

Belastung bei Lehrkräften

–

Regelschulen und Klinikschiulen

im Vergleich

**Wissenschaftliche Arbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt
an Grundschulen
am
Institut für Psychologie**

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Verfasserin: Ulrike Bohnert
Tullastraße 82
76131 Karlsruhe

E-Mail: bohnertulrike@stud.ph-karlsruhe.de

Matrikelnummer: 3169276

Studiengang: Lehramt an Grundschulen/ PO 2011

Fach: Psychologie

Erstgutachterin: Prof. Dr. Mechthild Kiegelmann

Zweitgutachterin: Carolin Neureuter

Abgabedatum: 09. Juni 2016

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
I THEORETISCHER TEIL.....	3
1. Der Lehrerberuf	3
1.1. Aktueller Gesundheitszustand der Lehrer	3
1.1.1. Definition Gesundheit	3
1.1.2. Forschungsstand zur Lehrgesundheit	4
1.2. Typische Merkmale des Lehrerberufs	5
1.3. Anforderungen und Erwartungen an den Lehrer.....	7
2. Belastungen und Beanspruchungen	11
2.1. Definition Belastung und Beanspruchung.....	11
2.2. Objektive und subjektive Belastungen	12
2.3. Theoretische Modelle zu Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf	14
2.4. Exkurs: Ressourcen	16
3. Belastungsfaktoren im Lehrerberuf	17
3.1. Die größten Belastungsfaktoren	17
3.2. Gründe für zunehmende Belastungen	21
3.3. Belastungen vorbeugen	22
3.3.1. Lehrerpersönlichkeit.....	22
3.3.2. Selbstwirksamkeit.....	24
3.3.3. Soziale Unterstützung.....	25
4. Folgen der Belastung	27
4.1. Stress	27
4.2. Burnout.....	30
4.2.1. Entstehung und Erforschung von Burnout	31
4.2.2. Abgrenzung zum Stressmodell.....	33
4.3. Mobbing	34
5. Forschungsstand und bisherige Forschungsergebnisse.....	36

5.1.	Drei Ansätze der Lehrerforschung	36
5.2.	Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen.....	37
5.3.	Potsdamer Lehrerstudie	39
5.3.1.	AVEM	39
5.3.2.	Forschungsergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie.....	41
5.3.3.	Alters- und Geschlechterunterschiede	42
5.4.	Schulformvergleich	44
6.	Spezifische Situation der Lehrer an Klinikschulen.....	45
	Ableitung der Fragestellung	48
II EMPIRISCHER TEIL		49
7.	Methode	49
7.1.	Untersuchungsinstrument.....	49
7.2.	Burnout-Mobbing-Inventar (BMI)	50
7.3.	Hypothesen.....	53
7.4.	Stichprobe.....	54
8.	Ergebnisdarstellung.....	56
8.1.	Burnout-Skala.....	56
8.2.	Boreout-Skala.....	60
8.3.	Mobbing-Skala	60
8.4.	Motivationsverlust.....	61
8.5.	Psychische und physische Belastungssymptome	62
9.	Beantwortung der Untersuchungsfrage.....	64
10.	Diskussion der Ergebnisse	65
11.	Fazit.....	69
	Literaturverzeichnis.....	71
	Abbildungsverzeichnis	75
	Tabellenverzeichnis.....	75
	Anlagen	76

Einleitung

Zur Lehrerbelastungsforschung existiert bereits eine unzählige Menge an Literatur. Seit den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts wird der Buchmarkt von Veröffentlichungen zu diesem Thema überschwemmt. Die vorliegende Arbeit soll Ordnung in das Chaos und in die Vielzahl an Literatur zu diesem Thema bringen und einen gezielten Einblick in die umfassende Thematik geben. Auf Grundlage des theoretischen Teils wird daran anschließend eine weitere Forschung zur Lehrerbelastung vorgestellt.

Die bisherige Lehrerbelastungsforschung hat bereits einige Ergebnisse hervorgebracht, die oft aber nur allgemein für den Lehrerberuf gelten und selten auch Lehrer verschiedener Schulformen miteinander vergleichen. Dabei werden eher noch Grundschullehrer mit Realschullehrern oder Gymnasiallehrern verglichen, aber selten bis nie werden Lehrer, die nicht an Regelschulen unterrichten, mit in die Forschung einbezogen. Es wäre beispielsweise sicherlich interessant die Belastung von Sonderschullehrern oder von Berufsschullehrern zu hinterfragen (wozu auch einzelne Studien vorliegen). Im empirischen Teil dieser Arbeit wird allerdings die Belastung von Lehrern an Klinikschohlen genauer analysiert und mit der Belastung einiger ausgewählter Regelschullehrer an Grundschulen verglichen. Die Arbeit an Klinikschohlen birgt natürlich ähnliche Merkmale wie die Arbeit an Regelschohlen, ist jedoch zusätzlich durch einige Merkmale von jenen zu unterscheiden. Da Lehrer an Klinikschohlen einer sehr spezifischen Situation, welche später genauer beschrieben wird, ausgesetzt sind, ist es durchaus interessant, ihre Belastungssituation näher zu beleuchten. Im Folgenden wird, wie bereits angedeutet, zuerst theoretisch in die Thematik eingeführt, bevor im empirischen Teil der Arbeit die Belastung der Lehrer an Klinikschohlen im Vergleich zur Belastung der Lehrer an Regelschohlen dargestellt und ausgewertet wird.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird zu Beginn der generelle Ausgangszustand der Lehrkräfte an deutschen Schohlen beschrieben. Deren Gesundheit wird allgemein ergründet, bevor auf die typischen Merkmale des Lehrerberufs sowie die vielfältigen Anforderungen an den Lehrer eingegangen wird. Anschließend werden die Begriffe Belastung und Beanspruchung genauer definiert und verschiedene Modelle zur Belastung und Beanspruchung speziell für den Lehrerberuf vorgestellt. Anhand derer werden schließlich die Hauptbelastungsfaktoren, welchen Lehrer generell ausgesetzt sind, abgeleitet und außerdem aufgezeigt, welche Möglichkeiten es gibt, den verschiedenen Belastungsquellen

vorzubeugen. Falls dies nicht gelingen sollte, schließen sich schwerwiegende Belastungsfolgen an, die im darauffolgenden Abschnitt diskutiert werden. Hierzu gehören vor allen Dingen Stress und Burnout, aber auch Mobbing unter Lehrern. Daran anknüpfend wird kurz der bisherige Forschungsstand zur Thematik, welcher sehr umfassend ist, dargestellt. Durch ein Raster zur Einordnung verschiedener Studien kann man sich jedoch einen guten Überblick dabei verschaffen. Zur Verdeutlichung der Forschungsergebnisse wird übersichtsmäßig die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt 2005) angeführt, da sie im Rahmen der Thematik und im Vergleich zu anderen Untersuchungen sehr aussagekräftig ist. Darauf aufbauend wird kurz auf bisherige Studien zur Belastung von Lehrern im Schulformvergleich eingegangen. Den theoretischen Teil abschließen wird ein kurzer Überblick zur spezifischen Situation von Lehrern an Klinikschulen; was zum allgemeinen Verständnis für die Unterschiede an Regel- und Klinikschulen sowie für den darauf folgenden empirischen Teil unerlässlich ist. Mit Blick auf den theoretischen Hintergrund wird abschließend an den ersten Teil der Arbeit die Fragestellung für die darauf folgende empirische Forschung abgeleitet.

Den zweiten, empirischen Teil der Arbeit, leitet die Methodendarstellung ein. Der verwendete Fragebogen wird eingeführt, Hypothesen werden generiert und die Stichprobe vorgestellt. Daran schließt die Ergebnisdarstellung an, welche die aussagekräftigsten Resultate, die mit dem Fragebogen erzielt werden konnten, präsentiert. Weiterführend werden die Ergebnisse diskutiert, bevor ein abschließendes Fazit gezogen wird, welches auch Wünsche für eine weitere Forschung auf dem behandelten Themengebiet äußert.

Zum Zwecke der Einfachheit werden in der Arbeit die männlichen und weiblichen Formen von „Lehrer“ bzw. „Lehrerin“ abwechselnd verwendet. In keinsten Weise soll dies bevorzugend oder verachtend auf die jeweiligen Geschlechter wirken. Einzig beim Geschlechtervergleich bleibt es unerlässlich, die einzelnen Geschlechter strikt zu trennen.

I THEORETISCHER TEIL

1. Der Lehrerberuf

1.1. Aktueller Gesundheitszustand der Lehrer

1.1.1. Definition Gesundheit

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Gesundheit als den „Zustand des vollständigen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen.“ (WHO, zitiert nach Däschler-Seiler 2013, S. 73). Ein Mensch muss folglich nicht immer gesund sein, auch wenn er selbst der Überzeugung dessen ist. Gesundheit bedeutet dementsprechend, dass ein Mensch in der Lage ist, sich voll und ganz -körperlich, geistig und emotional- einer Sache widmen zu können.

Däschler-Seiler (2013, S. 73ff.) beschreibt Gesundheit als ein gesellschaftliches Konstrukt. Von außen wird (gerade von Lehrern) erwartet, ständig gesund und funktionsfähig zu sein. Mögliche Krankheiten kuriert man aus oder man lernt, mit ihnen zu leben. Fühlt man sich nicht krank, kümmert man sich auch nicht um seine Gesundheit. Doch nur weil einem körperlich ‚nichts fehlt‘, sollte man nicht seine Gesundheit vernachlässigen. Denn fühlt man sich gesund, kann es trotz allem sein, dass die Psyche bereits erkrankt ist (was sich zu schwerwiegenden Folgeerkrankungen ausweiten kann). Das passiert vorzugsweise dann, wenn einerseits viel von einer Person erwartet wird und sie es andererseits auch allen recht machen will. Dieses Verhaltensmuster ist insbesondere in sozial-helfenden Berufen (und damit unter anderem bei Lehrerinnen) zu beobachten.

Führt man sich das vor Augen, scheint es umso wichtiger, sich als Lehrer mit seinem Körper und seiner Gesundheit immer wieder auseinanderzusetzen, wachsam auf Reaktionen des eigenen Körpers zu achten und den Körper und damit auch die Psyche nicht zu sehr zu strapazieren. Als gesund gilt eine Lehrperson dann, wenn sie in ihrem Beruf engagiert arbeiten, sich ihren Anforderungen aber auch entspannt stellen kann. Dazu gehört eine positive Lebenseinstellung ebenso, wie Ziele, die man sich steckt und verfolgt. Ferner ist es wichtig, dass Lehrer ein gesundes Selbstwirksamkeitsgefühl haben und in ihrer Arbeit einen Sinn sehen. Wenn sich Lehrerinnen zusätzlich in ihrer sozialen Umwelt wohl und unterstützt fühlen, sind alle wichtigen Voraussetzungen gegeben, möglichen Belastungen und deren Folgen zu entkommen (Nieskens & Dadaczynski 2014, S. 7). Wie eingangs in der Definition der WHO dargelegt wurde, ist es wichtig, immer alle drei Dimensionen -Körper, Psyche und Sozialverhalten- der eigenen Gesundheit im Blick zu

halten. Gesund ist man erst, wenn alle drei miteinander im Einklang stehen. Knörzer (2011) nennt dies „Homöostase“ (S. 7) - ein gesundes und dynamisches Gleichgewicht zwischen den drei Dimensionen.

1.1.2. Forschungsstand zur Lehrgesundheit

Schon in den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts wurde eine Reihe von Untersuchungen zum Gesundheitszustand von Lehrern durchgeführt. Van Dick (2006) nennt einige davon. Die Hauptaussage aller Forschungen war häufig, dass die Frühpensionierungsrate der Lehrer im Gegensatz zu anderen Berufsfeldern deutlich höher liegt und Lehrer insgesamt einem größeren psychischen wie auch physischen Erkrankungsrisiko ausgesetzt sind. Interessant ist, dass die Frühpensionierung bei Lehrern im Gegensatz zu anderen Berufen vermehrt aufgrund psychischer Krankheiten erfolgt und weniger aufgrund physischer Gebrechen. Das muss allerdings nicht heißen, dass psychische Probleme bei Lehrern nicht auch psychosomatische Auswirkungen haben können. Müller-Limmroth (1980, zitiert nach Rudow 1994, S. 37f.) belegt beispielsweise ein deutlich höheres Herzinfarktisiko bei Lehrern, ausgelöst durch vorhergehende psychische Störungen. Rudow (1994) sagt zusätzlich, dass Lehrer durch einen gesunden Ess- und Genussmittelkonsum durchaus das Risiko einer Erkrankung senken können; dazu aber oft aufgrund ihrer fortgeschrittenen psychischen Erkrankung nicht mehr in der Lage sind.

Da Lehrer im allgemeinen öffentlichen Interesse stehen, ist es generell wichtig, dass es dieser Personengruppe gut geht, sie sich in ihrem Beruf weiterhin wohl fühlen und nicht früher als nötig in Rente gehen müssen. Infolgedessen sollte man sich fragen, woran es liegen kann, dass Lehrer oft psychisch oder physisch erkranken und was sie selbst tun müssen oder können, um das Risiko einer Erkrankung zu verringern. Dazu nachstehend mehr in Kapitel 3.

Im Folgenden werden typische Merkmale des Lehrerberufs und verschiedene Anforderungen, die an den Lehrer gestellt werden, dargelegt. Dies soll einen Einblick in den Berufsalltag des Lehrers vermitteln und bereits auf mögliche Belastungen im Lehrerberuf hinweisen.

1.2. Typische Merkmale des Lehrerberufs

Lehrer sind, wie sonst keine andere Berufsgruppe, in der heutigen Gesellschaft zahlreichen Vorurteilen ausgesetzt. Das mag vor allem daran liegen, dass jeder Einzelne in seinem Leben wenigstens eine Schule besucht hat und dadurch bereits unmittelbar mit dem Beruf der Lehrerin in Berührung gekommen ist. Aber kennen sich diejenigen, die sich ein Urteil erlauben, wirklich so gut mit diesem Beruf aus, der von außen betrachtet für viele nur ein gutbezahlter ‚Halbtagsjob‘ (Schaarschmidt 2005) ist? Nachstehend werden einige Merkmale des Lehrerberufs beleuchtet, die es sich -vor dem Fällen eines Urteils über den Lehrerberuf- zu betrachten lohnt. Die folgenden Ausführungen nehmen dabei Bezug auf Rolf van Dick (2006).

Van Dick (2006) schreibt, dass von Lehrern generell mehr erwartet wird als von anderen Berufsgruppen. Während seiner Meinung nach die Menschen anderer Berufe ruhig zu ‚Fachidioten‘ werden können, sollen Lehrer alle möglichen Sachen wissen, können und sie zusätzlich auch noch an ihre Schüler weitergeben. Aber nicht nur die reine Wissensvermittlung zählt; zusätzlich sollen die Lehrer für die Erziehung der Schüler und soziale Probleme in deren Umfeld eintreten, wobei sie sich individuell um jeden Schüler zu kümmern haben. Spätestens an diesem Punkt muss die Frage gestellt werden, wie dies während eines einzigen Schulvormittags alles gleichzeitig geschehen kann. Überdies kommen auch noch weitere Anforderungen auf den Lehrer zu, wie beispielsweise Verwaltungsaufgaben, von denen aber Schüler, Eltern und andere Außenstehende so gut wie nichts mitbekommen. Darauf soll näher in Kapitel 1.3. eingegangen werden.

Ein weiteres Merkmal des Lehrerberufs ist die ‚Unfreiwilligkeit‘, mit der der Unterricht abläuft. Das Klientel der Lehrer -die Schüler- kommen hauptsächlich in die Schule, weil sie müssen und nicht weil sie wollen. Jedenfalls bis die Schulpflicht nach der Hauptschule beziehungsweise dem Abschluss von neun Schuljahren abgeschlossen ist. Aufgrund dessen ist es kein Wunder, dass der Lehrer in dieser Konstellation nicht viel Positives seitens der Schüler abbekommen kann. Die Wissensvermittlung läuft asymmetrisch ab. Was heißt, dass der Lehrer Tag für Tag viel Wissen preis gibt, aber nichts dergleichen zurückbekommt. Das kann unweigerlich zu Frustration gegenüber der eigenen Arbeit führen. Auch können Lehrer den Lernerfolg der Schüler nur geringfügig steuern, da die Schüler zum großen Teil selbst für ihr eigenes Lernen verantwortlich bleiben.

Über den Unterricht hinaus gesehen gibt es Gesetze und Verordnungen (die zum Beispiel von der Kultusministerkonferenz festgelegt werden), welche den Lehrer einerseits

in seiner Tätigkeit einschränken, andererseits aber kein genaues Limit setzen, wann die jeweiligen Anforderungen erfüllt sind. Die tatsächliche Arbeitszeit des Lehrers kann folglich nur schwer ermittelt werden. Daran anknüpfend ist ein weiteres, und sehr wichtiges Merkmal des Lehrerberufs, dass der Beruf weithin mit dem schlechten Image des bereits oben genannten ‚Halbtagsjobs‘ verbunden wird. Da die Arbeitszeit einer Lehrerin nicht festgelegt ist, kann es schnell dazu führen, dass sehr engagierte Personen viel mehr arbeiten, als sie eigentlich müssen und ihnen gut tut. Und dass überdies von außen nicht gesehen wird, wie viel Arbeit Lehrkräfte tatsächlich erledigen, weil das meiste davon zu Hause geschieht. Das führt zu großen Vorurteilen gegenüber der Arbeit der Lehrer. Auch die Trennung von Beruf- und Privatleben kommt unterdessen bei den allermeisten Betroffenen zu kurz.

Die bereits ausgeführten Merkmale nach van Dick (2006) werden im Folgenden durch zwei wichtige Aspekte ergänzt, die das Berufsbild der Lehrerin zusätzlich charakterisieren. Zum einen ist der Lehrerberuf ein Beruf ohne große Karriereaussicht und Aufstiegsmöglichkeiten. Zum anderen gibt es im Lehrerberuf keinerlei Berufsgeheimnis, welches den Beruf zu etwas Besonderem macht. Da jeder mit dem Lehrerberuf schon unmittelbar in Berührung stand und die Aufgaben des Lehrers, wie Erziehen und Unterrichten, gemeinhin als leicht empfunden werden, ist im Denken vieler Menschen verankert, dass Lehrersein nichts Besonderes ist. Diese Tatsache, verbunden damit, dass der Lehrer keine Aussicht auf eventuelle Karrieresprünge haben kann, kann schnell zur Einschränkung des Selbstwirksamkeitserlebens der Lehrer führen (Rothland 2013b, S. 23ff.).

Lehrerinnen erleben tagtäglich jede Menge schulspezifische Belastungssituationen. Diese tauchen vor allem im Unterricht selbst auf. Merkmale der Unterrichtssituation sind beispielsweise die große Interaktionsdichte aber ebenso der Handlungs- und Entscheidungsfreiraum. Man muss innerhalb einer Unterrichtsstunde eine Menge an Entscheidungen treffen, aber nicht von allen wird der große Freiraum, dem einem dabei gelassen wird, als Ressource gesehen, sondern eher als weiterer Belastungsfaktor. Das Gefühl, nicht genau zu wissen, was man tun soll, entsteht auch durch die unspezifischen Vorgaben, die aus den Schulcurricula hervorgehen und mündet in Unsicherheit beim Lehrpersonal. Auch die Klassengröße (und der damit verbundene Lärm) sowie die Anzahl schwieriger Kinder in einer Klasse spielen in der Belastungssituation von Lehrerinnen eine

ernstzunehmende Rolle. Das haben unter anderem Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie, die ich in Kapitel 5.3. vorstellen werde, aufgezeigt (Lenzen 2014, S. 91f.).

Zusammenfassend sind die wichtigsten Merkmale des Lehrerberufs im Zusammenhang mit potenziellen Berufsbelastungen vor allem die Vorurteile der Gesellschaft und des Weiteren spezifische Unterrichtssituationen (in Abhängigkeit der Klassengröße, der verschiedenen Schüler und der Interaktionsdichte). Das alles heißt jedoch noch nicht, dass jeder Lehrer potenziell gefährdet ist, durch die Belastungen des Berufsalltags zu erkranken. Belastungen können sich auch positiv auf den Menschen auswirken bzw. durch andere Akzente des Berufs geglättet werden.

1.3. Anforderungen und Erwartungen an den Lehrer

Aus dem vorangehenden Kapitel geht hervor, dass Lehrer tagtäglich vielseitige Tätigkeiten zu bewerkstelligen haben. Viele Außenstehende sehen als einzige Anforderung an die Lehrer jedoch nur das Unterrichten selbst. Darüber hinaus müssen sie sich aber auch sozialen, motivationalen und emotionalen Herausforderungen stellen, die oft widersprüchlich und deshalb nicht zu unterschätzen sind. Die Lehrerin muss beispielsweise einerseits eine geeignete Ansprechpartnerin für ihre Schüler sein, andererseits aber auch eine Vorbildfunktion einnehmen und eine Respektperson für die Schülerschaft darstellen. Sie muss ihre Aufmerksamkeit auf einzelne Schüler richten, darf dabei aber nicht die Gruppe und das gesamte Geschehen in der Klasse vernachlässigen. Sie muss immer präsent sein, selbst in den Pausen, die ihr eigentlich Entspannung bieten sollten. Sie muss vorgegebene Richtlinien und Standards erfüllen, aber gleichzeitig begeisterungs- und motivationsfähig bleiben. Dabei ist es außerdem wichtig, dass sie sich selbst am besten motivieren kann, um Frustration und Ärger, die Teil eines jeden Unterrichtstages sind, kompensieren zu können (Schaarschmidt 2005, S. 15f.).

Die Anforderungen an den Lehrer gehen demzufolge weit über das hinaus, was man zu sehen und zu wissen glaubt. Zu persönlichen Ansprüchen im Beruf und den Merkmalen der Arbeit eines Lehrers kommen zusätzlich explizite Aufgabenfelder, die von der Kultusministerkonferenz festgelegt wurden und seit Dezember 2000 gelten:

(1) Unterrichten:

Zum Unterrichten gehört die Planung und Durchführung sowie die Auswertung von Unterricht unter Beachtung von Rahmenvorgaben (Bildungsplänen, Schulcurricula, etc.) und den verschiedenen Lernständen der einzelnen Schüler. Ziel ist es, die Schüler zum zunehmend selbständigen Lernen zu motivieren.

(2) Erziehen:

Den Schülern soll Regelbewusstsein vermittelt werden. Gleichzeitig soll ihr Selbstvertrauen und das soziale Miteinander sowie ihr Verantwortungsbewusstsein gefördert werden. Beim Schüler sollen kognitive, moralische und ästhetische Fähigkeiten gefördert und gefördert werden.

(3) Beurteilen:

Dazu gehört vor allem die Diagnose von Lernständen der einzelnen Schüler. Die Lehrerin muss beurteilen können, wo die Schüler stehen und eventuell individuelle Fördermaßnahmen entwickeln. Auch eine Dokumentation der Schülerleistungen muss vorgenommen werden.

(4) Beraten:

Schüler, aber auch ihre Eltern, müssen bei eventuellen Schwierigkeiten in der Schule fachgerecht beraten werden. Auch oder vielmehr gerade dann, wenn individuelle und familiäre Probleme das Schulverhalten der Schüler beeinträchtigen, spielt Kommunikation eine wichtige Rolle.

(5) Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen:

Aber auch Lehrer sollten sich fachlich und pädagogisch weiterbilden. Die Vorbeugung von Stress und die Entwicklung von Bewältigungsstrategien sind großer Bestandteil der eigenen Weiterentwicklung und wichtig für das Lehrerdasein.

(6) Weiterentwicklung der eigenen Schule:

Mitgestaltung bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie bei Personalentwicklungsmaßnahmen wird von jedem Lehrer erwartet. Qualitätskontrolle und -sicherung können somit gewährleistet werden.

(Rothland 2013b, S. 28; Hedderich 2011, S. 8)

In neueren Publikationen, wie auch bei Morgenroth und Buchwald (2015), wird neben den klassischen oben genannten Anforderungsbereichen zusätzlich das *Innovieren* genannt. Die Lehrer werden dazu aufgefordert, ihr routiniertes Handeln (sei es im Unterricht, bei dessen Vorbereitung oder im Umgang mit Kollegen) aufzugeben und neue Wege einzuschlagen,

um geforderte Veränderungen (die meist von außen auf den Lehrer zukommen) erfolgreich und professionell umzusetzen. Alle Lehrerinnen sollten sich mit Veränderungen und Neuerungen auseinandersetzen, egal ob diese von außen vorgegeben sind (durch neue Lehrpläne oder verschiedene Erwartungen der Schulleitungen) oder nach eigenem Ermessen das Unterrichtsgeschehen verbessern. Eine Gefahr dieses Anforderungsbereichs sehen die Autorinnen darin, dass sich durch viele und weitgreifende Innovationsprozesse die Gefahr für das Stresserleben beim Lehrer erhöht und viel mehr Ressourcen zur Bewältigung eingesetzt werden müssen als bisher. Jedoch können Innovationen andererseits auch das Gegenteil auslösen: Den Lehrer zufrieden stellen und ihm das Gefühl geben, dass er durch seine Arbeit etwas bezweckt, dass seine Arbeit nützlich ist und er damit anderen hilft. Innovationen können somit auch Gefühle auslösen, die weit weg sind von Ärger und Frustration.

Neben den verschiedenen Anforderungen, die an die Lehrer gestellt werden und den Aufgaben, die sie jeden Tag nach ihrem eigenen Ermessen erfüllen müssen, gibt es auch Erwartungen von außen, die verschiedene Personengruppen an die Lehrer herantragen und welche ihres Erachtens erfüllt werden sollten. Hedderich (2011, S. 9) und Rothland (2013b, S. 33ff.) nennen fünf verschiedene Erwartungsträger von Lehrern: Erstens haben die Schüler bestimmte Erwartungen an ihren Lehrer. Sie wollen etwas lernen, erwarten Hilfe und Anleitung sowie ein freundschaftliches Verhältnis. Zweitens erwarten auch die Eltern, dass ihr Kind etwas lernt und in seinen Fähigkeiten unterstützt wird. Sie fordern außerdem eine Entlastung durch den Lehrer ein und erwarten einen gewissen Grad an Übernahme der Erziehung des Kindes. Die dritten Erwartungsträger sind die Kollegen. Sie erwarten Hilfe und Unterstützung sowie Solidarität. Auch der Schulleiter hat, viertens, eine gewisse Erwartungsstruktur an die Lehrerin. Er erwartet einen problemlosen Ablauf des Schultages und eine Unterstützung seitens der Lehrerin selbst. Vor allem in der Schulentwicklung und der Weiterbildung wird vom Lehrer Eigeninitiative erwartet. Der fünfte und letzte Erwartungsträger ist die Öffentlichkeit. Diese hat umfassende Erwartungen an die Lehrkräfte, die von der Wissensvermittlung über die Erziehung ihrer Schüler bis hin zur Beratung gehen.

