



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Belastungen von Lehrkräften

Eine empirische Analyse der Alltagssituation von LehrerInnen der Sekundarstufe I
an ausgewählten Schulstandorten in Niederösterreich.

Verfasser

Ing. Mag. Josef STUBAUER

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Juli 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Prof. Dr. Moritz Rosenmund

Danksagung

Mein Dank gilt dem Betreuer meiner Diplomarbeit, Dr. Moritz Rosenmund, für die kompetente, unkomplizierte und hilfreiche Abwicklung und Unterstützung.

Ich bedanke mich bei allen Lehrerinnen und Lehrern welche an dieser Studie teilgenommen haben und einen ausgefüllten Fragebogen - insgesamt 283 - abgegeben haben, sowie bei allen Direktorinnen und Direktoren, welche die grundsätzliche Erlaubnis zur Durchführung an ihrer Schule erteilten. Ich habe nicht mit einer so hohen Rücklaufquote gerechnet – Vielen Dank, ich konnte dadurch ein reales Bild der Lehrerbelastung zeichnen.

Mein weiter Dank gilt allen meinen Freunden, Verwandten, BerufskollegInnen und Kameraden, welche ich mit Details meiner DA „belastete“ und von denen ich viel positives Feedback und Ermunterung erhielt.

Plagiatserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus andern Werken entnommenen Textpassage und Gedankengänge sind durch genaue Angaben der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. in – Text – Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits anderorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Wien, 18.07.2012

(Ing. Mag. Josef STUBAUER)

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	6
1.1	Grundsätzliche Forschungsfragen	7
1.2	Zielsetzung der Untersuchung	7
2.	Theoretischer Teil	8
2.1	Definitionen von Belastung	8
2.2	Anwendung des Belastungs- Beanspruchungs-Konzept für den Lehrberuf	9
2.3	Exkurs: Schulsystem und Institutionen	14
2.4	Exkurs: Systemtheorie der Erziehung	17
2.4.1	Schulsysteme sind Orte der veranstalteten Sozialisation	17
2.4.2	Gesellschaftliche Funktionen institutionalisierter Erziehung	18
2.6.2	Relationale Modelle	22
2.6.3	Das transaktionale Stressmodell und seine Anwendung auf den Lehrberuf	22
2.6.4	Das Belastungskonzept zur Unterrichtstätigkeit nach Krause	23
2.6.5	Epistemologisches Modell bzw. mentales Modell	23
2.7	Erfassung der Lehrbelastungen (Lehrbelastungsforschung)	24
2.8	Ebenen der Belastung	25
2.8.1	Belastung im Bereich der subj. Wahrnehmung und der individuellen Aspekte	25
2.8.2	Belastung aus dem Bereich der organisatorischen Ebene	27
2.8.3	Belastungen aus dem Bereich der Systemebene	27
3.	Empirischer Teil	30
3.1	Quantitative Bildungsforschung (Allgemein)	30
3.1.1	Beschreibung der gewählten Methode	31
3.1.2	Fragebogen COPSOQ	32
3.1.3	Einflussfaktoren nach Heddrich	33
3.1.4	Einflussfaktoren auf das Belastungserleben	33
3.2	Personenbezogene demographische Einflussvariablen	34
3.3	Beschreibung der Stichprobe	41
3.3.1	Durchführung der Untersuchung: Organisation	42
3.3.2	Getestete Schulen	43
3.4	Das Messinstrument/Der Fragebogen	44
3.5	Hypothesen	46
3.6	Stichprobenbeschreibung	47
3.6.1	Soziodemografische Daten	47
3.6.2	Lehrberuf bezogene Daten	50
3.6.3	Unterrichtsgegenstände	54
3.6.4	Zusammenhänge der Stichprobenmerkmale	57
3.7	Faktorenanalyse, Datenreduktion	62
3.7.1	Belastungskategorieen	62
3.7.2	Zusammenhänge der Dimensionen	66
3.8	Auswertung der Hypothesen	67
4.	Zusammenfassung	80
5.	Ausblick	93
6.	Literaturverzeichnis	101
7.	Tabellenverzeichnis	107
8.	Kurzzusammenfassung/abstract	109
9.	Anhang	112

9.1 Anschreiben an die DirektorInnen	112
9.2 Info an die Lehrkräfte der Sekundarstufe I	113
9.3 Fragebogen	114
9.4 Genehmigung des Landesschulrates für NÖ zu Durchf. der Studie	118
9.5 Genehmigung zur Erweiterung der Studie um einen weiteren Schulstandort	120

Vorwort

Der Lehrberuf gehört – neben anderen sozial verantwortungsvollen Berufen - zu den Berufen, welche laufend mit dem Erleben von Belastungen konfrontiert sind. In den Medien wird berichtet, dass sich die Belastungen in den letzten zehn Jahren aufgrund gewisser Belastungsfaktoren sogar noch weiter zugespitzt haben sollen. Das bestätigt die wissenschaftliche Literatur. Bildung ist der Wettbewerbsfaktor für die Zukunft eines Landes und drückt sich sichtbar in den entsprechenden demographischen Werten eines Landes aus. Lehrkräfte sind Schlüsselpersonen im Wissensvermittlungsprozess, mit der ständigen Aufgabe die jungen Menschen (Schülerinnen und Schüler) – aus allen Bevölkerungsschichten - in der jeweiligen Schulform bestmöglich und am Puls der Zeit auf deren Ansprüche/Bedürfnisse/Vorstellungen der Gesellschaft vorzubereiten.

Das Interesse an der vorliegenden Arbeit eine aktuelle Belastungsstudie zu erstellen ist einerseits Neugierde, welche sich dadurch ergab, da der Verfasser selbst gelegentlich im Bereich der Erwachsenenbildung unterrichtet, und andererseits dadurch, dass er mehrere Bekannte, Freunde und StudienkollegInnen hat, welche seit Jahren im Lehrberuf tätig sind. Der Verfasser versucht hierbei einen aktuellen Stand der Belastungssituationen am Beispiel zufällig ausgewählter Schulstandorte in Niederösterreich festzustellen. In der auf Österreich bezogenen Literatur befindet sich keine aktuelle Belastungsstudie mit Ausnahme einer Teilbelastungsstudie, z. B. Feststellung der stimmlichen Belastung der Lehrkräfte (Nöbauer, 2008). In Deutschland und der Schweiz existieren zwar mehrere noch immer anerkannte Belastungsstudien von international anerkannten Bildungswissenschaftlern, diese sind aber aufgrund anderer Bedingungen (anderer Lehrplan, andere Stichprobenszusammensetzung, usw.) sowie des frühen Erscheinungsjahres (vor dem Jahre 2005) nicht mit den Bedingungen und Konstellationen in Österreich vergleichbar. Aufgrund der ähnlichen strukturellen Gegebenheiten der größeren Schulstandorte in Niederösterreich, wie z. B. St. Pölten, Krems und Amstetten mit den Wiener Schulstandorten, ist die Annahme naheliegend dass diese durchaus vergleichbar sind. Grundsätzlich wird vom Arbeitsort Schule sehr viel erwartet und verlangt. Wobei der Begriff „Arbeitsort Schule“ nicht gerne gehört wird, da das persönliche pädagogische Ethos, die hohen ethischen Ziele und Ansprüche an diesen speziellen Arbeitsplatz/Beruf dagegen sprechen, die Schule, genauer das Klassenzimmer als Arbeitsplatz zu bezeichnen. Es geht hier um jene Personen, welche das wertvollste Gut unserer Gesellschaft, die Jugend, unsere nächste Generation und unsere Zukunft in ihre vertrauensvollen Hände bzw. Verantwortung gelegt bekommen haben. Lehrkräfte „formen“ unsere Zukunft!

1. Einleitung

Sigmund Freud soll die Tätigkeit des Lehrers als „unmöglichen Beruf“ und Johann Wolfgang von Goethe hingegen als „schönen schweren Beruf“ bezeichnet haben. (Hedderich, 2011, S. 7) Der Lehrberuf stellt an Lehrerinnen und Lehrer komplexe Ansprüche, die sie in der Institution Schule, und zunehmend auch außerhalb, erfüllen sollen. „Lehrkräfte gehören zu den Berufsgruppen, die unter besonders viel Belastungen leiden“ (Rothland 2009, S.12). Die Schule dient grundsätzlich der Vermittlung von Kompetenzen, jedoch handeln die Lehrkräfte keineswegs lediglich als reine „Überträger“ von Kenntnissen und Fertigkeiten. Ebenso sind sie Erziehende, die über ihren Unterricht soziale und moralische Normen und Werte tradieren. Als staatlich unterstützende Bildungs- und Lerninstitution gibt die öffentliche Schule gesellschaftliche, moralische, politische und religiöse Vorstellungen weiter, welche den sozioökonomischen Grundlagen und ideologischen Strukturen des jeweiligen gesellschaftlichen Systems entsprechen.

Jede Lehrkraft verfügt über eigene subjektive Ziele und Vorstellungen bezüglich ihrer Aufgaben, die den Erwartungen des Staates, der Öffentlichkeit, der Schulbehörden, der Eltern, der Schulleitung, der anderen Lehrkräfte und der Schüler und Schülerinnen niemals vollständig entsprechen können. Vielschichtige Anforderungen an Lehrpersonen prädestinieren diese als Träger und Trägerinnen von Rollenkonflikten (vgl. Mayr, 2010, S. 46). Um diese Stimmungen, Befindlichkeiten und Belastungsmomente „einzufangen“ wurden vom Verfasser Interviews mit Lehrkräften von verschiedenen Schultypen – der Sekundarstufe I, also Gymnasium, Hauptschule und Neue Mittelschulen – abgehalten, um zumindest ein datenspezifisches Basismaterial zu erhalten, welches dann mit vorhandener, bereits bestehender aktueller wissenschaftlicher Literatur vom Verfasser ergänzt wurde. Ob eine Lehrperson durch die spezifischen Faktoren übermäßig beansprucht wird, hängt von differenzierten Bedingungen ab, und diese lassen sich anhand von bisherigen Modellen aus der Arbeitspsychologie detailliert analysieren (z. B. Rothland, 2007 u. Schüpbach, 2008). In der vorliegenden Arbeit sollen diese Modelle aus bildungswissenschaftlicher Sicht betrachtet und professionstheoretisch verglichen werden.

Die Anforderungen an Lehrer- und Lehrerinnen durch ihren Beruf und die damit verbundenen Belastungen, sind auf Grund der Heterogenität der Aufgaben und Tätigkeiten nicht ganz einfach zu erfassen. Der Verfasser hat daher zusätzlich zu den Einstiegsinterviews (Basisinterviews, 2011) ein Messinstrument (Fragebogen) entwickelt, welches u. a. schulische, organisatorische und soziale Anforderungen sowie Besonderheiten des Umfeldes der Schule erfasst.

1.1 Grundsätzliche Forschungsfragen

Das Ziel dieser Arbeit ist die Verfassung einer empirischen Analyse der vielfältigen Belastungen, welchen Lehrerinnen und Lehrer, im Speziellen in der Sekundarstufe I ausgesetzt sind, verfasst. Durch die Ermittlung der soziodemographischen Daten sollen die Tendenzen möglicher Einflussfaktoren auf das Belastungsempfinden aufgezeigt werden, z. B. Zusammenhang Alter und Belastungsempfinden, Geschlecht und Belastungsempfinden usw.

Der Verfasser stellt folgende Hauptforschungsfrage:

- Welche erlebten Belastungen ergeben sich für das Lehrpersonal, und in welchem Ausmaß?

Daneben werden u. a. folgende Subfragen gestellt:

- Gibt es im Belastungsempfinden Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht?
- Welche Korrelationen ergeben sich? (Alter, Geschlecht, Beanspruchungszeit, Dienstalder, Kinder im Haushalt, harmonische Partnerschaft, usw.)
- Gibt es Schultypenunterschiede (Gymnasium vs. HS vs. MS) in Bezug auf Belastung?
- Gibt es Unterrichtsfächer, welche höher belasten? Wenn ja, welche? usw.

Die Ergebnisse der gemessenen Daten wurden elektronisch, mittels Statistikprogramm ausgewertet und mit den zu Beginn aufgestellten Fragestellungen in Verbindung gebracht, und mit dem bisher in der wissenschaftlichen Literatur bekannten Forschungsstand z. B. Schüppach, Krause u. Dorsemagen, Schönwälder u. a. verglichen bzw. in Relation gesetzt, und die sich daraus ergebenden Schlüsse gezogen.

1.2 Zielsetzung der Untersuchung

Die im Einleitungsteil beschriebenen Belastungssituationen von Lehrerinnen und Lehrern geben Anlass für folgende Untersuchung:

Der Verfasser versucht, die Belastungssituation in ihrer Vielfalt und Ausprägung (messbare Werte) in niederösterreichischen Schulen der Sekundarstufe I darzustellen. Wobei wichtig erscheint, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass nicht nur die hohe Arbeitsbelastung sondern auch die hohe Arbeitszufriedenheit ein Kennzeichen der Lehrerarbeit darstellen kann. Der Verfasser beschäftigt sich ausschließlich mit dem Grad der im Schulalltag vorherrschenden Belastungen und teilt diese in mehrere Kategorien. Diese Studie soll personenbezogene demographische, schul- und unterrichtsbezogene Faktoren sowie Aspekte des Beschäftigungsausmaßes und die aus Vor- und Nachbereitung sich ergebende zeitliche Auslastung ermitteln.

Auf Grund der Vielzahl möglicher subjektiver und objektiver Einflussvariablen dient der nächsten Schritt dazu, die wesentlichen Faktoren für die Feststellung eines allgemeinen Belastungsscore (Belastungsfaktor) in einem Mehrebenenmodell, also in a) individueller, b) organisatorischer und c) Systemebene darzustellen, und die Theorie mit den erhaltenen Ergebnissen aus der statistischen Auswertung zu vergleichen bzw. gegenüberzustellen. Abgegrenzt wird diese Arbeit dadurch, dass einerseits nur Lehrkräfte der Sekundarstufe I einer Analyse unterzogen werden, und andererseits nur arbeits- und personenbezogene Einflussfaktoren für die Belastung aus dem Bereich der subjektiven Wahrnehmung bzw. individuelle Aspekte der Persönlichkeit bearbeitet werden. Es handelt sich daher um eine Querschnittanalyse.

2. Theoretischer Teil

2.1 Definitionen von Belastung

Die Belastung wird definiert als „stark in Anspruch nehmen“ (DUDEN, 2011, S. 282). Grundsätzlich wird mit dem Themenkomplex Belastung und Beanspruchung eine Reihe von Begrifflichkeiten wie Stress, Burnout (Syndrom des Ausgebrannt seins, der völligen seelischen u. körperlichen Erschöpfung (DUDEN, 2011, S. 361) Depression und Gesundheit assoziiert. Allen diesen Begriffen ist gemein, dass sie sich auf negative Erlebnisqualitäten im beruflichen Kontext beziehen. Rudow unterscheidet bei einer sehr ähnlichen Definition darüber hinaus, körperliche (Anforderungen an Muskelkraft und physiologische Regulationssysteme), psychische (geistige Anforderungen) und soziale (sozial-interaktive Anforderungen) Belastungen (vgl. Rudow, 2000, S. 36)

Gemäß aktuellem Stand 2012 haben sich folgende Definitionen durchgesetzt:

Psychische Belastung: Nach der Norm EN ISO 10075[1] „die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken.“ Dabei ist zu verstehen, dass psychische Belastungen positiv wie auch negativ sein können, da eben alle erfassbaren Einflüsse von außen gemeint sind. Erfassbare Einflüsse können z. B. Lärm, Hitze/Kälte, nicht funktionstüchtige EDV- Geräte, zu viel administrative Tätigkeiten, das eigentliche Unterrichten - aber auch ein gelungener Unterricht. Diese Belastung kann auf einer festgelegten Skala einen subjektiv mehr oder weniger ausgeprägten Wert aufweisen. Sie kann auch den Wert Null (0) besitzen. Der Wert Null (0) wird dann erreicht, wenn die

Lehrkraft keinerlei subjektives Belastungsempfinden bei völliger Ausgeglichenheit erfährt. Das wird vermutlich eher selten im Alltag vorkommen (Anm. des Verfassers).

Die Norm EN ISO 10075 stellt einen internationalen Standard dar, der die Richtlinien der Arbeitsgestaltung bezüglich psychischer Arbeitsbelastung aufzeigt und beschreibt.

Anstelle der Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ findet man auch wiederholt den Begriff „Stress“ für berufliche Belastungen. Anzumerken ist hierbei, dass der Begriff Stress sehr unterschiedlich verwendet wird und einem weiten Anwendungsfeld zur Verfügung steht. Stress (engl. für „Druck, Anspannung“; lat. *stringere*: „anspannen“) bezeichnet zum einen durch spezifische äußere Reize (Stressoren) hervorgerufene psychische und physische Reaktionen bei Lebewesen, die zur Bewältigung besonderer Anforderungen befähigen, und zum anderen die dadurch entstehende körperliche und geistige Belastung. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Stress>) am 20.04.2012. Tatsache ist, dass die Begriffe „Belastung“, „Beanspruchung“ und „Stress“ von namhaften Autoren der Belastungsforschung nicht einheitlich verwendet werden.

Auch wird im Bereich der Belastungsforschung mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen gearbeitet. Bernd Rudow hat ein Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung entwickelt. Belastung ist nicht gleichzusetzen bzw. bedeutet nicht das Gleiche wie Berufsunzufriedenheit. Bei aller Anstrengung hält der Lehrberuf offenbar auch Befriedigung bereit. Belastungen werden im Berufsalltag akzeptiert, wenn sie mit dem Wirksamwerden ihres Einsatzes verbunden werden. Hoch belastete Lehrkräfte erleben ihren Beruf als sogar sehr befriedigend, wenn sie das Gefühl haben, dass sie etwas bewirken können, wenn sie nicht „umsonst“ lehren d. h. wenn sie Sinn in ihrer Arbeit finden. Natürlich merken Lehrkräfte mit langjähriger Dienstzeit, dass sie nicht mehr so hoch belastbar sind wie in jungen (Dienst-) Jahren. Selbst befriedigende Belastungen können sich dann auf die Gesundheit bzw. den Organismus und z. B. die Regenerationszeit niederschlagen (vgl. Kretschmann, 2006, S. 19).

2.2 Anwendung des Belastungs- Beanspruchungs-Konzept für den Lehrberuf

Nach Van Dick werden in manchen Forschungsberichten zum Thema „Arbeitsbelastungen von Lehrenden“ die Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ synonym verwendet (Dick, 2006, S. 28), in vielen Publikationen habe sich jedoch eine Terminologie entsprechend dem ergonomischen Belastungs-Beanspruchungs-Konzept durchgesetzt. Der Begriff „Belastung“ wird danach für alle von außen auf das Individuum einwirkenden Faktoren, wie z. B. für

Disziplinprobleme, für Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern, für Probleme mit Eltern, mit Kolleginnen und Kollegen oder mit der Schulleitung, gewählt. Als Synonym passend für den Begriff „Belastung“ wäre also jener der „Stressoren“ oder der „potentiellen Stressoren“. „Beanspruchung“ stellt dann die psychischen und körperlichen Auswirkungen dar. Zusammenfassend nach von Dick gilt: „Belastung meint alle von außen auf den Lehrer einwirkenden Anforderungen, Beanspruchungen sind die Auswirkungen dieser Belastungen im Lehrer.“ (Dick, 2006, S. 23).

Nach Schönwälder gilt die Belastung im ergonomischen Belastungs-Beanspruchungs-Konzept quasi als „objektiver Tatbestand“ (Schönwälder, 1997, S. 189 u. Cihlars, 2011, S. 42f.). Auf der Suche nach den objektiven Arbeitsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern erweitert Schönwälder den Belastungsbegriff und konkretisiert Belastung als eine Funktion von Arbeitsauftrag und Arbeitsbedingung, welche zu Arbeitsergebnissen und zu Beanspruchung der Arbeitenden führt (Schönwälder, 1997, S. 190 u. Cihlars, 2011, S. 42f.). Schönwälder argumentiert, dass die Ausführung der Tätigkeit zunächst der Analyse und der Übernahme durch ein Individuum bedürfe. Dieser Prozess der „Redefinition“ inkludiere, dass das Gefühl der Belastung als Ergebnis von Arbeitsauftrag und Arbeitsbedingung nicht unabhängig von der Beteiligung der Person gesehen werden könne. Schönwälder nennt das Gefühl der Belastung und definiert sie als Funktion von „Arbeitsauftrag, Arbeitsbedingungen, Beanspruchung und Leistungsvoraussetzungen“. Ausgehend von dieser Redefinition könne „reale Belastung überhaupt nicht vorweg „objektiv“ definiert sein. (Schönwälder, 1997, S. 194 f. u. Cihlars, 2011, S. 43f.)

Zu dem Begriff der „Belastetheit“, der das Erleben von Belastungen beschreibt entwickelt Schönwälder jenen der „Selbstbelastung“ als Funktion von: Arbeitsauftrag, Arbeitsbedingungen und Leistungsvoraussetzungen vermittelt durch Redefinitionsprozesse. (Schönwälder, 1997, S. 198 u. Cihlars, 2011, S. 43f.). Insofern fügte der Bildungswissenschaftler Schönwälder die Begriffe „Belastetheit“ und „Selbstbelastung“ zwischen die beiden Konstrukte der objektiven Belastung und der subjektiven Beanspruchung ein. Diese DA untersucht die im Zusammenhang mit dem Lehrberuf auftretenden Belastungen, die damit verbundenen psychischen Beanspruchungen wurden in dieser DA nicht weiter verfolgt!

Empirische Untersuchungen, die sich auf die Angaben der Lehrerinnen und Lehrer stützen, können in Anlehnung an die theoretischen Begründungen von Schönwälder und Rudow keine

objektiven, sondern lediglich subjektive Belastungen erfassen. Dennoch wird in der im empirischen Teil dargestellten Untersuchung aus Gründen der Einfachheit der Begriff „Belastung“ gewählt, um jene Faktoren zu beschreiben, die aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer ausschließlich subjektiv belastend erlebt werden. (vgl. Schielin-Jakobi, 2008, S. 26)

Diese DA beschäftigt sich einerseits mit arbeitsbezogenen Einflussfaktoren welche eine subjektive Wahrnehmung derselben darstellt, und andererseits mit personenbezogenen Einflussfaktoren, welche individuelle Aspekte der Persönlichkeit darstellen. Dazu gehören auch die demographischen Aspekte. Siehe hierzu weiter unten auch das Belastungs- und Beanspruchungsmodell in Anlehnung an Rudow.

Um den aktuellen Stand an Belastungseinflüssen im Allgemeinen, und die vom Verfasser verfolgten und beabsichtigten Einflüsse (arbeits- und personenbezogene Einflussfaktoren) im Speziellen - hellblau untermalt - anschaulich darzustellen, wurde die folgende graphische Darstellung in Anlehnung an Krause u. Dorsemagin 2007 gewählt.

2.2.1 Einordnung der DA

Im Folgenden stellt das unten dargestellte Diagramm (Abb. 1) die Analysebereiche welche in der DA verwendeten Belastungskategorien dar. Die blau eingefärbten Felder werden vom Verfasser behandelt. Die nicht eingefärbten Bereiche können in dieser DA nicht berücksichtigt werden. Die verwendeten Kategorien führen zu einer subjektiven Wahrnehmung der arbeitsbezogenen Einflussfaktoren, bzw. zu den individuellen Aspekten der Persönlichkeit und den demographischen Aspekten. Diese Faktoren führen zu Belastungen der Lehrkräfte. Hierbei ist anzumerken, dass die erfahrene Belastung auch den subjektiven Wert Null (0), also keine Belastung darstellen kann. Dies ist besonders dann der Fall wenn die Lehrkraft viele positive Erfahrungen im Lehreralltag erlebt, oder sehr positiv motiviert ist, vor allem seelisch zufrieden und ausgeglichen ist (siehe Abb. 2).

Die verwendeten Kategorien werden unterteilt bzw. gegliedert und anschließend in das Messinstrument (Fragebogen) als Items ausgeworfen. Die nicht eingefärbten Felder fallen z. T. nicht in den Bereich der Schulpädagogik, und können daher vom Verfasser nicht weiter berücksichtigt werden.

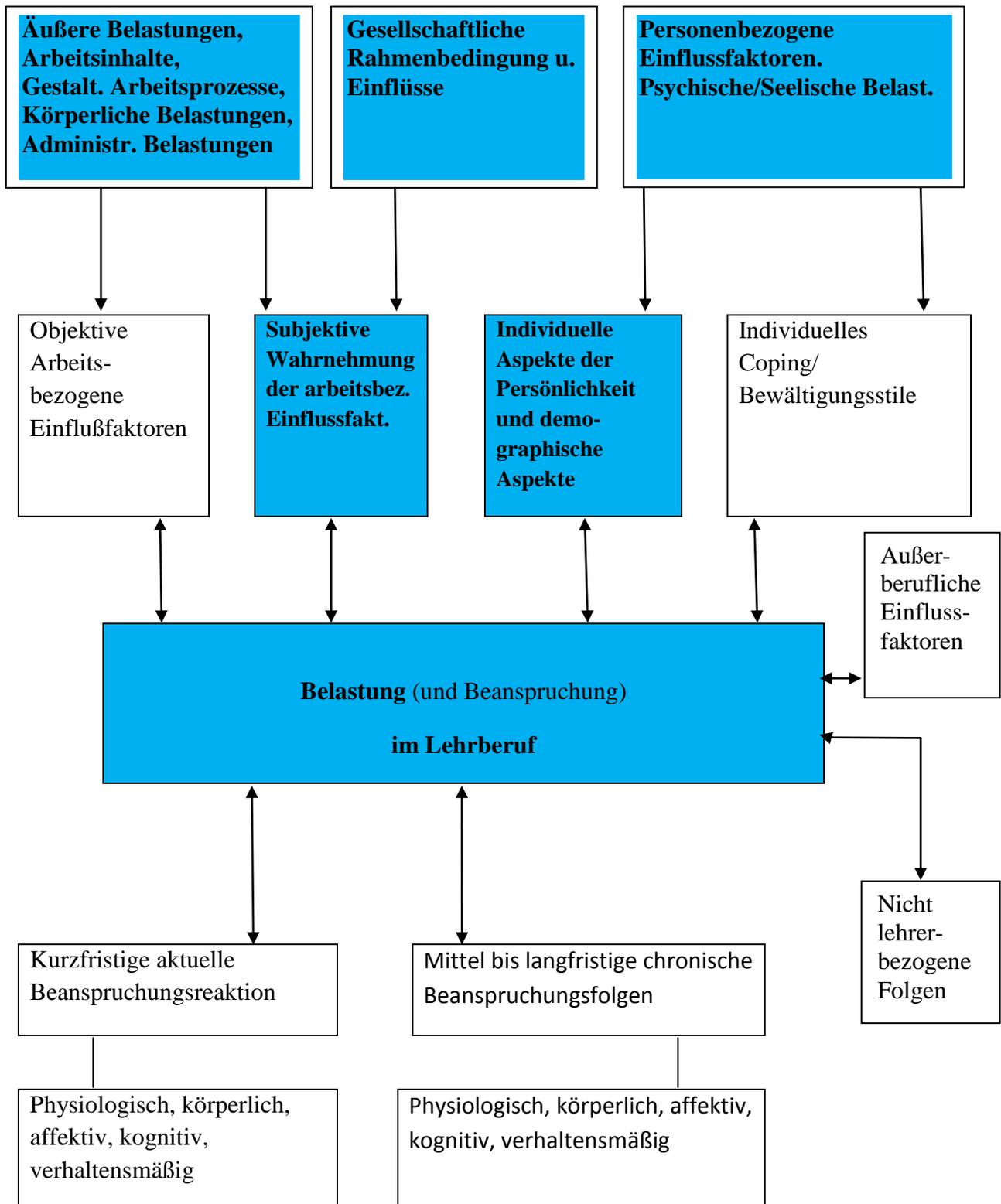


Abb. 1.: Diagramm zur Einordnung dieser empirischen Untersuchung (DA) in die allgemeine Lehrerbelastungsforschung in Anlehnung an Krause u. Dorsemagen 2007, S. 59. Belastungskategorien und Inhalte:

2.2.2 Inhalte der Belastungskategorien

Äußere Belastungen

1. Verständigungsschwierigkeiten bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund
2. Ausstattung des Konferenz- bzw. Lehrerzimmers
3. Lichtverhältnisse am Arbeitsplatz
4. Technische Ausstattung (PC, Overhead usw.)
5. Hohe KlassenschülerInnenzahl (≥ 25)
6. Hitze/Kälteverhältnisse in der Schule
7. Unterrichtsaufwand bei SchülerInnen anderer Kulturen

Arbeitsinhalte

1. Vorbereitung des Unterrichts
2. Unterrichten
3. Nachbereitung des Unterrichts
4. Lärmpegel in der Klasse
5. Verhaltensauffällige SchülerInnen
6. SchülerInnen, bei welchen die Emotionale Entwicklung dem tatsächlichen Lebensalter hinterherhinkt

Gestaltung der Arbeitsprozesse

1. Leistungsdruck (mehr Arbeit in immer kürzerer Zeit)
2. Das Direktorat an unserer Schule
3. „Disziplinar-Management“ an unserer Schule
4. Ständig sich ändernde Arbeitsanforderungen (Schulversuche,...)

Körperliche Belastungen

1. Stimmliche Beanspruchung
2. Bewegungsmöglichkeiten in der Arbeit
3. Infektionsrisiko (z. B. Verkühlungen) wegen Kontakten
4. Stehen
5. Kreidestaub

Psychische/Seelische Belastungen

1. Psychologische Betreuung (z. B. Schulpsychologe)
2. Konfliktsituationen mit SchülerInnen
3. Achtung und Respekt meiner SchülerInnen mir gegenüber
4. Unterstützung durch KollegInnen an der Schule
5. „Erwartungshaltung“ der schulischen Umwelt
6. „Mobbing“ durch KollegInnen
7. Verständnis meiner Partnerin/meines Partners für meinen Beruf
8. „Soziale“ Erwartungen der SchülerInnen an mich
9. Ansprechperson vorhanden (... wenn ich mal mentale Hilfe brauche)

Administrative Belastung

1. Angebot an Fortbildungsveranstaltungen
2. Unbezahlte Zusatzengagements in der Schule
3. Aufstiegsmöglichkeiten
4. Verwaltungsaufwand in der Schule

Gesellschaftliche Belastung

1. Einmischen der Eltern in schulische Angelegenheiten
2. Stellung der Medien zum LehrerInnenberuf
3. Gesellschaftliches Bild des Lehrberufs
4. „Erwartungen“ der Öffentlichkeit an mich

Diese Belastungskategorien wurden zum Großteil aus dem qualitativen Basisinterviews gebildet.

2.3 Exkurs: Schulsystem und Institutionen

Der Verfasser versucht nun darzustellen, welche Voraussetzungen – das Schulsystem und die Institution – welche die Lehrkraft benötigt, um der grundlegendsten Aufgabe - dem Unterrichten nachkommen zu können.

Institutionen sind in unserer Gesellschaft Gebilde, welche zur Lösung von grundlegenden Problemen unseres Daseins bzw. Lebens dienen. Damit meint der Verfasser beispielsweise die wirtschaftlichen Institutionen, welche lebensnotwendige Güter produzieren oder die Institutionen Ehe und Familie welche der biologischen Reproduktion dienen sollte usw. Gerade Schulsysteme können als Institutionen, welche umfassende Problemlösungskonzeptionen besitzen, aufgefasst werden. In einem Spannungsfeld von menschlicher „Unfertigkeit“ und den Erfordernissen der komplexen Notwendigkeit unseres sozialen Lebens und generell unserer menschlichen Arterhaltung wird die Funktion von Erziehung sichtbar. Ein Großteil der Erziehungsbemühungen der erwachsenen Generation zeigt sich in einem institutionalisierten und einem mehr oder weniger gut organisierten Ausschnitt des Bildungssystems, nämlich der Institution Schule. „Institutionen müssen aber auch Elemente enthalten, die helfen, die eigene Struktur zu sichern, z. B. administrative Vorgänge, Ressourcenzuweisungen...“ (Fend, 2006, S.28).

Welche gesellschaftlichen Probleme müssen bzw. werden durch Bildungsinstitute (Schulen) gelöst, bzw. welche gesellschaftliche und individuelle Funktion hat das Bildungswesen allgemein? Hierzu ist die Reproduktion von Wissen zu nennen. Denn es ist bekannt, dass bei

biologischem Austausch der Träger des gesellschaftlichen Handelns der gesellschaftlich erwünschte Zustand durch neue Generationen wieder hergestellt werden muss, bzw. sogar verbessert werden sollte/muss. Jede Generation muss wieder Schreiben und Lesen lernen, sollte die Gesellschaft nicht in einen primitiveren Zustand verfallen wollen. Der hochwertige Stand der Technik kann nur erhalten werden, wenn es immer wieder neue junge Techniker und Ingenieure gibt, welche Computer, Autos, Kommunikationsgeräte konstruieren, bauen und auch reparieren können. Die Schule sollte auch soziale Defizite ausgleichen, sodass jede Schülerin und jeder Schüler auf den „gleichen Stand“ gebracht werden sollte, soweit diese von den Eltern vermittelt werden. „Kinder werden heimisch, und bleiben nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld.“ (Fend, 2006, S. 49)

Über welche Fähigkeiten sollten/müssen die Lehrerinnen und Lehrer verfügen? Grundsätzlich werden in der Gesellschaft hohe Erwartungen und Ansprüche an den Beruf einer Lehrkraft gestellt. Zudem prägen sie dessen öffentliche Wahrnehmung. „Die Lehrkräfte waren und sind auf einer allgemeinen Ebene zu einem sehr großen Teil Ausdruck normativer gesellschaftlich-kultureller Wertvorstellungen und Funktionszuweisungen an Schule, Unterricht und Lehrberuf.“ (Rothland, 2007, S. 17) Dies verlangt Lehrkräften in der Öffentlichkeit viel ab.

Folgende Aufgaben der Lehrkräfte sind bekannt:

- + Unterrichten: Hierbei wird die Unterrichtsvorbereitung, das eigentliche Unterrichten, Unterrichtsnachbereitung unter angemessener Beachtung der Rahmenvorgaben der Lehrpläne und der Lernausgangslagen der einzelnen Schülerinnen und Schüler verstanden. Lehrkräfte ermöglichen ein kontinuierliches und kumulatives Lernen der ihnen anvertrauten SchülerInnen.
- + Erziehen: Hierbei ist das Bewusstwerden und die Einsicht in das Regelbewusstsein gemeint, damit überhaupt ein geordneter Unterricht stattfinden kann. Es muss dadurch die Bereitschaft geweckt werden für sich und für andere zu einem sozialen Miteinander beizutragen. Nur so kann (Schul-) Gemeinschaft gelebt werden.
- + Beurteilen: Lehrkräfte erstellen die Diagnose von Lernständen. Sie stellen Lernschwierigkeiten und Lernentwicklungsmöglichkeiten von SchülerInnen fest. Im Bedarfsfall werden Fördermaßnahmen entwickelt.
- + Beratung: SchülerInnen und Eltern haben Bedarf an Beratung im Falle von Lernschwierigkeiten, oder im Falle von Schullaufbahnentscheidungen.
- + Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen im Bereich des fachlichen Wissens, des fachdidaktischen und schulpädagogischen Wissens und deren Umsetzung (des Könnens).

Schulinterne Weiterbildung auch innerhalb des Kollegiums, und selbstständiges, persönliches vorbeugendes Entgegenwirken gegen persönliche Überlastung als Gegenreaktion zur Beanspruchungsreaktion.

