PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
INSTITUT AUSBILDUNG

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

des Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Belastungserleben und Bewältigungsmuster von Lehrpersonen in einer Stadtvolksschule

vorgelegt von

Katharina Romankiewicz, BEd

Betreuung

Mag.[a], Dr.[in] Nina Jelinek

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

01681177

Wortanzahl:

20.718

Linz, 24. Juli. 2023

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Menschen bedanken, die mich während meines Studiums und bei der Fertigstellung meiner Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt in erster Linie meiner Masterarbeitsbetreuerin Frau Mag. Dr. Nina Jelinek, die mich beim Verfassen dieser Arbeit exzellent betreut hat.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Interviewpartner:innen für ihre Zeit, Offenheit und Bereitschaft, an der empirischen Studie teilzunehmen, bedanken.

Zudem bin ich Herrn Manuel Ortner für das Korrekturlesen meiner Arbeit sehr dankbar!

Mein persönlicher Dank gilt Herrn David Ortner, der mit viel Verständnis und großer Unterstützung wesentlich zur Fertigstellung meiner Arbeit beigetragen hat.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Eltern, Elfriede und Josef Romankiewicz, herzlich für ihre Bestärkung und Motivation während meines Studiums bedanken.

KURZFASSUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den alltäglichen Belastungen, den daraus resultierenden Beanspruchungen von Volksschullehrer:innen sowie den individuellen Bewältigungsmustern im Umgang mit diesen. Trotz zahlreicher belastender Faktoren soll es möglich sein, mit diesen angemessen umzugehen, um gesund zu bleiben und dabei Freude an der Arbeit mit Kindern zu erleben. Wie Lehrer:innen berufliche Belastungen empfinden und diese erfolgreich bewältigen, gilt es in dieser Masterarbeit zu beforschen.

Anhand qualitativer Interviews wurden zehn Lehrpersonen zu den subjektiv wahrgenommenen Herausforderungen an einer städtischen Volksschule befragt. Ziel des Forschungsvorhabens ist es, Belastungsfaktoren und individuelle Bewältigungsstrategien der Lehrpersonen an diesem Schulstandort zu identifizieren. Zudem wird der Phase des Berufseinstieg und den anfänglichen Herausforderungen im Lehrer:innenberuf besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Die qualitative Studie zeigt, dass der Lehrer:innenberuf vielfältige Belastungen und Beanspruchungen mit sich bringt und von vielen Lehrkräften herausfordernd wahrgenommen wird. Viele Lehrkräfte klagen häufig über körperliche und mentale Erschöpfung, innere Unruhe und Schlafstörungen. Angesichts der beruflichen Anforderungen fällt es vielen Lehrer:innen sehr schwer, sich in der Freizeit von Beruflichem zu distanzieren und zu entspannen. Die größten Belastungsfaktoren stellen schwieriges Verhalten von Schüler:innen und deren sprachliche und soziokulturelle Heterogenität, Zusammenarbeit mit Eltern, mangelnde professionelle Unterstützung am Schulstandort sowie der hohe organisatorische Aufwand dar. Die gewonnen Erkenntnisse zeigen, dass die Lehrkräfte über vielfältige, wirksame Strategien im Umgang mit beruflichen Belastungsfaktoren verfügen. Obwohl die Arbeitsbelastungen sehr hoch und die zahlreichen Herausforderungen beanspruchend sind, sind die Lehrer:innen mit ihrem Beruf zufrieden und üben diesen mit Freude aus.

ABSTRACT

The following paper deals with the job demands and the resulting strains on elementary school teachers and their individual coping. As there are numerous stressors at work, it is important to deal with them appropriately in order to stay healthy. This master's thesis examines how teachers experience professional stress and how they successfully deal with it.

Based on a qualitative study, ten teachers were asked about the subjectively perceived challenges at an urban elementary school. The aim of the study is to identify stressors and individual coping strategies of the teachers working at this school. Another focus is on the career entry and the initial challenges in the teaching profession.

The qualitative study shows that the teaching profession involves a variety of stressors and strains and is perceived as challenging by many teachers. They suffer from physical and mental exhaustion, restlessness and sleeping disorders. In view of the demands of their job, it is difficult for many teachers to distance themselves from work and relax in their leisure time. The greatest stress factors are the difficult behaviour of students and their linguistic and sociocultural heterogeneity, collaboration with parents, lack of professional support at school and the high organizational effort. The results show that teachers have a variety of effective strategies for dealing with stress factors at work. Although the workload is very high and the numerous challenges are demanding, the teachers are satisfied with their job and enjoy doing it.

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG 2
KURZFASSUNG 3
ABSTRACT 4
EINLEITUNG 7
1. GESUNDHEIT 9
1.1. Begriffsklärung: Gesundheit 9
1.2. Modelle von Gesundheit 11
1.2.1. Das biomedizinische Modell 11
1.2.2. Das biopsychosoziale Modell 13
1.2.3. Das Modell der Salutogenese 13
1.2.4. Anforderungen-Ressourcen-Modell 17
2. STRESS UND BELASTUNG 20
2.1. Begriffsklärung: Stress 20
2.2. Stresstheorien 23
2.3. Stressmanagement und Belastungsbewältigung 27
2.3.1. Instrumentelles Stressmanagement 28
2.3.2. Mentales Stressmanagement 29
2.3.3. Regeneratives Stressmanagement 29
2.4. Begriffsklärung: Belastung und Beanspruchung 30
2.5. Belastungsmodelle 32
2.5.1. Anforderungs-Kontroll-Modell 32
2.5.2. Modell der beruflichen Gratifikationskrisen 33
2.5.3. Arbeitsanforderungs-Ressourcen-Modell 33
2.5.4. Belastungs-Beanspruchungsmodell 35
3. SPEZIFISCHE BELASTUNGEN IM LEHRER:INNENBERUF 37
3.1. Gesundheitssituation von Lehrkräften 37
3.2. Burnout 40
3.3. Erkenntnisse der Lehrer:innenbelastungsforschung 43
3.4. Bedingungen der Lehrer:innentätigkeit 52
3.5. Belastungsfaktoren im Lehrer:innenberuf 54
3.6. Berufseinstieg – eine Herausforderung 57
3.7. Entlastende Faktoren und Ressourcen 59
4. METHODISCHES VORGEHEN 64
4.1. Ziel der Untersuchung und spezifische Forschungsfragen 64

4.2. Qualitative Interviews ... 65
4.3. Stichprobe ... 66
4.4. Durchführung ... 67
4.5. Auswertung der Daten ... 67
5. ERGEBNISSE ... 69
5.1. Workload ... 69
5.2. Berufseinstieg ... 71
5.3. Herausforderungen und Belastungen ... 74
5.4. Belastungsreaktionen ... 80
5.5. Distanzierungsfähigkeit ... 82
5.6. Bewältigungsstrategien ... 84
5.7. Berufszufriedenheit ... 89
6. DISKUSSION ... 91
LITERATURVERZEICHNIS ... 97
ABBILDUNGSVERZEICHNIS ... 107
TABELLENVERZEICHNIS ... 108
ANHANG ... 109
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG ... 111

EINLEITUNG

Zahlreiche Publikationen weisen auf die hohen Belastungen im Lehrer:innenberuf und deren Folgen für die Gesundheit hin. Die psychosoziale Beanspruchung ist im Lehrer:innenberuf sehr hoch, gleichzeitig verfügen Lehrkräfte über ungünstige Bewältigungsmuster, so das Fazit der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt & Kischke, 2007). Auch in den Medien wird immer wieder von Belastungsreaktionen wie psychischer Erschöpfung und Burnout unter Lehrkräften aufgrund der hohen Arbeitsbelastung berichtet. Der Tageszeitung *der Standard* zufolge sind 14 % der Lehrkräfte ausgebrannt (APA, 2019). Dieser bezieht sich auf die Studie der ARGE Burnout, wonach Lehrer:innen im Berufsgruppenvergleich die am stärksten psychisch belastete Berufsgruppe ausmachen. „Mehr als vier von fünf Lehrern fühlen sich derzeit stark oder sehr stark belastet“ ist in ZEIT ONLINE (2022) zu lesen.

Aufgrund der dargestellten Problematik wäre es lohnend, einen Einblick zu gewinnen, wie der Berufsalltag von Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen an einem konkreten Schulstandort empfunden wird und welche Formen der Bewältigung im Umgang mit den beruflichen Anforderungen Anwendung finden.

Die vorliegende Arbeit verfolgt mehrere Ziele. Primär möchte sie das Belastungserleben und die Bewältigungsmuster von Lehrpersonen der Primarstufe an einer städtischen Volksschule untersuchen. Zunächst sollen die Belastungen und die daraus resultierenden Beanspruchungen der Lehrkräfte am Schulstandort identifiziert werden. Ein weiterer Forschungsaspekt sind die Herausforderungen beim Berufseinstieg. Zudem werden die individuellen Bewältigungsstrategien der Lehrpersonen im Umgang mit den beruflichen Anforderungen erfasst. Schließlich möchte die Arbeit jene Faktoren beleuchten, die zur Berufszufriedenheit der Lehrer:innen und somit zu ihrer psychischen Gesundheit und ihrem Wohlbefinden beitragen.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Teile. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit dem Gesundheitsbegriff. Anhand theoretischer Modelle sollen unterschiedliche Auffassungen von Gesundheit vorgestellt werden.

Kapitel zwei widmet sich im Anschluss den Begriffen Stress, Beanspruchung und Belastung. Zunächst werden grundlegende Stresstheorien wie beispielsweise das transaktionale Stressmodell nach Lazarus behandelt, auf dem zahlreiche Studien zur Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf basieren. Dem folgen das Stressmanagement und Bewältigungsformen. Schließlich werden anhand von Belastungsmodellen die Zusammenhänge zwischen andauernden Arbeitsbelastungen und Erkrankungen erklärt.

Im dritten Kapitel werden die spezifischen Herausforderungen im Lehrer:innenberuf näher beleuchtet. Zunächst werden die Gesundheitssituation von Lehrkräften und die gesundheitlichen Folgen beruflicher Belastung betrachtet. Daran anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zur Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf dargestellt, sowie auf etwaige Forschungsdefizite aufmerksam gemacht. In weiterer Folge werden die vielfältigen Anforderungen an Lehrkräfte und potenzielle Belastungsfaktoren aufgezeigt. Den Herausforderungen des Berufseinstiegs widmet sich ein eigener Abschnitt. Schließlich werden jene Faktoren und Ressourcen identifiziert, die maßgeblich zur psychischen und physischen Gesundheit und zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften beitragen.

Im vierten Kapitel wird das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung genau beschrieben. Die Präsentation der Ergebnisse bildet den Kern der Arbeit und folgt im fünften Kapitel.

Abschließend werden im sechsten Kapitel die Ergebnisse der Leitfadeninterviews mit den aus der Literatur gewonnen Informationen zusammengeführt und diskutiert, um schließlich die Forschungsfragen zu beantworten.

1. GESUNDHEIT

Der folgende Abschnitt liefert einen Überblick über die verschiedenen Modelle von Gesundheit. Nach der Definition des Gesundheitsbegriffs folgt die Diskussion verschiedener Modelle von Gesundheit.

1.1. Begriffsklärung: Gesundheit

Laut Faltermaier (2023) besteht weitgehend Konsens darüber, dass sich Gesundheit auf mehreren Ebenen erklären lässt. Zudem ist Gesundheit sowohl positiv als auch negativ zu bestimmen. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, kann Gesundheit auf drei Ebenen beschrieben werden: einer körperlichen, psychischen und sozialen Ebene. Inhaltlich kann Gesundheit als Zustand des Organismus oder eines Individuums verstanden werden und lässt sich in die drei Bereiche Befinden, Aktionspotential und Störungen im System des Körpers oder der Psyche unterteilen.

	körperlich	**psychisch**	**sozial**
Befinden	Wohlbefinden Stärke	Wohlbefinden Stärke	Wohlbefinden
Aktionspotential	Handlungsfähigkeit Leistungsfähigkeit	Handlungsfähigkeit Leistungsfähigkeit	Handlungsfähigkeit Arbeitsfähigkeit Leistungsfähigkeit
Fehlen von bzw. geringes Maß an Störungen	Beschwerden Schmerzen Probleme Krankheit	Probleme Krankheit	Einschränkung in Rollenführung soziale Abweichung

Tabelle 1: Inhaltliche Bestimmung von Gesundheit (angelehnt an Faltermaier, 2023)

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1946) definiert den Begriff Gesundheit als „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (S. 1).
Obwohl diese Definition die psychischen, körperlichen und sozialen Aspekte in einem Verständnis für Gesundheit integriert, stößt sie auf Kritik. Es findet sich auch der Begriff des Wohlbefindens darin, welcher beispielsweise in bisherigen

Gesundheitsvorstellungen keine Rolle spielte, da der primäre Fokus in traditionellen Modellen wie dem biomedizinischen Modell auf der körperlichen Ebene lag (Faltermaier, 2023).

Aufgrund der demografischen Entwicklung mit steigendem Altersdurchschnitt und dem damit verbundenen vermehrten Auftreten von altersbedingten chronischen körperlichen Krankheiten und psychischen Störungen, ist die von der WHO deklarierte Definition von Gesundheit nicht mehr vollständig zutreffend (Vögele, 2013).

Kritisch betrachtet Janig (2014) die Bezeichnung des *vollkommenen* Wohlbefindens, da viele Menschen einen Mangel an psychischem, körperlichem und sozialem Wohlbefinden aufweisen und das *vollkommene* Wohlbefinden somit eine idealistische Vorstellung ist, welche nicht erreicht werden könne. Diese Auffassung teilt auch Vögele (2013) und bezeichnet die WHO-Definition als überholt, da nach dieser Definition nur ein kleiner Teil der Weltbevölkerung als gesund einzustufen wäre. Zudem wird die Orientierung an der idealen Norm des vollständigen Wohlbefindens, welche in der Definition beschrieben und angestrebt wird, problematisch angesehen. Nur wenige Menschen würden demnach als „normal“ betrachtet werden.
Des Weiteren bleibt in der Definition unberücksichtigt, dass Menschen, die an schweren Erkrankungen leiden, die Fähigkeit besitzen, ein selbstbestimmtes, autonomes Leben führen zu können, so Vögele (2013).

Huber et al. (2011) schlagen eine neue, zeitgemäße Definition von Gesundheit vor und verstehen darunter „the ability to adapt and self manage in the face of social, physical, and emotional challenges“ (S. 1).

Gesundheit lässt sich demnach nicht allein über das körperliche Wohlbefinden definieren, es müssen auch soziale, psychologische, politische, ökonomische und kulturelle Aspekte in Überlegungen zum Gesundheitsbegriff berücksichtigt werden (Janig, 2014).

Schließlich mangelt es Vögele (2013) bei der Begriffsdefinition der WHO daran, dass Gesundheit ein dynamischer Prozess ist und „immer wieder neu erreicht, wiederhergestellt und aufrechterhalten werden muss“ (S. 1).

Diesem Verständnis nähert sich Faltermaier (2023) an, indem er Gesundheit als Prozess beschreibt. Nach Antonovsky (1997) lässt sich Gesundheit auf einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum darstellen.

1.2. Modelle von Gesundheit

An die Diskussion des Gesundheitsbegriffs anschließen werden im folgenden Abschnitt bekannte Modelle und Konzepte von Gesundheit und die Diskussion ihrer Aktualität und Gültigkeit. Faltermaier (2023) spricht von drei wissenschaftlichen Paradigmen, die in Medizin und Gesundheitswissenschaften dominieren: das biomedizinische Modell, das biopsychosoziale Modell und die Salutogenese. Auf diese drei Modelle wird in weiterer Folge näher eingegangen.

1.2.1. Das biomedizinische Modell

Nach Gerrig und Zimbardo (2008) wurde das wissenschaftliche Denken lange Zeit überwiegend vom biomedizinischen Modell, einem dualistischen Konzept von Körper und Geist bestimmt, wonach Körper und Psyche in der Medizin getrennt behandelt wurden.

Knoll, Scholz und Rieckmann (2017) zufolge wird Gesundheit im biomedizinischen Modell als das Fehlen von Krankheit definiert. Angesichts dieses Verständnisses von Gesundheit und Krankheit erfolgen Behandlungen auf rein somatischer Ebene. Der kranke Mensch hat folglich weder Verantwortung für seine eigene Gesundheit noch Einfluss auf seine Heilung.

Der Körper wird als biologischer Organismus verstanden, dessen Funktionen der einer Maschine entsprechen und analysierbar sind. Aus naturwissenschaftlicher

Perspektive wird der Körper als den Naturgesetzen folgender Naturgegenstand betrachtet (Faltermaier, 2023).

Waren es früher überwiegend Infektionskrankheiten, sind heute chronische, degenerative Erkrankungen, sogenannte „Zivilisationskrankheiten“, zu denen Herz-Kreislauferkrankungen, Krebserkrankungen, psychische Erkrankungen oder Stoffwechselerkrankungen, wie beispielsweise Diabetes, zählen, vorherrschend. Dies führte zu einem Umdenken und einer neuen Betrachtung von Krankheit, die über das körperliche Phänomen hinausgeht, um die Ursachen der vielfältigen Krankheitsbilder zu erklären. Aufgrund dieser Veränderungen wurde die allgemeine Gültigkeit der biomedizinischen Betrachtung von Gesundheit und Krankheit in Frage gestellt (Janig, 2014).

Im Zuge dessen wurde das biomedizinische Modell häufig kritisiert. Faltermaier (2023) übt folgende Kritik am biomedizinischen Modell:

- Krankheit wird als rein körperliches Phänomen erklärt, während die sozialen, psychischen und verhaltensmäßigen Aspekte unberücksichtigt bleiben.
- Der Dualismus von Leib und Seele, trennt Körper und Seele und gilt als überholt.
- Aufgrund der physikalischen und biochemischen Beschreibung von Krankheit vereinfacht das Modell komplexe Krankheitsphänomene.
- Das Modell orientiert sich an der individuellen Person, Umwelteinflüsse oder gesellschaftliche Faktoren werden bei der Beschreibung von Krankheiten vernachlässigt.
- Widersprüchliche Daten, die sich mithilfe des Modells nicht erklären lassen, werden ausgeschlossen.

Diese Auflistung lässt erkennen, dass sich dieses Modell stark an der Krankheit und weniger an der Gesundheit orientiert. Zutreffend ist, dass Zusammenhänge zwischen bestimmten physiologischen Veränderungen und Erkrankungen anhand des biomedizinischen Modells dargelegt werden können. Allerdings weist das Modell hier Grenzen auf, da es nicht alle Erkrankungen ausreichend erklären

kann. Dies erfordert die Erweiterung des Modells um eine psychische und soziale Dimension, welche im biopsychosozialen Modell integriert werden (Roch & Hampel, 2022).

1.2.2. Das biopsychosoziale Modell

Das biomedizinische Modell wurde in den 1970er Jahren vom biopsychosozialen Modell abgelöst, welches die Komplexität der körperlichen Gesundheit, des psychischen Zustandes und der Umwelt verbindet. In der Gesundheitspsychologie wird unter Gesundheit ein dynamisches, vielschichtiges Erleben verstanden. Ferner wird angenommen, „dass Verbindungen zwischen Nervensystem, Immunsystem, Verhaltensweisen, kognitiver Verarbeitung und Faktoren in der Umwelt die Risiken für eine Krankheit erhöhen können“ (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 729).

Während beim biomedizinischen Modell eine dichotome Einteilung in Gesunde und Kranke erfolgt, werden in einem biopsychosozialen Verständnis Gesundheit und Krankheit als Endpunkte eines Kontinuums angesehen. Im Unterschied zum biomedizinischen Modell übernimmt das Individuum beim biopsychosozialen Modell eine aktive Rolle bei der Erhaltung und Förderung seiner Gesundheit. Gleichzeitig stellt die Förderung dieser aktiven Übernahme von Verantwortung für die eigene Gesundheit ein zentrales Ziel der Gesundheitspsychologie dar. Auch das subjektive Befinden des betroffenen Menschen fließt in die eigene Bewertung von Gesund- und Kranksein ein. Somit kann eine Person an einer Krankheit leiden, sich aber gleichzeitig körperlich und psychisch wohlfühlen (Knoll et al., 2017).

1.2.3. Das Modell der Salutogenese

Nach Faltermaier (2023) gelten sowohl das biomedizinische als auch das biopsychosoziale Modell als Krankheitsmodelle und definieren Gesundheit aus medizinischer Sicht.

Der pathogenetischen Sichtweise, wie sie im biomedizinischen Gesundheitsmodell beschrieben wird, steht die salutogenetische Perspektive gegenüber. Der zentrale Unterschied beider Modelle liegt in der unterschiedlichen Auffassung von Gesundheit und Krankheit. Die Gesundheit eines Menschen lässt sich nach salutogenetischem Verständnis auf einem Kontinuum darstellen im Gegensatz zur dichotomen Einteilung in krank oder gesund (Janig, 2014). Im Forschungsinteresse stehen jene Bedingungen, die den Menschen gesund erhalten (Faltermaier, 2023).

Das theoretische Modell der Salutogenese geht auf den amerikanisch-israelischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky zurück. Dieser führte eine empirische Studie zur Gesundheit von israelischen Frauen durch, die zwischen 1914 und 1923 in Europa geboren wurden und den Holocaust überlebten. Trotz der belastenden Lebenserfahrungen während des Krieges und der Inhaftierung in Konzentrationslagern waren 29 % der Frauen zum Untersuchungszeitpunkt bei guter psychischer und körperlicher Gesundheit. Diese überraschende Beobachtung war Anlass zur Frage, wie diese Frauen trotz traumatischer Belastungen in ihrem Leben gesund blieben (Faltermaier, 2023; Kaluza, 2020).
Antonovskys Modell der Salutogenese beschäftigt sich somit mit der Grundfrage, was Menschen angesichts kritischer Lebensereignisse und zahlreicher Risiken gesund hält (Kaluza, 2020).

Nach Faltermaier (2023) besteht das Modell der Salutogenese aus vier miteinander interagierenden und auf die Gesundheit einwirkenden Komponenten, welche im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden: dem Gesundheitskontinuum, dem Stresskonzept und Stressbewältigungsprozess, den allgemeinen Widerstandsressourcen und dem Kohärenzgefühl.

Gesundheitskontinuum

Das Modell der Salutogenese versucht zu erklären, wo sich eine Person auf einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum befindet (Becker, 2006).

Das Modell ermöglicht eine Anordnung der Position eines Menschen zwischen den beiden Polen absoluter Krankheit und absoluter Gesundheit. Im Fokus steht

demnach die Bewegung des Individuums auf dem Kontinuum in Richtung des positiven oder des negativen Pols. Eine dichotome Einteilung in gesund oder krank wird durch die Konzeption des Modells vermieden (Faltermaier, 2023).

Stresskonzept und Stressbewältigungsprozess

Das Modell der Salutogenese wurde stark durch das Stressbewältigungsmodell von Lazarus geprägt. Zentral ist demnach die Berücksichtigung von Stressoren sowie des Bewältigungsverhaltens (Becker, 2006).

Antonovsky (1997) zufolge „kann ein Stressor somit als ein Merkmal definiert werden, das Entropie in das System bringt, das heißt eine Lebenserfahrung, die durch Inkonsistenz, Unter- oder Überforderung und fehlende Teilhabe an Entscheidungsprozessen charakterisiert ist“ (S. 44).

Drei Arten von Stressoren können nach Antonovsky (1997) unterschieden werden: chronische Stressoren, wichtige Lebensereignisse und alltägliche Widrigkeiten. Ferner werden endogene und exogene Stressoren differenziert, dazu zählen (Faltermaier, 2023):

- psychosoziale Stressoren (z.B.: belastende Lebensereignisse, Dauerbelastungen durch soziale Konflikte oder Arbeit)
- physikalische und biochemische Stressoren (z.B.: Viren, Bakterien oder Umweltschadstoffe)

Wichtig ist die Differenzierung zwischen einem Stresszustand und einem Spannungszustand, so Becker (2006).

Wird ein Mensch mit Stressoren konfrontiert, entsteht ein psychischer und physischer Spannungszustand. Das Individuum mobilisiert seine Kräfte und versucht, sich mit dem Stressor auseinanderzusetzen. Eine erfolgreiche Spannungsbewältigung führt zur Bewegung des Individuums auf dem Gesundheitskontinuum in Richtung Gesundheit. Die Erfahrung einer erfolgreichen Bewältigung bewirkt emotionale Befriedigung und kann zur Stärkung des Kohärenzgefühls beitragen. Dies macht deutlich, dass Stressoren nicht ausschließlich Ursache für

Krankheiten sind. Nach Antonovskys Vorstellung sind Stressoren im Leben allgegenwärtig. Nicht der Stress gilt als entscheidend, sondern die Bewältigung von Stressoren (Faltermaier, 2023).

Ist der Bewältigungsversuch hingegen nicht erfolgreich, geht der Spannungszustand in einen Stresszustand über und der Mensch reagiert körperlich und psychisch mit Stress. Ein länger anhaltender oder starker Stresszustand kann gesundheitliche Risiken mit sich bringen und eine Verschiebung der Position einer Person auf dem Kontinuum in Richtung Krankheit verursachen (Becker, 2006).

Generalisierte Widerstandsressourcen

Nach dem Modell der Salutogenese, verfügen Menschen über vielfältige, individuell unterschiedliche Ressourcen, die es ihnen ermöglichen, Belastungen zu bewältigen (Kaluza, 2020).

Antonovsky (1997) beschreibt diese Ressourcen als generalisierte Widerstandsressourcen. Nach Kaluza (2020) wird zwischen gesellschaftlichen und individuellen Ressourcen unterschieden. Intakte Sozialstrukturen, tragfähige soziale Netze, politische und ökonomische Sicherheit und Frieden werden zu gesellschaftlichen Ressourcen gezählt. Zu den individuellen Ressourcen zählen konstitutionelle oder sozialisatorisch erworbene Merkmale wie beispielsweise Wissen, Intelligenz, Problemlösefähigkeiten, Ich-Stärke, soziale Unterstützung sowie stabile soziale und kulturelle Eingebundenheit (Kaluza, 2020).