Der Lehrerberuf schneidet in der Berufsprestigeskala zwar nicht schlecht ab (Rothland 2013b, S. 34), jedoch überschatten die großen Erwartungen, die von außen an den Lehrer herangebracht werden den eigentlich angesehenen Job des Lehrers.

Den Erwartungen von außen können bestimmte Lehrerrollen zugeordnet werden. Diese Rollen gehen vom Fachmann und Wissenden über den Partner und Berater, den Kollegen, Verwalter und Erzieher bis hin zum selbst Lernenden. Je nachdem, wer Erwartungen an den Lehrer stellt, schreibt dem Lehrer eine andere Rolle zu, die er in diesem Moment zu erfüllen hat. Da es eine Menge an verschiedenen Aufgaben gibt, denen der Lehrer nachzukommen hat, entsteht auch eine Menge an Rollen, in die sich der Lehrer begeben muss. Das zeigt deutlich auf, wie vernetzt und vielschichtig die Anforderungen an den Lehrer wirklich sind. Damit einher gehen bestimmte Spannungsverhältnisse, auch Antinomien genannt. Sie beschreiben die am Anfang des Kapitels genannten Widersprüche, mit welchen ein Lehrer tagtäglich zu tun hat. Beide Pole dieser Spannungen haben ihre Berechtigung, jedoch kann man ihnen aufgrund ihrer Widersprüchlichkeit nicht gleichzeitig gerecht werden. Dann gilt es als Lehrer abzuschätzen, welcher Pol der wichtigere für die jeweilige auszuführende Handlung in einer bestimmten Situation ist. Rothland (2013b, S. 32) und Hedderich (2011, S. 10) nennen fünf verschiedene Antinomien des Lehrerhandelns:

(1) Nähe-Distanz-Antinomie:

Der Widerspruch besteht hier einerseits in der Nähe zum Schüler -sich um ihn kümmern, ihn kennenlernen, ihm helfen- und andererseits in der professionellen Distanz, die man als Lehrerin zum Schüler wahren muss.

(2) Antinomie von Person und Sache:

Ziel eines jeden Unterrichts ist die Vermittlung abstrakten Wissens, welches aber alltagsnah vermittelt werden muss. Somit kann die Vermittlung nur teilweise und stark reduziert stattfinden.

(3) Antinomie von Einheitlichkeit und Differenz:

Es gilt der Grundsatz, dass alle Schüler gleichberechtigt sind und demnach gleich behandelt werden müssen. Demgegenüber steht aber die Zuwendung einzelner Schüler, die mehr Bedarf an Unterstützung haben als andere, was wiederum nicht der Gleichbehandlung aller entspricht.

(4) Antinomie von Organisation und Interaktion:

Festgelegte Regelungen wie zum Beispiel Lehrpläne und der 45-Minutentakt der Schulstunden stehen grundsätzlich offenen Lernprozessen gegenüber.

(5) Antinomie von Autonomie und Heteronomie:

Einerseits sollen die Schüler Eigenständigkeit lernen, welche sie andererseits im Rahmen der Schule aber nicht ausüben können, da sie sich als Schüler in einer (von Schule und Lehrern) abhängigen Position befinden.

Diese Antinomien lassen erkennen, dass das Handeln im und auch außerhalb des Unterrichts nicht ein geradliniger, festgelegter Prozess ist, sondern ein von Widersprüchlichkeiten durchzogenes Arbeitsumfeld darstellt, in welchem es gilt, eine Vielzahl von Entscheidungen zu treffen. Und dies immer in Abhängigkeit von außen vorgegebenen Anforderungen und Erwartungen.

2. Belastungen und Beanspruchungen

Im Folgenden werden zum besseren Verständnis der Thematik der Lehrerbelastung die Begriffe Belastung und Beanspruchung genauer definiert, worauf einige spezifische Modelle zur Lehrerbelastung folgen. Das soll einen anfänglichen Einblick in das Thema verschaffen und mit den im ersten Kapitel genannten Anforderungen an die Lehrkräfte verknüpft werden, um daraus erste Schlüsse über die vorherrschende Belastung im Lehrerberuf ziehen zu können.

2.1. Definition Belastung und Beanspruchung

Belastung und Beanspruchung sind in der Öffentlichkeit oft benutzte Begriffe. Jedoch war die Begriffsdefinition lange nicht eindeutig und erschwerte somit stark die wissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet. Während die Verwendung in der Umgangssprache unproblematisch ist und keiner genaueren Definition bedarf, ist es für die Wissenschaft wichtig, mit genau definierten Begriffen zu arbeiten. Lange wurde jedoch ohne präzise definierte Begriffe auf diesem Themengebiet geforscht. Viele Forscher beklagten, dass die Forschung infolgedessen oberflächlich wurde und somit an Aussagekraft verliert (Stiller 2015, S. 12f.)

Infolge der Kritik an den ungenauen Begrifflichkeiten wurden Mitte der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts Versuche unternommen, die Begriffe zu präzisieren. Daraus entstanden im Laufe der Jahre normierte DIN ISO-Normen. Nach diesen werden Belastungen und Beanspruchungen wie folgt definiert:

Psychische Belastung ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken. Psychische Beanspruchung ist die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden oder augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien. (DIN EN ISO 10075, van Dick & Stegmann, S. 45)

Anhand der vorliegenden Definition kann darauf geschlossen werden, dass eine Belastung, welche von außen auf das Individuum einwirkt, folglich bei allen Menschen bei gleicher Ausführung der Tätigkeit identisch ist. Beanspruchung ist demgegenüber das subjektive und von der Lebenslage des Individuums abhängige Belastungserleben.

Meist werden die Begriffe Belastung und Beanspruchung mit negativen Werten konnotiert, was jedoch nicht aus deren Definition hervorgeht, sondern lediglich aus dem Sprachgebrauch heraus entstanden ist. Durch die negative Belegung der Begriffe ist wiederum das subjektive Empfinden stark gesteuert. Belastung wird meist verbunden mit Stress, Unwohlsein und gewissen Ängsten. Jedoch sollte man vor allem in der Empirie versuchen, wortneutral mit den Begriffen umzugehen und sie nicht von Anfang an negativ aufzufassen (Stiller 2015, S. 12ff.).

2.2. Objektive und subjektive Belastungen

Über die vorige Definition hinausgehend kann Belastung in einerseits objektive und andererseits subjektive Belastung differenziert werden. Objektive Belastungen sind dabei „alle personenunabhängigen und potentiell belastenden Faktoren“ (Stiller 2015, S. 14). Infolge einer objektiven Belastung entsteht beim Individuum eine subjektive Belastung, welche aber definitionsgemäß auch als Beanspruchung gelten kann (siehe oben). Aber auch die Definition der Beanspruchung kann insofern entwirrt werden, dass eine Beanspruchung demgemäß immer auch eine Folge einer Belastung ist – was sich wiederum von der subjektiven Belastung unterscheidet (Stiller 2015, S. 14ff.). In *Abbildung 1*, welche in vielen Publikationen in abgewandelter Form zu finden ist, lassen sich deutlich die Zusammenhänge zwischen objektiver und subjektiver Belastung und deren (Beanspruchungs-)Folgen erkennen.

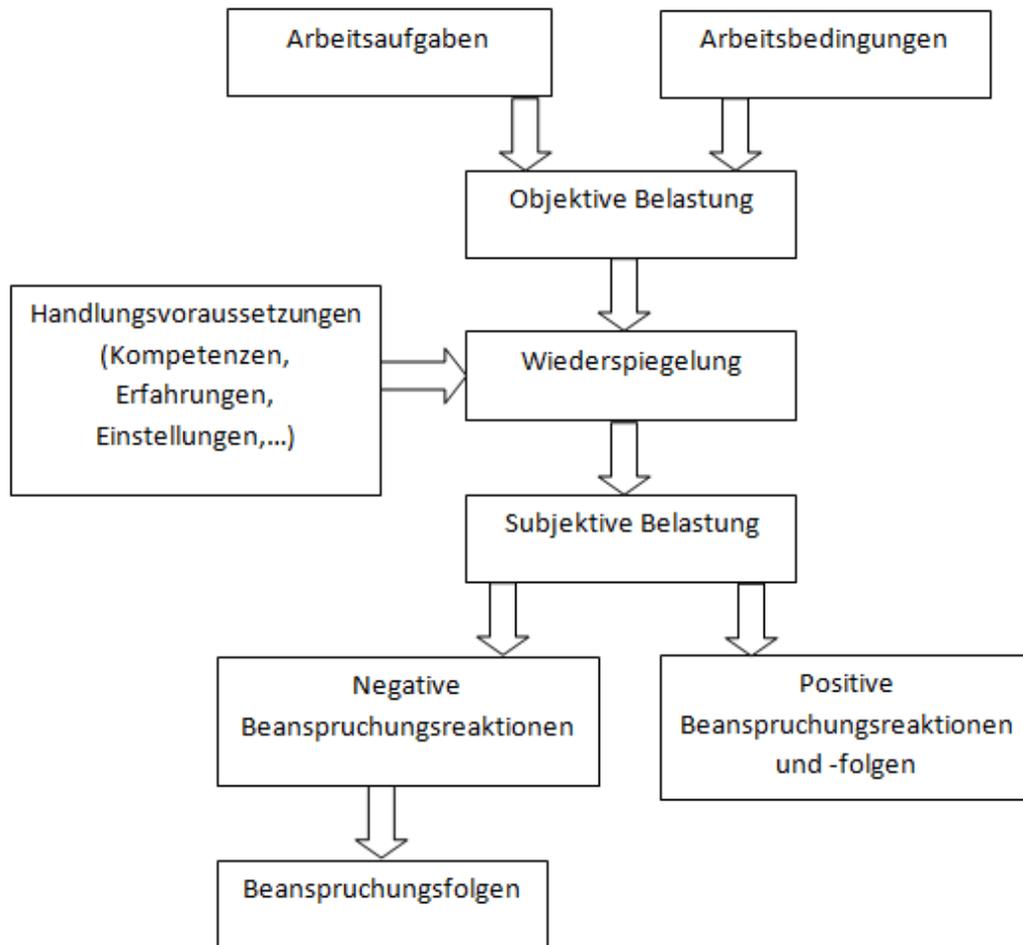


Abbildung 1: Modell Belastung und Beanspruchung (nach Rudow 1994, S. 43/46, modifiziert).

Objektive Belastungen wirken von außen auf das Individuum ein, aus welchen durch *Wiederspiegelung* subjektive Belastung entsteht. In welchem Ausmaß das Individuum die subjektive Belastung erfährt, wird bestimmt durch die *Handlungsvoraussetzungen*. Zu diesen Handlungsvoraussetzungen kann man unter anderem die Kompetenzen zählen, über die eine Lehrperson verfügt, welche Einstellungen und Erfahrungen die Lehrerin in einer bestimmten Situation hat und inwieweit sie emotional und körperlich stabil für die jeweilige Situation ist. Aus der Belastungssituation können entweder negative oder positive *Beanspruchungsreaktionen* hervorgehen. Die negativen Beanspruchungsreaktionen, die von psychischer oder physischer Natur sein können, sind reversibel, solange sich den Reaktionen keine *Beanspruchungsfolgen* anschließen. Dies geschieht beim Lehrer dann, wenn permanent negative Beanspruchungssituationen im Schulalltag auftauchen und aufgrund dessen beispielsweise Stress, Burnout, allgemeine Erschöpfung oder andere psychisch sowie körperlich chronische Krankheiten entstehen. Neben all den negativen Folgen, darf man aber keinesfalls die positiven Beanspruchungen vergessen (für

welche es, wie oben erwähnt, wichtig ist, eine wortneutrale Definition der Begrifflichkeiten vorzunehmen). Hat die Lehrerin eine positive Einstellung gegenüber ihrer Arbeit und passen die Arbeitsbedingungen zu den jeweiligen Handlungsvoraussetzungen und Kompetenzen der Lehrerin, können positive Beanspruchungsreaktionen ausgelöst werden, wie zum Beispiel allgemeines Wohlbefinden, Aktivität und ebenso ein Gefühl von Selbstwirksamkeit (Rudow 1994, S. 43ff.).

2.3. Theoretische Modelle zu Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf

Zum besseren Verständnis eines theoretischen Wissenschaftsgebiets werden häufig Modelle angefertigt, die die Realität vereinfacht darstellen und damit den Erkenntnisgewinn beim Betrachter steigern. Ein schwer fassbares Thema erscheint in einem Modell transparenter und weniger komplex. Auch im Themengebiet der Belastung und speziell der Lehrerbelastrung gibt es verschiedene Modelle zur genaueren Betrachtung des Themenkomplexes. Unter anderem gibt Stiller (2015) dazu einen gelungenen Überblick (S. 32ff.). Neben Modellen, die für schulische Belastung allgemein, also unter anderem auch für die Belastung der Schüler, gelten, stellt er einige Belastungsmodelle vor, die explizit auf die Lehrerbelastrung abzielen. Eines davon wurde bereits im vorherigen Abschnitt präsentiert. Rudow (1994) nimmt darin vor allem objektive und subjektive Belastungen in den Blick. Im Gegensatz dazu stellen andere Autoren, wie beispielsweise van Dick (2006) drei verschiedene Belastungsebenen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung (siehe *Abbildung 2*). Als die drei Ebenen benennt van Dick die Systemebene, die Schulebene und die individuelle Ebene der Lehrperson. Auf allen drei Ebenen können potenzielle Belastungen entstehen. Des Weiteren benennt er die Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers, die ganz entscheidend für die Entstehung von subjektiven Belastungen und Beanspruchungen sind. Belastungen entstehen also nicht nur durch objektive Einflüsse (durch die hier genannten Ebenen), sondern immer in Zusammenhang mit der eigenen Persönlichkeit. Das wiederum gibt Aufschluss darüber, dass verschiedene Personen bei gleichen Arbeitsbedingungen ein unterschiedliches Belastungserleben empfinden können.

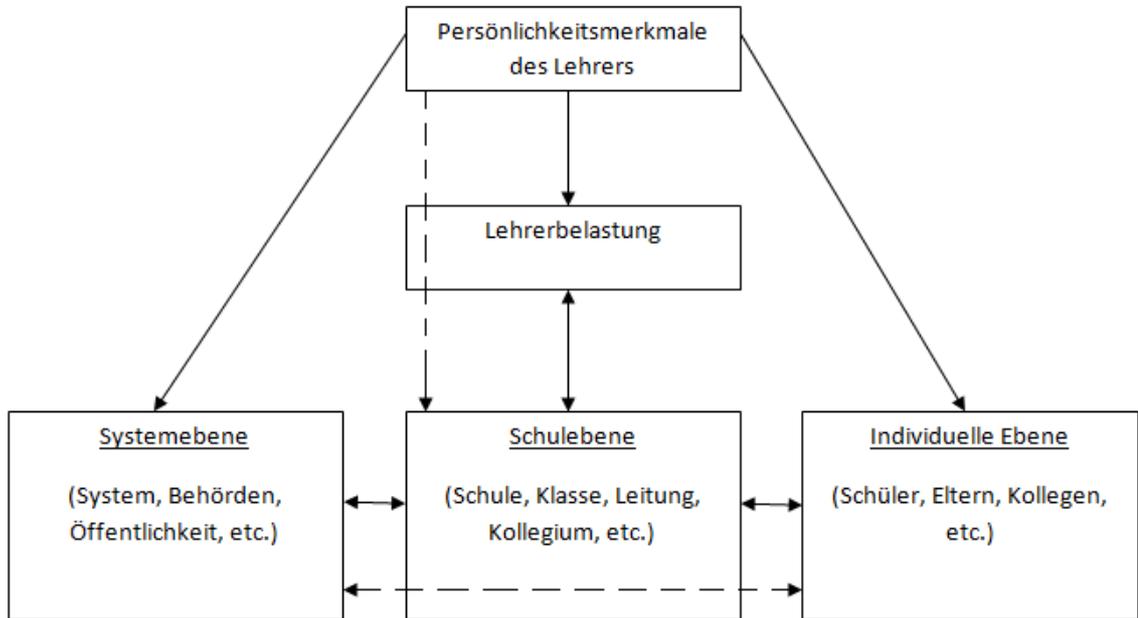


Abbildung 2: Lehrerbelastungsmodell (nach van Dick 2006, S. 41, modifiziert).

Auch Stiller (2015) selbst entwickelt ein Belastungs- und Beanspruchungsmodell für Lehrkräfte (siehe *Abbildung 3*). Er bezieht sich wie van Dick zum einen auf verschiedene Ebenen, von welchen Belastungen ausgehen können.

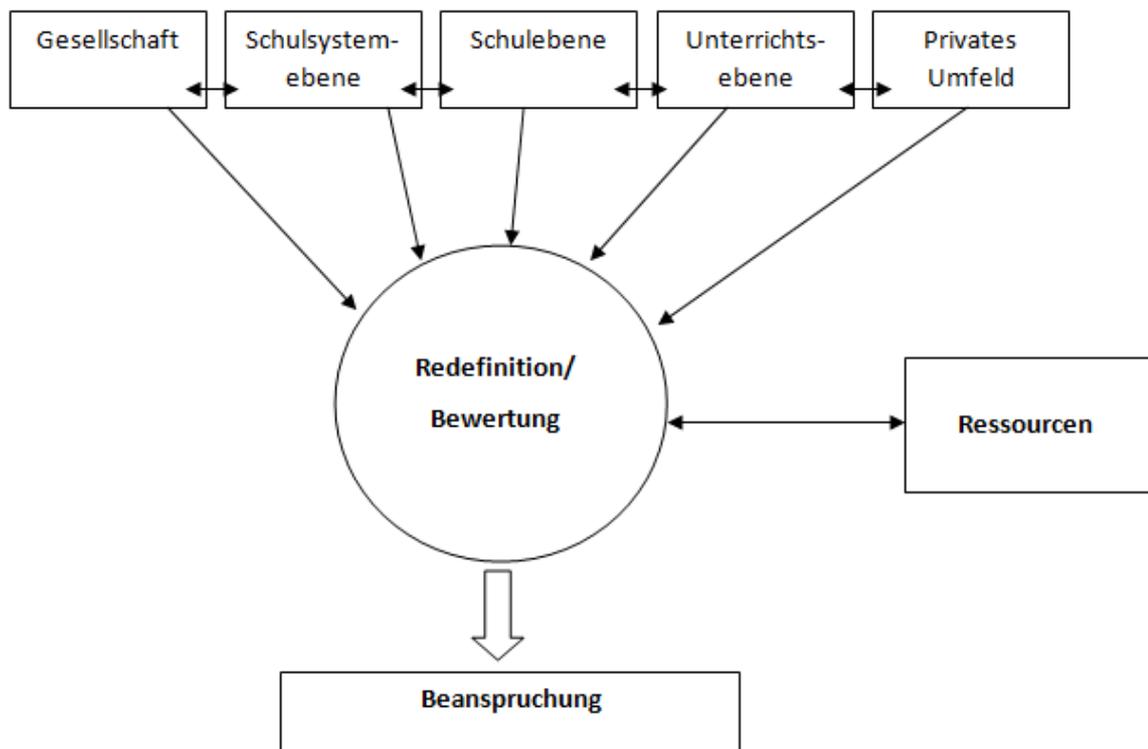


Abbildung 3: Belastungs- und Beanspruchungsmodell für Lehrkräfte (nach Stiller 2015, S. 52, modifiziert).

Zusätzlich nennt er die Unterrichtsebene, das private Umfeld der Lehrperson und die Gesellschaft, welche der Systemebene übergeordnet sind und wie in den vorherigen Kapiteln schon ausgeführt, ernstzunehmende Rollen im Belastungsgefüge der Lehrkräfte einnehmen. Statt des Begriffs der *Wiederspiegelung*, wie ihn Rudow verwendet hat, nennt Stiller die *Redefinition* bzw. *Bewertung*. Einflüsse der einzelnen Ebenen werden vom Individuum ausgewertet und es wird über eine positive bzw. negative Beanspruchung entschieden. Hilfreich bei der *Redefinition* können wiederum einzelne *Persönlichkeitsmerkmale* (van Dick) oder dementsprechend auch *Handlungsvoraussetzungen* (Rudow) sein, welche sich bei jedem Individuum unterscheiden. Stiller nennt hierfür den Begriff der *Ressourcen*. Verfügt eine Person über ausreichend Ressourcen zur Bewältigung von Belastungseinflüssen, entstehen infolgedessen keine negativen Beanspruchungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die verschiedenen Modelle der unterschiedlichen Autoren immer andere Schwerpunkte setzen und sich die Autoren über die Wichtigkeit der einzelnen Faktoren meist nicht einig sind. Meines Erachtens ist das zuletzt gezeigte Modell von Stiller am geeignetsten für die Lehrerbelastungsforschung. Er zieht das außerschulische private Umfeld sowie die breite Öffentlichkeit mit in die Beobachtung ein. Beides spielt, wie bereits erläutert, durchaus eine Rolle dabei, ob ein Lehrer negative Beanspruchung erfährt oder nicht. Außerdem benutzt Stiller den Begriff der Ressourcen, welchen ich in diesem Zusammenhang als sehr wichtig erachte. Denn ist eine Lehrerin von einer Belastung betroffen, ist es wichtig, zu wissen, was helfen kann, um keine schwerwiegenden Belastungsfolgen davonzutragen. Im Folgenden definiere ich den Begriff Ressourcen deshalb nochmals genauer, bevor ich auf die häufigsten Belastungsfaktoren im Lehrerberuf und ihre Vorbeugung eingehen werde.

2.4. Exkurs: Ressourcen

Unter Ressourcen versteht man äußere oder innere Umstände eines Individuums, welche negative Beanspruchungen mildern oder sogar ganz vermeiden und im Umkehrschluss die Gesundheit der jeweiligen Person fördern können. Zu den wichtigsten Ressourcen zählen eine gute Zusammenarbeit mit den Kollegen, Eigenbeteiligung bei Entscheidungen, soziale Unterstützung durch Kollegen oder die Schulleitung, gerechte Arbeitsverteilung und ausreichend Erholungspausen während und nach der Arbeitszeit (Rothland 2013b, S. 62). Ressourcen sind wichtige Bestandteile für die Bewältigung von außen kommenden

Belastungen. Was alles günstige Ressourcen und Wege sind, um mit Belastungen so umzugehen, dass keine negativen Beanspruchungsreaktionen daraus folgen, wird in Kapitel 3.3. weiter ausgeführt.

3. Belastungsfaktoren im Lehrerberuf

Im vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Modelle zur Lehrerbelastung vorgestellt. Anhand dieser Modelle kann erklärt werden, wie Beanspruchungen im Schulkontext und demzufolge bei den Lehrkräften selbst entstehen. Nachdem am Anfang dieser Arbeit bereits die Besonderheiten des Lehrerberufs erörtert wurden und vereinzelt auch schon auf dadurch entstehende mögliche gesundheitliche Belastungen hingewiesen wurde, wird im Folgenden nun spezifisch auf belastende Situationen und wichtige Belastungsfaktoren im Berufsalltag von Lehrerinnen eingegangen.

3.1. Die größten Belastungsfaktoren

Die Gesundheit von Lehrern wird, wie die oben gezeigten Modelle verdeutlichen, einerseits von persönlichen Eigenschaften und andererseits von äußeren Rahmenbedingungen beeinflusst. An das zuletzt gezeigte Modell von Stiller (2015) werden in diesem Abschnitt anknüpfend verschiedene Belastungen vorgestellt, die nach Meinung des Autors auf den fünf verschiedenen Ebenen entstehen können.

Da Lehrer mit ihrer Arbeit eine maßgeblich der Gesellschaft dienende Tätigkeit ausführen, wird auf der ersten Ebene des Modells die Gesellschaft als Gesamtsystem verortet. Lehrer sind dazu verpflichtet, gesellschaftliche Normen und Werte selbst einzuhalten und ebenso an die Schüler weiterzugeben. Dies kann prinzipiell bereits belastend sein; jedoch wird das Risiko einer Belastung noch höher, wenn sich der gesellschaftliche Anspruch an den Lehrer vergrößert oder die öffentliche Meinung sich ändert. Da die öffentliche Meinung über einen Beruf von großer Bedeutung ist, beinhaltet sie folglich auch ein großes Potenzial für eine Belastung. Zwar hat der Lehrerberuf an sich kein geringes Prestige in der Gesellschaft, aber die Erwartungen an den Lehrer sind damit einhergehend, wie bereits ausgeführt, hoch. Das kann zu weiteren Belastungen führen.

Auf der Systemebene verortet Stiller alle Gegebenheiten, die vom Schulsystem bestimmt sind. Also alle Dinge, die direkt oder indirekt mit der Lehrerin als Person zu tun haben. Dazu gehören Arbeitszeitbemessung, der Verdienst sowie der Beschäftigungsstatus eines Lehrers aber auch Lehrplanvorgaben, die der Lehrer einzuhalten hat. Belastungen auf

dieser Ebene entstehen meist im Rahmen der Arbeitszeit. Die Arbeitszeit der Lehrerinnen ist ein komplexes Phänomen, denn sie kann, wie bereits erläutert wurde, nie vollständig dargelegt werden. In vielen Publikationen wird differenziert auf Arbeitszeiten von Lehrern eingegangen, da viele Autoren darin einen der hauptsächlichen Belastungsfaktoren des Lehrerberufs sehen. Bachmann (1999, S.71) und Rudow (1994, S.61) fassen einige Untersuchungen zur Lehrerarbeitszeit zusammen und kommen beide zu dem Entschluss, dass Lehrer im Durchschnitt weit mehr arbeiten als andere Berufsgruppen und zwar im Schnitt zwischen 44 bis zu sogar 53 Arbeitsstunden pro Woche.

