

Sophia Bogener (2023)

Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf

Burnout, Copingstrategien und Konfliktvermeidung

Information:

Der Weltverbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: sophia.bogener@gmx.de).

Abstract (English)

As a professional group, teachers are highly stressed. At the same time, their physical and mental health is essential for fulfilling the demands of the teaching profession and for regulating the stress factors resulting from their job. This study examines the demands and stress factors on teachers, identifies resources that can help to minimize the overall demands, and elaborates on the burnout syndrome as a possible consequence hereof.

Data was collected by means of a qualitative expert interview and analyzed by means of a qualitative content analysis. The interviews were conducted with a sample of seven participants who were asked about the challenges in their teaching profession and stress-optimizing resources (personality traits and coping strategies) as well as possible support measures. The interviews were conducted with the help of a guideline and subsequently analyzed. Female teachers and one male teacher of different age groups working at a secondary school or a comprehensive school in Baden-Wurttemberg were interviewed.

The central results of the study show that the interviewed teachers process potential stress factors differently, which results in individual levels of stress. To cope with this stress, the teachers mainly use problem-oriented coping strategies, which, however, are not always functional. At the same time, they attribute personality traits to play a major role in stress redefinition. In this context, they name various characteristics which, in their opinion, reduce stress. Furthermore, various support measures can also lead to a reduction in stress.

Further research in this area could more closely examine the effectiveness of individual resources by including all resources in order to be able to evaluate the overall context.

Abstract

Lehrkräfte sind eine stark belastete Berufsgruppe, dabei ist ihre physische und psychische Gesundheit essenziell zur Erfüllung der Anforderungen des Lehrberufs und zur Regulation von Belastungen in der Berufsausübung. Die vorliegende Arbeit untersucht die Anforderungen und Belastungen von Lehrkräften, benennt Ressourcen, die bei der Minimierung der Gesamtbeanspruchung helfen können und zeigt mit dem Burnout-Syndrom eine mögliche Beanspruchungsfolge auf.

Anhand eines qualitativen Experteninterviews wurden Daten erhoben und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Interviews wurden mit einer Stichprobe von sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt, die zu Herausforderungen des Lehrberufs und belastungsoptimierenden Ressourcen (Persönlichkeitsmerkmale und Copingstrategien) sowie zu möglichen Unterstützungsmaßnahmen befragt wurden. Die Interviews wurden mit Hilfe eines Leitfadens geführt und anschließend ausgewertet. Befragt wurden Lehrerinnen und ein Lehrer verschiedener Altersgruppen, die in Baden-Württemberg an einer Realschule oder einer Gemeinschaftsschule arbeiten.

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung ergeben, dass die interviewten Lehrkräfte mögliche Belastungsfaktoren unterschiedlich weiterverarbeiten, wodurch eine individuelle Beanspruchung entsteht. Zur Belastungsbewältigung verwenden die Lehrpersonen hauptsächlich problemorientierte Copingstrategien, die allerdings nicht immer funktional sind. Gleichzeitig schreiben sie der Persönlichkeit eine große Rolle bei der Belastungsredefinition zu. Hierzu nennen sie verschiedene Eigenschaften, die ihrer Meinung nach belastungsreduzierend sind. Unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen können darüber hinaus zu einer Reduzierung der Beanspruchung führen.

Weiterführende Forschung in diesem Bereich könnte sich genauer mit der Effektivität einzelner Ressourcen beschäftigen, indem alle Ressourcen miteinbezogen werden, um den Gesamtkontext auswerten zu können.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	V
Abbildungsverzeichnis.....	V
Abkürzungsverzeichnis.....	VI
1. Einleitung	1
2. Anforderungen an Lehrkräfte.....	3
2.1. Unterrichten	5
2.2. Erziehen.....	8
2.3. Beurteilen.....	10
2.4. Innovieren	11
3. Belastungen im Lehrberuf.....	13
3.1. Potsdamer Lehrerstudie: Belastungssituation im Schuldienst	13
3.2. Das Belastungs-Beanspruchungsmodell.....	16
3.3. Das Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften	19
3.3.1. Belastungen auf der Kontext-Ebene I	21
3.3.2. Belastungen auf der Schulsystemebene.....	21
3.3.3. Belastungen auf der Schulebene.....	22
3.3.4. Belastungen auf der Unterrichtsebene.....	23
3.3.5. Belastungen auf der Kontextebene II.....	23
3.3.6. Interne Belastungsredefinition	23
3.3.7. Beanspruchung als Resultat der Redefinition	24
3.4. Die hohe und schwer zu bestimmende Arbeitszeit.....	25
3.5. Konflikte mit SuS durch Unterrichtsstörungen	28
3.5.1. Klassifizierung von Unterrichtsstörungen	30
3.5.2. Gründe für Unterrichtsstörungen	31
3.5.3. Unterrichtsstörungen durch SuS.....	32
3.5.4. Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf die Lehrkräftegesundheit.....	32
4. Ressourcen zur Belastungsredefinition.....	34
4.1. Physische Ressourcen.....	35
4.2. Soziale Ressourcen	35
4.3. Kognitive Ressourcen	36
4.4. Psychische und emotionale Ressourcen.....	38
4.5. Die Wirkungsweise der Ressourcen.....	40
5. Geeignete Wesenszüge für die Lehrerpersönlichkeit.....	42
6. Coping.....	46

6.1. Problemorientierte Copingstrategien	47
6.2. Emotionsorientierte Copingstrategien	49
6.3. Das positive Coping Modell.....	50
6.4. Konfliktvermeidung im Unterricht	52
6.4.1. Regeln und Organisation	53
6.4.2. Breite Aktivierung	54
6.4.3. Unterrichtsfluss.....	55
6.4.4. Präsenz- und Stoppsstrategien	55
7. Neues Arbeitszeitmodell zur Entlastung von Lehrkräften.....	57
8. Burnout.....	60
8.1. Definitionsversuch.....	60
8.2. Die Symptomatik des Burnout-Syndroms.....	61
8.3. Prävalenz von Burnout im Bildungsbereich	64
9. Empirische Untersuchung.....	66
9.1. Qualitative Sozialforschung.....	66
9.2. Erhebungsverfahren	68
9.3. Auswahl der Stichprobe	69
9.4. Leitfragen des Interviews	70
9.5. Transkription der Interviews	71
9.6. Das Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse.....	72
10. Ergebnisdarstellung.....	75
10.1. Kategorie 1: Motivation	75
10.2. Kategorie 2: Herausforderungen im Lehrberuf	75
10.3. Kategorie 3: Beeinflussung des Wohlbefindens	78
10.4. Kategorie 4: Copingstrategien.....	79
10.5. Kategorie 5: Persönlichkeitseigenschaften zur Belastungsredefinition	83
10.6. Kategorie 6: Unterstützungsmaßnahmen im Beruf.....	84
10.7. Kategorie 7: den Beruf erneut wählen	86
10.8. Zusammenfassung der Kategorien zwei bis fünf	86
11. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.....	88
11.1. Grenzen der Untersuchung	91
12. Fazit	92
Literaturverzeichnis	93
Anhang.....	106
Studien zu Prävalenzraten berufsbezogenen Belastungserlebens von Lehrkräften	106
Leitfaden für das qualitative Leitfadeninterview.....	111

Transkript L1.....	112
Transkript L2.....	117
Transkript L3.....	127
Transkript L4.....	136
Transkript L5.....	142
Transkript L6.....	149
Transkript L7.....	155

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: unterrichtliche Kompetenzen einer Lehrkraft (eigene Darstellung nach KMK 2022: 7f.).....	6
Tabelle 2: erzieherische Kompetenzen einer Lehrkraft (eigene Darstellung nach KMK 2022: 9f.).....	9
Tabelle 3: beurteilende Kompetenzen einer Lehrkraft (eigene Darstellung nach KMK 2022: 12f.).....	10
Tabelle 4: innovierende Kompetenzen einer Lehrkraft (eigene Darstellung nach KMK 2022: 14f.).....	11
Tabelle 5: jährliche Arbeitszeit einer Vollzeitlehrkraft (Mummert Consulting 2005: 40)	27
Tabelle 6: Dimensionen und deren Bedeutung der Big Five (eigene Darstellung nach Rauthmann 2016: 21).....	43
Tabelle 7: Vergleich des Deputat Modells und des Wochenarbeitszeitmodells (Rackles 2023: 52).....	57
Tabelle 8: Übersicht der befragten Personen (eigene Darstellung).....	70
Tabelle 9: Transkriptionsregeln (Kallmeyer & Schütze 1976 zit. nach Fuß & Karbach 2019: 35)	72
Tabelle 10: Kategorienbildung (eigene Darstellung)	74

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterscheidung nach vier Beanspruchungsmustern (Schaarschmidt & Kieschke 2013: 84).....	14
Abbildung 2: Belastungs-Beanspruchungsmodell (Oesterreich 2015: 10, modifiziert nach Rudow 1994: 43f.).....	17
Abbildung 3: Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften (eigene Darstellung nach Stiller 2015: 52).....	20
Abbildung 4: Modell des Ressourcenpools (Stiller 2015: 124)	34
Abbildung 5: Das positive Coping Modell (Schwarzer & Knoll 2003: 4).....	51
Abbildung 6: Verteilung der Arbeitszeit und -tätigkeit in einem neuen Wochenarbeitszeitmodell (Rackles 2023: 48)	58

Abkürzungsverzeichnis

AVEM	arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster
HK	Hauptkategorie
KMK	Kultusministerkonferenz
LuL	Lehrerinnen und Lehrer
SuS	Schülerinnen und Schüler
GMS	Gemeinschaftsschule
RS	Realschule
UK	Unterkategorie

1. Einleitung

Wer immer noch glaubt, dass der Lehrberuf in jeder Hinsicht vorteilhaft ist, weil es ein sicherer und bequemer Job mit einem guten Gehalt und langen Ferien ist, verkennt wahrscheinlich die Realität. Die Potsdamer Lehrerstudie kam zu dem Ergebnis, dass es keinen anderen Beruf mit ähnlich kritischen Beanspruchungsverhältnissen gibt (Schaarschmidt 2005: 15). Wie stark Lehrkräfte ihre Arbeitsbelastung einschätzen, zeigen die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung des Deutschen Schulbarometers: Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte erlebt das Kollegium (92%) und sich selbst (84%) als stark oder sogar sehr stark belastet. Mehr als drei Viertel der Lehrpersonen arbeitet am Wochenende und für die meisten ist es kaum noch möglich, sich in der Freizeit zu erholen. Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung sind mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (sehr) häufig von körperlicher Erschöpfung und Müdigkeit betroffen, fast jede zweite Lehrkraft leidet unter innerer Unruhe und Nackenschmerzen und ein Drittel klagt über Schlafstörungen (Robert Bosch Stiftung 2022).

Der Gesundheitszustand von Lehrkräften ist problematisch (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2014: 74f.). Dabei ist die Lehrergesundheit entscheidend für die Bildungsqualität: „Ohne gesunde Lehrkräfte keine gute schulische Arbeit“ (Paulus 2013: 7). So zeigte die Metaanalyse von Hattie (2009), dass die Lehrkraft einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schüler (SuS) hat.

Die Anforderungen an Lehrkräfte sind vielfältig. Sie leiten sich aus den unterschiedlichen Aufgabenbereichen ab, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) wie folgt festgelegt wurden: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK 2022: 7). Die Lehrkräfte können diese Anforderungen nur dann langfristig erfüllen, wenn ihr Gesundheitszustand stabil ist (Mach-Würth 2021:4).

Die dargestellten Fakten zeigen, wie hoch die Beanspruchung von Lehrkräften ist (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2014: 74f.). Sie müssen verschiedene Anforderungen erfüllen (KMK 2022: 7) und sind dabei starken Belastungen ausgesetzt (Robert Bosch Stiftung 2022).

Diese Arbeit befasst sich mit den Anforderungen, möglichen Belastungsfaktoren des Lehrberufs, dem Umgang mit den Belastungen und dem Burnout-Syndrom als Folge einer starken Beanspruchung.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden zunächst die Anforderungen, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) an Lehrkräfte gestellt werden, beschrieben. Im weiteren Verlauf wird auf die Belastungen im Lehrberuf eingegangen. Hierzu wird zunächst auf die Potsdamer Lehrerstudie eingegangen, die sich mit der Belastungssituation im Schuldienst befasst. Anschließend werden zwei Belastungs- und Beanspruchungsmodelle vorgestellt und anhand eines

dieser Modelle werden die möglichen Belastungen von Lehrkräften dargelegt. Auf zwei Belastungsfaktoren wird dabei genauer eingegangen: die Arbeitszeit von Lehrkräften und Konflikte mit SuS. Daraufhin werden Ressourcen beschrieben, die bei der Weiterverarbeitung von Belastungen helfen. Dabei wird näher auf die Lehrerpersönlichkeit, das Coping und die Konfliktvermeidung eingegangen. Um zu verdeutlichen, dass die Beanspruchung von Lehrkräften durch Unterstützungsmaßnahmen verringert werden kann, wird ein neues Arbeitszeitmodell zur Entlastung von Lehrkräften vorgeschlagen. Im letzten Schritt des theoretischen Teils wird auf das Burnout-Syndrom als mögliche Folge einer hohen Beanspruchung eingegangen.

Im Anschluss daran folgt der empirische Teil der Arbeit. Dieser besteht aus einer qualitativen Forschung, in der Daten mittels leitfadengestützter Interviews gewonnen wurden. Dabei wird zunächst die qualitative Sozialforschung, das Erhebungsverfahren und die Vorgehensweise beschrieben. Nachfolgend werden die erhobenen Daten aus den Interviews kategorisiert und ausgewertet. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse aus dieser Arbeit dargestellt und interpretiert, um folgende Leitfrage zu beantworten:

Welche Anforderungen und Belastungen sind mit dem Lehrberuf verbunden und wie können Lehrkräfte effektiv damit umgehen, um die Gesamtbeanspruchung zu minimieren?

2. Anforderungen an Lehrkräfte

Die Ansprüche an Lehrkräfte sind hoch. Die Lehrerinnen und Lehrer (LuL) sollen mit ihrer Person annähernd das Ideal eines in jeder Hinsicht vollkommenen Menschen verkörpern. Aus diesem Grund wird der Lehrberuf pauschal als schwierig oder auch in seinen Anforderungen als nicht vollumfänglich umsetzbar angesehen. Dabei stellt sich die Frage, welche Anforderungen an den Lehrberuf gestellt werden (Herzog & Makarova 2014: 1).

Brägger und Posse (2007) beschreiben Anforderungen als Aufgaben und Tätigkeiten, die in einem Beruf ausgeführt werden müssen.

In Deutschland gibt es 16 verschiedene Bundesländer und jedes hat sein eigenes Kultusministerium, sein eigenes Schulsystem, sein eigenes Schulgesetz sowie eigene Lehrpläne für jedes Schulfach. Ein gewisses Maß an Einheitlichkeit ist dennoch nötig, und aus diesem Grund diskutieren alle 16 Kultusminister größere Schulprobleme in regelmäßigen Sitzungen. In diesen Sitzungen, KMK genannt, werden Beschlüsse für wichtige Grundfragen gefasst, welche für alle Bundesländer gelten. Ein Thema, welches in der KMK besprochen wird, sind die Anforderungen an LuL. 2004 wurden sie erstmalig für ganz Deutschland verfasst (Morawietz 2022). Die aktuelle Neufassung dieser Vereinbarung der Kultusminister heißt „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ und ist aus dem Jahr 2022 (KMK 2022).

Die KMK möchte die Qualität schulischer Bildung weiterentwickeln und sichern. Um die Weiterentwicklung und Sicherung gewährleisten zu können, wurden Standards für die Lehrerbildung eingeführt. Diese Standards beschreiben Anforderungen an das Handeln von LuL (KMK 2022: 3).

Die Bildungswissenschaften umfassen wissenschaftliche Disziplinen, welche sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen und deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Mit den Standards für die Lehrerbildung hat die KMK Anforderungen für Lehrkräfte in den Bildungswissenschaften definiert, die sie erfüllen sollen. Die KMK bezieht sich dabei auf Bildungs- und Erziehungsziele, welche in den Schulgesetzen der Länder formuliert wurden. Aus den Zielen ergibt sich das Berufsbild der Lehrkräfte (KMK 2022: 2f.), welches in einer Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Lehrerverbände dargelegt wurde. In dieser Erklärung werden die Aufgaben von Lehrkräften folgendermaßen umrissen (KMK 2000):

- LuL sind Fachleute für das Lehren und Lernen: Die Kernaufgabe der Lehrkräfte besteht aus der Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Außerdem sollen sie individuell bewerten und systematisch evaluieren. Dabei entscheidet die Unterrichtsqualität über die berufliche Qualität der Lehrperson.

2. Anforderungen an Lehrkräfte

- LuL bedenken, dass Erziehungsaufgaben, Unterricht und das Schulleben eng miteinander verknüpft sind: Je enger dabei die Zusammenarbeit mit den Eltern ist, umso besser gelingt die Verknüpfung. Bei Erziehungsproblemen oder misslungenen Lernprozessen müssen sich beide Parteien austauschen, um eine konstruktive Lösung zu finden.
- LuL beurteilen und beraten kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst: Hierfür benötigen die Lehrkräfte eine hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenz.
- LuL nutzen Fortbildungsangebote und entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter: Die Angebote helfen den Lehrpersonen neue Entwicklungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrer Tätigkeit zu berücksichtigen. Zusätzlich sollten sie Kontakte zu außerschulischen Institutionen und der Arbeitswelt generell haben und pflegen.
- LuL beteiligen sich an der Schulentwicklung und wirken bei internen und externen Evaluationen mit: Dabei soll eine lernförderliche Schulkultur und ein motivierendes Schulklima entstehen (KMK 2000: 2ff.)

Auf Grundlage dieser Erklärung sind in den Standards der Bildungswissenschaften vier Kompetenzbereiche mit zugehörigen Kompetenzen verfasst worden, über die eine Lehrkraft verfügen soll, um die beruflichen Anforderungen zu bewältigen (KMK 2022: 7). Bevor genauer auf die einzelnen Kompetenzbereiche eingegangen werden kann, muss zunächst der Kompetenzbegriff definiert werden.

Der Erwerb von Kompetenzen ist heute fest in Lehrplänen und den KMK-Bildungsstandards verankert. Grund dafür sind internationale Schulleistungsstudien wie beispielsweise PISA und die damit verbundene Forderung nach einer stärkeren Output-Orientierung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport n.d.: 1). In Lern- und Bildungsprozessen wird der Begriff der Kompetenz seit Jahrzehnten für die Beschreibung der individuellen Voraussetzungen von Lernenden und ihren erzielten Lernergebnisse genutzt. Eine klare Definition dieses Begriffs gibt es allerdings nicht. Grund dafür sind häufige und unterschiedliche Verwendungen des Begriffs (König 2022: 1270). Dennoch gibt es verschiedene Definitionsversuche.

Maag Merki und Grob (2005) definieren Kompetenzen als Eigenschaften, die zu erfolgreichem Handeln führen, als stabile Personenmerkmale und als Bindeglied zur Performanz (Maag Merki & Grob 2005: 9). Unter Performanz wird ein beobachtbares Verhalten, das die Kompetenz sichtbar macht, verstanden (Klug 2007). Sie sind der Meinung, dass Kompetenzen sukzessiv angeeignet, aufgebaut und adaptiv modifiziert werden können. Außerdem entsprechen Kompetenzen dem Potenzial, erfolgreich handeln zu können (Maag Merki & Grob 2005: 9). Das Aneignen weist darauf hin, dass Kompetenzen laut dieser Definition keine vorbestimmten Eigenschaften sind und somit unabhängig von Vorbedingungen entwickelbar sind. Der Aspekt

des Personenmerkmals ist allerdings ungünstig gewählt worden, da Persönlichkeitseigenschaften meist unveränderbare Eigenschaften einer Person sind und somit enthält diese Definition einen Widerspruch (Lüders 2018: 78f.).

Die bis heute am häufigsten zitierte Definition in Deutschland wurde von Weinert verfasst (Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport n.d.: 1). Seiner Meinung nach bezeichnen Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001: 27f.). In dieser Definition kann eine Kompetenz bereits ein Persönlichkeitsmerkmal sein oder erlernt werden. Somit enthält diese Definition keinen Widerspruch.

Die KMK definiert Kompetenzen als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die zur Bewältigung von beruflichen Anforderungen dienen (KMK 2022: 4). Absolventinnen und Absolventen der Lehrerbildung erwerben Kompetenzen im Verlauf der Ausbildung. Allerdings können die Kompetenzen bei den einzelnen Personen unterschiedlich hoch ausgeprägt beziehungsweise entwickelt sein (KMK 2004: 8). Aufgrund der Tatsache, dass die im weiteren Verlauf genannten Kompetenzen von der KMK stammen, wird auch diese Definition in dieser Arbeit verwendet.

2.1. Unterrichten

Das zentrale Anliegen von Lehrkräften sind Lernziele, welche von SuS erreicht werden sollen (Drexel 2014: 65). Aus diesem Grund sind Lehrkräfte Fachleute für das Lehren und Lernen (KMK 2022: 7). Um die Lernziele zu erreichen, sollen Lernprozesse in Gang gesetzt und individuell unterstützt werden. Hierfür steht der Kompetenzbereich des Unterrichts, welcher das Kerngeschäft des Lehrberufes darstellt (Drexel 2014: 65).

Bevor die Anforderungen an das Unterrichten einer Lehrkraft thematisiert werden können, muss zunächst eine geeignete Definition für Unterricht gefunden werden. Eine einheitlich anerkannte Definition für Unterricht ist in der pädagogischen Fachliteratur allerdings nicht zu finden (Berkemeyer & Mende 2018: 161). In dieser Arbeit wird der Begriff wie folgt definiert:

Von Unterricht wird gesprochen, wenn der Wissens- und Fähigkeitsstand einer Personengruppe erweitert werden soll. Diese Situationen haben eine pädagogische Absicht und finden in einer planmäßigen Weise innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens in Form von einer Berufstätigkeit statt (Terhart 2009: 103). Diese Definition grenzt Unterricht von anderen sozialen Situationen wie Erziehung und Sozialisation ab. Allerdings umfasst sie jegliche Form von Unterricht, welcher nicht notwendigerweise in der Schule stattfinden muss. Die Fahrschule oder auch die Klavierstunde sind ebenfalls in dieser Definition inkludiert (Berkemeyer & Mende

2. Anforderungen an Lehrkräfte

2018: 162). Die Definition kann allerdings durch weitere Merkmale auf Schulunterricht spezifiziert werden:

- Unterricht findet als Interaktionsprozess zwischen LuL und SuS statt.
- Unterricht ist institutionell eingebettet und auf Dauer angelegt.
- Unterricht erfolgt planmäßig und zielorientiert.
- Unterricht hat eine curriculare und soziale Ordnung.
- Für den Unterricht wird eine pädagogisch gestaltete Umgebung benötigt.
- Durchgeführt wird Unterricht unter Aufsicht des Staates von wissenschaftlich qualifiziertem Personal (Jank & Meyer 2014: 43).

Diese Merkmale zeigen, dass der Unterricht ein komplexes, formales und soziales Geschehen ist, das in einen geregelten Rahmen eingebettet ist (Berkemeyer & Mende 2018: 163).

Um einen solchen Unterricht führen zu können hat die KMK drei Kompetenzen definiert, die eine Lehrperson erfüllen sollte (KMK 2022: 7f.):

Tabelle 1: unterrichtliche Kompetenzen einer Lehrkraft (eigene Darstellung nach KMK 2022: 7f.)

Kompetenz 1	Planung und sachliche sowie fachliche Durchführung von differenziertem Unterricht
Kompetenz 2	Unterstützung des Lernens durch die Gestaltung von Lernsituationen und Förderung der Motivation
Kompetenz 3	SuS zum selbstbestimmten Lernen befähigen

Im Folgenden werden die unterrichtsbezogenen Anforderungen an eine Lehrkraft genauer beschrieben.

Kompetenz 1: Die Lehrperson ist in der Lage, ein Thema auszuwählen, welches einen Bezug zum Bildungsplan hat (Skobranek 1999: 100). Für die Planung des Unterrichts setzt sich die Lehrkraft mit dem zu behandelnden Unterrichtsthema auseinander. Dabei arbeitet sich die Lehrkraft fachwissenschaftlich ein und sammelt Fakten und Informationen über das gewählte Thema, um eine geeignete Auswahl für den Unterricht treffen zu können (Saalfrank & Kollmannsberger 2017: 20f.). Anschließend formuliert die Lehrperson Lernziele, welche die SuS im Unterricht erreichen sollen (Saalfrank & Kollmannsberger 2017: 36).

Kompetenz 2: Die Lehrperson sollte in der Lage sein, die SuS zu motivieren. Motivation dient der Aktivierung der Lernenden und ist somit ein entscheidender Faktor für das Gelingen des Unterrichts (Saalfrank & Kollmannsberger 2017: 69). Eine Möglichkeit die SuS zu motivieren ist, ihnen zu erklären, warum der Unterrichtsstoff alltagsrelevant ist. Ein Methodenmix aus

2. Anforderungen an Lehrkräfte

beispielsweise praktischen, lehrergestützten und computergestützten Lernphasen kann ebenfalls motivierend wirken (Looks 2021).

Eine weitere Anforderung an Lehrkräfte ist die Unterrichtsgestaltung. Dabei entscheidet die Lehrperson in welcher Form das Lehren und Lernen organisiert werden soll (Greutmann & Stern 2021: 76). Hierzu zählt das Auswählen geeigneter Sozialformen. Diese beschreiben die soziale Organisation des Unterrichts. Sie werden unterschieden in Klassenunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit (Tulodziecki, Herzig & Blömeke 2017: 188). Auch die Methodenwahl ist Teil der Unterrichtsgestaltung. Um eine passende Methode auswählen zu können, sollte die Lehrkraft über ein breites Repertoire an Methoden verfügen (Greutmann & Stern 2021: 76). Beispiel für Unterrichtsmethoden sind das Stationenlernen, Frontalunterricht, der Vortrag und das Unterrichtsgespräch (Redaktion Lehrer-Online n.d.). Dabei ist zu beachten, dass es nicht die eine beste Methode gibt. Entscheidend ist jedoch, dass die Lehrkraft die Methode an die gegebene Unterrichtssituation anpasst (Greutmann & Stern 2021: 76).

Kompetenz 3: Der Unterricht soll differenziert gestaltet werden, um die SuS bestmöglich fördern zu können. Durch die Differenzierung wird der Unterricht individualisiert, denn damit werden Maßnahmen bezeichnet, die unterschiedliche Neigungen, Interessen, Stärken, Schwächen sowie den jeweiligen Entwicklungsstand der SuS im Unterricht berücksichtigen. Möglich wäre beispielsweise eine Differenzierung nach Methoden oder Sozialformen (Saalfrank & Kollmannsberger 2017 77ff.).

Um den Unterricht differenziert gestalten zu können müssen die Voraussetzungen der SuS analysiert werden. Die Voraussetzungen werden dabei als Faktoren verstanden, die das Lernen und Zusammenleben und -arbeiten in der Lerngruppe beeinflussen. Diese können in zwei Gruppen unterteilt werden. Zum einen allgemeine Voraussetzungen, die die gesamte Klasse betreffen, und zum anderen individuelle Voraussetzungen, die sich auf die einzelnen SuS einer Klasse beziehen. Beispiele für die allgemeinen Voraussetzungen sind: die Ausstattung der Schule, das schulische Umfeld, die Klassengröße und der allgemeine Lern- und Leistungsstand der Klasse. Zu den individuellen Voraussetzungen der SuS zählen: das Interesse (Saalfrank & Kollmannsberger 2017: 27ff.), die Motivation und das Vorwissen (Skobranek 1999: 103).

Das Erklären ist eine weitere unterrichtliche Anforderung an LuL. Dabei sollen Lehrkräfte Themen so darstellen, dass sie von SuS verstanden werden (Saalfrank & Kollmannsberger 2017 86).

2.2. Erziehen

Schule und Unterricht sind zentrale Orte der Erziehung (Asbrand & Martens 2020: 216). Daraus ergibt sich die zweite Anforderung an Lehrkräfte, die Erziehung der SuS. Der Begriff der Erziehung ist zwar zentral für die Pädagogik, dennoch gibt es keine einheitliche Definition dieses Begriffs. Grund dafür ist, dass menschliches Handeln infolge der Vielschichtigkeit generell nicht eindeutig definierbar ist. Dennoch haben die nachfolgenden Definitionen Gemeinsamkeiten. Alle drei Definitionen bringen zum Ausdruck, dass Erziehung ein Handeln ist, welches auf andere gerichtet ist, mit dem Anspruch deren Persönlichkeit zu verbessern (Herzog 2016: 172).

Immanuel Kant beschreibt Erziehung als professionelle Tätigkeit, welche aus geplanten, zielgerichteten und zu reflektierenden Handlungen besteht. Er kategorisierte die Erziehungstätigkeit auf vier Ebenen. Die erste Ebene ist die Disziplinierung. Dies geschieht durch das Zähmen negativer Naturanlagen. Die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gehört zur zweiten Ebene, der Kultivierung. Bei der Zivilisierung werden Sozialkompetenzen und soziale Fertigkeiten vermittelt. Die Moralisierung bildet die letzte Ebene. Den zu erziehenden Personen werden dabei moralische Kompetenzen vermittelt (Kaiser 2020: 9f.).

Laut Breznika (1974) umfasst Erziehung „alle Handlungen, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Weise dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll erachteten Komponenten zu erhalten, oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Breznika 1974: 98).

In dieser Arbeit wird Erziehung in der Schule als der Teil der schulischen Sozialisation, in dem die Schule oder eine Lehrperson absichts- und planvoll auf das Verhalten der SuS und deren Wertorientierung einwirken, definiert. Dabei werden den SuS Normen und Werte der sozialen Ordnung der Schule nähergebracht (Asbrand & Martens 2020: 217f.).

Für die Erziehung der SuS hat die KMK drei Kompetenzen aufgestellt, welche die LuL erfüllen sollen, um die Anforderung erfüllen zu können (KMK 2022: 9f.). Eine Übersicht der Kompetenzen befindet sich in folgender Tabelle:

2. Anforderungen an Lehrkräfte

Tabelle 2: erzieherische Kompetenzen einer Lehrkraft (eigene Darstellung nach KMK 2022: 9f.)

Kompetenz 4	Einflussnahme auf die individuelle Entwicklung der SuS und das Kennen von Lebensbedingungen, Benachteiligungen, Beeinträchtigungen sowie Barrieren
Kompetenz 5	Vermittlung von Werten und Normen sowie Unterstützung des selbstbestimmten und reflektierenden Urteilens und Handelns
Kompetenz 6	Finden von Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte sowie das Beibringen eines wertschätzenden Umgangs

Kompetenz 4: Für die Erziehung zum selbstbestimmten Handeln sollte die Lehrkraft die individuellen Stärken der SuS erkennen. Nach einem Konflikt sollte sie nicht aus dem Affekt handeln und sich vor einem Gespräch lieber eine Auszeit nehmen. Haben die SuS Probleme, dann sollte die Lehrperson direkt darauf eingehen. Die Lehrkraft sollte die SuS eigene Entscheidungen treffen lassen, wie beispielsweise bei der Klassensprecherwahl oder der Sitzordnung. Wenn sie einen Fehler gemacht hat, dann sollte sie diese gestehen und mit gutem Beispiel voran gehen (Saalfrank & Kollmannsberger 2017: 166f.).

Kompetenz 5: Ohne eine sinnvolle Grenzsetzung kann die Erziehung zum selbstbestimmten Handeln allerdings nicht geschehen (Saalfrank & Kollmannsberger 2017: 162). Aus diesem Grund zählt die Aufgabe der Klassenführung zur Erziehung der SuS, da sie sich mit der Gestaltung der Interaktion zwischen SuS und LuL befasst (Kiel 2009: 337). Ziel der Klassenführung ist die Maximierung der individuellen Lernzeit für die SuS (Gold & Holodynski 2011: 133). Die Klassenführung umfasst die Förderung eines positiven Klassenklimas, die Störungsprävention und einen angemessenen Umgang mit auftretenden Störungen (Deiglmayr 2021: 170). Dabei spielen klare Regeln eine bedeutende Rolle, denn sie schaffen Orientierungssicherheit. Die Regeln können sich auf organisatorische Abläufe, wie das Vorbereiten des Arbeitsplatzes vor Unterrichtsbeginn, auf soziale Interaktionen (Melden statt Hereinrufen) oder das Verhalten im Klassenzimmer beziehen (Saalfrank & Kollmannsberger 2017: 149). Die Lehrperson sollte die Regeln frühzeitig einführen, klar und deutlich formulieren sowie konsequent durchsetzen (Deiglmayr 2021: 171). Bei Einhaltung der Regeln können positive Konsequenzen gesetzt werden, um einen Anreiz zu schaffen. Ein Beispiel dafür wäre die Reduzierung von Hausaufgaben. Der Nichteinhaltung der Regeln folgen negative Konsequenzen, die einen klaren Bezug zum Verhalten haben sollen. Ist das Klassenzimmer verschmutzt, dann müssen die SuS es aufräumen und säubern (Saalfrank & Kollmannsberger 2017: 147ff.). Neben der Bestrafung gibt es weitere Möglichkeiten auf Unterrichtsstörungen zu reagieren. Die Lehrperson kann beispielsweise die Störung bewusst ignorieren, Situationen umstrukturieren oder SuS hinaus schicken (Wehr 2001: 48f.).

2. Anforderungen an Lehrkräfte

Lehrpersonen haben berufsbedingt eine gesellschaftliche Aufgabe zu erfüllen und aus diesem Grund sollten sie die gesellschaftlichen Normen und Werte vorleben (Timmermann & Strikker 2010: 152f.). Sie fungieren als moralisches Vorbild und sollten durch ethischen Einfluss auf die SuS gesellschaftliche Defizite und Versagen innerhalb der Familie kompensieren, sodass aus den SuS gute Bürger werden (Lortie 1975: 109ff.).

Kompetenz 6: Die Lehrperson sollte sich mit Konfliktprävention und -lösung auskennen und in konkreten Fällen anwenden können (KMK 2022: 10). Ein Beispiel ist das Mediationsverfahren. Dieses Verfahren verringert aktuelle Störungen zwischen Konfliktparteien, fördert die Kooperationsfähigkeit und befähigt die SuS, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln. Beide Parteien setzen sich an einen Tisch und erklären nacheinander ihre Sicht des Konflikts. Gemeinsam werden Lösungsmöglichkeiten gesammelt und sie einigen sich auf einen der Lösungsvorschläge. Wenn das Problem nach einer gewissen Zeit immer noch besteht, ist eine Korrektur nötig und es wird neu verhandelt (Wehr 2001: 66f.).

2.3. Beurteilen

Eine weitere Anforderung an Lehrkräfte und der dritte Kompetenzbereich der KMK ist das Beurteilen. Die Beurteilung dient der Selektion mit Hilfe von Noten und hat eine Berichts- und Informationsfunktion sowie die Diagnosefunktion über das Erreichen der Lernziele. Die Schülerleistungen werden auf Grundlage von festgelegten Kriterien bewertet. Die Leistungsbeurteilung findet meist in Form einer mündlichen oder schriftlichen Überprüfung eines gelernten Stoffs statt (Saalfrank & Kollmannsberger 2017: 217). Die Lehrperson muss die SuS sachlich und objektiv bewerten. Die Beurteilung der SuS kann erst nach Abschluss von Teilzielen einer Unterrichtseinheit erfolgen. Die Bedingungen bei der Bewertung sollten für alle SuS möglichst gleich sein, damit alle die gleichen Erfolgchancen haben (Nolte 2020).

Folgende Kompetenzen werden von den Lehrkräften erwartet:

Tabelle 3: beurteilende Kompetenzen einer Lehrkraft (eigene Darstellung nach KMK 2022: 12f.)

Kompetenz 7	Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen sowie die Förderung der SuS und die Beratungen von SuS und deren Eltern
Kompetenz 8	Erfassen von Leistungsentwicklungen sowie die Beurteilung von Lernprozessen und Leistungen mit Hilfe von transparenten Beurteilungsmaßstäben

Kompetenz 7: Diese Kompetenz beinhaltet die Diagnostik, Förderung und Beratung. Die Diagnostik bildet dabei die Grundlage für die Lernberatung und die Leistungsbeurteilung (Berkmeyer & Mende 2018: 263). Sie beschreibt den Prozess der Informationserhebung über Personen, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen festgestellt werden

können (Lintorf, Behrmann & van Ophuysen 2016: 187). Dafür soll die Lehrperson Entwicklungsstände, Lernpotenziale sowie Lernhindernisse und -fortschritte erkennen können (KMK 2022: 12).

Die Beratung ist eine weitere Anforderung in diesem Bereich (KMK 2022: 12) und bezeichnet eine Interaktion zwischen mindestens zwei Personen, die freiwillig, kurzfristig und sozial ist. Das Ziel der Beratung ist die Erhöhung der Entscheidungs- und Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems. Dafür werden neue Informationen vermittelt und vorhandene Informationen analysiert, neustrukturiert und -bewertet (Schwarz & Posse 2008: 139). Die Lehrperson sollte Prinzipien und Ansätze der Beratung von SuS und Eltern kennen (Bennewitz 2016: 217) und unterschiedliche Beratungsformen einsetzen können (KMK 2022: 12).

Kompetenz 8: Die Lehrperson sollte Bewertungsmodelle und -maßstäbe kennen und situations- sowie fachgerecht anwenden können. Die Begründung der Bewertung und Beurteilung sollte adressatengerecht sein und Perspektiven für das weitere Lernen aufzeigen (KMK 2022: 13).

2.4. Innovieren

Die vierte und letzte Anforderung der KMK an Lehrkräfte ist das Innovieren. Von den Lehrkräften wird gefordert, dass sie ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln (KMK 2022: 14). Grund dafür ist, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die schulischen Anforderungen sich immer weiterentwickeln (Schmidt-Hertha 2020: 54).

Tabelle 4: innovierende Kompetenzen einer Lehrkraft (eigene Darstellung nach KMK 2022: 14f.)

Kompetenz 9	Bewusstsein über besondere Anforderungen des Lehrberufs und Miteinbeziehen von gesellschaftlichen, kulturellen und technologischen Entwicklungen in das Handeln
Kompetenz 10	Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen
Kompetenz 11	Beteiligung an der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Kompetenz 9: Hierzu gehört die Anforderung, dass die LuL die Herausforderungen des Lehrberufs und wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung kennen sollen. Dieses Theoriewissen soll einem besseren Umgang mit den Herausforderungen, Veränderungen und Belastungen dienen. Außerdem sollen Lehrkräfte ihre Arbeitszeit und -mittel zweckdienlich und ökonomisch einsetzen (KMK 2022: 14).

2. Anforderungen an Lehrkräfte

Kompetenz 10: Um die eigenen Kompetenzen weiterentwickeln zu können, sollen die Lehrpersonen ihre beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen reflektieren und daraus Konsequenzen ziehen. Angebote zur Weiterentwicklung und Fortbildung sollen genutzt werden und mit Hilfe von Rückmeldungen anderer, soll die pädagogische Arbeit optimiert werden (KMK 2022: 15). Anstöße zur Weiterentwicklung können Lehrkräfte beispielsweise durch die Teilnahme an Kursen, den Austausch mit Kollegen und Kolleginnen oder durch die Nutzung von Fachliteratur erhalten (Richter 2016: 245).

Kompetenz 11: Für die Entwicklung der Schule und des Unterrichts sollen Lehrkräfte Ergebnisse der Schul-, Unterrichts- und Bildungsforschung anwenden sowie Verfahren und Instrumente der internen Evaluation nutzen (KMK 2022: 15). Die Lehrperson sollte die Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit so mitgestalten, dass der Arbeitsplatz förderlich für die beruflichen Aufgaben, die persönliche Weiterentwicklung und für die eigene Gesundheit ist, um SuS bestmöglich bei ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (Berkemeyer: 60).

3. Belastungen im Lehrberuf

Lehr, Schmitz & Hillert (2008) sind der Meinung, dass Lehrpersonen eine stark belastete Berufsgruppe darstellen. Diese These stützen sie mit der Aussage, dass 10 bis 35% der Lehrpersonen Befindlichkeitsstörungen zeigen. Lehrkräfte fühlen sich emotional erschöpft und sind nicht mehr leistungsfähig (Wettstein & Scherzinger 2019: 77). Im Folgenden werden Belastungen definiert.

In der Enzyklopädie von Brockhaus wird unter Belastung eine starke körperliche und seelische Beanspruchung verstanden, die durch anhaltende äußere oder innere Aktivitäten oder Reizeinwirkungen entsteht (Schönwälder 1989: 11).

Belastungen werden als Anforderungen der Umwelt, die auf die Lehrperson einwirken und möglicherweise zu individuell empfundener Beanspruchung führen, definiert. Eine Belastung könnte zu Unwohlsein, Krankheit, Fehlzeiten und zur vorzeitigen Pensionierung führen (van Dick & Stegmann 2013: 44).

In der Belastungsforschung wird die Belastung als alle umweltseitigen Faktoren, wie spezifische Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen, die das Individuum und sein berufliches Erleben beeinflussen, beschrieben. Laut dieser Definition sind Belastungen nicht negativ konnotiert, sondern wertneutral (Rothland & Klusmann 2016: 354).

Im weiteren Verlauf wird auf die Belastungssituation von Lehrkräften eingegangen, Modelle zu Belastungen von Lehrkräften vorgestellt und mögliche Belastungsfaktoren genauer betrachtet.

3.1. Potsdamer Lehrerstudie: Belastungssituation im Schuldienst

Schaarschmidt und Fischer (2008) befassten sich in der Potsdamer Lehrerstudie mit der Gesundheit von Lehrkräften. Das Ziel der Studie war ein differenziertes Bild der Belastungssituation im Schuldienst zu erhalten und Vorschläge für die Optimierung des Arbeitsalltags daraus abzuleiten (Schaarschmidt & Kieschke 2013: 81).

Auf der Grundlage von Tätigkeitsanalysen, welche vor der Erhebung durchgeführt wurden, sind 26 Merkmale zusammengestellt worden, denen mehrmals eine mögliche Belastungswirkung im Schulalltag zugeschrieben wurde. Für diese aufgeführten Bedingungen sollten die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer den Grad der erlebten Belastung angeben. Dabei kristallisierten sich drei Bedingungen heraus, die am belastendsten für die Teilnehmer waren: problematisches Verhalten der SuS, zu große Klassen und zu hohe Stundenzahlen (Ksienzyk & Schaarschmidt 2005: 72).

3. Belastungen im Lehrberuf

Schwerpunkt der Studie war die Frage nach Persönlichkeitsfaktoren, die es erleichtern, gesundheitsförderlich mit den Anforderungen des Berufs umzugehen (Schaarschmidt & Kieschke 2013: 81). Für die Studie haben Schaarschmidt und Fischer (1996) ein diagnostisches Instrument namens „arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) entwickelt. Mittels AVEM wurden die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster in elf Dimensionen unterteilt: 1. subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, 2. beruflicher Ehrgeiz, 3. Verausgabungsbereitschaft, 4. Perfektionsstreben, 5. Distanzierungsfähigkeit, 6. Resignationstendenz bei Misserfolg, 7. offensive Problembewältigung, 8. innere Ruhe und Ausgeglichenheit, 9. Erfolgserleben im Beruf, 10. Lebenszufriedenheit und 11. Erleben sozialer Unterstützung (Schaarschmidt 2005: 21ff.). Die Dimensionen werden in drei Bereiche unterteilt. Die ersten fünf Dimensionen werden dem Bereich Arbeitsengagement zugeordnet. Die fünfte Dimension gehört gleichzeitig noch zum nächsten Bereich, der Widerstandskraft gegenüber Belastungen, sowie die Dimensionen sechs bis acht. Neun bis elf werden der Dimension Emotionen gegenüber den Arbeits- und Berufsanforderungen zugeordnet (Schaarschmidt & Kieschke 2013: 83). Anhand dessen konnte das Verhalten und Erleben der Lehrkräfte in vier Muster unterteilt werden: Muster G, Muster S, Risikomuster A, Risikomuster B. Abbildung 1 stellt die Musterdifferenzierung dar. Die Darstellung bezieht sich auf eine Stanine-Skala. Sie reicht von eins bis neun und der Mittelwert beträgt fünf. Die untere Zeile gibt die prozentuale Häufigkeit der jeweiligen Skalenwerte an (Schaarschmidt 2005: 24ff.).

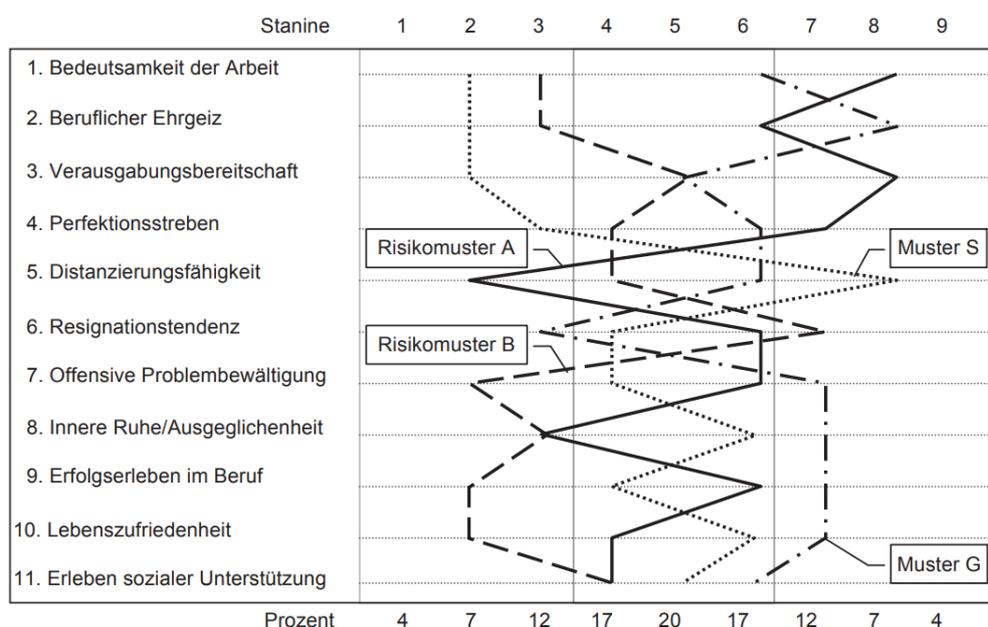


Abbildung 1: Unterscheidung nach vier Beanspruchungsmustern (Schaarschmidt & Kieschke 2013: 84)

Muster G wird auch als Gesundheitstyp beschrieben. Es gilt als Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit. Es wird als wünschenswertes Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens gesehen. Die Merkmale, die das Arbeitsengagement anzeigen sind

deutlich, aber nicht zu exzessiv, ausgeprägt. Trotz des hohen Engagements bleibt die Distanzierungsfähigkeit erhalten. Die Dimensionen, welche die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen beschreiben, haben ebenfalls günstige Werte. Die stärkste Ausprägung liegt in der offensiven Problembewältigung, der inneren Ruhe sowie der Ausgeglichenheit vor, und die geringste Ausprägung weist die Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen auf. Die positivbringenden Emotionsdimensionen (Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung) erreichen die höchsten Werte (Schaarschmidt 2005: 24f.).

Die Musterbezeichnung S weist auf eine Schonung gegenüber der Arbeit hin. Die Bedeutsamkeit der Arbeit, der berufliche Ehrgeiz, die Verausgabungsbereitschaft und das Streben nach Perfektionismus ist gering. Die Distanzierungsfähigkeit ist im Vergleich zu den anderen Mustern am stärksten ausgeprägt. Die eher niedrige Resignationstendenz weist darauf hin, dass das verringerte Engagement kein Ausdruck einer resignativen Einstellung ist. Die hohen Werte bei innerer Ruhe und Ausgeglichenheit lassen auf Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Belastungen schließen. Grundsätzlich herrscht in diesem Muster ein eher positives Lebensgefühl vor. Die Quelle dafür ist vermutlich außerhalb des Berufs zu finden, wie der geringe Wert im beruflichen Erfolgserleben vermuten lässt. Die Familie und der Freizeitbereich sind für Lehrkräfte, die dieses Muster aufweisen, von stärkerer Bedeutung. Faktoren wie defizitäre Arbeitsbedingungen und ein belastendes Arbeitsklima können darauf hinweisen, dass die Schonungshaltung eine Schutzfunktion darstellt (Schaarschmidt 2005: 25).

Die zwei nächsten Muster verdienen in Bezug auf den Gesundheitsaspekt besondere Aufmerksamkeit, da diese Lehrkräfte psychische Gefährdungen und Beeinträchtigungen in Bezug auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben aufweisen (Schaarschmidt 2005: 25f.).

Im Vordergrund des Risikomusters A steht ein überhöhtes Engagement. Dieses Muster weist die stärksten Ausprägungen in der Arbeitsbedeutsamkeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Streben nach Perfektion auf. Diesen Lehrkräften fällt es schwer, Abstand von Problemen im Beruf zu nehmen, wie der niedrige Wert der Distanzierungsfähigkeit zeigt. Diese Personen engagieren sich stark und zeigen eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen auf. Das ist erkennbar an den geringen Werten der inneren Ruhe und der Ausgeglichenheit sowie der hohen Ausprägung in der Resignationstendenz. Die geringe Lebenszufriedenheit und die niedrigen Werte im Erleben der sozialen Unterstützung weisen auf negative Emotionen hin. Die hohe Anstrengung findet keine emotionale Entsprechung. Der große Arbeitsinsatz findet kein Erleben von Anerkennung (Schaarschmidt 2005: 26). Diese Lehrkräfte werden häufig wegen ihrer hohen Einsatzbereitschaft geschätzt, allerdings reicht die Kraft, den Belastungen des Berufs standzuhalten, auf Dauer nicht aus. Es kann mit dem Übergang in Risikomuster B gerechnet werden (Schaarschmidt & Kieschke 2013: 86).

Lehrkräfte, die das Risikomuster B aufweisen, zeigen eine hohe Resignationstendenz, geringe Werte in der offensiven Problembewältigung, der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit. Sie sind generell unzufrieden mit ihrem Leben, und das Erfolgserleben im Beruf bleibt aus. Die Werte in den Arbeitsdimensionen sind eher niedrig. Die Arbeit hat kaum subjektive Bedeutung für die Person und der berufliche Ehrgeiz ist gering. Dabei bestehen Gemeinsamkeiten mit dem Schonungstyp. Das geringe Engagement geht in diesem Muster allerdings mit einer eingeschränkten Distanzierungsfähigkeit einher und nicht mit einer erhöhten. Die Emotionen sind negativ, die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen ist gering, und die Motivation ist eingeschränkt. Diese Erscheinungen lassen auf ein Burnout-Syndrom hindeuten. Ist das Risikomuster stark ausgeprägt, dann wird davon ausgegangen, dass die Person keine gute Lehrkraft mehr sein kann, da die verbleibende Kraft dafür nicht ausreichend ist (Schaarschmidt 2005: 27).

In Bezug auf Gesundheitsindikatoren (Befinden, Erholungsfähigkeit, Krankentage) unterscheiden sich die Muster deutlich. Die günstigsten Werte weist Muster G auf und Risikomuster A und B die ungünstigsten. Beide Risikomuster sind durch körperlich-funktionelle Beeinträchtigungen gekennzeichnet, allerdings sind die psychischen Beschwerden bei B deutlich höher (Schaarschmidt & Kieschke 2013: 87).

Die Verteilung der Muster für Lehrkräfte sieht in der Potsdamer Lehrerstudie folgendermaßen aus: Muster G 12%, Muster S 23%, Risikomuster A 30%, Risikomuster B 29%. Diese Musterkonstellation wurde mit anderen Berufen (Strafvollzug, Polizei, Feuerwehr, Pflegepersonal) verglichen, die ebenfalls durch hohe psychosoziale Beanspruchungen gekennzeichnet sind. Dabei zeigt sich, dass Lehrkräfte die ungünstigste Musterkonstellation haben. Das wünschenswerte Muster G ist bei Lehrkräften am niedrigsten und die Risikomuster sind deutlich stärker vertreten als in anderen Berufen (Schaarschmidt & Kieschke 2013: 89f.).

3.2. Das Belastungs-Beanspruchungsmodell

Seit den 1980er Jahren besteht ein zunehmendes Interesse an der Lehrerbelastrung und -beanspruchung (Stiller 2015: 32). Zahlreiche Modelle versuchen das Phänomen der Lehrerbelastrung zu erklären und strukturieren. Bei deren Entwicklung wurden häufig bestehende Modelle auf die Besonderheiten des Lehrberufs spezifiziert (Krause 2002: 11). Modelle zu Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf liegen von Rudow (1994), van Dick (1999), Krause (2002), Oesterreich (2008) und Stiller (2015) vor (Mach-Würth 2021: 17). In diesem Abschnitt wird das Belastungs-Beanspruchungsmodell von Rudow vorgestellt.

Das Belastungs-Beanspruchungsmodell wurde von Rudow entwickelt. Es stellt eine Grundlage für die Belastungs-/Beanspruchungsforschung für den Lehrberuf dar (Rudow 1994: 40). In diesem Modell stehen die Belastungen der Lehrertätigkeit und deren Bewältigung im

3. Belastungen im Lehrberuf

Vordergrund (Stiller 2015). 34). Für die Konzeption dieses Modells wurden frühere Modelle herangezogen. Rudow bezieht sich auf:

- das arbeitswissenschaftliche Belastungs-Beanspruchungs-Konzept von Rohmert und Rutenfranz (1975)
- das transaktionale Stresskonzept von Lazarus & Folkman (1984)
- die Tätigkeitstheorie von Leontjew (1982)
- das organisationspsychologische Konzept von Kahn (1978) (Rudow 1994: 41)

Im Folgenden werden das Modell und seine Komponenten genauer beschrieben und dargestellt (vgl. Abbildung 2).