Faltermaier (2023) ergänzt die psychosozialen Widerstandsressourcen um materielle Ressourcen, Religion und stabile Überzeugungen sowie präventive Gesundheitsförderung.

Kohärenzgefühl

Wird die wiederholte und widerspruchsfreie Erfahrung gemacht, sich erfolgreich über die verfügbaren Widerstandsressourcen mit der Umwelt auseinanderzusetzen, entwickelt sich die besondere Einsicht und Überzeugung, Lebensanforderungen aus eigener Kraft und ohne die Hilfe anderer bewältigen zu können, so Kaluza (2020). Diese Überzeugung wird von Antonovsky (1997) als Gefühl der

Kohärenz (SOC, sense of coherence) bezeichnet und stellt eine Schlüsselrolle des Salutogenese-Modells dar (Kaluza, 2020). Durch die beständige Erfahrung mit der Umwelt wird über die Lebensspanne eine stabile Lebensorientierung entwickelt. Kurzum wird darunter die Überzeugung verstanden, das Leben als sinnvoll, verstehbar und bewältigbar zu betrachten (Faltermaier, 2023).

Das Kohärenzgefühl besteht nach Antonovsky (1997) aus drei Komponenten:

- Das **Gefühl der Verstehbarkeit** meint die Wahrnehmung, der eigenen Lebensumwelt als klar, widerspruchsfrei, strukturiert und nachvollziehbar.
- Das **Gefühl der Bewältigbarkeit** beschreibt die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen, um künftige Lebensanforderungen aus eigener Kraft bewältigen zu können.
- Unter dem **Gefühl der Bedeutsamkeit** wird die Überzeugung verstanden, das eigene Leben als sinnvoll und bedeutsam zu betrachten.

Nach Antonovsky (1997) hängt erfolgreiches Coping von allen drei Komponenten des Kohärenzgefühls ab. Für eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen und die Beschreibung des Kohärenzgefühls einer Person sind alle drei Komponenten in ihrem Zusammenhang zueinander zu verstehen.
Hervorzuheben ist die motivationale Komponente der Bedeutsamkeit. Denn Grundlage für die Verstehbarkeit und Bewältigbarkeit von Lebensaufgaben sind Lebensbereiche, die als bedeutungsvoll betrachtet werden. Eine Lebenswelt, die verständlich, klar und strukturiert wahrgenommen wird, kann auch eher als bewältigbar erlebt werden. (Faltermaier, 2023)

1.2.4. Anforderungen-Ressourcen-Modell

In diesem Zusammenhang ist das Anforderungen-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) zu erwähnen, welches auf dem Verständnis eines Gesundheits-Kontinuums aufbaut. Das Modell basiert auf Ansätzen der Stressbewältigungstheorie nach Lazarus und der Salutogenese nach Antonovsky. Aus systemischer Perspektive betrachtet, sind Gesundheit und Krankheit die Folge von Anpassungs-

und Regulationsprozessen zwischen dem Individuum und seiner Umwelt (Becker, Schulz & Schlotz, 2004).

Becker et al. (2004) zufolge, hängt der Gesundheitszustand eines Menschen davon ab, „wie gut es diesem gelingt, externe und interne Anforderungen mithilfe externer und interner Ressourcen zu bewältigen“ (S. 12).
Der individuellen Bedürfnisbefriedigung kommt eine gesundheitliche Schlüsselvariable zu, da sie nach dem SAR-Modell einen engen Zusammenhang mit der Gesundheit aufweist (Becker, 2006).

Das SAR-Modell unterscheidet externe von internen Anforderungen. Bedürfnisse, Werte, Ziele und Normen sind Quellen interner Anforderungen (Blümel, 2020). Becker (2006) unterscheidet folgende angeborene Bedürfnisse: physiologische Bedürfnisse, Bedürfnis nach Sicherheit, Orientierung und Kontrolle, Bedürfnis nach Liebe und Bindung, Bedürfnis nach Achtung und Wertschätzung, Explorationsbedürfnis und Bedürfnis nach Selbstaktualisierung.

Unter externen Anforderungen sind nach Becker et al. (2004) soziale, berufliche und biologische Anforderungen zu verstehen, die in der Umwelt der Person vorkommen. Sie treten als Anforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen auf.

Becker (2006) unterscheidet folgende Lebensbereiche:

- Arbeit, Beruf und Ausbildung
- Kernfamilie und Partnerschaft
- Verwandtschaft und Freundeskreis
- Sonstige Bereiche (z. B.: Freizeit, Gruppenzugehörigkeit)

Sowohl sehr hohe, als auch zu geringe Anforderungen werden in Relation zu den verfügbaren Ressourcen als belastend erlebt, so Blümel (2020).

Zur Bewältigung der Anforderungen werden externe und interne Ressourcen von der Person herangezogen (Becker et al., 2004). Die internen psychosozialen Ressourcen werden zwischen kognitiven Ressourcen (Wissen, Intelligenz, spe-

zifische Fähigkeiten), Persönlichkeitseigenschaften, Rollen, Ämtern und Positionen unterschieden. Zu den physischen Ressourcen werden körperliche Voraussetzungen (Fitness, Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit und Beweglichkeit), ein guter Gesundheitszustand sowie physische Attraktivität gezählt (Becker, 2006).

Im SAR-Modell werden externe Ressourcen wie folgt unterteilt (Blümel, 2020):

- **Soziale Ressourcen** (z. B.: soziales Ansehen, soziale Stützsysteme, religiöse Gemeinschaften, gute Beziehungen zu Bezugspersonen, Vereine, Selbsthilfegruppen)
- **Berufliche Ressourcen** (z. B.: Ausbildungs- oder Arbeitsplatz, Arbeitsbedingungen, Kontroll- und Einflussmöglichkeiten in der Arbeit)
- **Materielle Ressourcen** (ausreichendes Einkommen, adäquate Wohnbedingungen)
- **Gesellschaftliche Ressourcen** (z. B.: Gesundheits-, Rechts- und Bildungssystem)
- **Ökologische Ressourcen** (z. B.: gesunde Ernährung, saubere und intakte Umwelt)

Nachdem in diesem Kapitel das Thema Gesundheit aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und theoretische Modelle vorgestellt wurden, liegt der Fokus des folgenden Kapitels auf Stress und Belastungen.

2. STRESS UND BELASTUNG

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den Grundlagen zu Stress und Belastung. Zunächst werden die beiden Begriffe Stress und Belastung definiert und abgegrenzt. Abschließend folgt eine Darstellung wichtiger Belastungsmodelle, die als Grundlage für viele empirische Studien und Untersuchungen dienen.

2.1. Begriffsklärung: Stress

Hektik und Zeitdruck – damit wird Stress im alltäglichen Sprachgebrauch häufig verbunden. Dies drückt sich in Aussagen wie „Ich bin gestresst", „Ich fühle mich unter Stress" oder „Ich habe Stress" aus. Die wissenschaftliche Definition des Stressbegriffs ist hingegen wesentlich umfassender als die in die Alltagssprache übernommene mehrdeutige und unscharfe Verwendung (von dem Knesebeck, 2014).
In der Alltagssprache findet der Begriff Stress die häufigste Verwendung in Aussagen, die zum Ausdruck bringen, dass sich eine Person aufgrund der Anforderungen belastet fühlt. Wissenschaftlich wird hier von Beanspruchung gesprochen. Anforderungen aus der Umwelt, die auf das Individuum wirken und das Gefühl auslösen, sich gestresst oder belastet zu fühlen, werden in der Wissenschaft als Belastungen oder Stressoren bezeichnet. Symptome wie Kopfschmerzen, Müdigkeit oder Erschöpfung, die sich bei hohen Belastungen bemerkbar machen, werden als Stressreaktionen beschrieben (van Dick & Stegmann, 2013).

Faltermaier (2023) zufolge zählen Dauerbelastungen neben besonderen Lebensereignissen zu den häufigsten Ursachen für Stress. Der Zusammenhang zwischen andauernder Arbeitsbelastung und Krankheit ist schon seit längerem Gegenstand der Forschung.

Kaluza und Franke (2018) definieren Stress auf Grundlage biomedizinischer Forschung zu negativen Folgen von anhaltendem Stress auf Körper und Psyche

sowie transaktionaler Stressmodelle. Demnach wird Stress nicht durch die Situation an sich verursacht, vielmehr ist es die persönliche Bewertung der Situation. Wird die erfolgreiche Bewältigung der Situation gleichzeitig als subjektiv bedeutsam und unsicher eingeschätzt, wird Stress erlebt.
Daraus lässt sich folgern, dass nicht jede Herausforderung einen Stressor darstellt und zu körperlichem oder psychischen Stressreaktionen führt (Kaluza, 2018a).
Auf die subjektive Bedeutsamkeit verweisen auch Siegrist und Dragano (2008) in ihrem Verständnis von Arbeitsstress. Kann eine als bedeutsam bewertete Situation nicht mit den vorhandenen Fähigkeiten und Mitteln bewältigt werden, entsteht als Reaktion auf die Herausforderung Stress. Die resultierende Erfahrung begrenzter Handlungskontrolle in herausfordernden Situationen kann im Körper Stressreaktionen verursachen.

Hervorzuheben ist, dass Belastungen und Stress in unserem Leben allgegenwärtig und nicht grundsätzlich schädlich sind (Frick, 2015). Stressreaktionen können sich auch lebenserhaltend und leistungssteigernd auswirken (Kretschmann, 2012). Der Wechsel zwischen kurzfristigen Phasen der Aktivierung und der Entspannung gilt als Ausdruck der Lebendigkeit. Werden Herausforderungen subjektiv als angenehm und lustvoll erlebt, hat Stress eine leistungssteigernde und motivierende Wirkung. Diese gesunde, befriedigende Form des Stresses wird als „Eustress“ bezeichnet. Dem gegenüber steht der gesundheitsgefährdende „Distress“ (Kaluza, 2018b).

Lazarus und Folkman (1984) definieren Stress wie folgt: “Psychological stress, therefore, 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 his or her wellbeing” (S. 21).

Bezogen auf den Beruf des Lehrers und der Lehrerin versteht Kyriacou (1998, zitiert nach Krause, 2003) Lehrerstress als „the experience by a teacher of unpleasant emotions such as tension, frustration, anxiety, anger and depression, resulting from aspects of his or her work as a teacher“ (S. 255).

Der Definition von Lehrerstress zufolge nimmt Stress Bezug auf die emotionale Reaktion der Lehrperson. Positive Aspekte bleiben hier unberücksichtigt, der Fokus liegt lediglich auf den negativen Aspekten (Krause, 2003).

Kaluza (2018b) beschreibt Stress anhand eines einfachen Rahmenmodells, der „Stress-Ampel“. Das Modell unterscheidet drei Ebenen des Stressgeschehens: Stressoren, Stressreaktion, persönliche Stressverstärker (Abbildung 1). Stressoren gelten als Auslöser für Stressreaktionen. Alle Bedingungen in der Umwelt und Situationen, die Stressreaktionen auslösen, werden als Stressoren bezeichnet. Es wird zwischen physikalischen, körperlichen, sozialen und Leistungsstressoren unterschieden (z.B.: Leistungsanforderungen, soziale Konflikte, Zeitdruck, Störungen). Stressreaktionen sind die psychischen und physischen Antworten des Körpers auf einen Stressor. Stressreaktionen können sich auf körperlicher, behavioraler und kognitiv-emotionaler Ebene zeigen. Unter den Begriff persönliche Stressverstärker fallen jene individuellen Motive, Einstellungen und Bewertungen, die dazu beitragen, dass Stresssituationen ausgelöst oder verstärkt werden. Beispiele für persönliche Stressverstärker sind Ungeduld, Perfektions- und Kontrollstreben, Einzelkämpfertum sowie die Überschreitung eigener Leistungsgrenzen (Kaluza, 2018b).

Abbildung 1: Die drei Bestandteile des Stressgeschehens (Kaluza, 2018a)

An die begriffliche Klärung und Definition von Stress folgt nun ein Überblick über verschiedene Stresstheorien: die physiologische Stressreaktion, die biologische Stresstheorie und das transaktionales Stressmodell.

2.2. Stresstheorien

Die interdisziplinäre Stressforschung beschäftigt sich mit theoretischen Ansätzen unterschiedlicher Disziplinen – der Biologie, der Psychologie und der Soziologie (Faltermaier, 2023). Während in biologischen Erklärungsmodellen Stress als Reaktion beschrieben wird, erklärt das psychologische Stressmodell Stress als Interaktion zwischen Stressoren und den verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten (Ernst, Franke & Franzkowiak, 2022). Abschließend wird die transaktionale Stresstheorie nach Lazarus vorgestellt, welche die Grundlage vieler Studien zur Belastung- und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf darstellt.

Viele physiologische Reaktionen im Alltag sind meist nur vorübergehend und weisen einen klaren Anfang und ein Ende der Reaktion auf. Darunter versteht man akuten Stress. Hält dieser Zustand der Erregung jedoch über einen längeren Zeitraum an und übersteigen die Anforderungen die zur Bewältigung verfügbaren inneren und äußeren Ressourcen, wird von chronischem Stress gesprochen. Das Zentrum der Stressreaktion bildet der Hypothalamus, der an einer Vielzahl emotionaler Reaktionen beteiligt ist. Der Hypothalamus hat zwei Aufgaben: die Steuerung des autonomen Nervensystems und die Aktivierung der Hirnanhangsdrüse. Diese duale Stressreaktion wird als Kampf-oder-Flucht-Reaktion („fight-flight“-Syndrom) bezeichnet und wurde von Walter Cannon in den 1920er Jahren erstmals wissenschaftlich untersucht und beschrieben. Dabei wird eine Reihe physiologischer Reaktionen in Gang gesetzt, die den Körper darauf vorbereiten, auf die Situation zu reagieren und sich anzupassen (Gerrig & Zimbardo, 2008).

In der biologischen Stresstheorie nach Hans Selye wird die Reaktion auf Stressoren in drei Phasen beschrieben: Alarmreaktion, Widerstandsphase, Erschöp-

fungsphase. In der ersten Stufe, der Alarmreaktion, wird der Körper für die bevorstehende Aktivität durch kurze Perioden körperlicher Erregung vorbereitet. Der Organismus wird in einen Alarmzustand versetzt. In dieser Phase kommt es durch die Ausschüttung der Hormone Adrenalin und Noradrenalin unter anderem zur Erhöhung der Herzfrequenz, des Blutdrucks und des Blutzuckerspiegels (Faltermaier, 2023).
Im Stadium des Widerstands, verharrt der Körper im Erregungszustand für die Dauer des bestehenden Stressors. Der Körper verfügt über genug Ressourcen, um dem Stressor zu widerstehen, so Gerrig und Zimbardo, (2008). Der Organismus versucht dabei, sich an die Situation anzupassen, indem er alle Abwehrkräfte sammelt und in einer physiologischen Dauererregung verharrt (Faltermaier, 2023).
Bei zu langer oder zu großer Intensität des Stressors tritt der Körper in die Stufe der Erschöpfung ein. Die Ressourcen des Körpers sind ausgeschöpft (Gerrig & Zimbardo, 2008).
Widerstand und Anpassungsmechanismen des Körpers brechen zusammen, wenn der Stressor zu lange andauert. Folglich treten die körperlichen Symptome der Alarmreaktion dauerhaft auf und können irreversible Schäden am Organismus verursachen, die bis zum Tod führen können (Faltermaier, 2023).

Dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus liegt folgender Stressbegriff zugrunde: Stress „ist eine 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“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 21).

Der Definition zufolge entsteht Stress, wenn die Anforderungen die individuellen Bewältigungsmöglichkeiten einer Person übersteigen und somit ein Ungleichgewicht zwischen Person und Umwelt besteht (Faltermaier, 2023).

Zwei zentrale Merkmale der Theorie stellen die individuelle Bewertung (appraisal) und die Bewältigung (coping) einer Situation dar. Die Intensität von Stressreaktionen ist wesentlich von den individuell gewählten Bewertungen und den eingesetzten Bewältigungsstrategien abhängig (Lehr, 2014b).

Nach Lazarus und Folkman (1984) werden drei Formen der Bewertung unterschieden: primäre Bewertung, sekundäre Bewertung und Neubewertung. In einer Stresssituation erfolgt zunächst die primäre Bewertung der Situation in Bezug auf die Bedeutung für das persönliche Wohlbefinden als unwichtig, positiv oder belastend.
Wird eine Situation als belastend wahrgenommen, wird sie hinsichtlich der weiteren Folgen bewertet. Folglich kann sie als Schädigung oder Verlust, Bedrohung oder Herausforderung eingeschätzt werden. In einer sekundären Bewertung erfolgt eine Beurteilung der Person hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Ressourcen, um die Anforderung erfolgreich zu bewältigen (van Dick & Stegmann, 2013).
Nach dem konkreten Versuch, eine belastende Situation zu bewältigen, erfolgt eine Neubewertung (reappraisal). Eine erfolgreicher Bewältigungsversuch führt dazu, dass die zuvor als belastend eingestufte Situation nun weniger belastend oder sogar als Herausforderung wahrgenommen wird (Faltermaier, 2023). Hält der Stress hingegen an, wird der vorangegangene Bewältigungsversuch neu bewertet und alternative Reaktionen initiiert. Insofern werden Stresssituationen und Bewältigungsreaktionen immer wieder neu bewertet. (Gerrig & Zimbardo, 2008)

Lazarus und Folkman (1984) beschreiben ihr Verständnis von Bewältigung wie folgt: “We define coping as constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person” (S. 141).

Bewältigung wird der angeführten Definition zufolge als sich ständig verändernd beschrieben. Darauf bezugnehmend können sowohl das Stressgeschehen als auch die damit einhergehenden Bewältigungsversuche als dynamische, sich ständig verändernde Prozesse verstanden werden (Faltermaier, 2023).

Ferner können nach Lazarus und Folkman (1984) zwei Funktionen der Bewältigung unterschieden werden: problemorientiertes und emotionsorientiertes Coping.

Problemorientiertes Coping bezeichnet die aktive Auseinandersetzung mit den zu den Belastungen geführten Anforderungen. Emotionsorientiertes Coping richtet sich auf jene Bewältigungsversuche, die sich auf die ausgelösten Emotionen beziehen. Im Vordergrund steht hierbei die Regulierung der negativen Gefühle (Faltermaier, 2023).

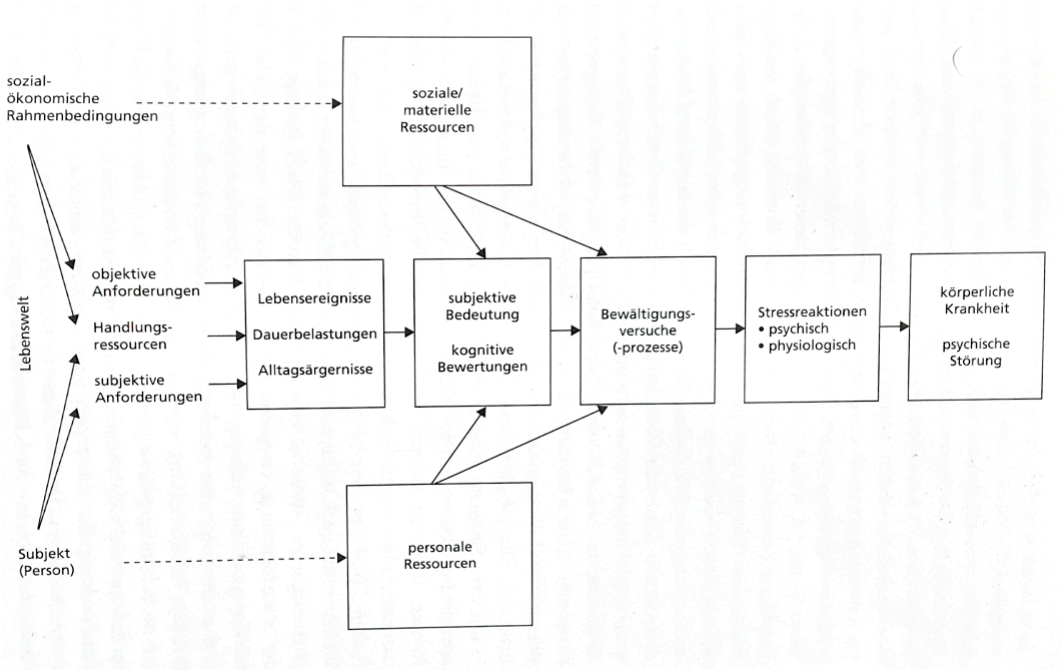

Abbildung 2. Stressprozess nach Faltermaier (2023)

Abbildung 2 stellt die im Stressprozess wirksamen Einflüsse schematisch dar. Den individuellen Bewältigungsversuchen, kommt im Rahmen des Stressprozesses eine zentrale Bedeutung in Bezug auf Stressoren und mögliche Krankheitsfolgen zu. Es wird angenommen, dass psychische Belastungen sich nur dann negativ auf die Gesundheit auswirken, wenn keine angemessene Bewältigung erfolgt, so Faltermaier (2023).

Im schulischen Kontext findet das transaktionale Stressmodell von Lazarus als Ausgangsmodell zur Untersuchung von Stress im Lehrer:innenberuf häufig Anwendung, so van Dick und Stegmann (2013). Nach Krause und Dorsemagen (2007) stellt es eine gute Grundlage als theoretisches Rahmenmodell zur Beschreibung der Lehrer:innenbelastung dar.

An die Erläuterungen des transaktionalen Stressmodells anschließend, werden im folgenden Kapitel das Stressmanagement und der erfolgreiche Umgang mit Belastungen näher betrachtet.

2.3. Stressmanagement und Belastungsbewältigung

Das Stressempfinden eines Menschen ist individuell unterschiedlich. Dabei spielen persönliche Lebensumstände, die Relation einer bestimmten Anforderung zu zentralen Lebenszielen, die Fähigkeit, mit der Anforderung umzugehen und die Selbsteinschätzung dieser Fähigkeiten eine Rolle. Ein und dieselbe Situation kann für den einen Menschen bedrohlich und stressauslösend sein, von einem anderen Menschen hingegen stressfrei wahrgenommen und zum Alltag zählen (Gerrig & Zimbardo, 2008).

Grundsätzlich lassen sich aktive von passiven Bewältigungsformen unterscheiden. Aktive Bewältigung meint, Handlungen zu setzen, durch die die Situation aktiv bewältigt wird, indem Probleme gelöst oder reduziert werden. Die Auswirkungen von Belastungen auf die Gesundheit, sind empirischen Untersuchungen zufolge von den eingesetzten Bewältigungsstrategien einer Person im Umgang mit diesen abhängig. Demzufolge besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen aktiven Bewältigungsstilen, der Gesundheit sowie der Arbeitsfähigkeit (Döring-Seipel & Dauber, 2012).

Folgende Beispiele zählen zu aktiven Bewältigungsstrategien (Döring-Seipel & Dauber, 2012):

- problemlösendes Handeln
- Reflexion zur Analyse der Situation und zur Generierung von Handlungsplänen
- Suche nach sozialer Unterstützung
- gezielter Aufbau von Kompetenzen durch Weiterbildung

Passive Bewältigung umfasst hingegen jene Handlungen, die durch Resignation, Ablenkung und Aufschub gekennzeichnet sind (Döring-Seipel & Dauber, 2012).

Es geht nicht darum, im Leben eine Schonhaltung einzunehmen und möglichst jede Anstrengung und Schwierigkeit zu vermeiden. Kaluza (2018a) zufolge strebt erfolgreiches Stressmanagement „einen gesunden Umgang mit von außen gesetzten und mit selbst gestellten Anforderungen an“ (S. 92).

Nach Kaluza (2018b) wird beim individuellen Stressmanagement zwischen dem instrumentellen, mentalen und regenerativen Stressmanagement unterschieden.

2.3.1. Instrumentelles Stressmanagement

Bei dieser Form des Stressmanagements stehen die Reduktion oder das gänzliche Ausschalten der Stressoren im Fokus. Möglichkeiten hierfür bestehen durch eine Veränderung der Organisation des Arbeitsplatzes oder durch die Inanspruchnahme von Unterstützung. Das instrumentelle Stressmanagement differenziert zwischen reaktivem und proaktivem Umgang mit Stressoren. Reaktive Strategien adressieren konkrete und aktuell belastende Situationen, während proaktive Strategien darauf ausgerichtet sind, zukünftige Belastungen zu verringern oder auszuschalten, um eine möglichst stressfreie Gestaltung der Arbeits- und Lebensbedingungen zu ermöglichen. Um die jeweiligen Anforderungen erfüllen zu können, ist für das instrumentelle Stressmanagement ein ausreichendes Maß an Sachkompetenz erforderlich. Zudem sind sozial-kommunikative Kompetenzen sowie Selbstmanagementkompetenz gefragt (Kaluza, 2018b).

Beispiele für instrumentelles Stressmanagement (Kaluza, 2018b):

- Delegieren von Arbeitsaufgaben
- persönliches Zeitmanagement
- persönliche Weiterbildung durch Fortbildungsangebote
- Führen von klärenden Gesprächen
- Suchen nach Unterstützung
- Strukturieren von Arbeitsaufgaben
- Grenzen setzen
- Setzen von persönlichen und beruflichen Prioritäten

2.3.2. Mentales Stressmanagement

Mentales Stressmanagement setzt bei den persönlichen Stressverstärkern an, also jenen Motiven, Einstellungen, Bewertungen und Denkmustern, die stresserzeugend oder stressverschärfend wirken. Das Bewusstmachen und das kritische Reflektieren dieser individuellen Verstärker von Stress sowie das Entwickeln förderlicher Einstellungen und Bewertungen sind Ziel mentaler Bewältigungsstrategien (Kaluza, 2018a).