Auf der Schulebene werden konkrete Belastungen verortet, die an den einzelnen Schulen entstehen. Dabei spielen die Schulgröße, der Standort der Schule sowie die Schulart ebenso eine Rolle wie die Leitung der Schule, die Zusammensetzung des Kollegiums und dessen Kooperation. Potenzielle Belastungen sind hier ganz offensichtlich. Liegt die Schule beispielsweise in einem sozialen Brennpunkt, dann kommen die Schüler meist aus einer schwierigeren Klientel und werden wenig von ihren Eltern unterstützt. Das zeichnet sich zum einen im Verhalten der Schüler ab und führt zum anderen zu Belastungen bei den Lehrerinnen. Schüler, die den Lehrer nicht als Respektperson ansehen oder Schule als unnötig empfinden, gehören hier ebenso dazu wie Schüler mit Verhaltensproblemen. Die Schulgröße spielt beim Belastungsempfinden des Lehrers insofern eine Rolle, als durch die Größe der Schule auch immer die Größe des Kollegiums bestimmt ist. Viele Kollegen zu haben, bedeutet zwar einerseits größere soziale Unterstützung, kann sich aber andererseits auch negativ auswirken, wenn sich beispielsweise niemand mehr für bestimmte Aufgaben verantwortlich fühlt und das Arbeiten im Team nicht mehr funktioniert. Auch wirklich engen und freundschaftlichen Kontakt mit Kollegen zu pflegen, wird durch zunehmende Größe des Kollegiums deutlich erschwert. Bisweilen kann es bei größeren Kollegien außerdem zu Mobbinghandlungen unter den Lehrern kommen. Dieses Phänomen, dass man oft nur Jugendlichen zuschreibt, kann in der Arbeitswelt und vor allem auch bei Lehrern zu erheblichen Belastungen führen. Auch die Schulart spielt eine Rolle dabei, inwiefern Lehrer belastet sind. Deutliche Auswirkungen der Schulart auf die Lehrerbelastung stellt Rudow (1994, S. 65) zusammen. Grundschullehrer gelten hier als weniger belastet wie Realschul- sowie Gymnasiallehrer, wenn es um das Halten fachfremden Unterrichts, um Disziplinprobleme bei Schülern oder um mangelnde Motivation bei den Schülern geht. Umgekehrt sind Grundschullehrer aber häufig mehr belastet, wenn die Klassen zu groß sind oder Verwaltungsarbeiten zu erledigen sind. Andere Untersuchungen gehen spezifisch auf Belastungen in einer

bestimmten Schulart ein, so wie Bachmann (1999), der den Belastungszusammenhang an beruflichen Schulen untersucht oder Hedderich & Hecker (2009), die die Belastung der Lehrer an integrativen Schulen untersuchen.

Die Unterrichtsebene ist im Zusammenhang mit Belastungen als sehr wichtig zu erachten. Das Unterrichten macht den größten Anteil der Lehrerarbeit aus und ist ein Teil der Arbeit, der sich schlecht mit anderen Berufen vergleichen lässt. Denn Unterricht bedeutet den direkten Kontakt zu Schülern und somit zu einem Klientel, welches für andere Berufe von geringer bis keiner Bedeutung ist. Zu den größten Belastungsfaktoren im Unterricht zählt Stiller (2015) die bereits oben genannten Belastungen auf System- und Schulebene, die zugleich auch Auswirkungen auf den Unterricht haben können. Wieder können Klassengröße, Schulart oder die Fächerkombination des Lehrers für das Belastungsempfinden ausschlaggebend sein. Aber auch die soziale Unterstützung des Kollegiums spielt insofern eine Rolle, als sie einer Lehrerin bei der Bewältigung ihrer Probleme in der Klasse hilft. Auch die Herkunft der Schüler und ihre damit einhergehenden Erwartungen können Ursache für Belastungen im Bereich der Unterrichtsebene sein. Deutlich lehrerspezifische Belastungen sind die oftmals fehlende Motivation der Schüler, welche Disziplinprobleme hervorrufen kann sowie damit einhergehende Unterrichtsstörungen. Unterrichtsstörungen sowie problematische Schüler führen häufig die Liste der größten Belastungsfaktoren im Lehrerberuf an. Schröder (2006) benennt demnach auf Platz eins eines Rankings von Belastungsfaktoren die Problemschüler (S. 60). Nach einer Studie von Bauer et al. (2006, nach Hein 2013, S. 120f.) steht jedoch im Ranking der Belastungsfaktoren im Lehrerberuf die Klassenstärke vor schwierigen Schülern und der zu arbeitenden Stundenzahl. Neben genannten Belastungen werden unter anderem auch das Berufsimago, welches auf gesellschaftlicher Ebene zu verorten ist, sowie außerunterrichtliche Pflichten weiter vorne im Belastungsranking aufgeführt.

Die außerunterrichtlichen Pflichten kann man zur letzten Ebene, die des privaten Umfelds, zählen. Hier spielen die individuellen Faktoren des privaten Lebens eines Lehrers eine Rolle, die nicht zu unterschätzen sind. Je nach individueller Lebenslage können Belastungen in der Schule eine ganz andere Auswirkung auf den Lehrer haben. Hat er zum Beispiel eine Familie zu versorgen, sind sie ganz anderen Belastungen ausgesetzt als alleinstehende Lehrerinnen. Damit in Verbindung steht nicht zuletzt, dass ein Großteil der Arbeit des Lehrers von zu Hause aus erledigt wird. Die Belastungen im privaten Umfeld sind für die Gesamtbelastung eines Lehrers maßgebend (Stiller 2015, S. 21ff.).

Krause, Dorsemagen & Baeriswyl (2013) fassen die häufigsten Belastungsfaktoren des Lehrerberufs in fünf Grundannahmen zusammen:

(1) Gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen

Im Zusammenhang mit Schule zählen als eine der größten gesellschaftlichen Veränderungen der „zunehmende Autoritätsverlust, fehlende Wertschätzung gegenüber dem Lehrerberuf oder Veränderungen in der Kindererziehung“ (Krause et al. 2013, S. 63), welche absolut Belastungen für Lehrkräfte darstellen können. Vor allem für ältere Lehrer, die bisweilen mit anderen gesellschaftlichen Werten vertraut waren.

(2) Generelle Merkmale des Lehrerberufs

Wie im Eingangskapitel erläutert, ist der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen durch spezifische Merkmale gekennzeichnet. Infolgedessen können lehrerspezifische Belastungen auftreten, die meist durch eine hohe Einsatzbereitschaft, welche nicht genügend gewürdigt wird, entstehen.

(3) Arbeitssituation an einem Schultyp

Wie bereits erläutert, ist die Schulart und Schulgröße für viele Belastungen maßgebend. An welchem Schultyp ein Lehrer arbeitet, ist nach Krause et al. (2013) ausschlaggebend für sein Belastungsempfinden.

(4) Arbeitssituation an der einzelnen Schule

Dieser Grundannahme steht voran, dass Lehrer am gleichen Schultyp und mit ähnlichen Rahmenbedingungen trotz allem unterschiedlich starken Belastungen ausgesetzt sein können. Bedeutend für eine Belastung sind also neben Schultyp und Schulgröße auch die Zusammenarbeit im Kollegium und der Unterricht selbst.

(5) Bedeutung der Persönlichkeit

Fest steht, dass gleiche Belastungen im Lehrerberuf bei verschiedenen Lehrern zu unterschiedlichen Beanspruchungen führen können. Um dies zu verdeutlichen, wird die Persönlichkeit des Lehrers zur Forschung hinzugezogen. Die Persönlichkeit bestimmt also zweifellos, inwieweit Lehrer Belastungen empfinden und wie sie damit umgehen.

Da das Thema sehr komplex ist, können einige Überschneidungen, vor allem wenn mehrere Autoren darüber publiziert haben, nicht umgangen werden. Die gerade gezeigten Grundannahmen von Krause et al. (2013) stellen aber eine gute Zusammenfassung des Themas dar.

3.2. Gründe für zunehmende Belastungen

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die größten und häufigsten Belastungsfaktoren im Lehrerberuf angeführt. Meistens ist einleuchtend, weshalb bestimmte Situationen zur Belastung und damit zu einer Beanspruchung des Lehrers führen können. Jedoch bleibt immer noch die Frage, weshalb die Belastungen sich immer mehr verstärken? Das große Interesse am Thema und unzählige Studien dazu lassen davon ausgehen, dass die Belastungen in diesem Bereich nicht zurückgehen, sondern eher von Jahr zu Jahr und von Studie zu Studie zunehmen. Weshalb dies so ist und welche Faktoren hierbei eine Rolle spielen, wird nachstehend erläutert.

Es kann festgehalten werden, dass die Gründe für Belastungen aus verschiedenen Richtungen kommen. Einerseits wirken sie von außen durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Veränderungen auf die Lehrerinnen ein, andererseits aber auch durch ganz persönliche Eigenschaften einer Lehrerin selbst. Seitz (2011) sieht als größte Ursache für die steigende Lehrerbelastung die Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen:

[G]esellschaftlicher Wandel, Wertpluralismus, Abnahme religiöser Bindungen und verlässlicher Leitbilder, Auseinanderbrechen sozialisationsrelevanter Kernstrukturen, Zunahme des Medienkonsums und der damit verbundenen Reizüberflutung, zunehmende Verinselung und Verhäuslichung heutiger Kindheits- und Jugendverläufe. (Seitz 2011, S. 12)

Dies alles sind Eigenheiten des neuen Jahrhunderts, welche nicht zu unterschätzen sind. Auf sie sollte verstärkt in der Schule selbst, aber auch bereits in der Lehrerbildung eingegangen werden. Vor allem muss ein richtiger Umgang damit gefunden werden, der auf Lehrerseite nicht grundsätzlich zu Belastungen führt. Mit den gesellschaftlichen Veränderungen gehen auch die insgesamt verminderte Lernmotivation und das sich verändernde Sozialverhalten der Schüler, welches oft von Lehrern bemängelt wird, einher.

Hüber & Käser (2015) nennen als Gründe für die zunehmende Lehrerbelastung zusätzlich, dass Erziehungsaufgaben in der Zwischenzeit verstärkt in der Schule stattfinden und von den Eltern in dieser Hinsicht immer weniger Unterstützung kommt oder vielmehr die eigentliche Aufgabe der Eltern an die Lehrer

übertragen wird. Außerdem geben die Autoren als Grund die immer größer werdende Heterogenität in den Schulklassen an. Sei es durch Migration oder Inklusion – durch heterogene Klassen wächst die Belastung der Lehrer beträchtlich. Zuletzt zählen die Autoren auch „die sich wandelnden Anforderungen an Unterrichtsinhalte und Unterrichtsgestaltung im Zuge vielfältiger Schulreformen“ (Hüber & Käser 2015, S. 120) zu den Gründen für die wachsende Belastung im Lehrerberuf.

Festgehalten werden kann, dass sich die verändernden und zunehmenden Belastungen im Lehrerberuf vor allem auf gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen beziehen. Die Arbeitssituation in Schulen sowie die Persönlichkeit von Lehrern spielt ebenfalls eine Rolle im Belastungsgefüge. Der Unterschied liegt darin, dass sich die Persönlichkeit individuell unterscheidet und somit nicht zu der sich verändernden Situation des Lehrerberufs gezählt werden kann.

3.3. Belastungen vorbeugen

Man muss anschließend an die bisherigen Ausführungen deutlich anmerken, dass bei weitem nicht alle Lehrerinnen generell von Belastungen und Beanspruchungen betroffen sind. Natürlich gibt es im alltäglichen Schulgeschehen einige Gegebenheiten, die leicht zu Belastungen des Lehrers führen können. Gleichzeitig existieren aber auch Mittel und Wege, diesen Belastungen so gut es geht vorzubeugen. Dabei spielen die Lehrerpersönlichkeit, die Selbstwirksamkeit des Lehrers sowie die soziale Unterstützung durch andere eine entscheidende Rolle.

3.3.1. Lehrerpersönlichkeit

Die Persönlichkeit einer Lehrerin ist eine, wie im vorigen Kapitel bereits kurz angesprochen, bedeutsame Variable im Zusammenhang mit der Lehrerbelastrung. Nicht nur Fachwissen und Methodenkenntnis sind für einen Lehrer wichtig, sondern auch eine gesunde Einstellung zum Beruf und zu sich selbst. Insbesondere dann, wenn es darum geht, Belastungen vorzubeugen und sich in seinem Job verwirklichen zu können. Unter Lehrerpersönlichkeit können Begriffe wie Selbstbewusstsein und Ich-Stärke gefasst werden, aber auch ein gewisser Grad an Enthusiasmus ist wichtig für die Ausübung des Berufs. Um nicht von Belastungen ergriffen zu werden, ist es wichtig, die eigene Arbeit mit Leidenschaft auszuführen aber genauso gut davon abschalten zu können. Als Lehrer

sollte man sich selbst seiner Stärken und Schwächen bewusst sein, ein moralisches Gesellschaftsbild sowie eigene Werte und Normen haben, nach denen man sich im Leben richtet. Nur so stellt man als Lehrerin ein authentisches Vorbild dar und nur dann kann das Gleiche auch von den Schülern erwartet werden. Auch sollten Lehrkräfte einen gewissen Grad an Kindlichkeit beibehalten, sodass ein gegenseitiges Verständnis mit den Schülern entstehen kann (Schröder 2006, S.220ff.).

Die Lehrerpersönlichkeit kann aber bedauerlicherweise schlecht antrainiert werden. Eine Person muss sich von vornherein der Belastungen und Anstrengungen der Lehrertätigkeit und seiner eigenen Persönlichkeitsmerkmale bewusst sein, um diese miteinander abzugleichen und so entscheiden zu können, ob man für den Beruf geeignet ist oder nicht. Denn wenn man von Anfang an das Gefühl hat, der Beruf könne einen überfordern, ist es sehr viel wahrscheinlicher, dass im Laufe des Berufslebens Belastungen und die damit verbundenen Folgen auftreten. Wichtig wäre es, bereits zu Beginn der Lehrerausbildung auf die Persönlichkeiten der angehenden Lehrkräfte einzugehen und sie darauf aufmerksam zu machen, wachsam auf sich selbst und ihre Persönlichkeit zu achten (Schröder 2006, S. 220ff.).

Kaltwasser (2010) beschreibt dies mit den Worten „Lehrer ist man also mit ‚Haut und Haaren““ (S. 14). Damit meint sie, dass man im Unterricht und im ganzen Schulalltag seine Persönlichkeit nicht ablegen kann, sondern sie in bestimmten Situationen zum Vorschein kommen kann, auch wenn man es gar nicht will. Besser ist es, von vornherein seine Persönlichkeit offen zu legen, somit authentisch zu sein und damit auch die Kinder dazu zu erziehen. Dies schützt einerseits vor Belastungen und dient andererseits dazu, den Lernerfolg der Schüler zu erhöhen. Denn die Art und Weise, wie der Lehrer vor der Klasse steht, mit den Schülern umgeht und sie unterrichtet, bestimmt den Lernerfolg maßgebend. Wichtig ist gerade im Zusammenhang mit den oben beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen, dass ein Lehrer auch beziehungsfähig ist und sich emotional auf die Kinder einlassen kann. Denn in vielen Haushalten findet dies nicht mehr statt, ist aber essentiell für die Entwicklung der Kinder.

Cramer & Binder (2015) fassen einige Studien zur Berufseignungsdiagnostik unter dem Aspekt der Lehrerpersönlichkeit zusammen. Wichtige Persönlichkeitsmerkmale entnehmen sie dem *Fünf-Faktoren-Modell*. Als die fünf Persönlichkeitsdimensionen dieser *big-five* gelten Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, welchen noch ausführlichere Facetten untergeordnet sind (mehr dazu siehe

Cramer & Binder 2015). Ergebnisse der Studien zu den *big-five* waren unter anderem, dass größere Berufszufriedenheit herrschte, wenn hohe Werte auf den beiden Dimensionen Extraversion und Gewissenhaftigkeit und gleichzeitig niedrige Werte in der Dimension Neurotizismus erreicht wurden. Große Gewissenhaftigkeit ist ebenso proportional zu guter Problembewältigung zu sehen; folglich ein gutes Persönlichkeitsmerkmal zur Vorbeugung von Belastungen. Außerdem wird durch Verträglichkeit die Lehrerpersönlichkeit aufgewertet. Auch konnten Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen und der Leistung schon während des Studiums aufgezeigt werden.

Verschiedene Studien haben in der Vergangenheit veranschaulicht, dass Variablen der Lehrerpersönlichkeit in großem Zusammenhang mit dem Verhalten des Lehrers im Unterricht und im Umgang mit den Schülern korreliert und ausschlaggebend für deren Lernerfolg sowie deren Erziehung ist. Wichtig aber ist, die Lehrerpersönlichkeit für die Entstehung von Belastungen nicht zu übergeneralisieren. Denn wird lediglich dieser Aspekt betrachtet, ist eine Belastung und deren Folgen immer Folge individueller Defizite. Die Leidtragenden sind demnach gleichzeitig auch Urheber ihrer Probleme und selbst verantwortlich für ihre Beschwerden. So kann und darf die Problematik auf keinen Fall gesehen werden, denn zur individuellen Lehrerpersönlichkeit hinzu kommen immer Faktoren von außen, die genauso für eine mögliche Belastung verantwortlich sein können (Kieschke & Bauer 2015, S. 151ff.).

3.3.2. Selbstwirksamkeit

Um Belastungen bewältigen zu können, ist es für den Lehrer neben seiner Persönlichkeit ebenso bedeutsam, über individuelle Ressourcen (siehe Kapitel 2.4.) zu verfügen und diese auch zu nutzen. Dazu gehören unter anderem die Selbstregulation und die Selbstwirksamkeitserwartung. Selbstwirksamkeitserwartung bedeutet, dass eine Person die Anforderungen an sich selbst explizit wahrnimmt und diese dann mit den eigenen Kompetenzen abgleicht. Das ist bestimmend für die Art von Handlung, welche die Person anschließend vollzieht. Ob man Ziele erreicht, wie viel Ausdauer man in eine Sache steckt und wie man mit eventuellen Schwierigkeiten und Problemen umgeht, bestimmt demnach alles die eigene Kompetenz, derer man sich deshalb schon im Voraus bewusst sein muss. Hält man eine Aufgabe von vornherein für beanspruchend und schwer, sollte man seine Ziele nicht zu hoch stecken, um diese erreichen zu können. Denn nur dann spürt man das wohlthuende und positive Gefühl der Selbstwirksamkeit (Schröder 2006, S. 201f.).

Wudy und Jerusalem (2011) fassen einige Befunde von Untersuchungen zusammen, die die Auswirkungen von Selbstwirksamkeit der Lehrerinnen im Unterricht behandelt haben. Selbstwirksamkeitserwartung ist demzufolge verantwortlich für erfolgreichen Unterricht und eine deutliche Verbesserung des Lernerfolgs der Schüler. Lehrer mit ausgeprägter Selbstwirksamkeitserwartung setzen demnach effektivere Strategien und Methoden ein, geben ferner leistungsschwachen Schülern eine größere Perspektive und engagieren sich mehr im Schulalltag sowie auch bei außerunterrichtlichen Aktivitäten. Gesunde Selbstwirksamkeitserwartungen führen deutlich zu geringerem negativen Stress und erhöhen die eigene Motivation für den Beruf erheblich. Wenn Schüler Lernziele erreichen, die man ihnen gesetzt hat, wenn die Unterrichtsstunde so klappt, wie man es sich vorgestellt hat und wenn sich dadurch die Schüler in ihren Leistungen zusehends verbessern, kann man als Lehrkraft durchaus mit seiner Arbeit zufrieden sein. Durch eine positive Kompetenzerwartung an sich selbst, ist das leichter zu schaffen. Auch das Folgerisiko von Stress und Belastung wird damit minimiert.

3.3.3. Soziale Unterstützung

Neben den persönlichen Ressourcen der Lehrkraft gehört zu den wichtigsten Elementen bei der Vorbeugung von Belastungen die soziale Unterstützung. Im Lehrerberuf erfolgt diese vor allem durch das Kollegium und die Schulleitung. Unter sozialer Unterstützung versteht man gemeinhin

die tatsächliche (erhaltene Unterstützung) oder die erwartete (wahrgenommene Unterstützung) Hilfsinteraktion zwischen einem Unterstützungsgeber und einem Unterstützungsempfänger. Ziel ist es, einen Problemzustand, der beim Unterstützungsempfänger Leiden erzeugt, zu verändern oder erträglicher zu machen, falls eine Veränderung nicht möglich ist. (Kienle, Knoll & Renneberg 2006, zitiert nach Rothland 2013c, S. 232)

Liegen also bereits Belastungen vor, kann einem die soziale Unterstützung insofern helfen, dass Folgeerscheinungen vermindert werden (indirekte Wirkung). Ist man eigentlich zufrieden in seinem Beruf kann soziale Unterstützung dazu beitragen, dass erst gar keine Belastungen entstehen können und man zufrieden bleibt (direkte Wirkung). Grundsätzlich ist soziale Unterstützung dann wirksamer, wenn sie von vornherein gegeben ist und Belastungen erst gar nicht zulässt. Soziale Unterstützung ist also eine spezielle Form einer Ressource, die vor allem dabei hilft, Belastungen vorzubeugen, die aber auch indirekt

wirken kann, wenn es darum geht, Belastungen und Stress zu verringern (Rothland 2013c, S. 232ff.). Im Folgenden werden verschiedene Arten von sozialer Unterstützung aufgezeigt, die voneinander unabhängig sind und in unterschiedlichem Maße auf das Befinden der Lehrkraft einwirken können.

(1) Emotionale Unterstützung

Wichtig bei der emotionalen Unterstützung ist die Erfahrung positiver Zuneigung. Mitleid, Trost und Wärme werden hierbei kommuniziert; der Unterstützungsempfänger wird ermutigt, ihm wird zugehört und man zeigt Verständnis für seine Probleme.

(2) Praktische/instrumentelle Unterstützung

Dem Unterstützungsempfänger wird mit materiellen Dingen gedient. Das können beispielsweise das Aushändigen fertiggestellter Unterrichtsmaterialien oder die Übernahme einer Vertretungsstunde sein. Hier kann es sich aber ebenso um finanzielle Mittel handeln.

(3) Soziale Integration

Gemeinsame Aktivitäten und Vertrauen in andere Personen sowie gleichsam die Stabilität der Beziehungen zu den Kollegen spielen eine große Rolle. Gibt es eine Übereinstimmung von moralischen Werten und ethischen Vorstellungen und fühlt sich eine Person zur Gruppe zugehörig, vermindert sich das Belastungsrisiko merklich.

(Hedderich 2011, S. 82ff. und Rothland 2014, S. 16ff.)

Welche Unterstützung welche Lehrkraft in welchem Maße benötigt, ist individuell und im Vergleich zu anderen Personen sehr unterschiedlich. Fest steht aber, dass soziale Unterstützung immer positive Effekte auf die Gesundheit der einzelnen Person ausübt.

Wenn es beispielsweise zu Mobbinghandlungen unter den Lehrern eines Kollegiums kommt, dann fehlt die soziale Unterstützung komplett. Untersuchungen haben belegt, dass eine solche fehlende soziale Unterstützung zu einem größeren Burnout-Risiko führt. Im Umkehrschluss heißt das, dass soziale Unterstützung durchaus gegen eine Erkrankung an Burnout hilft. Außerdem wurde festgestellt, dass soziale Unterstützung zu insgesamt weniger Krankentagen und geringerem Belastungserleben bei den Lehrkräften führt (Rothland 2014, S. 16ff.). Die intensive Forschung auf diesem Themengebiet hat außerdem gezeigt, dass es durch eine fehlende soziale Unterstützung und Mobbing zu Zweifeln an der eigenen Kompetenz bei Lehrkräften kommen kann (Lenzen 2014, S.98). Dann ist auch

keine gesunde Einschätzung der Selbstwirksamkeit mehr gegeben, welche eine, wie oben erläutert, ebenso wichtige Ressource zur Belastungsbewältigung darstellt. Soziale Unterstützung stellt also einen bedeutenden, wenn nicht sogar den wichtigsten Schutzfaktor für das Belastungs- und Beanspruchungserleben bei Lehrkräften dar.

Nachdem vorangehend die häufigsten Belastungsfaktoren im Lehrerberuf erörtert wurden, wurde die Frage beantwortet, warum diese mit der Zeit immer mehr zunehmen. Anschließend wurden Ressourcen zur Belastungsvorbeugung sowie -bewältigung abgehandelt. Wenn aber keine oder zu wenige dieser Ressourcen beim Individuum vorhanden sind, können sich Belastungen schnell zu schwerwiegenden Problemen auswirken. Zwei lehrertypische Belastungsfolgen sind Stress und Burnout, welche im folgenden Kapitel vorgestellt werden. Auch Mobbing führt zu schwerwiegenden Belastungsfolgen und wird deshalb ebenfalls kurz abgehandelt.

4. Folgen der Belastung

Stehen für die Belastungsbewältigung nicht genügend Ressourcen zur Verfügung, wirkt sich das auf die handelnde Person negativ aus. Es entstehen Stress und gegebenenfalls auch Ängste, nicht mehr mit der Situation klarkommen zu können. Stress kann sich dann zu Burnout oder anderen psychischen sowie psychosomatischen Krankheiten ausweiten. Stress und Burnout sind zwei in der Alltagssprache oft benutzte Begriffe, von denen aber kaum jemand die richtige Bedeutung kennt. Auch die verschiedenen Autoren von Publikationen zu diesen Themen sind sich über die Begriffsbestimmung oft nicht einig. Das liegt darin begründet, dass die beiden Begriffe sehr weitläufig sind und es sich nicht genau bestimmen lässt, wann Stress und Burnout anfangen oder die Belastungen doch nur zeitlich begrenzt sind und sich nicht zu solchen Folgekrankheiten entwickeln. Im Folgenden werden die Begriffe so definiert und erörtert, wie sie für die Thematik der Lehrerbelastung von Bedeutung sind.