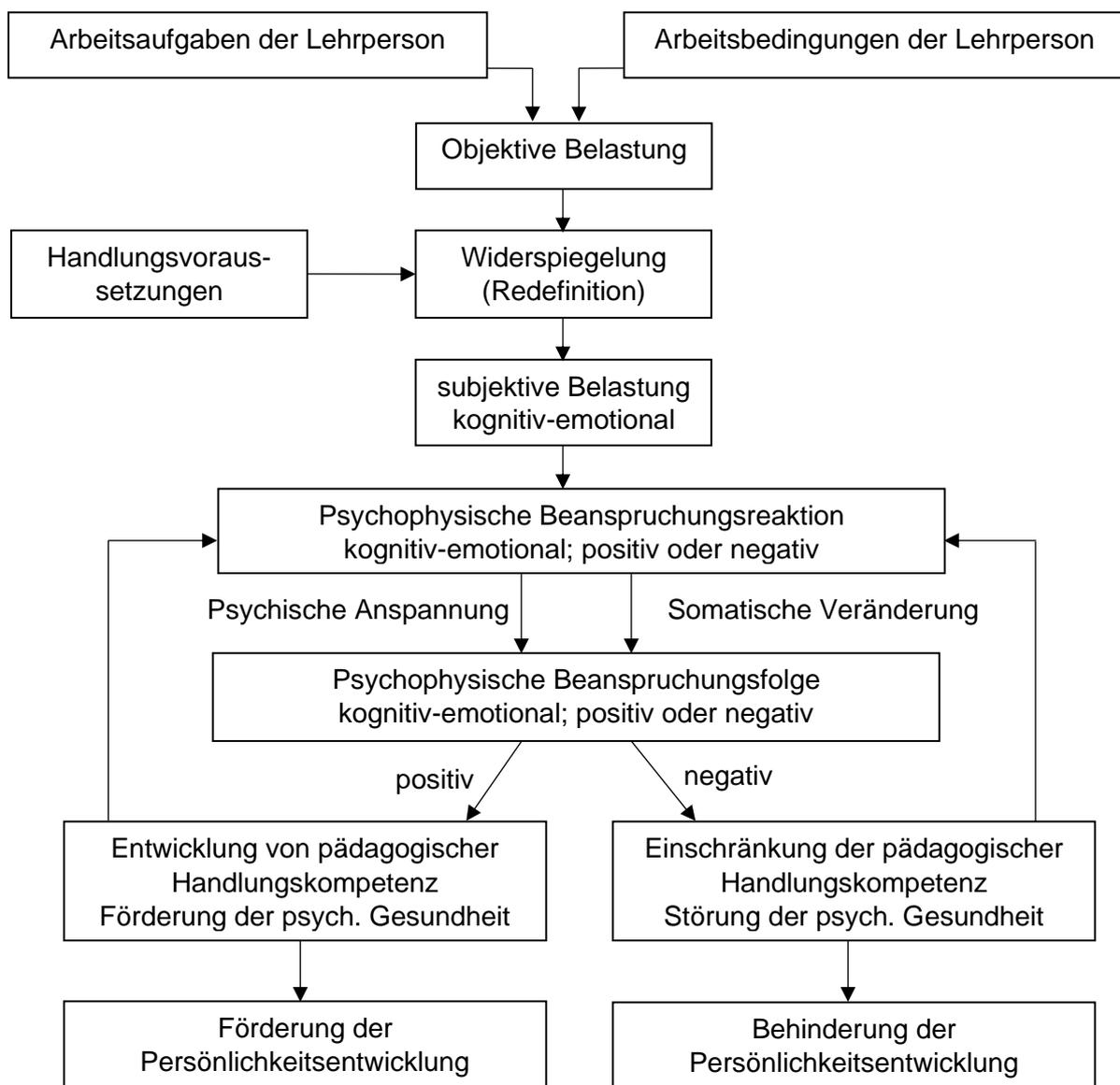


Abbildung 2: Belastungs-Beanspruchungsmodell (Oesterreich 2015: 10, modifiziert nach Rudow 1994: 43f.)

3. Belastungen im Lehrberuf

Das Modell unterscheidet zunächst zwischen objektiver und subjektiver Belastung (van Dick & Stegmann 2013: 44). Erstere ergibt sich aus den auf die Lehrkraft einwirkenden Anforderungen und Arbeitsbedingungen. Damit sind alle Faktoren gemeint, die unabhängig von der Lehrperson existieren und potenziell belastend sein können (Oesterreich 2015: 8f.). An dieser Stelle im Modell sind Belastungen wertneutral, also weder positiv noch negativ (Stiller 2015: 35).

Aus der objektiven Belastung ergibt sich nach dem Prozess der Widerspiegelung die subjektive Belastung der Person (van Dick & Stegmann 2013: 44). Bei diesem Prozess werden die Anforderungen, vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Handlungsvoraussetzungen, bewertet. Zu den Handlungsvoraussetzungen gehören beispielsweise vorhandene Kompetenzen, Einstellungen, persönliche Eigenschaften (Rothland & Klusmann 2016: 355), Berufserfahrung sowie emotionales und körperliches Empfinden. Aus diesem Grund variiert die subjektive Belastung bei gleicher objektiver Belastung stark individuell (Oesterreich 2015: 9).

Auf der emotionalen Ebene äußert sich die subjektive Belastung als positive oder negative Befindlichkeit, die aus dem Vergleich der Realisierungsmöglichkeit mit den Bedürfnissen und Motiven resultiert. Die kognitive Ebene der subjektiven Belastung umfasst die Inanspruchnahme von Handlungsvoraussetzungen, die zur Bewältigung der Anforderungen benötigt werden (Oesterreich 2015: 9).

Die subjektive Belastung ruft eine positive oder negative Beanspruchungsreaktion und anschließend eine positive oder negative Beanspruchungsfolge hervor (Rothland & Klusmann 2016: 355). Die Beanspruchung ergibt sich aus dem Abgleich der Tätigkeitsanforderungen mit den Handlungsvoraussetzungen der Person (Oesterreich 2015: 11).

Unter einer Reaktion versteht Rudow ein zeitlich begrenztes, reversibles Phänomen und eine überdauernde, chronische sowie bedingt reversible Erscheinung beschreibt er als Folge (Rudow 1944: 45). Positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen sind dann zu erwarten, wenn die objektive Belastung eine Herausforderung darstellt, welche die eigenen Handlungsmöglichkeiten nur gering übersteigt und durch eigene Anstrengung bewältigt werden kann (Rothland & Klusmann 2016: 355). Sie führen zur Verbesserung der Handlungsvoraussetzungen und äußern sich in kognitiver Aktivität und Wohlbefinden. Die positiven Beanspruchungen dienen der Förderung der psychischen Gesundheit und einer positiven Persönlichkeitsentwicklung (Oesterreich 2015: 11).

Die Belastung wird zu einer negativen Beanspruchungsreaktion und -folge, wenn die Belastung zu einer deutlichen Über- oder Unterforderung führt (Rothland & Klusmann 2016: 355). Sie führen zur Minderung der Handlungsvoraussetzungen und wirken sich auf emotionaler Ebene als psychische Sättigung und Stress aus. In kognitiver Hinsicht sind sie als psychische

Ermüdung oder Monotonie zu verstehen. Hält die Belastung lang an oder kann nicht bewältigt werden, kann aus der psychischen Ermüdung eine psychische Übermüdung, chronischer Stress und längerfristig Burnout entstehen. Daraus folgt möglicherweise eine Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz und eine Behinderung der Persönlichkeitsentwicklung. Es besteht die Annahme einer negativen Rückwirkung auf die Beanspruchungsreaktionen (Oesterreich 2015: 12).

Das Modell zeigt, dass negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen durch eine Diskrepanz von den beim Individuum vorhandenen Kompetenzen, Einstellungen, Überzeugungen und Personenmerkmalen (Handlungsvoraussetzungen) und den Arbeitsanforderungen entstehen. Das erklärt, warum Lehrkräfte bei grundsätzlich gleichen Arbeitsaufgaben und strukturähnlichen Arbeitsbedingungen Belastungen unterschiedlich wahrnehmen und positive oder negative Reaktionen zeigen (Rothland & Klusmann 2016: 355).

Da dieses Modell die Beanspruchung nicht nur negativ sieht, grenzt es sich von Teilen der Burnout- und Stressforschung ab (Rudow 1994: 50ff.). Die Belastungsebenen werden in diesem Modell nicht genauer spezifiziert (Stiller 2015: 36). Aus diesem Grund wird im nächsten Abschnitt ein Modell erläutert, dass die Belastungen in verschiedene Ebenen unterteilt.

3.3. Das Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften

Das Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften wurde von Stiller (2015) entwickelt. Da mittlerweile kaum noch Modelle von Grund auf neu entwickelt werden, nutzt Stiller vorhandene Teilbereiche von bereits existierenden Modellen, um sie in sein eigenes Modell zu implementieren. Das Modell ist berufsspezifisch für Lehrkräfte entwickelt worden und deshalb ist dieses Modell für keinen anderen Beruf anwendbar.

Das Modell besteht aus drei Teilbereichen: Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen. Die Bereiche hängen thematisch eng zusammen und aus diesem Grund werden alle drei Komponenten durch Verbindungslinien zu einem Modell zusammengesetzt (Stiller 2015: 51ff.). Das von Stiller entwickelte Gesamtmodell sieht in seiner Struktur folgendermaßen aus:

3. Belastungen im Lehrberuf

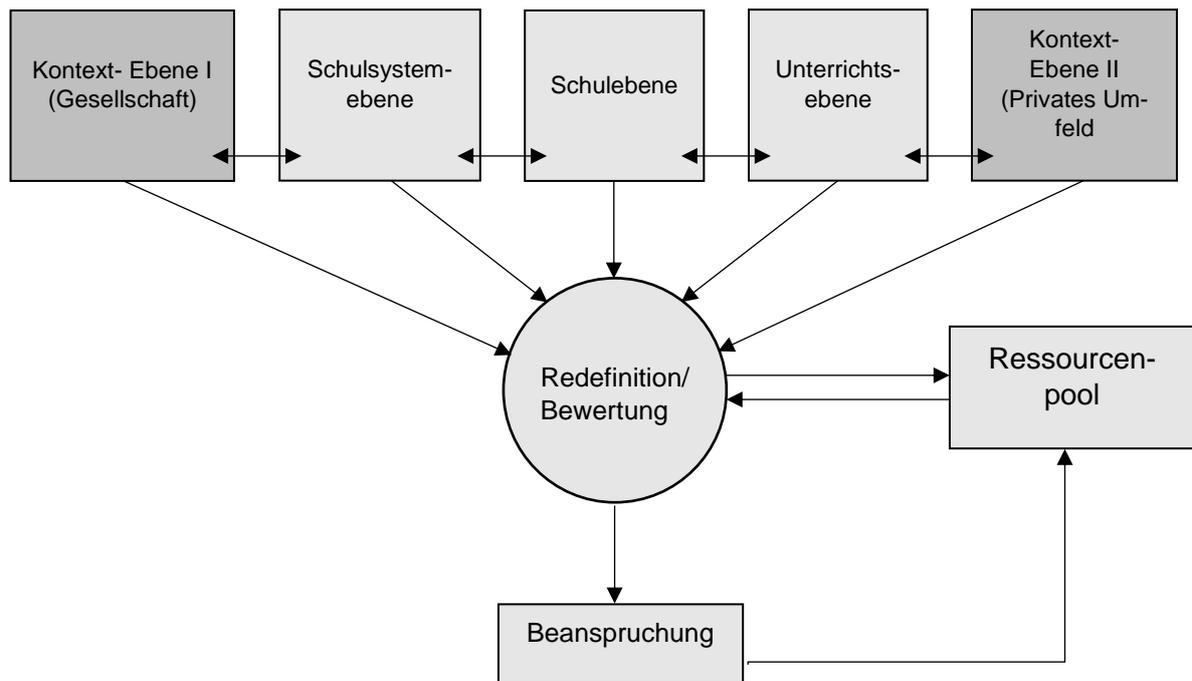


Abbildung 3: Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften (eigene Darstellung nach Stiller 2015: 52)

Der obere Teil des Modells befasst sich mit den Belastungen. Sämtliche theoretisch im Lehrberuf auftretende Belastungen werden systematisch in Ebenen eingeteilt. Dadurch ist es möglich, genau zu lokalisieren und abzubilden, von wo die Belastung auf die Lehrperson einwirkt. Die Ebenen-Systematik wurde speziell für den Lehrberuf angepasst (Stiller 2015: 53). Grundlage für die Ebenen war die systemtheoretische Ebenen-Kategorisierung von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 1981: 199ff.) und die auf den Lehrberuf angepasste Ebenen-Systematik (Richter 2010: 106).

Die Gesamtheit der Belastungen ist in diesem Modell in diese fünf Belastungsebenen eingeteilt worden: Kontext-Ebene I, Schulsystemebene, Schulebene, Unterrichtsebene, Kontext-Ebene II. Die Ebenen lassen sich in zwei Belastungsentstehungsfelder einbetten. Das erste Belastungsfeld, die Lehrperson, umfasst alle potenziell auftretenden Belastungen, die durch die professionelle Berufsausübung auftreten. Das zweite Feld bildet der Kontext, um das berufsspezifische Belastungsfeld in einen systematischen Gesamtkontext einzubetten. Der Kontext wird in durch die Gesellschaft und durch das individuelle private Umfeld entstehende Belastungen unterteilt (Stiller 2015: 53). Theoretisch können alle Ebenen die Belastung von Lehrkräften im gleichen Ausmaß beeinflussen und daher sind sie im Modell horizontal gleichrangig aufgebaut. Die einzelnen Belastungsebenen sind durch Verbindungspfeile miteinander verbunden, da die Ebenen sich gegenseitig beeinflussen können. Beispielsweise könnten sich Veränderungen in einer Ebene auf alle anderen Ebenen auswirken (Stiller 2015: 92).

Jede Belastungsebene hat Einfluss auf die Gesamtbelastung der Lehrkraft (Stiller 2015: 86). Im weiteren Verlauf wird auf die einzelnen Ebenen und beispielhafte Belastungen

eingegangen. Die genannten Belastungen stellen nur eine gewisse Auswahl dar, denn theoretisch sind die Belastungen unbegrenzt. Anschließend werden einzelne Belastungen genauer erläutert.

3.3.1. Belastungen auf der Kontext-Ebene I

Die Kontext-Ebene I steht für den gesellschaftlichen Gesamtkontext. Belastungen können in dieser Ebene beispielsweise durch gesellschaftlichen Anspruch oder die öffentliche Meinung entstehen (Stiller 2015: 54ff.). Die Erwartungen, die die Gesellschaft an Lehrkräfte hat, sind hoch und steigen kontinuierlich. Die LuL sollen Normen und Werte vorleben (Timmermann & Strikker 2010: 152f.), Vorbild sein und die SuS zu guten Bürgern erziehen (Lortie 1975: 109ff.). Das alles sollen Lehrkräfte während der Schulzeit machen, die lediglich 12% der Lebenszeit der SuS ausmacht (Day 1999: 193). Diese Erwartungen können eine Belastung für Lehrpersonen darstellen. In Verbindung mit der Tatsache, dass Lehrkräfte in der Gesellschaft kein hohes Ansehen genießen (Mertes 2011: 414), entsteht eine hochspezifische Belastung auf dieser Ebene (Stiller 2015: 56).

3.3.2. Belastungen auf der Schulsystemebene

In dem Belastungs- und Beanspruchungsmodell befindet sich zwischen den Kontextebenen der berufsspezifische Bereich der Belastungen. Dieses Belastungsfeld wird in Schulsystemebene, Schulebene und Unterrichtsebene unterteilt, weil die Berufsausübung in einem aus mehreren Stufen bestehende Bildungssystem stattfindet (Stiller 2015: 56).

Die erste Ebene in dem Belastungsfeld Lehrperson ist die Schulsystemebene. Sie umfasst das Schulsystem mit seinen strukturellen, juristischen, inhaltlichen und finanziellen Ausprägungen. Sie bildet die strukturgebende sowie organisatorisch rahmende Ebene dieses Feldes. Mit Hilfe des Arbeitszeitbemessungssystems und dem Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte werden auf dieser Ebene die Organisation und der Umgang mit dem Lehrpersonal geregelt. Die Lehrplanvorgaben, die Gliederigkeit des Schulsystems und Entscheidungen über die Bildungsausgaben gehören ebenfalls zu dieser Ebene. Die Regelungen, die hier gesetzt werden, bilden das Schulsystem (Stiller 2015: 56f.).

In verschiedenen Forschungsdesigns wurden Belastungsfaktoren untersucht und daraus ergaben sich folgende mögliche Belastungen aus der Schulsystemebene (Mach-Würth 2021: 19f.):

- Negatives Verhältnis zu Schulbehörden
- hohe und schwer zu bestimmende Arbeitszeiten
- Druck durch ständige Reformen und Veränderungen

Stiller (2015) benennt weitere Belastungsmöglichkeiten:

- Besoldungssystem: durch erbrachte Leistung kein Einfluss auf die Entlohnung
- Beschränkte Karrieremöglichkeiten
- Starre Verfahren bei Einstellung und Versetzung
- Art und Häufigkeit von Schulreformen
- Fehlende Ausgaben im Bildungssystem

Belastungen auf dieser Ebene lassen sich nicht von Lehrkräften beeinflussen, da die Möglichkeit Veränderungen herbeizuführen an behördliche Regelungen gebunden ist (Stiller 2015: 80).

3.3.3. Belastungen auf der Schulebene

Unter dem Überbegriff der Schulebene wird auf konkrete Belastungen an einzelnen Schulen eingegangen (Stiller 2015: 84). Sie stehen oft im Zusammenhang mit der Schulsystemebene. Grund dafür ist, dass Vorgaben von der Schulsystemebene auf der Schulebene umgesetzt werden (Mach-Würth 2021: 20). Mögliche Faktoren, die zu Belastungen führen können, sind die Schulleitung, das Kollegium und die Kooperation des Personals. Charakteristika der einzelnen Schulen können ebenfalls Einfluss auf die Lehrerbeltung haben, wie beispielsweise die Schulgröße und -art sowie der Standort. Der Standort bestimmt das vorhandene Einzugsgebiet sowie die Klientel. Auch die fehlende Unterstützung der Eltern und die Schüler- und Schülerinnenanzahl können die Lehrkräfte beeinflussen. Sind an einer Schule viele SuS, dann ist das Kollegium dementsprechend groß, was Einfluss auf die Teamarbeit, Kooperation und soziale Unterstützung haben kann (Stiller 2015: 84).

Mögliche Belastungsfaktoren, die sich in der Schulebene verorten lassen, sind (Mach-Würth 2021: 20):

- Große Klassen
- Hektisches und störungsvolles Arbeitsklima
- Probleme mit Kolleginnen und Kollegen
- Belastungen durch Verwaltung und Management
- Schlechte Rahmenbedingungen im Hinblick auf schulische Ausstattung
- Probleme mit den Eltern
- Probleme in der Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen

Diese Faktoren zeigen, dass das Belastungsniveau für die identische Lehrkraft an zwei unterschiedlichen Schulen eine Differenz aufweisen kann. Grund dafür ist, dass die Gegebenheiten an einzelnen Schulen variieren (Stiller 2015: 86).

3.3.4. Belastungen auf der Unterrichtsebene

Die letzte Ebene der lehrerspezifischen Belastungen ist die Unterrichtsebene. Sie steht für alle Aufgaben und Bedingungen des Unterrichts (Stiller 2015: 86). Dem Unterrichten wird eine große Bedeutung zugeschrieben (Krause & Dorsemagen 2007: 99), da es den Kern der Lehrerarbeit bildet (Tenorth 2006: 585). Bringt diese Ebene diese enorme Bedeutsamkeit mit sich, dann hat sie einen großen Einfluss auf die Lehrerbelastung. Auf dieser Ebene entfalten sich Effekte der anderen Ebenen und daher ist diese Ebene operationalisierend. Beispielsweise kann die jeweilige Klientel einer Schule sowie die Vorerfahrungen und Erwartungen der SuS und deren Eltern Einfluss auf das Klima im Unterricht haben (Stiller 2015: 87).

Mögliche Belastungsfaktoren auf der Unterrichtsebene (Mach-Würth 2021: 20f.):

- Mangelnde Motivation der SuS
- Verhaltensauffälligkeiten bei SuS
- Mangelnde Lernbereitschaft der SuS
- Disziplinprobleme und Unruhe in der Klasse
- Beurteilung von SuS
- Mangel an Unterrichtsmaterial und Einsatz von innovativem Unterrichtsmaterial
- Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der SuS

3.3.5. Belastungen auf der Kontextebene II

Stiller (2015) versucht alle auftretenden Belastungen bei einer Lehrkraft in sein Modell zu integrieren. Daher muss neben den gesellschaftlichen und berufsbedingten Belastungen auch auf den individuellen Kontext eingegangen werden. Zu diesem Zweck gibt es die Kontextebene II. Sie umfasst alle aus dem privaten Umfeld entstehenden Belastungen. Diese Ebene zeigt nochmal deutlich, dass keine Pauschalisierungen zu den Belastungen von Lehrkräften stattfinden dürfen. Die individuellen Lebenssituationen von Lehrkräften können zu unterschiedlichen Belastungen führen. Beispielsweise fallen die Belastungen eines alleinerziehenden Lehrers im Vergleich zur Situation einer Lehrkraft ohne familiäre Verpflichtung unterschiedlich aus. Auch Belastungen aus dem Umfeld oder die individuelle Gestaltung des Arbeitsplatzes zu Hause können einen Einfluss auf das individuelle Gesamtbelastungsniveau haben. Lehrpersonen müssen ihren individuellen Arbeitsplatz selbst gestalten und finanzieren und deshalb hat nicht jede Lehrkraft ein privates Büro. Ein weiterer möglicher belastender Faktor ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Stiller 2015: 89f.).

3.3.6. Interne Belastungsredefinition

Die interne Belastungsredefinition umfasst die Weiterverarbeitung der thematisierten Teilbelastungen. Das Modellteil befindet sich im Zentrum des Gesamtkonstrukts, da es die

Schnittstelle zwischen äußerer Belastung und innerer Beanspruchung ist. Es wird davon ausgegangen, dass die auftretenden Belastungen von jeder Person individuell bewertet und gedeutet werden. Das führt dazu, dass ein identischer Belastungsfaktor von verschiedenen Personen unterschiedlich weiterverarbeitet wird. Entscheidend für die Weiterverarbeitung ist der persönlich vorhandene Ressourcenpool (Stiller 2015: 93). Schönplflug (1987) bezeichnet mit dem Begriff Ressourcen alle Mittel und Faktoren, die ein Mensch der Belastung entgegenzusetzen hat. Die Ressourcen sollen als Erklärung für den Belastungs-Beanspruchungszusammenhang dienen. Dabei kommt die Frage auf, ob und in welchem Ausmaß eine Einflussnahme auf die Belastungsregulation möglich ist.

Dazu gibt es zwei theoretische Grundpositionen (Stiller 2015: 94ff.). Costa & McCrae (1992) behaupten, dass die Art der Belastungsredefinition stark von genetisch bedingten Persönlichkeitseigenschaften abhängig ist. Relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise Souveränität, Selbstvertrauen oder Optimismus wirken sich laut dieser Position positiv auf die Belastungsverarbeitung aus, während beispielsweise überhöhter Neurotizismus, Verletzlichkeit oder soziale Befangenheit negative Redefinitionen der Belastung verursachen. In diesem Fall werden Ressourcen mit Persönlichkeitsmerkmalen synonym gesetzt. Die Lehrkraft wäre den auftretenden Belastungen ausgeliefert, da es kaum Möglichkeiten gäbe die individuelle Beanspruchung zu beeinflussen (Stiller 2015: 96). Die von Sieland (2007) und vielen anderen Autoren favorisierte Position geht davon aus, dass ein deutlicher Zugewinn oder ein systematischer Aufbau von persönlichen Ressourcen möglich ist, um Beanspruchungen zu beeinflussen. Diese Ansätze beziehen sich dabei auf Coping, Selbstregulation oder das Erlernen von Fähigkeiten und zielen darauf ab, dass die Fähigkeit zur Belastungsbearbeitung auf- und ausgebaut werden können.

Eine Kategorienbildung der Ressourcen und Spezifizierung für den Lehrberuf ermöglicht präzisere Aussagen über die Möglichkeit und das Ausmaß einer Einflussnahme auf die Belastungsregulation (Stiller 2015: 96).

Dieses Modell beschränkt sich vorwiegend auf Ressourcen, die in einer Person verankert sind und bezieht keine externen Ressourcen mit ein (Stiller 2015: 98). Stiller unterteilt die Ressourcen in vier Kategorien: soziale, kognitive, physische sowie psychische und emotionale Ressourcen (Stiller 2015: 108). Inwiefern die Ressourcen bei der Bewältigung von Belastungen helfen, wird im Kapitel „4. Ressourcen zur Belastungsredefinition“ genauer erläutert, da es in diesem Abschnitt zunächst um die Belastungen geht.

3.3.7. Beanspruchung als Resultat der Redefinition

Nach dem Bewertungsprozess ist die Beanspruchung das Resultat der Belastung (Stiller 2015: 131f.). Die Beanspruchung wird als „individuelle[s] Reaktionsmuster auf die erlebten

Anforderungen und Leistungsvoraussetzungen“ (Eckert, Ebert & Sieland 2013: 197) definiert. Die Beanspruchung ist nicht ausdifferenziert worden, da sie nicht ebenen-spezifisch verspürt wird, sondern eine Person in einem gewissen Ausmaß beansprucht wird. Ein einziger Belastungsfaktor kann zu einer starken Gesamtbeanspruchung führen, während viele verschiedene Belastungen kaum beanspruchend sein können. Der Gesamtkontext ist also entscheidend (Stiller 2015: 131f.).

Ein weiterer Verbindungspfeil verläuft von der Beanspruchung zum Ressourcenpool. Demnach kann die Beanspruchung Auswirkungen auf die Ressourcen haben. Es entsteht ein zirkulärer Prozess zwischen Bewertung und Beanspruchung. Die Sammlung der ersten Unterrichtserfahrungen kann zu hohen individuellen Belastungen führen. Dadurch kann der persönliche Ressourcenpool möglicherweise aufgebaut werden, was sich positiv auf zukünftige Bewertungsprozesse und Beanspruchungen auswirkt (Stiller 2015: 132).

Ein Beispiel zeigt den Gesamtzusammenhang von Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften. Drei Lehrkräfte arbeiten an derselben Grundschule in der gleichen Klasse mit 50% Migrantenanteil. Daraus resultieren Belastungsfaktoren auf der Schul- und Unterrichtsebene. Lehrkraft A verfügt über eine hohe fachliche Qualifikation, emotionale Stabilität und ausgeprägte soziale Kompetenzen. Ihr ist bewusst, dass die Belastungsfaktoren hoch sind, allerdings redefiniert sie die Belastungsfaktoren so, dass daraus eine als angenehm empfundene Beanspruchung entsteht. Lehrkraft B weist weniger psychisch-emotionale und kognitive Ressourcen auf. Aus diesem Grund fühlt sich diese Lehrperson stark beansprucht. Der Unterschied beider Lehrpersonen liegt lediglich im Ressourcenpool. Daraus resultiert, dass die Differenz der individuell wahrgenommenen Beanspruchung an den vorhandenen persönlichen Ressourcen liegt. Auch unterschiedliche Belastungsfaktoren können zu solch einer Differenz führen. Lehrperson C weist einen vergleichbaren Ressourcenpool wie Lehrkraft A auf. Sie hat allerdings Zusatzämter in der Schule und private Belastungen. Dadurch entstehen bei beiden Lehrkräften unterschiedliche Beanspruchungen (Stiller 2015: 133).

Im weiteren Verlauf werden nun die mögliche Belastung durch die spezifischen Umstände der Arbeitszeit und durch Unterrichtsstörungen näher betrachtet. Da diese im späteren Verlauf der Arbeit wieder aufgenommen werden.

3.4. Die hohe und schwer zu bestimmende Arbeitszeit

Eine mögliche Belastung, die in der Schulsystemebene bereits genannt wurde, ist die hohe und schwer zu bestimmende Arbeitszeit (Mach-Würth 2021: 20). Die Bildungspolitik fordert aktuell die Senkung der Teilzeitquote, die Erhöhung der zu leistenden Unterrichtsstunden und die Verlängerung der Lebensarbeitszeit von Lehrkräften. Grund dafür ist der anhaltende

3. Belastungen im Lehrberuf

Lehrkräftemangel. Eine Erhöhung der Arbeitszeit wird gefordert. Doch wie viele Stunden arbeiten Lehrkräfte tatsächlich (Rackles 2023: 3)?

Seit 1873 wird die Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland fast unverändert über das Deputats Modell bemessen. Dieses Modell verpflichtet Lehrkräfte eine bestimmte Anzahl an Unterrichtsstunden pro Woche zu erbringen. Definiert sind die Unterrichtsstunden in der Regel als 45-Minuten-Blöcke (Rackles 2023: 3). Alle weiteren Aufgaben, die außerhalb des Unterrichts stattfinden, werden zeitlich nicht genauer bestimmt. Zu diesen Verpflichtungen gehören beispielsweise die Unterrichtsvorbereitung, Konferenzen, pädagogische Kommunikation und Klassenfahrten (Hardwig & Mußmann 2018: 12). Auch der Ort, an dem die Leistungserbringung jenseits der Unterrichtsstunden stattfindet, ist nicht definiert oder eingeschränkt (Rackles 2023: 3). Die Lehrkräfte werden dazu angehalten, sich selbst zu organisieren und ihre Aufgaben im Rahmen einer 40-Stunden-Woche zu erfüllen (Hardwig & Mußmann 2018: 12).

Die genaue Anzahl der Unterrichtsstunden hängt in Deutschland vom Bundesland und der Schulart ab (KMK 2021). Grundsätzlich gilt dabei, je höher das Niveau an der Schule ist, desto weniger Stunden müssen die Lehrkräfte halten. Daraus folgt, dass die Pflichtstundenanzahl für Lehrkräfte an Gymnasien am niedrigsten und an Grundschulen am höchsten sind (Stiller 2015: 58). Die Pflichtstunden haben sich in 150 Jahren kaum verändert. 1873 lag die Unterrichtsverpflichtung an Grundschulen bei 30 Stunden und heute überwiegend bei 28. Die Unterrichtsstunden an Gymnasien lagen früher bei 24 Stunden und heute variieren sie zwischen 23 und 27 Stunden. Die Arbeitszeit im öffentlichen Dienst hat sich im selben Zeitraum um 20% verringert (Hardwig & Mußmann 2018: 18ff.).

Das Deputats Modell basiert auf der Annahme, dass die Gesamtarbeitszeit über die Pflichtstunden gesteuert werden kann, indem jede Unterrichtsstunde den gleichen Arbeitsaufwand mit sich bringt (Stiller 2015: 57). Hübner (1996) konnte diese Annahme widerlegen. Er stellte in seiner Untersuchung fest, dass Teilzeitlehrkräfte relativ gesehen länger arbeiten als Vollzeitlehrer. Häbler und Kunz (1985) verstärkten den Befund mit ihrem Ergebnis. Je niedriger das Deputat, umso mehr verstärkte sich der Teilzeiteffekt. Schaarschmidt (2005) fand heraus, dass sich die Arbeitszeit von Teilzeitlehrkräften kaum von der eines Vollzeitarbeitenden unterscheidet. Lehrkräfte, die mit einem geringeren Stundendeputat arbeiten, fühlen sich dennoch nicht weniger belastet. Grund dafür sind die außerschulischen Verpflichtungen wie Konferenzen und Sprechtag, die immer noch vorhanden sind (Schaarschmidt 2005: 76). Diese Ergebnisse widerlegen die Grundannahme des Deputatsmodells, da sie nachweisen, dass das Deputat und die Arbeitszeit nicht in einem linearen Verhältnis stehen (Stiller 2015: 62).

Eine Untersuchung der Firma Mummert Consulting widerlegt ebenfalls die Annahme des Deputatsmodells. Sie stellte eine breite Streuung der tatsächlichen Arbeitszeit von Lehrkräften fest, die in Tabelle 5 abgebildet sind (Mummert Consulting 2005: 39f.).

3. Belastungen im Lehrberuf

Tabelle 5: jährliche Arbeitszeit einer Vollzeitlehrkraft (Mummert Consulting 2005: 40)

Schulform	Durchschnittliche Jahresarbeitszeit	Minimum	Maximum	Standardabweichung
Grundschulen	1.750	1.289	2.478	205
Hauptschulen	1.791	1.166	2.635	225
Realschulen	1.769	949	2.443	245
Gymnasium	1.900	930	3.562	309

Die Tabelle zeigt, dass die Arbeitszeit von der Schulart abhängig ist. In der Grundschule ist die jährliche Arbeitszeit mit 1.750 Stunden am geringsten und mit 1.900 Stunden ist sie im Gymnasium am höchsten. Sie zeigt allerdings auch, dass es deutliche Differenzen der Arbeitszeit innerhalb einer Schulart gibt. Im Gymnasium liegt die Standardabweichung bei 309 Stunden. Das bedeutet: Die jährliche Arbeitszeit von 67% der Lehrpersonen liegen innerhalb eines Schwankungsbereichs von +/- 309 Stunden um den Durchschnitt. Im Gymnasium schwankt die jährliche Arbeitszeit somit zwischen $1.900 - 309 = 1.591$ Stunden und $1.900 + 309 = 2.209$ Stunden. Das ermittelte Minimum in der Erhebung der Arbeitsstunden liegt bei 930 pro Jahr und das Maximum bei 3.562 Stunden. Eine Erklärung für die Differenz der Arbeitszeit innerhalb einer Schulart ist, dass der Arbeitsaufwand je Unterrichtsstunde mit dem zu unterrichtenden Fach und der Schulstufe korreliert (Mummert Consulting 2005: 42f.).

Diese Ergebnisse bildeten die Basis für Reformdebatten in mehreren Bundesländern. Durch verschlechterte Rahmenbedingungen waren die Debatten allerdings erfolglos (Saarschmidt et al. 2007: 92f.).

In den letzten Jahrzehnten gab es weitere Lehrerarbeitszeitstudien. Hardwig und Mußmann (2018) werteten diese aus und kamen zu dem Entschluss, dass in über 60 Jahren die zentralen Befunde relativ konsistent sind. Die zentralen Befunde lauteten:

1. Die Arbeitszeit der Lehrkräfte liegt über der Arbeitszeit im öffentlichen Dienst
2. Erholungszeiten während der Schulzeit fehlen
3. Es gibt starke Schwankungen der individuellen Jahresarbeitszeiten (bis zu 25%)

In den folgenden Jahren wurden weitere Arbeitszeitstudien, mit Hilfe des methodisch validierten Instruments der Arbeitszeiterfassung von Mußmann und Hardwig, in Auftrag gegeben. Auch hier wurden nur geringfügige Unterschiede festgestellt, weshalb Mußmann und Hardwig (2022) auch hier zusammenfassende Thesen erstellten:

1. Seit Jahrzehnten überschreitet die Mehrheit der Lehrkräfte in Deutschland die arbeitszeitrechtlichen und tariflichen Standards. Sie arbeiten zusätzlich zu den Schulwochen und Jahresarbeitszeiten.
2. Die Mehrarbeitsanteile von Teilzeitkräften sind überproportional hoch.
3. Es gibt immer weniger Zeit für die pädagogische Hauptaufgabe des Unterrichts, während außerunterrichtliche Aktivitäten viel mehr Zeit einnehmen.
4. Indem sie häufig mehr als 48 Stunden pro Woche arbeiten, verstoßen relevante Teilgruppen hochbelasteter Lehrkräfte gegen gesetzliche Arbeitsschutznormen.
5. Dies hat einen erheblichen Einfluss auf das subjektive Erleben der Belastung und verschärft die bereits bekannten gesundheitlichen Gefahren des Arbeitsplatzes.

Die neueste Arbeitszeitstudie von 2022 schätzt eine Soll-Arbeitszeit von 46 Stunden 48 Minuten pro Schulwoche und eine Ist-Arbeitszeit von 49 Stunden 56 Minuten pro Schulwoche bei einer Vollzeitstelle als Lehrkraft. Das stellt etwas mehr als drei Überstunden pro Woche und Lehrkraft dar (Mußmann & Hardwig 2022: 1f.).

Das Arbeitszeitmodell für Lehrer, das seit mehr als hundert Jahren unverändert gilt, hat erhebliche Mängel. Es fördert die dauerhafte Überlastung der Beschäftigten. Die Lehrkräfte werden durch strukturelle Mehrarbeit gefährdet und Studien der letzten Jahrzehnte belegen, dass viele LuL mehr arbeiten, als es ihrem Deputat unter Berücksichtigung aller relevanten Aufgaben entsprechen würde. Aus der Festlegung von Deputatsstunden lässt sich somit kein linearer Zusammenhang mit der Wochenarbeitszeit herstellen. Das Modell kann sich so nicht flexibel an veränderte Rahmenbedingungen und pädagogische Anforderungen anpassen. Beispielsweise findet keine Differenzierung nach unterschiedlichen Zeitaufwänden der Fächer statt. Diese Aspekte stellen das Modell unter einen Veränderungs- und Handlungsdruck (Rackles 2023: 45). Doch bislang erweist sich das Modell als veränderungsresistent (Rackles 2023: 23).

3.5. Konflikte mit SuS durch Unterrichtsstörungen

Konflikte zwischen den Lehrkräften und den SuS treten häufig aufgrund von Lernschwierigkeiten, Disziplin, Hausaufgaben und Problemen in den Pausen auf. Je nach Ausmaß können Konflikte eine Störung darstellen, welche zu einer Belastung der Lehrkräfte führen kann (Neubauer 2017: 419ff.).

In der Schule und im Unterricht müssen die SuS mit den Lehrkräften kooperieren, um innerhalb einer bestimmten Zeitperiode, vorgegebene Ziele zu erreichen. Dafür sollten die Zielsetzungen und die Verhaltensstrategien aufeinander abgestimmt werden. Außerdem sollten emotionale und motivationale Impulse kontrolliert werden. Im Schulalltag kann es allerdings zu interpersonellen Spannungen und Konflikten zwischen Lehrkräften und SuS kommen, da die SuS entsprechende Verhaltensweisen und Strategien erst lernen müssen (Neubauer 2017: 417).

Laut Neubauer et al. (1999) liegt ein interpersonaler Konflikt vor, wenn die Ziele der beiden Konfliktparteien unvereinbar sind, und die eine Partei das Verhalten der anderen stört, behindert oder blockiert. Die Bemühung, das eigene Ziel durchzusetzen, kann durch eine Behinderung oder Blockierung intensiviert werden, wodurch die Gefahr der Eskalation besteht. Inwiefern ein Ereignis als Konflikt gesehen wird, ist abhängig von der Toleranzschwelle einer Person (Neubauer 2017: 417ff.).

Unterrichtsstörungen stellen ein interaktionales Problem (Winkel 2021: 29) und einen interpersonalen Konflikt dar, wenn eine Lehrkraft das Verhalten der SuS als störend empfindet, da es den Bestrebungen der Lehrkraft widerspricht (Nolting 2013: 14).

In jeder Klasse treten Unterrichtsstörungen auf, dabei variiert die Häufigkeit der Störungen in den einzelnen Klassen. Manche Lehrkräfte erleben diese Unterrichtsstörungen als große Belastung (Wettstein & Scherzinger 2019: 15ff.).

Unterrichtsstörungen sollten im Unterrichts- oder Klassenkontext betrachtet werden. Davon ausgehend werden Unterrichtsstörungen als Störung des Lehr-Lern-Prozesses definiert. Verantwortlich für Unterrichtsstörungen sind also nicht nur die SuS und auch nicht nur die LuL (Winkel 2021: 29ff.). Da die Unterrichtsstörungen in diesem Kapitel unter dem Aspekt Belastung der Lehrkräfte betrachtet werden und als Konflikt zwischen den LuL und den SuS angesehen werden, wird in diesem Kapitel auf die Störungen durch SuS eingegangen.

Eine Definition, die keine personale Definitionsrichtung hat, ist von Winkel. Seiner Meinung nach liegt dann eine Unterrichtsstörung vor, „wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel 2021: 29). Unterrichtsstörungen können grundsätzlich keine absolute Objektivität beanspruchen. Ein bestimmtes Verhalten eines Schülers oder einer Schülerin kann bei unterschiedlichen Lehrkräften verschiedene Reaktionen hervorrufen. Eine Lehrkraft interpretiert das Verhalten als Störung, eine andere Lehrkraft bewertet es als Auflockerung. Nach der Definition von Winkel wäre das Verhalten erst dann eine Unterrichtsstörung, wenn der Lehr-Lern-Prozess gestört ist (Winkel 2021: 29f.).

Eine weitere Definition ist von Ortner und Ortner (2000). Sie definierten den Begriff der Unterrichtsstörung im Hinblick auf die SuS wie folgt:

„Eine konkrete oder potentielle Unterrichtsstörung umfasst alles, was dazu führt oder führen kann, den Prozess oder die Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen zu unterbrechen. Auf das Verhalten eines Schülers bezogen betreffen Störungen des Unterrichts alle Aktionen und Reaktionen, mit denen dieser sich bewusst über schulische Normen und Regeln hinwegsetzt. Das Störverhalten richtet sich dabei gegen den Lehrer, die Mitschüler oder gegen den Unterrichtsverlauf“ (Ortner & Ortner 2000: 200).

3.5.1. Klassifizierung von Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen können in Rubriken unterteilt werden.

Nolting (2013) differenziert nach drei Typen:

1. Aktive Unterrichtsstörungen

Diese Aktivitäten bestehen aus einem Übermaß an unerwünschtem Verhalten. SuS-Aktivitäten, die den Eindruck von Unruhe und Unaufmerksamkeit vermitteln, gelten als auffällig und lästig. Der Unterricht kann erst nach minutenlanger Unruhe beginnen. Beispiele für solche Störungen sind:

- Das Führen von Privatgesprächen
- Lautes Melden
- Ohne Meldung in den Raum rufen

2. Passive Unterrichtsstörungen

Diese Unterrichtsstörungen zeigen einen Mangel an erwünschten Aktivitäten und Verhaltensweisen. Sie werden vermutlich seltener als Unterrichtsstörungen betitelt, allerdings können sie das Lehren und Lernen in der Klasse durchaus stören. Zu diesem Typ gehören folgende Beispiele:

- Schlechte Mitarbeit
- Vergessen wichtiger Materialien
- Nicht Erledigung von Hausaufgaben
- Geringe Beteiligung am Unterrichtsgespräch

3. Störungen der Schüler-Schüler Interaktion

Diese Störungen zählen nicht direkt zu Unterrichtsstörungen. Sie können als Störungen in der Schulklasse oder Schule bezeichnet werden, dennoch können sie Auswirkungen auf den Unterricht haben.

- Feindseligkeiten zwischen Mädchen und Jungen
- Ausgrenzung einzelner SuS

Zusätzlich werden die Unterrichtsstörungen nach normativen und funktionalen Kriterien unterschieden (Nolting 2013: 13):

- Normativ: Handlungen von SuS, die gegen Regeln für das Unterrichtsverhalten verstoßen, werden hier als Unterrichtsstörungen bezeichnet.

- Funktional: Hierzu gehören Unterrichtsstörungen, die die beabsichtigte Unterrichtsdurchführung der Lehrkraft behindern. Zum einen kann die Störung andere Personen (Lehrkraft oder Mitschüler/ Mitschülerinnen) während aufgabenbezogener Aktivität beeinträchtigen. Zum anderen kann die Handlung die eigene aufgabenbezogene Aufmerksamkeit und Mitarbeit beeinflussen.

3.5.2. Gründe für Unterrichtsstörungen

Gründe für Unterrichtsstörungen lassen sich vor allem in drei Blickrichtungen unterscheiden (Nolting 2013: 16):

- Auf die Schule als Institution
- Auf die Schüler und Schülerinnen
- Auf das Lehrkräfteverhalten

Die **institutionelle Blickrichtung** ist von allen drei die allgemeinste. Dieser Ansatz besagt, dass gewisse Störungen von der Schule produziert werden. Auslöser dieser Störungen sind die eigenen Defizite und Zwänge der Schule. Solche Konflikte sind bedingt durch die Eigenschaften der Institution und sind deshalb nicht immer vermeidbar. Wie oben definiert liegt ein Konflikt vor, wenn die Ziele der beiden Konfliktparteien nicht übereinstimmen. In der Schule ist es nicht möglich, dass die Absichten der LuL und der SuS immer übereinstimmen. Das kann auch bei lernbegierigen SuS vorkommen. Selbstverständlich gibt es auch einige SuS, die immer unwillig sind, das zu tun, was von ihnen verlangt wird. Die Schulpflicht ist vorgegeben und das Programm wird von der Schule bestimmt. Der Wunsch des Abwendens von aufgezwungenen Aufgaben und des Zuwendens zu unterrichtsfremden Dingen ist daher in der Schulsituation angelegt. Bei der Häufigkeit der Störungen (Störungsrate) gibt es deutliche Unterschiede zwischen Schulen und insbesondere innerhalb einer Schule. Die Institution gibt Rahmenbedingungen vor, allerdings ist dieser Aspekt nicht ausreichend, um die unterschiedlichen Störungsraten je nach Schule, Klasse und Unterrichtsstunde zu erklären (Nolting 2013: 16f.).

Die **Blickrichtung auf SuS** gibt hier weiteren Aufschluss. Unterrichtsstörungen sind ein individuelles Problem. Das zeigt sich darin, dass manche SuS häufiger stören als andere. Dabei muss der Kontext betrachtet werden. Dazu gehören situative Faktoren (Fach, Unterrichtsform oder Art der Aufgabe), aber auch interpersonale Einflüsse, welche von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrkraft ausgehen. Dieselbe Schülerin oder derselbe Schüler würde in einer anderen Klasse möglicherweise weniger stören, da die Mitschülerinnen oder Mitschüler fehlen, mit denen sie oder er zusammen eine Störung erzeugt. Bei unterschiedlichen Lehrkräften kann es ebenfalls vorkommen, dass eine Lehrkraft das Kind als Störer bezeichnet und eine andere Lehrperson nicht (Nolting 2013: 17f).

Neben der Institution und den SuS haben die **Lehrkräfte** einen erheblichen Einfluss auf Unterrichtsstörungen. Die „Disziplin“ in derselben Klasse variierte je nachdem welche Lehrkraft unterrichtet. Wie aufmerksam und aufgabenbezogen die SuS sind, hängt also von der Lehrkraft ab (Nolting 2013: 19).

3.5.3. Unterrichtsstörungen durch SuS

Die Unterrichtsstörung durch SuS kann vielfältig sein. Sie werden in aggressive und nicht aggressive Störungen unterschieden. Eine Störung wird als nicht aggressiv bezeichnet, wenn störende Verhaltensweisen, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, nicht durch Aggression gekennzeichnet sind. Dieses Verhalten wird in aktive und passive Formen unterschieden. Wenn die Störung gering ausfällt, so dass die Lehrkraft den Unterricht fortführen kann, ist es eine passive Störung. Beispiele hierfür sind geistige Abwesenheit oder sich unauffällig mit anderen Dingen zu beschäftigen. Diese Art der Störung wirkt sich dennoch ungünstig auf die individuellen Lernfortschritte des Kindes aus. Aktive Störungen beeinträchtigen den Unterricht so, dass es zu einer Unterbrechung des Unterrichtsflusses kommen kann. Hierzu zählt dazwischenreden, laut in die Klasse rufen oder im Klassenzimmer herumlaufen (Wettstein & Scherzinger 2019: 23f.).

Aber SuS können auch durch aggressives Verhalten den Unterricht stören. In Anlehnung an Bandura (1979) definiert Wettstein (2008) aggressives Verhalten als eine Verhaltensweise, die absichtlich ausgeführt wird und zur persönlichen Schädigung oder zur Zerstörung von Eigentum führt. Dabei wird zwischen direkten und indirekten Formen dieses Verhaltens unterschieden. Die direkten Formen sind für alle Beteiligten sichtbar, wie beispielsweise das Schlagen, Bloßstellen oder Beleidigen des Gegenübers. Wird versucht dem Gegenüber über versteckte Handlungen zu schaden, dann wird es als indirekte aggressive Verhaltensweise bezeichnet. Hierzu zählt das Verstecken von Gegenständen oder die Verbreitung von falschen Gerüchten. Die indirekte Form wird von Lehrkräften weniger erkannt und sanktioniert. Dadurch ist es für SuS ein effektives Mittel zur Zielerreichung (Wettstein, Brendgen, Vitaro et al. 2013: 180ff.).

3.5.4. Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf die Lehrkräftegesundheit

Störungsfrei verläuft ein Unterricht nie, allerdings müssen Unterrichtsstörungen nicht zu einer hohen Belastung von Lehrkräften führen. Problematisch werden sie dann, wenn sie häufig oder in intensiven Formen auftreten (Wettstein & Scherzinger 2019: 79).

Laut Friedman (2006) sind Unterrichtsstörungen einer der größten Belastungsfaktoren für Lehrkräfte. Auch die Studie von Kyriacou (2001) kam zu diesem Ergebnis. Sie befasste sich mit Stress im Lehrpersonenalltag und zeigte, dass Unterrichtsstörungen als einer der Haupttrisikofaktoren für die Lehrergesundheit gelten.

Störungen im Unterricht können stressauslösend für Lehrpersonen sein. Wird eine schwierige Unterrichtssituation als Bedrohung oder nicht bewältigbar angesehen, dann entsteht bei der Lehrkraft psychischer Stress. Der Körper setzt Hormone wie Adrenalin und Noradrenalin frei, der Puls und Blutdruck steigen und die Nebennierenrinde schüttet Cortisol, ein Stresshormon, aus (Wettstein & Scherzinger 2019: 80f.).

Stress bezeichnet die Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt. Die Person nimmt die Anforderungen der Umwelt als bedrohlich wahr. Zusätzlich vermutet die Lehrkraft, dass die Situation die eigenen Ressourcen übersteigt. Gelegentlicher Stress ist nicht schädlich. Tritt der Stress häufiger und über längere Zeit auf, dann entsteht chronischer Stress. Der Körper ist in ständiger Alarmbereitschaft, die Lehrperson fühlt sich erschöpft und das kann zu längerfristigen Gesundheitsproblemen führen (Wettstein & Scherzinger 2019: 82f.).

Die Unterrichtsstörungen können zu einer emotionalen Belastung für Lehrkräfte werden. Manche Lehrpersonen haben das Gefühl, dass sie gegen die Klassen unterrichten müssen. Das führt zu Überanstrengung und entmutigt die Lehrkräfte. Schließlich kann es dazu kommen, dass sie sich „ausgebrannt“ fühlen (Nolting 2013: 15). Lehr (2004) fand heraus, dass die Belastung besonders stark ist, wenn die Störungen mit Aggressionen einhergehen.

4. Ressourcen zur Belastungsredefinition

Im Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften von Stiller (2015) wurde die interne Belastungsredefinition als Weiterverarbeitung der thematisierten Teilbelastungen definiert. Entscheidend für diesen Prozess sind die persönlich vorhandenen Ressourcen einer Person (Stiller 2015: 93). Stiller (2015) vertritt die These, dass der Lehrberuf spezifisch und nicht mit anderen Berufen vergleichbar ist. Aus diesem Grund benötigen Lehrkräfte für die besonderen Arbeitsbelastungen neben allgemeinen Ressourcen, wie die Gesundheit (Bauer & Kanders 1998), vor allem spezielle Ressourcen zur Belastungsredefinition (Stiller 2015: 100).

Ressourcen wurden als Mittel und Faktoren, die ein Mensch einer Belastung entgegensetzt, definiert (Schönpflug 1987: 151). Die Auswirkung (Beanspruchung), die eine Belastung auf eine Person hat, kann von den Ressourcen beeinflusst werden. Da jeder Mensch individuelle Ressourcen hat, fallen die resultierenden Beanspruchungen unterschiedlich aus (Stiller 2015: 18f.). Eckert, Ebert und Sieland (2013) weisen darauf hin, dass die Ressourcen die Belastungsredefinition positiv, aber auch negativ, beeinflussen können.

In diesem Kapitel werden die Ressourcen, die laut Stiller (2015) speziell für Lehrkräfte hilfreich für eine Absenkung der Beanspruchung sind, erläutert.

Die Ressourcen werden in vier Kategorien ausdifferenziert und in einem teiloffenen Ressourcenpool dargestellt. Die Ressourcen sind zwar durch eine Linie voneinander getrennt, allerdings sind die Zellen nach oben hin offen. Der Ressourcenpool wird als Sammelbecken verstanden, welches mit einem individuellen Bestand an Ressourcen gefüllt ist (Stiller 2015: 123f.).

Abbildung 4 zeigt die vier Kategorien der Ressourcen, die eine Person zur Bewertung und Bewältigung einer auftretenden Arbeitsbelastung aktivieren kann (Stiller 2015: 123f.).