+ Mitarbeit an der Weiterentwicklung der eigenen Schule, z. B. in innerschulischen Prozessen in Form von freiwilligen Arbeitsgruppen. Einbringung von Gedanken und Ideen zur Verbesserung und Förderung von Unterrichts- und Schulentwicklung. Aber auch die ständige Arbeit an einer internen Qualitätskontrolle bzw. Qualitätsentwicklung (vgl. Dörpinghaus 2009, S.67).

Selbstverständlich ist das eigentliche Unterrichten die zentrale Aufgabe einer Lehrkraft. Und genau dieses Unterrichten bzw. die Qualität dieses Unterrichtens wird zum Kern bzw. zum Maßstab des „Lehrerseins“. Auf das eigentliche Unterrichten bzw. diesen Wissenstransfer beziehen sich all die anderen Aufgabenfelder. Wird das Unterrichten bzw. diese Unterrichtseinheit mit 100% Zufriedenheit von Seiten der Lehrkraft und des Direktors bzw. der Direktorin der Bildungseinrichtung im Sinne des Lehrplanes (Bildungstransfer) und von Seiten der SchülerInnen, als Bildungsrezipienten und Bildungskunden erkannt, so wurde der Bildungsauftrag bestmöglich erfüllt. Die inhaltlichen Kompetenzen über welche eine Lehrkraft verfügen sollte/muss wenn sie dem ihr übertragenen Bildungsauftrag optimal gerecht werden will, müssen vorhanden sein.

Kompetenzen entstehen nicht abrupt oder aus dem Nichts, sondern entwickeln sich allmählich über einfache Vorstufen bis hin zu dem individuell Erreichbaren (Taxonomien). Die Geschwindigkeit mit der eine Lehrkraft diese Stufen bzw. Prozesse durchläuft ist einerseits individuell von seiner Veranlagung (Grundbefähigung) und andererseits von den Möglichkeiten welche in einer bestimmten Schultyp geboten bzw. vorhanden sind, abhängig. Wichtig ist, dass keine Lehrkraft die Minimalebene im Bereich der Lehrkompetenzen unterschreitet!

Der Verfasser ist der Ansicht, dass Erziehung wenigstens im Wesentlichen, von Familie und Schicht unabhängigen Hinsichten, in der Schule erfolgen müsste, und dies vorwiegend in der Form gezielten Unterrichts. Die Frage ist: Wie ist das möglich bzw. wie kann das umgesetzt werden? Namhafte Pädagogen sind sich dessen bewusst, dass dies nicht einfach umzusetzen ist, und gliedert diese „Hürden“ in methodische, organisatorische, politische und naturwissenschaftliche Postulate.

2.4 Exkurs: Systemtheorie der Erziehung

2.4.1 Schulsysteme sind Orte der veranstalteten Sozialisation

Die Gegenüberstellungen unterschiedlicher Erziehungseinflüsse konzentrieren sich auf das relative Beeinflussungspotential der Schule (der in Schulen explizit veranstalteten Bemühungen) im Verhältnis zu allen anderen (außerschulischen) Erziehungsprozessen. Das Ganze könnte enden in den Überlegungen zu den Grenzen absichtlicher Erziehung.

Schulen sind im Verständnis des Verfassers kompensatorische Einrichtungen. Alles was nicht mehr selbstverständlich außerhalb von Institutionen gelernt wird, soll über bewusste Prozesse der Planung und Veranstaltung erreicht werden. Eine andere Möglichkeit wäre die Schulen als Einrichtungen zur Gegensteuerung zu sehen. Dabei wird durch Lehrkräfte auf die Gefahren hingewiesen, denen Heranwachsende durch außerschulische Umstände und durch Fehleinflüsse anderer Personen ausgesetzt sind. Es gibt heutzutage die so genannte Adaption der Konsensmoral. Wer sich mit Schulreform beschäftigt oder beschäftigt hat, der hat beinahe immer einen wünschenswerten Zustand der Gesellschaft oder „erzogener Personen“ antizipiert, in dessen Dienst das Schulsystem zu stellen sei. Solche Bemühungen machen deutlich, dass Institutionalisierungen auch vielfach als Instrumente der Reform, der Revolution oder, anders, also formaler ausgedrückt: des sozialen Wandels verstanden wurden. Kaum einem Menschen erscheinen Schulen als bloße Einrichtungen der Verstärkung dessen, was außerschulisch ohne Mühen schon immer vor sich geht (vgl. Hitzler, 2009, S. 141f.). Schule müsste auf reale gesellschaftliche Entwicklungen, z. B. industrielle Änderungen, Änderungen in der Bevölkerungsstruktur, technologischen Neuerungen, Wissensexplosion usw. Bezug nehmen, auf die die jeweiligen politischen Instanzen mit Normierung im Bildungssystem und damit mit der personenunabhängigen, mit Sachmitteln und mit Personal abgesicherten Organisation von Tätigkeiten reagiert haben.

Drei zentrale Subsysteme charakterisieren die Gesellschaften. Als übergeordnetes System zur Regulierung des Zusammenlebens in einem Gemeinwesen gilt im Struktur- Funktionalismus das politische System, das Entscheidungsprozesse organisiert und Rahmenbedingungen für andere Subsysteme setzt. Zu Letzteren zählen in erster Linie das ökonomische System und das Bildungssystem. Das Wirtschaftssystem repräsentiert die gesellschaftliche Organisation der Arbeit, durch die lebensnotwendige Güter hergestellt und verteilt werden. In jeder Gesellschaft gibt es nach diesem Modell eine Sozialisationsordnung. In hoch entwickelten Gesellschaften organisiert das Bildungssystem die Herstellung von Qualifikationen und mentalen Infrastrukturen.

Das politische System und das ökonomische System sind demnach die wichtigsten Bezugssysteme des Bildungswesens, die gegenseitig Leistung erbringen. (vgl. Fend 2006, S. 35). „Bildungssysteme stehen in modernen Gesellschaften im beschriebenen Austauschverhältnis zur Wirtschaft, zur Sozialstruktur zum politischen System und zum kulturellen System insgesamt. (Fend 2006, S. 36)

2.4.2 Gesellschaftliche Funktionen institutionalisierter Erziehung

Über einen längeren Zeitraum hat sich die Pädagogik ausschließlich mit der Frage beschäftigt, wie man gut erziehen soll und wie die Bildung möglichst effizient und anschaulich an den Mann/Frau gebracht werden kann. Historisch gesehen ist es Tatsache, dass Bildungssysteme leicht von politischen Instanzen „vereinnahmt“ und sogar „missbraucht“ wurden. Es wurden ganz andere Ziele als die „Bildung des Menschen“ zu erreichen, z. B. Umgestaltung des Erziehungswesens im Dritten Reich. Hier tritt ein solcher Missbrauch sehr deutlich zu Tage. (Flessau, 1987, S. 65 ff.)

In der Gegenwart werden folgende Aufgaben in der bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart im Zusammenhang zwischen dem Bildungswesen und der Gesellschaft explizit formuliert und betont:

- + Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es, die Schüler und Schülerinnen zur Demokratisierung der Gesellschaft beizutragen.
- + Das Bildungssystem hat funktional zu sein, und ist zur Sicherstellung der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit gegenüber anderen Ländern wichtig.
- + Die Schule erfüllt in Wahrheit eine wesentliche weitere Funktion, nämlich die Stabilisierung der bestehenden Aufgaben bzw. Klassenherrschaft in der Gesellschaft. Heutzutage ist es selbstverständlich, und es gehört zum Allgemeingut unserer Gesellschaft, dass Bildungssysteme wichtige gesellschaftliche Aufgaben zu erfüllen haben.

Generell tragen Ausbildungssysteme im Besonderen zur Reproduktion der Sozialstruktur einer Gesellschaft bei. Anhand der Analyse des Hochschulsystems in Frankreich wurde nachgewiesen, dass offiziell die tatsächlichen Leistungen der Schüler die Basis für sozialen Aufstieg im Schulsystem bilden. In der Realität sind es jedoch zumeist Personen mit jenem kulturellen Habitus die die größeren Chancen haben, welche der großbürgerlichen Schicht und der Oberschicht angehören. Sie – diese Schichten – reproduzieren ihre privilegierten

Positionen über das Schulsystem, das durch die Berufung auf das Leistungsprinzip dieses Prinzip sogar verschleiert, und vielleicht gerade deshalb so perfekt funktioniert.

2.6 Belastungsmodelle

In der bisherigen Belastungsforschung gibt es verschiedene Ansätze, nach denen die Belastungsanalysen im Lehrberuf bisher vorgenommen wurden. Drei von ihnen sollen in dieser DA vorgestellt werden.

2.6.1 Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung (nach Rudow)

Bei diesem Modell gelten Situations- oder Reizmerkmale als objektive Belastungsfaktoren, die mit hoher Wahrscheinlichkeit bestimmte Funktionsstörungen des Organismus bewirken. Für eine Studie bedeutet dies, dass Lehrkräften bestimmte Belastungsfaktoren vorgegeben werden, die dann nach dem Belastungsgrad einzuschätzen sind und in eine Reihenfolge gebracht werden können. Dieses Modell liegt den meisten Untersuchungen zugrunde. Auch die Prüfliste zur vorwiegend psychischen Belastung in der Lehrarbeit, die zur Gefährdungsbeurteilung in Schulen eingesetzt werden kann, basiert auf diesem Konzept (vgl. Rudow, 2000, S. 129 – 133). Das Rahmenmodell stellt Belastungsreaktionen und –folgen sowie die möglichen Beziehungen zwischen den einzelnen Komponenten dar. Damit soll es zu einem besseren Verständnis über Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsanforderungen, Belastungen, Beanspruchungen und arbeitsbedingten Erkrankungen in der Lehrarbeit dienen (vgl. Rudow, 2000, S. 38.)

Rudow unterscheidet objektive und subjektive oder psychische Belastungen. Unter der objektiven Belastung versteht er alle vom Lehrer oder der Lehrerin unabhängigen Faktoren in der Tätigkeit, also den Arbeitsauftrag.

Diese Belastungsform besteht für ihn aus drei Komponenten, den körperlichen, den geistigen und den sozialen Anforderungen, und ist als wertneutrales Phänomen zu sehen. Die subjektive oder psychische Belastung dagegen entwickelt sich erst durch die Bewertung der objektiven Belastungen. Rudow bezeichnet dies als „Widerspiegelung“ objektiver Belastungen. Vorerfahrungen sind für die Qualität der subjektiven von entscheidender Bedeutung. Wie eine Situation erlebt und bewertet wird, hängt außerdem stark von den jeweiligen Attributionsstrukturen d. h. internal oder external attribuierend ab.

Wesentlichen Einfluss auf den Prozess und das Ergebnis der Widerspiegelung haben körperliche und psychische Handlungsvoraussetzungen. Komponenten psychischer

Handlungsvoraussetzungen sind Kognition, Emotion, Einstellungen und Motive. Von besonderer Bedeutung sind hier „Motive und Einstellungen zur Berufstätigkeit, die soziale Handlungskompetenz, die pädagogische Qualifikation, die Berufserfahrungen, die psychovegetative Stabilität und die körperliche Leistungsfähigkeit.“ Die subjektive Belastung kann sich als kognitive oder emotionale Belastung äußern, d. h. entweder ist die Schwierigkeit der Aufgabe belastend oder aber die Gefühle bei der Aufgabenerfüllung. (Vgl. Rudow, 2000, S. 36).

Zu beachten gilt: Belastungsfaktoren können zwar subjektiv belastend wahrgenommen werden, jedoch müssen diese aufgrund geeigneter Bewältigungsstrategien nicht unbedingt negative Beanspruchungsreaktionen auftreten. Das Modell zeigt, dass zwar objektive Belastungsfaktoren im Lehrberuf durchaus zu ermitteln sind, z. B. Arbeitszeit, Schülerzahlen o. ä., diese aber noch nichts über die wirkliche psychische Belastung der Lehrkräfte aussagen, da sie von jeder Lehrkraft unterschiedlich bewertet werden.

In seiner Rahmenkonzeption zur Belastungs- Beanspruchungs-Sequenz greift Rudow den Begriff der „Selbstbelastung“ auf. Der Prozess der Redefinition findet sich dort unter dem Begriff der „Wiederspiegelung“ wieder: Belastungs- und Beanspruchungsmodell nach Rudow, 2000, S. 47)

Darstellung des Belastungs- und Beanspruchungsmodelles nach Rudow

Gewisse Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen sind gegeben wie z. B. die Notengebung und eine große KlassensschülerInnenanzahl. Diese führt zu einer objektiven Belastung. Ob diese dann zu einer Beanspruchungsreaktion bzw. dann zu Beanspruchungsfolgen führen, hängt von der Wiederspiegelung der einzelnen Lehrperson ab. Die Wiederspiegelung ist abhängig von der gelebten Handlungsvoraussetzung der jeweiligen Lehrkraft.

In der folgenden Abbildung wird gezeigt, dass Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen objektiv messbare Belastungen hervorrufen. Sodann kommt es zu einer so genannten „Wiederspiegelung“ in welcher eine Lehrperson aufgrund der Handlungsvoraussetzungen (kurz- oder längerfristig) die erfahrene Belastung erfährt. Das Resultat ist die subjektiv erlebte Belastung, welche wiederum eine körperliche Belastungsreaktion zeigt. Im Falle positiver Erfahrungen wird die Situation sich positiv entwickeln. Im Falle ständiger negativer Erfahrungen umgekehrt. Die folgende graphische Darstellung verdeutlicht die Situation.

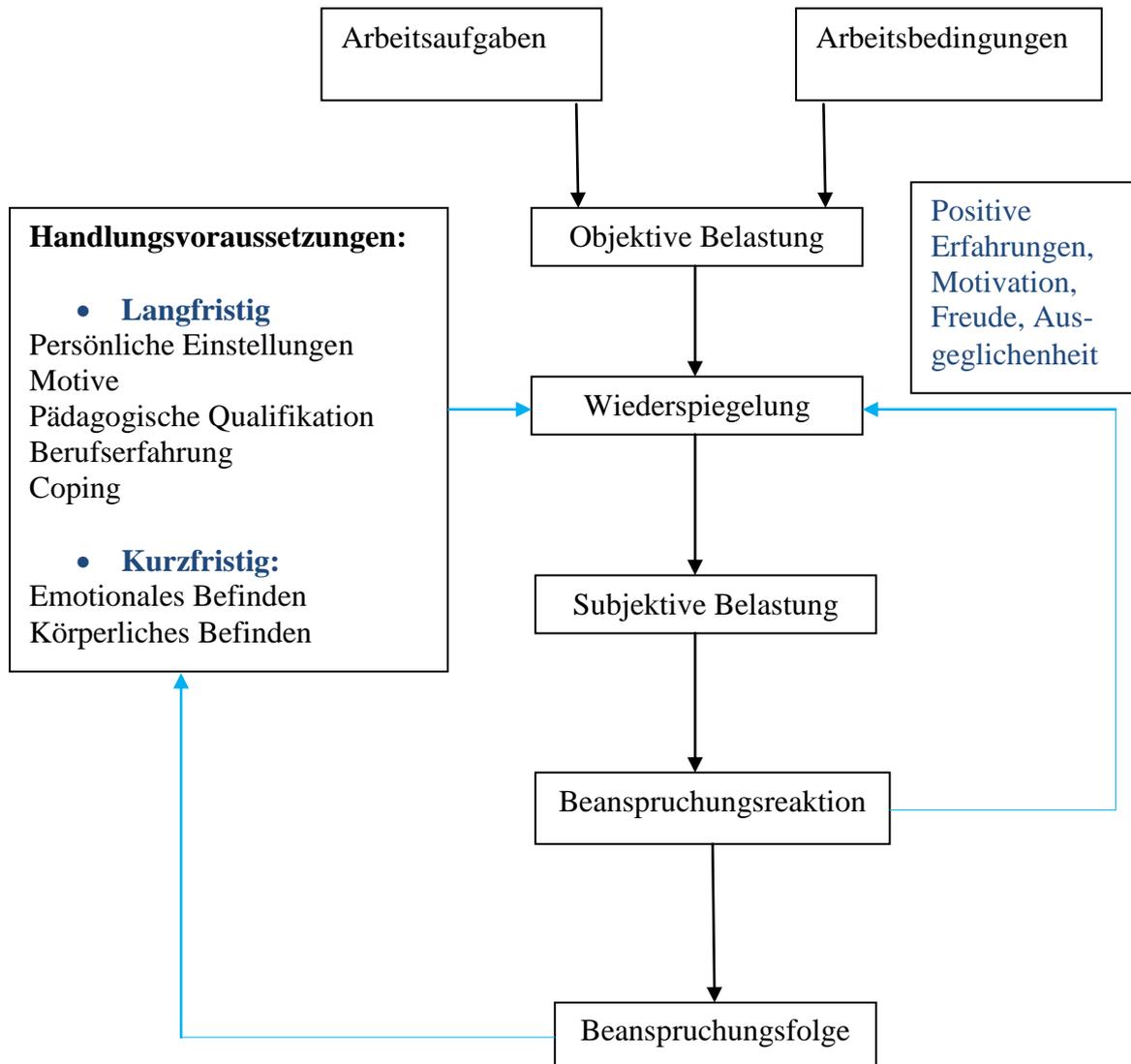


Abb 2.: Belastungs- Beanspruchungsmodell nach Rudow , erstmals1994. Quelle: Dick & Stegmann 2007, S. 36. Geringfügige Abänderung durch den Verfasser, in Farbe Blau markiert.

Bestimmend ist, welche Motive und Einstellungen die Lehrperson besitzen, welche sozialen Kompetenzen vorhanden sind, langjährige Erfahrung usw. Nicht jede Belastung führt zu einer Beanspruchung mit Beanspruchungsfolge. Heinz Schüppach hat 2007 festgestellt, dass eine Person, welche bereits psychisch beeinträchtigt ist grundsätzlich den als Messinstrument dienenden Fragebogens tendenziell schlechter im Sinne der Bewertung ausfüllt als seine unbeanspruchten KollegInnen ohne Beanspruchungsfolgen. Dieses Faktum wurde als „Zusatz“ d. h. Item: „Folgerscheinungen seit länger als einem Jahr“ in das Messinstrument eingebaut und auch berücksichtigt.¹ Insgesamt sind diese Ergebnisse zwar nicht unbedeutend

¹ Die gezeigten Ergebnisse „Beeinträchtigung seit mehr als einem Jahr“ waren von so geringer Anzahl, so dass diese Daten keine weitere Entsprechung finden. Siehe auch Auswertung und Deskriptive Statistik, Häufigkeiten.

für die Arbeit einer Lehrkraft im Klassenzimmer, wird aber speziell für diese DA (Schulpädagogik) nicht weiter verfolgt.

2.6.2 Relationale Modelle

Relationale Modelle basieren auf der kognitiv- transaktionalen Stresstheorie von Lazarus. (Lazarus, 1966, S. 66). Im Gegensatz zu den reiz- oder situationsbezogenen Modellen, die nur die Reaktionen des Organismus interpretieren, steht bei den relationalen Modellen die Personen- Umwelt- Interaktion im Mittelpunkt. Wahrnehmung und Bewertung der Situation durch die Person ist hier von Bedeutung und wird als wichtige Komponente des Belastungserlebens aufgefasst. Mit Hilfe dieses Modells lässt sich auch im Gegensatz zu den anderen beiden eine Antwort auf die Frage finden, warum verschiedene Personen auf denselben Reiz unterschiedlich reagieren.

Dieses Modell ist zwar älteren Datums, stimmt aber im Wesentlichen mit dem Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung Rudows überein, denn auch hier wird die Bedeutung der Widerspiegelung der objektiven Faktoren, also der Bewertung der Situation und der Einschätzung eigener Bewältigungsmöglichkeiten in den Vordergrund gestellt. Herzog klassifiziert derartige negative Auswirkungen als „Regulationsbehinderungen“ (Herzog 2007, S.31).

2.6.3 Das transaktionale Stressmodell und seine Anwendung auf den Lehrerberuf

Der Stressbegriff umfasst hierbei jenes Ereignis, das die adaptiven Mittel einer Person übersteigt. Um also bei einer Reiz- Reaktions- Konstellation von Stress sprechen zu können, muss man die Beziehung zwischen Person und Umwelt analysieren. Diese Beziehung wird durch kognitive Bewertungsprozesse beeinflusst (vgl. Lazarus, 1995, S. 37)

Lazarus unterscheidet drei Formen der Bewertung: Bei der primären Bewertung wird eine bestimmte Situation hinsichtlich ihrer Bedeutung für das persönliche Wohlbefinden eingestuft und es wird festgestellt, ob die Situation für den Organismus unwichtig ist oder belastend sein kann.

Eine Situation kann dann als potenziell belastend bewertet werden, wenn sie die Möglichkeit von Schädigung oder Verlust, Bedrohung oder Herausforderung in sich birgt. Wenn eine Situation als potentiell belastend eingestuft wird, überdenkt die Person ihre Möglichkeiten die Situation zu bewältigen. Aus verschiedenen Bewältigungsmöglichkeiten werden dann eine oder mehrere Strategien ausgewählt. Bewältigung, oder Coping, kann sowohl beobachtbares Verhalten als auch intrapsychische Prozesse beinhalten. Diese Phase der Sichtung und

Auswahl von Bewältigungsmöglichkeiten wird als sekundäre Bewertung bezeichnet. Bei dieser Situation- Person- Interaktion handelt es sich um eine transaktionale Beziehung, bei der die kognitiven Bewertungsvorgänge veränderlich sind wenn neue Informationen hinzukommen. Daher wird eine dritte Phase eingeleitet, bei der in Abhängigkeit von Erfolg oder Misserfolg der gewählten Bewältigungsstrategie der Vorgang wiederum neu bewertet wird und der Prozess von Neuem beginnt.

Rudow (1994) hat dieses Modell als Ausgangspunkt für Untersuchung von Lehrerstress in den deutschsprachigen Raum eingeführt. Das Modell wurde von Van Dick leicht modifiziert (vgl. Dick, 2006, S. 37), es wird hierbei eine Beziehung zwischen den Tätigkeits- und Persönlichkeitsmerkmalen angenommen.

Das Stressmodell ist nur relevant wenn die Situation als potenziell bedrohlich wahrgenommen wird. Aufgrund der Ressourcenabschätzung wird der Stressor neu bewertet. Dabei spielen auch Persönlichkeitsfaktoren eine Rolle. Wenn keine Bewältigung gelingt, dann stellen sich Stress, Angst und langfristig sogar chronischer Stress, Krankheiten, Burnout usw. ein. Dieses Belastungs- bzw. Beanspruchungsmodell wird in dieser DA nicht weiter verfolgt, da dieses Modell zu sehr den Bereich der Psychologie (Stress, Angst, Burnout usw.) greift.

2.6.4 Das Belastungskonzept zur Unterrichtstätigkeit nach Krause

Im Mittelpunkt dieser Studie steht ein arbeitspsychologisches Belastungskonzept, das sich in der Arbeitswelt bei Produktions- und Verwaltungstätigkeiten bewährt(e). In diesem Konzept werden Aspekte der Arbeitsaufgabe, welche sich positiv auf die arbeitende Person auswirkt, als Anforderung bezeichnet. Belastungen hingegen beziehen sich auf Aspekte, welche negative Auswirkungen auf die psychologische Handlungsregulation und damit Auswirkungen auf die Gesundheit haben. (vgl. Krause, 2003, S. 75). Bedingungsbezogene, psychische Belastungen liegen dann vor, wenn Durchführungsbedingungen einer Aufgabe in Widerspruch zur Zielerreichung geraten.

2.6.5 Epistemologisches Modell bzw. mentales Modell

Krause und Dorsemagen zeigten auf, dass die bisherige Lehrerbelastungsforschung von unterschiedlichen Argumentationsmustern, bzw. Paradigmen, ausging. Dabei bezeichnen sie ein Paradigma als epistemologisches Modell bzw. als mentales Modell. Im Wesentlichen

zeigten sich bisher folgende Paradigmen der Lehrerbelastungsforschung: Gesellschaftliche Veränderungen, Autoritätsverlust und fehlende Wertschätzung des Lehrerberufs, Medienkonsum der Kinder und Jugendlichen (Krause und Dorsemagen, 2007a).

Das Handeln der Lehrer kann durch die jeweils betrachtete Prägung Charakteristiken enthalten, die als Belastung (einer bestimmten Art) anzusehen sind. Die betrachtete Art der Belastung führt kurzfristig zur Beanspruchung des Lehrers.

Gemäß Heddrich sei folgendes festgehalten: Bestimmte konstante Merkmale, die sich auf die Tätigkeit und die Gesundheit auswirken, z.B. Gratifikationskrisen bestimmter Berufe, bei denen Anforderungen und Belohnung aus der Balance geraten sind (Hedderich, 2009, S.21). Langfristig kann die Art der Belastung, auch gemeinsam mit anderen Belastungsarten, für Lehrkräfte negative gesundheitliche Folgen psychischer Art haben.

2.7 Erfassung der Lehrerbelastungen (Lehrerbelastungsforschung)

Welchen Stand gibt es innerhalb der Belastungsforschung? Die Konstruktlogik im Belastungs- und Beanspruchungskonzept (vgl. Krause, 2008, S. 60ff.) stellt eine „Itemgenerierung“ um eine hinreichende Kontent- oder Inhaltsvalidität zu erreichen, wurde bei der Fragebogenkonstruktion eine induktive Vorgehensweise angewendet (vgl. Amelang & Schmidt- Atzert, 2006). Ein umfassender Pool an Items wurde angelegt. Folgende Merkmalsbereiche schulischer gesundheitsrelevanter Bereiche wurden berücksichtigt: Fachlichkeit, soziales Klima im Kollegium strukturelle Rahmenbedingungen und materielle Bedingungen. Es wurden hierbei 112 Items pro Fragebogen ausgegeben. Dieser Umfang erschien dem Verfasser jedoch als zu groß für diese Arbeit, und wurde daher auf etwa 40 Items (2 A4 Bögen) begrenzt. Es wurde die bekannte Tatsache berücksichtigt, dass eine in Folge einer hohen Anzahl an Items sehr umfangreiche Befragung eine abschreckende Wirkung auf viele Testpersonen hat, und diese aufgrund des erwartbaren Aufwandes vorziehen, nicht an der Studie teilzunehmen (vgl. Altenstein, 2010, S. 46).

Eine Unterscheidung von einerseits psychischer Belastung, gekennzeichnet durch äußere, quasi „objektive“ Umstände, und andererseits psychischer Beanspruchung, gekennzeichnet durch quasi „subjektive“ Prozesse im Inneren der arbeitenden Person, ist auch sinnvoll, wenn es im Inneren der arbeitenden Person um psychische Prozesse geht.(vgl. Andreas Krause, 2008, S. 60)

Um die vorliegenden Untersuchungsergebnisse und Erkenntnisse über die Belastungen im Lehrberuf strukturieren zu können, sollen sie, dem Beispiel Kramis-Aebischers folgend, drei

Ebenen zugeordnet werden, der Organisationsebene, der Individuumsebene und der Systemebene. Dabei lassen sich Belastungen, die sich aus Problemen innerhalb des Kollegiums und der Schulgemeinschaft ergeben, auf der Organisationsebene ansiedeln; Belastungsfaktoren, die sich aus Persönlichkeitsmerkmalen und demographischen Merkmalen der Lehrerinnen und Lehrer ergeben, lassen sich auf der Individuumsebene lokalisieren, und die Belastungen, die sich aus den Berufsanforderungen, der Berufsrolle, der Berufssituation und den Anstellungsbedingungen, also aus objektiven Belastungen ergeben, lassen sich schließlich der Systemebene zuordnen. (Vgl. Kramis-Aebischer, K. 1995, S. 98). Die einzelnen Belastungsfaktoren lassen sich nicht trennscharf den einzelnen Systemebenen zuordnen, da sie teilweise zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen.

Ein generelles Problem bei der Deutung der Ergebnisse ergibt sich durch die bedingte Vergleichbarkeit der Studien, nur bedingt vergleichbar deshalb, weil es sich beispielsweise um offene sowie geschlossene Fragestellungen handelt.

Bevor die einzelnen Belastungsfaktoren vorgestellt werden, soll das in einigen wenigen Studien ermittelte Ausmaß der wahrgenommenen Belastung aufgezeigt werden.

Kramis-Aebischer ermittelte bei der Befragung von 152 Lehrerinnen und Lehrern folgendes Ergebnis zu deren Berufsbelastung (Selbsteinschätzung):

Sehr gering: 2%; gering: 9%, eher gering: 7%, mittel: 21%, eher hoch 26%, hoch 31%, sehr hoch 4% (Kramis-Aebischer, 1995, S. 205). Diese Werte gelten heutzutage als überaltert.

2.8 Ebenen der Belastung

2.8.1 Belastung im Bereich der subj. Wahrnehmung und der individuellen Aspekte

Lehrer und Lehrerinnen neigen häufig dazu, Belastungssituationen auf ungünstige Rahmenbedingungen zurückzuführen. Subjektiv werden diese objektiven Faktoren aber sehr unterschiedlich verarbeitet, weshalb man sagen kann, dass sich Lehrerinnen und Lehrer Belastungssituationen häufig selber schaffen.

Zu den Untersuchungsgegenständen der soziotechnischen Systemanalyse gehört das Verhältnis von unmittelbar produktiven Aufgaben - damit sind die Primäraufgaben des Lehrkörpers gemeint – zu den Aufgaben, welche der Sicherstellung der Voraussetzung für das Erfüllen der Primäraufgaben dienen. (vgl. Schüpbach, 2008, S. 41). Der Verfasser klassifizierte Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer nach a) wichtigste, b) wichtige, c) normale, d) weniger wichtige und e) nicht zu den eigentlichen Aufgaben zählende jedoch aber

vorkommende. Ergebnis: Insgesamt wurden 80% der Arbeitszeit Hausaufgaben vor- und nachbereitet!

Wesentlich ist auch, dass sich im Laufe des Berufslebens ein System von Mustern der Wahrnehmung entwickelt, ein so bezeichnetes „Persönliches Paradigma“, das von übergreifenden leitmotivischen Sätzen, z. B. „Ich mag zum Nachweis alles perfekt vermerkt haben“, gesteuert wird. Dies verlangt ein mehr an Zeit.

Die neue Heterogenität in den Schulklassen verlangt den Lehrern mehr Kenntnisse bzw. didaktische Kompetenzen ab, als das in den letzten Jahrzehnten gewesen ist, besonders in den Fremdsprachenfächern. (vgl. Trautmann, 2011, S. 52)

Außerdem bestimmen auf dieser Ebene demographische Faktoren wie z. B. Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, aber auch private Lebensumstände eine Rolle. Wichtig ist auf dieser Ebene auch das Stichwort der Selbstbelastung, im Sinne von automatisierten Verhaltensweisen, denen sich die Lehrkraft oftmals selbst aussetzt. „Dazu zählen vor allem das Sprechverhalten, Konflikt-handhabungsstile, unrealistische Einstellungen zum Beruf, fehlende fachliche Kompetenzen für bestimmte Unterrichtsfächer u. a. m.“ (Rudow, 2000, S. 40).

Besonders bedeutsam sind in der Lehrerarbeit folgende Handlungsvoraussetzungen: Motive und Einstellungen zum Beruf, soziale Handlungskompetenz, pädagogische Qualifikation, Berufserfahrungen, psychovegetative Stabilität und körperliche Leistungsfähigkeit. (Rudow, B. (2000). S. 40). Probleme in diesem Bereich können schnell zu Belastungen führen.

Insgesamt lässt sich den Studien entnehmen, dass individuelle Probleme anscheinend weniger belastend empfunden werden als viele andere Faktoren, die sich beispielsweise aus den Arbeitsanforderungen und -bedingungen ergeben.

Zu den Faktoren Alter und Geschlecht: Lehrerinnen fühlen sich häufig durch die Doppelbelastung, die sich aus den zwei Arbeitsplätzen Haus und Schule ergibt, durch den immer noch fortdauernden Kampf um Autorität und durch die teilweise ungünstigen Zeitstrukturen (z. B. durch Konferenzen am Nachmittag), die trotz möglicher Teilarbeit gegeben sind und schwer mit der Familie in Einklang zu bringen sind, stärker belastet als Männer. (vgl. Bremer, 1985, zit. nach: Ulich, 1996, S. 81 – 82). In fast allen Tätigkeiten erlebten Frauen hier stärkere Belastungen als Männer mit Ausnahme der Verwaltungsarbeiten. Diese Studie gilt als veraltet, daher ist es eine Herausforderung dieser DA, aktuelle Ergebnisse aus den oben genannten Schulstandorten Niederösterreich festzustellen bzw. zu erforschen.

2.8.2 Belastung aus dem Bereich der organisatorischen Ebene

Schwankungen und Störungen in Arbeitssystemen, z. B. spontane Vorhaben, problematische Vorfälle mit schwierigen SchülerInnen usw. werden am wirkungsvollsten mittels Selbstregulation in teilautonomen Arbeitsgruppen aufgefangen. (vgl. Schüpbach, 2008, S. 40). Eine ältere Studie zeigt, dass ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer bei Befragungen nach Belastungsfaktoren Probleme mit Kollegen und der Schulleitung sowie der Schulaufsicht u. Schulbehörden als belastend empfinden. (Gonschorek, 1988/1989, S. 77). Hierbei hat Gonschorek insgesamt 109 erfahrene Ausbildungslehrerinnen und -lehrer nach Belastungsfaktoren, die möglicherweise Ursachen für das Burnout-Syndrom darstellen, befragt. Von 777 Nennungen entfielen 113 (14,4%) auf die Schulaufsicht, 79 (10,2%) auf die Kollegen den fünften und die Schulleitung den siebten Rang. Diese Ergebnisse sind veraltet, und sind auf die Gegenwart nicht mehr zu beziehen, und dienen uns Lesern lediglich als Information.

Rudow B. berichtet von einer Studie, in der 49% von 44 befragten Lehrerinnen und Lehrern über Schwierigkeiten im Umgang mit Kollegen, Schulleitern und der Schulaufsicht klagen. Belastungen ergeben sich beispielsweise aus Angst vor dem Schulleiter, Rivalitäten im Kollegium, Abhängigkeiten von Vorgesetzten oder fehlendem Durchsetzungsvermögen im Kollegium. Belastend wirken sich ebenfalls unterschiedliche pädagogische Wertvorstellungen zu Bildungs- u. Erziehungszielen aus (Vgl. Rudow, 2000, S. 55 – 56).

Immer wieder berichten Lehrer auch von der aus den dargestellten Problemen entstehenden „Einzelkämpfer – Situation“ die allerdings auch schwierig zu durchbrechen zu sein scheint, denn die Kooperationsbeziehungen sind im Gegensatz zu anderen Berufen im Lehrerberuf nicht geregelt. Das durchdringende Gefühl des „Alleingelassenen sein“ wirkt sich belastend aus. Kramis-Aebischers Kollektivstudie zeigt in Bezug auf Alter und Geschlecht keine signifikante Korrelation zu den von ihr ermittelten Berufsbelastungen. (Vgl. Kramis-Aebischer, 1995, S. 178). Diese Fakten sind ebenfalls veraltet, und werden in dieser DA neu erstellt.

2.8.3 Belastungen aus dem Bereich der Systemebene

Verständlich ist, dass in Bezug auf die Schulaufsicht zahlreiche Gesetze, Erlässe und Verordnungen notwendig sind, die eine gewisse Abhängigkeit aber zum Teil auch eine Bevormundung erzeugen, und somit psychisch belastend wirken. Auch Ängste gegenüber Vorgesetzten oder deren mangelnde Anerkennung spielen hier eine Rolle.