4.1. Stress

Viele Autoren beziehen sich im Rahmen der Lehrerbelastungsforschung auf das transaktionale Stressmodell von Lazarus (z.B. van Dick & Stegmann 2013, S.43ff.). Dieses beschreibt den Austausch zwischen Person und Umwelt. Von der Umwelt ausgehend wirken Reize (Stressoren) auf die Person ein, welche es zu bewerten gilt. Bei der primären Bewertung dieser Reize können dieselben als positiv, irrelevant oder gefährlich eingestuft

werden. Gefährlich sind sie dann, wenn die Person in ihnen potenzielle Bedrohungen oder Herausforderungen sieht. Diese als gefährlich eingestuften Reize werden bei einer sekundären Bewertung daraufhin überprüft, ob zu deren Bewältigung genügend Ressourcen zur Verfügung stehen. Ist dies nicht der Fall, führt das bei der Person zu Stress. Die darauffolgende Stressbewältigung (Coping), welche mit Erfolg oder Misserfolg geschehen kann, führt schließlich zur Neubewertung der gesamten Situation (van Dick & Stegmann 2013, S. 46). Lazarus & Folkman (1984) definieren Stress wie folgt: „Psychological stress [...] is a relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering.“ (S.21). In der Übersetzung von van Dick & Stegmann (2013) wird demnach Stress als „die Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt, die von der Person als anstrengend oder als die eigenen Ressourcen übersteigend und das Wohlergehen gefährdend eingeschätzt wird“ (S.46) definiert. Unter Stress können also alle negativen Emotionen zusammengefasst werden, die bei Anforderungen (und im vorliegenden Fall allen lehrertypischen Anforderungen) an die jeweilige Person auftreten. Typische Symptome für auftretenden Stress sind Wut, Gereiztheit, Aggressivität, Frustration und unter anderem auch Angst. Stress ist nicht nur ein Zustand, sondern ein Prozess, der durch die verschiedenen Bewertungen (primär, sekundär, Neubewertung) geprägt ist (Rudow 1994, S. 90ff.).

In Bezug auf das transaktionale Stressmodell von Lazarus hat Rudow (1994) ein Modell des Lehrerstress (siehe *Abbildung 4*) entwickelt, auf welches sich auch viele Autoren neuerer Publikationen beziehen (u.a. van Dick 2006; van Dick & Stegmann 2013). Das Stressmodell wird dann relevant, wenn ein Lehrer in einer Anforderung eine potenzielle Herausforderung sieht. Wenn also die primäre Bewertung eines Reizes aus der Umwelt durch die Person nicht positiv oder irrelevant ausfällt. Der durch scheinbar nicht zu bewältigende Anforderungen entstandene Stressor wird in einer sekundären Bewertung daraufhin untersucht, ob zur Bewältigung desselben genügend Ressourcen zur Verfügung stehen. Ist dies nicht der Fall, ufer die Situation in Stress aus. Dieser kann sich schließlich zu chronischem Stress und Belastungserleben entwickeln. Entscheidend dafür sind aber ganz explizit die Persönlichkeitsmerkmale der eigenen Person, die bereits im vorangehenden Kapitel thematisiert wurden. Ob eine Person an chronischem Stress erkrankt, hängt folglich wiederum stark von ihrer Persönlichkeit und den dort mitwirkenden Komponenten ab (Rudow 1994, S. 90ff.). Lehrerstress ist also nicht nur von der Umwelt und äußeren Einflussfaktoren bedingt, sondern auch von inneren

Einflussfaktoren. Eine Person ist einer belastenden Situation nie hilflos ausgeliefert, sondern kann sich durch eine Änderung von Einstellungen zu einer bestimmten Situation und durch verschiedene Bewältigungsstrategien immer aus der Opferrolle befreien. Ist aber eine Person bereits zu schwach dafür, droht chronischer Stress, und die Gefahr ‚auszubrennen‘ (siehe Kapitel 4.2.) erhöht sich drastisch (Kaltwasser 2010, S. 19f.).

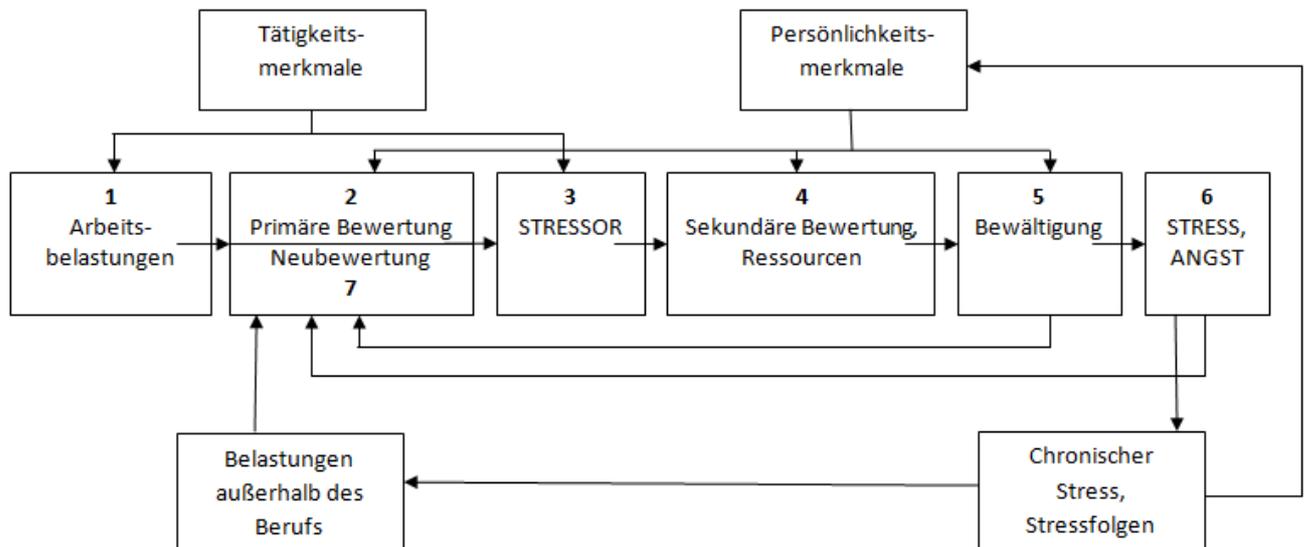


Abbildung 4: Modell des Lehrerstress (nach Rudow 1994, S. 93, leicht modifiziert).

Stress darf nicht als Ursache aller Probleme gesehen werden, sondern muss als Reaktion auf bestimmte belastende Situationen betrachtet werden, die durch eine Bewertung derselben entsteht. Stress ist demzufolge die Wirkung auf verschiedene belastende Reize von außen, wobei die Stressoren als Ursache von Stress gesehen werden können, nicht aber der Stress selbst (Kaltwasser 2010, S.26f.). Dieser Begriffsunterschied ist den meisten Personen nicht klar, aber wichtig, um die umfassende Thematik, die auch hier nur kurz angerissen wurde, verstehen zu können.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Stress als Folge von Belastungen gilt und infolgedessen bei der Lehrerbelastungsforschung berücksichtigt werden muss. Dabei gilt es immer, sich genau klarzumachen, was unter den Begriffen zu verstehen ist, denn leider hört man im Alltag viel zu oft Sätze wie „*Ich bin im Stress*“ oder „*das stresst mich*“, ohne dass sich die Leute deren richtigen Bedeutung bewusst sind.

4.2. Burnout

Seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts ist der Begriff Burnout in aller Munde. Als Entdecker gilt der Psychoanalytiker Herbert Freudenberger, der die Symptome von Burnout -Ausgelaugtsein, Energieverlust, Zynismus, Müdigkeit, Interessenlosigkeit, Distanziertheit, etc.- einst bei sich selbst wahrnahm und im Gespräch mit seinen Kollegen bemerkte, kein Einzelfall zu sein (Sosnowsky-Waschek 2013, S. 120). Im Krankheitswesen ist Burnout ein etablierter Begriff, jedoch ist das Krankheitsbild bis heute nicht im Klassifizierungsinventar von Krankheiten der WHO, dem ICD-10, zu finden. Lediglich unter einer Kategorie, die nicht einordnungsbar Erscheinungsbilder zusammenfasst, welche keinem Krankheitswert zugeordnet sind, ist das Krankheitsbild auszumachen. Burnout ist folglich keine anerkannte Krankheit im deutschen Gesundheitswesen (Hedderich & Hecker 2009, S. 7f.). Das kann unter anderem daran liegen, dass dem Begriff des Burnouts bis heute keine eindeutige Definition zugeordnet werden kann. Es gibt lediglich Versuche dies zu tun. Auch Sosnowsky-Waschek (2013) stellt verschiedene Definitionen für das Burnout-Phänomen vor. Die Definitionen umfassen oft, dass vor allem Personen in sozialen Berufen häufig von Burnout betroffen sind, weil diese sich häufig anspruchsvolle Ziele setzen und für andere Menschen ihre eigenen Wünsche und Empfindungen zurückstellen. Zu den Symptomen gehören neben den oben bereits angeführten auch Hilflosigkeit, Begeisterungslosigkeit für die einst geliebte Arbeit und keinerlei Lebensfreude mehr. Aber auch physische Beschwerden wie Magen-Darm-Probleme, Kopfschmerzen oder sexuelle Probleme können Anzeichen für Burnout sein. Aufgrund dessen dass Burnout ein so weitreichendes Phänomen ist, ist es problematisch, es in einer komprimierten Definition zusammenzufassen. Grimm (1996) unternimmt dazu einen gelungenen Versuch. Er bezeichnet Burnout als

Zustand körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung. Die Betroffenen fühlen sich körperlich verausgabt, hilflos, hoffnungslos und emotional erschöpft. Sie entwickeln negative Einstellungen zum Selbst, zu ihrem Beruf, zu anderen Menschen und zum Leben ganz allgemein. Die Betroffenen, meist in sozialen Berufen tätig, begannen einst ihren Beruf mit großem Idealismus, brennen jedoch aufgrund chronischer emotionaler Belastung aus. (S. 20)

Burnout wird in vielen Publikationen mit einer ausgebrannten Kerze verglichen. Einst entflammt für die eigene Arbeit, brennen Betroffene mit der Zeit aus. Man verliert die

Freude an der Arbeit und sieht auch keinen Sinn mehr in ihr. Manko dieses Vergleichs ist aber, dass von vornherein davon ausgegangen wird, dass der Zustand von Burnout nicht mehr rückgängig gemacht werden könne. Davon muss für die Chance der Bewältigung von Burnout aber auf jeden Fall ausgegangen werden (Sosnowsky-Waschek 2013, S.121f.).

Eine der neueren Publikationen zur Burnout-Thematik stammt von Burisch (2006). Er teilt das Burnout-Syndrom in sieben Phasen ein, die aber nicht zwingend aufeinander folgen müssen, sondern auch ungeordnet verlaufen können. Je mehr Symptome eine Person aufweist, desto weiter ist der Burnout-Prozess bereits vorangeschritten. Eine Person kann sich aber auch in mehreren Phasen gleichzeitig befinden. Die verschiedenen Phasen nach Burisch (2006) lauten:

- (1) Warnsymptome der Anfangsphase (erhöhter Energieeinsatz, Erschöpfung, etc.)
- (2) Reduziertes Engagement (Verlust von Idealismus, Zynismus, Kälte, etc.)
- (3) Emotionen, Schuldzuweisungen (Depression, Aggression, Ungeduld, Reizbarkeit, Misstrauen etc.)
- (4) Abbau (der kognitiven Leistungsfähigkeit, der Motivation und der Kreativität; Entdifferenzierung, z.B. Schwarz-Weiß-Denken, etc.)
- (5) Verflachung (des emotionalen Lebens, des sozialen Lebens und des geistigen Lebens; z.B. Gleichgültigkeit, Desinteresse, Langeweile, etc.)
- (6) Psychosomatische Reaktionen (Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Alpträume, etc.)
- (7) Verzweiflung (negative Einstellung, Gefühl der Sinnlosigkeit, existentielle Ängste, etc.)

Von Burnout betroffene Personen finden sich auf vielen der einzelnen Stufen wieder. Es ist demzufolge sinnvoll, Burnout nicht nur als Zustand, sondern als Prozess zu betrachten. Auch aufgrund dessen, dass die Krankheit nicht vom einen auf den anderen Tag plötzlich akut ist, sondern schleichend Symptome aufzeigt, die sich mit der Zeit immer mehr ausbreiten.

4.2.1. Entstehung und Erforschung von Burnout

Zur Erklärung von Burnout und seinen Entstehungsprozessen werden drei verschiedene Ansätze herangezogen. Der erste, individuenzentrierte Ansatz stellt die Einzelperson in den Mittelpunkt der Betrachtung. Burnout entsteht hier also aufgrund der eigenen Persönlichkeit und nicht aufgrund äußerer Umwelteinflüsse. Als entscheidende Ursachen

werden die Motivation, die eine Person für ihren Beruf aufbringt, sowie idealisierte Erwartungen und ein hohes Machtbedürfnis gesehen. Auch das vor allem in sozialen Berufen verbreitete Helfersyndrom kann ebenfalls als Grund gelten. Jedoch nehmen auch das Alter, Geschlecht und der Familienstand eine große Rolle bei der Frage ein, ob eine Person an Burnout erkrankt oder nicht. Im zweiten, sozialwissenschaftlichen Ansatz gelten gesellschaftliche Faktoren als verantwortlich für die Entstehung von Burnout. Ursachen sollen vor allem Folgen des gesellschaftlichen Wandels (zum Beispiel Erwartung von großer Flexibilität der Arbeitnehmer oder zunehmende Technisierung, die Abnahme alter Normen und zunehmende Anonymität) sein. Auch die Zunahme von Hektik im Alltag und ebenso das Berufsimagen spielen in diesem Ansatz eine Rolle. Der dritte, arbeits- und organisationsbezogene Ansatz schließlich sieht die Entstehung von Burnout ausgelöst durch das Arbeitsumfeld der Person. Zur Erklärung wird hier oft auf das Stressmodell von Lazarus zurückgegriffen (siehe Kapitel 4.1.). Das Ungleichgewicht zwischen den Anforderungen an die Person und ihre Ressourcen, diese zu bewältigen, wird hierbei als verursachend für die Entstehung von Burnout gesehen (Zepf & Lahmann 2014; Hedderich 2011, S.29ff.).

Christina Maslach gilt als Expertin auf dem Gebiet der Burnout-Forschung. Mit ihrem Fragebogen, dem Maslach-Burnout-Inventory (MBI), hat sie ein Forschungsinstrument geschaffen, mit dem weit über 90% der Burnout-Forschung durchgeführt wird. Sie beschreibt im Rahmen dessen drei Dimensionen von Burnout:

- (1) Emotionale Erschöpfung (Energielosigkeit, Ohnmacht, körperliche und geistige Erschöpfung, Überforderung im Umgang mit Menschen, unglücklich mit der eigenen Arbeit)
- (2) Depersonalisation/Dehumanisierung (Wahrnehmung anderer Menschen als unpersönliche Objekte; Unfähigkeit, eine positive Beziehung zu anderen aufzubauen)
- (3) Reduzierte Leistungsfähigkeit (Reduktion von Arbeitsengagement, Verlust an Tatkraft, Gefühl abnehmender Kompetenz, Angst vor der Arbeit)

(Sosnowsky-Waschek 2013, S.126 und Zepf & Lahmann 2014)

Werden mit dem Fragebogen auf allen drei Dimensionen hohe Werte erfasst, gilt die Person als sehr gefährdet auszubrennen oder sogar als bereits ausgebrannt. Verschiedene Studien konnten feststellen, dass dies öfter bei Frauen sowie bei alleinstehenden und sozial

wenig eingebundenen Personen der Fall ist. Auch mit dem Alter nimmt das Risiko, an Burnout zu erkranken, leicht zu. Außerdem trifft es oft, wie schon vorangestellt, Personen in sozial-helfenden Berufen (Hillert 2004, S. 96f.).

Trotz der hohen Nutzungsrate des MBI gibt es auch Kritik an diesem Messinstrument. Der Fragebogen besitzt keine ausreichende Validität. Aufgrund dessen kann Burnout nicht sachlich getrennt von anderen Konzepten wie beispielsweise Depression gesehen werden. Viele Forscher sind deswegen (immer noch) auf der Suche nach einem geeigneteren Testverfahren (Hedderich 2011, S. 31f.).

Das Phänomen Burnout wurde hier nur kurz angerissen. Im Rahmen dieser Arbeit reicht dieser kurze Abriss zum Verständnis der umfassenden Thematik. Für genaueren Einblick in das Thema empfiehlt es sich die Werke von Burisch (2006) oder Maslach & Leiter (2001) zu studieren, die Burnout von Grund auf beschreiben, definieren und ausführlich abhandeln.

4.2.2. Abgrenzung zum Stressmodell

Stress ist, wie in Kapitel 4.1. gezeigt, ein sehr individuelles, personenbezogenes Belastungserleben. Ist für eine Person die eine Situation stressig, ist sie dies für eine andere Person möglicherweise nicht. Stress ist meist für eine einzige Situation entscheidend und kann durch Neubewertung wieder rückgängig gemacht werden. Stress kann demnach nur kurzfristig einsetzen und ist durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale reversibel. Geht es um langfristige Auswirkungen bestimmter Situationen häufen sich meist mehrere verschiedene Auslöser, was schließlich zu chronischem Stresserleben führt, welches wiederum mit Burnout gleichgesetzt werden kann (van Dick 2006, S. 70f.). Burnout kann folglich als langfristige Stressfolge gelten. Dann, wenn negativ bewertete Stresssituationen nicht mehr bewältigt werden können und es nicht mehr zu einer Neubewertung der Situation kommen kann, kann aus Stress Burnout entstehen. Den größten Unterschied zwischen Stress und Burnout sieht Schröder (2006, S. 35f.) darin, dass Stress subjektiv von der Person definiert und bewertet wird und je nach Bewertung ein meist kurzlebiger und reversibler Phänomen darstellt, während Burnout ein überdauernder und schleicher Prozess ist, welcher meist nicht wieder rückgängig gemacht werden kann.

4.3. Mobbing

Mobbing werden die meisten als Phänomen kennen, das vor allem bei Kindern und Jugendlichen -vermehrt noch in der Pubertät- auftaucht. Mobbing kann aber auch für die Lehrerbelastung von Bedeutung sein. Es ist nicht direkt eine Folge von Belastung, sondern eher selbst eine Belastung, ausgelöst durch bestimmte Faktoren in der Umwelt des Lehrers. Mobbing kann außerdem genauso wie Stress schwerwiegende gesundheitliche Folgen mit sich ziehen und wird deswegen in der Lehrerbelastungsforschung immer wichtiger (auch wenn es bislang nicht viele Untersuchungen dazu gibt). „Mobbing beschreibt feindselige Interaktionen und Konflikte am Arbeitsplatz, die sich dauerhaft und systematisch gegen eine Person richten“ (van Dick 2006, S. 104). Dies können sowohl kommunikative als auch nicht-kommunikative Handlungen sein. Der Ort für Mobbing ist meist der Arbeitsplatz, da hier eine Zwangsgemeinschaft gegeben ist. Lehrer arbeiten von Grund auf nicht freiwillig zusammen und seine Kollegen kann man sich nicht aussuchen; das kann zum Auftreten von Meinungsverschiedenheiten führen und schlussendlich auch zu Mobbing (Litzcke & Schuh 2007, S. 119f.).

In Kapitel 1.2. wurde bereits erläutert, in welchem vernetzten System sich Lehrer tagtäglich befinden. Dabei kommt es zu vielfältigen Interaktionen mit anderen Menschen. Zudem wurde in Kapitel 3.3.3. die Wichtigkeit der sozialen Unterstützung angesprochen, welche Belastungen vorbeugen kann. Sieht man das alles in Zusammenhang mit Mobbing, wird klar, weshalb Mobbing stark negative Auswirkungen auf eine Lehrkraft haben kann. Mobbing entsteht durch Interaktion mit anderen, was in der Schule tagtäglich gegeben ist. Des Weiteren kommt Mobbing häufig von Kollegen oder der Schulleitung, die aber eigentlich dafür da sein sollten, den Lehrer zu unterstützen. Wird ein Lehrer von Kollegen gemobbt, kann er gleichzeitig keine soziale Unterstützung erfahren, die aber wiederum sehr wichtig wäre für die Bewältigung seiner Belastung. Nicht zuletzt deswegen sollte die Untersuchung von Mobbing größeren Einzug in die Forschung halten.

Leymann (1994) gilt als einer der Hauptvertreter der Mobbingforschung. Er hat das Konstrukt operationalisiert und insgesamt 45 Mobbinghandlungen erfasst, die in fünf Kategorien eingeordnet werden können:

- (1) Angriffe auf die Möglichkeiten, sich mitzuteilen (z.B. Kontaktverweigerung)
- (2) Angriffe auf die sozialen Beziehungen (z.B. man wird wie Luft behandelt, andere sprechen nicht mehr mit einem)

- (3) Auswirkungen auf das soziale Ansehen (z.B. Gerüchte)
 - (4) Angriffe auf die Qualität der Berufs- und Lebenssituation (z.B. man muss kränkende Arbeitsaufgaben erledigen)
 - (5) Angriffe auf die Gesundheit (z.B. leichte Gewaltanwendung)
- (Leymann 1994, S.23ff.)

Wichtig ist es, bei der Diagnose von Mobbing darauf zu achten, dass Mobbinghandlungen keine Einzelercheinungen sind, sondern beständig vorkommen. Geschehen sie nur vereinzelt, kann es gut sein, dass sie lediglich Späße von Kollegen sind. Treten sie aber über einen längeren Zeitraum hinweg einmal pro Woche auf, so spricht Leymann von Mobbinghandlungen (Leymann 1994, S.21ff.). Zu den Folgen von Mobbing beim Bildungspersonal zählen vor allem psychische Störungen und damit einhergehende Frühpensionierungen.

Mobbing ist folglich ein ernstzunehmendes Problem im schulischen Alltag und das nicht nur bei Schülern, sondern gerade auch bei Lehrern. Zepf (2014) nennt beunruhigende Zahlen aus dem Mobbing-Report von 2002. Demnach stammt die Mehrzahl der Betroffenen aus sozialen Berufen. Dabei haben Frauen im Vergleich zu Männern ein höheres Risiko, Mobbingopfer zu werden. Die am häufigsten betroffene Personengruppe liegt hier bei den unter 25-jährigen. Das stimmt mit Blick auf die Schulen sehr nachdenklich. Die meisten Lehrer sind Frauen, und gerade für junge Lehrerinnen scheint ein gelungener Start in den Beruf durch Mobbing erschwert. Aufgrund dieser Erkenntnisse ist es umso wichtiger, gegen Mobbing in der Schule vorzugehen. 50% aller Mobbingattacken gehen nachweislich von Führungskräften, in diesem Fall also von Schulleitungen, aus (Zepf 2014). Wichtig ist es, die Schulleitungen für soziale Unterstützung zu sensibilisieren, um Mobbing somit gar nicht erst eine Chance zu geben.

Festzustellen ist, dass auch Mobbing ein komplexes und vielseitiges Phänomen in der Lehrerbelastung darstellt. Weitere Übersichtslektüre zu diesem Thema ist bei Litzcke & Schuh (2007) oder Leymann (1994; 1995) zu finden.

5. Forschungsstand und bisherige Forschungsergebnisse

Zur Lehrerbelastungsforschung liegen bereits unüberschaubar viele Studien und Untersuchungen vor. Zum Zwecke der Einfachheit und der Übersicht wird hier eine der repräsentativsten Studien der Lehrerbelastungsforschung, die Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005), vorgestellt, um bisherige Ergebnisse kurz darzustellen und somit das Thema einzugrenzen. Dazu wird zunächst ein Raster zur Einordnung empirischer Studien dargestellt, welches versucht, das weitläufige Thema und die verschiedenen Studien sinnvoll zu ordnen. Daran anschließend wird die Potsdamer Lehrerstudie vorgestellt, die aussagekräftige Ergebnisse zur aktuellen Lehrerbelastung liefern konnte.

5.1. Drei Ansätze der Lehrerforschung

Grimm (1996) und Bachmann (1999) beschreiben drei verschiedene Linien, die in der Lehrerforschung verfolgt werden:

(1) Die Erforschung effektspezifischer Lehrervariablen:

Hierbei geht es vor allem darum, das Verhalten eines Lehrers in Unterrichtssituationen zu untersuchen, um daraufhin Effekte durch das jeweilige Verhalten auf Schülerseite aufdecken zu können. Im Fokus der Untersuchung steht demnach der Schüler.

(2) Die Erforschung von Lehrerkognitionen:

Lehrerhandlungen werden hier rekonstruiert und damit versucht, sie aufzuklären und gleichzeitig voraussagen zu können. Dies soll Aufschluss über verschiedene Unterrichtsaktivitäten, wie die Beurteilung von Schülern, die Unterrichtsplanung oder den Umgang mit Schwierigkeiten, geben und eine Erklärung für das jeweilige Verhalten bringen.

(3) Erforschung der Auswirkungen des Berufs auf den Lehrer:

Hier steht der Lehrer selbst im Fokus der Untersuchung. Das eigene Tätigkeitserleben spielt eine große Rolle und somit auch die Berufsmotivation sowie die Berufszufriedenheit.

Zum Bereich der Erforschung der Auswirkungen des Berufs auf den Lehrer (3) kann auch die in dieser Arbeit folgende empirische Untersuchung gezählt werden. Die Forschung in diesem Bereich ist zum einen deshalb wichtig, weil die Qualität der schulischen Arbeit dauerhaft verbessert werden soll und dies ausschließlich mit gesunden und zufriedenen

Lehrerinnen funktionieren kann. Zum anderen soll sie aber auch Aufklärung bringen und junge Menschen nicht von vornherein vom Beruf des Lehrers abschrecken. Ferner handelt es sich beim Berufsfeld der Lehrerinnen um eine nicht kleine Personengruppe. Es geht also um die Gesundheit Hunderttausender. Das allein sollte genügen, um die Lehrerbelastungsforschung zu rechtfertigen (Schaarschmidt 2005, S. 17f.).

