfungszustände.

Das Arbeitsengagement übt jedoch keinen direkten Einfluss auf die Gesundheit von Lehrer/inne/n aus, sondern ist maßgeblich dafür verantwortlich, ob Lehrer/innen die Anforderungen des Lehrberufs in Summe als heraus- oder überfordernd erleben bzw. ob sie sich aufgrund ihrer Arbeit (emotional) erschöpft fühlen. Statistisch wird dies daran ersichtlich, dass der Einfluss des Arbeitsengagements (vgl. Tabelle 3; Model 1) zum Verschwinden gebracht werden kann, wenn man die Arbeitsanforderungen und den Erschöpfungsgrad der Lehrer/innen in den statistischen Analysen berücksichtigt (vgl. Tabelle 3; Model 2). Verkürzt gesprochen bedeutet dies, dass die emotionale Einstellung zum Beruf entscheidend dazu

beiträgt, ob man seine Arbeit als Herausforderung empfindet oder als auslaugend und überfordernd.

Ebenfalls durchgängige Zusammenhänge mit den Gesundheitsindikatoren des Lehrer/innensurveys zeigen sich in Bezug auf den Erschöpfungsgrad der WieNGS-Lehrer/innen: Je „erschöpfter“ sich die Lehrer/innen beschreiben, desto schlechter stufen sie auch ihre selbsteingeschätzte Gesundheit, ihre Lebenszufriedenheit und ihre Arbeitsfähigkeit bis zum gesetzlich vorgeschriebenen Pensionierungsalter ein. Erschöpfungszustände gehen außerdem mit einer zunehmenden Häufigkeit multipler Beschwerden und Erkrankungen einher. Diesbezüglich zeigt sich, dass alle abgefragten Beschwerden und Erkrankungen mit dem Erschöpfungserleben im Zusammenhang stehen. Die stärksten Zusammenhänge finden sich diesbezüglich – erwartungsgemäß – mit psychischen und emotionsbezogenen Beschwerden (Rho = - 0,395 bis - 0,612) sowie in Hinblick auf psychische Erkrankungen und Beeinträchtigungen (Rho = 0,385). Etwas schwächere Zusammenhänge finden sich hingegen zu körperbezogenen Beschwerden wie Kopfschmerzen, Magen-/Bauchschmerzen, Rückenschmerzen, Nacken-/Schulterschmerzen, Hals-/Stimmproblemen und Schwindel (Rho = - 0,270 bis - 0,338) und hinsichtlich körperbezogener Erkrankungen wie Muskel-Skelett-Erkrankungen, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Atemwegserkrankungen, neurologisch-sensorische Erkrankungen (z.B. Migräne) und Erkrankungen des Verdauungssystems (Rho = - 0,122 bis - 0,250).

Tabelle 3: Lineare Regressionsmodelle zum Zusammenhang von berufsbezogenen Erlebenszuständen und den Gesundheitsoutcomes des WieNGS-Lehrer/innensurveys (schrittweise; adjustiert für Berufsjahre und Geschlecht); alle angeführten Koeffizienten sind statistisch signifikant

| Beta-Koeffizienten | Selbst-eingeschätzte Gesundheit | Lebens-zufriedenheit | Multiple Beschwerden (mehrmals wöchentlich oder tgl.) | Anzahl Erkrankungen | Anzahl diagnostizierte Erkrankungen | Arbeitsfähigkeit bis zum gesetzlichen Pensionsalter |
|--------------------------------|---------------------------------|----------------------|---|---------------------|-------------------------------------|---|
| Model 1 | | | | | | |
| Arbeitsengagement (Index) | 0,120 | 0,185 | - 0,147 | - 0,157 | - 0,103 | 0,177 |
| Model 2 | | | | | | |
| Arbeitsengagement (Index) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Arbeitsanforderungen | - 0,124 | n.s. | 0,115 | n.s. | n.s. | n.s. |
| emotionale Erschöpfung (Index) | - 0,219 | - 0,318 | 0,536 | 0,334 | 0,254 | - 0,415 |

n.s. = nicht signifikant; ein negatives Vorzeichen bedeutet einen negativen, ein positives Vorzeichen bedeutet einen positiven Zusammenhang

4.4 Persönlichkeitsbezogene Einflussfaktoren der Gesundheit

Unter persönlichkeitsbezogenen Einflussfaktoren der Gesundheit werden zeitlich stabile, individuelle Eigenschaften eines Menschen verstanden, die beeinflussen können, in welchem Ausmaß man sich von einem gegebenen Kontext belastet fühlt.

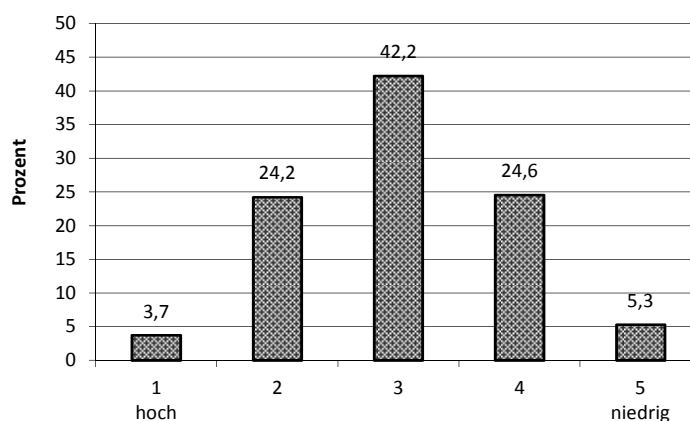
Im Rahmen der WieNGS-Lehrer/innenbefragung 2010 wurden zwei Konzepte dieses Typus berücksichtigt: (a) der Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistungen (Perfektionsstreben) und (b) die Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit (Distanzierungsfähigkeit). Sie stellen persönlichkeitspezifische Muster dar, die sich auch für den Lehrberuf als gesundheitsrelevant erwiesen haben (Schaarschmidt, 2005).

4.4.1 Distanzierungsfähigkeit

Hinsichtlich der Distanzierungsfähigkeit verdeutlichen die Ergebnisse des WieNGS-Lehrer/innensurveys, dass rund 28 % der befragten Lehrer/innen eine »(eher) hohe« Distanzierungsfähigkeit aufweisen, während umgekehrt rund 29 % diese Fähigkeit nicht besitzen (Abb. 23).

Signifikante Unterschiede entlang relevanter Differenzierungsmerkmale (Geschlecht, Berufsjahre, Beschäftigungsausmaß, Schultypzugehörigkeit) zeigen sich ausschließlich hinsichtlich des Geschlechts: Während 40 % der männlichen Befragten eine »(eher) hohe« Distanzierungsfähigkeit aufweisen, trifft dies nur auf rund 26 % der befragten Frauen zu. Umgekehrt gilt, dass rund 31 % der weiblichen Lehrkräfte über eine »(eher) niedrig« ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit verfügen, während dies im Vergleich dazu auf 23 % der männlichen Lehrkräfte zutrifft.