Lehrkräfte fühlen sich im Unterricht sehr stark durch technokratische Vorgaben geprägt. Dadurch büßen sie an Autonomie und Handlungskontrolle ein. Ebenso geben Lehrkräfte an, dass im Unterricht viele von außen und innen hervorgebrachte Störungen auftreten, aber kein Ausgleich von zeitlichen und vor allem personellen Handlungsspielräumen im Sinne kollegialer Unterstützung vorhanden ist (vgl. Schüpbach, 2008, S. 38).

Aus den meisten Studien geht hervor, dass Probleme mit verhaltensauffälligen, uninteressierten Schülern den wichtigsten Belastungsfaktor darstellen. (Vgl. Terhart, E. u. a. 1994, S. 217).

Uninteressierte Schüler und Schülerinnen stehen auch bei Kramis-Aebischer an der Spitze der belasteten Faktoren mit immerhin 77%. Schüler und Schülerinnen mit Verhaltensauffälligkeiten empfinden 66% der befragten Lehrkräfte als Belastung (Vgl. Kramis-Aebischer, K., 1995, S. 205). Diese Ergebnisse dieser Studien sind zwar veraltet, und wurden nicht in Österreich sondern in Deutschland erstellt, und können daher nicht zu Vergleichszwecken verwendet werden. Diese Daten dienen lediglich einer Information über die Verhältnisse in der Vergangenheit.

Die zu Belastungen führenden Probleme mit Schülerinnen und Schülern können sehr vielfältig sein. Zum einen können Schwierigkeiten durch kulturelle und sprachliche Unterschiede belastend wirken, zum anderen können Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler große Probleme bereiten.

Dies führt zu dem Stichwort „Veränderte Kindheit“, ein Ergebnis des schnellen sozialen Wandels der „Risikogesellschaft“ bzw. der so bezeichneten „Spaß- bzw. Fun- Gesellschaft“. Aber nicht nur das Verhalten, ob Unruhe, Unaufmerksamkeit, Aggressivität, Interesselosigkeit, Unselbständigkeit o. ä. der Schülerinnen und Schüler ist für Lehrer und Lehrerinnen belastend, sondern ebenso Mangel an Fähigkeiten, wie unzureichende Arbeitstechniken und Lernstrategien oder aber mangelhafte Urteils- und Problemlösefähigkeiten.

Der in der Klasse vorhandene Geräuschpegel welcher im Unterricht sowie in den Pausen durch sprechen, singen, toben, streiten usw. entsteht, wirkt ebenfalls belastend.

Das Tätigkeitsspektrum im Lehrberuf ist überaus umfangreich: Der Verfasser nimmt hier lediglich eine taxative Aufzählung vor, welche Tätigkeiten in der DA jeweils bearbeitet werden.

Sind die Klassen zu groß, leidet die Lehrkraft beispielsweise darunter, dass zu wenig Zeit bleibt, einzelne Schüler und Schülerinnen oder Schülergruppen zu betreuen, die Korrekturarbeiten werden mehr, der Geräuschpegel in der Klasse ist wesentlich höher und die Räume für die Schülerzahl oft zu klein.

Ausstattungs­mängel der Schule, z. B. fehlende Lehr- und Lernmittel sowie Räume, aber auch klimatische, akustische und optische Verhältnisse stellen ebenfalls eine häufige und wichtige Belastungsursache dar. Die zum Teil weniger gute Zusammenarbeit mit den Eltern sowie Fortbildungen außerhalb der Dienstzeit, die zur zeitlichen Überforderung beitragen können und besonders von Junglehrern als Belastung wahrgenommen werden, stellen weitere Problemfelder dar. Schließlich werden noch administrative, bürokratische Aufgaben häufig als Belastung wahrgenommen. Einen nicht zu vernachlässigenden Faktor stellt die physische Belastung der Lehrer dar, die allerdings häufig unterschätzt wird. Hierbei ist die Belastung resultierend aus den Körperhaltungen z. B. häufiges Stehen, sitzen, herunterbeugen zu einzelnen Schülern. „Die zeitliche Belastung in einer Unterrichtswoche liegt bei ca. 50 Stunden.“ (Schüpbach, 2008, S. 38). Diese Aussagen werden mittels Fragebogen in der DA geprüft.

Zusammenfassung

Der Verfasser wählt in dieser DA das Modell von Kramis-Aebischer, welches die Belastungen in drei Ebenen zugeordnet werden, a) Belastungen auf der Individuumsebene b) Belastungen auf der organisatorischen Ebene, und c) der Systemebene. Dabei lassen sich Belastungen, die sich z. B. Belastungen aus dem Bereich des eigentlichen Unterrichts der Individuumsebene zuordnen. Problemen bzw. Belastungen z. B. innerhalb des Kollegiums und der Schulgemeinschaft ergeben, auf der Organisationsebene ansiedeln; Belastungsfaktoren, die sich aus Persönlichkeitsmerkmalen und demographischen Merkmalen der Lehrerinnen und Lehrer ergeben, lassen sich ebenfalls auf der Individuumsebene lokalisieren, und die Belastungen, die sich aus den Berufs­anforderungen, der Berufsrolle, der Berufssituation und den Anstellungsbedingungen, also aus objektiven Belastungen ergeben, lassen sich schließlich der Systemebene zuordnen.

Nicht alle angegebenen Belastungen lassen sich eindeutig zu den einzelnen Ebenen zuordnen, da es auch immer wieder zu Überschneidungen innerhalb der Ebenen kommt. Beispielsweise können sich gesellschaftliche Belastungen ebenfalls auf die individuelle Ebene der Lehrkraft auswirken. Deswegen können aus einer Belastungskategorie durchaus zwei oder mehrere neue Belastungsfaktoren entstehen (siehe Empirischer Teil, elektronische Auswertung).

3. Empirischer Teil

3.1 Quantitative Bildungsforschung (Allgemein)

Grundsätzliche Aufgabe der quantitativen Bildungsforschung ist die „Entwicklung, Vermittlung und Anwendung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis mit dem Ziel der Optimierung von Bildungsverläufen“ (Seel, 2002, S. 428). Hierbei ist ein wichtiger Aspekt die Frage nach der Effektivität von bestimmten Lehrverfahren und Lernarrangements, dann werden eine Versuchsplanung und ein Untersuchungsdesign entworfen, sodass die eingangs aufgestellten Zusammenhänge zwischen Ursachen, z. B. einer speziellen Lehrmethode und ihrer Wirkung, z. B. einem bestimmten Lernverhalten, empirisch überprüft werden können. Grundsätzlich werden zwei Forschungstypen unterschieden - „die experimentelle Forschung“ hierzu zählen Labor- und Feldexperimente, und die „Ex post facto- Forschung“ welche auch als Umfrage- und Feldforschung bezeichnet wird (vgl. Seel, 2002, S. 429 f.). Experimentelle Untersuchungen sind in der Bildungsforschung selten. Vermutlich einerseits wegen des hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwandes haben die Untersuchungen in der Regel „Ex post facto- Charakter“. Andererseits entziehen sich viele bildungstheoretisch relevante Variablen der Kontrolle durch die experimentelle Variation. (vgl. Seel, 2002, S. 430). Es entsteht ein „künstlicher“ Zustand, welcher mit der natürlichen Gegebenheit (Schulalltag) nur noch ungenau vergleichbar ist. Einen großen Teil der quantitativen Bildungsforschung bildet die Erhebung und Analyse empirischer Informationen zur Beschreibung und Diagnose interessierender Sachverhalte. Dieser Bereich wird als „Survey- Forschung“ bezeichnet, und auch als ein weiterer Forschungstyp bezeichnet werden kann (vgl. Kromrey, 2002, S. 103 ff.). Ein wesentlicher Bereich für die quantitative Bildungsforschung ist das eigentliche Messen. Hierbei wird das einfache Zuordnen von Zahlen zu ihren Objekten verstanden. Eine beabsichtigte bzw. durchgeführte Zuordnung zielt darauf ab, dass „Eigenschaften der Zahlen isomorph zu Eigenschaften der Objekte“ (Seel, 2002, S. 431) sind.

Unter dieser geschaffenen Voraussetzung können die mit den verschiedenen Methoden wie Tests und/oder Fragebögen erhobenen Daten statistisch ausgewertet, und anschließend theoretisch interpretiert werden. Mit Hilfe der beschreibenden Statistik (deskriptive Statistik) werden die in den Daten enthaltenen Informationen verdichtet bzw. zusammengefasst dargestellt (Mittelwerte, Streuungen, Korrelationen zwischen Variablen) und mittels der schließenden Statistik die bei einer begrenzten Zahl von Fällen gefundenen Eigenschaften auf eine größere Gesamtheit verallgemeinert. Es wird also von einer Stichprobe auf die

Grundgesamtheit geschlossen (vgl. Kromrey, 2009, S.169ff.). Solche allgemein gültigen Aussagen über eine große Gruppe von Menschen (hier speziell die Lehrkräfte), Situationen oder sonstigen realen Gegebenheiten sind ein Hauptziel der quantitativen Bildungsforschung. Elementare Voraussetzung des Messens von Sachverhalten ist die Standardisierung der untersuchten Daten, denn nur unter der Voraussetzung standardisierter Eigenschaften der Gegebenheiten und standardisierter Relationen zwischen den einzelnen Merkmalen/Fällen sind die Zuordnung von Zahlen und eine entsprechende statistische Auswertung zuverlässig. Eine Standardisierung der Daten dieser Arbeit erfolgte durch die kategoriale und klassifikatorische Konzeptualisierung des Objekts der Untersuchung d. h. die Operationalisierung und Indikatoren- bzw. Kategorienbildung und dementsprechend durch die Methoden der Datenerhebung, z. B. durch vorgegebene Frage- und Antwortmöglichkeiten mittels standardisierten Fragebogen. Die Standardisierung des gewählten Verfahrens wurde neben der Dokumentation, Explikation sowie der Begründung aller Entscheidungen im Forschungsprozess sichergestellt und damit die Zuverlässigkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit garantiert (vgl. Dörpinghaus, 2009, S.130f.).

3.1.1 Beschreibung der gewählten Methode

Ausgehend von der Forschungsfrage „Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag 2012“ einer empirischen Studie über die vielfältigen realen Belastungen, denen Lehrkräfte in der Sekundarstufe 1 (Gymnasien Unterstufe, Hauptschulen, KMS) ausgesetzt sind, wählt der Verfasser als Kern der DA eine Analyse mittels standardisiertem Fragebogen als Messinstrument mit folgender Begründung: Es sollten die Belastungen in ihrer Vielgliedrigkeit (Ausprägungsform bzw. Art) und auch in ihrer Intensität (Ausprägungsintensität) bei einer größeren Anzahl von Personen erhoben werden, um ein Belastungsprofil zu erhalten, das einer schulpädagogisch/professionstheoretisch orientierten Analyse unterzogen werden kann.

Als Untersuchungs- bzw. Messinstrument wird ein standardisierter Fragebogen erstellt. Es werden die erhaltenen Ergebnisse auf die Grundgesamtheit (Lehrkräfte der Sekundarstufe I) extrapoliert, somit wird eine relativ hohe Aussagekraft (z. B. trifft für 95% der Grundgesamtheit signifikant zu) erzeugt. Durch den standardisierten Fragebogen mit Globalfragen (Gerich, 2006 S. 72) kann effektiv ein hoher Satz von Daten (Datenmengen) in rascher Zeit bearbeitet werden. Die sich herausstellenden Häufigkeiten z.B. Lehrkräfte gewisser Schultypen neigen vermutlich zu höherem oder geringerem Belastungsempfinden als solche aus anderen Schultypen, und werden dadurch sichtbar. Durch die Faktorenanalyse

kann ein Zusammenhang von einer statistischen Größe mit mehreren Faktoren (Untergruppe) festgestellt werden. Beobachtete Größen werden auf eine Reihe von unabhängigen Grundgrößen zurückgeführt, z.B. Müdigkeit – hängt diese vom langen Stehen im Unterricht, vom vielen Reden, und möglicherweise sogar von der seelischen Belastung ab? Aufgrund ordinalskaliertes, als metrisch verwendbares, Ergebnisse erfolgt die Auswertung mittels wissenschaftlichem Statistikprogramm (SPSS). (Ponocny-Seliger, 2009, S. 1ff.)

Vorteile:

- a) Hervorbringung von neuem Datenmaterial. z.B. durch die Hypothesentests werden signifikante bzw. nicht signifikante Ergebnisse geschaffen. Aus dem ursprünglichen Datensatz kann ein neues Datenmaterial interpretiert werden, oder wieder mit anderen Datensätzen in Korrelation gebracht werden. Durch das neue Modell können ev. neue, von älteren Modellen abweichende Ansichten geschaffen werden.
- b) Es wird auf die Grundgesamtheit (Lehrkräfte von 16 ausgewählten Schulen) extrapoliert, somit wird eine relativ hohe Objektivität (z. B. trifft für 95% der Grundgesamtheit signifikant zu) erzeugt.
- c) Es kann ein hoher Satz von Daten (Datenmengen) rasch bearbeitet werden.
- d) Ordinalskalierte Ergebnisse können – gem. Prof. Dr. Beer (Universität Wien, Statistik) - ebenfalls als intervallskalierte Daten verwendet werden, da Testpersonen den Grad ihrer Zustimmung je Frage (Item) im Fragebogen, (Testinstrument) in stetiger Form angeben bzw. ankreuzen (vgl. Raab-Steiner, 2008, S.27).

3.1.2 Fragebogen COPSOQ

Mit Hilfe eines neuen Messinstruments, mit der Bezeichnung COPSOQ, welches einen berufsgruppenspezifischen Fragebogen darstellt, gelang es Krause und Dorsemagen (2007a) nachzuweisen, dass LehrerInnen fast aller Schulformen überdurchschnittliche Belastungsausmaße im Vergleich zu anderen Berufsgruppen aufweisen. Der COPSOQ - Fragebogen ist ein Screening-Instrument zur Erfassung psychischer Belastungen und Beanspruchungen bei der Arbeit. Teilweise werden vom Verfasser der DA Items zur Feststellung der LehrerInnenbelastung übernommen und für diese DA angepasst.

Der doppelseitige Fragebogen beginnt mit einem einleitenden Teil zur allgemeinen Information der Befragten, um die erforderlichen demographische Werte zu erhalten. Der

Hinweis auf die Anonymität der Befragung ist wichtig, um möglichst unbeeinflusste Ergebnisse zu erhalten.

3.1.3 Einflussfaktoren nach Heddrich

Heddrich stellte folgende vier Kategorien in seiner Persönlichkeits- und Umfeldbedingten Belastungsforschung auf (vgl. Heddrich, 2009, S. 21ff.)

- a) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen
- b) Arbeitsbezogene Einflussfaktoren wie z. B. objektivierbare und subjektive Wahrnehmung
- c) Personenbezogene Einflussfaktoren wie z. B. Demografisches, Persönlichkeit, Motive & Eigenschaften, Biographie usw.
- d) Außerberufliche Einflüsse.

Diese Faktoren sind in dieser DA eingeflossen, und wurden im gewählten Messinstrument (standardisierter Fragebogen) berücksichtigt.

3.1.4 Einflussfaktoren auf das Belastungserleben

In den letzten 5 – 6 Jahren gab es eine Vielzahl an empirischen Studien auf dem Gebiet der Belastungen im Lehrberuf. Hierbei wurde eine Vielzahl an Einflussvariablen thematisiert, welche in diversen Studien zusammengefasst wurden.

Der Verfasser hat hierzu aktuell zwei Basis-Interviews mit Lehrkräften aus der Gymnasium-Unterstufe durchgeführt, um einen Einblick in das Alltagsleben von Lehrkräften zu erhalten. Es handelte sich um so genannte Leitfadeninterviews. Dabei wurde den Lehrkräften größtmögliche Freiheit in der Formulierung des Begriffs „Belastung“ bzw. „Belastungserleben“ eingeräumt. Lediglich wenige Fragen wurden gestellt, die nur der Konkretisierung der Ausführungen und Formulierungen diente, wurden gestellt.

39 Fragen (Items) wurden in dieser DA formuliert, in 7 Kategorien unterteilt und als Fragebogen mit Antwortkästchen erstellt. Den Einstieg in den Fragebogen bildeten die soziodemographischen Fragen.

3.2 Personenbezogene demographische Einflussvariablen

- **Geschlecht:**

Die Bedeutung des Geschlechts als Einflussfaktor für die Belastung zeigt bisher folgendes Ergebnis:

Die Ergebnisse anderer Untersuchungen welche allerdings schon einige Jahre zurückliegen, weisen darauf hin, dass Lehrerinnen die Belastungen des Berufes subjektiv höher einschätzen als ihre männlichen Berufskollegen. Das von Saarschmidt bei seinen Untersuchungen festgestellte höhere Ausmaß des Belastungserlebens (vgl. Saarschmidt, 2006a, S. 376) führt der Autor auf deren geringere Widerstandsfähigkeit bei Belastungen zurück. Er argumentiert, dass Frauen häufig ein stärkeres Engagement aufweisen, das zu höherer Verausgabung und in weiterer Folge zu stärkerer emotionaler Erschöpfung führen kann. Zudem vermutet er, dass Frauen immer noch mit stärkeren außerberuflichen Anforderungen (z. B. Hausarbeiten, Kinder, Pflege von Eltern oder eines Elternteiles) konfrontiert sind, wodurch die Regeneration erschwert sein kann. (vgl. Saarschmidt, 2006a, S. 376).

- **Dienstalter**

Auch bei der Analyse des Alters als Einflussvariable liegen zum Teil widersprüchliche Untersuchungsergebnisse vor:

Viele Studien beschreiben keine bedeutenden Unterschiede in der erlebten Belastung, z. B. bei körperlichen Beschwerden bzw. Belastungen. So ergaben sich z. B. kaum Zusammenhänge in der Belastungsverarbeitung und dem Dienstalter (Saarschmidt, 2005, S. 56ff.) Eine Annahme zur Erklärung dieses Ergebnisses ist, dass die beeinträchtigten Lehrer und Lehrerinnen relativ häufig ihre Berufsausübung früher beenden, und in vorzeitigen Ruhestand übertreten. (Saarschmidt, 1999, S. 257).

Bei Griffith schätzen jüngere britische Lehrerinnen und Lehrer die Berufsbelastungen höher ein als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen (Griffith, 1999, S. 522). Umgekehrt stellt sich in einer Studie mit einer Stichprobe von 130 amerikanische Lehrerinnen und Lehrern dar (Jepson & Forrest, 2006, S. 192), hier korreliert das Lebensalter positiv mit der Einschätzung der Arbeitsüberlastung.

- **Familienstand**

Eine ältere Studie aus Österreich zeigt ähnliche Ergebnisse, nämlich dass Lehrerinnen und Lehrer, welche in einer Partnerschaft leben, eine geringere Burnout-Rate aufweisen als ihre

alleinstehenden Kolleginnen und Kollegen. Außerdem weisen die in einer Partnerschaft lebenden Lehrpersonen einen geringeren Gesamtscore an psychopathologischen und psychosomatischen Symptomen auf (Bauer, 2004, S. 203).

- **Eigene Kinder**

Aufgrund der Ergebnisse einer vierjährigen Langzeituntersuchung (Längsschnittuntersuchung) an deutschen Mathematiklehrkräften (n=266) geht hervor, dass die Elternschaft keinen Einfluss auf das Erleben von berufsspezifischer Belastung ausübt. Allerdings gilt zu berücksichtigen, dass die Eltern, vorwiegend die Mütter, entweder die Möglichkeit der Elternteilzeit in Anspruch nahmen oder ihre Lehrverpflichtung verringerten (Abele u. Candova, 2007, S. 112ff.).

- **Schul- und unterrichtsbezogene Einflussvariablen: Schultyp**

Ob sich der Schultypus, an dem unterrichtet wird, auf das Belastungserleben der Lehrpersonen auswirkt, gilt als nahezu offen. Deutsche Hauptschullehrende fühlten sich, verglichen mit ihren an Gymnasien unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen, emotional stärker belastet. Betrachtet man allerdings die Subskalen des ERI-Fragebogens (Status etc.) zeigt sich, dass Lehrende an Hauptschulen besonders die ihnen entgegengebrachte Achtung und Anerkennung als gering einschätzten. (Unterbrink, 2007, S. 437, Schachtner, 2010, S. 83). Saarschmidt zieht Vergleiche zwischen Volksschule, Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II, der Berufsschule und der Förderschule und bezeichnete die Unterschiede zwischen den Schultypen im arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten als sehr gering. (Saarschmidt, 2005, S. 74ff.).

- **Schulgröße**

In einer Studie bezüglich Schulgröße und erlebter Belastung sind die Ergebnisse mehrdeutig: Lehrerinnen und Lehrer an kleineren Schulen berichteten von teils größeren Belastungen, gleichzeitig stellen sie sich jedoch mit ihrem Beruf als zufriedener dar als ihre Kolleginnen und Kollegen aus großen Schulen (Bieri, 2006, S. 233).

- **Klassengröße**

Saarschmidt stellte in seiner Studie fest, dass Lehrerinnen und Lehrer sowohl regions- und schultypenübergreifend die Klassengröße (KlassenschülerInnenanzahl) als eine von drei Bedingungen, die besonders belastend wirken, ansehen (Saarschmidt, 2005, S. 72ff.). Bieri

hingegen stellte fest, dass sich die Klassengröße entgegen den Erwartungen kaum auf das Ausmaß der Belastung, bzw. der Berufszufriedenheit auswirkt. (Bieri, 2006, S. 213).

- **Schulstandort:**

Hierzu konnte keine entsprechende Studie gefunden werden. Interessant ist daher der in dieser Studie durchgeführte Vergleich von Lehrkräften aus Schulen des ländlichen Bereichs d. h. Orte und Städte < 20.000 mit städtischen Standorten mit Einwohnerzahlen \geq 20.000. hinsichtlich des Belastungsempfindens.

- **Unterrichtsfächer**

Selbst Saarschmidt beschreibt es als ein schwieriges Unterfangen, die Beziehung zwischen Belastungssituationen und den Unterrichtsgegenständen aufzuzeigen, da eine sehr große Anzahl von Fächerkombinationen möglich ist (Saarschmidt, 2005, S. 75). Es wurden von ihm keine deutlichen Zusammenhänge erkannt. Er konnte jedoch feststellen, dass eine Tendenz zu ungünstigem arbeitsbezogenem Erleben und Verhalten bei jenen Lehrkräften feststellen ist, bei denen insbesondere vor- und nachbereitung-intensive Fächerkombinationen zusammen-treffen.

- **Stimmliche Belastung**

Dass der Sportunterricht eine besonders hohe Belastung für die Lehrerstimme darstellen kann, liegt auf der Hand. Es sind die geänderten Räumlichkeiten und stimmintensiven Unterrichtsmethoden, welche die Stimme eines Sportlehrers bei unachtsamem Gebrauch schädigt. (Nöbauer, 2008, S. 45)

- **Einflussfaktor Beschäftigung: Voll- oder Teilzeitbeschäftigung**

Lehrkräfte sehen neben der Klassengröße die Anzahl der Unterrichtsstunden als einen weiteren Faktor, der besonders belastend wirkt. Der Vergleich zeigte jedoch ein ungünstigeres arbeitsbezogenes Erlebens- und Verhaltensmuster bei teilzeitbeschäftigten Lehrkräften. Vermutet werden u. a. einerseits das im Vergleich zur vertraglichen Vereinbarung höhere Arbeitspensum der Teilzeitbeschäftigten, die größere Distanz zu den Kollegen und Kolleginnen, welche mit geringerer sozialer Unterstützung einhergehen kann, aber auch die Tatsache, dass viele Teilzeitbeschäftigte einer höheren Doppelbelastung von Beruf und Familie ausgesetzt sind (Saarschmidt, 2006a, S. 376).

Ein höheres Belastungserleben bei steigendem Beschäftigungsausmaß konnte bei Mathematiklehrkräften festgestellt werden (Abele u. Candova, 2007, S. 43ff.)

Auch Bieri konnte feststellen, dass Lehrpersonen mit einem größeren Ausmaß an Wochenstunden ihre berufliche Tätigkeit in höherem Ausmaß belastend empfinden, als andere Berufsgruppen (Bieri, 2007, S. 116).

- **Vor- und Nachbereitungszeit**

Hierbei ist anzumerken, dass Lehrkräfte mit Teilzeitvereinbarung die prozentuell höhere Stundenausmaße für Vor- und Nachbereitung aufwendeten als Lehrkräfte mit Vollzeitbeschäftigung, nämlich zwischen 10 u. 14% (vgl. Schönwälder, 1989, S. 13).

- **Soziale Unterstützung**

Im Falle möglicher Wirkungsweisen sozialer Unterstützung wird davon ausgegangen, dass eine soziale/mentale/psychische Unterstützung von Mitmenschen, die z. B. von Personen aus dem Lehrerkollegium, von Lebensgefährten, Lebenspartnern usw. in Anspruch genommen werden kann, einen positiven Effekt auf das Wohlbefinden der betroffenen Lehrperson ausübt. Es kommt dann zu einer so genannten Pufferwirkung, welche durch die soziale Unterstützung im Falle einer Krise eine moderierende Funktion zwischen Belastung und möglichen Auswirkungen ausübt. Günstige Auswirkungen sozialer Unterstützung im Lehrberuf konnten von mehreren Studien bestätigt werden (Halbesleben, 2006). Grundsätzlich ist die Lehrperson in ihrer Tätigkeitsausübung des Lehrens sowie der Vor- und Nachbereitung auf sich alleine gestellt, und muss zuerst mit sich selbst, als Person zurecht zu kommen. Es ist wichtig, ein funktionierendes Disziplinar-management an der Schule zu haben (und zu kennen), welches den Lehrkräften im Bedarfsfall zur Verfügung steht.

- **Verhaltensschwierigkeiten von SchülerInnen**

Eine Analyse von Geving aus dem Jahre 2007 erfasst neben der Belastung von Lehrerinnen und Lehrern auch die Verhaltensweisen ihrer SchülerInnen. Dazu wurden die Angaben von Junglehrerinnen und Junglehrern herangezogen. Aus den Daten der Lehrenden in Ausbildung ist ein eindeutiger (signifikanter) Zusammenhang zwischen allen zehn faktorenanalytisch gewonnenen Skalen problematischer Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern, wie z. B. „hostility towards teacher“ oder „not paying attention in class“, und dem empfundenen Lehrerstress erkennbar. Das die Belastung von Lehrenden von den Verhaltensweisen der

Schülerinnen und Schülern abhängt, wurde bestätigt. Dies geht aus dem ausgewerteten Datenmaterial der Lehrenden hervor. (vgl. Geving, 2007, S. 638)

- **Qualität des sozialen Klimas**

Verschiedene Erfahrungsberichte beschreiben einen Einfluss der Einführung neuer Arbeitszeitregelungen auf das soziale Klima unter den Kolleginnen und Kollegen. Ein positives Sozialklima kann definiert werden als eine Arbeitsatmosphäre, die geprägt ist von gegenseitigem „Interesse, Vertrauen sowie Offenheit und Humor im Umgang mit anderen Personen bei der Arbeit“ (Rimann u. Udris 1997, S. 290).

Auch für den Lehrberuf liegen zahlreiche Befunde vor, die zeigen, dass der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz eine zentrale Bedeutung für das psychische und physische Wohlbefinden der Lehrkräfte zukommt. Hierbei spielt die Qualität der sozialen Beziehungen unter den Kollegen sowie zwischen Kollegium und Schulleitung eine wichtige Rolle. So führt beispielsweise Rudow (1994) eine Reihe von Studien an, die zeigen, dass eine verringerte Häufigkeit von Burnout- Reaktionen sowie eine höhere Arbeitszufriedenheit insbesondere bei solchen Lehrkräften zu beobachten sind, die an ihrer Schule auf fachliche und soziale Unterstützungssysteme zurückgreifen können. Van Dick u. a. (1999) konnten damals zeigen, dass soziale Unterstützung einen positiven Einfluss auf das Empfinden körperlicher Beschwerden hat.

- **Möglichkeiten zu Kommunikation und Kooperation**

Die Möglichkeiten zu Kommunikation und Kooperation innerhalb der Kolleginnen und Kollegen sind unter den Bedingungen des Pflichtstundenmodells in der Regel sehr eingeschränkt. Da die kurzen Pausen zwischen den Unterrichtsstunden in vielen Fällen zur Erledigung unterrichtsbezogener Aufgaben genutzt werden, geben alleine die diversen Konferenzen gemeinsamen Gesprächen, Informationsaustausch und Zusammenarbeit einen offiziellen Rahmen. Trotzdem erwartet man sich als Lehrkraft Anteilnahme, Zusammenarbeit und Beratung (vgl. Rothland, 2007, S. 20)

Eingeschränkte Möglichkeit zu Kommunikation und Kooperation stehen in direktem Zusammenhang mit unzureichender sozialer Unterstützung im Kollegium. Ferner wirken sie sich negativ auf die Qualität der Schule aus. So gilt Interaktion und Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften als ein „ein zentrales Charakteristikum für eine „gute Schule“ (Rothland 2004, S. 161). Schriftliche Kommunikation (E-Mail, sms) ist oft auch mit einer Reihe von Problemen behaftet, so sollte ein Mindestumfang an gemeinsamer Arbeit in der

Schule durch die direkte Kommunikation d. h. durch die so genannte „face to face Kommunikation“ sichergestellt werden.

- **Arbeitszeitgerechtigkeit**

Verschiedene Studien zur Lehrerarbeitszeit zeigen, dass diesbezüglich innerhalb eines Kollegiums beträchtliche Unterschiede bestehen und die effektive Arbeitszeit in Abhängigkeit des unterrichteten Faches und zwischen den Schulformen variiert. Lehrkräfte, die sich hinsichtlich ihrer Arbeitszeit gegenüber Kollegen benachteiligt fühlten, zeigten eine geringere Bindung an die Schule und eine größere Tendenz zu emotionaler Erschöpfung (Dorsemagen u. Krause, 2012).

- **Trennung von Arbeit und Privatleben**

„Um Freizeit als Freisein von Verpflichtungen erfahren zu können, bedarf die Arbeit eines organisatorischen Rahmens, welcher Arbeit und Privatsphäre möglichst klar voneinander trennt“ (Lange, 2004, S. 198). Da jedoch mit der Unterrichtsverpflichtung nur ein Teil des Aufgabenspektrums der Lehrkräfte zeitlich festgelegt ist und die darüber hinaus erforderliche Arbeit meist zu Hause erledigt wird, vollführen Lehrerinnen und Lehrer einen ständigen Spagat zwischen zwei Arbeitsplätzen.

Die mit dem Heimarbeitsplatz verbundene Zeitsouveränität birgt neben der Vermischung von Arbeit und Freizeitaktivitäten zudem die Gefahr, dass die Lehrkräfte keinen geregelten Arbeitsrhythmus finden, so dass Pflichten oftmals hastig und in letzter Minute erledigt werden (Kretschmann u. a. 2000). Um die damit einhergehende Unzufriedenheit zu vermeiden, kommt es häufig zu einer Ausweitung der Arbeitszeiten, so dass viele Lehrkräfte sowohl am Abend und in der Nacht, als auch am Wochenende und in den Ferien arbeiten. So geht das Arbeiten zu Hause nicht selten mit dem Gefühl einher, niemals richtig Feierabend zu haben bzw. immer im Dienst zu sein.

- **Angemessener Verwaltungsaufwand**

Die einfache und unbürokratische Planung und Kontrolle der Lehrerarbeitszeit wird als besonderer Vorteil des derzeitigen Pflichtstundenmodells hervorgehoben. Im Gegensatz dazu erfordern Arbeitszeitregelungen, die etwa eine Dokumentationspflicht der Arbeitszeit durch die Lehrkräfte vorsehen, einen erheblichen bürokratischen Aufwand, der oftmals als belastend erlebt wird. (Basisinterview, 2011)

- **Ständig wechselnde Arbeitsbedingungen**

Gibt es an der Schule ständig wechselnde Bedingungen/Situationen welche über einen längeren Zeitraum keine geordneten Abläufe der in den am Semesterbeginn geplanten Einteilungen der Stunden möglichen? Mögliche Gründe dafür wären: diverse Veranstaltungen, Feste, Projekte aber auch ständige Testungen von auswärts.²

- **Infrastrukturmängel**

In der Studie von Joachim Gerich und Sahra Sebinger, welche allerdings an einer allgemein bildenden höheren Schule durchgeführt wurde, empfanden 60 % der befragten Lehrkräfte die mangelhafte räumliche Situation an der Schule als wesentlichen Belastungsfaktor. 53% der Lehrkräfte gaben unzureichende Unterrichtsmittel als belastend an (Gerich u. Sebinger, 2006, S. 53)

- **Erwartungen an die Lehrkräfte**

Die Eltern als Erwartungsträger wollen/fordern in erster Linie die Wissensvermittlung an ihre Kinder. Sie sehen die Lehrkraft als Fachmann/frau auf seinem/ihrem Gebiet (Rothland, 2007, S.20). Das ist in unserer modernen Leistungsgesellschaft des 21. Jahrhunderts jedoch bei Weitem nicht genug. Eltern wollen ihre Kinder optimal gefördert, d. h. die Talente des Kindes festgestellt und weiter ausgebaut wissen z. B. musisch/kreativ/sportlich/naturwissenschaftlich usw. Hierbei wird eine gut funktionierende Zusammenarbeit vor allem von den Eltern bzw. einem Elternteil in besonderem Maße richtiggehend eingefordert. Auch Entlastung aus der Verantwortung der Elternschaft wird gesucht. Nicht selten erfüllt die Schule eine sog. Bewahrfunktion von SchülerInnen (gem. Basisinterview vom 05.03.2011, einer Lehrkraft in Wien gegenüber dem Verfasser).

Die Öffentlichkeit als Erwartungsträger ist ebenso wie die betroffenen Eltern der Schülerinnen und Schüler nicht nur an der Wissensvermittlung, denn das ist ja selbstverständlich, sondern auch die Enkulturation und die schlussendliche Mithilfe in Bezug auf Allokation der heranwachsenden jungen Generation interessiert. Die Allokation dient hierbei einer ersten einschätzbaren Zuweisung zu den weiterführenden Ausbildungen bzw. in

² Anmerkung: Der Verfasser konnte folgende Erfahrung machen: Fragebogen von diversen Instituten an Schülerinnen und Schüler werden von Lehrkräften als störender empfunden als z. B. Fragebögen die nur die Lehrkräfte selbst betreffen, auch weil sie in größeren Pausen od. der Freizeit – also ohne großen Zeitdruck - ausgefüllt werden können. Hingegen gehen Fragebögen bzw. Tests von Außenstehenden an SchülerInnen immer mit einer Störung des planmäßigen Unterrichts einher.

die Arbeitswelt (Lehre) im Anschluss an die Hauptschule. Oftmals werden von den Lehrkräften sogar therapeutische Kenntnisse gefordert, besonders im Diagnosebereich (Rothland, 2007, S. 20) Leider hat auch das Negativ-Image des Lehrberufes in der Öffentlichkeit eine lange und konstante Tradition, z. B. alte Ausdrücke wie Prügler, Pauker, Schreihals, also Lehrkräfte, die man für pedantisch, despotisch, weltfremd, unsportlich, technisch ahnungslos, wunderlich usw. hielten bzw. halten sich lange, dieses Image wurde auch in Filmen wie „Der Lümmel von der letzten Bank“ mit Theo Lingens den Kinobesuchern in vielen komischen Szenen vor Augen geführt.³

3.3 Beschreibung der Stichprobe

In den niederösterreichischen Schulbezirken Amstetten, Krems/Stadt, Lilienfeld, St. Pölten/Stadt und Zwettl gibt es 12 Gymnasien (davon zwei private), und 28 Hauptschulen/MS (davon vier private) der Sekundarstufe I. Für diese Studie wurden an Lehrkräften aus insgesamt 16 Schulen (HS, KMS, Gymn. Unterstufe) standardisierten Fragebögen ausgeteilt, um eine repräsentative Belastungsstudie erstellen zu können.

