

Osnabrücker Schriften zur
Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Nadine Conen

Lehrergesundheit – Belastungs- schwerpunkte von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

Eine qualitative Untersuchung aus der
Perspektive der Lehrkräfte

Nadine Conen
Lehrergesundheit – Belastungsschwerpunkte von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

Vol. 5

Vol. 5

Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Volume 5

In den „Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ werden wissenschaftliche Untersuchungen aus dem Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück veröffentlicht. Hierunter fallen herausragende studentische Abschlussarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten), Forschungsberichte, Working Papers oder weitere wissenschaftliche Beiträge. Das Ziel der Schriftenreihe liegt in der zeitnahen und leicht zugänglichen Publikation relevanter Forschungsergebnisse im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Weitere Bände in der Reihe https://www.bwp.uni-osnabrueck.de/forschung/reihen_herausgeberschaften/osnabruecker_schriften_zur_berufs_und_wirtschaftspaedagogik.html



Thomas Bals ist Professor für Berufspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2021 Herausgeber der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Dr. Janika Grunau ist Vertretungsprofessorin für Berufspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2021 Herausgeberin der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Silke Lange ist Juniorprofessorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2020 Herausgeberin der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Dietmar Frommberger ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2020 Herausgeber der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Nadine Conen

Lehrergesundheit - Belastungsschwerpunkte von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

Eine qualitative Untersuchung aus der Perspektive der Lehrkräfte



Nadine Conen, M.Ed.
Universität Osnabrück
nconen@uos.de

Diese Arbeit wurde im Juni 2021 an der Universität Osnabrück als Masterarbeit im Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen* eingereicht.

CC-BY-SA

2022 Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Osnabrück

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie.

Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar

ISSN: 2627-9282

Vorwort

Lehrkräfte nehmen im Schul- und Bildungssystem in Deutschland eine zentrale Stellung ein. Belastungen und Gesundheitsprobleme beeinträchtigen Lehrkräfte in der Ausübung ihrer wichtigen Tätigkeit und damit auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen. Die Gesundheit der Lehrkräfte rückt aufgrund der zunehmenden Probleme auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt sowohl in der empirischen Forschung als auch in der Gesellschaft zunehmend in den Fokus. Die steigenden Lehrkräftebedarfe an den Schulen und das fehlende Fachkräftepotential auf dem Lehrerarbeitsmarkt bedingen für die aktiven Lehrkräfte ein hohes (und tendenziell steigendes) Arbeitsaufkommen. Der hohe (und steigende) Anteil der Lehrkräfte, die krankheitsbedingt für längere Zeit ausfallen oder sogar aus dem Beruf ausscheiden, erschweren die Situation und sorgen für Schlagzeilen in den Medien. Für die empirische Lehrerbildungsforschung rücken nicht zuletzt deshalb die Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf zunehmend in den Fokus.

Nadine Conen greift die Lehrgesundheit bzw. Belastungs- und Entlastungsfaktoren im Lehramt an berufsbildenden Schulen auf und untersucht in einem

qualitativen Design ihre besonderen Belastungen. Wie sie in Kapitel 3.1 darstellt, ist der Forschungsstand zur Lehrkräftegesundheit zwar umfangreich, doch die Besonderheiten des beruflichen Lehramtes (siehe Kapitel 2.2.2) bleiben dabei häufig unberücksichtigt. Insofern erarbeitet Nadine Conen einen Einblick in die besonderen Belastungen der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen, die aufgrund der Vielfalt der Bildungsgänge und der Lernenden sowie den besonderen Formen des schulberuflichen Lernens vor besonderen Herausforderungen stehen.

Silke Lange

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	III
Tabellenverzeichnis.....	V
Einleitung	1
2 Theoretischer Hintergrund.....	9
2.1 Begriffserklärungen.....	9
2.1.1 Begriffliche Klärungen, Abgrenzung und Diskurs	9
2.1.2 Stresstheorien und -Modelle	21
2.2 Der Beruf des Lehrers	35
2.2.1 Charakteristika des Lehrerberufs.....	35
2.2.2 Besonderheiten des Berufsschullehrers ..	46
3 Forschungsthema.....	59
3.1 Lehrgesundheit	59
3.1.1 Forschungsstand und Ergebnisse zur Lehrgesundheit	59

3.1.2 Belastungsfaktoren und Bewältigungsstile der Lehrer	73
3.2 Forschungsschwerpunkt der Arbeit	84
4 Methodologischer Hintergrund und methodisches Vorgehen	87
4.1 Forschungsdesign und Instrumente.....	87
4.2 Kriteriengeleitete Suchstrategie und Teilnehmerakquise.....	92
4.3 Datenerhebung.....	95
4.4 Datenanalyse und Datenauswertung.....	96
4.5 Gütekriterien der qualitativen Forschung...	103
5 Darstellung der Ergebnisse	107
5.1 Darstellung des Samples.....	107
5.2 Darstellung der Kategorien	108
6 Diskussion der Ergebnisse	129
6.1 Diskussion	129
6.2 Methodenkritischer Rückblick.....	157
7 Fazit, Limitationen und Ausblick.....	165
Literaturverzeichnis.....	177
Anhang	

Abkürzungsverzeichnis

AVEM	Fragebogen des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismuster
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BES/BEK	Berufseinstiegsschule/Berufseinstiegsklasse
BFS	Berufsfachschule
BG	Berufliches Gymnasium
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BOS	Berufsoberschule
BS	Berufsschule
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DAK	Deutsche Angestellten Krankenkasse
DIPF	Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung
FOS	Fachoberschule
FS	Fachschule
HEP	Heilerziehungspflege
ISO	International Standards Organisation
KMK	Kultusministerkonferenz

PISA	Programme for International Student Assessment
StBA	Das Statistische Bundesamt
SVF	Stressverarbeitungsfragebogen
WHO	World Health Organisation

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung.....	27
Abbildung 2: Modell des Lehrerstresses	30
Abbildung 3: Das Eisberg-Prinzip.....	50
Abbildung 4: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen zur Lehrerbelastungsforschung....	61
Abbildung 5: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse	100

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben.....44

Tabelle 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell97

Tabelle 3: Auszug aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring..... 102

Tabelle 4: Struktur des Samples..... 107

*„In der folgenden Arbeit wird bei allen personen-
bezogenen Substantiven aufgrund der besseren
Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet.
Die weibliche Form ist damit aber stets einge-
schlossen.“*

Kapitel 1

Einleitung

Das Thema *Lehrergesundheit* stellt seit einigen Jahren einen Schwerpunkt in der empirischen Lehrerforschung dar (vgl. Krause 2003: 254; Krause 2004: 139; Schaarschmidt 2005: 19; Wesselborg 2018: 11). Trotz vielfältiger Herangehensweisen innerhalb der Untersuchungen, ergibt sich ein einheitliches Bild von Lehrkräften als Risikogruppe der psychischen Gesundheit (vgl. Krause 2003: 254; Krause 2004: 139; Schaarschmidt 2005: 19; Paulus/Schumacher 2008: 135). Es gibt, entgegen allen Vorurteilen vom Lehrer als Halbtagsjobber, ein hohes Vorkommen von Gesundheitsgefährdungen und Belastungen im Lehrerberuf (vgl. Hannertz et al. 2002: 257; Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) 2005: 23ff.; Schaarschmidt/Kieschke 2013: 82f.; Wesselborg 2018: 11). Die Charakteristika des Lehrerberufs weisen im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen einige Eigenheiten auf, weshalb der Lehrerberuf zu den vorwiegend psychisch belastenden Berufstätigkeiten gehört (vgl. Rudow 1994: 59ff.; Scheuch et

al. 2012: 9; Rothland 2013: 23ff.; Wesselborg 2018: 12, 65). Etwaige Studien weisen explizit auf die hohe psychische Belastung von Lehrkräften hin. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen, dass fast 20-30% der aktiv tätigen Lehrer unter einer medizinisch relevanten psychosomatischen und psychologischen Beanspruchungssymptomatik leiden (vgl. Krause 2004: 139; Bauer 2009: 251; Oesterreich 2008: 69f.; Scheuch et al. 2012: 9; Schaarschmidt/Kieschke 2013: 82f.; Hoefsmid/Cleef 2017: 69ff; 135; Wesselborg 2020: o.S.). Dies bestätigt sich nicht zuletzt in Zahlen der Dienstunfähigkeit und vorgezogenen Pensionierungen von Lehrkräften innerhalb der Beamtengruppe (vgl. BAuA 2005: 32ff.; Herzog 2007: 127; Rothland/Klusmann 2016: 362; Das Statistische Bundesamt (StBA) 2019: o.S.).

Die nationalen sowie internationalen gesundheitlichen Befunde der Forschung, weisen auf einen deutlichen Handlungsbedarf im Lehrerberuf hin. Ergebnisse aus Studien zeigen, dass eine eingeschränkte Gesundheitssituation der Lehrer negative Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Schüler haben können (vgl. Krause et al. 2013(b): 99; Rothland/Klusmann 2016: 364; Scheuch et al. 2017: 9; Wesselborg 2018 11; 67). Darüber hinaus kann es neben Einschränkungen in der Leistungsfähigkeit der Lehrer, zu einer deutlichen Beeinträchtigung der Lebensqualität kommen

(vgl. Hannertz et al. 2002: 257; Hoefsmit/Cleef 2018: 69f.; Wesselborg 2018: 11). Neben den negativen Folgen für die Schüler und Lehrer selbst, sind auch die gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialmedizinischen Auswirkungen für unsere Gesellschaft von großer Bedeutung. Lehrkräfte tragen durch ihre Qualifikations-, Bildungs- und Erziehungsaufgaben maßgeblich zur Stabilität der Gesellschaft sowie zur Weiterentwicklung der zukünftigen Generationen bei (vgl. Rudow 1994: 37; Krause 2004: 139; BAuA 2005: 23ff.; Paulus/Schumacher 2008: 135; Scheuch et al. 2012: 9f.). Ebenfalls spielen aus sozialmedizinischer und ökonomischer Sicht die hohen Beschäftigungszahlen im Bezug zum Kostenfaktor bei eintretenden Dienstunfähigkeiten, Gesundheitskosten und Frühpensionierungen eine Rolle (vgl. Krause 2004: 139; Scheuch et al. 2012: 9f.). Lehrkräfte stehen innerhalb ihres Tätigkeitsfeldes vor vielfältigen Anforderungen und Erwartungen (vgl. Rudow 1994: 105; Rothland 2013: 23ff.; Cramer 2014: 181ff.; Kultusministerkonferenz (KMK) 2019: 4f.). Gleichzeitig bestehen zwischen den verschiedenen Lehramtstypen Unterschiede, die sich beim Beruflichen Lehramt u.a. in Form von heterogenen Schulformen, Alters- und Geschlechterunterschieden und verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler bemerkbar machen (vgl. Westhoff 2016: 12). Trotz der breiten Literaturlage zum Thema Lehrgesundheit,

werden Berufsschullehrkräfte in den Untersuchungen weitestgehend vernachlässigt (s. Kapitel 3.1.1). Daher ergibt sich zunächst die Fragestellung, wie Lehrkräfte ihre Aufgaben und Tätigkeiten an einer Berufsbildenden Schule wahrnehmen und welche sie davon als subjektive Belastungen empfinden. Neben belastenden Situationen und Faktoren aus dem Berufsalltag sollen zusätzlich entlastende Faktoren erfragt werden. Darüber hinaus ergibt sich die Frage, wie Lehrer mit den von Ihnen wahrgenommenen Belastungen umgehen. Daher lauten die Fragestellungen dieser Forschungsarbeit wie folgt: *Welche arbeitsbezogenen Faktoren nehmen Berufsschullehrkräfte als belastend, welche als entlastend wahr? Wie bewältigen Berufsschullehrkräfte die von Ihnen wahrgenommenen Belastungen?* Um diesen Fragen nachzugehen, werden im Rahmen dieser Arbeit und im Kontext eines qualitativen Forschungsdesigns exemplarisch fünf Interviews mit Lehrkräften aus zwei Berufsbildenden Schulen in Niedersachsen durchgeführt und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich im Anschluss an die Einleitung (s. *Kapitel 1*) in einen literaturbasierten Teil zur Aufarbeitung des theoretischen Hintergrundes (s. *Kapitel 2*) und einem empirischen Teil zur Darstellung des bisherigen Forschungsstandes (s. *Kapitel 3*). Innerhalb des zweiten Kapitels werden wichtige Grundbegriffe

wie Gesundheit/Krankheit, Stress, Belastung/Beanspruchung, Bewältigung sowie Ressourcen durch verschiedene Betrachtungsweisen erläutert (s. *Kapitel 2.1.1*) und anschließend in zwei theoretische Modelle eingeordnet, die sich explizit auf den Lehrerberuf beziehen (s. *Kapitel 2.1.2*). Im Anschluss findet eine Beschreibung der Charakteristika des Lehrerberufs statt (s. *Kapitel 2.2.1*) und eine daran anschließende Differenzierung und Hervorhebung des Berufsschullehrantes (s. *Kapitel 2.2.2*). Im dritten Teil der Arbeit wird der allgemeine Forschungsstand zum Thema Lehrgesundheit in komprimierter Form aufgezeigt und analysiert (s. *Kapitel 3.1.1*). Im Zuge dessen wird sich im nächsten Kapitel ausschließlich auf die Belastungs- und Entlastungsfaktoren sowie den Bewältigungsstilen der Lehrkräfte fokussiert (s. *Kapitel 3.1.2*), da diese den Schwerpunkt dieser Arbeit bilden und am Ende mit meinen eigenen Ergebnissen in Relation gesetzt werden sollen. Dabei wird im dritten Kapitel, aufgrund der mangelnden Datenlage zum Bereich des Beruflichen Lehramtes, immer wieder Bezug zu Studien der Allgemeinbildung genommen. Aufgrund eines differenzierten Schülerklientels wird der Bereich der Grundschulbildung in dieser Arbeit außen vorgelassen. Aus dem theoretischen Hintergrund (s. *Kapitel 2*) sowie den empirischen Erkenntnissen dieser Arbeit (s. *Kapitel 3*), ergibt sich der Forschungs-

schwerpunkt dieser Arbeit, der u.a. die Forschungsfragen expliziert und erläutert (s. *Kapitel 3.2*).

Anschließend folgt ein Kapitel zum methodologischen Hintergrund und der konkreten methodischen Ausgestaltung der Arbeit in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (s. *Kapitel 4*). Dabei werden zunächst das verwendete Forschungsdesign sowie die verwendeten Instrumente vorgestellt (s. *Kapitel 4.1*). Anhand welcher Kriterien die Auswahl der teilnehmenden Lehrkräfte erfolgte und wie diese generiert wurden, ist dem Abschnitt der Kriteriengeleiteten Suchstrategie und Teilnehmerakquise zu entnehmen (s. *Kapitel 4.2*). Danach wird neben dem Ablauf der Datenerhebung (s. *Kapitel 4.3*) die Datenanalyse und Auswertung mit dem schrittweisen Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring beschrieben (s. *Kapitel 4.4*). Zum Schluss werden in diesem Kapitel die qualitativen Gütekriterien beschrieben (s. *Kapitel 4.5*).

Der sich daran anschließende Ergebnisteil beinhaltet in einem ersten Schritt eine Darstellung des Samples (s. *Kapitel 5.1*). Darauf folgend werden die gewonnenen Aussagen der Lehrkräfte im Rahmen eines für Mayring charakteristischen Kategoriensystems vorgestellt, welche sich an den entwickelten Forschungsfragen orientieren (s. *Kapitel 5.2*). Die anschließende Diskussion erläutert die erhobenen Ergebnisse und

verknüpft diese mit den im Kapitel zwei und drei dargelegten theoretischen und empirischen Befunden (s. *Kapitel 6.1*). Des Weiteren werden sowohl die angewandte Methode als auch der Forschungsprozess kritisch reflektiert (s. *Kapitel 6.2*). Abschließend erfolgt ein Fazit, die Aufführung vorhandener Limitationen sowie ein Ausblick, in denen die wesentlichen Schlussfolgerungen herausgestellt und weitere Forschungsansätze aufgezeigt werden (s. *Kapitel 7*).

Kapitel 2

Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffserklärungen

2.1.1 Begriffliche Klärungen, Abgrenzung und Diskurs

Ausgehend vom Forschungsgegenstand zur *Lehrergesundheit* wird zunächst der Begriff *Gesundheit* sowie der dazugehörige und nur schwer zu trennende Begriff *Krankheit* erläutert. Je nach Disziplin und Anwendungsbereich existieren unterschiedliche Vorstellungen vom Gesundheitsbegriff (vgl. Wesselborg 2018: 20f.). Aus gesundheitswissenschaftlicher Perspektive wird Gesundheit als das Vorhandensein eines Gleichgewichtes zwischen Risikofaktoren und Schutzfaktoren beschrieben, welches zustande kommt, wenn einem Menschen die innerlichen (körperlichen und psychischen) als auch die äußeren (sozialen und materiellen) Anforderungen gelingen. Gesundheit ist ein Zustand, welches einem Menschen Wohlbefinden und Lebensfreude vermittelt, wenn er sich psychisch und sozial im

Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen sowie den äußeren Lebensbedingungen befindet (vgl. Franzkowiak/Hurrelmann 2011: 180ff.). Innerhalb der soziologischen Definition wird Gesundheit als Leistungsfähigkeit und Rollenerfüllung beschrieben. Erst wenn ein Mensch die optimale Leistungsfähigkeit für die Erfüllung von Rollen und Aufgaben, für die er sozialisiert worden ist, erbringen kann, gilt er als gesund (vgl. Parsons 1967: 71). Zusätzlich ist die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zu nennen, die als einer der wichtigsten Impulse in der wissenschaftlichen Diskussion um die Begrifflichkeit Gesundheit zu verzeichnen ist. Innerhalb der Präambel der Verfassung der WHO im Jahr 1948, wurde folgende Definition niedergeschrieben: „Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens, nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen“ (WHO 1948: o.S.). In dieser Definition wurden erstmalig seelische und soziale Faktoren zuzüglich körperlicher Aspekte erfasst, die in den oben genannten Definitionen bereits berücksichtigt wurden. Trotz einiger Kritikpunkte, wie beispielsweise die Wirklichkeitsfremdheit bezogen auf einem völligen Wohlbefinden oder der unterschiedlichen, recht ungenauen Dimensionen der körperlichen, geistigen und sozialen Gesundheit, bleibt die Erklärung der WHO eine der meistgenutzten Gesundheitsdefinitionen (vgl. Wesselborg 2018: 21).

Im Gegensatz dazu, herrscht für die Begrifflichkeit *Krankheit* keine allgemeingültige Definition, die auf internationale Zustimmung stößt. Innerhalb der soziologischen Definition wird Krankheit als Störung und Beeinträchtigung der Rollenausübung betrachtet. Krankheit wird dabei als Beeinträchtigung des normalen Funktionierens des Menschen bezeichnet. Dabei bezieht sich die Unstimmigkeit sowohl auf den Zustand des Organismus als auch auf individuelle und soziale Anpassungen (vgl. Parsons 1958: 12). Betrachtet man die biomedizinische Definition, so wird Krankheit als Störung betrachtet, welche eine Behandlung erforderlich macht. Eine Krankheit ist demnach durch subjektive oder objektive Symptome wie einer körperlichen, geistigen oder seelischen Veränderung gekennzeichnet. Im weiteren Sinne kann innerhalb der biomedizinischen Definition Krankheit in Verbindung mit einer notwendigen Heilbehandlung verstanden werden, wenn eine Diagnose oder Arbeitsunfähigkeit vorhanden ist (vgl. Pschyrembel 2007: 1038).

Gesundheit und Krankheit werden häufig als gegenüberstehende Zustände betrachtet. Diese zweiteilige Sichtweise von Gesundheit und Krankheit ist zwar für die Einordnung von Krankheitsbildern sowie die Sichtweise auf Krankschreibungen notwendig und sinnvoll, kommt jedoch was die Komplexität des Gesundheitsbegriffes angeht zu kurz (vgl. Becker 2006: 24; Franke 2010: 91). In einem Menschen können

gleichzeitig gesunde und kranke Anteile existieren, die in unterschiedlichen Stadien und Schweregraden verlaufen. Dabei ist es möglich sich trotz Krankheit gesund zu fühlen. Dabei spricht der Medizinsoziologe und Gesundheitsforscher Antonovsky (1979) von einem *Gesundheits-Krankheits-Kontinuum*, welches verdeutlichen soll, dass Gesundheit und Krankheit keine wechselnden Alternativen sind, sondern als Eckpunkte eines gemeinsamen Kontinuums anzusehen sind. Völlige Gesundheit oder Krankheit sind aus Sicht von Antonovsky nicht zu erreichen. Jeder Mensch der Gesund ist, trägt auch kranke Anteile in sich und umgekehrt. Die Übergänge gestalten sich dabei fließend und können nicht nacheinander geschaltet werden. Vielmehr herrscht eine Gleichzeitigkeit von gesunden, wie kranken Anteilen eines Menschen (vgl. ebd.; Franzkowiak 2011: 191ff.). Diese Vorstellung weist auf die Mehrdimensionalität von Gesundheit hin und ermöglicht es, weitere Aspekte wie beispielsweise die psychische Gesundheit mit einfließen zu lassen. Dabei spielen neben dem körperlichen und psychischen Wohlbefinden auch Leistungsfähigkeit, Selbstverwirklichung und Sinnfindung eine Rolle (vgl. Bengel et al. 2001: 16).

Im Gegensatz zu den verschiedenen Ansichten und Schwerpunkten bezüglich des Gesundheits- und Krankheitsverständnisses, herrscht Einigkeit darüber, dass die Gesundheit

eines Menschen von *Stress* beeinflusst werden kann (vgl. Van Dick 2006: 31f.; Wesselborg 2018: 33; Werdecker/Esch 2019: 347ff.). Dabei spielt vor allem chronischer Stress eine Rolle, in der die Belastung meist von langer Dauer ist (vgl. Bamberg et al. 2003: 57; Becker 2006: 73f.). In der Alltagssprache wird der Begriff Stress häufig inflationär verwendet und erhält dabei viele unterschiedliche Zuschreibungen. Neben belastenden Umgebungsfaktoren wie beispielsweise Lärm, Hitze oder Zeitdruck (*Ich habe Stress*), können auch körperliche Reaktionen und Empfindungen (*Ich bin gestresst*) unter dem Begriff Stress verstanden werden (vgl. Van Dick 2006: 27f.; Van Dick/Stegmann 2013: 44). Innerhalb der wissenschaftlichen Perspektive wurde der Begriff erstmalig in den 50er Jahren vom Mediziner Hans Selye in gebräuchlicher Form verwendet und bekanntgemacht. Selye führte den Begriff zunächst in die Biologie ein, unter der Bedeutung der Belastung und Anstrengung. Er ging dabei von einem neutralen Stressverständnis aus und verstand unter Stress die unspezifische Reaktion des menschlichen Organismus auf verschiedenste Belastungsreize. Dabei fokussierte er sich bei seinem Ansatz zunächst vor allem auf reaktionsbezogene Sichtweisen von physischen Stoffen wie Hitze, Kälte oder Lärm (vgl. Selye 1974: 62ff.; Van Dick 2006: 27f.). Psychische Faktoren spielten beim traditionellen Stressverständnis nach Selye eher eine untergeordnete Rolle, wurden aber

durch die Differenzierung von *Eu- und Disstress* (*positiver und negativer Stress*) aufgegriffen. Stress kann demnach durch positive als auch negative Ereignisse ausgelöst werden (vgl. Selye, 1974, 55ff.; Litzcke/Schuh, 2003: 40ff.; Eppel 2007: 15f.).

Eine positiv bewertete Stresssituation kann anspornen und beim Menschen zu Höchstleistungen führen. Ein gewisses Maß an Stress ist gesund und erstrebenswert. Die Vorfreude auf ein Ereignis oder sportliche Aktivitäten zählen beispielsweise zu den Stressoren¹, welche normalerweise die Gesundheit nicht belasten. Ein Stressor wird erst dann problematisch, wenn er durch das Individuum selbst als Belastung empfunden wird. Bei der negativen Bewertung wird dieser zum Disstress, der nicht immer sofort in dem Maße vom Körper bewältigt werden kann, sodass er unwirksam wird. Insofern belastet er den Körper nicht nur in der stressauslösenden Situation, sondern kann sich aufstauen (vgl. ebd.). Aufbauend auf dem Stressverständnis nach Selye, wurden in den Jahren danach vermehrt kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Aspekte mit bestimmten Reizen in Verbindung gebracht (vgl.

¹ Der Begriff Stressor entspricht in dieser Arbeit der Bedeutung eines potenziellen Stressors nach dem Verständnis von Kyriacou und Sutcliffe (1978: 2f.). Ein Stressor steht demnach für eine objektive Anforderung, die erst durch eine subjektive Bewertung zur Belastung werden kann.

Werdecker/Esch 2019: 348). In Folge dieser Entwicklungen haben sich diverse Ansätze in der Stressforschung etabliert. Aktuell am weitesten verbreitet ist die Perspektive des transaktionalen Stressmodells nach Lazarus, der Stress innerhalb einer Person-Umwelt-Beziehung sieht, innerhalb dessen Faktoren als anstrengend angesehen werden, wenn sie die Ressourcen einer Person übersteigen und damit das Wohlergehen gefährden (vgl. Lazarus/Folkmann 1984: 21; Rothland/Klusmann 2016: 352). Das Hauptmerkmal von Stress ist laut Rudow (1994: 91), der sich bei seinem Verständnis auf das transaktionale Stressmodell nach Lazarus bezieht, ein unangenehmer Spannungszustand, der während einer (Arbeits-) Anforderung durch Emotionen wie Ärger, Wut, Aggressivität, Gereiztheit, Frustration, Enttäuschung, Depressivität und Angst entstehen kann. Diese Vorstellung von Stress entspricht ebenfalls der Auffassung von Kyriacou und Sutcliffe (1978), die *Lehrerstress* im gleichen Sinne wie folgt definieren:

„eine Reaktion mit negativem Affekt (z. B. Wut oder Depression) eines Lehrers, die in der Regel von potenziell pathogenen physiologischen und biochemischen Veränderungen begleitet wird (z. B. erhöhte Herzfrequenz oder Freisetzung adrenocorticotroper Hormone in den Blutkreislauf), die sich aus Aspekten der Arbeit des Lehrers ergeben und durch die Wahrnehmung, dass die an den Lehrer gestellten Anforderungen eine Bedrohung für sein Selbstwertgefühl oder sein

Wohlbefinden darstellen, sowie durch Bewältigungsmechanismen vermittelt werden, die aktiviert werden, um die wahrgenommene Bedrohung zu reduzieren“ (Kyriacou/Sutcliffe 1978: 2).

Dabei ist Stress nicht lediglich eine Reaktion oder ein Zustand, sondern vielmehr ein Prozess, der durch eine subjektive Bewertung und Bewältigung immer wieder Neubestimmt wird (vgl. Kyriacou/Sutcliffe 1978: 5f.; Rudow 1994: 92). Kyriacou macht im Jahr 1989 auf dieser Erkenntnis aufbauend deutlich, dass seiner Ansicht nach der Lehrerstress vor allem das Erleben von unangenehmen Emotionen darstellt. Seine Definition bezieht sich stark auf das subjektive Empfinden der Lehrer und zählt innerhalb der Forschung zum Thema Lehrerstress, zu dem am weitesten verbreiteten Stressverständnis (vgl. Kyriacou 1989: 27f.; Van Dick 2006: 35f.).

Ausgehend vom Stressempfinden werden mit dem dazugehörigen *Belastungsbegriff* vielfältige Assoziationen, wie beispielsweise Stress, Unwohlsein oder Überforderung verbunden (vgl. Krause 2003: 255). Neben der Belastungsdefinition von Van Dick et al. (1999), die unter Belastung „die subjektive Wahrnehmung von Beanspruchung durch unterschiedliche Arbeitsbedingungen“ (ebd.: 270) verstehen, finden sich ähnliche Begriffsbestimmungen für die Lehrerbelastung wieder. Nach Ullich (1996: 64) stehen Belas-

tungen in einer gegebenen Situation für Beeinträchtigungen des individuellen Wohlbefindens sowie der Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten, die subjektiven Leistungsdruck verursachen. Insgesamt wird innerhalb der Lehrerbelastungsforschung jedoch häufig auf eine genauere Begriffsdefinition verzichtet. Bei Betrachtung der Literatur wird dennoch ersichtlich, dass die Begriffe Stress und Belastung häufig ähnlich oder sogar als Synonyme verwendet werden (vgl. Krause 2003: 255). Eine andere begriffliche Klärung findet sich innerhalb der arbeitswissenschaftlichen Perspektive wieder und hat dabei Eingang in die International Standards Organisation (ISO 10075-1) (1991) erhalten. Psychische Belastungen bezeichnet dort „die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (ebd.: o.S.). Demnach wird deutlich, dass sich Belastungen auf alle äußeren Einflussfaktoren beziehen und nicht auf die Reaktion einer Person oder ausschließlich den negativen Aspekten. Für die Reaktionen einer Person wird die separate Begrifflichkeit *Psychische Beanspruchung* verwendet, die als „unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (ebd.:

o.S.) bezeichnet wird. Die Beanspruchung bezeichnet dabei die Auswirkungen der jeweiligen Belastung. Aus den Definitionen der ISO 10075 folgert Rudow (2000: 36) für das Verständnis von Lehrerbelastrungen:

„Unter Belastung sind alle diejenigen körperlichen, geistigen und sozialen Anforderungen in der pädagogischen Tätigkeit zu verstehen, die unabhängig vom Individuum existieren und potentiell Beanspruchungen hervorrufen [...]. Die Belastung ist [...] auch in der Lehrerarbeit als wertneutrales Phänomen, das an sich weder positiv noch negativ ist, zu betrachten“ (ebd.).

Ausschlaggebend für den Umgang mit unterschiedlichen Belastungen sind u.a. *Copingstile*². Coping bezeichnet dabei „die Summe aller Anstrengungen einer Person, die sich in bedeutsamen, gleichwohl ihrer individuellen Anpassungskapazitäten überfordernden Lage befindet“ (Lazarus/Launier 1981: 244). Nach Lazarus und Folkmann (1984: 117ff.) wird zwischen *emotions- und problemorientiertem Coping* unterschieden. Die emotionsorientierte Bewältigung kommt meist dann zum Einsatz, wenn eine Person merkt, dass die bedrohlichen Bedingungen

² Der Begriff Coping stammt aus dem Englischen und wird aufgrund der häufigen Verwendung in der Literatur (vgl. Van Dick 2006: 49), als synonym zu dem deutschen Begriff Bewältigung verwendet. In dieser Arbeit meinen die Begriffe Coping, Bewältigung, Coping- und Bewältigungsstile sowie Coping- und Bewältigungsprozesse ein- und dasselbe.

nicht durch sie selbst veränderbar sind. Dabei werden unter diesem Bewältigungsstil beispielsweise kognitive Strategien wie, das Vermeiden, das Bagatellisieren sowie das Distanzieren verstanden. Innerhalb dieser Strategie wird versucht, kritische Ereignisse mit Abstand zu betrachten und eine Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit wiederherzustellen. Die problemorientierte Bewältigung findet hingegen dann statt, wenn Bedingungen als veränderbar angesehen werden. Dabei wird versucht, alternative Lösungsstrategien zu entwickeln und anzuwenden. Innerhalb des problemorientierten Copings kann zwischen den zwei Gruppen, umwelt- und selbstbezogenen Strategien unterschieden werden. Dabei zählen zu den Letzteren, motivationale und kognitive Veränderungen, wie beispielsweise eine Reduktion des Anspruchsniveaus, die Entwicklung neuer Verhaltensstandards oder das Erlernen neuer Fähigkeiten (vgl. Rudow 1994: 97; Kramis-Aebischer 1995: 63f.).

Wie eine Person bestimmte Stressoren wahrnimmt und inwieweit daraus gesundheitliche Auswirkungen oder -folgen (negativ/positiv) entstehen, hängt neben individuellen Bewertungs- und Bewältigungsprozessen von den *Ressourcen* einer Person ab (vgl. Van Dick 2006: 29ff.). Unter Ressourcen (Schutzfaktoren) werden nach Eppel (2007: 80) all die Faktoren bezeichnet, die eine Bewältigung von Arbeitsanfor-

derungen erleichtern und mögliche Auswirkungen abmildern. Ressourcen können sowohl aus der Person selbst (Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten) als auch aus der Umwelt resultieren (materielle- und soziale Beziehungen, Rahmenbedingungen) (vgl. Eppel 2007: 80; Wesselborg 2018: 43f.). Laut Krause et al. (2011: 792f.) können negative Wirkungen von Stressoren durch Ressourcen nicht nur abgemildert werden, sondern zusätzlich die Gesundheit fördern. Dabei können sich äußere Ressourcen, wie beispielsweise eine gute Zusammenarbeit im Kollegium, eine anerkennende und wertschätzende Haltung des Schulleiters, professionelle Rückmeldungen sowie Erholungspausen, je nach Schulkontext unterscheiden.

Die Begriffe *Stress*, *Belastung* und *Beanspruchung* kommen in Verbindung mit dem Lehrerberuf immer häufiger zur Anwendung (vgl. Rudow 1994: 90f.; Van Dick/Stegmann 2013: 44; Wesselborg 2018: 30). Durch die hohen Zahlen der psychisch erkrankten Lehrkräfte ist das Thema hoch aktuell (vgl. Schaarschmidt 2005: 17; Schaarschmidt/Kieschke 2013: 82f.; Rothland/Klusmann 2016: 362; Hoefsmit/Cleef 2017: 69ff; Wesselborg 2018: 11; Wesselborg 2020: o.S.). Dabei werden die Begriffe nicht nur im Alltag verschiedenartig definiert, sondern auch innerhalb der Lehrerforschung völlig inflationär eingesetzt und häufig nicht genauer beschrieben (vgl. Rudow 1994: 40; Franke 2010: 100; Van

Dick/Stegmann 2013: 44; Wesselborg 2018: 32). Bezogen auf das transaktionale Stressverständnis nach Lazarus sowie den daran anknüpfenden Modellen nach Rudow, die im *Kapitel 2.1.2* näher beschrieben sind, werden (potenzielle) Stressoren in dieser Arbeit, als objektive Anforderungen der Lehrertätigkeit verstanden. Erst durch eine individuelle Bewertung, in der ein Stressor als Belastung eingeschätzt wird, wird ein (potenzieller) Stressor zur subjektiven Belastung. Scheitern Ressourcen und angewendete Bewältigungsversuche kann Stress entstehen, der einhergehen kann mit Symptomen wie Müdigkeit, Kopfschmerzen oder bei langanhaltendem Stress mit einem Gefühl des Ausgebranntseins (vgl. Van Dick 2006: 35ff.; Van Dick/Stegmann 2013: 44). Die Beanspruchungsreaktionen und -folgen von Stress werden im *Kapitel 2.1.2* und *Kapitel 3.1.1* zur Verdeutlichung des Themas immer wieder mit aufgeführt, finden jedoch innerhalb der eigenen Forschung aufgrund einer Eingrenzung des Themas keine weitere Berücksichtigung.