Beispiele für mentales Stressmanagement (Kaluza, 2018a):

- Schwierigkeiten als Herausforderung und nicht als Bedrohung betrachten
- Die persönlichen Leistungsgrenzen kennen und akzeptieren, kritisches Reflektieren perfektionistischer Ansprüche
- Bewusstmachen von Positivem und Gelungenem
- bewusstes Empfinden von Dankbarkeit
- den Blick für das Wesentliche bewahren
- positive Selbstinstruktion
- Relativieren und Distanzieren
- Sinngebung

2.3.3. Regeneratives Stressmanagement

Körperliche und psychische Stressreaktionen lassen sich im Alltag nicht gänzlich vermeiden. Daher steht beim regenerativen Stressmanagement die reaktionsorientierte Bewältigung im Vordergrund. Stressbedingte Emotionen wie Angst, Ärger, Neid, Schuld, Kränkung und damit einhergehende Spannungszustände werden bewusst positiv beeinflusst und reguliert. Ziel der Bewältigungsstrategien ist es positive Gefühlsqualitäten wie Freude, Stolz und Begeisterung anzustreben (Kaluza, 2018b).
Die Strategien zielen darauf ab, Stress- und Spannungszustände und damit verbundene Emotionen abzubauen. Längerfristig soll die emotionale und physiologische Verfassung durch diese Maßnahmen positiv beeinflusst werden (Döring-Seipel & Dauber, 2012).

Es wird zwischen kurzfristigen und längerfristigen Bewältigungsversuchen unterschieden.
Beispiele für kurzfristiges Stressmanagement sind nach Kaluza (2018b):

- Ablenkung (Musik, Fernsehen, etc.)
- körperliche Aktivität zum Stressabbau
- Einnahme von Psychopharmaka
- kurze Entspannungseinheiten und Pausen (bewusstes Atmen, sich etwas Gutes tun)

Beispiele für langfristiges, regeneratives Stressmanagement (Kaluza, 2018b):

- Regelmäßiges Praktizieren von Entspannungsübungen oder Meditation
- regelmäßige Bewegung und sportliche Betätigung
- Pflegen von Freundschaften und sozialen Beziehungen
- Pflegen von Hobbys und Freizeitaktivitäten

An das Stressmanagement und den Umgang mit Stress anschließend, werden nun im folgenden Kapitel die Begriffe Belastung und Beanspruchung definiert.

2.4. Begriffsklärung: Belastung und Beanspruchung

Nach Krause (2003) werden die Begriffe Stress und Belastung in der Literatur häufig synonym verwendet und erfordern in weiterer Folge eine genauere Begriffsklärung. Der Begriff Belastung inkludiert nämlich den Terminus Stress, zusätzlich auch die Begriffe Überforderung und Unwohlsein.

Aufgrund der häufigen Verwechslung und gleichbedeutenden Verwendung der Begriffe psychische Belastung und psychische Beanspruchung ist auch hier eine genauere Differenzierung erforderlich, so Neuner (2016).

Der Begriff psychische Belastung beschreibt „die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (DIN EN ISO 10.075, zitiert nach Neuner, 2016, S. 8).

Von der psychischen Belastung ist die psychische Beanspruchung abzugrenzen. Psychische Beanspruchung wird nach DIN EN ISO 10075 (zitiert nach van Dick & Stegmann, 2013, S. 45) folgendermaßen definiert: „Psychische Beanspruchung ist die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien."

Nach Faltermaier (2023) werden unter dem Begriff Belastung in der Arbeitswissenschaft alle objektiven Einflüsse der Arbeit, die auf das Individuum wirken, verstanden. Dazu zählt beispielsweise die Arbeitstätigkeit selbst, die verwendete Technologie oder die Organisation der Arbeit. Beanspruchungen sind die auf körperlicher und psychischer Ebene gesundheitlichen Auswirkungen auf das Individuum, welche von dessen individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften abhängig sind.

Die Arbeitswissenschaft und Arbeitspsychologie macht von einem situationsbezogenen Belastungsbegriff Gebrauch, welcher zwischen Belastungen und Beanspruchung unterscheidet. Als Belastungen gelten äußere Bedingungen der Arbeitsumwelt und der Arbeitsaufgabe. Unter den Begriff Beanspruchung fallen die dadurch bedingten Auswirkungen auf das Individuum, welche sich in physiologischen oder psychischen Folgen oder in langfristigen gesundheitlichen Beeinträchtigungen äußern können (Faltermaier, 2023).

Nachfolgend werden verschiedene Belastungsmodelle vorgestellt.

2.5. Belastungsmodelle

Die Frage nach der Messbarkeit und Definition von Arbeitsbelastungen stellt sich als schwierig heraus, da unterschiedliche Ansätze und Stresskonzepte vorliegen. Nach Faltermaier (2023) gelten folgende drei theoretische Modelle als zentral und einflussreich für empirische Untersuchungen, um die Zusammenhänge zwischen andauernden Arbeitsbelastungen und Erkrankungen zu klären:

- Anforderungs-Kontroll-Modell
- Modell der beruflichen Gratifikationskrisen
- Arbeitsanforderungs-Ressourcen-Modell

Ergänzend wird das Belastungs-Beanspruchungsmodell nach Rudow abschließend angeführt.

2.5.1. Anforderungs-Kontroll-Modell

Im Anforderungs-Kontroll-Modell (Job-Demand-Control Model) von Karasek und Theorell stehen Belastungen in Interaktion mit dem Arbeitsanforderungen und den Entscheidungsmöglichkeiten der Arbeitenden. Sowohl die Anforderungen am Arbeitsplatz als auch der Handlungsspielraum können in geringer als auch in hoher Ausprägung vorliegen. Es wird angenommen, dass hohe Arbeitsanforderungen („high demands“) bei gleichzeitig geringem Entscheidungs- und Kontrollmöglichkeiten zu Arbeitsbedingungen mit hohem Distress („high strain jobs“) führen (Faltermaier, 2023).

Nach Siegrist und Dragano (2008) führen die durch die Arbeit ausgelösten chronischen Stressreaktionen langfristig zu einem erhöhten Risiko stressbedingter Erkrankungen.

2.5.2. Modell der beruflichen Gratifikationskrisen

Das Modell der beruflichen Gratifikationskrisen (Effort-Reward-Imbalance Model) geht auf den deutschen Gesundheitswissenschaftler Johannes Siegrist zurück. Es wird angenommen, dass Gratifikationskrisen bei andauernden Arbeitsbelastungen häufig im mittleren Erwachsenenalter entstehen und mitunter Ursache für Herz- und Kreislauferkrankungen sind. Besteht zwischen hoher erbrachter Arbeitsleistung und dafür erhaltener Belohnung eine Dysbalance, entstehen berufliche Gratifikationskrisen. Gratifikationen können beispielsweise das Einkommen, Anerkennung und Wertschätzung oder der soziale Status sein. Folgt auf die erbrachte Leistung keine angemessene Belohnung, wird chronischer Distress erlebt (Faltermaier, 2023).

Es geht demnach um eine Balance zwischen erlebter Belohnung und beruflicher Anforderung. Werden die Belohnungen als bedeutungsvoll und positiv wahrgenommen, können hohe Belastungen in Kauf genommen werden, ohne dabei negativen Stress zu erleben (Hillert, Koch & Lehr, 2013).

Siegrist und Dragano (2008) konnten in einer Übersicht einer Reihe interanationaler Studien die Relevanz beider Modelle in Bezug auf die Entstehung stressbedingter Erkrankungsrisiken nachweisen.

2.5.3. Arbeitsanforderungs-Ressourcen-Modell

Das Arbeitsanforderungs-Ressourcen-Modell (Job-Demand-Ressource Model) stellt eine Weiterentwicklung der beiden vorangegangenen Theorien dar und wurde unter anderem für die Erklärung des Burnout-Syndroms entwickelt (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Gegenstand des Modells ist die Balance von positiven und negativen Aspekten der Arbeit sowie Anforderungen und Ressourcen, die Auswirkungen auf die psychische Gesundheit des Individuums haben. Im Unterschied zu den anderen Modellen beschäftig sich dieses im Besonderen mit den Ressourcen (Faltermaier, 2023).

Demerouti et al. (2001) definieren Arbeitsanforderungen als „körperliche, soziale oder organisatorische Merkmale der Arbeit, die anhaltende physische oder psychische Anstrengung erfordern und daher mit bestimmten physiologischen oder psychologischen Kosten verbunden sind“ (S. 501). Als Beispiele für Arbeitsanforderungen nennen Schaufeli und Taris (2014) soziale Konflikte am Arbeitsplatz, schweres Heben, berufliche Überforderung und Arbeitsplatzunsicherheit.

Als Arbeitsressourcen charakterisieren Demerouti et al. (2001) „physische, psychologische, soziale oder organisatorische Merkmale der Arbeit, die folgende Eigenschaften aufweisen:

a) sind funktional für das Erreichen der Arbeitsziele;
b) reduzieren Arbeitsanforderungen mit den damit verbundenen physiologischen und psychologischen Kosten;
c) fördern persönliches Wachstum und Entwicklung“ (S. 501).

Als Beispiele für Arbeitsressourcen nennen Schaufeli und Taris (2014) Feedback, Arbeitskontrolle und soziale Unterstützung. Faltermaier (2023) ergänzt die Arbeitsressourcen um soziale Unterstützung durch Vorgesetzte oder das Kollegium, berufliches Wissen, Autonomie und Entscheidungsmöglichkeiten in der Arbeit.

Es wird angenommen, dass eine bestimmte Konstellation von Arbeitsbedingungen für die Entwicklung von Burnout-Symptomen verantwortlich ist. Arbeitsanforderungen und -ressourcen sind empirischen Befunden zufolge für zwei verschiedene Prozesse verantwortlich. Während Arbeitsanforderungen mit der Entstehung von Erschöpfung und gesundheitlichen Beeinträchtigungen zusammenhängen, werden Arbeitsressourcen hingegen mit Motivation und Engagement in Verbindung gebracht (Demerouti & Nachreiner, 2018). Demnach führen hohe, ungünstige Arbeitsanforderungen zu Erschöpfung. Fehlende Arbeitsressourcen führen zu sinkender Motivation, reduziertem Engagement und folglich zu Rückzug und Abkehr der Arbeit (Schaufeli & Taris, 2014).

Nach Demerouti und Nachreiner (2018) liefern zahlreiche Ergebnisse von Quer- und Längsschnittstudien in verschiedenen Ländern und unterschiedlichen beruflichen Settings starke und konsistente Beweise, die die Gültigkeit des Modells bestätigen.
Neben Burnout lassen sich auch schwere Gesundheitsprobleme und psychische Erkrankungen wie Depressionen, kardiovaskuläre und psychosomatische Erkrankungen anhand des Modells vorhersagen (Schaufeli & Taris, 2014).

2.5.4. Belastungs-Beanspruchungsmodell

Das Belastungs-Beanspruchungsmodell von Rudow findet in den Arbeitswissenschaften und der Arbeitspsychologie häufig Anwendung und beschreibt den Zusammenhang zwischen psychischen Belastungen und Beanspruchung am Arbeitsplatz sowie den gesundheitlichen Auswirkungen beruflicher Arbeit (Faltermaier, 2023). Als Belastungen werden im Modell alle auf die Person psychisch einwirkenden Umwelteinflüsse verstanden. Beanspruchungen sind die daraus resultierenden individuellen Auswirkungen (Neuner, 2016).

Van Dick und Stegmann (2013) differenzieren objektive und subjektive Belastung. Zu objektiver Belastung zählen alle Arten von Arbeitsanforderungen und Arbeitsbedingungen, mit denen die Lehrkraft konfrontiert ist.
Mithilfe der vorhandenen individuellen Handlungsvoraussetzungen (z.B.: Kompetenzen, psychische und physisches Befinden, Einstellungen, pädagogische Qualifikationen und Berufserfahrung) erfolgt eine subjektive Bewertung der objektiven Belastungen (Cramer, Friedrich & Merk, 2018). Diese werden individuell widergespiegelt und treten als subjektive Belastungen auf, so Kruse (2003). Übersteigen die Belastungen die individuellen Ressourcen der Lehrperson, führt dies zunächst zu Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen (van Dick & Stegmann, 2013). Beanspruchungsfolgen können reversibel (z.B.: Kopfschmerzen) oder chronisch (z.B.: Burnout) sein, so Cramer et al. (2018). Der gesamte Prozess wird in Abbildung 3 grafisch dargestellt.

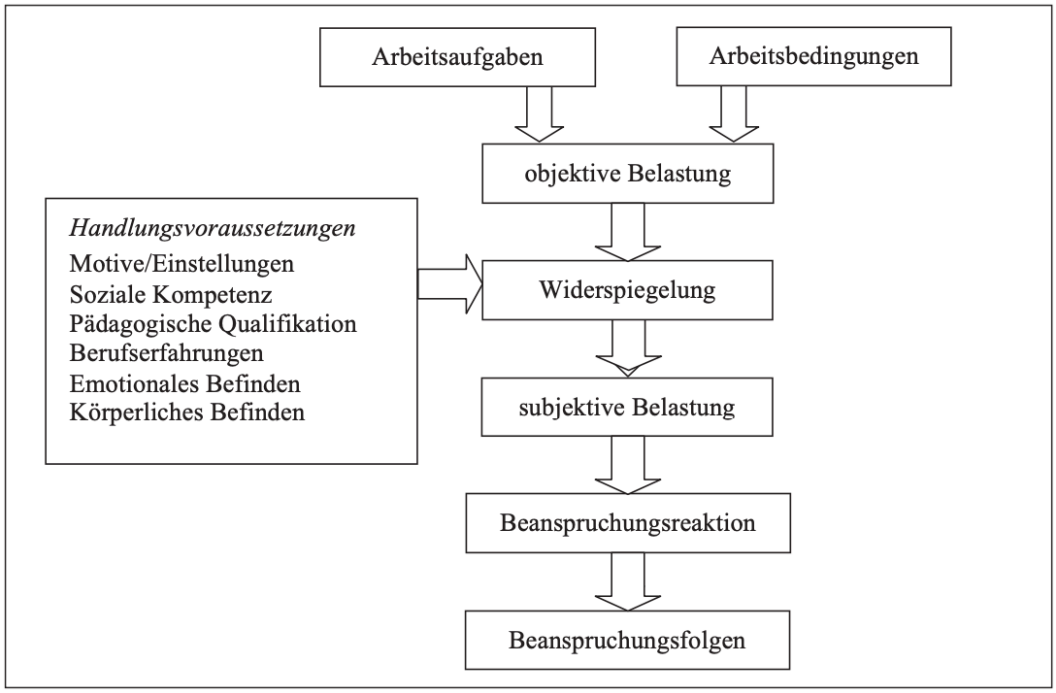

Abbildung 3: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (van Dick & Stegmann, 2013)

Das Modell lässt auch Rückschlüsse auf positive Reaktionen und Folgen zu. Belastungen können auch positiv, als zu bewältigende Herausforderungen wahrgenommen werden, wenn die Aufgaben und Anforderungen mithilfe der eigenen Handlungskompetenzen bewerkstelligt werden können (Cramer et al., 2018).

Nach der Klärung der Begrifflichkeiten Belastung und Beanspruchung liegt der Fokus des folgenden Kapitels auf den spezifischen Belastungen im Lehrer:innenberuf und der Lehrer:innenbelastungsforschung.

3. SPEZIFISCHE BELASTUNGEN IM LEHRER:INNENBERUF

Der folgende Abschnitt widmet sich den spezifischen Belastungen im Lehrer:innenberuf. Zunächst wird die psychische Gesundheit von Lehrer:innen betrachtet. Anschließend wird aufgrund der hohen Prävalenz im Lehrer:innenberuf das Burnout-Syndrom erklärt. Anhand von Studien zur Belastung und Beanspruchung wird ein Überblick über den Stand der Forschung verschafft. Daran anschließend werden anhand der Forschung Belastungsfaktoren identifiziert. Schließlich wird der Berufseinstieg hinsichtlich der Herausforderungen und möglichen Belastungsfaktoren für angehende Lehrkräfte beleuchtet.

3.1. Gesundheitssituation von Lehrkräften

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit der gesundheitlichen Situation von Lehrkräften. Einen Forschungsschwerpunkt stellt die hohe psychische Beanspruchung im Lehrer:innenberuf dar (Rothland & Klusmann 2016; Lehr 2014a; Rothland & Terhart, 2009; Hillert & Schmitz, 2004). Ein Großteil der Studien zur Lehrergesundheit beschäftigt sich mit Burnout (Lehr, 2014a). Verschiedenen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum zufolge, liegt die Burnout-Symptomatik unter den Lehrkräften zwischen 15 und 28 %. Die Befunde basieren jedoch auf nicht repräsentativen Stichproben (Schmitz, 2004). Bauer (2009) spricht sogar von einem Anteil von 20 bis 30 % der im Beruf stehenden Lehrpersonen, die von ernsthaften psychischen Gesundheitsproblemen betroffen sind. Die Befundlage zusammenfassend, weist die Berufsgruppe der Lehrer:innen verglichen mit anderen Berufs- und Bevölkerungsgruppen scheinbar ein größeres Risiko hinsichtlich der psychischen Gesundheit auf und ist Schaarschmidt (2004b) zufolge als Risikopopulation zu betrachten.

Grundsätzlich haben Studien, die auf diagnostizierten Erkrankungen beruhen, eine hohe Aussagekraft. Zu Erkrankungen, die anhand entsprechender Diagnosekriterien in der Internationalen Klassifikation für Krankheiten (ICD) definiert sind, zählen beispielsweise Depressionen, Schlafstörungen, koronare Herzerkrankungen. Studien, die Bezug auf diagnostizierte Erkrankungen von Lehrkräften nehmen, finden sich im deutschsprachigen Raum jedoch nur für das Ende der beruflichen Tätigkeit. Hingegen liegen kaum Studien vor, die beschreiben, inwiefern aktiv im Beruf stehende Lehrkräfte von bestimmten Erkrankungen betroffen sind (Lehr, 2014a).

Ergebnisse der repräsentativen Erwerbstätigenbefragung welche vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) im Jahr 2012 durchgeführt wurden, zeigen, dass Lehrer:innen auffallend häufig unter Symptomen leiden, die im Rahmen depressiver Störungen auftreten. Dazu zählen unter anderem allgemeine Müdigkeit, Mattigkeit oder Erschöpfung, Nervosität oder Reizbarkeit, emotionale Erschöpfung und Schlafstörungen (Lehr, 2014a).
Wesselborg und Bauknecht (2022) konnten diese Befunde in einer Analyse der Daten der 2018 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführten Erwerbstätigenbefragung bestätigen. Verglichen mit anderen Erwerbstätigen, treten arbeitsbedingte psychische Beanspruchungsreaktionen wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen oder Mattigkeit deutlich häufiger bei Lehrkräften auf. Zudem bestätigen die Ergebnisse die erhöhte psychische Erschöpfung bei Lehrkräften verglichen mit anderen Berufstätigen, so Wesselborg und Bauknecht (2022).

Ergebnissen einer prospektiven Totalerhebung zufolge, die im Zeitraum von 1996 bis 1999 in Bayern durchgeführt wurde, überwiegen psychische und psychosomatische Erkrankungen bei dienstunfähigen Lehrkräften. 78 % der befragten Lehrkräfte wurden als dienstunfähig eingestuft (Weber, 2004). Neben körperlichen Erkrankungen wie Herz-Kreislauf-Erkrankungen mit 10 % und Erkrankungen des Bewegungsapparates mit 17 %, wurden psychische und psychosomatische Erkrankungen mit 52 % als häufigste Ursache für Dienstunfähigkeit

von Lehrkräften festgestellt. Zu den häufigsten psychischen Beschwerden gemäß IDC-10 zählen depressive Störungen, Erschöpfungssyndrome (Burnout) und Belastungs- und Anpassungsstörungen. Dabei waren weder nennenswerte Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften noch zwischen den Schularten zu verzeichnen. Psychische Gesundheitsstörungen wurden bei dienstunfähigen Lehrerinnen mit 56 % im Vergleich zu männlichen Lehrkräften mit 47 % verzeichnet (Weber, 2004).
Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung psychischer und psychosomatischer Erkrankungen als Ursache für einen krankheitsbedingten vorzeitigen Berufsausstieg. Dies dürfte zudem vermehrt auf Lehrerinnen zutreffen.

Im Jahr 2004 erreichten von den mehr als 700.000 beschäftigten Lehrer:innen in Deutschland weniger als 10 % den Altersruhestand. Das Durchschnittsalter des Pensionsantritts lag bei 54 Jahren. Psychosomatische Erkrankungen wurden als Hauptursache für die frühzeitigen Pensionierungen verantwortlich gemacht (Hillert, 2004).
Nach Angaben der Schön Klinik Roseneck, einer verhaltenstherapeutisch orientierten, medizinisch-psychosomatischen Einrichtung, machen Lehrkräfte knapp 10 % der Patientinnen und Patienten aus. Auch hier überwiegen affektive Störungen und Depressionen mit 68 % (Hillert, 2013).

Hillert et al. (2013) fassen folgende Kriterien zusammen, die in Kombination charakteristisch für erkrankte Lehrkräfte sind:

- Lehrkräfte weisen eine geringe Distanzierungsfähigkeit auf, um sich gedanklich von belastenden beruflichen Situationen zu lösen.
- Lehrkräfte pflegen einen resignierten Umgang mit Misserfolgen im Beruf.
- Lehrkräften gelingt es kaum, sich Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld zu holen.

Befunde wie diese lassen die Vermutung zu, dass Lehrkräfte häufiger als andere Berufsgruppen psychisch erkranken. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Lehrer:innenberuf ein Risiko für die psychische Gesundheit darstellt. In Bezug auf die Häufigkeit, mit der Lehrkräfte aufgrund von psychischen

Erkrankungen frühpensioniert werden, verweist Hillert (2013) auf mögliche unterschiedliche Ursachen, neben der jeweiligen beruflichen Belastung. Zudem liegen bislang keine repräsentativen Untersuchungen zur Häufigkeit psychischer und psychosomatischer Erkrankungen bei Lehrkräften vor. Das Ableiten allgemeingültiger Aussagen ist aufgrund der geringen Zahl der in den Studien untersuchten Lehrpersonen nicht möglich, so Hillert (2013).
Hingegen finden sich in Untersuchungen Übereinstimmungen, worin sich Lehrkräfte, die sich durch berufliche Zufriedenheit auszeichnen und trotz schwieriger Bedingungen ihren Beruf gerne ausüben, von psychisch erkrankten Lehrkräften unterscheiden. Erleben Lehrkräfte das Kollegium als unterstützend und weisen geringe Resignationstendenz und ausreichend hohe Distanzierungsfähigkeit auf, so reduziert sich die Wahrscheinlichkeit psychisch zu erkranken (Hillert, 2013).

Studienergebnisse zeigen, dass Belastungen akzeptiert werden, wenn Lehrkräfte erleben, dass sie etwas bewirken und sich ihr Einsatz lohnt. Das Belastungserleben ist demnach stark mit dem Wirksamkeitserleben einer Person verbunden. Dennoch können auch befriedigende Belastungen den menschlichen Organismus auf Dauer schädigen (Kretschmann, 2012).

3.2. Burnout

Mehreren Untersuchungen zufolge kommt es bei zu hoher und andauernder Belastung, mangelnden Ressourcen, zu hohen Ansprüchen an die eigene Person, sowie mangelnder Wertschätzung und Anerkennung unter anderem zu Krankheit, Burnout, Erschöpfung, Resignation etc. (Frick, 2021).

Hillert et al. (2013) zufolge handelt es sich beim Burnout-Syndrom um eine psychische und physische Überlastung von Menschen in helfenden Berufen, deren Symptomatik sich bei den Betroffenen unterschiedlich äußern kann.
Erste Beschreibungen von Erschöpfung aufgrund emotionaler Belastungen durch Helfen ohne angemessene Gratifikation, stammen überwiegend aus interaktionsintensiven Arbeitsfeldern der „helfenden“ Berufe. Mittlerweile konnte die Burnout-Symptomatik auch bei Angehörigen vieler anderer Berufsgruppen

nachgewiesen werden (Kaluza, 2018b). Nach Burisch (2014) wurde das Burn-out-Syndrom bei mehr als 60 Berufen und Personengruppen beschrieben.

Schaufeli und Enzmann (1998, zitiert nach Burisch, 2014, S. 22) definieren Burnout wie folgt:

> Burnout ist ein dauerhafter, negativer, arbeits- bezogener Seelenzustand ‚normaler' Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung (*distress*), einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung dysfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht. (Schaufeli & Entzmann, 1998, zitiert nach Burisch, 2014, S. 22)

Nach ICD-11 wird Burnout nicht als eigenständige Diagnose, Gesundheitsproblem oder Krankheit beschrieben, sondern als berufliches Phänomen. Dieses wird folgendermaßen definiert (WHO, 2019):

> Burn-out is a syndrome conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed. It is characterized by three dimensions:
>
> - feelings of energy depletion or exhaustion
> - increased mental distance from one's job, or feelings of negativism or cynicism related to one's job
> - reduced professional efficacy

Maslach und Jackson (1981) definieren den Begriff Burnout wie folgt: „Burnout is a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do 'people-work' of some kind" (S. 99).
Maslach, Schaufeli und Leitner (2001) beschreiben Burnout als arbeitsbezogene psychische Beeinträchtigung aufgrund von anhaltenden zwischenmenschlichen

und emotionalen Stressoren. Es lässt sich anhand folgender drei charakteristischer Dimensionen beschreiben: emotionale und körperliche Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit (Maslach et al., 2001).

Nach Schmitz und Schwarzer (2002) werden die drei Dimensionen des Burnout-Syndroms bei Lehrkräften folgendermaßen verstanden:

> Emotionale Erschöpfung entsteht durch intensive und belastende Beziehungen zu Schülern, erschwert zunehmend den adäquaten Umgang mit den Schülern und führt zu Gefühlen von Schuld und Unzulänglichkeit. *Depersonalisierung* bezeichnet den darauf folgenden inneren und äußeren Rückzug von den Schülern, der sich durch immer flachere Beziehungen und ein reduziertes Interesse für deren Belange und ihre Entwicklung auszeichnet. *Leistungsverlust* schließlich impliziert, dass erfolgreiches Arbeiten durch Erschöpfung und Rückzug immer schwieriger wird. (S. 198)

Umfangreiche Untersuchungen zu den Ursachen des Burnout-Syndroms zeigen, dass die Ursachen weniger im einzelnen Individuum als vielmehr im Arbeitsumfeld zu finden sind (Maslach et al., 2001).