Folgende Schultypen befinden sich in der Stichprobe:

AHS Unterstufe (Gymnasium Unterstufe)

Beschreibung: SchülerInnen, welche eine bessere Begabung als der Durchschnitt aufweisen besuchen im urbanen Bereich häufig eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS). In den ländlichen Bereichen wird jedoch von den SchülerInnen trotz einer hervorragenden Begabung oftmals auf Grund der größeren Distanzen (Schulwegstrecken) zur nächsten AHS die Hauptschule bevorzugt. Grundsätzlich befinden sich in der AHS nur SchülerInnen bei welchen im Abschlusszeugnis der 4. Klasse Volksschule ein spezieller Vermerk eingetragen wurde, welcher erlaubt in diese Schultyp zu wechseln. In den Unterrichtsfächern Mathematik und Deutsch muss die erbrachte Leistung (Note) mit Gut oder Sehr gut beurteilt worden sein. Die AHS wird zumeist „Gymnasium“ genannt, obwohl es unterschiedliche Schwerpunkte gibt, z. B. Bundesgymnasium (BG), Wirtschaftskundliches Realgymnasium (WKG). Bis zur 3. Schulstufe gibt es kaum bzw. nur wenig Unterschiede in den Lehrplänen dieser Schultypen.

KMS (Kooperative Mittelschule) und NMS (Neue Mittelschule)

³ Anmerkung: Wobei, auch die Berufsgruppe z. B. Polizisten, im Film oft verspottet werden.

Beschreibung: Ein weiterer Schultyp ist die KMS, es gibt sie in Niederösterreich erst seit dem Schuljahr 2008/09. Unterrichtet wird auf Basis des Lehrplanes der Hauptschule aber auch teilweise nach dem Lehrplan des Realgymnasiums. Die KMS ist eine Schulform der HS (Autonomieprojekt) oder der AHS Unterstufe. Die SchülerInnen werden in Leistungsgruppen durch PflichtschullehrerInnen, aber auch durch BundeslehrerInnen (AHS-Lehrkräfte) unterrichtet. Es wird ab der 7. Schulstufe gezielt Berufs- und Schullaufbahnorientierung durch verschiedene Fächer angeboten, wie z. B. Berufsorientierung, Hauswirtschaft usw. Dies erklärt auch die recht hohe Anzahl an Gegenständen (n=38) welche auch in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt wird. Die KMS sind derzeit noch offiziell als Hauptschulen mit Schulversuch geführt. Die NMS ist ein Schulversuch des BMUKK und als Ersatz für die HS gedacht. Dieses Schulprojekt wird von Fr. BM Claudia Schmid forciert. An ca. 20% der NMS unterrichten sogar noch ausschließlich Pflichtschullehrer. In dieser Schulform können ganze Volksschulklassen in die NMS übertreten (ohne die Leistungsklauseln des Gymnasiums) und dort in Richtung Matura-(Reife) gebracht werden. Man versucht die KlassenschülerInnenanzahl gering zu halten (Teilungsziffer 19) was jedoch nicht immer gelingt. Angewendet werden neue Lehr- und Lernformen, eigenständiges Lernen und Präsentationsformen um das erlernte Wissen darzustellen.

HS (Hauptschule)

Beschreibung: Diese soll die grundlegende Allgemeinbildung vermitteln und den Grundstein legen für mittlere und höhere Schulen z. B. HAK, HTL oder Fachschulen. Es gibt ebenfalls Leistungsgruppen in den Hauptgegenständen Mathematik, Deutsch und Englisch. Die Leistungsgruppe 1 wird nach dem Lehrplan der AHS Unterstufe unterrichtet. In Lilienfeld die HS als „Michaela Dorfmeister Mittelschule“ für Ski SportlerInnen geführt.

3.3.1 Durchführung der Untersuchung: Organisation

Der Zeitraum der Untersuchung lag im Bereich des Monats Februar 2012. Zunächst wurde eine schriftlich Genehmigung des Landesschulrates für Niederösterreich eingeholt, die notwendig war, bevor mit den Schulen Kontakt aufgenommen werden konnte (s. Anhang Teil 7.). Wie im Kapitel 3.3.2.. beschrieben, erfolgte die Auswahl der Schulen nach dem Zufallsprinzip, wobei jeweils auf ein ausgewogenes Verhältnis (Verteilung) der Schultypen (HS, Gym, MS) sowie der Standorte (städtische Schulen, ländliche Schulen) geachtet wurde.

In beinahe allen Schulen wurde die Direktorin bzw. der Direktor persönlich mit der Bitte um Teilnahme an der Fragebogenerhebung kontaktiert. In den Gymnasien wurden zusätzlich die Lehrervertreter mit der Bitte der praktischen Durchführung und Abwicklung gebeten. Der Rücklauf der Fragebögen wurde mittels in den Schulkanzleien hinterlassenen und beschrifteten Briefkuverts organisiert.

Nach der Bereitschaftserklärung und dem Erhalt der Erlaubnis zur Durchführung der Fragebogenerhebung durch den Landesschulrat NÖ wurden die Fragebögen inklusive den beschrifteten Rückkuverts an die Schulen versendet. Insgesamt wurden 530 Fragebögen ausgegeben, und 285 Fragebögen wurden an den Verfasser mittels Kuvert zurückgesendet. Die Rücklaufquote belief sich somit auf > 50%. Zwei Fragebögen konnten nicht in die Teststatistik-Auswertung einfließen, da der eine Fragebogen eine persönliche Beschriftungen enthielt, und dadurch nicht mehr klar zuordenbar war, und im zweiten Fall wurde z. B. nur die erste Seite des Fragebogens ausgefüllt, und die anderen Seiten zum Ausfüllen vergessen wurden, und dadurch der Fragebogen vom Verfasser als inhaltsleer und unbrauchbar ausgesondert wurde.

3.3.2 Getestete Schulen

Die Auswahl erfolgte nach folgendem zufälligen Schlüssel: In jeder der ausgewählten Städte wurde ein Gymnasium und eine Hauptschule gewählt, und zusätzlich, **soweit vorhanden**, ein privates Gymnasium und eine private Hauptschule, Mittelschule bzw. Schule mit Qualitätssiegel. Es wurde darauf geachtet, dass eine gleiche Anzahl von ländlich geprägten Schulstandorten in Städten/Orten mit einer Einwohnerzahl von weniger als 20.000 und Schulstandorte aus dem urbanen Bereich mit einer Einwohnerzahl von ≥ 20.000 ausgewählt wurden. Diese Auswahl ergab folgendes Ergebnis: **6 Gymnasien** davon 1 privates; **10 Hauptschulen (HS)** davon 2 private, **1 Mittelschule (MS)**. Schulen mit Qualitätssiegel (QS) wurden in den ausgewählten Schulstandorten zwei ausfindig gemacht.

Schulnummer	Schultype/Adresse	Bezirk	Schultype, Kurzbez./Anmerkung
	Hauptschule/MS		
1	Pestalozzistraße 2	Amstetten	HS
2	Traisen, Hainfelderstraße 2	Lilienfeld	HS
3	MS für Ski SportlerInnen, Castellistr.8	Lilienfeld	MS
4	Krems, Edmund- Hofbauerstasse 9	Krems Stadt	HS

5	Englische Fräulein, Hoher Markt 1	Krems Stadt	HS, p
6	Engl. Fräulein, Schneckgasse 3	St. Pölten	HS, p
7	Dr. Theodor Körner HS IV, Hans Schickelgruber- Strasse 4	St. Pölten	HS
8	Franziskanerinnen, Klosterstraße 10	Zwettl	HS, QS
9	Stift Zwettl 12	Zwettl	HS
10	Furth	Krems	HS
	Gymnasium		
11	BG u. BRG, Anzengruberstraße 6	Amstetten	Gym
12	Lilienfeld, Klosterrotte 1	Lilienfeld	BG
13	Piaristengasse 2	Krems Stadt	BG u. BRG
14	Schulring 16	St. Pölten	BRG
15	Englische Fräulein, Schneckgasse 3	St. Pölten	Gym, p, QS
16	Zwettl, Gymnasiumstrasse 1	Zwettl	BG u. RG
	$\Sigma = 10$ HS und 6 Gymnasien		

Tabelle 1: Übersicht: Schulen der Stichprobe der DA

Anmerkung: QS..... Schule mit Qualitätssiegel
p..... Privatschule
HS..... Hauptschule
Gym..... Gymnasium
BRG..... Bundesrealgymnasium
RG..... Realgymnasium
MS..... Mittelschule

Einschub/Erläuterung: Bedingungen für den Erhalt eines Qualitätssiegels:

Ass. Prof. DDr. Günther Haider von der Universität Salzburg, Direktor des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation& Entwicklung (Bifie) hat aufgrund seiner internationalen Erfahrung, seiner wissenschaftlichen Kenntnisse und praktischen Erfahrungen aus dem Schulalltag fünf Qualitätsbereiche erstellt.

Diese fünf Qualitätsbereiche sind ein konstituierendes Element der Philosophie des Q. I. S. S., und stellen die Basis für Planungs- und Evaluierungstätigkeiten im Rahmen der Qualitätsentwicklung und ziehen sich als „roter Faden“ durch sämtliche Q.I. S. Thematiken, z. B. Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule, Schulmanagement, Professionalität usw.

3.4 Das Messinstrument/Der Fragebogen

Das Belastungsempfinden wird für gewöhnlich mittels Messinstrument des Fragebogens ermittelt, mittels dessen die Lehrerinnen bzw. die Lehrer die Möglichkeit haben, Selbstauskunft zu geben. Der Fragebogen besteht aus knapp 40 Fragen (Items) welche als

Gesamtes einen Gesamtbelastungsscore ergeben. Insgesamt wurden sieben Kategorien gebildet. Der davor liegende Teil besteht aus sozialdemographischen Fragestellungen wie z. B. die Frage nach dem Geschlecht, eigenen Kindern, Lebensstatus, Lehrverpflichtung, Schultype, die zu unterrichtenden Fächer, usw.

Die sieben Kategorien sind:

1) Äußere Belastungen, 2) Arbeitsinhalte 3) Gestaltung der Arbeitsprozesse, 4) Körperliche Belastungen, 5) Psychische/Seelische Belastungen, 6) Administrative Belastung, 7) Gesellschaftliche Belastungen.

Bei den verschiedenen Fragen handelt es sich um Skala- Fragen, welche 11 Antworten bzw. Aussagen zulassen. Diese reichen von: 0 – keine Belastung, über 1 (wenig Belastung) bis zu 10 (hohe Belastung). Die test- und auskunftsbereite Lehrperson gibt somit den Grad der subjektiven Belastung oder die Nichtbelastung der jeweiligen Frage (Item) durch Ankreuzen bekannt.

Es ergeht folgende Zuordnung der Belastungskategorien zu den Schulebenen

a) Belastung im Bereich der subj. Wahrnehmung und der individuellen Aspekte

Aus der **Kategorie 1:**

Der persönliche Unterrichtsaufwand und die Verständigungsschwierigkeiten bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Strukturelle SchülerInnen).

Aus der Kategorie 2: Das eigentliche Unterrichten (inkl. Vor- u. Nachbereitung)

Aus der Kategorie 4: Schulpsychologe vorhanden, Partner vorhanden, SchülerInnenkonflikte mit der Lehrkraft, das Lehrerkollegium usw.

b) Belastung aus dem Bereich der Organisatorischen Ebene

Aus der Kategorie 3: Disziplinarmanagement an der Schule, das Direktorat, Leistungsdruck und die ständig wechselnde Arbeitsbedingungen (ständig Schulversuche usw.)

c) Belastungen aus dem Bereich der Systemebene

Aus der Kategorie 1: Hitze/Kälteverhältnisse in der Schule, Lichtverhältnisse, Klassenschülerzahl, funktionstüchtige technische Ausstattung an der Schule usw.

Aus der Kategorie 6: Das Angebot an Fortbildungsveranstaltungen, Zahlreiche unbezahlte Zusatzengagements, steigender Verwaltungsaufwand, fehlende Aufstiegsmöglichkeiten usw.

Aus der Kategorie 7: Ständiges Einmischen von manchen Eltern in schulische Angelegenheiten, die Stellung des Lehrberufs in den Medien, die Erwartungen der Öffentlichkeit an die Lehrperson sowie das gesellschaftliche Bild der Lehrperson in der

Öffentlichkeit. Es wird auch versucht, mögliche Verbindungen zwischen der Zugehörigkeit zu einem Cluster (Muster) und soziodemographischen Daten, z. B. Geschlecht, dem Lebens- bzw. Dienstalter, dem Familienstand und dem Vorhandensein eigener Kinder aufzuzeigen. Ebenso wird versucht aufzuzeigen, ob sich die Lehrkräfte der einzelnen Cluster zufällig auf die verschiedenen Schultypen oder Fächergruppen verteilen.

Das Hauptziel der Analyse bzw. der Untersuchung sind personenbezogenen sowie schul- und unterrichtsbezogene Einflussvariablen, die sich günstig oder weniger günstig auf das Belastungserleben der Lehrkräfte auswirken.

3.5 Hypothesen

Folgende Hypothesen wurden gebildet:

H1 (H1): Das Geschlecht zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung.

H2 (H1): Das Ausmaß der Belastung zeigt sich höher mit steigendem Dienstalter

H3 (H1): Der Lebensstatus zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung

H4 (H1): Die Anzahl der Kinder zeigen einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung

H5 (H1): Die Höhe der Lehrverpflichtung zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung.

H6 (H1): Die Funktion des Klassenvorstandes (m/w) zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung.

H7 (H1): Die Fächer Mathematik/Naturwissenschaft zeigen einen höheren Einfluss auf die Belastung (mehr als andere Gegenstände)

H8 (H1): Die pädagogische Beanspruchungszeit zeigt einen Einfluss auf die Belastung

H9 (H1): Die Schulform zeigt einen Einfluss auf die Belastung

H10 (H1): Öffentliche Schulen unterscheiden sich von privaten Schulen hinsichtlich der Belastung.

H11 (H1): Schulen mit Qualitätssiegel unterscheiden sich in der Belastung von Schulen ohne Qualitätssiegel.

H12 (H1): Schulen mit Standorten ≥ 20.000 Einwohner unterscheiden sich in der

Gesamtbelastung von Standorten mit Einwohner < 20.000.

3.6 Stichprobenbeschreibung

3.6.1 Soziodemografische Daten

In der vorliegenden Stichprobe sind die Antworten von 283 Lehrkräften, d. h. 283 ausgewerteten Fragebögen, enthalten. Die Stichprobe besteht aus 191 (67%) weiblichen und 92 (33%) männlichen Lehrkräften.

	N (ges)= 283	%
Geschlecht	weiblich	67%
	männlich	33%
Lebensstatus	ledig	11%
	verheiratet	69%
	Partnerschaft	11%
	geschieden/getrennt/verwitwet	9%
Beziehungsstatus	ohne PartnerIn	20%
	Mit PartnerIn	81%
Berufstätigkeit seit	1-5 J.	8%
	6-15 J.	14%
	16-25 J.	28%
	26-35 J.	37%
	> 35 J.	12%
Anzahl Kinder	Keine	25%
	1 Kind	20%
	2 Kinder	38%
	>= 3 Kinder	17%

Tabelle 2: Soziodemografische Merkmale der Stichprobe (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozenten)

Geschlechterverteilung

Die graphische Darstellung im Balkendiagramm zeigt, dass 191 weibliche und 92 männliche Lehrkräfte an dieser Studie teilnahmen.

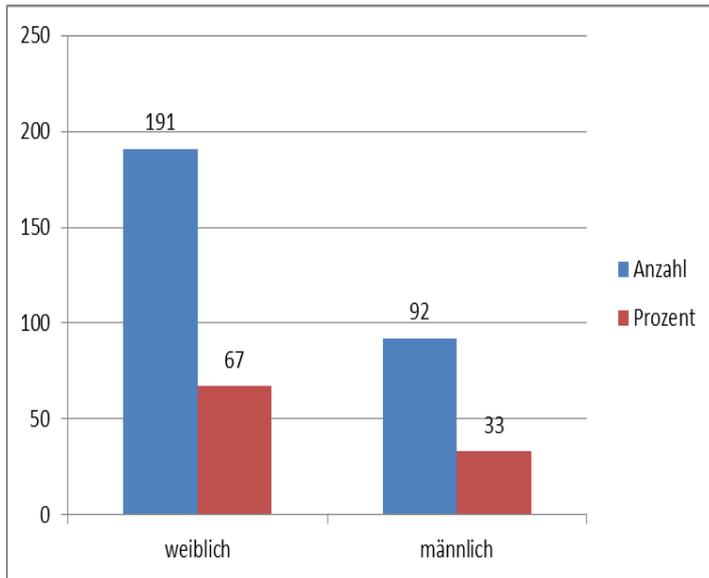


Tabelle3: Geschlechterverteilung der Stichprobe (Angabe der Häufigkeit und in Prozentwerten)

Lebensstatus

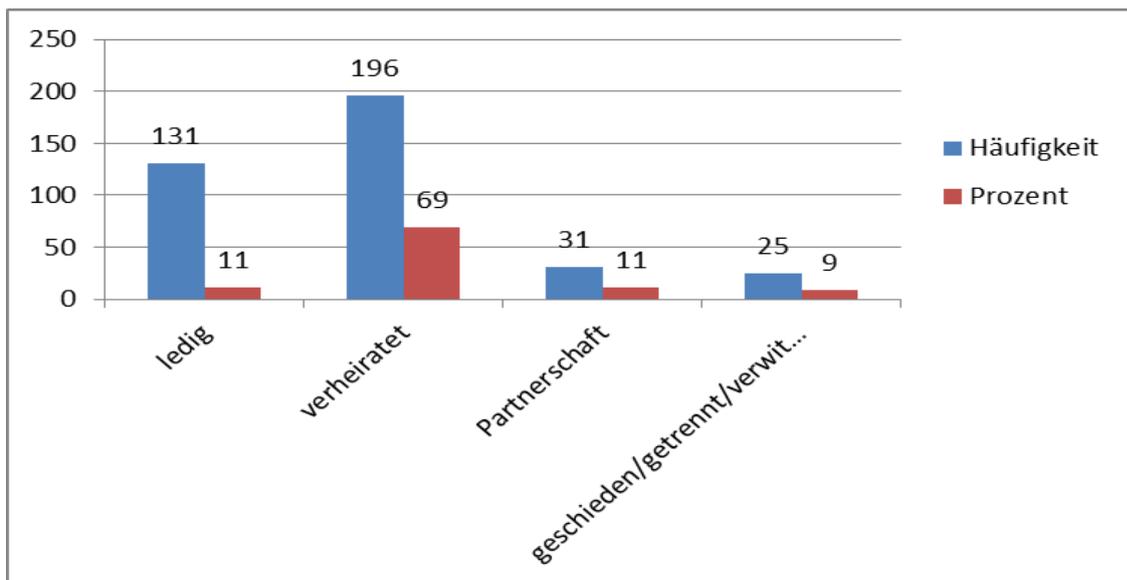


Tabelle 4: Lebensstatus der Stichprobe (Angabe der Häufigkeit und der Prozentwerte)

Etwas mehr als zwei Drittel ($n=196$; 69%) der Lehrkräfte sind verheiratet, jeweils 31 (11%) sind ledig bzw. leben in einer Partnerschaft und 25 (9%) sind geschieden, leben getrennt von ihren Partner oder sind verwitwet. Summiert man die Angaben zum Lebensstatus, so leben 25 (9%) der Lehrkräfte in keiner fixen Partnerschaft, 227 (81%) haben einen Partner bzw. eine Partnerin.

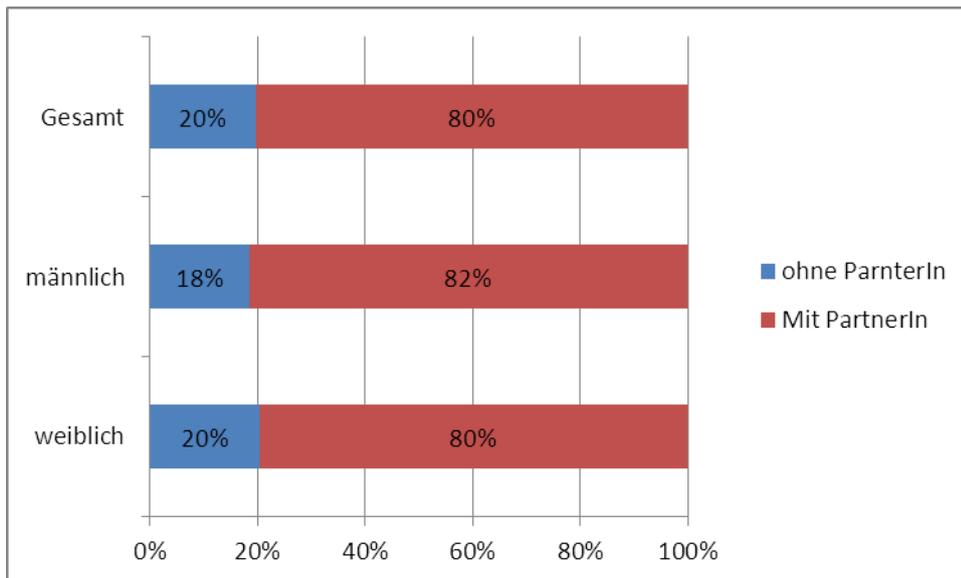


Tabelle 5: Lebensstatus der Stichprobe, Zusammenfassung. (Angabe in Prozentwerten)

20% der weiblichen und 18% der männlichen Lehrkräfte in der Stichprobe sind ohne Partner bzw. Partnerin.

Berufstätigkeit

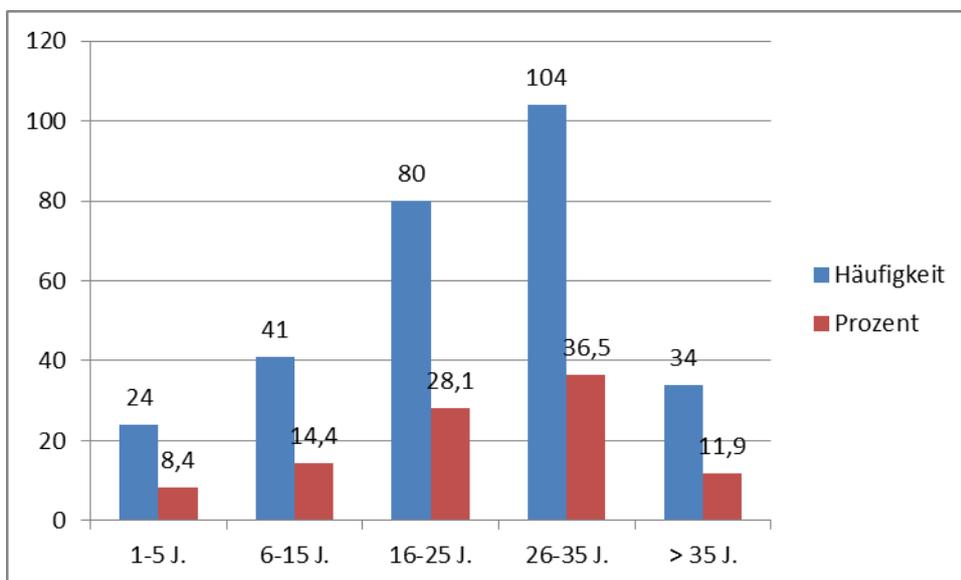


Tabelle 6: Berufstätigkeit (Häufigkeit und Prozentangabe)

Die relative Mehrheit von 104 LehrerInnen (36,5%) ist 26 bis 35 Jahre berufstätig. 80 (28%) zwischen 16 und 25 Jahren. 41 (14%) zwischen 6 und 15 Jahren. 34 (12%) länger als 35 Jahre bereits als Lehrkraft tätig. 24 (8%) der Personen in dieser Stichprobe sind weniger als fünf Jahre berufstätig.

Eigene Kinder

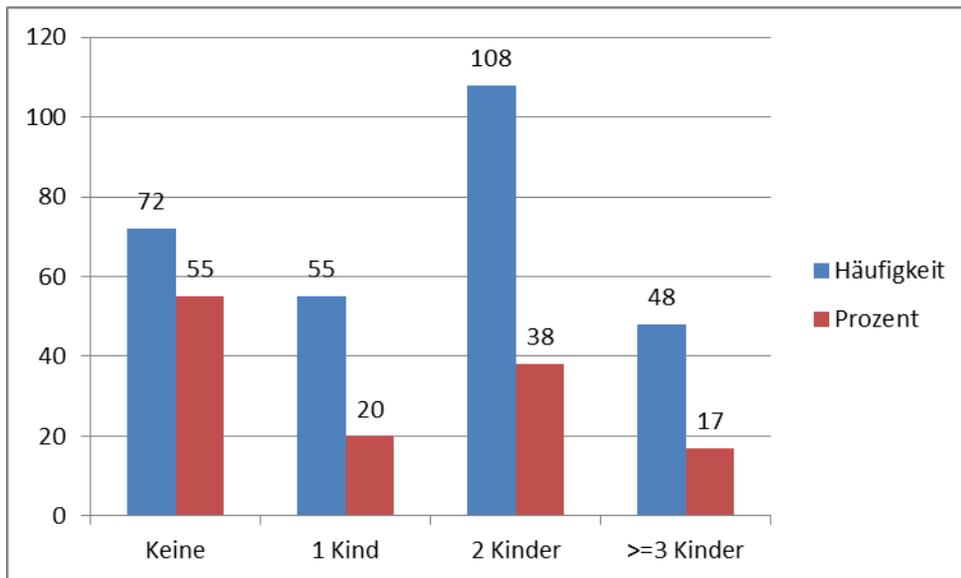


Tabelle 7: Anzahl der eigenen Kinder (Häufigkeiten und Prozentwerte)

Genau ein Viertel der Stichprobe (n=72) hat keine Kinder, 108 (38%) haben zwei Kinder, 48 (17%) haben 3 oder mehr Kinder.

3.6.2 Lehrberuf bezogene Daten

Die durchschnittliche Lehrverpflichtung liegt bei 19,76 (SD=4,18) Stunden, sie reicht dabei von 6 bis 36 Stunden.

		(%)
Lehrverpflichtung		4,18
Lehrverpflichtung	<=15 h	17%
	16-20 h	16%
	> 20 h	68%
Pädagogische Beanspruchungszeit	<= 20 h	3%
	21-30 h	11%
	31-40 h	31%
	41-50 h	41%
	>50 h	13%
Klassenvorstand	ja	55%

	nein	45%
Schulform	HS/MS	53%
	Gymnasium	47%
Privatschulen	privat	18%
	öffentlich	82%
Schulen mit Qualitätssiegel	QS	14%
	kein QS	86%
		N= 283

Tabelle 8: Auf Lehrberuf bezogene Daten (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent, bzw. Mittelwert und Standardabweichung für die Dauer der Lehrverpflichtung)

Lehrverpflichtung

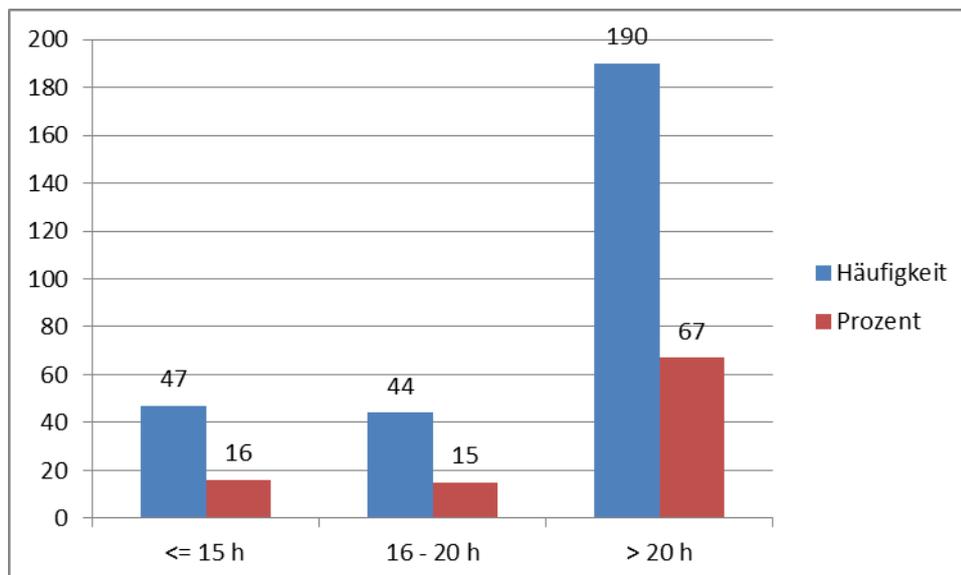


Tabelle 9: Lehrverpflichtung (Häufigkeiten und Prozentangaben)

Fasst man nach Ausmaß der Lehrverpflichtung zusammen, so haben 47 (16%) eine Lehrverpflichtung von 15 Stunden oder weniger, 44 (15%) haben eine Unterrichtsverpflichtung zwischen 16 und 20 Stunden, und 190 (67%) unterrichten mehr als 20 Stunden.

Pädagogische Beanspruchungszeit

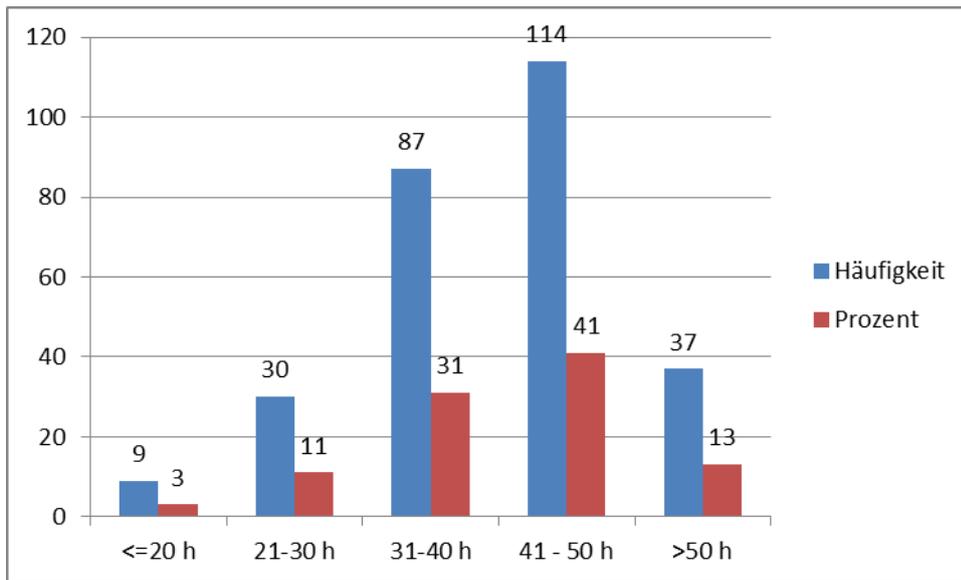


Tabelle 10: Pädagogische Beanspruchungszeit (Häufigkeit und Prozentangaben)

Nach pädagogischer Beanspruchungszeit ergibt sich folgendes Ergebnis: 9 (3%) Lehrkräfte haben eine Beanspruchungszeit von 20 Stunden oder weniger, 30 (11%) zwischen 21 und 30 Stunden, weitere 87 (31%) Lehrer und Lehrerinnen geben an, dass die Beanspruchungszeit zwischen 31 und 40 Stunden liegt. Die relative Mehrheit in dieser Stichprobe weist eine pädagogische Beanspruchungszeit zwischen 41 und 50 Stunden auf (n=114; 41%), für weitere 37 (13%) der Lehrkräfte ist sie höher als 50 Stunden.

Klassenvorstand

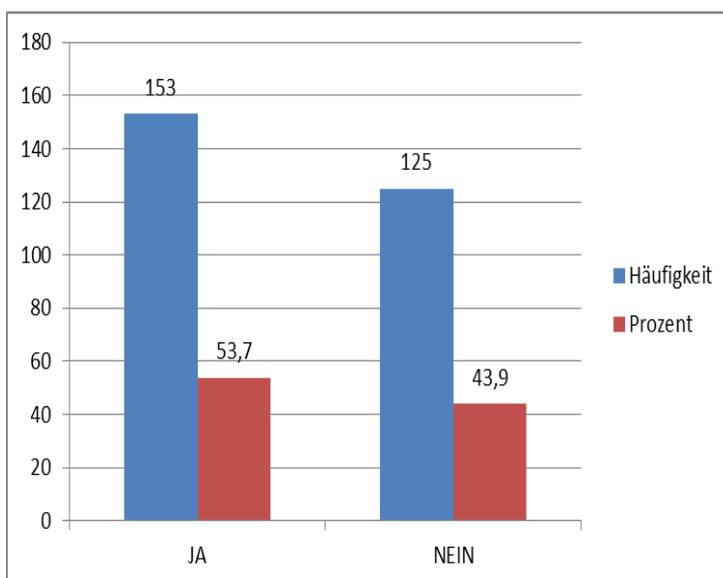


Tabelle 11: Klassenvorstand (Häufigkeit und Prozentangaben)

Lehrkräfte in Schultypen

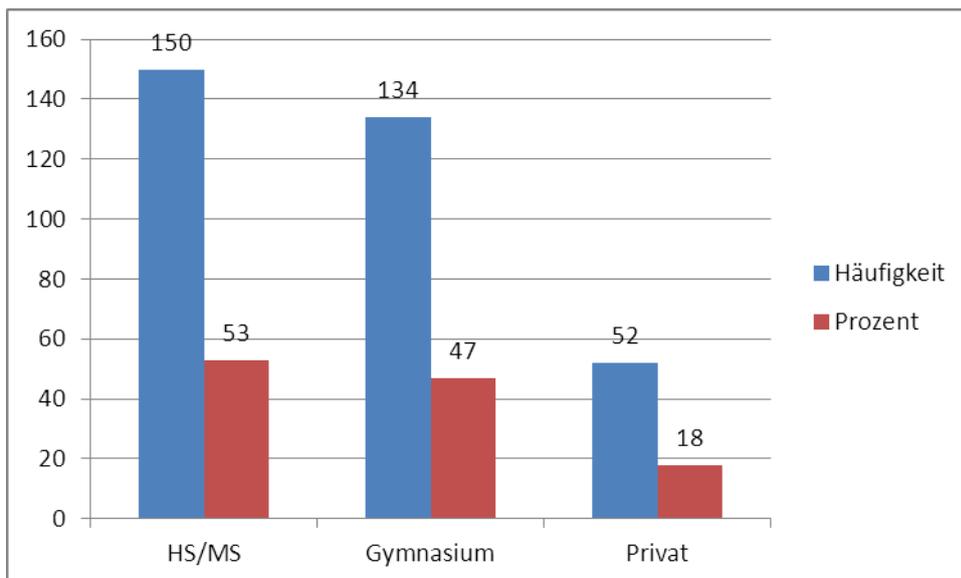


Tabelle 12: Lehrkräfte nach Schultyp (Häufigkeit und Prozentangaben)

150 (53%) unterrichten in einer Hauptschule, 134 (47%) in einem Gymnasium. 52 (18%) sind an einer privaten Schule angestellt, 232 (82%) an einer öffentlichen. Insgesamt 14% der Lehrer unterrichten an einer Schule, die mit einem Qualitätssiegel ausgestattet wurde.