2.1.2 Stresstheorien und -Modelle

Innerhalb der Forschung werden verschiedene Theorien und Modelle zur Einordnung von Stress angewendet. Dabei werden innerhalb der Lehrerforschung bestehende Konzepte auf den Lehrerberuf übertragen und je nach Modell adaptiert und erweitert. Besonders häufig wird

dabei das transaktionale Stressmodell nach Lazarus³ verwendet (vgl. Kyriacou/Sutcliffe 1978: 3; Rudow 1994: 93; Bamberg et al. 2003: 40; Krause 2003: 256; Van Dick 2006: 36; Van Dick/Stegmann 2013: 46f.). Im Folgenden wird als Grundlage der nachfolgend dargestellten Modelle das transaktionale Stressverständnis nach Lazarus expliziert. Daran anknüpfend werden zwei ausgewählte Modelle nach Rudow (1994) dargestellt und erläutert, welche sich konkret auf den Lehrerberuf und den schulischen Kontext beziehen. Zur Unterscheidung von objektiver und subjektiver Belastung wird das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994) vorgestellt. Im Anschluss zeigt das Lehrerstressmodell nach Rudow (1994) detailliert auf was passiert, wenn Arbeitsanforderungen als subjektive Belastung wahrgenommen werden und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen (vgl. Rudow 1994: 93ff.; Van Dick 2006: 37; Van Dick/Stegmann 2013: 47; Rothland/Klusmann 2016: 353f.).

Um einen Einblick in das transaktionale Stressverständnis nach Lazarus zu erhalten, welches als Grundlage für die anschließend aufge-

³ Aufgrund der Vereinfachung des Leseflusses wird im Text ausschließlich auf Lazarus verwiesen. Dabei ist zu beachten, dass bei der Entstehung des Stresskonzeptes auch die Mitarbeiter Launier und Folkmann beteiligt waren (vgl. Lazarus/Launier 1981; Lazarus/Folkmann 1984).

fürten Modelle gilt, werden die wichtigsten Details im Folgenden aufgeführt und expliziert. Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus vertritt die Ansicht, dass Ursachen von Stress nicht allein aus Personen- oder Umweltmerkmalen resultierten. Dabei werden nach Lazarus Personenmerkmale als interne Anforderungen und Umweltmerkmale als externe Anforderungen bezeichnet. Stress entsteht nach seinem Verständnis aus einer mangelnden Übereinstimmung zwischen individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen auf der einen Seite sowie Anforderungen, Gegebenheiten und Möglichkeiten der Situation auf der anderen Seite (vgl. Lazarus/Launier 1981: 226; Bamberg et al. 2003: 40). Stress wird dabei als Prozess verstanden, bei der das Erleben eines Individuums permanent in Bewegung ist und sich in unterschiedlichen Situationen und über die Zeit verändern kann. Dies hängt damit zusammen, dass wir aufgrund unserer Erfahrungen immer wieder Neueinschätzungen vornehmen. Tritt eine belastende Situation auf, so spielen Handlungsmöglichkeiten, Ressourcen und Risiken eine entscheidende Rolle, ob und wie eine Situation bewältigt wird. Unter Transaktion versteht Lazarus demnach, dass Person und Umwelt in einem permanenten Prozess zueinander stehen und sie sich gegenseitig bedingen und verändern können (vgl. Lazarus 1995: 205ff.).

Innerhalb einer Handlungssituation wirken verschiedenste Stressoren auf einen Menschen ein. Diese werden vom Menschen wahrgenommen, erfasst und bewertet. In der ersten primären Einschätzung (primary appraisal) bewertet die Person die Bedeutung der Situation bezogen auf ihr Wohlbefinden. Dabei schätzt sie diese als gefährlich (belastend⁴), irrelevant oder positiv ein. Entscheidend bei diesem Konzept ist, dass Stress nur dann erlebt werden kann, wenn eine Person eine Anforderung als belastend einschätzt. Trifft diese Situation ein, kann sich der als belastend bewertete Stressor in Form von drei Ereignisklassen widerspiegeln. Ist ein belastendes Ereignis bereits abgeschlossen und nicht veränderbar, so ist von einer Schädigung oder einem Verlust die Rede. Innerhalb der zweiten Zuteilung wird von einer Bedrohung gesprochen. Die Ereignisse können sich dabei ähnlich wie bei einem Verlust verhalten, sind dabei jedoch noch nicht abgeschlossen. Die Herausforderung kennzeichnet den dritten Bereich der Ereignisklassen. Hierbei werden Begebenheiten zwar als diskrepant zu den eigenen Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen, werden jedoch auch gleichzeitig als Anregung für Wachstum, Erfolg und Selbstbestätigung aufgefasst, wenn man sich mit

⁴ Wesselborg (2018: 36) sowie Van Dick (2006: 29) ersetzen den Begriff *gefährlich* durch *belastend*, welcher ebenfalls in dieser Arbeit bevorzugt wird, um dem Modell mehr Alltagsnähe zu verleihen.

Ihnen auseinandersetzt. Durch die Auseinandersetzung mit einer Herausforderung sollen positive Effekte herbeigeführt werden, die beispielsweise auf Verbesserungen bezüglich zukünftiger Handlungsmöglichkeiten abzielen (vgl. Lazarus/Folkman 1984: 19ff.; Rudow 1994: 91; Wesselborg 2018: 36).

Im Anschluss an die erste primäre Bewertung eines Stressors erfolgt die sekundäre Einschätzung (secondary appraisal). Anzumerken ist, dass sich keine zeitliche Trennung der beiden Einschätzungen festmachen lässt, da diese sich gegenseitig durchdringen (vgl. Lazarus/Folkman 1984: 19ff.; Rudow 1994: 91; Eppel 2007: 17f.). Innerhalb der zweiten Bewertung kommt es zu der Abwägung, wie und mit welchen Ressourcen auf eine belastende Situation reagiert werden soll, um mögliche Beeinträchtigungen des Wohlbefindens abzuwenden. Daraus resultiert ein individueller Bewältigungsprozess, der durch den Einsatz ausgewählter Ressourcen, die als belastend eingeschätzte Anforderung begegnen soll. Grundsätzlich unterscheidet sich die Bewältigung nach diesem Modellverständnis durch die Strategien des emotions- und problemorientierten Copings (s. *Kapitel 2.1.1*). Nach abgeschlossener Bewältigung kann es zu einer dritten Phase kommen (reappraisal), in der ein Stressor neu bewertet und eingeordnet wird. Diese Phase verdeutlicht den Charakter des Modells, da es sich bei der Person-Umwelt-Beziehung um eine

transaktionale Beziehung handelt, innerhalb dessen die kognitiven Bewertungsprozesse veränderlich sind. Dabei wird die Situation in Abhängigkeit des Bewältigungserfolges oder auch -misserfolges neu bewertet. Bei erfolgreicher Bewältigung bleibt Stress vorerst aus und die Situation kann als Wachstumsmöglichkeit angesehen werden. Andersherum kann bei einer fehlgeschlagenen Bewältigung der Prozess von vorne losgehen und auch bei wiederholter negativer Einschätzung zum erneuten misslingen der Bewältigung führen, was sich wiederum negativ auf die Person in Form von Stress auswirken könnte (vgl. Lazarus/Folkman 1984: 19ff., 141; Rudow 1994: 91; Van Dick 2006: 29f.; Eppel 2007: 17f.). Nach Ansicht des transaktionalen Stresskonzeptes ist ein Mensch der Umwelt nicht hilflos ausgeliefert, sondern kann aktiv auf sie reagieren. Umwelt und Person können sich gegenseitig beeinflussen und verändern. Insgesamt ist anzumerken, dass Stress nicht nur durch die Einschätzung und Bewertung durch äußere Situationen und Faktoren entstehen kann, sondern auch aus einem Individuum selbst. Dabei entsteht eine Diskrepanz zwischen selbst erstellten Forderungen, Werten, Zielen und Bedürfnissen und dem Zustand der tatsächlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person (vgl. Lazarus/Launier 1981: 226; Eppel 2007: 19).

Im Nachfolgenden wird das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994: 43) vorgestellt, welches zum Verständnis zwischen der Unterscheidung von objektiver und subjektiver Belastung sowie den Beanspruchungsreaktionen und -folgen dient, die sich aus den Arbeitsaufgaben sowie -bedingungen einer Lehrkraft ergeben können. Zur Veranschaulichung wird das Modell nach Rudow in einem integrierten Modell, bezogen auf den Lehrerberuf, dargestellt und im Anschluss erläutert.

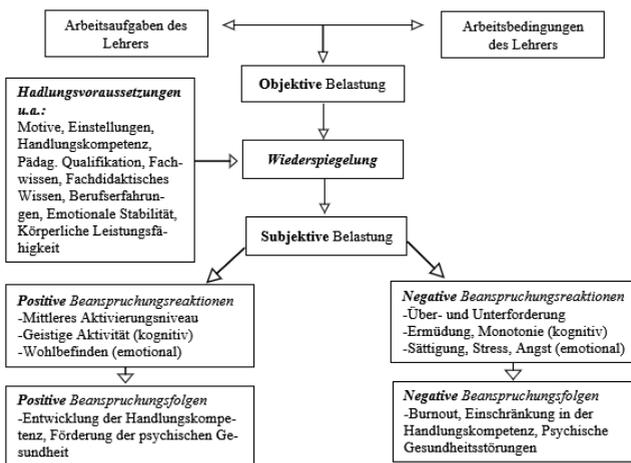


Abbildung 1: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung

(In Anlehnung an Rudow 1994; 43; 47; 50 zit. n. Rothland/Klusmann 2016: 354)

Die berufliche objektive Belastung beschreibt in diesem Modell alle Umweltfaktoren,

die sich aus den spezifischen Arbeitsaufgaben und -bedingungen des Lehrerberufes ergeben und das berufliche Erleben der Lehrer beeinflussen. Anders als im Alltag ist der Begriff Belastung demnach nicht negativ konnotiert, sondern als wertneutral zu verstehen (vgl. Rothland/Klusmann 2016: 354). Dies wird ebenfalls in der arbeitswissenschaftlichen Definition (DIN EN ISO 10075-1) von Belastung deutlich, die im Kapitel zuvor aufgegriffen wurde (s. *Kapitel 2.1.1*). Ob eine objektive Belastung zu positiven oder negativen Beanspruchungsreaktionen oder -folgen führt, hängt von der individuellen Widerspiegelung der Lehrkraft ab. Das bedeutet, dass jede objektive Belastung, je nach Bewertung der jeweiligen Anforderung sowie den zur Verfügung stehenden Handlungsvoraussetzungen zu einer subjektiven Belastung werden kann. Dabei hängt es von internen sowie externen Bewältigungsressourcen, persönlichen Eigenschaften und Einstellungen ab, ob es zu positiven oder negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen kommt (vgl. Rothland/Klusmann 2016: 355). Zu den Handlungsvoraussetzungen nach Rudow gehören neben Motiven und Einstellungen einer Lehrkraft auch die soziale Kompetenz, die pädagogische Qualifikation und Berufserfahrung sowie das emotionale- und körperliche Empfinden (vgl. Rudow 1994: 43; 46). Positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen können eintreten, wenn

die objektive Belastung als Herausforderung eingeschätzt wird und diese die eigenen Handlungsvoraussetzungen lediglich moderat übersteigt, sodass eine Aufgabe noch bewältigt werden kann. Tritt dieser Fall ein, so kann es zu einem Erfolgserleben und zur Weiterentwicklung der eigenen Handlungskompetenzen kommen. Demgegenüber sind negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen zu erwarten, wenn die vorhandenen Ressourcen gegenüber der subjektiv eingeschätzten Belastung nicht ausreichen und es demnach zu einer Überforderung kommt. Diese kann sich in negativen emotionalen Reaktionen wie Wut, Ärger, Erschöpfung oder auch Angst manifestieren. Hält eine solche Beanspruchungsreaktion über einen längeren Zeitraum an und kann die subjektive Belastung nicht durch Ressourcen bewältigt werden, so können sich negative Beanspruchungsfolgen wie Burnout entwickeln (vgl. Rudow 1994: 43ff.; Rothland/Klusmann 2016: 355).

Um eine detaillierte Vorstellung davon zu bekommen, was subjektive Belastungen auslösen können, wird das Modell des Lehrerstress nach Rudow (1994) dargestellt und erläutert. Als Vorreiter fungiert das Lehrerstressmodell nach Kyriacou und Sutcliffe (1978), welches sich ebenfalls auf das transaktionale Stressverständnis nach Lazarus bezieht. Rudow (1994) hat dieses Modell für den deutschsprachigen Raum angepasst und eingeführt. Dabei erweitert Rudow in

seiner Konstruktion das Lehrerstress Modell und legt eine Verbindung zwischen der Analyse von Tätigkeitsmerkmalen und den Persönlichkeitsmerkmalen und richtet damit Aufmerksamkeit stärker auf Aspekte der Arbeitsbedingungen (vgl. Rudow 1994: 93; Von Dick 2006: 36ff.). Dieses Modell wird im Folgenden, zuzüglich der Modifizierung durch Van Dick (2006), zur Veranschaulichung dargestellt.

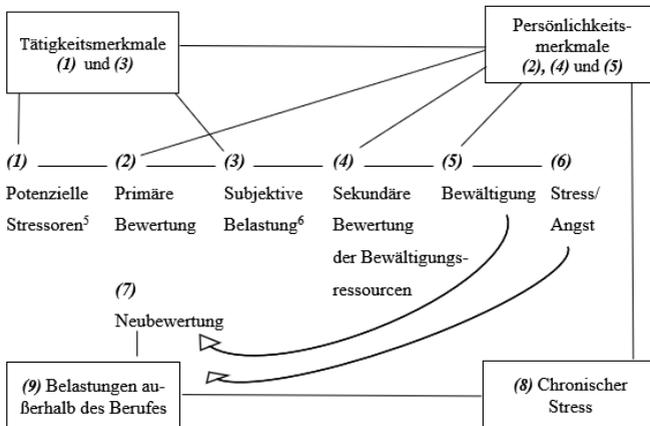


Abbildung 2: Modell des Lehrerstresses
(In Anlehnung an Rudow 1994: 93 zit. und modifiziert n. Van Dick 2006: 37)

Innerhalb der Abbildung bilden die Linien eine Verbindung der verschiedenen Prozessanteile. Dabei sind die Verbindungen nicht nur linear und einseitig zu verstehen, sondern sollen verdeutlichen, dass Prozessanteile sich gegenseitig bedingen und beeinflussen können. Nach dem

Verständnis von Rudow (1994: 93) steht am Beginn des Prozesses die vom Lehrer wahrgenommenen potenziellen Stressoren⁵, die aus dem vorhandenen Aufgabenfeld der Lehrkraft resultieren können. Dabei tragen die Tätigkeitsmerkmale des Lehrerjobs, die im *Kapitel 2.2.1* genauer beschrieben werden, wesentlich dazu bei, ob ein potenzieller Stressor als positiv, belastend oder irrelevant eingeschätzt wird. Bewertet der Lehrer einen zunächst noch potenziellen Stressor als belastend, wird dieser zur subjektiven Belastung⁶.

Fällt diese Einschätzung, so wird abgeglichen, welche Ressourcen gegenüber der Belastung zur Verfügung stehen (interne- und externe

⁵ Im Original verwendet Rudow den Begriff *Arbeitsbelastungen* statt *potenzielle Stressoren*. In dieser Arbeit wird letzterer Begriff aus dem Modell des Lehrerstresses nach Kyriacou und Sutcliffe (1978) verwendet, da so die objektive Bedeutung einer Situation deutlicher wird (vgl. Van Dick 2006: 35). Ebenfalls wird diese Betrachtungsweise im Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow unterstrichen, in der vorerst von *objektiver Belastung* und erst anschließend von *subjektiver Belastung* die Rede ist (vgl. Rudow 1994: 43).

⁶ Der ursprünglich verwendete Begriff *Stressor* wird in dieser Arbeit durch *subjektive Belastung* ersetzt, um deutlich hervorzuheben, dass der potenzielle Stressor (die objektive Belastung) durch eine subjektive Einstufung als *belastend*, *irrelevant* oder *positiv* eingestuft werden kann. Dabei wird ebenfalls wieder Bezug zum Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung genommen (vgl. Rudow 1994: 43). Demnach bestätigt sich die arbeitswissenschaftliche Definition aus *Kapitel 2.1.1*, in der eine *Belastung* an sich erstmal neutral ist und von der primären Bewertung einer Person abhängt.

Ressourcen). Je nach individueller Möglichkeit kommen eine oder mehrere Ressourcen zum Einsatz und es kommt zum Bewältigungsversuch. Ist dieser erfolgreich, kommt es vorerst nicht zu Stress oder Angst. Erweist sich das Coping-Verhalten auf Dauer als zielführend, kann der Kreislauf bezüglich der spezifisch bewerteten Belastung vorerst beendet werden. Andersherum kann es bei einem fehlgeschlagenen Bewältigungsversuch zu einer Neubewertung der Belastung kommen. Bei einem Fehlschlagen der Bewältigung kann kurzfristiger Stress entstehen. Kann die Belastung auf Dauer nicht bewältigt werden, kann sich chronischer Stress entwickeln, der mit gesundheitlichen Folgen wie Herz-Kreislauf, Magen-Darm oder anderen psychosomatischen Erkrankungen einhergehen kann. Das Vorhandensein von chronischem Stress birgt die Gefahr, dass sich die Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers verändern. Dabei kann dies wie eine negativ Spirale wirken, da die Persönlichkeitsmerkmale wesentlich bei der Bewertung und Bewältigung von Berufssituationen sind (vgl. Van Dick 2006: 37f.). Zusätzlich können die Folgen von Stress wiederum Auswirkungen auf Belastungen außerhalb des Berufes haben. Im Umkehrschluss können aber auch vorhanden Belastungen im privaten Umfeld einer Lehrkraft, Auswirkungen auf die primäre Bewertung der potenziellen Stressoren innerhalb des Lehrerjobs nehmen. So werden beispielsweise Situationen in der Schule

eher als belastend eingeschätzt, wenn der Lehrer zuhause zusätzlich familiäre Schwierigkeiten hat (vgl. ebd.).

In Ergänzung zum Modell nach Rudow, besteht innerhalb der Erweiterung durch Van Dick (2006: 93) eine Verbindung zwischen den Tätigkeits- und Personenmerkmalen. Wie auch bei Rudow durch chronischen Stress Veränderungen innerhalb der Persönlichkeit entstehen können, besteht hier zusätzlich die Möglichkeit, dass durch eine positive Wahrnehmung und Einstellung einer Tätigkeit, wie beispielsweise der Arbeitszufriedenheit, positive Effekte auf die Persönlichkeit entstehen können. Des Weiteren besteht die Chance, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale eine positive Wahrnehmung der Tätigkeiten begünstigen (vgl. Van Dick 2006: 38f.).

Anzumerken ist, dass Rudow, anders als im dargestellten Lehrerstressmodell, im Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung explizit Bezug auf mögliche positive Folgen und Reaktionen nimmt. Dabei macht er deutlich, dass wenn Aufgaben und Bedingungen mit den Handlungskompetenzen und den weiteren Persönlichkeitsmerkmalen einer Lehrkraft übereinstimmen, auch positive Reaktionen wie geistige Aktivität und Wohlbefinden eintreten können (vgl. Rudow 1994: 43ff.; Van Dick/Stegmann 2013: 45f.). Diese Ansicht kann durch Studien bestätigt werden, die herausgefunden haben, dass wenn

eine Situation als Herausforderung statt als Belastung eingeschätzt wird und eine Person mit dieser adaptiv umgeht, diese als Wachstumsmöglichkeit angesehen werden kann. Tritt diese Situation ein, ist nicht nur das Fernbleiben von Stress möglich, sondern auch eine Möglichkeit einer erhöhten Widerstandsfähigkeit (vgl. Kobasa et al. 1982: 170ff.; Kobasa et al. 1985: 530; Krause et al. 2011: 792f.).

Aus beiden Modellen von Rudow (1994: 43, 93) geht hervor, dass die Entstehung von negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen, wie beispielsweise Stress und Burnout, durch ein Missverhältnis von individuellen Fähigkeiten, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmalen auf der einen Seite sowie durch Arbeitsanforderungen auf der anderen Seite entsteht. Personen- und Umweltmerkmale bedingen sich gegenseitig und wirken aufeinander ein. Die beiden Modelle bieten einen Erklärungsansatz dafür, warum Lehrer bei grundsätzlich gleichen Arbeitsaufgaben und -bedingungen, Belastungen unterschiedlich wahrnehmen und individuelle Ausmaße von Belastungs- und Beanspruchungsreaktionen zeigen (vgl. Lazarus/Launier 1981: 226; Bamberg et al. 2003: 40; Hazard/Gieske 2009: 354; Rothland/Klusmann 2016: 355).

2.2 Der Beruf des Lehrers

2.2.1 Charakteristika des Lehrerberufs

In der Bundesrepublik Deutschland waren laut Angaben des StBA im Jahr 2019/20 rund 818.406 Lehrer an Allgemeinbildenden- und Beruflichen Schulen beschäftigt. Davon arbeiteten 124.653 Lehrer ausschließlich an einer Berufsbildenden Schule. Von den 124.653 Lehrern der Beruflichen Bildung arbeiteten 83.751 in Vollzeit und 40.902 in Teilzeit. Im Allgemeinbildenden Bereich waren von den 693.753 Lehrern 421.278 in Vollzeit und 272.478 in Teilzeit tätig. Die Geschlechterverteilung zeigt, dass im Allgemeinbildenden Lehramt der Frauenanteil mit 73,1% überwiegt. Innerhalb der Beruflichen Bildung liegt der Prozentsatz der Frauen bei 53,4% und ist somit fast ausgeglichen zum Männeranteil (vgl. StBA 2020(a): o.S.). Der Altersdurchschnitt innerhalb der Allgemeinbildung zeigt, dass der überwiegende Anteil der Lehrkräfte im Alter zwischen 30 und 50 Jahren ist. Ähnlich sieht die Verteilung innerhalb der Beruflichen Bildung aus, wobei anzumerken ist, dass mehr als die Hälfte der Lehrer in einem Alter zwischen 40 und 60 Jahren sind (vgl. StBA 2020(b): o.S.).

Die Lehrausbildung setzt sich in der Regel aus drei Phasen⁷ zusammen. Neben der ersten Phase der universitären Ausbildung schließt die zweite Phase der Vorbereitungsdienst, auch Referendariat genannt, an. Beide Ausbildungsphasen enthalten sowohl theoretische als auch praktische Anteile. Während des Studiums überwiegen schwerpunktmäßig theoretische Anteile, wohingegen im Vorbereitungsdienst die Praxis und theoriegeleitete Reflexion im Mittelpunkt stehen. Ergänzend ist anzumerken, dass der Fort- und Weiterbildungsbereich für Lehrer als dritte Phase der Lehrerbildung anzusehen ist, der für den Erhalt, die Aktualisierung und Weiterentwicklung der erworbenen Kompetenzen aus den ersten Phasen verantwortlich ist. Aufgrund der in

⁷ Innerhalb des Lehrerberufs ist es durch einen vorhandenen Lehrermangel mittlerweile möglich geworden, auch ohne Studium als Seiten- oder Quereinsteiger in den Beruf zu gelangen (vgl. KMK 2018: 5ff.). Dabei unterscheiden sich Seiten- von Quereinsteigern dadurch, dass sie ohne pädagogische Ausbildung direkt in den Beruf einsteigen können. Die fehlende pädagogische Ausrichtung wird häufig berufsbegleitend nachgeholt und unterscheidet sich innerhalb der Dauer je nach Bundesland. Quereinsteiger absolvieren in der Regel einen vorgeleiteten oder berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (vgl. Deutscher Bildungsserver 2020: o.S.). Laut KMK (2018: 5f.) wird der Lehrermangel innerhalb Deutschlands für die nächsten Jahre weiter bestehen bleiben. Inwiefern Quer- und Seiteneinsteiger der Attraktivität des Lehramtsstudiums oder auch die Unterrichtsqualität in der Schule beeinflussen, ist bisher wenig bekannt (vgl. Cramer 2014: 179).

Deutschland vorherrschenden föderalen Bildungspolitik wird die Lehrerbildung neben bundeseinheitlichen Standards und Rahmenvereinbarungen, durch die KMK in Form von landesspezifischen Vorgaben reguliert und ausgestaltet (vgl. Frommberger/Lange 2018: 11ff.; KMK 2019: 4).

Die KMK setzt sich neben kulturellen Angelegenheiten und Anliegen innerhalb der Wissenschaft für den Bereich der Bildung ein, indem Sie die Qualität der schulischen Bildung sichern und weiterentwickeln möchte. Ein wesentliches Element stellen dabei die Einführung von Standards dar. Innerhalb dessen definiert die KMK Aufgaben, die Lehrer in ihrer Berufstätigkeit erfüllen sollen. Diesbezüglich werden die in den Schulgesetzen formulierten Bildungs- und Erziehungsziele der Länder berücksichtigt, die dem Berufsbild der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände von 2000 entspricht (vgl. KMK 2000: 6; Rothland 2013: 28). Innerhalb der Standards wird als die wichtigste Lehraufgabe *das Unterrichten* genannt, bei der die Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen miteingeschlossen ist. Dabei sollen Lehrer die Rahmenvorgaben sowie individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler berücksichtigen, mit dem Ziel, Schüler im Verlauf zum selbständigen Lernen an-

zuregen. Des Weiteren wird die *Erziehungsaufgabe* aufgeführt, innerhalb dessen der Schüler Regelbewusstsein, Selbstvertrauen, ein angemessenes Sozialverhalten sowie Verantwortung für sich und andere durch die Lehrkraft erlangen soll. Ebenfalls wird auf die Zusammenarbeit mit Eltern verwiesen. Im dritten Punkt wird die *Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* vermerkt, die sich nicht nur auf den Unterricht beziehen soll, sondern auch auf zukünftige Ausbildungs- und Berufswege der Schüler. Lehrer sollten Lernstände und Lernschwierigkeiten der Schüler diagnostizieren und dokumentieren, um daran anknüpfend individuelle Lernmöglichkeiten anzubieten. Ebenfalls sollen Rückmeldungen und individuelle Fördermaßnahmen stattfinden, die auch durch eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen wahrgenommen werden können. Als vierte Aufgabe wird die *Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen* genannt. Lehrer sollen neben der Zusammenarbeit und Absprache im Kollegium selbständig Fort- und Weiterbildungsangebote nutzen und ihre Erkenntnisse im Bezug zum aktuellen wissenschaftlichen Stand anpassen. Des Weiteren sind sie dafür verantwortlich gegen Überlastungsprozesse vorzubeugen und eigene Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Als letzte Aufgabe wird die Mitgestaltung der Lehrer an der *Schulentwicklung* in Form einer lernförderlichen Schulkultur, eines motivierenden Schulklimas sowie die Beteiligung an

Evaluationen erwartet (vgl. Rothland 2013: 28; KMK 2019: 4f.).

Lehrkräfte arbeiten in der Institution Schule in der Regel als Beamte oder Beschäftigte (früher: Angestellte). Mit Blick auf die Laufbahnen, der Besoldung und Versorgung der Lehrer ergeben sich zwischen dem Status Beamter oder Beschäftigter unterschiedliche rechtliche Bestimmungen. Obgleich die Rechte und Pflichten beider Verhältnisse immer mehr zusammenrücken, bestehen Unterschiede primär innerhalb der eigenen und familiären Versorgung durch Beihilfe und Ruhegehalt, der allgemeinen Besoldung, bezüglich eines Streikverbots und den Disziplinarmaßnahmen bei Beamten. Im Kern zählen zu den Pflichten von Beschäftigten und Beamten die Unparteilichkeit, Verfassungstreue, Mäßigung, Einsatzbereitschaft, Fortbildungspflicht, Weisungsgebundenheit, Eigenverantwortung, Schadensersatzpflicht, Verschwiegenheit und Informationspflicht. Unter die Rechte von Lehrern fallen die Grundrechte, welche mit Blick auf die Religionsfreiheit im Dienst eingeschränkt sind, die Fürsorge des Dienstherrn, der Anspruch auf Teilzeit, Urlaub, sowie eine pädagogische Freiheit. Anzumerken ist, dass die pädagogische Freiheit nicht als eine Art Entfaltung des Lehrerindividuums zu verstehen ist, sondern in dem Maße freigestellt ist, sofern die Lehrkraft sich an die schulrechtlichen Vorgaben und Entscheidungen der Schule hält (vgl. Cramer 2014: 177f.).

Die Merkmale des Tätigkeitsfeldes eines Lehrers weisen im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen einige Eigenheiten auf, weshalb der Lehrerberuf zu den vorwiegend psychisch belastenden Berufstätigkeiten gehört (vgl. Rudow 1994: 59ff.; Rothland 2013: 23; Scheuch et al 2017: 9; Wesselborg 2018: 12; 65). Nach Rothland (2013: 23ff.) sind vor allem zehn Charakteristika für den Lehrerberuf und seine potenziellen Schwierigkeiten kennzeichnend. Zum einen haben Lehrer einen *zweigeteilten Arbeitsplatz*, da sie vormittags in der Schule unterrichten und nachmittags von Zuhause arbeiten müssen, da es in der Regel keine Büros innerhalb der Schulen gibt. Infolgedessen ergibt sich das zweite Merkmal der *unvollständig geregelten Arbeitszeit*. Da die Arbeitszeit eines Lehrers nur über die Pflichtzahl an Unterrichtsstunden geregelt ist, obliegt es jedem einzelnen Lehrer, wie viel Zeit für Tätigkeiten wie Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Korrekturarbeiten sowie organisatorische- und Verwaltungsaufgaben Zuhause aufwendet (vgl. Rothland 2013: 23). Untersuchungen zu Lehrerarbeitszeiten, die schon seit Mitte der 50er Jahre durchgeführt werden, legen dar, dass die durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche dem Durchschnitt vieler anderer Berufsgruppen übersteigt (vgl. Wulk 1988: 59; Rudow 1994: 61f.; Deutsche Angestellten Krankenkasse (DAK) 2003: 12). Aus der unvollständig geregelten Arbeitszeit entsteht

das dritte Merkmal der *prinzipiellen Offenheit/Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung*. Hier besteht die Schwierigkeit, dass die Lehrkraft selbst einschätzen muss, wann das Engagement genügt und ausreicht. Dies ist vor allem dann schwer, wenn die Ansprüche an den Beruf sehr hoch sind. Das vierte Merkmal, *Schwebelage zwischen Reglementierung und „pädagogischer Freiheit“*, ergibt sich aus den zum einen stark geregelten bürokratischen Strukturen, wie beispielsweise der Verteilung des Unterrichtstoffes auf die Schuljahre unter Berücksichtigung der Curricula und der gleichzeitigen Offenheit der freien Unterrichtsgestaltung. Im Bezug zum Unterrichtsgeschehen selbst können die drei Merkmale *„erzwungene“ Zusammenarbeit und das asymmetrische Verhältnis zwischen Schülern und Lehrkräften, die geringe Kontrolle über die Lehrarbeit und die erzielten Effekte sowie die fehlende Rückmeldung über die langfristigen Folgen des schulischen Lernens und Unterrichts* festgehalten werden. Der Unterricht selbst beruht auf einer Art Freiwilligkeit, denn weder Lehrer noch Schüler entscheiden, ob sie zusammenarbeiten möchten oder nicht. Die Asymmetrie innerhalb der Zusammenarbeit meint, dass die Lehrkraft den Schülern einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung hat, oft ein Altersunterschied zwischen Lehrer und Schüler besteht und die Lehrkraft primär allein die Lehrinhalte vermittelt. Die Tatsa-

che, dass die Lehrkraft die Lernerfolge der Schüler nicht konkret auf das Lehrerhandeln zurückführen kann, kann ein weiterer potenzieller Belastungsfaktor sein. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich das weitere Merkmal *des Lehrerhandelns unter doppelter Kontingenz*, denn Lernen ist ein aktiver und individueller Prozess, der von dem Vorwissen, der kognitiven Fähigkeit und Lernbereitschaft der Schüler abhängt. Diesbezüglich können Lehrer im Unterricht lediglich ein Angebot von Lerngelegenheiten bieten, in der sie auf die Kooperation mit den Schülern angewiesen sind. Durch den individuellen Lernprozess haben die Lehrer selbst eine geringe Kontrolle über ihre Arbeit. Hinzu kommt, dass Lehrer ihre langfristigen Auswirkungen ihrer Bemühungen selten sehen und rückgemeldet bekommen, wohingegen nicht gelungene Lernprozesse oder Interaktionen in der Lehrer-Schüler Beziehung sofort wahrgenommen werden. Das vorletzte Charakteristikum, *Beruf ohne Karriere*, stellt ein weiteres Merkmal des Lehrerberufes dar. Neben der Tatsache, dass sich die unterschiedliche Bezahlung nur anhand der Berufsjahre und eines Studiums ausmacht, gibt es innerhalb des Berufes nur wenig Aufstiegsmöglichkeiten. Als letzten Aspekt nennt Rothland (2013: 27) *das Fehlende Berufsgeheimnis einhergehend mit einer fehlenden Fachsprache*. Anders als in der Medizin oder den Rechtswissenschaften verfügen Lehrer nicht

über eine interne Fachsprache, der sie als Experte innerhalb Ihres Bereichs ausweisen könnte. Zudem besteht die Annahme, dass Erziehen und Unterrichten Fähigkeiten sind, über die jeder verfügt. Vor allem die Tatsache, dass fast jeder einmal eine Schule besucht hat, verstärkt die Einstellung, dass die Öffentlichkeit sich kompetent genug fühlt, um Lehrer einzuschätzen (vgl. ebd.).

Neben den Vorgaben der KMK sowie der einzelnen Bundesländer, den rechtlichen Bestimmungen sowie den verschiedenen Merkmalen des Tätigkeitsfeldes, stellen auch die unterschiedlichen Rollenanforderungen im Lehrerberuf eine Besonderheit dar. Lehrkräfte sind innerhalb ihrer Tätigkeit verschiedenen Rollenerwartungen ausgesetzt, wie denen von Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten oder die der Öffentlichkeit. All diese Akteure haben ein heterogenes Berufsbild, innerhalb dessen verschiedene Interessen vertreten werden, die bei Betrachtung im Gesamten möglicherweise zu Rollenkonflikten führen können (vgl. Rudow 1994: 105; Rothland 2013: 30f.; Cramer 2014: 181ff.). Wie vielfältig und zum Teil auch widersprüchlich die unterschiedlichen Erwartungen von den am Schulleben beteiligten Akteuren sein können und wie zahlreich die daraus resultierenden Lehrerrollen und die damit verbundenen Aufgaben aussehen können, wird in der folgenden Tabelle deutlich.

Tabelle 1: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben

(In Anlehnung an Jung-Strauß 2000: 114 zit. n. Rothland 2013: 31).