Abbildung 23: Distanzierungsfähigkeit

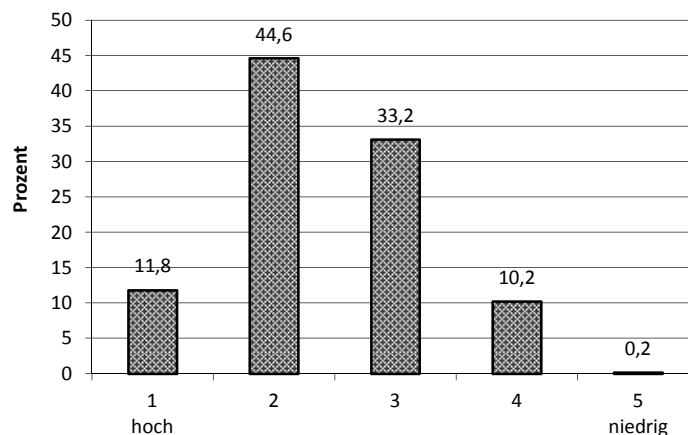


4.4.2 Perfektionsstreben

Das Bedürfnis, die eigene Arbeit möglichst makel- und fehlerlos zu erledigen, ist unter den WieNGS-Lehrer/innen weit verbreitet: So weisen rund 57 % ein »(eher) hohes« Perfektionsstreben auf (Abb. 24).

Signifikante Unterschiede entlang relevanter Differenzierungsmerkmale (Geschlecht, Berufsjahre, Beschäftigungsausmaß, Schultypzugehörigkeit) zeigen sich, auch was das Perfektionsstreben anbelangt, ausschließlich hinsichtlich des Geschlechts. Auch hier gilt, dass weibliche Lehrkräfte im Verhältnis zu ihren männlichen Kollegen signifikant schlechter abschneiden. So weisen rund 58 % der weiblichen Lehrpersonen ein »(eher) hohes« Perfektionsstreben auf, während dies nur auf 45 % der männlichen Lehrkräfte zutrifft.

Abbildung 24: Perfektionsstreben



4.4.3 Persönlichkeitsbezogene Einflussfaktoren und Gesundheit

Hinsichtlich der persönlichkeitsbezogenen Einflussfaktoren der Gesundheit konnte ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Distanzierungsfähigkeit der WieNGS-Lehrer/innen und ihrer Gesundheit festgestellt werden (vgl. Tabelle 4; Model 1). Die Ergebnisse belegen ganz eindeutig, dass mit zunehmender Distanzierungsfähigkeit sich auch der Gesundheitszustand, die Lebenszufriedenheit und die eingeschätzte Arbeitsfähigkeit bis zum gesetzlich vorgeschriebenen Pensionierungsalter verbessert, Beschwerde- und Erkrankungslast hingegen abnehmen. Auf Beschwerden und Erkrankungen bezogen sind auch hier die stärksten Zusammenhänge mit psychischen Beschwerden wie Traurigkeit, Ängstlichkeit, Energielosigkeit, Einschlafprobleme, Müdigkeit und Erschöpfung und Nervosität ($Rho = -0,292$ bis $-0,373$) sowie psychischen Beeinträchtigungen und Erkrankungen ($Rho = -0,240$) zu finden.

Wie schon beim Arbeitsengagement gilt auch für die Distanzierungsfähigkeit, dass sie keinen direkten Einfluss auf die Gesundheit der Lehrer/innen ausübt, sondern eine Bedingung des Überforderungserlebens bzw. des (emotionalen) Erschöpfungsgrades ist. Dies wird ersichtlich, wenn man die (emotionale) Erschöpfung in den statistischen Berechnungen berücksichtigt und dadurch der Einfluss der Distanzierungsfähigkeit – ausgenommen der selbsteingeschätzten Gesundheit – nicht mehr signifikant ist (vgl. Tabelle 4; Model 2). Distanzierungsfähigkeit stellt demnach eine bedeutende Determinante für Burnout dar.

Ergänzend hat sich gezeigt, dass distanzierungsfähige Lehrer/innen häufiger sportlich aktiv sind (Rho = 0,126; $p < 0,05$), was wiederum positive Effekte auf die Gesundheit hat (siehe Abschnitt 4.2.4).

Das Perfektionsstreben der Lehrer/innen erweist sich hingegen – unter statistischer Berücksichtigung der Distanzierungsfähigkeit – für sämtliche Gesundheitsindikatoren des Lehrer/innensurveys als unbedeutsam; steht jedoch in einem positiven Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement der Lehrer/innen.

Tabelle 4: Lineare Regressionsmodelle zum Zusammenhang von persönlichkeitsbezogenen Einflussfaktoren und den Gesundheitsindikatoren des WieNGS-Lehrer/innensurveys (Einsschlussverfahren); alle angeführten Koeffizienten sind statistisch signifikant

| Beta-Koeffizienten | Selbst- eingeschätzte Gesundheit | Lebens- zufriedenheit | Multiple Beschwerden (mehrmals wöchentlich oder tgl.) | Anzahl Erkrankungen | Anzahl diagnostizierte Erkrankungen | Arbeitsfähigkeit bis zum gesetzlichen Pensionsalter |
|------------------------------------|--|--------------------------|---|------------------------|---|--|
| Model 1^a | | | | | | |
| Distanzierungsfähigkeit (Index) | 0,262 | 0,188 | - 0,328 | - 0,268 | - 0,175 | 0,279 |
| Perfektionsstreben (Index) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Model 2^b | | | | | | |
| Distanzierungsfähigkeit (Index) | 0,155 | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Perfektionsstreben (Index) | n.s. | n.s. | 0,105 | n.s. | n.s. | n.s. |

^a Adjustiert für Berufsjahre und Geschlecht

^b Adjustiert für Berufsjahre, Geschlecht und (emotionale) Erschöpfung

n.s. = nicht signifikant; ein negatives Vorzeichen bedeutet einen negativen, ein positives Vorzeichen bedeutet einen positiven Zusammenhang

4.5 Berufs- und arbeitsplatzbezogene Einflussfaktoren der Gesundheit

4.5.1 Unterrichtsbezogene Einflussfaktoren

Das Unterrichtsgeschehen lässt sich im Wesentlichen durch drei konzeptuell voneinander unterscheidbare Dimensionen beschreiben (vgl. dazu: Kremser et al., 2010): (a) der Klassenführung, also der Art und Weise, wie innerhalb der Klassengemeinschaft Regeln aufgestellt und umgesetzt werden, (b) der Qualität der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen, die positiv, unterstützend, und von Respekt und Vertrauen gekennzeichnet sein sollen, und (c) den Didaktiken, also der Form der Wissensvermittlung. Neben diesen grundlegenden Dimensionen des Unterrichtsgeschehens werden ergänzend auch das schulische Engagement der Eltern sowie der selbsteingeschätzte Lehrerfolg analysiert, wobei letzteres oftmals auch unter dem Begriff der professionellen Selbstwirksamkeit diskutiert wird.

4.5.1.1 Klassenführung

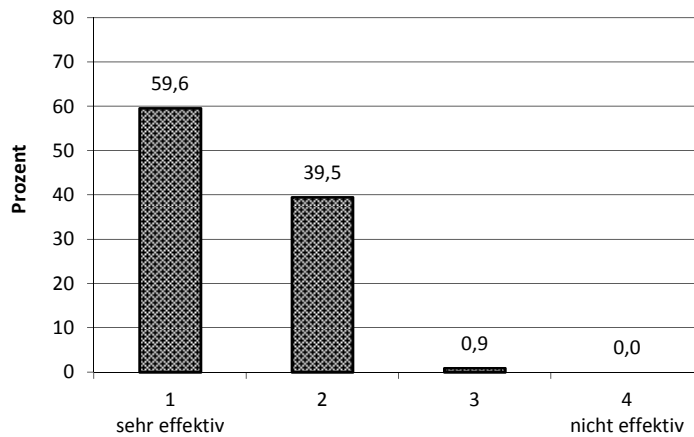
Klassenführungsstrategien haben zum Ziel, innerhalb des Unterrichts ein gewisses Maß an Ordnung herzustellen, um damit eine effektive Nutzung der Unterrichtszeit zu ermöglichen. Dabei sind vor allem informierende und zeitnahe Verhaltensregulationen von Vorteil (Kunter et al., 2007), ohne dabei den Unterrichtsfluss unnötig zu unterbrechen (Kounin, 1976).