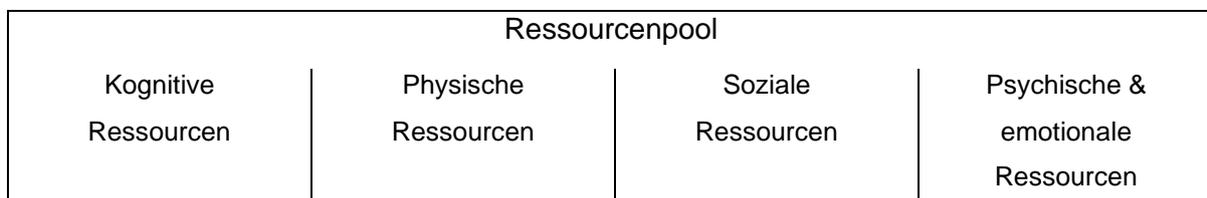


Abbildung 4: Modell des Ressourcenpools (Stiller 2015: 124)

In den nächsten Abschnitten werden die einzelnen Ressourcenkategorien genauer erläutert und die dazugehörigen Ressourcen beschrieben.

4.1. Physische Ressourcen

Eine Grundvoraussetzung, um alle vorhandenen Ressourcen zur Belastungsverarbeitung aktivieren zu können, ist ein gewisser Grad an physischer Unversehrtheit. Die physischen Ressourcen haben also eine ausschlaggebende Auswirkung auf den individuellen Redefinitionsprozess von aufkommenden Belastungen (Stiller 2015: 102). Beispiele für diese Kategorie sind:

- Gesundheit (Bauer & Kanders 1998)
- Körperliche Kraft (Schönpflug 1987)
- Vitalität (Petzold 1997)

Diese Ressourcenkategorie ist in einer Person verankert, allgemein gültig und weniger lehrerspezifisch (Stiller 2015: 102ff.). Aus diesem Grund wird in der weiteren Betrachtung nicht näher auf sie eingegangen.

4.2. Soziale Ressourcen

Schönpflug (1987) benennt die sozialen Ressourcen als eine weitere Kategorie für die Belastungsregulation. Stiller (2015) unterscheidet dabei zwischen internen und externen sozialen Ressourcen. Der Lehrberuf ist durch seine Vielzahl an unterschiedlichen sozialen Kontakten und Interaktionen geprägt (Krause et al. 2011). Im Unterricht stehen Lehrkräfte immer mit den SuS in sozialer Interaktion. Aufgrund der unterschiedlichen Interaktionspartner sind die sozialen Kontakte entsprechend heterogen ausgeprägt (Stiller 2015: 101).

Für die soziale Interaktion nennt Stiller (2015) drei interne soziale Ressourcen:

- Soziale Offenheit
- Freundlichkeit
- Kooperativität

Diese drei sozialen Ressourcen sind Wesenszüge einer Person, die bei der Belastungsredefinition hilfreich sein können (Stiller 2015: 123). Sie werden im Kapitel „5. Geeignete Wesenszüge für die Lehrerpersönlichkeit“ genauer erläutert.

Neben den genannten internen Ressourcen gibt es auch externe Ressourcen in dieser Kategorie, die bei der Belastungsredefinition helfen können. Damit sind soziale Unterstützungssysteme wie soziale Netzwerke und persönliche Beziehungen gemeint. Diese Systeme können eine Lehrkraft beispielsweise durch den Austausch von Unterrichtsmaterialien mit Kollegen quantitativ entlasten. Qualitative Entlastung kann durch die Unterstützung im Umgang mit schwierigen Klassen gelingen (Stiller 2015: 101).

Eine Lehrkraft benötigt wahrscheinlich einen höheren Bestand dieser Ressource als beispielsweise ein Programmierer, da dieser weniger soziale Kontakte und Interaktionspartner hat (Stiller 2015: 101).

4.3. Kognitive Ressourcen

Zu den kognitiven Ressourcen zählen alle einer Lehrkraft zur Verfügung stehenden kognitiven Kapazitäten. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden oder bereits vorhanden sind. Bauer & Kanders (1998) nennen Beispiele für kognitive Ressourcen: Intelligenz, professionelle Berufserfahrung und Bildung sowie Ausbildung. Stiller (2015) definiert ausgehend von den in Kapitel 3 erläuterten Belastungen lehrerspezifische kognitive Ressourcen:

- Theoriewissen über bedeutende Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung
- Professionelles Zeitmanagement
- Setzen von Schwerpunkten und Prioritäten
- Wissensbestände
- Berufserfahrung

Diese Ressourcen können hilfreich bei der Redefinition von Arbeitsbelastungen sein (Stiller 2015: 105).

Theoriewissen über Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung

In den Standards für die Lehrerbildung wird im Kompetenzbereich „Innovieren“ der Themenbereich des Wissens über und des Umgangs mit Belastungen aufgeführt (KMK 2022: 14). Auf diesem Wissen aufbauend kann eine Lehrkraft lernen mit Belastungen umzugehen (Stiller 2015: 102f.).

Professionelles Zeitmanagement

Eine mögliche Belastung für Lehrkräfte ist die hohe und schwer zu steuernde Arbeitszeit (Mach-Würth 2021: 20). Im Abschnitt „3.4 die hohe und schwer zu bestimmende Arbeitszeit“ wurde ausführlich auf die Arbeitszeitbemessung eingegangen. Das Deputatsmodell lässt Lehrkräfte ihre Arbeitszeit, abgesehen von den Unterrichtsstunden, frei bestimmen. Häbler und Kunz (1985) stellten fest, dass viele Lehrkräfte ein Arbeitszeitproblem haben und Krause et al. (2011), dass sie quantitativ überfordert sind. Durch die freie Zeiteinteilung haben Lehrkräfte Einfluss auf die Höhe der Arbeitszeit. Das professionelle Zeitmanagement kann im Umgang mit der Arbeitszeit aufgrund des hohen zeitlich disponiblen Anteils der Gesamtarbeitszeit belastungsreduzierend sein (Stiller 2015: 103). Es kann dabei helfen, die zur Verfügung stehende Zeit besser zu nutzen. Das Ziel dabei ist nicht, mehr Zeit zu gewinnen, um mehr erledigen zu

4. Ressourcen zur Belastungsredefinition

können. Das Zeitmanagement soll eine neue Form von Freiheit eröffnen, da die dazu gewonnene Zeit für Dinge genutzt werden kann, die der Person wichtig sind (Linde 2015: 74).

Für ein gutes Zeitmanagement ist Disziplin erforderlich. Die zu erledigenden Aufgaben müssen zunächst benannt und anschließend klassifiziert werden, um Prioritäten setzen zu können. Für einen besseren Überblick werden alle Aufgaben niedergeschrieben. Dadurch wird die Gefahr verringert, etwas zu vergessen. Dies kann bereits stressreduzierend wirken. Im nächsten Schritt werden die Aufgaben in A, B und C unterteilt (Linde 2015: 74).

Seiwert (2007) bezeichnet die wichtigsten Aufgaben, die nur von dieser Person erledigt werden können als A-Aufgaben. Sind die Aufgaben durchschnittlich dringend, dann sind es B-Aufgaben. Unter C-Aufgaben werden Routineaufgaben verstanden, die verschiebbar und auf andere Personen übertragbar sind.

Untersuchungen zufolge werden für A-Aufgaben lediglich 15%, für B-Aufgaben 20% und für C-Aufgaben 65% der verfügbaren Zeit aufgewendet. Diese Verteilung entspricht nicht der professionellen Werthaltigkeit dieser Aufgabekategorien. Für ein zufriedeneres Leben sollte 65% der Zeit für A-Aufgaben und nur 15% für C-Aufgaben verwendet werden. Dadurch können individuell die richtigen Prioritäten gesetzt werden (Linde 2015: 75).

Neben der richtigen Zeiteinteilung der Aufgaben sollte auch die Leistungsfähigkeit beachtet werden, denn diese schwankt im Tagesablauf. Für die wichtigsten Aufgaben sollten die kraftvollsten Zeiten reserviert werden (Linde 2015: 75).

Setzen von Schwerpunkte und Prioritäten

Auch das Setzen von Schwerpunkten und Prioritäten wird dieser Ressourcenkategorie zugeordnet, da Lehrkräfte einen ungenau bestimmten Arbeitsauftrag haben und sie ihre Arbeitsaufträge dadurch selbst exakt bestimmen und erledigen können. Das wirkt dem Gefühl, niemals fertig zu sein, entgegen (Stiller 2015: 103).

Wissensbestände

Das pädagogische Wissen, das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen dienen ebenfalls der Prävention von Belastungen. Diese Wissensbestände können Einfluss auf den Unterricht haben und beispielsweise Unterrichtsstörungen vorbeugen. Zusätzlich kann das Ausmaß an vorhandenem Wissen Einfluss auf die benötigte Arbeitszeit haben (Stiller 2015: 104f.).

Berufserfahrung

Die Planung der Unterrichtsstunde, die Konzeption einer Klausur und ihre Korrektur benötigen viel Zeit, doch durch eine ausgeprägte Berufserfahrung und bestimmte Routinen lassen sich diese Aufgaben in kürzerer Zeit erledigen (Stiller 2015: 105).

4.4. Psychische und emotionale Ressourcen

Laut Tenorth (2006) ist die Kategorie der psychischen und emotionalen Ressourcen notwendig, um die Anforderungen des Lehrberufs bewältigen zu können. Er bezeichnet diese Ressourcen als pädagogischen Ethos und meint damit die psychisch-emotionalen Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkraft.

Die möglichen Belastungen in der Kontextebene I wie der zweifelhafte Stellenwert von Lehrkräften (Mertes 2011: 414) und die zunehmenden Erwartungen der Gesellschaft an die Lehrkräfte (Timmermann & Strikker 2010: 152f.) zeigen, wie wichtig die Einstellung und Motivation der Lehrkräfte ist, den Lehrberuf ausüben zu wollen (Stiller 2015: 106).

Zu diesen Ressourcen gehören (Stiller 2015: 107):

- Emotionale Stabilität
- Motivation
- Copingfähigkeit
- die Selbstwirksamkeitserwartung
- Selbstregulationsmechanismen

Die emotionale Stabilität und die Motivation sind genauso wie die von Stiller genannten sozialen internen Ressourcen Wesenszüge einer Person, die die Beanspruchungen reduzieren können (Stiller 2015: 123). Auf diese Wesenszüge wird ebenfalls im Kapitel „5. geeignete Wesenszüge für die Lehrerpersönlichkeit“ genauer eingegangen.

Die Copingfähigkeit wird in dem gesonderten Kapitel „6. Coping“ behandelt, da sie ebenfalls ausführlicher betrachtet wird.

Selbstregulation

Die Selbstregulation wird als Fähigkeit definiert, die im beruflichen Kontext das effektive Haushalten mit den eigenen Ressourcen, ermöglicht (Klusmann 2011: 277). Damit ist die bewusste Gratwanderung zwischen Berufsengagement und Distanzierungsfähigkeit gemeint (Baumert & Kunter 2006: 504). Eine Person, die hohe Selbstregulierungsfähigkeiten besitzt, zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Beruf ein hohes Maß an Engagement zeigt, welches den Anforderungen des Lehrberufs entspricht. Gleichzeitig distanziert sie sich aber auch von beruflichen Belangen, um sich und ihre Ressourcen zu schonen (Klusmann 2011: 277). Da die Arbeitsaufgaben von Lehrkräften nach oben hin offen sind, dient es dem Selbstschutz, wenn die Lehrkraft sich nicht zu viel engagiert und die nötige Distanz zum Beruf wahrt (Stiller 2015: 107).

Selbstwirksamkeitserwartung

Wie eine neue Situation erlebt wird und wie berufliche Anforderungen bewältigt werden, hängt unter anderen von der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkraft ab (Lamy 2014: 94). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist eine bedeutende Ressource für den Umgang mit Belastungen und kann der Entstehung von Burnout entgegenwirken (Schwarzer & Warner 2014: 665).

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als Überzeugung, eine neue oder schwierige Anforderungssituation mit Hilfe der eigenen Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können. Dabei handelt es sich um Aufgaben, die Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich machen (Schwarzer & Warner 2014: 662). Abele und Candova (2007) spezifizieren diese Haltung für Lehrkräfte. Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften bezieht sich auf die Überzeugungen, ihre beruflichen Anforderungen unter schweren Bedingungen bewältigen zu können.

Laut Schwarzer und Hallum (2008) ist sie eine wichtige Ressource von Lehrkräften im Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen, da Lehrkräfte unterschiedlich auf diese Situationen reagieren. Grund dafür ist die unterschiedliche Bewertung der Situation und die verschiedenen Bewältigungsstrategien, über die Lehrkräfte verfügen. Hat die Lehrkraft eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, dann kann diese vor Stress schützen (Wettstein & Scherzinger 2019: 82).

Die Selbstwirksamkeitserwartung kann durch eigene Erfolgserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, verbale Überzeugungen und die Wahrnehmung eigener Gefühle erworben werden (Urton 2017: 4).

Das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften kann durch die Unterrichtshospitalation gefördert werden. Einerseits kann die Beobachtung einer Kollegin oder eines Kollegen dazu führen, dass sich die beobachtende Lehrperson zukünftig die Anwendung einer bestimmten Unterrichtsmethode zutraut. Andererseits kann die Rückmeldung über die Kompetenzen der beobachtenden Lehrkraft einen positiven Effekt auf die beobachtete Person haben (Urton 2017: 9).

Eine weitere Möglichkeit die Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft zu fördern ist ein Feedback-Gespräch mit der Schulleitung. Wichtig ist dabei, dass dieses Gespräch die Kompetenzen und Entwicklungsfelder der Person herausstellt und dass positive Erfahrungen im schulischen Alltag gesammelt werden (Urton 2017: 9).

Unterschiedliche pädagogische Situationen können in Supervisionsangeboten und kollegialen Fallberatungen reflektiert werden. Werden dabei Lösungsansätze betrachtet und diese auf die eigenen Situationen bezogen, kann die Selbstwirksamkeit ebenfalls gefördert werden (Urton 2017: 9).

Empirische Studien belegen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung eine Bedingung ist, um Herausforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufzunehmen und umzusetzen. Der kompetente Umgang mit schulischen Anforderungen stellt für Lehrkräfte eine Voraussetzung für psychisches und körperliches Wohlbefinden und für eine hohe Berufs- und Lebenszufriedenheit dar (Schwarzer & Warner 2014: 662).

Schwerdtfeger, Konermann und Schönhofen (2008) stellten positive Effekte der Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die Gesundheit fest. Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit hatten weniger körperliche Beschwerden und niedrigere Morgen-Cortisol-Werte.

4.5. Die Wirkungsweise der Ressourcen

Der Pool der Ressourcen ist in Abbildung 4 teiloffen dargestellt. Das verdeutlicht, dass die Ressourcen eine kategorienübergreifende Wirkung haben können. Defizite in einzelnen Kategorien können durch hohe Ausprägungen in anderen Kategorien teilweise kompensiert werden (Stiller 2015: 127f.). Beispielsweise könnte fehlende fachliche Qualifikation beim Unterrichten laut Klusmann (2011) durch Motivation kompensiert werden. Da eine Lehrkraft sich nicht vor der Klasse „verstecken“ kann, sollte sie dennoch über einen möglichst homogenen Ressourcenbestand verfügen (Stiller 2015: 127f.).

Abhängig vom individuellen Bestand ist der Pool mit mehr oder weniger Ressourcen gefüllt. Die Ressourcen dienen der Bewältigung von Belastungen. Wenn eine konkrete Arbeitsbelastung auftritt, dann arbeitet der Pool vergleichbar einer Datenbank. Während des Redefinitionsprozesses wird der Pool auf vorhandene Ressourcen untersucht, die als Unterstützung für eine möglichst beanspruchungsoptimale Redefinition der Belastung dienen (Stiller 2015: 124f.). Laut Antonovsky (1997) können die Ressourcen flexibel auf unterschiedliche Situationen angewendet werden. Beim Unterrichten werden beispielsweise andere Ressourcen aktiviert als bei der Konzeption eines Lernzirkels. Das heißt, dass bei den verschiedenen Belastungsfaktoren verschiedene Ressourcen in unterschiedlichem Ausmaß in Anspruch genommen werden (Stiller 2015: 125).

Beim Verarbeitungsprozess von einer Belastung geht es allerdings nicht nur darum, möglichst viele unterschiedliche Ressourcen zu aktivieren. Die Qualität der Ressourcen spielt ebenso eine Rolle neben der Quantität, beispielsweise die Höhe der Berufsmotivation oder die Fülle an Berufserfahrungen. Wenn die Qualität und die Quantität des individuellen Ressourcenpools höher sind, dann sind vielfältigere und effektivere Möglichkeiten einer Belastungsregulation möglich (Stiller 2015: 126).

Grundsätzlich gilt, dass das Fehlen von notwendigen Ressourcen eine negative Auswirkung auf die Redefinition der Belastungen hat. Je höher also die Quantität und Qualität der Ressourcen einer Lehrkraft sind, desto wahrscheinlicher gelingt eine gewünschte Redefinition der

4. Ressourcen zur Belastungsredefinition

Arbeitsbelastung. Der Ressourcenpool soll durch Aktivieren zu einer effektiven Belastungsredefinition führen (Stiller 2015: 128).

Schönpflug (1987) und weitere Autoren gehen davon aus, dass manche Ressourcen für die Belastungsregulation gezielt aufgebaut werden können. Sind beispielsweise die psychischen und emotionalen Ressourcen einer Lehrperson gering, können sie durch Fortbildungen und Supervisionen ausgebaut werden. Die Struktur der Ressourcenbestände dient der Erklärung, warum Belastungen von verschiedenen Lehrkräften unterschiedlich verarbeitet werden (Stiller 2015: 129). Auch der zirkuläre Prozess der Redefinition und der Beanspruchung, welcher im Kapitel „3.3.7 Beanspruchung als Resultat der Redefinition“ angesprochen wurde, unterstützt diese These. Dieser besagt, dass Beanspruchungen zum Aufbau des Ressourcenpool führen können. Dieser Aufbau würde sich positiv auf zukünftige Belastungsredefinitionen auswirken (Stiller 2015: 132).

5. Geeignete Wesenszüge für die Lehrerpersönlichkeit

Lehrkräfte, die Berufserfahrung haben und zufrieden in ihrem Job sind, führen ihren Erfolg auf den Faktor der Lehrerpersönlichkeit zurück (Rothland 2021: 189). Stiller (2015) nennt gewisse Wesenszugausprägungen der Persönlichkeit, die sie als Ressourcen für die Belastungsredefinition ansieht. In diesem Kapitel wird die Persönlichkeit definiert und auf die Persönlichkeit der Lehrkraft eingegangen.

Die Lehrerpersönlichkeit wird als das Zusammenspiel relativ stabiler Dispositionen, welche für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrberuf bedeutend sind, definiert (Mayr 2010: 234). Laut dieser Definition weisen die Personenmerkmale eine relative zeitliche und situationsübergreifende Konstanz auf (Mayr 2016: 89) und somit stellt die Persönlichkeit eine Ressource da, die nicht oder nur schwer veränderbar ist. Gewisse Wesenszugausprägungen können auftretende Arbeitsbelastungen im Lehrberuf effektiv verarbeiten (Stiller 2015: 122). Welche Wesenszüge es gibt, und inwiefern sie sich positiv auf die Belastungsredefinition auswirken, wird im weiteren Verlauf geklärt.

Die Wesenszugforschung geht davon aus, dass die individuelle Persönlichkeit jedes Menschen mit Hilfe von fünf grundlegenden Wesenszügen beschrieben werden kann. Dieses Konzept nennt sich Big Five (Stiller 2015: 117).

Die Big Five sind deskriptive Persönlichkeitsmerkmale, welche die Gesamtpersönlichkeit von Menschen beschreiben (Watzka 2021: 14). Die Dimensionen sind sehr breit gefasst, da jede von ihnen viele Eigenschaften mit einer persönlichen Note bündelt. Die Eigenschaften innerhalb einer Dimension haben allerdings ein gemeinsames Thema (Heis & Mascotti-Knoflach 2022: 50). Um einen Überblick über die Big Five zu bekommen sind in der folgenden Tabelle die Dimensionen mit den zugehörigen Bedeutungen und Facetten dargestellt.

5. Geeignete Wesenszüge für die Lehrerpersönlichkeit

Tabelle 6: Dimensionen und deren Bedeutung der Big Five (eigene Darstellung nach Rauthmann 2016: 21)

Dimension	Bedeutung	Facetten
Offenheit	Interesse an und Beschäftigung mit neuen Erlebnissen und Eindrücken	Für Fantasie, Ästhetik, Gefühle, Handlungen, Ideen, des Werte- und Normensystems
Gewissenhaftigkeit	Planung, Organisation und Durchführung von Aufgaben	Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin, Besonnenheit
Extraversion	Bedürfnis nach zwischenmenschlicher Interaktion, Stimulation und Freude	Herzlichkeit, Geselligkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnishunger, Frohsinn
Verträglichkeit	Einstellungen und Verhaltensweisen in sozialen Beziehungen	Vertrauen, Freimündigkeit, Entgegenkommen, Bescheidenheit, Gutherzigkeit
Neurotizismus	Emotionale Empfindsamkeit/Ansprechbarkeit	Ängstlichkeit, Reizbarkeit, Depression, soziale Befangenheit, Impulsivität, Verletzlichkeit

Die erste Dimension der Tabelle beschreibt die Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen. Menschen, bei denen diese Dimension stark ausgeprägt ist, zeichnen sich durch intellektuelle Neugier, Kreativität (Carmignola & Hofmann 2021: 113), Wissbegier und Experimentierfreude aus. Sie haben viele Interessen und sind positiv gegenüber Neuem, wie neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken. Menschen mit einer niedrigen Ausprägung dieser Dimension ziehen das Bekannte vor und sind eher vorsichtig (Watzka 2021: 16f.).

Bei einer hohen Ausprägung der Gewissenhaftigkeit ist die Person zielstrebig, beharrlich, willensstark, pflichtbewusst und selbstdiszipliniert. Ordnung, Struktur und Effizienz sind gewisse Vorlieben dieser Personen. Sie gehen planvoll und organisiert vor. Ist diese Dimension weniger ausgeprägt, dann ist die Person unzuverlässiger, spontaner und agiert weniger nach Plan (Watzka 2021: 17).

Hoch extravertierte Menschen sind gesprächig, selbstsicher und gerne in der Gesellschaft anderer (Carmignola & Hofmann 2021: 114). Ihre sozialen Netzwerke sind groß und werden gepflegt. Sie zeigen Unternehmungslust und sind aktiv. Bei einer niedrig ausgeprägten Extraversion sind Personen zurückhaltend bei sozialen Interaktionen und gerne allein (Watzka 2021: 17).

5. Geeignete Wesenszüge für die Lehrerpersönlichkeit

Die Dimension der Verträglichkeit bezieht sich auf den sozialen Umgang mit anderen. Eine Person, die hochverträglich ist, begegnet anderen Menschen mit Wohlwollen, Freundlichkeit und hoher Vertrauensbereitschaft. Sie verzeihen schnell und sind wenig nachtragend. Das führt allerdings zur Gefahr, dass sie von anderen Menschen ausgenutzt werden. Misstrauen, Egoismus und geringe Verträglichkeit mit anderen Personen weisen darauf hin, dass die Verträglichkeit gering ausgeprägt ist (Watzka 2021: 17f.).

Neurotizismus ist die einzige Dimension der Big Five, die als Negativum ausgewiesen ist. Aus diesem Grund wird auch von einem Gradmesser für emotionale Stabilität gesprochen. Insbesondere unter Druck und Stress weisen Menschen mit hohem Neurotizismus eine geringe emotionale Stabilität auf und kommen leichter aus dem Gleichgewicht. Sie empfinden häufiger, intensiver und länger Ängste, Unsicherheiten und Angespanntheit. Ihnen fällt es schwer auf herausfordernde Situationen angemessen zu reagieren. Ist der Neurotizismus gering ausgeprägt, dann sind die Menschen ausgeglichen, entspannt, optimistisch und fröhlich. Sie erleben seltener negative Gefühle (Watzka 2021: 18).

Auf der Basis der Beschreibung der fünf Dimensionen, kann im nächsten Schritt darauf eingegangen werden, welche dieser Dimensionen hilfreich für die Belastungsredefinition bei Lehrkräften sind.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass bei den fünf Dimensionen eine Bipolarität besteht. Das heißt, dass das Ausmaß einer Dimension bei jedem Menschen zwischen zwei Extrema liegt (Stiller 2015: 119f.). Die Extrema der Dimensionen sind (Pervin 2005: 324):

- Verslossenheit versus Offenheit
- Mangelnde Zielvorstellung versus Gewissenhaftigkeit
- Introversion versus Extraversion
- Feindseligkeit versus Liebenswürdigkeit
- Emotionale Stabilität versus Neurotizismus

Anhand dieser Extrema kann das Ausmaß eines Wesenszugs zwischen den Polen angesiedelt werden. Das Ausmaß des Wesenszugs entscheidet, ob es sich um eine Ressource handelt oder nicht. Dabei wird eine Tendenz aufgezeigt und kein genaues Ausmaß der Wesenszüge (Stiller 2015: 119ff.).

Verrichtet die Lehrkraft ihre Arbeit fantasievoll und kreativ, kann der Unterricht spannender gestaltet werden. Dadurch können Störungen verhindert werden. Aus diesem Grund ist eine gewisse Offenheit hilfreich für Lehrkräfte (Stiller 2015: 122).

Eine mangelnde Zielvorstellung kann zu Belastungen führen. Die Lehrkraft sollte über ein gutes Organisationsgeschick für die Klassengemeinschaft verfügen. Auch die Selbstorganisation

und ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber den SuS sind hilfreich, um flexibel in Unterrichtssituationen reagieren zu können. Demnach sollte die Tendenz in Richtung der Gewissenhaftigkeit gehen. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass ein extremes Maß an Gründlichkeit und Fleiß zu Belastungen führen kann, da hier der offene Berufsauftrag keine exakten Grenzen setzt (Stiller 2015: 121).

Die Extraversion kann auch mit den Adjektiven redselig, bestimmt, energiegeladen und mutig charakterisiert werden. Diese Eigenschaften können höchstwahrscheinlich dazu beitragen, dass sich beruflich auftretende Belastungen nicht negativ auswirken und stellen somit eine Ressource für die Belastungsredefinition dar. Dieses Extremum ist für den Lehrberuf definitiv zielführender als Eigenschaften aus dem entgegengesetzten Extremum (Introversion) wie beispielsweise Ängstlichkeit (Stiller 2015: 121).

Die Dimension der Verträglichkeit zeigt, dass das Ausmaß der Facetten für den Wirkungsgrad entscheidend ist. Es scheint eindeutig zu sein, dass Liebenswürdigkeit geeigneter ist als Feindseligkeit, da dadurch das Klassenklima positiv beeinflusst werden kann. Allerdings kann ein erhöhtes Maß an Selbstlosigkeit oder Großzügigkeit zu zusätzlichen Belastungen durch Disziplinprobleme führen (Stiller 2015: 121).

Die Tendenz beim Neurotizismus muss in Richtung emotionaler Stabilität gehen. Der Schulalltag ist abwechslungsreich und kann teilweise turbulent sein. Aufgrund dessen sollte die Lehrkraft in sich ruhend, stabil und zufrieden sein. Auch ein gewisses Ausmaß an Gefühlslosigkeit kann Distanz schaffen und so zur emotionalen Stabilität beitragen (Stiller 2015: 122).

6. Coping

Im Beanspruchungs- und Belastungsmodell bei Lehrkräften von Stiller (2015) wurde die Copingfähigkeit als eine psychische und emotionale Ressource benannt. In diesem Kapitel wird auf das Coping als reaktives und proaktives Verhalten als Hilfe zur Belastungsredefinition eingegangen. Der Begriff Coping wird in dieser Arbeit synonym mit dem Begriff der Stressbewältigung verwendet.

Belastungen, die im beruflichen Kontext als anstrengend empfunden werden, führen aufgrund der gefühlten Belastung zu Stresserleben (Mach-Würth 2021: 17). Ausschlaggebend für das persönliche Wohlbefinden sind allerdings nicht die erfahrenen Belastungen, sondern die Versuche der Bewältigung dieser Stresssituation (Lamy 2014: 53).

Lazarus und Folkman (1984) definieren Coping als Bemühung interne und/oder externe Anforderungen, die als Belastung oder als ressourcenüberschreitend bewertet werden, zu bewältigen. Eine Bewältigung kann stattfinden, wenn die Ausgangssituation oder das auslösende Ereignis subjektiv als stressrelevant eingeschätzt wird (Lamy 2014: 55). Das Ziel von Coping ist demnach der effektive Umgang mit stressrelevanten Situationen (Morgenroth 2015: 72).

Der Coping Begriff wird unabhängig von einer erfolgreichen oder -losen Bewältigung verwendet. Die Definition ist demnach neutral, da sie erfolgreiche und weniger erfolgreiche Bewältigungsversuche miteinschließt (Lamy 2014: 53).

Copingstrategien sind jene Muster, die angewendet werden, um Stress zu reduzieren oder zu vermeiden (Mauritz 2021). Der Erfolg einer bestimmten Bewältigungsstrategie hängt vom Problem ab, denn es gibt nicht die eine optimale Strategie, die in allen Situationen hilft. Demzufolge sollte die Strategie an die Situation angepasst werden (Wettstein & Scherzinger 2019: 88).

In der Literatur wird Coping nach verschiedenen Merkmalen klassifiziert. Lazarus und Folkman (1984) unterteilen das Coping in problem- und emotionsorientiert. Problemorientierte Bewältigungsstrategien dienen der Regulierung von gestörten Person-Umwelt-Beziehungen und die emotionsorientierten Strategien beziehen sich auf das Regulieren von emotionalen Reaktionen. Eine weitere Klassifizierung stellt die Aktivität, die beim Coping gezeigt wird, in den Vordergrund. Hier wird zwischen Engagement Coping und Disengagement Coping unterschieden. Das Engagement Coping beschreibt die aktive Auseinandersetzung mit der Belastung. Das Disengagement Coping beschreibt die Umgehung des Problems, indem die Person versucht dem Stress auszuweichen. Dadurch kann der Stress meist kurzfristig reduziert werden, allerdings wird die Problemursache dadurch nicht behoben und dauert weiter an (Carver 2013: 497f.). Tritt die Belastung nur temporär auf, dann kann es dennoch eine effektive Strategie sein, da dadurch keine Anstrengung aufgebracht werden muss, und sich der Stress von allein

reduziert (Aldwin 2009: 342). Die Copingstrategien können nach dem Zeitpunkt differenziert werden. Reaktives Coping findet statt, wenn die Person eine Copingstrategie anwendet, nachdem die Belastung bereits eingetreten ist. Ein präventives Vorgehen ist das proaktive Coping. Diese Form des Copings umfasst die Vorbereitung auf potenziellen Stress (O'Driscoll 2013: 90). Des Weiteren können Copingstrategien in funktional und dysfunktional eingeteilt werden. Strategien, die als funktionale Strategien bezeichnet werden, unterstützen Personen, Probleme langfristig zu lösen, da sie sich im Umgang mit Belastungen bewähren. Copingstrategien, die ungünstige psychische Bewältigungsversuche darstellen, weil sie das Problem nicht lösen und gegebenenfalls verstärken, werden als dysfunktionale Strategien bezeichnet (Wettstein & Scherzinger 2019: 88ff.). Nach aktuellen Erkenntnissen lässt sich nicht jede Strategie in funktional oder dysfunktional einteilen, da der Kontext und die Zeitspanne des Copings eine zentrale Rolle dabei spielen (Mauritz 2021). In dieser Arbeit werden die Copingstrategien in problem- und emotionsorientiert und diese jeweils in reaktiv und proaktiv unterteilt.

6.1. Problemorientierte Copingstrategien

Das problemzentrierte Coping ist durch Handlungen gekennzeichnet, die die stressreiche Transaktion verändern sollen. Dabei wird die bewältigungsrelevante Konflikt- oder Problemstruktur verändert (Morgenroth 2015: 74). Die Ergebnisse einer Befragung von Bhagat, Allie und Ford (1995) deuten darauf hin, dass ein hohes Ausmaß an problemorientierten Copingstrategien negative Auswirkungen von auftretenden Belastungen verringern und dass diese Strategien effektiver sind als emotionsorientierte.

Für Probleme, die durch die Lehrperson veränderbar sind, werden folgende **reaktive problemorientierte Strategien** unterschieden (Wettstein & Scherzinger 2019: 88, Mauritz 2021):

- Aktives Coping
- Unterdrückung von konkurrierenden Aktivitäten
- soziale Unterstützung
- Zurückhaltung
- Verhaltensrückzug
- Verweigerung

Das aktive Coping umfasst die Auseinandersetzung mit dem Problem (Mauritz 2021). Tritt ein Problem auf, dann versucht die Person das Problem zu lösen, um so die Belastung zu reduzieren (Wettstein & Scherzinger 2019: 89). Janke, Erdmann und Kallus (1997) schlagen vor, die Belastungssituation zu analysieren und darauf aufbauend einen Entlastungsplan auszuarbeiten. Beispielsweise sollten Lehrpersonen laut Wettstein (2008) Störungen als Hinweise sehen, den Unterricht positiv zu verändern. Lehrkräfte, die aktiv Lösungen suchen, bewerten belastende Unterrichtssituationen zwar in vergleichbarem Maß wie andere Lehrpersonen,

allerdings interpretieren sie die Situation als Herausforderung und nehmen sie als kontrollierbar wahr (Wettstein & Scherzinger 2019: 89).

Die Copingstrategie Unterdrückung von konkurrierenden Aktivitäten ist eine Zwischen- oder Begleitstrategie für das aktive Coping. Dabei geht es um eine funktionale Konzentration auf das Problem. Das bedeutet, alle Aktivitäten zu vermeiden, die davon abhalten, in einer stressigen Situation aktiv zu reagieren. Ein Beispiel hierfür ist das Absagen eines Treffens, um eine wichtige Aufgabe zu erledigen (Mauritz 2021).

Ebenso hilfreich kann das Aufsuchen sozialer Unterstützung sein. Es gibt Lehrkräfte, die als Einzelkämpfer agieren. Ideal wäre es allerdings, wenn Lehrkräfte zusammenarbeiten und sich gegenseitig helfen beim Beseitigen der Belastung (Wettstein & Scherzinger 2019: 89f.).

Die Strategie der Zurückhaltung wird dann angewendet, wenn die Person sich von der Belastung entfernt. Diese Art des Copings kann ein Zwischenschritt vor dem aktiven Coping sein, da die Person auf den richtigen Moment zur Handlung wartet (Mauritz 2021).

Der Verhaltensrückzug ist eine problemorientierte Copingstrategie, die sowohl reaktiv als auch proaktiv wirken kann. Werden die Bemühungen eingestellt ein Problem aktiv zu bewältigen, dann handelt es sich um reaktiven Rückzug (Mauritz 2021).

Wie der Name der zuletzt genannten Strategie schon sagt, geht es bei der Verweigerung um das Negieren der Existenz der Belastung. Bei kurzzeitigem Stress kann diese Strategie hilfreich sein. Wenn die Belastung allerdings nicht von allein weggeht, oder wir unsere Bewertung nicht ändern, dann besteht die Gefahr, dass die Belastung noch stärker wird (Mauritz 2021).

Die **proaktiven, problemorientierten Copingstrategien** sind (Mauritz 2021):

- Planung
- Verhaltensrückzug

Die Planung ist eine proaktive Copingstrategie, da sie auf das Vorwegnehmen möglicher Belastungen zielt, um Stress zu vermeiden (Mauritz 2021). Das problemfokussierte Planen wird auch als „action coping“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um das Planen von konkreten Handlungsschritten. Diese Strategie soll Aufgaben erleichtern (Sniehotta, Schwarzer, Scholz & Schüz 2005: 567).

Wie bei den reaktiven Strategien erwähnt handelt es sich beim Verhaltensrückzug auch um eine proaktive Strategie. In diesem Fall unternimmt die Person erst keine Bemühungen, oder das Erreichen des Ziels wird aufgegeben, wenn damit potenzieller Stress verbunden ist (Mauritz 2021).

6.2. Emotionsorientierte Copingstrategien

Neben den veränderbaren Problemen gibt es Probleme, auf die Lehrkräfte kaum Einfluss haben. Hierfür werden emotionsorientierte Copingstrategien verwendet (Wettstein & Scherzinger 2019: 88). Laut Lazarus und Folkman (1984) bezieht sich das emotionsorientierte Coping auf die Regulierung der emotionalen Reaktionen. Diese Copingstrategien zielen auf eine positive Veränderung der Gefühle, welche von der Anforderungssituation ausgelöst wurden. Personen sollten sich erholen können, um sich nicht fortwährend mit Problemen auseinander setzen zu müssen (Wettstein & Scherzinger 2019: 90).

Bei kaum veränderbaren Problemen können folgende **reaktive emotionsorientierte Copingstrategien** hilfreich sein (Wettstein & Scherzinger 2019: 88ff., Mauritz 2021):

- Aufsuchen positiver Erlebnisinhalte
- Positive Neubewertung
- Akzeptanz
- soziale Unterstützung (emotional)
- Verweigerung
- mentaler Rückzug

Die erste genannte Copingstrategie ist das Aufsuchen positiver Erlebnisinhalte. Janke, Erdmann und Kallus (1997) empfehlen Aktivitäten, die positive Emotionen auslösen, um den negativen Erlebenszustand zu begrenzen. Dies könnte beispielsweise eine sportliche Aktivität, eine Entspannungsübung oder ein Treffen mit Freundinnen und Freunden sein (Wettstein & Scherzinger 2019: 90).

Auch eine positive Neubewertung gilt als reaktive emotionsorientierte Strategie. Die Person kann versuchen das Problem in einem neuen Licht zu sehen und sich fragen, ob die Situation auch positive Aspekte mit sich bringt. Wird das Reinrufen einer Schülerin beispielsweise als belastend empfunden, kann dies durch eine Neuinterpretation als Interesse und Beteiligung der Schülerin am Unterricht gesehen werden (Wettstein & Scherzinger 2019: 91).

Grimm (1993) schlägt vor, dass negative Gefühle durch das Akzeptieren der Situation reguliert werden sollen. Das kann hilfreich sein, wenn die Situation nicht umgedeutet werden kann und die Lehrkraft sie akzeptieren muss. Durch aktives Annehmen ändert die Person die Bewertung der Belastung. Wird die Belastung allerdings hingenommen und die Person gibt auf, dann wird der Stress aufrechterhalten (Mauritz 2021).

Die soziale Unterstützung kann auch emotional sein. Dabei handelt es sich um Gespräche über die eigenen Gefühle und Empfindungen. Diese können dafür sorgen, dass die Bedrohlichkeit einer Belastung verringert oder das Selbstbewusstsein gestärkt wird (Vonneilich,

Franzkowiak 2022). Dabei können auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die Schulleitung oder schulpsychologische Dienste hilfreich sein (Wettstein & Scherzinger 2019: 89f.).

Die Verweigerung wurde bereits bei den problemorientierten Copingstrategien genannt, allerdings kann sie auch als emotionale Copingstrategie angewendet werden, wenn die Person den Einfluss des Stressors nicht wahrhaben will (Mauritz 2021).

Bei einem mentalen Rückzug lenkt sich die Person beispielsweise durch andere Aktivitäten von unangenehmen Emotionen ab. Anders als bei der Verweigerung wird die Belastung nicht negiert, sondern der Fokus richtet sich auf angenehmere Dinge (Mauritz 2021).

Zu den **proaktiven, emotionsorientierte Copingstrategien** gehören (Mauritz 2021):

- Planung
- Religion

Die Planung wurde bereits als „action planning“ bei den problemorientierten Copingstrategien aufgelistet und erklärt. Als weitere Form der Planung gibt es das „coping planning“, welches zu den emotionsorientierten Strategien zählt. Damit ist die geistige Vorbereitung auf engagiertes reaktives Handeln gemeint. Es geht darum, eine mentale Brücke zwischen antizipierten Belastungssituationen und geeigneten Copingstrategien zu schlagen. Die Bewältigungsplanung ist eine ablenkungshemmende Strategie. Möchte eine Person gerne joggen gehen, ist aber müde, dann setzt sie sich nicht hin, sondern geht direkt los (Sniehotta, Schwarzer, Scholz & Schüz 2005: 567f.).

Mit der Bewältigungsstrategie Religion ist die Zuwendung zu einer höheren Macht gemeint. Neben einer religiösen Gemeinschaft zählt dazu auch jegliche Form der Spiritualität, die den Betroffenen Halt und Sinn geben (Mauritz 2021).

6.3. Das positive Coping Modell

Für Lazarus und Folkman findet Coping lediglich dann statt, wenn ein stressauslösendes Ereignis vorliegt und das persönliche Wohlbefinden gestört ist (Lamy 2014: 55). Das positive Coping Modell möchte „den Begriff des Copings vom unmittelbaren stressreichen Ereignis“ (Herzog 2007: 53) lösen. Dafür haben Schwarzer und Knoll (2003) die Coping-Möglichkeiten mit dem proaktiven Coping erweitert. Im Umgang mit beruflichen Belastungen wird es als Streben nach Optimierung verstanden. Optimiert wird dabei das eigene Handeln oder die eigene Situation.

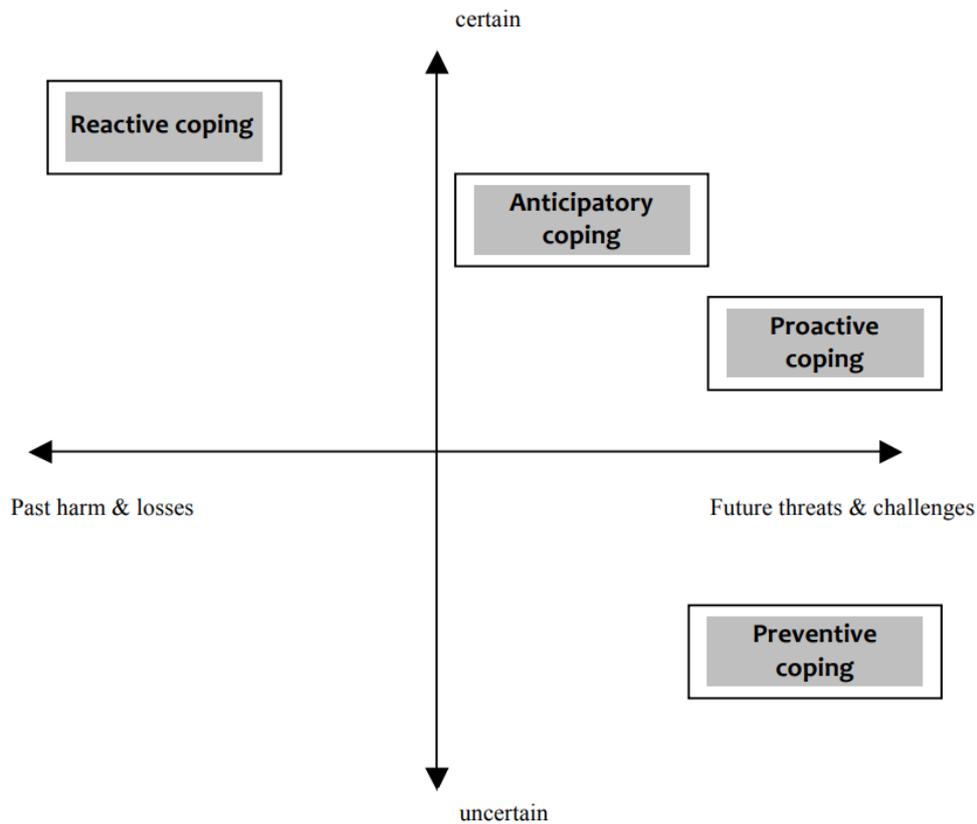


Abbildung 5: Das positive Coping Modell (Schwarzer & Knoll 2003: 4)

Abbildung 5 zeigt das positive Coping Modell. Schwarzer und Knoll (2003) unterscheiden in diesem Modell zwischen vier Formen der Bewältigung: reaktives Coping, antizipatorisches Coping, präventives Coping und proaktives Coping. Zusätzlich werden die Bewältigungsbemühungen zeitlich unterteilt in: vorangegangene, gegenwärtige und zukünftige Ereignisse. Das Modell ist zweidimensional. Die x-Achse ist die Zeitachse und die y-Achse bezieht sich auf den Grad der Gewissheit.

Im Folgenden werden die vier Bewältigungsdimensionen von Schwarzer und Knoll (2003) näher vorgestellt.

Herzog (2007) beschreibt, dass sich das **reaktive Coping** auf bereits eingetretene Ereignisse, die für stressrelevante Situationen in der Vergangenheit oder der Gegenwart sorgten/sorgen, bezieht. Es stellt die Anstrengung dar mit bereits eingetretenen Schädigungen umzugehen. Beispiele hierfür wären: Kritik von SuS, eine schlechte Unterrichtseinheit oder Disziplinverstöße in der Klasse. Als einzige der vier Bewältigungsdimensionen ist es rückwärtsgerichtet und entspricht somit dem traditionellen Verständnis von Coping.

Antizipatorisches Coping differenziert sich vom reaktiven Coping, da es sich auf Ereignisse bezieht, die noch nicht stattgefunden haben. Das Ziel dieser Dimension ist das Klarkommen mit unmittelbar bevorstehenden Bedrohungen, die höchstwahrscheinlich in naher Zukunft

eintreten. Der erste Schultag oder Elternversammlungen könnten Beispiele dafür sein. Der betroffenen Person ist der mögliche Schaden des anstehenden Ereignisses bekannt. Möglichkeiten mit der empfundenen Bedrohung umzugehen sind die Neubewertung der anstehenden Situation und das Einsetzen der Ressourcen, die zur Verfügung stehen, um offensiv und präventiv mit der Belastung umzugehen (Lamy 2014: 57).

Im Gegensatz zum antizipatorischen Coping bezieht sich das **präventive Coping** auf mehr oder weniger unbekannte Risiken in weiter Zukunft. Es ist nicht klar, ob das Ereignis überhaupt auftreten wird. Ein Beispiel hierfür ist das Eintreten von Burnout. Da die Bedrohung nicht klar umrissen werden kann, ist die Vorbereitung darauf breitgefächert. Diese Dimension zielt auf die allgemeine Vorbereitung von potenziellen Ereignissen. Dafür müssen die nötigen Ressourcen aufgebaut werden, sodass der Effekt beim Eintreten des Ereignisses abgemildert werden kann (Lamy 2014: 57). Der Berufsausstieg von Lehrkräften geschieht häufig nicht durch vergangene Belastungssituationen, sondern als Vermeidungshandlung gegenüber potenziellen zukünftigen Belastungen (Herzog 2010: 144).

Wie das präventive Coping bezieht sich das **proaktive Coping** auf ungewisse, zukünftige Gegebenheiten. Der Unterschied zur vorherigen Dimension besteht darin, dass die Person ihr Handeln an Zielen, Visionen und persönlichen Standards ausrichtet. Dabei schafft die Person die benötigten Ressourcen und Voraussetzungen, um die Ziele zu erreichen. Sie setzt also nicht an einer negativen Bewertung an. Die Person ist motiviert zu Handeln und will mit einem positiven Gefühl die Herausforderungen annehmen. Er oder sie ist durchaus in der Lage zukünftige Risiken und Anforderungen zu erkennen, allerdings werden sie als positiv und herausfordernd betrachtet. Durch das Handeln fördert die Person ihre persönliche und berufliche Entwicklung und erzeugt eine Gelegenheit für Wachstum und Erfolg (Lamy 2014: 57f.).

6.4. Konfliktvermeidung im Unterricht

Das Unterrichten stellt die Hauptaufgabe von Lehrkräften dar (Drexel 2014: 65). Unterrichtsstörungen können als Konflikte zwischen Lehrkräften und SuS angesehen werden (Nolting 2013: 14) und diese können besonders belastend für Lehrkräfte sein (Wettstein & Scherzinger 2019: 86). Aus diesem Grund werden in diesem Abschnitt präventive Maßnahmen erläutert, die Unterrichtsstörungen und somit auch Konflikte vorbeugen.

Setzt sich die Lehrkraft mit der Prävention von Unterrichtsstörungen auseinander, kann sie die Unterrichtsstörungen reduzieren und so Konflikte minimieren oder sogar vermeiden. Daraus kann eine Entlastung der eigenen Gesundheit der Lehrkraft resultieren (Kunz Heim et al. 2019: 929).

Lehrkräfte können zwar keine genetischen, kulturellen oder familiäre Ursachen beeinflussen, allerdings können sie den Unterricht störungspräventiv gestalten (Wettstein & Scherzinger 2019: 102).

Für die Vermeidung von Störungen und Konflikten gibt es vier Bereiche (Nolting 2013: 42f.):

- Vorausplanende Prävention durch Regeln und Organisation
- Prävention durch breite Aktivierung
- Prävention durch Unterrichtsfluss
- Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale

Diese Bereiche werden in den folgenden Abschnitten genauer dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass verschiedene Komponenten zusammenspielen und sich ergänzen. Ein Erfolg wird nicht erst beim Beachten aller anschließend beschriebenen Handlungen eintreten. Eine Schwäche in einer Dimension lässt sich mit einer Stärke in einer anderen ausgleichen. Die Handlungsstrategien wirken möglicherweise nicht sofort, wenn sich SuS an den vergangenen Unterricht der Lehrkraft gewöhnt haben. Darüber hinaus muss jede Lehrperson für sich selbst Folgerungen aus den Handlungsmöglichkeiten ziehen (Nolting 2013: 74f.).

6.4.1. Regeln und Organisation

Die Konfliktvermeidung beginnt bereits vor der Unterrichtsstunde. Die Lehrperson sollte für Ordnungsstrukturen sorgen. Dazu gehören Regeln, die die Erwartungen an das Verhalten der SuS in bestimmten Situationen festlegen. Regeln helfen in allen Lebensbereichen das Verhalten sanft und wirksam zu steuern und sind für Disziplin im Unterricht von großer Bedeutung. Des Weiteren sorgen sie für Gleichgerechtigkeit in der Klasse, da die Regeln für alle SuS gelten. Sie erleichtern der Lehrkraft das Reagieren auf Verstöße und Ermahnungen und werden dadurch nicht als unvorhersehbar, willkürlich und ungerecht empfunden. Manche Regeln betreffen die ganze Schule (zum Beispiel keine Sachbeschädigung vorzunehmen), dennoch stellt jede einzelne Lehrkraft ihre eigenen Regeln für den Unterricht auf. Welche Regeln empfehlenswert sind ist abhängig von der Altersstufe und Besonderheiten der Klasse. Grundsätzlich werden Regeln in zwei Typen unterschieden: Verhaltensregeln und Verfahrensregeln. Verhaltensregeln meinen die Erwartungen an das soziale Verhalten wie beispielsweise Höflichkeit, Hilfsbereitschaft. Konkrete Vorgaben für bestimmte Abläufe in vorkommenden Unterrichtssituationen stellen die Verfahrensregeln dar. Einige Beispiele für diese Regeln sind (Nolting 2013: 43ff.):

- Wann und mit welchem Signal beginnt der Unterricht?
- Wann dürfen die SuS von ihrem Platz aufstehen?
- Was sollen die SuS tun, wenn sich die Lehrkraft verspätet?
- Welche Folgen hat es, wenn Aufgaben nicht erledigt werden?

Gewisse Verfahrensregeln müssen geübt werden, wie beispielsweise der richtige Umgang mit dem Mikroskop und das Bilden eines Stuhlkreises. Diese Regeln sollten zu festen Routinen werden, sodass sie weniger Zeit in Anspruch nehmen und wenig Unruhe erzeugen (Nolting 2013: 45).

Verschiedene Lehrkräfte haben unterschiedliche Erwartungen an die SuS und deshalb können die Regeln von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich sein (Nolting 2013: 45). Bei der Einführung von Regeln sollten allerdings drei (Meta-)Regeln beachtet werden (McPhillimy 1996: 41):

- **So wenig wie möglich:** Durch eine geringe Anzahl an Regeln kommt es seltener zu Regelverstößen.
- **So einsichtig wie möglich:** Die SuS akzeptieren die Regeln in dieser Form als notwendig und Ermahnungen bei einem Verstoß werden als fair empfunden.
- **So positiv wie möglich:** Lieber Gebote als Verbote verwenden („erst überlegen und dann melden“, anstatt „nicht raten“).

Grundsätzlich sollten die wichtigsten Regeln frühzeitig eingeführt werden und können nach Bedarf angepasst oder erweitert werden. Die Lehrkraft sollte sich ebenso an die Regeln halten, um zu zeigen, dass sie die Regeln ernst nimmt (Nolting 2013: 48ff.).

Der künftige Unterricht kann auch durch eine gute Organisation beeinflusst werden. Dazu zählt die Sicherstellung äußerer Bedingungen, wie die Gestaltung des Klassenraumes. Das Klassenzimmer sollte für die Lehrkraft gut überschaubar sein und sie sollte sich zwischen den Tischen bewegen können, um alle SuS erreichen zu können. Diese Äußerlichkeiten sind wichtig für einen schnellen Unterrichtsablauf und die Aktivierung der Mitarbeit aller SuS. Zusätzlich ist auch die Planung methodischer und organisatorischer Abläufe wichtig. Dazu gehört beispielsweise ein reibungsloser Übergang der Stillarbeit in eine Gruppenarbeit (Nolting 2013: 50).

6.4.2. Breite Aktivierung

Ein guter Weg Konflikte zu vermeiden ist ein guter oder sogar mitreißender Unterricht. Das Unterrichten ist die eigentliche pädagogische Aufgabe der Lehrkräfte und somit hat die breite Aktivierung am engsten mit der Unterrichtsführung zu tun. Ziel dieser Präventionsstrategie ist es alle SuS zum Mitmachen zu veranlassen oder wenigstens dafür zu sorgen, dass die SuS nicht stören (Nolting 2013: 51f.).