Folgerscheinung

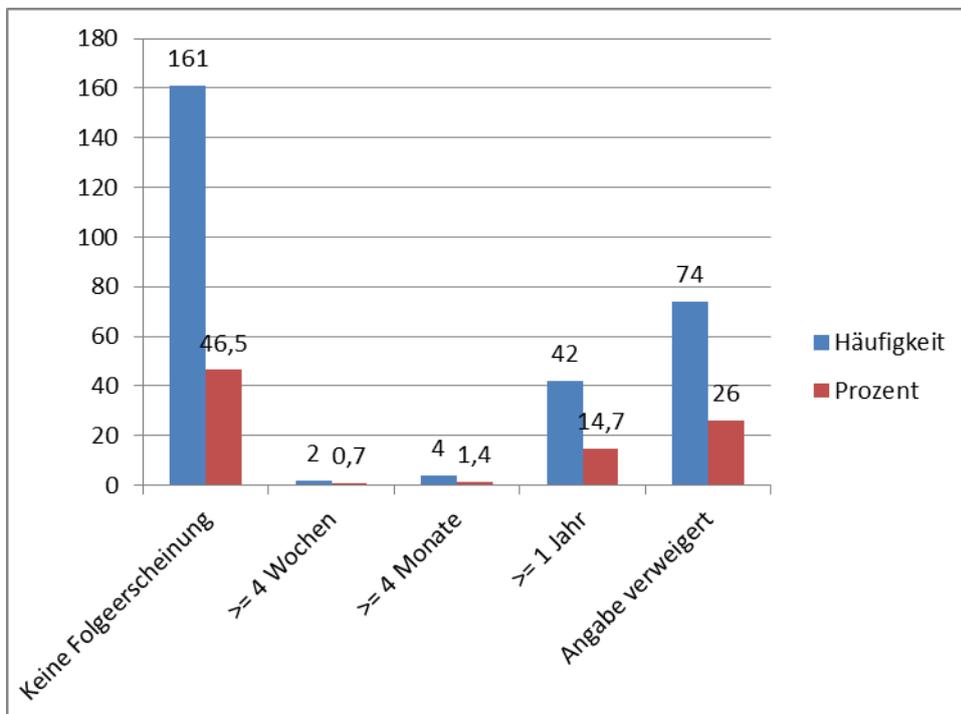


Tabelle 13: Folgerscheinung (Häufigkeit und Prozentangabe)

Diese Tabelle ist nicht weiter auswertbar, da die Anzahl der persönlichen Angaben (48 Lehrpersonen bzw. 16, 9% der gesamten Stichprobe) zu einer subjektiven Folgerscheinung zu gering ist. Diese Daten werden vom Verfasser verworfen und nicht weiter verfolgt, da die Validität nicht gegeben ist.

3.6.3 Unterrichtsgegenstände

In Tabelle 3 sind die Unterrichtsgegenstände aufgelistet, am häufigsten unterrichten die Lehrer Deutsch, Mathematik, Sport und Englisch, gefolgt von Geografie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte (siehe Tabelle 12).

Deutsch (n=77)	27,1%
Mathematik (n=71)	25,0%
Sport (n=60)	21,1%
Englisch (n=60)	21,1%
Geographie und Wirtschaftskunde (n=52)	18,3%
Gesch. u. Soz./Pol. Bildg (n=51)	18,0%
BiU (n=41)	14,4%
Informatik (n=40)	14,1%
Musikerziehung (n=34)	12,0%
Bildnerische Erziehung (n=32)	11,3%
Physik (n=25)	8,8%
Religion (n=24)	8,5%
Technisches Werken (n=20)	7,0%
GZ (n=18)	6,3%
Latein (n=11)	3,9%
Französisch (n=11)	3,9%
Soziales Lernen (n=10)	3,5%
Chemie (n=9)	3,2%
Textiles Werken (n=8)	2,8%
Philosophie u. Psychologie (PuP) (n=8)	2,8%
Integrationslehrer/in (n=7)	2,5%
Berufsorientierung (n=5)	1,8%
Ernährung und Haushalt (n=5)	1,8%
Darstellendes Spiel (n=3)	1,1%

Maschinschreiben/Textverarbeitung (n=3)	1,1%
Griechisch (n=3)	1,1%
Lebensorientierung u. Persönlichkeitsbildung (LEP) (n=2)	0,7%
Angewandte computergest. Geometrie (ACG) (n=2)	0,7%
Psychologie (n=2)	0,7%
ECDL (n=1)	0,4%
Office-Management (n=1)	0,4%
Buchführung (PTS) (n=1)	0,4%
Technisches Zeichnen (n=1)	0,4%
Astronomie (n=1)	0,4%
Spanisch (n=1)	0,4%
Medienkunde (n=1)	0,4%
Russisch (n=1)	0,4%
Philosophie (n=1)	0,4%
Kreatives Gestalten (n=1)	0,4%
GWR (n=1)	0,4%
Ethik (n=1)	0,4%

Tabelle 14: Unterrichtsgegenstände der Lehrkräfte (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

Die 41 erfassten Unterrichtsgegenstände wurden einer Clusteranalyse unterzogen, dabei konnten fünf voneinander sehr gut differenzierbare Cluster gefunden werden. Die beiden stärksten Cluster stellen die Kombinationen der Unterrichtsgegenstände Mathematik/Technische Gegenstände/Bildnerische Gegenstände (n=70; 25%) und Sprachen bzw. Geschichte (n=74; 26%) dar. Die Kombination sozialwissenschaftlich/geisteswissenschaftlich und Mathematik kann bei 51 (18%) der Lehrkräfte gefunden werden, 50 (18%) unterrichten biologische Fächer und 39 (14%) vorrangig Sport.

	%
Mathematik/Tech/Bildn.	25%
Sprachen/Gewi-Sozial	26%

Sport	14%
Biologie/Religion/Ethik	18%
SoWi-Gewi/Math	18%
Gesamt	100%

Tabelle 15: Clusterung der Unterrichtsgegenstände

Bei der Frage, welches Fach am Belastendsten eingestuft wird, geben 189 (67%) gar keine Antwort. Am häufigsten wird Deutsch genannt (10%), gefolgt von Englisch mit 6%.

Belastendstes Fach

Bildnerische Erziehung	1%
BiU	1%
Chemie	0%
Deutsch	10%
Englisch	6%
Geographie und Wirtschaftskunde	2%
Gesch. u. Soz./Pol. Bildg	1%
Sport	2%
Mathematik	2%
Musikerziehung	1%
Physik	2%
Technisches Werken	1%
Französisch	0%
Religion	0%
Informatik	2%
Ernährung und Haushalt	0%
Maschinschreiben/Textverarbeitung	0%
Keine Angabe	67%
Gesamt	100%

Tabelle 16: Das belastendste Fach (n=283)

Fasst man die die belastendsten Fächer zusammen, so nennen 22 (8%) naturwissenschaftliche Fächer, 45 (16%) sprachliche und 28 (10%) werden in der Kategorie sonstige zusammengefasst. Insgesamt geben nur 48 (17% der Stichprobe an, das sie bereits eine Folgeerscheinung durch die Belastung haben.

	%
Naturwissenschaftliche Fächer	8%
Sprachlich	16%
sonstige	10%
keine Angabe	67%
Gesamt	100%

Tabelle17: Zusammenfassung der belastendsten Fächer in Kategorien (n=283)

3.6.4 Zusammenhänge der Stichprobenmerkmale

Geschlechtsunterschiede

Zwischen Geschlecht und Lebensstatus der LehrerInnen besteht kein signifikanter Zusammenhang ($p=0,701$). In der gesamten Stichprobe sind 20% alleinstehend, bei den männlichen Lehrkräften sind es 18%, bei den weiblichen 20%. Auch bezüglich der Dauer der Berufstätigkeit sind kein Unterschiede zwischen Männern und Frauen gegeben ($p=0,485$). Bei der Anzahl der Kinder ist ein signifikanter Unterschied belegbar ($z=-1,982$; $p=0,048$). Männliche Lehrkräfte haben mehr Kinder als weibliche. So haben 28% der Frauen gar keine Kinder, bei den Männern sind es nur 18%. Demgegenüber steht, dass 24% der männlichen Lehrkräfte drei oder mehr Kinder haben, bei den Frauen sind es nur 14% (siehe Tabelle 16)

Geschlecht, n=283		w	m
		%	%
Beziehungsstatus ($\chi^2(1)=0,147$ $p=0,701$)	ohne PartnerIn	20%	18%
	Mit PartnerIn	80%	82%
Berufstätigkeit seit ($z=-0,697$; $p=0,485$)	1-5 J.	8%	10%
	6-15 J.	14%	15%

	16-25 J.	31%	22%
	26-35 J.	36%	38%
	> 35 J.	10%	15%
Anzahl Kinder (z=-1,982; p=0,048)	Keine	28%	18%
	1 Kind	18%	22%
	2 Kinder	39%	36%
	>= 3 Kinder	14%	24%

Tabelle 18: Soziodemografische Merkmale der Stichprobe getrennt nach Geschlecht (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

Bezüglich Lehrverpflichtung finden sich keine signifikante Geschlechtsunterschiede ($p=0,485$). 67% der Frauen haben eine Lehrverpflichtung von mehr als 20 Stunden, bei den Männern sind es 70%. Bei der pädagogischen Beanspruchungszeit ist jedoch ein signifikanter Unterschied nach dem Geschlecht gegeben ($p=0,006$).

Geschlecht, n=283		w	m
		%	%
Lehrverpflichtung $\chi^2(2)=1,448$ p=0,485)	<=15 h	19%	13%
	16-20 h	15%	17%
	> 20 h	67%	70%
Pädagogische Beanspruchungszeit ($\chi^2=-2,774$; p=0,006)	<= 20 h	3%	4%
	31-30 h	13%	7%
	31-40 h	36%	23%
	41-50 h	38%	46%
	>50 h	10%	20%
Klassenvorstand ($\chi^2(1)=4,313$ p=0,038)	ja	59%	46%
	nein	41%	54%
Schulform ($\chi^2(1)=5,755$ p=0,016)	HS/MS	58%	42%
	Gymnasium	42%	58%
Schulerhalter	privat	21%	13%

$(\chi^2(1)=2,583 \text{ p}=0,108)$	öffentlich	79%	87%
Schulen mit Qualitätssiegel $(\chi^2(1)=0,767 \text{ p}=0,381)$	QS	15%	11%
	kein QS	85%	89%
Clusterlösung Unterrichtsgegenstände $(\chi^2(4)=3,344 \text{ p}=0,502)$	Mathematik/Tech/Bildn.	23%	28%
	Sprachen/Gewi-Sozial	29%	20%
	Sport	14%	14%
	Nawi/Religion	17%	18%
	SoWi-Gewi/Math	17%	20%
Belastendstes Fach Zusammengefasst $(\chi^2(3)=1,144 \text{ p}=0,767)$	Naturwiss.	7%	10%
	Sprachlich	15%	17%
	sonstige	10%	9%
	keine Angabe	68%	64%

Tabelle 19: Lehrerberufsbezogene Variablen, getrennt nach Geschlecht (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

Dabei geben die männlichen Lehrkräfte an, dass ihre pädagogische Beanspruchungszeit höher ist. 46% der männlichen Lehrer haben eine Beanspruchungszeit von über 40 Stunden, bei den Frauen sind es nur 48%. Auch bei der Ausübung der Funktion eines Klassenvorstands sind signifikante Geschlechtsunterschiede gegeben ($p=0,038$). Frauen sind häufiger Klassenvorstand als Männer. So üben 59% der weiblichen Lehrkräfte eine Tätigkeit als Klassenvorstand aus, bei den Männern sind es nur 46%.

Frauen unterrichten auch häufiger an Hauptschulen als Männer ($p=0,016$). Während 58% der Frauen an einer Hauptschule unterrichten, sind es nur 42% bei den Männern. Keine Geschlechtsunterschiede finden sich nach Schulerhalter ($p=0,108$) und Schulen mit Qualitätssiegel ($p=0,381$). Auch bezüglich der Unterrichtsgegenstände sind keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen gegeben ($p=0,502$), 23% der Frauen lehren Mathematik bzw. technische Fächer, bei den Männern sind es 28%. Auch hinsichtlich der Bewertung des belastendsten Faches sind keine Geschlechtsunterschiede belegbar ($p=0,767$).

Unterschiede nach Funktion Klassenvorstand

Klassenvorstände unterscheiden sich hinsichtlich Beziehungsstatus nicht von Lehrern, die diese Funktion nicht ausüben ($p=0,492$). 82% der Klassenvorstände haben eine Beziehung,

bei der Vergleichsgruppe sind es 78%. Auch bezüglich der Dauer der Berufstätigkeit sind keine signifikanten Unterschiede belegbar ($p=0,468$). 45% der LehrerInnen mit Klassenvorstandsfunktion sind 26 Jahre oder länger berufstätig, in der Vergleichsgruppe sind es 51%.

Klassenvorstand, n=283		Ja	Nein
		%	%
Beziehungsstatus $\chi^2(1)=0,472$ $p=0,492$	ohne PartnerIn	18%	22%
	Mit PartnerIn	82%	78%
Berufstätigkeit seit ($z=-0,726$; $p=0,468$)	1-5 J.	6%	12%
	6-15 J.	17%	12%
	16-25 J.	31%	25%
	26-35 J.	37%	36%
	> 35 J.	8%	15%
Anzahl Kinder ($z=-1,202$; $p=0,202$)	Keine	29%	20%
	1 Kind	20%	19%
	2 Kinder	34%	44%
	>= 3 Kinder	18%	17%

Tabelle 20: Soziodemografische Merkmale getrennt nach Ausübung der Klassenvorstandsfunktion (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

Auch bezüglich der Anzahl der Kinder ist kein statistisch relevanter Unterschied belegbar ($p=0,202$, siehe Tabelle 18).

In Abhängigkeit der Funktion eines Klassenvorstands gibt es aber signifikante Unterschiede bei der Lehrverpflichtung ($p=0,001$) und der pädagogischen Beanspruchungszeit ($p=0,002$).

Klassenvorstand, n=283		Ja	Nein
		%	%
Lehrverpflichtung $z=-3,175$; $p=0,001$	<=15 h	10%	24%
	16-20 h	14%	17%
	> 20 h	75%	59%
Pädagogische Beanspruchungszeit	<= 20 h	2%	5%
	31-30 h	7%	16%

z=-3,147; p=0,002	31-40 h	28%	36%
	41-50 h	49%	31%
	>50 h	14%	13%
Schulform $\chi^2(1)=3,546$ p=0,060	HS/MS	47%	58%
	Gymnasium	53%	42%
Schulerhalter $\chi^2(1)=0,362$ p=0,547	privat	20%	17%
	öffentlich	80%	83%
Schulen mit Qualitätssiegel $\chi^2(1)=2,261$ p=0,133	QS	16%	10%
	kein QS	84%	90%
Clusterlösung Unterrichtsgegenstände $\chi^2(4)=3,002$ p=0,558	Mathematik/Tech/ Bildn.	25%	23%
	Sprachen/Gewi- Sozial	27%	23%
	Sport	12%	16%
	Nawi/Religion	20%	16%
	SoWi-Gewi/Math	16%	22%
Belastendstes Fach Zusammengefasst $\chi^2(3)=2,192$ p=0,534	Naturwiss.	6%	10%
	Sprachlich	18%	14%
	sonstige	10%	8%
	keine Angabe	66%	68%

Tabelle 21: Lehrerberufsbezogene Variablen, getrennt nach Ausübung der Klassenvorstandsfunktion (Angaben in absoluten Häufigkeiten und Prozent)

Klassenvorstände weisen eine höhere Lehrverpflichtung auf als Lehrpersonal ohne diese Funktion. So haben 75% der Lehrer, die auch als Klassenvorstände tätig sind eine Lehrverpflichtung von mehr als 20 Stunden, in der anderen Gruppe sind es nur 59%. 63% der Klassenvorstände haben eine pädagogische Beanspruchungszeit, die höher als 40 Stunden ist, wird keine Klassenvorstands-Funktion ausgeübt, so weisen nur 44% eine pädagogische Beanspruchungszeit von mehr als 40 Stunden auf.

Bei der Verteilung nach Schulform (p=0,060) und Schulerhalter (p=0,547) sind keine signifikante Unterschiede nach der Funktion des Klassenvorstandes gegeben (deskriptive Statistiken siehe Tabelle 10). Klassenvorstände unterrichten auch die gleiche Fächer wie Personen, die keine KV-Funktion haben (p=0,558), auch bezüglich der Bewertung, welches

Fach am belastendsten ist, sind keine signifikanten Unterschiede belegbar ($p=0,534$; siehe Tabelle 19).

3.7 Faktorenanalyse, Datenreduktion

3.7.1 Belastungskategorien

Belastungskategorie Äußere Belastung

Bei der Faktorenanalyse der Items der Belastungskategorie „Äußere Bedingungen“ wurden insgesamt zwei Faktoren extrahiert. Der erste Faktor erklärt 29%, der zweite Faktor 26%, somit können insgesamt 55% an Varianz der zugrunde liegenden Korrelationsmatrix erklärt werden. Der Faktor 1 enthält jene, die Belastung durch räumliche Bedingungen erfragen. Die Ladungen in diesem Faktor liegen zwischen 0,39 und 0,77. Im Faktor sind jene Aussagen enthalten, die Belastung durch strukturelle Bedingungen der Klasse (i. e. Migrationshintergrund) erfragen. Die Ladungen liegen zwischen 0,87 und 0,88.

Faktor 1: Belastung durch räumliche Bedingungen	M	SD	L	TS
Technische Ausstattung (PC, Overhead usw.)	5,60	3,20	0,77	0,48
Ausstattung des Konferenz- bzw. LehrerInnenzimmers	3,41	3,27	0,77	0,42
Lichtverhältnisse am Arbeitsplatz	4,73	3,30	0,70	0,44
Hitze/Kälteverhältnisse in der Schule	4,60	3,55	0,45	0,25
Hohe KlassenschülerInnenzahl (>25)	4,07	3,02	0,39	0,33
Faktor 2: Belastung durch strukturelle Bedingungen				
Unterrichtsaufwand bei SchülerInnen anderer Kulturen	2,07	2,64	0,88	0,63
Verständnisschwierigkeiten bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund	2,29	2,80	0,87	0,63

Tabelle 22: Deskriptive Statistiken, Ladungen und Trennschärfen der Items zur Belastungskategorie „Äußere Belastungen“ (0=trifft gar nicht zu; 10=trifft sehr zu)

Innerhalb des ersten Faktors („Belastung durch räumliche Rahmenbedingungen“) stellen die Einzelaussagen „Technische Ausstattung“ (M=5,60), „Lichtverhältnisse“ (M=4,73) und „Hitze-/Kälteverhältnisse in der Schule“ die höchsten Belastungen dar. Die Belastung durch die strukturellen Rahmenbedingungen wird bezogen auf die Einzelitems deutlich weniger stark bewertet.

Für den ersten Faktor wird ein Cronbach- α von 0,63 ermittelt, dieser Wert kann als akzeptabel erachtet werden. Die Trennschärfen liegen zwischen 0,25 und 0,48.

Der Reliabilitätskoeffizient für den zweiten Faktor hat eine Größe von Cronbach- α =0,78, die Trennschärfe liegt bei 0,63.

Belastungskategorie Belastung durch Arbeit

Faktor1: (38%; Cronbach- α =0,78	M	SD	L	TS
Verhaltensauffällige SchülerInnen	6,09	2,62	0,87	0,70
SchülerInnen, bei welch. die emot. Entw. d. tats. Lebensalt. hinterherhinkt	5,15	2,53	0,82	0,64
Lärmpegel in der Klasse	5,42	2,83	0,79	0,54
Faktor 2: Unterrichtstätigkeit (30%; Cronbach- α =0,70				
Vorbereitung des Unterrichts	5,26	2,61	0,87	0,59
Nachbereitung des Unterrichts	4,69	2,64	0,82	0,50
Unterrichten	4,58	2,59	0,62	0,42

Tabelle 23: Deskriptive Statistiken, Ladungen und Trennschärfen der Items zur Belastungskategorie „Belastung durch Unterrichtstätigkeit“ (0=trifft gar nicht zu; 10=trifft sehr zu)

Belastungskategorie Gestaltung des Arbeitsprozesse

Bei den Fragen zur Gestaltung der Arbeitsprozesse wird nur ein Faktor extrahiert, der 56% an Varianz erklären kann. Am belastendsten werden dabei Leistungsdruck (M=6,68) und sich ständig ändernde Arbeitsanforderungen (M=6,18) bewertet. Der Reliabilitätskoeffizient für diesen Faktor liegt bei Cronbach- α =0,74 (siehe Tabelle 22)

Gestaltung des Arbeitsprozesse :56%, Cronbach- $\alpha=0,74$	M	SD	L	TS
Leistungsdruck (mehr Arbeit in immer kürzerer Zeit)	6,68	2,65	0,76	0,56
Das Direktorrat an unserer Schule	2,39	2,91	0,73	0,50
"Disziplinar-Management" an unserer Schule	3,76	2,86	0,78	0,57
Ständig sich ändernde Arbeitsanforderungen (Schulversuche, ...)	6,18	3,12	0,72	0,49

Tabelle 24: Deskriptive Statistiken, Ladungen und Trennschärfen der Items zur Belastungskategorie „Gestaltung des Arbeitsprozesses“ (0=trifft gar nicht zu; 10=trifft sehr zu)

Belastungskategorie „Körperliche Beanspruchung“

Bei den Items, die das Ausmaß der körperlichen Beanspruchung erfassen, erbringt die Faktorenanalyse ebenfalls nur einen Faktor, mit dem 55% der zugrunde liegenden Korrelationsmatrix erklärt werden können. Am stärksten wird in dieser Kategorie die stimmliche Belastung (M=5,66) bewertet. Der Reliabilitätskoeffizient für diese Belastungskategorie liegt bei Cronbach- $\alpha=0,73$.

Körperliche Beanspruchung“: 55% Cronbach- $\alpha=0,73$	M	SD	L	TS
Stimmliche Beanspruchung	5,66	2,87	0,78	0,61
Bewegungsmöglichkeit in der Arbeit	3,30	2,74	0,69	0,51
Infektionsrisiko (z. B. Verkühlungen) wegen Kontakte	4,06	3,17	0,77	0,60
Stehen	3,58	3,11	0,79	0,64
Kreidestaub	2,94	3,26	0,66	0,49

Tabelle 25: Deskriptive Statistiken, Ladungen und Trennschärfen der Items zur Belastungskategorie „Äußere Belastungen“ (0=trifft gar nicht zu; 10=trifft sehr zu)

Belastungskategorie „psychische Beanspruchung“

Die Faktorenanalyse zu den Fragen der psychischen Belastung legt eine Zweifaktorenlösung nahe, die jedoch nicht sinnvoll zu interpretieren ist. Da aber das Cronbach- α für alle Items in

dieser Kategorie bei 0,82 liegt, werden alle Items in dieser Dimension auf eine Belastungskategorie zusammengefasst.

Cronbach- α =0,82	M	SD	L1	L2	TS
Psychologische Betreuung (z. B. Schulpsychologe)	2,52	2,65	0,22	0,41	0,33
Konfliktsituationen mit SchülerInnen	4,59	2,71	-0,08	0,87	0,37
Achtung und Respekt meiner SchülerInnen mir gegenüber	3,92	2,99	0,43	0,64	0,62
Unterstützung durch KollegInnen an der Schule	3,46	3,21	0,76	0,22	0,62
"Erwartungshaltung" der schulischen Umwelt	5,98	2,97	0,42	0,58	0,58
"Mobbing" durch KollegInnen	1,47	2,38	0,18	0,43	0,31
Verständnis meiner Partnerin/Partners für meinen Beruf	3,25	3,61	0,79	0,14	0,57
"Soziale" Erwartungen der SchülerInnen an mich	4,29	3,09	0,68	0,41	0,67
Ansprechperson vorhanden (...wenn ich mal mentale Hilfe brauche)	3,58	3,23	0,76	0,16	0,58

Tabelle 26: Deskriptive Statistiken, Ladungen und Trennschärfen der Items zur Belastungskategorie „Äußere Belastungen“ (0=trifft gar nicht zu; 10=trifft sehr zu)

Am Belastendsten wird dabei die „Erwartungshaltung der schulischen Umwelt“ empfunden (M=5,98), Mobbing durch KollegInnen wird kaum als Belastung erlebt (M=1,47; siehe auch Tabelle 24).

Belastungskategorie „Administrative Belastung“

Die Items der Kategorie „Administrative Belastung“ können als eindimensional betrachtet werden, die Faktorenanalyse extrahiert nur einen Faktor, der 49% an Varianz erklären kann. Am belastendsten werden dabei der Verwaltungsaufwand in der Schule (M=6,66) und die unbezahlten Zusatzengagements in der Schule (M=6,36) bewertet.

Administrative Belastung ; 49%, Cronbach- α =0,62	M	SD	L	TS
Angebot an Fortbildungsveranstaltungen	4,48	3,06	0,67	0,37
Unbezahlte Zusatzengagements in der Schule	6,36	3,01	0,85	0,57
Aufstiegsmöglichkeiten	2,59	2,88	0,36	0,18
Verwaltungsaufwand in der Schule	6,66	2,72	0,82	0,52

Tabelle 27: Deskriptive Statistiken, Ladungen und Trennschärfen der Items zur Belastungskategorie „Äußere Belastungen“ (0=trifft gar nicht zu; 10=trifft sehr zu)

Belastungskategorie „Gesellschaftliche/Mediale Belastung“

Bei den Fragen zur „Gesellschaftlich-Medialen Belastung“ werden faktorenanalytisch zwei Dimensionen extrahiert, die gemeinsam 77% an Varianz erklären. Der erste Faktor kann als das Image des Lehrberufs interpretiert werden. Das Cronbach- α ist mit 0,89 sehr hoch. Der zweite Faktor ist nicht zu interpretieren, auch das Cronbach- α ist mit 0,42 zu gering. Diese beiden Items werden dabei bei weiteren Auswertungen jeweils einzeln berücksichtigt.

Faktor 1: 45, Cronbach- α =0,89	M	SD	L1	TS
Gesellschaftliches Bild des LehrerInnenberufes	6,95	3,16	0,94	0,81
Stellung der Medien zum LehrerInnenberuf	7,27	3,17	0,94	0,81
Faktor 2: 32%, Cronbach- α =0,42				
Einmischen der Eltern in schulische Angelegenheiten	5,01	2,87	0,83	0,27
"Erwartungen" der Öffentlichkeit an mich	6,81	2,72	0,76	0,27

Tabelle 28: Deskriptive Statistiken, Ladungen und Trennschärfen der Items zur Belastungskategorie „Äußere Belastungen“ (0=trifft gar nicht zu; 10=trifft sehr zu)

3.7.2 Zusammenhänge der Dimensionen

Das Image (M=7,09) und die Erwartung der Öffentlichkeit werden als am stärksten belastend empfunden (M=6,81). Mit einigem Abstand folgen die Kategorien „Administrative Belastung“ (M=5,85) und Belastung durch Schülerverhalten (M=5,56). Die psychische

Belastung (M=3,69 und vor allem die Belastung durch strukturelle Schülerbedingungen werden als am wenigsten belastend empfunden.

Belastungskategorien	M	SD
Gesamtbelastung	4,98	1,39
Image	7,09	3,03
Erwartung der Öffentlichkeit	6,81	2,72
Administrative Belastung	5,85	2,29
Belastung durch Schülerverhalten	5,56	2,24
Einmischen durch Eltern	5,01	2,87
Gestaltung der Arbeitsprozesse	4,84	2,18
Belastung durch eigentliches Unterrichten	4,84	2,05
Belastung durch räumliche Bedingungen	4,62	1,52
Körperliche Belastung	4,10	2,25
Psychische Belastung	3,69	1,89
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	2,31	2,61

Tabelle 29: Deskriptive Statistiken einzelnen Belastungsfaktoren und gemittelter Gesamtwert über alle Belastungsfaktoren

3.8 Auswertung der Hypothesen

H1(H1): Das Geschlecht zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung.

Bezüglich Gesamtbelastung kann diese Hypothese nicht bestätigt werden, zwischen Männern und Frauen besteht kein signifikanter Unterschied in der Gesamtbelastung ($p=0,638$). Der Mittelwert für die männlichen Lehrkräfte liegt bei 4,92 (SD=1,46), für Frauen ergibt sich ein Gesamtbelastungswert von 5,00 (SD=1,37).

Aber auch bei den einzelnen Belastungskategorien sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen gegeben. Die deskriptiven Statistiken sowie die Ergebnisse des Signifikanztests können Tabelle 29 entnommen werden.

Art der Belastung	Weiblich		Männlich		Teststatistik	
	M	SD	M	SD	F	p
Gesamtbelastung (p=0,638)	5,00	1,37	4,92	1,46	0,221	0,638
Belastung durch räumliche Bedingungen	4,66	1,52	4,55	1,53	0,313	0,576
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	2,26	2,67	2,43	2,51	0,244	0,622
Belastung durch eigentliches Unterrichten	4,88	2,05	4,74	2,07	0,296	0,587
Belastung durch Schülerverhalten	5,56	2,28	5,59	2,17	0,011	0,918
Gestaltung der Arbeitsprozesse	4,82	2,15	4,83	2,21	0,001	0,980
Körperliche Belastung	4,25	2,24	3,76	2,25	2,894	0,090
Psychische Belastung	3,75	1,90	3,56	1,87	0,612	0,435
Administrative Belastung	5,78	2,28	6,01	2,31	0,583	0,446
Image	7,26	3,05	6,71	2,99	2,090	0,149
Einmischen durch Eltern	4,95	2,92	5,13	2,79	0,236	0,627
Erwartung der Öffentlichkeit	6,90	2,72	6,62	2,72	0,657	0,418

Tabelle 30: Deskriptive Statistiken der Belastungskategorien sowie Gesamtwert der Belastung, getrennt nach Geschlecht, Teststatistiken der einfachen Varianzanalyse

H2 (H1): Das Ausmaß der Belastung zeigt sich höher mit steigendem Dienstalter

Diese Hypothese kann bezüglich Gesamtbelastung bestätigt werden, die Korrelationskoeffizient ist bei $r=0,17$ ($p=0,005$) signifikant. Mit steigendem Dienstalter ist auch das Ausmaß der Belastung höher. Betrachtet man die einzelnen Belastungskategorien so

sind signifikante Zusammenhänge mit Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen ($r=0,12$; $p=0,046$), „Belastung durch Schülerverhalten“ ($r=0,14$, $p=0,020$), „Gestaltung der Arbeitsprozesse“ ($r=0,23$; $p<0,001$) und „Erwartung der Öffentlichkeit ($r=0,13$; $p=0,029$) gegeben. Anzumerken ist, das der erklärte Varianzanteil aber relativ gering ist, so können für die Gesamtbelastung nur 3,4% an Varianz durch das Dienstalder erklärt werden, bei den einzelnen Belastungskategorien ist das Bestimmtheitsmaß bei der Gestaltung der Arbeitsprozesse am höchsten (5,3%).

	r	p
Gesamtbelastung	0,17	0,005
Belastung durch räumliche Bedingungen	0,11	0,059
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	0,12	0,046
Belastung durch eigentliches Unterrichten	0,07	0,218
Belastung durch Schülerverhalten	0,14	0,020
Gestaltung der Arbeitsprozesse	0,23	0,000
Körperliche Belastung	0,11	0,060
Psychische Belastung	0,10	0,089
Administrative Belastung	0,09	0,116
Image	0,08	0,183
Einmischen durch Eltern	-0,02	0,716
Erwartung der Öffentlichkeit	0,13	0,029

Tabelle 31: Korrelation (Pearson Produktmomentkorrelation) der Belastungskategorien mit der Beschäftigungsdauer

H3 (H1): Der Lebensstatus zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung

Diese Hypothese kann sowohl für den Gesamtbelastungswert ($p=0,725$) als auch für die einzelnen Belastungskategorien ($p>=0,285$ und $<0,961$) nicht bestätigt werden. Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die Teststatistiken der einfachen Varianzanalysen können Tabelle 32 entnommen werden.