Im Rahmen der WieNGS-Befragung geben rund 60 % der befragten WieNGS-Lehrer/innen an – ihren eigenen Angaben zufolge – Strategien zur Klassenführung anzuwenden, die im oben beschriebenen Sinne als effektiv zu werten sind. Auf 39,5 % trifft dies »eher« zu (Abb. 25). Effektive Klassenführung scheint demnach unter den WieNGS-Lehrer/innen kein vorrangiges Problem darzustellen.⁴

Unterschiede nach relevanten Differenzierungsmerkmalen zeigen sich sowohl für das Geschlecht, als auch für die Schultypzugehörigkeit (Primar- vs. Sekundarschulen). Am häufigsten berichten dabei weibliche Lehrkräfte aus Volksschulen von der Anwendung sehr effektiver Klassenführungsstrategien. Für männliche Lehrkräfte lassen sich hingegen keine diesbezüglichen Unterschiede feststellen.

⁴ An dieser Stelle sei jedoch erwähnt, dass Lehrer/innen ihr eigenes Handeln oftmals eher unkritisch reflektieren.

Abbildung 25: Klassenführung

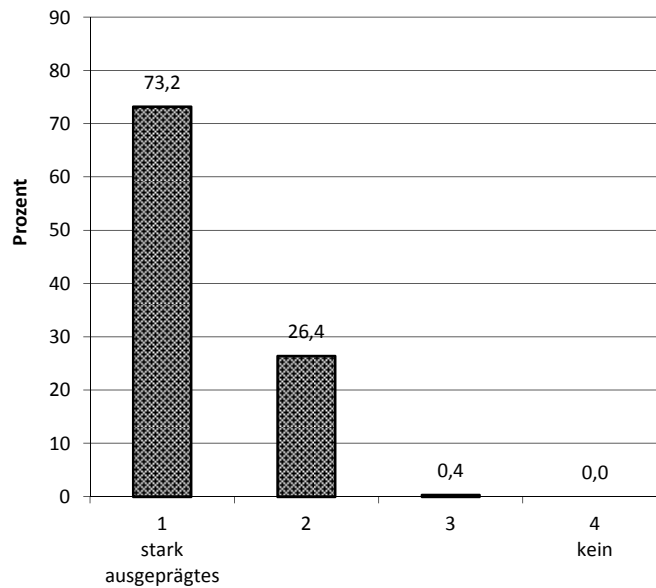


4.5.1.2 Personales Vertrauen

Eine positive und unterstützende Beziehung zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n stellt eine Grundvoraussetzung für effektive Lehr- und Lernprozesse dar (Baumert et al., 2004). Dabei ist es wichtig, dass der Lehrer bzw. die Lehrerin aktiv versucht, solche Beziehungen herzustellen.

Diesbezüglich zeigt sich, dass eine große Mehrheit der befragten WieNGS-Lehrer/innen (73 %) – ihrer Ansicht nach – ein »stark ausgeprägtes« personales Vertrauen zu ihren Schüler/inne/n aufbauen. 26 % sind »eher« der Meinung, zu ihren Schüler/inne/n positive und unterstützende Beziehungen herzustellen (Abb. 27). Auch diese Bewertung fällt äußerst positiv aus, wobei deutliche Geschlechtsunterschiede festzustellen sind: Während 77 % der Lehrerinnen angeben, zu ihren Schüler/inne/n ein »stark ausgeprägtes« personales Vertrauen herzustellen, gelingt dies – ihren Angaben zufolge – nur 51 % der männlichen Lehrkräfte. Des Weiteren zeigen sich auch Unterschiede zwischen vollzeit- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften, wobei vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte häufiger angeben, zu ihren Schüler/inne/n »stark ausgeprägte« Vertrauensbeziehungen herzustellen. Schließlich berichten weibliche Lehrkräfte aus Primarschulen signifikant häufiger von einer »stark ausgeprägten« Bemühung, personales Vertrauen zu etablieren (87%), als jene aus Sekundarschulen (68%). Dieser Unterschied ist bei männlichen Lehrkräften zwar auch beobachtbar, statistisch jedoch nicht signifikant.

Abbildung 26: Personales Vertrauen



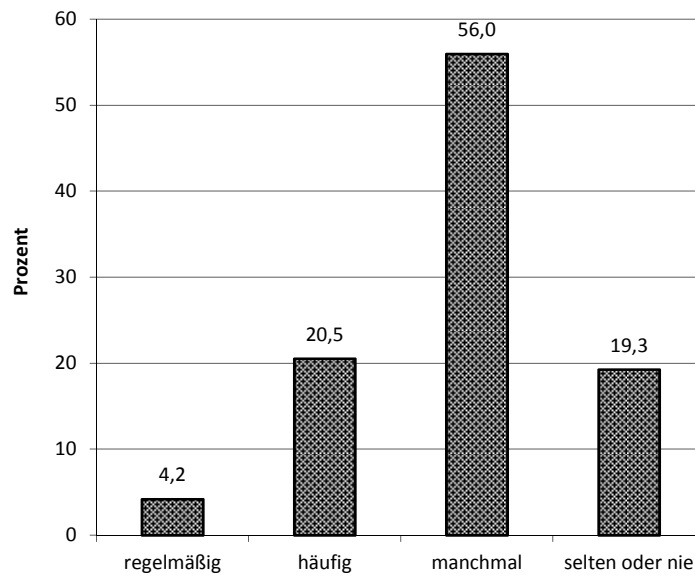
4.5.1.3 Didaktik - Schüler/innenpartizipation

Unter Schüler/innenpartizipation wird das Ausmaß an Mitgestaltungsmöglichkeiten verstanden, die Lehrer/innen ihren Schüler/inne/n in Bezug auf die zeitlichen, inhaltlichen und gestalterischen Aspekte des Unterrichts zuteil werden lassen.

Die Befragungsergebnisse verdeutlichen dabei, dass die Einbindung von Schüler/inne/n im Unterricht eher selten ist. Lediglich 4 % der WieNGS-Lehrer/innen berichten von »regelmäßigen«, 21 % von »häufigen« Partizipationsmöglichkeiten für Schüler/innen. Mehr als die Hälfte der Befragten (56 %) geben den Schüler/inne/n »manchmal« die Gelegenheit den Unterricht mitzugestalten, während 19 % dies »selten oder nie« tun. (Abb. 27).