Erwartungsträger	Erwartungen der Akteure	„Lehrerrolle“	Aufgaben
Schüler	Wissensvermittlung, Beratung, Hilfe Anleitung, Orientierung, Freundschaft	Fachmann, Berater, Vorbild, Freund, Geschlechtsrolle	Unterrichten, Beraten/Helfen, Erziehen Zusammenarbeiten
Eltern	Wissensvermittlung, Förderung, Zusammenarbeit, Beratung/Hilfe, Entlastung/Verwahrung	Fachmann, Partner, Ratgeber/Helfer, Entlaster	Unterrichten, Zusammenarbeiten, Beraten/Erziehen, Aufbewahren, Beaufsichtigen
Kollegen	Anteilnahme, Unterstützung, Entlastung, Hilfe, Solidarität	Arbeitskollege, Interessent, Freund, Mithelfer, Berater, Mitstreiter	Kooperieren, Helfen Beraten
Vorgesetzte	Entlastung, Unterstützung, Legitimation der Schule, Entwicklung der Schule, Weiterbildung, individuelle Entwicklung	Verwalter, Kontrolleur, Organisator. Funktionsstelleninhaber, Imagepfleger, Berichter, Schulentwickler, Lernender	Verwalten, Organisieren Beaufsichtigen, Innovieren, Funktionsaufgaben Öffentlichkeitsarbeit

Öffentlichkeit	Wissensvermittler, Enkulturation ⁸ , Allokation ⁹ , Integration, Legitimation, Beratung, Verwahrung und Wiederherstellung	Fachmann, Beurteiler, Schullaufbahnberater, Berufsberater, Erzieher, Verwahrer, Therapeut	Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Erziehen, Aufbewahren
-----------------------	---	---	--

Die Bemühungen eines Lehrers all diesen Erwartungen gleichzeitig zu genügen und zu entsprechen, scheinen bei genauerer Betrachtung zum Scheitern verurteilt. Gleichwohl können alle in der Tabelle genannten Aufgaben zeitgleich im Berufsalltag von Lehrern auftreten. Für die Lehrer bedeutet dies, immer wieder erneut vor der Situation zu stehen, sich für eine Rolle und Handlung zu entscheiden (vgl. Rothland 2013: 31).

⁸ Mit Enkulturation ist das Hineinwachsen des Einzelnen in die Kultur der ihn umgebenden Gesellschaft gemeint (vgl. Duden 2021(a): o.S.).

⁹ Mit Allokation ist die Zuweisung von finanziellen Mitteln, Materialien und Produktivkräften gemeint (vgl. Duden 2021(b): o.S.).

2.2.2 Besonderheiten des Berufsschullehrers

Das Lehramt an Berufsbildenden Schu-
len¹⁰ unterscheidet sich hinsichtlich bestimmter
Aspekte vom Allgemeinbildenden Lehramt. Zu-
nächst gibt es innerhalb der ersten Phase der
Lehrerbildung bezüglich der Fächerkombinatio-
nen Unterschiede. Anders als in der Allgemeinbil-
dung wird sich innerhalb der Beruflichen Bildung
neben einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach für eine berufliche Fachrichtung¹¹ ent-
schieden. An den Fächern anknüpfend, erfolgt das Ab-
solvieren der dazugehörigen Fachdidaktik sowie
das bildungswissenschaftliche Studium, auch be-
rufs- und wirtschaftspädagogisches Studienge-
biet genannt (vgl. Frommberger/Lange 2018:
11f.). Des Weiteren ist die Ausbildungsdauer in

¹⁰ Die Bezeichnungen für die Institution der beruflichen Bil-
dung sind bundeslandspezifisch. In einigen Ländern bestehen
Bezeichnungen wie *Berufliche Schule*, *Berufliches Schulzent-
rum*, *Oberstufenzentrum* oder wie in Nordrhein Westfalen *Be-
rufskolleg*. Unabhängig davon wird im bundesweiten und län-
derübergreifenden Dialog der Begriff *Berufliche Schule* und
Berufsbildende Schule verwendet (vgl. Pahl 2014: 14). Um
Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden, werden letztere Be-
zeichnungen als Arbeitsbegriffe festgelegt und im Rahmen die-
ser Arbeit verwendet.

¹¹ Zum Teil besteht die Möglichkeit, dass das allgemeinbil-
dende Fach durch eine (weitere) berufliche Fachrichtung vier-
tieft oder ergänzt wird (vgl. Frommberger/Lange 2017: 12).
Berufliche Fachrichtungen existieren im gewerblich-techni-
schen- oder personenorientierten Bereichen sowie in der beruf-
lichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung (vgl. ebd.).

der Regel länger als im Allgemeinbildenden Bereich, da zu den 14-wöchigen schulpraktischen Anteilen innerhalb des Studiums, eine berufliche Betriebspraxis von insgesamt 12 Monaten nachzuweisen sind. Falls die erforderlichen Stunden nicht schon vor dem Studium durch eine Ausbildung abgedeckt sind, müssen diese während oder nach dem Studium eigenständig nachgeholt werden (vgl. ebd.; KMK 2016: 2).

Des Weiteren sind Berufsschullehrkräfte mit einer vielfältigen Heterogenität konfrontiert. Diese ergibt sich zum einen durch das Vorhandensein der verschiedenen Schulformen einer Berufsbildenden Schule, die jeweils unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen.

Diese können in grundlegende und weiterführende Typen¹² unterschieden werden. Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), die Berufsschule (BS) und die Berufsfachschule (BFS) zählen zu den grundlegenden Formen innerhalb der Berufsschule. Zum Typ der weiterführenden Schulformen zählen die Fachschule (FS), die Fachoberschule (FOS), die

¹² Auch hier existieren bundeslandspezifische Besonderheiten und Bezeichnungen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht differenziert dargestellt werden können. Die folgenden Ausführungen sollen lediglich einen allgemeinen Überblick über die verschiedenen Schulformen liefern. Anzumerken ist, dass das BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) und die BES (Berufseinstiegsschule) als ähnlich anzusehen sind. Die BES gibt es in Niedersachsen und wird aufgrund der dort geführten Interviews an dieser Stelle explizit erwähnt.

Berufsoberschule (BOS) sowie das Berufliche Gymnasium (BG) (vgl. Pahl 2014: 14f.). Auch innerhalb einzelner Fachrichtungen gibt es unterschiedliche Typen, wie beispielsweise innerhalb der BFS, die darüber hinaus auch bundeslandspezifisch unterschiedlich sind (vgl. KMK 2013: 4ff.; Schanz 2015: 89). Daneben bieten Berufliche Schulen auch berufliche Weiterbildungen wie beispielsweise die FS zum Techniker oder zum Betriebswirt an. Das Spektrum mit denen Berufsschullehrer zu tun haben reicht von Übergangssystemen, in denen sich Schüler ohne Abschluss befinden, von praktisch erfahrenen Absolventen aus der Sekundarstufe I, bis hin zu Studienabbrechern. Diese Vielfalt an Bildungs- und Lernvoraussetzungen ist deutlich umfangreicher als in anderen Lehramtsberufen und stellt für die Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen eine besondere Herausforderung dar (vgl. Frommberger/Lange 2018: 9).

Ein weiterer Unterschied zum Allgemeinbildenden Sektor ist, dass sich die Kompetenzen der Lehrkräfte neben ihrer beruflichen Fachrichtung, wie beispielsweise Pflege oder Bautechnik, auch auf die betriebs- und berufspraktischen Anwendungsgebiete beziehen müssen, in denen die Auszubildenden später arbeiten werden. Diese Anforderungen sind zum einen besonders vielfältig und zum anderen unterliegen sie einem stetigen Wandel, welcher auf die stetig weiterentwi-

ckelnden Anforderungen in der Berufspraxis zurückzuführen ist (vgl. ebd. 9f.). Die im Rahmen der verschiedenen Berufsfelder ohnehin schon vorhanden Heterogenität wird auf der Mikroebene zusätzlich verstärkt durch die Tatsache, dass der Unterricht für Ausbildungsberufe zunehmend in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden¹³ Lerngruppen stattfindet. Aufgrund der differenzierten Ausbildungsberufe und der teils sinkenden Ausbildungszahlen werden die geforderten Klassenstärken nicht erreicht, wodurch die Schulen das Fachklassenprinzip auflösen. Der Grad der Heterogenität in solchen Klassen übersteigt den in reinen Fachklassen um ein Vielfaches und stellt die Lehrer zusätzlich vor große fachliche, didaktische und pädagogische Herausforderungen (Clement/Hahn 2007: 1ff.).

Wie bereits deutlich wurde, ist die Berufliche Bildung durch die verschiedenen Schulformen, den unterschiedlichen Abschlüssen, Zugangsvoraussetzung und Berufsfeldern als besonders heterogen zu betrachten. Demzufolge zeichnet sich eine heterogene Schülerschaft ab, die es in Allgemeinbildenden Schulen in dieser Form nicht gibt. Zur Veranschaulichung der verschiedenen Schülermerkmale wird im Folgenden das Eisberg-Prinzip nach Westhoff (2016: 12) dargestellt.

¹³ z.B. die Berufsfelder Bau- und Holztechnik für die Ausbildungsberufe Maurer/Tischler

Heterogenität in der beruflichen Bildung



*Abbildung 3: Das Eisberg-Prinzip
(Entnommen aus Westhoff 2016: 13)*

Die Abbildung strukturiert die relevanten Merkmale für die Berufliche Bildung in Form eines Eisberg-Prinzips. Wie in der hellen Spitze dargestellt, bilden die Hauptmerkmale *Alter*, *Geschlecht*, *Herkunft* und *schulische Vorbildung* den sichtbaren Teil an der Wasseroberfläche. Ergänzend werden im blaufarbigem Teil viele weitere Merkmale wie beispielsweise *Leistungsbereitschaft*, *Sprachkompetenz* und *Sozialverhalten* aufgeführt. Auffällig dabei ist, dass sich der deutlich größere Anteil (in blau dargestellt) unter der Wasseroberfläche befindet und somit augenscheinlich hinter den Hauptmerkmalen zurücktritt. Darüber hinaus wird deutlich, wie groß das Spektrum der verschiedenen Ausprägungen von

Heterogenität der Lernenden innerhalb der Berufsbildung ist. Im Folgenden werden in Anlehnung an das Eisberg-Prinzip, die Hauptmerkmale *Alter, Geschlecht, Herkunft* sowie *schulische Vorbildung* näher erläutert¹⁴.

Im Gegensatz zur Allgemeinbildung, in der eine relativ homogene Altersstruktur durch Jahrgangsklassen herrscht, sind in der Beruflichen Bildung deutliche *Altersunterschiede* zu verzeichnen. Grundsätzlich besteht ein erster Unterschied darin, dass der Großteil der Lernenden volljährig ist. Rechtlich gesehen ist dieser Teil der Lernenden den Erwachsenen zuzuordnen, wobei sich die Lernenden häufig in einer Übergangsphase befinden, die nicht eindeutig der Kategorie Jugend oder Erwachsener zugordnet werden kann (vgl. Pahl 2014: 279). Innerhalb der verschiedenen Schulformen einer Beruflichen Schule lassen sich deutliche Altersunterschiede feststellen. Das Eintrittsalter in eine Berufsausbildung variiert beispielsweise von 16-24 Jahren und deutlich älter (vgl. ebd.: 268f.). Innerhalb einer Ausbildungsklasse für Altenpfleger ist es beispielsweise keine Seltenheit, dass sich eine 17-

¹⁴ Es handelt es sich bei der Auswahl und Darstellung um eine Vereinfachung bzw. Zusammenfassung der wichtigsten Merkmale. Die Heterogenität der Lernenden ist grundsätzlich komplexer, zumal sie wesentlich mehr Merkmale implizieren kann (z.B. körperliche Behinderung), die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht vollständig bearbeitet werden können.

jährige Jugendliche zusammen mit einem 42-jährigen dreifachen Familienvater gemeinsam in einer Lerngruppe befindet. Diese Altersheterogenität setzt sich in den anderen Schulformen der Berufsbildenden Schule fort. Besonders im Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung finden sich Schüler in einem höheren Alter wieder (vgl. ebd.: 283; 300). Die Ursachen der Altersunterschiede sind vielfältig und reichen von der Wartezeit eines Ausbildungsplatzes bis hin zum Berufswechsel, weshalb in diesem Kontext die Biografie sowie die beruflichen und lebensweltlichen Erfahrungen sehr unterschiedlich sein können (vgl. ebd.).

Bezüglich der *Geschlechterverteilung* ist es innerhalb der Beruflichen Bildung häufig so, dass eine Lerngruppe stark männlich oder weiblich geprägt ist. Dies hängt mit den bestehenden geschlechterspezifischen Unterschieden in Bezug auf das Berufswahlverhalten der Jugendlichen ab. So sind Frauen beispielsweise in einem geringeren Maße als Männer in der Dualen Berufsausbildung vorzufinden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2018: 45). Betrachtet man aber das Duale System, so interessieren sich Frauen dort vor allem für dienstleistungs- und kaufmännische Berufe, wohingegen sich Männer eher für eine Ausbildung im gewerblich-technischen Bereich entscheiden (vgl. ebd. 48). Deutlich häufiger finden sich Frauen innerhalb einer vollzeitschulischen Berufsausbildung,

insbesondere in den Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens wieder (vgl. ebd.). Ein weiteres Hauptmerkmal des Eisberg-Prinzips stellt die *Herkunft* der Schüler dar. Diese kann in die *soziale und kulturelle Herkunft* ausdifferenziert werden. Die *soziale Herkunft* beinhaltet den sozialen Status und die familiären Verhältnisse der Lernenden. Auch die soziale Umwelt und Gruppierungen, in denen sich die Jugendlichen aufhalten sind hier zu nennen. Die unterschiedlichen sozialen Milieus resultieren aus unterschiedlichen Lebensstilen und können sich auf Begabungen, Lernvoraussetzungen und damit einhergehenden Bildungschancen auswirken. So ist spätestens nach der Veröffentlichung der PISA-Studien deutlich geworden, dass die soziale Herkunft und der soziale Status den Zugang zu Bildung bedingen. So spielt es in Bezug auf die Bildungschancen immer noch eine Rolle, in welchen Verhältnissen Jugendliche aufwachsen (vgl. Groeben 2003: 6f.; Ramseier/Brühwiler 2003: 23f.). Der Berufsschule kommt in diesem Fall eine bedeutende Rolle zu, da innerhalb dieser die soziale Prägung der schulischen- und beruflichen Karrieren korrigiert und verändert werden können. Durch die Berufsschule können die Schüler unterschiedliche Abschlüsse nachholen bis hin zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Rauner/Piening 2010: 9). Im Fall der *kulturellen Herkunft* wird sich in dieser Arbeit auf

Schüler mit Migrationshintergrund¹⁵ bezogen. In den vergangenen Jahren hat der Anteil an Lernenden mit einem Migrationshintergrund deutlich zugenommen (vgl. BMBF 2018: 60). Die Sammelkategorie Migrationsstatus impliziert zum einen Personen, die bereits einen Teil ihrer schulischen Ausbildung im Ausland absolviert haben, sowie Lernende, die als Kinder von Migrationsfamilien in Deutschland mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind. Ebenso werden unter dem Begriff Geflüchtete miteingeschlossen, die in Folge von politischer Verfolgung und Vertreibung ihre Heimat verlassen müssen. Darüber hinaus sind auch Zuwanderer einbezogen, die im Zuge der internationalen Arbeitsmobilität nach Deutschland gekommen sind. Aus dem Einbezug dieser Personengruppen lässt sich herleiten, dass allein die Kategorie kulturelle Herkunft als Heterogenitätsmerkmal in sich, sehr heterogen ist und wenig Rückschlüsse auf einen potenziellen

¹⁵ Der Berufsbildungsbericht (2018: 60) differenziert den Migrationshintergrund im engeren und im weiteren Sinne: „Menschen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne sind alle zugewanderten Personen und Personen, die in Deutschland geboren wurden, aber eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen. Personen, die in Deutschland geboren wurden und seit Geburt eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, deren Vater oder Mutter jedoch einen Migrationshintergrund besitzen, kann nur dann der Migrationshintergrund im engeren Sinne zugeordnet werden, wenn sie mit mindestens einem Elternteil im selben Haushalt leben und somit Informationen zu den Eltern vorliegen.“

Förderbedarf zulässt (vgl. Severing/Weiß 2014: 8). Durch soziale und kulturelle Hintergründe ergeben sich innerhalb der Beruflichen Bildung unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen, Kompetenzen, Problembereiche, Bildungsmotivationen, sprachliche Barrieren sowie unterschiedliche Religionszugehörigkeiten (vgl. Brenzel/Kosyakova 2016: 25ff; Esser et al. 2017: 120; Liebau/Siegert 2017: 53; Rother et al. 2017: 33; Vock/Gronostaj 2017: 30). Dies verdeutlicht, dass mit dem Zuwachs an Menschen mit Migrationshintergrund eine ethnische, sprachliche, soziale und religiöse Vielfalt einhergeht, was die Lehrkräfte zum Teil vor erheblichen Herausforderungen stellt (vgl. Kimmelman 2009: 7).

Das letzte Hauptmerkmal umfasst die verschiedenen *schulischen Vorbildungen (Abschlüsse)* der Schüler innerhalb der Beruflichen Bildung. Rauner und Piening (2010: 9) fassen das Bild, welches sich an den Berufsschulen widerspiegelt, in einem Zitat zusammen:

„Wie in keiner anderen Schulform der Sekundarstufe II des Bildungssystems ist die Berufsschule durch eine sehr ausgeprägte Heterogenität der schulischen Vorbildung ihrer Schüler geprägt. So gehört es in zahlreichen Berufen zum Schulalltag, dass in einer Schulklasse Absolventen ohne Hauptschulabschluss bis zu Abiturienten zusammen unterrichtet werden“ (ebd.).

Die Unterschiede in der Vorbildung manifestieren sich nicht nur in den Abschlüssen, sondern auch durch die Lernvoraussetzungen der Lernenden selbst (Ergänzend zum Hauptmerkmal „schulische Vorbildung“ des Eisberg-Prinzips). Zu den individuellen Lernvoraussetzungen zählen neben kognitiven und metakognitiven Kompetenzen, wie Vorwissen und Intelligenz, auch Lernstrategien, motivationale, volitionale¹⁶, soziale und affektive¹⁷ Merkmale (vgl. Schneider 2008: 27). Auch motivationale Aspekte der Schüler haben einen erheblichen Einfluss auf die Leistung und den Lernerfolg (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 45). In einem engen Zusammenhang mit der schulischen Vorbildung (Abschlüsse und Lernvoraussetzungen) steht das individuelle Leistungsniveau der Schüler. In Bezug auf das Leistungsniveau gibt es zahlreiche Unterschiede einzelner Schüler. Diese unterscheiden sich bezüglich Lerngeschwindigkeit, Kompetenz, Lernbereitschaft und führen insgesamt zu unterschiedlichen Lernergebnissen. Dabei ist die Leis-

¹⁶ Volitionale Bedingungsfaktoren beziehen sich auf die Aufrechterhaltung von Entscheidungen und Absichten in Bezug auf den Lerngegenstand. Für beide Faktoren seien nur mäßige Zusammenhänge zu Schulleistungen festzustellen (vgl. Schrader/Helmke 2006 zit. n. Schneider 2008: 27).

¹⁷ Mit Hinblick auf affektive Bedingungsfaktoren können Lernende in emotionaler Hinsicht sehr unterschiedlich sein. Ängste vor Misserfolg, Resignation sowie Freude am Lernen können Schüler auszeichnen (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 45).

tung eines der entschiedensten Kriterien in Bezug auf gesellschaftliche Allokations- und Selektionsfunktionen. Die Leistung wird bei der Vergabe von Schullaufbahnberechtigungen und Vergabe von Studienplätzen zu Grunde gelegt (vgl. Decristan/Jude 2017: 110).

Kapitel 3

Forschungsthema

3.1 Lehrer*gesundheits

3.1.1 Forschungsstand und Ergebnisse zur Lehrer*gesundheits

Die Ergebnisse im Forschungsfeld zur *Lehrer*gesundheits* sind vielfältig und breit gestreut, da das Thema von unterschiedlichen Disziplinen mit verschiedenen Schwerpunkten bearbeitet wird. Als Resultat bietet sich dem Betrachter national wie international ein breites Spektrum unterschiedlicher Forschungsansätze mit einer heterogenen Befunds- und kaum noch zu überblickenden Forschungslage (vgl. Rudow 1994: 5f.; Scheuch et al. 2017: 9f.; Wesselborg 2018: 47). Aufgrund der Vielfalt an Untersuchungen gibt es seit einigen Jahren unterschiedliche Versuche, die bisherigen Befunde systematisch und überblicksartig darzustellen. In Anlehnung und Erweiterung an Rudow (2000: 48ff.), entstand durch Krause (2002: 18f.) ein umfassendes Raster zur Einordnung der bisherigen Studien. Dieses wurde im Laufe der Jahre immer wieder

angepasst und erweitert. In Form von übergeordneten Rubriken werden im Raster die bisherigen Untersuchungen zum Bereich der Lehrerbelastungsforschung in bestimmte Kategorien eingeteilt. Neben den *gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen* teilt er die bisherigen Studien im zweiten Bereich in *arbeits- und personenbezogene* sowie *außerberufliche Einflussfaktoren* ein. Unter den arbeitsbezogenen Einflussfaktoren verdeutlicht er die Aufteilung zwischen objektiv messbaren Faktoren und denen aus der subjektiven Wahrnehmung der Lehrkräfte. Unter den personenbezogenen Einflussfaktoren werden neben demografischen Eigenschaften, der Biografie und der Persönlichkeit auch die Motive sowie individuelle Bewältigungsstile der Lehrer gefasst. Innerhalb des dritten Bereiches findet eine Aufteilung von *kurzfristigen-aktuellen Beanspruchungsreaktionen* bis hin zu *mittel- und langfristigen sowie chronischen Beanspruchungsfolgen* statt. Auch *nichtlehrerbezogene Faktoren* finden in diesem Raster eine Berücksichtigung. Die Interventionen finden im letzten Bereich eine Zuteilung, indem die Studien in die Rubriken Verhältnis- und Verhaltensprävention eingeordnet werden. Im Folgenden wird das aktuelle und häufig genutzte Raster nach Krause et al. (2013(a): 65) vereinfacht dargestellt und abgebildet.

1. Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen

2. Einflussfaktoren

<i>Arbeitsbezogene Einflussfaktoren</i>	<i>Personenbezogene Einflussfaktoren</i>	<i>Außerberufliche Einflussfaktoren</i>
objektiv/objektivierbar subjektive Wahrnehmung	Demografisches, Persönlichkeit/Motive, Eigenschaften/Biografie, Bewältigungsstile	

3. Folgen

<i>Kurzfristige-aktuelle Beanspruchungsreaktionen</i>	<i>Mittel-langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen</i>	<i>Nicht-lehrerbezogene Folgen</i>
psychologisch-körperlich, affektiv, kognitiv, verhaltensmäßig	psychologisch-körperlich, affektiv, kognitiv, verhaltensmäßig	

4. Interventionen

<i>Verhältnisprävention</i>	<i>Verhaltensprävention</i>
-----------------------------	-----------------------------

Abbildung 4: Raster zur Einordnung empirischer Untersuchungen zur Lehrerbelastungsforschung
(In Anlehnung an Krause et al. 2013(a): 65)

Die Aufteilungen in Form der verschiedenen Rubriken sind theoretisch nicht begründet und beabsichtigen keine Modell-Ansprüche. Vielmehr sollen sie die vorhandene Untersuchungsvielfalt widerspiegeln, mit dem Ziel, eine beliebige Studie einordnen und in einem Zusammenhang bringen zu können. Infolgedessen können verschiedene Schwerpunkte von Studien verdeutlicht und miteinander in Relation gesetzt werden. Ebenfalls besteht zudem die Möglichkeit, bisherige Erkenntnisse sowie auch Forschungslücken aufzuzeigen und zu verdeutlichen (vgl. Krause et al. 2013(a): 65).

In Anlehnung an das zuvor beschriebene Raster, wird im Folgenden ein Überblick über die bisherige Datenlage sowie den Schwerpunkten einzelner Untersuchungen zur Lehrerbelastungsforschung dargelegt. Aufgrund der Vielfalt an Studien werden lediglich einzelne Untersuchungen exemplarisch für die jeweiligen Bereiche dargestellt.

Lehrtätigkeiten sind eingebettet in *gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen*. Dabei spielen neben dem Bildungs- und Schulsystem einzelner Schulen, Schulleitungen sowie das Lehrerkollegium eine bedeutsame Rolle. Schwerpunktsetzungen der Untersuchungen zu diesem Bereich liegen auf den Länderunterschieden innerhalb der Schul- und Bildungssysteme, auf den finanziellen Ausgaben und Mitteln, den Reformen und Organisationen des Schulsystems im Allgemeinen, dem Image von Lehrkräften gegenüber anderen Berufsgruppen sowie auf den Möglichkeiten eines Berufswechsels (vgl. Krause et al. 2013(a): 66). Zu nennen sind hierbei die Studien des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), die sich mit den soziokulturellen Rahmenbedingungen, internationalen Vergleichen und mit der Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens beschäftigen (vgl. Hörner et al. 2007). Eine weitere Studie beschäftigt sich in diesem Bereich mit der Reorganisation des Schul-

systems nach der Wiedervereinigung. Dabei untersucht Döbert (1997) die Schwierigkeiten der ostdeutschen Lehrkräfte im Bezug zu den neuen konzeptionellen und didaktischen Ansprüchen, welcher somit einen direkten Bezug zur Lehrerbelastung herstellt, was in diesem Bereich eher eine Seltenheit bei Untersuchungen darstellt.

Bezogen auf den Bereich der *Einflussfaktoren* kann die bisherige Literaturlage in drei unterschiedliche Rubriken unterteilt werden. Zum einen werden *arbeitsbezogenen Einflussfaktoren* untersucht, welche sich wiederum in objektive und objektivierbare Einflussfaktoren sowie in die subjektive Wahrnehmung der arbeitsbezogenen Faktoren einteilen lassen können (vgl. Krause et al. 2013(a): 65). Innerhalb der Forschung finden schwerpunktmäßig subjektive Erhebungen in Form von Fragebögen oder Selbstberichten statt, wohingegen objektive Daten innerhalb des Lehrerberufes nur selten erhoben werden (vgl. ebd.: 76; Scheuch et al. 2017: 10). Unter objektiven, arbeitsbezogenen Einflussfaktoren fallen beispielsweise Themen wie Arbeitszeiten/Arbeitstage, Lärmmessungen im Klassenraum, Materielle Ausstattungen der Schulen oder die Sammlung von demografischen Daten im Zusammenhang mit spezifischen Themenbereichen (vgl. Krause et al. 2013(a): 66f.). Studien, die sich zum Beispiel mit dem Thema Lärmbelastungen beschäftigen, können Lärm in einem Klassenraum anhand von Schallmessungen bestimmen. Der Wert sollte im

Idealfall nicht über 35 db(A) schreiten. Dabei ist ebenfalls zu beachten, dass der Sprechpegel einer Lehrkraft 60 db(A) nicht überschreiten sollte. Sust und Lazarus (1997) weisen in ihren Untersuchungen jedoch darauf hin, dass jeder fünfte Lehrer diesen Wert überschreitet und einen Sprechpegel von 75 db(A) erreicht. Dies hat zur Folge, dass für viele Lehrer eine alltägliche Lärmbelastung zum Berufsalltag gehört, welche nicht zuletzt zu Leistungsminderungen und Stimmstörungen führen kann (vgl. ebd.: 11f.). Im Bereich der subjektiven Wahrnehmung von arbeitsbezogenen Faktoren stehen im Gegensatz zu den objektiven Gegebenheiten, individuelle Beschreibungen und Einschätzungen der Lehrkräfte im Vordergrund. Hier wird schwerpunktmäßig nach subjektiven Einschätzungen, wie beispielsweise der Wahrnehmung von Tätigkeitsmerkmalen, Anforderungen, Arbeitsmengen, Erholungspausen, Partizipationsmöglichkeiten, Rollenverständnissen oder auch nach Schüler-Lehrer Beziehungen gefragt (vgl. Krause et al. 2013(a): 67f.). Innerhalb der Forschung konnte mehrfach belegt werden, dass arbeitsbezogene Einflussfaktoren sich auf die Gesundheit der Lehrkräfte auswirken. Die Belastungsfaktoren im Lehrerberuf sind sehr heterogen und erstrecken sich von fehlenden Erholungspausen, Unterrichtsstörungen, zu großen Klassen, Konflikten im Kollegium, bis hin zur Lärmbelästigung, Korrekturtätigkeiten,

Verwaltungsaufgaben, schlechten Rahmenbedingungen sowie Notengebungen (vgl. Kramis-Aebischer 1995: 99ff; Ullich 1996: 57; Wendt 2001: 611; Schaarschmidt 2005: 19ff.; Van Dick 2006: 44f.; Paulus/Schumacher 2008: 144; Wesselborg 2018: 11). Gleichzeitig können manche der Faktoren als Ressourcen fungieren. Es wurde in etwaigen Studien belegt, dass die soziale Unterstützung und Wertschätzung von Kollegen oder der Schulleitung und eine effiziente Organisation zu einer Minderung von Beanspruchungen führen kann und zeitgleich das Wohlbefinden und die Gesundheit stärken kann (vgl. Schaarschmidt 2005: 20; Paulus/Schumacher 2008: 144).

Neben den objektiven und subjektiven arbeitsbezogenen Faktoren spielen *personenbezogene Einflussfaktoren* in den bisherigen Studien eine wichtige Rolle. Neben demografischen Angaben zum Alter, Geschlecht oder Familienstand werden u.a. auch diverse individuelle Aspekte, wie Berufsbiografien, Eigenschaften und Motive, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie persönliche Handlungsstrategien und Kompetenzen untersucht. Zusätzlich werden in einigen Untersuchungen individuelle Bewältigungsstrategien berücksichtigt (vgl. Krause et al. 2013(a): 67f.). Studienergebnisse, die sich auf demografische Aspekte wie alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede beziehen, sind häufig widersprüchlich oder weisen keine signifikanten Unterschiede auf (vgl. Schönwälder et al. 2003: 98; Harazd/Gieske

2009: 360; Seibt et al. 2016: 164). In einigen Fällen weisen Lehrerinnen allerdings höhere Belastungswerte auf als ihre männlichen Kollegen (vgl. DAK 2003: 23; Schaarschmidt/Kieschke 2013: 81). Auch hinsichtlich des Alters scheint es vereinzelt Unterschiede zu geben. Innerhalb der Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005) ist beispielsweise bei Berufsbeginn und im Laufe der Jahre eine Verschlechterung der Beanspruchungssituation von Lehrkräften zu konstatieren. Im Gegensatz zum Geschlecht und Alter herrscht hingegen Einigkeit darüber, dass individuelle Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, Kompetenzen und Überzeugungen im Lehrerberuf als individuelle Ressourcen fungieren können, die einen erheblichen Beitrag dazu leisten, ob und inwiefern es zu Beanspruchungsreaktionen kommt (vgl. Rothland/Klusmann 2016: 358). Diesbezüglich scheint die Selbstwirksamkeitserwartung einen besonders wichtigen Aspekt im Bezug auf das Belastungserleben einzunehmen. Etwaige Studien belegen diese Eigenschaft als wichtige personale Ressource. Lehrkräfte die an sich selbst Glauben und sich Dinge zutrauen, scheinen eine geringe Belastung zu erleben. Daneben bestätigt sich der positive Zusammenhang zwischen erlebter sozialer Unterstützung von Freunden, Kollegen oder Vorgesetzten und einem geringeren Beanspruchungserleben von Lehrkräften (vgl. Kramis-Aebischer 1995: 263; Herzog 2007; 124; Harazd/Gieske

2009: 355; Boudrias et al. 2011: 389; Rothland/Klusmann 2016: 358f.). Die Ergebnisse der Studie von Schaarschmidt (2005) weisen auf einen engen Zusammenhang der gesundheitlichen Situation und dem Klima innerhalb des Kollegiums hin. Überall dort, wo die günstigeren Beanspruchungsverhältnisse zu verorten waren, herrschte ausnahmslos ein gutes soziales Arbeitsklima. Eine ähnliche positive Rolle scheinen daneben ein optimistischer Umgang mit herausfordernden Situationen sowie die Resilienz¹⁸ von Lehrkräften zu spielen (vgl. Boudrias et al. 2011: 389). Bezüglich der Bewältigungsstile von Lehrkräften wurde in der Potsdamer Lehrerstudie von Uwe Schaarschmidt (2005) festgestellt, dass Lehrer mit Belastungen einen eher ungünstigen, risikobehafteten Umgang nachweisen, der auch im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überwiegt. Lehrkräfte weisen, unabhängig von der Schulform, eher zu Selbstüberforderung, Verausgabung, einer verminderten Erholungsfähigkeit und Resignation. Dabei kann so ein Verhalten auf Dauer zu starken gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen. Insgesamt kann hinsichtlich der personenbezogenen Einflussfaktoren festgehalten werden, dass die Personenmerkmale der Lehrer bisher einer intensiven Forschung unterlagen (vgl. Krause et al. 2013(a): 67f.).

¹⁸ Resilienz bezeichnet die Widerstandsfähigkeit eines Menschen gegenüber bestimmten Umwelthanforderungen und Risiken (vgl. Eppel 2007: 118).

Auch *außerberufliche Einflüsse* werden in einigen Untersuchungen hinzugezogen und untersucht. Dabei handelt es sich vor allem um besondere Lebensereignisse, die außerhalb des Berufes vorkommen sowie möglichen Konflikten zwischen privaten- und beruflichen Angelegenheiten. Untersuchungen, die sich mit der Work-Life-Balance von Lehrkräften genauer auseinandersetzen, konnten feststellen, dass Konflikte zwischen privaten- und beruflichen Anforderungen insbesondere weibliche Lehrkräfte betrifft (vgl. Krause et al. 2013(a): 67f.; Cinamon/Rich 2005: 374).