5.2. Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen

Krause, Dorsemagen & Baeriswyl (2013) unternehmen einen Versuch, die Unmenge vorliegender Studien zur Lehrerbelastungsforschung durch ein Raster verschiedenen Bereichen unterzuordnen. Insgesamt besteht das Raster aus neun Rubriken (siehe *Abbildung 5*). Unter jeder Rubrik sind Aspekte der jeweils einzuordnenden Untersuchungen verortet. Das Raster hat zum Ziel, eine Studie zur Lehrerbelastungsforschung schnell einer Rubrik zuordnen zu können, um dadurch eventuell Überschneidungen zu anderen Untersuchungen zu entdecken und anhand derer Hauptaussagen der Forschung erkennbar zu machen.

(1) Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen					
Einflussfaktoren					
(2) Arbeitsbezogene Einflussfaktoren		(3) Personenbezogene Einflussfaktoren			(4) Außerberufliche Einflüsse
objektiv/ objektivierbar	subjektive Wahrnehmung	Demographisches	Persönlichkeit Motive & Eigenschaften	Coping/ Bewältigungsstile	
Folgen					
(5) Kurzfristige, aktuelle Beanspruchungsreaktionen		(6) Mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen			(7) Nicht-lehrerbezogene Folgen
physiologisch-körperlich affektiv kognitiv verhaltensmäßig		physiologisch-körperlich affektiv kognitiv verhaltensmäßig			
Intervention					
(8) Verhältnisprävention			(9) Verhaltensprävention		

Abbildung 5: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung (nach Krause, Dorsemagen & Baeriswyl 2013, S. 65, leicht modifiziert).

Was unter welcher Rubrik zu verstehen ist, kann der Abbildung entnommen werden. Da es zu umfangreich wäre, in alle Rubriken Einblick zu geben, werden im Folgenden nur kurz diejenigen erklärt, die für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind. Hierbei soll der Bereich der Folgen von Belastung angeschaut werden. Genauer soll dabei auf die kurzfristigen, wie auch langfristigen und chronischen Folgen, die alle im Lehrerbereich zu verorten sind, eingegangen werden. Dazu zählen Rubrik (5) und (6).

Kurzfristige Folgen (5) sind immer mit Arbeitstätigkeit verbunden und folglich spezifisch für eine besondere Situation sowie meist reversibel. Physiologisch-körperliche Beanspruchungsreaktionen beziehen sich zum Beispiel auf die Herzfrequenz oder den Blutdruck während des Arbeitsalltags verglichen mit dem Blutdruck in der Freizeit. Mit affektiven Beanspruchungsreaktionen sind verschiedene Emotionen gemeint, die über den Tag hinweg auftreten können. Dazu gehören beispielsweise Gereiztheit und Aggressivität aber auch Wohlbefinden und Freude. Kognitive Beanspruchungsreaktionen beschreiben kognitive Prozesse des Lehrers, die zum Beispiel während der Unterrichtsvorbereitung, im Unterricht selbst oder bei der Ausführung einer Tätigkeit erfolgen können. Hierzu kann auch die individuelle Sicht auf problematische Ereignisse eines Schultags gezählt werden. Wie sich der Lehrer in verschiedenen Situationen verhält und wie er handelt, zählt zu den verhaltensmäßigen Beanspruchungsreaktionen. Langfristige Folgen (6) sind im Unterschied zu den kurzfristigen meist nur bedingt reversibel. Auch hier werden vier verschiedene Bereiche der Beanspruchungsfolgen unterschieden. Bei den physiologisch-körperlichen Beanspruchungsfolgen handelt es sich um körperliche Beschwerden oder gar Krankheiten, die durch eine Beanspruchung ausgelöst wurden. Affektive Beanspruchungsfolgen meinen wiederum den emotionalen Zustand einer Person, hier aber über einen längeren Zeitraum hinweg gesehen. Zu dieser Kategorie können auch Burnout und Ängste gezählt werden. Es handelt sich vor allem um die subjektive Bewertung der arbeitsbezogenen Einflussfaktoren, so wie sie beispielsweise mit Fragebögen erhoben wird. Längerfristig kognitive Beanspruchungsfolgen können sich vor allem auf das eigene Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person auswirken. Denken die Probanden, sie können in ihrem Job nichts mehr erreichen und resignieren aufgrund dessen, ist dies hier einzuordnen. Auch wenn es darum geht, ob man beabsichtigt, den Beruf aufzugeben, ist dies dieser Kategorie zuzuordnen. Abschließend können Verhaltensprobleme, wie zum Beispiel Alkoholsucht, Gewichtsprobleme oder ein allgemein schlechtes Gesundheitsverhalten zu dem Punkt der verhältnismäßigen Beanspruchungsfolgen gezählt werden (Krause et al. 2013, S.65ff.).

Zu den beiden Rubriken (5) und (6) wurden im Laufe der Jahre die meisten Studien durchgeführt. Dies geschah meist durch subjektive Untersuchungen, da Lehrer selbst wahrscheinlich am besten die Auswirkungen der eigenen Arbeitstätigkeit auf sich und ihren Körper beschreiben können. Auch zur personenbezogenen Forschung (3) liegen einige Studien vor, die belegen, dass Persönlichkeitsmerkmale eine entscheidende Rolle im Bereich der Lehrerbelastung spielen. Wünschenswert wäre es, wenn sich ein weiterer größerer Zweig der Forschung hin in Richtung der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen (1) entwickeln würde. Auch zur Verhältnisprävention (8) sowie zu nichtlehrerspezifischen Folgen (7) liegen noch wenige Arbeiten vor (Krause et al. 2013, S. 70ff.).

5.3. Potsdamer Lehrerstudie

Die Potsdamer Lehrerstudie gilt als eine der umfangreichsten Studien zur Lehrerbelastung. Sie kann im oben genannten Raster in die Kategorien der arbeitsbezogenen sowie personenbezogenen Einflussfaktoren eingeordnet werden sowie hinsichtlich der Folgen in die oben ausführlich beschriebenen Kategorien (5) und (6). Die Studie berücksichtigt neben den Folgen, die durch Belastung entstehen können auch die Faktoren, durch welche Belastungen überhaupt erst hervorgerufen werden. Durch mehrere Erhebungswellen seit 1995 wurde eine gründliche Datenerhebung ermöglicht. An der Studie nahmen 7693 Lehrerinnen und Lehrer aus insgesamt 11 Bundesländern teil (Schaarschmidt 2005, S. 19). Außerdem wurden stichprobenartig auch Lehrerinnen aus anderen Ländern (Österreich, England, Polen, Russland und Tschechien) befragt, um Aussagen über regionale Unterschiede treffen zu können. Zusätzlich wurden Personen anderer Berufsgruppen (sozialer Berufe) befragt, um gegebenenfalls auch hier Unterschiede im Belastungserleben aufdecken zu können. Alle Probanden füllten mehrere Fragebögen aus, welche zusammengefasst als umfassendes Untersuchungsmaterial dienten. Die Potsdamer Lehrerstudie konnte mithilfe dieser aufwändigen Untersuchung viele neue Erkenntnisse im Bereich der Lehrerbelastungsforschung gewinnen (Schaarschmidt 2005, S. 19f.).

5.3.1. AVEM

Dem Untersuchungskonzept der Potsdamer Lehrerstudie zugrunde liegt das diagnostische Verfahren AVEM (Arbeitsbezogenes Erlebens- und Verhaltensmuster), welches ein Fragebogen mit 66 Items darstellt. Diese 66 Items können insgesamt elf Dimensionen untergeordnet werden, welche wiederum in drei inhaltliche Bereiche -Arbeitsengagement,

Widerstandskraft und Emotionen- unterteilt werden. Zum *Arbeitsengagement* werden die Dimensionen „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „beruflicher Ehrgeiz“, „Verausgabebereitschaft“, „Perfektionsstreben“ und „Distanzierungsfähigkeit“ gezählt. Dem Bereich *Widerstandskraft* werden die Dimensionen „Resignationstendenz bei Misserfolg“, „offensive Problembewältigung“ und „innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ zugeordnet und der Bereich *Emotionen* beinhaltet die Dimensionen „Erfolgserleben im Beruf“, „Lebenszufriedenheit“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ (Schaarschmidt 2015, S. 21f.). Damit berücksichtigt das AVEM ein breites Spektrum relevanter Merkmale für die Belastungsforschung. Bei der Auswertung des Fragebogens werden die elf Dimensionen dahingehend untersucht, wie sie zueinander in Beziehung stehen. Durch die dadurch entstandenen komplexen Muster zum Verhalten und Erleben der Arbeitstätigkeit wurden vier Muster abgeleitet, die zur Einordnung verschiedener Personen genutzt werden können. Zu den vier Mustern zählen zum einen das Muster G (Gesundheit) und das Muster S (Schonung). Befindet sich ein Proband in einem dieser beiden Muster, ist er nicht gefährdet, an berufsbedingten Belastungen zu erkranken. Zum anderen wurden das Risikomuster A (Arbeit) und das Risikomuster B (Burnout) festgestellt. Stimmen die Antworten eines Probanden mit einem dieser beiden Muster überein, steht er unter hohem Risiko, berufsbedingt zu erkranken und sollte sein berufsbezogenes Verhalten ändern. Im Folgenden werden die vier Muster kurz in ihren Eigenheiten beschrieben:

- (1) Muster G: Eine Person mit diesem Verhaltensmuster zeichnet sich durch berufliches Engagement aus und hat eine große Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen. Außerdem verstrahlt sie ein positives Lebensgefühl.
- (2) Muster S: Diese Person hat vor allem im Zusammenhang mit beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen einen ausgeprägten Hang zur Schonung. Sie zeichnet sich durch geringes Arbeitsengagement aus, ist sonst aber zufrieden.
- (3) Risikomuster A: Dieses Verhaltensmuster beinhaltet vor allen Dingen ein überhöhtes Arbeitsengagement mit verminderter Widerstandsfähigkeit. Das Risiko zur Selbstüberforderung ist demnach sehr hoch.
- (4) Risikomuster B: Eine Person mit diesem Verhaltensmuster besitzt eine hohe Resignationstendenz. Sie hat keine Lust mehr auf Arbeit, zeigt dadurch auch kein Engagement mehr und ist nicht mehr belastbar.

(Schaarschmidt 2005, S. 24f.)

Für jeden Probanden der Potsdamer Lehrerstudie wurde das individuelle Erlebens- und Verhaltensmuster bestimmt und mit den vorliegenden vier Mustern abgeglichen. So konnten detaillierte Ergebnisse festgehalten werden, die im Folgenden knapp dargestellt werden.

5.3.2. Forschungsergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie

Die Potsdamer Lehrerstudie belegt weitestgehend, dass Lehrer im Vergleich zu anderen Berufsgruppen höheren Belastungen ausgesetzt sind und eine größere Tendenz dazu besteht, dass ihr Erlebens- und Verhaltensmuster den beiden Risikomustern A und B zugeordnet wird. Außerdem stellt die Studie durch ihre Längsschnitterfassung fest, dass die Belastungen im Lehrerberuf in jüngerer Zeit immer mehr zugenommen haben. Die Studie soll aber nicht nur dazu dienen, Belastungen von Lehrkräften aufzuzeigen, sondern auch mithilfe der Auswertung Vorschläge geben, wie die Arbeitstätigkeit eines jeden Probanden optimiert werden kann. Da nämlich das Verhalten und Erleben einer Person im Beruf untersucht wird, kann festgestellt werden, welches Verhalten vermehrt zu Beanspruchungen führt und Gesundheitsrisiken birgt. Dieses Verhalten sollte folglich geändert werden, um weiterhin keinem Erkrankungsrisiko ausgesetzt zu bleiben (Schaarschmidt 2005, S. 39f.).

Der Anteil des wünschenswerten G-Musters ist bei den Lehrern im Gegensatz zu den anderen untersuchten Berufsgruppen sehr gering. Als belastendste Faktoren wurden von den Lehrern vor allem schwieriges Schülerverhalten sowie große Klassen und eine hohe Anzahl zu unterrichtender Stunden genannt, also Bedingungen, die bei anderen Berufen generell wegfallen. Als entlastendsten Faktor konnte die Studie die soziale Unterstützung ausmachen. Bestätigt wird, wie in Kapitel 3.3.3. schon erläutert, dass die Unterstützung durch Kollegen und die Schulleitung ein sehr wichtiger Faktor im Beanspruchungserleben der Lehrkräfte darstellt. Durch Wiederholungsmessungen konnten unter anderem auch Veränderungen des Belastungserlebens von Lehrern aufgezeigt werden. Diese Veränderungen sind eher negativ zu betrachten. Viele der Testpersonen, die sich beim ersten Messzeitpunkt noch in Muster A oder Muster S befunden haben, wechselten beim zweiten Messzeitpunkt zu Muster B, was als deutlicher Burnout-Prozess betrachtet werden kann. Auch viele Testpersonen wechselten vom einen auf den anderen Messzeitpunkt von Muster G zu Muster S. Engagierte Lehrer also, die aufgrund von Belastungen im Beruf zur Schonungstendenz übergehen. Diese Tendenz sollte jedoch nicht im Sinne des Lehrerberufs stehen (Schaarschmidt, Kieschke 2013, S. 89ff.).

5.3.3. Alters- und Geschlechterunterschiede

Die Potsdamer Lehrerstudie lieferte vor allem im Vergleich des Alters und des Geschlechts der Probanden deutliche Ergebnisse. Frauen laufen demnach eindeutig größere Gefahr, in einem der beiden Risikomuster A und B zu landen. In anderen untersuchten Berufen sind solche stark ausgeprägten Geschlechterunterschiede dagegen nicht zu erkennen. Frauen gaben im Vergleich zu Männern auch eine deutlich größere Anzahl körperlicher Beschwerden aufgrund der Arbeitsbelastung an. Dazu gehören Abgespanntheit, Übermüdung und Stimmungsschwankungen. Bei Männern liegt in diesen Bereichen keine solch hohe Ausprägtheit wie bei den Frauen vor. Schaarschmidt (2005) begründet das zum einen mit der Doppelbelastung der Frauen, die viele Lehrerinnen durch die Schule und gleichzeitig die Familie auf sich nehmen. Zum anderen bezieht er sich aber auch auf die konstitutionellen Unterschiede zwischen Mann und Frau. Wenn man beispielsweise Körpergröße und Stimme (um sich gegen die Schüler durchsetzen zu können) der Lehrpersonen vergleicht, fällt dies zu Ungunsten der Frauen aus. Auch auf emotionaler Ebene sind Frauen viel anfälliger gegenüber negativen Emotionen als Männer. Frauen machen meist viel mehr sich selbst für das eigene Scheitern verantwortlich. Ferner festzuhalten ist, dass Lehrerinnen oft mit größerem Engagement an eine Sache gehen als Männer, was einerseits sicherlich förderlich ist, hinsichtlich der Überarbeitung und dem Beanspruchungserleben aber keinen Vorteil darstellt. Demgegenüber aber stehen den Frauen im Vergleich zu den Männern mehr Ressourcen zur Belastungsbewältigung zur Verfügung. Gerade wenn es um soziale Unterstützung geht, können Frauen besser damit umgehen und sie zusätzlich besser für ihre Belastungsbewältigung nutzen (Schaarschmidt 2005, S. 51ff.).

Nicht nur die Potsdamer Lehrerstudie hat erwiesen, dass Frauen deutlich öfter an Belastungsfolgen erkranken bzw. über ein höheres Risiko verfügen, Belastungen ausgesetzt zu sein. Baar (2013) begründet das neben oben genannten Ursachen damit, dass männliche Lehrer während des Unterrichts eher die fachlichen Aspekte im Augenmerk haben, während Frauen viel mehr auf sozial-erzieherische Aspekte Acht geben. Er stellt des Weiteren heraus, dass viel mehr Männer als Frauen dem Verhaltensmuster S entsprechen, was wiederum mit weniger Arbeitsengagement einhergeht. Jedoch muss hier hinzugefügt werden, dass, wie oben erwähnt, auch viele Personen des Schonungsmusters auf lange Sicht gesehen zum Muster B übergehen, was jeder Lehrer unbedingt beachten und aufgrund dessen achtsam mit seiner Gesundheit umgehen sollte.

Vor allem männliche Grundschullehrer sind noch eher vom Gesundheitsrisiko betroffen als Lehrer anderer Schulen. Mit einem Anteil von lediglich zwölf Prozent bilden die männlichen Grundschullehrer eine Randgruppe. Infolgedessen brauchen Männer in dieser Frauendomäne viel mehr das Gefühl von Männlichkeit als anderswo. Sie werden zwar von den Kolleginnen sehr geschätzt, gerade eben weil es so wenige männliche Grundschullehrer gibt. Trotzdem stoßen sie in der Öffentlichkeit auf viele Vorbehalte. Das macht es einem Mann schwer, seine ‚Männlichkeit‘ zu wahren und bringt Zweifel an der Richtigkeit seiner Arbeit mit sich (Baar 2011). Wichtig für die Zukunft ist es laut Baar (2011, S.21f.), die Geschlechterfrage zu entdramatisieren. Frauen und Männer sollten gleichberechtigt an Schulen arbeiten können, ohne gewissen Vorbehalten ausgesetzt zu sein. Man sollte dabei immer im Hinterkopf behalten, dass sich gewisse Verhaltensweisen, ausgelöst durch sonderliches Denken von Außenstehenden, immer auch auf die Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern auswirken können.

Auch im Altersvergleich der Lehrer lassen sich deutliche Unterschiede im Belastungs-erleben ausmachen. Für Berufseinsteiger wird in der Potsdamer Lehrerstudie ein noch günstiges Verhaltensmuster bestätigt. Hier hat das G-Muster die höchsten und das B-Muster die geringsten Werte. Durch die Dienstjahre hinweg lässt sich eine deutliche Veränderung feststellen, die am Schluss durch äußerst hohe Werte des B-Musters und sehr geringe Werte des G-Musters gekennzeichnet ist. Problematisch hierbei ist, dass diese Konstellation über die meiste Zeit der Berufstätigkeit hinweg vorhanden zu sein scheint, was also den Großteil der gesamten Lehrerschaft ausmacht. Hervorgehoben werden kann vor allem die fortschreitende Verschlechterung innerhalb der ersten fünf Dienstjahre. Außerdem sind es wiederum Frauen, die in allen Zeitabschnitten mehr von einer Belastung gefährdet sind als Männer. Schon beim Berufseinstieg schneiden die Frauen mit schlechteren Voraussetzungen ab (Schaarschmidt 2005, 56ff.). Auch Schröder (2006) beschreibt das immer größere werdende Belastungsempfinden mit zunehmendem Alter als bedenklich. Die Lehrer mit der höchsten Belastung sind somit meist gar nicht mehr in Studien einbezogen, weil sie aufgrund ihrer Belastungsfolgen wahrscheinlich frühzeitig aus dem Beruf ausgestiegen sind. Der große Anteil an Frühpensionierungen im Lehrerberuf lässt jedenfalls darauf schließen.

Das vor allem in den ersten Berufsjahren stets steigende Belastungsempfinden kann mit dem sogenannten „Praxisschock“ erklärt werden (van Dick 2006, S. 86). Für die Zukunft gilt, dass schon in der Lehrerausbildung auf viel Praxiserfahrung geachtet wird

und dass die Studenten am Ende des Studiums nicht vor dem großen ‚Fragezeichen Schule‘ stehen. Durch mehr und vor allem schon frühe Praxiserfahrung sind die jungen Lehrer und Lehrerinnen nicht so leicht für Belastungen anfällig und das Belastungsempfinden in den ersten Dienstjahren kann deutlich verringert werden.

5.4. Schulformvergleich

Die Potsdamer Lehrerstudie konnte im Vergleich des Beanspruchungs-Belastungszusammenhangs verschiedener Schulformen keine nennenswerten Unterschiede aufzeigen. In 3.1. wurde aber bereits darauf eingegangen, dass der Schultyp, an dem eine Lehrerin unterrichtet, große Auswirkungen auf ihr Beanspruchungsempfinden haben kann. Rudow (1994, S. 65f.) zeigt deutliche Unterschiede zwischen einerseits Grund- und Hauptschullehrern sowie andererseits Realschul- und Gymnasiallehrern. Das mag daran liegen, dass Lehrer verschiedener Schularten mit recht unterschiedlichen Anforderungen zu kämpfen haben.

In ihrer Untersuchung zum Belastungserleben von Lehrern integrativer Schulen stellen Hedderich & Hecker (2009, 83ff.) fest, dass die meisten Förderpädagogen der befragten Schulen ihre Belastungssituation recht positiv einschätzen. Das bringen sie vor allem damit in Verbindung, dass in einer integrativen Schule pro Lehrer weniger Schüler zu unterrichten sind und es oft auch Mehrpädagogen-Teams gibt, die sich gegenseitig unterstützen und Aufgaben abnehmen können. Ein großes Plus ist hier demzufolge wiederum die soziale Unterstützung. Nichtsdestotrotz gibt es auch Belastungssituationen, die in Regelschulen nicht vorkommen. Zum einen nennen die Probanden die individuelle Einstellung zu Integration und zu einem offeneren Menschenbild als große Herausforderung. Zum anderen klagen die Untersuchungsteilnehmer auch über unzureichende Rahmenbedingungen. Genannt wurde zum Beispiel die (fehlende) räumliche Ausstattung.

Bachmann (2006, 251ff.) führte eine Studie zum Belastungserleben bei Lehrern berufsbildender Schulen durch. Er konnte zeigen, dass 88% der befragten Lehrer sich berufsbedingt belastet fühlen. Im Altersvergleich wurden allerdings keine Unterschiede ermittelt. Im Gegensatz zu anderen Lehrern wurde bei Berufsschullehrern festgestellt, dass sie sich besonders durch die großen Klassen und die vielen Korrekturen von Abschlussprüfungen belastet fühlen. Zweiteres tauchte in den Forschungen zur Lehrerbeltung an Regelschulen zuvor nicht signifikant auf.

Käser & Wasch (2009) führten eine Studie zu Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern gezielt im Schulformvergleich durch. Auch sie nutzten das Maslach-Burnout-Inventary (MBI, siehe Kapitel 4.2.). Signifikante Unterschiede konnten sie vor allem zwischen Grundschullehrern und Lehrern weiterbildender Schulen aufzeigen. Lehrer an Grundschulen haben dementsprechend sehr viel niedrigere Werte im Bereich der Dehumanisierung (siehe Kapitel 4.2.1.). Das mag daran liegen, dass sie sehr viel mehr emotionale Zuwendung zu den noch kleinen Kindern zeigen und sehr kindzentriert arbeiten, was auf weiterführenden Schulen nicht mehr der Fall ist. Auch feststellen konnten Käser & Wasch, dass Lehrerinnen an Gesamtschulen einer insgesamt anderen und größeren Belastung ausgesetzt sind als Lehrer anderer Schulen. Sie klagen oft über den hohen Verwaltungsaufwand und viel Bürokratie sowie über vermehrt organisatorische Probleme. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass die Gesamtschullehrer weniger bereit dazu waren, an der Untersuchung teilzunehmen, als Lehrer anderer Schulformen. Die Autoren erklären sich das damit, dass Gesamtschulen sich in einer öffentlichen Kontroverse befinden und nicht von vornweg als so angesehen gelten wie die ursprünglichen Schulformen. Deswegen reagieren Gesamtschullehrer eventuell ablehnend gegenüber Untersuchungen, welche einen Schulformvergleich inkludieren (Käser & Wasch 2009, S. 105ff.).

Insgesamt sind die Befunde zu schulformvergleichenden oder andere Schulformen einbeziehenden Untersuchungen in der Lehrerbelastungsforschung noch überschaubar. Nur für Lehrer an Regelschulen liegen bereits massenhaft Studien vor. Um diesem Defizit etwas entgegenzuwirken, wird sich der empirische Teil dieser Arbeit mit dem Belastungsvergleich von Regelschullehrer/n/innen und Klinikschiullehrer/n/innen befassen. Um damit beginnen zu können, wird im Folgenden noch kurz auf die spezifische Arbeitssituation der Lehrer an Klinikschiulen eingegangen.

6. Spezifische Situation der Lehrer an Klinikschiulen

Auch kranke Kinder und Jugendliche, die stationär und teilstationär in einer Klinik untergebracht sind, haben den Anspruch auf Schule und unterliegen der Schulpflicht. Oft wird das vergessen oder gar zweitrangig gesehen, da im Vordergrund immer die Krankheit des Kindes steht (sei sie physisch oder psychisch). Aber gerade dann ist Schule enorm wichtig. Schule bedeutet für die kranken Kinder nämlich ein Stück ‚normalen‘ Lebens

während ihres Klinikaufenthalts. Deshalb sind gerade die Lehrer an solchen Schulen wichtige Kontaktpersonen für die kranken Kinder.

Die Schule für Kranke (oder auch Kliniksule) beheimatet Kinder aller Lernstände und aller Schulformen, für die aber in ihrer aktuellen Lebenssituation ein spezifischer Behandlungsbedarf besteht. Pro Lehrer werden in einer Kliniksule nicht mehr als sechs Kinder, die meist verschiedenen Jahrgangsstufen angehören, gemeinsam unterrichtet. An einer Schule für Kranke unterrichten somit auch Lehrer aller Schulformen (vom Grundschul- über den Realschul- und Sonderschullehrer bis hin zum Gymnasial- oder Berufsschullehrer). Inhalte des Unterrichts orientieren sich an denen der jeweiligen Heimatschule des Kindes. So wird ein reibungsloser Übergang zur Heimatschule am Schluss des Klinikaufenthalts gewährleistet. Zu den typischen Merkmalen und Anforderungen des Lehrerberufs, wie sie in Kapitel 1.2. und 1.3. bereits erläutert wurden, kommen beim Kliniksullehrer noch einige andere hinzu. Der betreuende Lehrer steht beispielsweise immer im Kontakt zur Heimatschule des jeweiligen Kindes. Zusammen mit den Lehrerinnen der verschiedenen Heimatschulen wird dann für jedes einzelne Kind ein individueller Stundenplan (der meist nur wöchentlich gilt) entwickelt. Überdies werden zusammen Lernziele ermittelt, die bis zum Ende des Klinikaufenthalts erreicht werden sollen. Aufgrund der sich permanent verändernden Schülerzahlen und vieler außerunterrichtlicher Pflichten (zum Beispiel der ständige Kontakt zu den Heimatschulen) variieren die Arbeitszeiten der Kliniksullehrerinnen stark. Mitunter kann es vorkommen, dass sie trotz geringer Unterrichtsstundenanzahl bis am späten Mittag in der Schule sitzen. Denn sie sind dazu verpflichtet, Akten über die Schüler zu führen und diese darüber hinaus im Austausch mit dem Klinikpersonal zu besprechen. Hinzu kommen Gesprächstermine mit den Eltern und den Therapeuten der Schüler, in denen der weitere Verlauf des Aufenthalts des Kindes geklärt wird. Auch wichtig für die Kliniksullehrer ist der stetige Austausch über die Schüler. Hier wird den Lehrern eine große kommunikative Kompetenz abverlangt. Der für einen Schüler zuständige Lehrer muss außerdem akribisch den durchgenommenen Stoff und den Kompetenzzuwachs des Schülers dokumentieren sowie (vor allem in psychiatrischen Kliniken) auch das Verhalten des Schülers beobachten und festhalten. Nach dem Aufenthalt in der Kliniksule schreibt die Lehrerin einen Bericht, der sowohl an die Heimatschule als auch an die Klinik weitergeleitet wird und in dem alle Verhaltensveränderungen wie auch durchgenommene Unterrichtsinhalte niedergeschrieben sind.