Statistisch signifikante Unterschiede entlang relevanter Differenzierungsmerkmale finden sich, was die Schüler/innen/partizipation anbelangt, ausschließlich für die Schultypzugehörigkeit: Eine partizipative Unterrichtsgestaltung ist diesbezüglich signifikant häufiger bei Lehrer/inne/n aus Primarschulen zu beobachten (Abb. 27)

Abbildung 27: Schüler/innen/partizipation



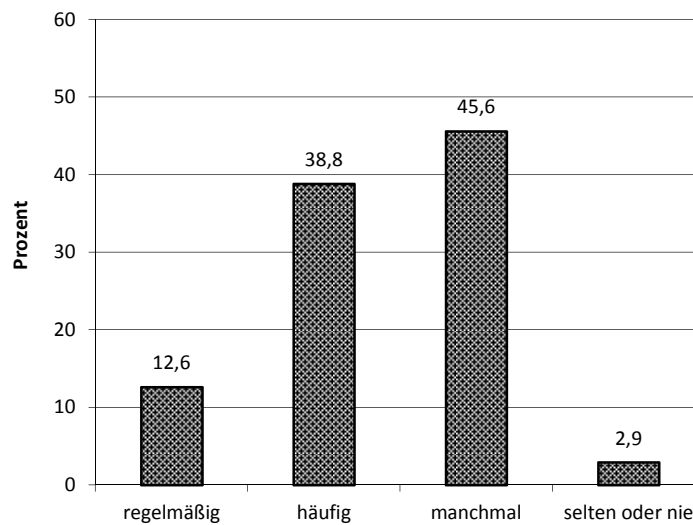
4.5.1.4 Didaktik – aktive und soziale Konstruktion von Verständnis

Folgt man modernen Lerntheorien (Helmke, 2007), so stellt die aktive und soziale Konstruktion von Verständnis eine der wichtigsten und effektivsten Lehrstrategien dar. Sie führt weg von einem Lehr- und Lernprozess, der auf eine mechanische Reproduktion von klar abgesteckten Wissensgebieten abzielt und legt besonderes Augenmerk auf gemeinsames Lernen in der Gruppe, auf die aktive Ermöglichung von Diskussionen durch die Lehrperson und auf die projektförmige und praktische Anwendung des gemeinsam erarbeiteten Wissens.

Für die Gruppe der WieNGS-Lehrer/innen zeigt sich, dass in etwa jede achte Lehrperson (13 %) davon berichtet, diese Strategien »regelmäßig« in ihrem Unterricht anzuwenden. 39 % tun dies »häufig«, 46 % zumindest »manchmal«. Eine kleine Minderheit (3 %) wendet diese Unterrichtsstrategie hingegen »selten oder nie« in ihrem Unterricht an (Abb. 28).

Unterschiede zeigen sich hier in Bezug auf das Geschlecht der Lehrer/innen – Lehrerinnen wenden diese Strategie häufiger an – genauso wie in Bezug auf teilzeit- versus vollzeitbeschäftigte Lehrkräften. Hier gilt, dass Vollzeit-Lehrkräfte häufiger davon berichten, entsprechende didaktische Strategien in ihrem Unterricht anzuwenden.

Abbildung 28: Aktive und soziale Konstruktion von Verständnis



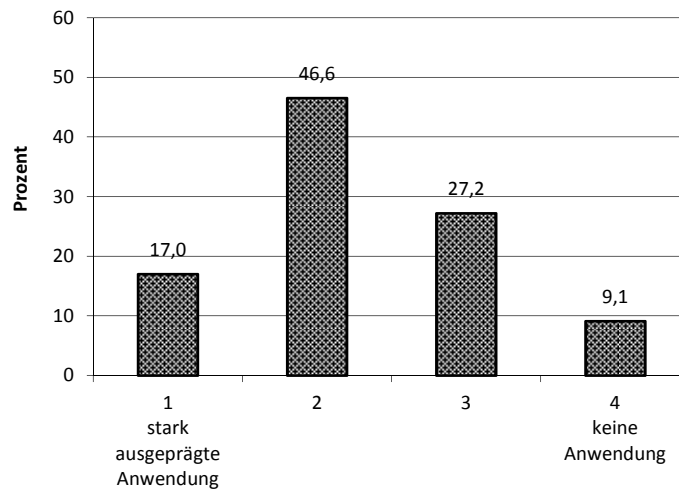
4.5.1.5 Didaktik – Differenzierung der Aufgabenstellungen

Um dem unterschiedlichen Kompetenzniveaus in der Klassengemeinschaft gerecht zu werden, ist es häufig notwendig und zielführend, Aufgabenstellungen leistungsgerecht zu differenzieren. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass es sich häufig empfiehlt, Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus zu verwenden um Unter- bzw. Überforderung auf Seiten der Schüler/innen zu vermeiden.

Diesbezüglich berichten rund zwei Drittel der befragten WieNGS-Lehrer/innen (64 %) von einer »(stark) ausgeprägten« Anwendung dieser Unterrichtsstrategie, während rund 9 % keine Differenzierung im Unterricht vornehmen (Abb. 29).

Auch hier zeigt sich, dass Vollzeit-Lehrkräfte diese Unterrichtsstrategien etwas häufiger anwenden als Teilzeit-Lehrkräfte. Des Weiteren geben männliche Befragte etwas seltener an, variierende Aufgabenstellungen zu verwenden, als dies auf weibliche Lehrpersonen zutrifft. Für Lehrerinnen zeigt sich außerdem, dass Lehrerinnen in Primarschulen diese Strategie deutlich häufiger in einer »(stark) ausgeprägten« Form anwenden (88 %), als dies Lehrerinnen in Sekundarschulen tun (48 %). Für männliche Lehrkräfte erweist sich dieser Unterschied hingegen als unbedeutend.

Abbildung 29: Differenzierung durch variierende Aufgabenstellung



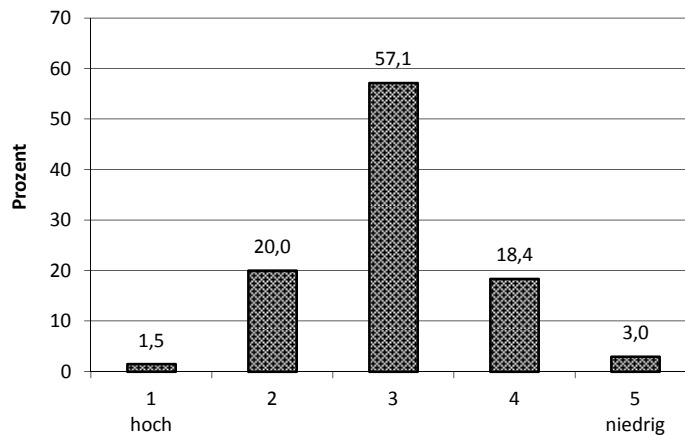
4.5.1.6 Schulisches Engagement der Eltern

Die Frage nach dem schulischen Engagement der Eltern, also ob Eltern aus Sicht der befragten Lehrer/innen auf produktive und verlässliche Art und Weise mit der Schule kooperieren und ihrem erzieherischen Auftrag gerecht werden, stellt für Lehrer/innen einen genauso wichtigen, wie schwierig zu beeinflussenden Faktor dar.

Diesbezüglich zeigt sich, dass die Mehrheit der WieNGS-Lehrer/innen (57 %) das Engagement der Eltern als »mittelmäßig« bewertet. In etwa ein Fünftel (22 %) bewertet diesen Aspekt »(sehr) positiv«, während wiederum etwa ein Fünftel (21%) diesen Aspekt »(sehr) negativ« beurteilt (Abb. 30).