Der dritte Bereich innerhalb des Rasters nach Krause et al. (2013(a): 65) ist der Bereich der *Folgen* von Belastungen. Die erste Rubrik enthält dabei die Studien, die sich mit den *kurzfristigen, aktuellen Beanspruchungsreaktionen* von Lehrkräften beschäftigen. Dabei können sich die Reaktionen in Form von physiologisch-körperlichen, affektiven, kognitiven oder verhaltensmäßigen Erscheinungen bemerkbar machen. Anzumerken ist, dass bei dieser Rubrik die Veränderungen noch reversibel sind. Schwerpunktmäßig werden bei physiologisch-körperlichen Reaktionen die Vitalzeichen einer Person gemessen sowie Blutentnahmen vollzogen, bei denen dann an bestimmten Werten gemessen werden kann, inwieweit der Körper beansprucht wird. Affektive Reaktionen beziehen sich hingegen auf die Emo-

tionen der Lehrkräfte. Dabei wird vor allem untersucht, welche Emotionen die Lehrer am Ende eines Arbeitstages aufweisen und wie sie ihr Wohlbefinden einschätzen. Daneben fokussieren sich Untersuchungen zu kognitiven Veränderungen eher auf die mentalen Vorgänge wie Denken, Wahrnehmen, Entscheiden, Planen oder Erinnern. Der Fokus dabei liegt in den Untersuchungen vor allem auf der Beschreibung von kognitiven Prozessen sowie kritischer Situationen im Berufsalltag. Analysen zum letzteren Aspekt, der kurzfristigen, verhaltensmäßigen Beanspruchungsreaktionen, beziehen sich vor allem auf beobachtbare Handlungen und Verhaltensweisen, die aus einem direkten Zusammenhang einer Tätigkeit resultieren. Dabei werden Lehrkräfte schwerpunktmäßig vor, während und nach dem Unterricht oder an einem Unterrichtstag beobachtet (vgl. Krause et al. 2013(a): 70ff.). Die Studie der DAK (2003: 21f.) weist dabei vor allem auf das überdurchschnittliche Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden von Berufsschullehrkräften hin. Dabei äußern sich die meisten psychosomatischen Beschwerden in Form von Müdigkeit, Anspannung, Erschöpfung, Kopfschmerzen, Angespanntheit sowie Schlaf- und Konzentrationsstörungen, innere Unruhe und Gereiztheit. Diese Beschwerden konnten auch bei anderen Lehramtstypen in der Untersuchung von Scheuch et al. (2017: 11) nachgewiesen werden. Dabei sind die Beschwerden unabhängig

von der Schulart gleich stark vorzufinden und wesentlich höher als bei der Normalbevölkerung (vgl. ebd.). Diese Ergebnisse decken sich ebenfalls mit den Erkenntnissen von Hazard et al. (2009: 1ff.) sowie der Untersuchung von Schönwälder et al. (2003: 93).

Daneben existieren *mittel- bis langfristige sowie chronische Beanspruchungsfolgen*, die anders als die kurzfristigen Folgen nicht immer reversibel sind. Auch hier existieren neben physiologischen-körperlichen Veränderungen, affektive, kognitive und verhaltensmäßige Erscheinungen. Übergeordnet stellen vor allem die Themen psychosomatische-körperliche Erkrankungen/Beschwerden, die emotionale Stabilität und das Wohlbefinden sowie Denkweisen innerhalb belastender Situationen oder das eigene Selbstwertgefühl und Selbstkonzept eine Rolle. Des Weiteren wird häufig das Gesundheits- und Risikoverhalten und das Engagement der Lehrkräfte untersucht. Auffällig ist, dass innerhalb der Lehrerforschung vor allem Untersuchungen bezüglich der langfristigen-, affektiven Beanspruchungsfolgen existieren, die beispielsweise im Rahmen der Burnout Forschung durchgeführt wurden (vgl. Krause et al. 2013(a): 72ff.). Durch die Studie von Schönwälder et al. (2003: 112f.) wird exemplarisch deutlich, dass Lehrkräfte häufig ärztliche Hilfe in Anspruch nehmen und unter wiederkehrenden, in vielen Fällen auch chronischen Beschwerden leiden, die mit signifikanten

Einschränkungen der Leistungsfähigkeit einhergehen. Dies konnte auch in der Studie von Krause und Dormagen (2001: 561ff.) aufgezeigt werden, die herausgefunden haben, dass mindestens 20 Prozent der Lehrkräfte gravierende gesundheitliche Einschränkungen aufzeigen, die u.a. mit einer Leistungsminderung verbunden sind. Auch die Studie vom DAK kann diese Beeinträchtigungen bestätigen (2003: 22). Demgegenüber konnte bezüglich des Gesundheitsverhaltens bei Lehrkräften in einigen Studien nachgewiesen werden, dass Lehrkräfte in den Bereichen Ernährung, Rauchverhalten, Teilnahme an Vorsorgeuntersuchungen oder körperliche Aktivität ein hohes gesundheitsbewusstes Verhalten aufzeigen (vgl. Schönwälder et al. 2003: 100; Scheuch et al. 2017: 11).

Im Bereich der *nicht-lehrerbezogenen Folgen* existieren bisher nur wenige Untersuchungen. Die vorhandenen Studien betrachten beispielsweise volkswirtschaftliche Aspekte oder Folgen von Lehrerbelastungen für Schüler (vgl. Krause et al. 2013(a): 75f.). Die Studie von Klusmann et al. (2006: 169f.) konnte dabei zeigen, dass Schüler den Unterricht vor allem dann positiv bewerten, wenn Lehrkräfte gesund sind. Eine weitere Studie zeigt den interessanten und gleichzeitig erschreckenden Umstand auf, dass die Wahrscheinlichkeit eines Schulabschlusses bei Schülern geringer war, wenn Lehrkräfte hohe Burnout-Werte nachweisen (vgl. Pas et al. 2010:

23ff.). Als letzter Bereich sind Untersuchungen zum Thema *Interventionen* zu konstatieren. Unter Interventionen sind hierbei Maßnahmen zu verstehen, die zur Reduzierung auftretender Belastungen und Beanspruchungen durchgeführt werden. Dabei findet eine Unterscheidung zwischen der *Verhältnis- und Verhaltensprävention* statt. Ersteres fokussiert die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und versucht Veränderungen durch Arbeits- und Organisationsgestaltungen umzusetzen. Unter Verhaltensprävention sind hingegen Maßnahmen zu verstehen, die beim Individuum selbst ansetzen, um Kompetenzen und Bewältigungsstrategien zu verbessern. Schwerpunkte zu Untersuchungen in diesem Bereich beziehen sich u.a. auf Wirksamkeitskontrollen bestimmter Maßnahmen sowie gesundheitsförderliche Veränderungen bezüglich der Arbeitsorganisation (vgl. Krause et al. 2013(a): 75). Innerhalb der Studie von Schaarschmidt (2005) konnte nachgewiesen werden, dass Interventionen, die die Verhaltensprävention betreffen, wie Training oder Beratung, die Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften erhöhen können. Aufgrund einer sehr differenzierten Problem- und Bedürfnislage existieren mittlerweile unzählige Interventionsprogramme, denen jedoch meist eine fundierte empirische Überprüfung fehlt. Besonders im Bereich der Verhältnisprävention sind bisher nur wenige Interventionen

evaluiert (vgl. Kramis-Aebischer 1995: 127; Krause et al. 2013(a): 76).

3.1.2 Belastungsfaktoren und Bewältigungsstile der Lehrer

Ausgehend vom bisherigen Forschungsstand der *Lehrergesundheit* werden im Folgenden die Bereiche der arbeits- und personenbezogenen Einflussfaktoren genauer betrachtet, da diese den Schwerpunkt dieser Arbeit darstellen. Der Fokus liegt dabei vor allem auf den bisherigen Untersuchungen zu subjektiven Belastungswahrnehmungen sowie Bewältigungsstilen der Lehrkräfte. Ebenfalls sollen positive und entlastende Faktoren von Lehrern mitaufgeführt werden. In Anlehnung an das Klassifikationsschema nach Van Dick (2006: 43), werden Stressoren im Lehrerberuf anhand *drei verschiedener Ebenen* unterteilt. Neben der *Individuellen Ebene*, die Bedingungen der Lehrer selbst, der Schüler, Eltern und der Kollegen betreffen, umschließt die *Schulebene* all die Faktoren zu den Bereichen Schule, Klasse, Schulleitung und Kollegium mit ein. Innerhalb der *Systemebene* fallen zuletzt alle Faktoren, die die Aufgabenstruktur und die Öffentlichkeit betreffen.

Dieser Klassifikationsversuch dient als Grundlage für die folgenden Einordnungen der

ausgewählten Studien¹⁹, wobei sich die Inhalte der verschiedenen Ebenen aufgrund der unterschiedlich genutzten Literaturlage zu Van Dick unterscheiden (vgl. Van Dick 2006: 42f.).

Betrachtet man die Studie der DAK (2003: 34ff.), die sich bei Ihrer Befragung ausschließlich auf Berufsschullehrer fokussierte, wird deutlich, dass sich die meisten Belastungen aus dieser Befragung innerhalb der Schulebene wiederfinden (vgl. Van Dick 2006: 43). Neben den Beziehungen zu Kollegen, stellen vor allem die unterschiedlichen Bedingungen der Schüler einen weiteren belastenden Faktor dar. Bezüglich des Kollegiums werden vor allem eine mangelnde Kommunikation sowie Unterstützung innerhalb des Kollegiums angegeben. Auch hinsichtlich der Schulleitung fühlen sich viele Berufsschullehrkräfte häufig nicht unterstützt. Hinsichtlich der Lehrer-Schüler Beziehung wird von den Lehrkräften vor allem die starken Leistungsunterschiede, die hohe Anzahl an schwierigen und verhaltensauffälligen Schülern und die fehlenden Methoden im Umgang mit solchen Schülern verzeichnet. Des Weiteren zählen die Bereiche Korrigieren von

¹⁹ Aufgrund der Vielfalt der vorhandenen Untersuchungen zu diesem Bereich, bezog sich die Auswahl hauptsächlich auf bekannte, oft zitierte Studien sowie auf Untersuchungen mit Fokus des Berufsschullehramtes. Aufgrund der geringen Literaturlage im Bereich des Berufsschullehramtes wurden auch Studien mit einem älteren Jahrgang hinzugezogen.

Schülerarbeiten, Beurteilen von Leistungsberichten, die Mitarbeit an Schulprogrammen, das Benoten sowie das Durchführen von Unterricht zu den stärksten Belastungssituationen im Schulalltag (vgl. DAK 2003: 37f.). Neben den erlebten Belastungen haben vor allem adäquate Umgangsweisen einen erheblichen Einfluss darauf, ob ein Lehrer gesundheitliche Beeinträchtigungen entwickelt. In dieser Studie zeigte jeder vierte Berufsschullehrer ein Verhaltensmuster²⁰, welches durch ein hohes Engagement und eine geringe Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen gekennzeichnet ist. Lehrkräfte mit diesem Verhaltensmuster fühlen sich häufiger ausgebrannt und erleben Einschränkungen in ihrer Leistungsfähigkeit. Welche Umgangsweisen Berufsschullehrkräfte dabei anwenden, bleibt hier unberührt (vgl. ebd. 30; 43). Aus der Potsdamer Lehrerstudie, die in ihrer Befragung Lehrkräfte aus allen Schulformen berücksichtigte, geht hervor,

²⁰ Im Gegensatz zu den Belastungsfaktoren wird das Coping Verhalten der Lehrkräfte deutlich seltener untersucht. Bezüglich des Bewältigungsverhaltens bei Lehrkräften kommen vor allem standardisierte Fragebögen zur Anwendung. Im deutschsprachigen Raum lag der Fokus dabei vor allem auf dem Fragenbogen des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) sowie auf dem Stressverarbeitungsfragebogen (SVF) (vgl. Herzog 2007: 106). Da im Theorie- und Ergebnisteil dieser Arbeit die Verhaltensweisen der Lehrer anhand des emotions- und problemorientierten Copings nach Lazarus im Mittelpunkt stehen (s. Kapitel 2.1.1 und 2.1.2), findet keine nähere Erläuterung und Betrachtung der beiden häufig genutzten Fragebögen wieder.

dass Lehrkräfte vor allem das Verhalten schwieriger Schüler, große Klassen oder eine hohe Stundenzahl als belastende Bedingungen einschätzen (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2013: 91). Diese Faktoren sind vor allem dem Bereich der Schul- und Systemebene zuzuordnen (vgl. Van Dick 2006: 43). Ebenfalls konnten innerhalb dieser Studie auch entlastende Bedingungen, wie die soziale Unterstützung innerhalb des Kollegiums und seitens der Schulleitung aufgezeigt werden (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2013: 91). Bezüglich des Bewältigungsverhalten von Lehrkräften zeichnen sich innerhalb dieser Untersuchung eher ungünstige Modellkonstellationen bei Lehrkräften ab, die vor allem durch einen hohen beruflichen Ehrgeiz, einer Verausgabebereitschaft, einer verminderten Distanzier Fähigkeit und der Tendenz zu Resignation und Erschöpfung gekennzeichnet sind. Laut dieser Studie sind rund 30% der Lehrkräfte von diesen ungünstigen Bewältigungsmustern betroffen und weisen in der Regel eine eher geringere offensive Problembewältigung²¹ auf (vgl. ebd. 84ff.; Schaarschmidt

²¹ Eine offensive-, aktive Problembewältigung wird in der Literatur häufig mit einem verminderten Stresserleben konnotiert (vgl. Rudow 1994: 113; Schaarschmidt 2005; Herzog 2007: 112; Eckert et al. 2013: 201ff.). Dabei ist anzumerken, dass eine offensive, aktive Bewältigung innerhalb des problemorientierten Copings nach Lazarus zum Tragen kommt und die emotionsorientierte, passive Bewältigung eher mit negativen Gesundheitsfolgen verknüpft wird (Rudow 1994: 113; Dauber/Vollstädt 2003: 6f.; Döring-Seipel/Dauber 2010: 9f.). Eine

2005: 19ff.). Eine ältere Studie, die sich ebenfalls wie die Studie der DAK (2003), ausschließlich auf Berufsschullehrer konzentrierte, ist die Studie von Johannes Wulk (1988). Neben belastenden Situationen aus dem Unterrichtsgeschehen selbst, untersuchte er die Bedingungen der Schule sowie die berufliche Tätigkeit am häuslichen Arbeitsplatz. Die Ergebnisse bezüglich des Unterrichtsgeschehen ergaben, dass Lehrkräfte in erster Linie durch pädagogische und soziale Anforderungen belastet sind. Heterogen zusammengesetzte Klassen sind deutlich belastender für Lehrer als rein homogene Klassen. Diesbezüglich stellen vor allem die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernniveaus der Schüler eine Schwierigkeit dar. Dabei ist es für einen Lehrer schwieriger auf individuelle Ansprüche der heterogenen Schülerschaft einzugehen als auf hohe fachliche Anforderungen. Hinzu kommt der belastende Aspekt, dass Lehrer meist wenig persönliche Rückmeldung erhalten. Ebenfalls sind Bedingungen problematisch, die die Sicherheit und Autonomie des Lehrers in einer Unterrichtsstunde beeinträchtigen, wie beispielsweise fachfremder Unterricht (vgl. ebd.: 63ff.). Hinsichtlich der Bedingungen der Schule wird deutlich, dass die für dienstliche Aktivitäten genutzte Pause zu Zeitknappheit und zusätzliche Belastung führt.

generelle, verallgemeinbare Aussage kann jedoch nicht getroffen werden, da die Komplexität der Einflussfaktoren zu groß ist (vgl. Herzog 2007: 112).

Auch Verwaltungsaufgaben werden von den Lehrern deutlich als Belastung gewertet. Lehrer fühlen sich diesbezüglich nicht ausreichend kompetent oder müssen ihrer Ansicht nach zu viel Zeit aufwenden. Auch organisatorische Probleme, wie die Beschaffung von Materialien, Medien und Geräten sowie Ausstattungsmängel der Schule belasten die Lehrkräfte in ihrem Schulalltag (vgl. ebd.: 109). Im Bereich des häuslichen Arbeitsplatzes wird am deutlichsten das Korrigieren von Klassenarbeiten von Lehrern als Belastung angesehen (vgl. ebd.: 127). Ebenfalls zählen die hohe wöchentliche Arbeitszeit von über 48 Stunden, hohe Schülerzahlen innerhalb einer Klasse und die Vielzahl an Ansprüchen von unterschiedlichen Erwartungsträgern zu den Belastungsfaktoren (vgl. ebd.: 215). Auch innerhalb dieser Studie wird deutlich, dass sich die meisten Belastungen im Bereich der Schulebene wiederfinden. Vereinzelnd sind hier zusätzlich Belastungen auf der Individuellen- sowie der Systemebene zu finden (vgl. Van Dick 2006: 43). Bezüglich des Bewältigungsverhaltens der Lehrer finden sich innerhalb dieser Untersuchung unterschiedliche Coping-Versuche wieder, die sich in erster Linie in Form von emotionsorientierten Ansätzen zeigen. Dabei wird in dieser Studie neben der Tatsache, dass Ärger unterdrückt wird auch häufig mit Resignation reagiert (vgl. Wulk 1988: 183ff.).

Als weitere Untersuchung ist die Studie von Wesselborg (2018) zu nennen. Innerhalb

dieser wurden Lehrkräfte der Allgemeinbildung zu Anforderungen und Ressourcen im Lehrerberuf befragt. Die Ergebnisse der Untersuchung ergaben, dass sich Lehrkräfte unter den vielfältigen Anforderungen während des Unterrichtsgeschehens selbst sowie dem gleichzeitigen hohen Aufmerksamkeitslevel belastet fühlen. Dies trifft vor allem beim lehrerzentrierten Unterricht zu. Diesbezüglich konnte ein schülerzentrierter Unterricht eher als Entlastung eingestuft werden, wobei anzumerken ist, dass Lehrkräfte angaben, diesbezüglich dann eine intensivere Vorbereitung zu haben. Ebenfalls wurde der Aspekt der heterogenen Schülerschaft gleichzeitig als Anforderung und Bereicherung eingestuft. Negativ wurde Heterogenität im Bezug zu den vielfältigen, individuellen Bedürfnissen und Wünschen gesehen. Positiv hingegen bezüglich des unterschiedlichen Leistungsniveaus, da sich so kognitiv stärkere und schwächere Schüler unterstützen und ergänzen können. Des Weiteren wurde eine fehlende Motivation oder ein angespanntes, provozierendes Verhalten der Schüler, das Korrigieren von Arbeiten, organisatorische Aspekte, ein erhöhter Lärmpegel bei Gruppenarbeiten, fehlende Pausenzeiten, die Zweiteilung des Arbeitsplatzes und schwierige familiäre Verhältnisse der Schüler als Belastung angesehen. Positiv und gleichzeitig eine Ressource stellen hingegen ein gutes Arbeitsklima, das Engagement von Schülern, eine Rückmeldung seitens der Schüler

und die Unterstützung innerhalb des Kollegiums und des privaten Umfeldes dar (vgl. ebd.: 136ff.). Neben einigen Aspekten auf der individuellen Ebene sind hier die meisten belastenden Faktoren im Bereich der Schulebene einzusortieren (vgl. Van Dick 2006: 43).

Innerhalb der Untersuchung von Dauber und Vollstädt (2003) wurden frühpensionierte Lehrkräfte aus allen Schulformen nach damaligen Belastungsfaktoren und Umgangsweisen befragt. Als Hauptbelastungsfaktoren wurden von den Lehrern die Zunahme von verhaltensauffälligen und undisziplinierten Schülern sowie das Vorhandensein einer geringen Lernmotivation, die Fülle von Erziehungsaufgaben, die Größe der Klassen, große Leistungsunterschiede der Schüler, ein hoher Lärmpegel, der hohe Verantwortungsdruck, ein hoher Verwaltungsaufwand, zu wenig wirksame Sanktionsmöglichkeiten und die hohe wöchentliche Arbeitszeit als Hauptbelastungsfaktoren wahrgenommen (vgl. ebd.: 2). Daneben gaben die Lehrkräfte zusätzlich an, sich von Problemen in der Zusammenarbeit mit Eltern, durch eine zu geringe Unterstützung der Schulleitung/des Schulamtes, durch Mobbing innerhalb der Schule und mit schulorganisatorischen Schwierigkeiten belastet zu fühlen (vgl. ebd.). Dabei nahmen Dauber und Vollstädt eine Unterscheidung der Schulformen vor, in der sie feststellten, dass sich Berufsschullehrer vor allem durch die Faktoren von undisziplinierten

und unmotivierten Schülern, eines eingeschränkten Gestaltungsspielraumes von eigenen Ideen, enttäuschte berufliche Erwartungen und einer ethnischen Vielfalt belastet fühlen (vgl. ebd. 5f.). Dabei lassen sich die genannten Belastungen, in Anlehnung an das Schema von Van Dick (2006: 43), sowohl in die Individuelle-, als auch in die Schul- und Systemebene einordnen. Als Belastung und gleichzeitig als Ressource gaben die Lehrer innerhalb der Befragung das soziale Klima im Kollegium an. Bei Anspannungen und mangelnder Kooperation und Rückmeldung kann das Kollegium und die Beziehung zum Schulleiter in diesem Fall als Belastungsfaktor gelten. Andersherum können Kollegen und Schulleitung durch eine angenehme Beziehung und einen kooperativen- und wertschätzenden Umgang als Ressource fungieren (vgl. Dauber/Vollstädt 2003: 8). Hinsichtlich des Umgangs mit Belastungen wurden hier keine konkreten Verhaltensweisen zu den Lehrkräften getroffen. Es bestätigt sich lediglich die Vermutung, wie auch in einigen Untersuchungen zuvor, dass eine offensive Problembewältigung mit weniger gesundheitlichen Folgen einhergeht als der passive Umgang in Form von Resignation (vgl. ebd.: 7).

Zuletzt werden die Ergebnisse der Untersuchung von Hoefsmit und Cleef (2017) vorgestellt, die bei ihrer Befragung Lehrkräfte und Hilfspersonal der Beruflichen Bildung untersuchten. Dabei konnten die Ergebnisse zeigen, dass

Lehrkräfte sowie das Hilfspersonal in der Schule unter einem kontinuierlichen Arbeitsdruck und zu langen Arbeitszeiten leiden, der besonders zu bestimmten Spitzenzeiten in den Schuljahren vorherrscht. Zusätzlich erleben die Lehrkräfte unvorhersehbare Arbeitsaufgaben und administrative Tätigkeiten als stressig und zeitintensiv. Ein Drittel der befragten Lehrkräfte belastet ebenfalls der Umgang mit Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und der Tatsache, nicht allen gerecht werden zu können (vgl. ebd.: 73ff.). Hinsichtlich der Einordnung nach Van Dick (2006: 43), können die in dieser Studie erlebten Belastungen vor allem zu den Bereichen der Schul- sowie Systemebene zugeordnet werden. Im Gegenzug zu den genannten Belastungen gaben Lehrkräfte vor allem die freie Einteilung der Arbeitszeit sowie die soziale Unterstützung von Kollegen als Ressourcen innerhalb ihres Jobs an (vgl. Hoefsmitt/Cleef 2017: 75).

Zusammenfassend²² kann festgehalten werden, dass hinsichtlich der Allgemeinen- und

²² Anlässlich der heterogenen Studieninhalte hinsichtlich Forschungsschwerpunkt, Methodik, Probandenauswahl sowie einer unterschiedlichen Aufbereitung der Daten, gestaltet sich ein Vergleich der Ergebnisse eher schwierig. Aufgrund dessen wurden die Studien einzeln vorgestellt und nur an dieser Stelle für einen Überblick zusammenfassend resümiert. Dabei ist auch aufgrund der begrenzten Studienaushwahl die Zusammenfassung eher mit Vorsicht zu betrachten (*s. auch Fußzeile 20*),

Beruflichen Bildung vereinzelt unterschiedliche subjektive Belastungsfaktoren vorliegen. Dies betrifft im Bereich der Berufsschule vor allem Belastungen innerhalb der Zusammenarbeit im Kollegium und die in einer Berufsschule vorherrschenden heterogenen Schülerschaft. Diesbezüglich stellen vor allem die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungsniveaus der Schüler eine Belastung dar. Dabei ist auffällig, dass die Faktoren Kollegium sowie Heterogenität zeitgleich als Ressourcen fungieren können. Bei beiden Schulformen gehören Aspekte wie organisatorische Tätigkeiten, schwierige und verhaltensauffällige Schüler sowie das Korrigieren von Klassenarbeiten eher zu den unbeliebten und belastenden Aufgaben. Ebenfalls scheinen sowohl in der Allgemeinen- als auch in der Beruflichen Bildung Spitzenzeiten in den Schuljahren und eine hohe Arbeitszeit sehr belastend zu sein. Als Ressource sahen Lehrer aus beiden Schulformen ein soziales Klima und die Unterstützung im Kollegium an. Zu den Bewältigungsstilen von Lehrkräften kann aufgrund der ungenauen und gering verfügbaren Datenlage keine Unterscheidung im

wobei sich die Ergebnisse auch mit weiteren Befunden wie beispielsweise denen von Redeker 1993: 87; Kramis-Aebischer 1995: 257; Ullrich 1996: 75; Wendt 2001: 611; Van Dick 2006: 44; Herzog 2007: 93ff.,124; Scheuch et al. 2017: 10 ähneln.

Bereich der Berufs- und Allgemeinbildung konstatiert werden. Einige Untersuchungen weisen jedoch darauf hin, dass Lehrkräfte allgemein einen eher ungünstigeren Umgang mit Belastungen nachweisen (vgl. Wulk 1988: 183ff.; DAK 2003: 30, 42; Schaarschmidt/Kieschke 2013: 84ff.).

3.2 Forschungsschwerpunkt der Arbeit

Wie bereits an verschiedenen Stellen dieser Forschungsarbeit dargestellt, ist die Relevanz des Themas *Lehrergesundheit* hoch aktuell. Etwaige Studien verweisen auf eine hohe psychische und psychosomatische Beanspruchungssymptomatik und den daraus resultierenden Folgen, die nicht nur die Lehrkräfte persönlich betreffen, sondern einen entscheidenden Einfluss auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg von Schülern nehmen können (*s. Kapitel 3.1.1*). Dabei wird in der Forschung nur selten die Perspektive von Lehrkräften aus den Berufsbildenden Schulen analysiert. Die Besonderheiten innerhalb der Beruflichen Bildung sind bereits im *Kapitel 2.2.2* deutlich geworden. Dabei stellt sich die Frage, ob sich Belastungsschwerpunkte von Berufsschullehrkräften, mit denen aus dem Bereich der Allgemeinen Bildung ähneln, oder sich aufgrund der differenzierten Merkmale und Charakteristika unterscheiden. Ebenfalls stellt sich die Frage, wie Berufsschullehrkräfte mit den von Ihnen wahrgenommenen Belastungen umgehen und welche

Faktoren und Bedingungen sie als positiv und entlastend erleben und sie in ihrem täglichen Berufsalltag unterstützen.

Um darüber tiefergehende Aussagen treffen zu können, sollten qualitative Untersuchungen erfolgen, die Aufschluss darüber geben, wie Berufsschullehrkräfte ihre Tätigkeiten und Aufgaben wahrnehmen und schwierige Situationen bewältigen. Darüber hinaus werden neben Belastungsschwerpunkten auch positive Berufssituationen und Faktoren ergründet. Nicht zuletzt sollte im Rahmen dessen auch nach Potenzialen für Verbesserungen und Änderungen bezüglich des Lehrerberufes gefragt werden. Mögliche Erfahrungen und subjektive Einschätzungen der Lehrkräfte können Aufschluss über weiteren Handlungsbedarf auf politisch-, institutionell- und didaktisch-methodischer Ebene geben. Es ergeben sich demnach für diese Forschungsarbeit die Fragestellungen: *Welche arbeitsbezogenen Faktoren nehmen Berufsschullehrkräfte als belastend, welche als entlastend wahr? Wie bewältigen Berufsschullehrkräfte die von Ihnen wahrgenommenen Belastungen?*

Mit diesem Forschungsschwerpunkt werden im Folgenden fünf durchgeführte Interviews mit Lehrkräften, exemplarisch an zwei Berufsbildenden Schulen ausgewertet und daraus entstandene Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Dazu wird im folgenden Kapitel zunächst das methodologische Vorgehen erläutert.

Kapitel 4

Methodologischer Hintergrund und methodisches Vorgehen

4.1 Forschungsdesign und Instrumente

Die vorliegende Forschungsarbeit hat das Ziel, die subjektive Wahrnehmung von arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren sowie individuellen Umgangsweisen von Berufsschullehrkräften zu erfassen. Ebenfalls sollen positive, entlastende Berufsfaktoren der Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen erfragt werden. Im Bereich der Beruflichen Bildung ist dieses Thema bisher unzureichend erforscht und theoretisch erfasst worden. Um einen möglichst offenen Zugang für diesen Bereich zu erlangen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Ein hoher Grad an Offenheit ist neben der Kommunikation, Fremdheit und Reflexivität eines der vier wesentlichen Grundprinzipien in der qualitativen Forschung (vgl. Helfferich 2011: 24f.). In Anlehnung an Mayring (2016: 22) muss der Forschungsgegenstand, der nie völlig offen liegt, daher mittels Interpretation erst erschlossen werden.

Das qualitative Forschungsparadigma impliziert weitere verschiedene Grundsätze. Dazu zählt unter anderem der Fokus auf das Subjekt. Dieser beinhaltet die Beschreibung und Interpretation von individuellen Aussagen einzelner Personen im Kontext ihrer alltäglichen Lebenswelt. Sie sind somit Ausgangspunkt und Ziel des qualitativen Forschungsanliegens (vgl. ebd.: 20f.). Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist die Perspektive der Lehrkräfte auf Belastungsschwerpunkte ihrer Arbeit. Im Rahmen dessen soll die subjektive Wahrnehmung, das Verständnis und Erleben sowie Umgangsweisen der einzelnen Lehrkräfte in ihrer täglichen Berufssituation beleuchtet werden. Dementsprechend geht es um das Verstehen und Rekonstruieren von subjektiven Sinnstrukturen und individuellen Alltagstheorien, welche nicht, *wie es in der quantitativen Forschung üblich ist*, mittels standardisierter Verfahren gemessen werden (vgl. Helfferich 2011: 21).

Ein weiteres Grundprinzip qualitativer Forschung ist der Erklärungsversuch, dass durch einzelne Äußerungen von Individuen, ein zugrundeliegendes Muster innerhalb des jeweiligen Kontextes identifiziert werden kann (vgl. ebd.: 22). Im Zuge eines induktiven Vorgehens werden die gewonnenen Ergebnisse in Form von Einzeläußerungen schrittweise verallgemeinert. Dieser Verallgemeinerungsprozess muss sich je-

doch am Einzelfall orientieren und an diesem begründet werden (vgl. Mayring 2016: 24f.). Das Muster wird jedoch durch diverse Äußerungen erfasst und ist demnach "keine dauerhaft fixierte Struktur" (Helffferich 2011: 22).

Innerhalb der qualitativen Forschung ist eine häufig verwendete Erhebungsmethode die Durchführung von Interviews. Dabei ist die Entstehung von Daten an eine Kommunikationssituation zwischen dem zu befragenden Subjekt und dem Forscher verknüpft. Innerhalb dessen sind die Forschenden mit ihrer Wahrnehmung und ihrem Handeln als ein fester Bestandteil des Forschungsprozesses anzusehen (vgl. ebd.: 24). In diesem Kontext stellt der Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit ein weiteres Grundprinzip der qualitativen Forschung dar. Das bedeutet, nicht das eigene Normalitätsverständnis auf die Erzählperson zu übertragen. Dabei spielt ebenfalls das Prinzip der Reflexivität eine wichtige Rolle. Es beinhaltet die Reflexion der interviewenden Person im Forschungsprozess (vgl. ebd.).

Der Forschungsgegenstand lautet *Belastungsschwerpunkte von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen*. Dabei geht es um die Erhebung der subjektiven Wahrnehmung, dem Verständnis und dem individuellen Umgang mit Belastungen. In Anlehnung an Helffferich (2011: 38) bietet sich für einen derartigen Forschungsgegenstand eine gewisse Form der Strukturierung in Form eines

Leitfadens an. Eine Offenheit sollte dennoch gewahrt werden. Diese ist mit Blick auf die Erfassung der Wahrnehmung besonders bedeutsam. Im Zuge dessen ist es entscheidend, Belastungsschwerpunkte in den Interviewfragen nicht vorzugeben, sondern Fragen möglichst offen zu gestalten. Würden die einzelnen Schwerpunkte der bisherigen Literatur nacheinander abgefragt werden, ließen sich zwar Aussagen über Positionierungen gegenüber unterschiedlichen Kernpunkten treffen, jedoch nicht der Blick zur Wahrnehmung und zum Erleben fokussieren. Grundsätzlich zielen die Interviews auf die Erfassung des informativen Gehalts des Gesagten im Sinne der Beantwortung der Forschungsfragen. Demnach liegt der Fokus eher auf einer Generalisierung als auf einer mikrosprachlichen Analyse der Aussagen (vgl. ebd.: 39). Für die vorliegenden Fragestellungen kann das problemzentrierte Interview als geeignete Form betrachtet werden.

„Unter diesem Begriff, [...], sollen alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengefasst werden. Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm ausgesprochen werden“ (Mayring 2016: 67).

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurden zur Datenerhebung daher problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Da der strukturierte Leitfaden so gestaltet ist, dass keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, werden sie dem offenen Charakter der qualitativen Forschung gerecht. Durch bestimmte Fragen des Interviewleitfadens werden die Interviewenden zwar in eine bestimmte Richtung gelenkt (z.B. Belastungsschwerpunkte), können aber offen darauf reagieren.

Der Interviewleitfaden (s. *Anhang I*) wurde in Anlehnung an Helfferich (2011: 186) erstellt. Seine Struktur besteht aus 6 Themenblöcken, die verschiedene Erzählimpulse beinhalten. Diese sind offen formuliert und erlauben der interviewten Person, die für die wesentlichen Aspekte in Bezug zu den Belastungsschwerpunkten sowie dessen individuellen Umgang zu thematisieren und auszuführen. Die sechs Erzählimpulse beinhalten folgende Themenbereiche: *Erleben der Tätigkeiten und Aufgabenfelder, Verstehen von Belastungsfaktoren, Umgang mit belastenden Situationen/Faktoren, Verstehen von Entlastungsfaktoren, Wünsche und Anregungen für das Berufsbild sowie das Thematisieren von offengebliebenen Themen*, die die interviewte Person möglicherweise ergänzen möchte. Darüber hinaus beinhalten die Themenblöcke gezielte Nachfragen (z.B. nach konkreten Beispielen aus dem

Schulalltag) und Verständnisfragen (z.B. „Habe ich Sie richtig verstanden, dass...?“). Die Memospalte innerhalb des Themenblocks bietet die Möglichkeit, bestimmte Aspekte im Gesprächsverlauf zu notieren und zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückzukommen, ohne den stattfindenden Redefluss zu stören. Zusätzlich diente ein Postskript (s. *Anhang III*), welches Störungen, Auffälligkeiten sowie die Gesprächsatmosphäre nach dem Interview als Reflexion und Zusammenfassung des Gesprächsverlaufes erfasste. Vor dem Interview verhalf ein soziodemografischer Fragebogen zu Erfassung der Daten des Befragten (s. *Anhang II*). Dieser beinhaltet Fragen in Bezug auf Geschlecht, Alter, Familienstand, Berufliche Fachrichtung, Unterrichtsfächer, Schulformen sowie der Berufserfahrung des Interviewten. Beide Instrumente konnten im Rahmen der Datenanalyse und Diskussion hinzugezogen werden.

4.2 Kriteriengeleitete Suchstrategie und Teilnehmerakquise

Um Belastungsschwerpunkte, individuelle Umgangsweisen sowie entlastende Berufsfaktoren der Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen zu erfassen, wurden im März 2021 fünf qualitative, problemzentrierte Interviews an zwei exemplarisch ausgewählten Berufsbildenden Schulen in Niedersachsen durchgeführt.