Die Arbeit an der Klinikschiule zeichnet sich zusätzlich dadurch aus, dass Schüler zeitlich begrenzt am Unterricht teilnehmen und stets ein Wechsel der Schülerschaft besteht. Das wirkt sich natürlich auf die Klassenzusammensetzung und damit die Stimmung in der Klasse aus. Auch müssen die Lehrer dazu bereit sein, sich mit den verschiedenen Krankheitsbildern ihrer Schüler auseinanderzusetzen, um zu wissen, was den Schülern fehlt und was sie speziell benötigen. Als Klinikschiullehrerin ist es notwendig, große Empathie für seine Schüler aufzubringen. Außerdem ist im Falle belastender Situationen (wie beispielsweise dem Tod eines Kindes) wichtig, eine professionelle Distanz wahren zu können. Voraussetzung dafür ist eine psychisch starke und stabile Persönlichkeit (Abbenhaus 2007, S. 20ff.).

Durch ein Praktikum in einer Schule für Kranke konnte ich selbst Einblick in den Alltag der Lehrer und Lehrerinnen dort gewinnen. Im Großen und Ganzen kann ich dabei aus eigener Erfahrung den Ausführungen von Abbenhaus (2007) zustimmen. Lehrerinnen an Klinikschiulen haben tagtäglich zusätzlich zu den allgemeinen Pflichten eines Lehrers noch eine Menge anderer Aufgaben zu erledigen, welche generell auch ihr Belastungserleben verstärken können. Andererseits unterrichten die Lehrer in sehr kleinen Klassen und können sich deshalb viel besser um einzelne Schüler kümmern. Da große Klassen, wie bereits ausgeführt, gemeinhin als sehr großer Belastungsfaktor gelten, dürfte das hier keine Rolle im Belastungserleben der Lehrerinnen spielen. Nun stellt sich die Frage, ob die verschiedenen Anforderungen und Tätigkeitsmerkmale der Regelschiullehrer und die der Klinikschiullehrer Auswirkungen auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben der beiden Gruppen von Lehrerinnen haben. Leiden Klinikschiullehrer an den gleichen Belastungen wie auch Regelschiullehrerinnen oder unterscheidet sich die Belastungsstruktur? Dies gilt es im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit herauszufinden.

Ableitung der Fragestellung

Da der Umfang dieser Arbeit begrenzt ist, können bei der Untersuchung nicht alle genannten Belastungsfaktoren von Lehrern im Einzelnen berücksichtigt werden. Zur Untersuchung wurde ein standardisierter Fragebogen herangezogen, der vor allem psychische und psychosomatische Belastungsfolgen beim Lehrer abprüft. Er bezieht sich nicht auf einzelne Belastungsfaktoren und die Entstehung von Belastung, sondern wertet die dadurch bereits entstandenen Belastungsfolgen aus. Er kann somit in den Kategorien (5) und (6) des Rasters zur Lehrerbelastungsforschung (siehe Kapitel 5.2.) verortet werden. Der Fragebogen kann darüber hinaus auch für Vertreter anderer Berufsgruppen herangezogen werden. Vorangehend wurde erwähnt, dass die bisherige Forschung in den Kategorien (5) und (6) des Rasters zur Lehrerbelastungsforschung bisher zwar sehr weitreichend ist, der Schulformvergleich jedoch meist zu kurz kommt. Aufgrund dessen wird im Folgenden die Lehrerbelastung an Regelschulen, die bisher oft untersucht wurde, mit der Lehrerbelastung an Klinikschulen, welche in der bisherigen Forschung nicht speziell auftaucht, verglichen. Die spezifischen Merkmale der Arbeit an einer Klinikschule wurden dazu in Kapitel 6 besprochen.

Abgeleitet aus vorangehenden Erläuterungen lautet die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Untersuchung wie folgt:

- Welche Unterschiede lassen sich in der Art der psychischen und psychosomatischen Belastungsfolgen bei Lehrern an Regelschulen im Vergleich zu Lehrern an Klinikschulen feststellen?

Außerdem sollen folgende Nebenfragestellungen berücksichtigt werden:

- Inwiefern spielt das Alter eine Rolle für entsprechende Belastungsfolgen in beiden Schulformen?
- Inwiefern spielt das Geschlecht eine Rolle für entsprechende Belastungsfolgen in beiden Schulformen?

II EMPIRISCHER TEIL

7. Methode

Zur Erfassung der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften werden meist quantitative Untersuchungsmethoden herangezogen. Damit kann eine breit angelegte Forschung ermöglicht und viele Vergleiche zwischen den Probanden gezogen werden. Auch im Rahmen dieser Arbeit wurde die Entscheidung für eine quantitative Forschung im Bereich der Lehrerbelastungsforschung getroffen.

7.1. Untersuchungsinstrument

Als Untersuchungsinstrument zur vorliegenden Forschung dient der Fragebogen. Er ist das meist verwendete Instrument der quantitativen Forschung und auch in der Lehrerbelastungsforschung weit verbreitet (z.B. Maslach-Burnout-Inventory oder AVEM). Zur Untersuchung wurde ein standardisierter Fragebogen herangezogen, der mit 44 Items eine überschaubare und schnell beantwortbare Menge an Fragen enthält. Im Testarchiv des Leibniz-Zentrums für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) sind viele Tests zur vorliegenden Thematik zu finden. Letztendlich wurde das Burnout-Mobbing-Inventar (BMI) von Dr. Lars Satow (2013) für die Durchführung der Untersuchung ausgewählt. Die Creative Commons Lizenz dieses Tests lautet BY-NC-ND. Dr. Lars Satow hat neben diesem Testverfahren noch andere Tests entwickelt, unter anderen zu den *big five*- Persönlichkeitsmerkmalen sowie zu Stress und Coping. Dass der Autor dieser Tests damit sehr in das Thema eingearbeitet scheint, gab den Ausschlag für die Entscheidung, das BMI zu verwenden. Da das BMI auch für andere Berufsgruppen herangezogen werden kann, sind die Fragen nicht lehrerspezifisch gestellt, sondern können generell beantwortet werden. Dabei muss klar sein, dass keine lehrerspezifischen Situationen, wie zum Beispiel die Unterrichtssituation, mit in den Test einbezogen werden können. Der Test beschränkt sich daher auf generelle Aussagen zur Thematik. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde dazu bereits auf die Themen Burnout und Mobbing im Lehrerberuf eingegangen, was nun hilfreich zum Verständnis der einzelnen Items des Fragebogens ist. Zusätzlich wird im Test das Thema Boreout thematisiert. Unter Boreout versteht man gewöhnlich das Gegenteil von Burnout: Man hat Langeweile im Beruf und fühlt sich unterfordert. Das führt schlussendlich zu Desinteresse für den Beruf und die Arbeit. Gleichzeitig versucht der Betroffene aber auch, diesen Zustand aufrechtzuerhalten. Er legt Verhaltensstrategien an den Tag, die ihn beschäftigt aussehen lassen, nur um nicht

noch mehr Arbeit verrichten zu müssen. Ist dieser Widerspruch beim Arbeitnehmer zu erkennen, so kann eindeutig von Boreout gesprochen werden (Rothlin & Werder 2014, S. 13ff.). Da dieses Themengebiet aber noch wenig erforscht und für die Lehrerbelastung von keiner großen Bedeutung ist, wurde der Thematik kein eigenes Kapitel gewidmet. Wie sich Boreout auswirken kann, zeigen eindrücklich die einzelnen Aussagen auf der Boreout-Skala, welche im folgenden Kapitel neben den anderen Skalen des Tests genauer vorgestellt werden.

7.2. Burnout-Mobbing-Inventar (BMI)

Das Burnout-Mobbing-Inventar (BMI) von Satow (2013) erfasst neben drei typisch berufsbezogenen Merkmalen -Burnout, Boreout und Mobbing- zusätzlich den allgemeinen Motivationsverlust sowie psychische und physische Belastungssymptome. Insgesamt werden mit dem Fragebogen somit fünf Skalen erfasst:

1. Chronische Überforderung (Burnout)
2. Chronische Unterforderung (Boreout)
3. Soziale Ausgrenzung und Angriffe (Mobbing)
4. Allgemeiner Motivationsverlust
5. Psychische und physische Belastungssymptome

(Satow 2013, S.2).

Der Fragebogen untersucht somit Burnout und dessen Folgen, die sich insbesondere im Motivationsverlust zeigen und zu verschiedenen Belastungssymptomen führen können. Durch das Aufnehmen beider Aspekte in den Fragebogen kann leicht herausgestellt werden, ob eine chronische Überforderung beim Proband bereits Auswirkungen auf das psychische und physische Belastungsempfinden der Person genommen hat oder nicht. Die beiden zusätzlich erfassten Merkmale Boreout und Mobbing können ebenso zu Belastungen führen, die mit dem BMI aufgedeckt werden können. Stellt ein Test beispielsweise noch keinen Motivationsverlust und keine typischen Belastungssymptome fest, obwohl eine Überforderung der Person schon seit längerer Zeit gegeben ist, spricht man lediglich von einer Burnout-Gefährdung. Liegen aber schon Zeichen von Motivationsverlust und Belastungssymptomen vor, spricht man vom Burnout-Syndrom (Satow 2013).

Der Test besteht aus insgesamt 44 Items. Für alle Items gilt eine vierstufige Antwortskala, welche so konzipiert wurde, dass es nicht möglich ist, eine ‚Mitte‘ auszuwählen. Die vier Stufen werden benannt durch:

- 1) Trifft gar nicht zu = „0“
- 2) Trifft eher nicht zu = „1“
- 3) Trifft eher zu = „2“
- 4) Trifft genau zu = „3“

Die übersichtlichen Antwortmöglichkeiten machen den Test leicht und schnell durchführbar. Die Items sind dabei nach Zufall durchgemischt, was heißt, dass die oben erläuterten Skalen nicht einzeln nacheinander abgefragt werden, sondern in beliebiger Reihenfolge (Satow 2013).

Satow (2013) teilt die 44 Items den verschiedenen Skalen wie folgt zu.

Zur *Burnout-Skala* werden folgende acht Items gezählt:

- Ich fühle mich von meinen Aufgaben oft völlig überforder und erschöpft.
- Ich stehe schon seit langem unter großem Druck.
- Abends bin ich von meiner Tätigkeit oft völlig erschöpft.
- Ich denke nur noch an die Arbeit/meine Tätigkeit und sonst an nichts mehr.
- Ich kann bei meiner Arbeit/Tätigkeit kaum Pausen machen.
- Bei meiner Arbeit/Tätigkeit stehe ich ständig unter großem Druck.
- Ich kann mich anstrengen wie ich will, die Arbeit wird nicht weniger.
- Ich habe bei meiner Arbeit/Tätigkeit viel Zeit für andere Dinge. (-)

Auch die *Boreout-Skala* verfügt über acht Items:

- Im Grund langweilen mich meine Aufgaben schon seit langem.
- Meine Tätigkeit unterfordert mich oft.
- Bei meiner Tätigkeit ist mittlerweile alles Routine.
- Ich mache jeden Tag immer nur das Gleiche und das gefällt mir nicht.
- Ich hätte lieber eine aufregendere Tätigkeit/Arbeit.
- Ich hätte gerne mehr Verantwortung bei meiner Tätigkeit/Arbeit.
- Für meine Arbeit/Tätigkeit bin ich überqualifiziert.
- Oft habe ich gar nichts zu tun und mache andere Dinge.

Die *Mobbing-Skala* wird ebenso durch acht Items erfasst:

- Seit mehr als einem halben Jahr erhalte ich keine wichtigen Informationen mehr.

- Leute, die mehr zu sagen haben als ich, machen Witze über mich und stellen mich vor anderen bloß.
- Ich werde von Leuten, die mehr zu sagen haben als ich, regelmäßig angeschrien.
- Seit mehr als einem halben Jahr fühle ich mich durch Kollegen ausgegrenzt.
- Andere Kollegen und Mitarbeiter grüßen mich seit längerer Zeit nicht mehr.
- Leute, die mehr zu sagen haben als ich, versuchen mir das Leben so schwer wie möglich zu machen.
- Seit mehr als einem halben Jahr redet man nur noch das Nötigste mit mir.
- Man hat mir alle wichtigen Tätigkeiten weggenommen.

Wiederum acht Items sind zur Untersuchung des *Motivationsverlusts* vorhanden:

- Früher hat mich meine Tätigkeit sehr interessiert, doch mittlerweile habe ich jedes Interesse verloren.
- Ich merke schon seit längerem, dass ich immer weniger Lust zu meiner Tätigkeit habe.
- Wenn ich heute noch mal die Wahl hätte, würde ich eine andere Tätigkeit/einen anderen Beruf wählen.
- Bei meiner Tätigkeit denke ich an viele andere Dinge, die mir wichtiger sind.
- Meine Tätigkeit erfüllt mich mit Stolz. (-)
- Meine Tätigkeit macht mir auch heute noch großen Spaß. (-)
- Durch meine Tätigkeit kann ich noch viele Dinge erreichen. (-)
- Ich habe keine Lust mehr, mich bei meinen Aufgaben wirklich anzustrengen.

Die *psychischen und physischen Belastungssymptome* werden zuletzt mit zwölf Items erfasst:

- Ich schlafe schlecht.
- Ich leide häufig unter Magendrücken oder Bauchschmerzen.
- Ich habe häufig das Gefühl einen Kloß im Hals zu haben.
- Ich grüble oft über mein Leben nach.
- Ich bin oft traurig.
- Ich habe oft zu nichts mehr Lust.
- Ich ziehe mich häufig in mich selbst zurück und bin dann so versunken, dass ich nichts mehr mitbekomme.
- Ich kann mich schlecht konzentrieren.
- Ich habe Alpträume.
- Ich fühle mich oft ausgebrannt und leer.

- Ich leide häufig unter Kopfschmerzen.
- Ich habe stark ab- oder zugenommen (mehr als 5kg).

Die mit (-) gekennzeichneten Items haben ein zur Frage negativen Aussagecharakter. In der Auswertung wird das berücksichtigt, indem die Wertigkeit der Antwortskalen bei diesen Fragen nicht von „0“ bis „3“ reicht, sondern in umgekehrter Reihenfolge von „3“ bis „0“. In bereits mit diesem Untersuchungsinstrument durchgeführten Tests konnten gute Werte im Bereich der Validität und Reliabilität erreicht werden. Der Test ist also durchaus aussagekräftig, insbesondere was die Zusammenhänge zwischen Burnout, Mobbing und Motivationsverlust sowie physischen und psychischen Belastungssymptomen betrifft.

Anschließend an diese Ausführungen scheint es sinnvoll, die Forschungsfrage noch weiter auszudifferenzieren (die Nebenfragestellungen verändern sich dadurch nicht). Auf das Instrument abgestimmt lautet die Forschungsfrage nun wie folgt:

- Welche Unterschiede lassen sich in den verschiedenen Skalen von Burnout, Boreout, Mobbing, Motivationsverlust und von physischen und psychischen Belastungssymptomen bei Lehrern an Regelschulen im Vergleich zu Lehrern an Klinikschiulen feststellen?

7.3. Hypothesen

An den theoretischen Teil anknüpfend und mit der Absicht der Beantwortung der Forschungsfrage werden Hypothesen aufgestellt, die es mit der Untersuchung zu beweisen oder zu widerlegen gilt. Da Klinikschiullehrer im Alltag mehr Anforderungen und Aufgaben zu bewältigen haben als Regelschiullehrer (siehe Kapitel 6), könnte man vermuten, dass sie aufgrund dessen stärkeren Belastungen ausgesetzt sind und damit auch größere Belastungsfolgen mit sich tragen. Was das Geschlecht und das Alter der Lehrer betrifft, haben bisherige Forschungen belegt, dass eher Frauen belastet oder von einer Belastung gefährdet sind und dass Beanspruchungen und Belastungsfolgen im zunehmenden Alter vermehrt auftreten. Folgende Hypothesen lassen sich folglich aufstellen:

- (1) Lehrer, die an einer Klinikschule arbeiten, sind von Burnout, Boreout und Mobbing stärker betroffen als Lehrer, die an Regelschulen unterrichten.
- (2) Lehrer, die an Klinikschulen arbeiten, leiden häufiger unter Motivationsverlust und psychischen sowie physischen Belastungssymptomen als Lehrer, die an Regelschulen unterrichten.
- (3) Frauen sind an beiden Schultypen häufiger von Belastungsfolgen betroffen als Männer.
- (4) Frauen an Klinikschulen sind am Häufigsten von Belastungsfolgen betroffen.
- (5) Ältere Lehrer an beiden Schultypen sind häufiger von Belastungsfolgen betroffen als jüngere Lehrer.
- (6) Ältere Lehrer an Klinikschulen sind am Häufigsten von Belastungsfolgen betroffen.

7.4. Stichprobe

Im Rahmen dieser empirischen Untersuchung waren insgesamt 75 Lehrer und Lehrerinnen im Alter von 23 bis 64 dazu bereit, den oben erläuterten Fragebogen (BMI) zu beruflichen Belastungen auszufüllen. 23 der befragten Lehrer unterrichten an einer Klinikschule, 52 an einer Regelschule. Da Klinikschulen nur vereinzelt in größeren Städten zu finden sind und die Anzahl der Lehrer des Kollegiums einer Klinikschule meist relativ gering ist, lässt sich der zahlenmäßige Unterschied zwischen Klinik- und Regelschule bei der Untersuchung leicht erklären. Insgesamt wurden sechs Klinikschulen sowie elf Regel-Grundschulen innerhalb Baden-Württembergs befragt. Mit einer Beteiligung von 42% der Klinikschullehrer überliegen diese den Regelschullehrern, die mit einer Beteiligung von 31,5% Prozent an der Umfrage teilgenommen haben. Das mag vor allem daran liegen, dass Klinikschulen kleinere Schulen sind und deren Lehrerinnen sich mehr über Aufmerksamkeit an ihrem Tätigkeitsfeld erfreuen als Lehrerinnen an Regelschulen. Insgesamt liegt die Beteiligung aber in einem wünschenswerten Maß.

Es wurden nur Regel-Grundschulen befragt, um die Belastungen der Lehrkräfte aussagekräftig unterscheiden zu können. Denn wie oben aufgezeigt, unterscheidet sich die Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften in unterschiedlichen Schulformen. Wären zusätzlich Lehrer von Gymnasien oder Realschulen befragt worden, hätte sich das Bild eventuell verzerrt.

Insgesamt nahmen 60 Frauen und 15 Männer an der Untersuchung teil. Die geringe Anzahl der Männer lässt sich damit erklären, dass lediglich Grundschulen befragt wurden und dort männliche Lehrer oft in der Unterzahl sind. Lediglich acht von 52 Regelschullehrern sind Männer (das entspricht 15,4%). An Klinikschohlen zeichnet sich ein etwas anderes Bild ab. Hier sind sieben der 23 befragten Lehrer Männer, was einem Anteil von 30,4% entspricht (siehe *Tabelle 1*). Zu erklären ist dies damit, dass an Klinikschohlen Lehrer aller Schularten unterrichten; demzufolge auch viele Realschul-, Sonderschul- und Gymnasiallehrer.

Tabelle 1

Geschlechterverteilung der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer

Schulform			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent
Klinikschohle	Gültig	weiblich	16	69,6	69,6
		männlich	7	30,4	30,4
		Gesamtsumme	23	100,0	100,0
Regelschohle	Gültig	weiblich	44	84,6	84,6
		männlich	8	15,4	15,4
		Gesamtsumme	52	100,0	100,0

Vier Lehrerinnen (5,3%) haben keine Angabe zu ihrem Alter gemacht (drei Regelschohlelehrerinnen und eine Klinikschohlelehrerin). Sie können deshalb bei folgenden altersvergleichenden Aspekten nicht berücksichtigt werden. Insgesamt haben Lehrer und Referendare im Alter von 23 bis 64 an der Umfrage teilgenommen. An den Klinikschohlen liegt die Altersspanne der Lehrer zwischen 28 und 53 Jahren. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) zum Alter können *Tabelle 2* entnommen werden. Die Lehrer der Regelschohlen sind im Mittel etwas älter als die Lehrer der Klinikschohlen. Außerdem sind die Frauen mit einem Durchschnittsalter von 41,6 Jahren (SD = 10,87) jünger als die Männer (M = 50, SD = 10,28). Insgesamt liegt der Altersdurchschnitt bei 43,4 Jahren.

Um in der Ergebnisdarstellung Altersunterschiede eindeutig aufzeigen und vergleichen zu können, wurden die Testteilnehmer dazu in drei Altersgruppen eingeteilt. Die erste Altersgruppe reicht von 23-35 Jahren, die zweite von 36-50 Jahren und die dritte von 51-64 Jahren.

Tabelle 2

Mittelwerte und Standardabweichungen des Alters der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer

Klinikschule	N	Gültig	22
		Fehlend	1
	Mittelwert		41,4091
	Standardabweichung		6,68801
Regelschule	N	Gültig	49
		Fehlend	3
	Mittelwert		44,3265
	Standardabweichung		12,69414

8. Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung erfolgt auf Basis der vorgegebenen Skalen von Satow (2013; siehe Kapitel 7.2.). Außerdem werden zum besseren Verständnis jeweils die Prozentzahlen der erzielten Ergebnisse angegeben. Da die Antwortskala des Fragebogens lediglich von „0“ bis „3“ reicht, werden durch Mittelwerte und Standardabweichungen hier keine aussagekräftigen Ergebnisse erreicht. Die Prozentzahlen verdeutlichen demgegenüber genauer und einfacher die Lage der Verteilungen und schaffen dadurch einen besseren Überblick.

8.1. Burnout-Skala

Das erste Item der Burnout-Skala „Ich fühle mich von meinen Aufgaben völlig überfordert und erschöpft“ trifft an Regelschulen bei 21,2% der Lehrkräfte eher zu, bei den Klinikschullehrern lediglich bei 13%. Von den Klinikschullehrern gibt kein Mann an, überfordert zu sein, bei den Regelschullehrern lediglich ein Einziger. Beim Item „Abends bin ich von meiner Tätigkeit oft völlig erschöpft“ zeichnet sich ein noch gravierenderer Unterschied ab. 38,5% der Lehrkräfte an Regelschulen antworten hier mit „trifft eher zu“. Bei den Lehrern an Klinikschulen sind es nur 21,7%. Wiederum sind es in den meisten Fällen die Frauen, die hier so geantwortet haben. Signifikante Ergebnisse bringt das Item „Ich kann bei meiner Arbeit/Tätigkeit kaum Pausen machen“. 67,3% der Regelschullehrer wählen hier die Antworten „trifft eher zu“ und „trifft genau zu“. Bei den Klinikschullehrern sind es insgesamt 47,8%. Überdies lässt sich hier kein signifikanter Unterschied zwischen Männern und Frauen erkennen (siehe *Abbildung 6*).

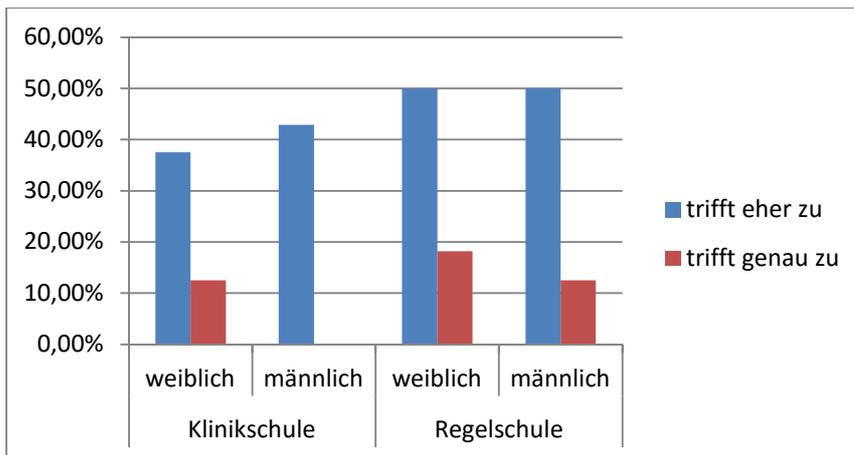


Abbildung 6: Ergebnisse des Items „Ich kann bei meiner Arbeit/Tätigkeit kaum Pausen machen“ im Geschlechter- und Schulformvergleich.

Auch das Item „Bei meiner Arbeit/Tätigkeit stehe ich ständig unter großem Druck“ trifft bei fast doppelt so vielen Regelschullehrern (40,4%) wie Klinikscheullehrern (21,7%) eher zu. Jeweils drei Lehrerinnen (und kein Mann) beider Gruppen gaben hier an, dass die Aussage genau auf sie zutrefte. *Abbildung 7* zeigt aber ferner, dass prozentual gesehen insgesamt mehr Männer angegeben haben, die Aussage treffe eher auf sie zu.