Unterschiede zeigen sich diesbezüglich hinsichtlich der Schultypen genauso wie zwischen den Geschlechtern. Lehrerinnen (24 %) geben im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen (12 %) doppelt so häufig an, dass das schulische Engagement der Eltern als »(sehr) positiv« zu bewerten ist. Im Vergleich zu Lehrkräften aus Sekundarschulen berichten Lehrkräfte aus Primarschulen deutlich häufiger davon, dass Eltern in einer positiven und verlässlichen Weise mit der Schule kooperieren.

Abbildung 30: Schulisches Engagement der Eltern



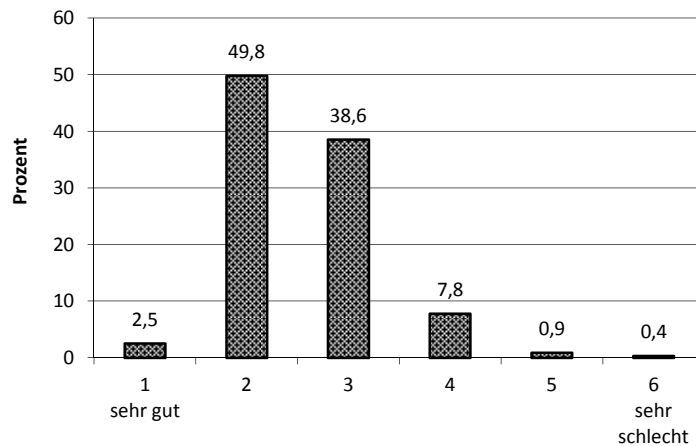
4.5.1.7 Selbsteingeschätzter Lehrerfolg

Der Lehrerfolg beschreibt die subjektive Einschätzung der Lehrer/innen hinsichtlich ihres Handelns im Unterricht. Der Erfolg ihres Handelns wird dabei im Verhalten der Schüler/innen erkennbar. Verhalten sich Schüler/innen motiviert, engagiert und diszipliniert, sind sie am Unterricht interessiert, beherrschen sie den Lehrstoff, haben sie gelernt, eigenständig zu arbeiten, und beteiligen sie sich aktiv am Unterricht, so scheint der Lehrer/die Lehrerin im Unterricht alles richtig gemacht zu haben. Verhalten sich die Schüler/innen in gegenteiliger Weise, so scheint der Unterricht wenig erfolgreich gewesen zu sein.

Insgesamt berichten 52 % der Befragten, von einem »sehr guten« bzw. »eher guten« Lehrerfolg, etwas mehr als ein Drittel (39 %) von einem »mittelmäßigen« Lehrerfolg und 9 % von einem »(sehr) schlechten« Lehrerfolg (Abb. 31).

Diesbezügliche Unterschiede zeigen sich sowohl für die Geschlechter als auch für die Schultypzugehörigkeit sowie hinsichtlich der Berufsjahre. Es gilt, dass weibliche Lehrpersonen, Lehrpersonen aus Primarschulen sowie Lehrpersonen mit einer geringeren Berufserfahrung von einem insgesamt höheren Lehrerfolg berichten.

Abbildung 31: Lehrerfolg



4.5.2 Unterricht und Gesundheit

Über den Einfluss unterrichtsbezogener Einflussfaktoren auf die Gesundheit von Lehrer/inne/n ist derzeit wenig bekannt. Im Rahmen der WieNGS-Lehrer/innenbefragung wurde deshalb ein besonderes Augenmerk auf diese Zusammenhänge gelegt.

In einem ersten Schritt wurden dabei die in Frage kommenden Skalen miteinander korreliert. Die Ergebnisse dieser Berechnungen sind in Tabelle 5 dargestellt. Insgesamt zeigen sich Gesundheitseffekte vor allem für die Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern und den selbsteingeschätzten Lehrerfolg, also der Frage ob Schüler/innen sich diszipliniert, motiviert und engagiert am Unterricht beteiligen. Für jene Konzepte, die die Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrer/innen messen, zeigen sich insgesamt nur vereinzelte und schwache Zusammenhänge, die im Falle von personalem Vertrauen und der Differenzierung der Aufgabenstellung auch von der erwarteten Zusammenhangsrichtung (höhere Unterrichtsqualität bei gesünderen Lehrer/inne/n) abweichen. Eine valide Interpretation dieser Ergebnisse ist auf Basis der momentan zur Verfügung stehenden Daten folglich nicht möglich. Aus diesem Grund wurden diese Konzepte für die weiter unten beschriebenen Regressionsmodelle nicht weiter berücksichtigt. Das Unterrichtshandeln der Lehrer/innen scheint demnach – überraschenderweise – für ihre Gesundheit nicht von Bedeutung zu sein.

Tabelle 5: Zusammenhangsanalysen Unterricht und Gesundheit

| Korrelationskoeffizienten (r) | Selbst- eingeschätzte Gesundheit | Lebens- zufriedenheit | Multiple Beschwerden (mehrmals wöchentlich oder tgl.) | Anzahl Erkrankungen | Anzahl diagnostizierte Erkrankungen | Arbeitsfähigkeit bis zum gesetzlichen Pensionsalter |
|---|--|--------------------------|---|------------------------|---|--|
| Klassenführung | 0,099 | 0,098 | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| personales Vertrauen | n.s. | n.s. | 0,099 | n.s. | n.s. | -0,122 |
| Didaktik - Schüler/innenpartizipation | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Didaktik - aktive und soziale Konstruktion von Verständnis | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Didaktik - Differenzierung der Aufgabenstellung | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | -0,093 |
| Schulisches Engagement der Eltern | 0,130 | 0,107 | n.s. | -0,122 | -0,130 | 0,141 |
| Lehrerfolg | 0,179 | 0,183 | -0,122 | -0,098 | n.s. | 0,138 |

Die Regressionsanalysen zeigen, dass die grundlegenden – prinzipiell als eher schwach zu bezeichnenden – Zusammenhänge zwischen dem schulischen Engagement der Eltern bzw. dem Lehrerfolg und den Gesundheitsindikatoren auch dann stabil bleiben, wenn diese für Berufsjahre und Geschlecht kontrolliert werden (Tabelle 6; Modell 1). Insgesamt zeigt sich, dass vor allem der selbsteingeschätzte Lehrerfolg in Zusammenhang mit der Gesundheit von Lehrer/innen steht. Dieser Eindruck bestätigt sich, wenn man Elternunterstützung und Lehrerfolg in ein Gesamtmodell integriert (Tabelle 6; Modell 2). Hier wird sichtbar, dass der Gesundheitseffekt der Elternunterstützung bei den meisten Gesundheitsindikatoren hinter jenen des Lehrerfolges zurücktritt. Da zwischen Elternunterstützung und Lehrerfolg ein starker Zusammenhang besteht ($r = 0,449$), scheint es naheliegend, diese Ergebnisse dahingehend zu interpretieren, dass der Effekt der Elternunterstützung auf die Gesundheit der Lehrer/innen über den Lehrerfolg vermittelt (mediert) wirkt. Inhaltlich bedeutet dies, dass Lehrer/innen, die sich von den Eltern ihrer Schüler/innen unterstützt fühlen, insgesamt mehr Erfolgserlebnisse im Unterrichtsalltag erfahren, was sich wiederum positiv auf ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden auswirkt.