	Ohne PartnerIn		Mit PartnerIn		Teststatistik	
	M	SD	M	SD	F	p
Art der Belastung	5,03	1,43	4,96	1,39	0,124	0,725
Gesamtbelastung (p=0,638)	4,74	1,58	4,59	1,50	0,411	0,522
Belastung durch räumliche Bedingungen	2,51	2,49	2,27	2,65	0,367	0,545
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	5,05	2,05	4,79	2,06	0,720	0,397
Belastung durch eigentliches Unterrichten	5,79	2,07	5,51	2,28	0,675	0,412
Belastung durch Schülerverhalten	4,81	2,15	4,83	2,18	0,002	0,961
Gestaltung der Arbeitsprozesse	4,30	2,28	4,05	2,25	0,552	0,458
Körperliche Belastung	3,47	1,81	3,74	1,91	0,919	0,339
Psychische Belastung	6,15	2,20	5,78	2,31	1,145	0,285
Administrative Belastung	6,94	3,20	7,12	3,00	0,157	0,693
Image	4,82	2,92	5,06	2,87	0,302	0,583
Einmischen durch Eltern	6,71	2,95	6,83	2,67	0,083	0,773
Erwartung der Öffentlichkeit	5,03	1,43	4,96	1,39	0,124	0,725

Tabelle 32: Deskriptive Statistiken der Belastungskategorien sowie Gesamtwert der Belastung, getrennt nach Lebensstatus, Teststatistiken der einfachen Varianzanalyse

H4 (H1): Die Anzahl der Kinder zeigen einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung

Auch diese Hypothese kann bestätigt werden. Sowohl der Korrelationskoeffizient der Gesamtbelastung und der Anzahl der Kinder ($r=0,02$; $p=0,677$) als auch alle weiteren Korrelationskoeffizienten für die Einzelkategorien sind nicht signifikant (siehe Tabelle 33).

	r	p
Gesamtbelastung	0,02	0,677
Belastung durch räumliche Bedingungen	-0,01	0,848

Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	-0,03	0,566
Belastung durch eigentliches Unterrichten	0,02	0,768
Belastung durch Schülerverhalten	-0,02	0,720
Gestaltung der Arbeitsprozesse	0,07	0,262
Körperliche Belastung	0,03	0,667
Psychische Belastung	0,03	0,618
Administrative Belastung	0,11	0,065
Image	-0,04	0,465
Einmischen durch Eltern	0,00	0,965
Erwartung der Öffentlichkeit	0,02	0,750

Tabelle 33: Korrelation (Spearman-Rangkorrelation) der Belastungskategorien mit der Anzahl der Kinder

H5 (H1): Die Höhe der Lehrverpflichtung zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung

Auch diese Hypothese kann bestätigt werden. Die Gesamtbelastung korreliert nicht signifikant ($r=0,048$; $p=0,425$) mit dem Ausmaß der Lehrverpflichtung. Auch bei den einzelnen Belastungskategorien kann kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden, es findet sich aber eine tendenziell signifikante Korrelation der Kategorie „Administrative Belastung“ mit der Lehrverpflichtung ($r=0,100$, $p=0,093$). Mit steigender Lehrverpflichtung wird die Belastung durch die administrative Belastung stärker eingeschätzt.

	r	p
Gesamtbelastung	0,048	0,425
Belastung durch räumliche Bedingungen	-0,025	0,673
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	-0,001	0,992
Belastung durch eigentliches Unterrichten	0,014	0,817

Belastung durch Schülerverhalten	0,033	0,580
Gestaltung der Arbeitsprozesse	0,097	0,107
Körperliche Belastung	0,081	0,177
Psychische Belastung	0,022	0,717
Administrative Belastung	0,100	0,093
Image	-0,032	0,598
Einmischen durch Eltern	-0,018	0,762
Erwartung der Öffentlichkeit	0,056	0,348

Tabelle 34: Korrelation (Pearson Produktmomentkorrelation) der Belastungskategorien mit dem Stundenausmaß der Lehrverpflichtung

H6 (H1): Die Funktion des Klassenvorstandes zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung

Diese Hypothese kann generell bestätigt werden, beim Gesamtwert der Belastung ist kein signifikanter Unterschied belegbar ($p=0,426$). Wird die Funktion des Klassenvorstandes ausgeübt, so liegt der Mittelwert der Gesamtbelastung bei 5,03 ($SD=1,33$), Lehrkräfte, die keine Klassenvorstände sind, weisen einen Mittelwert von 4,89 auf. Betrachtet man die einzelnen Kategorien, so ist bei der Bewertung der Gestaltung der Arbeitsprozesse ein tendenziell signifikanter Unterschied belegbar ($p=0,069$). Für Klassenvorstände wird dabei ein Mittelwert von 5,03 ($SD=2,07$) errechnet, für die Vergleichsgruppe ergibt sich ein Mittelwert von 4,55 ($SD=2,28$). Klassenvorstände zeigen bei dieser Kategorie eine tendenziell höhere Belastung. Alle anderen Kategorien sind statistisch unauffällig ($p>0,100$ und $<0,896$, siehe Tabelle 33)

Art der Belastung	KV-Ja		KV-Nein		Teststatistik	
	M	SD	M	SD	F	p
Gesamtbelastung ($p=0,638$)	5,03	1,33	4,89	1,49	0,635	0,426
Belastung durch räumliche Bedingungen	4,67	1,48	4,50	1,56	0,842	0,360
Belastung durch strukturelle Schüler	2,18	2,68	2,51	2,56	1,096	0,296

Bedingungen						
Belastung durch eigentliches Unterrichten	4,95	1,95	4,64	2,18	1,577	0,210
Belastung durch Schülerverhalten	5,41	2,26	5,73	2,26	1,356	0,245
Gestaltung der Arbeitsprozesse	5,03	2,07	4,55	2,28	3,323	0,069
Körperliche Belastung	4,15	2,10	3,95	2,36	0,545	0,461
Psychische Belastung	3,67	1,89	3,70	1,89	0,017	0,896
Administrative Belastung	6,05	2,13	5,62	2,43	2,389	0,123
Image	7,17	2,99	7,01	3,03	0,200	0,655
Einmischen durch Eltern	5,03	2,74	4,97	3,04	0,028	0,867
Erwartung der Öffentlichkeit	7,05	2,56	6,50	2,90	2,725	0,100

Tabelle 35: Deskriptive Statistiken der Belastungskategorien sowie Gesamtwert der Belastung, getrennt nach Ausübung der Funktion eines Klassenvorstandes, Teststatistiken der einfachen Varianzanalyse

H7(H1): Die Fächer Mathematik/Naturwissenschaft zeigen einen höheren Einfluss auf die Belastung (mehr als andere Gegenstände)

Diese Hypothese lässt sich nicht belegen. Bei dem Gesamtwert der Belastung ist in Abhängigkeit der Unterrichtsgegenstände kein signifikanter Unterschied zwischen den fünf Clustern gegeben ($p=0,110$). Die höchste Belastung zeigt dabei auch nicht die Gruppe der MathematiklehrerInnen ($M=5,06$), sondern die Gruppe Nawi/Biologie/Religion ($M=5,31$). Bei der Kategorie „Gestaltung der Arbeitsprozesse“ ist ein signifikanter Unterschied belegbar ($p=0,017$). Hier zeigt sich, dass die Gruppe Nawi/Biologie/Religion die höchste Belastung aufweist ($M=5,60$), Posthoc Tests belegen dabei signifikante Unterschiede zu Sprachen/Gewi-Sozial ($p=0,004$); Sport ($p=0,040$); und SoWi-Gewi/Math ($p=0,004$). Der Unterschied zu Mathematik/Tech/Bildnerische Erziehung ist nicht signifikant ($p=0,158$).

	G1	G2	G3	G4	G4	Teststatistik	
Art der Belastung	M	M	M	M	M	F	p
Gesamtbelastung ($p=0,638$)	5,06	5,02	4,77	5,31	4,62	1,904	0,110

Belastung durch räumliche Bedingungen	4,60	4,69	4,17	4,97	4,55	1,608	0,172
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	2,56	2,34	2,53	2,43	1,66	1,020	0,397
Belastung durch eigentliches Unterrichten	4,78	5,11	4,36	5,32	4,41	2,168	0,073
Belastung durch Schülerverhalten	5,77	5,56	5,23	5,42	5,67	0,447	0,775
Gestaltung der Arbeitsprozesse	5,03	4,78	4,26	5,60	4,37	3,050	0,017
Körperliche Belastung	4,28	4,06	3,82	4,62	3,61	1,556	0,186
Psychische Belastung	3,81	3,69	3,52	3,98	3,35	0,856	0,491
Administrative Belastung	6,05	6,13	5,34	6,16	5,24	2,061	0,086
Image	6,54	7,21	7,62	7,58	6,78	1,350	0,252
Einmischen durch Eltern	5,46	4,99	4,59	5,36	4,43	1,345	0,253
Erwartung der Öffentlichkeit	6,60	6,90	7,00	7,02	6,63	0,303	0,876

Tabelle 36: Deskriptive Statistiken der Belastungskategorien sowie Gesamtwert der Belastung, getrennt nach unterrichteten Gegenständen, Teststatistiken der einfachen Varianzanalyse

Legende: G1= Mathematik/Tech/Bildn.; G4="= Sprachen/Gewi-Sozial; G3= Sport; G4= Nawi/ Religion; G5= SoWi-Gewi/Math.

H7a: Wenn Mathematik bzw. naturwissenschaftliche Fächer als belastend genannt werden, dann ist die Belastung höher

Bei der Gesamtbelastung ist ein signifikanter Unterschied nach dem belastendsten Unterrichtsfach gegeben ($p=0,010$). Die Gruppen „Sprachliche Fächer“ ($M=5,37$) und „Sonstige Fächer“ ($M=5,49$) weist dabei die höchste Belastung auf. Die Lehrer, die sich von sprachlichen Fächern und sonstigen Fächern am meisten belastet fühlen, unterscheiden sich signifikant von den beiden anderen Gruppen. Aber auch bei den Belastungskategorien „Belastung durch räumliche Bedingungen“ ($p=0,022$), Belastung durch eigentliches Unterrichten ($p<0,001$), Belastung durch Schülerverhalten ($p=0,015$) und psychische Belastung ($p=0,045$) sind signifikante Unterschiede zu finden. Die Gruppen Sprachen und sonstige Gegenstände zeigen dabei durchgehend die höchsten Belastungswerte.

Art der Belastung	G1	G2	G3	G4	Teststatistik	
	M	M	M	M	F	p
Gesamtbelastung (p=0,638)	4,49	5,37	5,49	4,86	3,873	0,010
Belastung durch räumliche Bedingungen	4,06	4,96	5,17	4,53	3,247	0,022
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	1,83	2,40	2,56	2,31	0,327	0,806
Belastung durch eigentliches Unterrichten	4,21	5,71	5,72	4,58	6,424	0,000
Belastung durch Schülerverhalten	4,84	5,84	6,67	5,42	3,525	0,015
Gestaltung der Arbeitsprozesse	4,10	5,24	5,29	4,77	1,797	0,148
Körperliche Belastung	3,80	4,11	4,58	4,07	0,525	0,665
Psychische Belastung	2,82	3,62	4,35	3,71	2,723	0,045
Administrative Belastung	5,23	6,27	6,51	5,72	1,998	0,115
Image	6,91	8,14	6,91	6,88	2,189	0,090
Einmischen durch Eltern	4,55	5,51	5,30	4,91	0,813	0,487
Erwartung der Öffentlichkeit	6,86	7,31	7,19	6,63	0,945	0,419

Tabelle 37: Deskriptive Statistiken der Belastungskategorien sowie Gesamtwert der Belastung, getrennt nach Gegenständen, die am stärksten belasten“, Teststatistiken der einfachen Varianzanalyse

Legende: G1: Naturwiss, Fächer; G2: Sprachlich Fächer; G3: sonstige Fächer; G4: keine Angabe

H8 (H1) Die pädagogische Beanspruchungszeit zeigt einen Einfluss auf die Belastung

Diese Hypothese kann bestätigt werden, die Gesamtbelastung korreliert signifikant mit der pädagogischen Beanspruchungszeit ($r=0,129$; $p=0,031$). Je höher die Beanspruchungszeit ist, desto höher ist auch die Gesamtbelastung. Betrachtet man die Teilbereiche der Belastung, so sind signifikante Zusammenhänge mit der Belastung durch das eigentliche Unterrichten ($r=0,172$; $p=0,004$), Gestaltung der Arbeitsprozesse ($r=0,149$; $p=0,014$) und der administrativen Belastung ($r=0,178$; $p=0,003$) gegeben. Die Stärke des Zusammenhangs ist

allerdings als relativ gering zu bewerten. Eine tendenziell signifikante Korrelation ist noch mit der Kategorie „Erwartung der Öffentlichkeit“ gegeben ($r=0,118$; $p=0,050$).

	r	p
Gesamtbelastung	0,129	0,031
Belastung durch räumliche Bedingungen	0,075	0,213
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	-0,075	0,215
Belastung durch eigentliches Unterrichten	0,172	0,004
Belastung durch Schülerverhalten	0,013	0,832
Gestaltung der Arbeitsprozesse	0,149	0,014
Körperliche Belastung	0,075	0,221
Psychische Belastung	0,021	0,731
Administrative Belastung	0,178	0,003
Image	0,055	0,361
Einmischen durch Eltern	0,083	0,170
Erwartung der Öffentlichkeit	0,118	0,050

Tabelle 38: Korrelation (Spearman-Rangkorrelation) der Belastungskategorien mit der pädagogischen Beanspruchungszeit

H9(H1): Die Schulform zeigt einen Einfluss auf die Belastung

Bezüglich Gesamtbelastung kann diese Aussage nicht bestätigt werden ($p=0,519$), LehrerInnen, die an Hauptschulen unterrichten, unterscheiden sich nicht signifikant von LehrerInnen, die an Gymnasien tätig sind. Betrachtet man jedoch die Teilbereiche der Belastung, so bestehen signifikante Unterschiede bei Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen ($p<0,001$), der psychischen Belastung ($p=0,004$) und der Belastung durch das Image ($p=0,004$) Bei der Belastung durch strukturelle Schülerbedingungen und der psychischen Belastung sind die Mittelwerte der HauptschullehrerInnen signifikant höher als

jene der GymnasiallehrerInnen. Am negativen Image leiden jedoch die Gymnasiallehrer mehr (siehe Tabelle 37).

Art der Belastung	Hauptschule		Gymnasium		Teststatistik	
	M	SD	M	SD	F	p
Gesamtbelastung (p=0,638)	5,03	1,47	4,92	1,31	0,417	0,519
Belastung durch räumliche Bedingungen	4,63	1,66	4,61	1,34	0,026	0,872
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	3,12	2,89	1,43	1,93	32,673	0,000
Belastung durch eigentliches Unterrichten	4,91	2,10	4,75	2,01	0,403	0,526
Belastung durch Schülerverhalten	5,74	2,34	5,36	2,10	2,018	0,157
Gestaltung der Arbeitsprozesse	4,67	2,18	5,03	2,17	1,859	0,174
Körperliche Belastung	4,18	2,28	4,01	2,22	0,407	0,524
Psychische Belastung	3,99	2,01	3,34	1,69	8,579	0,004
Administrative Belastung	5,85	2,48	5,84	2,06	0,002	0,966
Image	6,59	3,12	7,64	2,84	8,578	0,004
Einmischen durch Eltern	4,83	2,90	5,22	2,84	1,265	0,262
Erwartung der Öffentlichkeit	6,79	2,75	6,84	2,69	0,032	0,858

Tabelle 39: Deskriptive Statistiken der Belastungskategorien sowie Gesamtwert der Belastung, getrennt nach Schulform, Teststatistiken der einfachen Varianzanalyse

H10(H1): Öffentliche Schulen unterscheiden sich von privaten Schulen hinsichtlich der Belastung

Auch diese Aussage ist bezüglich der Gesamtbelastung nicht richtig (p=0,393), es findet sich jedoch bei der Belastungskategorie „Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen“ ein signifikanter Unterschied (p=0,013). Unter diesem Belastungsfaktor leiden LehrerInnen an privaten Schulen (M=1,50) deutlich weniger als jene an öffentlichen Schulen (M=2,50).

Art der Belastung	Privat		Öffentlich		Teststatistik	
	M	SD	M	SD	F	p
Gesamtbelastung (p=0,638)	4,83	1,52	5,01	1,37	0,733	0,393
Belastung durch räumliche Bedingungen	4,65	1,58	4,61	1,50	0,026	0,873
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	1,50	2,19	2,50	2,67	6,285	0,013
Belastung durch eigentliches Unterrichten	4,41	2,23	4,93	2,00	2,749	0,098
Belastung durch Schülerverhalten	5,45	2,33	5,59	2,22	0,151	0,698
Gestaltung der Arbeitsprozesse	5,19	2,48	4,76	2,10	1,576	0,210
Körperliche Belastung	4,04	2,21	4,11	2,26	0,042	0,837
Psychische Belastung	3,46	1,81	3,74	1,90	0,884	0,348
Administrative Belastung	5,49	2,32	5,93	2,28	1,519	0,219
Image	7,32	2,80	7,04	3,09	0,362	0,548
Einmischen durch Eltern	5,02	2,81	5,01	2,89	0,000	0,989
Erwartung der Öffentlichkeit	6,44	3,04	6,90	2,64	1,184	0,277

Tabelle 40: Deskriptive Statistiken der Belastungskategorien sowie Gesamtwert der Belastung, getrennt nach Schulerhalter, Teststatistiken der einfachen Varianzanalyse

H11(H1): Schulen mit Qualitätssiegel unterscheiden sich in der Belastung von Schulen ohne Qualitätssiegel

Für die Gesamtbelastung kann diese Aussage nicht bestätigt werden ($p=0,393$), bei der Belastungskategorie „Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen“ ist jedoch ein signifikanter Unterschied ($p=0,026$) gegeben. Unter dieser Belastungskategorie leiden LehrerInnen von Schulen mit Qualitätssiegel ($M=1,43$) deutlich weniger als LehrerInnen von Schulen ohne Qualitätssiegel ($M=2,45$).

Art der Belastung	QS		Kein QS		Teststatistik	
	M	SD	M	SD	F	p
Gesamtbelastung (p=0,638)	4,84	1,77	5,00	1,33	0,411	0,522
Belastung durch räumliche Bedingungen	4,63	1,75	4,62	1,48	0,002	0,963
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	1,43	2,14	2,45	2,66	5,034	0,026
Belastung durch eigentliches Unterrichten	4,79	2,19	4,84	2,04	0,026	0,872
Belastung durch Schülerverhalten	5,64	2,16	5,55	2,25	0,058	0,810
Gestaltung der Arbeitsprozesse	5,81	2,67	4,69	2,06	8,666	0,004
Körperliche Belastung	4,13	2,32	4,09	2,24	0,007	0,935
Psychische Belastung	3,41	1,87	3,73	1,89	0,975	0,324
Administrative Belastung	5,82	2,38	5,85	2,28	0,008	0,929
Image	6,99	3,19	7,10	3,02	0,049	0,825
Einmischen durch Eltern	4,74	3,09	5,06	2,84	0,409	0,523
Erwartung der Öffentlichkeit	6,24	3,23	6,90	2,63	1,977	0,161

Tabelle 41: Deskriptive Statistiken der Belastungskategorien sowie Gesamtwert der Belastung, getrennt nach Schulen mit und ohne Qualitätssiegel, Teststatistiken der einfachen Varianzanalyse

H12 (H1): Der Standort zeigt einen Einfluss auf die Belastung von Lehrkräften

In dieser Untersuchung wurde zwischen Standorten (Städten, Orten) mit Einwohnerzahlen < 20.000 und Einwohnerzahlen > 20.000 unterschieden.

Für die Gesamtbelastung muss diese Hypothese nicht verworfen werden (p=0,000, Spearman=0,215), und die H1 (Es besteht ein Einfluss) wird bestätigt. Hierbei leiden LehrerInnen von Schulen in Standorten ≥ 20.000 (M=5,26) deutlich mehr als LehrerInnen von Schulen mit geringerer Einwohnerzahl (M=4,63). Für die Kategorien „Das eigentliche unterrichten, körperliche Belastung, psychische Belastung, Administrative Belastung, Image in der Öffentlichkeit und Einmischen durch die Eltern“ kann die H12 (H0) allerdings beibehalten werden (p \geq 0,059 bis p \leq 0,638).

Schulstandorte < 20.000 und Standorte > = 20. 000

Art der Belastung	<20.000		>=20.000		Teststatistik	
	M	SD	M	SD	S	p
Gesamtbelastung (p=0,000)	4,63	1,38	5,26	1,34	0,215	0,000
Belastung durch räumliche Bedingungen	4,16	1,50	5,00	1,42	0,266	0,000
Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen	1,79	2,28	2,73	2,79	0,19	0,001
Belastung durch eigentliches Unterrichten	4,65	2,03	4,99	2,07	0,081	0,176
Belastung durch Schülerverhalten	5,12	2,25	5,93	2,17	0,168	0,004
Gestaltung der Arbeitsprozesse	4,22	2,11	5,37	2,10	0,252	0,000
Körperliche Belastung	3,82	2,26	4,34	2,22	0,113	0,059
Psychische Belastung	3,46	1,95	3,88	1,82	0,103	0,083
Administrative Belastung	5,53	2,51	6,11	2,06	0,111	0,062
Image	6,98	3,12	7,18	2,97	0,028	0,638
Einmischen durch Eltern	4,7	2,81	5,27	2,9	0,099	0,098
Erwartung der Öffentlichkeit	6,55	2,66	7,03	2,76	0,101	0,091

Tabelle 42: Deskriptive Statistiken der Belastungskategorien sowie Gesamtwert der Belastung, getrennt nach Schulstandorten >= 20.000 und Schulen < 20.000, Teststatistiken der einfachen Varianzanalyse.

4. Zusammenfassung

Thema dieser Diplomarbeit war/ist die Feststellung der Vielfältigkeit der Belastungen im Lehrbetrieb in den ausgewählten Schulstandorten Amstetten, Krems, St. Pölten, Lilienfeld und Zwettl jeweils zufällig ausgewählten Schulen der Schultypen Gymnasium, Hauptschule, Mittelschule (Sekundarstufe I) festzustellen. Der Verfasser hat hierbei in Anlehnung an Kramis-Aebischer Belastungen auf drei Ebenen gebildet: Belastung auf individueller Ebene, Belastung auf organisatorischer Ebene und Belastung auf Systemebene. Durch die Ermittlung der soziodemographischen Daten konnten Tendenzen möglicher Einflussfaktoren auf das Belastungsempfinden festgestellt wurden.

Zu den grundsätzliche Forschungsfragen:

Das Ziel dieser Arbeit ist/war die Verfassung einer empirischen Analyse der vielfältigen Belastungen, denen Lehrerinnen und Lehrer, im Speziellen in der Sekundarstufe I ausgesetzt sind, verfassen. Durch die Ermittlung der soziodemographischen Daten sollen die Tendenzen möglicher Einflussfaktoren auf das Belastungsempfinden aufgezeigt werden, z. B. Zusammenhang Alter u. Belastungsempfinden, Geschlecht und Belastungsempfinden usw. Folgende Forschungsfragen wurden vorrangig bearbeitet: Welche a) erlebten Belastungen ergeben sich für das Lehrpersonal und b) in welchem Ausmaß?

Grundsätzlich ist festzustellen, dass bei der Deutung der Ergebnisse nur eine eingeschränkte Vergleichbarkeit der Studien möglich ist, da die einzelnen Belastungsfaktoren sich nicht trennscharf den einzelnen System-Ebenen zuordnen lassen, und sie teilweise zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen.

- **Soziodemographische Daten/ Belastung im Bereich der subj. Wahrnehmung und der individuellen Aspekte**

Folgende soziodemographische Fragen wurden ausgearbeitet: Wie ist die geschlechtliche Zusammensetzung der Stichprobe? Wie wirkt sich das Dienstalter auf die Belastung aus? Welchen Familienstand besitzen die befragten Lehrkräfte? In welcher Schulform versehen die Befragten Dienst? Wie hoch ist die wahrgenommene pädagogische Beanspruchungszeit (nicht nur während der tatsächlichen Lehrverpflichtung) für das Lehrpersonal?

In der vorliegenden Stichprobe dieser Diplomarbeit sind die Antworten von 283 Lehrkräften, d. h. 283 verwertbar ausgefüllte Fragebögen, enthalten. Die Stichprobe dieser Diplomarbeit besteht aus 191 (67%) weiblichen und 92 (33%) männlichen Lehrkräften.

150 (53%) Lehrkräfte unterrichten in einer Hauptschule, und 134 (47%) in einem Gymnasium. 52 (18%) LehrerInnen aus dieser Stichprobe sind an einer privaten Schule angestellt, sowie 232 (82%) an einer öffentlichen. Erfreulicherweise arbeiten insgesamt 14% der Lehrkräfte unterrichten an einer Schule, welche mit einem Qualitätssiegel ausgestattet wurde.

Nun zu den Unterrichtsgegenständen: Am häufigsten unterrichten die Lehrkräfte Deutsch, Mathematik Sport und Englisch, gefolgt von Geografie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte. Die 41 bekanntgegebenen Unterrichtsgegenstände wurden einer Clusteranalyse unterzogen, dabei konnten 5 von einander sehr gut differenzierbare Cluster gefunden werden. Die beiden stärksten Cluster stellen die Kombinationen der Unterrichtsgegenstände

Mathematik/Technische Gegenstände (n=70; 25%) und Sprachen bzw. Geschichte (n=74; 26%) dar.

Fasst man die belastendsten Fächer zusammen, so nennen 22 (8%) der Lehrkräfte naturwissenschaftliche Fächer, 45 (16%) sprachliche und 28 (10%) werden in der Kategorie sonstige zusammengefasst.

Bei der Frage, welches Fach am belastendsten eingestuft wird, geben 189 (67%) der Lehrkräfte keine Antwort. Am häufigsten wird Deutsch genannt (10%), gefolgt von Englisch mit 6%. die männlichen Lehrkräfte an, dass ihre pädagogische Beanspruchungszeit höher ist. 46% der männlichen Lehrer haben eine Beanspruchungszeit von über 40 Stunden, bei den Frauen sind es nur 48%.

Folgende ausgearbeitete Hypothesen gehören der Individuumsebene an:

Hypothese 1: Das Geschlecht zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß die Belastung.

Bezüglich Gesamtbelastung konnte diese Hypothese nicht bestätigt werden, zwischen Männern und Frauen besteht bei den Befragten dieser Diplomarbeit kein signifikanter Unterschied in der Gesamtbelastung.

Aber auch bei den einzelnen Belastungskategorien sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen gegeben.

Hypothese 2: Das Ausmaß der Belastung zeigt sich höher mit steigendem Dienstalter

Diese Hypothese wurde bezüglich Gesamtbelastung bestätigt, da der Korrelationskoeffizient signifikant ist. Mit steigendem Dienstalter ist auch das Ausmaß der Belastung höher. Betrachtet man die einzelnen Belastungskategorien so sind signifikante Zusammenhänge mit Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen, „Belastung durch Schülerverhalten“, „Gestaltung der Arbeitsprozesse“ und „Erwartung der Öffentlichkeit gegeben.

Die relative Mehrheit von 104 LehrerInnen ist seit 26 bis 35 Jahren berufstätig. 34 (12%) sind sogar länger als 35 Jahre bereits als Lehrkraft im Schulsystem tätig. 80 (28%) der Befragten geben an, dass sie zwischen 16 und 25 Jahren berufstätig sind, 24 (8%) sind weniger als fünf Jahre berufstätig, also als JunglehrerInnen bezeichnet werden können. Weiter 41 (14%) der Personen in dieser Stichprobe sind zwischen 6 und 15 Jahren tätig. Diese LehrerInengruppe war auch jene, welche mir das so genannte „Basisinterview“ bzw. „Einstiegsinterview“ gab, damit überhaupt der Fragebogen – in Zusammenhang mit wissenschaftlicher Literatur – entstehen konnte.

Hypothese 3: Der Lebensstatus zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung

Diese Hypothese kann sowohl für den Gesamtbelastungswert als auch für die einzelnen Belastungskategorien nicht signifikant. Es ist also gemäß dieser Studie unbedeutend ob eine Lehrkraft verheiratet, ledig, in Partnerschaft lebend oder verwitwet ist.

Etwas mehr als 2 Drittel (n=196; 69%) der Lehrkräfte dieser Stichprobe sind verheiratet, jeweils 31 (11%) sind ledig bzw. leben in einer losen Partnerschaft und 25 (9%) sind alleinstehend. Fasst man die Angaben zum Lebensstatus zusammen, so leben 25 (9%) in keiner fixen Partnerschaft, 227 (81%) haben einen Partner bzw. eine Partnerin.

Hypothese 4: Die Anzahl der Kinder zeigen einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung

Auch diese Hypothese kann bestätigt werden. Es ist unbedeutend ob eine Lehrkraft keine Kinder, ein Kind, zwei Kinder, drei oder mehr als drei Kinder hat.

Genau ein Viertel der Stichprobe der Lehrkräfte (n=72) hat keine Kinder, 108 (38%) haben zwei Kinder. Bemerkenswert schein, dass 48 (17%) 3 oder mehr Kinder haben. Dies erscheint dem Verfasser erfreulich, es zeigt, dass Lehrkräfte sich gerne mit Kindern umgeben, sei es in der Schule oder Zuhause.

Hypothese 5: Die Höhe der Lehrverpflichtung zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung

Auch diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Die Gesamtbelastung korreliert nicht signifikant mit dem Ausmaß der Lehrverpflichtung. Auch bei den einzelnen Belastungskategorien kann kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden, es findet sich aber eine tendenziell signifikante Korrelation der Kategorie „Administrative Belastung“ mit der Lehrverpflichtung. Mit steigender Lehrverpflichtung wird die Belastung durch die administrative Belastung stärker eingeschätzt.

Fasst man nach Ausmaß der Lehrverpflichtung – also das eigentliche Unterrichten - zusammen, so haben relativ wenige, nämlich nur 47 (16%) Lehrkräfte eine Lehrverpflichtung von 15 Stunden oder weniger, 44 (15%) haben eine Unterrichtsverpflichtung zwischen 16 und 20 Stunden, und der weitaus größte Teil, nämlich 190 (67%) unterrichten mehr als 20 Stunden.

Hypothese 06: Die Funktion des Klassenvorstandes zeigt einen Einfluss auf das Ausmaß der Belastung

Diese Hypothese kann grundsätzlich nicht bestätigt werden, beim Gesamtwert der Belastung ist ein signifikanter Unterschied belegbar. Wird die Funktion des Klassenvorstandes ausgeübt, so liegt der Mittelwert der Gesamtbelastung bei 5,03. Lehrkräfte, die keine Klassenvorstände sind, weisen einen Mittelwert von 4,89 auf. Betrachtet man die einzelnen Kategorien, so ist bei der Bewertung der Gestaltung der Arbeitsprozesse ein tendenziell signifikanter Unterschied belegbar. Für Klassenvorstände wird dabei ein Mittelwert von 5,03 errechnet, für die Gruppe der „Nicht- Klassenvorstände“ ergibt sich ein Mittelwert von 4,55. Klassenvorstände zeigen bei dieser Kategorie eine tendenziell höhere Belastung. Dies erscheint einleuchtend, da speziell die Klassenvorstände im Gegensatz zu den Nichtklassenvorständen mit diversen Arbeitsprozessen (Organisation Wandertag, Exkursion, Zeugnisse ausstellen usw.) zusätzlich zum eigentlichen unterrichten betraut bzw. verantwortlich sind.

Auch bei der Ausübung der Funktion eines Klassenvorstands sind signifikante Geschlechtsunterschiede gegeben. Frauen sind häufiger Klassenvorstand als Männer. So üben 59% der weiblichen Lehrkräfte eine Tätigkeit als Klassenvorstand aus, bei den Männern sind es nur 46%.

Dies könnte daran liegen, dass es auch weit mehr weibliche Lehrkräfte (n= 2107) als männliche (1271) von insgesamt 3378 AHS Lehrkräften in Niederösterreich gibt.

Ebenso gleich ist die Situation bei den Lehrkräften der Hauptschule: Es gibt 6029 Lehrkräfte in NÖ, davon sind 4291 weiblich und lediglich 1409 männlich. (Statistik Austria, <http://www.statistik.at>) Diese Studie ergab auch, dass Frauen signifikant häufiger an Hauptschulen unterrichten als Männer.

Daher verwundert nicht, dass es an den getesteten Schulstandorten auch mehr weibliche Direktorinnen gibt als männliche. Während bei den Frauen 58% an einer Hauptschule unterrichten, sind es bei den Männern nur 42%.

H7(H1): Die Fächer Mathematik/Naturwissenschaft haben einen höheren Einfluss auf die Belastung (mehr als andere Gegenstände)

Diese Hypothese lässt sich nicht bestätigen. Bei dem Gesamtwert der Belastung ist in Abhängigkeit der Unterrichtsgegenstände kein signifikanter Unterschied zwischen den fünf

Clustern gegeben. Die höchste Belastung zeigt dabei auch nicht die Gruppe der MathematiklehrerInnen (M=5,06), sondern die Gruppe Nawi/Biologie/Religion (M=5,31). Bei der Kategorie Gestaltung der Arbeitsprozesse ist ein signifikanter Unterschied belegbar. Hier zeigt sich, dass die Gruppe Nawi/Biologie/Religion die höchste Belastung aufweist (M=5,60).

Posthoc Tests belegen dabei signifikante Unterschiede zu Sprachen/Gewi-Sozial; Sport; und SoWi-Gewi/Math. Der Unterschied zu Mathematik/Tech/Bildn ist nicht signifikant.

Auch bezüglich der Unterrichtsgegenstände sind keine Unterschiede in der Belastung zwischen Männern und Frauen gegeben, 23% der Frauen lehren Mathematik bzw. technische Fächer, bei den Männern sind es 28%.

H7a: Wenn Mathematik bzw. naturwissenschaftliche Fächer als belastend genannt werden, dann ist die Belastung höher

Bei der Gesamtbelastung ist ein signifikanter Unterschied nach dem belastendsten Unterrichtsfach gegeben. Die Gruppen „Sprachliche Fächer“ (M=5,37) und „Sonstige Fächer“ (M=5,49) weist dabei die höchste Belastung auf. Die Lehrer, die sich von sprachlichen Fächern und sonstigen Fächern am meisten belastet fühlen, unterscheiden sich signifikant von den beiden anderen Gruppen. Aber auch bei den Belastungskategorien „Belastung durch räumliche Bedingungen“, Belastung durch eigentliches Unterrichten, Belastung durch Schülerverhalten, und psychische Belastung sind signifikante Unterschiede zu finden. Die Gruppen Sprachen und sonstige Gegenstände zeigen dabei durchgehend die höchsten Belastungswerte.

Auch hinsichtlich der Bewertung des belastendsten Faches sind keine Geschlechtsunterschiede belegbar. Klassenvorstände unterscheiden sich hinsichtlich Beziehungsstatus nicht von Lehrern, die diese Funktion nicht ausüben. 82% der Klassenvorstände haben eine Beziehung, bei der Vergleichsgruppe sind es 78%. Auch bezüglich der Dauer der Berufstätigkeit sind keine signifikanten Unterschiede belegbar. 45% LehrerInnen mit Klassenvorstandsfunktion sind 26 Jahre oder länger berufstätig, in der Vergleichsgruppe sind es 51%. Zwischen Geschlecht und Lebensstatus der LehrerInnen besteht kein signifikanter Zusammenhang. In der gesamten Stichprobe sind 20% ohne PartnerInnen, bei den männlichen Lehrkräften sind es 18%, bei den weiblichen 20%. Auch bezüglich der Dauer der Berufstätigkeit sind keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen gegeben.

Hypothese 8: Die pädagogische Beanspruchungszeit zeigt einen Einfluss auf die Belastung

Diese Hypothese kann bestätigt werden, die Gesamtbelastung korreliert signifikant mit der pädagogischen Beanspruchungszeit. Je höher die Beanspruchungszeit ist, desto höher ist auch die Gesamtbelastung. Betrachtet man die Teilbereiche der Belastung, so sind signifikante Zusammenhänge mit der Belastung durch das eigentliche Unterrichten, Gestaltung der Arbeitsprozesse und der administrativen Belastung gegeben. Die Stärke des Zusammenhanges ist allerdings als relativ gering zu bewerten. Eine tendenziell signifikante Korrelation ist noch mit der Kategorie Erwartung der Öffentlichkeit gegeben.

Wird nach der nach der pädagogischer Beanspruchungszeit gefragt, ergibt sich folgendes Ergebnis: 9 (3%) Lehrkräfte haben eine Beanspruchungszeit von 20 Stunden oder weniger, bei 30 (11%) liegt diese zwischen 21 und 30 Stunden, weitere 87 (31%) Lehrer und Lehrerinnen geben an, dass die Beanspruchungszeit zwischen 31 und 40 Stunden liegt. Das bemerkenswerteste ist, dass die relative Mehrheit in dieser Stichprobe eine pädagogische Beanspruchungszeit zwischen 41 und 50 Stunden auf (n=114; 41%), also weit mehr als die 40 Stundenwoche vieler anderer Berufsgruppen. Für 37 (13%) der Lehrkräfte ist die Arbeitswoche sogar noch höher als 50 Stunden!

Bei der Anzahl der Kinder ist ein signifikanter Unterschied belegbar. Männliche Lehrkräfte haben mehr Kinder als weibliche. So haben 28% der Frauen gar keine Kinder, bei den Männern sind es nur 18%. Demgegenüber steht, dass 24% der männlichen Lehrkräfte 3 oder mehr Kinder haben, bei den Frauen sind es nur 14%.

Auch bezüglich der Anzahl der Kinder ist kein statistisch relevanter Unterschied belegbar. In Abhängigkeit der Funktion eines Klassenvorstands gibt es aber signifikante Unterschiede bei der Lehrverpflichtung und der pädagogischen Beanspruchungszeit.

Klassenvorstände weisen eine höhere Lehrverpflichtung auf als Lehrpersonal ohne diese Funktion. So haben 75% der Lehrer, die auch als Klassenvorstände tätig sind eine Lehrverpflichtung von mehr als 20 Stunden, in der anderen Gruppe sind es nur 59%. 63% der Klassenvorstände haben eine pädagogische Beanspruchungszeit, die höher als 40 Stunden ist, wird keine KV-Funktion ausgeübt, so weisen nur 44% eine pädagogische Beanspruchungszeit von mehr als 40 Stunden auf.

Bei der Verteilung nach Schulform und Schulerhalter sind keine signifikante Unterschiede nach der Funktion des Klassenvorstandes gegeben. Klassenvorstände unterrichten auch die

gleiche Fächer wie Personen, die keine KV-Funktion haben, auch bezüglich der Bewertung, welches Fach am belastendsten ist, sind keine signifikanten Unterschiede belegbar.

Hierbei sind Belastungsfaktoren gemeint, welche sich aus Persönlichkeitsmerkmalen und demographischen Merkmalen der Lehrerinnen und Lehrer ergeben.