Maslach et al. (2001, S 424) identifizieren sechs strukturelle Bedingungen, die langanhaltende Belastungen und Erschöpfung zur Folge haben:

- workload
- control
- reward
- community
- fairness
- values

Für die Entstehung einer Burnout-Erkrankung nennt Bauer (2009) eine hohe Verausgabungsbereitschaft verbunden mit geringer Wertschätzung als einen em-

pirisch gesicherten Risikofaktor. Dieses Phänomen wird als „Effort-Reward-Imbalance“ bezeichnet, welches 22 % der Lehrkräfte aufweisen, so Unterbrink et al. (2007).
Als weiterer Risikofaktor wird das Phänomen „High Demand – Low Influence“ angeführt, womit eine allgemein hohe Arbeitsbelastung in Kombination mit geringen persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten bezeichnet wird (Bauer, 2009).

Die Definitionsversuche zusammenfassend, besteht bezüglich einer einheitlichen, klaren Definition des Burnout-Syndroms Uneinigkeit in der Wissenschaft. Es existieren viele, uneinheitliche Auffassungen des Burnout-Syndroms, eine allgemein akzeptierte Definition des Konzepts, die es von anderen psychischen Störungen mit vergleichbaren Merkmalen abgrenzt, ist bislang ausständig, so Lehofer, Glehr, Haring et al. (2011).
Döring-Seipel und Dauber (2012) zufolge erschweren die differenzialdiagnostischen und konzeptuellen Unschärfen die Burnout-Forschung. Ob Burnout langfristig ein geeignetes Konzept zur Erforschung arbeitsbedingter psychischer Erkrankungen darstellt, bleibt jedoch offen.

3.3. Erkenntnisse der Lehrer:innenbelastungsforschung

Zahlreiche Studien und Untersuchungen beschäftigen sich mit der Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf. Übersichtsarbeiten zur Lehrer:innenbelastungsforschung liefern beispielsweise Lehr (2004), Kyriacou (2001), Rothland (2009), Rothland (2013). Die vorliegende Arbeit kann nur einen Teil der bisherigen Forschung wiedergeben. Zudem soll hier auf Lücken in der Forschung und jene Forschungsaspekte Bezug genommen werden, die bisher kaum berücksichtigt wurden.

In mehreren Untersuchungen, die mit berufsgruppenunabhängigen Messinstrumenten durchgeführt wurden, konnte festgestellt werden, dass der Lehrer:innenberuf im Vergleich zu anderen Berufsgruppen ein erhöhtes Belastungspotential aufweist, so Krause und Dorsemagen (2007). Auch Döring-Seipel und Dauber

(2013) verweisen auf verschiedene Befunde, die zeigen, dass Lehrpersonen, verglichen mit anderen Berufs- und Bevölkerungsgruppen, ein höheres Risiko für psychische Erkrankungen aufweisen.

Rothland und Klusmann (2016) merken kritisch an, dass sich viele Studien am Burnout-Syndrom als Maß für Beanspruchung und Gesundheit orientieren. Untersuchungsergebnissen zufolge kann Burnout jedoch einerseits als Ursache für Beanspruchung erfasst, andererseits auch zu Beanspruchungsfolgen gezählt werden.

Das häufigste Untersuchungsdesign in der Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf stellen Querschnittsstudien dar (Rothland & Klusmann, 2016). Etablierte Messinstrumente des beruflichen Belastungserlebens sind zum einen das klassische Burnout-Inventar von Christina Maslach, zum anderen der Fragebogen zu Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM) von Schaarschmidt und Kieschke (2007). Eine häufig verwendete Erhebungsmethode in der personenorientierten Forschung stellen Selbstberichte von Lehrer:innen dar, so Krause (2003). Rothland und Klusmann (2016) betrachten die Aussagekraft auf Selbstberichten basierenden Studien als eingeschränkt, da es aufgrund von Gelegenheitsstichproben zu stichprobenabhängigen Verzerrungen kommen kann.

Die Lehrer:innenbelastungsforschung umfasst eine Vielzahl verschiedener Forschungsansätze, die jeweils unterschiedliche Themenbereiche behandeln (Rothland, 2009). Krause und Dorsemagen (2007) stellen fest, dass die Forschungen zur Lehrer:innenbelastung Unstimmigkeiten im Umfang der Forschungsergebnisse und dem daraus resultierenden Erkenntnisgewinn zeigen.
Trotz zahlreicher empirischer Arbeiten zur Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf scheint sie nicht ausreichend belastbare Belege und Erkenntnisse zu liefern und ermöglicht kein vollständiges Bild des Forschungsfeldes, so Rothland (2009). Grund dafür ist eine Dominanz an personenzentrierten Forschungsansätzen, während die strukturellen, berufsspezifischen Aspekte in der Forschung kaum erfasst werden. Defizite bestehen demnach in der Erfassung

von strukturellen, berufsspezifischen Besonderheiten des Arbeitsplatzes Schule und des professionellen Handelns von Lehrpersonen.
Rothland und Terhart (2009) begründen die Dominanz personenbezogener Forschungsansätze damit, dass die Untersuchungen überwiegend auf transaktionalen Stressmodellen basieren und sich mit der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Stressor und den vorhandenen individuellen Ressourcen beschäftigen.

Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013) schlagen zur Einordnung vorhandener empirischer Untersuchungen ein Raster vor, um einen Überblick über die verschiedenen Forschungsansätze zur Lehrer:innenbelastung zu geben. Anhand des Rasters können auch jene Bereiche aufgezeigt werden, in denen Forschungsdefizite bestehen. In Anlehnung an die orientierende Übersicht bei Krause et al. (2013) sind Abbildung 4 exemplarisch verschiedene Forschungsansätze der Lehrer:innenbelastungsforschung zu entnehmen.

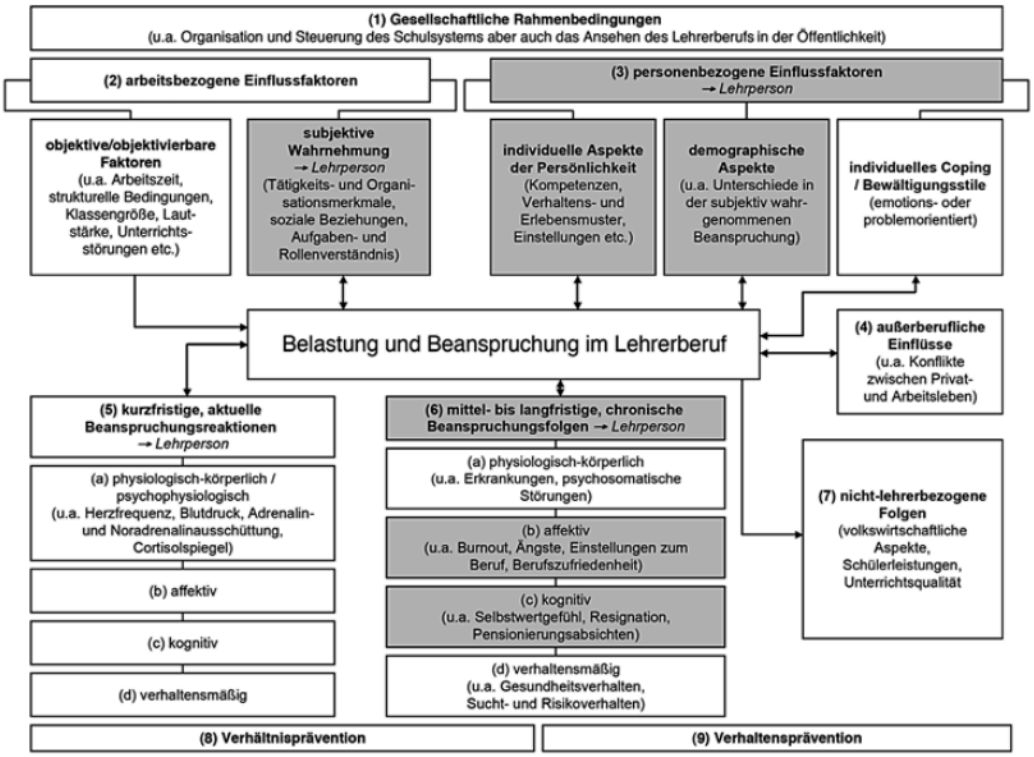

Abbildung 4: Ergänzte Fassung des Rasters zur Einordnung empirischer Untersuchungen in der Lehrer:innenbelastungsforschung (Rothland, 2009, S. 114)

Schwerpunkte bisheriger Untersuchungen liegen zum einen in den individuellen Aspekten der Persönlichkeit von Lehrkräften, zum anderen in den mittel- bis langfristigen Beanspruchungsfolgen von Lehrpersonen (Rothland, 2009).

Zu den langfristigen affektiven Beanspruchungsfolgen können insbesondere die Untersuchungen zum Burnout-Syndrom im Lehrer:innenberuf gezählt werden, so Rothland und Terhart (2009). Ein bekanntes Beispiel für die auf individuelle Persönlichkeitsaspekte konzentrierte Forschung ist die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Schaarschmidt, 2004a). Einen weiteren Schwerpunkt bilden querschnittliche Untersuchungen, die mittels standardisierter Fragebögen die subjektive Wahrnehmung von Belastungen, anhand vorgegebener Aspekte erheben (Rothland, 2009).

Es finden sich kaum Studien, die quantitativ kurzfristige psychophysische Beanspruchungsreaktionen (z.B.: die Messung von Herzfrequenz, Blutdruck, Adrenalin- und Noradrenalinausschüttung, Cortisolspiegel, etc.) in konkreten Unterrichtssituationen untersuchen, so Rothand und Terhart (2009). Dieser Ansatz wäre hinsichtlich bedingungsbezogener Analysen und dem Grad der Beanspruchung der Lehrer:innentätigkeit aufschlussreich.

Rothland und Terhart (2009) identifizieren zwei weitere Bereiche der Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf, die bisher kaum berücksichtigt wurden: das individuelle Coping von Lehrkräften und die nicht-lehrerbezogenen Folgen. Wie Lehrkräfte erfolgreich mit beruflichen Belastungen umgehen und diese bewältigen, stand bisher kaum im Forschungsinteresse. Zudem wurde bisher nur unzureichend untersucht, inwiefern sich die hohen Beanspruchungen und riskanten beruflichen Verhaltens- und Erlebensmuster auf das pädagogische Handeln von Lehrer:innen auswirken. Insbesondere die Auswirkungen auf das Lernen der Schüler:innen dürften einen interessanten Forschungsaspekt darstellen.

Potsdamer Lehrerbelastungsstudie

Umfangreiche Untersuchungen zur Belastung und psychischen Gesundheit im Lehrer:innenberuf wurde von Schaarschmidt und Kieschke (2007) in der Potsdamer Lehrerstudie durchgeführt. Die psychische Beanspruchung von Lehrpersonen wurde in der Studie belegt. Im Vergleich zu den untersuchten Berufsgruppen zeigen Lehrpersonen die stärkste Ausprägung in ungünstigen Stressbewältigungsmustern auf (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).
Neben Lehrpersonen wurden in den Untersuchungen auch andere Berufsgruppen untersucht, welche ebenfalls eine erhöhte psychosoziale Beanspruchung aufweisen: Pflegekräfte, Polizeibeamte, Strafvollzugsbeamte und Berufsfeuerwehrkräfte. Die Untersuchungen zur Lehrer:innenbelastung fokussieren sich verstärkt auf den Einfluss von Persönlichkeitsfaktoren hinsichtlich der gesundheitsförderlichen Bewältigung der beruflichen Anforderungen. Nicht nur die Erfassung von Belastungssymptomen, sondern vielmehr die erlebten Kompetenzen und Gefühle, Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen im Umgang mit beruflichen Anforderungen stehen im Forschungsinteresse (Schaarschmidt & Kieschke, 2013).

Durch Selbsteinschätzung mittels AVEM-Verfahren wird die Unterscheidung des beruflichen Bewältigungsverhaltens in vier unterschiedliche Bewältigungsmuster ermöglicht (Hillert et al., 2013). Schaarschmidt und Kirschke (2013) beschreiben mithilfe von folgenden elf Merkmalen das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben: Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung. Die Merkmale lassen sich den Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandskraft gegenüber Belastungen und den Emotionen der Person gegenüber Arbeits- und Berufsanforderungen zuordnen (Schaarschmidt & Kischke, 2013).

Schaarschmidt & Kischke (2013) konnten vier Beanspruchungsmuster identifizieren: Muster G, Muster S, Risikomuster A und Risikomuster B. Diese werden im folgenden Abschnitt anhand Abbildung 4 näher erläutert.

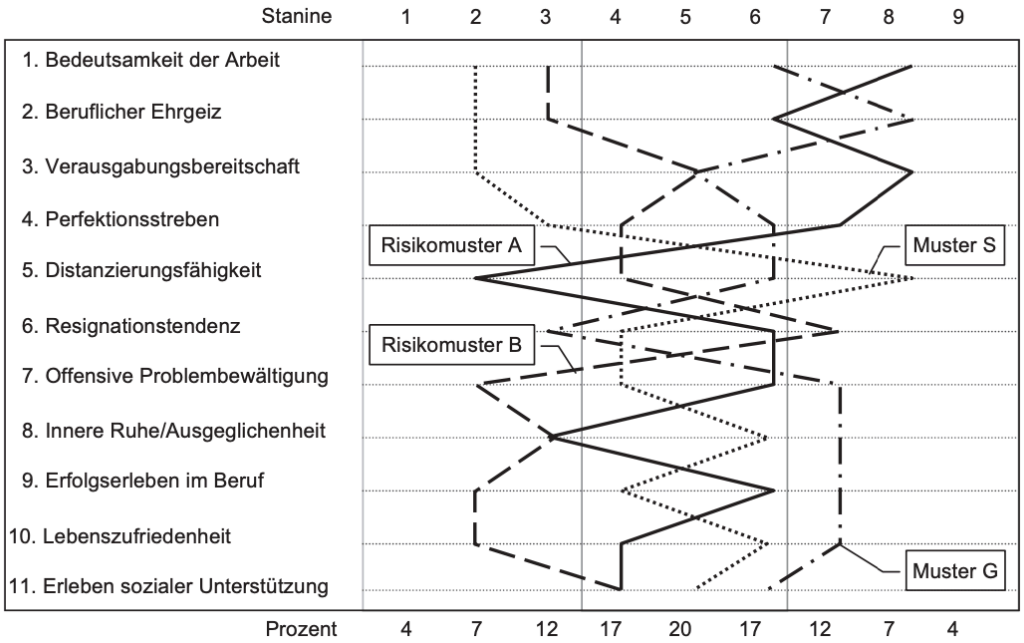

Abbildung 5: Unterscheidung nach vier Beanspruchungsmustern nach Schaarschmidt und Kieschke (2013, S. 84)

Muster G: Es wird angenommen, dass das Risikomuster G auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit hindeutet. Zweifelsfrei bringen Lehrkräfte mit diesen Persönlichkeitsmerkmalen die günstigsten Voraussetzungen für die beruflichen Anforderungen mit (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). In der Dimension des Arbeitsengagements lässt sich in Abbildung 5 eine hohe Ausprägung des beruflichen Ehrgeizes erkennen. Mittlere bis leicht erhöhte Werte liegen in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben vor. Zudem ist hier auf die erhaltene Distanzierungsfähigkeit bei gleichzeitig hohem Engagement zu verweisen. In der Dimension der Widerstandskraft gegenüber Belastungen ist die Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen am geringsten ausgeprägt, während in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit hohe Werte zu verzeichnen sind.

Schließlich weist das Muster G die höchsten Werte im beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung auf (Schaarschmidt, 2004b).

Muster S: Das Muster S wird durch eine ausgeprägte Schonungstendenz im Verhältnis zu beruflichen Anforderungen charakterisiert (Schaarschmidt, 2004b). Wie Abbildung 5 zu entnehmen ist, zeigt dieses Muster die geringsten Werte der Merkmale Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben. Die Distanzierungsfähigkeit ist im Vergleich zu anderen Mustern hier am stärksten ausgeprägt. Anzumerken sei hier die niedrige Resignationstendenz. Das geringe Engagement ist demnach nicht auf eine resignative Einstellung zurückzuführen. Es wird angenommen, dass die hohe Ausprägung innerer Ruhe und Ausgeglichenheit mit Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Anforderungen einhergehen. Niedrige Werte finden sich auch im Erfolgserleben im Beruf. Faktoren, die den Rückzug aus dem beruflichen Engagement begünstigen, können unter anderem in unzureichenden beruflichen Herausforderungen, defizitären Arbeitsbedingungen oder einem belastenden Arbeitsklima liegen. In dieser Hinsicht kann der Schonungshaltung eine Schutzfunktion zukommen (Schaarschmidt & Kischke, 2013).

Risikomuster A: Nach Schaarschmidt (2004b) ist das überhöhte Engagement charakteristisch für das Risikomuster A. Hohes Engagement und Leistungsstreben stellen grundsätzlich wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Ausübung der pädagogischen Tätigkeit dar (Schaarschmidt, 2004a). Dieses Muster weist die höchsten Werte in der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben auf. Auffällig ist der vergleichsweise niedrigste Wert in der Distanzierungsfähigkeit. Demnach haben Menschen, die dem Risikomuster A entsprechen, die größten Schwierigkeiten, sich von beruflichen Herausforderungen zu distanzieren und Abstand zu gewinnen. Die niedrigen Werte in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit sowie die relativ hohe Ausprägung in der Resignationstendenz, deuten auf eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Belastungen hin. Des Weiteren lassen die eher niedrigen Werte in der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung das Erleben eher negativer Emotionen vermuten. Das Ausbleiben von positiver Resonanz und der Mangel an Anerkennung nach hoher beruflicher Anstrengung wird auch als Gratifikationskrise bezeichnet (Schaarschmidt &

Kieschke, 2013). Schaarschmidt (2004a) verweist hier auf den möglichen Übergang von Risikomuster A zu Risikomuster B.

Risikomuster B: Schaarschmidt und Kieschke (2007) beschreiben das Risikomuster B als das problematischste Muster, welches durch andauerndes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation gekennzeichnet ist. Kennzeichnend sind geringe Werte in der offensiven Problembewältigung, der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, sowie das Ausbleiben von beruflichem Erfolg und das Empfinden allgemeiner Lebensunzufriedenheit (Schaarschmidt, 2004b). Signifikant sind die hohe Resignationstendenz sowie das niedrige Arbeitsengagement, im Besonderen in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und dem beruflichen Ehrgeiz. Zusammenfassend lässt sich das Muster durch Resignation, Einschränkungen in der Motivation, negative Emotionen sowie herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen beschreiben (Schaarschmidt und Kieschke, 2013).

Wie Abbildung 6 zu entnehmen ist, weist der Lehrer:innenberuf höhere gesundheitliche Risiken auf, als die anderen untersuchten Beschäftigungsfelder (Schaarschmidt & Kischke, 2013). Die Musterverteilung im Berufsvergleich zeigt, dass 59 % der Lehrkräfte ein Risikomuster (Risikomuster A und B zusammen) aufweisen. Als problematisch wird auch der geringe Anteil des Musters G bei nur 17 % der Lehrpersonen angesehen (Schaarschmidt, 2004b).

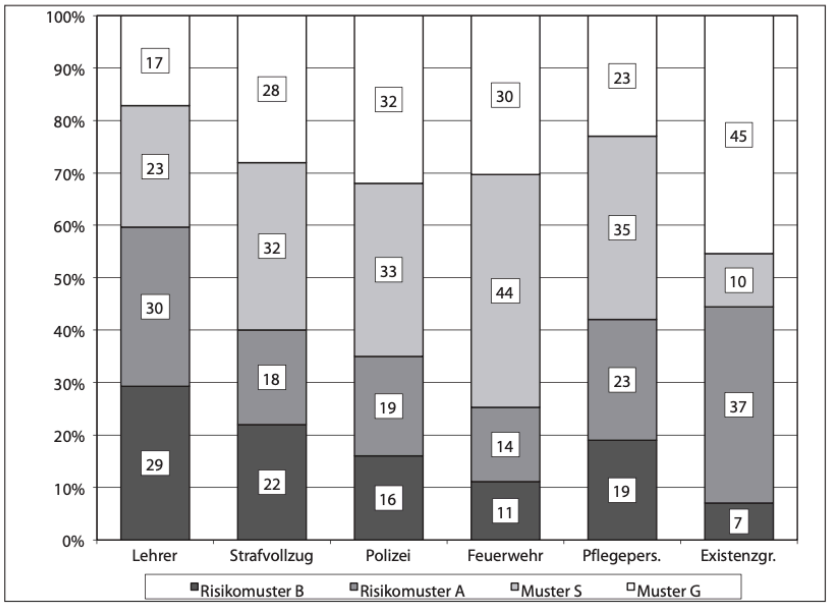

Abbildung 6: Bewältigungsmuster im Berufsvergleich nach Schaarschmidt und Kieschke (2013, S. 90)

Aus der Potsdamer Lehrerstudie konnten aufschlussreiche Erkenntnisse in Bezug auf erforderliche Veränderungen gewonnen werden. Schaarschmidt (2004a) identifiziert vier Bereiche, die sowohl äußere als auch das Individuum betreffende Bedingungen betreffen. Die Möglichkeiten zur Veränderung liegen somit beim Lehrer selbst, beim Lehrernachwuchs, in den Arbeitsbedingungen vor Ort und in den Rahmenbedingungen des Berufs.

Bereits im Studium sollte eine gute Vorbereitung auf die berufsbezogenen Belastungen des Lehrer:innenberufs unter Berücksichtigung der persönlichen Eignung der Studierenden im Fokus stehen, fordert Schaarschmidt (2004a). Zum einen ist eine gute Vorbereitung durch das Studium unbedingt erforderlich, um die Studierenden auf die beruflichen Anforderungen vorzubereiten. Zudem sollten die Erkenntnisse hinsichtlich der Belastungen des Berufs bei den Eignungsvoraussetzungen der Studierenden berücksichtigt werden. Das entsprechende Anforderungs- und Eignungsprofil der Studierenden hängt sowohl mit dem späteren beruflichen Erfolg als auch mit der eigenen psychischen und physischen Gesundheit im Kontext Arbeit zusammen (Schaarschmidt, 2004a).

Schaarschmidt (2004a) stellt zudem fest, „dass dieser Beruf so beschaffen sein sollte, dass ihn auch ein durchschnittlich belastbarer Mensch erfolgreich und ohne Schaden für seine Gesundheit ausüben kann“ (S. 153).

3.4. Bedingungen der Lehrer:innentätigkeit

Neben den Beanspruchungen, die sich durch pädagogische Aufgaben und das Unterrichten ergeben, spielen auch äußere Bedingungen der beruflichen Tätigkeit eine Rolle. Je nachdem wie eine Person mit einer Situation umgeht, können diese äußeren Bedingungen förderliche oder hemmende Wirkungen entfalten (Schaarschmidt & Kischke, 2007). Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den schulischen Arbeitsbedingungen der Lehrerarbeit und den daraus resultierenden Belastungen.

Dorsemagen, Lacroix und Krause (2013) stellen fest, dass die Unterrichtsverpflichtung von Lehrkräften nur einen Teil des Tätigkeitsbereichs von Lehrkräften festlegt. Die Arbeitszeit von Lehrpersonen, die außerhalb Unterrichtszeit stattfindet, entspricht in etwa 60 %. Darunter fallen beispielsweise Tätigkeiten wie die Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Beratungen von Eltern und Lernenden, Korrekturen, Schulentwicklung, Aktivitäten in Arbeitsgruppen und administrative Tätigkeiten. Einige der genannten Aufgaben werden häufig zu Hause erledigt, was für viele Lehrer:innen einen Spagat zwischen zwei Arbeitsplätzen bedeutet.
Es steht Lehrkräften frei, einen Teil der Unterrichtsvorbereitung am Nachmittag, am Abend, an Wochenenden oder den Ferien zu erledigen (Kretschmann, 2012). Einerseits ermöglicht diese Zeitsouveränität Lehrkräften Gestaltungsspielräume und Freiheiten bezüglich Arbeitszeit und -ort und eine bessere Vereinbarkeit von Arbeit, Privatleben, Familie und Partnerschaft. Auf der anderen Seite widerspricht es einer klaren Trennung von Arbeit und Freizeit (Dorsemagen et al., 2013).

Nach Wesselborg und Bauknecht (2022) fällt einem Großteil der Lehrkräfte das Abschalten nach der Arbeit schwer. Die Vermutung liegt nahe, dass der Grund

dafür in der Zweiteilung des Arbeitsplatzes liegt, wodurch die Trennung von Arbeits- und Privatleben erschwert wird.
Der Arbeitsplatz zu Hause kann zu einer Vermischung von Vorbereitungen, Freizeit und Pflichten im Haushalt führen und das Finden eines geregelten Arbeitsrhythmus erschweren. Arbeitszeiten für Vorbereitungen werden folglich ausgedehnt und erfolgen am Abend, in der Nacht oder an Wochenenden. Diese dauernde Beschäftigung mit dem Beruf durch das Arbeiten von zu Hause hinterlässt bei vielen Lehrkräften das Gefühl, mit der Arbeit nie fertig zu werden (Kretschmann, 2012). Insbesondere wird das Gefühl, mit der Arbeit nie an ein Ende zu kommen, durch eigene hohe Ansprüche verstärkt, so Brunner (2019).
Auch Frick (2015) erwähnt das Gefühl, mit den beruflichen Aufgaben nie fertig zu werden. Einen belastenden Aspekt des Lehrer:innenberufs stellt dessen offener Berufsauftrag dar, der offen lässt, wann der Auftrag eine Lehrperson erfüllt ist. Dies birgt insbesondere für hoch engagierte Lehrkräfte die Gefahr, mit den Vorbereitungen nie an ein Ende zu kommen. Rothland (2013) spricht in diesem Zusammenhang vom Charakteristikum der prinzipiellen Offenheit der Aufgabenstellung. Wann die Aufgaben erfüllt, die unterrichtlichen und erzieherischen Ziele erreicht sind, liegt im Ermessen der einzelnen Lehrperson. Hohe individuelle Ansprüche und Engagement kommen erschwerend hinzu.