Für die Akquise der Teilnehmer wurden zunächst die Schulleiter per E-Mail kontaktiert und über das Forschungsvorhaben informiert. Nach erteilter Erlaubnis zur Kontaktaufnahme wurde eine gesonderte E-Mail vom Schulleiter an alle Lehrer der zwei Berufsbildenden Schulen weitergeleitet und somit die Bereitschaft zur Teilnahme erfragt. Im Rahmen der E-Mail gab es Informationen zu der Autorin des Forschungsvorhabens, dem Thema²³, Ablauf und Umfang der Interviews sowie zu den Datenschutzbestimmungen. Aufgrund der noch andauernden Covid-19 Pandemie wurde auf eine persönliche Vorstellung im Lehrerzimmer verzichtet. Die Resonanz auf die adressierten E-Mails der ausgewählten Berufsbildenden Schulen fiel gering aus. Trotz der Größe beider Schulen haben sich nur vereinzelt Lehrkräfte für ein Interview bereit erklärt. Dabei handelte es sich in zwei von fünf Fällen um Lehrer, die ich (persönlich) aus einem vorherigen Praktikumsverhältnis kannte. Auch nach einem erneuten Versuch des E-Mail-Kontaktes, konnten nicht mehr als fünf Teilnehmer für mein Forschungsvorhaben gewonnen werden.

Für die Auswahl der Teilnehmer wurden nur wenige Kriterien festgelegt. Zum Einen, da vermutet wurde, dass die Teilnehmerauswahl

²³ Bezüglich des Themas wurde lediglich vor dem Interview darauf hingewiesen, dass es um die *Aufgaben und Tätigkeiten innerhalb des Lehrerberufes* geht, um die Lehrkräfte vorab nicht zu beeinflussen oder zu verunsichern.

aufgrund der Covid-19 Pandemie eher gering ausfiel und zum Anderen, um den Blickwinkel nicht zu sehr auf spezifische Aspekte einzuengen (vgl. Helfferich 11: 173). Ausschlaggebend war jedoch, dass es sich um Lehrkräfte mit einer klassischen Vorbildung (Studium und Referendariat) handelte. Bei der Auswahl wurde ferner darauf geachtet, dass verschiedene Berufsfelder beziehungsweise Fachrichtungen eingeschlossen werden. Infolgedessen wurden beispielsweise sowohl Lehrkräfte aus dem Bereich der Pflege sowie aus dem Bereich der Wirtschaft eingeschlossen. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass auch Lehrkräfte vertreten waren, die in unterschiedlichen Fachrichtungen unterrichten, damit nicht nur einseitige Erfahrungen beleuchtet werden. Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip „der inneren Repräsentation, das als Gütekriterium für Stichproben das Kriterium der Repräsentativität ersetzt“ (ebd.). Die Stichprobe sollte demnach unterschiedliche sowie exemplarische Fälle umfassen. Zusätzlich war eine Voraussetzung, dass die zu interviewenden Lehrpersonen in Vollzeit berufstätig sind. Dieses Kriterium konnte lediglich in einem Fall nicht beachtet werden, da sich erst im Interview herausstellte, dass der Lehrer aufgrund einer Beratungslehrtätigkeit Stunden reduzieren musste. Insgesamt stellte das Alter, die Berufserfahrung oder das Geschlecht kein Kriterium zur Auswahl der Befragten im Sinne einer Eingrenzung des Fokus

dar. Es wurde insgesamt darauf geachtet, dass eine breite Variation der Kriterien vorhanden ist, damit das Feld angemessen repräsentiert ist (vgl. ebd.: 174).

Die Beschreibung der Struktur des Samples wird im Rahmen der Ergebnissicherung vorgenommen (s. *Kapitel 5.1*).

4.3 Datenerhebung

Die Durchführung der fünf Interviews erfolgte vom 01.03.2021 bis 15.03.2021. Dabei wurde es den Probanden aufgrund der Covid-19 Pandemie freigestellt, wie sie mit mir in Kontakt treten wollen. Drei von fünf Teilnehmer entschieden sich für eine Videokonferenz. Die anderen zwei Lehrkräfte für ein Telefonat. Dabei konnten die bei einem Interview wichtigen nonverbalen Signale wie Blickkontakt, Körperhaltung, Mimik und Gestik während des Telefonates nicht berücksichtigt und für die Gesprächssteuerung eingesetzt werden (vgl. Helfferich 2011: 98ff.). Auch bei den Videokonferenzen gestaltete sich dies als eher schwierig, zumal bei keinem Interview für eine angenehme Gesprächsatmosphäre in Form von Raumgestaltung gesorgt werden konnte. Innerhalb der qualitativen Forschung stellen Telefoninterviews eher eine Art Notlösung dar (vgl. Dröge 2020: 1), auf die durch die derzeitige Pandemie zurückgegriffen werden musste. Dennoch wurde vor Beginn der Interviews versucht, eine

ruhige und vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, in dem noch einmal das Vorgehen erläutert, die Bereitschaft zur Teilnahme gewürdigt und auf mögliche Fragen der Interviewten eingegangen wurde. Für den Einstieg wurde des Öfteren auch ein informelles alltagskommunikatives Gespräch geführt, um den Interviewten die Nervosität zu nehmen (vgl. Helfferich 2011: 177).

Vor dem Interview wurde den Befragten eine Einverständniserklärung per E-Mail zugeschickt, der sie dann mit ihrer Unterschrift zustimmen konnten. Ebenfalls bekamen zwei der fünf Teilnehmer diese auf Wunsch per Post. Nach dem Einstieg eines informellen Gespräches wurde vor dem Interview gemeinsam der soziodemografische Fragebogen ausgefüllt. Während des Interviews waren jeweils nur die befragte Person und die Interviewende „anwesend“. Das Interview wurde nur mit Hilfe einer Smartphone-app aufgezeichnet. Die Befragten zeigten sich dem Thema gegenüber aufgeschlossen und gesprächsbereit. Die durchgeführten Interviews nahmen zwischen 20 und 30 Minuten in Anspruch. In einem Postskript wurden anschließend u.a. die Gesprächsatmosphäre, Störungen und Befindlichkeiten der anwesenden Personen festgehalten.

4.4 Datenanalyse und Datenauswertung

Die Datenauswertung und -analyse der fünf Interviews erfolgte in Anlehnung an die qua-

litative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2015). Das Analyseverfahren ist dabei nicht als universelles Standardmodell zu verstehen, sondern sollte systematisch und individuell auf das jeweilige Material angepasst werden (vgl. ebd.: 51). Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht ein Kategoriensystem, welches sowohl aus der Theorie als auch aus dem Datenmaterial selbst entwickelt werden kann (vgl. ebd.: 61).

Die einzelnen Schritte (*s. Tabelle 2*) des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring (2015: 62) wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt, jedoch im Sinne der Gliederungsebenen teilweise anders benannt. So entspricht beispielsweise der erste Schritt, *die Bestimmung des Ausgangsmaterials*, weitestgehend dem *Kapitel der kriteriengeleiteten Suchstrategie* dieser Arbeit (*s. Kapitel 4.2*). Anzumerken ist, dass die ersten beiden Schritte des Ablaufmodells in den Kapiteln zuvor expliziert und theoretisch hergeleitet wurden (*s. Kapitel 3.1.1, 3.1.2, 3.2 und 4.1, 4.2*). Im Folgenden werden die einzelnen Schritte nach Mayring in einer Tabelle dargestellt und aufbauend auf den ersten beiden Schritten an meinen Forschungsschwerpunkt angepasst und erläutert.

*Tabelle 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell
(Eigene vereinfachte Darstellung in Anlehnung an Mayring
2015: 62)*

1	<i>Bestimmung des Ausgangsmaterials</i>	Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation, formale Charakteristika des Materials
2	<i>Fragestellung der Analyse</i>	Richtung der Analyse, theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung
3	<i>Bestimmung der passenden Analysetechnik</i>	Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung oder eine Kombination
4	<i>Definition der Analyseeinheit</i>	Kodier-, Kontext-, Auswertungseinheit
5	<i>Analyseschritte</i>	Paraphrasierung, Generalisierung, Bildung der Kategorien, Rücküberprüfung, ggf. erneuter Durchgang
6	<i>Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung Fragestellung</i>	
7	<i>Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien</i>	

Innerhalb des dritten Schrittes, *der Bestimmung der passenden Analysetechnik*, können die drei Formen, Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung gefasst werden. Diese sind voneinander unabhängig und sollten je nach Forschungsfrage und Material ausgewählt werden (vgl. ebd.: 67).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Überblick über die Belastungs- und Entlastungsfaktoren sowie individuellen Umgangsweisen von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen zu erlangen. Deshalb wurde sich für die vorliegende Arbeit für das Analyseverfahren der *Zusammenfassung* entschieden. Das Material soll so reduziert werden, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch sie ein überschaubarer Corpus entsteht, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist (vgl. ebd.). Für den Auswertungsprozess wurden die mit einem Smartphone aufgezeichneten Interviews in Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Drehsing und Pehl (2015: 21ff.; s. *Anhang V*) mit dem Programm F4

transkribiert und durch Zeilenangaben geordnet (s. *Anhang VI-X*). Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die einzelnen Schritte des Ablaufmodells nach Mayring (2015: 70), wenn die Analysetechnik der Zusammenfassung zur Anwendung kommt. Die Auswertungsschritte werden daran anlehnend in Bezug auf die vorliegenden Forschungsschwerpunkte erläutert und dargestellt.

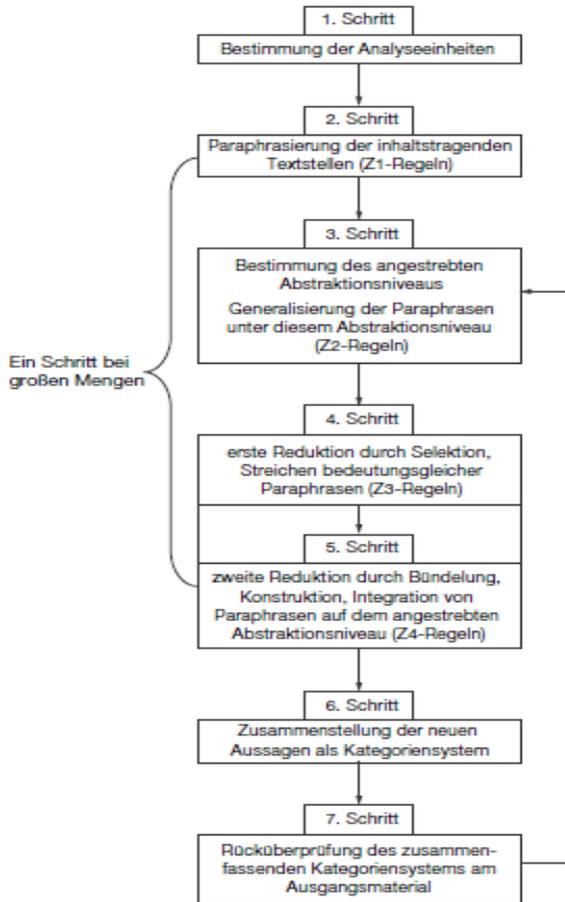


Abbildung 5: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse

(Entnommen aus: Mayring 2015: 70)

Zunächst wurde ein tabellarischer Leitfaden zur Kodierung erstellt (s. Tabelle 3). Dieser

bildet den schrittweisen Prozess der Kategorienbildung ab. Nach der Bestimmung der Analyseeinheiten beziehungsweise der Auswahl relevanter inhaltstragenden Textstellen im Interviewmaterial, wurden diese paraphrasiert. Im Zuge dessen wurden ausschmückende Wörter gestrichen und die Aussagen auf das Wesentliche reduziert (vgl. Mayring 2015: 71). In einem nächsten Schritt wurde das Abstraktionsniveau festgelegt und unter diesem die zuvor paraphrasierten Textabschnitte generalisiert. In einer ersten Reduktion und Selektion wurden inhaltsgleiche Paraphrasen zusammengefügt beziehungsweise gestrichen (vgl. ebd.). Im Anschluss daran erfolgte eine weitere Reduktion und somit die Bildung eines Kategoriensystems. Hier wurden Paraphrasen integriert und gebündelt (vgl. ebd.). Um den offenen Charakter der qualitativen Forschung gerecht zu werden, wurde die Form der *induktiven Kategoriebildung* gewählt. Aufgrund der vorwiegend dominanten Daten- und Studienlage zu Lehrkräften aus der Allgemeinbildung und den eher geringen Vorannahmen zu Lehrern der Beruflichen Bildung, wurde sie gegenüber der deduktiven Kategoriebildung bevorzugt. Bei der induktiven Kategoriebildung werden die Kategorien direkt anhand des vorliegenden Materials gebildet, ohne sich auf vorab formulierte Theorien zu beziehen. Im weiteren Verlauf wurden die paraphrasierten und generalisierten

Textpassagen den jeweiligen Kategorien zugeordnet und fortlaufend angepasst (vgl. ebd.). Der Prozess der zusammenfassenden Inhaltsanalyse beziehungsweise der Leitfaden zur Kodierung wird am folgenden Beispiel veranschaulicht.

Tabelle 3: Auszug aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring

(Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2015: 74ff.)

Person	Zeilen	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
E	5-11	Ich finde der Lehrberuf ist eine Herausforderung, aber gleichzeitig auch sehr erhellend, interessant und sehr positiv	Zweiseitige Ansicht des Lehrerberufes	<u>Kategorie:</u> Allgemeine Sicht auf den Lehrberuf →Herausforderung & Bereicherung
E	18-24	Am herausforderndsten und belastendsten ist für mich, die individuellen Persönlichkeiten in größeren Lerngruppen in den Blick zu nehmen und individuelle Fortschritte zu ermöglichen	Herausfordernde und belastende Aspekte des Lehrerberufes	<u>Kategorie:</u> Belastungsschwerpunkte →Große Klassen →Individualität berücksichtigen
E	24-27	Ebenfalls ist es für mich belastend, dass ich alleine in einer Klasse unterrichte und vorher und hinterher niemanden zum Reflektieren habe	Herausfordernde und belastende Aspekte des Lehrerberufes	<u>Kategorie:</u> Belastungsschwerpunkte →Fehlendes Feedback/Fehlender Austausch
E	27-30	Der Austausch und die Reflexion mit Praktikanten über den Unterricht finde ich sehr hilfreich	Hilfreiche Unterstützung durch Praktikanten	<u>Kategorie:</u> Positive und entlastende Berufsfaktoren →Feedback und Austausch über den Unterricht
E	42-43	Doppelstunden sind sehr viel angenehmer. Man hat weniger Zeitdruck und mehr Spielraum	Positive Rahmenaspekte	<u>Kategorie:</u> Positive und entlastende Berufsfaktoren →Doppelstunden
E	50-59	Ich habe meine Eingangssequenz für die Stunde ritualisiert und versuche wenigstens am Anfang der Stunde in Form eines persönlichen Kontaktes, jeden Schüler zu Wort kommen zu lassen	Umgang mit Schülern in einer Stunde	<u>Kategorie:</u> Umgang mit Schülern allgemein →Ritualisierte Eingangssequenz →Persönlicher Kontakt
E	66-73	Die Bandbreite an Schülern ist riesig. Es gibt Schüler, die sind motiviert und wissen ganz viel und eben auch welche, denen das Fach Religion weniger interessiert	Große Bandbreite an unterschiedlichen Schülern im Fach Religion	<u>Kategorie:</u> Unterschiedliche Lernvoraussetzungen → Wissensstand →Motivation

Am Ende wurde eine Rücküberprüfung der Kategorien am ursprünglichen Ausgangsmaterial vorgenommen (vgl. ebd.: 71f.). Die vollständige Übersicht aller Kategorien mit den zugeordneten Textzitatzen ist dem Anhang zu entnehmen (s. *Anhang XI*).

Die gebildeten Kategorien im Zuge der durchgeführten Analyseschritte konnten so Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellungen generieren. Die einzelnen Kategorien werden in den Ergebnissen in *Kapitel 5.2* aufgeführt und erläutert und in *Kapitel 6* diskutiert und in Bezug zur bisherigen Literatur gesetzt.

4.5 Gütekriterien der qualitativen Forschung

Als Gütekriterien gelten bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse im Wesentlichen zwei Prinzipien. Zum einen die *Validität*, die sich darauf fokussiert, ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte. Die Validität kann als übergreifendes Kriterium verstanden werden, welches verschiedene Elemente beinhaltet. Dazu zählt u.a. die *semantische Validität*, welche sich auf die korrekte Bedeutung der Textstellen in den Kategorien beziehungsweise auf eine angemessene Kategorie Definitionen bezieht (vgl. Mayring 2015: 126; Ramsenthaler 2013: 38). Des Weiteren ist die *Triangulation* zu nennen, welche in der qualitativen Inhaltsanalyse auch als *korrelative Gültigkeit* bezeichnet wird. Sie ist gegeben,

wenn Ergebnisse der Auswertung mit den Ergebnissen anderer Forschungen vergleichbar sind (vgl. Mayring 2015: 126). Als ein weiterer Bestandteil der Validität ist die *kommunikative Validierung* zu nennen. Im Idealfall werden die Ergebnisse des Interviewten erneut vorgelegt und gemeinsam diskutiert, um abzusichern, dass Forscher und Interviewteilnehmer zu denselben Schlussfolgerungen kommen (vgl. ebd.: 127). Die Analyse sollte ebenso Beobachtungen und weitere Auffälligkeiten beispielsweise mit Hilfe eines Postskripts dokumentieren und bei der Auswertung berücksichtigen (vgl. Ramsenthaler 2013: 38).

Grundsätzlich sollte das Forschungsvorgehen über das systematische und regelgeleitete Verfahren im Sinne der Anwendung des Ablaufmodells transparent und nachvollziehbar sein. Die Dokumentation des Verfahrens und der festgelegten Schritte kann diese Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit gewährleisten (vgl. Mayring 2015: 127; Ramsenthaler 2013: 25). Dieser Grundsatz trägt auch zur *Reliabilität* bei, die in der qualitativen Inhaltsanalyse auch als *Interkoderreliabilität* bezeichnet wird (vgl. Mayring 2015: 124; Ramsenthaler 2013: 25). Die Reliabilität sorgt für die Stabilität und Genauigkeit der gemessenen Daten sowie für die Exaktheit der Messbedingungen. Dementsprechend ordnen weitere Kodierer unabhängig voneinander Text-

stellen aus den Interviews in das Kategoriensystem ein. Der Grad der Übereinstimmung in der Zuordnung bestimmt den Grad der Interkoderreliabilität (vgl. Ramsentahler 2013: 25). Dieser gewährleistet insofern auch *Stabilität* (vgl. Mayring 2015: 127).

Kapitel 5

Darstellung der Ergebnisse

5.1 Darstellung des Samples

*Tabelle 4: Struktur des Samples
(Eigene Darstellung)*

Person	Geschlecht	Alter	Fachrichtungen und Fächer	Schulformen	Berufserfahrung	Besonderheit
A	männlich	46	Gesundheitswissenschaften; Deutsch	BG; BFS; BES	8 Jahre	Keine Vollzeit, Beratungslehrertätigkeit
B	männlich	29	Wirtschaft; Deutsch	BG; BFS; BS; BES	2 Jahre	/
C	weiblich	31	Pflege; Kath. Theologie	BG; FOS; BS; BFS; HEP	3 Jahre	Praxisbegleitung
D	männlich	49	Sozialpädagogik; Politik; Kath. Theologie	BG; FOS; HEP; BFS; BS; BES	15 Jahre	Drittfach (Politik)
E	weiblich	55	Gesundheitswissenschaften; Evang. Theologie	BG; BES; BFS; BS	18 Jahre	/

5.2 Darstellung der Kategorien

Im Rahmen eines induktiven Verfahrens wurden nach Analyse und Auswertung des Datenmaterials zur Beantwortung der Fragestellungen 11 Kategorien bestimmt. Im Anschluss an die Bildung der Kategorien konnten sieben Kategorien (K1-K7) der Frage zu den arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren der Berufsschullehrkräfte zugeordnet werden. Eine Kategorie (K8) konnte explizit für die entlastenden, positiven Berufsfaktoren bestimmt werden. Die Kategorien (K8-K11) beziehen sich neben den Umgangsweisen der Berufsschullehrkräfte mit berufsschultypischen und belastenden Situationen auch auf die Wünsche und Anregungen für den Lehrerberuf. Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien inhaltlich erläutert²⁴. Im Sinne der Transparenz und Nachvollziehbarkeit befindet sich im Anhang dieser Arbeit (s. *Anhang XI*) eine detaillierte Übersicht der Zusammenfassung der einzelnen

²⁴ Im Rahmen der Kategorienbildung kam es zu wenigen, einmaligen Nennungen, die keiner Kategorie zugeordnet werden konnten. Im Hinblick auf die Relevanz der Thematik legitimieren sie auch keine eigenständige Kategorie. Es wurden allgemein nur die Aussagen berücksichtigt, die von mindestens zwei Lehrkräften getätigt wurden bzw. von einer Lehrkraft wiederholt wurden. Im Sinne der besseren Lesbarkeit wird an dieser Stelle auf detaillierte Verweise zu allen Interview-Transkripten verzichtet und es werden lediglich exemplarische Verweise aufgeführt. Eine ausführliche Zuordnung der Kategorien und Zitate sind dem Anhang zu entnehmen (s. *Anhang XI*).

Kategorien mit ihren jeweiligen zugeordneten Analyseeinheiten (Zitate aus den Transkripten).

Die erste Kategorie *K1-Allgemeine Sicht auf den Lehrerberuf* bezieht sich zunächst auf die allgemeine Perspektive und Wahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Aufgaben- und Tätigkeitsausübung im Lehrerberuf. Die Aussagen spiegeln zunächst eine zwiegespaltene Wahrnehmung der Lehrkräfte wider. Zwei von fünf Lehrkräften nehmen die Aufgaben und Tätigkeiten ihres Berufes zugleich als Herausforderung und Bereicherung wahr. Über die Hälfte der befragten Lehrkräfte macht im Interview jedoch deutlich, dass sie mit ihrem Beruf zufrieden sind. Eine Lehrkraft äußert sich diesbezüglich:

„Insgesamt kann ich sagen, dass ich den Job wirklich gerne mache und die positiven Aspekte auf jeden Fall überwiegen. Da bin ich / Also da bin ich auch wirklich froh, dass ich das Studium und das Referendariat auch bis zum Schluss durchgezogen habe“ (Person C: Z. 441-446).

Die Kategorie *K2-Belastungsschwerpunkte* beinhaltet jene Aspekte, die von den Lehrern explizit als Belastung genannt und/oder auf die konkrete Frage zu den arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren geantwortet wurden. Auffällig dabei ist, dass vier von fünf Lehrkräften das Konzipieren und Korrigieren von Klausuren als Belas-

tung und/oder sehr zeitintensiv und stressig an-
sehen. Eine Lehrkraft äußerte sich diesbezüglich
wie folgt:

„Also Klausuren zu konzipieren und zu korrigie-
ren, dass finde ich schon auch sehr sehr anstren-
gend. Also (..) ähm das ist wirklich auch eine Be-
lastung on Top“ (Person E: Z. 266-268).

Die Lehrkraft, die als einzige Person das
Thema Klausuren nicht als Belastung und/oder
sehr zeitintensiv und stressig beschreibt, deutet
dennoch indirekt darauf hin, dass das Korrigie-
ren von Klausuren eher zu den unbeliebten Tä-
tigkeiten im Lehrerberuf gehört (vgl. Person D: Z.
192-193).

Des Weiteren geht bei zwei von fünf Perso-
nen aus den Interviews hervor, dass große Klas-
sen und größere Lerngruppen eine Schwierigkeit
darstellen. Person E äußerte sich dazu explizit:

„Also ähm (...) was ich herausfordernd und auch
belastend finde ist tatsächlich ähm (..) gerade in
größeren Gruppen, find ich eigentlich schon so
ab 15 Personen, ähm ist es schwer, die einzelnen
Persönlichkeiten in den Blick zu nehmen und
das finde ich auch nach wie vor schwierig, also
was sie / Also den Schülern zu helfen, Ihre indi-
viduellen Fortschritte zu machen und ähm ihnen
individuelle Erkenntnisgewinne zu ermögli-
chen, also das auch am liebsten jede Stunde (..)“
(Person E: Z. 22-30).

Ebenfalls empfinden zwei von fünf Lehrkräften die Einarbeitung in neue Arbeitsfelder als belastend:

„Ähm (4) sich unerwartet in neue Arbeitsfelder sich einarbeiten zu müssen ist manchmal sehr anstrengend und auch herausfordernd (...) ähm (..) ja [I: Mhm (bejahend)]. Ähm das hat mich durchaus schon mal auch an den Rand der Belastungsgrenze gebracht (..), weil ich dachte, das ist jetzt gerade ein bisschen viel ähm (.) mich in eine komplett neue Schulform einzuarbeiten ähm (..), das ist manchmal ein bisschen ähm / Da muss man eine Hochflexibilität / Ähm das ist eine Hochflexibilität, die man da mitbringen muss (..) also eine spezifische Flexibilität, die da teilweise erfordert ist“ (Person D: Z. 10-21).

Weitere Angaben zu belastenden Berufsfaktoren finden sich ebenfalls zu den Bereichen Unterrichtsstörungen/Auseinandersetzungen mit schwierigen Schülern (vgl. Person B: Z. 109-113; 113-126; 147-162) sowie zu einem fehlenden Feedback/fehlenden Austausch bezüglich des Unterrichtsgeschehens wieder (Person E: 30-35; 41-49)).

Innerhalb der dritten Kategorie *K3-Unterschiede in den Bildungsgängen (Schulformen und Berufsfelder)* werden unterschiedliche Herausforderungen innerhalb und zwischen einzelnen Bildungsgängen, den verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler sowie der damit zusammenhängenden Unterrichtsvorbereitung wahrgenommen. Dabei fällt auf, dass diese Kategorie

bei allen Lehrkräften sehr dominant ist. Hinsichtlich der verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler beschreibt eine Lehrkraft die Situation im Unterricht wie folgt:

„Und wenn ich jetzt mal daran denke, wenn ich in einer Klasse bin, wo beispielsweise schon viele eine Ausbildung haben, so wie in der Heilerziehungspflege, dann ist das einerseits total toll, weil die echt gut mitmachen im Unterricht, aber da muss ich ähm (..), muss ich wirklich sagen, dass ich das schon als ja ähm (..) schon als herausfordernd ansehe, weil die ja schließlich auch schon in dem Beruf oder was ähnliches gemacht haben und da denen dann noch was neues zu, ja was neues mitzugeben, das ist schon / Das erfordert schon viel Vorbereitung dann auch, da möchte man ja auch, dass die Schüler noch was lernen und da muss ich mich teilweise etwas mehr einlesen als beispielsweise bei den Berufseinstiegsklassen“ (Person C: Z. 225-240).

Eine Lehrkraft verweist in diesem Zusammenhang auf die Altersunterschiede der Schüler. Dabei bringt sie zum Ausdruck, dass ältere Schüler sich im Gegensatz zu den jüngeren Schülern aktiver am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Des Weiteren gibt sie an, dass es aufgrund der Alters- und Erfahrungsunterschiede schwierig ist, die Schüler alle auf ihren jeweiligen Wissensstand abzuholen und diesen zu berücksichtigen (vgl. Person C: Z. 153-170; 219-225). An den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler anknüpfend, stellt bei vier von fünf Lehrkräften

das Thema Unterrichtsvorbereitung in den verschiedenen Bildungsgängen eine besondere Herausforderung dar. Dabei kann eine Verknüpfung zu der Kategorie *K2-Belastungsschwerpunkte* gezogen werden, da die Lehrkräfte hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung vor allem anmerken, dass diese durch die verschiedenen Fachrichtungen häufig sehr zeitintensiv und anstrengend sein kann und dies besonders dann zutrifft, wenn man sich in komplett neue Schulformen und Bereiche einarbeiten muss (vgl. Person A: Z. 212-220; 310-322; Person B: Z. 26-39; 414-421; Person C: Z. 225-240; Person D: Z. 21-35). Ferner verweisen drei von fünf Lehrkräften im BG auf eine höhere Arbeitsbelastung als in anderen Schulformen. Dabei beziehen sich zwei von drei Lehrkräften auf eine erhöhte Arbeitsbelastung in Bezug auf die Erstellung und Korrektur von Klausuren (vgl. Person A: Z. 51-54; Person E: Z. 261-266. Die dritte Lehrkraft empfindet eine höhere Arbeitsbelastung im BG vor allem hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung (vgl. Person B: Z. 417-421).

Der letzte Bereich dieser Kategorie umfasst die Schwierigkeiten mit Schülern aus den BEK und/oder BFS. Dabei ist auffällig, dass dieser Bereich vor allem mit schwierigen sozialen Verhältnissen der Schüler verknüpft wird. Ein Interviewteilnehmer äußert sich diesbezüglich:

„So und äh (..) das ist teilweise halt in den Berufsfachschulen schon so, dass sie äh (...) nicht unbedingt alle aus den behütetsten Verhältnissen kommen, wo sie halt gefördert werden und um-sorgt werden und ich glaube teils halt vielfach in erster Linie ähm (..) ja (4), denen Stabilität zu geben und denen zu zeigen, dass ist der Weg, den man gehen muss, das ist teilweise gar nicht so einfach, weil die Schüler halt auch nicht immer so wollen (..) und ja“ (Person A: Z. 126-135).

Die Lehrkräfte äußern sich diesbezüglich mehrfach, dass sie die Erfahrung gemacht haben, dass Schüler aus BEK und/oder BFS mehr Zeit und Zuwendung benötigen und dass es schwieriger ist, die Motivation und Konzentration der Schüler im Unterricht zu gewinnen und aufrecht zu erhalten (vgl. Person A: Z. 119-135; Person C: Z. 341-348; Person D: Z. 67-92). Folgendes Beispiel deutet noch einmal auf den Zusammenhang der gemachten Erfahrungen und der Verbindung zur sozialen Situation der Schüler hin:

„Aber es ist natürlich auch völlig klar, wer in unserem Bildungssystem irgendwie bisher immer gut klargekommen ist, der schafft es eben aufs Berufliche Gymnasium. Wer in dieses System reinpasst, wer Unterstützung von zuhause kriegt, um darein zu passen (..) und ähm wer diese Unterstützung nicht hat oder von dem einfach vom Hintergrund nicht so viel weiß / Nicht ja (..) ähm, nicht so angeleitet wird von zuhause und so, die sind eben dann auch aufgeschmissen und brauchen dementsprechend einfachere Vorgaben und

mehr Unterstützung auch“ (Person E: Z. 380-390).

Ebenfalls erwähnte eine Lehrperson explizit, dass Sprachbarrieren in einer BEK durch eine hohe Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund eine spezifische Herausforderung darstellen (vgl. Person D: Z. 67-92). Diese Aussage kann durch zwei Beispiele von Person A indirekt bestätigt werden (vgl. Person A: Z. 310-322; 383-401).

Die Kategorie *K4-Umstände durch die Corona Pandemie* stellt durch die aktuelle Corona Situation einen zusätzlichen Bereich dar, der die Schwierigkeiten und die Mehrarbeit im Online-Unterricht beinhaltet, die von allen Lehrkräften wahrgenommen werden. Neben der Schwierigkeit die Schüler im Online Unterricht zu motivieren (vgl. Person A: Z. 205-208; Person E: Z. 359-369) und deren individuellen Wissensstand zu berücksichtigen (vgl. Person C: Z. 163-170), geben zwei von fünf Lehrkräften an, dass durch das virtuelle Lernen zusätzliche Mehrarbeit entsteht, die sich u.a. in ständiger Erreichbarkeit oder zusätzlichen administrativen Aufgaben widerspiegelt (vgl. Person B: Z. 61-70; Person D: Z. 194-207; Person E: Z. 286-302; 320-334).

Die Kategorie *K5-Zeitintensive Aspekte* umfasst all die genannten Tätigkeiten und Faktoren, die als besonders umfangreich und aufwendig empfunden werden. Ein großer Faktor umfasst in

diesem Bereich die Rolle als Klassenlehrer. Mehr als die Hälfte der Lehrer geben hier an, dass die Klassenlehrerschaft als zusätzliche Tätigkeit sehr zeitintensiv und aufwendig ist. Eine Lehrkraft äußert sich auf die Rolle als Klassenlehrer:

„Du kriegst da ja gar keine, in dem Sinne, keine Entlastung für, keinen Ausgleich. Das wird zum Beispiel im Klassenlehrer Dasein so in einer Berufsschule überhaupt nicht gerecht. Das steckt du so viel an Engagement und Zeit rein und auch Sorgen auch (..), das findet sich nirgends wieder, das ist wirklich heftig gewesen teilweise, weil es einfach (..) / Ähm ja (.) du willst den Leuten ja gerecht werden (..) oft auf so einer persönlichen Ebene (unv.) / Da hängt man dann Tage dran und Stunden und Termine und ja das gibt einen keiner wieder“ (Person D: Z. 263-273).

Diesbezüglich geben auch weitere Lehrkräfte an, dass die Klassenlehrerschaft mit erheblichem administrativem Mehraufwand verbunden ist (vgl. Person B: Z. 19-26; 91-100; Person C: Z. 86-98; 323-329).

Des Weiteren geben ebenfalls mehr als die Hälfte der Lehrer an, dass Korrekturfächer mit einem größeren Arbeitsaufwand einhergehen. Auffällig dabei ist, dass diese Probanden selbst keine beziehungsweise nur einer der drei Lehrkräfte ein Korrekturfach unterrichtet und die anderen zwei Probanden ihre eigenen Fächer deutlich schmälern. Dies verdeutlicht folgendes Beispiel:

„ähm ich meine ich unterrichte jetzt Evangelische Religion und Gesundheit, also da sind die Klassenarbeiten relativ begrenzt. Also (..) ähm da hält sich das wirklich noch in Grenzen, da möchte ich jetzt nicht klagen. Also von daher (..). Ähm im Gegensatz zu den Kolleginnen und Kollegen, die dann solche Fächer wie Deutsch und Englisch haben zum Beispiel, so typische Korrekturfächer und dann am Beruflichen Gymnasium ausschließlich eingesetzt sind, das ist schon nochmal was anderes“ (Person E: Z. 257-266).

Ebenfalls kann in dieser Aussage eine Verbindung zu der Kategorie *K3-Unterschiede in den Bildungsgängen (Schulformen und Berufsfelder)* gezogen werden, da auch hier das BG mit einem erhöhten Arbeitsaufwand konnotiert wird.

Neben den Aspekten zur Klassenlehrerrolle und der Mehrarbeit durch Korrekturfächer, können Administrative Aspekte und die Arbeit am Curriculum (vgl. Person C: Z. 77-86; 449-451; Person B: Z. 70-78) sowie der Aspekt, dass man als Berufsanfänger erheblich mehr Zeit in die Unterrichtsvor- und -nachbereitung investieren muss (vgl. Person B: Z. 367-371; 411-421; Person C: Z. 107-112; 139-143) zu diesem Bereich zugeordnet werden. Im Bezug zum letzteren Aspekt zieht Person B (Z. 411-421) eine Verbindung zum BG und macht deutlich, dass die Unterrichtsvorbereitung für einen Berufsanfänger in diesem Bildungsgang mit einem deutlichen Mehraufwand verbunden ist. Auch an diesem Beispiel wird der Bezug zur *K3* erneut deutlich.