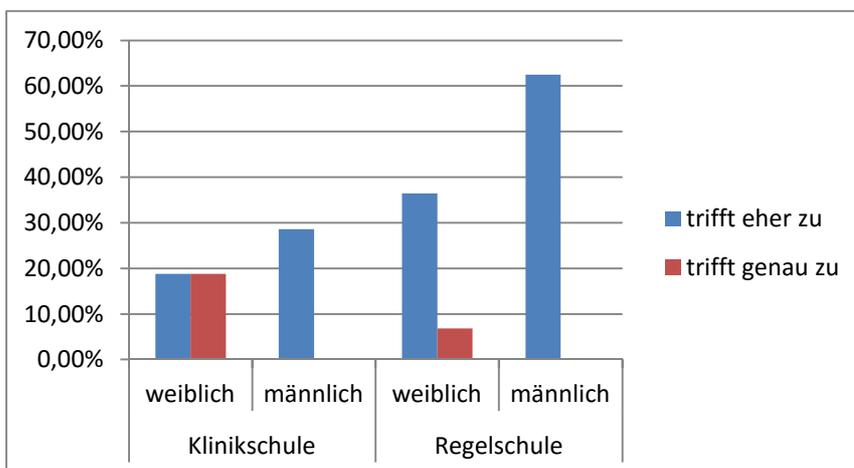


Abbildung 7: Ergebnisse des Items „Bei meiner Arbeit/Tätigkeit stehe ich ständig unter großem Druck“ im Geschlechter- und Schulformvergleich.

Beim Item „Ich kann mich anstrengen wie ich will, die Arbeit wird nicht weniger“ sind es wiederum die Regelschullehrer, die mit einer Mehrheit (36,5%) im Vergleich zu den Klinikscheullehrern (26,1%) die Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“ gewählt haben. Und ein weiteres Mal sind es nur Frauen, die hier die Antwort „trifft genau zu“ angekreuzt haben (fünf Lehrerinnen der Regelschule und drei der Klinikscheule). *Abbildung 8* zeigt den

Geschlechtervergleich dieses Items. Hier sind die Frauen eindeutig mit höheren Prozentwerten vertreten als die Männer.

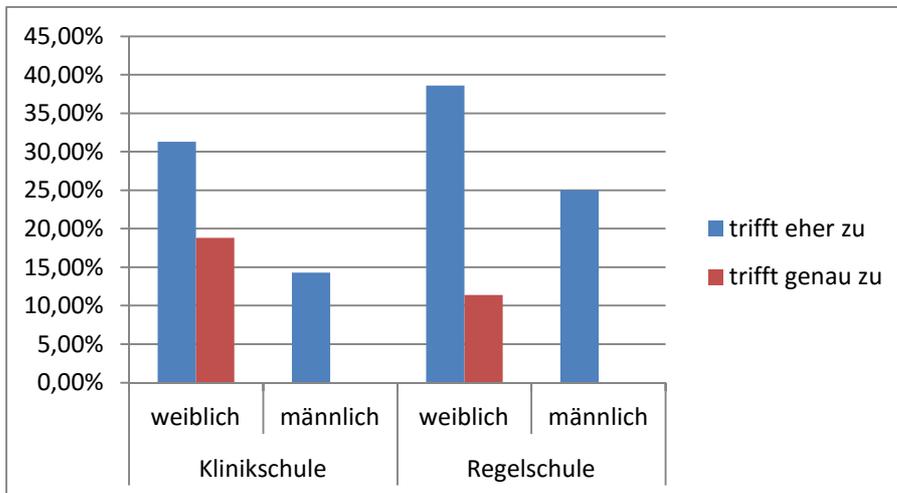


Abbildung 8: Ergebnisse des Items „Ich kann mich anstrengen wie ich will, die Arbeit wird nicht weniger“ im Geschlechter- und Schulformvergleich.

Auch beim Vergleich des Alters konnten einige vielsagende Ergebnisse erzielt werden. Beim Item „Abends bin ich von meiner Tätigkeit oft völlig erschöpft“ gaben über 45% der unter 35jährigen an, die Aussage treffe eher auf sie zu. 12,5% geben an, die Aussage treffe genau zu. Bei den über 50jährigen sind es 35%, bei den Lehrern zwischen 36 und 50 Jahren 22,6%, auf die die Aussage eher zutrifft. Unterscheidet man diese Ergebnisse noch in den verschiedenen Schulformen, lässt sich folgendes Ergebnis in *Abbildung 9* feststellen:

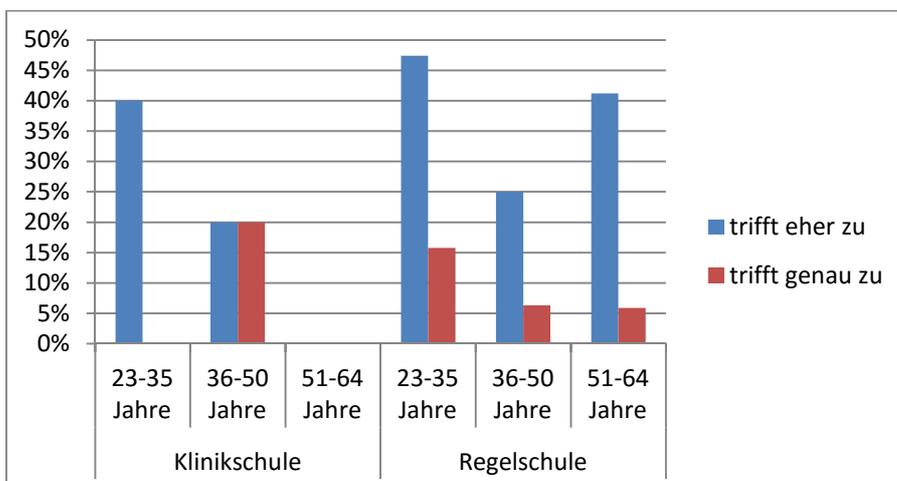


Abbildung 9: Ergebnisse des Items „Abends bin ich von meiner Tätigkeit oft völlig erschöpft“ im Alters- und Schulformvergleich.

Hier ist deutlich zu erkennen, dass die Belastung eindeutig mehr bei den Regelschullehrern als bei den Klinikschullehrern liegt. Außerdem lassen sich große Prozentzahlen in der jüngsten Altersgruppe ausmachen. Auch beim vorher schon im Geschlechtervergleich herangezogenen Item „Ich kann bei meiner Arbeit/Tätigkeit kaum Pausen machen“ zeichnet sich ein deutliches Bild im Altersvergleich der Testteilnehmer ab (siehe *Abbildung 10*). Wiederum sind es die Regelschullehrer, die der Aussage mit 67,3% öfter zugestimmt haben (bei den Klinikschullehrern waren es 47,8%). Insgesamt liegt die Beanspruchung hier in einem signifikant hohen Belastungsbereich.

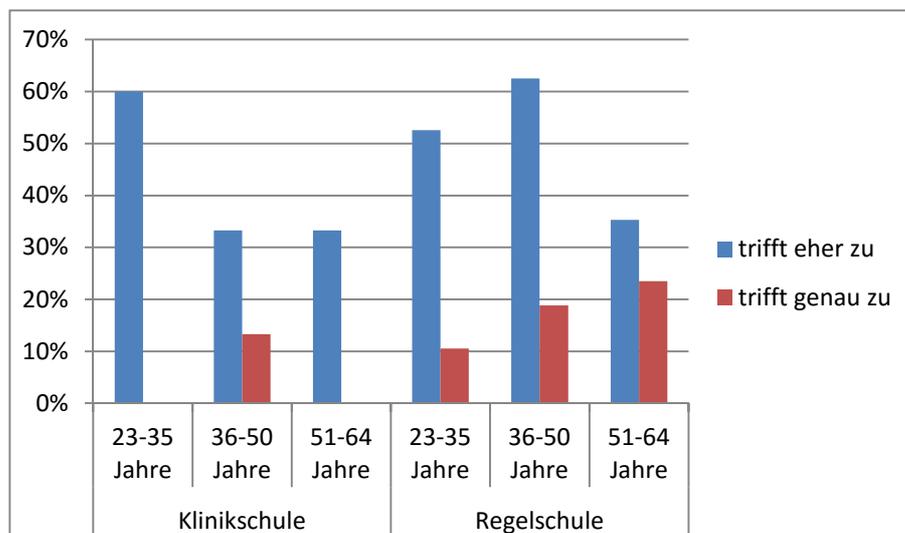


Abbildung 10: Ergebnisse des Items „Ich kann bei meiner Arbeit/Tätigkeit kaum Pausen machen“ im Alters- und Schulformvergleich.

Auch beim Item „Bei meiner Arbeit/Tätigkeit stehe ich ständig unter großem Druck“ sind es wieder die Lehrkräfte der Regelschulen, die in allen drei Altersgruppen vermehrt angeben unter Druck zu stehen. In der Altersklasse von 23-35 Jahren sind es hier 57,9% (bei den Klinikschullehrern 40%), in der mittleren Altersklasse 37,6% (40%) und bei den ältesten Lehrern 41,2% (0%) die angeben, eher bzw. genau davon betroffen zu sein.

In den anderen Items der Burnout-Skala konnten keine weiteren nennenswerten Ergebnisse erzielt werden. Die Ergebnisse des Schulformvergleichs zu allen Items der Burnout-Skala sowie auch zu allen folgenden Skalen sind als Anlage dieser Arbeit beigelegt.

8.2. Boreout-Skala

Auf der Boreout-Skala konnten keine weitreichenden Ergebnisse erzielt werden. Bei beiden Schultypen und in allen Altersklassen wurden meist die Antwortmöglichkeiten „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ ausgewählt. Bedeutsame Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersklassen konnten nicht festgestellt werden. Im Geschlechtervergleich konnten im Gegensatz dazu wenigstens kleine Unterschiede beobachtet werden. Beim Item „Meine Tätigkeit unterfordert mich“ haben 18,8% der weiblichen Klinikschullehrerinnen die Antwortmöglichkeit „trifft eher zu“ gewählt. Bei den anderen Zielgruppen trat diese Antwort hier nicht auf. Und auch dem Item „Bei meiner Tätigkeit ist mittlerweile alles Routine“ stimmten 18,8% der Lehrerinnen an Klinikschiulen und 18,2% der weiblichen Regelschullehrerinnen zu. Bei den Männern konnten hier keine Werte erfasst werden. Und wiederum nur Frauen (wenn auch nur wenige) stimmten der Aussage „Für meine Arbeit/Tätigkeit bin ich überqualifiziert“ zu. 12,5% der Klinikschullehrerinnen sowie 2,3% der Regelschullehrerinnen. Auch nur Frauen sind es, die gerne einer aufregenderen Tätigkeit nachgehen würden (6,3% der Frauen in der Klinikschule und 4,6% der Frauen in der Regelschule).

8.3. Mobbing-Skala

Ein in etwa ähnliches Bild wie bei der Boreout-Skala zeichnet sich auch auf der Mobbing-Skala ab. Kein Ergebnis der Befragung ist hier signifikant. Einzelne Angaben zeigen jedoch, dass auch Mobbing ein tagtägliches Belastungspotenzial von Lehrkräften darstellt. Bei den Items „Seit mehr als einem halben Jahr redet man nur noch das Nötigste mit mir“, „Seit mehr als einem halben Jahr erhalte ich keine wichtigen Informationen mehr“, „Leute, die mehr zu sagen haben als ich, machen Witz über mich und stellen mich vor anderen bloß“, „Seit mehr als einem halben Jahr fühle ich mich durch meine Kollegen ausgegrenzt“ und „Andere Kollegen und Mitarbeiter grüßen mich seit längerer Zeit nicht mehr“ sind es immer 5,3% der Regelschullehrer in der jüngsten Altersklasse (23-35 Jahre), die hier mit „trifft eher zu“ geantwortet haben. Auch Lehrer der Klinikschiulen der jüngsten Altersgruppe antworten vereinzelt damit. Bei der Aussage „Leute, die mehr zu sagen haben als ich, versuchen mir das Leben so schwer wie möglich zu machen“ lassen sich keine Unterschiede zwischen den Altersgruppen feststellen. Die Antwort „trifft eher zu“ kommt hierbei demnach in allen Altersgruppen und beiden Schulformen vereinzelt vor. Jedoch kommen die Antworten hier ebenfalls wieder vermehrt von den weiblichen Lehrkräften.

8.4. Motivationsverlust

Auf der Skala des Motivationsverlusts erreichen die Antworten der Teilnehmer im Gegensatz zu den beiden vorherigen Skalen wieder etwas aussagekräftigere Ergebnisse. Das Item „Ich merke schon seit längerem, dass ich immer weniger Lust zu meiner Tätigkeit habe“ wird von 9,6% der Regelschullehrer mit „trifft eher zu“ und „trifft genau zu“ beantwortet (25% der Männer und 6,8% der Frauen in allen drei Altersgruppen). Klinikschullehrer wählen hier keine der beiden genannten Antwortmöglichkeiten, sondern hauptsächlich „trifft gar nicht zu“. Auch der Aussage „Wenn ich heute nochmal die Wahl hätte, würde ich eine andere Tätigkeit/einen anderen Beruf wählen“ stimmen die Regelschullehrer mit 13,4% zu, die Klinikschullehrer lediglich mit 4,3%. Hier können keine großen Unterschiede zwischen Männern und Frauen ausgemacht werden.

Bei den mit (-) gekennzeichneten Items gilt das Interesse im Gegensatz zu den anderen Items den Aussagen „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ (weshalb auch wie oben beschrieben die Wertigkeit der Antwortskalen hier umgedreht wurde). Die Aussage „Durch meine Tätigkeit kann ich noch viele Dinge erreichen“ trifft bei insgesamt 34,7% der Klinikschullehrer (43,5% der Frauen und 14,3% der Männer) und 40,3% der Regelschullehrer (38,7% der Frauen und 50% der Männer) eher nicht oder gar nicht zu (siehe *Abbildung 11*). Bedeutsame Unterschiede in den Altersgruppen sind hier nicht zu erkennen.

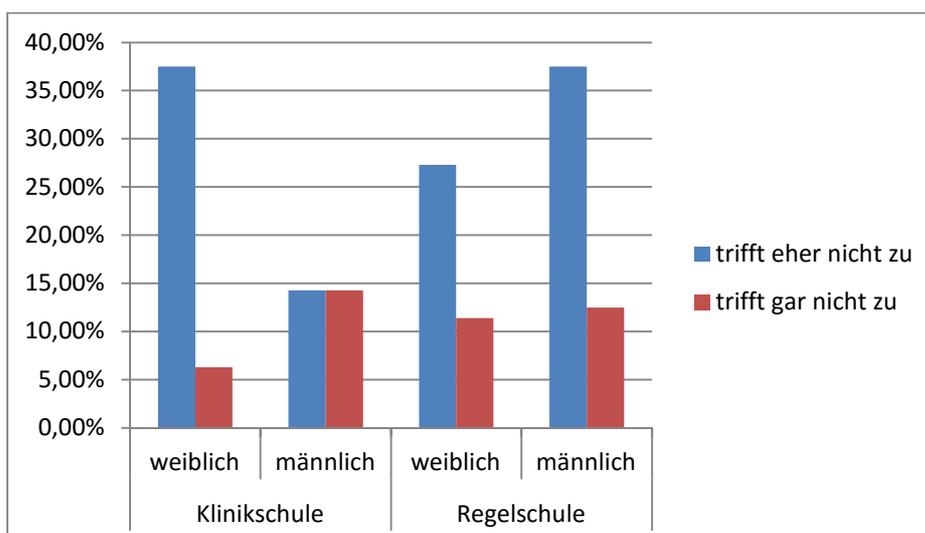


Abbildung 11: Ergebnisse des Items „Durch meine Tätigkeit kann ich noch viele Dinge erreichen (-)“ im Geschlechter- und Schulformvergleich.

Das Item „Meine Tätigkeit macht mir auch heute noch großen Spaß“ beantworten ausschließlich Regelschullehrer mit 15,3% negativ. Hier lässt sich kein Unterschied zwischen Männern und Frauen feststellen, jedoch fällt auf, dass vor allem die Lehrkräfte der ältesten Altersklasse der Regelschulen mit 29,4% „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ gewählt haben. Das dritte Item dieser Kategorie, „Meine Tätigkeit erfüllt mich mit Stolz“, beantworten 13% der Klinikschullehrer und 26,9% der Regelschullehrer negativ. Zwischen Frauen und Männern besteht hier wiederum kein Unterschied. Auffällig ist hier die hohe Prozentzahl der ältesten Altersklasse der Regelschullehrer von 47% und der Klinikschullehrer von 33,3%. In den anderen Altersgruppen sind, wie *Abbildung 12* zeigt, die Häufigkeiten nicht signifikant.

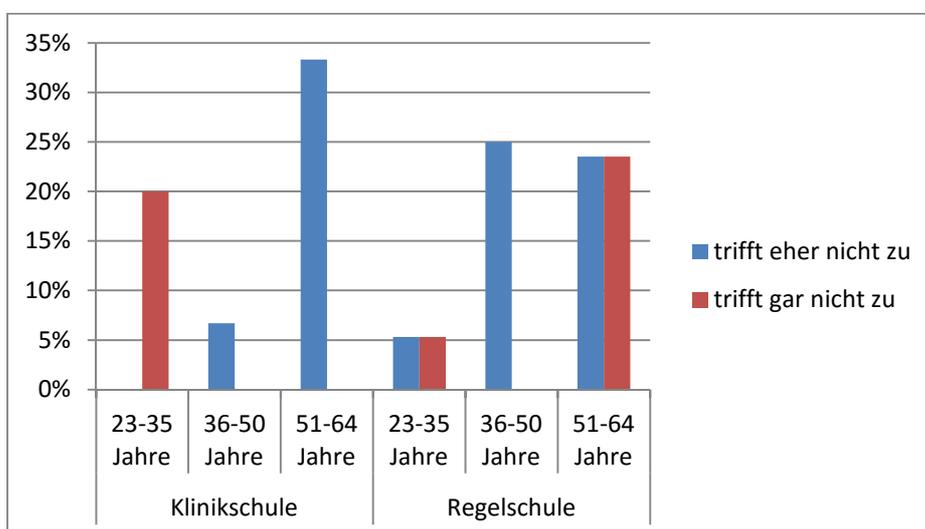


Abbildung 12: Ergebnisse des Items „Meine Tätigkeit erfüllt mich mit Stolz (-)“ im Alters- und Schulformvergleich.

8.5. Psychische und physische Belastungssymptome

Auch auf der letzten Skala konnten einige aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden. Auf dieser Skala werden die Auswirkungen von Belastungen auf den physischen und psychischen Gesundheitszustand von Lehrkräften festgehalten. Das Item „Ich schlafe schlecht“ beantworteten 21,7% der Klinikschullehrer und 30,7% der Regelschullehrer mit auf sie zutreffend. Darunter befanden sich ausschließlich Frauen. Männer beantworteten die Frage alle mit nicht auf sie zutreffend. Im Altersvergleich konnten hier keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden. Auch beim Item „Ich grübele oft über mein Leben nach“ wurden bei den Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu“ und „trifft genau zu“ relativ hohe Werte erzielt. So antworteten insgesamt 30,4% der Klinikschullehrer und

38,4% der Regelschullehrer auf die Aussage mit zutreffend. Auch hier konnten wiederum signifikante Unterschiede im Geschlechtervergleich erzielt werden, wie *Abbildung 13* verdeutlicht. Ebenso interessant ist hier der hohe Wert der ältesten Altersgruppe (51-64 Jahre) der Regelschullehrer von 41,2% „trifft eher zu“-Antworten. Klinikschullehrer im gleichen Alter haben im Vergleich dazu ausschließlich mit „trifft gar nicht zu“ geantwortet.

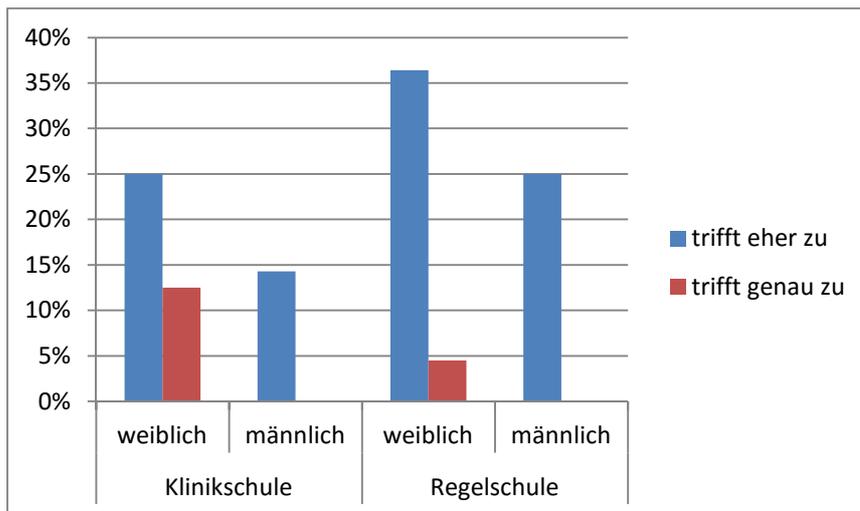


Abbildung 13: Ergebnisse des Items „Ich grübele oft über mein Leben nach“ im Geschlechter- und Schulformvergleich.

Aufschlussreich sind auch die Ergebnisse des Items „Ich fühle mich oft ausgebrannt und leer“. Das trifft auf insgesamt 13% der Klinikschullehrer und 26,9% der Regelschullehrer zu. Lehrkräfte der Regelschulen sind also mehr als doppelt so oft von dem Gefühl des ‚Ausgebranntseins‘ betroffen als Lehrkräfte an Klinikschohlen. Und wiederum ist hier, wie *Abbildung 14* verdeutlicht, ein offensichtlicher Geschlechterunterschied zu vermerken. So gibt es an der Klinikschule keinen einzigen Mann, der angibt unter ‚Ausgebranntheit‘ zu leiden, an der Regelschule auch lediglich einen Einzigen (die Prozentsäule im Diagramm ist nur aufgrund des insgesamt geringen Männeranteils an Regelschulen vergleichsweise hoch). Signifikante Unterschiede der Altersklassen konnten bei diesem Item wiederum nicht festgestellt werden.

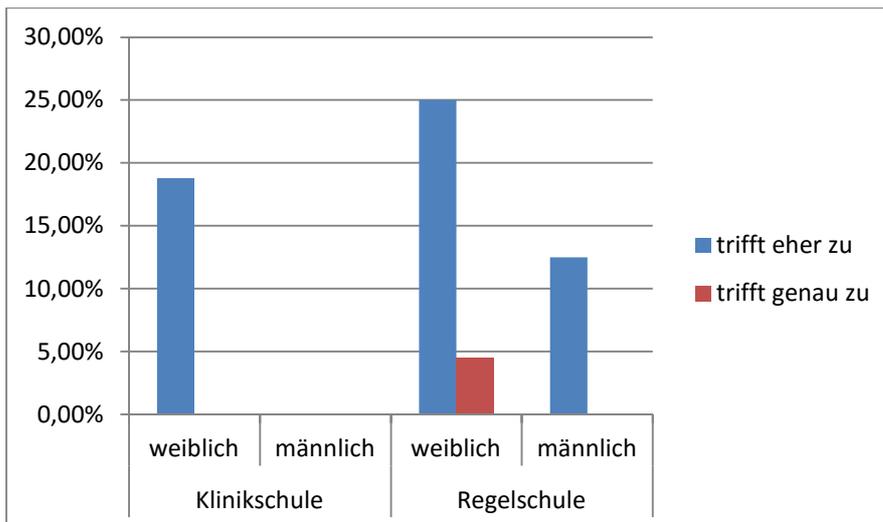


Abbildung 14: Ergebnisse des Items „Ich fühle mich oft ausgebrannt und leer“ im Geschlechter- und Schulformvergleich.

Beim Item „Ich leide häufig unter Kopfschmerzen“ zeigt sich ein umgekehrtes Bild. Hier geben insgesamt 26,1% der Klinikschullehrer und lediglich 19,2% der Regelschullehrer an, unter häufigen Kopfschmerzen zu leiden. Außer ein Mann einer Regelschule sind es wiederum ausschließlich Frauen, die diese Antwort angaben. Große Altersunterschiede sind auch hier nicht zu erkennen. Auch bei den Items „Ich habe oft zu nichts mehr Lust“, „Ich ziehe mich häufig in mich selbst zurück und bin dann so versunken, dass ich nichts mehr mitbekomme“ und „Ich habe stark ab- oder zugenommen (mehr als 5kg)“ antworten die Klinikschullehrer im Vergleich zu den Regelschullehrern prozentual gesehen öfter mit „trifft eher zu“ und „trifft genau zu“. Da die Unterschiede aber sehr gering sind, wird nicht näher darauf eingegangen. Doch auch hier sind es immer fast ausschließlich Frauen, die angeben unter den genannten physischen und psychischen Belastungssymptomen zu leiden.

9. Beantwortung der Untersuchungsfrage

Anschließend an die in Kapitel 8 vorgenommene Ergebnisdarstellung der empirischen Untersuchung gilt es nun festzustellen, ob die Untersuchungsfrage weitestgehend beantwortet werden konnte oder ob dies mit dem gewählten Untersuchungsinstrument nicht ausreichend gelungen ist.

Meines Erachtens hat die Ergebnisdarstellung eindeutig gezeigt, dass die oben festgelegte Forschungsfrage nach den Unterschieden zwischen der Belastung auf den oben genannten fünf Skalen bei Lehrern an Regelschulen im Vergleich zu Lehrern an

Klinikschulen durchaus beantwortet werden konnte. Die Ergebnisdarstellung belegt, wo in den verschiedenen Skalen die größten Unterschiede zwischen Regelschullehrern und Klinikschullehrern aufzufinden sind und in welchen sie sich nicht eindeutig unterscheiden lassen können. Die Skalen von Burnout und Motivationsverlust sowie die der physischen und psychischen Belastungssymptome wiesen dabei größere Unterschiede und eindeutigere Ergebnisse auf als die Skalen von Boreout und Mobbing. Zusätzlich wurde in der Auswertung der Daten auch das Geschlecht und das Alter der Testteilnehmer berücksichtigt, wie es in den Nebenfragestellungen gefordert war. Auch hier konnten eindeutige Unterschiede der Belastungssituation von Lehrkräften an den verschiedenen Schulformen festgestellt werden. Im Geschlechtervergleich wurden dabei allerdings größere Unterschiede herausgestellt als im Altersvergleich der Lehrkräfte.