Fügt man diesem Modell außerdem noch Daten zum Arbeitsengagement und zur emotionalen Erschöpfung hinzu (Tabelle 6; Modell 3), verschwinden alle Effekte, die der eingeschätzte Lehrerfolg auf die Gesundheit hat. Dies deutet wiederum auf die Mediatoren-Funktion von Arbeitsengagement und Erschöpfungsgrad hin. Analog zur Vermittlungsfunktion des Lehrerfolgs in Bezug auf die Elternunterstützung bedeutet dies, dass der Lehrerfolg sich zuerst auf das Arbeitsengagement und den Erschöpfungsgrad auswirkt und sich – durch diese vermittelt – indirekt auf die Gesundheit der Lehrer/innen auswirkt. Lediglich der Effekt, den die Elternunterstützung auf die Anzahl der diagnostizierten Erkrankungen sowie die

Arbeitsfähigkeit der Lehrer/innen hat, scheint direkt und unmediert zu sein (vgl. Tabelle 6; Model 3).

Tabelle 6: Lineare Regressionsmodelle zum Zusammenhang von unterrichtsbezogenen Einflussfaktoren und den Gesundheitsindikatoren des WieNGS-Lehrer/innensurveys (Einsschlussverfahren); alle angeführten Koeffizienten sind statistisch signifikant

| Beta-Koeffizienten | Selbst-eingeschätzte Gesundheit | Lebens-zufriedenheit | Multiple Beschwerden (mehrmals wöchentlich oder tgl.) | Anzahl Erkrankungen | Anzahl diagnostizierte Erkrankungen | Arbeitsfähigkeit bis zum gesetzlichen Pensionsalter |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------|---|---------------------|-------------------------------------|---|
| Model 1^a | | | | | | |
| Elternunterstützung (Index) | 0,125 | 0,096 | n.s. | -0,105 | -0,106 | 0,170 |
| Lehrerfolg (Index) | 0,162 | 0,178 | -0,136 | n.s. | n.s. | 0,150 |
| Model 2^b | | | | | | |
| Elternunterstützung (Index) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | -0,105 | 0,120 |
| Lehrerfolg (Index) | 0,126 | 0,132 | -0,120 | n.s. | n.s. | 0,121 |
| Model 3^c | | | | | | |
| Elternunterstützung (Index) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | -0,105 | 0,122 |
| Lehrerfolg (Index) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |

^a für jeden Einflussfaktor einzeln berechnete Regressionsmodelle, adjustiert für Berufsjahre und Geschlecht

^b Gesamtmodell, adjustiert für Berufsjahre und Geschlecht

^c Gesamtmodell, adjustiert für Berufsjahre, Geschlecht, Arbeitsengagement und (emotionale) Erschöpfung

n.s. = nicht signifikant; ein negatives Vorzeichen bedeutet einen negativen, ein positives Vorzeichen bedeutet einen positiven Zusammenhang

4.5.3 Arbeitsplatzbezogene Einflussfaktoren

Neben den unterrichtsbezogenen Einflussfaktoren der Gesundheit spielen jedoch auch arbeitsplatz- und berufsbezogene Faktoren eine besondere Rolle. Die Charakterisierung der arbeitsplatzbezogenen Einflussfaktoren wurde in dieser Studie auf Basis des sozialen Klimas im Kollegium, der professionellen Kooperation im Lehrer/innenteam, dem Führungsstil der Schulleitung, der Wochenarbeitszeit und der Work-Life-Balance vorgenommen.

4.5.3.1 Soziales Klima im Kollegium

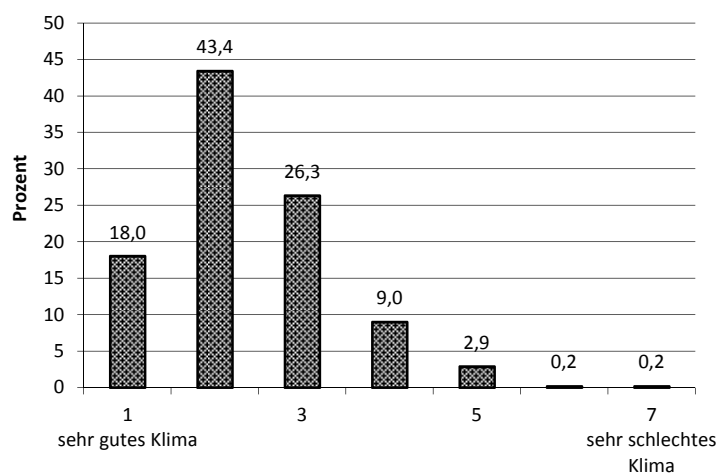
Das soziale Klima im Kollegium beschreibt, inwiefern die Befragten die Beziehungen zu ihren Kolleg/inn/en als unterstützend, freundschaftlich und wertschätzend erleben.

Insgesamt berichten 61 % der WieNGS-Lehrer/innen von einem »guten« bis »sehr guten« sozialen Klima im Kollegium. Rund 26 % beschreiben das soziale Klima im Lehrkörper als »eher

gut«, während 9 % dieses als »mittelmäßig«, 3 % als »eher schlecht« bis »sehr schlecht« beschreiben (Abb. 32).

Unterschiede in der Wahrnehmung des sozialen Klimas zeigen sich vor allem zwischen Lehrer/inne/n aus Primar- und Sekundarschulen, zwischen Vollzeit- und Teilzeit-Lehrkräften und hinsichtlich der Berufserfahrung. Dabei gilt, dass Vollzeit-Lehrkräfte genauso wie Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung signifikant häufiger von einem positiven sozialen Klima im Lehrerkollegium sprechen. In Bezug auf die Schultypzugehörigkeit (Primar- versus Sekundarschulen) zeigt sich, dass Lehrer/innen aus Primarschulen das soziale Klima im Kollegium durchschnittlich besser bewerten als Lehrer/innen aus Sekundarschulen.

Abbildung 32: Soziales Klima im Kollegium



4.5.3.2 Professionelle Kooperation im Lehrer/innenteam

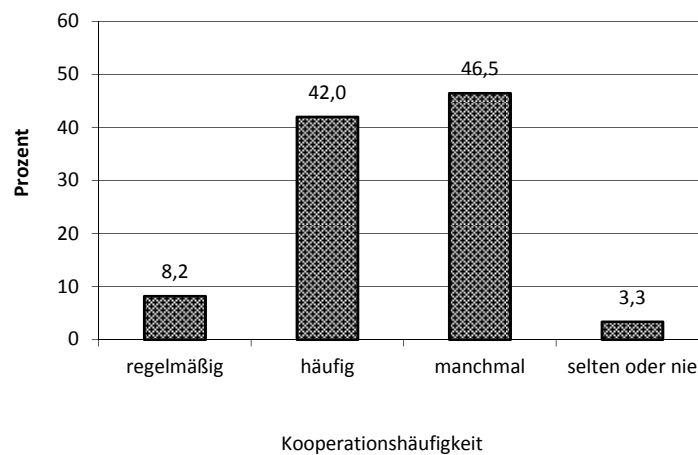
Neben dem sozialen Klima im Kollegium ist auch die professionelle Kooperation im Lehrer/innenteam zentral für die Qualität schulischer Prozesse (Stoll et al., 2006).

Diesbezüglich geben nur 8 % der WieNGS-Lehrer/innen an, »regelmäßig« mit ihren Kolleg/inn/en – im Sinne des Konzepts der professionellen Lerngemeinschaft (vgl. Stoll et al., 2006) – zu kooperieren. 42 % bzw. 47 % berichten davon, »häufig« bzw. »manchmal« zu unterrichtsrelevanten Themen Kooperationen einzugehen. 3 % tun dies, ihren eigenen Angaben zufolge, »nie« (Abb. 33).