Die Kategorie *K6-Erwartungen an die eigene Person* umfasst all die Äußerungen, die die hohen Ansprüche an die eigenen Lehrerrolle darlegen. Insgesamt wird deutlich, dass vier von fünf Lehrkräften eine hohe Erwartungshaltung gegenüber sich selbst haben, welche sich dadurch äußert, dass sie den Schülern etwas bieten und ihnen gerecht werden wollen. Folgendes Beispiel verdeutlicht den hohen Anspruch in Bezug auf die Erstellung und Korrektur von Klausuren:

„aber dann natürlich auch so diese, dieser ver-rückte Anspruch an sich selbst, der ist halt in irgendeiner Form ähm (..) / Das dann in allen erdenklichen Gestalten und Personen fair gegenüber zu gestalten und ehrlich zu gestalten und das hat so einen gewissen Hang dann immer zur Perfektion und das ist, ähm das ist immer gefährlich, weil das halt unfassbar viel Zeit kostet“ (Person A: Z. 54-61).

Auch andere Aussagen ähneln diesem Beispiel, beziehen sich jedoch nicht auf die Klausuren Vor- oder Nachbereitung, sondern auf die Unterrichtsvorbereitung sowie dem Unterricht selbst (vgl. Person A: Z. 159-175; 184-205; 331-338; Person C: Z. 35-41; 111-120; Person E: Z. 285-287). Ferner geben drei von vier Lehrkräften an, dass sie sich selbst immer weiterentwickeln möchten, um auch den Schülern die neuesten Erkenntnisse nicht vorzuenthalten und ihnen etwas bieten zu können (vgl. Person A: Z. 295-

300; Person D: Z. 42-56; 378-382; Person E: Z. 208-215).

Äußere Berufsbedingungen finden sich in der Kategorie *K7-Rahmenbedingungen* wieder. Besonders dominant ist hierbei die Nennung der hohen wöchentlichen Arbeitszeit/Arbeitsbelastung. Alle Lehrkräfte geben an, dass sie deutlich über ihr Stundenkonto hinausgehen und eine hohe Arbeitsdichte aufweisen. Beispielhaft für diesen Bereich kann folgendes Zitat genannt werden:

„Ähm und das checken viele andere Berufe nicht so, also dass (..) / Die denken ja, lass die mal im Sommer sechs Wochen Pause haben, das ist ja toll, aber dafür arbeite ich ja auch sonst viel mehr als andere in der Woche machen. Ich habe, wenn ich nach Hause komme keinen Feierabend, man hat immer im Zweifel ja / Man muss Unterricht vorbereiten und das macht ja sonst auch keiner“
(Person D: Z. 287-294).

Zur Verdeutlichung wird ebenfalls ein weiteres Beispiel aufgeführt, welches mit der *Kategorie K5-Zeitintensive Aspekte* und der dazugehörigen Rubrik *Berufsanfänger* verbunden werden kann.

„Ich habe mir mal so ein bisschen aufgeschrieben wie viel ich im Moment so arbeite ähm und also ich arbeite natürlich mehr als 40 Stunden die Woche, ähm (..), ich würde sagen derzeit bin ich so bei 50 Stunden ähm (..) 50-55 Stunden die Woche, das ist jetzt schon viel am Anfang, ähm

(..) und da wird auch Sonntags mal irgendwie ähm, wenn man abends nicht vorher unbedingt los war, wird auch Sonntags auch mal für 2-3 stunden der Laptop aufgeklappt und irgendwas vorbereitet und ähm (..) ich glaube, das ist aber gerade jetzt auch mehr in den ersten zwei drei Jahre vor allem so“ (Person B: Z. 403-414).

Neben der hohen wöchentlichen Arbeitszeit/Arbeitsbelastung werden fehlende Pausen/Ruhemöglichkeiten (vgl. Person B: Z. 78-91; 494-511; 513-521; Person C: Z. 336-341; 368-373), Spitzenzeiten in den Schuljahren (vgl. Person B: Z. 424-427; Person D: Z. 274-275; Person E: Z. 230-239) sowie die Schwierigkeit der Trennung von Privat und Beruflich (vgl. Person D: Z. 245-252; 276-280; 287) angegeben.

Die Kategorie *K8-Entlastende und positive Berufsfaktoren* beinhaltet all jene Faktoren, die von den Lehrkräften im Schulalltag als unterstützend und hilfreich empfunden werden. Dabei geht deutlich hervor, dass der zwischenmenschliche Kontakt zu Schülern aber auch zu den Kollegen von allen Lehrkräften als entlastend und positiv empfunden werden. Ein Beispiel beschreibt dies wie folgt:

„Also Dinge die positiv an meinem Job sind, ist auf jeden Fall der zwischenmenschliche Kontakt, also ähm (..) ich finde da gibt es für mich eigentlich nichts was da drüber geht. Ähm (..) zu Kollegen vor allem, zu Kollegin-

nen, zu Schülern ähm (..), das ist eigentlich etwas, was mir sehr hilft“ (Person A: Z. 371-376).

Auch ein soziales und angenehmes Klima im Kollegium wird von mehr als die Hälfte der Befragten als positiven Berufsfaktor angegeben. Person D beschreibt dies wie folgt:

„Ja, also ähm (..), wir haben ja ein kleines separates Lehrerzimmer in der (D-Schule), das ist das, wo auch immer Besprechungen sind, für Referendare usw. ja (..), da haben wir ein ausgesprochen freundschaftliches Klima unter den Kollegen, das ist echt Bombe, wo man da einfach mal die Tür zu machen kann und mal (..) ähm, dummes Zeug reden kann, nä (..). Also das ist / Der Austausch der da / Der zwischenmenschliche Austausch da ist echt MEGA wichtig. Das ist wirklich sehr sehr wichtig. Wenn ich das nicht hätte, das wäre schon doof, also wirklich. Deswegen fahre ich da auch gern / Also ich wohne ja in (D-Stadt), also ich hätte ja auch woanders, es näher haben können, aber das Klima ist einfach toll und deshalb fahre ich da auch gerne hin. Das Betriebsklima mit ein paar Leuten, das ist echt schon ähm (..), ja da fühlt man sich dann wohl und kann sich auch nochmal austauschen und so über Themen im Unterricht und auch über die Schüler mal reden. Ich hatte das auch schon mal anders und deswegen ist mir das echt wichtig ähm (..), dass man sich mit den Leuten versteht. (..) das ist total wichtig“ (Person D: Z. 161-181).

Dabei wird in zwei von drei Aussagen deutlich, dass ein kleiner Kreis von Personen ausreicht, um ein positives soziales Klima zu empfinden (vgl. Person C: Z. 451-457; Person D: Z. 161-181). Des Weiteren geben die Lehrkräfte an, dass allgemeines Feedback zur Person und zum Unterricht (vgl. Person A: Z. 376-401; Person E: Z. 35-39; 118-120), attraktive, äußere Berufsumstände, wie beispielsweise die Sicherheit des Arbeitsplatzes, regelmäßiges, finanzielles Einkommen und die freie Einteilung der Zeit (vgl. Person B: Z. 280-292; 374-392; Person C: Z. 368-373; 430-433) sowie die Bandbreite und Vielfalt an Zugängen an einer Berufsschule (vgl. Person C: Z. 239-243; Person E: Z. 97-100; 396-406) positiv und hilfreich sind.

In der Kategorie *K9-Umgang mit Belastungsschwerpunkten*²⁵ werden die von den Lehrkräften genannten Verhaltensweisen im Bezug zu den spezifischen Berufsbelastungen aus der Kategorie *K2-Belastungsschwerpunkte* gesetzt. Bezüglich des primären Belastungsschwerpunktes, Klausuren konzipieren und korrigieren, geben zwei von fünf Lehrkräften an, das Korrigieren von Klausuren eher aufzuschieben (vgl. Person A: Z. 73-76; Person D: Z. 192-193). Folgendes Beispiel veranschaulicht diese Verhaltensweise:

²⁵ Nicht alle Belastungsschwerpunkte aus der Kategorie *K2* konnten mit einer Umgangsweise verknüpft werden. Deshalb wurden ebenfalls Umgangsweisen im Bezug zur Heterogenen Schülerschaft miteinbezogen.

„Und (..) ähm das ist immer etwas, wo ich dann teilweise daran verzweifle, was ich auch (4) / Was ich sehr schiebe, wo ich dann denke, NE, das will ich jetzt nicht“ (Person A: Z. 73-76).

Eine Lehrkraft gibt diesbezüglich an, dass die Arbeitsblätter zur Klausur nicht zurückgegeben werden, sondern ausschließlich die Lösungen, um sich in diesem Bereich Arbeit zu sparen (vgl. Person B: Z. 49-57). Bezüglich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen und schwierigen Schülern, gibt Person B eine direkte Konfrontation und Herangehensweise in Form von Gesprächen in der Gesamtgruppe, Einzelgesprächen und der Androhung von Sanktionen an (vgl. Person B: Z. 127-131; 170-187; 194-210). Zwei von fünf Lehrkräften geben hier den Austausch mit Kollegen und dem privaten Umfeld als hilfreiche Umgangsweise an (vgl. Person B: Z. 131-135; 222-243; Person C: Z. 348-356; 373-378).

Hinsichtlich der Kategorie *K10-Umgang mit unterschiedlichen Bildungsgängen (Schulformen und Berufsfeldern)* geht hervor, dass der Umgang mit den verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler größtenteils so aussieht, dass neben einer Reduktion der Fachsprache auch die Arbeitsblätter angepasst und für die jeweiligen Schüler vereinfacht werden und Arbeitsgruppen dementsprechend zielgerichtet eingeteilt werden (vgl. Person A: Z. 311-322; 338-353; Person C: Z. 170-177). Eine Lehrkraft beschreibt die Reduktion der Sprache wie folgt:

„Grundsätzlich habe ich allerdings angefangen mich gerade in Berufsfachschulklassen, wobei das in der Pflegeassistenten viel stärker ist als in der Sozialassistenten, ähm (..), dass ich da sprachlich allgemein reduziere und ähm (..) ja versuche einfacher zu reden. Das ist (4) ähm ja, es ist jetzt gerade so / Wenn ich jetzt zurückdenke, wo du jetzt gerade stehst, Master Arbeit, dieses äh (..) dieses sehr eloquente hochgetragene Geschwafel dort, da würde ich gar nicht an die rankommen, das würden die gar nicht annehmen, dann würde die sagen ja schönen Dank aber geh mal weg und ich guck aufs Handy und ähm (..) ja (..), sich da immer wieder bisschen zu Erden und zu sagen ok, wie würdest du es selber in dem Alter und teilweise dann in der Sprache verstehen können“ (Person A: Z. 339-353).

Bezüglich des Umgangs mit Schülern aus den BEK und/oder BFS besteht die Vorgehensweise bezüglich der Unterrichtsvorbereitung und des Unterrichtes hauptsächlich in einer Reduktion des Komplexitätsgrades hinsichtlich Sprache und Arbeitsblätter (vgl. Person A: Z. 150-157; 339-353; Person E: Z. 380-390), einer starken Schülerorientierung, indem Schüler wirksam miteinbezogen werden, wie beispielsweise in Wiederholungen und Diskussionsrunden (vgl. Person C: Z. 193-211) sowie einem starken Lebensweltbezug, indem durch Medien wie Youtube und Alltagsbeispielen die Themen interessanter und greifbarer gestaltet werden (vgl. Person D: Z. 107-130). Auch der Austausch mit Kollegen wird ebenso wie zuvor in der *Kategorie K9*

als hilfreiche Umgangsweise genannt. Als lediglich einmalige aber pädagogisch wertvolle Nennung ist die folgende Aussage zu nennen:

„ähm in der Fachschulklasse, da ist ganz viel tatsächlich so auch mit zunehmendem Maß mit unterschiedlichen Methoden, die wir da haben. Ähm mit Respekt, also das heißt gehe ich respektvoll mit denen um, dann folgen die mir, bin ich respektlos oder aber auch halt einfach von oben herab, dann kann ich das vielleicht über Lautstärke und Druck ähm (..) lösen, dass die halt ruhig sind, aber das wird nicht unbedingt besser, in dem Augenblick, wo ich wegsehe, gehts dann wieder los“ (Person A: Z. 268-277).

Im Gegensatz zu den Schülern aus den BEK und/oder BFS wird von den Lehrkräften angegeben, dass am BG die Unterrichtsinhalte viel abstrakter bleiben können und auch müssen (vgl. Person A: Z. 157-159) sowie klare Ansagen bei Unterrichtsstörungen ausreichen (vgl. Person A: Z. 264-267).

Die Kategorie *K11-Wünsche und Anregungen für den Lehrerberuf*²⁶ beinhaltet verschiedene

²⁶ Diese Kategorie beantwortet nicht in erster Linie die Frage, wie Lehrkräfte mit Belastungen oder Herausforderungen bedingt durch unterschiedliche Bildungsgänge umgehen. Die Inhalte dieser Kategorie geben jedoch Aufschluss über die Wünsche und Ideen zur Verbesserung und Erleichterung des Lehreralltags und möglichen Belastungen und Schwierigkeiten. Darüber hinaus nahmen die Inhalte einen großen Teil der Interviews ein und werden aus diesen Gründen in Form einer Kategorie dargestellt.

Ideen und Wünsche der Lehrkräfte im Hinblick auf ihr Tätigkeitsfeld. Zwei von drei Lehrkräften geben mehrmals an, dass sie sich mehr Zeit für zwischenmenschliche Kontakte mit Schülern außerhalb des Unterrichtes wünschen (vgl. Person A: Z. 439-461;493-501; Person D: Z. 338-344; 351-358; 386-403). Eine Lehrkraft äußert sich diesbezüglich:

„Also ich habe an unserer Schule zum Beispiel auch mit zwei Kolleginnen zusammen (..) ähm weiß ich gar nicht vor acht neun Jahren ähm, das wir ähm (.) einmal pro Jahr, in diesem Jahr das erste Jahr nicht (.) / Eigentlich wäre ich jetzt gerade in Österreich, eine Skifreizeit anbieten für, für Schüler UND (..) ähm halt auch alles, aus der ganzen Schule, wir fahren immer mit über 50 Leuten dort runter und nehmen halt auch aus allen Schulformen welche mit und wir haben dann alle einen total tolles Team auch, weil wir das auch unfassbar günstig machen können, weil wir zum Beispiel ehemalige Schüler die jetzt Sport studieren halt als Skilehrer miteinbinden und die halt auch noch immer Lust auf uns haben und mit uns fahren und das sind so diese Sachen, die, die wichtig sind und das ist das, was ich mir mehr wünsche, mehr Möglichkeiten außerhalb des Unterrichtes (..) mit den Schülern in Kontakt zu treten, weil durch diese persönliche Beziehung halt ähm ganz andere Dinge entstehen können, ganz andere Dinge interessieren“ (Person A: Z. 439-458).

Ebenfalls würden sich zwei von drei Lehrkräften vorgefertigte Lernsituationen und Skripte zur Unterrichtsvorbereitung und/oder

Klausuren als Arbeitserleichterung wünschen (vgl. Person B: Z. 451-467; Person C: Z. 400-419). Der Wunsch nach mehr Doppelstunden (vgl. Person B: Z. 352-357; Person E: Z. 55-57), eine bessere Vergleichbarkeit von Arbeitszeiten (vgl. Person B: Z. 313-345), einen Rückzugsort in der Institution Schule in Form von einem separaten Klassenraum oder eigenen Büros (vgl. Person B: Z. 511-513; Person D: Z. 161-167; Person E: Z. 152-154), mehr Personal für technische Angelegenheiten und mehr Zeit für Schülerkontakt (vgl. Person E: Z. 130-132; 182-193; 216-222; 241-248; 391-393; 442-449) sowie eine bessere Vorbereitung auf die Rolle als Klassenlehrer (vgl. Person C: Z. 86-95; Person D: Z. 388-395) stellen weitere Wünsche und Anregungen im Bezug zum Lehrerberuf dar.

Kapitel 6

Diskussion der Ergebnisse

6.1 Diskussion

Ziel dieser empirischen Untersuchung war es, zu ergründen, welche arbeitsbezogenen Faktoren Berufsschullehrkräfte als belastend und welche als entlastend wahrnehmen. Des Weiteren sollten individuelle Umgangsweisen mit schwierigen und belastenden Situationen untersucht werden. Die Analyse der Interviews ergab sieben Kategorien, die eine Antwort auf die Frage nach den belastenden Berufsfaktoren lieferten. Eine weitere Kategorie konnte dabei ausschließlich für die entlastenden und positiven Berufsfaktoren zugeordnet werden. Weitere drei Kategorien liefern Auskunft darüber, wie Berufsschullehrkräfte mit belastenden und schwierigen, für die Berufsschule typischen Situationen umgehen sowie welche individuellen Wünsche und Anregungen zum Lehrerberuf existieren.

Die Aussagen der Lehrkräfte mit Hinblick auf die Wahrnehmung ihrer Aufgaben und Tätigkeiten an Berufsbildenden Schulen spiegeln ein

breites Spektrum an belastenden und entlastenden Berufsfaktoren sowie individuellen Umgangsweisen wider, die sich in vielen Bereichen stark mit den bisherigen Befunden ähneln (s. Kapitel 3.1.2). Unverkennbar hervor geht dabei, dass die in einer Berufsschule vorkommende Heterogenität bei den Lehrkräften für spezielle Herausforderungen sorgen, die sich im Wesentlichen von Befunden zur Allgemeinbildung abheben. Aussagen über die allgemeine Wahrnehmung der Lehrkräfte bezüglich ihres Aufgabenspektrums deuten darauf hin, dass der Lehrerberuf von den Lehrkräften selbst, zugleich als Herausforderung und Bereicherung angesehen wird. Diese zwiespaltene Wahrnehmung spiegelt sich häufig auch in der Literatur durch Buchtitel wie *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung* (Van Dick 2006) oder *Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung* (Groeben 2003) wieder. Vier von fünf Lehrkräfte geben trotz etwaigen Herausforderungen an, überwiegend zufrieden in ihrem Beruf zu sein und Spaß bei der Ausübung ihrer Tätigkeiten haben. Dies bestätigt sich nicht zuletzt in der Literatur, in der Lehrkräfte ihre Tätigkeiten insgesamt als anregend und vielfältig wahrnehmen und trotz vorhandener Belastungen eine hohe Arbeitszufriedenheit nachweisen (vgl. Rudow 1994: 171; DAK 2003: 34; Van Dick 2006: 259).

Die Befunde zu den Belastungsschwerpunkten der Berufsschullehrkräfte bestätigen die in der Literatur vorherrschende Vielfalt von Belastungsfaktoren im Lehrerberuf (s. *Kapitel 3.1.1 und 3.1.2*). Die fünf Belastungsschwerpunkte dieser Untersuchung, *Klausuren konzipieren und korrigieren, Unterrichtsstörungen/Auseinandersetzungen mit schwierigen Schülern, Große Klassen, Fehlender Austausch/Fehlendes Feedback* sowie *die Einarbeitung in neue Arbeitsfelder*, finden sich zum größten Teil mehrfach in den aufgeführten Studien aus *Kapitel 3.1.2* wider und weisen zudem starke Ähnlichkeiten zur Allgemeinbildung auf (vgl. Kramis-Aebischer 1995: 99ff.; Ullrich 1996: 57; Wendt 2001: 611; Dauber/Vollstädt 2003: 2; Van Dick 2006: 44f.; Paulus/Schuhmacher 2008: 144; Schaar Schmidt/Kieschke 2013: 91; Wesselborg 2018: 11; 136ff.). Vor allem die Faktoren *Klausuren konzipieren und korrigieren, Unterrichtsstörungen/Auseinandersetzungen mit schwierigen Schülern* sowie *zu große Klassen*, zählen sowohl im Berufsschullehramt als auch in der Allgemeinbildung zu den Hauptbelastungsfaktoren und erweisen sich auch in der durchgeführten Untersuchung als dominant. Der am häufigsten genannte Belastungsfaktor *Klausuren konzipieren und korrigieren* könnte möglicherweise darin begründet liegen, dass das Lehrpersonal bei dieser Aufgabe Allokations- und Selektionsaufgaben erfüllen muss und die Leistung eines der entschiedensten

Kriterien ist (vgl. Decristan/Jude 2017: 110). Als für die Berufsschule typisch, sticht vor allem der Belastungsbereich *Einarbeitung in neue Arbeitsfelder* hervor. Dieser Bereich findet sich auch in der Studie von Wulk (1988: 63ff.) wieder, in der vor allem Bedingungen als problematisch angesehen werden, die die Autonomie und Sicherheit der Lehrer im Unterricht beeinflussen. Auch in der Studie von Hoefsmit und Cleef (2003: 73ff.) erleben die Lehrkräfte unvorhersehbare Arbeitsaufgaben als zeitintensiv und stressig. Folgendes Beispiel verdeutlicht die Schwierigkeit dieses Bereiches:

„gerade jetzt so die individuelle Gestaltung für die unterschiedlichen Fachrichtungen. Das ist sehr zeitintensiv, weil man eben ähm ja viele Sachen ähm (..) einfach auch selber auch noch nie unterrichtet hat und ähm (..) teilweise sich auch fachlich sogar noch Dinge aneignen muss, ähm ich glaube das ist gerade an einer Berufsschule auch eine besondere Anforderung, weil ähm (..) man da einfach in verschiedenen Berufen ähm Berufen unterrichten muss, die auch andere Anforderung haben ähm (..), sodass da gar nicht so ähm (..), ja das ist eben nicht so, wie es halt an einer Allgemeinbildenden Schule ist, denn bei uns muss man sich auf verschiedene und unterschiedliche Klassen einstellen“ (Person B: Z. 26-39).

Insgesamt geht aus diesem Bereich hervor, dass sich die Hauptbelastungsfaktoren der Berufsschullehrkräfte sowohl auf der Schul-, als

auch auf der Individuellen Ebene einordnen lassen können (vgl. Van Dick 2006: 43). Diese Zuteilung könnte bei zukünftig geplanten Stressinterventionen und/oder Schulinternen Veränderungen eine entscheidende Rolle spielen, da die (Interventions-) Maßnahmen zielgerichtet geplant und eingesetzt werden können.

Des Weiteren werden Unterschiede in den verschiedenen Bildungsgängen (Schulformen und Berufsfelder) verzeichnet, welche es in dieser Form nur an einer Berufsschule gibt (s. Kapitel 2.2.2). Dieser Bereich ist bei den Lehrkräften sehr dominant und verdeutlicht die Unterschiede zur Allgemeinbildung. Die Lehrkräfte nennen deutliche Diskrepanzen bezüglich einzelner Lernvoraussetzungen der Schüler innerhalb und zwischen den verschiedenen Schulformen. Dabei wird vor allem die Schwierigkeit deutlich, alle Schüler auf ihren jeweiligen Wissensstand abzuholen und die einzelnen Persönlichkeiten in den Blick zu nehmen. Dies macht sich u.a. auch in der Unterrichtsvorbereitung bemerkbar, die durch die verschiedenen Fachrichtungen als deutlich komplexer und umfangreicher beschrieben wird. Diese beiden Aspekte könnten in der Studie der DAK (2003: 37f.) die Tatsache erklären, dass Berufsschullehrkräfte das Durchführen von Unterricht als einen Hauptbelastungsfaktor angeben. Denn durch die verschiedenen Bildungsgänge sowie den hinzukommenden unterschiedlichen

Lernvoraussetzungen der Schüler, ist der Unterricht für einen Berufsschullehrer nie derselbe und deutlich mit Veränderungen, Ungewissheit und Umorientierungen verbunden. Dabei wird eine vorherrschende Unsicherheit in der Studie von Wulk (1988: 63ff.) bei Berufsschullehrern explizit als Belastung angegeben. Ebenfalls werden von den Berufsschullehrkräften Schwierigkeiten mit Schülern aus BEK und/oder BFS angegeben, die vor allem mit einem schwierigen sozialen Verhältnis der Schüler verbunden werden. Die Lehrer geben an, dass Schüler aus diesen Klassen wenig Unterstützung von zuhause erhalten, mehr Probleme im sozialen Umfeld haben und sich dies in der Schule in Form von Fehlzeiten, Disziplinproblemen und einem höheren pädagogischen Aufwand bemerkbar macht. Dies konnte auch in anderen Studien nachgewiesen und bestätigt werden (vgl. Hoefsmit/Cleef 2017: 73ff.; Wesselborg 2018: 136ff.). Insgesamt decken sich die vorhandenen Ergebnisse mit den Befunden aus anderen Untersuchungen aus denen hervor geht, dass heterogen zusammengesetzte Klassen als deutlich belastender eingeschätzt werden als rein homogene Klassen (vgl. Wulk 1988: 63ff.; Dauber/Vollstädt 2003: 5f.). Die Ergebnisse aus der Studie von Wulk (1988: 63ff.) legen ebenfalls nahe, dass es für Berufsschullehrkräfte schwieriger ist, auf individuelle Ansprüche einer heterogenen Schülerschaft einzugehen, als vor hohen fachlichen Anforderungen zu stehen. Da in dieser

Arbeit sowohl der hohe fachliche Anspruch am BG bei drei von fünf Lehrkräften als hohe Arbeitsbelastung beschrieben wird, als auch die Tatsache, dass es zunehmend eine Schwierigkeit darstellt, die individuellen Schüler in den Blick zu nehmen, kann keine genaue Aussage darüber getroffen werden, welcher der beiden Faktoren belastender ist. Fakt ist jedoch, dass in dieser Untersuchung beide Aspekte mehrfach zur Sprache kommen und für die Berufsschullehrkräfte eine Schwierigkeit in ihrem Berufsalltag darstellen.

Vergleicht man die wahrgenommenen Schwierigkeiten und Herausforderungen durch eine Heterogene Schülerschaft im Bezug zu den Heterogenitätsmerkmalen der Beruflichen Bildung des theoretischen Eisberg-Prinzips (vgl. Westhoff 2016: 13), lassen sich hinsichtlich der Relevanz der Merkmale einige Unterschiede ausmachen. Individuelle Lernvoraussetzungen waren in der Wahrnehmung der Lehrkräfte von großer Relevanz. Im Eisberg-Prinzip sind diese Merkmale unter der Wasseroberfläche verortet und scheinen demnach von geringerer Bedeutung zu sein. Dabei wird beispielsweise das Merkmal *Sprachkompetenz* bei zwei Lehrkräften in Form von Sprachbarrieren bei Schülern als Herausforderung beschrieben und mit einem Mehraufwand verbunden. Dies äußert eine Lehrkraft wie folgt:

„Wenn du eine hohe Anzahl von Schülern hast, die nicht aus Deutschland kommen, die dich teilweise nicht so gut verstehen, das ist schon mit unter SCHWIERIG, die ähm die Aufmerksamkeit hochzuhalten. Das ja (...), das ist eine sehr spezifische ähm (..) Herausforderung. Eine spezifische Herausforderung in so einer Klasse, weil da so eine Sprachbarriere zu vielen Schülern auch besteht, dass die sich nicht ausklinken, dass die nicht rausfallen und denken, ja lass den mal quatschen ich versteh es einfach gerade gar nicht“ (Person D: Z. 69-79).

Dies bestätigt sich auch in zwei Beispielen von Person A in denen deutlich wird, dass Schüler mit Migrationshintergrund eine Lehrkraft intensiver beanspruchen als Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Person A: Z. 311-322, 383-401). Diesbezüglich verdeutlicht auch Kimmelman (2009: 7), dass der Migrationshintergrund von Lernenden und die damit verbundene ethnische, sprachliche und religiöse Vielfalt, die Lehrkräfte vor erheblichen Herausforderungen stellen. Dabei ist davon auszugehen, dass der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund auch in den nächsten Jahren weiter hoch bleibt (vgl. BMBF 2018: 60).

An der sichtbaren Spitze des Eisberg-Modells befinden sich die wesentlichen Merkmale wie beispielsweise das *Geschlecht*. Dieses Merkmal wird von keinem der Lehrkräfte in den Interviews thematisiert. Auch das weitere Hauptmerkmal Alter wird von lediglich einer Lehrkraft zur Sprache gebracht, jedoch nicht als Belastung

oder Schwierigkeit thematisiert. In Anlehnung zum Alter, können jedoch zwei Aussagen der Lehrkräfte einen möglichen Hinweis zu diesem Merkmal geben, da sie hervorheben, dass es in einer Klasse der HEP deutlich anspruchsvoller und schwieriger ist den Unterricht vorzubereiten und durchzuführen als in anderen Klassen, da diese meist schon eine langjährige Berufserfahrung nachweisen. Dabei ist davon auszugehen, dass diese Schüler deutlich älter sind als Schüler ohne berufliche Vorerfahrung. Hinsichtlich der weiteren Hauptaspekte des Eisberg-Modells *Herkunft* und *schulische Vorbildung (Abschlüsse)*, kann lediglich hinsichtlich der Herkunft der Schüler eine Verbindung zu den Aussagen der Lehrkräfte gezogen werden. Die Lehrkräfte äußern sich diesbezüglich mehrfach, dass Schüler aus BEK und/oder BFS häufig aus schwierigen sozialen Verhältnissen kommen und häufig mehr Unterstützung und Aufmerksamkeit benötigen als beispielsweise Schüler aus dem BG. Insgesamt kann von einer durchschnittlich mittelmäßigen Übereinstimmung des Eisberg-Prinzips mit den Ergebnissen dieser Arbeit gesprochen werden.

Durch die anhaltende Corona-Pandemie und den damit verbundenen Veränderungen verwundert es nicht, dass alle Lehrkräfte diesen Bereich im Interview thematisieren. Durch den aktuellen Online-Unterricht konstatieren alle Lehrkräfte spezielle Schwierigkeiten und einen deut-

lichen Mehraufwand im Gegensatz zum Präsenzunterricht. Eine Lehrkraft gibt bezogen auf den Online-Unterricht an, dass es vor allem bei Schülern aus den BEK zu Schwierigkeiten kommt, da die Schüler sich teilweise nicht zum Online-Unterricht einloggen (vgl. Person E: Z. 359-369). Aus dem genannten Beispiel lässt sich vermuten, dass Schüler aus sozial schwierigen Verhältnissen weniger technische Möglichkeiten und Geräte zur Verfügung haben und/oder eine fehlende/mangelhafte Internetverbindung besteht, welche sie an der Teilnahme am Unterricht hindern. Dies bestätigt sich in einer aktuellen Studie von Huber et al. (2020: 7; 10; 23), aus der deutlich hervor geht, dass Schüler nur teilweise über eine benötigte technische Ausstattung verfügen und Lehrer vermuten, dass häufig auch fehlende technische Kompetenzen bestehen. Des Weiteren wird auf die fehlende Unterstützung der Eltern verwiesen. Durch die Veröffentlichungen der PISA-Studien ist bereits deutlich geworden, dass die soziale Herkunft und der soziale Status einen erheblichen Einfluss auf den Zugang zu Bildung nehmen. Es spielt dabei in Bezug zu den Bildungschancen immer noch eine Rolle, in welchen Verhältnissen Jugendliche aufwachsen (vgl. Groeben 2003: 6f.; Ramseier/Brühwiler 2003: 23f.). Aufgrund dessen erhärtet sich der Verdacht, dass nicht nur die Chance auf Bildung, sondern auch die Umsetzung zur Erlangung von Bildung,

enorm von den sozialen Verhältnissen der Schüler beeinflusst wird.

Eine weitere Kategorie umfasst die zeitintensiven Aspekte im Lehrerberuf, in der die Rolle als Klassenlehrer bei mehr als der Hälfte der Lehrkräfte als besonders aufwendig und umfangreich hervorgeht. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass mit der Klassenlehrerschaft eine offizielle, zusätzliche Rolle einhergeht, die mit mehr Verantwortung und Fürsorge verbunden ist. Wie in der *Tabelle 1: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben* und auch aus der Literatur hervorgeht (vgl. Rudow 1994: 105; Rothland 2013: 30f.; Cramer 2014: 181ff.), sind Lehrkräfte durch die unterschiedlichen Erwartungsträger mit diversen Rollenerwartungen konfrontiert. Dabei kann es, durch die zum Teil widersprüchlichen Erwartungen, zu Rollenkonflikten kommen. Durch die Rolle des Klassenlehrers könnte das Rollenkonfliktpotential zusätzlich erhöht sein, da die Rolle mit einer offiziellen Verantwortungsübernahme einer bestimmten Klasse einhergeht, innerhalb dessen man sich den Schülern besonders verpflichtet fühlt. Ebenfalls könnte eine Begründung für die häufige Nennung der Klassenlehrerschaft als zeitintensiven und zum Teil belastenden Aspekt in einer mangelnden Einarbeitung und Vorbereitung liegen. Dies bestätigt sich wortwörtlich in folgender Aussage:

„Und da ich jetzt Klassenlehrerin bin muss ich sagen, ändert sich das bei mir auch nochmal. Ähm da habe ich vorher des Öfteren auf Klassenlehrer verwiesen ähm (..) jetzt / Also wenn man zum Beispiel Probleme von Schülern mitbekommt und gefragt wird aber das ähm (..) muss ich ja jetzt bei den neuen Klassen selbst machen und ja viele schriftliche Sachen auch noch und da fühle ich mich schon teilweise wenig vorbereitet“ (Person C: Z. 86-94).

Auch die Lehrperson D weist deutlich darauf hin, dass Lehrer in die Leitungsfunktion häufig *reingeschmissen* werden und es wünschenswert wäre, dass man auf die Rolle besser vorbereitet wird (vgl. Person D: Z. 316-322). Die Lehrkräfte geben allgemein an, in der Klassenlehrerposition vermehrt administrative Aufgaben und Gespräche mit Schülern anfallen. Dabei gehören bei zwei von fünf Lehrkräften administrative Aufgaben sowieso schon zu den eher unbeliebten Tätigkeiten, was sich auch in der Literatur vermehrt widerspiegelt (Wulk 1988: 109; Dauber/Vollstädt 2003: 2; Hoefsmit/Cleef 2003: 73ff.; Wesselborg 2018: 136ff.). Des Weiteren sind in diesem Bereich ebenfalls Aussagen zur Mehrarbeit durch Korrekturfächer dominant. Drei von fünf Lehrkräften geben an, dass Lehrer mit Korrekturfächern vor einem erhöhten Arbeitsaufwand stehen. Dies lässt einen Rückschluss zu dem ohnehin dominanten Belastungsschwerpunkt der Kategorie *K2-Klausuren konzipieren und korrigieren*.

ren zu, da die Mehrzahl der Lehrkräfte diesen Bereich als ohne hin schon als Belastung ansehen. Auffällig dabei ist, dass lediglich eine von drei Lehrkräften dieser Angabe ein Korrekturfach nachweist. Vermutlich wäre eine Befragung von Lehrkräften, die jeweils ein oder zwei Korrekturfächer unterrichten interessant und aufschlussreich hinsichtlich einer genauen Begründung von Klausuren als Belastungsfaktor.