Lernaktivitäten können durch vorangehende und nachfolgende Faktoren beeinflusst werden. Die Lehrkraft sollte die Lerntätigkeit anregen und auf diese reagieren. Dabei kommt es auf die kollektive Aktivierung an. Die Lehrperson sollte sich nicht nur um einzelne SuS kümmern und die Übrigen vernachlässigen (Nolting 2013: 52f.).

Für die breite Aktivierung ist eine anregende Darbietung hilfreich. Beispielsweise sollte der Unterricht an die Erfahrungen der SuS anknüpfen und die Lehrkraft sollte verschiedene Methoden und Medien einsetzen (Nolting 2013: 53f.).

Ein weiterer hilfreicher Aspekt ist das nonverbale Ausdrucksverhalten wie Mimik, Gestik und Stimme. Sie können dazu beitragen das Interesse der SuS zu wecken und aufrechtzuhalten. Die Stimme der Lehrkraft sollte klar, deutlich und lebendig sein. Durch die Mimik kann eine Lehrkraft Emotionen zum Ausdruck bringen, und die Gestik dient der Begleitung des gesprochenen Wortes (Nolting 2013: 54f.).

6.4.3. Unterrichtsfluss

In einer 45-minütigen Unterrichtsstunde gehen viele Minuten durch Unterbrechungen verloren. Das kann zu unerwünschten Unterrichtsstörungen führen (Nolting 2013: 64). Rutter et al. (1980) fanden heraus, dass es einen Zusammenhang von Unterbrechungen und der Häufigkeit von Störungen gibt. Fehlverhalten kam selten vor, wenn der Anteil der effektiven Lernzeit hoch war und umgekehrt genauso.

Es sollte vermieden werden, die Klasse oder einen Teil der Klasse warten zu lassen. (Nolting 2013: 64).

Mögliche Unterbrechungen, die zu Störungen des Unterrichtsflusses führen können, sind das Austeilen von Materialien oder auch das Einsammeln von Geld. Solche Dinge sollten zügig von Statten gehen. Manche Dinge, wie das Geld einsammeln oder auch formale Mitteilungen sind nicht vermeidbar, allerdings sollte die Lehrkraft überlegen, an welcher Stelle des Unterrichtes diese Dinge geklärt werden, um möglichst wenige Unterbrechungen zu verursachen (Nolting 2013: 65).

Ein zügiger Wechsel zwischen den Aktivitäten mindert die Unterbrechungen. Klare Signale helfen den Beginn und das Ende einer Aktivität zu verdeutlichen. Auch klare und gut sichtbare Instruktionen sind hilfreich. Das reduziert die Rückfragen an die Lehrkraft (Nolting 2013: 66).

Doch nicht nur die SuS stören den Unterrichtsfluss, sondern auch die Lehrkräfte durch lange Zurechtweisungen nach den Störungen der SuS oder durch plötzliche Äußerungen zu Nebenaspekten (ein Blatt Papier auf dem Boden). Es wird empfohlen kleine Störungen zu ignorieren oder sie nonverbal zu beenden. Konflikte mit einzelnen SuS sollten in einem Gespräch nach dem Unterricht geklärt werden (Nolting 2013: 67f.).

6.4.4. Präsenz- und Stoppstrategien

Lehrkräfte, die im Unterricht präsent und allgegenwärtig sind, zeigen den SuS, dass sie wissen, was im Unterricht vorgeht. Dieser Bereich der Störungsprävention umfasst Verhaltensweisen, die die Störung verhindern. Dabei geht es um Störungen, die sich in der Klasse

ausbreiten. Die Lehrkraft sollte frühzeitig Signale senden, die die „richtigen“ SuS treffen. Unterhalten sich zwei SuS häufig über Witze, dann sollten Gespräche dieser SuS gestoppt werden, um Lachen von umliegenden SuS zu verhindern. Flüchtige Unterbrechungen, die folgenlos für die Klasse sind, sollten allerdings ignoriert werden (Nolting 2013: 69f.).

Folgende nonverbale Verhaltensweisen sind dazu hilfreich (Nolting 2013: 70):

- Alles im Überblick behalten
- Im Raum bewegen
- Bei Tafelaufschrieben gelegentlich zur Klasse blicken
- Bei einem Einzelgespräch mit einer Schülerin oder einem Schüler, die restliche Klasse im Blick behalten

Der verbale Unterricht ist dabei die Haupttätigkeit, und die nonverbale Beeinflussung passiert nebenbei. Durch die nonverbalen Signale kann eine Unterbrechung des Unterrichtsflusses vermieden werden. Reichen diese Signale nicht aus, kann durch kurze und knappe Worte ein Signal gegeben werden. Beispielsweise kann der Name des Störers oder eine konkrete Aufforderung genannt werden (Nolting 2013: 70f.).

7. Neues Arbeitszeitmodell zur Entlastung von Lehrkräften

Mit Hilfe von Copingstrategien können die Lehrkräfte versuchen Belastungen zu bewältigen. Doch nicht nur die Lehrkräfte selbst können für Entlastung sorgen. Im Kapitel „3. Belastungen im Lehrberuf“ wurde die Arbeitszeit als möglicher Belastungsfaktor genannt. Eine Möglichkeit die Lehrkräfte zu entlasten wäre ein neues Arbeitszeitmodell.

Der Bildungsexperte Rackles (2023) plädiert dafür, auf alternative Modelle zu setzen, welche die Jahresarbeitszeit zugrunde legen. In Ländern wie Österreich, Dänemark und Spanien wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte bereits auf diese Weise erfasst. Auch Hamburg, als einziges Bundesland in Deutschland, arbeitet bereits nach diesem Prinzip.

Tabelle 7 zeigt einen Vergleich der Merkmale des Deputat Modells und des vorgeschlagenen Modells von Rackles. Im weiteren Verlauf wird genauer auf die Merkmale des neuen Modells eingegangen.

Tabelle 7: Vergleich des Deputat Modells und des Wochenarbeitszeitmodells (Rackles 2023: 52)

Merkmal	Altes Modell	Neues Modell
Bezugsgröße	Deputat Stunden	Wochenstunden
Zeitvorgabe	Unterrichtsstunden pro Woche	Wochenarbeitszeit
Soll-Arbeitszeit	unbestimmt	46,5 Wochenstunden
Arbeitszeiterfassung	Nein	Ja
Überstunden jenseits des Unterrichts	Unbezahlt	Bezahlt
Differenzierung	Nach Schularten	Nach Schulstufen und Fächern
Aufgabenbeschreibung	Nein	Ja
Zeitliche Einteilung der Tätigkeiten	Nur Unterricht	Alle Tätigkeitscluster
Präsenzpflicht	Nein	Nein
Autonomie der Lehrkraft	Hoch	Mittel

Das Ziel eines solchen Modells ist es, die Arbeitszeit der Lehrkräfte vollständig zu erfassen. Die Wochenstunden werden auf der Basis der Jahresarbeitszeit und unter Abzug der Ferienzeiten und Wochenenden berechnet. Dabei wird nicht nur nach der Schulart differenziert,

7. Neues Arbeitszeitmodell zur Entlastung von Lehrkräften

sondern auch nach Schulstufen und Fächern. Anschließend werden Tätigkeitscluster gebildet, die mit zeitlichen Richtwerten versehen sind (Rackles 2023: 47).

Abbildung 6 dient als Beispiel für ein mögliches Arbeitszeitmodell und ist eine Weiterentwicklung des Hamburger Jahresarbeitszeitmodells (Rackles 2023: 47).

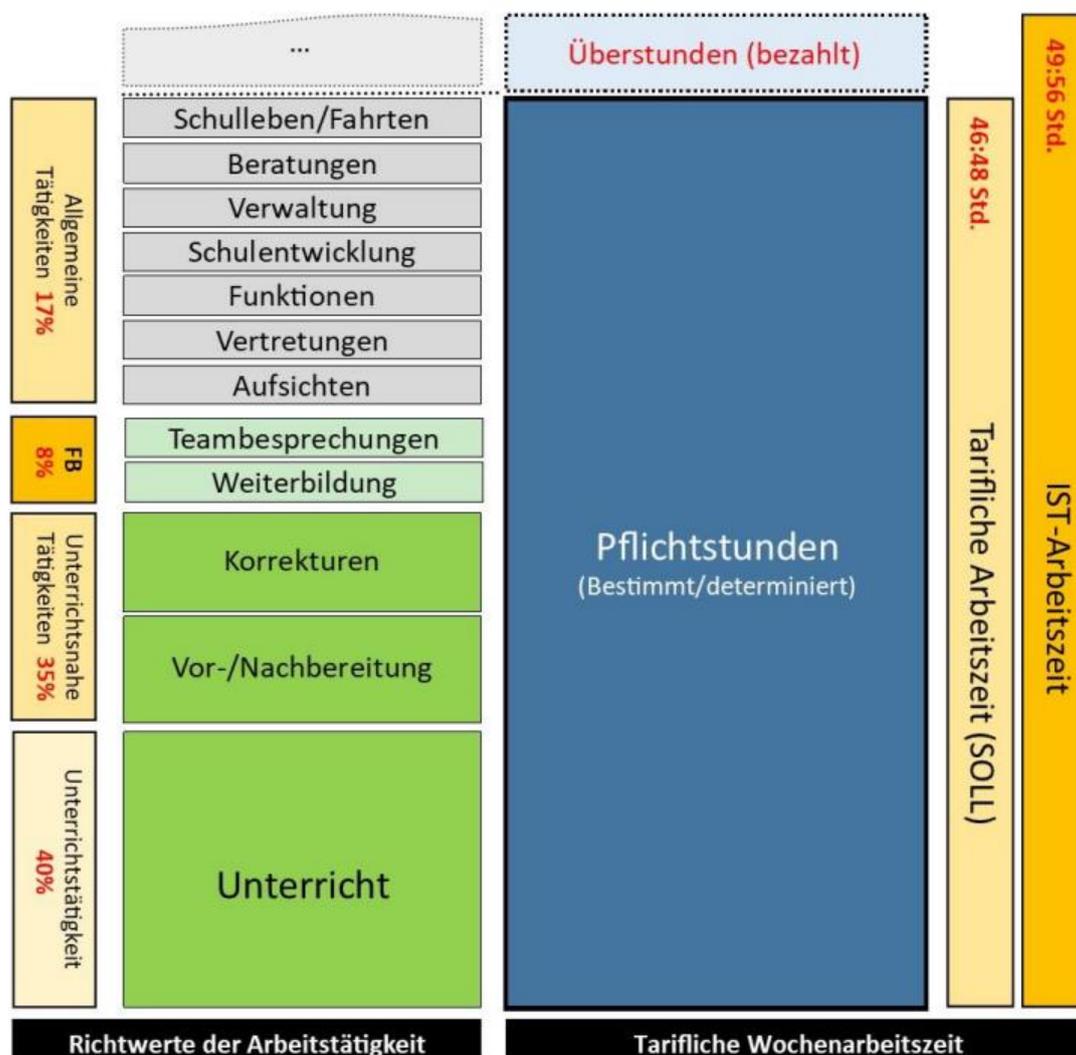


Abbildung 6: Verteilung der Arbeitszeit und -tätigkeit in einem neuen Wochenarbeitszeitmodell (Rackles 2023: 48)

Es unterteilt die Tätigkeiten der Lehrkräfte in vier Cluster. Der Unterricht sollte dabei mit 40% den höchsten Anteil der Wochenarbeitszeit ausmachen. Das zweite Cluster, die unterrichtsnahen Tätigkeiten, beanspruchen 35% der gesamten Arbeitszeit, allgemeine Tätigkeiten 17% und Fort- sowie Weiterbildungen, Teamzeiten und Kooperationen lediglich 8%. Für bestimmte Bereiche sollte ein Zielwert festgelegt werden. Beispielsweise für Fortbildungen mindestens 2% und für Vertretung einen Höchstwert von 3% (Rackles 47f.).

In diesem System ermittelt die Schulbehörde den schulischen Unterrichtsbedarf anhand der Schüler- und Schülerinnenanzahlen und der Stundentafel in Lehrkräftestunden. Durch schulorganisatorische Tatbestände wie den Ganztagsschulbetrieb oder Brennpunktzulagen wird das

7. Neues Arbeitszeitmodell zur Entlastung von Lehrkräften

Stundenvolumen erhöht. Dieser Bedarf wird dann als Stundenzuweisung an die Schule übertragen und entspricht einer gewissen Anzahl an Lehrkräften mit einer beispielhaften Wochenarbeitszeit von 46,5 Zeitstunden. In diesem Beispiel würde die Unterrichtszeit 18,6 Zeitstunden beziehungsweise 24,8 Unterrichtsstunden à 45 Minuten entsprechen (Rackles 2023: 48f.).

Die Stärkung der Rolle der Schulleitung als zentraler Akteur ist eine Bedingung für das Gelingen des Arbeitszeitmodells. Diese Personengruppe gehört zu den zeitlich am stärksten beanspruchten Personengruppen im Schulsystem. Eine neue Funktionsstelle innerhalb der Schulleitung sollte zur Entlastung und zur Sicherstellung des professionellen Personal- und Zeitmanagements beitragen. Diese Personalverantwortlichen könnten sich um die Verwaltung und die Arbeitszeiterfassung kümmern. Die Schulleitung wäre dann für die pädagogische Leitung zuständig, wodurch der Personalchef nicht zwingend über eine pädagogische Ausbildung verfügen müsste (Rackles 2023: 49).

Dieses Modell könnte funktionieren vorausgesetzt die reale Ist-Arbeitszeit wird tatsächlich erfasst. Dadurch kann die Wirtschaftlichkeit nachgewiesen werden und die Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte kann nachvollzogen werden. Falls es zu Überstunden kommt, gibt es Ausgleichsmaßnahmen (Rackles 2023: 49).

Die Arbeitgeberseite profitiert vom bestehenden Deputatsmodell durch die bisherige Unbestimmtheit der Arbeitsstunden und die vielen unbezahlten Überstunden. Des Weiteren könnte jede Abweichung vom bestehenden Modell Einstellungsbedarfe generieren. Diese Gründe verhinderten bisher einen Wechsel des Arbeitszeitmodells. Aus diesem Grund sollten die Mehrbedarfe bestimmt und bestmöglich gesenkt werden. Der Einsatz von nichtpädagogischem Personal oder die Nutzung der Potenziale der Digitalisierung wären dafür hilfreich. Würden die Überstunden erfasst, könnten diese in ein Arbeitszeitkonto überführt werden und zu einem späteren Zeitpunkt könnte durch Neueinstellungen die Mehrarbeit ausgeglichen werden. Zusätzlich würde durch die Erfassung der Überstunden eine glaubwürdige Annäherung der Ist- auf die Sollarbeitszeit stattfinden. Weswegen manche in die Teilzeit geflüchtete Lehrkräfte in die Vollzeitarbeit zurückkehren könnten (Rackles 2023: 51).

Das Arbeitszeitmodell könnte über Pilot- und Modellversuche getestet werden und ist im bestehenden System realisierbar. Die notwendigen Rahmenbedingungen und zusätzliche Bedarfe könnten durch die Versuche vorab bestimmt werden. Durch Transparenz und Partizipation bereits in der Versuchsphase kann eine hohe Akzeptanz der Beschäftigten erreicht werden. Die Umsetzung kann dann zu einer höheren Arbeitszufriedenheit führen und das Berufsfeld für Berufsanfänger attraktiver machen. Die Zahl der Dauerkranken, Berufsaussteiger und Frühpensionärinnen sowie Frühpensionäre könnte gesenkt werden (Rackles 2023: 51f.). Wie Hardwig und Mußmann bereits verfassten: „Ermittlungen abgeschlossen – Zeit zum Handeln.“ (Hardwig & Mußmann 2018: 91).

8. Burnout

Wenn die Arbeitsbelastung einer Lehrkraft zu hoch ist und/oder die verfügbaren Ressourcen zu gering sind, kann Burnout als Folge auftreten (Stiller 2015: 172). Mit dem Berufsfeld der Lehrkraft wird der Begriff „Burnout“ und das damit verbundene Burnout-Syndrom immer mehr in Verbindung gebracht (Fürst 2018: 1). Wie viele Lehrkräfte tatsächlich von Burnout betroffen sind, wird im Abschnitt „8.3 Prävalenz von Burnout im Bildungsbereich“ geklärt.

Das Krankheitsbild stammt ursprünglich vom Begriff „Neurasthenie“ ab. Der Arzt Georg M. Beard führte diesen Begriff 1869 ein und bezeichnete damit eine Verarmung der Nervenkraft mit Symptomen wie Nervenschwäche und nervöser Erschöpfung. Sigmund Freud verstand diese Krankheit als psychovegetatives Syndrom, das einen aktuellen psychischen Konflikt eines Menschen beschreibt (Lanz 2010: 53). Erst in den 1970er Jahren wurde der Begriff des Burnouts von Freudenberger geprägt (Hentschel 2021: 8). Er beschreibt den Beginn des Burnouts als ein Ausbrennen. Für ihn ist es ein chronischer Zustand auf den die Person sich wochen-, monate- oder jahrelang zu bewegen kann (Freudenberger & Richelson 1980: 34).

Das Burnout-Syndrom ist eine Erkrankung, welche sich nicht einfach diagnostizieren lässt und in einem schleichenden Prozess auftritt. 2019 erkannte die Weltgesundheitsorganisation Burnout als Krankheit an, allerdings darf der Begriff nur im beruflichen Zusammenhang verwendet werden. Erschöpfungszustände, die durch private Lebensbereiche entstanden sind, zählen also nicht dazu (Hentschel 2021: 8).

8.1. Definitionsversuch

Umgangssprachlich beschreibt der Begriff Burnout einen Zustand völliger Erschöpfung (Seibold 2022: 238). Im Folgenden werden verschiedene Definitionen des Burnouts genannt, da es bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine einheitliche Begriffsbestimmung gibt (Scherrmann 2015: 8).

Die Sozialpsychologin Maslach (1982) beschreibt Burnout als ein Syndrom emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierung und persönlicher Leistungseinbußen beziehungsweise subjektiv reduzierter Leistungsfähigkeit. Dieses Syndrom tritt bei Individuen auf, die in irgendeiner Art mit Menschen arbeiten.

Ina Rösing (2008) definiert Burnout als einen Zustand emotionaler Erschöpfung am Beruf. Dieser geht einher mit negativen Einstellungen zum Beruf, zu dessen Inhalten oder Mitteln (Zynismus) oder zu Partnern und Klienten im Beruf (Depersonalisation). Es kommt zu einem erheblich reduzierten Selbstwertgefühl in Bezug auf die eigene berufsbezogene Leistungsfähigkeit. Dieses Belastungssyndrom entwickelt sich langsam und neigt zur Chronifizierung. Grund dafür sind die kreisförmigen, gegenseitigen Verstärkungen der einzelnen

Komponenten. Die emotionale Erschöpfung reduziert das Selbstwertgefühl, was wiederum zu einer höheren emotionalen Erschöpfung führt und so dreht sich die Abwärtsspirale immer weiter. Diese Definition liegt der derzeitigen Burnout-Forschung zugrunde (Scherrmann 2015: 8).

Doktor Manfred Nelting (2010) stellte eine medizinische Definition auf. Laut dieser ist das Burnout-Syndrom eine prozesshafte Erkrankung. Sie bezeichnet eine Systemerregung, welche aus einer anhaltenden, sich allmählich aufschaukelnden Hyperstressreaktion entsteht. Diese Erregung führt zu einem Auflösungsprozess der psychophysischen Selbstregulation und mündet meistens in eine manifeste schwere Depression.

Schaufeli und Enzmann (1998) definieren Burnout als einen dauerhaft negativen arbeitsbezogenen Seelenzustand. Er ist gekennzeichnet von Erschöpfung, Unruhe, Anspannung, einem Gefühl verringerter Effektivität und gesunkener Motivation. Bei der Arbeit werden dysfunktionale Einstellungen und Verhaltensweisen entwickelt. Burnout ist eine psychische Verfassung, die nach und nach entsteht. Für die betroffene Person kann die Entstehung allerdings lange unentdeckt bleiben. Burnout resultiert aus einer Fehlanpassung von Intentionen und Berufsrealität. Das Syndrom erhält sich oft selbst aufrecht durch ungünstige Bewältigungsstrategien.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es keine allgemeingültige Definition von Burnout gibt. Allerdings weisen die Definitionen Gemeinsamkeiten auf. Die Größte besteht im Verlust an Energie, die mit Symptomen der Erschöpfung einhergehen und mit einem verringerten Engagement der Arbeitenden verbunden sind (Richter & Hacker 1998: 144).

8.2. Die Symptomatik des Burnout-Syndroms

Bei der Burnout-Symptomatik ist zu betonen, dass Burnout ein sozialpsychologischer Begriff ist und keine klinische Diagnose. Durch die Komplexität des Burnout-Syndroms sind auch die Symptome weitreichend und vielschichtig (Fürst 2018: 15).

Der Burnout-Spezialist Matthias Burisch hat eine ausführliche Symptomatik erstellt. Sie basiert auf in der Literatur häufig genannten Symptomen. Er unterteilt die Symptome in sieben Oberkategorien, die teilweise in Unterkategorien aufgeteilt sind. Mit dieser Übersicht möchte Burisch einen umfassenden Überblick geben. Dabei betont er, dass nicht alle Symptome auftreten müssen. Das Vorhandensein eines Symptoms erhöht lediglich die Wahrscheinlichkeit, dass weitere Symptome auftreten können. Weiterhin betont er, dass die Reihenfolge der Stadien nicht unabdingbar ist. Der Prozess kann zu jedem Zeitpunkt gestoppt werden, allerdings nicht immer ohne bleibende Narben (Burisch 2014: 25ff.). Die im weiteren Verlauf genannten Symptome sind lediglich eine Auswahl aller Symptome die Burisch nennt.

Kategorie 1: Warnsymptome der Anfangsphase

In der älteren Burnout-Literatur wird am Anfang eines Burnout-Prozesses von einem Überengagement ausgegangen. Eine Person kann nur „ausbrennen“, wenn sie vorher schon „gebrannt“ hat (beispielsweise für den Beruf als Lebensinhalt). Burisch bevorzugt die Bezeichnung überhöhter Energieeinsatz, da dieser Begriff neutraler ist als das „Ausbrennen“. Es ist nicht erforderlich, sich das in Form von unzähligen Überstunden oder körperlichen Anstrengungen vorzustellen. Es ist ausreichend, den Großteil der Arbeitszeit ein unwohles Gefühl zu haben, da jederzeit etwas Unangenehmes passieren kann. Die psychische Anspannung kann zu körperlicher Erschöpfung führen (Burisch 2014: 30).

Ein Warnsignal ist das Nicht-Abschalten können nach der Arbeit aufgrund der ausgeweglosen Lage. Seiner Meinung nach entscheidet die Gefühlslage, ob Burnout entsteht oder lediglich ein Schwächeanfall. Stehen Einsatz und Ertrag, Anstrengung und Belohnung, Negatives und Positives in keinem starken Missverhältnis, dann kann der überhöhte Energieeinsatz jahrelang aufrechterhalten werden. Durch Undankbarkeit und ungerechte Kritik eines Vorgesetzten kann es zu Zweifel am Sinn des eigenen Tuns kommen und anschließend zur Erschöpfung. Diese umfasst Symptome wie chronische Müdigkeit, Energie- und Schlafmangel (Burisch 2014: 26ff.).

Weitere Symptome dieser Kategorie sind beispielsweise Hyperaktivität, freiwillige unbezahlte Mehrarbeit sowie die Verdrängung von Misserfolgen und Enttäuschung. Es kann ein Teufelskreis entstehen, da die fehlende Erholung durch das Nicht-Abschalten die Widerstandskraft schwächen kann (Burisch 2014: 26ff.).

Kategorie 2: reduziertes Engagement

Der Überhöhung der Arbeit folgt das reduzierte Engagement. Damit ist der emotionale, kognitive und verhaltensmäßige Rückzug gemeint. Zunächst ziehen sich Betroffene von Klienten zurück, aber auch von Kollegen, Freunden, Bekannten und schließlich von der Arbeit selbst. Es kann beispielsweise vorkommen, dass eine betroffene Lehrkraft abwertende Bezeichnungen für Kinder erfindet. Die Beziehungen werden weniger persönlich und der Kontakt verringert sich. Die vorherige Begeisterung wandelt sich in Überdruß um, und auch das private Umfeld leidet darunter. Die Betroffenen zeigen Kälte, sind verständnislos und haben Schwierigkeiten anderen zuzuhören (Burisch 2014: 26ff.).

Die Arbeit wird dann nur noch als negativ und als geldbringende Tätigkeit empfunden. Das Arbeitsende wird vorverlegt, Pausen werden in die Länge gezogen, und es kommt zu Fehlzeiten. Die Betroffenen haben erhöhte Ansprüche und wollen nicht mehr nur geben, sondern auch nehmen. Sie haben das Gefühl ausgebeutet zu werden und nicht genügend Anerkennung zu

bekommen. Es kommt zu Problemen mit dem Partner oder der Partnerin, aber auch zu Konflikten mit den eigenen Kindern (Burisch 2014: 26ff.).

Kategorie 3: emotionale Reaktionen, Schuldzuweisung

Die Person erkennt, dass sie ihre Ziele und Vorstellungen im Beruf nicht erreicht hat. Wird keine Trauerarbeit bei Betroffenen vollzogen, folgt die Schuldzuweisung an sich selbst oder die Umwelt. Richtet sich die Schuldzuweisung gegen die Person selbst, dann wird er oder sie depressiv reagieren. Die Ursache seiner Probleme ist die oder der Betroffene selbst. Das Gefühl der Hilflosigkeit führt zu einer Erniedrigung des Selbstwertgefühls. Gehört die Person zu denen, deren Arbeit ihr Lebenszweck ist, dann verliert er oder sie seiner Meinung nach die Existenzberechtigung. Betroffene neigen zum Weinen und verringern ihre emotionale Belastbarkeit. Es kommen abrupte Stimmungsschwankungen, Selbstmitleid und Pessimismus hinzu (Burisch 2014: 27ff.).

Wird die Schuld in der Umwelt gesucht, dann reagiert die betroffene Person aggressiv. Reizbarkeit, Ungeduld, häufige Konflikte mit anderen sind Symptome, die bei diesen Personen auftreten (Burisch 2014: 27ff.).

Kategorie 4: Abbau

Beim Abbau verringert sich die kognitive Leistungsfähigkeit. Aufgaben erfordern nun mehr Anstrengung als vorher. Ebenfalls abgebaut werden die Motivation und die Kreativität. Das äußert sich durch Konzentrations- und Gedächtnisschwäche, verringerte Produktivität und Fantasie. Zusätzlich kommt es zu einer Entdifferenzierung der Denkweisen und die Person lehnt Veränderungsvorschläge ab. Es besteht eine Wechselwirkung zu Kategorie drei, da der Abbau die Reaktionen verstärken kann (Burisch 2014: 34f.).

Kategorie 5: Verflachung

Nach den Symptomen von Kategorie 4 kann eine generelle Verflachung des emotionalen, sozialen und geistigen Lebens eintreten. Die Anteilnahme an der Umwelt geht verloren. Symptome sind: Gleichgültigkeit, Desinteresse und fehlende Aufmerksamkeit anderen gegenüber. Dadurch geraten die Betroffenen immer seltener in Situationen, die Reaktionen erlauben. Ein Teufelskreis entsteht, denn die Symptome können dazu führen, dass die Person Freunde verliert. Dadurch entsteht Einsamkeit und die Situation wird aussichtloser für den Ausbrennenden (Burisch 2014: 35).

Kategorie 6: psychosomatische Reaktionen

Die psychosomatischen Reaktionen können parallel zu den oben genannten Symptomen auftreten. Die Person erkrankt häufiger an Infektionskrankheiten. Veränderte Essgewohnheiten

können zu einer Gewichtszunahme führen. Betroffene Personen konsumieren möglicherweise mehr Alkohol, Kaffee, Tabak oder auch andere Drogen (Burisch 2014: 35).

Weitere mögliche psychosomatische Symptome sind: Kopfschmerzen, Rückenschmerzen, Atembeschwerden und Schlafstörungen (Burisch 2014: 35).

Kategorie 7: Verzweiflung

Das Terminalstadium von Burnout ist die Verzweiflung. Das kurzfristige Gefühl der Hilflosigkeit hat sich zu einem chronischen Gefühl der Hoffnungslosigkeit entwickelt. Es entsteht eine negative Einstellung zum Leben und existenzielle Zweifel kommen auf. Das Leben hat für den Betroffenen keinen Sinn mehr und Selbstmordgedanken können auftreten (Burisch 2014: 35).

8.3. Prävalenz von Burnout im Bildungsbereich

Ebenso komplex wie die eindeutige Definition des Burnouts, ist die Frage nach der Prävalenz. Dieser Begriff gibt die Rate der Menschen an, die im Vergleich zur Zahl der Untersuchten zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einem bestimmten Zeitraum an einer bestimmten Krankheit erkrankten (Aschermann 2018). Grundsätzlich gilt, dass die Frage der Prävalenz von Burnout nur dann wissenschaftlich präzise beantwortet werden kann, wenn folgende Voraussetzungen gegeben sind (Blossfeld et al. 2014: 49):

- Es ist erforderlich, dass Burnout objektiv, reliabel und valide gemessen werden kann, was bedeutet, dass das Syndrom eindeutig und verhaltensnah operationalisiert ist und in Form von Selbstangaben und/oder Fremdbeobachtungen erfasst werden kann.
- In den Zielpopulationen müssen repräsentative Erhebungen durchgeführt werden. Zu verschiedenen Zeitpunkten müssen unter Verwendung der identischen Messinstrumente die relevanten Merkmale (Burnout) erhoben werden. Dafür sind große Zufallsstichproben aus der Grundgesamtheit der Population, die untersucht wird, nötig. Die Zusammensetzung (Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Schultypen...) muss bekannt sein. Nur dann kann aus den Befunden eine Schlussfolgerung für die Grundgesamtheit abgeleitet werden.
- Die Messungen müssen wiederholt werden, um Veränderungstrends abschätzen zu können. Dabei müssen die identischen Instrumente verwendet werden.

Laut Blossfeld et al. (2014) sind in Deutschland lediglich zwei Studien verfügbar, die Prävalenzraten zu psychischen Erkrankungen unter Verwendung von repräsentativen Stichproben hervorbringen. Die erste dieser Studien ist der „Bundes-Gesundheitssurvey“ aus den Jahren 1997 bis 1999. An dieser Studie nahmen 7.124 Personen teil, die zwischen 18 und 79 Jahren alt waren. Die „Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland“ nennt er als zweites. Sie wurde in den Jahren 2008 bis 2012 realisiert und umfasste 8.152 Teilnehmende

zwischen 18 und 79 Jahren. Beide dieser Studien ergaben, dass 30% der Gesamtbevölkerung während eines Jahres eine klinisch diagnostizierbare psychische Störung erleiden. Dabei gaben Frauen häufiger an, dass sie eine Diagnose für eine psychische Störung und Burnout bekommen haben. Für diese beiden Studien liegen allerdings keine berufsgruppenspezifischen Auswertungen vor.

Hasselhorn und Nübling (2004) untersuchten in einer Studie 67 verschiedene Berufsgruppen bezüglich des Auftretens von arbeitsbedingter psychischer Erschöpfung. Diese Erschöpfung bildet den Kern des Burnout-Konstrukts. Auf Basis einer 0,1% Stichprobe der erwerbstätigen Bevölkerung wurde eine repräsentative Befragung mit 30.693 Erwerbstätigen durchgeführt. Die Daten wurden in den Jahren 1998 und 1999 erhoben. Dabei stellten sie fest, dass verschiedene Lehrerguppen die ersten sieben der 67 Ränge belegten. Daraus ergibt sich ein sehr hohes Risiko für Lehrkräfte, erschöpft zu sein. Die nächsten Ränge belegten die Sozialberufe und das geringste Risiko für durch die Arbeit bedingte psychische Erschöpfung bestanden laut dieser Studie für die Handwerksberufe. Beispielsweise war das Risiko der Lehrkräfte zwei- bis dreimal so hoch wie das der Referenzgruppe der Maschinenführerinnen und -führer. Als Grund für die erhöhte Signifikanz einer arbeitsbedingten psychischen Erschöpfung im Lehrberuf wird in dieser Studie folgendes genannt: „Sie arbeiten kontinuierlich mit Menschen, auf deren Kooperation sie angewiesen sind und deren Kooperation oft nicht entgegengebracht wird. Diese Konstellation wird als besonders kritisch für die Entwicklung psychischer und psychosomatischer Erkrankungen gesehen“ (Hasselhorn & Nübling 2004: 568).

Fuchs und Trischler (2009) analysierten Daten aus einer weiteren repräsentativen Stichprobe. In dieser wurden Selbstangaben zu berufsbezogenem Belastungserleben zwischen verschiedenen Berufsgruppen erhoben. Insgesamt wurden 1.978 Personen befragt, darunter waren 292 Lehrkräfte. Ein Drittel der Lehrpersonen gab an unter zu hohen Belastungen zu leiden. In den Vergleichsgruppen waren es nur 22%.

Weitere Belege für erhöhte Burnout-Zahlen im Bildungsbereich sind in der Übersicht „Studien zu Prävalenzraten berufsbezogenen Belastungserlebens von Lehrkräften“ von Blossfeld et al. (2014) zu finden, die sich im Anhang befindet.

9. Empirische Untersuchung

Im weiteren Verlauf der Masterarbeit wird folgende Forschungsfrage untersucht:

„Welche Herausforderungen haben Lehrkräfte bei der Bewältigung ihres Arbeitsalltags und welche Ressourcen nutzen sie, um ihre Aufgaben belastungsoptimiert zu erfüllen?“

Nachdem im theoretischen Teil dieser Arbeit grundlegende Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf sowie deren Redefinition und Burnout als mögliche Folge ausführlich beschrieben wurden, zielt die empirische Erhebung auf einen Vergleich, inwiefern die herausgearbeiteten Aspekte mit dem Empfinden einzelner Lehrkräfte übereinstimmen.

Belastungen wurden als wertneutral definiert (Rothland & Klusmann 2016: 354), allerdings werden sie wie die Definition von Brockhaus zeigt häufig negativ konnotiert (Schönwälder 1989:11). Im Interview wurde deshalb der Belastungsbegriff durch den Begriff Herausforderungen ersetzt. Da diese nicht zwingend als negativ angesehen werden.

9.1. Qualitative Sozialforschung

Die vorliegende empirische Untersuchung wurde mit dem qualitativen Ansatz der Sozialforschung umgesetzt. Die empirische Sozialforschung umfasst Methoden, Techniken und Instrumente, die zur wissenschaftlich korrekten Durchführung von Untersuchungen des menschlichen Verhaltens und anderer sozialer Phänomene dienen. Das Anliegen dieser Forschung ist das Sammeln von Erkenntnissen über die soziale Realität (Häder 2010: 20).

Innerhalb der empirischen Sozialforschung existieren verschiedene Forschungsansätze. Einer dieser Ansätze ist die qualitative Forschung. Diese Sozialforschung steht in der wissenschaftstheoretischen Tradition der Geisteswissenschaft. Die Daten werden mit qualitativen Methoden (zum Beispiel: narratives Interview) erhoben und daraus resultieren nicht-numerische Daten. Sie werden mit Hilfe von interpretativen Methoden analysiert (Döring & Bortz 2016: 14ff.).

Die Grundsätze des qualitativen Verfahrens sind „die Forderung stärkerer *Subjektbezogenheit* der Forschung, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess*“ (Mayring 2016: 19).

Die Grundsätze besagen, dass von der Forschungsfrage betroffene Menschen (Subjekte), der Ausgangspunkt und das Ziel der Untersuchung sein sollten. Mit Deskription ist die genaue und umfassende Beschreibung des behandelten Gegenstandsbereichs gemeint. Diese muss zu Beginn der Analyse stattfinden und sollte Daten aus unterschiedlichen Quellen berücksichtigen. Der Untersuchungsgegenstand kann lediglich durch Interpretationen erschlossen

werden, da er nicht offen liegt. Eine Handlung kann für die verschiedene Beobachter unterschiedliche Bedeutungen haben und diese müssen mit Hilfe der Interpretation erschlossen werden. Um eine Verzerrung der Realität zu verhindern, sollten die Untersuchungen im natürlichen und alltäglichen Umfeld stattfinden. Das menschliche Handeln ist situativ gebunden und mit subjektiven Bedeutungen behaftet. Aus diesem Grund benötigt die Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse eine genaue Begründung im spezifischen Fall, um diese Situation auf andere übertragen zu können (Mayring 2016: 20ff.).

Die qualitative Sozialforschung erhebt mittels offener Interviews handlungsableitende Werte von Befragten und gelangt dadurch zu einer allgemeineren und abstrakteren Theorie. Dafür stützt sie sich auf verschiedene methodologische Prinzipien (Pohlmann 2022: 50).

Das erste Prinzip ist die Offenheit in der Herangehensweise. Dieses Prinzip beinhaltet die Eigenschaft des Forschenden, zugänglich für neue Situationen, Erkenntnisse und Erfahrungen zu sein. Die Forschende oder der Forschende sollte den Erzählungen der befragten Person folgen, flexible darauf reagieren und offen sein (Pohlmann 2022: 50f.).

Die Forschung sollte als Kommunikation angesehen werden, insbesondere als Kommunikation und Interaktion zwischen der Forschenden oder dem Forschenden und der erforschten Person (Lamnek & Krell 2016: 34). Die Kommunikation und die Art der Gesprächsführung sollten eine Verweigerungshaltung der Befragten verhindern. Durch eine angenehme Gesprächsatmosphäre öffnen sich die Befragten und erzählen detailliert über ihre Erfahrungen (Pohlmann 2022: 51f.).

Ein weiteres Prinzip ist die Prozessorientierung. Es umfasst die Anpassung des Forschungsaktes auf den Forschungsgegenstand. Die interviewende Person soll flexible agieren und passt sich den Antworten des Befragten an. Die Fragen und Kriterien können dabei immer wieder modifiziert werden. Die Herangehensweise ist flexible und kann nach neuen Erkenntnissen immer wieder neu justiert werden (Pohlmann 2022: 52).

Das vorherige Prinzip knüpft an die Reflexivität an. Das Reflektieren findet unter Einbezug der Akteure im Feld statt. Die Forscherin oder der Forscher soll die subjektiv generierten Sinnwelten der Akteure verstehen (Pohlmann 2022: 53). Die Bedeutung eines Handelns oder des sprachlichen Ausdrucks wird durch den symbolischen und sozialen Kontext verständlich. Nur durch dieses Verständnis können die Aussagen der befragten Person nachvollzogen werden (Lamnek & Krell 2016: 36).

Die genannten Grundsätze und Prinzipien qualitativer Sozialforschung zeigen, dass diese Forschung das subjektive Empfinden und die Betrachtungsweisen der Befragten erfasst. Dadurch eignet sie sich, subjektiv betrachtete Herausforderungen und den Umgang damit zu erfassen.

9.2. Erhebungsverfahren

Die konkrete Durchführung der Forschung erfolgte mittels des leitfadengestützten Experteninterview. In diesem Abschnitt werden die Einzelteile dieses Erhebungsverfahrens genauer erläutert: das Interview, der Leitfaden, die Expertin beziehungsweise der Experte.

Das Interview wird als „zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen Äußerungen einer Befragungsperson [...] zu ausgewählten Aspekten ihres Wissens, Erlebens und Verhaltens in mündlicher Form“ (Döring & Bortz 2016: 356) erfasst. Die verbalen Fragen werden den Befragten in einer Interaktion von einer interviewenden Person gestellt. Das Interview kann Face-to-Face, telefonisch oder auch online durchgeführt werden. Die Antworten der befragten Person werden dokumentiert und anschließend analysiert (Döring & Bortz 2016: 356). Die Befragungen können mit einer Person oder mit einer Gruppe stattfinden (Döring & Bortz 2016: 359). Für diese Untersuchung wurden Einzelinterviews geführt, da dabei die individuelle Position besser herausgehoben werden kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 125).

Der Interviewmodus kann in drei Hauptvarianten unterschieden werden: persönlich, telefonisch oder online. Das persönliche Interview wird im Face-to-Face-Kontakt geführt und findet in der häuslichen oder beruflichen Umgebung der befragten Person, vor Ort im Feld oder in einem Forschungsinstitut statt. Das Telefon- und Onlineinterview kann aus Zeit- und Kostengründen durchgeführt werden, da die Anreise wegfällt (Döring & Bortz 2016: 359f.). Die Befragungspersonen konnten zwischen dem persönlichen und dem online Kontakt wählen, da die Befragungspersonen unterschiedliche Methoden vorziehen können (Häder 2010: 180). Wählten sie den online Kontakt wurde das Interview per Videoanruf geführt, da dies einem persönlichen Kontakt ähnelt. Die Ähnlichkeit zu einem persönlichen Interview ist hilfreich, da diese das Erfassen von Hintergrundinformationen ermöglicht (Döring & Bortz 2016: 359). Wurde ein persönliches Interview geführt, dann durften die Interviewten den Ort aussuchen.

Das für diese Arbeit geführte Interview ist halbstrukturiert, da es über einen vorbereiteten Leitfaden geführt wird. Der Leitfaden beinhaltet offene Fragen, zu denen die befragten Personen in eigenen Worten antworten sollen. Die Fragen und die Reihenfolge werden vorgegeben, wobei auch individuelle Anpassungen möglich sind. Beispielsweise können Fragen vorgezogen, übersprungen oder vertieft werden, sodass der Interviewfluss nicht unterbrochen wird (Döring & Bortz 2016: 358). Der Leitfaden dient als unterstützendes Instrument für die Interviewerin oder den Interviewer (Lamnek & Krell 2016: 338) und erzeugt eine Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews, da sich die Erhebungssituationen ähneln und ähnliche Fragen gestellt werden. Der Leitfaden wird schriftlich festgehalten (Helfferich 2014: 565) und umfasst üblicherweise acht bis 15 Seiten. Zu Beginn des Leitfadens werden häufig biographische

Grundinformationen abgefragt, sodass sich die interviewende Person ein Bild vom Gegenüber machen kann (Döring & Bortz 2016: 372).

Bei der Art der Befragungspersonen gibt es die Möglichkeit, ein Experten- oder ein Laienbeziehungsweise Betroffenen-Interview zu führen (Döring & Bortz 2016: 360). Als qualitative Erhebungsmethode dienen in dieser Untersuchung die Experteninterviews der Rekonstruktion subjektiver Deutungen und Interpretationen. Experten sind nicht nur abstrakte Funktionsinhaber, sondern konkrete soziale Akteure mit spezifischen Handlungs- und Professionslogiken (Bogner, Littig & Menz 2014: 2ff.). Während des Interviews können verschiedene Arten von Wissen abgefragt werden: das technische Wissen, das Prozesswissen und das Deutungswissen. Das technische Wissen umfasst Daten und Fakten, über welches die Experten aufgrund ihrer Position verfügen. Das Prozesswissen beinhaltet beispielsweise die Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen und Ereignisse. Durch die persönliche Nähe zu Ereignissen haben sie ein bestimmtes Erfahrungswissen. Dieses Wissen ist standort- und personengebunden und kann deshalb nur über diese Person erlangt werden. Unter der letzten Wissensform werden beispielsweise subjektive Relevanzen, Sichtweisen und Erklärungsmuster verstanden (Bogner, Littig, Menz 2014: 17ff.). Das Expertenwissen kann über eine Ausbildung vermittelt worden sein oder auf vertieftem Erfahrungswissen basieren (Helfferich 2014: 571).

9.3. Auswahl der Stichprobe

Qualitative Studien arbeiten häufig mit kleinen Stichproben, da sie eine interpretative Rekonstruktion einzelner Fälle im Kontext ihrer Lebenswelt anstrebt und diese mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden sind. Große Stichproben werden nach dem statistischen Zufallsprinzip ausgewählt, dies würde bei kleinen Stichproben allerdings zu einer Verzerrung und einer wenig aussagekräftigen Stichprobe führen. Aus diesem Grund werden die interviewten Personen bewusst ausgewählt. Diese sollen aussagekräftig für die Fragestellung sein (Döring & Bortz 2016: 302). Folgende Kriterien wurden bei der Stichprobenauswahl beachtet:

- Bereitschaft zur Durchführung eines Interviews
- Schulform: Sekundarstufe I (dazu zählen die Realschule (RS) und die Gemeinschaftsschule (GMS))
- Standort der Schulen: Baden-Württemberg
- keine Altersbeschränkung
- nicht geschlechtsspezifisch

Die Stichprobe der vorliegenden Arbeit setzt sich aus sieben Probandinnen und Probanden zusammen. Die Auswahl der Lehrkräfte wurde aus dem näheren Umfeld (Praktika und Bekanntenkreis) der Interviewerin gewählt. Aus diesem Grund konnten die erste Kontaktaufnahme über das Telefon stattfinden. Die Interviews dauerten zwischen 13 und 43 Minuten.

Tabelle 8 zeigt die biographischen Grundinformationen der Lehrkräfte und den Interviewmodus, um einen ersten Überblick über die Lehrkräfte zu erhalten. Die online Gespräche fanden über Zoom als Videoanruf statt. L2 wurde bei sich zuhause interviewt, L4 in der Schule und L6 sowie L7 bei der Interviewerin zuhause.

Tabelle 8: Übersicht der befragten Personen (eigene Darstellung)

Befragte(r)	Alter	Geschlecht	Schulform	Dienstjahre	Kommunikationsmedium
L1	46	weiblich	GMS	20	online
L2	62	weiblich	GMS	20	persönlich
L3	32	weiblich	GMS	5	online
L4	38	männlich	GMS	3	persönlich
L5	41	weiblich	RS	15	online
L6	31	weiblich	RS	6	persönlich
L7	37	weiblich	RS	11	persönlich

9.4. Leitfragen des Interviews

Im weiteren Verlauf werden die Leitfragen des Interviews dargestellt. Insgesamt sind es elf Fragen, die sich an den Themen der vorliegenden Arbeit orientieren. Sie wurden in eine Einstiegsfrage, Fragen zu fünf Kategorien und eine Abschlussfrage unterteilt. Die untersuchungsrelevanten Kategorien sind:

1. Herausforderungen im Lehrberuf
2. Persönliches Empfinden der Herausforderungen
3. Copingstrategien
4. Die Rolle der Persönlichkeit
5. Unterstützungsmaßnahmen

Die Fragen dienen als grobe Orientierung für die Themeninhalte. Die Reihenfolge der Fragen kann situativ variieren, sodass der Gesprächsfluss erhalten bleibt.

Einstiegsfrage

Wieso sind Sie Lehrer beziehungsweise Lehrerin geworden?

Kategorie 1: Herausforderungen im Lehrberuf

- Was ist Ihrer Meinung nach die größte Herausforderung im aktuellen Schulsystem?
- Welchen weiteren Herausforderungen müssen Sie sich in ihrem Arbeitsalltag stellen?

Kategorie 2: Persönliches Empfinden der Herausforderungen

- Beeinflussen diese Herausforderungen Ihr Wohlbefinden? (Skala 1-10)
- Falls ja: Warum/Inwiefern beeinflussen sie Ihr Wohlbefinden?

Kategorie 3: Copingstrategien

- Haben Sie Routinen entwickelt, welche bei der Bewältigung der Herausforderungen im Lehrberuf helfen?
- Welche weiteren Bewältigungsstrategien helfen Ihnen?

Kategorie 4: Die Rolle der Persönlichkeit

- Welche Rollen spielen für Sie die eigene Persönlichkeit und die berufliche Haltung für die Bewältigung der Herausforderungen?
- Welche Persönlichkeitsmerkmale sind Ihrer Meinung nach hilfreich für einen weniger stressigen Arbeitsalltag?

Kategorie 5: Unterstützungsmaßnahmen

- Wie könnten Unterstützungsmaßnahmen im Lehrberuf aussehen?

Abschlussfrage

Würden Sie sich trotz der Herausforderungen wieder für diesen Beruf entscheiden?

9.5. Transkription der Interviews

Zur Auswertung der aufgezeichneten Interviews bedarf es einer Verschriftlichung (Döring & Bortz 2016: 367). Dittmar (2009) bezeichnet diese als Transkription und meint eine regelgeleitete Verschriftlichung von Interviews. Die Audioaufzeichnung der Interviews liegt digital vor, weshalb die Transkription am Computer erfolgt (Döring & Bortz 2016: 367). Das gesprochene Wort und klanglautliche Ausdrücke werden mit dem Verschriftlichen buchstäblich übertragen. Weitere hörbare Aspekte der Gesprächssituation werden ebenfalls festgehalten. Hierzu gehören non-verbale Äußerungen wie lachen und weinen, aber auch hörbare Handlungen (zum Beispiel das Klatschen in die Hände). Dadurch wird das Interview für eine Auswertung verfügbar gemacht (Fuß & Karbach 2019: 17).

Tabelle 9 zeigt die verwendeten Transkriptionsregeln. Diese sind von Kallmeyer und Schütze (1976) und werden als Vorlage benutzt, um eine einheitliche Verschriftlichung der Interviews gewährleisten zu können (Mayring 2016: 92).

9. Empirische Untersuchung

Tabelle 9: Transkriptionsregeln (Kallmeyer & Schütze 1976 zit. nach Fuß & Karbach 2019: 35)

(. .)	Kurze Pause
(. . .)	Mittlere Pause
(Pause)	Lange Pause
mhm	Pausenfüller, Rezeptionssignal, zweigipflig
<u>sicher</u>	Auffällige Betonung
(Lachen) (geht raus)	Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen beziehungsweise Sprechweisen, Tonfall; Die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende, bis zu einer neuen Charakterisierung oder bis +

Die Autorin übersetzte Aussagen in Dialektform ins Hochdeutsche, ohne den Inhalt der Aussagen zu verändern. Die Interviewerin wird mit dem Kürzel ‚I‘ und die interviewten Personen mit ‚L‘ und einer Nummerierung gekennzeichnet.

Um eine Identifizierung der Lehrkräfte zu vermeiden, werden direkte Ortsangaben und namentlich genannte Personen in einer geschweiften Klammer umschrieben, beispielsweise {Name der Schwester}. Die geschweifte Klammer lässt erkennen, dass textliche Änderungen vorgenommen wurden (Fuß & Karbach 2019: 99).

Die Anonymisierung wahrt das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung. Jeder Mensch hat das Recht, selbst zu bestimmen, welche persönlichen Daten preisgegeben und verwendet werden. Die Lehrkräfte werden vor dem Interview darüber informiert, dass das Gespräch aufgenommen und anschließend anonymisiert transkribiert wird (Fuß & Karbach 2019: 100f.).

9.6. Das Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse

Die durchgeführten Interviews werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dieses Auswertungsverfahren ist für die Analyse von qualitativen Interviews zu empfehlen und wird entsprechend häufig angewendet (Mayring 2015: 33). Das Verfahren will „Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2016: 114). Die Inhaltsanalyse orientiert sich am Alltag und die Interpretation des sprachlichen Materials ist prinzipiell ungeschlossen, sodass sie immer reinterpretiert werden kann (Mayring 2015: 38).

Mayring (2015) unterscheidet bei der qualitativen Inhaltsanalyse drei Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

Erste Grundform: Das Ziel der Zusammenfassung ist die Reduktion des Materials, sodass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Dafür bedarf es einer induktiven Kategorienbildung, welche sich aus einer systematischen Folgerung von Auswertungsgesichtspunkten aus dem transkribierten Material ergibt. Für die Kategorienbildung ist ein Selektionskriterium notwendig. Es muss mit theoretisch angestellten Erwägungen über den Gegenstand und dem Ziel der Analyse begründet werden. Bei der induktiven Kategorienbildung findet entweder eine Subsumption oder eine neue Kategorienformulierung statt. Erfüllen Textstellen die allgemeine Kategoriendefinition, werden sie einer bereits induktiv gebildeten Kategorie zugeordnet (Subsumption). Neue Kategorien werden dann konzipiert, wenn die Textstelle nicht zu einer zuvor gebildeten Kategorie passt. Diese Analyse ergibt ein Set von Kategorien zu einem bestimmten Thema, dem spezifische Textstellen zugeordnet sind (Mayring 2016: 115ff.).

Die darauffolgende Auswertung befasst sich mit einer quantitativen Untersuchung der Kategorienzuordnungen und der Interpretation des gesamten Kategoriensystems in Bezug auf die Fragestellung (Mayring 2016: 117).

Zweite Grundform: Die Explikation beschreibt das Erweitern des Verständnisses durch das Herantragen von zusätzlichem Material zu einzelnen fraglichen Textteilen. Dies geschieht als direkter Bezug aus dem Textkontext der zu interpretierenden Passage oder als über den Text hinausgehende Informationen beispielsweise über den Textverfasser, das kulturelle Umfeld oder über nonverbales Material (Mayring 2016: 115ff.).

Die dritte Grundform: Die zentralste Aufgabe der inhaltsanalytischen Technik ist die Strukturierung. Sie hat das Ziel bestimmte Strukturen des Materials herauszufiltern. Es gibt vier Formen der Strukturierung: die Formale, die Inhaltliche, die Typisierende und die Skalierende (Mayring 2015: 97ff.).

Für diese Arbeit werden die Transkripte inhaltlich strukturiert. Dabei werden bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material gefiltert und zusammengefasst. Die Inhalte werden Hauptkategorien (HK) und Unterkategorien (UK) zugeordnet (Mayring 2015: 97ff.). Die hervorgehobenen Aspekte in den Kategorien werden mit dem Erhebungsmaterial aus dem ersten theoretischen Teil verglichen. Für einen besseren Überblick werden in Tabelle 10 die sieben verschiedenen Kategorien und die jeweiligen Unterkategorien dargestellt.