Zudem zeigen Untersuchungen (Schönwälder, Berndt, Stöver & Tiesler, 2003; Schaarschmidt, 2004a), dass Unterrichtspausen kaum eine Erholungs- oder Entspannungsfunktion zukommt. Mehr als zwei Drittel der befragten Lehrkräfte erleben Pausen nicht als erholsam, so Schaarschmidt (2004a).

Der Lehrer:innenberuf ist gekennzeichnet durch ein breites Aufgabenspektrum, dieses umfasst das Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen und der eigenen Schule, wobei die zentrale Aufgabe von Lehrkräften das Unterrichten darstellt. Diese Aufgabe geht auch mit hohen, teils diffusen gesellschaftlichen Ansprüchen und Erwartungen einher. Das öffentliche Ansehen des Berufsstandes kann mitunter auch Auswirkungen auf das Berufs- und Belastungserleben haben (Rothland, 2013).

Lehrer:innen sind in ihrem Berufsalltag mit vielfältigen, teilweise widersprüchlichen und schwierigen Aufgaben und Entscheidungen konfrontiert, die nicht immer einfach miteinander zu vereinbaren bzw. zu erfüllen sind (Rothland, 2013). Es besteht eine sogenannte Rollenambiguität (Mehrdeutigkeit der Erwartungen) und Rollenantinomie (Gegensätzlichkeit der Rollen). Darunter ist die Schwierigkeit zu verstehen, den zum Teil gegensätzlichen Erwartungen und Ansprüchen in der eigenen Rolle gerecht zu werden. (Frick, 2015) Die zum Teil widersprüchlichen Erwartungen an Lehrpersonen können unter anderem ein Konfliktpotential darstellen und als belastend wahrgenommen werden (Rothland, 2013).

Auch der Schulstandort und die große Heterogenität der Schüler:innen mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind, können Auswirkungen auf das Belastungs- und Beanspruchungsempfinden von Lehrpersonen haben. So zeigen beispielsweise Frühwirth, Beer & Mayer (2018) Belastungen von Lehrer:innen an Brennpunktschulen auf. Im Vergleich zu Lehrpersonen, die abseits sozialer Brennpunkte unterrichten, weisen Lehrkräfte an Brennpunktschulen höhere berufsbezogene Belastungen in ausgewählten Dimensionen auf. Hinzuweisen ist, dass sich die Studie auf Lehrkräfte an Neuen Mittelschulen bezieht.

3.5. Belastungsfaktoren im Lehrer:innenberuf

Nach der Thematisierung der Bedingungen der Lehrer:innentätigkeit, wird im folgenden Abschnitt auf empirisch nachgewiesene Belastungsfaktoren Bezug genommen.

Schaarschmidt (2004) beschreibt die Anforderungsstruktur der Lehrer:innentätigkeit als vielschichtig. Neben dem erforderlichen fachbezogenen Wissen und Können, stellen jedoch die sozial-kommunikativen, emotionalen und motivationalen Anforderungen die weitaus komplexeren und schwierigeren Bereiche des Aufgabenspektrums dar. Diese übersteigen häufig die Möglichkeiten und Fähig-

keiten des Einzelnen und nehmen dessen Kräfte in Anspruch. Diese Erkenntnisse stehen im Einklang mit Wesselborg und Bauknecht (2022), wonach die emotionale Belastung bei Lehrpersonen als stärkster Belastungsfaktor identifiziert wird.

Kyriacou (2001, S. 29) fasst folgende Faktoren als Ursachen für Belastungen von Lehrkräften zusammen:

- teaching pupils who lack motivation;
- maintaining discipline;
- time pressures and workload;
- coping with change;
- being evaluated by others;
- dealings with colleagues;
- self-esteem and status;
- administration and management;
- role conflict and ambiguity;
- poor working conditions

Auffallend ist hier die Verschiedenartigkeit und Vielfalt an Belastungsquellen, denen Lehrer:innen begegnen. Die Beanspruchung von Lehrkräften erfolgt demzufolge auf sehr unterschiedlichen Ebenen, so Hedderich (2011).

Frick (2015) differenziert zwischen externen (z.B.: Problemstellungen und Ansprüche von außen) und internen (z.B.: eigene Ansprüche, Persönlichkeitsmerkmale) Faktoren, die miteinander in Verbindung stehen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über einige Ebenen der Belastung im schulischen Umfeld. Gleichzeitig muss hier angemerkt werden, dass die Belastungsebenen auch als Ressourcenebenen verstanden werden können. Auf der Ebene der Beziehung zu den Lernenden können eine störende Klasse oder unmotivierte Schüler:innen Belastungsfaktoren darstellen. Hingegen können motivierte Schüler:innen auf der Ressourcenebene Quelle der Motivation und beruflichen Zufriedenheit sein. Somit kann ein Faktor wie beispielsweise die Interaktion mit Lernenden sowohl Ressource als auch Stressor darstellen (Rothland & Klusmann, 2016).

Belastungsebene	Beispiele
Beziehungen zu den Lernenden	Unmotivierte Schüler:innen, störende Klasse
Beziehung zu den Eltern	Kritische Eltern
Beziehung zum Schulteam	Wenig Unterstützung, Einzelkämpfertum
Beziehung zu strukturellen und organisatorischen Anforderungen	Räumliche Verhältnisse, Organisation Schule, Schulleitung, Schulbehörden, Schulverwaltung
Beziehung zu sich selbst; individuelle Bewältigungsressourcen	Eigene Anforderungen und Ideale, Selbstbild und Selbstwahrnehmung, persönliche Ziele

Tabelle 2: Belastungsebenen nach Frick (2015, S. 34)

Schaarschmidt (2004a) konnte in seinen Untersuchungen jene drei Bedingungen identifizieren, die von den befragten Lehrkräften als Hautbelastungsquellen genannt wurden:

- das Verhalten schwieriger Schüler:innen
- die Klassenstärke
- die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden

Die Faktoren dürfen nicht isoliert für sich verstanden werden, sondern immer im Verhältnis, in dem sie zueinanderstehen.

Als weiterer potenzieller Belastungsfaktor konnten physikalische Stressoren wie die Lärmbelastung durch die Lautstärke im Unterricht nachgewiesen werden. Messungen des Schallpegels über den Tagesverlauf zeigen, dass der bei 55 dB liegende Idealwert in der Regel überschritten wird. Die höchsten Werte liegen zwischen 80 und 90 dB (Schönwälder et al., 2003).

Frick (2015) betrachtet die Gesundheit eines Menschen als ein Wechselspiel zwischen Anforderungen und individuellen Bewältigungsformen. Ob sich eine Situation als Belastung herausstellt, ist von der subjektiven Wahrnehmung der Person abhängig. Erst durch die persönliche Einschätzung werden Ereignisse entweder als psychische Beanspruchung bzw. Überforderung oder als Herausforderung wahrgenommen. Verfügt die Lehrkraft über entsprechende personale wie situative Ressourcen, werden berufliche Anforderungen als bewältigbare Herausforderungen eingeschätzt. Frick (2015) sieht darin ein großes Potential

im Lehrer:innenberuf, welches in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit liegt.

Heyse (2011) beschreibt das für die psychische Gesundheit erforderliche Gleichgewicht wie folgt:

> Für eine lange, stabile, psychische und physische Gesundheit sollte das Verhältnis SOLLEN, WOLLEN und KÖNNEN ausgeglichen sein. Die Balance muss allerdings immer wieder aktiv hergestellt werden (S. 16).

Auch Eckert, Ebert und Sieland (2013) beschreiben den Lehrer:innenberuf als Balanceakt „zwischen Anforderungen und Ressourcen, zwischen Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention, zwischen Verhaltensprävention und Verhältnisprävention“ *(*S. 194).

Die Ergebnisse der Untersuchungen zusammenfassend, kommt es bei zu hoher und andauernder Belastung, mangelnden Ressourcen, zu hohen Ansprüchen an die eigene Person, sowie mangelnder Wertschätzung und Anerkennung unter anderem zu Krankheit, Burnout, Erschöpfung, innerer Distanzierung, Effizienzverlust, Resignation und Zynismus. Entscheidend ist hier vor allem das Finden einer individuellen Balance, so Frick (2021).

3.6. Berufseinstieg – eine Herausforderung

„ ... Die Zeit der ersten beruflichen Tätigkeit im Schulfeld, die im Rahmen einer Anstellung erfolgt und eigenverantwortlich ausgeübt wird“ beschreibt Keller-Schneider (2020, S. 65) als Phase des Berufseinstiegs. Diese ist durch die sprunghaft ansteigende Komplexität gekennzeichnet, eigenverantwortlich mehrere Anforderungen zeitgleich zu bewältigen.

Keller-Schneider (2015) identifiziert einige berufliche Anforderungen an Berufseinsteigende, die im Berufseinstieg besonders relevant sind und demnach als berufsphasenspezifische Herausforderungen bezeichnet werden. Diese sind die

identitätsstiftende Rollenfindung, die adressatenbezogene Vermittlung, die Klassenführung und die mitgestaltende Kooperation in der Schule (Keller-Schneider, 2015).
Die Beanspruchung von Berufseinsteigenden in der Auseinandersetzung mit den Berufsanforderungen erweist sich als angemessen. Die stärkste Beanspruchung wird in der individuellen Passung des Unterrichts an die Lernfähigkeit und -bereitschaft der Lernenden, dem Etablieren und Lenken einer Lern- und Klassenkultur, dem Elternkontakt und der Regulation der eigenen Ansprüche verzeichnet. Auch das eigene Abgrenzen stellt für Berufseinsteigende eine Herausforderung dar (Keller-Schneider, 2020).
Zweifelsfrei stellt sich der Berufseinstieg als Beginn der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit als herausfordernd dar. Dass die anfänglichen Herausforderungen und Schwierigkeiten nicht zwingend mit der Gefahr von Erschöpfung einhergehen, wird anhand mehrerer Studienergebnisse belegt (Keller-Schneider & Hericks, 2021).

Die von Brlica (2018) durchgeführte qualitative Studie mit 30 Lehrkräften in den ersten fünf Dienstjahren an Volksschulen und Neuen Mittelschulen untersuchte die Hürden und Schwierigkeiten des Berufseinstieges. Die Studienergebnisse zeigen, dass sich der Berufseinstieg in der Volksschule nicht unbedingt als schwierig herausstellt. Den befragten Lehrkräften kommt genügend Unterstützung zu, um die Herausforderungen am Berufsanfang zu bewältigen.
Keller-Schneider (2015) kommt zu ähnlichen Ergebnissen, wonach sich Lehrer:innen in der Berufseinstiegsphase als kompetent erleben. Im Durchschnitt gelingt ihnen die Bewältigung der beruflichen Anforderungen beim Berufseinstieg gut. Auch hinsichtlich der Unterstützung decken sich die empirischen Befunde. Obwohl unterstützende Angebote der Berufseinführung geschätzt und angenommen werden, werden eher der kollegiale Austausch und die Zusammenarbeit gesucht. Etwa ein Drittel (5-30 %) der Berufseinsteigenden wünscht sich Unterstützung.

Der Berufseinstieg wurde auch von Beer, Beer, Ebenberger und Potzmader (2020) in einer Pilotstudie zum Belastungsempfinden und zu Bewältigungsstrategien im Masterstudium Primarstufe in Österreich beforscht. Zielgruppe der Forschung waren Studierende, die neben dem Berufseinstieg das Masterstudium Primarstufe berufsbegleitend absolvierten und Vollzeitstudierende. Auch diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der Berufseinstieg eine große, aber bewältigbare Herausforderung darstellt. Masterstudierende mit Berufseinstieg weisen gegenüber Vollzeitstudierenden in allen Belastungsaspekten deutlich höhere Werte auf. Zudem wird die Doppelbelastung, durch den Berufseinstieg mit gleichzeitigem Masterstudium, wesentlich höher eingeschätzt als jene Belastung, die sich nur aus einer Tätigkeit (Beruf oder Studium alleine) ergibt.

3.7. Entlastende Faktoren und Ressourcen

Der folgende Abschnitt widmet sich jenen Bedingungen, die Lehrer:innen darin unterstützen, ihre alltäglichen Belastungen abzufangen. Was trägt dazu bei, dass sich Lehrkräfte an der Schule wohlfühlen und Freude an ihrer Arbeit haben? Wie bleiben Lehrer:innen angesichts der hohen beruflichen Beanspruchung langfristig psychisch und körperlich gesund? Wesentlich ist die Frage, wie Lehrkräfte mit herausfordernden Situationen umgehen, um gesund zu bleiben. Der Fokus des folgenden Abschnitts liegt auf den Ressourcen.

Ansätze zur Gesundheitsförderung und Prävention liefert das bereits vorgestellte Konzept der Salutogenese sowie das Konzept der Resilienz, welche die Ressourcen und Schutzfaktoren von Menschen und die erfolgreiche Bewältigung von schwierigen Bedingungen thematisieren. Während sich die Resilienzforschung auf die Anpassung und Bewältigung fokussiert, liegt der Schwerpunkt der Salutogenese auf Schutzfaktoren zur Erhaltung der Gesundheit. Unter dem Begriff Resilienz ist die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen gegenüber ungünstigen Lebensumständen oder kritischen Ereignissen zu verstehen, so

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019). Demnach ist Resilienz die Fähigkeit, mit Belastungen so umgehen zu können, dass sie bewältigt werden können (Engelhardt-Krajanek, 2020).

Neben einem positiven Bewertungsstil, der maßgeblich dazu beiträgt, wie negative Ereignisse bewertet werden, sind insbesondere drei Faktoren im Umgang mit Herausforderungen zentral. Zum einen eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Darunter wird das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit selbst unter extremen Belastungen verstanden. Zudem eine optimistische Grundhaltung. Den dritten Faktor stellt die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Freude und Familie dar (Wilhelm, 2020).

Die in Kapitel 3.2 „Burnout“ erwähnten Aspekte “workload, control, reward, community, fairness and values” (Maslach et al., 2001, S. 414) können insbesondere für Lehrkräfte als zentrale Aspekte für die Erhaltung der psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz betrachtet werden. Konkret bedeutet das, einen für den Einzelnen bewältigbaren Arbeitsumfang, die Möglichkeit, auf Arbeitsabläufe Einfluss zu nehmen, das Erleben von Belohnung und Anerkennung, ein kollegiales Arbeitsklima, Transparenz und Gerechtigkeit sowie Wertehaltungen und die als sinnvoll wahrgenommene berufliche Tätigkeit (Frick, 2021).

Die Untersuchungen von Schaarschmidt (2004a) geben auch Auskunft über entlastende Faktoren. Die drei wichtigsten entlastenden Faktoren sind:

- die Möglichkeiten für Gespräche mit einem nahe stehenden Menschen (privat oder beruflich)
- privater Ausgleich und Entspannung in der Freizeit
- ein gutes soziales Schulklima

Bezugnehmend auf das SAR-Modell und das Konzept der Salutogenese sei hier auf die Bedeutung von Ressourcen bei der Bewältigung von beruflichen Anforderungen hingewiesen. Von den externen Ressourcen, zu denen die soziale Unterstützung zählt, werden die internen Ressourcen – auch personale Ressourcen – unterschieden. Zu personalen Ressourcen zählen Persönlichkeitsmerkmale, Handlungskompetenzen, Selbstregulationsfähigkeiten, Überzeugungen und

überdauernde Haltungen. Positive Erwartungshaltung, Selbstwirksamkeitserwartung und dispositionaler Optimismus wurden in empirischen Studien untersucht (Döring-Seipel & Dauber, 2012). Selbstwirksame Lehrpersonen sind davon überzeugt, dass sie berufliche Anforderungssituationen auf Grund ihrer eigenen Kompetenzen bewältigen können. Dazu zählt die Überzeugung, über entsprechende Regulationsfähigkeiten zu verfügen (Schmitz & Schwarzer, 2002). Döring-Seipel und Dauber (2012) zählen auch die Resilienz zu den personalen Ressourcen.
Die individuellen Persönlichkeitsmerkmale einer Person wie beispielsweise Persönlichkeit, Einstellungen, Überzeugungen und Kompetenzen stellen Ressourcen dar und es besteht in der Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf weitgehend Einigkeit darüber, so Rothland und Klusmann (2016).

Den Untersuchungen von Keller-Schneider (2020) zufolge, können die Klassenführung, die Rollenklarheit und die mitgestaltende Kooperation in der Schule als Ressourcen fungieren.
Als empirisch erwiesen gilt die soziale Unterstützung als eine der wichtigsten externen Ressourcen, so Döring-Seipel und Dauber (2012). Das Erleben von sozialer Unterstützung stellt einen wichtigen Faktor möglicher Entlastung dar und wirkt sich positiv auf die Gesundheit aus.

Es wird angenommen, dass hier insbesondere die Unterstützung der Schulleitung eine wesentliche Rolle spielt. Schaarschmidt (2004a) findet in seinen Untersuchungen anhand verschiedener Belastungsindikatoren Belege für die bedeutende Rolle der Schulleitung. Wird die Schulleitung als unterstützend wahrgenommen, wird die physische und psychische Befindlichkeit der Lehrkräfte positiver beurteilt. Es konnte auch bei jenen Lehrkräften, die Unterstützung durch die Schulleitung erfahren, eine Verringerung der Krankenstandstage festgestellt werden. Auch hinsichtlich der drei großen genannten Belastungsfaktoren Klassenstärke, Stundenanzahl und Verhalten schwieriger Schüler kann eine Wirkung der erlebten oder nicht erlebten Unterstützung der Schulleitung nachge-

wiesen werden. Erfahren Lehrkräfte seitens der Schulleitung Verständnis, Wertschätzung und konkrete Unterstützung, können schulische Belastungen dadurch abgefedert werden. Einen weiteren positiven Effekt hat das Erleben eines positiven Klimas im Kollegium. Es wird angenommen, dass die Wahrnehmung sozialer Unterstützung insbesondere für Frauen eine Schutzfunktion bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen darstellt (Schaarschmidt, 2004a).
In diesem Zusammenhang betont Frick (2015) die besondere Bedeutung, berufliche Wertschätzung und Anerkennung durch Schulleitung und Kollegium zu erfahren, die insbesondere für Lehrkräfte die wichtigste Belohnungsart darstellt. Diese Befunde bestätigen auch Wesselborg und Bauknecht (2022), die dem Schulklima im Kontext der Gesundheitsförderung eine hohe Relevanz zukommen lassen. Als stärksten Resilienzfaktor identifizieren Wesselborg und Bauknecht (2022) die soziale Unterstützung des Kollegiums.

Zusammenfassend wird funktionierenden und ausgeprägten zwischenmenschlichen Beziehungen eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Zwischen guten Beziehungen und Gesundheit bestehen aktuellen neurobiologischen Erkenntnissen zufolge enge Zusammenhänge. Stabile zwischenmenschliche Bindungen schützen nicht nur in der Kindheit, sondern auch im Erwachsenenalter die biologischen und psychischen Stresssysteme (Frick, 2019).
Bauer (2009) verweist auf den wesentlichen zwischenmenschlichen Aspekt, den soziale Berufe – im Besonderen auch der Lehrer:innenberuf – mit sich bringen. Lehrkräfte müssen über ausreichend soziale Kompetenzen verfügen, um die beruflichen Anforderungen mit Lernenden, Eltern, dem Kollegium oder Vorgesetzen zu meistern. Der Lehrer:innenberuf ist ein Beziehungsberuf und die Grundlage des schulischen Lehrens und Lernens ist die zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung.

Um erfolgreich körperlich und psychisch gesund zu bleiben, ist die Entwicklung von Bewältigungsstrategien erforderlich. Die Abgrenzung wird als eine wichtige Lösungsstrategie angesehen (Brunner, 2019).

Es werden drei Möglichkeiten der Abgrenzung unterschieden:

- Abgrenzung durch Professionalität
- Abgrenzung durch Supervision
- Abgrenzung durch Zeit- und Selbstmanagement (Brunner, 2019).

Der ständige Wandel, dem die Lehrer:innentätigkeit unterliegt und die komplexen Anforderungen an Lehrkräfte erfordern hohe Kompetenzen in verschiedenen Bereichen. Die kontinuierliche fachliche und pädagogisch-psychologische Weiterentwicklung und Reflexion der eigenen Kompetenzen sind demnach erforderlich, so Brunner (2019).

Den Fokus auf die positiven, gesundheitsförderlichen Funktionen des Berufs zu lenken, kann durch die Befriedigung der zentralen Grundbedürfnisse einen entscheidenden Beitrag zum körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefinden leisten. Lehr (2014a) fasst die Aspekte folgendermaßen zusammen:

- soziale zwischenmenschliche Kontakte, die über den engen familiären Kreis hinausgehen
- Sinnstiftung, das Gefühl gebraucht zu werden
- materielle Existenzsicherung und Teilhabe am sozialen Leben
- Erleben von Anerkennung und Wertschätzung für erbrachte Leistung
- Förderung von Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl durch erfolgreiche Leistung
- Strukturierung des Tages- und Wochenrhythmus

4. METHODISCHES VORGEHEN

Der folgende Teil dieser Masterarbeit befasst sich mit den angewandten empirischen Erhebungsmethoden. Zunächst werden die Fragestellungen und Zielsetzung der Arbeit näher erläutert. Darauf folgt eine genaue Beschreibung der Forschungsmethode. Dafür wird das qualitative Interview, welches mithilfe eines Interviewleitfadens durchgeführt wurde, näher beschrieben. Dem folgen die Darstellung der Stichprobe sowie eine Beschreibung der Durchführung. Die Auswertung der Daten und die Analyse der Erkenntnisse erfolgen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und werden abschließend erläutert.

4.1. Ziel der Untersuchung und spezifische Forschungsfragen

Ziel der Arbeit ist es, das Belastungserleben und die Bewältigungsmuster von Lehrpersonen der Primarstufe an einem konkreten städtischen Schulstandort zu untersuchen. Die Arbeit versucht, die wahrgenommenen herausfordernden Situationen und Schwierigkeiten, mit denen Lehrkräfte an einer städtischen Volksschule konfrontiert sind, aufzuzeigen. Es soll untersucht werden, über welche Strategien und Ressourcen Lehrer:innen verfügen, um schwierige Aufgaben zu überwinden. Ein weiterer Forschungsaspekt liegt auf den Herausforderungen beim Berufseinstieg.

Die der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen lauten:
Wie beschreiben, erleben und bewältigen Lehrpersonen herausfordernde Situationen im Schulalltag?

1. *Welche Schwierigkeiten werden im beruflichen Alltag an einer Stadtvolksschule insbesondere bezüglich der Heterogenität der Schüler:innen wahrgenommen?*
2. *Welche Unterschiede bestehen zwischen der Wahrnehmung der Schwierigkeiten und Hürden von Junglehrer:innen und Lehrerpersonen mit Berufserfahrung?*
3. *Welche konkreten Herausforderungen und Schwierigkeiten ergeben sich beim Berufseinstieg?*
4. *Wie gehen Lehrpersonen mit den beruflichen Belastungsfaktoren im Lehrer:innenberuf um und wie sind ihre persönlichen Bewältigungsmuster?*

4.2. Qualitative Interviews

Um das subjektive Befinden von Lehrkräften im Umgang mit den beruflichen Herausforderungen zu erfassen, wurden qualitative Interviews durchgeführt. Für die Erstellung qualitativer Daten gelten qualitative, leitfadengestützte Interviews als verbreitetes und ausdifferenziertes Erhebungsverfahren und stellen eine methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Forschungsmethode dar (Helfferich, 2014).
Teil- oder halbstrukturierte Interviews stützen sich auf einen Interview-Leitfaden, der aus offenen Fragen ohne festgelegte Antwortvorgaben besteht. Der Interview-Leitfaden dient dem Interviewenden als Grundgerüst, indem er die Reihenfolge der Fragen grob vorgibt. Durch diesen Leitfaden wird die Vergleichbarkeit der Interviews ermöglicht. Spontane Abweichungen vom Leitfaden sind möglich, um bei Bedarf flexibel auf Äußerungen eingehen und vertiefende, zusätzliche Fragen stellen zu können. Die Formulierung der Leitfragen erfolgt theoriegeleitet anhand der inhaltlichen Themen und Fragestellungen der Forschungsarbeit. Üblicherweise werden Laien oder Experten der Befragung unter-

zogen. Die Durchführung leitfadenbasierter Interviews kann persönlich, telefonisch oder online stattfinden. Leitfadeninterviews werden typischerweise als Einzelinterviews geführt, es sind allerdings auch halbstrukturierte Paar- oder Gruppeninterviews möglich (Döring & Bortz, 2016).
Aus Gründen des Forschungsinteresses wird eine maximale Offenheit durch den Leitfaden bewusst eingeschränkt. Die Erstellung eines Leitfadens erfolgt „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, S. 566).

4.3. Stichprobe

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden zehn Primarstufenpädagog:innen einer städtischen Volksschule unterschiedlicher Altersgruppen als Interviewteilnehmer:innen herangezogen. Darunter sind neun weibliche Lehrerinnen und eine männliche Lehrperson. Da im Volksschulbereich im Verhältnis weniger männliche als weibliche Lehrkräfte tätig sind, wirkte sich dies auch auf die Geschlechterverteilung der Interviewpartner:innen aus. Die Befragten wurden zu den beruflichen Herausforderungen, mit denen sie täglich am Schulstandort konfrontiert sind, und ihrem individuellen Umgang damit, interviewt. Die Interviewpersonen wurden aufgrund ihrer Beschäftigung am selben städtischen Schulstandort ausgewählt.
Die Kontaktaufnahme mit den teilnehmenden Personen erfolgte in persönlicher und schriftlicher Form. Die Stichprobe beinhaltet Lehrkräfte mit unterschiedlicher Berufserfahrung, um eine möglichst große Bandbreite abbilden zu können. In Tabelle 3 wird die Stichprobe der teilnehmenden Lehrpersonen anhand ihrer Funktion und Relevanz für das Forschungsthema kurz beschrieben.