Des Weiteren geht aus den Interviews nachdrücklich hervor, dass vier von fünf Lehrkräften hohe Erwartungen an die eigene Lehrerrolle haben. Dies äußert sich vor allem dadurch, dass die Lehrkräfte den Schülern etwas bieten möchten und Ihnen gerecht werden wollen. Folgendes Beispiel verdeutlicht den hohen Anspruch an die eigene Person:

„Ich habe einen sehr hohen oder einen hohen Anspruch an mich selber und möchte das auch gut (..) erfüllen und dementsprechend brauche ich auch Zeit. Die Unterrichtsvorbereitung sieht für mich auch wirklich so aus, dass ich alles nochmal, also das ich die Themen nochmal aufarbeite, weil ich ja auch schon ein paar Jahre aus der Ausbildung raus bin und das für mich ja auch wieder Zeit kostet, mich da reinzulesen sage ich mal (..)“ (Person C: Z. 111-120).

Auch bei den anderen Lehrkräften bestätigt sich eine hohe Erwartungshaltung an die eigene Person und es scheint für die Lehrkräfte selbstverständlich zu sein, auch über die Arbeitszeit

hinaus für ihre Schüler da zu sein. Dabei ist anzumerken, dass Stress nicht nur durch äußere Arbeitsbedingungen und Faktoren entstehen kann, sondern auch durch innerliche Diskrepanzen, die sich durch erstellte Forderungen, Werte, Ziele und Bedürfnisse auf der einen Seite und den tatsächlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person auf der anderen Seite ergeben können (vgl. Lazarus/Launier 1981: 226; Eppel 2007: 19). In der Literatur finden sich ein hoher beruflicher Ehrgeiz und ein hohes Engagement häufig in Verbindung mit negativen Bewältigungsmustern wieder, in denen Lehrkräfte häufig eine geringe Widerstandsfähigkeit und eine verminderte Erholungsfähigkeit bis hin zur Resignation nachweisen. Dabei kann vor allem ein solches Bewältigungsverhalten zu starken gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen (vgl. DAK 2003: 30; 43; Schaarschmidt 2005: 19ff.). Der Nachweis eines hohen Ehrgeizes und beruflichen Engagements, in Verbindung mit den genannten negativen Merkmalen, konnten in dieser Untersuchung jedoch nicht nachgewiesen werden. Um präzisere Aussagen darüber treffen zu können, wie die Erholungszeiten der Lehrkräfte aussehen und welche Faktoren nachhaltig entlastend wirken und zur Widerstandsfähigkeit beitragen, wäre beispielsweise eine breitere, umfassendere Panelstudie erstrebenswert.

Innerhalb der Befragung bilden ebenfalls die Rahmenbedingungen des Lehrerberufs eine

eigene Kategorie. Alle Lehrkräfte geben innerhalb dessen an, dass sie eine hohe wöchentliche Arbeitszeit/Arbeitsbelastung haben. Dies kann auch in der Literatur bestätigt werden, aus der hervorgeht, dass Lehrer im Gegensatz zur Allgemeinbevölkerung eine höhere wöchentliche Arbeitszeit nachweisen (vgl. Wulk 1988: 59; Rudow 1994: 61f.; DAK 2003: 12). Aus den Interviews geht hervor, dass eine hohe wöchentliche Arbeitszeit und einer damit verbundenen hohen Arbeitsbelastung, vor allem zu Spitzenzeiten innerhalb des Schuljahres stattfinden, die sich vor allem dadurch kennzeichnen, dass mehrere Aufgaben und Termine wie Klausuren, Schulungen und Konferenzen gleichzeitig stattfinden. Eine hohe Belastung zu Spitzenzeiten in den Schuljahren, kann auch in der Studie von Dauber und Vollstädt (2003: 2) sowie Hoefsmit und Cleef (2003: 73ff.) nachgewiesen werden. Eine Lehrkraft bemängelt bezüglich der hohen Arbeitsbelastung, dass die Zeit für zwischenmenschliche Kontakte eher untergehen:

„wenn du jetzt einfach anfangen würdest so, dann also dann hättest du ähm (..) für eine normale Stelle irgendwie 24,5 Stunden die du unterrichten musst. Äh 24,5 Stunden zu unterrichten ist einfach wahnsinnig, wahnsinnig viel, WEIL du musst ja vorbereiten, du musst nachbereiten UND (..) du hast dann auch mal irgendwann mal irgendeine Klausur da liegen, das heißt deine Tage sind echt rassel voll. Und äh dann hast du

natürlich weniger Zeit für andere Sachen“ (Person A: Z.473-482).

Die Lehrkraft betont anschließend, dass man auch als Lehrer noch ein Privatleben hat und erst durch eine Reduzierung der Stunden Gespräche mit Schülern ohne Zeitdruck möglich sind. Durch diese Aussage könnte die Lehrkraft indirekt andeuten wollen, dass bei einer normalen Vollzeitstelle Einbußen im Privatleben zu verzeichnen sind und/oder Schüler zu kurz kommen. Daran anschließend wird von einer Lehrkraft explizit erwähnt, wie schwierig es ist, berufliches und privates zu trennen und dass es diesbezüglich zu Interessenskonflikten kommen kann. In der Literatur bestehen Work-Life Balance Konflikte vor allem für weibliche Lehrkräfte (vgl. Cinamon/Rich 2005: 374). Aufgrund der geringen Teilnehmeranzahl und der Dominanz der männlichen Lehrkräfte kann dieses Ergebnis nicht mit denen dieser Untersuchung verglichen werden. Es wäre jedoch für die weitere Forschung interessant, inwiefern sich zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften Unterschiede verzeichnen lassen, da in einigen Fällen Lehrerinnen höhere Belastungswerte aufweisen als ihre männlichen Kollegen (vgl. DAK 2003: 23; Schaarschmidt/Kieschke 2013: 81). Neben einer hohen wöchentlichen Arbeitszeit/Arbeitsbelastung, die vor allem zu Spitzenzeiten in den Schuljahren auftritt und dem Vorhandensein von einzelnen Work-Life Balance Konflikten, geben zwei

von fünf Lehrkräften an, dass in der Schule Pausen und Ruhemöglichkeiten fehlen. Dabei weisen die Lehrkräfte darauf hin, dass die Zeit zwischen den Stunden für administrative Zwecke oder Gespräche mit Schülern genutzt werden. Dabei konnten fehlende Pausenzeiten auch in der bisherigen Literatur als Belastungsfaktor identifiziert werden (vgl. Wulk 1988: 109; Wesselborg 2018: 136ff.). Daran anknüpfend kam bei drei von fünf Lehrkräften der Wunsch, Rückzugorte und/oder eigene Büros in den Schulen zu schaffen.

Innerhalb der Kategorie *K8-Entlastende und positive Berufsfaktoren* wurden all die Aussagen der Lehrkräfte zugeordnet, die den Lehrern im Berufsalltag Freude bereiten und als unterstützend erscheinen. Aus dieser Kategorie geht hervor, dass der zwischenmenschliche Kontakt und Austausch mit Kollegen und Schülern sowie ein soziales Klima im Kollegium für die Lehrer am wichtigsten und hilfreichsten sind. Vor allem der zwischenmenschliche Kontakt wurde von allen Lehrkräften als positiv bewertet und könnte der Grund dafür sein, warum die befragten Lehrkräfte insgesamt überwiegend zufrieden in ihrem Beruf sind. Es kann die Vermutung angebracht werden, dass der Kontakt und Austausch zu den Schülern als auch zu den Kollegen für die Lehrkräfte vermutlich wie eine Ressource den Belastungsfaktoren entgegenwirkt und dafür sorgt, dass die Lehrkräfte trotz Schwierigkeiten

Freude an ihrem Beruf empfinden. Auch das soziale Klima im Kollegium scheint bei den meisten Lehrkräften einen erheblichen Einfluss zu nehmen. So beschreibt eine Lehrkraft ein positives Arbeitsklima und einen guten Austausch im Kollegium wie folgt:

„Und was auf jeden Fall auch positiv ist, also was ich sagen kann, dass je kleiner das Team ist, desto intensiver und familiärer ist das auch und das war mir zum Beispiel auch wichtig. Unser Team ist zum Beispiel auch nicht SOO groß und ja (..) dementsprechend klappt das auch ganz gut alles. Auch der Austausch und es finden zum Beispiel auch Mitarbeitergespräche statt, wie es einem geht und ob es Probleme gibt und das finde ich schon gut, das ist glaube ich auch nicht überall so“ (Person C: Z. 451-461).

Auch im *Kapitel 3.1.2* bestätigen sich der zwischenmenschliche Kontakt und das soziale Klima im Kollegium sowohl im Berufsschullehramt als auch in der Allgemeinbildung für die Lehrkräfte am hilfreichsten. Interessant sind die Befunde zu der zwiegespaltenen Sichtweise der Lehrkräfte bezüglich der Heterogenität an Berufsbildenden Schulen. Wie in der Kategorie *K3-Unterschiede in den Bildungsgängen (Schulformen und Berufsfelder)* deutlich geworden ist, existieren zahlreiche Herausforderungen und Schwierigkeiten im Bezug zur heterogenen Schülerschaft. Dem entgegen stehen jedoch auch Aussagen von zwei Lehrkräften, die vor allem diese

Bandbreite und Vielfalt als positiv empfinden. Dies verdeutlicht vor allem folgendes Beispiel:

„so vielfältig wie jetzt, mit den unterschiedlichen Kulturen, ähm(..) also sozialen Hintergründen, Bildungszugängen, da ist natürlich eine BBS unheimlich reich und abwechslungsreich, vielmehr als jede andere Schulform. Also weil da ja viele Schulformen unter einem Dach versammelt sind und damit auch, auch ganz unterschiedliche Bildungsgänge“ (Person E: Z. 399-406).

Diese zwiegespaltene Sichtweise bestätigt sich auch in der Studie von Wesselborg (2018: 136ff.) in der Heterogenität von den Lehrenden sowohl als Anforderung als auch als Bereicherung angesehen wird. Dabei wurde Heterogenität als negativ im Bezug zu den vielfältigen individuellen Bedürfnissen und Wünschen angesehen. Positiv hingegen empfinden die Lehrkräfte die unterschiedlichen Leistungsniveaus, da sich so kognitiv stärkere und schwächere Schüler unterstützen und ergänzen können. Letzterer Aspekt findet sich ebenfalls in einer Aussage einer Lehrperson wieder:

„Ich gucke dann ähm (..), dass ich verschiedene Arbeitsblätter vorbereite und auch zum Beispiel die Schüler bei ähm (..), bei Gruppenarbeiten so einteile, dass jetzt sage ich mal nicht alle eher schwachen Schüler, wenn ich das mal so sagen darf, zusammen einteile, sondern eher unterschiedlich, damit die auch voneinander profitieren“ (Person C: Z. 170-177).

Zu diesem Bereich zugehörig finden attraktive äußere Berufsumstände wie eine finanzielle Sicherheit und die freie Einteilung der Arbeitszeit bei zwei von fünf Lehrkräften auf Zuspruch. Diesbezüglich könnte man aufgrund des jungen Alters vermuten, dass vor allem jüngere Lehrer die Vorteile der freien Zeiteinteilung als positiv und nicht als Belastung ansehen, da das Studium vermehrt zur Selbstorganisation beiträgt²⁷ und die Studienzeit bei diesen beiden Lehrkräften noch nicht lange zurückliegt. Der zweigeteilte Arbeitsplatz stellt im Lehrerberuf ein besonderes Merkmal dar, wodurch sich das weitere Merkmal der unvollständig geregelten Arbeitszeit ergibt (vgl. Rothland 2013: 23). In der Studie von Wesselborg (2018: 136ff.) kommt beispielsweise zum Ausdruck, dass der zweigeteilte Arbeitsplatz von den Lehrkräften eher als Belastung angesehen wird. Ob und inwiefern das Alter der Lehrer diesbezüglich eine Rolle spielt, könnte in weiteren Untersuchungen genauer geklärt werden. Ebenfalls spielt ein Feedback bei den Lehrkräften eine positive und entlastende Rolle, was auch in

²⁷ Diese Vermutung wurde von einer Lehrkraft sogar wörtlich bestätigt: „Das bietet dann natürlich im Vergleich zu einem normalen Bürojob oder ähm (..) irgendwie Fließbandarbeit auch einfach viele Freiheiten ähm in der Art und Weise wie man Arbeit einteilen kann. Sicherlich aber auch ein Punkt, den nicht jeder so positiv nutzen kann, da muss man schon sich disziplinieren und organisieren können, aber das ähm lernt man denke ich auch am Besten im Studium (lacht)“ (Person B: Z. 388-396).

der Literatur zum Ausdruck kommt, die besagt, dass fehlendes Feedback für Lehrkräfte eine Belastung darstellen kann (vgl. Wulk 1988: 63ff.). Auch in der Studie der DAK (2003: 37f.) geht hervor, dass eine mangelnde Kommunikation, Aussprache und Unterstützung des Kollegiums sowie der Schulleitung als Belastung wahrgenommen werden können. Inwiefern darin ein fehlendes Feedback mitinbegriffen ist, wird nicht deutlich. Es ist jedoch davon auszugehen, dass dies ein Hinweis darauf liefern kann, dass sich Lehrer häufiger einen Austausch über ihren Unterricht wünschen würden, der gleichzeitig auch mit einem Feedback einhergeht. Folgende Aussage aus den Interviews verdeutlicht diesen Wunsch:

„Und ich finde es auch sehr anstrengend und belastend, dass ich ja in der Regel ganz alleine in einer Klasse bin, also hinterher und vorher niemanden habe mit dem ich darüber reflektieren kann, mit dem ich darüber sprechen kann. Deswegen freue ich mich auch immer, wenn Praktikanten oder Praktikantinnen mir zugeteilt werden, weil das einfach nochmal, ja auch ähm eben diese Gespräche über die Klasse, über die Situation ermöglicht“ (Person E: Z.30-39).

Des Weiteren gibt die Lehrkraft mehrfach an, dass Teamteaching und mehr Personal eine Entlastung darstellen würden, was ebenfalls dafür spricht, dass ein Feedback und ein Austausch im und über den Unterricht wünschenswert wären.

Die zweite Fragestellung dieser Arbeit bezieht sich auf die Bewältigungsstrategien der Lehrkräfte in Bezug zu den genannten Belastungsschwerpunkten. Ebenfalls werden Umgangsweisen mit schwierigen und herausfordernden Situationen miteinbezogen, die sich in den Interviews vor allem aus einer heterogenen Schülerschaft entwickelt haben.

Bezogen auf den von den Lehrkräften angegebenen Hauptbelastungsfaktor *Klausuren konzipieren und korrigieren* geben zwei von fünf Lehrkräfte an, dass sie diese Tätigkeit eher aufschieben. Folgendes Beispiel bringt dies besonders deutlich zum Ausdruck: „„Und (..) ähm das ist immer etwas, wo ich dann teilweise daran verzweifle, was ich auch (4) / Was ich sehr schiebe, wo ich dann denke, NE, das will ich jetzt nicht“ (Person A: Z. 73-76). Ordnet man diese Verhaltensweise in die Unterteilung der Copingstrategien nach Lazarus und Folkmann (1984: 117ff.) ein, wird deutlich, dass das Vermeiden einer belastenden Tätigkeit zur Rubrik der emotionsorientierten Bewältigung zugeordnet werden kann. Anders hingegen verhält es sich beim Umgang mit Unterrichtsstörungen und Auseinandersetzungen mit schwierigen Schülern. Diesbezüglich überwiegen deutlich die problemorientierten Verhaltensmuster der Lehrkräfte. Eine Lehrkraft bestätigt mehrfach, dass eine direkte Konfrontation und Lösungssuche bei Unterrichtsstörungen

am hilfreichsten und sinnvollsten sind, was in folgender Aussage verdeutlicht wird:

„dann habe ich mir die Schüler dann einzeln rausgeholt, diese Schüler, die das betraf und ähm (..) ja auf sowas tatsächlich reagieren Schüler dann ja auch anders, habe ich dann auch nochmal wieder gemerkt, als wenn man sie in der großen Gruppe anspricht. Das finde ich auch immer ganz gut, dass man dann kurz nochmal alleine mit denen spricht und das hilft echt meistens. In der Gruppe geben Schüler oft Widerworte oder werden halt leicht frech, ich denke das ist einfach oft so, dass die sich dann stärker fühlen. Allein haben manche sich dann tatsächlich sogar entschuldigt, das ist schon was anderes dann. Ähm und das hat mir dann auch gezeigt, dass das manchmal einfach keinen Sinn macht vor der Klasse die Sachen dann zu klären. Auch einfach um den Schülern diesen Gesichtsverlust zu vermeiden, dass die sich ähm (..) dann ja halt doof fühlen“ (Person B: Z. 194-210).

Ebenfalls geben die Lehrkräfte bezogen auf Unterrichtsstörungen und den Auseinandersetzungen mit schwierigen Schülern eine Kommunikation unter Kollegen und ein Austausch im privaten Umfeld als hilfreich an.

Hinsichtlich der Umgangsweisen bezogen auf die unterschiedlichen Bildungsgänge (Schulformen und Berufsfelder) in einer Berufsbildenden Schule zeigt sich ein Bild, was nachdrücklich für einen problemzentrierten Umgang der Lehrkräfte spricht. Hinsichtlich der verschiedenen

Lernvoraussetzungen der Schüler geben die Lehrer verschiedene aktive Umgangsweisen an. Neben einer Sprachreduktion des Lehrers, werden Arbeitsblätter angepasst und erneuert, zusätzliche Aufgaben und Übungen vorbereitet, Gruppeneinteilungen zielgerichtet gebildet und persönliche Kontakte in der Stunde ermöglicht. Ein Beispiel veranschaulicht den Umgang mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Bezug auf Sprachschwierigkeiten der Lernenden folgendermaßen:

„das ist eigentlich so der Augenblick, wo man sich als Lehrer immer selbst fragen muss, und sich sagen muss, ok pass auf, wenn die da vorne sitzen und die sind vor drei Jahren vier Jahren aus Syrien gekommen, dann ist das (unv.) / Dann muss man eventuell halt auch mal an der Sprache das deutlich machen und reduzieren, und äh (..) ja das sind das teilweise tatsächlich äh (..) ja Kindertexte vom Prinzip, mit Erwachsenen Inhalt aber ähm (..) einfache Satzgefüge, einfache Wörter, Übersetzungen, zusätzliche Vokabeln, Blätter, die man dann für solche Schüler hinten dran hängt, das äh (..) macht auch wieder in der Vorbereitung vom Umfang her was aus“ (Person A: Z. 311-322).

Beim Umgang mit Schülern aus BEK und/oder BFS, die häufig im Zusammenhang mit schwierigen sozialen Verhältnissen stehen, besteht der Umgang der Lehrkräfte vor allem darin, Unterrichtsinhalte zu reduzieren, respektvoll mit

den Schülern umzugehen, den Unterricht Schülerorientiert zu gestalten, einen Lebensweltbezug herzustellen sowie sich mit anderen Kollegen über die Schüler auszutauschen. Demgegenüber müssen die Lerninhalte am BG deutlich abstrakter bleiben. Folgendes Beispiel veranschaulicht einen Schülerorientierten Umgang mit Schülern aus BEK:

„Ja (..) also da versuche ich zum Beispiel immer, dass ich die Schüler untereinander / Also das ich dann mehr Zeit für Diskussionsrunden einbaue, wo die untereinander diskutieren können oder wo ähm (..) / Wenn ich merke generell, das Thema ist noch nicht so gut rüber gekommen oder manche haben da noch Verständnis Schwierigkeiten, dass ich das nochmal wiederholen lasse von Schülern ähm (..) damit auch eben alle mitkommen und in ihren eigenen Worten das wiedergeben. Ja also da versuche ich immer, dass so aufzubereiten, dass alle abgeholt werden, indem man das nochmal wiederholt oder gemeinsam diskutiert. Da ist es mir dann wichtig, dass die Schüler auch merken, die dürfen da mitreden und sich einbringen, weil sonst, wenn man nur da vorne steht und redet, geht das bei solchen Klassen nicht, die können sich da teilweise einfach nicht so gut konzentrieren oder (...) ähm den Fokus so quasi länger halten“ (Person C: Z. 193-211).

Aus den Umgangsweisen der Lehrkräfte mit belastenden Berufsfaktoren, aber auch mit den Herausforderungen, die sich aus einer Heterogenen Schülerschaft ergeben, geht hervor, dass

die Berufsschullehrkräfte dieser Untersuchung primär problemorientierte Bewältigungsstrategien anwenden. Aus diesen Ergebnissen kann in Anlehnung an Lazarus und Folkmann (1984: 117ff.) hergeleitet werden, dass viele der genannten belastenden Bedingungen und Herausforderungen als veränderbar angesehen werden und Lehrkräfte diesbezüglich alternative Lösungsstrategien entwickeln und anwenden. Lediglich beim Belastungsfaktor *Klausuren konzipieren und korrigieren* greifen zwei von fünf Lehrern auf die emotionsorientierte Bewältigung in Form der Vermeidung zurück. Aus der Literatur geht hervor, dass eine aktive, problemorientierte Bewältigung häufig mit einem verminderten Stresserleben verknüpft werden kann, wohingegen die emotionsorientierte, passive Bewältigung eher mit negativen Gesundheitsfolgen konnotiert wird (Rudow 1994: 113; Krause 2002 40; Dauber/Vollstädt 2003: 6f.; Döring-Seipel/Dauber 2010: 9f.). In Anbetracht dessen weisen die Lehrkräfte dieser Untersuchung zum größten Teil eine positive Stressbewältigung auf, was u.a. einen Erklärungsansatz dafür bieten könnte, weshalb die Berufsschullehrkräfte dieser Untersuchung ein insgesamt positives und zufriedenes Berufsempfinden aufweisen.

Daran anknüpfend äußern die Lehrkräfte eine Vielzahl an möglichen Verbesserungspotentialen in Bezug zum Lehrerberuf. Diese Äußerungen lassen wiederum Rückschlüsse in Bezug auf

mögliche Belastungsquellen zu, die von den Lehrkräften nicht eigenständig bewältigt werden können. So wünschen sich zwei von fünf Lehrkräften mehr Zeit für zwischenmenschliche Kontakte mit Schülern. Dabei kann dieser Wunsch mit der in *Kategorie K7* genannten hohen *Arbeitszeit/Arbeitsbelastung* verbunden werden, in der bereits zum Vorschein kam, dass Lehrkräfte eine hohe wöchentliche Arbeitsbelastung nachweisen, in der wenig Zeit für andere Dinge bleibt. Dies bestätigt sich erneut im folgenden Beispiel:

„da dann auch mal zu sagen ok dir gehts schlecht, ja wollen wir mal darüber sprechen, oder gehen wir mal gerade halt ein Stück spazieren, ohne dass man halt diesen Druck hat, dass man noch so viele andere Sachen hat“ (Person A: Z. 493-498).

Zuzüglich der Arbeitszeiten bringt eine Lehrkraft zur Sprache, dass eine bessere Vergleichbarkeit der Arbeitszeiten wünschenswert wäre, damit eine faire Bemessung des Arbeitsaufwandes je nach Fächern vorgenommen werden kann. Dabei kann ein Bezug zu der *Kategorie K5* genommen werden, in der bereits von mehr als die Hälfte der Lehrkräfte zum Ausdruck kam, dass Lehrer mit Korrekturfächern vor einen erheblichen Mehraufwand stehen. Ebenfalls würden sich zwei von fünf Lehrkräften mehr Doppelstunden wünschen, da nach Angabe einer Lehrkraft damit weniger Zeitdruck einhergeht. Der

Wunsch nach mehr Zeit für zwischenmenschliche Kontakte sowie nach Doppelstunden, unterstreicht die Tatsache, dass Lehrkräfte im Berufsalltag unter einem enormen Zeitdruck stehen. Folgendes Beispiel verdeutlicht diese Vermutung und stellt dabei eine Verbindung zur *Kategorie K7* und dem Aspekt der *fehlenden Pausen und Ruhemöglichkeiten* her:

„Ja häufig, also ehrlich gesagt Pause in der Schule hat man gar nicht so oft, also ähm (..) einmal haben wir eine viertel Stunde, einmal zwanzig Minuten und dann wieder eine viertel Stunde ähm und bis man aus dem Unterrichtsraum raus ist ähm seine Sachen gepackt hat ähm (..) ja PC abmelden, Beamer ausstellen und so weiter, ähm ja dann vielleicht nochmal mündliche Noten schnell aufschreiben im besten Fall, weil das klappt eigentlich eher selten, dass man das nachmittags dann noch genau nachvollziehen kann, ähm (..) ja (..) dann sind die ersten 5 Minuten schon mal weg (lacht). Dann musst du eventuell noch mal was kopieren (..) ähm ja, also teilweise schafft man es ehrlich gesagt nicht mal sein Brot zu essen. Und vor / So die Pausen sind wirklich sehr kurz, das ist natürlich schon wenig Zeit. Dann finden teilweise auch Gespräche unter den Lehrkräften statt, also im Lehrerzimmer zum Beispiel hat man dann auch nicht wirklich Ruhe“
(Person B: Z. 494-511).

Bezogen auf die Unterrichtsvorbereitung und der Konzeption von Klausuren würden sich zwei Lehrkräfte vorgefertigte Skripte und Lernsituationen wünschen, um den Arbeitsaufwand im

Gesamten zu reduzieren. Dabei äußert sich der Wunsch bei einer Lehrkraft wie folgt: „Das wäre so viel einfacher, wenn man einfach ähm diese Effekte nutzt und irgendwie zusammenarbeitet und ähm (..) einfach vernünftiges Material ausarbeitet und das dann nutzt. Das wäre eine RIESEN Arbeitserleichterung für alle“ (Person B: Z. 461-466).

Die Wünsche von Rückzugsorten/eigenen Büros in der Institution Schule, einer besseren Vorbereitung auf die Klassenlehrerrolle sowie der Wunsch nach Teamteaching und mehr Personal, fanden bereits in Ausführungen zuvor Berücksichtigung.

6.2 Methodenkritischer Rückblick

Im Vorfeld von jedem Forschungsvorhaben sind Entscheidungen hinsichtlich des methodischen Vorgehens zu treffen. Aufgrund des Forschungsgegenstandes und den dazugehörigen Fragestellungen dieser Arbeit, fiel die Auswahl auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Das Ziel dabei war es, anhand der geführten Interviews das Material in Form einer Zusammenfassung so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte bestehen bleiben und ein überschaubarer Corpus entsteht. Der durch eine Abstraktion entstandene Corpus sollte dabei immer noch ein Abbild des Grundmaterials bilden (vgl. Mayring 2015: 67). Für das Forschungsanliegen dieser Arbeit stellte sich die qualitative Inhaltsanalyse als

ein angemessenes Verfahren dar. Durch die induktiv gebildeten Kategorien konnten die Schilderungen der Lehrkräfte zu belastenden und entlastenden Berufsfaktoren sowie individuellen Umgangsweisen überblicksartig dargestellt werden. Diesbezüglich müssen jedoch auch Grenzen der Methode eingeräumt werden. Im Zuge der einzelnen Durchgänge der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion wird das vorhandene Interview-Material abstrahiert und verliert dabei den subjektiven Charakter einzelner Aussagen. Eine Abstraktion wird zwar einerseits angestrebt, stellt jedoch gleichzeitig eine Begrenzung dar, da einzelne, individuelle Aspekte wie beispielsweise Betonungen oder die Art des Gesagten (z.B. lachend) bei dieser Methode eher unberücksichtigt bleiben (vgl. Mayring 2013: 474). Diese feinen und teilweise impliziten Sinngehalte, die dazu führen können, dass eine Aussage eine andere Bedeutung erhält, werden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nicht abgebildet und hätten in anderen qualitativen Methoden wie beispielsweise der *dokumentarischen Methode* möglicherweise mehr Berücksichtigung gefunden.

Des Weiteren gelten für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring spezifische Gütekriterien (s. *Kapitel 4.5*), da die klassischen Kriterien für Forschungsarbeiten (Reliabilität, Objektivität, Validität) nicht unmittelbar auf qualitative Forschungsmethoden übertragen werden kön-

nen. Der Grund dafür ist, dass qualitative Forschungsvorhaben sich von anderen Vorhaben abgrenzen. Ein spezifischer Aspekt des qualitativen Vorgehens ist dabei, dass die Forschungslogik von einer Subjektivität ausgeht. Das bedeutet, dass sich der Forschungsgegenstand bereits durch den Eingriff der forschenden Person verändert. Ebenfalls spielt die Tatsache eine Rolle, dass sich die Personen im Forschungsfeld als auch seine Bedingungen stetig verändern. Diese beiden Aspekte werden in der qualitativen Forschung als gegeben akzeptiert (vgl. Mayring 2016: 142). Aufgrund dieser Besonderheiten kommen für die qualitative Forschungsrichtung spezifische Gütekriterien zur Anwendung. Im Folgenden wird das Forschungsvorhaben bezüglich dieser für Mayring spezifischen Gütekriterien kritisch reflektiert.

Die ausgewählte induktive Vorgehensweise nach Mayring ermöglicht eine Nähe zum vorhandenen Ausgangsmaterial, da die Kategorie aus dem entstandenen Material heraus entwickelt wurden. Diese wurden rücküberprüft, indem alle Analyseeinheiten in Form der ausgewählten Textstellen noch einmal allen Kategorien zugeordnet wurden. Bei der Überprüfung stimmten die Zitate mit den Kategorien und ihrer Bedeutung überein, sodass von einer *semantischen Validität* ausgegangen werden kann, welche sich dadurch äußert, dass eine korrekte Be-

deutung der Textstellen in den Kategorien vorliegt (vgl. Mayring 2015: 126). An dieser Stelle muss jedoch zusätzlich erwähnt werden, dass einige Textstellen doppelt eingeschlossen wurden, da sie auch anderen Kategorien zugeordnet werden konnten. So kam es beispielsweise zu einzelnen inhaltlichen Überschneidungen, die sich weder auf die Kategorienbildung noch auf die Darstellung der Ergebnisse (negativ) ausgewirkt haben.

Das Forschungsvorgehen sollte durch das systematische und regelgeleitete Verfahren (s. *Abb. 5*) nachvollziehbar und transparent sein, um die gewonnenen Erkenntnisse einordnen zu können. Dieses Verfahren wurde im Rahmen dieser Arbeit schrittweise und ausführlich dokumentiert und durchgeführt. Dementsprechend wurde die Erhebungsmethode begründet sowie die Instrumente, die Transkriptionsregeln und der Auswertungsprozess detailliert dargestellt. Die in *Kapitel 5.1* tabellarisch dargestellten Fallbeschreibungen dienen außerdem dazu, den beruflichen Kontext und Bedingungen der Lehrkräfte sichtbar zu machen. Diese Dokumentation soll dazu dienen, die *Nachvollziehbarkeit* und *Reproduzierbarkeit* der Forschungsergebnisse zu gewährleisten (vgl. ebd.: 127). Darüber hinaus kam ein Postskript zur Anwendung, welches Auffälligkeiten und Fehlerquellen dokumentierte, um auch Aussagen über die Interviewsituation und

den Entstehungskontext der Daten machen zu können (vgl. Ramsenthaler 2013: 38).

Als ein weiteres Gütekriterium ist die *korrelative Gültigkeit* zu nennen. Sie ist vorhanden, wenn die Ergebnisse der geführten Untersuchung mit Ergebnissen aus anderen Forschungen vergleichbar sind (vgl. Mayring 2015: 126). In dieser Arbeit ist es gelungen, einzelne Aspekte in einen wissenschaftlichen Kontext einzuordnen und mit bisherigen Befunden zu vergleichen. Eine direkte Vergleichbarkeit muss aufgrund der geringen Datenlage zum Berufsschullehramt als auch durch die Unterschiedlichkeit der vorhandenen Studien in Bezug auf das Forschungsdesign, der Methodik und Forschungsschwerpunkt mit Vorsicht betrachtet werden.

Neben der korrelativen Gültigkeit ist auch die *kommunikative Validierung* ein wesentliches Gütekriterium, welches die Validität der qualitativen Inhaltsanalyse gewährleistet. Diesbezüglich wäre es wünschenswert gewesen, die Ergebnisse der Interviews mit den jeweiligen Lehrkräften erneut zu besprechen und zu diskutieren, um abzusichern, dass die Interpretationen von Ihnen richtig zur Kenntnis genommen wurden (vgl. ebd.: 127). Aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen von Seiten der Lehrkräfte und der so wieso schon angespannten Situation durch die Corona Pandemie, wurde davon abgesehen, so dass die fehlende kommunikative Validierung die Qualität dieser Forschungsarbeit limitiert.

Das weitere Gütekriterium der *Interkoderelibilität* wird erzielt, wenn eine Reliabilitätsprüfung vorgenommen wird. Dabei ordnen neben der forschenden Person hinaus weitere Personen unabhängig voneinander Zitate in das vorhandene Kategorie System ein (vgl. ebd.: 124). Dieser Grundsatz konnte nur zum Teil erfüllt werden, da die Kategorienbildung lediglich mit einer unabhängigen Person diskutiert wurden. Dabei konnte abgeklärt werden, ob vage und fragwürdige Formulierungen der passenden Kategorie zugeordnet wurden. Diesbezüglich ist jedoch zu konstatieren, dass eine völlige Übereinstimmung bei qualitativen Forschungsarbeiten kaum zu erwarten ist, da die Ergebnisse immer der Interpretation einer Person zugrunde liegen (vgl. Mayring 2005: 12f.).

Abschließend ist anzumerken, dass die Ergebnisse, trotz Stärke des Verfahrens, prinzipiell interpretativ zu verstehen sind. Im Bezug zur Interviewsituationen und Auswertung ist von einer Prägung der durchgeführten Person auszugehen. Da sich die Forscherin in der Position einer angehenden Lehrkraft befindet ist es durchaus möglich, dass sich Lehrer im Sinne der sozialen Erwünschtheit geäußert haben, um ein möglichst positives Berufsbild zu vermitteln. Konkrete Hinweise auf sozial erwünschte Antworten gab es keine, was vermutlich auch der Tatsache geschuldet war, dass die Interviews bedingt durch die Corona Pandemie eher anonym verliefen und

man Gestik und Mimik nicht beurteilen konnte. Ob und inwiefern die Aussagen der Lehrkräfte ihren tatsächlichen, persönlichen Gedanken entsprechen, kann daher nicht vollständig beantwortet werden.