Unterschiede zeigen sich vor allem in Bezug auf den Schultyp (Primar- versus Sekundarschulen), das Geschlecht und das Beschäftigungsausmaß. Es gilt, dass Lehrerinnen (54 %) und Vollzeit-Lehrkräfte (52 %) öfter angeben, »regelmäßig« bzw. »häufig« zu

kooperieren als ihre männlichen Kollegen (32 %) bzw. Teilzeit-Lehrkräfte (42 %). In Bezug auf den Schultyp zeigt sich, dass wiederum Lehrer/innen aus Primarschulen (63%) öfter angeben »regelmäßig« bzw. »häufig« zu kooperieren als Lehrer/innen aus Schulen der Sekundarstufe (40%).

Abbildung 33: Teamkooperation



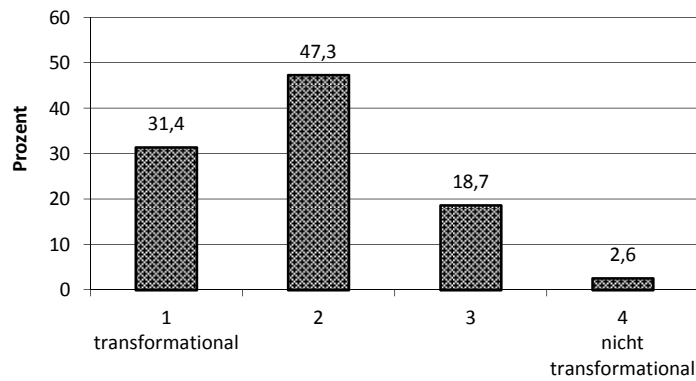
4.5.3.3 Transformationale Führung

In wissenschaftlichen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass ein transformationaler Führungsstil – also ein Führungsstil, der durch Visionen, Förderung und Unterstützung der Mitarbeiter gekennzeichnet ist – auch im schulischen Setting einen positiven Einfluss sowohl auf die Gesundheit (Leithwood et al., 1996; Griebler, 2010) als auch auf das professionelle Handeln der Lehrkräfte und die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen (Wissinger, 2007) haben kann.

Mehr als zwei Drittel der WieNGS-Lehrer/innen (79 %) bewerten das Führungsverhalten ihrer Direktor/inn/en als »(eher) transformational«, während umgekehrt rund ein Fünftel (21 %) von einer »(eher) nicht transformationalen« Führung spricht (Abb. 34).

Signifikante Unterschiede hinsichtlich relevanter Differenzierungsmerkmale (Geschlecht, Berufsjahre, Beschäftigungsausmaß und Schultypzugehörigkeit) zeigen sich lediglich in Bezug auf den Schultyp, wobei Primarschullehrer/Innen das Führungsverhalten der Schulleitung besser bewerten als Sekundarschullehrer/innen.

Abbildung 34: transformationales Führungsverhalten

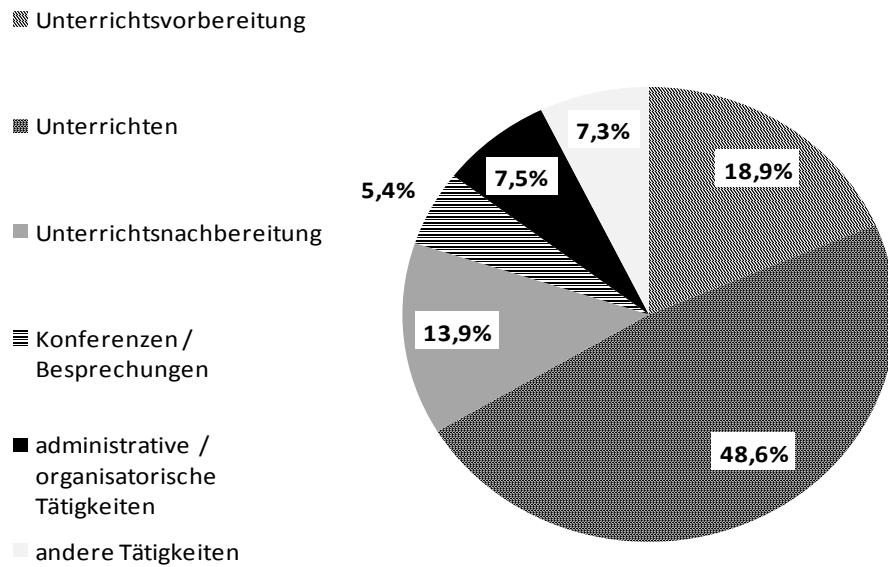


4.5.3.4 Wochenarbeitszeit

Die Wochenarbeitszeit der Befragten wurde im Rahmen dieser Studie auf Basis der eigenen Angaben zu der in den letzten 6 Monaten durchschnittlich pro Woche aufgewendeten Arbeitszeit in den Bereichen Unterrichtsvorbereitung, Unterrichten, Unterrichtsnachbereitung, Konferenzen/Besprechungen, administrative/organisatorische Tätigkeiten sowie andere berufsbezogene Tätigkeiten erhoben.

Im Durchschnitt beträgt die gesamte Wochenarbeitszeit der befragten Lehrer/innen ihren eigenen Angaben zufolge 44 Stunden pro Woche (SD = 11,3 Stunden). Etwa die Hälfte dieser Zeit (49%) benötigen Lehrer/innen für das Unterrichten. In etwa ein Drittel (33%) der Wochenarbeitszeit entfällt auf die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. 8% der Wochenarbeitszeit verwenden die befragten Lehrer/innen für administrative und organisatorische Tätigkeiten, 5% für Konferenzen und Besprechungen und etwa 7% für andere Tätigkeiten (siehe Abb. 35).

Abbildung 35: Wochenarbeitszeit



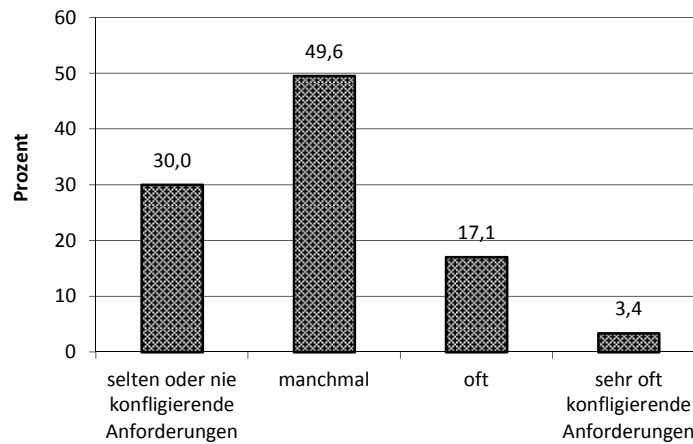
4.5.3.5 Work-Life-Balance

Die Work-Life-Balance zeigt auf, inwiefern die unterschiedlichen Anforderungen des privaten und beruflichen Lebens miteinander in Einklang gebracht werden können bzw. im Konflikt zueinander stehen.

Hier zeigt sich, dass für 30 % der befragten Lehrer/innen eine positive Bilanz zu ziehen ist, während ein Fünftel von »oft« (17 %) bzw. »sehr oft« (3 %) vorkommenden Konflikten zwischen Arbeits- und Privatleben berichten (Abb. 36).