Interviewperson (IP)	Geschlecht	Alter	Dienstjahre	Lehrverpflichtung
IP 1	männlich	35 Jahre	10 Jahre	21 Stunden
IP 2	weiblich	59 Jahre	39 Jahre	22 Stunden
IP 3	weiblich	27 Jahre	3 Jahre	22 Stunden
IP 4	weiblich	53 Jahre	30 Jahre	22 Stunden
IP 5	weiblich	50 Jahre	9 Jahre	17 Stunden
IP 6	weiblich	50 Jahre	15 Jahre	20 Stunden
IP 7	weiblich	30 Jahre	6 Jahre	22 Stunden
IP 8	weiblich	40 Jahre	16 Jahre	22 Stunden
IP 9	weiblich	26 Jahre	2 Jahre	22 Stunden
IP 10	weiblich	27 Jahre	4 Jahre	22 Stunden

Tabelle 3: Daten zu den interviewten Personen

4.4. Durchführung

Die zehn Interviews wurden im Zeitraum von 07. Februar 2023 bis 16. März 2023 geführt und dauerten zwischen 23 und 60 Minuten. Die Gespräche fanden überwiegend in jener Volksschule statt, an der die Lehrkräfte unterrichten. Ein Gespräch wurde bei einer Gesprächsteilnehmerin zuhause geführt. Ein weiteres Gespräch fand online über die Kommunikationsplattform Zoom statt. Im Vorfeld erhielten die Lehrpersonen den Interviewleitfaden per E-Mail, um sich auf das Gespräch vorzubereiten. Die Aufzeichnungen der Gespräche erfolgten in Form von Tonaufnahmen mithilfe der Aufnahmefunktion eines Smartphones. Diese wurden in einem nächsten Schritt nach dem einfachen Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2015) möglichst wörtlich verschriftlicht. Wortverschleifungen wurden an die Schriftsprache angenähert, vorhandene Dialekte möglichst wortgetreu ins Hochdeutsche übersetzt und Wort- und Satzabbrüche geglättet.

4.5. Auswertung der Daten

Für die Auswertung und Analyse der erfassten Daten, wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewählt. Das systematische Vorgehen ermöglicht eine nachvollziehbare, überprüfbare, regel-und theoriegeleitete Analyse der Kommunikation, mit dem Ziel, „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring, 2015, S. 13).

Es kann zwischen den Analysetechniken Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung unterschieden werden. Abhängig von Forschungsfrage und Material gilt es, eine geeignete Analysetechnik zu wählen (Mayring, 2015). Für diese Arbeit wurde die inhaltliche Strukturierung gewählt, wodurch das Material zu bestimmten Themen und Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst wurde.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) sieht die Definition genau festgelegter Analyseeinheiten vor, diese sind:

- **Kodiereinheit:** Diese definiert den kleinsten Bestandteil des Materials, der ausgewertet werden darf und den minimalen, unter eine Kategorie fallenden Textteil.
- **Kontexteinheit:** Diese Einheit legt den größten Textbestandteil einer Kategorie fest.
- **Auswertungseinheit:** Diese gibt an, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden.

In der qualitativen Forschung ist die inhaltsanalytische Technik der Bildung eines Kategoriensystems zentral. Ziel ist das Herausfiltern einer bestimmten Struktur aus dem Material. Bei der Bildung eines Kategoriensystems werden jene Textbestandteile systematisch aus dem Material extrahiert, die dieser Kategorie eindeutig zugeordnet werden können (Mayring, 2015). Der Schritt der Kategorienbildung und der inhaltlichen Strukturierung der Daten erfolgte mithilfe MAXQDA, einer Software für qualitative Datenanalyse.

Bei dieser Masterarbeit handelt es sich um eine deduktive Kategorienbildung, bei der die Entwicklung des Kategoriensystems theoriegeleitet erfolgte (Mayring & Fenzl, 2014). Für die eindeutige Zuordnung der Textstellen zu den einzelnen Kategorien und die anschließende Analyse der Daten wurde anhand der Theorie ein Kodierleitfaden erstellt. Nach der Definition der Kategorien folgte das Anführen konkreter Textstellen, die als Ankerbeispiele für eine bestimmte Kategorie gelten. Um Textstellen eindeutig zuordnen und zwischen einzelnen Kategorien abgrenzen zu können, wurden in einem weiteren Schritt Kodierregeln formuliert (Mayring, 2015).

Das Kategoriensystem dient als Grundlage für die Zusammenfassung und Strukturierung der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, welche im folgenden Kapitel dargestellt werden.

5. ERGEBNISSE

Die Aufbereitung der Ergebnisse der qualitativen Forschung erfolgt anhand der im Auswertungsverfahren erstellten Kategorien und dem daraus resultierenden Kategoriensystem.

Zur Verdeutlichung der Ergebnisinterpretation werden direkte und indirekte Zitate aus den Interviews angeführt. Die Anonymität der befragten Personen wird durch die Bezeichnung „Interview“ und eine Zahl (1-10) gewährleistet. Beim Zitieren der Textteile werden lediglich die Interviewnummer (Interview 1, Interview 2, ...) und die Absatznummer (Abs. 1, Abs. 2, ...) angeführt.

Der Hauptteil des Interviewleitfadens umfasst die Kategorien „Herausforderungen und Belastungen“, „Belastungsreaktionen“ und „Bewältigungsstrategien“. Diese dienen der Beantwortung der Frage, wie Lehrkräfte an einer Stadtvolksschule die beruflichen Anforderungen am Schulstandort erleben und damit umgehen. Ein zusätzlicher Fokus liegt auch auf den Herausforderungen, die sich beim Berufseinstieg ergeben.

Die deduktiv gebildeten Kategorien bilden die einzelnen Kapitel des Ergebnisteils der Masterarbeit.

5.1. Workload

Die Unterrichtsverpflichtung von Lehrkräften umfasst nur einen Teil der wöchentlichen Arbeitsstunden. Viele Tätigkeiten fallen außerhalb der Unterrichtszeit an. Die Lehrpersonen wurden nach einer persönlichen Einschätzung ihrer durchschnittlichen, wöchentlichen Arbeitszeit gefragt. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte schätzt das Arbeitspensum auf mehr als 38,5 Stunden pro Woche, welche einer klassischen Arbeitswoche entsprechen. Acht der zehn Befragten gaben eine Arbeitszeit zwischen 40 und 50 Wochenstunden an. Auffallend ist, dass selbst Lehrpersonen, die bereits viele Jahre als Lehrer:innen tätig sind, ein

ähnliches Arbeitspensum angeben. So schätzt eine Lehrerin im 30. Dienstjahr ihre durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit auf etwa 45 Stunden (Interview 4, Abs. 8).

Aus den Gesprächen mit den befragten Lehrpersonen geht deutlich hervor, dass die Arbeit einer Lehrerin oder eines Lehrers nicht beim Verlassen des Schulgebäudes endet. Alle befragten Lehrpersonen gaben an, nachmittags oder abends zuhause weiterzuarbeiten. Allerdings kann die Arbeitsdauer je nach Unterrichtsausmaß und Schulstufe variieren. Die Arbeitszeit ist auch vom jeweiligen Zeitpunkt des Schuljahres abhängig, so sind beispielsweise Schulanfang und Schulende besonders anstrengende Phasen, die mit einem höheren Arbeitsumfang einhergehen. Eine Lehrerin einer vierten Schulstufe gibt dazu folgende Einschätzung ihrer täglichen zusätzlichen Arbeitszeit: „Es gibt in der vierten Klasse Schularbeitenwochen, da ist es weit mehr. Aber ich würde sagen durchschnittlich täglich vier Stunden, wenn man alles zusammenrechnet (...)“ (Interview 10, Abs. 11).

Viele Lehrpersonen arbeiten auch an Wochenenden. Sechs der befragten Lehrkräfte gaben an, zumindest einen halben Tag am Wochenende aufzuwenden. Eine Lehrperson erläutert ihren Arbeitsaufwand am Wochenende wie folgt:

> Ja, am Wochenende verwende ich auch Zeit für die Schule. Momentan aber vor allem für das Erstellen von Arbeitsblättern, Wortschatzblättern und (...) ein bisschen für die Unterrichtsvorbereitung (...). Den Sonntag halte ich mir großteils frei, aber es vergeht am Wochenende kein einziger Tag, wo nichts für die Schule gemacht wird. (Interview 9, Abs. 10)

Als Aufgaben, die neben dem Unterrichten am Vormittag anfallen, werden Elternkontakt, Unterrichtsplanung, Vor- und Nachbereitungen für den Unterricht, Gestaltung und Vorbereitung von Unterrichtsmaterial, Korrekturarbeiten und Tätigkeiten in diversen Teams in der Schule genannt (Interview 1; Interview 3; Interview 7; Interview 8; Interview 9; Interview 10). Eine Lehrerin beschreibt ihr gesamtes wöchentliches Arbeitspensum und ihre Mitarbeit in kollegialen

Teams wie dem Qualitätsmanagement (QMS) und der Schulbuchbestellung folgendermaßen:

> Also ich bin jeden Morgen schon ab 07:00 Uhr in der Schule. Also das ist dann wie eine Unterrichtsstunde. Nach der Schule bin ich Montag bis Donnerstag sicher ein bis zwei Stunden in der Schule, wobei ich im QMS-Team bin und bei der Schulbuchbestellung und dadurch ja auch Treffen habe in der Schule. Das ist dann oft einmal in der Woche am Nachmittag, dann noch zusätzlich drei Stunden und jeden Tag arbeite ich zu Hause noch zwei bis drei Stunden. (Interview 3, Abs. 6)

5.2. Berufseinstieg

Dass der Einstieg in den Lehrer:innenberuf von den Befragten unterschiedlich erlebt wurde, geht aus den Gesprächen deutlich hervor. Während die Hälfte der Befragten auf einen positiven Start in den Lehrer:innenberuf zurückblickt, berichten die anderen fünf Lehrkräfte von einer schwierigen, herausfordernden Zeit.

Auffallend ist, dass der Berufseinstieg sehr unterschiedlich erlebt wurde. Den Berufseinstieg beschreiben die drei jüngsten Lehrerinnen (Interview 3; Interview 9; Interview 10) als problematisch und beanspruchend, während die beiden erfahrenen Pädagoginnen (Interview 2; Interview 4) von einem sehr schönen Start in das Berufsleben sprechen.

Zwei Lehrerinnen konnten von ihrer vorangegangenen Tätigkeit im Hort und der Nachmittagsbetreuung profitieren (Interview 6; Interview 8). So berichtet eine Lehrerin von ihrem Berufseinstieg als Volksschullehrerin und ihren Erfahrungen in der Führung einer Gruppe und der Elternarbeit, die sie bereits im Hort sammeln konnte: „Ich bin eben als Begleitlehrerin eingestiegen und durfte in ganz vielen unterschiedlichen Klassen einfach reinschnuppern, auch gleich mitarbeiten, in der Praxis viel beobachten und ausprobieren. Und ich habe eigentlich einen recht guten Berufseinstieg gehabt“ (Interview 6, Abs. 10).

Von einem sehr guten und schönen Berufseinstieg, welcher durch viel Offenheit und Freiheit, Dinge auszuprobieren geprägt war, berichten fünf der befragten Lehrpersonen (Interview 2; Interview 4; Interview 6; Interview 7; Interview 8). Eine Volksschullehrerin beschreibt es folgendermaßen: „(...) das war früher ein feiner, ruhiger Einstieg, ohne dass man gleich das Gefühl gehabt hat, was falsch zu machen“ (Interview 4, Abs. 12). Eine ähnliche Schilderung gibt eine zweite Lehrperson:

> Ich habe einen sehr schönen Einstieg gehabt. Ich war in einer ganz einer kleinen Landschule, da waren nur vier Lehrer. (...). Und ich habe einen Direktor gehabt, der mich alles probieren hat lassen. Also ich wünschte vielen Jungen, dass sie so anfangen können, wie ich damals angefangen habe. Ich finde, es war nicht so streng unter Anführungszeichen, wie es jetzt ist. Ich habe alles ausprobieren können. (Interview 2, Abs. 12)

Während der Berufseinstieg für eine Lehrerin mit großer Freude angesichts des empfangenen Zuspruchs der Kinder verbunden war, empfand sie den administrativen Aufwand hingegen herausfordernd. „Was das Schulrundherum anbelangt, die administrativen Sachen, das Ganze, das war eigentlich fast wie ein Schlag, weil man mit dem nicht rechnet, was eigentlich wirklich auf einen zukommt, (...) weil man das einfach nicht erfährt, wenn man studiert“ (Interview 7, Abs. 12).

Viele Aufgaben wie beispielsweise das Führen des Klassenbuches, der professionelle Umgang mit Eltern, das Organisieren von Klassenfahrten und Lehrausgängen, das Führen von Elterngesprächen und Abhalten von Elternsprechtagen gehören neben dem Unterrichten zum Aufgabenbereich einer Lehrperson und mussten rasch gelernt werden (Interview 1; Interview 3; Interview 9). Eine Lehrerin beschreibt die Anforderungen als Klassenlehrerin wie folgt:

> Ich war eine Klassenlehrerin und dadurch waren halt wirklich von heute auf morgen alle organisatorischen Sachen und was halt so als Lehrerin zu tun ist Klassenbuch, Eintragungen, Vorbereitungen, Nachbereitungen,

> Elternkontakt plötzlich meine Aufgabe. Und vorher hatte ich das noch nie gesehen. Also eine kleine Herausforderung. (Interview 9, Abs. 15)

Der erste Interviewpartner setzt den Berufseinstieg mit einem Sprung ins kalte Wasser gleich und beschreibt diese Zeit als sehr stressig. Zu einer Unterrichtsverpflichtung von 20 Stunden am Vormittag kam an vier Nachmittagen in der Woche die Nachmittagsbetreuung hinzu.

Auf den Berufseinstieg blickt eine Lehrerin als eine „sehr große Herausforderung“ (Interview 3, Abs. 8), die sie gemeistert habe, zurück. Anfangs fand sie ihre Tätigkeit als Begleitlehrerin schwierig und aufregend und fühlte sich teilweise fehl am Platz. Erst durch die Übernahme einer eigenen Klasse fand sie Rollenklarheit und nahm diese Aufgabe mit großem Engagement an. Dies bringt sie in folgender Äußerung zum Ausdruck:

> Ich habe das Gefühl gehabt, ich finde meine Rolle nicht ganz, weil ich in verschiedenen Klassen war und irgendwie nicht wirkliche Aufgaben hatte. Und das hat sich dann aber rasant geändert, weil ich dann von heute auf morgen eine erste Klasse, eine Deutschförderklasse, übernommen habe. Und das war sehr schön. Es hat mich sehr motiviert, weil es das war, was ich wollte. (Interview 3, Abs. 8)

Ähnlich schildert es eine andere Lehrerin, die auch als Begleitlehrerin begonnen und Schwierigkeiten bei der Rollenfindung hatte. Die Situation als Begleitlehrerin gestaltete sich für sie sehr problematisch: „(...) Weil einem irgendwie nicht ganz bewusst ist, was von einem genau erwartet wird oder was verlangt wird“ (Interview 10, Abs. 16).

Als Gemeinsamkeit gehen aus allen Interviews die durch das Kollegium erfahrene Unterstützung beim Berufseinstieg und die Offenheit im Team hervor. Während eine Lehrerin ihr Kollegium als sehr unterstützend erlebte, erfuhr sie hingegen von der Schulleitung nur wenig Rückhalt. Mit 41 Jahren stieg sie als

Junglehrerin in den Lehrer:innenberuf ein. „Das war offensichtlich ein Widerspruch, mit dem ich zu kämpfen hatte“ (Interview 5, Abs. 17) so die Lehrerin. Ihre Wahrnehmungen erläutert sie wie folgt:

> (...) von den Kolleg:innen her war es großartig. Also wirklich, ich habe die netteste und liebste Unterstützung erlebt. Egal ob es seelischer Natur war oder Materialien oder Ratschläge oder wie auch immer. Wobei ich meinen Berufseinstieg aufgrund der damaligen Leitung doch sehr hart erlebt habe. Ich hatte oft das Gefühl, dass mir absichtlich, weil ich die Neue war, Steine in den Weg gelegt wurden. (Interview 5, Abs. 15)

5.3. Herausforderungen und Belastungen

Auf die Frage, mit welchen beruflichen Herausforderungen die Lehrer:innen konfrontiert sind, werden unterschiedliche Belastungsfaktoren genannt.

Schwieriges Verhalten der Schüler:innen gilt als alltägliche Herausforderung im Schulalltag. Neun der zehn befragten Lehrpersonen geben Schwierigkeiten mit Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:innen an. Eine Lehrerin berichtet von einem Schüler, „(...) der sehr herausfordernd war, der laut schreiend durch die Klasse lief, neben dem Unterricht eigentlich kaum möglich war“ (Interview 3, Abs. 24). Den Umgang mit diesem Schüler bezeichnete sie als große Herausforderung.

Ähnlich ergeht es einer Lehrerin der Vorschulklasse mit verhaltensauffälligen Kindern, die im Umgang mit diesen an ihre persönlichen Grenzen kommt:

> Ein Schüler, zum Beispiel, liegt am Boden. Ich unterrichte, er rutscht durch die ganze Klasse auf dem Rücken. Zuerst versucht man mal, zu ihm hinzugehen und ihn dazu zu bewegen, am Unterricht teilzunehmen. Dann versucht man das mit allen möglichen Tricks, Geschichten, mit Zählen, alles Mögliche. Dann versucht man ihn zu berühren, zu beruhigen, Massagen, ja solche Dinge. Das Problem ist einfach, dass man nebenbei weiter unterrichten muss. (Interview 4, Abs. 42)

Zwei Lehrerinnen äußern sich auch zu Gewalt unter den Schüler:innen. Dass sowohl verbale als auch körperliche Gewalt ein großes Thema in ihrer Klasse ist, beschreibt eine Lehrerin wie folgt: „Es geht ganz oft um das gleiche Thema, nämlich Gewalt, sowohl verbal als auch wirklich in tätlicher Ausführung“ (Interview 5, Abs. 71). Eine weitere Lehrerin berichtet von Streitigkeiten und Gewalt in der Klassengemeinschaft: „Aber zusätzlich haben die Kinder sich gegenseitig sehr viel Gewalt zugefügt und konnten sich eigentlich gegenseitig überhaupt nicht ausstehen“ (Interview 9, Abs. 47). Aus Angst, dass aufgrund der vielen Rivalitäten in der Klasse irgendetwas passieren könnte, konnte die Lehrerin die Klasse nicht mehr verlassen (Interview 9, Abs. 53).

Fünf Lehrkräfte äußern sich zu Schwierigkeiten in Bezug auf die Sprachbarriere und den hohen Migrationshintergrund an ihrem Schulstandort, die Heterogenität der Schüler:innen und teilweise bildungsferne Familien (Interview 2; Interview 3; Interview 7; Interview 8; Interview 10). Die Ursachen für viele Herausforderungen am Schulstandort sieht eine Lehrerin in den gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten, die auch mit dem hohen Migrationshintergrund in Zusammenhang stehen. So schildert sie: „Ich glaube an so einem Standort, wie wir uns befinden, mit einem sehr hohen Migrationshintergrund und teilweise großen Schwierigkeiten im Verhalten, gehört es eigentlich zum Alltag, dass man an seine Grenzen stößt“ (Interview 10, Abs. 50).

Eine zweite Lehrerin erklärt die Schwierigkeiten am Schulstandort dadurch, dass „viele Schüler:innen, die sehr schwach sind, aus bildungsfernen Familien kommen“ (Interview 3, Abs. 24). Ähnlich sieht das eine andere Pädagogin, die neben der großen Heterogenität der Kinder die hohe Schüler:innenzahl als weiteren Grund für die Herausforderungen in der Stadtvolksschule annimmt: „Die Herausforderungen in der Stadt, die Schülerzahl und so sind doch bei uns einfach größer“ (Interview 7, Abs. 46).

Einige Probleme sind einer Lehrerin zufolge in den sozialen, kulturellen und familiären Strukturen sowie gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten begründet. Ihre Schilderung macht ihre Hilflosigkeit und persönliche Betroffenheit angesichts der fehlenden Unterstützung durch die Familien deutlich:

> Ja, die Kinder kommen halt alle aus einem anderen sozialen Umfeld und gerade bei einer Schule wie unserem Standort haben manche einfach sehr wenig Unterstützung zu Hause. Dann kommt die sprachliche Barriere noch dazu, dass sie vielleicht gewisse Aufgabenstellungen alleine gar nicht bewältigen können und immer Unterstützung benötigen würden. Die Eltern können aber auch nicht wirklich Abhilfe schaffen, weil sie vielleicht gewisse Dinge selbst nicht lösen können oder sprachlich nicht verstehen. Und das ist für viele Kinder schon eine sehr große Herausforderung. (Interview 10, Abs. 32)

Erschwerend kommt hinzu, dass viele erzieherische Aufgaben an die Schule übertragen werden. So sind allgemeine Höflichkeitsformen wie das Grüßen, Bitten und Bedanken nicht mehr selbstverständlich. „Dass ein Kind Bitte und Danke sagt. Dass ein Kind höflich ist, grüßt (...). Das ist einfach nicht mehr selbstverständlich und man muss einfach immer wieder darauf hinweisen, dass man respektvoll miteinander umgeht“ (Interview 10, Abs. 52).

Das Lösen von Konflikten und das Vermitteln und Vorleben eines wertschätzenden Umgangs miteinander nehmen sehr viel Unterrichtszeit und effektive Lernzeit in Anspruch. Gleichzeitig stellt eine Lehrerin klar, dass das soziale Lernen für sie besonders wichtig sei: „Wobei das natürlich für mich auch zum Lernen dazugehört, weil Sozialverhalten ist wichtig. Dass Kinder einfach wertschätzend sind und auch mit den anderen arbeiten können“ (Interview 10, Abs. 52).

Neben schwierigem Schüler:innenverhalten betrachten einige Lehrer:innen auch jene Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf als große Herausforderung am Schulstandort. Auf ihre bisherigen Jahre als Lehrerin zurückblickend, bezeichnet eine Lehrkraft ihre aktuelle Klassensituation als „(...) nie so herausfordernd wie jetzt“ (Interview 8, Abs. 38). Die Problematik, den vielfältigen Charakteren in ihrer Klasse gerecht zu werden, verdeutlicht sie in folgender Äußerung:

> Und das ist schon sehr herausfordernd, dass man trotzdem möglichst vielen gerecht wird. Wobei ich sagen muss, dass das eigentlich fast unmöglich ist, (...) die Durchschnittskinder verliert man schnell einmal, finde

> ich, und das ist für mich dann schon jeden Tag irgendwie so eine Überlegung, wie kannst du das machen, dass du trotzdem (...) die Guten eben forderst, die Schwachen förderst, dann du Kinder drinnen hast, die eigentlich teilweise Einzelbetreuung bräuchten vom Verhalten her. Und da stößt man schon relativ schnell an die Grenzen. (...) Aber einfach, wo ich sage okay, da bräuchte man viel mehr Unterstützung, dass man es eigentlich meistern könnte und dass man das auch schafft möglichst vielen gerecht zu werden. (Interview 8, Abs. 38)

Zu fehlender Unterstützung äußern sich fünf Lehrpersonen. Obwohl sie durch zusätzliche Lehrkräfte in ihren Klassen unterstützt werden, wird der sehr häufige Wechsel der in den Klassen unterrichtenden Lehrer:innen als permanente Störung und weniger als Unterstützung wahrgenommen. Ihren Wunsch nach mehr Kontinuität durch eine beständige Teamlehrkraft begründet eine Pädagogin so: „Ich glaube gerade, dass Kinder in dieser Altersgruppe und mit diesen Verhaltensproblematiken, dass das für die ganz schlecht ist, wenn sie permanent einen Wechsel [haben] und auch permanente Störungen, Tür auf, Tür zu (...)“ (Interview 4, Abs. 50).
Neben der bereits angesprochenen Heterogenität der Schüler:innen stellen auch die Klassengröße und Schüler:innenzahl Herausforderungen dar, die Unterstützung durch zusätzliche Lehrkräfte in den Klassen bedürfen. Als problematisch betrachtet eine Lehrerin den Schlüssel von Personal auf Klassengröße und wünscht sich mehr Unterstützung durch Doppelbesetzungen in der Klasse. „Einerseits heißt es wir sollen individuell auf die Kinder eingehen und (...) motivieren und den Unterricht sehr ansprechend und handlungsorientiert gestalten. Das ist aber einer Person alleine mit 25 Kindern einfach nicht möglich“ (Interview 10, Abs. 123).

Ähnlich formuliert es eine weitere Lehrerin, die sich zudem auch professionelle psychologische Unterstützung wünscht. „Dass man ein Team in der Klasse zur Seite gestellt kriegt, dass man nicht als Einzelkämpfer da vorne steht und mit allen Problematiken umgehen muss“ (Interview 4, Abs. 48).

Als weiterer Punkt wird der Mangel an psychosozialer und professioneller Unterstützung durch zusätzliches Personal sowie Expertinnen und Experten angesprochen. Die Mehrheit der Lehrer:innen fühlt sich mit ihren Problemen allein gelassen, da immer mehr Aufgaben an die Schule und letztlich an die Lehrkräfte übertragen werden. Dazu zählen beispielsweise die Überprüfungen zu sonderpädagogischem Förderbedarf und Legasthenie, die künftig an den einzelnen Schulstandorten stattfinden sollen. Den Gesprächen ist zu entnehmen, dass sich die Lehrer:innen dafür nicht ausgebildet fühlen und diese Verantwortung sehr beansprucht. Ihre Gefühle dazu schildert eine Lehrerin folgendermaßen: „Für das gibt es grundsätzlich die Experten, aber da fühlt man sich manchmal ein bisschen alleingelassen und das ist halt ein bisschen traurig und macht es schwierig“ (Interview 8, Abs. 24).

Als weiterer Belastungsfaktor werden der organisatorische-administrative Aufwand und erforderliche Verwaltungstätigkeiten von allen befragten Lehrpersonen genannt. Darunter fallen beispielsweise das Führen und Erstellen von Listen, diverse Dokumentationen, Förderkonzepte, die Durchführung von Testungen und Überprüfungen, das Organisieren von Schulveranstaltungen und die App-Verwaltung der verwendeten Kommunikationsplattform mit den Eltern. Dazu äußert sich eine Lehrerin wie folgt: „Das finde ich einfach sehr demotivierend, weil das hat nichts mit der eigentlichen Aufgabe als Lehrerin zu tun“ (Interview 3, Abs. 34).