9. Empirische Untersuchung

Tabelle 10: Kategorienbildung (eigene Darstellung)

Kategorie	Kategorienbezeichnung
HK 1	Motivation für den Lehrberuf
HK 2	Herausforderungen im Lehrberuf
UK 2.1	...auf der Kontext-Ebene I
UK 2.2	...auf der Schulsystemebene
UK 2.3	...auf der Schulebene
UK 2.4	...auf der Kontext-Ebene II
HK 3	Beeinflussung des Wohlbefindens (Skala von 1 bis 10)
UK 3.1	tages-/situationsabhängig
UK 3.2	nicht beeinflusst (1)
UK 3.3	leicht beeinflusst (2-3)
UK 3.4	mittelstark beeinflusst (4-6)
UK 3.5	stark beeinflusst (7-9)
UK 3.6	sehr stark beeinflusst (10)
HK 4	Copingstrategien
UK 4.1	reaktive problemorientierte Copingstrategien
UK 4.2	proaktive problemorientierte Copingstrategien
UK 4.3	reaktive emotionsorientierte Copingstrategien
UK 4.4	proaktive emotionsorientierte Copingstrategien
HK 5	Persönlichkeitseigenschaften zur Belastungsredefinition
UK 5.1	die Rolle der Persönlichkeit bei der Belastungsredefinition
UK 5.2	Emotionale Stabilität
UK 5.3	Verträglichkeit
UK 5.4	Extraversion
UK 5.5	Gewissenhaftigkeit
UK 5.6	Offenheit
HK 6	Unterstützungsmaßnahmen im Beruf
HK 7	den Lehrberuf erneut wählen
UK 7.1	ja
UK 7.2	nein

10. Ergebnisdarstellung

Im weiteren Verlauf werden die erhobenen Daten aus den sieben Interviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Hierfür wurden sieben Hauptkategorien mit verschiedenen Unterkategorien entwickelt, die sich inhaltlich an den Interviewfragen orientieren. Die Antworten der Befragten werden den Kategorien zugeordnet und in den folgenden Abschnitten dargestellt. Für eine bessere Lesbarkeit werden die Aussagen der befragten Personen kursiv formatiert und die Begriffe Herausforderung und Belastung synonym verwendet.

10.1. Kategorie 1: Motivation

In der Einstiegsfrage wurden die Lehrkräfte danach gefragt, warum sie sich für den Beruf als Lehrerin oder als Lehrer entschieden haben. Fünf der Befragten nannten den Spaß an der Zusammenarbeit mit Kindern als einen Entscheidungsfaktor für den Lehrberuf: „[...] *weil ich gerne mit Kindern arbeite, auf jeden Fall*“ (L4). Zusätzlich hatten einige der Lehrkräfte bereits vor der Berufswahl Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Kindern: „[...] *ich war selbst sehr aktiv in der katholischen Jugend [...]*“ (L1). Lediglich L2 und L6 nannten andere Gründe für ihre Berufswahl. L2 brauchte dringend einen Job und der Lehrberuf war gut mit der Kinderbetreuung vereinbar: „*Also die Kinderbetreuung meiner eigenen Kinder war ein ganz ganz ganz wichtiger Punkt.*“ Die Entscheidung von L6 war vorbildbasiert: „[...] *weil ich die Lehrerin so toll fand [...]*“. Ein weiterer entscheidender Faktor für L6 waren ihre Persönlichkeitseigenschaften, die ihrer Meinung nach gut zum Lehrberuf passen: „*Also ich bin kommunikativ, offen und gebe auch gerne Anweisungen, sage ich mal. Ja, und dann habe ich eben gemerkt solche Dinge kann ich in diesem Job irgendwo positiv ausleben und das hat mich dann eigentlich bestärkt.*“

10.2. Kategorie 2: Herausforderungen im Lehrberuf

Da die genannten Herausforderungen mögliche Belastungsfaktoren darstellen, wurden sie in die fünf Belastungsebenen von Stiller (2015) unterteilt: Kontext-Ebene I, Schulsystemebene, Schulebene, Unterrichtsebene und Kontext-Ebene II.

Kontext-Ebene I

Nur L6 nannte eine Herausforderung in dieser Ebene: „[...] *die Erwartungshaltung der Eltern an uns als Lehrkräfte oder an die Schule steigt. Das heißt, wir bekommen immer mehr Aufgabenfelder zugeteilt. Was ihrer Meinung nach eigentlich alles unsere Aufgabe sein soll. Immer mehr Erwartungen, wie etwas zu sein hat und was wir alles leisten sollen.*“ Dabei betont sie, dass es sich um Einzelfälle handelt, die allerdings markant im Alltag ins Gewicht fallen.

Schulsystemebene

Herausforderungen auf der Schulsystemebene wurden von sechs Lehrkräften genannt. Am häufigsten wurde die Hierarchie im Schulsystem bemängelt: *„Das ist ein krankes System, auf das man sich einlässt. [...] Es ist eine Hierarchie, wie es eben auch in normalen Betrieben eine Hierarchie ist. Aber in einem normalen Betrieb habe ich immerhin einen Personalrat, der was macht.“* (L2). Die Lehrkräfte sind abhängig von der Schulleitung, es gibt einen klaren Dienstweg, der eingehalten werden muss, und die Lehrkräfte dürfen nicht selbst über Schulwechsel entscheiden: *„Das heißt, ich schreibe meine Bewerbung, muss {Name der Schulleiterin} mit ins Boot holen und sie muss es weiterleiten. Das heißt, ich muss eigentlich darauf hoffen, dass sie dem Ganzen zustimmt. [...] sie bewertet mich natürlich auch. Man denkt eigentlich, dass man nach dem Referendariat fertig ist, aber dann kriegst du, sobald du dich für eine andere Schule bewirbst, ein Beurteilungsschreiben von ihr, und da spielt so viel mit rein, wo ich gar keine Handhabe hab. Das heißt, ich habe meine Bewerbung geschrieben und musste fragen, ob es okay ist, dass ich mich für eine andere Schule bewerbe. Das finde ich an sich nicht okay, dass ich nicht selbst entscheiden kann, wie ich mein Leben gestalte.“* (L3).

Weitere Herausforderungen, bringen *„die Vorgaben von oben. Also sei es vom Schulamt, vom Bildungsplan, vom Kultusministerium. Gesetzlich sowie inhaltlich.“* (L6). Hierzu gehören:

- die *„neuen Datenschutzgesetze“* (L5), die die Organisation erschweren
- *„die Anzahl der Stunden“* (L4), die zu Unterrichten sind
- der vorgegebene Lehrplan, da es schwer ist den Stoff zeitlich durchzukriegen (L1)
- *„die verschiedenen Rollen, die man hat. [...] als Lernvermittler [...], ich muss mich aber auch um die sozialen Probleme der Kinder kümmern.“* (L3)
- die ungleiche Bezahlung von verbeamteten Lehrkräften und angestellten Lehrkräften: *„Dann will ich auch mehr Geld für das, was ich arbeite. Ich bin angestellte Lehrerin.“* (L2)
- die realitätsferne Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren: *„Die Ansprüche der Lehrbeauftragten von den Seminaren sind teilweise überhaupt nicht mehr an das Schulsystem angepasst. Also das Seminar hat Vorrang vor dem Schulalltag.“* (L5)

Schulebene

Die meisten Herausforderungen, die genannt wurden, lassen sich der Schulebene zuordnen. Bis auf L1 haben alle Lehrkräfte Herausforderungen in dieser Ebene genannt. Häufig genannte Herausforderungen sind *„alle Nebentätigkeiten, die man als Lehrer zusätzlich bewältigen muss. Die nehmen un glaublich viel Zeit und Kraft.“* (L2). Eine dieser herausfordernden Aufgaben ist laut L6 die Kommunikation mit Eltern, allerdings handelt es sich ihrer Meinung nach um Einzelfälle. Doch *„eine negative E-Mail reicht schon aus, um mich die ganze Woche zu*

belasten.“ (L6). Neben dem Schriftverkehr gehören auch Gespräche zu den außerunterrichtlichen Aufgaben, die belastend sein können. L2 muss beispielsweise alle zehn Wochen ein Eltern-Schüler-Gespräch halten. Auch L3 nennt Elterngespräche als Herausforderung. L4 nennt zusätzlich auch Gespräche mit anderen Lehrkräften. Er fügt allerdings hinzu, dass sie nur dann belastend sind, wenn sie kurzfristig angesetzt werden. Auch das Einkaufen und das Schreiben der Rechnungen für die Nahrungszubereitung im AES-Unterricht empfindet L4 als herausfordernd. L7 empfindet die deutliche Mehrarbeit als Klassenlehrerin herausfordernd. Hierzu zählt sie das Einsammeln von Formularen und die Organisation von außerunterrichtlichen Veranstaltungen. Auch „*das Lösen von sozialen Problemen*“ (L7) wird als Herausforderung genannt.

Die Infrastruktur des Schulgebäudes wird von L2, L4 und L5 als belastend angesehen. Zum einen ist „*die Raumanzahl [...] nicht richtig durchdacht*“ (L4), „*Es gibt gar keine Arbeitsplätze*“ (L2) für Lehrkräfte und „*keine Ruheräume oder Rückzugsorte*“ (L4).

Eine weitere Herausforderung ist der zeitliche Ablauf für zwei Lehrkräfte in der Ganztagschule (L2 und L4). L4 beklagt sich über „*[...] die geringen Pausen*“, da er als Fachlehrer häufig das Zimmer wechseln muss. L2 findet den „*Stundenplan [...] bescheuert*“, da sie drei volle Unterrichtstage von 8:00 Uhr bis 15:45 Uhr hat und ihr dadurch Zeit für die Vorbereitung der Stunden fehlt.

Weitere vereinzelt genannte Herausforderungen waren:

- das altmodische Klassenbuch, das L4 ständig suchen muss
- „*fachfremd zu unterrichten*“ (L4)
- „*Personalmangel*“ (L4)
- die „*Digitalisierung*“ (L1), (L7)
- „*die Klassengröße*“ (L4)

Unterrichtsebene

Zur Unterrichtsebene zählen alle Aufgaben und Bedingungen des Unterrichts (Stiller 2015: 86). L1 nennt „*die Klassenzusammensetzung*“ als herausfordernd aufgrund der unterschiedlichen Charaktere und der psychischen Probleme der SuS. L6 nennt zu den psychische Problemen Schulangst und Depressionen. L3 bezeichnet „*die Vielfalt der Schüler*“ und L2 die „*Entwicklungen, die Schüler durchmachen*“ als herausfordernd.

Eine weitere Herausforderung ist „*das Klassenklima*“ (L2). L5 nennt den Umgang zwischen den SuS als Herausforderung und L7 „*Konflikte zwischen Schülern*“. L6 erzählt, dass die Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zunehmen. „*Die Lautstärke im Sportunterricht*“ (L4) wird dabei als Belastung wahrgenommen.

Drei der vier an Gemeinschaftsschulen arbeitenden Lehrkräfte (L1, L2, L3) und eine Realschullehrerin (L5) benennen die Differenzierung des Unterrichts als weitere Herausforderung. L1 betont dabei „[...] *das große Spektrum zwischen G [grundlegendem] und E [erweitertem] Niveau.*“ (L1). Auch L5 bezeichnet „*krasse Divergenzen [...] in deinen Klassen*“ als „*extrem schlimm*“. Die Schwierigkeit dabei besteht darin „*individuell jeden abzuholen. Um alle irgendwie am Ende des Schuljahres auf einem ähnlichen Level zu haben.*“ (L5).

Weitere Herausforderungen, die von einzelnen Lehrkräften genannt wurden, sind das „*Multitasking*“ (L3) und L1 empfindet die Korrektur von Deutscharbeiten belastender als das Korrigieren von Erdkundearbeiten.

Kontext-Ebene II

L1 nennt für diese Ebene lediglich den „*innere[n] Schweinehund*“ als herausfordernd, da er überwunden werden muss, um Aufgaben zu erledigen.

Für L6 stellt die „*Work Life Balance*“ (L6) eine Herausforderung dar. Dieser Lehrkraft fällt es schwer, berufliches sowie privates zu trennen und sich zu Hause Grenzen zu setzen, sodass sie auch mal abschalten kann. Andere Lehrkräfte äußern ähnliche Herausforderungen. L3 fällt das Abschalten ebenfalls schwer und das Klarkommen mit ihrem anfänglichen Idealismus. Hier nennt sie auch die Gefahr, dass der Idealismus zum Ausbrennen führen kann. Eine Herausforderung für L4 ist, dass er nicht alles, was er möchte, umsetzen kann und deshalb „*nicht jedem gerecht werden kann*“.

10.3. Kategorie 3: Beeinflussung des Wohlbefindens

Nachdem alle Lehrkräfte ihre persönlichen Herausforderungen genannt haben, sollten sie bewerten, inwiefern diese ihr Wohlbefinden beeinflussen. Dabei konnten die Lehrkräfte auch zwischen den Herausforderungen differenzieren. Die Ergebnisse werden hier aufgrund der Lesbarkeit nicht immer mit der Skala von 1 bis 10 dargestellt, sondern mit den dazugehörigen Worten, die in der Kategorienbildung (Tabelle 10) zu finden sind.

L6 und L7 beurteilten die Beeinflussung durch die Herausforderungen in einer Gesamtbewertung. Beide sehen sich durch ihren Beruf und dessen Herausforderungen in ihrem Wohlbefinden nicht beeinflusst.

Die restlichen Lehrkräfte haben differenzierte Antworten gegeben. Für eine bessere Übersicht wird die Beeinflussung des Wohlbefindens durch die Herausforderungen jeder einzelnen Lehrkraft aufgezeigt.

L1: Die psychischen Probleme der SuS beeinträchtigen das Wohlbefinden der Lehrkraft sehr stark. Die restlichen Herausforderungen, die sie genannt hat, beeinflussen die Lehrkraft

allerdings nur leicht bis mittelstark. Wie stark sie davon beeinflusst wird, ist situationsabhängig. Die Herausforderungen hat sie nicht weiter differenziert.

L2: Die Nebentätigkeiten belasten diese Lehrerin sehr stark, vor allem, wenn sie ihres Erachtens nicht notwendig sind. Die restlichen Herausforderungen fasst sie zu „*solche[n] Probleme[n] mit Schülern, also mit einzelnen Schülern.*“ zusammen und diese empfindet sie als stark beeinflussend.

L3: Diese Lehrkraft sagt, dass „*nicht abschalten können, das beeinflusst mich in Phasen*“. In den Phasen, in denen es sie belastet, ist ihr Wohlbefinden dadurch stark beeinflusst. Weiter beschreibt sie „*dieses Einnehmen von verschiedenen Rollen und das Multitasking und dass so viel auf einen zukommt im Alltag, [...] da muss ich sagen, dass das vielleicht bei mir zwei oder drei ist.*“ Dadurch wird sie also nur leicht beeinflusst. Das hierarchische System beeinflusst ihr Wohlbefinden mittelstark, außer sie hat ein Problem, mit dem sie anecken könnte. In diesem Fall belastet sie es stark.

L4: Dieser Lehrer beschreibt, dass es häufig tages- und situationsabhängig ist, ob sein Wohlbefinden beeinträchtigt ist oder nicht. Die Elterngespräche beeinflussen ihn nur leicht. Sind Besprechungen und Konferenzen erfolglos, dann beeinträchtigen sie sein Wohlbefinden mittelstark. „*Die Klassengröße ist dann schon eher acht oder neun.*“ Wenn er etwas Praktisches mit den SuS im AES-Unterricht machen möchte, dann beeinflusst ihn die Klassengröße sogar sehr stark. Auch wenn er der Meinung ist, dass die Lautstärke im Sportunterricht mit der Zeit in den Griff zu bekommen ist, beeinflusst diese Herausforderung sein Wohlbefinden dennoch sehr stark.

L5: Ist der Umgang zwischen den SuS und mit der Lehrerin schwierig, dann beeinflusst diese Herausforderung die Lehrkraft mittelstark. Der organisatorische Aufwand beeinflusst die Lehrkraft stark. Die geringe Praxishöhe für die Referendare beeinflusst L5 nur leicht, da ihr Wohlbefinden dadurch nicht direkt betroffen ist, da ihr „eher die Referendare leid“ tun. Von der Differenzierung des Unterrichts lässt sie sich nicht beeinflussen, da sie ihrer Meinung nach ihr Bestes gibt und nicht mehr tun kann.

10.4. Kategorie 4: Copingstrategien

Die Copingstrategien, die die Lehrkräfte laut ihrer Interviewantworten verwenden, wurden unterteilt in: problemfokussiert oder emotionsfokussiert und jeweils in reaktiv oder proaktiv.

Reaktive problemorientierte Copingstrategien

L1 versucht ihren „*innere[n] Schweinehund*“ zu überwinden, indem sie die „*Korrekturen [der Klassenarbeiten] möglichst am Stück*“ erledigt. Bei der Unterrichtsvorbereitung tauscht sich L1 mit Kolleginnen und Kollegen aus Parallelklassen aus und arbeitet, wenn es möglich ist, mit

ihnen zusammen. Dabei bereiten sie den Unterricht dann gemeinsam vor oder verteilen Aufgaben untereinander. Sie ist der Meinung: „*Das entlastet*“.

L2 entfernt sich von ihren Belastungen, indem sie manchmal „*am Stück 18 Stunden an den Wochenenden*“ schläft, um ihren Stress zu reduzieren, wenn sie „*über eine bestimmte Grenze*“ gegangen ist. Wenn die SuS den Unterricht stören, dann fragt sie sie, ob sie den Unterricht verlassen möchten. Treten mit einem Kind häufiger Probleme auf, dann versucht sie durch Gespräche herauszufinden, „*was nun eigentlich los ist*“. Als Möglichkeit über Probleme zu sprechen, nennt sie das Coaching, welches sie als Klassenlehrerin mit den SuS führt. Bei diesen Gesprächen gibt sie den SuS Rückmeldungen und versucht nicht emotional zu reagieren. Eine weitere Strategie für die Bewältigung der Probleme mit den SuS ist die „*Eltern mit ins Boot zu nehmen*“. Die außerunterrichtlichen Aufgaben erledigt sie so, dass sie so wenig Lebenszeit in Anspruch nehmen wie möglich.

Wenn L3 merkt, dass sie und andere Personen die gleichen Probleme haben, dann gehen sie gemeinsam als „*größere Gruppe*“ zur Schulleitung, sprechen diese Probleme an und versuchen eine Lösung zu finden. Sie hat ihre gesamten Materialien digitalisiert, um „*nicht stundenlang nach irgendwelchen Blättern suchen*“ zu müssen. Zusätzlich unterdrückt sie konkurrierende Aufgaben, um effektiver arbeiten zu können: „*wenn ich eine Sache mache, lege ich wirklich mein Handy weg und habe dann nur meinen Laptop und ignoriere auch, wenn mich irgendjemand anruft oder so. [...] Damit ich recht effektiv arbeiten kann*“. Des Weiteren bereitet sie den Unterricht auf dem iPad vor, um die Vorbereitung von überall erledigen zu können.

L4 versucht die Lautstärke im Sportunterricht durch Warten in den Griff zu bekommen, dadurch muss er nicht „*in die Lautstärke reinsprechen*“. Er verwendet im Unterricht Rituale, um Störungen zu reduzieren.

L5 ist „*weg von dieser Kopierflut*“ gekommen, indem sie digitales Arbeiten als Bewältigungsstrategie anwendet.

L6 nutzt den kollegialen Austausch, um ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und „*sich bei Kollegen Rat zu holen*“. Damit sie ihre Aufgaben nicht aufschiebt versucht sie diese „*gleich zu erledigen*“. Für eine bessere Trennung von Beruf und Privatleben empfängt sie keine beruflichen Nachrichten oder E-Mails auf ihrem Handy. Hierfür verwendet sie das iPad, welches ihr von der Schule gestellt wird.

L7 versucht außerunterrichtliche Aufgaben, wie das Beantworten von E-Mails und Elterngespräche, ebenfalls schnell zu erledigen. Dazu schaut sie vormittags mehrmals in ihre E-Mails und versucht diese am selben Tag abzuarbeiten. Dadurch entwickelt sie nicht das Gefühl, dass sie „*eine große Ansammlung an Arbeit*“ hat. Für sie ist die Trennung des beruflichen und des privaten einfacher, indem sie für jeden Bereich einen eigenen Kalender hat.

Proaktive problemorientierte Copingstrategien

L2 unternimmt keine Bemühungen mehr und hat gelernt sich „*Dingen zu entziehen*“ und das „*aktive Ja sagen nicht mehr zu machen*“, um Stress zu vermeiden. Sie hat den Anspruch an sich „*alles das zu bearbeiten, was mir das Ministerium vorschreibt*“ aufgegeben und eine „*Courage to leave a gap*“ entwickelt.

L3 versucht eine grundsätzliche Entlastung für sich selbst zu schaffen, indem sie ihren Arbeitstag plant. Sie arbeitet täglich von 7:45 Uhr bis 16 Uhr und ist auch nur in dieser Zeit erreichbar, um berufliche Themen zu besprechen. Das heißt, dass sie auch in die Schule kommt, wenn sie erst um 11 Uhr Unterricht hat, um die Zeit effektiv zu nutzen. In dieser Zeit und in ihren Freistunden versucht sie alle außerunterrichtlichen Aufgaben, wie beispielsweise die Unterrichtsvorbereitung, zu erledigen, um zuhause nicht mehr arbeiten zu müssen und sich so zu entlasten. Die Wochenenden versucht sie sich freizuhalten, nur Klassenarbeiten kontrolliert sie gelegentlich in dieser Zeit. Zusätzlich plant sie ihre Termine mit Hilfe eines Lehrerkalenders, um den Überblick zu behalten und den „*Alltag [zu] überleben*“.

L4 erstellt zu Beginn des Schuljahres einen Plan, um seine Ziele zu erreichen und an Samstagen arbeitet er grundsätzlich nicht. Seinen Unterricht plant L4 so, dass er spannend für die SuS ist, um Störungen vorzubeugen. Er gibt den SuS verschiedene Aufgaben, sodass „*nicht alle Kinder das Gleiche machen*“. Als Beispiel hierfür nennt er „*Gruppenarbeit*“. Dadurch sind die SuS motivierter, beteiligen sich mehr am Unterricht und er fühlt sich „*natürlich auch besser*“.

L5 plant ihren Alltag, indem sie sich Zeitziele setzt: „*Ich setzte mir Zeitziele und die überschreite ich mittlerweile gar nicht mehr. [...] Das ist es mir dann auch nicht wert. Dann gibt es tatsächlich weniger Zauberstunden, dafür versuche ich die Stunden dann mit Wert zu füllen*“. Sie begrenzt ihre Arbeit unter der Woche zuhause auf eineinhalb Stunden täglich und samstagsabends arbeitet sie nie. Zu Beginn des Schuljahres plant sie ihre Klassenarbeiten azyklisch, dadurch verhindert sie, dass sie „*drei Arbeiten gleichzeitig zuhause liegen zu haben*“. Wäre das der Fall, dann würde sie durchdrehen. So muss sie kontinuierlich Klassenarbeiten korrigieren, allerdings ohne, dass sich ein „*Riesenstapel*“ bildet. Für die Korrektur der Klassenarbeiten plant sie drei bis fünf Arbeiten pro Tag ein.

Wie L5 versucht auch L6 sich Zeitpläne zu erstellen. Beispielsweise schaut sie nach 19 Uhr nicht mehr in ihr E-Mail-Postfach. Sie nutzt To-Do Listen, um ihre Aufgaben zu planen und nichts zu vergessen.

L7 gewöhnt sich je nach Stundenplan eine gewisse Routine an für die Vorbereitung des Unterrichts, dadurch hat sie „*unter der Woche weniger Stress*“. In diesem Schuljahr bereitet sie den Unterricht Dienstagvormittag vor. Ihr Unterricht beginnt dienstags erst um Viertel nach Elf,

dennoch kommt sie bereits um acht Uhr in die Schule und bereitet in dieser Zeit ihre komplette Woche vor. Seit vier bis fünf Jahren schafft sie es, sich so ihre Wochenenden freizuhalten. Nur die Korrektur von Klassenarbeiten erledigt sie gelegentlich am Wochenende. Durch die Planung ihrer Handlungsschritte hat sie *„mittlerweile einfach auch Wochenenden, die [sie] einfach genießen kann“*. Genauso wie L5 legt sie am Schuljahresbeginn ihre Klassenarbeiten fest.

Reaktive emotionsorientierte Copingstrategien

L1 spricht über die psychologischen Probleme der SuS mit der Schulsozialarbeiterin, um sich *„alles von der Seele reden“* zu können.

Auch L2 empfindet Gespräche als emotionale Unterstützung, allerdings führt sie diese mit Kolleginnen und Kollegen: *„der Austausch mit Kollegen ist enorm hilfreich“*. Sie sieht ihren Unterricht als *„Angebot“* und wenn die SuS es nicht annehmen, dann lässt sie die Kinder zunächst in Ruhe, wenn sie den Unterricht nicht stören. Des Weiteren versucht sie die außerunterrichtlichen Aufgaben zu akzeptieren, indem sie sich nicht darüber aufregt. Um sich von ihrem Stress abzulenken und sich zu erholen, nimmt sie sich manchmal selbst aus dem Schulalltag raus. Das heißt, dass sie zuhause bleibt, wenn sie sich zu sehr gestresst fühlt, um zu verhindern, dass sie krank wird. Sie versucht durch eine veränderte Denkweise den Druck auf sich selbst zu reduzieren: *„Ich kann nicht jeden Schüler retten“*.

L3 versucht realistisch zu bleiben, um dadurch den Stress zu minimieren: *„Das ist ein Beruf, den ich mache, und ich verändere damit jetzt nicht die Welt.“* Um mit dem hierarchischen Schulsystem klarzukommen, ist es für L3 hilfreich eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen zu haben, mit der sie über ihren Frust sprechen kann. Zusätzlich versucht sie *„sich die Schicksale der Kinder nicht zu nahe kommen zu lassen“*, indem sie nicht mehr über die Kinder nachdenkt, wenn sie zuhause ist. Um ihren Kopf freizubekommen, nutzt sie die Fahrt nach Hause. In dieser Zeit kann sie sich nochmal aufregen und nachdenken, um anschließend zuhause loszulassen.

L4 versucht nach der Schule abzuschalten, um sich zu entlasten. Dazu schafft er sich einen Ausgleich zum beruflichen Stress: *„Als Ausgleich für mich selbst mache ich viel Sport. [...] Musik hören und meine Familie ist auch ein Ausgleich.“*

Genauso wie L4 versucht L5 nach der Schule erstmal abzuschalten und sich eine Auszeit zu nehmen. Sie nennt allerdings keine Aktivitäten, die sie in dieser Zeit ausübt.

L6 nutzt den kollegialen Austausch, um *„einfach mal Druck ab[zulassen] und sich zu beruhigen.“* Sie visualisiert sich das erfolgreiche Erledigen von Aufgaben, indem sie ihr To-Dos abhakt. Das ist für sie sehr hilfreich, um mit den vielen Aufgaben klarzukommen. Auch diese Lehrerin legt nach der Schule eine Pause ein, um sich anderen Dingen zu widmen und

anschließend setzt sie sich an den Schreibtisch zum Arbeiten. In ihren Ferien nimmt sie sich ebenfalls bewusste Auszeiten, in denen sie *„eine Weile nichts anschau[t]“*.

Für L7 ist das Abhaken von erledigten Aufgaben ebenfalls eine emotionale Hilfe, denn es gibt ihr ein gutes Gefühl und motiviert sie.

Proaktive emotionsorientierte Copingstrategien

Keine der befragten Lehrkräfte verwendet eine proaktive emotionsorientierte Copingstrategie. Aus diesem Grund können zu dieser Unterkategorie keine Ergebnisse dargestellt werden.

10.5. Kategorie 5: Persönlichkeitseigenschaften zur Belastungsredefinition

Die Persönlichkeitseigenschaften, die laut den Befragten für die Bewältigung der Herausforderungen und einen stressreduzierten Alltag hilfreich sind, werden in die fünf Dimensionen des Big Five Konzepts eingeordnet.

Die Rolle der Persönlichkeit bei der Belastungsredefinition

Bei der Frage, welche Rolle die Persönlichkeit bei der Bewältigung von Herausforderungen spielt, sind sich alle Lehrkräfte einig. Die Persönlichkeit spielt *„eine große Rolle“* (L1). L3 betont sogar, dass die Persönlichkeit mitverantwortlich für die Gesundheit ist: *„wie gesund man in den Ruhestand geht, ist beispielsweise auch von der Persönlichkeit abhängig“* (L3). L4 bestätigt diese Annahme durch seine Aussage: *„das muss man mitbringen, sonst hält man das glaube ich nicht über die Jahre aus“*.

Emotionale Stabilität

Alle Lehrkräfte, außer L7, nennen Persönlichkeitseigenschaften, die hilfreich für die Belastungsredefinition sind und der emotionalen Stabilität zugeordnet werden können. Insgesamt werden elf Mal Eigenschaften genannt, die dieser Dimension zugeordnet werden können.

L1 nennt *„ruhig bleiben“* und *„nichts an sich ranlassen“* als geeignete Eigenschaften für Lehrkräfte. L4 nennt ähnliche Persönlichkeitsmerkmale: *„nicht alles persönlich nehmen“* und *„gut mit Stress umgehen können“*. Resilienz wird ebenfalls von L3 und L6 genannt. Wie für L1 ist auch für L6 *„Gelassenheit“* hilfreich. L6 empfindet es zusätzlich als wichtig, dass eine Lehrkraft *„zu sich selbst steh[t]“*. L2 erklärt, dass eine Lehrkraft *„geduldig“* sein soll und *„nicht emotional reagieren“* soll. Eine ähnliche Meinung hat auch L5. Sie behauptet eine Lehrkraft sollte sich *„nicht zu sehr aufregen“*.

Verträglichkeit

Persönlichkeitseigenschaften, die der Verträglichkeit zugeordnet werden können, werden zehn Mal von sechs der sieben interviewten Personen genannt. L1 ist die einzige Lehrkraft, die keine Eigenschaft aus dieser Dimension nennt.

L2 empfindet es als hilfreich, wenn eine Lehrkraft „gerecht“ ist und „Verständnis für andere“ hat. L3 nennt Kritikfähigkeit als gute Eigenschaft für einen weniger stressigen Alltag. L4 denkt darüber ähnlich, denn seiner Meinung nach ist es wichtig, dass „man Dinge annehmen kann [und] verbessern kann“. Zusätzlich empfindet dieser Lehrer es als hilfreich, wenn man „auf andere Leute zugehen“ kann. Für L5 ist „nicht nachtragend“ sein belastungsreduzierend. L6 nennt „Teamfähigkeit“, sich „in Menschen hineinzusetzen“ und „Empathie gegenüber den Schülern und Eltern“ als nützliche Persönlichkeitseigenschaften. Wie L2 empfindet L7 „Gerechtigkeit“, und dass man „alle gleich behandeln“ sollte, als stressreduzierende Eigenschaften. L7 fügt hinzu, dass die Lehrkraft auch mal den „Kumpel raushängen lassen“ soll.

Extraversion

Eigenschaften aus dieser Dimension werden lediglich von L5 und L7 genannt. Für L5 ist eine „positive Grundeinstellung“ und eine „innere positive Grundhaltung“ hilfreich Stress zu reduzieren. L7 empfindet es als wichtig, dass eine Lehrkraft „streng [ist], aber nicht zu streng. Man muss die Waage halten können, sodass die Schüler wissen, wenn ich eine Ansage mache, dann erwarte ich das auch“.

Gewissenhaftigkeit

L3, L5 und L6 nennen Persönlichkeitseigenschaften, die der Gewissenhaftigkeit zugeordnet werden können. Laut L3 und L5 sollte eine Lehrkraft „strukturiert“ sein. L3 nennt zusätzlich Selbstdisziplin und das „Engagement lebenslang zu lernen“ als weitere Eigenschaften. Dabei bezieht sie sich auf die eigene Gesundheit. L6 nennt „Besonnenheit“ als hilfreich für die Stressreduktion.

Offenheit

Für L6 und L7 ist es wichtig Offenheit gegenüber den SuS zu zeigen. Beide nennen „authentisch“ sein als wichtige Eigenschaft. Sie empfinden es also als hilfreich, sich den SuS gegenüber zu öffnen und ihre wahre Persönlichkeit zu zeigen.

10.6. Kategorie 6: Unterstützungsmaßnahmen im Beruf

Neben Bewältigungsstrategien und Persönlichkeitseigenschaften können die Belastungen auch durch externe Unterstützungsmaßnahmen reduziert werden und dadurch die Lehrkräfte

effizienter arbeiten. Unterstützungsmaßnahmen für den Lehrberuf wurden in den Interviews von jeder Lehrkraft genannt.

L1 nannte „*Teamteaching*“ als einzige gewünschte Maßnahme. Damit meint sie: „*man ist zu zweit in den Stunden*“.

L2 hatte deutliche mehr Vorschläge, wie die Arbeit als Lehrkraft effizienter werden könnte. Sie würde einige ihrer Meinung nach „*sinnlose*“ Aufgaben streichen. Hierzu zählt sie das „*führen ein[es] Lerntagebuch[s]*“, da sie „*nicht von pädagogischem Nutzen*“ sind. Der Grund dafür ist, dass die SuS nichts in die Bücher eintragen, sondern lediglich die Lehrkräfte individuelle Rückmeldungen darin geben. Dadurch hat das Buch keinen Mehrwert und bedeutet nur zusätzlichen Aufwand für die Lehrkraft. Des Weiteren empfindet sie, dass die Lernzielgespräche zu häufig stattfinden („*jede neunte oder zehnte Woche*“). Ihrer Meinung nach sollten Lernberichte abgeschafft werden und Noten wieder eingeführt werden. Dann müsste sie sich nicht mehr mit den Eltern zusammensetzen, um ihre halbjährlichen Lernberichte in Textform zu erklären, wodurch sie entlastet werden würde. Des Weiteren empfindet sie die Gemeinschaftsschule und das Ganztageskonzept als „*nicht gewinnbringend*“ und würde sich daher wünschen, dass sie abgeschafft werden. Zusätzlich würde sie sich einen eigenen Arbeitsplatz wünschen.

L3 nennt als einzige Unterstützungsmaßnahme, dass es ein „*Personalmanagement*“ in der Schule geben sollte. Die Aufgabe dieser Zusatzarbeitskräfte wäre das Führen von Personalgesprächen, in denen die Lehrkräfte Wünsche äußern können, und in denen über „*Entwicklungsfelder*“ der Lehrperson gesprochen wird, um auf gewisse Ziele hinarbeiten zu können.

Wie L2 wünscht sich auch L4 einen eigenen Arbeitsplatz. Zusätzlich fordert er „*kleinere Klassen*“, „*digitale Schulbücher*“, längere Unterrichtsblöcke, „*Teamteaching*“, „*mehr Freiraum bei der Planung*“ und „*weniger Wochenstunden*“ (Unterrichtsstunden). Seiner Meinung nach sollten Besprechungen und Gesamtlehrerkonferenzen auch ab und zu digital abgehalten werden, sodass er nicht für eine zehnminütige Besprechung „*extra 80 Kilometer fahren*“ muss.

L5 nennt keine präzisen Unterstützungsmaßnahmen, sondern äußert Wünsche zum Schulsystem. Die Schule sollte wieder lebensnaher werden, so fordert es L5. Dabei erklärt sie, dass „*das dreigliedrige Schulsystem [...] besser*“ war. Sie würde sich ein neues Schulsystem wünschen. Ihrer Meinung nach ist die Gemeinschaftsschule keine schlechte Lösung, allerdings ist es „*falsch aufgezogen*“ worden, da diese Schulen nicht mit Schülerinnen und Schülern aller Leistungsklassen belegt sind. „*Dort tummeln sich hauptsächlich Hauptschüler und Realschüler*“ (L5). Zusätzlich fordert sie, dass Bildung kein politisches Gut mehr ist und nicht mehr für den Wahlkampf eingesetzt wird, da dadurch Veränderungen nicht stattfinden können.

L6 fordert die Einstellung von nicht pädagogischem Personal für „*Verwaltungsaufgaben*“ beispielsweise für die Organisation von Klassenfahrten und das Rausschicken von Elternbriefen.

Des Weiteren würde sie sich mehr Schulsozialarbeiter an der Schule wünschen, da „eine [...] *viel zu wenig für die vielen Schüler*“ ist. Diese könnten gewisse Fälle übernehmen, die die Kompetenz und das Aufgabenfeld als Klassenlehrerin übersteigen. Dadurch könnte sie Zeit sparen und das würde sie entlasten. Genauso wie L4 wünscht sie sich mehr Freiräume, so dass sie „*mehr Optionen und mehr Auswahlmöglichkeiten*“ hat, um mehr Projekte mit ihren SuS durchführen zu können.

L7 ist ebenfalls der Meinung, dass zusätzliches nicht pädagogisches Personal eingestellt werden sollte. Zu Beginn des Schuljahres wäre eine Bürokräftin hilfreich, die Dokumente einsammelt und abhakt. Auch ein Kopierdienst, der morgens die Arbeitsblätter bereitlegt, wäre für ein effizienteres Arbeiten von Vorteil. Sie würde Fortbildungen gerne wieder mehr in Präsenz machen und weniger digital.

10.7. Kategorie 7: den Beruf erneut wählen

Mit Hilfe der Abschlussfrage sollte herausgefunden werden, ob die Lehrkräfte sich trotz den Herausforderungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, erneut für den Beruf entscheiden würden. Sechs der Lehrkräfte sind sich diesbezüglich einig und würden sich wieder für diesen Beruf entscheiden. Lediglich L2 würde als einzige den Lehrberuf „*nicht nochmal ergreifen*“.

10.8. Zusammenfassung der Kategorien zwei bis fünf

In diesem Abschnitt werden die Kategorien Herausforderungen im Lehrberuf, Beeinflussung des Wohlbefindens, Copingstrategien und Persönlichkeitseigenschaften zur Belastungsredefinition für jede einzelne Person nochmals kurz zusammengefasst, um einen besseren Überblick zu bekommen und anschließend die Forschungsfrage beantworten zu können.

L1 nannte insgesamt wenige Herausforderungen, die den Ebenen Schulsystem, Unterricht und Kontext II zugeordnet werden können. Die psychischen Probleme von SuS beeinflussen sie sehr stark. Von den restlichen Herausforderungen wird sie nur leicht bis mittelstark beeinflusst, dabei ist das Wohlbefinden immer situationsabhängig. Diese Lehrkraft nennt insgesamt drei Copingstrategien, 66,6% davon sind problemorientiert und 33,3% sind emotionsorientiert. Als einzige Lehrkraft nennt sie nur Persönlichkeitseigenschaften aus einer Dimension (emotionale Stabilität).

Die meisten Herausforderungen nannte L2. Diese sind den Ebenen Schulsystem, Schule und Unterricht zugeordnet worden. Von diesen Belastungen ist ihr Wohlbefinden stark beeinflusst. Das Verhältnis der verwendeten Copingstrategien ist ähnlich wie bei L1: 61,5% problemorientiert und 38,5% emotionsorientiert. Insgesamt nennt sie die meisten Strategien (13 Stück). Für sie sind Persönlichkeitseigenschaften aus den Dimensionen emotionale Stabilität und Verträglichkeit entscheidend für einen weniger stressigen Arbeitsalltag.

L3 nannte Herausforderungen aus allen Ebenen außer Kontext-Ebene I. Ihr Wohlempfinden wird abhängig von der Herausforderung unterschiedlich beeinflusst und die Beeinflussung ist abhängig von ihrer aktuellen Verfassung. Sie nennt Beeinflussungen von leicht bis stark. Ihre neun genannten Copingstrategien können unterteilt werden in: 66,6% problemorientiert und 33,3% emotionsorientiert. Die von ihr genannten Persönlichkeitseigenschaften wurden den Dimensionen emotionale Stabilität, Verträglichkeit und Gerechtigkeit zugeordnet.

Auch L4 nennt Herausforderungen aus den gleichen Ebenen wie L3, allerdings nennt er nicht die gleichen. Sein Wohlbefinden ist ebenfalls tages- und situationsabhängig. Die Spannweite der Beeinflussung geht dabei von leicht bis sehr stark. Dieser Lehrer nennt vier Copingstrategien: 75% problemorientiert und 25% emotionsorientiert. Er nennt wie L2 Persönlichkeitseigenschaften aus den Dimensionen emotionale Stabilität und Verträglichkeit.

Die Herausforderungen, die L5 nennt werden den Schulsystem-, Schul- und Unterrichtsebenen zugeordnet. Auch bei ihr ist es von der Herausforderung abhängig, inwiefern ihr Wohlbefinden beeinflusst ist. Einige Belastungen beeinflussen sie stark und andere nur leicht. L5 nutzt mit 80% deutlich mehr problemorientierte Copingstrategien als emotionsorientierte (20%). Sie nennt insgesamt fünf Copingstrategien. Die von ihr genannten Persönlichkeitsmerkmale decken vier der fünf Dimensionen ab. Sie nennt keine Eigenschaften für die Dimension der Offenheit.

L6 nennt als einzige Lehrkraft Herausforderungen, die allen Ebenen zugeordnet werden können. Sie differenziert nicht bei der Beeinflussung und ist der Meinung, dass ihr Wohlbefinden nicht durch die Herausforderungen beeinflusst wird, obwohl sie einige davon nennt. Sie nennt acht Strategien zur Stressbewältigung. 62,5% sind problemorientiert und 37,5% emotionsorientiert. Genauso wie L5 nennt sie Merkmale aus vier Dimensionen, allerdings nennt sie keine für die Dimension Extraversion.

Auch L7 gibt an, dass sie in ihrem Wohlbefinden nicht von den Belastungen beeinflusst wird. Diese Lehrkraft nennt allerdings weniger Herausforderungen als L6. Zugeordnet werden die Belastungen den Ebene Schule und Unterricht. Die Anzahl und die prozentuale Verteilung der Strategien stimmt mit L5 überein. Diese Lehrkraft nennt hilfreiche Eigenschaften für einen weniger stressigen Alltag in den Dimensionen Verträglichkeit, Extraversion und Offenheit.

11. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel der Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung im Kontext der Forschungsfrage analysiert und interpretiert. Im ersten Schritt wird dafür die Relevanz der Forschungsfrage, welche in der Einführung zur empirischen Untersuchung bereits genannt wurde, begutachtet. Anschließend werden weiterführende Überlegungen angestellt und abschließend werden die Möglichkeiten und Grenzen der Methodik aufgezeigt.

Zusammenfassung hinsichtlich der Fragestellung

„Welche Herausforderungen haben Lehrkräfte bei der Bewältigung ihres Arbeitsalltags und welche Ressourcen nutzen sie, um ihre Aufgaben belastungsoptimiert zu erfüllen?“

Die Fragestellung kann mit Hilfe des Belastungs- und Beanspruchungsmodells von Stiller (2015) beantwortet werden, da die in den Interviews genannten Herausforderungen im Modell als mögliche Belastungsfaktoren angesehen werden. Das Modell unterteilt Belastungen in unterschiedliche Ebenen und besagt, dass nicht jede Belastung eine negative Beanspruchung für die Person darstellt. Grund dafür ist der vorhandene Ressourcenpool, der bei jeder Person unterschiedlich ausgeprägt ist und die Redefinition von Belastungen beeinflusst. Für diese Arbeit wurden die Ressourcen Wesenszüge und Copingstrategien näher untersucht.

Laut des Modells von Stiller (2015) können folgende Hypothesen für die Beantwortung der Forschungsfrage aufgestellt werden:

- Nicht jeder genannte Belastungsfaktor führt zu einer negativen Beanspruchung.
- Die Gesamtbeanspruchung der Lehrkräfte variiert aufgrund ihres vorhandenen Ressourcenpools.
- Bestimmte Ressourcen sind effektiver bei der Belastungsredefinition als andere.
- Lehrkräfte können mit Hilfe von vielen oder qualitativ hochwertigen Ressourcen (Ressourcenpool) ihre Aufgaben effektiver erfüllen.

Insgesamt wurden in den Interviews Belastungen auf allen Ebenen des Belastungs- und Beanspruchungsmodells von Stiller (2015) genannt, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. Die meisten Herausforderungen wurden in den Ebenen Schulsystem und Schule gesehen. Diese Herausforderungen sind so gut wie nicht zu umgehen, da es sich dabei um Vorgaben und Voraussetzungen des Schulsystems und der Schule als Institution handelt. Aus diesem Grund ist ein individuell abgewogener Umgang mit diesen Herausforderungen wichtig, um nicht negativ davon beansprucht zu werden und effektiv arbeiten zu können.

Anhand der Untersuchungsergebnisse kann der ersten Hypothese, dass nicht jeder Belastungsfaktor zu einer negativen Beanspruchung führt, zugestimmt werden. L6 und L7 geben

an, durch die im Berufsalltag empfundenen Herausforderungen nicht in ihrem Wohlbefinden beeinflusst zu werden. Demnach ist ihre Beanspruchung positiv und nicht negativ zu bewerten.

Andere Lehrkräfte geben an, dass die Beeinflussung des Wohlbefindens situations- oder tagesabhängig ist. Das deutet darauf hin, dass sie möglicherweise stärker in ihrem Wohlbefinden beeinflusst sind, und ihr Ressourcenpool nicht ausreichend gefüllt ist. Das könnte beispielsweise der Fall sein, wenn die Lehrkraft gesundheitlich angeschlagen ist und ihr somit weniger physische Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Untersuchung kann diese Vermutung allerdings nicht eindeutig bestätigen, weil die Lehrkräfte nicht näher darauf eingehen, warum die Beeinflussung situations- oder tagesabhängig ist.

Da die Gesamtbeanspruchung der einzelnen Lehrkräfte mitunter deutlich voneinander abweicht, entsteht der Eindruck, dass es Ressourcen gibt, die effektiver sind als andere. Laut Bhagat, Allie und Ford (1995) verringert ein hohes Ausmaß an problemorientierten Copingstrategien die negativen Auswirkungen von auftretenden Belastungen effektiver als emotionsorientierte Strategien. Im Verhältnis verwenden alle befragten Lehrkräfte mehr problemorientierte Strategien. Die Häufigkeit der Verwendung könnte ein Hinweis dafür sein, dass die problemorientierten Strategien effektiver sind. Um herauszufinden, ob sie tatsächlich effektiver sind, muss die Beeinflussung des Wohlbefindens miteinbezogen werden. Die deutlichsten Ergebnisse bei der Beeinflussung zeigten L2, L6 und L7. Im Vergleich zu den restlichen Lehrkräften ist L2 durch die Belastungen am stärksten in ihrem Wohlbefinden beeinflusst, obwohl sie prozentual mehr problemorientierte (61,5%) als emotionsorientierte Bewältigungsstrategien verwendet. Das könnte darauf hindeuten, dass die von ihr verwendeten problemorientierten Strategien nicht effektiv und somit dysfunktional sind. Wird allerdings die prozentuale Verteilung der verwendeten Bewältigungsstrategien mit der Verteilung der anderen Lehrkräfte verglichen, dann verwendet L2 die wenigsten problemorientierten Strategien. Eine Schlussfolgerung daraus wäre, dass die Strategien möglicherweise deshalb nicht effektiv sind, weil sie zu wenig problemorientierte Strategien verwendet. Weitere Erkenntnisse über die Effektivität der unterschiedlichen Copingstrategien können anhand der Lehrpersonen L5, L6 und L7 gewonnen werden. L6 verwendet prozentual nur geringfügig mehr problemorientierte Strategien (62,5%) als L2 und ist dennoch nicht durch die Belastungen in ihrem Wohlbefinden beeinflusst. Das könnte bedeuten, dass problemorientierte Strategien nicht immer effektiver sind oder dass diese Lehrkraft geeignetere Strategien verwendet. L5 und L7 verwenden von allen Lehrkräften prozentual die meisten problemorientierten Copingstrategien (80%). Da das Wohlbefinden von L7 nicht von den Herausforderungen beeinflusst wird, würde das für die These von Bhagat, Allie und Fort (1995) sprechen. Das Wohlbefinden von L5 wird zwar stärker von den Belastungen beeinflusst als das von L7, allerdings ist sie in ihrem Wohlbefinden deutlich weniger negativ beeinflusst als L2. Warum das Wohlbefinden von L5 stärker beeinflusst wird als das von

L7, könnte möglicherweise damit geklärt werden, dass manche von L5 verwendeten problemorientierten Copingstrategien dysfunktional sind und das Problem nicht lösen (Wettstein & Scherzinger 2019: 88ff.).

Die Ergebnisse der Untersuchung deuten lediglich darauf hin, dass problemorientierte Copingstrategien effektiver sind als emotionsorientierte Strategien. Sie lassen allerdings keine klare Aussage über die Effektivität der Strategien zu.

Ein möglicher Grund, warum es kein eindeutiges Ergebnis für die Effektivität der Copingstrategien gibt, könnte die Mitverantwortung von Persönlichkeitsmerkmalen als Ressourcen für die Belastungsredefinition sein (Stiller 2015: 107). Alle Lehrkräfte sind sich einig, dass die Persönlichkeit eine große Rolle bei der Bewältigung von Herausforderungen spielt. Insgesamt nennen die Lehrkräfte hilfreiche Persönlichkeitsmerkmale aus allen fünf grundlegenden Wesenszügen (Big Five) (Rauthmann 2016: 21). Am wenigsten Eigenschaften wurden aus den Dimensionen Extraversion und Offenheit genannt. Das könnte darauf hindeuten, dass diese Eigenschaften nur in kleinem Ausmaß hilfreich bei der Reduzierung von Stress sind. Häufiger wurden Eigenschaften aus der Dimension Gewissenhaftigkeit genannt. Die verschiedenen Anforderungen an Lehrkräfte und die Unterrichtsplanung (KMK 2022: 7ff.) deuten darauf hin, dass die Gewissenhaftigkeit (Planung, Organisation und Durchführung von Aufgaben) für Lehrkräfte von Bedeutung ist. Die meisten Eigenschaften, die genannt wurden, lassen sich den Extrema der emotionalen Stabilität und Verträglichkeit zuordnen. Das könnte darauf hindeuten, dass Eigenschaften aus diesen Dimensionen am wichtigsten für einen weniger stressigen Arbeitstag von Lehrkräften sind. Die Tatsache, dass sie täglich mit anderen Menschen interagieren (Stiller 2015: 101), verstärkt die Vermutung. Die genannten Eigenschaften stimmen überein mit den von Stiller als sinnvoll erachteten Tendenzen der Extrema für Lehrkräfte (Stiller 2015: 119ff.).

Um Aufgaben belastungsoptimiert zu erfüllen, können auch Unterstützungsmaßnahmen hilfreich sein, die die Lehrkräfte entlasten. Keine der Lehrkräfte nannte ein neues Arbeitszeitmodell als mögliche Unterstützung, allerdings zeigen manche vorgeschlagenen Maßnahmen Parallelen zum Arbeitszeitmodell von Rackles (2023) auf. Drei Lehrkräfte (L3, L6 und L7) haben das Einstellen von nicht pädagogischem Personal als Möglichkeit zur Unterstützung genannt, um bei außerunterrichtlichen Aufgaben entlastet zu werden. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Lehrkräfte sich weniger außerunterrichtliche Aufgaben wünschen würden. Laut L7 haben Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern deutlich mehr Aufgaben. Diese Aspekte weisen darauf hin, dass wie im Arbeitszeitmodell von Rackles (2023) beschrieben wurde, eine klare Beschreibung und zeitliche Einteilung der Tätigkeiten von Lehrkräften hilfreich für effizientes Arbeiten wäre. L4 würde sich für mehr Effizienz weniger Unterrichtsstunden wünschen. Da keine andere Lehrkraft diesen Aspekt nannte, könnte das darauf hindeuten, dass L4 für eines

oder mehrere seiner Unterrichtsfächer mehr Zeit aufwenden muss als andere Lehrkräfte. Das würde für eine Differenzierung der Arbeitsstunden nach Schulstufen und Fächern sprechen, wie sie im Arbeitszeitmodell von Rackles beschrieben wird (Rackles 2023: 52).

Zusammenfassend zeigt die Untersuchung, dass die Belastungen des Lehrberufs vielfältig sind und sie zu unterschiedlichen Beanspruchungen führen. Das Belastungs- und Beanspruchungsmodell von Stiller (2015) bietet eine zutreffende Erklärung, warum die Beanspruchung unterschiedlich ausfällt, denn die Ergebnisse zeigen, dass Persönlichkeitseigenschaften und Copingstrategien hilfreich bei der Belastungsredefinition sind und die Lehrkräfte mit einem gut strukturierten Ressourcenpool effektiver arbeiten können.

Anhand einer weiteren Untersuchung könnten genauere Aussagen über die Effektivität der einzelnen Ressourcen getroffen werden. Hierzu müsste allerdings die Umfrage in einem wesentlich größeren Teilnehmer- und Teilnehmerinnenkreis durchgeführt und alle Ressourcen miteinbezogen werden, um den Gesamtkontext auswerten zu können.

11.1. Grenzen der Untersuchung

Die dargestellten und analysierten Ergebnisse der Untersuchung sind vor dem Hintergrund folgender Limitation zu betrachten:

Die qualitative Sozialforschung zielt nicht auf die zahlenmäßige Verteilung der Merkmale ab und verlangt keine Repräsentativität. Ihr eigentliches Ziel ist die Sammlung von Erkenntnissen über wesentliche und typische Zusammenhänge (Lamnek & Krell 2016: 177). Diese Untersuchung ist ebenfalls nicht generalisierbar, da Volmerg (1983) betont, dass die qualitative Sozialforschung keine Generalisierbarkeit beinhaltet.