Unterschiede zeigen sich vor allem zwischen Männern und Frauen, wobei Frauen (21%) signifikant häufiger von »(sehr) oft« konfligierenden Anforderungen des Privat- und Berufslebens berichten als Männer (15%). Abgesehen von den Unterschieden zwischen den Geschlechtern zeigt sich außerdem, dass Lehrer/innen, die bereits mehr als zehn Jahre im Lehrberuf tätig sind, signifikant häufiger von Work-Life-Balance-Problemen berichten. Es zeigt sich, dass 75 % der Lehrer/innen mit mehr als zehn Berufsjahren von zumindest »manchmal« auftretenden Work-Life-Balance-Problemen berichten, während dies „nur“ 58 % der Lehrer/innen mit bis maximal zehn Berufsjahren tun.

Abbildung 36: Work-Life-Balance



4.5.4 Arbeitsplatzbezogene Einflussfaktoren und Gesundheit

Bei den erhobenen schulbezogenen Einflussfaktoren auf Gesundheit zeigt sich, dass alle Einflussfaktoren – mit Ausnahme der professionellen Kooperation im Lehrer/innenteam – einen signifikanten Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der WieNGS-Lehrer/innen ausüben. Daten zur professionellen Lerngemeinschaft wurden deshalb in den folgenden Regressionsmodellen nicht weiter berücksichtigt.

Aus den in Tabelle 7 zusammenfassend dargestellten Analyseergebnissen wird deutlich, dass für die befragten WieNGS-Lehrer/innen vor allem das Konzept der Work-Life-Balance einen vordergründigen Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden ausübt ($\beta = -0,237$ bis $-0,393$; Tabelle 7; Modell 1).

Der Führungsstil der Schulleitung sowie das soziale Klima im Kollegium haben – ebenfalls kontrolliert hinsichtlich des Geschlechts und der Berufsjahre – einen moderaten Einfluss auf die verschiedenen Gesundheitsindikatoren ($\beta = -0,124$ bis $0,207$; Tabelle 7; Modell 1).

Der Einfluss der Wochenarbeitszeit ist nur für die Beschwerdesituation und die Arbeitsfähigkeit statistisch signifikant, generell jedoch als schwach einzustufen ($\beta = -0,100$ bis $0,138$; Tabelle 7; Modell 1)., Hinzu kommt, dass die Richtung des Zusammenhangs nicht schlüssig ist: So ist der positive Zusammenhang mit der Arbeitsfähigkeit dahingehend zu interpretieren, dass diese umso höher ist, je mehr Arbeitszeit die Lehrer/innen pro Woche in die Ausübung ihres Berufs investieren.

Analog zu den weiter oben berichteten Ergebnissen zum Zusammenhang von Unterricht und Gesundheit zeigen sich auch im Gesamtmodell zu den arbeitsplatz- und berufsbezogenen

Einflussfaktoren (Tabelle 7; Modell 2) deutliche Überlappungs- und Mediationseffekte, die zu einer Abschwächung bzw. zu einem Verschwinden der Zusammenhänge führen. Die Tatsache, dass im Modell 3 fast alle Zusammenhänge nicht signifikant sind, spricht wiederum für die Mediatoren-Funktion des Arbeitsengagements und der emotionalen Erschöpfung. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass ein positives soziales Klima, ein transformationaler Führungsstil der Schulleitung und eine gute Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben eine Steigerung des Arbeitsengagements und einen geringeren Erschöpfungsgrad zur Folge haben. Dies führt in weiterer Folge zu einer positiven Entwicklung der Gesundheit und des Wohlbefindens.

Tabelle 7: Lineare Regressionsmodelle zum Zusammenhang von arbeitsplatzbezogenen Einflussfaktoren und den Gesundheitsindikatoren des WieNGS-Lehrer/innensurveys (Einsschlussverfahren); alle angeführten Koeffizienten sind statistisch signifikant

| Standardisierte Beta-Koeffizienten (β) | Selbst-eingeschätzte Gesundheit | Lebens-zufriedenheit | Multiple Beschwerden (mehrmals wöchentlich oder tgl.) | Anzahl Erkrankungen | Anzahl diagnostizierte Erkrankungen | Arbeitsfähigkeit bis zum gesetzlichen Pensionsalter |
|--|---------------------------------|----------------------|---|---------------------|-------------------------------------|---|
| Modell 1^a | | | | | | |
| Soziales Klima im Kollegium | 0,135 | 0,207 | -0,127 | -0,133 | -0,124 | n.s. |
| Transformationaler Führungsstil | 0,166 | 0,168 | -0,155 | -0,192 | -0,199 | 0,168 |
| Wochenarbeitszeit | n.s. | n.s. | -0,100 | n.s. | n.s. | 0,138 |
| Work-Life Balance | 0,248 | 0,305 | -0,393 | -0,320 | -0,237 | 0,279 |
| Modell 2^b | | | | | | |
| Soziales Klima im Kollegium | n.s. | 0,154 | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Transformationaler Führungsstil | n.s. | n.s. | -0,101 | -0,107 | -0,138 | 0,114 |
| Wochenarbeitszeit | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | 0,108 |
| Work-Life Balance | 0,198 | 0,257 | -0,305 | -0,250 | -0,174 | 0,188 |
| Modell 3^c | | | | | | |
| Soziales Klima im Kollegium | n.s. | 0,156 | -0,100 | n.s. | n.s. | n.s. |
| Transformationaler Führungsstil | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | -0,115 | n.s. |
| Wochenarbeitszeit | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Work-Life Balance | 0,119. | 0,129 | n.s. | -0,113 | n.s. | n.s. |

^a für jeden Einflussfaktor einzeln berechnete Regressionmodelle, adjustiert für Berufsjahre und Geschlecht

^b Gesamtmodell, adjustiert für Berufsjahre und Geschlecht

^c Gesamtmodell, adjustiert für Berufsjahre, Geschlecht, Arbeitsengagement und (emotionale) Erschöpfung

n.s. = nicht signifikant; ein negatives Vorzeichen bedeutet einen negativen, ein positives Vorzeichen bedeutet einen positiven Zusammenhang

5 Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W., Neubrandt, M. (2004): Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In: Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrandt, M., Rost, J., Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, S. 314 - 354.
- Griebler, R. (2010): Teachers' health. Assessing the impact of personal and school-related factors. 20th IUHPE World Conference on Health Promotion, Geneva Switzerland. 11.-15.07.2010 (Poster).
- Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten und verbessern. Seelze.
- Kounin, J.S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern.
- Kremser, W., Felder-Puig, R., Flaschberger, E., Gugglberger, L., Dür, W. (2010): Die Rolle der Gesundheitsförderung bei der Entwicklung des Schulsystems. Wien.
- Kunter, M., Baumert, J. (2007): Effective classroom management and the development of subject-related interest. In: Learning and Instruction, 17, 5, 494-509.
- Leithwood K., Menzies T., Jantzi D., Leithwood J. (1996): School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. Anxiety Stress and Coping - An International Journal, 9, 199-215.
- Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter, M.P. (1996): Maslach Burnout Inventory Manual. Third Edition.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, Basel.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006): Professional learning communities: a review of the literature. In: Journal of Educational Change, 7, 221-258.
- Wissinger, J. (2007): Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich "School Effectiveness and School Improvement". In: Altrichter, H., Brüsenmeister, T., Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 105 - 129.