Ähnlich beschreibt es eine zweite Lehrkraft: „Oftmals (...) geht die Pädagogik verloren vor lauter Organisation und Verwaltung. Genau das macht es enorm schwer“ (Interview 5, Abs. 77).

Eine Lehrkraft, die bereits 30 Jahre als Lehrerin tätig ist, schildert ihre zunehmende administrative Arbeitsbelastung: „Es ist immer mehr geworden in den letzten Jahren oder im letzten Jahrzehnt. Das finde ich unmenschlich, nämlich nicht, dass man es in Ruhe machen kann, sondern dass es permanent neben dem Unterrichten passieren muss“ (Interview 4, Abs. 52).

Dass sich auch der Umgang mit den Eltern für Lehrkräfte als schwierig erweisen kann, geht aus sechs Gesprächen hervor (Interview 2; Interview 3; Interview 4; Interview 8, Interview 9, Interview 10). Elterngespräche erfordern aufgrund der Sprachbarriere häufig das Heranziehen von Dolmetscherinnen und Dolmetschern. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung einer guten Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen von den Befragten genannt. Das Bild, welches Eltern von der Schule haben und das Bewusstsein über ihre Pflichten als Eltern sind für eine gute Zusammenarbeit wichtig. Wenn keine Unterstützung von den Eltern erfahren wird, kann sich Elternkontakt als anstrengend und herausfordernd erweisen. So schildert eine Lehrerin ihre Erfahrungen folgendermaßen:

> (...) Ich finde Elternkontakt kann eben auch total positiv und schön sein, aber es verringert oft einfach auch meine Freude, wenn man selbst das Beste fürs Kind möchte und sich denkt, im schulischen Kontext weiß man, was das Beste fürs Kind ist und von den Eltern erfährt man da keine Unterstützung. Das passiert mir leider immer wieder. (Interview 3, Abs. 34)

Gelingende Schulpartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften hat viel mit gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen zu tun. Wichtig ist folgendes, so ist sich eine Lehrerin sicher: „(...) dass du den Eltern das Gefühl vermittelst, du magst das Kind und alle ziehen am gleichen Strang“ (Interview 2, Abs. 47).

Für die Beantwortung des zweiten Teilaspekts der Forschungsfrage werden die Aussagen hinsichtlich der Berufserfahrung verglichen. Der einzige Unterschied liegt in den technischen und digitalen Kompetenzen. Die beiden Lehrerinnen mit der meisten Berufserfahrung geben große Schwierigkeiten mit Medien und Technik an (Interview 2; Interview 4). Im Umgang mit digitalen Medien fühlen sich die beiden Lehrerinnen überfordert und gestresst, wie folgende Schilderung deutlich macht:

> „(...) Mit der Technik gehen die Jungen ganz anders um und das stresst alle Älteren, weil sie das halt nicht so gelernt haben und nicht so schnell

damit umgehen. Das sind halt oft Stressgeschichten. (...) Man macht es dann, aber man braucht halt für alles länger, man muss öfter nachfragen, das stresst halt manchmal.“ (Interview 2, Abs. 39)

5.4. Belastungsreaktionen

In Bezug auf die Frage, inwiefern sich die beruflichen Belastungen auf das körperliche und psychische Wohlbefinden und die Gesundheit der Lehrer:innen auswirken, werden unterschiedliche Belastungsreaktionen auf körperlicher und psychischer Ebene genannt.
Auf körperlicher Ebene werden beispielsweise Nacken-, Rücken- und Kopfschmerzen genannt, die sich bei Stress verstärken. Aufgrund einer Dystonie im Halsbereich merkt eine Lehrerin, „(...) dass es mit Stress zum Beispiel schlechter wird, weil (...) es noch angespannter ist“ (Interview 2, Abs. 18). Eine zweite Lehrerin leidet bei Stress unter Ohrengeräuschen, einem Summen und Surren, welches schließlich zu einem Gehörsturz führte. Das Ohr ist „(...) meine Schwachstelle an der ich halt schnell mal merk, wann es zu viel wird“ (Interview 8, Abs. 20), so die Lehrerin.

Vier Lehrerinnen berichten von starken Kopfschmerzen bis hin zu Migräne, die gerade in stressigen Phasen und unter Anspannung häufig auftreten (Interview 2; Interview 5; Interview 9; Interview 10). Obwohl eine Lehrerin immer schon unter Migräne leidet, verstärken sich die Symptome bei Stress und treten häufiger auf. Als Ursache für ihre Migräne nennt sie Stresssituationen und bezeichnet sich selbst als weniger belastbar als früher. „Dazu merke ich, dass ich schnell in Stress gerate, dass mich Stresssituationen, die täglich Brot sind, in manchen Phasen mehr belasten als früher“ (Interview 5, Abs 21).

Auf psychischer Ebene wurden Belastungsreaktionen, wie beispielsweise Anspannung und innere Unruhe, Stress, depressive Verstimmungen, Niedergeschlagenheit, Verzweiflung, Müdigkeit und Gereiztheit genannt. Am häufigsten

gaben die Befragten an, aufgrund der Belastungen gereizt und ungeduldig zu reagieren.

Gelegentliche Schlafprobleme und Schwierigkeiten beim Ein- und Durchschlafen werden von sieben der zehn befragten Lehrpersonen angesprochen (Interview 1; Interview 2; Interview 3; Interview 4; Interview 6; Interview 7; Interview 9). Vor allem unter Stress und Anspannung fällt es den Lehrer:innen häufig schwer, sich zu entspannen, abzuschalten und einzuschlafen. Das beschreibt ein Lehrer so: „(...) Grundsätzlich reagiert mein Körper auf Stress mit Schlafproblemen, (...) weil dann die Gedanken rasen und rattern und (...) ich das nicht so gut verarbeiten kann“ (Interview 1, Abs. 36). Eine andere Lehrerin gibt an, dass sie schulische Themen, die sie persönlich involvieren und belasten, häufig in der Nacht beschäftigen. Für sie ist das typabhängig, so erklärt sie: „(...) Ich finde, wenn du so mit Leib und Seele dabei bist, ist die Gefahr auch größer, dass dir das in der Nacht auch unterkommt. Bei mir zumindest“ (Interview 2, Abs. 25).
Die Auswirkungen der beruflichen Anforderungen fasst eine Lehrerin folgendermaßen zusammen: „Auf der anderen Seite stresst es mich, und beeinflusst das Leben, beeinflusst den Schlaf, beeinflusst den Alltag, beeinflusst das Familienleben“ (Interview 4, Abs. 10).

Mit Ausnahme von zwei Lehrerinnen beschreibt die Mehrheit der befragten Lehrkräfte ihren aktuellen Gesundheitszustand als gut. Dies drückt eine Lehrerin in folgender Äußerung aus: „(...) Ich fühle mich meist eigentlich körperlich ganz fit. Ich bin sehr selten krank, (...) also zurzeit passt es ganz gut“ (Interview 7, Abs. 14). Bei guter körperlicher und psychischer Verfassung sieht sich auch eine weitere Lehrerin, die grundsätzlich keine Auswirkungen von Stress auf ihren Körper wahrnimmt. Ihren Gesundheitszustand beschreibt sie folgendermaßen: „Also ich bin gesund, hab keine Beschwerden, weder körperliche, mentale oder psychische Beschwerden“ (Interview 6, Abs. 16).

Anders geht es hingegen der vierten Interviewpartnerin, die ihr momentanes Befinden problematisch schildert: „Der aktuelle Gesundheitszustand ist meines Erachtens nicht sehr gut. Also ich bin psychisch sicher sehr angeschlagen durch meine sehr schwierige Klassensituation. Ich fühl mich total unrund. Es ist so

eine gewisse Form von Ohnmacht der Situation gegenüber“ (Interview 4, Abs. 16).

Zwei Lehrerinnen sprechen zudem von einer erhöhten Anfälligkeit gegenüber Infekten und Erkrankungen und mehr Krankenständen im Vergleich zu früher. Die Ursache dafür sehen beide in der hohen Arbeitsbelastung und Stress. Wie ihr Körper auf Beanspruchung reagiert, bringt eine Lehrerin in folgender Schilderung zum Ausdruck: „(...) Je stressiger die Phase ist, umso schneller kommt ein Virus daher oder irgendetwas anderes, was mich für eine Zeit lang stilllegt“ (Interview 5, Abs. 55).

5.5. Distanzierungsfähigkeit

Die Lehrer:innen wurden nach ihrer Fähigkeit, in der Freizeit abschalten und sich von beruflichen Anforderungen distanzieren zu können, befragt. Die Antworten zeigen ein ausgewogenes Bild, wonach die Hälfte der befragten Lehrpersonen angibt, dass ihnen das Abschalten grundsätzlich gut gelingt. Viele wenden Strategien an, die ihnen helfen, ganz bewusst Abstand vom Beruflichen zu nehmen. Beispielsweise geben drei Lehrerinnen an, alle schulischen Vorbereitungen bereits unter der Woche zu erledigen, um am Wochenende mehr Zeit für sich zu haben (Interview 2, Interview 3, Interview 8). Wie ihr das gelingt, beschreibt eine Lehrerin folgendermaßen:

> (...) Ich stelle am Freitag meine Schultasche hin und ich nehme sie am Sonntag am Abend schon (...) hervor, um einmal drüber zu schauen für Montag, ob eh alles bereit ist. Aber grundsätzlich denke ich da einmal zwei Tage wirklich gar nicht an Schule. (...) Das ist ein Lernprozess.“ (Interview 8, Abs. 22)

Das bewusste Grenzen setzen ist für eine andere Lehrerin, eine Strategie, um sich besser abzugrenzen. Das Wegräumen der Schulsachen am Beginn des Feierabends hilft ihr, nicht mehr an die Schule zu denken. Auch Gespräche über den beruflichen Alltag werden zeitlich begrenzt.

> Und ich räume (...) Schulsachen zum Beginn des Feierabends weg, dass es nicht mehr in der Wohnung herumliegt. Das hilft mir auch sehr, dass ich nicht daran erinnert werde. Und ich spreche gern mit meinem Freund über die Schule, über die Ereignisse. Das finde ich total wichtig, dass wir (...) beide von unserem beruflichen Alltag und miteinander darüber sprechen. Aber wir sagen dann auch ganz bewusst jetzt ist es vorbei, jetzt machen wir was anderes, jetzt denken wir was anderes. Ansonsten würde mir immer wieder was einfallen und ich würde immer wieder über die Schule nachdenken. Und dann würde mein Gehirn einfach immer weiter rattern. (Interview 3, Abs. 12)

Der anderen Hälfte der befragten Lehrpersonen fällt das Abschalten in der Freizeit hingegen eher schwer. Im Besonderen wird das Abgrenzen zuhause von vier Lehrkräften als problematisch genannt (Interview 4; Interview 5; Interview 6; Interview 10). Eine Schwierigkeit stellt dabei der Arbeitsplatz zuhause dar, der Lehrer:innen zwar die Flexibilität bietet, sich die Arbeit und Zeit frei einzuteilen. Den Gesprächen ist jedoch zu entnehmen, dass die Schule für viele aufgrund des Arbeitsplatzes im eigenen Haus oder der eigenen Wohnung, sowie den dort herumliegenden Schulsachen und Materialien sehr präsent ist. Wie schwierig es für sie ist, sich abzugrenzen, und Privates und Berufliches zu trennen, beschreibt eine Lehrerin in folgender Äußerung: „Deshalb kann man das nicht so klar eingrenzen, was Schule ist und nicht Schule, weil Schule und Leben eins ist für mich, ich kann das nicht so trennen“ (Interview 4, Abs. 8).

Ähnlich geht es einer anderen Lehrerin, die es sehr schwierig findet, Arbeit und Erholung an einem Ort in Einklang zu bringen. „(...) Dadurch, dass ich sehr viel zu Hause mache, ist es oft noch schwieriger, das Abzugrenzen. Einerseits (...) das Arbeiten in der eigenen Wohnung und dann soll man da entspannen und Ruhe finden“ (Interview 10, Abs. 40).

5.6. Bewältigungsstrategien

An der großen Bandbreite der genannten Bewältigungsstrategien wird deutlich, wie unterschiedlich Lehrer:innen mit den beruflichen Herausforderungen umgehen.

Das Arbeitsklima an der Schule wird als entlastender Faktor genannt. Großen Einfluss auf das Wohlbefinden haben die Schulleitung und das Kollegium. Als wichtig für eine gute Zusammenarbeit werden ein wertschätzender, freundlicher Umgang miteinander, Offenheit und gegenseitiger Respekt genannt. Alle befragten Lehrer:innen geben an, sich am Schulstandort sehr wohlzufühlen. Eine Lehrperson beschreibt, was ihrer Ansicht nach für ein gutes Auskommen miteinander erforderlich ist:

> Der gegenseitige Respekt. (...) Es soll keiner auf einen herabreden, sondern dass alles auf Augenhöhe passiert. (...) Sobald das passiert, kann schon mal in meiner Welt gar nichts schiefgehen. Weil natürlich verstehe ich mich nicht mit jedem gleich, das ist eh klar, aber man harmoniert trotzdem auf gewisse Art und Weise. Und das funktioniert bis jetzt tadellos. (Interview 1, Abs. 112)

Gleichermaßen wird die Schulleitung als unterstützend und wertschätzend wahrgenommen. Besonders schätzt eine Lehrerin den Rückhalt, den sie durch die Schulleitung erfährt: „Und ich habe schon das Gefühl, dass ich, und das ist auch neu für mich, bei jeder Ungereimtheit unterstützt werden würde. Und das ist eine unglaubliche Sicherheit“ (Interview 5, Abs. 94).

Als Gemeinsamkeit gehen aus fast allen Interviews Austausch und Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen oder nahestehenden Personen hervor. Acht der zehn befragten Lehrkräfte geben an, regelmäßig mit Personen im Kollegium, Familien- oder Freundeskreis über Schulisches zu sprechen. Eine Lehrerin findet in Gesprächen oft Gehör und Verständnis und schätzt dabei vor allem folgendes sehr: „Natürlich ist es oft so, dass man sich vielleicht Dinge von der Seele reden möchte und eben gemeinsame Probleme, dass man sich verstanden fühlen will“ (Interview 10, Abs. 107).

In Gesprächen über Belastendes oder Probleme treffen Lehrer:innen bei ihren Kolleginnen und Kollegen oft auf Gehör und Verständnis. Wie wichtig es ist, sich jemandem anzuvertrauen und „einfach einmal Dampf abzulassen“ (Interview 5, Abs. 75), beschreibt eine Lehrerin sehr treffend:

> Ja, oft auch das Gespräch mit Kollegen, dass man dann einfach mal ein bisschen drüber jammert oder seinen Schmerz oder was auch immer erzählt. Das finde ich schon ganz wichtig, dass man, egal wo, auch einmal drüber reden kann und es abladen kann. Das ist, glaube ich, eine ganz wichtige Strategie. (Interview 4, Abs. 46)

Explizit erwähnt wird von vier Lehrkräften das aktive Suchen nach Hilfe und Unterstützung als Strategie, um mit beruflichen Belastungen umzugehen (Interview 2; Interview 3; Interview 5; Interview 6; Interview 7; Interview 10). Unterstützung fanden sie beispielsweise bei erfahrenen Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung oder Experten, wie zum Beispiel einer Theaterpädagogin oder der Schulsozialarbeiterin, an der Schule.

Ihre Fähigkeit, ihre eigenen Grenzen zu kennen und zu akzeptieren und sich in weiterer Folge Hilfe zu suchen, bringt die fünfte Interviewpartnerin in folgender Äußerung deutlich zum Ausdruck:

> Natürlich sind viele Anforderungen in unserem Beruf da, die über meine Fähigkeiten hinausreichen. Ich habe aber (...) Gott sei Dank den Mut zu sagen das kann ich nicht. Da sind jetzt meine Grenzen erreicht. Dafür bin ich auch nicht ausgebildet worden. (...). Ja, okay, da muss ich mir jetzt Hilfe suchen, von wem auch immer. Oder nach Hilfe fragen. (Interview 5, Abs. 44)

Einem Angebot der Supervision stehen die Lehrkräfte grundsätzlich offen gegenüber. Die befragten Lehrer:innen haben mehrheitlich Interesse an Supervision bekanntgegeben. Lediglich zwei Lehrerinnen stehen dem kritisch gegenüber. Bisher wurde Supervision jedoch von keiner der befragten Lehrpersonen

am Schulstandort in Anspruch genommen, da sich bisher noch keine Möglichkeit dazu bot. Mehrere Lehrerinnen wünschen sich ausdrücklich eine Möglichkeit zum Austausch durch eine neutrale, vermittelnde Person. So formuliert eine Lehrerin, was sie sich davon erhofft:

> Würde ich mir total gerne wünschen. Wie gesagt, Supervision in jeder Art, also Gespräche einfach mit jemand Außenstehenden. Das wäre mir auch wirklich wichtig. Einfach eine neutrale Person, die (...) auch so ein bisschen als Mentorin vielleicht wirken könnte. Auf mich und auch auf die Kolleginnen. (Interview 5, Abs. 23)

Als weitere Bewältigungsstrategie werden Sport und Bewegung genannt. Mit Ausnahme einer Lehrperson, geben alle Lehrer:innen zumindest eine Form der körperlichen Betätigung als Ausgleich zum Lehrer:innenberuf an. Folgende Sportarten und Betätigungen wurden genannt: Kraftsport, Tanzen, Skaten, Tennis, Skifahren, Eislaufen, Wandern, Fahrrad fahren, Pilates, Yoga und Spazieren gehen. Ihren Ausgleich finden drei Lehrerinnen beispielsweise im Kraftsport. Alle drei sprechen davon, dass es ihnen beim Sport gut gelingt, abzuschalten und sich zu distanzieren (Interview 4; Interview 7; Interview 9). Eine sehr treffende Beschreibung hinsichtlich der persönlichen Bedeutung des Ausgleichs zum Beruf findet eine der Lehrerinnen:

> Im Kraftsport finde ich einen wirklich sehr guten Ausgleich. Ich merke auch, dass ich mich, wenn ein anstrengender Tag war, sehr auspowere und mir das sehr viel gibt und sehr viel bringt. Und danach bin ich oft sehr ausgeglichen. Ja, eigentlich in jeglicher Art von Sport, sei es am Wochenende, Skifahren oder Eislaufen. Sport ist da eigentlich das Wichtigste und Bedeutendste für mich und das gibt mir sehr viel. (Interview 9, Abs. 37)

Eine Lehrerin geht beispielsweise jeden Tag gleich nach dem Unterricht mit ihrem Hund spazieren. Diese tägliche Routine beschreibt sie wie folgt:

> (...) Wenn ich heimkomme, (...) gehe ich gleich mal eine Stunde mit dem Hund und das finde ich, ja, löst viele Gedanken oder nimmt viel (...). Also da kommst einfach runter, weil du an der Luft bist, egal wie das Wetter ist. Und das mach ich ja mindestens einmal am Tag, oft zweimal am Tag. (Interview 2, Abs. 43)

Die Bewegung in der Natur ist auch einer anderen Lehrerin wichtig. Beim Gehen oder Laufen kann sie gut abschalten, verarbeitet aber auch oft schulische Themen, „(...) Das mache ich schon noch regelmäßig zum Hirn ausschalten. Wobei (...) oft wieder das Schulthema auch da ist, aber nach einer gewissen Zeit läuft es sich weg“ (Interview 5, Abs. 46).

Eine Lehrerin begründet die Vielzahl, zeitintensiver Sportarten damit, dass ihr das Abschalten im eigenen Haus kaum möglich ist, da sie sich ansonsten in jeder freien Minute wieder zu den Schulsachen setzten würde. Wie wichtig Bewegung als Ausgleich für sie ist, macht die Lehrerin in folgender Schilderung deutlich: „Ich habe (...) bewusst in den letzten Jahren ganz viele Hobbies gewählt, die auch sehr zeitintensiv trotzdem sind, um abzuschalten, weil sonst ansonsten gelingt es einem nicht. Weil in jeder freien Minute geht man dann wieder zu den Schulsachen“ (Interview 4, Abs. 22).

Neben sportlichen Betätigungen werden auch andere Freizeitaktivitäten wie Kinobesuche, Unternehmungen mit Freunden oder Familie sowie Ausflüge und Kurzurlaube an Wochenenden häufig genannt (Interview 3; Interview 5; Interview 6; Interview 7; Interview 8; Interview 10).
Für das Abschalten und Entspannen braucht eine Lehrerin die örtliche Distanz zur Arbeit. Sich von der Schulwoche zu erholen und Kraft zu tanken gelingt ihr am Wochenende schwer. Leichter fällt es ihr in den Ferien, in denen sie gerne etwas Zeit in der Steiermark mit ihrer Familie verbringt: „Also da meine Familie in der Steiermark ist, ist das für mich dann so ein bisschen wie Urlaub, wenn ich ein paar Tage weg kann und somit gelingt es mir eigentlich leichter“ (Interview 10, Abs. 26).

Vier Lehrkräfte geben Kreativität als Bewältigungsstrategie an. In kreativen Tätigkeiten wie Musizieren, Singen, Theaterspielen, Zeichnen, Basteln oder Kochen finden sie einen Ausgleich zum Lehrer:innenberuf (Interview 1; Interview 3; Interview 5; Interview 7). Während einem Lehrer das Gitarre- und Schlagzeugspielen beim Abschalten helfen, nimmt eine andere Lehrerin Gesangsstunden und bezeichnet das Singen als etwas Befreiendes: „(...) Da lässt man die Seele baumeln. Da kann man alles ein bisschen rauslassen (...). Da denkt man dann auch nicht über die Ursachen nach“ (Interview 6, Abs. 28).

Humor und Gelassenheit wurden von fünf Lehrpersonen als Strategien im Umgang mit beruflichen Belastungen genannt (Interview 5; Interview 6; Interview 7; Interview 9; Interview 10). Besonders wichtig sei es, über sich selbst lachen zu können.

Achtsamkeit und Entspannung im Alltag können als hilfreiche Strategien im Umgang mit beruflichen Anforderungen eingesetzt werden. Beispielsweise werden von fünf Lehrpersonen unter anderem Ruhe, Schlaf, bewusste Pausen, Reflexion und Tagebuch schreiben als Strategien genannt (Interview 3; Interview 4; Interview 7; Interview 9; Interview 10).
Drei Lehrer:innen geben an, Achtsamkeitsübungen wie das Meditieren und Yoga zu praktizieren (Interview 3; Interview 4; Interview 7). Insbesondere wenn sie gestresst ist, helfen der dritten Interviewpartnerin Yogaübungen dabei, wieder in einen bewussteren und gleichmäßigeren Atemrhythmus zu finden: „(...) da merke ich, wie ich anders atme, indem ich einfach sehr viel atme und kurz ein- und ausatme. Und da hilft mir Yoga sehr. Das ist für mich ein guter und wichtiger Ausgleich“ (Interview 3, Abs. 16).
Das Reflektieren und das bewusste Fokussieren auf das Positive helfen zwei Lehrerinnen als Bewältigungsstrategien (Interview 3; Interview 10). So findet die zehnte Interviewpartnerin, dass es wichtig ist, auf die eigenen Ressourcen zu achten, „(...) dass man sich immer wieder vor Augen hält, was man schon gut macht, was gut funktioniert hat, (...) weil gewisse Dinge kann man einfach nicht ändern“ (Interview 10, Abs. 86).

Bewusste Übungen wie das Tagebuchschreiben, das Reflektieren des Tages und das Empfinden von Dankbarkeit können beim Entspannen helfen.

5.7. Berufszufriedenheit

Abschließend werden jene Faktoren beleuchtet, die Lehrer:innen trotz der vielfältigen Belastungsfaktoren im Lehrer:innenberuf Freude an ihrem Beruf bereiten. Die Befragten geben übereinstimmend an, dass ihnen die Arbeit mit Kindern große Freude bereitet. Ihre Gefühle in Bezug auf ihr bisheriges Berufsleben sind überwiegend positiv. So berichten die Lehrer:innen von vielen schönen Erlebnissen mit den Kindern im Schulalltag und davon, „dass die Arbeit mit Kindern immer eine Bereicherung ist, weil man einfach viel zurückbekommt (...)“ (Interview 6, Abs. 4).

Die Lehrerinnen sind sich sicher, durch ihre Arbeit etwas Sinnvolles zu tun und etwas zu bewegen. Das macht eine Interviewpartnerin in ihrer Antwort besonders deutlich: „(...) Ich habe das Gefühl, dass man gerade an so einem Standort einfach auch viel bewirken kann“ (Interview 10, Abs. 102). Ihre Gefühle zu ihrem bisherigen Berufsleben als Lehrerin beschreibt die fünfte Interviewpartnerin sehr positiv und resümiert wie folgt: „So generell betrachtet, glaube ich, habe ich viel Gutes getan für die Kinder. Und das ist mir das Wichtigste“ (Interview 5, Abs. 84).

Freude an ihrem Beruf bereitet den befragten Lehrer:innen vor allem die Freude der Kinder am Lernen und ihre Lernprozesse und -erfolge zu begleiten. Als besonders bereichernd wird die Motivation, Neugierde und Begeisterungsfähigkeit der Kinder beim Lernen bezeichnet. Am meisten Freude bereitet der fünften Interviewpartnerin, „die Begeisterung in den Kinderaugen, in den Kinderseelen zu wecken“ (Interview 5, Abs. 6).

Zur Berufszufriedenheit der Befragten tragen neben der Vielseitigkeit des Lehrerberufs und dem kreativen Arbeiten mit den Kindern auch der große Gestaltungsspielraum bei, den Lehrer:innen in der Unterrichtsgestaltung haben. Der Lehrplan gibt einen groben Rahmen vor, innerhalb dessen Lehrer:innen gewisse

Freiheiten in der Wahl und Gestaltung der Inhalte haben, diesen heben fünf Befragte besonders hervor (Interview 1; Interview 2; Interview 3; Interview 5; Interview 6). Inwiefern dieser Freiraum zu ihrer Berufszufriedenheit beiträgt, beschreibt eine Lehrerin wie folgt: „Es gibt einen Lehrplan, aber der ist so groß, dass ich alles machen kann, eigentlich was ich gern möchte (...). Und das ist schon eine irrsinnige Bereicherung in diesem Beruf, der schon zur Freude beiträgt“ (Interview 6, Abs. 52).