Lehrer und Lehrerinnen neigen häufig dazu, Belastungssituationen auf ungünstige Rahmenbedingungen zurückzuführen. Subjektiv werden diese objektiven Faktoren aber sehr unterschiedlich verarbeitet, weshalb man sagen kann, dass sich Lehrerinnen und Lehrer Belastungssituationen häufig selber schaffen.

Zu den wichtigen Anliegen der soziotechnischen Systemanalyse gehört das Verhältnis von unmittelbar produktiven Aufgaben - damit sind die Primäraufgaben des Lehrkörpers gemeint – zu den Aufgaben, welche der Sicherstellung der Voraussetzung für das Erfüllen der Primäraufgaben dienen. (vgl. Schüpbach, 2008, S. 41). Der Verfasser klassifizierte Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer nach a) wichtigste, b) wichtige, c) normale, d) weniger wichtige und e) nicht zu den eigentlichen Aufgaben zählende jedoch aber vorkommende. Ergebnis: Insgesamt wurden 80% der Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung von Hausaufgaben!

Wesentlich ist auch, dass sich im Laufe des Berufslebens ein System von Mustern der Wahrnehmung entwickelt, ein so bezeichnetes „Persönliches Paradigma“, das von übergreifenden leitmotivischen Sätzen, z. B. „Ich mag zum Nachweis alles perfekt vermerkt haben“, gesteuert wird. Dies verlangt ein mehr an Zeit.

Die neue Heterogenität in den Schulklassen verlangt den Lehrern mehr Kenntnisse bzw. didaktische Kompetenzen ab, als das in den letzten Jahrzehnten gewesen ist, besonders in den Fremdsprachenfächern. (vgl. Trautmann, 2010, S. 52)

Außerdem bestimmen auf dieser Ebene demographische Faktoren wie z. B. Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, aber auch private Lebensumstände eine Rolle. Wichtig ist auf dieser Ebene auch das Stichwort der Selbstbelastung, im Sinne von automatisierten Verhaltensweisen, denen sich die Lehrkraft oftmals selbst aussetzt. „Dazu zählen vor allem das Sprechverhalten, Konflikt-handhabungsstile, unrealistische Einstellungen zum Beruf, fehlende fachliche Kompetenzen für bestimmte Unterrichtsfächer u. a. m.“ (Rudow, 2000, S. 40).

Besonders bedeutsam sind in der Lehrerarbeit folgende Handlungsvoraussetzungen: Motive und Einstellungen zum Beruf, soziale Handlungskompetenz, pädagogische Qualifikation, Berufserfahrungen, psychovegetative Stabilität und körperliche Leistungsfähigkeit. (Rudow, B. (2000). S. 40). Probleme in diesem Bereich können schnell zu Belastungen führen. Insgesamt lässt sich den Studien entnehmen, dass individuelle Probleme anscheinend weniger

belastend empfunden werden als viele andere Faktoren, die sich beispielsweise aus den Arbeitsanforderungen und -bedingungen ergeben.

Lehrerinnen fühlen sich häufig durch die Doppelbelastung, die sich aus den zwei Arbeitsplätzen Haus und Schule ergibt, durch den immer noch fortdauernden Kampf um Autorität und durch die teilweise ungünstigen Zeitstrukturen (z. B. durch Konferenzen am Nachmittag), die trotz möglicher Teilarbeit gegeben sind und schwer mit der Familie in Einklang zu bringen sind, stärker belastet als Männer. (vgl. Bremer, 1985, zit. nach: Ulich, 1996, S. 81 – 82). Ulich berichtet in diesem Zusammenhang von einer Studie von Häber/Kunz welche ebenfalls aus dem Jahr 1985 stammt. In fast allen Tätigkeiten erlebten Frauen hier stärkere Belastungen als Männer mit Ausnahme der Verwaltungsarbeiten. Diese Studie gilt als veraltet, daher ist es eine Herausforderung dieser DA, aktuelle Ergebnisse aus den oben genannten Schulstandorten Niederösterreich festzustellen bzw. zu erforschen.

Belastungskategorie „Äußere Belastungen“

Bei der Faktorenanalyse der Items der Belastungskategorie „Äußere Bedingungen“ wurden insgesamt zwei Faktoren in dieser Diplomarbeit extrahiert. Der erste Faktor erklärt 29%, der zweite Faktor 26%, somit können insgesamt 55% an Varianz der zugrunde liegenden Korrelationsmatrix erklärt werden. Der Faktor 1 enthält jene, die Belastung durch räumliche Bedingungen erfragen.

Innerhalb des ersten Faktors („Belastung durch räumliche Rahmenbedingungen“) stellen die Einzelaussagen „Technische Ausstattung“ (M=5,60), „Lichtverhältnisse“ (M=4,73) und „Hitze-/Kälteverhältnisse in der Schule“ die höchsten Belastungen dar.

Die Belastung durch die strukturellen Rahmenbedingungen wird bezogen auf die Einzelitems deutlich weniger stark bewertet. Uninteressierte Schüler und Schülerinnen stehen auch bei Kramis-Aebischer an der Spitze der belasteten Faktoren mit immerhin 77%. Schüler und Schülerinnen mit Verhaltensauffälligkeiten empfinden 66% der befragten Lehrkräfte als Belastung (Vgl. Kramis-Aebischer, K., 1995, S. 205). Diese Ergebnisse dieser Studien sind zwar veraltet, und wurden nicht in Österreich sondern in Deutschland erstellt, und können daher nicht zu Vergleichszwecken verwendet werden. Diese Daten dienen lediglich einer Information von damals. Die zu Belastungen führenden Probleme mit Schülerinnen und Schülern können sehr vielseitig sein. Zum einen können Schwierigkeiten durch kulturelle und sprachliche Unterschiede belastend wirken, zum anderen können Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler große Probleme bereiten. Stichwort „Veränderte Kindheit“, ein Ergebnis resultierend aus dem schnellen sozialen Wandel der „Risikogesellschaft“ bzw. der

so bezeichneten „Spaß- bzw. Fun- Gesellschaft“. Aber nicht nur das Verhalten, ob Unruhe, Unaufmerksamkeit, Aggressivität, Interesse-losigkeit, Unselbständigkeit o. ä. der Schülerinnen und Schüler ist für Lehrer und Lehrerinnen belastend, sondern ebenso Mangel an Fähigkeiten wie unzureichende Arbeitstechniken und Lernstrategien oder aber mangelhafte Urteils- und Problemlösefähigkeiten. Der in der Klasse vorhandene Geräuschpegel welcher im Unterricht sowie in den Pausen durch Sprechen, Singen, Toben, Streiten usw. entsteht, wirkt ebenfalls belastend.

Das Tätigkeitsspektrum im Lehrberuf ist überaus umfangreich: Der Verfasser nimmt hier lediglich eine taxative Aufzählung vor, welche Tätigkeiten in der DA jeweils bearbeiten werden.

- **Zusammenfassung der Belastung aus dem Bereich der Organisatorischen Ebene**

Dabei lassen sich Belastungen, die sich aus Problemen innerhalb des Lehrerkollegiums und der Schulgemeinschaft ergeben, auf der Organisationsebene ansiedeln, aber auch Schwankungen und Störungen in Arbeitssystemen, z. B. spontane Vorhaben, problematische Vorfälle mit schwierigen SchülerInnen usw. gemeint.

Eine ältere Studie hat gezeigt, dass ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer bei Befragungen nach Belastungsfaktoren Probleme mit Kollegen und der Schulleitung sowie der Schulaufsicht u. -behörde als belastend empfinden. Rudow B. berichtet von einer Studie, in der 49% von 44 befragten Lehrerinnen und Lehrern über Schwierigkeiten im Umgang mit Kollegen, Schulleitern und der Schulaufsicht klagten. Belastungen ergeben sich beispielsweise aus Angst vor dem Schulleiter, Rivalitäten im Kollegium, Abhängigkeiten von Vorgesetzten oder fehlendem Durchsetzungsvermögen im Kollegium. Belastend wirken sich ebenfalls unterschiedliche pädagogische Wertvorstellungen zu Bildungs- u. Erziehungszielen aus (Vgl. Rudow, 2000, S. 55 – 56). Immer wieder berichten Lehrer auch von der aus den dargestellten Problemen entstehenden „Einzelkämpfer – Situation“ die allerdings auch schwierig zu durchbrechen zu sein scheint, denn die Kooperationsbeziehungen sind im Gegensatz zu anderen Berufen im Lehrberuf nicht geregelt. Das durchdringende Gefühl des „Alleingelassenen sein“ wirkt sich belastend aus. Kramis-Aebischers Kollektivstudie zeigt in Bezug auf Alter und Geschlecht keine signifikante Korrelation zu den von ihr ermittelten Berufsbelastungen.

Belastungskategorie „psychische Beanspruchung“

Die Faktorenanalyse zu den Fragen der psychischen Belastung legt eine Zweifaktorenlösung nahe, die jedoch nicht sinnvoll zu interpretieren ist. Da aber das Cronbach- α für alle Items in dieser Kategorie bei 0,82 liegt, werden alle Items in dieser Dimension auf eine Belastungskategorie zusammengefasst.

Am belastendsten wird dabei die „Erwartungshaltung der schulischen Umwelt“ empfunden (M=5,98), Mobbing durch KollegInnen wird kaum als Belastung erlebt (M=1,47)

Belastungskategorie „Administrative Belastung“

Die Items der Kategorie „Administrative Belastung“ können als eindimensional betrachtet werden, die Faktorenanalyse extrahiert nur einen Faktor, der 49% an Varianz erklären kann. Am belastendsten werden dabei der Verwaltungsaufwand in der Schule (M=6,66) und die unbezahlten Zusatzengagements in der Schule (M=6,36) bewertet.

Folgende ausgearbeitete Hypothese gehört der organisatorischen Ebene an:

H11(H1): Schulen mit Qualitätssiegel unterscheiden sich in der Belastung von Schulen ohne Qualitätssiegel

Für die Gesamtbelastung kann diese Aussage nicht bestätigt werden, bei der Belastungskategorie Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen ist jedoch ein signifikanter Unterschied gegeben. Unter dieser Belastungskategorie leiden LehrerInnen von Schulen mit Qualitätssiegel (M=1,43) deutlich weniger als LehrerInnen von Schulen ohne Qualitätssiegel (M=2,45). Daraus lässt sich schließen, dass eine gute Organisation bzw. ein gutes Management sich positiv auf das subjektive Belastungsempfinden der Lehrkräfte auswirkt.

Keine Geschlechtsunterschiede finden sich nach Schulerhalter und Schulen mit Qualitätssiegel.

- **Zusammenfassung der Belastungen aus dem Bereich der Systemebene**

Hierbei sind Belastungen gemeint, welche sich aus den Berufsanforderungen, der Berufsrolle, der Berufssituation und den Anstellungsbedingungen usw. ergeben, also aus objektiven Belastungen.

Verständlich ist, dass in Bezug auf die Schulaufsicht zahlreiche Gesetze, Erlässe und Verordnungen notwendig sind, die eine gewisse Abhängigkeit aber zum Teil auch eine Bevormundung erzeugen, und somit psychisch belastend wirken. Auch Ängste gegenüber

Vorgesetzten z. B. Schulaufsichtsbehörden, DirektorInnen, aber auch deren mangelnde Anerkennung spielen hier eine Rolle. Lehrkräfte fühlen sich im Unterricht sehr stark durch technisch- technokratische Vorgaben geprägt. Dadurch büßen sie an Autonomie und Handlungskontrolle ein. Ebenso geben Lehrkräfte an, dass im Unterricht viele von außen und innen hervorgebrachte Störungen auftreten, und Ausgleich aber keine zeitlichen und vor allen personellen Handlungsspielräume im Sinne kollegialer Unterstützung vorhanden sind. (vgl. Schüpbach, 2008, S. 38). Bei den Fragen zur Gestaltung der Arbeitsprozesse wird nur ein Faktor extrahiert, der 56% an Varianz erklären kann. Am belastendsten werden dabei Leistungsdruck (M=6,68) und sich ständig ändernde Arbeitsanforderungen (M=6,18) bewertet. Der Reliabilitätskoeffizient für diesen Faktor liegt bei Cronbach- $\alpha=0,74$ (siehe Tabelle 13)

Folgende ausgearbeitete Hypothesen gehören der Systemebene an:

H9(H1): Die Schulform zeigt einen Einfluss auf die Belastung

Bezüglich Gesamtbelastung kann diese Aussage bestätigt werden. LehrerInnen, die an Hauptschulen unterrichten unterscheiden sich nicht signifikant von LehrerInnen, die an Gymnasien tätig sind. Betrachtet man jedoch die Teilbereiche der Belastung, so bestehen signifikante Unterschiede bei Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen, der psychischen Belastung und der Belastung durch das Image. Bei der Belastung durch strukturelle Schülerbedingungen und der psychischen Belastung sind die Mittelwert der HauptschullehrerInnen signifikant höher als jene der GymnasiallehrerInnen. Am negativen Image leiden jedoch die Gymnasiallehrer mehr.

H10(H1): Öffentliche Schulen unterscheiden sich von privaten Schulen hinsichtlich der Belastung

Auch diese Aussage ist bezüglich der Gesamtbelastung nicht richtig, es findet sich jedoch bei der Belastungskategorie Belastung durch strukturelle Schüler Bedingungen ein signifikanter Unterschied. Unter diesem Belastungsfaktor leiden LehrerInnen von privaten Schulen (M=1,50) deutlich weniger als Lehrer an öffentlichen Schulen (M=2,50).

Die zu Belastungen führenden Probleme mit Schülerinnen und Schülern können sehr vielseitig sein. Zum einen können Schwierigkeiten durch kulturelle und sprachliche Unterschiede belastend wirken, zum anderen können Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler große Probleme bereiten. Stichwort „Veränderte Kindheit“, ein Ergebnis resultierend aus dem schnellen sozialen Wandel der „Risikogesellschaft“ bzw. der

so bezeichneten „Spaß- bzw. Fun- Gesellschaft“. Aber nicht nur das Verhalten, ob Unruhe, Unaufmerksamkeit, Aggressivität, Interesse-losigkeit, Unselbständigkeit o. ä. der Schülerinnen und Schüler ist für Lehrer und Lehrerinnen belastend, sondern ebenso Mangel an Fähigkeiten wie unzureichende Arbeitstechniken und Lernstrategien oder aber mangelhafte Urteils- und Problemlösefähigkeiten. Der in der Klasse vorhandene Geräuschpegel welcher im Unterricht sowie in den Pausen durch Sprechen, Singen, Toben, Streiten usw. entsteht, wirkt ebenfalls belastend. Das Tätigkeitsspektrum im Lehrberuf ist überaus umfangreich: Der Verfasser nimmt hier lediglich eine taxative Aufzählung vor, welche Tätigkeiten in der DA jeweils bearbeiten werden.

Sind die Klassen zu groß, leidet die Lehrkraft beispielsweise darunter, dass zu wenig Zeit bleibt, einzelne Schüler und Schülerinnen oder Schülergruppen zu betreuen, die Korrekturarbeiten werden mehr, der Geräuschpegel in der Klasse ist wesentlich höher und die Räume für die Schülerzahl oft zu klein.

Ausstattungsängel der Schule, z. B. fehlende Lehr- und Lernmittel sowie Räume, aber auch klimatische, akustische und optische Verhältnisse stellen ebenfalls eine häufige und wichtige Belastungsursache dar. Die zum Teil weniger gute Zusammenarbeit mit den Eltern sowie Fortbildungen außerhalb der Dienstzeit, die zur zeitlichen Überforderung beitragen können und besonders von Junglehrern als Belastung wahrgenommen werden, stellen weitere Problemfelder dar. Schließlich werden noch administrative, bürokratische Aufgaben häufig als Belastung wahrgenommen. Einen nicht zu vernachlässigenden Faktor stellt die physische Belastung der Lehrer dar, die allerdings häufig unterschätzt wird. Hierbei ist die Belastung resultierend aus den Körperhaltungen z. B. häufiges Stehen, Sitzen, Herunterbeugen zu einzelnen Schülern. Bei den Fragen zur „Gesellschaftlich-Medialen Belastung“ werden faktorenanalytisch zwei Dimensionen extrahiert, die gemeinsam 77% an Varianz erklären. Der erste Faktor kann als das Image des Lehrberufs interpretiert werden. Das Cronbach- α ist mit 0,89 sehr hoch. Der zweite Faktor ist nicht zu interpretieren, auch das Cronbach- α ist mit 0,42 zu gering. Diese beiden Items werden dabei bei weiteren Auswertungen jeweils einzeln berücksichtigt.

Das Image ($M=7,09$) und die Erwartung der Öffentlichkeit werden als am stärksten belastend empfunden ($M=6,81$). Mit einigem Abstand folgen die Kategorien „Administrative Belastung“ ($M=5,85$) und Belastung durch Schülerverhalten ($M=5,56$). Die psychische Belastung ($M=3,69$) und vor allem die Belastung durch strukturelle Schülerbedingungen werden am wenigsten als belastend empfunden.

H12 (H1): Der Standort zeigt einen Einfluss auf die Belastung von Lehrkräften

In dieser Untersuchung wurde zwischen Standortgen (Städten, Orten) mit Einwohnerzahlen < 20.000 und Einwohnerzahlen > 20.000 unterschieden.

Für die Gesamtbelastung muss die Hypothese H0 verworfen werden, und statt dessen H1 (Es besteht ein Einfluss) angenommen werden. Hierbei leiden LehrerInnen von Schulen in Standorten ≥ 20.000 ($M=5,26$) deutlich mehr als LehrerInnen von Schulen mit geringerer Einwohnerzahl ($M=4,63$). Für die Kategorien „Das eigentliche Unterrichten, körperliche Belastung, psychische Belastung, Administrative Belastung, Image in der Öffentlichkeit und Einmischen durch die Eltern“ kann die H12 (H0) allerdings beibehalten werden.

5. Ausblick

Der Verfasser versucht in diesem Abschnitt einige Vorschläge zur Reduzierung bzw. Verbesserung der in dieser Diplomarbeit festgestellten vielfältigen Belastungen auf individueller, organisatorischer und Systemebene der LehrerInnen der an den getesteten Schulen der Sekundarstufe I anzuführen. Es sei aber vorerst nochmals darauf hingewiesen, dass diese DA keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, da aus Zeitgründen lediglich eine Querschnittsstudie ohne Randomisierung⁴ durchgeführt wurde. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Mit anderen Worten: Nur an der Thematik interessierte Lehrkräfte nahmen an dieser Studie teil (= 56,6%).

Die Schulleitung und die Lehrkräfte selbst haben vielfältige Möglichkeiten, um Arbeitserleichterungen, einer besseren Arbeitsökonomie und in weiterer Folge zu mehr Zufriedenheit am Arbeitsort Schule beizutragen. Die Umsetzung dieser Möglichkeiten hängt in hohem Maße von den Rahmenbedingungen ab, welche die aktuelle Bildungspolitik schafft, und in der Folge die Schulverwaltung den Lehrkräften vorgibt bzw. zulässt. Entsprechende Qualifizierungsprozesse ermöglichen es den Lehrkräften, entsprechendes Know-how zu erwerben.

Derzeit sind Lehrkräfte vor allem in Pflichtschulen zusätzlich zu ihren eigentlichen Aufgaben TherapeutInnen und ErzieherInnen. Doch hierfür wurden sie nicht speziell ausgebildet. Die aktuelle Situation in der Schule verlangt im Bedarfsfall nach rasch verfügbaren

⁴ Anmerkung: Bei der Randomisierung würden alle Lehrkräfte einer Schule durch den Verfasser nach einer herbeigeführten Zufälligkeit eingeteilt – oder eben nach Zufälligkeit nicht eingeteilt werden. Dadurch wird versucht, der Wahrscheinlichkeit einer systematischen Verzerrung (Bias) entgegen zu wirken

SchulpsychologInnen und qualifizierten SozialarbeiterInnen, denn es müssen auch SchülerInnen unterrichtet werden, deren psychologisches Entwicklungsniveau dem tatsächlichen Lebensalter hinterherhinkt. Ähnlich verhält es sich mit den Sprach- bzw. Verständigungsschwierigkeiten. Schüler, die Sprachschwierigkeiten aufweisen („strukturelle SchülerInnen“), sind für das Niveau einer AHS- Unterstufe bzw. Gymnasium nicht tragbar, da sie das Gesamtniveau der Schulklasse drastisch senken. Die Aufmerksamkeit sinkt, und der Lärmpegel steigt. Die Lehrkräfte leiden dann unter dem notwendigen verstärktem Engagement, um die zu unterrichtende Klasse mit interessanten Inhalten zu begeistern, was aber zumeist aus den genannten Gründen nicht erreicht werden kann. SchülerInnen mit signifikanten Sprachschwierigkeiten können z. B. die Kooperative Mittelschule (KMS) oder die neuen Mittelschulen (NMS) besuchen, um den benötigten zusätzlichen Förderunterricht in der deutschen Sprache zu erhalten, oder sie müssen eine Hauptschule besuchen. Das durch strukturelle SchülerInnen gekennzeichnete Unterrichten belastet höher. Mit anderen Worten: Das Unterrichten in Schulstandorten mit mehr als 20.000 Einwohnern wird als belastender angesehen, da hier der zahlenmäßige Anteil an strukturellen SchülerInnen höher ist. Jungen Lehrkräften, welche eine „Herausforderung“ suchen, wird daher vom Verfasser empfohlen an solchen Schulstandorten zu unterrichten.

Subjektive Wahrnehmung und individuellen Aspekte

Am höchsten wurden von den Lehrkräften die administrativen Belastungen eingestuft, es handelt sich dabei um den enormen Verwaltungsaufwand, aber auch die vielen unbezahlten Zusatzengagements in der Schule. Die schulischen Belastungen werden dabei von Lehrkräften ohne Lebenspartner gleich hoch wie von jenen, mit LebenspartnerIn eingestuft. Es bedarf daher einer Entrümpelung der Jahrzehnte mit geschleppten Bürokratie bzw. einer Evaluierung dessen was tatsächlich notwendig ist.

Das Unterrichten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist in den größeren Schulstandorten Routine geworden und nicht die Ausnahme. Lediglich der Anteil an SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache variiert in den verschiedenen Klassen.

Die Erwartungen in der Öffentlichkeit werden dann mit höherem Dienstalter als belastender angesehen. Hier ist eine Aufwertung dieses für die Zukunft unserer Gesellschaft so wichtigen Berufstandes durch die Medien und die Politik dringend nötig. Nicht jedes Detail von internen

Fachgesprächen, betreffend z. B. die Bildungsreform⁵ (NMS, KMS, AHS), neues Lehrerdienstrecht (Reduzierung von Lehrerurlaubszeiten, Erhöhung der Lehrerarbeitszeiten) gehört sofort in die Medien um dort von Fachkundigen in „Headlines“ und in Form von Leserbriefen „zerpflückt“ zu werden. Arbeitsbesprechungen interne Fachkreise müssen vorerst Intern⁶ bleiben, erst fortgeschrittene Ergebnisse solcher Arbeitskreise sollten der APA als Info an die breite Öffentlichkeit mitgeteilt werden.

Mehr Geld zu bieten ist für die Lösung privater finanzieller Probleme geeignet, aber nicht um die Belastungsproblematik als solche zu lösen. Damit ist keine einzige der aufgezeigten Problematiken gelöst! Ein guter Unterricht ist nicht automatisch mit großer Belastung oder mit großen Anstrengungen verbunden. Der Verfasser empfiehlt, sich als Lehrkraft zwischen einem fördernden und einem fordernden Unterricht zu positionieren. Wobei als erster Schritt das Eruiere bzw. die Identifikation von Störeffekten (so genannte Limitatoren) des erfolgreichen Unterrichts notwendig ist, um anschließend Schritt für Schritt diese Faktoren zu reduzieren bzw. vollständig zu eliminieren, aber gleichzeitig die getroffenen Maßnahmen immer auch kritisch nochmals zu prüfen.

LehrerInnen benötigen Rückzugsbereiche im Schulgebäude, da nicht alle Unterrichtstage gleich belasten. Falls bereits Gemeinschaftslehrerzimmer vorhanden sind, so sollten Kojen, ähnlich wie in Internetcafes, in den Lehrerzimmern eingerichtet sein. Aber auch ein Gemeinschaftsraum ist notwendig, in welchem es möglich ist, speziell die Kommunikation im Lehrerkollegium zu pflegen. Dies ist nicht nur wichtig für die psychosoziale Komponente der betreffenden Lehrkraft, sondern ist auch zum Zwecke des Austausches von Erfahrung und Erlebnissen und z. B. für eine anstehende Problemlösung von Vorteil. Mit höherem Dienstalter steigt das Belastungsempfinden. Das Schülerverhalten wird dann als stärkere Belastung empfunden, und je höher die pädagogische Beanspruchungszeit ausfällt, desto höher fühlt sich eine Lehrkraft belastet. Die stimmliche Belastung kann minimiert werden, wenn die Lehrkraft die Stimme variiert und dadurch einen melodischen Klang in das Stimmbild bringt. Die Stimme kann durch ein (Selbst-)Training bzw. in einem öffentlichen Sprachtrainingskurs (Lehrerfortbildungskurs) geschult werden. Dies ist auch ein Vorteil für die zuhörenden SchülerInnen, da dadurch einer gewissen Monotonie entgegengewirkt wird.

⁵ Anmerkung: Die Bildungsreform läuft seit 2007, und einer der Punkte ist die Verringerung der Klassenschülerzahl auf weniger oder gleich 25 SchülerInnen.

⁶ Anmerkung: Der Verfasser meint hierbei, dass ausschließlich befugtes und beauftragtes Personal die Öffentlichkeit (Medien) mit Ergebnissen und Neuerungen versorgen sollten. Damit würde mehr Seriösität in den Bereich der Bildungspolitik einkehren.

Bereich der organisatorischen Ebene

Lehrkräfte als Klassenvorstände sind unwesentlich höher belastet als Lehrkräfte ohne Klassenvorstandsfunktion, und dies nur im Teilbereich administrative Belastung. Der Verfasser empfiehlt einen eigenen Sachadministrator in jeder Schule zu installieren, welcher ausschließlich administrative Aufgaben wie z. B. Organisation von Schullandwochen, Wienwochen, Sportwochen usw. übernimmt und sich dadurch die Lehrkräfte auf ihren eigentlichem Zweck und ihre eigentliche Bestimmung, dem Unterrichten bzw. die Förderung der ihnen zugeteilten SchülerInnen zu selbstorganisierenden Individuen, zu verhelfen. Daraus folgt, dass auch weniger „Störungen“ im täglichen Schulbetrieb durch externe Projekte, externe Testungen, usw. erfolgen, bzw. diese somit hintangehalten werden können.

Ein funktionierendes Bildungs-Qualitätsmanagementsystem vereinfacht Prozesse und Abläufe im Schulalltag. Jedoch musste der Verfasser im Zuge dieser DA feststellen, dass die Arbeitsprozesse in Schulen mit Qualitätssiegel die Lehrkräfte mehr belasten als in Schulen ohne diese Auszeichnung. Der Verfasser warnt vor einer gut gemeinten Überreglementierung von Tätigkeiten und der Verteilung von noch mehr Nebenaufgaben, nur um z. B. einen besseren Eindruck in der Öffentlichkeit bzw. vor den Eltern der Schüler zu hinterlassen, zumal diese Verbesserung oft nur sehr gering ausfällt.

Die Arbeitsorganisation in den Schulen, so wie sie derzeit gestaltet ist, führt zu Frusterlebnissen und Verzweiflung, und muss umgehend neu gestaltet werden. Hierzu ist eine intensive PC-Unterstützung unabdingbar. Lehrkräfte müssen in erster Linie wieder ihrer grundsätzlichen bzw. ihrer eigentlichen Aufgabe nachkommen, dem Unterrichten, dem Ausbilden und dem Fördern der Schülerinnen und Schüler.

Die starre Einhaltung der 50 minütigen Unterrichtsstunden sollte in Richtung flexiblerer Handhabung überdacht werden. Denn kurz nach Stundenbeginn muss - nach Hinführung zum Thema und dem Hauptteil - ein Abschluss, eine Zusammenfassung gefunden werden. Doppelstunden erlauben es, sich a) intensiver mit speziellen Bereichen auseinandersetzen zu können und b) es können Lehr- Lernmethoden variiert werden, da eben genug Zeit hierfür vorhanden ist.

Schwänzen SchülerInnen den Unterricht, so entsteht ein differenzierter Stand an Bildungsniveau. Die Lehrkraft hat – wenn es mehrere schwänzende SchülerInnen gibt – mehr Lehraufwand, um diese SchülerInnen wieder an das Niveau der anwesenden SchülerInnen heranzubringen. Zur Unterstützung der Lehrkraft sollte es fachlich hervorragende Spezialisten geben, welche im Bedarfsfall kontaktiert werden können, z. B. Methodentrainer,

Supervisoren, Mediatoren, Coaches, Lernberater, Sozialpädagogen, Evaluierungsspezialisten. Diese können dazu beitragen, dass das pädagogische Bildungsniveau der Lehrkraft eine nachhaltige Verbesserung erreicht. Aber auch SchulpsychologInnen und SozialarbeiterInnen, welche sich im Bedarfsfall den SchülerInnen annehmen, welche nicht bereit sind, die disziplinen Regeln der Schule einzuhalten. Diese Spezialisten sind dafür da, interessierten Lehrkräften und dem Schulleitungspersonal gezielt dabei helfen, ihr schulisches Arbeitsfeld effektiv und nachhaltig zu verbessern. Für notorische Schulschwänzer bzw. im Falle des so genannten Bildungsraubes muss es strenge Strafen (Geldstrafen und Entzug von Begünstigungen) für Eltern als die Erziehungsverantwortlichen geben. Soziale Betreuung und psychologisch geschultes Personal sind als Ratgeber für Lehrkräfte im Rahmen eines so genannten „Krisenmanagements“ im Bedarfsfall unabdingbar. Andererseits müssen Eltern ihre Verantwortung in der Erziehung ihrer Kinder tatsächlich wahrnehmen und nicht Erziehungsfehler auf die Schule „abwälzen“ und hoffen, dass die Lehrkräfte auch die Erziehung in moralischer Hinsicht ihrer Kinder übernehmen.

Bereich der Systemebene

Der Verfasser hat festgestellt, dass das Belastungsausmaß in Schulstandorten ≥ 20.000 Einwohner höher ist als in Schulstandorten < 20.000 . Besonders die räumlichen Bedingungen wurden von Lehrkräften der Schulstandorte mit höherer Einwohnerzahl als belastend angeführt. Es besteht daher ein Bedarf an individuellen Arbeitsplätzen für die unterrichtsfreien Zeiten (Pausen) in den Lehrerzimmern bzw. flexibel verfügbare Besprechungsräume für Lehrerteams, wenn etwas gemeinsam auszuarbeiten ist. Dazu bedarf es Um- und auch Neubauten von Schulgebäuden. Der Platzbedarf für ein erfolgreiches Arbeiten ist unabdingbar.

Das Ausmaß von Belastung ist in öffentlichen und privaten Schulen unterschiedlich: Lehrkräfte von privaten Schulen fühlen sich subjektiv weniger belastet als Lehrkräfte in Schulen mit Öffentlichkeitscharakter. Das liegt vermutlich an der persönlichen Atmosphäre. Eltern besser gestellter SchülerInnen, sowie Kinder intellektueller Eltern besuchen vorzugsweise private Schulen. Das bedeutet, dass die Eltern die Ausbildung ihrer Kinder aus dem privaten Familienvermögen bezahlen, und erwarten im Umkehrschluss dass ihre Kinder subjektiv (fast familiär) angehalten werden mit Eifer und der notwendigen Ernsthaftigkeit dem – als selbstverständlich angesehenen interessanten - Unterricht durch ausgewähltes, engagiertes Lehrpersonal folgen, und das passiert im Rahmen mit Kindern von

gleichgestellten Familien, sind also zum Großteil homogene Strukturen in den Schulklassen vorhanden.

Am negativen Image leiden die Lehrkräfte an den öffentlichen Gymnasien mehr als die Lehrkräfte in den Hauptschulen (u. MS).

Verbrauchs- und Gebrauchsmaterialien für den alltäglichen Unterrichtsgebrauch müssen in ausreichendem Maße vorhanden sein. Overhead- Projektoren, Computer und Präsentationsgeräte (Cd-Player, DvD-Player usw.) müssen funktionieren und jederzeit mittels Leihe für den Unterricht verfügbar sein. Die Sachmittelzuweisung muss in zeitlicher und materieller Weise funktionieren. Ist dies nicht der Fall so entsteht rasch ein Gefühl des „Behindert Werdens“ bzw. des „Zurückstecken Müssens“. Diese Art der Belastung (Äußere Belastung) kann ein Gefühl der Frustration und Unzufriedenheit entstehen lassen, welche sich wiederum negativ auf das subjektive Befinden der Lehrkraft auswirkt. Schulgebäude müssen regelmäßig saniert werden – nicht nur die Grundreinigung im Inneren des Schulgebäudes – sondern auch die Fassade, der Schulgarten, die Grünanlage, das Gelände vor der Schule, die Skulpturen im Hof usw. Der Verfasser meint hierbei das gesamte Erscheinungsbild der Schule, welches bezeichnend ist für den Gesamtzustand des Lehrbetriebes und der Organisation bzw. Leitung dieser Institution.

Hingegen wäre eine Erweiterung der Selbstverantwortung der gesamten Schule anzustreben. Zum Beispiel Sachmittelbudget, Einstellung und Auswahl von neuem Lehrpersonal durch die Schulleitung, Anzahl, Art und Umfang der Leistungsüberprüfungen, Unterrichtsstunden dauern dem Unterrichtstoff entsprechende Dauer der Unterrichtsstunden, selbst Vorgaben der Bildungsstandards (Leistungslavel) sollten bedarfsgerecht vergeben werden, und auch die Unterrichtsinhalte könnten in einem gewissen Bereich frei wählbar sein.

Die Politik sollte lediglich die Rahmenbedingungen der Schule abstecken. Es fehlt an der Würdigung des Lehrberufes in der Öffentlichkeit (ständig negative Schlagzeilen, Neidgesellschaft – so viel Urlaub u. Freizeit, zu hohe Gehälter für zu wenig Unterrichtsstunden, usw.) Die Verhandlungen in diesem sensiblen Bereich sind ausschließlich dem kompetenten Fachpersonal (Lehrkräfte, Diplomierte Pädagogen, Leitendes Fachpersonal) zu überlassen. Der Normalbürger („Mann von der Straße“) kann hierzu keinerlei fachliche Beiträge liefern, da das System Schule zu komplex abläuft.

Lehrkräfte sollten durchaus auch während des Schuljahres – wie andere Berufsgruppen auch - auf Urlaub gehen können. Dies ist derzeit kaum/nicht möglich, könnte aber durch ein modern gestaltetes Vertretungssystem möglich gemacht werden. Die Ferien-Urlaubszeiten sind derzeit mit neun Wochen sehr großzügig gehalten. Besser und rationaler wäre eine Verkürzung auf

sieben Wochen, und die dadurch gewonnenen zwei Wochen könnte dann – verpflichtend für ein erfolgreiches berufliches Weiterkommen (Vorrückung) - für LehrerInnenfortbildung sinnvoll genutzt werden. Das Fortbildungssystem müsste dann ebenfalls weiter ausgebaut und qualitativ verbessert werden, da dem Verfasser wesentliche Mängel (Angebot, Inhalt usw.) im Basisinterview von betroffenen Lehrkräften genannt wurden.