Trotz der bedachten Kriterien ist die Stichprobe nicht verallgemeinerbar. Ausschlaggebend dafür ist die Stichprobengröße und die Auswahl der befragten Personen:

Mit sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist die Stichprobe zu klein und zusätzlich ist sie nicht weitgestreut (Schulart, Schulgröße, Geschlecht, Bundesland). Durch das Interview können nicht alle möglichen Belastungsfaktoren und Copingstrategien erfasst werden. Die Copingstrategien müssen immer im Kontext betrachtet werden, sodass keine klare Aussage über ihre allgemeine Effektivität getroffen werden kann. Außerdem ist die Effektivität einer Strategie abhängig vom individuellen Empfinden der Person, die sie verwendet.

Es kann festgehalten werden, dass die Untersuchung lediglich der Darstellung eines Teils der Berufsgruppe dient. Die Untersuchung kann allerdings weitergeführt werden, indem die Ergebnisse mit Hilfe von quantitativen Methoden und einer größeren Stichprobe überprüft werden.

12. Fazit

In der strukturierten Darstellung und Analyse von Anforderungen und Belastungen konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte eine stark beanspruchte Berufsgruppe darstellen, die mit vielfältigen Belastungsfaktoren zu kämpfen haben. Der Umgang mit den Belastungen stellt Lehrkräfte vor individuelle Herausforderungen, da unterschiedliche Komponenten Einfluss auf die Weiterverarbeitung der Belastungen haben.

Abschließend soll die zu Beginn gestellte Leitfrage beantwortet werden:

Welche Anforderungen und Belastungen sind mit dem Lehrberuf verbunden und wie können Lehrkräfte effektiv damit umgehen, um die Gesamtbeanspruchung zu minimieren?

Die Leitfrage lässt sich anhand der verfügbaren Informationen in der Arbeit strukturiert beantworten. Die von der KMK gestellten Anforderungen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK 2022: 7) sind breit gefächert und das Unterrichten als zentrale Aufgabe der Lehrkräfte gerät durch die zunehmenden außerunterrichtlichen Aufgaben immer mehr in den Hintergrund, wie die Ergebnisse der Untersuchung zeigten.

Die starke Beanspruchung verhindert, dass Lehrkräfte den Anforderungen gerecht werden können. Das Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrkräften von Stiller (2015) gibt einen differenzierten Überblick über die Belastungen, denen Lehrkräfte ausgesetzt sind. Dabei wird die Komplexität des Weiterverarbeitungsprozesses der Belastungen und die daraus resultierende Beanspruchung deutlich. Der Einfluss des Ressourcenpools bietet eine Erklärung für die individuellen Beanspruchungen bei gleichen Belastungsfaktoren. Stiller nennt effektive Ressourcen, wie bestimmte Wesenszüge und Copingstrategien, die die Beanspruchung positiv beeinflussen können.

Das Modell bietet Lehrkräften die Möglichkeit sich mit den eigenen Belastungsfaktoren, den individuellen Ressourcen und der eigenen Beanspruchung auseinanderzusetzen. Daraus können sie Rückschlüsse ziehen, um ihre Ressourcen weiterzuentwickeln und so die Beanspruchung zu minimieren.

Für eine bessere Vorbereitung auf den Lehrberuf sollte der Umgang mit Belastungen bereits im pädagogischen Studium Bestandteil des Curriculums sein. So können die Studierenden sich strukturiert mit diesem relevanten Thema auseinandersetzen und sich besser auf das Schulleben vorbereiten.

Grundsätzlich sollte beachtet werden, dass die von Stiller vorgeschlagenen Ressourcen lediglich als Inspiration dienen sollen, denn letztendlich muss jeder für sich selbst herausfinden, welche Eigenschaften und Strategien hilfreich bei der Minimierung der Beanspruchung sind.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21, 107-118.
- Aldwin, C. (2009). *Stress, Coping and Development* (2. Auflage). New York: Guilford press.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. *Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* (Band 36). Tübingen: DGVT.
- Aschermann, T. (2018). *Prävalenz – Bedeutung einfach erklärt*. Verfügbar unter https://praxistipps.focus.de/praevalenz-bedeutung-einfach-erklart_102889 [Juli 2023]
- Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (n.d.). *Individuelle Förderung an beruflichen Schulen*. Verfügbar unter https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/paedagogische_diagnose/07_if_sek2_kompetenzen/if_sek2_kompetenzen_.pdf [April, 2023]
- Bandura, A. (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, K.-O. & Kanders, M. (1998). Burnout und Belastung von Lehrkräften. In H. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Band 10) (S. 201- 233). Weinheim: Juventa.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, 469-520.
- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 205-226). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Berkemeyer, N. & Mende, L. (2018). *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs: eine Einführung*. Münster, New York: Waxmann.
- Berkemeyer, N. (2020). Innovation durch Schulentwicklung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 59-64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bhagat, R. S., Allie, S. M. & Ford, D. L. (1995). Coping with stressful life events: An empirical analysis. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Hrsg.), *Occupational stress. A handbook* (S. 93-111). Washington, DC: Taylor & Francis.

- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. Roßbach, H.-G., Tippelt, R., Wößmann, L. & Kleiber, D. (2014). *Psychische Belastungen und Burn-out beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung* (1. Auflage). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES): Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können*. Bern: he
- Breznika, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Ernst Reinhardt.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom* (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Carmignola, M. & Hofmann, F. (2021). Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudierenden in Beratungs- und Aufnahmeverfahren. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf* (S. 111-134). Wiesbaden: Springer VS.
- Carver, C. (2013). Coping. In M. D. Gellman & J. R. Turner (Hrsg.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (S. 496-500). New York: Springer.
- Costa, P. & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa FL: Psychological Assessment Resources.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Deiglmayr, A. (2021). Klassenführung: Die Voraussetzungen für effektives Lehren schaffen. In P. Greutmann, H. Saalbach & E. Stern (Hrsg.), *Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer: Lernen – Lehren – Können* (S. 168-192). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Dittmar, N. (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

- Drexel, D. (2014). *Qualität im Grundschulunterricht: Der Einfluss der Elementar- auf die Primarpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (201). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle – Befunde – Interventionen* (2. Auflage) (S. 193-212). Wiesbaden: Springer VS.
- Freudenberger, H. & Richelson, G. (1980). *Ausgebrannt. Die Krise der Erfolgreichen – Gefahren erkennen und vermeiden*. München: Kindler Verlag.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (S. 925-944). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Fuchs, T. & Trischler, F. (2009). *Arbeitsqualität aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit*. Stadtbergen: Internationales Institut für Empirische Sozialforschung.
- Fürst, F. (2018). *Burnout bei Lehrkräften: Theorie – Ursachen – Prävention – Intervention*. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung* (2. Auflage). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Buderich GmbH.
- Gold, B. & Holodynski, M. (2011). Klassenführung. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis* (S.133-151). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Greutmann, P. & Stern, E. (2021). Unterricht methodisch lernwirksam gestalten. In P. Greutmann, H. Saalbach & E. Stern (Hrsg.), *Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer: Lernen – Lehren – Können* (S. 76-116). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Grimm, M. A. (1993). *Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Häbler, H. & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule: Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Max-Träger-Stiftung* (Band 3). München: IMU-Institut.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (2.Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hardwig, T. & Mußmann F. (2018). *Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.gew.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=66088&token=cd04ea7653a4fec28be40604bc945c8f448ebbb3&sdownload=&n=2018-01-29_Mussmann_MTS-Expertise_Zeiterfassungsstudien_zur_Arbeitszeit.pdf [Juni, 2023]
- Hasselhorn, H.-M. & Nübling, M. (2004). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in Deutschland. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 39, 11, 568-576.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heis, E. & Mascotti-Knoflach, S. (2022). *An der Schule wachsen: Selbstprofessionalisierung von Pädagog:innen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-575). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hentschel, A. (2021). *Burn-out bei Lehrkräften: Signale erkennen, Auswege finden, präventiv handeln* (1. Auflage). Hamburg: AOL-Verlag.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2014). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S.83-102). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf*. Münster. Waxmann.
- Herzog, S. (2010). Zur Bedeutung der Zeit in der Konzeption und Erfassung von Bewältigungsprozessen. In M. Schönbächler, R. Becker, A. Hollenstein & F. Osterwalder (Hrsg.) *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 129-148). Bern. Haupt.
- Herzog, W. (2016). Der Erziehungsauftrag von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 171-186). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Hübner, P. (1996). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer*. Berlin: GEW Berlin.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

- Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, K. W. (1997). *Stressverarbeitungsfragebogen: (SVF); mit SVF 120*. Hogrefe: Verlag für Psychologie.
- Kaiser, U. (2020). *Was bedeutet eigentlich der Begriff „Erziehung“? Definition des Erziehungsbegriffs in Anlehnung an Kant, Brezinka und Kron*. Norderstedt: Books on Demand.
- Kiel, E. (2009). Klassenführung. In H.-J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 337-354). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klug, A. (2007). *Kompetenz*. Verfügbar unter <https://www.klug-md.de/Wissen/Kompetenz.htm> [April, 2023]
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277-294). Münster: Waxmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidien der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtengewerkschaft und Tarifunion*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf [April, 2023]
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2003). *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*. Opfaden: Leske + Budrich.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf [April, 2023]
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2021). *Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Schulen – Ermäßigungen für bestimmte Altersgruppen der Voll- bzw. Teilzeitlehrkräfte – Besondere Arbeitszeitmodelle – Schuljahr 2021/2022*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Pflichtstunden_der_LehrerInnen_2021.pdf [Juni, 2023]
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2022). *Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [März, 2023]

- König, J. (2022). Lehrpersonenkompetenzen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1269-1287). Wiesbaden: Springer VS.
- Krause, A. (2002). *Psychische Belastungen im Unterricht: ein aufgabenbezogener Unterrichtsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Dissertation, Universität Flensburg.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Psychische Belastungen im Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 99-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788-813). Münster: Waxmann.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage) (S. 72-87). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A., Hänggi, Y., Safi, N. & Cine, A. (2019). Training zum Umgang mit Unterrichtsstörungen: Effekte auf die Gesundheit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 925-944.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lamy, C. (2014). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lanz, C. (2010). *Burnout aus ressourcenorientierter Sicht im Geschlechtervergleich. Eine Untersuchung im Spitzenmanagement in Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lehr, D. (2004). Psychosomatisch erkrankte und »gesunde« Lehrkräfte: Auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern: Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 120–140). Stuttgart: Schattauer.

- Lehr, D., Schmitz, E. & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit: Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52, 1, 3–16.
- Linde, D. (2015). *Burnout vermeiden – Berufsfreude gewinnen. Praxisleitfaden zum Restart für Lehrer und pädagogische Fachkräfte*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lintorf, K., Behrmann, L. & van Ophuysen, S. (2016). Diagnostik im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 187-204). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Looks, K. (2021). *7 Tipps für Lehrer: Lernmotivation von Schülern steigern*. Verfügbar unter <https://www.scoyo.de/magazin/lernen/lerntipps-lernmotivation/tipps-lehrer-lernmotivation-von-schuelern-steigern/#:~:text=7%20praktische%20Tipps%20f%C3%BCr%20Lehrer%2C%20um%20Ihre%20Sch%3%BCler,oder%20spielerisch%20mit%20digitalen%20Lehrmitteln.%20...%20Weitere%20Elemente> [Mai, 2023]
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lüders, M.-K. (2018). *Berufliche Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern: Personale Kompetenzen als Ressource im Schulalltag*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Maag Merki, K. & Grob, U. (2005). Überfachliche Kompetenzen: Zur Validierung eines Indikatorensystems. In A. Frey, R. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 7-30). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Mach-Würth, J. (2021). *Gesund bleiben im Lehrerberuf: eine empirische Studie zu subjektiven Gesundheitstheorien von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maslach, C. (1982). Burnout: A social psychological analysis. In J. W. Jones (Hrsg.), *The Burnout Syndrome* (S. 30-53). Park Ridge: London House
- Mauritz, S. (2021). *Die 15 Coping-Strategien – Wie wir mit Stress umgehen*. Verfügbar unter <https://www.resilienz-akademie.com/die-15-coping-strategien/> [Julie, 2023]
- Mayr, J. (2010). Lehrerpersönlichkeit. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen* (S. 232-249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 187-204). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- McPhillimy, B. (1996). *Controlling your class*. New York: Wiley.
- Mertes, P. K. (2011). Tabus im Lehrberuf, oder: die Würde des Lehrberufs. In E. Keiner et al. (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie* (S. 413-424). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Morawietz, H. (2022). *Was macht ein Lehrer? Die Aufgaben der Pädagogen im Überblick*. Verfügbar unter https://praxistipps.focus.de/was-macht-ein-lehrer-die-aufgaben-der-paedagogen-im-ueberblick_143093 [März, 2023]
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress: Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mummert Consulting (2005). *Das Lehrerarbeitszeitmodell in Hamburg*. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/content-blob/70400/d0ac91b7862358862ec1cbd52864a741/data/laz-bericht.pdf> [Juni, 2023]
- Mußmann, F. & Hardwig, T. (2022). *Forschungsstand zum Thema Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen von Lehrkräften in Deutschland*. Verfügbar unter https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/arbeitszeiten_und_arbeitsbelastungen_von_lehrkräften_in_deutschland/dokumentation/kooperationsstelle/Stand_der_Arbeitszeitforschung_zu_Lehrkraeften_2022_korr.pdf [Juni, 2023]
- Nelting, M. (2010). *Burnout. Wenn die Maske zerbricht. Wie man Überlastung erkennt und neue Wege geht* (3. Auflage). München: Mosaik.
- Neubauer, W. (2017). Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Auflage) (S. 417-434). Wiesbaden: Springer VS.
- Neubauer, W., Gampe, H., Knapp, R. & Wichterich, H. (1999). *Konflikte in der Schule. Aggression – Kooperation – Schulentwicklung* (5. Auflage). Neuwied: Luchterhand.
- Nolte, G. (2020). *Faire und transparente Notengebung*. Verfügbar unter <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/mein-amt-ich/klare-rechtliche-vorgaben-fuer-die-leistungsbeurteilung/> [Mai, 2023]

- Nolting, H.-P. (2013). *Störungen in der Schulklasse – Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (11. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- O'Driscoll, M. P. (2013). Coping with stress: a challenge for theory, research and practice. *Stress and health*, 29, 89-90.
- Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte – guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ortner, A. & Ortner, R. (2000). *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Paulus, P. (2013). Mit Gesundheit gute Schule entwickeln: Zum Verhältnis von Gesundheit, Bildung und Schule. *Pädagogik*, 6, 6–9.
- Petzold, H. (1997). Das Ressourcenkonzept in der sozial-interventiven Praxeologie und Systemberatung. *Integrative Therapie*, 13, 23, 437-471.
- Pohlmann, M. (2022). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Tübingen: UVK Verlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-575). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rackles, M. (2023). *Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen*. Verfügbar unter <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Lehrkraeftearbeitszeit-Expertise.pdf> [Juni, 2023]
- Rauthmann, J. F. (2016). *Grundlagen der Differentiellen und Persönlichkeitspsychologie. Eine Übersicht für Psychologie-Studierende*. Wiesbaden: Springer.
- Redaktion Lehrer-Online (n.d.). *Unterrichtsmethoden und Sozialformen*. Verfügbar unter <https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/faecheruebergreifend/artikel/fa/unterrichtsmethoden-und-sozialformen/> [Mai, 2023]
- Richter, C. (2010). *Schulqualität in Lateinamerika: Am Beispiel von „Education for All (EFA)“ in Honduras. Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung* (Band 9). Münster: Waxmann.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 205-226). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Richter & Hacker (1998). *Belastung und Beanspruchung: Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger.

- Robert Bosch Stiftung (2022). *Das Deutsche Schulbarometer. Lehrkräfte stehen unter enormen Druck*. Verfügbar unter <https://www.bosch-stiftung.de/de/schulbarometer/lehre-rumfrage-arbeitsbelastung> [Juli 2023]
- Rösing, I. (2008). *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung* (2. Auflage). Kröning: Asanger.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 205-226). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *Die deutsche Schule* 113, 2021, 2, S. 188-198.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Saalfrank, W.-T. & Kollmannsberger, M. (2017). *Praxisleitfaden Lehrerhandeln: Unterrichten, Erziehen, Beraten, Leistungen beurteilen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Saarschmidt, U., Sieland, B., Rahm, T., Tarnowski, T. (2007). *Die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen – Ergebnisse und Vorschläge der Projektgruppe QuAGiS zur Entwicklung eines zukünftigen Arbeitszeitmodells*. Bericht vom 01.08.2007
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Swets & Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Pearson.
- Schaarschmidt, U. (2005). 1. Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage) (S. 15-39). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle – Befunde – Interventionen* (2. Auflage) (S. 81-98). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *Issues in occupational health: The burnout companion to study and practice*. London: Taylor & Francis.

- Scherrmann, U. (2015). *Stress und Burnout in Organisationen: Ein Praxisbuch für Führungskräfte, Personalentwickler und Berater*. Berlin: Springer.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 53-58). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schönpflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit – Konzepte und Theorien. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Arbeitspsychologie* (S. 130-184). Göttingen: Hogrefe.
- Schönwälder, H.-G. (1989). Belastungen im Lehrberuf. *Pädagogik*, 1989, 6.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy als a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 1, 152-171
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2003). Positive coping. Mastering demands and searching for meaning. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Hrsg.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*. (S. 393-409). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Schwarzer, C. & Posse, N. (2008). Schulberatung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 441-451). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 662-678). Münster: Waxmann.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L. & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27, 3, 358-368.
- Seibold, S. (2022). *Stress, Mobbing und Burn-out: Umgang mit Leistungsdruck – Belastungen im Beruf meistern* (7. Auflage). Berlin: Springer.
- Seiwert, L. (2007). *Das neue 1x1 des Zeitmanagements: Zeiteinteilung, Selbstbestimmung, Lebensbalance*. München: Gräfe und Unzer.
- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 206-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Sniehotta, F. F., Schwarzer, R., Scholz, U. & Schüz, B. (2005). Action planning and coping planning for long-term lifestyle change: theory and assessment. *European Journal of Social Psychology*, 35, 4, 565-576.
- Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, 580-597.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Timmermann, D. & Strikker, F. (2010). Organisation, Management, Planung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Urton, A. (2017). *Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden?* Verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urton_2017_Selbstwirksamkeitserwartung.pdf#:~:text=Es%20zeigte%20sich%20beispielsweise%2C%20dass%20eine%20positive%20Selbstwirksamkeitserwartung,%26%20Webb%2C%201986%3B%20Tschannen-Moran%20%26%20Woolfolk%20Hoy%2C%202001%29. [Juni, 2023]
- Van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 43-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (2014). *Psychische Belastung und Burnout beim Bildungspersonal – Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Volmerg, U. (1983). Validität im interpretativen Paradigma. Dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren. In P. Zedler & H. Moser (Hrsg.), *Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie* (S. 124–143). Opladen: Leske + Budrich
- Vonneilich, N. & Franzkowiak, P. (2022). Soziale Unterstützung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und*

- Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden.* Verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i1110-3.0> [Juli 2023]
- Watzka, K. (2021). *Erfolgsfaktor Gewissenhaftigkeit von Mitarbeitern: theoretische Grundlagen und praktische Managementempfehlungen.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Wehr, Helmut (2001). *Arbeitsplatz Schule: Überlebenshilfen für Lehrerinnen und Lehrer.* Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt GmbH.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Wettstein, A. (2008). *Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS).* Bern: Huber
- Wettstein, A., Brendgen, M., Vitaro, F., Guimond, F.-A., Forget-Dubois, N., Cantin, S., Dionne, G. & Boivin, M. (2013). *The additive and interactive roles of aggression, prosocial behavior, and social preference in predicting resource control in young children.* Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 5, 3, 179–196
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen.* Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Winkel, R. (2021). *Der gestörte Unterricht – Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (12. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anhang

Studien zu Prävalenzraten berufsbezogenen Belastungserlebens von Lehrkräften

Jahr, Land	Untersuchte Zielgruppe	Studienpopulation, Zufallsauswahl (anfallend repräsentativ, nicht repräsentativ)	Operationalisierung (verwendetes diagnostisches Instrument)	Prävalenzrate
DAK Unternehmen Leben/Zentrum für angewandte Gesundheitswissenschaften 2011				
2007–2010 (Zeitraum geschätzt), Deutschland	N = 1.293 Lehrerinnen und Lehrer aller Schultypen (56,7 % weiblich; $M_{\text{Alter}} = 46,5 \text{ J.}$, Range 24–65 J.) Querschnitt	Anfallend	Psychische und kognitive Beanspruchung, adaptierte Irritationsskala nach Mohr/Rigotti/Müller (2005)	Kognitive Beanspruchung: 45 %, emotionale Beanspruchung: 30 %
Griebler 2011				
2006, Österreich	N = 2.498 Lehrerinnen und Lehrer aller Schultypen (65,5 % weiblich; $M_{\text{Alter}} = 44,3 \text{ J.}$, $SD = 8,6$)	Anfallend	Symptomcheckliste, dt. gekürzte Fassung des MBI	„Regelmäßige Gefühle der Erschöpfung“: 18,5 %, burnoutgefährdet oder -betroffen (MBI): 18 %
Hillert/Schmitz 2004				
1996–1998, Deutschland	N = 992 Lehrerinnen und Lehrer; Querschnitt	Anfallend	Fragebogen zu körperlichen Beschwerden, sechsstufig	11 % leiden „sehr häufig“ unter „Mattigkeit“

Jahr, Land	Untersuchte Zielgruppe	Studienpopulation, Zufallsauswahl (anfallend repräsentativ, nicht repräsentativ)	Operationalisierung (verwendetes diagnostisches Instrument)	Prävalenzrate
Klusmann u. a. 2008a				
2003, Deutschland	N = 1.789 Lehrerinnen und Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften (52,2 % weiblich; $M_{\text{Alter}} = 47,3 \text{ J.}$, $SD = 9,4$, Range 25–65 J.)	Repräsentativ für Schultypen	Engagement u. Resilienz: Subskalen des AVEM, emotionale Erschöpfung: dt. Adaptation des MBI	H-Typ (hohes Engagement, hohe Resilienz): 29,2 %, U-Typ (niedriges Engagement, hohe Resilienz): 25,4 %, A-Typ (sehr hohes Engagement, niedrige Resilienz): 16,4 %, R-Typ (niedriges Engagement, niedrige Resilienz): 29,0 %
Körner 2003				
1999, Thüringen, Bayern, Brandenburg	N = 975 Gymnasiallehrkräfte (55,6 % weiblich; < 35 J. = 16 %, > 55 J. = 14 %)	Zufallsstichprobe	MBI dt. Version	Burnout: 25,1 %
Nübling u. a. 2012				
2008–2010, Baden-Württemberg	N = 54.066 Lehrerinnen und Lehrer, (64 % weiblich; < 35 J. = 20 %, > 55 J. = 31 %) Querschnitt	Totalerhebung in Baden-Württemberg	Copenhagen Burnout Inventory (CBI)	Lehrkräfte zeigen im Mittel einen höheren Burnout-Score als Beschäftigte anderer Berufsgruppen (N = 35.000; COPSOQ-Datenbank seit 2005)

Jahr, Land	Untersuchte Zielgruppe	Studienpopulation, Zufallsauswahl (anfallend repräsentativ, nicht repräsentativ)	Operationalisierung (verwendetes diagnostisches Instrument)	Prävalenzrate
Schmitz/Voreck 2011				
Veröffentlicht 2011, Bayern	N = 1.643 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen (36,4 % weiblich; $M_{\text{Alter}} = 46,2$ J., Range 25–65 J.) Querschnitt	Anfallend, Rücklaufquote von 57 %	Sechsstufige Skala zur „Inneren Kündigung“ (Disengagement)	Anteil Disengagement: 24,5 % (> Skalenmittelpunkt 3,5)
Schaarschmidt/Kieschke 2007				
(N ₁) 2004–2006, 8 dt. Bundesländer	N ₁ = 7.846 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen	Anfallend	AVEM	Muster G: 15,9 % Risikomuster A: 33,0 % Muster S: 21,8 % Risikomuster B: 29,3 %
(N ₂) 2000–2003, 11 dt. Bundesländer	N ₂ = 7.693 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen (65,6 % weiblich; $M_{\text{Alter}} = 47,4$ J., SD = 9,0, Range 24–67 J.) Querschnitt	Anfallend	AVEM	Muster G: 17,3 % Risikomuster A: 30,7 % Muster S: 23,3 % Risikomuster B: 28,7 % Signifikante Unterschiede der Musteranteile nur für Frauen

Jahr, Land	Untersuchte Zielgruppe	Studienpopulation, Zufallsauswahl (anfallend repräsentativ, nicht repräsentativ)	Operationalisierung (verwendetes diagnostisches Instrument)	Prävalenzrate		
Schaarschmidt/Kieschke 2007						
(N ₃) 1998 und 2001, Niedersachsen, Bremen	N ₃ = 134 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen (66,4 % weiblich; M _{Alter} = 50,1 J., Range 28 – 62 J.) Längsschnitt	Anfallend	AVEM	Muster	1998	2001
				G	13 %	11 %
				A	31 %	25 %
				S	30 %	31 %
				B	25 %	33 %
			Veränderungen im Durchschnitt nicht signifikant; 64,2 % zeigen gleiches Muster; Übergang von G zu A: 27,8 %			
(N ₄) 1995 und 1998, Brandenburg	N ₄ = 157 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen (außer Hauptschule) (85,4 % weiblich; M _{Alter} = 45,9 J., Range 27 – 60 J.) Längsschnitt	Anfallend	AVEM	Muster	1995	1998
				G	16 %	12 %
				A	43 %	34 %
				S	12 %	18 %
				B	30 %	36 %
			Kein Unterschied im Vergleich zu N ₃			
Weber/Lederer 2006						
(N ₁) 1996 – 1999, Bayern	N ₁ = 451* Berufsschullehr- kräfte (31 % weiblich, M _{Alter} = 56 J., Range 29 – 62 J., 70 % als dienst- unfähig beurteilt)	Repräsentativ für Begutachtungen der Dienstun- fähigkeit	Standardisierter Erhebungsbogen einschließlich Diagnosen	Anteil Erschöpfungszu- stände/Burnout: 16 %		

Jahr, Land	Untersuchte Zielgruppe	Studienpopulation, Zufallsauswahl (anfallend repräsentativ, nicht repräsentativ)	Operationalisierung (verwendetes diagnostisches Instrument)	Prävalenzrate
Weber/Weltle/Lederer 2004				
(N ₂) 1997 – 1999, Bayern	N ₂ = 408* (Ko-)Rektorinnen und Rektoren (30% weiblich, M _{Alter} = 58 J., Range 41 – 64 J., 84 % als dienstunfähig beurteilt)			Anteil depressiver Störungen und Erschöpfungs- (Burnout-) Syndrome insgesamt: 57 %
Weber/Weltle/Lederer 2002				
(N ₃) 1996 – 1999, Bayern	N ₃ = 655* Gymnasiallehr- kräfte (35 % weiblich, M _{Alter} = 58 J., Range 30 – 64 J., 80 % als dienstunfähig beurteilt)			Anteil psychischer und psycho- somatischer Gesundheits- störungen: 45 %; davon überwie- gend depressive Störungen und Erschöpfungszu- stände (Burnout)

* Es handelt sich jeweils um eine querschnittliche Evaluation aller amtsärztlichen Begutachtungen zur Frage der vorzeitigen Dienstunfähigkeit.

Quelle: Blossfeld et al. 2014 (62-66)

Leitfaden für das qualitative Leitfadeninterview

Forschungsfrage: Welche Herausforderungen haben Lehrkräfte bei der Bewältigung ihres Arbeitsalltags und welche Ressourcen nutzen sie, um ihre Aufgaben belastungsoptimiert zu erfüllen?

Interviewleitfaden

Einführung

1. Danken für Teilnahme
2. Vorstellung Person, Masterarbeit und Thema
3. Vertraulichkeit und Datenschutz → Einwilligung Gesprächsaufnahme und Anonymisierung in der Transkription
4. Fragen

Interview (Aufnahme)

1. Wieso sind Sie LehrerIn geworden?
2. Was ist Ihrer Meinung nach die größte Herausforderung im aktuellen Schulsystem?
3. Welchen weiteren Herausforderungen müssen Sie sich in ihrem Arbeitsalltag stellen?
4. Beeinflussen diese Herausforderungen Ihr Wohlbefinden? (Skala 1-10)
 - Falls ja:
 - a. Warum/Inwiefern beeinflussen sie Ihr Wohlbefinden?
5. Haben Sie Routinen entwickelt, welche bei der Bewältigung der Herausforderungen im Lehrberuf helfen?
6. Welche weiteren Bewältigungsstrategien helfen Ihnen?
7. Welche Rolle spielen für Sie die eigene Persönlichkeit und die berufliche Haltung für die Bewältigung der Herausforderungen?
8. Welche Persönlichkeitsmerkmale sind Ihrer Meinung nach hilfreich für einen weniger stressigen Arbeitsalltag?
9. Welche Unterstützungsmaßnahmen im Lehrberuf wären Ihrer Meinung nach hilfreich, um effizienter arbeiten zu können?
10. Würden Sie sich trotz der Herausforderungen wieder für diesen Beruf entscheiden?

Transkript L1

Datum	17.04.2023
Ort	Online über Zoom
Geschlecht	weiblich
Alter	46
Dienstjahre	20 Jahre
Stundendeputat	Reduziert (24 Stunden)
Schulart	Gemeinschaftsschule

I: Als erstes würde ich dich gerne mal fragen, warum du überhaupt Lehrerin geworden bist.

L1: Meine Mutter war auch Lehrerin und da habe ich immer viel mitgekriegt. Was sie so erzählt und an Unterrichtsvorbereitung auch an Korrekturen und alles, was so mit dem Schulleben zu tun hatte und ich war selbst sehr aktiv in der katholischen Jugend und habe dann einfach gemerkt, dass die Arbeit mit Jugendlichen mir eigentlich ganz gut liegt und ich das gerne mache.

I: Okay und was ist deiner Meinung nach die größte Herausforderung im aktuellen Schulsystem?

L1: Die Differenzierung und gerade in meiner Klasse das große Spektrum zwischen G und E Niveau.

I: Mhm.

L1: Das ist auf jeden Fall eine große Herausforderung.

I: Okay und welche weiteren Herausforderungen siehst du in deinem Arbeitsalltag?

L1: Mhm, je nachdem wie die Klassenzusammensetzung ist, natürlich die extrem unterschiedlichen Charaktere der Schüler. Die zum Großteil wirklich extreme psychische Pakete mit sich tragen und die zu erkennen, wenn sie es nicht selber sagen. Ich versuche da irgendwie unter die Arme zu greifen, zu helfen entsprechende Kontakte zu knüpfen zu Sozialämtern usw..

I: Mhm.

L1: Ähm dann (..) was denn noch? Ja teilweise auch zeitlich den Stoff durchzukriegen.

I: Mhm.

L1: Im Schuljahr.

I: Okay also so organisatorische Sachen sind für dich keine Herausforderungen oder die Klassenarbeiten zu kontrollieren oder solche Sachen?

L1: Organisatorisch ist das keine Herausforderung, sondern eher der innere Schweinehund, der vielleicht mal gewinnt (lacht).

I: (lacht)

L1: Aber ich weiß nicht, ob das hier mit rein muss.

I: Okay.

L1: Deutscharbeiten zu korrigieren ist natürlich eine andere Herausforderung als eine Erdkundearbeit.

I: Ja und würdest du sagen, dass diese Herausforderungen auf einer Skala von 1 bis 10 dein Wohlbefinden beeinflussen? Also 1 beeinflusst dich wenig und 10 beeinflusst dich viel.

L1: Nochmal also die Herausforderung des Kontrollierens oder die Klassenarbeit?

I: Allgemein die Herausforderung, die du jetzt genannt hast. Ob sie dein Wohlbefinden beeinträchtigen oder beeinflussen. Du kannst auch differenzieren.

L1: Also psychische Probleme von Schülern, die nimmt man schon mal mit sich nach Hause. Wo man auch gerne helfen würde. Ich habe tatsächlich, aber das ist schon länger her, einen Schüler mal gehabt. Da war es ganz massiv. Da habe ich gemerkt, der könnte der wollte aber nicht. Bis Schulrausschmiss und alles. Also und dann in die Drogenszene abgestiegen. Das hat mich sehr beeinträchtigt.

I: Also von 1 bis 10, wo würdest du es zuordnen?

L1: Ja so ne 1 oder nein sehr, also 9 oder 10. Kann man schon sagen. Also jetzt auch die Jahre danach noch, weil ich den tatsächlich im Gericht vor mir sitzen hatte und das war heftig. Hat mich echt runtergezogen. Und dann so die anderen Sachen, wie jetzt der innere Schweinehund und sowas. Puh, nein da kommt es drauf an. Würde ich jetzt die neutrale 5 sagen, mal mehr, mal weniger.

I: Mhm.

L1: Oder fürs Wohlbefinden vielleicht eher eine 3 oder 4. Muss man ja durch.

I: Ja. Also, du würdest einfach sagen, das gehört einfach zu deinen Aufgaben. Quasi der ganz normale Alltag sozusagen.

L1: Genau.

I: Okay. Hast du irgendwelche Routinen entwickelt, um mit den Herausforderungen besser bewältigen zu können?

L1: Diese psychologische Geschichte ist jetzt gerade in unserer Schule sehr gut, dass ich da ganz viel mit der {Name der Schulsozialarbeiterin} drüber spreche. Also Datenschutzkonform natürlich. Aber ich kann mir alles von der Seele reden, ohne irgendwelche Namen zu nennen.

I: Ja.

L1: Und des mit dem Korrigieren. Einfach hinsetzen und machen. Aber bei mir ist es meistens so, dass ich das in einem Rutsch mache. Dann brauch ich nicht irgendwie so über zwei Wochen verteilt jeden Tag ein bisschen was machen, sondern dann versuch in es in einem Rutsch möglichst durchzumachen. Dann weiß man nämlich auch noch, was hab ich bei dem einen gemacht und was beim nächsten. Dann kann ich's besser vergleichen.

I: Ja, also ist das eine Möglichkeit für dich besser damit umzugehen, alles auf einmal zu machen.

L1: Ja also diese Korrekturen möglichst am Stück, wenn es zeitlich geht.

I: Mhm und hast du grundsätzlich auch andere Strategien wie du mit Herausforderungen umgehst?

L1: Immer natürlich bei Kollegen fragen, wie sie es machen. Wenn möglich zusammen arbeiten mit Parallelkollegen. Das entlastet. Das dann zum Beispiel Lernpakete zusammen erstellt werden oder Mal von dem einen, Mal von dem anderen. Aufgabenverteilung halt.

I: Mhm und was würdest du sagen, welche Rolle spielt deine eigene Persönlichkeit und deine berufliche Haltung für die Bewältigung der Herausforderung.

L1: Meine persönliche Was?

I: Deine eigene Persönlichkeit. Was spielt sie für eine Rolle bei der Bewältigung der Herausforderungen?

L1: (...) Eine große Rolle.

I: Also würdest du dich so einschätzen, dass du gut mit Herausforderungen umgehen kannst?

L1: Im großen Ganzen ja. Da ist es dann schulisch meistens nicht so extrem, dass man sagt, okay, da komm ich jetzt überhaupt nicht mit klar. Mhm, das passiert dann eher selten. Also ich fühl mich da eigentlich schon ganz ganz wohl.

I: Also kannst du grundsätzlich ganz gut mit Herausforderungen umgehen?

L1: Ja.

I: Ok und was denkst du was für Persönlichkeitsmerkmale sind hilfreich, um mit einem stressigen Arbeitsalltag umgehen zu können.

L1: (..) Mhm, nicht alles an sich ranlassen. Also so ein bisschen auch abblocken können. (..) ruhig bleiben, auch wenns mal stressig wird. (..) Auch rechtzeitig mal Stopp sagen, wenn es halt nicht mehr weitergeht.

I: Okay und würdest du dir noch Unterstützungsmaßnahmen wünschen im Lehrberuf, um effizienter arbeiten zu können?

L1: Teamteaching.

I: Aha.

L1: Mhm, wenn man generell sagen könnte man ist zu zweit in den Stunden, weil eben diese Herausforderungen immer mehr werden. Man sieht dann auch, dass von den 28 Schülern gerade irgendwie mindestens einer gerade überhaupt keine psychischen Kapazitäten hat folgen zu können. Auch für die Differenzierung, dass man sagen kann: Ok nimm du bitte die eine Hälfte und ich geh mit der anderen Hälfte dahin.

I: Mhm. Also Teamteaching in dem Sinn, dass man immer zu zweit ist oder eine gewisse Stundenanzahl zu zweit ist?

L1: Das absolute Utopia wäre immer zu zweit zu sein. (..) Nach Corona merkt man auch, dass mehr Lehrer krankheitsbedingt ausfallen.

I: Okay, also du würdest sagen, dass nach Corona mehr Lehrer ausfallen wegen Krankheit.

L1: Das ist jetzt ein bisschen flapsig ausgedrückt. Man hat das Gefühl ja, weil viele Kollegen auch sagen, nachdem sie infiziert waren, sind sie schneller mal wieder erkältet oder haben dauerhaft mit irgendwelchen Nachwirkungen zu tun. Zum Beispiel mit dauerhaftem Husten oder mit ständigen Kopfschmerzen. Was er halt von sich vorher nicht kannte.

I: Und findest du, dass durch Corona oder jetzt in der Zeit nach Corona noch Herausforderungen dazugekommen sind, die es vorher nicht gab?

L1: Mhm, (...) die Digitalisierung glaube ich. Also so der klassische Lehrer, der mit der grünen Tafel und dem Projektor großgeworden ist. Der sich dann über Homeschooling die Digitalität angewöhnen musste. Sowieso an unserer Schule jetzt. Ansonsten könnte ich jetzt grad nichts so direkt dazu sagen.

I: Mhm und würdest du dich, obwohl du diese Herausforderung genannt hast, trotzdem nochmal für den Beruf entscheiden?

L1: Ja.

I: Warum?

L1: Das ist ja schön an dem Job, dass es doch auch immer wieder Spaß macht. Und solange man immer auch mal mit den Schülern und vor allem auch mit den Kollegen Spaß hat und auch wirklich mal über sich selbst und über die Gesamtsituation lachen kann, ist das ein toller Job. Und vor allem zu sehen was aus den Schülern dann später mal wird, wenn sie dann wieder kommen oder wenn man sie auf der Straße trifft.

I: Also du würdest sagen, dass der Beruf mehr positive als negative Aspekte hat?

L1: Ja auf jeden Fall.

I: Okay, dann sind wir auch schon mit dem Interview durch. Vielen Dank für deine Teilnahme.

Transkript L2

Datum	18.04.2023
Ort	Face-to-Face bei der Interviewten zuhause
Geschlecht	weiblich
Alter	62
Dienstjahre	20 Jahre
Stundendeputat	Vollzeit (28 Stunden)
Schulart	Gemeinschaftsschule

I: Als erstes würde ich dich gerne fragen, warum du überhaupt Lehrerin geworden bist.

L2: Also ich bin Lehrerin geworden, weil ich einen Job brauchte. Ich habe aushilfsweise einen Aushilfsjob bekommen und habe an einer Schule unterrichtet. Ich habe gemerkt, dass es mir Spaß macht und mit drei kleinen Kindern war es auch ein Beruf, den ich ergreifen konnte und wusste, dass ich in den Ferien, wenn die Kinder keine Schule haben, eben auch keine Schule habe und auf sie aufpassen kann. Also die Kinderbetreuung meiner eigenen Kinder war ein ganz ganz ganz wichtiger Punkt.

I: Okay, und was ist denn deiner Meinung nach die größte Herausforderung im aktuellen Schulsystem?

L2: Oh, das hat sich tatsächlich geändert. Die größte Herausforderung aktuell sind alle Nebentätigkeiten, die man als Lehrer zusätzlich bewältigen muss. Die nehmen unglaublich viel Zeit und Kraft.

I: Und welche Nebentätigkeiten genau meinst du?

L2: Alle zehn Wochen ein Eltern-Schüler-Lehrer Gespräch mit jedem Schüler. Das muss wenigstens 20 Minuten lang gehen. Das ist sinnlos vertane Lebenszeit. Zusätzliche Schulentwicklungs-Schwachsinn-Aufgaben, zusätzliche Projekte, die die Schulleiter sich einfallen lassen, um sich zu profilieren. Die aber weder den Schulalltag erleichtern noch tatsächlich Schule besser machen.

I: Also solche Sachen wie Unterricht vorbereiten und Klassenarbeiten korrigieren das jetzt nicht?

L2: Das ist jetzt in dem Jahr aktuell mit 45 Abschlusschülern in Deutsch auch eine große Herausforderung, aber das ist mein Job. Das ist das, was ich kann, was ich gemacht habe, und das ist Teil meines Berufs. Ja, aber das macht mir auch Spaß. Ich bereite gern meinen Unterricht gut vor, aber ich mach ungern Schwachsinn.

I: Okay und was für weitere Herausforderungen gibt es im Alltag als Lehrer.

L2: Naja immer herausfordernd ist natürlich die Pubertät. Also Entwicklungen, die Schüler durchmachen, weniger die Pubertätsschwankungen. Das ist irgendwie auch normal. Was aber eine große Herausforderung ist, ist das Klassenklima. Meint, neue Schüler in eine Lerngruppe zu integrieren beziehungsweise aus einem zusammengewürfelten Haufen eine Lerngruppe entstehen zu lassen. Diese pädagogische Arbeit, die kostet viel Kraft.

I: Mhm und würdest du sagen diese Herausforderungen beeinflussen dein Wohlbefinden? Auf einer Skala von 1 bis 10. 10 beeinflusst dich sehr stark und 1 gar nicht.

L2: Ah schon sieben.

I: Welche genau?

L2: Also solche Probleme mit Schülern, also mit einzelnen Schülern. Das ist schon belastend. Sieben oder acht.

I: Und die unnötigen Aufgaben, die du vorhin genannt hast?

L2: Das ist eine zehn.

I: Okay und warum beeinflussen die deinen Wohlbefinden?

L2: Weil sie Kraft kosten, weil sie unglaublich viel Kraft kosten.

I: Hast du irgendwelche Routinen entwickelt, die dir helfen die Herausforderungen zu bewältigen?

L2: Ich kann vielem nicht aus dem Weg gehen, weil es eben verlangt wird, und ich versuche mich nicht drüber aufzuregen. Und das halt irgendwie so zu machen, dass es möglichst wenig Lebenszeit frisst, (..) und ich melde mich nicht für irgendwelche Jobs. Ich habe gelernt das aktive Ja sagen nicht mehr zu machen. Ich schreie nicht, wenn wir jemanden brauchen der das und das macht. Und ich weiß mich auch Dingen zu entziehen.

I: Also du kennst deine Grenzen, oder?

L2: Ja natürlich. Ja die habe ich schon kennengelernt, meine Grenzen.

I: Und hast du noch weitere Bewältigungsstrategien, die dir helfen den Alltag zu bewältigen oder mit den Herausforderungen umzugehen?

L2: Ich zieh mich raus, wenn es zu viel wird. Ich bin krank. Fertig, ganz einfach.

I: Also, wenn du nicht mehr kannst, dann...

L2: Ja, wenn ich merke... Ich werde normalerweise nicht krank, wenn ich aber über eine bestimmte Grenze gehe, die ich durchaus spüre, dann werde ich krank. Ich spüre sie beispielsweise daran, dass ich ungeduldiger mit meinen Schülern umgehe. Das ist ein Indikator. Dann denke ich drüber nach, wann ist das nächste Wochenende. Teilweise schlafe ich dann am Stück 18 Stunden an den Wochenenden.

I: Mhm.

L2: Ja, ich schlafe also wirklich fast narkotisch. Ich werde dann auch nicht wach zwischendrin. Ich schlafe durch. Das hilft. Und wenn ich das aus irgendwelchen Gründen auch immer nicht durch Schlaf ausgleichen kann, dann merke ich das mich Sachen schnell auf die Palme bringen. Dann schaue ich, ob ich einen Tag nicht in die Schule gehe, denn wenn ich das nicht mache, dann hab ich gemerkt, dass ich in relativ kurzer Zeit danach krank werde und dann liege ich eine Woche auf der Nase und bin wirklich blöd krank. Da habe ich gar keine Lust drauf. Also dieses sich rausnehmen ist wirklich die einzige Strategie, die funktioniert und das ist auch dann glaube ich richtig und gut mal einen Tag zu sagen: „Nee Leute ich kann nicht kommen“. Bevor ich richtig krank bin, denn sonst falle ich länger aus.

I: Mhm, welche Rolle spielt für dich die eigene Persönlichkeit und die berufliche Haltung für die Bewältigung der Herausforderungen?

L2: Eine sehr große, sie spielt eine extrem große Rolle.

I: Inwiefern?

L2: Wenn ich der Meinung bin, dass die Arbeit, die ich mache, gut ist, dann kann ich daraus auch eine Bestätigung für mich ziehen. Wenn ich jetzt eine Situation hab in der Klasse, wo ich wirklich nur noch am Aushalten der Zeit bin, dann wirds schwer. Das hat natürlich mit meiner eigenen Persönlichkeit zu tun. Ich glaube, dass ich gute Arbeit mit den Schülern leiste, pädagogisch gute Arbeit, aber mir ist es auch schon passiert, dass ich einen Kurs hatte, der so blöd war, dass ich tatsächlich auch dann miserablen Unterricht abgeliefert hab.

I: Und was hat es dann mit dir gemacht?

L2: Es war eine Katastrophe für mich. Also ich habe natürlich nachgedacht, woran es liegt und was ich ändern kann.

I: Mhm.

L2: (..) und das war eine sehr kleine Gruppe und die haben mir wirklich das Leben zur Hölle gemacht. Die haben mir das Leben regelrecht zur Hölle gemacht und die haben sich einen Spaß draus gemacht. Das kann passieren, auch einer gestandenen, geübten Lehrerin kann sowas passieren. Mir ist das auch schon passiert. Also wenn Schüler dieses Ziel verfolgen,

dann ist es extrem schwierig und da hat es auch in dem Fall nicht geholfen Gespräche zu führen oder ihnen auch zu sagen, wie es mir geht und das auch mir das keinen Spaß macht. Letztendlich war und bis heute ist da eine sehr tiefe Abneigung (lacht) geblieben und ich nehme an auf beiden Seiten.

I: Was würdest du denn sagen, welche Persönlichkeitsmerkmale sind hilfreich, um einen weniger stressigen Arbeitsalltag im Lehrberuf zu haben? Also welche persönlichen Merkmale würden helfen?

L2: Courage to leave a Gap. Also, wenn ich wirklich den Anspruch an mich hätte, alles das zu bearbeiten, was mir das Ministerium vorschreibt, dann glaub ich, wäre ich schon längst in der Geschlossenen. Das ist das eine. Das andere ist: Ich kann nicht jeden Schüler retten. Mein Unterricht ist ein Angebot. Ich gebe mir Mühe, ich versuche sie zu verstehen. Ich glaube ich bin geduldig, ich glaube ich bin, ich hoffe ich bin gerecht und ich habe auch schon Verständnis für junge Menschen, die wirre Zeiten durchleben. Aber wer partout nicht will, den lass ich auch in Ruhe. Es gibt Momente, wenn Schüler stören oder beharrlich irgendwie nicht mitmachen wollen, dann frage ich sie auch, ob sie lieber rausgehen wollen auf den Schulhof und spazieren gehen wollen. Dann ist es mir lieber, sie machen irgendwas, wovon Sie dann mehr haben, und dann haben sie von frischer Luft deutlich mehr als davon, meinen Unterricht mir kaputt zu machen.

I: Mhm.

L2: Und das nehme ich auch nicht übel. Wenn das mehrfach hintereinander passiert, dann haben wir ein Problem. Denn dann ist es nicht nur eine momentane, sondern grundsätzliche Frage. Dann bin ich pädagogisch gefragt. Da muss ich dann rauskriegen, was da eigentlich los ist.

I: Und wie gehst du dann damit um?

L2: Mhm, Gespräche. Das ist das Einzige, was man tun kann. Ich kann ja keinen festbinden auf dem Stuhl und ihn dazu zwingen, dass er was lernt. Aber ich kann versuchen durch Gespräche rauszukriegen, was nun eigentlich los ist.

I: Mhm.

L2: Insbesondere als Klassenlehrer durchs Coaching. Funktioniert. Man braucht da schon sehr viel Geduld. Ich wünschte mir da, dass man auch Klassen länger als Klassenlehrer betreut. Also länger als nur ein Jahr. Zwei Jahre sind gut. Drei Jahre hatte ich noch nie. Es könnte sein, dass das zu lang ist. Aber zwei Jahre scheint mir eine ganz gute Zeitspanne zu sein, um auch Klassen oder Schüler zu begleiten. Dann muss man sie auch loslassen, dann ist auch gut, dass sie mal in andere Hände kommen.

I: Mhm.

L2: Ja Gespräche, Gespräche, Gespräche, Gespräche. Rückmeldungen, sachliche Rückmeldungen. Ja also spiegeln. Einfach dem Schüler spiegeln, was jetzt passiert und nicht emotional reagieren. Das ist Gift. Das hat ja mit mir nix zu tun. Ich mache meine Arbeit und ich erkläre ihnen was. Wer es nicht verstanden hat, kriegt das gerne nochmal erklärt oder nochmal oder noch mal. Mhm, wenn ich es oft genug erklärt habe und es hat immer noch einer nicht verstanden, dann zwingen ich aber nicht die anderen dazu noch einmal zuzuhören, sondern dann beschäftige ich die mit was anderem, denn keiner will sechs Mal das Gleiche hören, was er schon verstanden hat. Aber die, die es nochmal brauchen kriegen es gerne nochmal erklärt. Die Gruppe wird ja immer kleiner und wenn einer wirklich nicht hört, dann braucht er klare Rückmeldungen, und zwar sachlicher Art. Also du hast von 20 Fragen eine beantwortet. Es fehlen 19. Fertig. Reicht dir das?

I: Mhm, okay. Ähm, würdest du dich trotz der Herausforderungen, die du jetzt genannt hast, nochmal für den Beruf entscheiden?

L2: (...) Nein, nein würde ich nicht nochmal machen.

I: Warum?

L2: Also ich kenne ein Leben ohne Schule und ich habe den Lehrerberuf gewählt, da war ich eben schon Mutter. Ich habe vorher andere Berufe gehabt. So wie sich Schule entwickelt hat in den letzten zehn Jahren würde ich auch keinem und insbesondere keiner Frau mehr raten Lehrer zu werden. Einfach deshalb, weil die Strukturen andere sind. Ich habe den Beruf gewählt zu einer Zeit, wo alles klar geregelt war. Ich habe vormittags um acht in der Schule zu sein oder um halb acht Uhr in der Schule zu sein, von mir aus für einen Frühaufsicht, okay. Das Ganze geht bis 13 Uhr und ja wir hatten dann auch Nachmittagsunterricht. Allerdings konnte ich dann um 14:30 Uhr gehen und das war einmal die Woche.

I: Mhm.

L2: So jetzt sieht mein Wochenablauf so aus, dass ich drei Tage habe, an denen ich um acht oder bereits um 7:30 Uhr in der Schule sein muss und ich habe bis um 15:45 Uhr Unterricht. Diese ganze Tagesidee halte ich für aberwitzig, weil sie auch überhaupt nichts bringt. Es ist Augenwischerei. Es kostet enorm viel Kraft. Ich habe keinen freien Tag dadurch, sondern ich habe an den anderen beiden Tagen, an denen ich nicht nachmittags Unterricht habe, selbstverständlich vormittags Unterricht und an einem der Tage von den beiden habe ich Konferenztag und es kann mir passieren, dass wir in einem Monat eben drei solche Konferenz haben. So, heißt im Klartext: ich habe an vier Tagen einen Tag an dem ich mehr als zehn Stunden aus dem Haus bin, an dem ich nachmittags keine Unterrichtsvorbereitung mehr machen kann,

weil ich derart erschöpft bin, wenn ich nach Hause komme, dass ich nichts mehr machen kann. Heißt, meine gesamten Wochenenden gehen drauf. Nein, ich würde niemandem mehr den Beruf in einer Gemeinschaftsschule raten. Mit Sicherheit nicht. Insbesondere nicht einer Mutter, die Kinder will. Das ist Wahnsinn.

I: Weil du einfach sagst, man hat dann einfach keine Zeit mehr?

L2: Das Deputat ist das gleiche, aber der Stundenplan ist so bescheuert. Ich sag ja, ich habe drei volle Tage. Zusätzlich zwei halbe Tage und einen Konferenznachmittag. Heißt, ich verbringe derart viel Lebenszeit in der Schule, die mir keinen Arbeitsplatz zur Verfügung stellt, weil das ja gar nicht mit eingeplant ist. Es gibt gar keine Arbeitsplätze. Es gibt ein Lehrerzimmer, das viel zu laut ist. Ich kann noch nicht mal korrigieren. Ich kann noch nicht mal meinen Unterricht gescheit vorbereiten, weil ich sonst zum Mörder werde an meinen Kollegen, weil die sich vielleicht unterhalten wollen, und ich brauche Ruhe. Ich habe keinen Platz, um meine Materialien auszubreiten. Ich habe noch nicht mal einen gescheiten Computer. Ja, ich habe ein iPad ohne Tastatur, ohne Maus. Vielen Dank. Ja, ich brauche meinen Rechner. Ich brauche meine Materialien zu Hause und ich brauche meinen Schreibtisch. Und ich möchte bitte auch meine Sachen liegenlassen können. Ich brauche einen Arbeitsplatz. Das sind auch noch zusätzliche Herausforderungen finde ich.