Während die vierte Interviewpartnerin vom Lehrer:innenberuf als ihrem Traumberuf spricht, hatte eine andere Lehrerin, die im zweiten Bildungsweg den Beruf der Lehrerin ergriffen hat, zuvor nicht den Wunsch Lehrerin zu werden: „Das ist zufällig auf mich zugekommen. Und im Laufe der ersten Studienzeit habe ich gemerkt, dass das eigentlich der Beruf ist, wo ich jetzt angekommen bin, der mir wirklich gefällt“ (Interview 6, Abs. 50).

Die Mehrheit der Befragten gibt an, den Lehrer:innenberuf gerne in Zukunft weiterhin auszuüben und diesen auch wieder ergreifen würde. Lediglich in Bezug auf den Schulstandort sehen sich drei Lehrerinnen in Zukunft eher an einer Volksschule im ländlichen Umfeld (Interview 7; Interview 8; Interview 9).

6. DISKUSSION

Nachfolgend werden die vorgestellten Ergebnisse nochmals zusammenfassend dargestellt, anhand der Literatur diskutiert und die Forschungsfragen beantwortet.

Die erste Frage widmet sich den wahrgenommenen Schwierigkeiten im Schulalltag an einer Stadtvolksschule. Die durchgeführten Interviews ermöglichen, das subjektive Belastungsempfinden der Lehrkräfte und deren persönliche Strategien im Umgang mit den wahrgenommenen Belastungen zu erfassen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte am Schulstandort mit einer Vielzahl verschiedener Belastungsfaktoren konfrontiert sind. Am häufigsten genannt wurden der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern, die große Heterogenität der Schüler:innen, der beträchtliche organisatorische Arbeitsaufwand, die Zusammenarbeit mit Eltern, sowie mangelnde Unterstützung in den Klassen. Dass genannte Belastungsfaktoren die Lehrkräfte psychisch und physisch beanspruchen und sich auf deren Gesundheit und Wohlbefinden auswirken, legen die erhobenen Belastungsreaktionen nahe. Diese reichen von körperlichen Beschwerden, wie Verspannungen, Nacken-, Rücken- und Kopfschmerzen bis zu psychischen Leiden, wie beispielsweise Müdigkeit, Schlafstörungen, innere Unruhe, Anspannung, Stress, depressive Verstimmungen, Niedergeschlagenheit, Verzweiflung, und Gereiztheit. Diese Ergebnisse decken sich mit jenen der Befragung des Deutschen Schulbarometers. Demnach leiden 62 % der befragten Lehrkräfte an körperlicher Erschöpfung, 46 % an mentaler Erschöpfung, 46 % an innerer Unruhe und 43 % an Nacken- und Rückenschmerzen (Robert Bosch Stiftung, 2022).

Obwohl die Lehrer:innen mehrheitlich angaben, bei guter körperlicher wie psychischer Gesundheit zu sein, dürfen die Auswirkungen der beruflichen Anforderungen auf Körper und Psyche nicht ignoriert werden. Denn mehr als die Hälfte der Lehrkräfte hat Schwierigkeiten, sich gedanklich von Schulischem in der

Freizeit zu distanzieren und abzuschalten. Dies geht mit Schlafstörungen und innerer Unruhe einher und folglich auf Kosten der Erholung, Regeneration und des Wohlbefindens.

Zum Teil decken sich die Ergebnisse der Untersuchung mit jenen der Belastungs- und Beanspruchungsforschung. So gibt Schaarschmidt (2004a) in seiner Untersuchung schwieriges Schüler:innenverhalten als einen zentralen Belastungsfaktor an. Dieses konnte auch in der vorliegenden qualitativen Untersuchung bestätigt werden. Die Lehrer:innen fühlen sich aufgrund der Verhaltensproblematiken und -auffälligkeiten der Schüler:innen stark beansprucht. Auch die große sprachliche und sozio-kulturelle Heterogenität der Lernenden konnte als Belastungsfaktor am Schulstandort identifiziert werden. In Bezug auf die beiden zuletzt genannten Belastungsfaktoren wird zudem die mangelnde Unterstützung im Schulalltag durch weitere Lehrkräfte als belastend empfunden. Hinzu kommt der Lehrermangel, der die Problematik weiter verschärft. Dies erschwert die Situation, da die Lehrer:innen das Gefühl haben, mit ihren Problemen allein zu sein. Entlastung durch zusätzliche personelle Ressourcen in den Klassen, würde die Herausforderungen wesentlich reduzieren. Zudem wäre die Etablierung einer psychosozialen Infrastruktur erforderlich, um die Lehrkräfte zu entlasten. Psychosoziale Angebote durch Schulpsychologinnen und -psychologen oder Schulsozialarbeiter:innen dienen nicht nur Lehrkräften als Entlastungsmaßnahme, sondern gelten im Wesentlichen den Schülerinnen und Schülern. Dass Verhaltensproblematiken keine Seltenheit sind, bestätigt eine repräsentative Befragung zu aktuellen Herausforderungen an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte. Das Deutsche Schulbarometer, durchgeführt von der Robert Bosch Stiftung (2022), verzeichnet einen Anstieg der Verhaltensauffälligkeiten an Schulen und macht auf die problematische Entwicklung aufmerksam. Befunde wie diese machen gezielte bildungspolitische Maßnahmen an jenen Standorten erforderlich, die mit großen sozialen und kulturellen Herausforderungen zu kämpfen haben.

Obwohl die Belastungen sehr hoch sind und der Lehrer:innenberuf eine Vielzahl an Herausforderungen bereit hält, sind die Lehrpersonen mit ihrem Beruf zufrieden. Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Lehrpersonen ihren Beruf mit

großer Freude und Überzeugung ausüben. Dies lässt auf eine hohe Leistungsfähigkeit und großes Engagement der Lehrkräfte schließen.

Die vielschichtigen, identifizierten Herausforderungen und Schwierigkeiten der Lehrer:innen im Schulalltag werfen die Frage auf, ob sich diese in der persönlichen Wahrnehmung zwischen Junglehrer:innen und Lehrpersonen mit Berufserfahrung unterscheiden. Mangelnde Kenntnisse und Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Medien wurden von beiden Lehrerinnen mit der meisten beruflichen Erfahrung als große Hürde bezeichnet. Ansonsten lassen die Ergebnisse der Befragung keine Rückschlüsse auf signifikante Unterschiede in den wahrgenommenen Herausforderungen in Abhängigkeit von der Berufserfahrung zu. Sowohl junge als auch ältere Lehrkräfte geben ähnlichen Belastungsfaktoren an, wie beispielsweise schwieriges Schülerverhalten, herausfordernde Elterngespräche und Herausforderungen am Schulstandtort in Bezug auf die Heterogenität der Lernenden. Es lässt sich demnach kein nennenswerter Unterschied in Bezug auf die Berufserfahrung finden.

Mit den Herausforderungen beim Berufseinstieg befasst sich die dritte Fragestellung. Die Ergebnisse der Interviewbefragung zeigen, dass der Einstieg in den Lehrer:innenberuf sehr unterschiedlich erlebt wurde. Während die Hälfte der Befragten mit dem Berufseinstieg eine sehr schöne Zeit verbindet, in der sie viel durch Ausprobieren und Beobachten lernen durften, hielt dieser für die andere Hälfte viele Schwierigkeiten bereit. Als Herausforderungen werden unter anderem die große Verantwortung durch die Übernahme einer Klassenführung, der hohe (administrative und organisatorische) Arbeitsaufwand und die Rollenfindung genannt. Auch hier bestehen Übereinstimmungen mit der Literatur. Keller-Schneider (2015) spricht in diesem Zusammenhang von berufsphasenspezifischen Herausforderungen, welche für den Berufseinstieg typisch sind. Zudem zeigt sich, dass die Rollenfindung anfangs sowohl eine Schwierigkeit als auch eine Ressource darstellen kann.
Festzuhalten ist jedenfalls, dass der Beginn der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit beanspruchend ist. Grundsätzlich stellt diese berufliche Phase jedoch eine Herausforderung dar, die von den Lehrkräften in der Regel bewältigt werden

kann. Die Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung wird als große Entlastung beim Berufseinstieg empfunden.

Die letzte Fragestellung behandelt die individuellen Bewältigungsstrategien der Lehrkräfte im Umgang mit den beruflichen Belastungen. In Bezug auf die entlastenden Faktoren lassen sich Übereinstimmungen mit der Literatur finden. Es zeigt sich, dass die Lehrer:innen über vielfältige individuelle Ressourcen verfügen, um die beruflichen Belastungen erfolgreich zu bewältigen. Die im Modell der Salutogenese beschriebene gesundheitliche Relevanz der Ressourcen lässt sich demnach bestätigen.
Folgende Bewältigungsstrategien und Ressourcen wurden von den Befragten genannt: soziale Unterstützung durch Familie, Freunde und Kollegium, Gespräche und Austausch, Humor und Gelassenheit, Bewegung und Sport, Kreativität, Achtsamkeit und Entspannung.
Die soziale Unterstützung im privaten Umfeld und Kollegium wird als große Entlastung wahrgenommen. Gespräche beruflicher oder privater Natur mit nahestehenden Personen spielen dabei eine große Rolle als Bewältigungsform beruflicher Belastungen. Auf beruflicher Ebene werden gute Beziehungen zum Kollegium und der Schulleitung sowie das Erleben von Rückhalt und Unterstützung im Team besonders geschätzt. Die Ergebnisse der Befragung bestätigen, dass ein gutes soziales Arbeitsklima, welches durch einen wertschätzenden, unterstützenden und offenen Umgang miteinander geprägt ist, wesentlich zum Wohlbefinden und der psychischen Gesundheit beiträgt. Indizien auf die Schutzfunktion sozialer Unterstützung lassen sich folglich auch in dieser Arbeit finden.

Des Weiteren wurde auch die Wichtigkeit der Freizeitgestaltung als Ausgleich zum Beruf bestätigt. Aufgrund seiner positiven Wirkung auf Körper und Psyche, ist Sport im Umgang mit beruflicher Belastung und Beanspruchung besonders wirksam. Regelmäßige körperliche Aktivität hilft nachweislich, um Schlafstörungen vorzubeugen und das Wohlbefinden zu fördern, so Engelhardt-Krajanek (2020) im Ö1 Podcast. Die Ergebnisse zeigen, dass der Mehrheit der befragten Lehrer:innen das Abschalten und Distanzieren von schulischen Anforderungen bei sportlichen Betätigung am besten gelingt. Körperliche Bewegung wurde von

den Befragten am häufigsten als Aktivität zur Regeneration und Entspannung genannt.

Bei den angeführten Maßnahmen gegen berufliche Belastungen und Stress handelt es sich um sehr persönliche Strategien der befragten Lehrpersonen, deren Einsatz und Wirkung individuell unterschiedlich sein können. Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der angewandten Bewältigungsstrategien lassen die Ergebnisse der Untersuchung hingegen nicht zu. Dies wäre ein lohnender Forschungsaspekt für zukünftige Untersuchungen. Zu beachten ist zudem, dass sich die Forschungsarbeit ausschließlich auf die individuellen Bewältigungsstrategien im Umgang mit Stress konzentriert und eine vollständige Erfassung präventiver Maßnahmen zur Stressreduktion nicht erfolgte.

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit Lehrkräften an einem konkreten, städtischen Schulstandort, um das dortige Belastungserleben und die beruflichen Anforderungen abzubilden. Der Frage, ob sich die Herausforderungen von Lehrkräften beispielsweise an einer ländlichen Volksschule, mit jenen der städtischen gleichen, muss eigens nachgegangen werden.
Um stichhaltigere Ergebnisse zu liefern, könnte die Stichprobe der Lehrkräfte in einer weiteren qualitativen Studie erweitert werden. Von bildungspolitischem Interesse dürfte eine solche Erhebung in einer bestimmten Bildungsregion sowie einem Bundesland sein.
Einen weiteren interessanten Forschungsaspekt stellt die Musterverteilung des beruflichen Bewältigungsverhaltens von Lehrer:innen an vergleichbaren urbanen Schulstandorten dar. Die Erfassung der Bewältigungsmuster nach Schaarschmidt und Kieschke (2007) müsste im Rahmen einer quantitativen Studie mithilfe des Fragebogens zu Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM) erfolgen. Somit könnten in den jeweiligen Bewältigungsstilen der Lehrkräfte gesundheitliche Risikomuster identifiziert werden.

Trotz der Vielzahl an empirischen Studien zur Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf lassen sich die Ergebnisse verschiedener Studien nur schwer verknüpfen. Grund dafür liegt in der großen Heterogenität der Stichproben der diversen Studien, die eine Vergleichbarkeit erschwert. Dennoch kommen die

Untersuchungen zu dem gemeinsamen Konsens, dass der Lehrer:innenberuf sehr beanspruchend ist. Diese Tatsache verdeutlicht, wie wichtig es ist, angesichts beruflicher Belastungen über individuelle Bewältigungsstrategien zu verfügen, um langfristig körperlich und psychisch gesund zu bleiben und den Lehrer:innenberuf weiterhin mit Freude ausüben zu können.

Die vorliegende Arbeit soll anhand der gewonnenen Erkenntnisse der Belastungssituation an einer urbanen Volksschule einen Beitrag zur bestehenden Forschung liefern.

LITERATURVERZEICHNIS

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Dgvt-Verlag.

APA (2019, 18. Oktober). Studie: 14 Prozent der Lehrer sind ausgebrannt. *Der Standard*. Verfügbar unter: https://www.derstandard.at/story/2000110063178/studie-14-prozent-der-lehrer-sind-ausgebrannt (24.07.2023)

Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *Psychotherapie im Dialog*, 3(10), 251-255. Verfügbar unter: http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/lehrergesundheit.pdf (23.07.2023)

Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Hogrefe.

Becker, P., Schulz, P. & Schlotz, W. (2004). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit. Eine prospektive Studie zur Überprüfung eines systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modells. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12(1), 11-23.

Beer, G., Beer, R., Ebenberger, A. & Potzmader S. (2020). Belastungsempfinden und Bewältigungsstrategien im Masterstudium Primarstufe: Eine quantitative und qualitative Studie an Lehramtsstudierenden im Studium und in der Berufseinstiegsphase. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education.* Verfügbar unter: https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/921/962

Blümel, S. (2020). Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. doi:10.17623/BZGA:224-i121-2.0

Brlica, N. (2018). Der Berufseinstieg und die ersten Dienstjahre von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), 159-177.

Brunner, K. (2019). Berufseinstieg: Zwischen Tatendrang und Überforderung. In E. Seethaler, S. Giger & W. Buchacher (Hrsg.), *Gesund und erfolgreich Schule leben: Praxis und Reflexion für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 83-90). Julius Klinkhardt Verlag.

Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung – zahlreiche Fallbeispiele – Hilfen zur Selbsthilfe*. Springer.

Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bil*dungsforschung, 1, 1-23. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16575/pdf/BF_2018_1_Cramer_Friedrich_Merk_Belastung_und_Beanspruchung.pdf (21. Juli. 2023).

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-ressources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.

Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2018). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 73, 119-130. https://doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4

Dorsemagen, C., Lacroix, P. & Krause, A. (2013). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 213-230). Springer VS.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.

Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2012). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält – empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Eigenverlag.

Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 193-212). Springer VS.

Engelhardt-Krajanek, M. (2020, 19. Mai). *Resilienz. Was die Seele stark macht – Teil 2* [Podcast]. Ö1. Verfügbar unter: https://oe1.orf.at/artikel/668681/Resilienz-Was-die-Seele-stark-macht-Teil-2

Ernst, G., Franke, A. & Franzkowiak, P. (2022). Stress und Stressbewältigung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i118-2.0

Faltermaier, T. (2023). *Gesundheitspsychologie* (3. Aufl.). Kohlhammer.

Frick, J. (2015). *Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch.* Huber.

Frick, J. (2019). *Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe.* Hogrefe.

Frick, J. (2021). Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen-Gesundheit. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönnau-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken, Studien zur Resilienzforschung* (S. 109-155). Springer.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz* (5. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Frühwirth, M., Beer, R. & Mayer, S. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbelastung: Brennpunktschulen im Vergleich. Eine empirisch-quantitative Befragung. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education.* Verfügbar unter: https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/464/546 (24.07.2023)

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18. Aufl.). Pearson.

Hedderich, I. (2011). *Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen: Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Klinkhardt.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Springer.

Heyse, H. (2011). *Herausforderung Lehrergesundheit. Handreichungen zur individuellen und schulischen Gesundheitsförderung*. Friedrich Verlag.

Hillert, A. (2004). Psychosomatisch erkrankte Lehrkräfte: vom praktischen Problem zu wissenschaftlichen Konzepten und therapeutischen Konsequenzen. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 10-20). Schattauer.

Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern: Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 137-153). Springer VS.

Hillert, A., Koch, S. & Lehr, D. (2013). Das Burnout-Phänomen am Beispiel des Lehrerberufs: Paradigmen, Befunde und Perspektiven berufsbezogener Therapie- und Präventionsansätze. *Nervenarzt*, 84, 806-812. https://doi.org/10.1007/s00115-013-3745-4

Hillert, A. & Schmitz, E. (2004), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Schattauer.

Huber, M., Knottnerus J. A., Green, L., van der Horst, H., Jadad, A. R., Kromhout, D., Leonard, B., Lorig, K., Loureiro, M. I., van der Meer, J. W., Schnabel, P., Smith, R., van Weel, C & Smid, H. (2011). How should we define health? *BMJ Clinical Research*, https://doi.org/10.1136/bmj.d4163

Janig, H. (2014). Gesundheitspsychologie. In R. W. Alexandrowicz, T.C. Gablonski & J. Glück (Hrsg.), *Psychologie kompakt. Grundlagen und Forschungsperspektiven* (S. 41-59). Facultas.

Kaluza, G. (2018a). *Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen* (7. Aufl.). Springer.

Kaluza, G. (2018b). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (4. Aufl.). Springer.

Kaluza, G. (2020). Salute! *Was die Seele stark macht. Programm für die Förderung psychosozialer Gesundheitsressourcen*. Klett-Cotta.

Kaluza, G. & Franke, P. (2018). Stressbewältigungstraining – Schritt für Schritt. *PSYCH up2date*, 12(5), 356-359. https://doi.org/10.1055/a-0621-4843

Keller-Schneider, M. (2015). Neue Aufgaben – neue Herausforderungen: Forschung zum Berufseinstieg. *Lernende Schule*, 70, 4-7.

Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen: Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 64-73.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2021). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-B. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_59-1

Knoll, N., Scholz, U. & Rieckmann, N. (2017) *Einführung Gesundheitspsychologie*. Ernst Reinhardt.

Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik, 49(2),* 254-273.

Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 52-80). Springer VS.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs-und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 61-80). Springer VS.

Kretschmann, R. (2012). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review,* 53, 27-35.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.

Lehofer, M., Glehr, R., Haring, Ch., Jiménez, P., Kasper, S., Lalouschek, W., Marksteiner, J., Musalek, M., Sperner-Unterweger, B., Titscher, G. & Weiss, E. (2011). Burnout & Depression. Ein Leitfaden zur Prävention, Früherkennung und Behandlung. *Internationale Zeitschrift für ärztliche Fortbildung*, 9, 2-12.

Lehr, D. (2004). Psychosomatisch erkrankte und „gesunde“ Lehrkräfte: auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehre*rn (S. 120-140). Schattauer.

Lehr, D. (2014a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 917-937). Waxmann.

Lehr, D. (2014b). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Präventions- und Interventionsansätze in der personenbezogenen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 896-914). Waxmann.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leitner, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Springer.

Neuner, R. (2016). *Psychische Gesundheit bei der Arbeit: Betriebliches Gesundheitsmanagement und Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung*. Springer.

Robert Bosch Stiftung. (2022). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte*. Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf (24.07.2023)

Roch, S. & Hampel, P. (2022). Modelle von Gesundheit und Krankheit. In R. Haring (Hrsg.) *Gesundheitswissenschaften* (S. 263-272). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65219-0_23

Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind … die Lehrer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 111-125. https://doi.org/10.1007/s11618-008-0045-z

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule: Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21-39). Springer VS.

Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 351-369). Waxmann.

Rothland, M. & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 791-812). Springer VS.

Schaarschmidt, U. (2004a). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes.* Beltz.

Schaarschmidt, U. (2004b). Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differenzialpsychologischer Perspektive. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehre*rn (S. 97-112). Schattauer.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Springer VS.

Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Ressources Model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Hrsg.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach* (S. 43-68). Springer.

Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.* 192-214. Beltz.

Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Wirtschaftsverlag.

Siegrist, J. & Dragano, N. (2008). Psychosoziale Belastungen und Erkrankungsrisiken im Erwerbsleben: Befunde aus internationalen Studien zum Anforderungs-Kontroll-Modell und zum Modell beruflicher Gratifikationskrisen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz,* 51(3), 305-312. https://doi.org/10.1007/s00103-008-0461-5

Unterbrink, H., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H. et al. (2007). Burnout and Effort-Reward-Imbalance in a Sample of 949 German Teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 433-441. https://doi.org/10.1007/s00420-007-0169-0

van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 43-59). Springer VS.

Vögele, C. (2013). Was ist Gesundheit? *Verhaltenstherapie*, 23(4), 232-233.

von dem Knesebeck, O. (2014). Stress und Stressbewältigung. In G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 253-257). Kohlhammer.

Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehre*rn (S. 23-38). Schattauer.

Wesselborg, B. & Bauknecht, J. (2022). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*. https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z

WHO. (1946). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation.* Verfügbar unter: https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/20200706/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1948-1015_1002_976-20200706-de-pdf-a.pdf (24.07.2023)

WHO. (2019). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases.* Verfügbar unter: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/ (24.07.2023)

Wilhelm, K. (2020). Resilienz schlummert in uns allen. *Psychologie heute*. Verfügbar unter: https://www.psychologie-heute.de/leben/artikel-detailansicht/40781-resilienz-schlummert-in-uns-allen.html (23.07.2023)

ZEIT ONLINE. (2022, 9. Juni). *Schulbarometer zeigt hohe Belastung von Lehrkräften.* Verfügbar unter: https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2022-06/schulbarometer-starke-belastung-lehrer-pandemie (24.07.2023)

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Die drei Bestandteile des Stressgeschehens (Kaluza, 2018a) 22
Abbildung 2. Stressprozess nach Faltermaier (2023) 26
Abbildung 3: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (van Dick & Stegmann, 2013) 36
Abbildung 4: Ergänzte Fassung des Rasters zur Einordnung empirischer Untersuchungen in der Lehrer:innenbelastungsforschung (Rothland, 2009, S. 114) 45
Abbildung 5: Unterscheidung nach vier Beanspruchungsmustern nach Schaarschmidt und Kieschke (2013, S. 84) 48
Abbildung 6: Bewältigungsmuster im Berufsvergleich nach Schaarschmidt und Kieschke (2013, S. 90) 51

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Inhaltliche Bestimmung von Gesundheit (angelehnt an Faltermaier, 2023) 9
Tabelle 2: Belastungsebenen nach Frick (2015, S. 34)..... 56
Tabelle 3: Daten zu den interviewten Personen..... 66

ANHANG

Leitfadeninterview

Introduktion:

- Kurze Vorstellung der Person (Alter, Geschlecht, Familienstand, Teilzeit/ Vollzeit, beruflicher Werdegang)

Allgemeine Fragen

- Was bereitet dir Freude in deinem Beruf?
- Wie viel Zeit verwendest du wöchentlich für außerunterrichtliche Tätigkeiten? Wie viel davon in der Schule und wie viel zuhause?

Berufseinstieg

- Wie hast du den Berufseinstieg als Lehrer:in erlebt?
- Welche Unterstützung hast du beim Berufseinstieg erfahren bzw. hättest du benötigt?

Belastungsreaktionen

- Wie beschreibst du deinen aktuellen Gesundheitszustand?
- Inwiefern wirken sich die beruflichen Belastungen auf dein körperliches und psychisches Wohlbefinden bzw. auf deine Gesundheit aus? Welche Symptome machen sich bemerkbar? Welche Auswirkung hat Stress auf deinen Körper?
- Wie gut gelingt es dir, dich in Ihrer Freizeit von beruflichen Anforderungen zu distanzieren und abzuschalten?

Belastungen und Bewältigungsstrategien

- Fühlst du dich auf die beruflichen Anforderungen gut (durch Aus- und Weiterbildung) vorbereitet und ausreichend ausgebildet?

- In welchen Tätigkeiten findest du einen Ausgleich zum Lehrer:innenberuf? Wie wichtig ist dir der Ausgleich?
- Welche Fähigkeiten muss eine Lehrperson deiner Meinung nach mitbringen, um die Herausforderungen des Lehrer:innenberufs meistern zu können? Inwiefern glaubst du, über diese Eigenschaften zu verfügen?
- Welche Kompetenzen hattest du zu Beginn deiner beruflichen Tätigkeit nicht? Wie hast du dir diese angeeignet?
- Bist du als Lehrer:in jemals an deine Grenzen gestoßen und wie gehst du damit um?
- Erzähle bitte von einer herausfordernden beruflichen Situation, die du gemeistert hast. Wie hast du das geschafft?
- Was sind deiner Meinung nach hilfreiche Strategien, um sich Energie und Freude im Beruf zu bewahren? Wie hast du dir diese angeeignet?
- Welche Faktoren tragen deiner Meinung nach zur Freude an deinem Beruf bei, und welche vermindern sie?
- Welche Gefühle hast du, wenn du an dein bisheriges Berufsleben denkst?
- Wo siehst du dich in der Zukunft beruflich? In den nächsten fünf/ zehn Jahren?
- Wie wohl fühlst du dich an der Schule mit dem Kollegium und der Schulleitung?

<u>Unterstützungsmaßnahmen:</u>

- Welche Unterstützungsmaßnahmen gibt es an deiner Schule und welche würdest du dir wünschen?
- Hast du schon einmal Unterstützungsangebote wie z.B.: Supervision in Anspruch genommen? Wenn ja, wie hast du das erlebt?

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außer- dem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Ort, Datum

Unterschrift