Durch die gesetzliche Verankerung der Klassenschülerhöchstzahl ($n \leq 25$) ist ein wichtiger Schritt gesetzt worden. Nur so kann der einzelnen SchülerIn genug Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Aber auch die Lehrerzimmer müssen räumlich so gestaltet sein, dass ein zufriedenstellendes Arbeiten (Unterrichtsvor- und Nachbereitung) möglich ist. Leider geht diese Maßnahme eher schleppend und wird vermutlich erst in einigen Jahren vollkommen umgesetzt werden können, da derzeit oftmals die räumlichen Ressourcen fehlen. Die „neue Matura“ wird derzeit geplant und versucht praktisch umzusetzen. Der Sinn bzw. das Ziel wäre – aus Sicht des Verfassers - dass die Lehrkräfte nun Seite an Seite mit den angehenden Maturanten an der Zielerreichung – der Matura arbeiten. Damit erscheint die Lehrkraft nicht mehr als Gegner sondern als „Partner“. Die Lehrkraft benötigt ebenso Erfolgsergebnisse, diese sind z. B. messbar an der Anzahl der positiv bestandenen Maturaprüfungen einer Abschlussklasse. Wie schon eingangs erwähnt, gilt es folgendes immer im Auge zu behalten: Keinesfalls ist jede Belastung eine Beanspruchung und führt daher zu Beanspruchungsfolgen! In der LehrerInnenausbildung ist darauf zu achten, dass ausschließlich interessierte und engagierte Menschen diesen Beruf aufgrund ihrer Berufung ausüben können und dürfen. Nur wer sich ausgesprochen gerne mit jungen Menschen auf fachlich qualifizierter Ebene auseinandersetzt, und dies auch für andere (z. B. Außenstehende) glaubhaft vermitteln kann ist hierfür geeignet! Dies könnte in einem so genannten „Schnupperjahr“ bzw. Probejahr an der Schule erfolgen. Die Auswahl der neuen Lehrkräfte soll der Leitung einer Schule überlassen sein. Nach der genannten Frist ab der Einstellung ist erkennbar, ob eine neue Lehrkraft ins Team der bereits bewährten Lehrerinnen und Lehrer passt. Es sollte aber auch für wenige Lehrkräfte die Möglichkeit geben, z.B. als Zweitlehrer oder im organisatorischen Bereich auch wertvolle Dienste für die Schule zu leisten.⁷ Der Verfasser meint damit nicht ausschließlich junge Menschen als Lehrkräfte, denn Menschen mit Berufserfahrung sind in der Lage selbsterlebte Beispiele und Bezüge aus der realen Berufswelt in die Lehrtätigkeit einzubinden. QuereinsteigerInnen haben den Vorteil, das

⁷ Anmerkung: Im Bereich der Polizei aber auch im Österreichischen Bundesheer (ÖBH) gibt es die Experten „an vorderer Front“, sowie die Fachleute die im Verwaltungs- bzw. organisatorischen Bereich (eher Hintergrund) agieren. Mit anderen Worten: Nicht jeder Polizist und jeder Soldat arbeitet ständig an exponierter Stelle. Dies wäre für Lehrkräfte ebenfalls anzuwenden, bzw. eine vereinfachte Übernahme einer Lehrkraft im Falle einer Nichtentsprechung in andere Tätigkeitsbereiche (Verwaltung, Organisation).

„reale“ Leben „draußen“ zu kennen, und können dadurch glaubhaft vermitteln, dass der Broterwerb etwas mit Leistung und Engagement zu tun hat. Dies ist besonders für die SchülerInnen der Hauptschule u. Mittelschule (NMS, KMS) bedeutend.

Zum Abschluss möchte der Verfasser das Besondere des Lehrerberufsstandes, auch wenn dieser vielfältigen Belastungen ausgesetzt ist, hervorheben, so wie Thomas von Aquin (1225–1274) dies folgendermaßen beschrieben hat:

Wie es etwas Größeres ist,
Licht zu verbreiten als nur selbst zu leuchten,
ebenso ist es eine größere Aufgabe als die reine Betrachtung,
das Betrachtete anderen zu vermitteln.

(Thomas von Aquin)

6. Literaturverzeichnis

- AICH, Gernot (2008): Kompetente Lehrer. Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit. Schneider Verlag, Hohengehren.
- ALTENSTEIN, Christine (2010): Der Einfluss schulischer Merkmale auf das Beschwerdeerleben von Lehrern. Verlag Dr. Kovac, Hamburg.
- AMELANG, Manfred u. SCHMIDT, Atzert-Lothar (2006): Psychologische Belastung und Interventionen. Mit drei neuen Anwendungsfeldern. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer Medizin-Verlag, Heidelberg.
- BIERI, Thomas (2006): Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Hauptverlag Bern, Stuttgart und Wien.
- BREMER, Ilse (1996): Ich bin eine zweigeteilte Frau. Belastungen von Frauen in der Schule und Hochschule. (zit. nach: Ulich, K., 1985) München.
- BORTZ, Jürgen u. DÖRING, Nicola (2008): Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler. 5. überarbeitete Auflage. Springer Verlag, Heidelberg.
- CIHLARS, Doris (2011): Die Förderung der Berufszufriedenheit. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung. Dissertation. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- DICK, Rolf Van u. STEGMANN, Sebastian (2007): Der Work Design Questionnaire. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. Peer Reviewed Journal. Vol. 19. Hogrefe & Huber. Regensburg und München.
- DÖRPINGHAUS, Andreas (2009): Einführung in die Theorie der Bildung. 3. Unveränderte Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- FEND, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

FRANK, Heike (2010): Lehrer am Limit. Gegensteuern und Durchstarten. BELZ Verlag.
Weinheim und Basel.

FLESSAU, Kurt-Ingo (1992): Erziehung im Nationalsozialismus. Böhlau Verlag GmbH.
Köln, Wien.

GERICH, Joachim u. SEBINGER Sara (2006): Auswirkungen und Ressourcen auf die
Gesundheit von Lehrerinnen. Aspekte der betrieblichen Gesundheitsförderung
in oberösterreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen. Institut für
Gesellschafts- und Sozialpolitik. Linz.

GEVING, Allison (2007): Professionale Kompetenz von Lehrkräften. In: KUHL, Julius &
HECKENHAUSEN, Heinz (Hg.) Enzyklopädie der Psychologie. Ergebnisse
Des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann Verlag. Online Zugriff

GONSCHOREK, Gernot u. WÖLFING Willi (1998): Schule und Bildung. Argumente –
Anstöße – Beispiele. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

GÖPPEL, Rolf (2007): Lehrer, Schüler und Konflikte. Verlag Julius Klinkhardt. Bad
Heilbrunn.

HALBESLEBEN, Jonathan (2006): Sources of social support and Burnout. Journal of applied
Psychology. Vol. 91 (5). Peer reviewed journal. Online Zugriff

HEDDERICH, Ingeborg u. HECKER André (2009): Belastung und Bewältigung in
Integrativen Schulen. Julius Klinkhart Verlag, Bad Heilbrunn.

HEDDERICH, Ingeborg (2011): Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen.
Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

HERZOG, Silvio (2007): Beanspruchung und Bewältigung im Lehrberuf. Pädagogische
Hochschule, Waxmann Verlag, Bern und Münster.

- HITZLER, Ronald (2009): Spaß-Verpflichtung und Moral-Verführung. In: Lothar Wigger (Hg), Wie ist Bildung möglich. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- KLIPPERT, Heinz (2006): Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung In Schule und Unterricht. Belz Verlag, Weinheim und Basel.
- KRAMIS- AEBISCHER, Kathrin (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Haupt Verlag, Stuttgart.
- KRAUSE, Andreas (2003): Lehrerbelastungsforschung. Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Handlungskonzept. In: Zeitschrift für Pädagogik. 49. Jahrgang, Heft 2., Belz Verlag, Landsberg.
- KRAUSE, Andreas u. DORSEMAGEN (2007a): Ausbrennen als Berufsperspektive. In: SCHÜPBACH, Heinz u. a. (2008): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Gabler Verlag, Wiesbaden.
- KRAUSE, Andreas und SCHÜPBACH, Heinz u. a. (2008): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Gabler Verlag, Wiesbaden.
- KRETSCHMANN, Rudolf (2006): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- KROMREY, (2009): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 12. Auflage. Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft, Stuttgart.
- LAZARUS, Richards (1966): Die kognitive Emotionstheorie. In: Das kognitiv-phänomenologische Konzept der Stressbewältigung. Rainer Tameling (Hg.) 2008, Diplomarbeit. Grin Verlag, München.
- LAZARUS, Richards (1995): Stress und Stressbewältigung – Ein Paradigma. In: PHILIPP, Sigrun-Heide (Hg.) 2005. Kritische Lebensereignisse. Psychologie Verlags Union, Weinheim.

- LUHMANN, Niklas (2004): Einführung in die Systemtheorie. Carl Auer Verlag, Heidelberg.
- MAYR, Johannes (2010): Konflikte und Belastungen im Lehrberuf. In: NICKOLAUS, Reinhold u. a. Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- NÖBAUER, Claudia (2008): Die stimmliche Belastung im Sportlehrberuf. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- PARSON, Talcott (1964): Die Schulklasse als soziales System. In: MAY, Anne (2009): Die Schulklasse als soziales System in Bezug zur Chancengleichheit. Essay. (Hg.) Grin Verlag, München.
- PONOCNY-SELIGER, Elisabeth (2009): Statistik for you. Eine anwendungsbezogene Einführung in die quantitativen Auswertungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von SPSS 10.0. Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien
- RAAB-STEINER, Elisabeth u. BENESCH, Michael (2008): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung. UTB-Taschenbuch. Facultas Verlags- und Buchhandels AG. Wien.
- RIECKE-BAULECKE Thomas u. MÜLLER Hans-Werner (1999): Schulmanagement: Leitideen und praktische Hilfen. Verlag Westermann, Braunschweig.
- ROTHLAND, Martin (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- ROTHLAND, Martin (2009): Das Dilemma des Lehrberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrbelastungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 12, Nr. 1. Berlin.

- RUDOW, Bernd (2000): Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrberuf. Süddeutscher Päd. Verlag. Ludwigsburg.
- SAARSCHMIDT, Uwe (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Belz Verlag, Weinheim u. Basel.
- SCHACHTNER, Jasmin (2010): „Wie stressreich ist der Lehrberuf? Subjektives Stressempfinden und objektive Stressbelastung bei AHS-, NMS- und HauptschullehrerInnen“ Diplomarbeit an der Universität Wien.
- SCHEEF, Yvonne (2009): Systemtheorie und Pädagogik. Zur Relevanz von Edukation und Bildung. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin.
- SCHIELIN-JAKOBI, Daniela (2008): Beschreibung schulischer Belastungsmomente aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer mit besonderer Berücksichtigung der Anstrengungsvermeidung als Verarbeitungsstrategie. Dissertation, Universität Wien.
- SCHÜPBACH, Heinz (2008): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Gabler Verlag, Wiesbaden.
- SCHÖNWÄLDER, Fritz: Modell des Lehrerstress. Wissenschaftsverlag, 1997
- SEEL, Norbert (2002): Quantitative Bildungsforschung. In: Handbuch Bildungsforschung VS Verlag für Sozialwissenschaften (2009) Wiesbaden.
- STEGMANN, Sebastian (2007): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrberuf – Theorie und Modelle. In: Martin Rothland: Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Verlag für Sozialwissenschaften, Wien.
- TERHART, Ewald u. a. (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Waxmann Verlag. Münster, New York, München, Berlin.

TIPPELT, Rudolf u.a. (2010): Handbuch Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

TRAUTMANN, Matthias u. WISCHER Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Verlag für Sozialwissenschaften. VS Verlag, Wiesbaden.

UDRIS, Ivars (1982): Arbeit und Gesundheit: Stress und seine Auswirkungen auf die verschiedenen Berufe. Verlag Huber, Bern.

UNTERBRINK, Thomas (2007): Burnout and effort – reward - imbalanced. Eine Studie an 949 deutschen LehrerInnen. International Archives of Occupational and Environmental Health. Peer Reviewed Journal (Online Zugriff)

URBUTT, Anne (2001): Belastung im Lehrberuf und Aspekte der Bewältigung. Examenarbeit. Verlag für akademische Texte, Lüneburg.

Lexikon:

DUDEN: Deutsches Universalwörterbuch. 7. Überarbeitete und erweiterte Auflage. 2011

Internetadressen

aufgerufen am

http://www.statistik.at/web_de/services/stat_jahrbuch/index.html Statistik

Austria, Statistisches Jahrbuch 2011

am 02. 11. 2011

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Diagramm zur Einordnung der Diplomarbeit..... Seite 12

Abbildung 2 – Belastungs- Beanspruchungsmodell nach Rudow..... Seite 21

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht: Schulen der Stichprobe der DA.....	Seite 44
Tabelle 2: Soziodemographische Darstellung der Stichprobe.....	Seite 47
Tabelle 3: Geschlechterverteilung der Stichprobe.....	Seite 48
Tabelle 4: Lebensstatus.....	Seite 48
Tabelle 5: Lebensstatus (Zusammenfassung).....	Seite 49
Tabelle 6: Berufstätigkeit.....	Seite 49
Tabelle 7: Eigene Kinder.....	Seite 50
Tabelle 8: Auf Lehrberuf bezogene Daten.....	Seite 51
Tabelle 9: Lehrerverpflichtung.....	Seite 51
Tabelle 10: Pädagogische Beanspruchungszeit.....	Seite 52
Tabelle 11: Klassenvorstand.....	Seite 52
Tabelle 12: Lehrkräfte nach Schultyp.....	Seite 53
Tabelle 13: Folgeerscheinung.....	Seite 53
Tabelle 14: Unterrichtsgegenstände der Lehrkräfte.....	Seite 55
Tabelle 15: Clusterung der Unterrichtsgegenstände.....	Seite 56
Tabelle 16: Das belastendste Fach.....	Seite 56
Tabelle 17: Zusammenfassung der belastendsten Fächer in Kategorien.....	Seite 57
Tabelle 18: Soziodemographische Merkmale der Stichprobe nach Geschlecht..	Seite 58
Tabelle 19: Lehrerberufbezogene Variablen getrennt nach Geschlecht.....	Seite 59
Tabelle 20: Soziodemographische Merkmale nach KV- Funktion.....	Seite 60
Tabelle 21: Lehrerberufbezogene Variablen nach KV- Funktion.....	Seite 61
Tabelle 22: Deskr. Statistiken, TS, Belastung durch Äußere Belastung.....	Seite 62
Tabelle 23: Deskriptive Statistiken, TS, Belastung durch Unterrichtstätigkeit...	Seite 63
Tabelle 24: Deskr. Statistiken, Äußere Bel., TS, Gestaltung der Arbeitsprozesse	Seite 64
Tabelle 25: Deskr. Statistiken, Äußere Belastung, TS, körperl. Belastung.....	Seite 64
Tabelle 26: Deskr. Statistiken, Äußere Belastung, TS, psychische Belastung....	Seite 65
Tabelle 27: Deskriptive Statistiken, Ladung, TS, Administrative Belastung.....	Seite 66
Tabelle 28: Deskriptive Statistiken, Ladung, TS, Mediale Belastung.....	Seite 66
Tabelle 29: Deskr. Statistiken, gemittelte Gesamtbelastung über alle Faktoren ..	Seite 67
Tabelle 30: Deskriptive Statistiken, Gesamtwert und getrennt nach Geschlecht	Seite 68
Tabelle 31: Korrelationen, Belastung nach Pearson, Beschäftigungsdauer	Seite 69
Tabelle 32: Deskriptive Statistiken, Lebensstatus, Varianzanalyse	Seite 70

Tabelle 33: Korrelation, Pearson, Anzahl der eigenen Kinder.....	Seite 71
Tabelle 34: Korrelation, Pearson, Stundenausmaß der Lehrverpflichtung.....	Seite 72
Tabelle 35: Deskriptive Statistiken, Klassenvorstand, Varianzanalyse.....	Seite 73
Tabelle 36: Deskriptive Statistiken, getrennt nach unterrichtenen Gegenständen	Seite 74
Tabelle 37: Deskr. Stat, getrennt nach Gegenst. die am Stärktsten belasten.....	Seite 75
Tabelle 38: Deskriptive Statistiken, Korrlationen u. Beanspruchungszeit.....	Seite 76
Tabelle 39: Deskriptive Statistiken, getrennt nach Schulformen	Seite 77
Tabelle 40: Deskriptive Statistiken, getrennt nach Schulerhalter.....	Seite 78
Tabelle 41: Deskriptive Statistiken, Schulen mit/ohne Qualitätssiegel.....	Seite 79
Tabelle 42: Deskriptive Statistiken, getrennt nach Schulstandorten	Seite 80

8. Kurzzusammenfassung/abstract

Diese Diplomarbeit stellt eine aktuelle Widerspiegelung des subjektiven Belastungsempfindens von arbeits- und personenbezogenen Einflussfaktoren auf Lehrkräfte an ausgewählten Schulstandorten Niederösterreichs dar. Der Beruf einer Lehrkraft gehört – neben anderen sozial verantwortungsvollen Berufen - zu den Berufen, welche laufend mit dem Erleben von subjektiven und objektiven Belastungen konfrontiert sind. Mediale wird berichtet, dass sich die Belastungen in den vergangenen zehn Jahren aufgrund gewisser Belastungsfaktoren sogar noch weiter zugespitzt haben sollen. Das bestätigt zum Teil die wissenschaftliche Literatur. Bildung ist der Wettbewerbsfaktor für die Zukunft eines Landes und drückt sich sichtbar in den entsprechenden demographischen Werten eines Landes aus. Lehrkräfte sind so genannte „Schlüsselpersonen“ im Wissensvermittlungsprozess, mit der ständigen Aufgabe, die jungen Menschen (Schülerinnen und Schüler) – aus allen Bevölkerungsschichten - in der jeweiligen Schulform bestmöglich und am Puls der Zeit auf das weitere Leben gemäß deren Ansprüchen/Bedürfnissen/Vorstellungen vorzubereiten.

Es geht hier also um jene Personen, welche das wertvollste Gut unserer Gesellschaft, die Jugend, also unsere nächste Generation, und damit unsere Zukunft in ihre vertrauensvolle Hände bzw. Verantwortung gelegt bekommen (haben). Die Gründe für die Durchführung der folgenden Arbeit waren die Neugierde und das Interesse an der Erstellung einer aktuellen an zufällig ausgewählten Schulstandorten in Niederösterreich, und zwar in St. Pölten, Krems, Amstetten, Lilienfeld und Zwettl.

Ausgehend von der Forschungsfrage „Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag 2012“, einer empirischen Studie über die vielfältigen realen Belastungen, welchen Lehrkräfte in der Sekundarstufe 1 (Gymnasium Unterstufe, Hauptschule, Mittelschule) ausgesetzt sind, wählte der Verfasser als Kern der DA eine Analyse mittels standardisiertem Fragebogen als Messinstrument. Insgesamt 283 Lehrerinnen und Lehrer nahmen an dieser Studie teil und die retournierten Fragebögen wurden mittels wissenschaftlichem Statistikprogramm (SPSS) einer Auswertung zugeführt. Der Verfasser hat hierbei in Anlehnung an Kramis-Aebischer Belastungsarten auf drei Ebenen gebildet: Belastung auf individueller Ebene, Belastung auf organisatorischer Ebene und Belastung auf Systemebene. Durch die Ermittlung der soziodemographischen Daten konnten Tendenzen möglicher Einflussfaktoren auf das Belastungsempfinden festgestellt und aufgezeigt werden.

Abstract

The aim of this study was to update the knowledge about the subjectively perceived pressure of teaching staff at selected school sites in Lower Austria with regard to work- and individual-related parameters. Among other social responsible professions, being a teacher means to be currently faced with subjective and objective pressure. According to media coverage and partially confirmed by scientific literature, this impact has increased more and more during the last 10 years. Education is a competitive factor for a state's future and is expressed by the corresponding demographic values of the country. Teachers are so-called „key-personalities“ in the process of knowledge transfer, consigned with an up-to-date permanent mission to prepare young people from all classes of population for life according to their demands and ideas. It means, these are the people which are entrusted with the youth, the following generation, the most precious property of our society.

The implementation of this study was based on curiosity and interest in compiling an updated pressure-related survey concerning teaching staff at randomly selected schools in Lower Austria, more precisely in St. Pölten, Krems, Amstetten, Lilienfeld und Zwettl.

Based on the research question “Pressure to teaching staff in every day school life in 2012”, an empiric study on the manifold kinds of pressure teachers are exposed to in secondary level I. In Austria so called Gymnasium Unterstufe, Hauptschule, Mittelschule. A standardised questionnaire was selected as measuring instrument by the author. Altogether, 283 teachers participated in this study, returned questionnaires were evaluated via scientific statistics program (SPSS). On the basis of Kramis-Aebischer, three types of pressure were composed: pressure at individual level, at organisational level, and at system level. Trends of potential factors of influence on individual perception of pressure were detected and pointed out by evaluation of soziodemographic data.

Curriculum vitae

- 1970 - 1974 Volksschule in GROSSRAMING (OÖ)
- 1974 – 1978 Hauptschule in GROSSRAMING (OÖ)
- 1978 – 1983 FS f. Elektrotechnik (HTL- Waidhofen/Ybbs)
- 1983 - 1984 Grundwehrdienst im Österreichischen Bundesheer (ÖBH)
- 1987 - 1990 BRGfB an der TherMilAk in Wr. NEUSTADT
- 1992 – 1994 Kolleg f. Elektrotechnik an der HTL Wien I.
- 1998 Zuerkennung der Standesbezeichnung Ingenieur
- 1983 – dato Verschiedenste Dienstverwendungen im Österreichischen Bundesheer (ÖBH).
Absolvent der Theresianischen Militärakademie (TherMilAk) in Wr.
NEUSTADT. Fachrichtung: Technischer Offizier. Derzeit Dienst als
stv Leiter der Stellungskommission NÖ in St. PÖLTEN.
- 1996 – 1997 Beruflich nebenbei: Ausbildung zur Fahrschullehrer
- 2012 Abschluss des Studiums der Philosophie an der Universität Wien
- 2005 - 2012 Beruflich nebenbei: Studium der Pädagogik mit Wahlfächern aus Philosophie
u. Volkskunde.

9. Anhang

9.1 Anschreiben an die DirektorInnen

An

Sg. Fr. Direktorin/Sg. Hr. Direktor

KMS/HS/BG/BRG/RG/Privat-G

Ing. Josef Stubauer

Schießstattring 8

3100 St. PÖLTEN

0664/658 91 92

j.stubauer@gmx.net

St. PÖLTEN, 12.02.2012

Sehr geehrte Frau/Sehr geehrter Herr Direktor!

Wie bereits mündlich in Ihrer Kanzlei besprochen, schicke ich Ihnen die Fragebögen zur Erhebung von schulischen Belastungsmomenten mit der Bitte, diese unter Ihren Lehrkräften zu verteilen. Im Deckblatt des Fragebogens werden die Lehrkräfte gebeten, den Fragebogen in den nächsten 3-4 Tagen in anonymer Form auszufüllen und in das Rücksendekuvert einzulegen.

Ich bitte Sie höflichst, die ausgefüllten Fragebögen an mich zu retournieren.

Nochmals herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, an dieser Studie mitzuarbeiten. Nach der Auswertung der Daten werde ich ein Exemplar meiner Diplomarbeit (Kopie) an ihre Schule senden, um Sie und Ihre Lehrkräfte über die Ergebnisse zu informieren.

Mit freundlichen Grüßen,

Ing. Josef Stubauer,
Student der Pädagogik/Universität Wien.

9.2 Info an die Lehrkräfte der Sekundarstufe I

Studie im Rahmen der Diplomarbeit der Universität Wien

Fragebogen: Zum Thema **„Belastungen von Lehrkräften. Eine empirische Analyse der Alltagssituation von LehrerInnen der Sekundarstufe I in den Bezirken Amstetten, St. Pölten, Lilienfeld, Krems und Zwettl.**

Sehr geehrte Lehrkräfte der Sekundarstufe I.

Der Lehrberuf gehört – neben anderen sozial verantwortungsvollen Berufen - zu den Berufen, welche laufend mit dem Erleben von Belastungen konfrontiert sind. Medial wird berichtet, dass sich die Belastungen in den letzten zehn Jahren aufgrund gewisser Belastungsfaktoren sogar noch weiter zugespitzt haben sollen. Das bestätigt die Wissenschaftliche Literatur. Der Lehrberuf stellt an Lehrerinnen und Lehrer komplexe Ansprüche, die sie in der Institution Schule, und zunehmend auch außerhalb, erfüllen sollen. „Lehrkräfte gehören zu den Berufsgruppen, die unter besonders viel Belastungen leiden“ (Abele/Cabdova 2007).

Dazu bitte ich Sie um Ihre Mitarbeit:

Bitte nehmen Sie sich zum Ausfüllen des beiliegenden Fragebogens innerhalb der nächsten 3-4 Tage etwa 10 min Zeit, und geben Sie den ausgefüllten Fragebogen ohne Namensangabe – also in anonymer Form – in das Rückantwortkuvert, welches ich beigelegt habe. Ich bitte Sie diese Zeit trotz des bestehenden Arbeitspensums ihres Alltags aufbringen zu können, da es um eine Erhebung der aktuellen Belastungen speziell Ihres Berufes in der Sekundarstufe I geht. Sie tragen dadurch bei, eine aktuelle Belastungsstudie ihrer Arbeitssituation zu erstellen. Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und nur für wissenschaftliche Ausarbeitung (SPSS-Programm) und Forschung verwendet. Ihre Anonymität ist gewahrt, denn eine nachträgliche Identifikation einzelner Personen ist nicht möglich.

Nach der Auswertung der Ergebnisse wird jede Schule, die sich bereit erklärt hat an dieser Untersuchung teilzunehmen, schriftlich über die konkreten Ergebnisse in Form einer Kopie meiner Diplomarbeit informiert.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

9.3 Fragebogen

Demographische Daten

- 1) Ich bin: weiblich
 männlich
- 2) Mein Lebensstatus: ledig verheiratet Partnerschaft gesch./getrennt/
verwitwet
- 3) Ich bin LehrerIn seit: 1-5 Jahren 6-15 Jahren 16-25 Jahren 26 – 35 J.
 mehr als 35 J.
- 4) Eigene Kinder: 0 1 2 3 mehr als 3
- 5) Meine Lehrverpflichtung beträgt: ___ Std/Woche (Bitte eintragen)
- 6) Meine gesamte pädagogische Beanspruchungszeit pro Woche
(=Unterrichten incl. Vor- und Nachbereitungszeit und diverse administrative Tätigkeiten)
 bis 20 Std 21-30 Std 31-40 Std 41-50 Std >51 Std/Woche
- 7) Ich bin Klassenvorstand: Ja Nein
- 8) Ich unterrichte derzeit folgende Fächer: (Bitte eintragen)
- a) b)
- c) d)
- 9) Welches Fach belastet SIE am MEISTEN?
- (ACHTUNG: Bitte KEIN Fach einfügen, wenn SIE die Fächer alle gleich bzw. nicht belasten...)

Definition Belastung

Belastung: (gem. Duden) Die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken.

Fragebogen

Bitte geben Sie den Grad Ihrer Zustimmung durch ankreuzen bekannt: (Anmerkung: 0 = keine, 10 = hohe Belastung)

gering - mittel - hoch
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Kategorie 1

1. Verständigungsschwierigkeiten bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund
2. Ausstattung des Konferenz- bzw. Lehrerzimmers
3. Lichtverhältnisse am Arbeitsplatz
4. Technische Ausstattung (PC, Overhead usw.)
5. Hohe KlassenschülerInnenzahl (>25)
6. Hitze/Kälteverhältnisse in der Schule
7. Unterrichtsaufwand bei SchülerInnen anderer Kulturen

Kategorie 2:

1. Vorbereitung des Unterrichts
2. Unterrichten
3. Nachbereitung des Unterrichts
4. Lärmpegel in der Klasse

- 5. Verhaltensauffällige SchülerInnen
- 6. SchülerInnen, bei welchen die emotionale Entwicklung dem tatsächlichen Lebensalter hinterherhinkt

Kategorie 3:

- 1. Leistungsdruck (mehr Arbeit in immer kürzerer Zeit)
- 2. Das Direktorat an unserer Schule
- 3. „Disziplinar-Management“ an unserer Schule
- 4. Ständig sich ändernde Arbeitsanforderungen (Schulversuche,...)

Kategorie 4:

- 1. Stimmliche Beanspruchung
- 2. Bewegungsmöglichkeiten in der Arbeit
- 3. Infektionsrisiko (z. B. Verkühlungen) wegen Kontakten
- 4. Stehen
- 5. Kreidestaub

Kategorie 5:

- 1. Psychologische Betreuung (z. B. Schulpsychologe)
- 2. Konfliktsituationen mit SchülerInnen
- 3. Achtung und Respekt meiner SchülerInnen mir gegenüber
- 4. Unterstützung durch KollegInnen an der Schule
- 5. „Erwartungshaltung“ der schulischen Umwelt

gering - mittel - hoch
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 6. „Mobbing“ durch KollegInnen
- 7. Verständnis meiner Partnerin/meines Partners für meinen Beruf
- 8. „Soziale“ Erwartungen der SchülerInnen an mich
- 9. Ansprechperson vorhanden (... wenn ich mal mentale Hilfe brauche)

Kategorie 6:

- 1. Angebot an Fortbildungsveranstaltungen
- 2. Unbezahlte Zusatzengagements in der Schule
- 3. Aufstiegsmöglichkeiten
- 4. Verwaltungsaufwand in der Schule

Kategorie 7:

- 1. Einmischen der Eltern in schulische Angelegenheiten
- 2. Stellung der Medien zum LehrerInnenberuf
- 3. Gesellschaftliches Bild des Lehrberufs
- 4. „Erwartungen“ der Öffentlichkeit an mich

Zusatz:

Falls Sie bereits seit längerer Zeit an Überlastung und Folgeerscheinungen leiden (z. B. Schlafstörungen, Schweißausbrüchen, gestörter ungezügelter Appetit, unzureichend Erholung usw. „Burnout“), so können Sie das hier in anonymer Form bekanntgeben: (→ Bitte 1 x ankreuzen)

- Nein, keine Folgeerscheinungen
- Ja, seit mehr als 4 Wochen
- Ich möchte dazu nichts sagen
- Ja, seit mehr als 4 Monaten
- Ja, seit mehr als 1 Jahr

9.4 Genehmigung des Landesschulrates für NÖ zu Durchf. der Studie

Landesschulrat für Niederösterreich

Rennbahnstraße 29
3109 St. Pölten



Herrn
Josef Stubauer
Per E-Mail: j.stubauer@gmx.net

Sachbearbeiterin:
Mag. Christina Unterberger
t: +43 2742 280 5370
f: +43 2742 280 1111
e: christina.unterberger@lsr-noe.gv.at
Beilage(n): 0

Präs.-420/797-2012

Datum: 06.02.2012

Betrifft:

Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung

Der Landesschulrat für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten empirischen Untersuchung im Rahmen der Diplomarbeit zum Thema *„Belastung von Lehrkräften. Eine empirische Analyse der Unterrichtssituation von LehrerInnen der Sekundarstufe I in den Bezirken Amstetten, St. Pölten, Lilienfeld, Krems, Waidhofen/Ybbs und Zwettl“* durch Herrn Josef Stubauer.

Die Untersuchung, die sich an LehrerInnen richtet, darf in dem vorliegenden Umfang antragsgemäß an folgenden Schulen in Niederösterreich durchgeführt werden:

Allgemeinbildende Pflichtschulen:

BSR Amstetten:	HS Amstetten, Pestalozzistraße
BSR Lilienfeld:	HS Traisen
	Schi-HS Lilienfeld
BSR Krems-Stadt:	HS Krems, Edmund Hofbauer-Straße
	Mary Ward Privat-HS der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs, Krems
BSR St. Pölten-Stadt:	Mary Ward Privat-HS der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs, St. Pölten
	Dr. Theodor Körner-HS IV St. Pölten
BSR Zwettl:	Priv. HS Zwettl des Trägervereines der Franziskanerinnen Amstetten
	HS Stift Zwettl

Parteienverkehr
Dienstag 8-12 Uhr

<http://www.lsr-noe.gv.at>
office@lsr-noe.gv.at
DVR: 0064394

Amtsstunden
Mo.-Fr. 8-16 Uhr

Allgemeinbildende höhere Schulen: BG/BRG Amstetten
BG/BRG Lilienfeld
BG/BRG Krems, Piaristengasse
BRG/BORG St. Pölten, Schulring
Mary Ward Privat-G/ORG der Vereinigung von
Ordensschulen Österreichs, St. Pölten
BG/BRG Zwettl

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen darf hingewiesen werden, außerdem ist vor Beginn der Erhebungen die Zustimmung der jeweiligen Direktion einzuholen. Die an dieser Untersuchung teilnehmenden LehrerInnen sind vor Beginn der Erhebung ausdrücklich auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hinzuweisen, außerdem ist deren Anonymität jedenfalls zu wahren. Die Untersuchung ist außerhalb der Unterrichtszeit durchzuführen.

Es wird ersucht, dem Landesschulrat für Niederösterreich nach Abschluss der Diplomarbeit die Ergebnisse dieser Untersuchung zur Verfügung zu stellen.

Für den Amtsführenden Präsidenten

Dr. F r e u d e n s p r u n g

Wirkl. Hofrat

9.5 Genehmigung zur Erweiterung der Studie um einen weiteren Schulstandort

Landesschulrat für Niederösterreich 
Rennbahnstraße 29
3109 St. Pölten

Herrn
Josef Stubauer
Per E-Mail: j.stubauer@gmx.net

Sachbearbeiterin:
Mag. Christina Unterberger
t: +43 2742 280 5370
f: +43 2742 280 1111
e: christina.unterberger@lsr-noe.gv.at

Beilage(n): 0

Präs.-420/797-2012

Datum: 14.02.2012

Betrifft:

Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung;
Erweiterung der Genehmigung bzgl. einzubeziehender Schulen

Mit ha. Schreiben vom 06.02.2012 wurde Ihnen die Durchführung der vorgelegten empirischen Untersuchung im Rahmen der Diplomarbeit zum Thema „*Belastung von Lehrkräften. Eine empirische Analyse der Unterrichtssituation von LehrerInnen der Sekundarstufe I in den Bezirken Amstetten, St. Pölten, Lilienfeld, Krems, Waidhofen/Ybbs und Zwettl*“ an allgemeinbildenden Pflichtschulen sowie an allgemeinbildenden höheren Schulen in den Bezirken Amstetten, Lilienfeld, Krems-Stadt, St. Pölten-Stadt und Zwettl genehmigt.

Sie haben nunmehr mit Schreiben vom 13.02.2012 mitgeteilt, dass diese empirische Untersuchung auch an der HS Furth bei Göttweig durchgeführt werden soll.

Hierzu erteilt der Landesschulrat für Niederösterreich die Zustimmung:

Die mit ha. Schreiben vom 06.02.2012, GZ Präs.-420/797-2012, genehmigte empirische Untersuchung zum oben angeführten Thema darf antragsgemäß auch an der HS Furth bei Göttweig durchgeführt werden.

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen darf hingewiesen werden, außerdem ist vor Beginn der Erhebungen die Zustimmung der Direktion einzuholen.

Die an dieser Untersuchung teilnehmenden LehrerInnen sind vor Beginn der Erhebung ausdrücklich auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hinzuweisen, außerdem ist deren Anonymität jedenfalls zu wahren. Die Untersuchung ist außerhalb der Unterrichtszeit durchzuführen.

Für den Amtsführenden Präsidenten

Dr. F r e u d e n s p r u n g

Wirkl. Hofrat