I: Mhm.

L2: Dann könnte man sich darüber unterhalten, dass man derart viel Lebenszeit sinnlos in der Schule verbringt. Aber in der Realität für mich ist es so, dass ich da meine Zeit abhocke und dann dafür meine Wochenenden an meinem Schreibtisch verbringe. Nein, auf gar keinen Fall würde ich diesen Beruf nochmal ergreifen. Definitiv nicht an eine Ganztagschule.

I: Würdest du ihn an einer Realschule machen? Wenns so wäre wie früher, dass du einmal nachmittags Unterricht hättest.

L2: Ich hätte noch nicht mal gegen zwei Nachmittage was, wenn ich dann vielleicht einen Tag frei hätte. Dann könnte ich nämlich wenigstens unter der Woche, an diesem freien Tag, meine Unterrichtsvorbereitung machen. Ja, okay. Ich bin gerne bereit fünf Tage in der Woche zu arbeiten. Ich bin nicht bereit sieben Tage in der Woche zu arbeiten, weil meine Schulleitung nicht in der Lage ist einen gescheiten Stundenplan zu machen, weil alles so schrecklich kompliziert ist und die das einfach nicht hinkriegen. Ich habe keine Lust mehr auf idiotische Schulleitungen, die ihren Job nicht machen und immer mehr auf die Lehrer abladen.

I: Mhm.

L2: Nein, ich würde den Beruf nicht nochmal eingreifen, auch in einer Realschule nicht. Da beginnt es ja genauso und auch in einem Gymnasium. Nein, ich würde den Beruf glaube ich

nicht nochmal machen. Dann will ich auch mehr Geld für das, was ich arbeite. Ich bin angestellte Lehrerin. Nein, nein, nein.

I: Mhm. Was denkst du, was für Unterstützungsmaßnahmen im Lehrberuf würden helfen, um effizienter arbeiten zu können?

L2: Man lässt alles Mögliche mit sich machen. Ich bin gottlob alt. Ich kann sagen: „Nein Rutsch mir den Buckel runter und wenn du mich jetzt nochmal ärgerst, dann bin ich krank. Ja, dann wirst du sehen, dass du mich ärgerst.“ So funktioniert einfach schlicht und ergreifend die Welt. Welcher Schulleiter will, dass jemand dauernd krank wird. Das ganze System ist krank. Das ist ein krankes System, auf das man sich einlässt. Insofern krank als die Idee der Schulleiter ist Gleicher unter Gleichen. Das ist Augenwischerei. Es ist eine Hierarchie, wie es eben auch in normalen Betrieben eine Hierarchie ist. Aber in einem normalen Betrieb habe ich immerhin einen Personalrat, der was macht.

I: Mhm.

L2: Gut, was kann man tun? Welche Chance hat man diesen Wahnsinn zu entgehen? Man kann versuchen selbst Schulleiter zu werden. Das machen einige. Viele kommen dann nach kurzer Zeit in ein Burnout, weil das auch ein Wahnsinn ist. Man wird dann von oben getreten und von unten getreten. Das ist für mich auch keine Lösung gewesen. Ich will auch kein Schulleiter werden, ja.

I: Mhm.

L2: Ich hatte keine Angst zu einer Schulleitung zu gehen und zu sagen: „Hier, es gibt einen Schüler, der macht das und das. Das ist sonderbar. Das machen alle anderen nicht. Wie geh ich damit um? Ist das richtig? Habe ich das richtig beobachtet?“ Also das habe ich als Berufsanfänger gemacht. Ich hatte da zu dieser Zeit auch Schulleiter, die mich wirklich unterstützt haben. Mit dem Generationenwechsel der Schulleiter hat es immer mehr abgenommen. Auch die werden schlechter. Das sind Profilneurotiker. Das sind keine, also ich spreche jetzt wirklich über die letzten drei, die ich in den letzten zehn Jahren hatte, das sind keine Menschen, zu denen ich wirklich auch vertrauensvoll gehen würde.

I: Also wäre eine Unterstützungsmaßnahme im Lehrberuf dann eigentlich die Schulleitung beziehungsweise sollte sie es sein, richtig?

L2: Ja und das Kollegium spielt eine große Rolle. Also der Austausch mit Kollegen ist enorm hilfreich. Das hilft immer, sich mit Kollegen über irgendwas zu unterhalten. Ja Schulleiter müssen ansprechbar sein. Wie kann es denn sein, dass ein Schulleiter anwesend ist, die Zimmertür zu hat und abschließt. Wie kann das sein? Was ist denn das für ein Chef, bitte schön? Das ist doch eine Witzfigur. Oder dass ich im Laufe von drei Tagen versuche, irgendwie eine

Meldung abzuliefern. Um was gings da? (..) Die Schulleitung hatte in einer Gesamtlehrerkonferenz darum gebeten, dass sich einer bereit erklärt ein Fach fachfremd zu unterrichten. Ich habe darüber eine Nacht geschlafen und mir überlegt: „Ja kann ich mir vorstellen.“ Bis entweder die Vertretungslehrerin kommt oder die Lehrkraft wieder da ist. Noch dazu war es in meiner Klasse. Es ging nur darum, dass ich Bescheid sagen wollte, dass ich bereit bin den Job zu übernehmen. Der schwierig ist, weil es fachfremd ist. Es ging um Französisch. Also nicht ganz so einfach, aber es ging nur darum, dass ich der Schulleiterin Bescheid sagen wollte: „Ich mach es.“ Dreimal habe ich angeklopft und ich konnte nicht sagen, was ich wollte. Ich bin dreimal aus diesem Zimmer wieder rausgeflogen.

I: Mhm.

L2: Ja, hallo? Was ist denn das für eine Schulleitung? Ganz viel Arbeit, ich kann jetzt überhaupt nicht. Spinn ich? Also so Entwicklungen, das gab es zu meiner Anfangszeit nicht. Die Tür vom Rektorat war auch mal zu, klar, dann war aber klar, dass da gerade ein Gespräch stattfindet. Da hätte ich dann auch gar nicht geklopft. Aber, dass sich ein Schulleiter einschließt. Der muss ja am Rande des Nervenzusammenbruchs sein. Also, wenn du dich einschließen musst, dann geh bitte nach Hause. Dann leg dich vielleicht auch mal einen Tag ins Bett und tu nicht dauernd so, als wären alle anderen hin und wieder krank und du hättest keinen einzigen Krankheitstag.

I: Mhm.

L2: Dann wäre es gescheiter Mal einen Tag sich zu Hause ins Bett zu legen, statt sich einzuschließen. Also diese Unerreichbarkeit, die kann schon ganz schön auf den Keks gehen.

I: Was würdest du dir noch wünschen in der Schule?

L2: Einen eigenen Arbeitsplatz, Entlastung und streichen von sinnlosem Unsinn. Also sowas wie, wir führen ein Lerntagebuch. Also die Schüler kaufen für acht Euro pro Jahr ein Lerntagebuch und es ist auch für die nächsten zehn Jahre schon gedruckt und liegt gedruckt im Keller und es muss auch verkauft werden, weil die Schule dafür richtig viel Geld bezahlt hat. Es ist nur überhaupt nicht von pädagogischem Nutzen. Warum? Die Schüler tragen nichts ein. Die einzigen, die was eintragen sind die Lehrer. Denn wir müssen in jeder Woche einen Aufkleber, einen individuellen Aufkleber, formulieren und freitags in dieses idiotische Lerntagebuch einkleben.

I: Mhm.

L2: Diese Woche hast du aber schon sehr viel besser mitgemacht. Oh, wie schön, dass du nicht mehr krank bist. Jetzt haben wir nur noch eine Woche bis zu den Ferien. Das sind die Kommentare, die ich da auch teilweise lese. Wo ich mir denke, gut das ist jetzt zumindest wenig Arbeit, aber es ist nicht individuell. (..) Ich kann und will auch meinen Schülern nicht jede

Woche eine individuelle Rückmeldung geben. Das ist vertane Energie, völlig vertane Energie. Wozu? Sowas ärgert mich enorm und ich würde sie am liebsten verbrennen diese Lerntagebücher. Des Weiteren alle zehn Wochen ein Lernzielgespräch. Also wir machen jetzt schon Coaching, aber jede neunte oder zehnte Woche, also ständig. Dann frage ich mich, warum schreib ich denn dann zusätzlich noch in Textform zweimal im Jahr einen Lernbericht? Und dann kurz nach den Zeugnissen müssen wir uns dann auch noch mit den Eltern zusammensetzen und ihnen den Quatsch da, den wir da formulieren müssen, auch noch übersetzen. Spinn ich? Dann lass doch den Käse und geht zurück zu den Noten. Dann wissen wenigstens Eltern, okay ist eine drei in Deutsch. Mehr interessiert sie doch sowieso nicht. Was soll das? Dann diese Idee vom kompetenzorientierten Unterrichten. Ah, ich halte das für absolut fragwürdig.

I: Mhm. Wieso?

L2: Weil das auch die Rückmeldung der Ausbildungsbetriebe ist. Da gehts nicht drum, dass die irgendwas toll präsentieren können, es geht darum, dass die eine Lampe anschließen können. Es geht einfach darum, dass der Sinn von Schule auch irgendwo sein muss, dass Schüler ausbildungsreif sind. Heißt, sie müssen bestimmte Dinge verstanden haben. Nämlich auch wie krieg ich mich dahin, dass ich lerne und dieses selbstorganisierte Lernen, ist auch meiner Ansicht nach völlige Augenwischerei. Also es gibt Schüler, die können das. Es gibt welche, die vom Elternhaus angeleitet werden das zu machen. Mit der Idee Gemeinschaftsschule funktioniert es nicht. Das ist nicht gewinnbringend. Auch die Ganztagschule ist nicht gewinnbringend. Das ist einfach für Eltern, die ganztags arbeiten müssen. Das, was Schüler dort erleben, ist ja eigentlich auch nur sinnlose Zeitverschwendung in den Nachmittagskursen. Ich bin ausgebildet in Legasthenie und Dyskalkulie Therapie und ich kämpfe seit zehn Jahren drum, dass in der Schule zu machen. Ich darf nicht. Ich darf das nicht. Ich bin dazu gezwungen, dass ich was weiß ich Fensterbilder oder irgendein Käse mit ihnen mache, weil die bespaßt werden müssen. Ich verstehe die Welt nicht mehr. Ich darf den Kindern, die ein Problem haben, nicht helfen ihre Lernschwierigkeiten zu überwinden. Das darf ich nicht. Ich muss an zwei Nachmittagen Käse machen. Ich bin völlig überqualifiziert für diesen Käse, den ich dann machen muss und das macht mich total unzufrieden.

I: Also du hast das Gefühl, dass du nicht dein ganzes Können...

L2: Nein, in dem normalen Unterricht schon, aber halt eben nicht in diesen Wahlkursen. Wir müssen an zwei Nachmittagen Wahlkurse machen, ja Neigungskurses wird der genannt. Was ist es denn tatsächlich? Das entspricht ja den Neigungen der Lehrer. Was denn auch sonst? Ich kann nicht Basketball machen. Das würden sicher die Schüler gerne sehen, aber Punkt eins wir haben genügend Sportlehrer. Punkt zwei ich habe noch nie in meinem Leben Basketball gespielt und Angst vor Bällen. Dann könnte nur irgendeine Neigung kommen, die ich

persönlich habe. Das heißt ein persönliches Hobby von mir. Ah ja danke. Nein, das ist doch nicht Sinn der Sache.

I: Hast du sonst irgendwie noch abschließend irgendeinen Gedanken?

L2: Herausforderungen sind auch unter anderem Eltern. Es ist hilfreich, dass Lehrer versuchen Eltern mit ins Boot zu nehmen. Das ist hilfreich, aber nur wenn es funktioniert. Es gibt aber Eltern, die sich nicht ins Boot nehmen lassen, aus welchen Gründen auch immer. Da gibt es viele zahlreiche Beispiele. Die Schüler, die bei uns landen sind normalerweise Schüler, die aus irgendwelchen Gründen nicht auf ein Gymnasium gehen oder auf die Realschulen. Das heißt, sie bringen eine Geschichte mit. Andere bringen auch Geschichten mit, aber meistens nicht so hart.

I: Also gut, ich glaube dann sind wir durch, wenn du keine Fragen oder Anregungen mehr hast.

L2: Nein.

I: Dann, vielen Dank für deine Teilnahme.

Transkript L3

Datum	24.04.2023
Ort	Online
Geschlecht	weiblich
Alter	32
Dienstjahre	5 Jahre
Stundendeputat	Vollzeit (27 Stunden)
Schulart	Gemeinschaftsschule

I: Zunächst würde ich gerne von dir wissen, warum bist du Lehrerin geworden?

L3: Also ich habe schon recht früh angefangen mit Kindern zu arbeiten. Als Babysitter und beim Kinderschutzbund war ich für die Kinderbetreuung verantwortlich. Und mhm auf der einen Seite habe ich immer gern mit Kindern zu tun gehabt und ich bin auch ein sehr geduldiger Mensch, was mir auch immer wieder gesagt wurde. Das sind einfach gute Voraussetzungen. Als es für mich damals um die Berufswahl oder um meinen Studiengang ging, spielt auch der Aspekt, dass es ein toller Frauen Beruf ist eine große Rolle. Man ist sehr flexibel später, was Kinder angeht. Ich hatte auch überlegt Mode und Design Management zu studieren. Dafür habe ich mich auch beworben, aber es ist eine sehr riskante Richtung und deshalb habe ich mich dagegen entschieden. Dieser sichere Beruf, was dann untermauert wurde mit dem Aspekt, dass ich schon immer gerne was mit Kindern gemacht habe. So ist dann eigentlich die Entscheidung gefallen.

I: Okay und was ist deiner Meinung nach die größte Herausforderung im aktuellen Schulsystem?

L3: (..) Also ich finde die größte Herausforderung ist es jedem Kind gerecht zu werden, was das jeweilige Niveau angeht, und wir verkaufen uns ja als Gemeinschaftsschule, dass die Schüler individualisiert arbeiten können. Was aber wenn man ehrlich ist, einfach nur bis zu einem gewissen Grad möglich ist. Man muss sich manchmal auch eingestehen, dass das Kind das nicht kann, aber ich es auch nicht leisten kann noch mehr reinzustecken. Das finde ich einmal ein Riesenproblem, dass man so mit seinem Idealismus klarkommen muss, den man anfangs mal hatte. Mhm und ich finde die verschiedenen Rollen, die man hat, finde ich persönlich sehr belastend manchmal. Also sei es, dass man Eltern Gespräche führen muss, ich muss als Lernvermittler die Inhalte vermitteln, ich muss mich aber auch um die sozialen Probleme der Kinder kümmern, um die Schicksale und ich finde das manchmal Wahnsinn, wenn man sich überlegt welche verschiedenen Rollen eine Lehrkraft einnimmt, was auf einen zukommt und von einem erwartet wird. Welche Kompetenzen man eigentlich mitbringen muss.

Die man aber so nicht gelernt hat. Die hat man oder hat man nicht. Dieses Multitasking auch, dass ist schon krass.

I: Und welche weiteren Herausforderungen siehst du im Arbeitsalltag von einem Lehrer?

L3: Mhm, (...) lass mich kurz überlegen. Also einmal die Vielfalt der Schüler, Elterngespräche, das ist für mich immer persönlich total anspruchsvoll und ich find schon auch zum Teil dieses Abschalten. Also, dass gerade am Wochenende oder in den Ferien. Eigentlich konnte ich das immer recht gut und je mehr ich auch gearbeitet habe, desto leichter fiel mir das. Aber jetzt durch die Schwangerschaft hat man so ein Gedankenkarussell und denkt die ganz Zeit was passiert gerade in der Schule. Ich bin nicht da, hätte ich irgendwas anderes vorbereiten müssen, kommen meine Kollegen klar. In der Wirtschaft ist es halt so, wenn du raus bist, bleibt deine Arbeit liegen und wir Lehrer haben, finde ich, konstant diesen Druck, dass wir unsere Arbeit gut machen müssen, sonst bleibt es an jemand anderem hängen, sobald wir nicht da sind. Da hat jemand anders die Mehrarbeit oder die Schüler leiden darunter. Gerade als Klassenlehrerin der fünfte Klasse. Bin ich da mal eine Woche nicht da, dann weiß ich, dass mich danach das reinste Chaos erwartet. Das finde ich auch schwer, dass man da nicht abschalten kann und es einfach trennen kann zwischen privat und beruflich.

I: Und fällt dir sonst noch eine Herausforderung ein oder würdest du sagen das wars?

L3: (..) Ich glaube, wenn ich ganz ehrlich bin, was ich noch schwierig finde in diesem ganzen Schulsystem in Baden-Württemberg ist, dass man so abhängig ist von der Schulleitung. Also man hat einfach seinen klaren Dienstweg. So diese Hierarchie finde ich bei uns schwierig. Also man hat pädagogische Freiheit in seinen Klassen, aber sobald irgendwas ist, ist man mit seinen Handlungen echt eingeschränkt und ist immer von dieser Ebene über einem abhängig.

I: Hast du dazu ein Beispiel?

L3: Mhm, also wenn ich mir jetzt vorstelle, ich würde mich zum Beispiel für eine Stelle bewerben. Das habe ich letztes Jahr beim Kultusministerium gemacht und es war kein Problem, aber in der Bewerbung steht, dass der Dienstweg eingehalten werden muss. Das heißt, ich schreibe meine Bewerbung, muss {Name der Schulleiterin} mit ins Boot holen und sie muss es weiterleiten. Das heißt, ich muss eigentlich darauf hoffen, dass sie dem Ganzen zustimmt. Ich glaub da bleibt ihr nicht viel übrig. Sie muss es aber auch pünktlich weiterschicken und sie bewertet mich natürlich auch. Man denkt eigentlich, dass man nach dem Referendariat fertig ist, aber dann kriegst du, sobald du dich für eine andere Schule bewirbst, ein Beurteilungsschreiben von ihr, und da spielt so viel mit rein, wo ich gar keine Handhabe hab. Das heißt, ich habe meine Bewerbung geschrieben und musste fragen, ob es okay ist, dass ich mich für eine andere Schule bewerbe. Das finde ich an sich nicht okay, dass ich nicht selbst entscheiden kann, wie ich mein Leben gestalte. Ob ich eben in eine andere Stadt ziehe oder nicht. Das

ist alles so krass, wie lange da Versetzungsanträge und so dauern. Aber das hat jetzt nicht so super viel mit dem Lehrerberuf zu tun, aber einfach mit dem ganzen System.

I: Würdest du sagen, dass das Hierarchische auch den Arbeitsalltag beeinflusst?

L3: Auf jeden Fall.

I: Inwiefern?

L3: Also ich glaub oft ist es so, dass man denkt ich halte mich jetzt mal zurück. Ich glaub das ist schon schulleitungsabhängig, aber ich habe das Gefühl, dass ich nicht hundertprozentig ehrlich meine Meinung sagen kann und find nicht immer ein offenes Ohr.

I: Mhm.

L3: Vielleicht finde ich das offene Ohr, aber es ist abhängig davon, wie die Stimmung ist. Wenn ich mit meiner Meinung total anecke, habe ich das Gefühl, dass ich das nachgetragen bekomme, indem mein nächster Stundenplan beispielsweise total scheiße ist. Das ist jetzt ein extremes Beispiel, aber ich find einfach, es ist schwierig, wenn die Entscheidungskraft bei einer Person liegt und das eben bei allen Schulen. Natürlich hält man sich dann zurück und probiert einfach so ein bisschen den Spielregeln zu folgen, die diese Person vorgibt. Das macht mich manchmal so ein bisschen unfrei im Alltag.

I: Würdest du sagen die Herausforderungen, die du genannt hast, beeinflussen dein Wohlbefinden auf einer Skala von 1 bis 10? Also 1 es beeinflusst dich nicht und 10 es beeinflusst dich stark. Du kannst auch unterscheiden zwischen den verschiedenen Herausforderungen.

L3: Mhm, also ich würde sagen dieses nicht abschalten können, das beeinflusst mich in Phasen. Das muss man ganz klar sagen. In den Phasen, wo ich damit Probleme habe, ist es eine Acht. Jetzt grad in den Osterferien war es extrem. Ich habe davon geträumt. Ich weiß gar nicht, was mit mir los war. Mhm und dieses Einnehmen von verschiedenen Rollen und das Multitasking und dass so viel auf einen zukommt im Alltag, das finde ich, da muss ich sagen, dass das vielleicht bei mir zwei oder drei ist. Macht manchmal auch fast Spaß, da irgendwie so verschiedene Bereiche zu haben. Die Hierarchie des Systems würde ich sagen ist vielleicht eine vier. Also ist auch wieder phasenweise, wenn ich das Gefühl habe, dass ich ein Problem habe und ich könnte damit anecken, dann ist es natürlich für ein paar Tage wirklich sehr belastend. Dann vielleicht auch eine sieben oder acht. Im regelmäßigen Schulalltag glaube ich, komme ich aber ganz gut damit klar.

I: Mhm. Hast du irgendwelche Routinen entwickelt, die dir dabei helfen diese Herausforderungen zu bewältigen?

L3: Also ich mach es eigentlich in der Regel so, dass mein Arbeitsalltag von 7:45 Uhr bis um 16 Uhr geht. Das heißt, ich setze mir ganz gezielt Grenzen. Ich gucke, dass ich dann abends auch nicht mehr in meine Emails reinschaue, aber dass ich wirklich bis vier erreichbar bin. Manche Kollegen haben um 15 Uhr noch nicht in ihre Mails reingeschaut. Das finde ich auch frech, denn man hat diese Zeit schon kurz, um sich einen Überblick zu verschaffen was gerade ansteht. Das ist eine Routine und ich arbeite daheim eigentlich nicht für die Schule. Ich mach das alles in der Schule in Freistunden. Auch wenn ich erst um 11 Uhr Schule habe, bin ich schon um 8 Uhr da, damit ich diesen geregelten Arbeitsalltag habe. So kann ich Beruf und Privates besser trennen.

I: Und am Wochenende, machst du da was für die Schule?

L3: Mhm, am Wochenende. (..) nein, eigentlich probiere ich auch da nichts zu machen. Also klar, wenn ich mal Arbeiten zu korrigieren habe, dann mach ich das. Die Unterrichtsvorbereitung und solche Sachen probiere ich wirklich unter der Woche zu machen. Das hatte ich damals im Referendariat schon so, weil da ist es ja noch viel mehr. Die Dinge für die Schule habe ich wirklich nur in der Schule gemacht und für das Seminar habe ich zuhause gelernt, damit ich das irgendwie trennen konnte. Das wäre auf jeden Fall mal eine Sache (..) und ich muss sagen, gerade wegen diesen vielen Anforderungen, wenn ich eine Sache mache, lege ich wirklich mein Handy weg und hab dann nur meinen Laptop und ignorier auch, wenn mich irgendjemand anruft oder so. Ich finde, dass ich das so für mich besser trennen kann. Damit ich recht effektiv arbeiten kann. Nein, ich glaub das sind so die einzigen Routinen, die ich mir geschaffen habe. Und was glaube ich auch noch ganz wichtig ist, dass man seine Gruppe findet in der Schule, um mit diesem Hierarchischen klarzukommen. Das man weiß, okay ich kann, wenn mich irgendwas frustriert mit Leuten darüber sprechen und eventuell sehen die es genauso und dann kann man auch irgendwie als größere Gruppe Sachen ansprechen. Was es dann manchmal auch leichter macht.

I: Mhm und hast du irgendwelche weiteren Strategien, die dir helfen?

L3: Ich glaube, also ich bin ein sehr strukturierter Mensch. Ich bin sehr ordentlich, manchmal fast schon ein bisschen krampfhaft, wie mein Mann sagt. Aber ich glaub, dass eine gewisse Ordnung dabei hilft im Arbeitsalltag gut zurechtzukommen. Das ich jetzt nicht stundenlang nach irgendwelchen Blättern suchen muss oder nicht weiß, was in zwei Wochen für Termine anstehen. Ich glaube, dass macht den Arbeitsalltag deutlich leichter, wenn man die Struktur hat und organisiert ist. Es gibt manchmal Kollegen, die keinen Kalender oder etwas ähnliches haben und da frage ich mich wie die ihren Alltag überleben. Ich glaube auch, dass man probieren muss sich die Schicksale der Kinder nicht zu nahe kommen zu lassen. Also ich guck eigentlich schon, dass ich aus der Schule raus gehe und nicht mehr groß darüber nachdenke, was jetzt bei dem einen Kind daheim los ist.

I: Schaffst du das auch?

L3: Ja, eigentlich schon, wenn bei mir alles okay ist. Es kommt auch auf die Schicksale drauf an, aber dadurch, dass ich in {Name des Wohnortes} wohne und in {Name des Ortes der Schule} arbeite, schaffe ich es eigentlich schon. Die Fahrzeit zum Beispiel macht mir das auch manchmal leichter. Dann habe ich noch 25 Minuten, in denen ich mich ärgern kann oder mir Sorgen machen kann, aber sobald ich daheim bin, schaue ich, dass ich loslasse. Das ist so eine Gefahr. Ich glaub, das frisst einen auf, wenn man diese ganzen Schicksale mitnimmt. Das ist schon sehr belastend. Beim Idealismus, den ich vorhin erwähnt habe, sollte man auch an die Risikomuster und das Burnout Risiko denken in dieser einen Stunde. War sie von Hattie? Also das gefährliche ist glaube ich, wenn man mit einem krassen Idealismus in den Lehrerberuf startet, sich große Ziele setzt und für die Arbeit brennt. Dann brennt man irgendwann aus, wenn es einen Abgleich mit der Realität gibt. Und ich muss sagen, ich glaube ich habe das von Anfang an immer recht realistisch gesehen. Das ist ein Beruf, den ich mache, und ich verändere damit jetzt nicht die Welt. Ich glaube, dass macht es einem leichter, wie wenn man so auf die Schnauze fällt und merkt das die Realität eine andere ist.

I: Mhm und wie machst du das eigentlich, wenn du sagst du arbeitest in der Schule. Hast du einen festen Platz in der Schule? Hast du deine Materialien in der Schule?

L3: Also wir haben keine festen Arbeitsplätze. Wir haben ein Arbeitslehrerzimmer, nennt sich das bei uns, und wir haben noch einzelne Räume, die wir auch nutzen können, um da zu arbeiten. So eine Lehrerbücherei oder Besprechungszimmer. Das Gute bei mir ist, ich habe alle meine Unterrichtsvorbereitungen auf dem iPad. Also ich habe das nach dem Referendariat mal digitalisiert, weil sich das dann da noch in der Masse irgendwie in Grenzen gehalten hat und habe echt alle Arbeitsblätter und alles andere eingescannt und hab auch jetzt meinen Kalender digital. Ich habe nichts, was ich irgendwie von daheim mitbringen muss. Sonst wäre es natürlich blöd, wenn man dann irgendwas daheim liegen hat. Ich kann eigentlich von überall arbeiten. Ich habe Kopfhörer dabei, wenn es irgendwie laut ist und dann schaue ich, dass ich irgendwie die zwei Stunden, die ich zwischendrin Zeit habe, ein paar Sachen wegarbeite.

I: Also lässt du dich eigentlich auch nicht stören oder aus der Ruhe bringen, wenn andere in dem Raum sind?

L3: Nein, also ich glaub es kommt immer drauf an, was ich mach. Wenn ich weiß, okay ich habe Zeit und ich kann jetzt auch ein bisschen quatschen, dann mach ich das schon auch, aber wenn ich jetzt wirklich was weghaben muss, dann glaub ich, kann ich das schon recht diszipliniert machen.

I: Aha, (..) und was denkst du denn, welche Rolle die eigene Persönlichkeit und deine berufliche Haltung für die Bewältigung der Herausforderungen spielen?

L3: Die berufliche Haltung. Eigene Persönlichkeit. (denkt nach) Also eigene Persönlichkeit wäre, ich setze mir Grenzen. Das ist auch dieses strukturierte, dass ich sage, okay von drei bis vier mache ich das, von vier bis fünf mache ich das. Das spielt mir beruflich echt in die Karten, weil ich damit dann auch so meinen Unterricht vorbereite oder auch in den Klassen den Schülern beibringe eine gewisse Struktur zu haben.

I: Mhm.

L3: Wobei ich glaube, dass mein Perfektionismus es für meine berufliche Haltung manchmal schwer macht, weil ich meine Ansprüche auch auf meine Kollegen und auf meine Schüler übertrage und ich glaube, dass das oft auch zu Frust führt, den andere Leute vielleicht so nicht haben.

I: Also würdest du sagen, die eigene Persönlichkeit spielt eine große Rolle?

L3: Auf jeden Fall. Im Beruflichen meinst du jetzt?

I: Also, wenn es um die Herausforderung geht, ob da die Persönlichkeit eine große Rolle spielt oder nicht.

L3: Ich glaube schon. Ein sensibler Mensch nimmt Sachen eben mehr mit nach Hause oder lässt sich von Kritik von der Schulleitung sehr verunsichern. Und mhm genau, wenn man jemand ist, der sich nicht gut durchsetzen kann, dann ist der Unterrichtsalltag die Hölle wegen der Lautstärke. Als Lehrkraft muss man auch in der Lage sein mal nein zu sagen zu einer Aufgabe. Es gibt Leute, die fragt man wegen Sachen und die sagen zu allem ja und ich glaub das wird es natürlich auch schwerer machen. Man sagt ja schon oft, wenn sich Leute überlegen Lehrer zu werden, man kann viel lernen, aber viel ist halt auch einfach die Persönlichkeit. Wie gesund man in den Ruhestand geht, ist beispielsweise auch von der Persönlichkeit abhängig.

I: Würdest du sagen deine berufliche Haltung spielt auch eine Rolle bei der Bewältigung der Herausforderungen?

L3: Ja ich glaub gerade so ein realistisches Bild, was meinen Beruf angeht und was die Möglichkeiten sind, die ich habe und wo ich an meine Grenzen komme in meinem Beruf. Das ist schon ganz wichtig, dass man die auch kennt. Sonst hat man das Gefühl man rennt gegen Windmühlen an.

I: Mhm, du hast jetzt ja schon ein paar Persönlichkeitsmerkmale genannt, die hilfreich sind den Alltag weniger stressig zu gestalten. Fallen dir dazu noch weitere ein? Also das man strukturiert ist, hattest du ja schon genannt zum Beispiel.

L3: Mhm ich glaub strukturiert, resilient, wie man mit Kritik umgeht, reflektiert. Mhm, ich habe das anfangs immer so gemacht, dass ich mir am Ende vom Jahr zum Beispiel aufgeschrieben habe, was ich nächstes Jahr anders machen würde. Also dass man so ein bisschen Revue passieren lässt, was war dieses Jahr nicht so gut. Auch diese Work-Life-Balance, manchen fällt das schwer, aber mir fällt es leicht. Also, dass ich wirklich, wenn ich abends heimkomme oder mittags oder am Wochenende, dass ich da nichts für die Schule mach. Ich glaub so ein Engagement lebenslang zu lernen, ist auf jeden Fall für mich persönlich voll wichtig, um auch weiterhin an dem Beruf Spaß zu haben. Sonst macht man halt sein Ding ein Leben lang und ich kann mir nicht vorstellen, dass das einen glücklich macht. Genau, ich glaub das sind so für mich die Wichtigsten. Auch einfach einen Abstand zwischen privatem und beruflichem finden.

I: Mhm, was meinst du damit, ein Leben lang zu lernen? Was musst du noch in der ganzen Zeit lernen?

L3: Mhm, ja also ich glaube jetzt gerade diese ganzen Digitalisierungsgeschichten, was da alles noch möglich ist. Das kam natürlich durch Corona ganz präsent an die Schulen. Ich glaube Schulentwicklung ist ein Riesenbereich, mhm, der total interessant ist. Also damit habe ich mich auch gerade in meinem Master beschäftigt. Lebenslanges Lernen auch im Bezug auf die eigene Gesundheit. Ja genau, ich glaub auch, dass die Schüler sich verändern. Es gibt unterschiedliche Dinge, die in Schulen beachtet werden müssen und ich glaube, wenn man da mit offenen Augen und Ohren mitgeht und auch bereit ist, sich in neue Themen einzuarbeiten. Man sollte sich von der Mehrarbeit einer Fortbildung beispielsweise nicht abschrecken lassen. Ich glaube, dass man so einfach an seinem Beruf oft nochmal neuen Spaß entdecken kann, wenn man sich neue Dinge aneignet. Also für mich ist dieses Thema Schulentwicklung einfach super interessant und dann öffnen sich super viele Felder und da war jetzt halt viel bei uns auch an der Schule. Wir haben überlegt, ob wir jetzt von vier Tagen auf drei Tage Ganztage zurückdrehen. Also einen Tag als Konferenz Mittag oder für Teamsitzungen. Man ist wirklich bei vielen Leuten voll auf Gegenwehr gestoßen, weil sie gedacht haben, dass das Neue eventuell mehr Arbeit für sie bedeuten kann. Sie müssten dadurch in der Schule bleiben und sich in ein Team einarbeiten. Das hat mich voll erschreckt, weil ich gedacht hab, wenn man doch immer nur so seinen Trott hat im Alltag, dann ist es doch irgendwann langweilig. Für mich hat die Schulentwicklung vermutlich mehr Bedeutung als für andere, aber ich finde es cool, wenn ich nicht jeden Tag weiß, was mich genau erwartet.

I: Mhm. Würdest du sagen die Herausforderung haben sich geändert jetzt in den 5 Jahren, wo du Lehrerin bist?

L3: Nein, also ich glaub in fünf Jahren - Ich war ja auch nur an der Schule. Also ich war im Referendariat an einer Werkrealschule, aber jetzt die fünf Jahre hätte ich jetzt nicht gesagt, dass es arg anders geworden ist. Also meine Rolle in der Schule hat sich geändert. Ich bin im

Schulleitungsteam und ich habe mehr Aufgaben übernommen. Ich habe einen Referendar und das führt natürlich zu mehr Herausforderungen oder zu mehr Aufgaben, aber meine eigentliche Lehrerrolle mit meiner Klasse, da hat sich nichts verändert.

I: Würdest du dich trotz der ganzen Herausforderungen wieder für diesen Beruf entscheiden?

L3: Ja schon. Also ich mache es wirklich gerne. Ich gehe gerne zur Arbeit. Früher dachte ich immer, wenn man Lehrer wird, hat man wirklich nur diese Rolle als Lehrer. Wenn man sich mal ein bisschen mehr mit den Möglichkeiten auseinandersetzt, kann man auch noch viel viel mehr machen. Man kann ins Schulamt oder ans Kultusministerium. Also ich finde man hat schon viele Möglichkeiten. Auch was Familienplanung angeht, ist es schon auch toll und deswegen würde ich es auf jeden Fall wieder machen.

I: Sind deine Erwartungen gleich geblieben in dem Thema jetzt zur Familienplanung, weil ihr ja eine Ganztagschule seid?

L3: Ja, denn ich finde die Betreuungsmöglichkeiten, die unsere Gesellschaft heute hat, sind sehr vielseitig. Ich habe ein Deputat von 27 Stunden. Das heißt, dass ich nicht mehr arbeite. Manchmal komm ich dann erst um 11 Uhr in die Schule. Das ermöglicht mir einen Vormittag zuhause. Das ist ja auch super für die Familie. Ich habe auch schon mitbekommen, dass eine Lehrkraft nicht mit dem Ganztagschulbetrieb klargeworden ist bezüglich der Familie und die haben sich dann an eine Halbtagschule versetzen lassen. Die gibt es zwar nicht mehr oft in unserer Region, aber diese Möglichkeit gibt es in der Tat auch noch.

I: Mhm. Würdest du dir irgendwelche Unterstützungsmaßnahmen für deinen Berufsalltag wünschen?

L3: Ich glaube die Unterstützung gibt es. Ich glaube nur nicht, dass sie so präsent ist im Alltag. Also ich mein wir können voll viele Fortbildungen zu bestimmten Themen machen oder Beratung in Anspruch nehmen, aber ich glaube oft, dass man so ein bisschen auf sich selbst gestellt ist, wie man Sachen findet.

I: Mhm.

L3: Es ist auch von der Schulleitung abhängig, ob ein Personalgespräch geführt wird und man dabei auch äußern kann, was man sich wünscht oder wo Entwicklungsfelder sind und dann gezielt darauf hinarbeiten kann. Aber das ist glaube ich für die Schulleitung auch im Alltag schwierig umzusetzen. Aber da kann man, gerade was Personal Management angeht, glaube ich viel machen. Es ist aber das Problem, dass Schulleitungen diesbezüglich nicht ausgebildet sind. Das sind halt Lehrkräfte, die so einen Aufbaukurs machen als Schulleitung, aber man bräuchte dafür Personalmanagement, aber das gibt es halt einfach nicht.

I: Würdest du dir sonst noch was wünschen?

L3: Mehr fällt mir gerade nicht ein, nein.

I: Dann sind wir durch mit den Fragen. Danke für deine Teilnahme und deine Offenheit.

L3: Gerne.

Transkript L4

Datum	27.04.2023
Ort	Face-to-Face in der Schule
Geschlecht	männlich
Alter	38
Dienstjahre	3 Jahre
Stundendeputat	Vollzeit (28 Stunden, da Fachlehrer)
Schulart	Gemeinschaftsschule

I: Als erstes würde ich gerne von dir wissen, warum du Lehrer geworden bist.

L4: Mhm, warum bin ich Lehrer geworden? Ja ich habe ja erst lange in einem anderen Beruf gearbeitet und hab eigentlich gewechselt, weil ich geregeltere Arbeitszeiten wollte, dass ich eben abends nicht arbeiten muss, was ich davor in dem Beruf musste. Und dann auch, weil ich gerne mit Kindern arbeite, auf jeden Fall. Schon immer. Ich habe auch drei eigene Kinder. Das sind die Gründe, warum ich diesen Beruf gewählt habe, wegen den Kindern und den Arbeitszeiten. Und weil es geregelter ist. Wobei wenn man in dem Beruf ist, merkt man, dass nicht alles so geregelt ist, aber grundsätzlich eigentlich aus dem Grund.

I: Und was hast du vorher gemacht?

L4: Vorher war ich zehn Jahre in der Fitnessbranche. Da muss man ja auch viel Abends arbeiten und am Wochenende und deshalb habe ich den Beruf gewechselt.

I: Was ist denn deiner Meinung nach die größte Herausforderung im aktuellen Schulsystem?

L4: Also, wenn ich es jetzt auf meinen Unterricht beziehe, hier auf der Schule, finde ich die Klassengröße teilweise schwierig. In jedem Fall ist es etwas unterschiedlich, aber zum Beispiel in Sport sind es immer so 28 oder 29 Schüler im kleinen Hallenbereich. Das ist somit die größte Herausforderung eigentlich die Klassengröße und (..) kommt auch immer auf die Klasse an, die Unterrichtsstörung geht eigentlich, damit komme ich zurecht. Ich würde sagen die Klassengröße.

I: Und warum ist es für dich so eine große Herausforderung?

L4: Weil man halt nicht jedem gerecht werden kann. (..) Also man kann gar nicht alles umsetzen, was man will. Aus diesem Grund ist das eigentlich das Schwierigste.

I: Okay und welche weiteren Herausforderungen gibt es denn in deinem Arbeitsalltag?

L4: Also natürlich auch die Anzahl der Stunden, dass man sich auf jede Stunde ausreichend vorbereiten kann. Das ist schwierig. Also im Referendariat oder im Studium lernt man das ja, wie man das machen sollte und dann merkt man natürlich, dass es schwierig umsetzbar ist. Sonst geht man kaputt oder manche beziehungsweise viele haben ja auch Burnout und alles.

I: Mhm.

L4: Die Anzahl der Stunden ist schon anspruchsvoll und die geringen Pausen. Also man wechselt gerade als Fachlehrer natürlich fast jede Stunde von einem Klassenzimmer ins nächste. Und dann bist du halt immer unterwegs. Auch auf dem Weg zur Sporthalle zum Beispiel. Da ist es auch ziemlich laut zum Beispiel. Das ist auch eine Belastung, also die Lautstärke im Sportunterricht. Das sind kleine Hallendrittel und da ist es schon auch sehr laut.

I: Also, weil dann drei Klassen auf einmal da sind oder auch wenn du nur mit deiner eigenen da bist?

L4: Es sind immer drei auf einmal da und die hört man auch, weil die Hallen auch nicht so gebaut sind, dass man die Akustik nicht hört. Also die Klassengröße und die Lautstärke sind herausfordernd.

I: Fallen dir weitere Herausforderungen ein?

L4: Ja. Der Wechsel von einer Klasse in die nächste. Dann natürlich auch diese Verwaltungssachen, die immer noch dazukommen. Das drum herum. Also alleine jetzt so ein altmodisches Klassenbuch. Als Fachlehrer musst du immer das Buch vor dem Sport holen oder musst gucken, wo das jetzt gerade ist. Alles eintragen. Das wäre digital viel besser. (...) Das ist auch eine Herausforderung und dann fachfremd zu unterrichten. Die VK mit den ausländischen Kindern, also die Vorbereitungsklassen. Das ist natürlich auch eine andere Herausforderung (...). Und die ganzen Besprechungen sind manchmal natürlich auch ein bisschen anstrengend, wenn sie kurzfristig sind. Lehrergespräche, Elterngespräche und solche Sachen.

I: Würdest du sagen die Herausforderungen beeinflussen dein Wohlbefinden? Wenn wir jetzt eine Skala von 1 bis 10 haben, 1 beeinflusst dich nicht und 10 beeinflusst dich stark. Du kannst auch gerne bei den einzelnen Herausforderungen verschiedene Werte nennen.

L4: Also ja klar belastet es schon. Es ist bei jedem Punkt ein bisschen anders. Also mit vielem komme ich gut klar. Ich würde sagen, das ist aber echt immer tagesformabhängig. Aber Elterngespräche, würde ich eher sagen drei. Mhm, die Besprechungen und Konferenzen sind manchmal so bei sechs, denn manchmal kommt da auch nicht so viel bei raus. Oder was hatten wir noch?

I: Mhm die Klassengröße.

L4: Die Klassengröße ist dann schon eher acht oder neun, auch in AES haben wir immer über 20 Schüler.

I: Ja.

L4: Wenn du was Praktisches machen magst in der Küche, dann sind es viel zu viele Kinder. Und das ist dann schon eher eine zehn, wenn du praktisch arbeiten magst. Die Lautstärke im Sport. Das kriegt man mit der Zeit ja in den Griff, aber das ist immer auch eine Belastung. Acht würde ich sagen. Wäre die Klasse kleiner, wäre es glaube ich geringer. In den Förderstunden mit VK-Kindern, da hab ich nur fünf oder sechs Kinder und das ist ein ganz anderes arbeiten.

I: Mhm und warum beeinflussen die dein Wohlbefinden?

L4: Welche?

I: Alle Herausforderungen, die du genannt hast.

L4: Ja, weil es einen einfach mental beschäftigt. Also du musst mental gut damit umgehen können und deswegen belastet es schon auch. Aber ich kann eigentlich dann nach der Schule gut abschalten. Ich kann das ganz gut trennen. Das erleichtert es dann auch. Aber es gibt manche, die beschäftigt vieles länger und dann ist das natürlich auch sehr anstrengend.

I: Mhm. Hast du irgendwelche Routinen entwickelt, die dir helfen die Herausforderungen zu bewältigen?

L4: Ja also zum Beispiel im Sport, um die Lautstärke in Griff zu kriegen, warte ich eigentlich oft. Ich warte, bis alle zusammenkommen, und dann warte ich noch einmal, bis alle ruhig sind. Dadurch muss ich nicht immer in die Lautstärke reinsprechen. Ich habe natürlich auch Rituale, die ich im Unterricht einsetze, um Störungen vorzubeugen.

I: Also du stehst einfach da und wartest?

L4: Genau und dann reguliert sich das eigentlich von selbst, dass manche Schüler die anderen drauf aufmerksam machen und dann sind irgendwann alle ruhig. Ja das ist ein Ritual. Und ich mache auch gerne mal verschiedene Aufgaben, dass nicht alle Kinder das Gleiche machen, sondern differenzier das so ein bisschen. Also so etwas wie Gruppenarbeit. Dann merke ich auch, dass die Schüler motivierter sind, mehr mitmachen und dann fühle ich mich natürlich auch besser, wie wenn jetzt alle nichts arbeiten oder durcheinanderreden. Das mache ich auch gerne.

I: Hast du noch andere Bewältigungsstrategien, die dir helfen im Alltag?

L4: Mit dem Stress und allem umzugehen?

I: Ja.

L4: Als Ausgleich für mich selbst mache ich viel Sport würde ich jetzt mal sagen. Das ist ein Ausgleich. Musik hören und meine Familie ist auch ein Ausgleich.

I: Mhm.

L4: In der Schule ist es immer ein bisschen schwieriger abzuschalten. Man hat halt auch keine Rückzugsorte. Hier kann man mal in die Küche gehen, aber es gibt halt ein Lehrerzimmer und keine Ruheräume oder Rückzugsorte, wie es sie in manchen Firmen gibt.

I: Würdest du dir das wünschen, dass es das gibt?

L4: Ja auf jeden Fall. Also sowas hatte ich auch früher in der Fitness Branche. Da gab es auch Massageliegen und alles Mögliche, wo du drauf konntest. Gibt es in vielen großen Firmen. Das finde ich schon gewinnbringend. Auch Lehrerarbeitsplätze. Hier hat ja auch nicht jeder einen richtigen Lehrerarbeitsplatz. Jeder schließt seine Sachen weg. Das sieht vielleicht ordentlich aus und man kann sich mal hinsetzen, aber man hat nicht immer so seine festen Sachen vor Ort. An manchen Schulen haben die Lehrer eigene Arbeitsplätze. Die Arbeitsplätze an unserer Schule und auch die Raumanzahl sind einfach nicht richtig durchdacht.

I: Meinst du damit die Räume allgemein oder nur speziell für Lehrer?

L4: Also, wenn du zum Beispiel wie ich, jetzt manchmal so eine Kleingruppe hast, die du speziell förderst in der VK, dann ist da manchmal auch kein Klassenzimmer frei. Man geht dann in den Flurbereich. Da gibt es schon die Sitzmöglichkeiten. Das ist schon mal ganz gut hier, aber es fehlen die Räume. Die Klassenzimmer sind schon klein, weil man ja immer 28 Schüler hat und die Räume dann sehr voll sind. Die könnten schon größer sein.

I: Mhm, was denkst du welche Rolle spielt deine eigene Persönlichkeit und die berufliche Haltung für die Bewältigung der Herausforderungen?

L4: Ich glaub das ist mit das Wichtigste. Also das muss man mitbringen, sonst hält man das glaube ich nicht über die Jahre aus.

I: Und was muss man dann mitbringen?

L4: Ja, dass man mit Stress gut umgehen kann. Nicht alles persönlich nimmt, was jetzt auch Kinder sagen oder wenn man mit Kollegen Differenzen hat. Also ich denke, es kommt schon darauf an, dass man auf andere Leute zugehen kann. Das man Dinge annehmen kann, verbessern kann. Ja (..) schon wichtig.

I: Würdest du dich trotz der ganzen Herausforderungen wieder für diesen Beruf entscheiden?

L4: Ja doch. Also ich würde mich schon wieder für den Beruf entscheiden, weil die Vorteile, finde ich, überwiegen. Also insgesamt. Natürlich ist auch alles ganz gut geregelt. Also man hat

genug Urlaub in den Ferien. Was jetzt ein bisschen negativ ist, ist so die Vorbereitungszeit. Wenn du jetzt bis um vier Uhr in der Schule bist und dann noch nach Hause fahren musst. Ich wohne beispielsweise nicht im gleichen Ort und bin dann erst um 17 Uhr zuhause. Dann muss man alles so organisieren, dass man irgendwann noch Zeit hat etwas vorzubereiten, denn ohne geht es nicht. Das ist immer schwierig, aber grundsätzlich macht es mir Spaß mit den Schülern und Schülerinnen. Es kommt aber auch immer auf die Schule an. Es gibt ja ganz viele unterschiedliche Schulen. Andere Klassengrößen, manche haben kleine AES-Gruppen, manche große.

I: Wie machst du das mit der Unterrichtsvorbereitung? Hast du da eine gewisse Strategie oder machst du das einfach mal, wenn du Zeit hast?

L4: Ich mache es eigentlich immer sonntags. Samstags mach ich nie was. Sonntags und dann auch erst spät abends, weil meine Kinder ja auch noch relativ klein sind. Deswegen mach ich das eher abends dann. So ab neun würde ich sagen.

I: Und dann bereitest du die ganze Woche vor?

L4: Nein, da gucke ich dann nochmal gezielt für den nächsten Tag und beschäftige mich mit den wichtigen großen Themen. Bei der Abschlussklasse zum Beispiel gucke ich immer, dass ich da am Sonntag schon vorbereitet bin.

I: Und für die restlichen Tage? Machst du das dann immer so, dass du dich einen Tag vorher drauf vorbereitest?

L4: Nein nicht immer. Ich bereite auch in der Schule manche Sachen vor, wenn mal doch eine Freistunde dazwischen ist, dann mach ich dann auch noch was für die Woche. (..) Also dann immer eher spontaner, aber pauschal kann man jetzt nicht sagen immer nur für nächsten Tag. Ich gucke dann schon auch mal für zwei Wochen. Ich versuche immer einen großen Teil am Sonntag fertigzustellen. Am Anfang vom Schuljahr mache ich mir natürlich auch schon einen Plan. Was ich bis zu den Herbstferien machen mag, was ich von Herbst bis Weihnachten machen mag, und dann kommt es natürlich drauf an, wie es umsetzbar ist. Es ist leider nicht immer umsetzbar, weil die Klassen auch ab und zu mal weg sind. In der achten Klasse haben sie beispielsweise viele Termine und in der neunten dann ihre Prüfungen.

I: Mhm, welche Unterstützungsmaßnahmen würdest du dir im Beruf wünschen, die dir helfen würden effizienter zu arbeiten?

L4: Dazu gehört natürlich das, was ich vorhin gesagt habe. Das es kleinere Klassen gäbe, dass es vielleicht digitale Klassenbücher gäbe, dass die Unterrichtsblöcke länger sind. Also nicht immer nur 40 oder 45 Minuten, sondern eher länger. So eineinhalb Stunden oder so.

I: Eineinhalb Stunden am Stück ohne Pause?

L4: Ja so eineinhalb Stunden am Stück und dann danach eine Pause, ohne dass man danach direkt ins nächste Klassenzimmer muss. Gerade im Sport sind Doppelstunden sehr praktisch. Wir haben da auch Einzelstunden. Da kann man nicht effektiv arbeiten. Dann wäre Teamteaching manchmal auch ganz gut bei großen Klassen. Also das man noch einen zweiten Lehrer hat. Gab es hier einmal in der Abschlussklasse. Das war ganz gut. Natürlich muss man sich da auch mit der Lehrerin oder dem Lehrer verstehen oder gut klarkommen. Man sollte den Lehrern auch mehr Freiraum bei der Planung geben. Und der Personalmangel ist natürlich immer ein Ding. Es gibt ja immer viele die ausfallen und dann hat man viele Vertretungsstunden. Das war jetzt auch noch eine Herausforderung, aber finde ich jetzt nicht ganz so schlimm. Also es war anstrengend und natürlich muss man immer vertreten. Für die Überstunden gibt es ja auch keine richtige Regelung. Zur Unterstützung wäre es auch gut, dass man Gesamtlehrerkonferenzen oder Besprechungen, wie in der Corona Zeit, auch mal digital macht. Manchmal musste ich auch schon, wenn ich frei hatte, wegen einer Besprechung von zehn Minuten extra 80 Kilometer fahren. Es kommt auch bei anderen öfters vor. Das finde ich unnötig. Da könnte man schon draus lernen. Und weniger Stunden wären natürlich cool. (lacht) Weniger Wochenstunden. Klar weniger als 28 oder dass alle Lehrer gleich viele Stunden arbeiten und nicht ein Gymnasiallehrer 24 Stunden und der Fachlehrer dann 28 Stunden, obwohl sie im Endeffekt in der Praxis das Gleiche machen. Das wäre auch nicht schlecht als Unterstützung.

I: Fällt dir sonst noch irgendwas zu Herausforderungen ein, da du ja gerade noch eine genannt hast?

L4: Also in AES ist es auch eine Herausforderung, dass wenn man die Nahrungszubereitung macht. Der Lehrer kauft immer alles ein und das geht natürlich auch alles auf deine Zeit obendrauf. Das mach ich alles in der Mittagspause oder am Wochenende. Das ist auf jeden Fall nervig. Dann muss man die Rechnungen aufkleben und einreichen. Dann kriegt man erst wieder das Geld. Das ist auch herausfordernd. Wichtig ist auch, dass man gezielte Ansprechpartner hat, wenn man Fragen hat oder Probleme. So extern irgendwie ansprechbar. Da gibt es ja die GEW oder den Personalrat, aber da kriegt man auch nicht so viel als Lehrer. Einfach grundsätzlich mehr Unterstützung.

I: Gut, dann sind wir mit allen Fragen durch. Danke für deine Teilnahme.

Transkript L5

Datum	03.05.2023
Ort	Online
Geschlecht	weiblich
Alter	41
Dienstjahre	15 Jahre
Stundendeputat	Vollzeit (27 Stunden)
Schulart	Realschule

I: Warum bist du Lehrerin geworden?

L5: (lacht) Warum bin ich Lehrerin geworden? Ich habe schon mit 14 angefangen zu unterrichten, also im Sport und dann hat sich das so ein bisschen ergeben. Nachdem ich bei der Polizei festgestellt habe, das ist nicht meins und wusste ich will was mit Sport machen. Mhm, habe ich eigentlich gedacht, dass das eigentlich das ist, was ich immer machen wollte mit Kindern und Jugendlichen. Das habe ich ja früher schon gemacht. Eigentlich kann ich das irgendwie, gucken wir mal, ob das dann noch immer klappt (lacht). Das war so der Auslöser.