Kapitel 7

Fazit, Limitationen und Ausblick

Neben dem theoretischen Rahmen (s. *Kapitel 2.2.2*) wird auch in den Ergebnissen (s. *Kapitel 5.2*) dieser Arbeit deutlich, dass sich Berufsbildende Schulen schwerpunktmäßig durch eine vorhandene Heterogenität von Allgemeinbildenden Schulen unterscheiden. Die Heterogenität ergibt sich sowohl aus den unterschiedlichen Niveaus der Bildungsgänge als auch durch die Vielfalt der Lernenden selbst. Obwohl solche Erkenntnisse nicht neu sind, existieren gegenüber der Allgemeinbildung verhältnismäßig wenige empirische Untersuchungen im Bereich des Berufsschullehramtes. An dieser Stelle knüpft die vorliegende empirische Untersuchung an. Durch die qualitative Ausrichtung ermöglicht die vorliegende Arbeit einen Einblick in das subjektive Erleben von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen. Im Zuge dessen wurden sowohl die Schilderungen über subjektiv belastende als auch entlas-

tende Arbeitsbezogene Faktoren des Berufsalltags untersucht sowie individuelle Umgangsweisen erfragt.

Insgesamt schildern die befragten Lehrkräfte aus den Interviews verschiedene Belastungs- und Entlastungsschwerpunkte sowie Umgangsweisen innerhalb ihres Tätigkeitsfeldes, welche sich mit dem aktuellen Forschungsstand (s. Kapitel 3.1.2) im Bezug zu bisherigen Ergebnissen ähneln. Anders als zu Beginn vermutet, bestehen hinsichtlich der Belastungs- und Entlastungsschwerpunkte vielfältige Ähnlichkeiten zum Allgemeinbildenden Bereich. Dabei wird aus den Interviews deutlich, dass vor allem die Faktoren *Klausuren konzipieren und korrigieren, Unterrichtsstörungen/Auseinandersetzungen mit schwierigen Schülern* und *zu große Klassen* sowohl im Berufsschullehramt als auch in der Allgemeinbildung zu den Hauptbelastungsfaktoren gehören. Auch eine hohe Arbeitszeit/Arbeitsbelastung sind in beiden Bereichen wiederzufinden. Zusätzliche Belastungen und Herausforderungen ergeben sich für die Berufsschullehrkräfte vor allem durch die vorhandene Heterogenität der verschiedenen Bildungsgänge und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler. Des Weiteren scheint die Übernahme einer Klassenlehrerschaft und den damit einhergehenden administrativen Aufwand, eine weitere Belastungsquelle darzustellen. Bezüglich der positiven und entlastenden Arbeitsfaktoren wurde

von den meisten Lehrkräften der zwischenmenschliche Kontakt zu Kollegen und Schülern sowie ein soziales und gutes Klima im Kollegium genannt. Auch diese Ergebnisse spiegeln sich in vielen bisherigen empirischen Untersuchungen wider und ähneln sich mit den Befunden zur Allgemeinbildung. Betrachtet man die angewandten Umgangsweisen der Lehrkräfte mit belastenden und schwierigen Situationen kann man feststellen, dass Berufsschullehrer vor allem problemorientierte, aktive Bewältigungsstile anwenden, die in der Literatur häufig mit einem verminderten Stresserleben verknüpft werden. Diese Befunde stehen entgegen den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie von Uwe Schaarschmidt (2005) sowie der Studie der DAK (2003), in der Lehrer vor allem ungünstige und risikobehaftete Umgangsweisen aufweisen und eher zu Selbstüberforderung, Verausgabung und einer verminderten Erholungsfähigkeit neigen. Auch in dieser Untersuchung weisen die Lehrkräfte ein hohes Engagement und Perfektionsstreben auf, welche jedoch in dieser Arbeit nicht mit einem erhöhten Stresserleben oder einer verminderten Erholungsfähigkeit einhergehen. Insgesamt fiel bei den Ergebnissen auf, dass die Berufsschullehrkräfte ihr Tätigkeits- und Aufgabenspektrum überwiegend positiv erleben und zahlreiche belastende Berufsfaktoren vorhanden sind.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen vor allem die Perspektive der Lehrenden an Berufsbildenden Schulen beleuchten. Obwohl in diesem Rahmen aufschlussreiche und zum Teil neue Erkenntnisse gewonnen wurden, müssen auch Grenzen eingeräumt werden. Die Ergebnisse der geführten Interviews stellen nur einen Ausschnitt der Realität dar und dürfen insofern nicht überinterpretiert werden. Die Reichweite der Forschungsarbeit ist begrenzt und die gewonnenen Daten sind nicht zwangsläufig auf andere Lehrkräfte übertragbar. Bei den Befragten handelte es sich lediglich um fünf Lehrkräfte aus zwei Berufsbildenden Schulen des Bundeslandes Niedersachsen. Auch wenn im Rahmen der Interviews auf eine breite Variation des Samples geachtet wurde (vgl. Helfferich 2011: 147), bildet die befragte Gruppe jedoch einen engen Rahmen, in denen über die Hälfte der Befragten als Hauptfach Gesundheitswissenschaften und Pflege und als Nebenfach Katholische oder Evangelische Religion nachweisen. Dabei ist anzumerken, dass laut Befragungsergebnissen vor allem Lehrkräfte mit Korrekturfächern oder einer Klassenlehrertätigkeit vor einem erheblichen Mehraufwand stehen, der in dieser Untersuchung nicht vollständig beachtet werden konnte. Ein Mehraufwand für Lehrkräfte mit Korrekturfächern bestätigt sich zu dem auch bei der Studie von Wesselborg (2018: 142). Durch die Untersuchung von lediglich fünf Lehrkräften aus zwei Berufsbildenden

Schulen aus Niedersachsen muss eingeräumt werden, dass damit keine allgemeingültigen Aussagen über das Bundesland oder gar über Deutschland getroffen werden können. Daher können die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung lediglich den Status einer Illustration beanspruchen, die einen Impuls für weitere empirische Untersuchungen geben kann (vgl. Helfferich 2011: 172).

Des Weiteren stellte die aktuelle Covid-19 Pandemie eine zusätzliche Limitation dieser Arbeit dar. Neben einer erschwerten Probanden Gewinnung konnten die Interviews lediglich per Meeting oder Telefonat durchgeführt werden. Dabei wäre es insbesondere bei diesem eher sensiblen und persönlichen Thema von Vorteil gewesen, einen persönlichen Kontakt in Verbindung mit einer angenehmen Gesprächsatmosphäre herzustellen. Durch den distanzierten Kontakt konnten Mimik, Gestik und Körperhaltung kaum oder nur sehr begrenzt wahrgenommen und miteinbezogen werden. Daneben ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte, die zusätzlich durch den aktuellen Umstieg des digitalen Unterrichtes belastet waren, sich auf die E-Mail aufgrund einer erhöhten Arbeitskapazität nicht gemeldet haben. Dabei wäre vor allem eine Befragung dieser Zielgruppe interessant gewesen.

Daneben ist eine Einschränkung hinsichtlich der Reichweite dieser Arbeit zu konstatieren. Aufgrund der Breite des Themenfeldes zur

Lehrergesundheit, konnten nicht alle dazugehörigen Faktoren gleichzeitig betrachtet werden, obwohl sich die Faktoren teilweise gegenseitig bedingen (s. *Abb. 4*). Neben den objektiven, arbeitsbezogenen Einflussfaktoren wurden private und außerschulische Bedingungen eher vernachlässigt. Durch einen demografischen Fragebogen wurden zwar vorab einzelne Persönlichkeitsmerkmale wie Alter, Geschlecht und Familienstand der Lehrkräfte erfragt und zum Teil miteinbezogen, dazugehörige Aspekte wie Biografiearbeit oder Motivationsabsichten jedoch nicht mit erhoben. Des Weiteren spielen bei der Wahrnehmung von Belastungen diverse Merkmale wie Vorerfahrungen, Kontrollüberzeugungen, persönliche Veranlagung u.v.m. eine Rolle, die aufgrund des zeitlichen Rahmens dieser Arbeit ebenfalls ausgeklammert wurden. Auch gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen des Lehrerberufes wurden zwar vereinzelt erfragt und genannt, stellen in dieser Arbeit jedoch keinen Schwerpunkt dar. Erkenntnisse über gesundheitlich kurzfristige oder langfristige Folgen hätten das erforschte Themenfeld zwar umfangreicher beleuchtet, fanden jedoch aufgrund der Komplexität und Eingrenzung der Thematik keine weitere Berücksichtigung. Schwerpunkt dieser Arbeit bildeten die subjektiven, arbeitsbezogenen Einflussfaktoren und Umgangsweisen der Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen.

Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die im Rahmen dieser Arbeit aufgedeckten Forschungsdesiderate. Die beschriebene Forschungslage und die Verknüpfung der gewonnenen Ergebnisse mit dem theoretischen Rahmen, macht die fortbestehende Aktualität und Relevanz der Thematik deutlich. Trotz vielfältiger Gemeinsamkeiten zwischen der Allgemeinen und Beruflichen Bildung bestehen Unterschiede, die vor allem auf die vorhandene Heterogenität innerhalb der Berufsbildung zurückzuführen sind. Diesbezüglich gilt es in weiteren Untersuchungen zu klären, ob und inwiefern diese Herausforderungen auch bei anderen Berufsschullehrkräften bestehen, um zielgerichtet Interventionen planen und durchführen zu können. Dabei sollte ferner darauf geachtet werden, dass Lehrkräfte mit Korrekturfächern und einer Klassenlehrerschaft gleichrangig einbezogen werden, um einen besseren Überblick über die tatsächliche Belastungssituation herzustellen.

Ebenfalls wäre es für weitere Untersuchungen interessant, Umgangsweisen, Erholungspausen und Entlastungsfaktoren im privaten Umfeld näher zu betrachten, um präzisere Aussagen darüber zu treffen, was Lehrkräften neben positiven und entlastenden Berufsfaktoren hilft gesund und zufrieden im Lehrerberuf zu arbeiten. Allgemein erhält das Coping-Verhalten der Lehrkräfte im Gegensatz zu den Belastungs-

faktoren im Lehrerberuf deutlich seltener Aufmerksamkeit. Dabei haben nach dem Verständnis des Lehrerstressmodells nach Rudow (s. *Kapitel 2.1.2*), neben den Belastungsfaktoren auch Bewältigungsstile der Lehrer einen entscheidenden Einfluss darauf, ob Stress erlebt wird oder nicht. Bei ungünstigen oder gar fehlenden Umgangsweisen mit Belastungen, kann sich chronischer Stress einstellen, der auf Dauer zu erheblichen gesundheitlichen Beeinträchtigungen wie beispielsweise Burnout führen kann. Im Zuge dessen sollten Umgangsweisen von Berufsschullehrern gleichrangig zu den Belastungsfaktoren betrachtet werden, um möglichen negativen Gesundheitsfolgen frühzeitig vorbeugen zu können. Diesbezüglich stellt sich zusätzlich die Frage, ob und inwiefern die Berufserfahrung und Biografie von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen, im Bezug zu den in dieser Untersuchung vorhandenen positiven und gesundheitsförderlichen Umgangsweisen, einen Beitrag leisten. Diesbezüglich wären weitere Forschungsarbeiten in Verbindung mit der Biografie von Berufsschullehrkräften von Wichtigkeit.

Die Belastungsschwerpunkte und Herausforderungen der Berufsschullehrkräfte dieser Untersuchung, finden sich vorzugsweise im Bereich der schul- und individuellen Ebene wieder. Einzelne Angaben aus den Kategorien, wie *hohe Arbeitszeiten/Arbeitsbelastungen*, *Spitzenzeiten*

in den Schuljahren und fehlende Pausen/Ruhemöglichkeiten, lassen sich jedoch zu dem Bereich der Systemebene zuordnen, auf denen die Lehrer selbst wenig Einfluss nehmen können (vgl. Van Dick: 43). Auf der Schulebene, die in dieser Untersuchung vor allem die Belastungsbereiche *zu große Klassen, Heterogene Schulformen/Lernvoraussetzungen und ein fehlendes Feedback/fehlenden Austausch* einschließt, könnten Maßnahmen zur *Verhältnisprävention*, die derzeit nur selten evaluiert vorliegen, in Untersuchungen aufgegriffen und erprobt werden. Diesbezüglich wären mögliche Veränderungen in der Schul- und Organisationsstruktur hilfreich, um die Lehrkräfte hinsichtlich dieser Schwerpunkte zu unterstützen. Mit Hinblick auf die individuelle Ebene, stellen die Tätigkeiten Verwaltungsaufgaben, vor allem bezogen auf die Klassenlehrerschaft und dem Konzipieren und Korrigieren von Klausuren, die Unterrichtsvorbereitung für die verschiedenen Schulformen sowie der Umgang mit undisziplinierten und unmotivierten Schülern einen Schwerpunkt dieser Arbeit dar. Diesbezüglich wären vor allem Maßnahmen im Bereich der *Verhaltensprävention* erstrebenswert, die Lehrkräfte intensiver auf diese Kernbereiche vorbereiten und sensibilisieren. Bezogen auf diesen Bereich tragen die Lehrkräfte eine Mitverantwortung, um sich den gegebenen Verhältnissen anzupassen und ihre Ressourcen weiterzuentwi-

ckeln. Diesbezüglich ist nicht nur auf die Teilnahme von Fort- und Weiterbildungen zu verweisen, sondern auch auf den Bereich der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung, indem angehende Lehrkräfte gezielter auf die speziellen Herausforderungen vorbereitet werden können. Für eine frühere und intensivere Verknüpfung von Studium und Schulpraxis angehender Lehrkräfte, spricht neben der Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005) vor allem der Aspekt, dass zwei von fünf Lehrkräften aus den Interviews als Berufsanfänger auf eine erhöhte Arbeitsbelastung und Unsicherheit im Lehrerberuf verweisen. Andersherum scheinen diese beiden Lehrkräfte, vor allem was den Organisationsbereich in Form der selbständigen Zeiteinteilung betrifft, weniger Schwierigkeiten zu haben als Kollegen, die ein höheres Alter aufweisen. Diesbezüglich wären weitere Forschungen denkbar, um Unterschiede hinsichtlich des Alters näher zu beleuchten.

Abschließend lässt sich sagen, dass durch die wachsende Zunahme an Aufgaben und Tätigkeiten, nicht zuletzt durch die zunehmende Digitalisierung innerhalb des Lehrberufs sowie im Hinblick auf die aktuell hohen Zahlen an psychischen Erkrankungen im Lehrerberuf, das Thema Lehrergesundheit eine hohe gesellschaftliche Relevanz und Aktualität besitzt, die auch in Zukunft in der Forschung weiterhin miteingeschlossen

und hinsichtlich des Berufsschullehramtes erweitert werden sollte. Dabei sind nicht nur die (Rahmen-) Bedingungen des Lehrerberufs selbst in den Blick zu nehmen, sondern auch bereits die erste und zweite Phase der Lehrerbildung, um möglichst frühzeitig präventiv planen und handeln zu können. Der Lehrerberuf gehört zur größten akademischen Berufsgruppe und betrifft somit die Lebensqualität von hunderttausenden Menschen. Nur wenn Lehrkräfte gesund und zufrieden sind sowie bedarfsgerecht ausgebildet werden, können sie einen qualitativ hochwertigen Unterricht für die Lernenden gewährleisten, der letztendlich Einfluss auf unsere gesamte Gesellschaft nimmt.

Literaturverzeichnis

Antonovsky, Aaron (1979): Health, Stress and Coping. San London u.a.: Jossey-Bass.

Bamberg, Eva/Busch, Christine/Ducki, Antje (2003): Stress- und Ressourcenmanagement. Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt. Bern: Hans Huber.

Bauer, Joachim (2009): Burnout bei schulischen Lehrkräften. In: Psychotherapie im Dialog. Band 10, Heft 3, S. 251-255.

Becker, Peter (2006): Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Bengel, Jürgen/Strittmatter, Regine/Willmann, Hildegard (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. 9. erweiterte Neuauflage. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Boudrias, Jean-Sébastien/Desrumaux, Pascale/Gaudreau, Patrick/Nelson, Katia/Brunet, Luc/Savoie, André (2011): Modeling the experience of psychological health at work: The role of

personal resources, social-organizational resources, and job demands. In: International Journal of Stress Management. Band 18, Heft 4, S. 372-395.

Brenzel, Hanna/Kosyakova, Yuliya (2016): Bildung im Herkunftsland. Höchste schulische Bildungs- und berufliche Ausbildungsabschlüsse. In: Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, S. 25–28.

Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) (2005): Lehrgesundheit. Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand. Workshop vom 6. Oktober 2004 in Berlin. Dortmund u.a.: Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Berufsbildungsbericht 2018. URL: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf [Zugriff: 21.03.2021].

Cinamon, Rachel Gali/Rich, Yisrael (2005): Work-family conflict among female teachers. In: Teaching and Teacher Education. Band 21, Heft 1, S. 365-378.

Clement, Ute/Hahn, Carmen (2007): Heterogenität in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Klassen – individuelle Lernvereinbarungen als Lösungsansatz. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 13. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/clement_hahn_bwpat13.pdf [Zugriff: 23.03.2021].

Cramer, Colin (2014): Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, S. 177-189.

Das Statistische Bundesamt (STBA) (2019): Pensionärinnen und Pensionäre im öffentlichen Dienst 2019: 1,9 % mehr als im Vorjahr. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/12/PD19_494_742.html [Zugriff: 09.03.2021].

Das Statistische Bundesamt (STBA) (2020(a)): Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang. Lehrkräfte an allgemeinen und beruflichen Schulen insgesamt sowie Anteil der weiblichen Lehrkräfte. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-berufliche-schulen-lehrkraefte.html> [Zugriff: 22.02.2021].

Das Statistische Bundesamt (STBA) (2020(b)): Lehrkräfte nach Altersgruppen und Bundesländern.

Voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Schuljahr 2019/20. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-lehrkraefte-altebundeslaender.html> [Zugriff: 22.02.2021].

Dauber, Heinrich/Vollstädt, Witlof (2003): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Ergebnisse der Untersuchung und Bericht der Arbeitsgruppe. Universität Kassel: Zentrum für Lehrerbildung.

Decristan, Jasmin/Jude, Nina (2017): Heterogenitätskategorie Schulleistung/Leistung von Schülerinnen und Schülern. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109-122.

Deutsche Angestellten Krankenkasse (DAK) (2003): DAK-Report Berufsschullehrer. Belastungsschwerpunkte von Berufsschullehrern – Ergebnisse einer Befragung. Hamburg: Institut für Gesundheit und Sozialforschung.

Deutscher Bildungsserver (2020): Quereinsteiger/Seiteneinsteiger. URL: <https://www.bildungsserver.de/Quereinsteiger-Seiteneinsteiger-1573-de.html> [Zugriff: 22.02.2021]

Döbert, Hans (1997): Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Leh-

rer. In: Buchen, Sylvia/Carle, Ursula/Döbrich, Peter/Hoyer, Hans-Dieter/ Schönwälder, Hans-Georg (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim: Juventa, S. 77-102.

Döring-Seipel, Elke/Dauber, Heinrich (2010): Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. In: Schulpädagogik heute. Band 1, Heft 2, S. 1-14.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Dröge, Kai (2020): Qualitative Interviews am Telefon oder online durchführen – Informationen für Studierende. Hochschule Luzern Wirtschaft. Institut für Sozialforschung Frankfurt am Main. URL: <http://romanticentrepreneur.net/index.php/qualitative-interviews-am-telefon-oder-online-durchfuehren-informationen-fuer-studierende/> [Zugriff: 17.03.2021].

Duden (2021(a)): Wörterbuch. Bibliographisches Institut GmbH. URL: <https://www.duden.de/recht-schreibung/Enkulturation> [Zugriff: 12.03.2021].

Duden (2021(b)): Wörterbuch. Bibliographisches Institut GmbH. URL: <https://www.duden.de/recht-schreibung/Allokation> [Zugriff: 12.03.2021].

Eckert, Marcus/Ebert, David, Sieland, Bernhard (2013): Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um?

Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer, S. 193-213.

Eppel, Heidi (2007): Stress als Risiko und Chance. Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen. Stuttgart: Kohlhammer.

Esser, Friedrich Hubert/Granato, Mona/Neises, Frank (2017): Zusammenfassung und Schlussfolgerungen: Geflüchtete in berufliche Bildung integrieren. In: Granato, Mona/Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 120-129.

Franke, Alexa (2010): Modelle von Gesundheit und Krankheit. 2. Auflage. Bern: Hans Huber.

Franzkowiak, Peter (2011): Gesundheits-/Krankheitskontinuum. In: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. Gamburg: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, S. 191-196.

Franzkowiak, Peter/Hurrelmann, Klaus (2011): Gesundheit. In: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. Gamburg: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, S. 175-185.

Frommberger, Dietmar/Lange, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. In: WISO Diskurs. 2018/4, S. 5-37.

Groeben, Annemarie von der (2003): Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung. In: Pädagogik. Band 55, Heft 9, S. 6-9.

Hannertz, Harald/Albertzen, Karen/Tüchzen, Finn (2002): Hospitalizations among teachers in Denmark. In: International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health. Band 15, Heft 3, S. 257-266.

Harazd, Bea/Gieske, Mario (2009): Gesundheitsförderung in der Schule. Ein gesundes Lehrerkollegium durch Salutogenes Leitungshandeln. In: Die Deutsche Schule. Band 101, Heft. 4, S. 353-363.

Harazd, Bea/Gieske, Mario/Rolf, Günter (2009): Belastungserleben von Lehrkräften – was Schulleiter/-innen tun können: Salutogenes Leitungshandeln. In: Buchen, Herbert/Horster, Leonard/Rolf, Hans-Günter (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Führen, managen, steuern. 3. revidierte Auflage. Stuttgart: Raabe, S. 1-14.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlage für Sozialwissenschaften.

Herzog, Silvio (2007): Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und

biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe. Münster u.a.: Waxmann.

Hoefsmit, Nicole/Cleef, Karin (2017): If it isn't finished at five, then I'll continue until it is. A qualitative study of work pressure among employees in vocational education. In: Work. Band 61, Heft 1, S. 69-80.

Hörner, Wolfgang/Döbert, Hans/Kopp, von Botho/Mitter, Wolfgang (2007): The education systems of Europe. Dordrecht: Springer.

Huber, Stephan Gerhard/Günther, Paula Sophie/Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia/Pruitt, Jane (2020): COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schulbarometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster u.a.: Waxmann.

International Standards Organisation (ISO) 10075-1 (1991): Ergonomic principles related to mental workload – General terms and definitions. Genf: ISO.

Jung-Strauß, Elfriede M. (2000): Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie. Frankfurt u.a.: Lang.

Kimmelmann, Nicole (2009): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen: Shaker.

Klusmann, Uta/Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich/Baumert, Jürgen (2006): Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Band 20, Heft 3, S 161-173.

Kobasa, Susanne C./Maddi, Salvatore R./Kahn, Stephen (1982): Hardiness and Health: A prospective study. In: Journal of Personality and Social Psychology. Band 42, Heft 1, S. 168-177.

Kobasa, Susanne C./Maddie, Salvatore R./Puccetti, Marc C./Zola, Marc A. (1985): Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. In: Journal of Psychosomatic Research. Band 29, Heft 5, S. 525-534.

Kramis-Aebischer, Kathrin (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern u.a.: Haupt.

Krause, Andreas (2002): Psychische Belastungen im Unterricht – Ein Aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. Dissertationsschrift zur Erlangung des Doktorgrades. Flensburg: Universität.

Krause, Andreas (2003): Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. In: Zeitschrift für Pädagogik. Band 4, Heft 2, S. 254-273.

Krause, Andreas (2004): Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht -ein Untersuchungskonzept. In: Zeitschrift für Arbeits-

und Organisationspsychologie. Band 48, Heft 3, S. 139-147.

Krause, Andreas/Dorsewagen, Cosima/Alexander, Tatjana (2011): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In Ewald, Terhart/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 788-813.

Krause, Andreas/Dorsewagen, Cosima (2011): Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In: Bamberg, Eva/Ducki, Antje/Metz, Anna-Marie (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Göttingen: Hogrefe, S. 561-579.

Krause, Andreas/Dorsewagen, Cosima/Beariswyl, Sophie (2013(a)): Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastung und -gesundheitsforschung. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 61-81.

Krause, Andreas/Dorsewagen, Cosima/Meder, Lillian (2013(b)): Messung psychischer Belastung im Unterricht mit RHIA-Unterricht. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 99-117.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf [Zugriff: 22.02.2021].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Rahmenvereinbarungen über die Berufsfachschulen. Kultusministerkonferenz. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-RV-Berufsfachschulen.pdf [Zugriff: 24.03.2021].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf [Zugriff: 25.02.2021].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Lehrer-einstellungsbedarf- und angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018-2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_216_Bericht_LEB_LEA_2018.pdf [Zugriff: 22.02.2021].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.

URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [Zugriff: 24.02.2021].

Kyriacou, Chris/Sutcliffe, John (1978): A model of teacher stress. In: Educational Studies. Band 4, Heft 1, S. 1-6.

Kyriacou, Chris (1989): The nature and prevalence of teacher stress. In: Cole, Martin/Walker, Stephen (Hrsg.): Teaching and stress, S. 27-34.

Lazarus, Richard S./Launier, Raymond (1981): Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, Jürgen R./Allmer, Henning (Hrsg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Hans Huber, S. 213-259.

Lazarus, Richard S./Folkman, Susan (1984): Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company.

Lazarus, Richard S. (1995): Streß und Streßbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, Sigrund-Heide (Hrsg.). Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage. München: Urban & Schwarzenberg, S. 198-229.

Liebau, Elisabeth/Siegert, Manuel (2017): Bildungsaspirationen. In: Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30.

Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, S. 51-54.

Litzcke, Sven/Schuh, Horst (2003): Belastungen am Arbeitsplatz. Strategien gegen Stress, Mobbing und Burn-out. 2. erweiterte Auflage. Köln: Deutscher-Instituts-Verlag.

Mayring, Philipp (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-19.

Mayring, Philipp (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-475.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Anleitung zum qualitativen Denken. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Oesterreich, Rainer (2008): Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In: Krause, Andreas/Schüpbach, Heinz/Ullich, Eberhard/Wülser, Marc (Hrsg.): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 47-71.

Pahl, Jörg.-Peter. (2014): Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.

Parsons, Talcott (1958): Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse. In: König, René/Tönnemann, Margret (Hrsg.): Probleme der Medizin-Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 3. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10-57.

Parsons, Talcott (1967): Definitionen von Gesundheit und Krankheit im Lichte der Wertebegriffe und der sozialen Struktur Amerikas. In: Mitcherlich, Alexander/Brocher, Tobias/Von Mering, Otto/Horn, Klaus (Hrsg.): Der Kranke in der modernen Gesellschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 57-87.

Pas, Elise T./Bradshaw, Catherine P./Hershfeldt, Patricia A./Leaf, Philip J. (2010): A Multilevel Exploration of the Influence of Teacher Efficiency and Burnout on Response to Student Problem Behavior and School-Based Service Use. In: School Psychology Quarterly. Band 25, Heft 1, S 13-27.

Paulus, Peter/Schumacher, Lutz (2008): Gute gesunde Schule – Lehrergesundheit als zentrale Ressource. In: Krause, Andreas/Schüpbach, Heinz/Ullrich, Eberhard/Wülser, Marc (Hrsg.): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 133-155.

Pschyrembel (2007): Pschyrembel® Klinisches Wörterbuch. 261 Auflage. Berlin: W. de Gruyter.

Ramseier, Erich/ Brühwiler, Christian (2003): Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Band 25, Heft 1, S. 23-58.

Ramsenthaler, Christina (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse“? In: Schnell Martin/Schulz, Christian/Kolbe, Harald/Dunger, Christine (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-43.

Rauner, Felix/Piening, Dorothea (2010): Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung. Eine Handreichung des Projekts KOMET. URL: http://www.radko-stoeckl-schule.de/fileadmin/abteilung1/komet/Handreichung_Heterogenitaet.pdf [Zugriff: 22.02.2021].

Rother, Nina/Schacht, Diana/Scheible, Jana A. (2017): Sprachpotenziale: Sprachkenntnisse und Alphabetisierungsgrad von Geflüchteten. In: Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, S. 32-40.

Rothland, Martin (2013): Beruf Lehrer/in – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 21-39.

Rothland, Martin/Klusmann, Uta (2016): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster u.a.: Waxmann, S. 351-371.

Rudow, Bernd (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern u.a.: Hans Huber.

Rudow, Bernd (2000): Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Hedesheim u.a.: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.

Schaarschmidt, Uwe (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim/Basel: Beltz Pädagogik.

Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 81-99.

Schanz, Heinrich (2015): Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

Scheuch, Klaus/Haufe, Eva/Seibt, Reingard (2017): Lehrgesundheit. Ein Überblicksreferat. In: Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg. Band 8, Heft 9, S. 9-18.

Schneider, Sibylle (2008): Heterogene Lerngruppen und Bildungserfolg – Befunde der Lehr- und Lernforschung. In: Lehberger, Reiner/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 18-32.

Schönwälder, Hans-Georg/Berndt, Jörh/Ströver, Frauke/Nesler, Gerhart (2003): Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Dortmund u.a.: Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (2006): Erklärungsansätze für Schulleistungen. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 661-666.

Seibt, Reingard/Meyer, Katja/Spitzer, Silvia/Steputat, Anne/Freude, Gabriele (2016): Arbeitsfähigkeit und physische Gesundheit von Lehrkräften. Vergleich mit einer Regionalstichprobe Erwerbstätiger. In: Prävention Gesundheitsförderung. Band 3, Heft 11, S.162-170.

Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (2014): Individuelle Förderung in heterogenen Ausbildungsgruppen – zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Reflexion. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 5-19.

Seyle, Hans (1974): Stress. Bewältigung und Lebensgewinn. München u.a.: R. Piper & Co.

Sust, Charlotte A./Lazarus, Hans (1997): Auswirkungen von Geräuschen mittlerer Intensität in Schule, Aus- und Weiterbildung. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ullich, Klaus (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim/Basel: Beltz.

Van Dick, Rolf/Wagner, Ulrich/ Petzel, Thomas (1999): Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und sozialer Unterstützung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Band 46, Heft 4, S. 169-280.

Van Dick, Rolf (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern – zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung. 2. Auflage. Marburg: Tectum.

Van Dick, Rolf/Stegmann, Sebastian (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde und Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 43-61.

Vock, Miriam/Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung/Netzwerk Bildung.

Wendt, Wolfgang (2001): Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Band 49, Heft 4, S. 610-613.

Werdecker, Lena/Esch, Tobias (2019): Stress und Gesundheit. In: Haring, Robin (Hrsg.): Gesundheitswissenschaften. Berlin: Springer, S. 347-361.

Wesselborg, Bärbel (2018): Lehrergesundheit. Eine empirische Studie zu Anforderungen und Ressourcen im Lehrerberuf aus verschiedenen Perspektiven. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

Wesselborg, Bärbel (2020): Lehrergesundheit. Was den Lehrerberuf so stressig macht. In: Das Deutsche Schulportal. Interview mit Wesselborg, Bärbel, geführt von Kuhn, Annette. URL: <https://deutscheschulportal.de/bildungswesen/lehrergesundheit->

baerbel-wesselborg-was-den-lehrerberuf-so-stressig-macht/ [Zugriff: 08.03.2021].

Westhoff, Gisela (2016): Das Handlungskonzept des Modellversuchsprogramms – Förderung der Individualität in Vielfalt und Gemeinsamkeit. In: Westhoff, Gisela/Ernst, Helmut (Hrsg.): Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld: Bertelsmann, S.11-26.

World Health Organisation (WHO) (1948): Präambel zur Satzung. Genf: WHO.

Wulk, Johannes (1988): Lehrerbelastung: qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern; eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt u.a.: Lang.

Anhang: Interviewleitfaden

Erzählimpuls	Memo- spalte	Nachfragen	Verständnisfragen	Intension der Fragestellung
<p>Zu Beginn: Begrüßung und Vorstellung, kurzen Einblick in mein Vorhaben, nicht zu viel vom Thema vorwegnehmen, sonst Gefahr: Beeinflussung!</p> <p><i>Los geht's....</i></p> <p>Sie sind Lehrer/Lehrerin an einer Berufsbildenden Schule. Wie erleben Sie die Tätigkeiten und Aufgabenfelder</p>		<p>Sie haben gerade erwähnt, dass... Können Sie das noch genauer erläutern?</p> <p>Welche Beispiele oder konkrete Arbeitssituationen fallen Ihnen ein?</p> <p>Welche Tätigkeiten fallen unter diesem Aspekt...?</p>	<p>Habe ich Sie richtig verstanden, dass... Sie haben gerade gesagt, dass...Meinen Sie damit...?</p>	<p>Erleben der Tätigkeiten & Aufgabenfelder</p>

<p>der, die sie als Lehrkraft ausüben? Erzählen Sie doch mal...</p>				
<p>Welche Aspekte/Faktoren/Situationen aus ihrem Tätigkeitsfeld als Lehrer/Lehrerin, sind für Sie besonders belastend?</p>		<p>Haben Sie dazu ein bestimmtes Beispiel im Kopf?</p> <p>Fällt Ihnen dazu eine bestimmte Situation aus ihrem Alltag ein?</p> <p>Warum ist diese Situation/dieser Aspekt besonders belastend? (Bedingungen)</p>	<p>Habe ich Sie richtig verstanden, dass... Sie haben gerade gesagt, dass...Meinen Sie damit...?</p>	<p>Verstehen von Belastungsfaktoren</p>

<p>Wir haben gerade über einige belastende Situationen/belastende Aspekte im Lehrerberuf gesprochen...</p> <p>Wie sieht ihr Umgang mit so einer Situation/mit so einem Aspekt aus? (Am Beispiel des Interviewten anknüpfen)</p>		<p>Haben sie ein konkretes Beispiel wie sie mit dieser Situation umgehen?</p> <p>Wie verhalten Sie sich, wenn...?</p> <p>Was sind ihre Reaktionen auf...?</p>	<p>Habe ich Sie richtig verstanden, dass... Sie haben gerade gesagt, dass...Meinen Sie damit...?</p>	<p>Umgang mit belastenden Situationen/Faktoren (Coping-Strategien)</p>
<p>Welche Aspekte/Faktoren/Situationen aus ihrem Tätigkeitsfeld als Lehrer/Lehrerin, sind für Sie besonders entlastend?</p>		<p>Haben Sie dazu ein bestimmtes Beispiel im Kopf?</p>	<p>Habe ich Sie richtig verstanden, dass... Sie haben gerade gesagt, dass...Meinen Sie damit...?</p>	<p>Verstehen von Entlastungsfaktoren</p>

		<p>Fällt Ihnen dazu eine bestimmte Situation aus ihrem Alltag ein?</p> <p>Warum ist diese Situation/dieser Aspekt besonders entlastend? (Bedingungen)</p>		
Was würden Sie sich in Bezug auf ihr Tätigkeitsfeld und Aufgabenspektrum als Lehrkraft wünschen?		Was denken Sie, wie müsste das genau aussehen? Haben Sie Beispiele dafür?	<p>Habe ich Sie richtig verstanden, dass...</p> <p>Sie haben gerade gesagt, dass...Meinen Sie damit...?</p>	Wünsche und Anregungen für das Berufsbild
Gibt es noch Dinge, die Sie noch ergänzen		Können Sie das noch genauer erläutern?	Habe ich Sie richtig verstanden, dass...	Thematisierung von offengebliebenen Dingen

möchten oder für wichtig erachten?			Sie haben gerade gesagt, dass...Meinen Sie damit...?	
------------------------------------	--	--	--	--