Insgesamt konnte die Untersuchungsfrage zufriedenstellend beantwortet werden. Die vorherig aufgezeigten Ergebnisse werden im Folgenden diskutiert und damit nochmals genauer betrachtet. Es wird ebenfalls geklärt, ob die Untersuchung eindeutige Ergebnisse liefern konnte und damit aussagekräftig im Bereich der Belastungsforschung von Lehrkräften ist.

10. Diskussion der Ergebnisse

Von den in Kapitel 7.3. aufgestellten sechs Hypothesen konnten einige widerlegt, andere aber auch bestätigt werden.

Hypothese (1) und (2) wurden durch die Forschungsergebnisse widerlegt. Lehrer an Klinikschulen sind demnach nicht stärker von Burnout, Boreout und Mobbing betroffen als Lehrer an Regelschulen, ebenso leiden sie nicht häufiger an Motivationsverlust und psychischen sowie physischen Belastungssymptomen. Man kann vielmehr das Gegenteil behaupten. Von Burnout gefährdet sind demnach prozentual gesehen mehr Regelschullehrer als Klinikschullehrer und auf der Skala des Motivationsverlusts haben wiederum die Regelschullehrer höhere Werte. Einzig auf der Skala der psychischen und physischen Belastungen zeigen, wie bereits erwähnt, manche Items ein umgekehrtes Bild, welches aber nicht signifikant ist. Auch auf der Boreout-Skala sowie der Mobbing-Skala konnten keine weitreichenden Unterschiede der Lehrer beider Schulformen nachgewiesen werden. Insgesamt sind die Ergebnisse auf diesen beiden Skalen nicht aussagekräftig. Aber trotzdem wurde hier und in allen anderen Skalen festgestellt, dass Frauen häufiger von Belastungen betroffen sind als Männer. Damit wird Hypothese (3) eindeutig bestätigt.

Prozentual betrachtet gaben die Männer meist an, weniger von Belastungen betroffen zu sein als die Frauen. Die weiblichen Lehrerinnen klagen viel häufiger über Belastungssymptome. Sie fühlen sich häufiger ausgebrannt (siehe *Abbildung 14*) und grübeln auch öfter über ihr Leben nach (siehe *Abbildung 13*) als die Männer. Eine Ausnahme bildet das Item „Bei meiner Arbeit/Tätigkeit stehe ich ständig unter großen Druck“. Hier gaben prozentual mehr Männer an, unter Druck zu stehen (siehe *Abbildung 7*). Auch auf der Skala des Motivationsverlusts gaben mehr Männer als Frauen an, nicht mehr daran zu glauben, noch viele Dinge durch ihre Arbeit erreichen zu können (siehe *Abbildung 11*). Jedoch kann insgesamt eine viel höhere Gefährdung von Beanspruchungen und damit einhergehenden Belastungsfolgen bei Frauen konstatiert werden.

Vorherige Aussagen zeigen, dass Lehrer an Klinikschulen insgesamt nicht mehr bzw. sogar weniger belastet sind als Lehrer an Regelschulen. Deswegen kann Hypothese (4), die besagt, dass Frauen an Klinikschulen die am häufigsten von Belastungen betroffene Personengruppe darstellt, nicht bestätigt werden. Demnach geben prozentual gesehen immer mehr Frauen der Regelschulen als Frauen der Klinikschulen an, von bestimmten Belastungen oder Belastungsfolgen betroffen zu sein.

Auch die Hypothesen (5) und (6) werden durch die Forschungsergebnisse widerlegt. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen zunehmendem Alter und damit einhergehender Belastung hergestellt werden. Einzig auf der Skala des Motivationsverlusts lässt sich ein hier positiver Zusammenhang feststellen. Folglich antworten viele Lehrer der ältesten Altersgruppe (51-64) auf die Aussage „Meine Tätigkeit erfüllt mich mit Stolz“ mit auf sie unzutreffend. Das kann heißen, dass sie mit dem Alter die Lust an ihrer Arbeit und damit auch ein Stück ihrer Selbstwirksamkeit verlieren. Aber das ist eine Sache, die sicher in jedem Beruf im Laufe der Jahre eintreten kann, wenn tagtäglich die gleiche Arbeit verrichtet wird. Erschreckend dabei ist jedoch etwas anderes. Oft erreicht die jüngste Altersklasse (23-35 Jahre) die höchsten Werte beim Beantworten der Items auf den verschiedenen Skalen. So beispielsweise bei den Aussagen „Abends bin ich von meiner Tätigkeit völlig erschöpft“ und „Ich kann bei meiner Arbeit/Tätigkeit kaum Pausen machen“ (siehe *Abbildung 9* und *10*). Hier und auch in anderen Bereichen der Burnout-Skala sowie auf anderen Skalen sind also gerade die jungen Lehrer von ihrer Arbeit belastet. Jedoch muss dazu gesagt werden, dass insgesamt alle Lehrer bei den beiden genannten Items sehr schlechte Werte erzielt haben. In Schulen scheint also ein großes Problem darin zu liegen, dass die Lehrer zu wenig Pausen machen und sich somit nicht genug zwischen den Unterrichtsstunden erholen können. Folglich sind sie abends

abgespannter und erschöpfter. Offensichtlich ist, dass dies langfristig gesehen zu schwerwiegenden Belastungsfolgen führen kann.

Die meisten Hypothesen, die vor der Durchführung der Untersuchung aufgestellt wurden, wurden also -wie gerade erläutert- widerlegt. Einzig die Hypothese, dass Frauen am meisten von Belastungen betroffen sind, konnte bestätigt werden. Das haben auch bereits viele Studien zur Lehrerbelastungsforschung wiederholt aufgezeigt. Frauen sind demnach insgesamt gefährdeter, von Belastungen aufgrund des Berufs betroffen zu sein als Männer. Gründe dafür wurden bereits im theoretischen Teil (siehe Kapitel 5.3.3.) diskutiert. Einmal gilt hier die Doppelbelastung von Frauen als entscheidender Faktor, andererseits aber auch die soziale Ader der Frauen, mit der sie belastende Situationen viel weniger von sich fernhalten können als Männer. Sie nehmen ihren Kummer auf der Arbeit oft mit ins Privatleben, wo es zu psychischen und physischen Auswirkungen der Belastungen kommen kann. Als Beispiele kann man hier Schlafstörungen und Kopfschmerzen nennen, welche, wie in Kapitel 8.5. erörtert, meist nur auf Frauen zutreffen.

Die Untersuchung hat außerdem gezeigt, dass die Lehrkräfte an Klinikschulen insgesamt weniger belastet sind als an Regelschulen. Beim direkten Vergleich trafen die meisten Aussagen prozentual gesehen öfter auf Regelschullehrer zu, was den zuvor aufgestellten Hypothesen widerspricht. Woran kann das liegen, obgleich Klinikschullehrer doch so vielen Verpflichtungen mehr nachkommen müssen als Regelschullehrer (wie in Kapitel 6 ausführlich beschrieben)? Es kann zum Beispiel an den kleinen Klassen liegen, die an Klinikschulen üblich sind. Da bereits viele Forschungen bestätigt haben, dass die Klassengröße ein entscheidender Faktor im Belastungsgefüge der Lehrkräfte ist (siehe Kapitel 3.1.), ist das meines Erachtens durchaus ein Punkt, der für die geringere Belastung an Klinikschulen verantwortlich sein kann. Die Lehrer können für einzelne Schüler mehr Zeit aufbringen als in Regelschulen und sehen so besser die Lernfortschritte ihrer Schüler. Damit steigt auch das Selbstwirksamkeitsgefühl (siehe Kapitel 3.3.2.) der Lehrerinnen, welches nicht von geringer Bedeutung für ihr Belastungserleben ist. Da für die Kinder, die in Klinikschulen unterrichtet werden, die Schule so etwas wie ein Stück ‚normalen Lebens‘ in ihrem sonst -zum Zeitpunkt des Unterrichts- durch eine Krankheit eingeschränkten Lebens ist, gehen sie (meist) auch recht gerne dorthin, um Abstand zu ihrer Krankheit und zum Klinikleben zu bekommen. Die Lernmotivation auf Seiten der Schüler ist damit oft höher als die der Kinder an Regelschulen. Jedoch gibt es zweifellos auch hier Ausnahmen;

gerade wenn sich Schüler aufgrund einer Lernbehinderung oder psychischer Probleme in einer Klinik aufhalten.

Auch das Kollegium spielt eine große Rolle bei der Lehrerbelastung (siehe Kapitel 3.1. und 3.3.3.). Da das Kollegium einer Klinikschule in der Regel kleiner ist als das Kollegium einer Regelschule, kann auch hier ein Grund dafür liegen, weshalb die Lehrer der Klinikschulen insgesamt weniger belastet sind. Bei einem großen Kollegium ist die Möglichkeit der Abgrenzung und die Möglichkeit, sich aus der Verantwortung zu ziehen, viel größer als bei einem kleinen Kollegium, in dem man sich gut kennt. Bei wenigen Kollegen ist folglich die soziale Unterstützung zwischen denselben größer.

Ferner wurde mit der Untersuchung kein eindeutiger Zusammenhang zwischen hohem Alter und vermehrter Belastung festgestellt. Interessant waren allerdings die Ergebnisse der niedrigsten Altersgruppe. Woran kann es liegen, dass gerade erst in den Beruf eingestiegene Lehrerinnen schon so viel mehr von manchen Situationen belastet sind, als Lehrer, die schon länger in ihrem Beruf tätig sind? Erklärt werden kann das mit dem sogenannten „Praxisschock“. Bereits in Kapitel 5.3.3. wurde darauf hingewiesen. Lehramtsanwärter haben folglich zum Zeitpunkt ihres Berufseinstiegs zu wenig praktische Erfahrung und kommen mit der auf sie zukommenden Belastung nicht zurecht. So geben zum Beispiel viele der jungen Lehrerinnen an, abends aufgrund ihrer Arbeit völlig erschöpft zu sein und bei ihrer Arbeit kaum Pausen machen zu können (siehe *Abbildung 9* und *10*). Auch die Ergebnisse auf der Skala des Mobbings fallen vor allem für die jüngsten Lehrer am Schlechtesten aus (was sich mit bisherigen Forschungen zu Mobbing deckt; siehe Kapitel 4.3.). Hier sollten auf alle Fälle vor allem die Schulleiter und das Kollegium darauf achten, dass sich die jungen Lehrer wohl an der Schule fühlen und so einen gelungenen Start in ihr Berufsleben vollziehen können, ohne Angst davor haben zu müssen.

Erschreckend sind auch die Ergebnisse auf der Skala des Motivationsverlusts. Mit ca. 40% sind es sehr viele Lehrer, die angeben, nicht mehr daran zu glauben, noch viele Dinge mit ihrer Arbeit erreichen zu können. Auch dass die Arbeit im Laufe der Jahre anscheinend immer mehr an Anreiz verliert und den Lehrern ihr Spaß an der Arbeit verloren geht, stimmt nachdenklich. Das sind jedenfalls Anzeichen dafür, dass ältere Lehrer aufgrund dessen mehr von Belastungen betroffen sein können bzw. einem größeren Risiko ausgesetzt sind, an Belastungsfolgen zu erkranken als ihre jüngeren Kollegen -auch wenn dies mit dieser Arbeit nicht ausreichend belegt werden konnte.

Zusammenfassend halten wir mit der Untersuchung die Bestätigung dafür fest, dass Lehrerinnen mehr von Berufsbelastungen betroffen sind als ihre männlichen Kollegen. Bedeutsame Altersunterschiede konnten jedoch nicht bestätigt werden. Einzig die schlechten Werte der jungen Lehrer sollten zu denken geben. Denn vor allem die jungen Lehrerinnen sollten zu Beginn ihres Berufslebens noch mit Elan und Freude an die Arbeit gehen und nicht von vornherein mit negativem Belastungserleben zu kämpfen haben. Hilfestellungen von Anfang an können beispielsweise sein, dass die Ausbildung der Lehrer an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen praxisorientierter gestaltet wird und die jungen Menschen besser auf ihre kommenden Aufgaben und Pflichten im Lehrerberuf vorbereitet werden. Gerade weil Frauen im Lehrerberuf in der Mehrzahl sind und sie von Belastungen öfter betroffen sind als die Männer, gilt es in der Ausbildung, aber auch im späteren Berufsleben, Angebote zur Belastungsbewältigung vor allem für Frauen (aber selbstverständlich auch für Männer) zu machen. Dies kann beispielsweise mit Supervision durch gelernte Fachkräfte geschehen oder durch simple Gesprächsrunden im Kollegium und mit der Schulleitung. Auch sollte von den Schulen gegebenenfalls professionelle Hilfe (zum Beispiel Psychotherapie) angeboten werden. Es ist außerdem wichtig, als Schule selbst nochmals zu überdenken, was verändert werden kann, um die Lehrer nicht einfach ihren Belastungen auszuliefern. Beispielsweise sollte darauf geachtet werden, dass die Lehrer während des Schultags genug Pausen machen können, um so nicht vollkommen erschöpft aus der Schule nach Hause zu gehen und alle Probleme dorthin mitzunehmen. Überdies ist es wichtig, offen mit dem Thema Belastung und dessen Folgen umzugehen, um so möglicherweise den Beanspruchungen noch in ihrem Anfangsstadium entgegenwirken zu können. Ausführliche Literatur zur Belastungsbewältigung und zu weiteren Hilfsangeboten für Lehrer sind unter anderem bei Lehr, Koch & Hillert (2013), Storch, Krause & Küttel (2013), Frick (2015), Maslach & Leiter (2001) und Hedderich (2011) zu finden.

11. Fazit

Die Themen Burnout, Mobbing und psychische sowie physische Belastungsfolgen in der Lehrerforschung sind sehr weitreichend und schwierig zu verallgemeinern. In den vorherigen Ausführungen habe ich dies so gut wie möglich versucht; jedoch sind meine Forschung und die Reichweite dieser Arbeit zeitlich und methodisch begrenzt. Durch eine größere Stichprobe hätten eventuell noch mehr oder auch andere Ergebnisse erzielt werden

können, was im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht möglich war. Trotzdem wage ich zu behaupten, dass vielsagende Einblicke in die Lehrerbelastungsforschung gemacht werden konnten und dass das bisher noch vernachlässigte Thema des Schulformvergleichs im Bereich der Belastungsforschung zumindest angegangen wurde. Im Bereich des Schulformvergleichs konnten große Unterschiede ausgemacht werden. Interessant wäre es aufgrund dessen, weitere Forschungen der Lehrerbelastung im Schulformvergleich durchzuführen und mit den vorliegenden Ergebnissen zu vergleichen. Vorstellbar wären dabei zum Beispiel Sonderschulen, Ganztagschulen oder die sich etablierenden Gemeinschaftsschulen. Da ich in meiner Arbeit bei den Regelschulen lediglich die Grundschulen in Betracht gezogen habe, wäre es ebenso interessant noch andere Schularten (wie Realschulen oder Gymnasien) in die Forschung mit einzubeziehen, da auch zwischen Schularten dieses Typs bereits einige Ergebnisse in der Lehrerbelastungsforschung erzielt werden konnten.

Es kann festgehalten werden, dass mit der Forschung auf dem Gebiet der Lehrerbelastung trotz des bereits großen Forschungsangebots durchaus noch weitere und neue Ergebnisse erzielt werden können. Denn obwohl bereits unzählig viel Literatur und Studien zur Lehrerbelastung vorliegen, konnte ich neue Ergebnisse mit meiner Untersuchung generieren. Demnach sind Klinikschullehrer weniger belastet als die Regelschullehrer, was zuvor umgekehrt angenommen wurde. Gerade um solche Hypothesen, die man sich schnell selbst und auch als Art von Vorurteilen bildet, zu belegen oder widerlegen zu können, ist es wichtig, sich auf weitere Forschungen zu dem Thema einzulassen. Ferner ist die Forschung in diesem Bereich auch deshalb wichtig, um eventuellen Belastungssituationen schon von Anfang an entgegenwirken zu können. Dazu ist das theoretische Hintergrundwissen über Belastungen und Beanspruchungen im Berufsalltag (so wie es im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich dargestellt wurde) unabdinglich und stellt eine Voraussetzung dar, um nicht selbst an Belastungsfolgen zu erkranken. Wie bereits erläutert ist es außerdem essentiell, schon in der Lehrerausbildung vermehrt auf das Thema einzugehen. Wenn man an den Schulen zusätzlich offen darüber spricht, nach Lösungen im Kollegium sucht und sich selbst immer wieder reflektiert sowie anderen Kollegen Unterstützung bietet und außerdem Hilfsprogramme von außen annimmt, kann es sicherlich dazu kommen, dass immer weniger Lehrer an Belastungsfolgen erkranken und ihren Beruf weiterhin mit Freude und ohne Angst ausführen können.

Literaturverzeichnis

- ANGERER, GLASER, GÜNDEL et al. (Hrsg.) (2014): Psychische und psychosomatische Gesundheit in der Arbeit. Wissenschaft, Erfahrungen, Lösungen aus Arbeitsmedizin, Arbeitspsychologie und Psychosomatischer Medizin. ecomed-Storck. Verlagsgruppe Hüthig Jehle Rehm GmbH.
- BACHMANN, Karl (1999): Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- BURISCH, Matthias (2006): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung ; [zahlreiche Fallbeispiele, Hilfen zur Selbsthilfe]. 3. Aufl. Heidelberg: Springer.
- FRICK, Jürg (2015): Gesund bleiben im Lehrerberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch. Göttingen: Hogrefe.
- GRIMM, Matthias Alexander (1996): Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. 2. Aufl. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- HEDDERICH, Ingeborg (2011): Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HEDDERICH, Ingeborg; HECKER, André (2009): Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HILLERT, Andreas (2004): Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer. München: Kösel.
- KALTWASSER, Vera (2010): Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf. Weinheim, Basel: Beltz.
- KÄSER, Udo; WASCH, Jennifer (2009): Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich. Berlin: Logos-Verl.
- KRAUSE, Andreas; DORSEMAGEN, Cosima; BAERISWYL, Sophie (2013): Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S.61-80.
- LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- LEHR, Dirk; KOCH, Stefan; HILLERT, Andreas (2013): Stress-Bewältigungs-Trainings. Das Präventionsprogramm AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel eines Stress-Bewältigungs-Trainings für Lehrerinnen und Lehrer. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S.251-271.
- LENZEN, Dieter (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal.

- Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung ; Gutachten. 1. Aufl.
Münster: Waxmann.
- LEYMANN, Heinz (1994): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. 35. - 39. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- LEYMANN, Heinz (1995): Der neue Mobbing-Bericht. Erfahrungen und Initiativen, Auswege und Hilfsangebote. Orig.-ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- LITZCKE, Sven Max; SCHUH, Horst (2007): Stress, Mobbing und Burn-out am Arbeitsplatz. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. (2001): Die Wahrheit über Burnout: Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können. Wien, New York: Springer.
- MÜLLER-LIMMROTH, Wolf (1980). Arbeitszeit- Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Frankfurt am Main: GEW. Zitiert nach: Rudow (1994).
- ROTHLAND, Martin (Hrsg.) (2013a): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer VS.
- ROTHLAND, Martin (2013b): Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hrsg.) Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S.21-39.
- ROTHLAND, Martin (2013c): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S.231-250.
- ROTHLIN, Philippe; WERDER, Peter R. (2014): Unterfordert. Diagnose Boreout – wenn Langeweile krank macht. 3.Aufl. München: Redline Verlag.
- RUDOW, Bernd (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit. 1. Aufl. Bern, Seattle: H. Huber.
- SCHAARSCHMIDT, Uwe (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- SCHAARSCHMIDT, Uwe; KIESCHKE, Ulf (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, Martin (Hrsg.) Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S.81-97.
- SCHRÖDER, Manfred (2006): Burnout unvermeidlich? Ein Kompendium zur Lehrbelastungsforschung unter Berücksichtigung des Persönlichkeitsaspekts und eine empirische Untersuchung zur Passungsproblematik im Lehrerberuf. Potsdam: Univ.-Verl. Potsdam.
- SOSNOWSKY-WASCHEK, Nadia (2013): Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf.

- Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S.117-135.
- STILLER, Michael (2015): Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STORCH, Maja; KRAUSE, Frank; KÜTTEL, Yvonne (2013): Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte. Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S.273-287.
- VAN DICK, Rolf (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen "Horrorjob" und Erfüllung. 2. Aufl. Marburg: Tectum-Verl.
- VAN DICK, Rolf; STEGMANN, Sebastian (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S.43-59.
- ZEPF, K.I. (2014): Soziale Konflikte, Mobbing. In: Angerer, Glaser, Gündel et al. (Hrsg.): Psychische und psychosomatische Gesundheit in der Arbeit. Wissenschaft, Erfahrungen, Lösungen aus Arbeitsmedizin, Arbeitspsychologie und Psychosomatischer Medizin. ecomed-Storck. Verlagsgruppe Hüthig Jehle Rehm GmbH. S.449-456.
- ZEPF, K.I.; LAHMANN, C. (2014): Burnout. In: Angerer, Glaser, Gündel et al. (Hrsg.): Psychische und psychosomatische Gesundheit in der Arbeit. Wissenschaft, Erfahrungen, Lösungen aus Arbeitsmedizin, Arbeitspsychologie und Psychosomatischer Medizin. ecomed-Storck. Verlagsgruppe Hüthig Jehle Rehm GmbH. S.439-448.

Zeitschriftenartikel:

- ABBENHAUS, Rosalia (2007): Nur nettes Vorlesen am Bett? Eine „Schule für Kranke“ stellt sich vor. In: *Grundschule* (6), S.20-23.
- BAAR, Robert (2013): Beruf ‚Lehrer‘, Geschlecht ‚Mann‘. Wie der ‚Mann im Lehrer‘ dessen Gesundheit beeinflusst. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* (2), S. 110-117.
- BAAR, Robert (2011): Wann ist ein Mann ein Mann? Zusammenhang von Männlichkeit und Lehrergesundheit. In: *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg* 37 (6), S. 18-22.
- CRAMER, Colin; BINDER, Karen (2015): Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 18 (1), S. 101–123.
- DÄSCHLER-SEILER, Siegfried (2013): Gesundheit - wovon reden wir? In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* (2), S. 73–78.

- HEIN, Rüdiger (2013): Lehrerstress und Lehrergesundheit. Zusammenhänge, Hintergründe und konkrete Handlungsoptionen für Lehrkräfte. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* (2), S. 118–127.
- HÜBER, Tanja; KÄSER, Udo (2015): Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 43 (2), S. 120–133.
- KIESCHKE, Ulf; BAUER, Felicitas (2015): Anmerkung zu personenorientierten Ansätzen der Lehrbelastungsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 43 (2), S. 150–162.
- KNÖRZER, Wolfgang (2011): Ressourcenorientierte Gesundheitserziehung. In: *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg* 37 (6), S. 4–8.
- MORGENROTH, Stefanie; BUCHWALD, Petra (2015): Burnout und Ressourcenerhaltung bei Lehrkräften. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 43 (2), S. 136–149.
- NIESKENS, Birgit; DADACZYNSKI, Kevin (2014): Kraftquelle: Kleine Erfolge. In: *Grundschule* (2), S. 6–9.
- ROTHLAND, Martin (2014): Mit ein bisschen Hilfe.... In: *Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin* (2), S.16-18.
- SEITZ, Stefan (2011): Lehrerbelastung – Risiken und Wege zur Gesunderhaltung. In: *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg* 37 (6), S.12-17.
- WUDY, Dorothea-Thekla; JERUSALEM, Matthias (2011): Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 58 (4), S.254-267.

Internetquellen:

- SATOW, Lars (2013): Burnout-Mobbing-Inventar (BMI). Test- und Skaldokumentation, unter: <http://www.drSATOW.de/tests/BMI-Testdokumentation.pdf>, (abgerufen am 19.05.2016).

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: Modell Belastung und Beanspruchung (nach Rudow 1994, 43/46, modifiziert)	13
ABBILDUNG 2: Lehrerbelastungsmodell (nach van Dick 2006, S.41, modifiziert).....	14
ABBILDUNG 3: Belastungs- und Beanspruchungsmodell für Lehrkräfte (nach Stiller 2015, 52, modifiziert).....	15
ABBILDUNG 4: Modell des Lehrerstress (nach Rudow 1994, S. 93, leicht modifiziert)	29
ABBILDUNG 5: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung (nach Krause, Dorsemagin & Baeriswyl 2013, 65, leicht modifiziert)	37
ABBILDUNG 6: Ergebnisse des Items „Ich kann bei meiner Arbeit/Tätigkeit kaum Pausen machen“ im Geschlechter- und Schulformvergleich.....	57
ABBILDUNG 7: Ergebnisse des Items „Bei meiner Arbeit/Tätigkeit stehe ich ständig unter großem Druck“ im Geschlechter- und Schulformvergleich.	57
ABBILDUNG 8: Ergebnisse des Items „Ich kann mich anstrengen wie ich will, die Arbeit wird nicht weniger“ im Geschlechter- und Schulformvergleich	58
ABBILDUNG 9: Ergebnisse des Items „Abends bin ich von meiner Tätigkeit oft völlig erschöpft“ im Schulform- und Geschlechtervergleich.....	58
ABBILDUNG 10: Ergebnisse des Items „Ich kann bei meiner Arbeit/Tätigkeit kaum Pausen machen“ im Alters- und Schulformvergleich.....	59
ABBILDUNG 11: Ergebnisse des Items „Durch meine Tätigkeit kann ich noch viele Dinge erreichen“ (-) im Geschlechter- und Schulformenvergleich.	61
ABBILDUNG 12: Ergebnisse des Items „Meine Tätigkeit erfüllt mich mit Stolz“ (-) im Alters- und Schulformvergleich.	62
ABBILDUNG 13: Ergebnisse des Items „Ich grübele oft über mein Leben nach“ im Geschlechter- und Schulformvergleich.	63
ABBILDUNG 14: Ergebnisse des Items „Ich fühle mich oft ausgebrannt und leer“ im Geschlechter- und Schulformvergleich.	64

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: Geschlechterverteilung der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer.....	54
TABELLE 2: Mittelwert und Standardabweichung des Alters der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer.....	54

Anlagen

Die Anlagen können dem beigelegten elektronischen Speichermedium entnommen werden. Sie bestehen aus:

- Fragebogen (BMI)
- Weitere Ergebnisse des Schulformvergleichs

Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, eindeutig unter Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht worden sind.

Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit in der Bibliothek bzw. im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.

Ort, Datum

Unterschrift