I: Was ist deiner Meinung nach die größte Herausforderung im aktuellen Schulsystem?

L5: (..) Mhm, da gibt es echt so viele. Ich überlege gerade, die Größte ist tatsächlich, dass du irgendwie versuchen musst, individuell jeden abzuholen. Um alle irgendwie am Ende des Schuljahres auf einem ähnlichen Level zu haben. Das ist gerade so das Schwierigste, das mir auch echt zu schaffen macht, weil ich glaub manchmal braucht jemand einfach nur länger mit einem Thema und die Zeit kann man denjenigen kaum geben. Das ist ganz schwierig.

I: Und welche weiteren Herausforderungen gibt es bei dir im Arbeitsalltag?

L5: Puh, Organisation, die nach den neuen Datenschutzgesetzen immer schwieriger wird. Gerade beim Schwimmen zum Beispiel, kann ich nicht mal mehr eine Liste aufhängen, wo drinsteht, wer wann schwimmen hat. Es dürfen keine Namen genannt werden. Ich muss alles immer wieder nochmal schriftlich zweimal rückversichern mit Eltern, Kollegen und, und, und. Die Organisation ist mittlerweile echt durch die Decke geschossen im Vergleich zu noch vor zehn Jahren. Da ist schon so viel passiert. Das ist schon viel. Zusätzlich auch diese Binnendifferenzierung. Das wir jetzt an der Realschule zum Beispiel auch das G Niveau mit drin haben. Wenn du jetzt nicht das Glück hast, wie ich, dass wir schon ab der achten Klasse trennen und die in eine separate Klasse bringen, damit sie entsprechend gefördert werden, bleiben die dir so auf der Strecke. Das ist genauso eine Herausforderung wie das einzelne Individuum. Wenn

du krasse Divergenzen drin hast in deinen Klassen, die wir jetzt auch in der Regelschule haben, nicht nur in der Gemeinschaftsschule, dann ist das schon extrem schlimm.

I: Mhm und gibt es noch weitere Herausforderungen?

L5: Ja vielleicht mit den Schülern im Allgemeinen, wie die miteinander umgehen. Das auch zu akzeptieren, weiß ich nicht, ob man es akzeptieren muss, aber dass die Schüler untereinander mittlerweile schon auch echt schlecht miteinander umgehen. Das kommt natürlich auf das Umfeld an, aber gerade bei uns an der Schule und auch bei Kollegen an anderen Schulen höre ich das auch. Sie sagen zwar untereinander, dass es doch nur Spaß ist, aber sie werden halt sehr gewaltbereit. Und momentan ist es halt so, dass die Referendare und Referendarinnen bereits vor große Herausforderungen nach den Corona Jahren gestellt werden. Das ist halt auch einfach für mich etwas Schwieriges gerade, weil ich ja in der Referendarausbildung dabei bin.

I: Und was ist da für dich schwierig?

L5: Ich habe zum Beispiel einen Referendar, der zum Beispiel keine Praktika gemacht hat. Die Ansprüche der Lehrbeauftragten von den Seminaren sind teilweise überhaupt nicht mehr an das Schulsystem angepasst. Also das Seminar hat Vorrang vor dem Schulalltag. Das sind einfach so Prioritäten, die sich da verschieben, die ich einfach nicht mehr ganz normal finde. Aus meiner Sicht müsste da die Realität viel mehr in den Fokus rücken.

I: Würdest du sagen, dass die Herausforderungen dein Wohlbefinden beeinflussen? Auf einer Skala von eins bis zehn. Eins beeinflusst dich gar nicht und zehn es beeinflusst dich viel. Du kannst auch gerne zwischen den Herausforderungen unterscheiden. Das eine beeinflusst dich mehr und das andere zum Beispiel weniger.

L5: Mein eigenes privates Wohlbefinden oder mit dem Job?

I: Beides.

L5: Ja also ich würde sagen, dass mich gerade der Umgang der Schüler untereinander teilweise schon im Wohlbefinden beeinflusst. Ich finde im Unterricht ist es was anderes, wenn wir gut miteinander umgehen können. Da würde ich schon sagen so eine sechs oder sieben. Also nicht tragisch, aber so mittelstark. Organisation ist schon bei einer acht oder neun teilweise. Dieser organisatorische Aufwand ist einfach anstrengend und belastet einen schon. Und das mit den Referendaren, naja eher so eine drei oder vier. Da tun mir eher die Referendare leid. Mein Wohlbefinden selbst wird dadurch nicht beeinflusst. Die Differenzierung belastet mich gar nicht, weil ich denke ich tue mein Bestes, um ihnen so gerecht wie möglich zu werden und mehr kann ich auch nicht tun. Da bin ich so bei einer eins oder zwei.

I: Hast du Routinen entwickelt, die helfen die Herausforderungen zu bewältigen?

L5: Klar, auf jeden Fall. Also einmal die Arbeitsweise selbst. Ich arbeite viel mehr digital. Ich bin weg von dieser Kopierflut, die man vielleicht früher gemacht hat. Die auch sehr stressig war. Und jetzt bin ich zu einer anderen Art von Unterricht gewechselt. Allgemein ist der Unterricht mit den Schülern geöffneter. Dann noch bei der Vorbereitung. Ich setze mir Zeitziele und die überschreite ich mittlerweile gar nicht mehr. Also das mache ich überhaupt nicht mehr. Das ist es mir dann auch nicht wert. Dann gibt es tatsächlich weniger Zauberstunden, dafür versuche ich die Stunden dann mit Wert zu füllen. Auch wenn ich weiß, dass das heute mal eine trockenere Stunde wird. Damit kommen die Schüler zum Glück gut klar.

I: Mhm und was für Zeitziele setzt du dir?

L5: Ich sage, dass ich mich abends nicht länger als anderthalb Stunden hinsetze. Die arbeite ich und Punkt. Wenn ich mal fünf Minuten drüber gehen muss, dann nehme ich sie mir natürlich auch, aber ansonsten gehe ich über diese anderthalb Stunden nicht drüber.

I: Machst du das nur für die Vorbereitung oder auch bei Klassenarbeiten und anderen Sachen?

L5: Das kommt extra nochmal dazu. Bei Klassenarbeiten mache ich das eigentlich so, dass ich beispielsweise jetzt gerade eine geschrieben hab, eine Deutscharbeit und habe mir dann gesagt heute nein. Also ich gucke mir die Arbeiten nie am gleichen Tag an und fange dann erst am nächsten Tag an. Dann ist mein Ziel maximal so zwischen drei und fünf Arbeiten am Tag zu korrigieren. Wenn ich aber mehr schaffe, weil ich gerade gut im Flow bin und noch ein Zeitfenster habe, dann ist das okay, aber tendenziell gucke ich, dass ich drei bis fünf am Tag schaffe. Genauso, wie zum Beispiel beim Anschauen von Präsentationen von Schülern oder so. Das ist halt extra.

I: Also die anderthalb Stunden sind für die reine Vorbereitung für den Unterricht?

L5: Genau. Am Wochenende sitze ich dann schon länger manchmal. Was ich dann am Wochenende nicht schaffe, mache ich dann von Tag zu Tag. Wenn ich aber am Wochenende gut durchgekommen bin, dann habe ich manchmal unter der Woche auch nicht die anderthalb Stunden. Das kommt immer drauf an.

I: Hast du am Wochenende oder allgemein einen festen Tag, wo du gar nicht arbeitest? Oder machst du das einfach so wie es in den Zeitplan passt?

L5: Also ich versuche mir den Samstag frei zu nehmen. Also, dass ich an diesem Tag wirklich gar nichts mache. Das funktioniert halt nur, wenn ich sonntags genügend Zeit habe. Wenn ich aber sonntags selbst wegen meinem Sport oder für die Kinder eine Verpflichtung habe, dann

arbeite ich schon auch mal am Samstag, aber dann morgens. Samstagabend zum Beispiel ist tabu. Den benutze ich nie.

I: Hast du sonst noch irgendwelche Strategien, die dir helfen die Herausforderungen zu bewältigen?

L5: Tatsächlich ist es so, dass wenn ich von der Schule nach Hause komme, mache ich normalerweise erstmal nichts. Ich nehme mir dann eine Auszeit von der Schule. Ich guck, dass ich meine Freistunden immer effektiv nutze. Ich habe mir das abgewöhnt in meinen Freistunden einfach rumzusitzen, um Kaffee zu trinken oder so. Das mache ich gar nicht mehr. Ich ziehe mich dann meistens bei uns in der Bibliothek zurück und arbeite dann direkt was. All das sind natürlich Strategien, wodurch mein Alltag weniger stressig wird. Ansonsten arbeite ich halt mittlerweile sehr stark mit Zeitplan. Ich leg mir am Anfang des Schuljahres meine Klassenarbeiten fest, mit Zeitpuffer jeweils. Also ein bis zwei Wochen, so dass ich auch verschieben kann, wenn nötig. Also egal ob für die Schüler nötig oder für mich nötig. Die versuche ich dann einzuhalten, weil ich die azyklisch lege. Also ich versuch immer nicht drei Arbeiten gleichzeitig zuhause liegen zu haben, weil sonst drehe ich durch. Also, dass ich dann kontinuierlich so ein bisschen an Klassenarbeiten arbeiten muss. Ohne, dass ich halt einen Riesenstapel vor mir habe, der dann einfach ins Unermessliche wächst und nicht wegkommt. Zwar hat man zwischendurch mal zwei oder drei Wochen Ruhephasen, aber dann hat man ja wieder so ein Riesenberg, den man erklimmen muss. Das ist für mich nicht sinnvoll.

I: Ich verstehe. Habt ihr in der Schule Ruheräume? Du hast von einer Bibliothek gesprochen. Also Räume, in denen ihr in Ruhe für euch arbeiten könnt, ohne gestört zu werden.

L5: Nein, tatsächlich gibt es die eigentlich nicht. An unserer Schule sind wir aufs Krasseste ausgelastet, was Räume angeht. Wir haben die Bibliothek. Die ist tatsächlich gleichzeitig für die Schüler auch Aufenthaltsraum, wenn bei denen Störungen im Unterricht stattfinden. Aber in den meisten Fällen kann man sich da schon zurückziehen. Also das ist schon okay. Aber wir haben keinen eigenen Raum, nein.

I: Und was würdest du sagen, welche Rolle spielt deine eigene Persönlichkeit und die berufliche Haltung für die Bewältigung der Herausforderungen?

L5: Ich bin ein strukturierter Mensch was sowas angeht. Also so chaotisch ich zu Hause bei privaten Dingen sein kann, so strukturiert bin ich dann im Job. Und ich bin auch niemand, der sich am negativen festhält. Also ich glaube schon, dass das eine Rolle spielt. Ich fühle mich recht wohl auch in meinem Job und das werde ich auch machen, bis ich in Rente gehe. Ich habe auch nicht vor etwas anderes zu tun. Weder Schulleitung noch sonst irgendwas. Ich bin gerne Lehrerin. Einfach weil es mir auch richtig Spaß macht.

I: Und welche Persönlichkeitsmerkmale sind deiner Meinung nach hilfreich, um einen weniger stressreichen Alltag zu haben?

L5: Also für weniger Stress im Umgang mit den Schülern, ist es schon mal gut, wenn man nicht nachtragend ist. Also wenn man Dinge nicht sehr persönlich nimmt, weil ich glaub für die Schüler sind die Lehrer grundsätzlich erstmal Feindbild Nummer eins in der Schule. Wir sind ja schuld, dass sie da sein müssen und lernen müssen. Ich bin ein Mensch, der solche Dinge gar nicht persönlich nimmt. Ich glaube eine positive Grundeinstellung ist immer gut. Also, wenn man sich bei gewissen Dingen zu sehr aufregt, ist das nicht gut. Ich habe mal vor langer Zeit einen Spruch gelesen. Der ist von einer Bildungswissenschaftlerin gesagt worden, wenn man sich länger als 15 Sekunden über eine Sache aufregt, gibt man ihr zu viel Macht. Prinzipiell ist das auch so. Also, dass man sich jetzt nicht so sehr über Dinge aufregen soll. Das macht einfach keinen Sinn. Man sollte versuchen das Beste aus den Dingen zu ziehen. Hürden gibt es immer und Steine im Weg auch. Egal wie und wo. In keinem Job läuft alles rund. Die Wiese scheint woanders immer grüner zu sein, aber das ist zwangsläufig nicht so. Deswegen denke ich, wenn man einigermaßen mit der Grundstruktur zufrieden ist, sollte man sich nicht zu sehr aufregen. So eine innere positive Grundhaltung ist wichtig glaube ich, dass man positiv und gelassen an die Dinge rangeht.

I: Würdest du dich trotz der Herausforderung nochmal für den Beruf entscheiden?

L5: Immer, ja. Definitiv. Also ich würde es wieder machen. Ich habe so ein Gespräch gerade am Wochenende gehabt und ja ich würde wieder Lehrerin werden. Wenn ich mit all dem, was ich jetzt weiß, wieder anfangen müsste zu studieren, würde ich sagen komm los geht's.

I: Okay und warum?

L5: Es ist ein guter Job. Es macht Spaß. Du hast den ganzen Tag mit Menschen zu tun und wenn du einigermaßen gut mit denen klarkommst, dann ist es auch ein super produktives miteinander. Ich glaub, dass das auch wichtig ist, dass man klar kommt mit den Menschen und auch Menschen mal sein lassen kann. Dazu kommt halt, dass es einfach eine wertvolle Arbeit ist. Also ich weiß halt schon, wofür ich's mache, und das ist halt nicht nur, um am Ende des Monats Geld auf dem Konto zu haben. Ich kann kleineren Menschen helfen. Für mich ist eigentlich nichts schlimmer, als wenn ich dann sehe, wie Kollegen sich dann an den Schülern auslassen. Da muss doch noch jemand da sein, der sie positiv darin bestärkt, dass das, was sie machen, wichtig ist, dass das, was sie werden, wichtig ist und dass die Schritte, die sie gehen wichtig sind. Die Grundeinstellung dabei ist mir auch wichtig, dass die Schüler jemand haben, mit dem sie gerne arbeiten. Es macht halt echt Spaß und man hat auch immer sofortiges Feedback. Das direkte Feedback und später hast du auch Feedback von Schülern, wenn du von ehemaligen Schülern angeschrieben wirst. Jetzt habe ich gestern für eine ehemalige

Schülerin eine Torte gemacht, weil sie gesagt hat, dass sie sich das immer schon gewünscht hat.

I: Du würdest also gerne wieder Lehrerin werden. Gäbe es deiner Meinung nach dennoch Unterstützungsmöglichkeiten, die das Arbeiten effektiver werden lassen?

L5: Es muss einfach realitätsnäher werden. Für die Schulpraxis selbst würde ich mir echt wünschen, dass das Schulsystem sich jetzt endlich mal komplett überdenkt.

I: Inwiefern?

L5: Das wir wieder lebensnahe werden. Wir sind gar nicht mehr lebensnah. Das dreigliedrige Schulsystem war besser. Ich glaube das ist einfach realitätsnaher. (...) Heute sind wir in den Berufen schon so viel vielfältiger geworden, dass das aus meiner Sicht gar keinen Sinn mehr macht, Schüler auf der Strecke zu lassen, die kein breitgefächertes Allgemeinwissen haben. Die aber vielleicht mathematisch oder in Englisch so viel auf dem Kasten haben, dass wir überhaupt nicht in der Lage sind, sie mit unserem Bildungssystem zu fördern. Das geht einfach total am Leben vorbei.

I: Wie würde deiner Meinung nach ein gutes Schulsystem aussehen?

L5: Wir müssen uns ja nur nach Finnland, Kanada und sowas alles orientieren. Die bringen mittlerweile ganz andere Arbeitnehmer auf den Markt. Sie werden, indem was sie können, gefördert und in dem, was sie nicht können, gefordert. Oder andersrum, je nachdem wie man es sieht. Diese ABC Levels, so ähnlich wie ein High School System. In Allgemeinbildung werden sie ebenfalls gebildet und ich meine sogar die Amerikaner, die vom Bildungssystem her, nicht das stärkste Glied der Kette sind, haben eine größere Allgemeinbildung als wir. Ich sehe das einfach nicht mehr. Wir sollten in die Richtung des finnischen Systems oder des Kanadischen gehen. So ein High School artiges System, wo die Schüler eine Grundbildung alle gemeinsam genießen, aber dann halt in Schwerpunktfächern gefordert oder gefördert werden, je nachdem wo sie in diesen Fächern stehen. Sprachbegabte bekommen beispielsweise in Chemie nur fünfer und landen deswegen auf der Hauptschule oder Realschule. Könnten aber auf Englisch und Latein alles Mögliche rezitieren oder nur durch Hören übersetzen.

I: Sprich die Schüler sollen in den Fächern, in denen sie schlecht sind, unterstützt werden, um besser zu werden und in den anderen Fächern, in denen sie gut sind, noch mehr gefördert werden?

L5: Ja richtig. Also letzten Endes würde es das dreigliedrige System komplett sprengen. Die Gemeinschaftsschule ist nur so ein halbgarer Versuch. Das ist ein Schuss in den Ofen und bringt nichts. Es ist keine schlechte Lösung, aber es ist falsch aufgezoogen. Diese Schulen sind nicht realistisch, weil sie nicht mit allen Schülern gefüllt ist. Dort tummeln sich hauptsächlich

Hauptschüler und Realschüler. Das bringt überhaupt nichts, solange nicht alle Schulen gleichziehen. Alle Schulen müssten sagen, dass sie das System sprengen und dass alles von vorne gemacht wird. Solange Bildung ein politisches Gut bleibt und im Wahlkampf eingesetzt wird, wird eine solche Veränderung nicht stattfinden. (Pause)

I: Ansonsten würdest du dir keine weitere Unterstützung wünschen?

L5: Nein.

I: Alles klar, dann sind wir auch schon fertig mit den Fragen. Danke für deine Teilnahme.

Transkript L6

Datum	11.05.2023
Ort	Face-to-Face, bei Interviewerin zuhause
Geschlecht	Weiblich
Alter	31
Dienstjahre	6 Jahre
Stundendeputat	Vollzeit (27 Stunden)
Schulart	Realschule

I: Wieso bist du Lehrerin geworden?

L6: Also ganz kurz, ist es egal wie lang meine Antwort ist?

I: Ja ganz egal.

L6: Ich wollte schon seit der ersten Klasse Lehrerin werden. Mein Wunsch kam mehr vorbildbasiert, weil ich die Lehrerin so toll fand. Also meine Klassenlehrerin. Dann hat sich der Wunsch eigentlich so in den Lebensjahren sozusagen weiterentwickelt oder weiter verfestigt würde ich sagen. Also irgendwann habe ich dann selber Lehrerin gespielt. Dann habe ich Nachhilfe gegeben und habe gemerkt, dass es ganz gut klappt. Ich kann gut erklären und der Wunsch war einfach da. Also tatsächlich und dann überlegt man trotzdem mal, ob es wirklich das Richtige ist, aber ich habe dann gemerkt, dass ich gut erklären kann und das meine Stärke ist. Ich möchte es auch teilweise besser machen, wie manch schlechter Lehrer, den ich vielleicht hatte oder wollte es genauso gut machen wie manch guter Lehrer. Mhm irgendwann waren mir dann auch meine Stärken, die ich generell hab, klar. Also ich bin kommunikativ, offen und gebe auch gerne Anweisungen, sage ich mal. Ja, und dann habe ich eben gemerkt solche Dinge kann ich in diesem Job irgendwo positiv ausleben und das hat mich dann eigentlich bestärkt.

I: Hast du schon in der Schule Nachhilfe gegeben?

L6: Ja in der Schule in der Oberstufe und dann auch im Studium.

I: Und die Nachhilfe hat dich dann nochmal bestärkt, dass es gut war diesen Weg einzuschlagen?

L6: Ja auf jeden Fall.

I: Alles klar und was ist deiner Meinung nach die größte Herausforderung im aktuellen Schulsystem?

L6: Also nur eine Herausforderung?

I: Ja erstmal nur die Größte.

L6: Mhm, (..) mhm da muss ich zwischen zwei überlegen, was die Größere ist. Tatsächlich die Größte sind dann die Vorgaben von oben. Also sei es vom Schulamt, vom Bildungsplan, vom Kultusministerium. Gesetzlich sowie inhaltlich. Die Vorgaben so umzusetzen, dass es für mich machbar ist, aber auch natürlich für die Schüler dann immer noch gut ist. Und ich dabei meine Work Life Balance trotzdem einhalten kann. Diese Fesseln von oben sozusagen, die man hat. Wo man auch als Lehrerin und Beamter nicht so viel Spielraum hat. Innerhalb dieses Spielraums oder ja innerhalb dieser Fesseln trotzdem noch alles zufriedenstellend für sich und alle Parteien zu machen.

I: Und welche weiteren Herausforderungen siehst du in deinem Arbeitsalltag?

L6: Also das führt quasi das, was ich eben gesagt habe, weiter. Der Umgang mit Eltern würde ich tatsächlich sagen, (..) weil oft wenn eine Problematik bei einem Kind oder eine Schwierigkeit auftaucht, ist es ja doch irgendwo wieder eine Sache, die man im Elternhaus kommunizieren muss oder mit dem Elternhaus zusammenarbeiten muss. Oft kann das Kind nichts für die Problematik, weil es eben auch oftmals mit am Elternhaus liegt. Genau, die Kommunikation und die Zusammenarbeit mit Eltern wird oft schwieriger, aber es sind immer noch Einzelfälle.

I: Mhm, und warum?

L6: Ja zum einen, weil ich ganz stark erlebe, gerade auch im letzten Jahr fällt mir das nochmal verstärkt auf, dass die Erwartungshaltung der Eltern an uns als Lehrkräfte oder an die Schule steigt. Das heißt, wir bekommen immer mehr Aufgabenfelder zugeteilt. Was ihrer Meinung nach eigentlich alles unsere Aufgabe sein soll. Immer mehr Erwartungen, wie etwas zu sein hat und was wir alles leisten sollen. Das muss man tatsächlich sagen, so wie in der Gesellschaft generell, erleben wir das auch bei manchen Eltern. Wie gesagt ich spreche von Einzelfällen, aber die sind natürlich dann auch markant im Alltag. Also die guten Beispiele, die positiven Beispiel, die belasten mich natürlich nicht, aber eine negative E-Mail reicht schon aus, um mich die ganze Woche zu belasten. Da muss man dann beim Antworten natürlich im rechtlichen Rahmen bleiben, weil ich darf mich ja nicht im Ton verschlagen. Natürlich muss ich auch antworten, aber ich muss gucken, was ich rechtlich überhaupt darf. Hat der Elternteil recht? Durfte ich das überhaupt? Oft ist es vorwurfsvoll und so ein Gegeneinander aus Elternsicht. Was es dann sehr anstrengend macht. Also man muss sich dann schon überlegen, wie man jetzt reagiert. Man kann auch manchmal nicht glauben, was man da gerade liest. Also auch einfach vom Ton her und von der Grundstimmung her. Man wird dabei auch oft in die Rechtfertigungshaltung so ein bisschen reingeschickt von den Eltern. Da muss man halt aufpassen, dass das nicht passiert. Das sind so Ärgernisse, wo man lernen muss, damit umzugehen. Mit

der Zeit kann man damit immer besser umgehen. Da muss man einen Weg finden, wie man damit grundsätzlich umgeht. Also das würde ich sagen, dass es eine Herausforderung ist. Ein weiteres großes Arbeits- oder Herausforderungsfeld ist auf jeden Fall die Trennung von Arbeit und Privatem. Also im Sinne von abschalten oder auch zu Hause Grenzen zu setzen. Jetzt gucke ich nicht mehr auf mein Handy, in meine E-Mails rein oder jetzt beantworte ich sie nicht mehr oder ich habe jetzt genug vorbereitet. Jetzt ist Schluss. Also das wird jetzt bei mir schon besser, aber es ist ein großes Feld und da muss man auch wirklich bewusst dran arbeiten. Das letzte, dass ich noch nennen würde, sind die Schüler. Also auch der Wandel der Schüler. Also schon ich merke, dass mein erster Jahrgang, den ich zum Abschluss geführt habe und mein Jetziger rein vom Niveau her sehr unterschiedlich sind. Das Niveau sinkt und ja das wird sich auch immer weiter senken. Also wenn ich mir Abschlussprüfungen von vor zehn Jahren anschau, dann könnte ich die meinen Schülern nicht mehr vorlegen. Das muss man sagen. Mhm aber natürlich auch viele Verhaltensauffälligkeiten, die auch zunehmen. Seit diesem Jahr ist es ganz verstärkt. Wir haben viele viele psychische Problematiken, Schulangst und Depressionen. Ein ganz breites Feld letztendlich. Soziale Probleme, die sich oft dann in Schulabwesenheiten äußern. Das haben wir wirklich extrem. Das sind keine Ausnahmefälle mehr. Wenn man als Klassenlehrer mindestens einen solchen Schüler in der Klasse hat, dann muss man eben wieder gewisse Regularien befolgen. Das war ja die größte Herausforderung, die ich genannt habe. Also wie man wen ermahnen muss, welche Sitzung muss stattfinden, wann muss die Schulsozialarbeiterin dazu. Das sind Regularien, bei denen ich auch nicht viel Spielraum habe, aber trotzdem geht es ja um Menschen. Wie gesagt, da muss man dann einfach das Beste daraus machen. Also das ist dann schon anstrengend.

I: Würdest du sagen, dass die Herausforderungen dein Wohlbefinden beeinflussen? Benutze dazu bitte eine Skala von eins bis zehn. Eins beeinflusst dein Wohnbefinden nicht und zehn beeinflusst dich sehr. Du kannst auch zwischen den Herausforderungen differenzieren.

L6: Okay, im privaten oder in meinem Schulalltag?

I: Dich als Person allgemein.

L6: (...) Also zehn ist sehr stark?

I: Mhm.

L6: (..) Ich würde tatsächlich alle Herausforderungen zusammenpacken. Also ich würde es nicht einzeln sehen. Tatsächlich nur eins.

I: Das heißt, dass die Herausforderungen dich nicht belasten?

L6: Nein, also mhm ja zwischen eins und zwei vielleicht, weil ich weiß, dass es nur mein Beruf ist und bisher konnte ich auch immer gut damit umgehen. Ich habe einfach ein tolles Kollegium,

das auch alles auffängt und mit dem man alles besprechen kann. Bisher hatte ich noch keine Situation, die dafür sorgte, dass ich schlecht drauf war. So verstehe ich die Frage. Es gab nichts, das mich jetzt stimmungsmäßig den ganzen Tag noch runtergezogen hat.

I: Trotz allem, auch deiner größten Herausforderung, würdest du sagen, dass die Herausforderungen dein Wohlbefinden wenig beeinflussen?

L6: Ja genau, aber nur weil es die größte Herausforderung ist, heißt es ja nicht, dass ich nicht gut damit umgehen kann.

I: Hast du irgendwelche Routinen entwickelt, die dir helfen die Herausforderung im Beruf zu bewältigen?

L6: Ja zum einen setze ich mir feste Zeiten. Also es klappt nicht immer, aber das Ziel wäre sich feste Zeiten zu setzen. Beispielsweise nach 19:00 Uhr nicht mehr die Emails zu checken. Also das ist ein wichtiger Faktor für mich. Mhm (..) dann empfangen ich auf dem Privathandy weder Emails noch Nachrichten von der Schulapp Webuntis. Sodass ich quasi nichts Berufliches auf meinem Handy habe. Das läuft alles über das iPad, das wir von der Schule haben. Auch mal in den Ferien bewusst zu sagen, dass ich mir eine Weile nichts anschauen. Ganz ganz essentiell ist für mich auch der regelmäßige und tägliche Austausch mit Kollegen und Kolleginnen, um über die großen und kleinen Dinge, die es gibt, zu sprechen. Dabei geht es zum einen um Rückfragen, also sich rückversichern, ob ich richtig handle, aber auch einfach mal Druck ablassen, um sich zu beruhigen und um sich selbst auch zu reflektieren, wie ich es nächstes Mal besser machen kann, damit es mir auch besser damit geht. Auch wie ich besser damit umgehen kann. Eine weitere Routine ist, dass ich mittags erstmal meinen Freiraum habe nach der Schule. Also meistens bin ich erst abends am Schreibtisch, weil ich mittags auch mal Abstand brauche. Das wären meine Routinen, würde ich sagen.

I: Also das heißt, wenn du nach Hause kommst, machst du erstmal was anderes und setzt dich dann abends nochmal hin zum Arbeiten?

L6: Ja ich würde sagen zu 80% trifft das zu.

I: Hast du dafür dann auch gewisse Zeitvorgaben, so wie bei den E-Mails beispielsweise?

L6: Nein, weil es ganz unterschiedlich ist, wie viel ich zu tun habe. Manchmal habe ich einen Tag oder auch mal eine Woche, wo ich gar nichts machen muss und dann gibt es Zeiten in denen muss ich viel Schreibtischarbeit machen. Ich habe auch einen Lehrerkalender, der gehört vielleicht auch noch zu meiner Routine, den ich noch handschriftlich betreibe, weil ich irgendwie gut damit klarkomme. Da schreibe ich meine To Do's rein und da gucke ich eigentlich jeden Tag rein, um zu schauen was ich noch zu erledigen habe, um es am gleichen Tag oder am nächsten Tag zu machen. Die erledigten Aufgaben streiche ich dann auch immer

durch. Das hilft mir auch sehr. Ohne Aufschreiben würde es nicht gehen, da es so viele Aufgaben sind. Da ich sehr strukturiert bin, dass man nichts vergisst und auch gleich erledigt, und nichts aufschiebt. In den Kalender schaue ich eigentlich immer rein und versuche die Aufgaben dann auch gleich zu erledigen.

I: Und hast du sonst noch irgendwelche Strategien, die dir helfen die Herausforderungen zu bewältigen?

L6: (..) Nein, ich habe schon alles genannt, mehr würde mir jetzt nicht einfallen.

I: Was würdest du sagen, welche Rolle spielt deine eigene Persönlichkeit und deine berufliche Haltung für die Bewältigung der Herausforderungen?

L6: Die Allergrößte. Wie ich mit den Herausforderungen umgehe, ist entscheidend, aber auch das schulische Umfeld. Man lernt auch in den Berufsjahren, dass man daran bewusst arbeiten muss, um selbstsicher mit den Herausforderungen umzugehen und Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu haben. Wichtig ist aber auch die Fähigkeit sich bei Kollegen Rat einzuholen, die eigene Reflexionsfähigkeit und wie resilient ich selbst bin, also wie gut ich Privatleben und Schule abgrenzen kann.

I: Du hast jetzt schon angefangen Persönlichkeitsmerkmale zu nennen. Welche weiteren Merkmale sind für einen weniger stressigen Arbeitsalltag wichtig?

L6: (..) Mir fällt das richtige Wort gerade nicht ein, aber die Fähigkeit in wirklichen Extremsituationen, wie während Corona, diese Zeit war sehr belastend, die Ruhe zu bewahren. Also äußerlich und innerlich.

I: Meinst du damit Gelassenheit?

L6: Ja Gelassenheit und auch Besonnenheit. Die Fähigkeit erst mal in sich zu gehen und sich Rat zu holen. Aber auch Teamfähigkeit. Also im Team mit den Lehrern zusammenzuarbeiten, aber auch eben kollegial zu sein und zu helfen. Mir wird natürlich auch geholfen. Auch Empathie gegenüber den Schülern und Eltern. Sich in die Menschen hineinzusetzen und zu überlegen, wie sie sich fühlen. Es ist ganz wichtig Empathie zu zeigen, aber auch zu sich selbst zu stehen. Also wenn ein Kollege etwas anders gelöst hat als ich, dann trotzdem dazu stehen und zu sagen, dass ich mich damit wohler gefühlt habe und dadurch bin ich gleichzeitig auch authentischer.

I: Würdest du dich trotz der Herausforderungen, die du genannt hast, wieder für den Beruf entscheiden?

L6: Auf jeden Fall, ja.

I: Mhm und was würdest du dir für Unterstützungsmaßnahmen im Lehrberuf wünschen, die dir helfen würden, effizienter zu arbeiten?

L6: Jetzt im Beruf wäre auf jeden Fall viel mehr Schulsozialarbeit an Schulen hilfreich, also Psychologen. Wir haben zwar eine Schulsozialarbeiterin, aber eine ist viel zu wenig für die vielen Schüler. Sie tut zwar ihr Bestes, aber es reicht leider nicht. Bei gewissen Fällen, wo man auch einfach nicht mehr zuständig ist, die auch einfach über meine Kompetenz und mein Aufgabenfeld als Klassenlehrerin irgendwo übersteigen. Zusätzlich sind sie unglaublich zeitraubend, wenn ich mich dann mal damit beschäftige oder mich darauf einlasse. Also die Zeit ist ein Faktor und der könnte halt eben durch sowas abgenommen werden und würde es mir schon mal erleichtern. Dann sollte es eigentlich Menschen an der Schule für Verwaltungsaufgaben geben. Beispielsweise Elternbriefe rausschicken und Klassenfahrten organisieren. Das sind zwar auch Dinge, die Spaß machen, aber sie lenken auch viel vom Eigentlichen ab. Geld einsammeln, Listen abhaken. Also das sind Dinge, die ich zwar nicht ungern mache, aber sie rauben Zeit, die ich für wirkliche Herausforderungen nutzen könnte. Mhm und weniger starre Vorgaben von oben. Also mehr Freiräume und dass ich mehr selbst entscheiden kann.

I: Über den Lehrplan oder über was?

L6: Über Abläufe. Also das kommt ja auch teilweise von der Schulleitung. Es ist nicht nur von ganz oben, sondern gemischt. Wann was zu passieren hat, wann die Fristen sind und so weiter. Ja, aber auch der Lehrplan. Das und das muss durchgezogen werden. Dann hast du eigentlich wenig Raum für Projekte und so weiter. Da würde ich mir mehr Freiraum wünschen. Also, dass der Bildungsplan mehr Freiräume bietet, mehr Optionen und mehr Auswahlmöglichkeiten. Das wäre schon schön.

I: Gibt es sonst noch irgendwelche Gedanken, die die im Laufe des Gesprächs gekommen sind?

L6: Nein.

I: Dann sind wir jetzt durch mit den Fragen. Danke für deine Teilnahme.

Transkript L7

Datum	15.05.2023
Ort	Face-to-Face, bei Interviewerin zuhause
Geschlecht	weiblich
Alter	37
Dienstjahre	11 Jahre
Stundendeputat	Vollzeit (27 Stunden)
Schulart	Realschule

I: Warum bist du Lehrerin geworden?

L7: Das war tatsächlich gar nicht mal so klar bei mir. Nach dem Abitur wusste ich erst gar nicht wohin. Ich habe aber immer irgendwie gewusst, dass ich gerne was mit Sport und Kindern machen möchte. Ich habe dann tatsächlich ein halbes Jahr an der Uni in Heidelberg Deutsch studiert, aber irgendwie habe ich komplett den Bezug dazu verloren. Dort gab es keine Praktika. Deshalb habe ich nochmal einen Rückschritt gemacht und habe ein halbes Jahr ein Praktikum im Kindergarten gemacht. Dann war mir irgendwie schon klar, dass ich was mit Kindern machen möchte, allerdings mit den älteren Kindern. Zusätzlich war Sport immer irgendwie noch ein Wunsch und da habe ich mich dazu entschieden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zu studieren mit den Fächern Sport, Deutsch und katholische Religion. Dort hat mir der Praxisbezug von den Praktika gut gefallen und dadurch konnte man auch immer wieder überprüfen, ob man noch auf dem richtigen Weg ist.

I: Was ist deiner Meinung nach die größte Herausforderung im aktuellen Schulsystem?

L7: Wow, schwierige Frage. Die Waage zwischen Digitalisierung und Menschlichkeit nicht zu verlieren. Wir arbeiten sehr viel digital an unserer Schule und wir haben reine iPad Klassen. Da merke ich sehr stark, dass viele Dinge verloren gehen, und das finde ich ein bisschen schade. Es ist zwar immer auch ein Gewinn, dass man sehr viel digital arbeitet, gerade hinsichtlich der beruflichen Laufbahn, weil die Kinder es einfach brauchen. Aber oftmals gehen Dinge irgendwie verloren, wo ich dann denk schade. Das wäre jetzt mit einem Arbeitsblatt oder einfach mal Face-to-Face schöner gewesen.

I: Und was genau geht verloren?

L7: Das man vielleicht mal bewusst wieder etwas Praktisches macht oder einfach auch mal weg von diesem Bildschirm kommt. Viele Kinder verstehen zum Beispiel nicht mehr, dass ich in Deutsch auch immer gerne mal einen Brief schreiben lasse. Die kennen das gar nicht mehr. Die kennen das wirklich nicht mehr von zu Hause, mal einen Stift in die Hand zu nehmen und

ein paar Zeilen zu schreiben. Postkarten gibt es ja auch schon lange nicht mehr. Ich rede jetzt ein bisschen vom Fach Deutsch. Das sind die Sachen, die verloren gehen. Das sprachliche Bild geht auch verloren.

I: Schreiben die Kinder mit einer Tastatur oder mit einem Stift auf dem iPad?

L7: Ich erwarte, dass sie mit dem Stift schreiben. Ich habe eine reine iPad Klasse auch in Deutsch und die haben ja nur noch ein iPad. Da gibt es keine Hefte mehr. Bei denen erwarte ich, dass sie wirklich mit dem Stift schreiben. Es kommt natürlich immer wieder vor, dass jemand den Stift nicht dabei hat, er leer ist oder technisch irgendwas nicht funktioniert und dann dürfen sie tippen. Allerdings werden alle Klassenarbeiten noch handschriftlich geschrieben. Die gibt es nicht auf dem iPad und deswegen möchte ich auch, dass sie mit dem Pencil schreiben, wenn sie einen dabei haben.

I: Und welchen weiteren Herausforderungen musst du dich im Arbeitsalltag stellen?

L7: Also Elternarbeit ist ein sehr großer Teil. Aber auch organisatorische Dinge als Klassenlehrer vor allem. Da hat man deutlich mehr Aufgaben. Beispielsweise will man einen Ausflug und außerunterrichtliche Veranstaltungen machen. Am Anfang des Schuljahres bräuchte man eigentlich eine Sekretärin für die erste Woche, weil echt viel eingesammelt werden muss, wie Einverständniserklärungen und solche Sachen. Einfach das Drumherum neben dem eigentlichen Unterricht. Dazu gehört eben Elternarbeit und natürlich auch Konflikte zwischen Schülern. Auch das Lösen von sozialen Problemen ist schon ein großes Feld. Es ist nicht nur der Unterricht. Manchmal glaube ich auch, dass der Unterricht ein bisschen Nebensache mittlerweile ist.

I: Deine eigentliche Lehrtätigkeit oder die Tätigkeit, die eigentlich die meiste Zeit in Anspruch nehmen sollte, das Unterrichten, ist für dich keine Herausforderung?

L7: Nein, also Herausforderung in dem Sinne, dass ich jetzt das Gefühl habe ich krieg das nicht hin mit der Vorbereitung oder ich krieg den Stoff nicht gebacken in der Zeit, dass gar nicht. Ich bin jemand, der viel im Voraus plant. Ich schaue mir schon am Anfang vom Schuljahr an, wann ich meine Klassenarbeiten schreibe. Dann habe ich einen Rhythmus drin und dann kriegt man auch Routine rein. Man macht ja auch nicht jedes Jahr komplett neue Themen. Nein, der Unterricht ist in dem Sinne nicht die Herausforderung. Während Corona war es allerdings eine Herausforderung mit der Digitalisierung. Wir haben viel über Teams und One-Note gearbeitet und das war natürlich schon nochmal herausfordernd, bis man drin war. All diese Dinge wie Videokonferenzen und Homeschooling. Vieles haben wir beibehalten. Da kann man sich schon fortbilden und auch nochmal unterrichtsspezifisch neue Dinge lernen. Mal weg von dem Buch und den Arbeitsblättern und wirklich mit dem iPad arbeiten.

I: Hast du dazu Fortbildungen gemacht?

L7: Wir haben eine komplette Fortbildung schulintern gemacht. Das war dann auch in Verknüpfung mit Corona. Da haben wir beschlossen, dass alle Lehrer das machen. Bei uns wird dafür sehr viel angeboten über Fobizz. Das ist eine Internetseite und da kann man sich manche Dinge so ein bisschen rauspicken. Das kann man digital machen und man muss nicht irgendwo hinfahren. Die Fortbildung gibt es dann digital zum Anschauen. Das ist ganz praktisch.

I: Die Fortbildungen sind also Videos, die du dir anguckst?

L7: Ja.

I: Würdest du sagen, dass die Herausforderungen dein Wohlbefinden beeinflussen? Benutze dafür bitte die Skala eins bis zehn. Eins beeinflusst dein Wohlbefinden wenig und zehn beeinflusst dich sehr. Du kannst dabei auch bei den Herausforderungen differenzieren.

L7: Wenn ich mein komplettes Dasein als Lehrerin anschau, ohne zu differenzieren, dann wäre ich bei einer Eins oder bei einer Zwei, weil mein Wohlbefinden überhaupt nicht beeinflusst ist durch meinen Beruf. Ich bin schon immer gern arbeiten gegangen und habe die Arbeit mit den Kindern auch wirklich genossen und mache ich immer noch. Mir geht es gut. Ich habe nicht das Gefühl, dass ich irgendwie insgesamt unzufrieden wäre oder dass es mir nicht gut geht aus irgendeinem Grund. Natürlich gibt es schwierige Tage, an denen man denkt, wenn man zuhause ist, dass es viel war und man erstmal Abstand braucht. Trotzdem geht es mir gut. Manchmal macht man sich natürlich auch Gedanken, gerade bei privaten Angelegenheiten von Schülern. Als Klassenlehrer bekommt man ja einiges von den Problemen der Schüler mit, auch von den Problemen zuhause. Als Lehrer hat man ja eben auch einen gewissen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Man mischt sich dann automatisch ein oder bekommt es eben über die Schulsozialarbeiterin automatisch mit, weil ich viel mit ihr zusammenarbeite. Es gibt auch Gespräche mit dem Jugendamt. Da ist es schon so, dass man sich darüber mal Gedanken macht. Man sorgt sich auch um die Kinder.

I: Und wie würdest du diese Herausforderung auf der Skala von eins bis zehn einordnen?

L7: Auch wieder wenig, eins oder zwei. Aber ich mache mir schon ab und zu noch Gedanken dazu. Ich gehe nicht nach Hause und denke, dass mich das nichts angeht. Man telefoniert auch ab und zu noch nachmittags mit Eltern. Das ist eben ein Gefühl, dass man nicht einfach abstellen kann. Es beeinträchtigt aber nicht mein Wohlbefinden.

I: Du machst dir zwar darüber Gedanken, aber es beeinträchtigt dich nicht?

L7: Genau.

I: Hast du irgendwelche Routinen entwickelt, die dir bei der Bewältigung der Herausforderungen helfen?

L7: Wir haben ein Lehrerraum-System. Das bedeutet, dass ich mein Büro in der Schule habe. Die Kinder kommen zu mir in meinen Raum. Ich habe alle meine Materialien, die ich brauche, mehr oder weniger in meinen Raum in der Schule und deshalb fällt die Hauptvorbereitung auch in die Schule. Ich habe mir je nach Stundenplan angewöhnt eine Routine zu entwickeln, was die Vorbereitung angeht. Ich habe dieses Schuljahr zum Beispiel dienstags erst um Viertel nach Elf Unterricht. Die Zeit bis dahin nutze ich dann. Ich bereite dann von acht bis elf fast meine komplette Woche vor. Das ist eigentlich das, was ich immer mache. Da bin ich recht geplant für Dienstag morgens. Da nehme ich mir auch in der Regel nichts vor und es klappt ganz gut. Dadurch habe ich dann einfach unter der Woche weniger Stress. Die anderen Dinge wie zum Beispiel Emails beantworten (..) oder auch Elterngespräche erledige ich eigentlich sehr schnell. Ich sammle meine Emails nicht und beantworte sie einmal die Woche. Am Vormittag schaue ich mehrmals in meine Emails und versuche die dann auch an diesem Tag abzuarbeiten. Damit gehts mir jetzt gut, weil ich nicht das Gefühl habe, dass ich eine große Ansammlung an Arbeit habe. Das muss natürlich jeder für sich selbst rausfinden, aber man bekommt durch den Stundenplan automatisch eine Routine. Der ändert sich in der Regel nicht alle zwei Wochen.

I: Du hast gesagt, dass du vormittags in deine Emails reinschaust. Guckst du nachmittags nicht mehr in dein Emailpostfach?

L7: Das hat sich mit der Digitalisierung verändert. Jeder Lehrer hat mittlerweile ein iPad von der Schule. Ich nehme das iPad auch mit nach Hause und darf es nutzen, wobei ich es recht wenig privat nutze. Ich nutze es mehr für Schulsachen. Mittlerweile habe ich auch Apps auf dem Handy von der Schule und da kommt es schon mal vor, dass ich nachmittags oder abends in die Apps reinschaue. Das belastet mich aber nicht. Ich muss es nicht machen, aber ich kann es machen, wenn ich gerade Zeit habe.

I: Du hast also nicht den Drang danach alles immer sofort zu beantworten?

L7: Nein, gar nicht. Wenn es gerade passt, mach ich es, aber ich kann es auch am nächsten Tag in der Schule machen.

I: Hast du weitere Strategien, die dir bei der Bewältigung der Herausforderungen helfen?

L7: Ich bin, was die Terminplanung angeht, noch nicht digitalisiert. Ich werde es wahrscheinlich auch nie sein. Ich bin ein Kalenderfan. Ich habe einen privaten und einen Schulkalender. Der Schulkalender ist mittlerweile kleiner geworden, von DIN A4 auf DIN A5. Da kommt bei mir alles rein. Das hilft mir für einen guten Überblick. Ich streiche erledigte Dinge durch. Das ist

immer ein gutes Gefühl für mich. Ich erstelle für die aktuelle Woche eine To-Do Liste und an der hängele ich mich während der Woche entlang. Auch Dinge, an die ich denken muss, trage ich dort ein. Das hilft mir sehr.

I: In den Kalender schreibst du also deine Termine, deine To-Dos und alles andere woran du denken musst rein.

L7: Genau, alles rund um die Schule. Die Unterrichtsvorbereitung mache ich digital auf dem iPad. Wir haben ein System in der Schule. Damit arbeiten auch die Schüler, wenn mal keine Schule stattfindet, wie heute zum Beispiel wegen den Abschlussprüfungen. Über OneNote habe ich Ihnen dann ihre Aufgaben gestellt und sie haben sie dann in der App auch erledigt. Das ist sehr praktisch. Ich bereite aber sowieso immer mit OneNote vor. Da können auch die kranken Schüler alles nachlesen.

I: Hast du mittlerweile auch alle deine Arbeitsblätter digital oder hast du auch noch Ordner?

L7: Also bei der iPad Klasse habe ich alles digital. Wenn ich mal ein Arbeitsblatt finde, dass ich gut finde, dann fotografier ich das ab und lad es den Schülern hoch. Dann teile ich das Arbeitsblatt quasi über das iPad aus. Die anderen Klassen haben nicht alle ein iPad und da mach ich ab und zu was mit dem iPad, aber da teile ich auch noch Arbeitsblätter aus.

I: Hast du also noch Ordner mit Arbeitsblättern in deinem Büro oder hast du alles digital und druckst es dann aus?

L7: Ich habe auch noch Ordner.

I: Hast du noch weitere Bewältigungsstrategien?

L7: Seit den letzten vier/fünf Jahre schaffe ich es mir die Wochenenden eigentlich freizuhalten. Am Anfang war das nicht möglich, da man noch am Anfang der schulischen Laufbahn und der Vorbereitung steht. Ich arbeite dann unter der Woche mehr und plane dann auch am Freitag schon den nächsten Montag. Dadurch kann ich dann das Wochenende freihalten. Wenn ich Arbeiten korrigieren muss, dann schaffe ich das nicht ganz. Da muss ich dann auch am Wochenende arbeiten. Aber grundsätzlich habe ich mittlerweile einfach auch Wochenenden, die ich einfach genießen kann. Ich bin eher die Wochenarbeiterin und gebe da dann Gas. Von Freitagabend bis Sonntag habe ich dann Wochenende.

I: Was denkst du, welche Rolle die eigene Persönlichkeit und deine berufliche Haltung für die Bewältigung der Herausforderungen spielen?

L7: Eine große Rolle. Ich habe schon oft Referendare betreut und denen gebe ich natürlich auch Rückmeldungen. Dabei geht es um das Fachliche, die Vorbereitung, die Methoden und eben die Lehrerpersönlichkeit. Sie nimmt schon ein großes Feld ein in der Ausbildung. Wenn

etwas fehlt, dann kann man an allen Dingen arbeiten, aber die Lehrerpersönlichkeit bringt allerdings ein Stück weit mit. Man kann sich zwar weiterentwickeln, aber es ist sehr viel wert, wenn man bereits eine gewisse Ausstrahlung, Persönlichkeit und Strenge mitbringt. Auch Menschlichkeit und authentisch sein sind wichtige Dinge in unserem Job als Lehrer, weil man mit Menschen zu tun hat. Gerade Schüler haben für viele Dinge ein sehr feines Gefühl. Gerade wenn man ein gutes Verhältnis hat, dann hat man es in vielen Dingen leichter. Wenn man bereits eine gute Lehrerpersönlichkeit mitbringt, dann hat man es in vielen Dingen leichter. Beispielsweise den Umgang mit Kindern und dass macht dann auch die Arbeit schöner. Man hat mehr Lust zu arbeiten. Ich kenne viele Lehrer, die es schwer haben, weil sie mit den Schülern nicht klarkommen. Dementsprechend läuft auch der Unterricht und es macht keinen Spaß. Die Lehrerpersönlichkeit wirkt sich einfach auf viele Bereiche aus. Sie nimmt einfach einen großen Raum ein. Ein guter Bezug zu den Kindern und eine gute Persönlichkeit kann vieles ausgleichen.

I: Du hast bereits angefangen Persönlichkeitsmerkmale zu nennen. Gibt es weitere, die man als Lehrer braucht?

L7: Ja ich habe bereits einige genannt. Authentisch sein, streng sein, aber nicht zu streng. Man muss die Waage halten können, sodass die Schüler wissen, wenn ich eine Ansage mache, dann erwarte ich das auch. Man sollte aber auch manchmal den Kumpel raushängen lassen. Im Sport ist man mehr auf einer Ebene mit den Schülern und kann dann auch mal bei Späßen mitspielen. Bei anderen Fächern wirkt man vermutlich strenger. Was die Kinder sehr erwarten, ist Gerechtigkeit. Sie haben einen hohen Gerechtigkeitssinn, gerade die kleinen Kinder. Man hört ganz oft Sätze wie „wenn die anderen das machen, dann sagt der Lehrer nie was. Immer ich bin der blöde.“ Sie fordern die Gerechtigkeit regelrecht ein und deshalb ist ein Gerechtigkeitssinn auch eine gute Charaktereigenschaft. Man sollte alle gleich behandeln und dass es gewisse Regeln gibt, die die Schüler beachten müssen. Jeder der die Regeln nicht einhält bekommt dann eine Strafe. Solche Sachen merken sich die Kinder. Das ist sehr sehr wichtig.

I: Würdest du dich trotz der Herausforderungen wieder für den Beruf entscheiden?

L7: Ja. Ich bin wirklich sehr zufrieden mit meinem Job.

I: Was für Unterstützungsmaßnahmen würdest du dir wünschen, um effizienter arbeiten zu können.

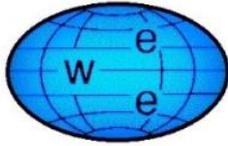
L7: (Pause) Es kommt ganz auf die Schule an. Meine Cousine arbeitet in einer sehr großen Schule und da gibt es beispielsweise Personal, dass sich nur um die Referendare und ISP-Studenten kümmert. Bei uns machen das die Lehrer. Da gibt es bereits Bereiche, die von anderen Leuten abgedeckt werden, die gar keine Lehrer sind. Das gibt es bei uns nicht, weil

wir eine sehr kleine Schule sind. Ich habe sehr viele Aufgaben außerhalb meines Unterrichts und mittlerweile bin ich an einem Punkt, dass ich mich auch mal rausnehmen muss und das anderen Lehrern überlassen kann. Eine Bürokräft am Schuljahresbeginn wäre gut, die einsammelt und abhakt. Wir haben eine tolle Schulsozialarbeiterin. Sie ist eine große Hilfe. Mit ihr arbeite ich sehr viel zusammen. Mir fällt jetzt keine Unterstützungsmaßnahme ein. Vielleicht ein Kopierdienst, dass morgens die Blätter alle bereit liegen. Das gibt es in großen Schulen tatsächlich. Was ganz cool wäre, dass jemand an die Schule kommt und Fortbildungen macht. Heutzutage sind viele digital.

I: Ansonsten gibt es deiner Meinung nach keine Unterstützungsmöglichkeiten?

L7: Nein.

I: Dann sind wir mit allen Fragen durch. Vielen Dank für deine Teilnahme an meinem Interview.



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V.
Keplerstraße 87
D – 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf – Burnout, Copingstrategien und Konfliktvermeidung

Östringen, den 10.08.2023

A handwritten signature in black ink that reads 'S. Bogener'. The signature is written in a cursive style.

Unterschrift (Sophia Bogener)