



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Belastungserleben und Bewältigungsstrategien von Religionslehrer/innen
unter besonderer Berücksichtigung der ersten Schulwoche

verfasst von / submitted by

Mag. Matthias Szabó

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 020 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium
UF Katholische Religion und
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Univ.Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ
Andrea Lehner-Hartmann

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Dr.ⁱⁿ Viera Pirker

Vorwort

Das Thema dieser Diplomarbeit entspringt meiner eigenen fast zehnjährigen Tätigkeit als Religionslehrer an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule im Burgenland. Gerade die erste Schulwoche ist mit einer Vielzahl an Unsicherheiten verbunden, die sich vor allem für einen jungen Religionslehrer ohne Zweitfach belastend auswirken können. Abmeldungen, die man nur schwer bis gar nicht beeinflussen kann, ein Stundenplan, der bei einer schlechten Positionierung des Religionsunterrichts diese noch verstärken kann, daraus resultierende Stundenreduktionen sowie weitere Belastungen sind die Realität für viele Religionslehrer/innen. Folglich war es mir ein Anliegen, die von mir erlebten und angenommenen Hypothesen im Rahmen dieser Diplomarbeit wissenschaftlich zu prüfen.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei Fr. Dr.ⁱⁿ Viera Pirker vom Institut für Praktische Theologie für die Betreuung der Arbeit, sowie für die zahlreichen Denkanstöße zur Konzeption und zum empirischen Teil der Arbeit bedanken. Ein besonderes Dankeschön gilt auch jenen 29 Religionslehrer/innen, die sich an der Befragung zu dieser Arbeit beteiligt haben.

Ohne die großartige Unterstützung meiner Frau Brigitte wäre es wahrscheinlich nicht dazu gekommen, dass diese Arbeit nun vorliegt. Wäre sie und vor allem ihre Motivation nicht gewesen, hätte ich vermutlich das zusätzliche Lehramtsstudium niemals wiederaufgenommen. Danke dafür, dass du mir immer wieder den Rücken freigehalten hast, damit ich mich dem Studium widmen konnte. Ich danke dir auch dafür, dass du dich in den letzten beiden Jahren besonders intensiv um unsere wunderbaren Töchter Mia und Hanna gekümmert hast, die immer wieder auf ihren Vater verzichten mussten, weil ich mich dem Studium gewidmet habe.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Belastungen und Unterstützungsfunktionen im Lehrberuf	4
2.1	Kurzdarstellung themenrelevanter Studien	5
2.2	Gründe für das Belastungserleben bei Lehrer/innen	7
2.2.1	Die Rahmenbedingungen des Lehrberufs.....	7
2.2.1.1	Die Arbeitsbedingungen der Lehrer/innen.....	7
2.2.1.2	Die Aufgabengebiete der Lehrer/innen.....	8
2.2.1.3	Der Bezug zu den Schüler/innen.....	10
2.2.1.4	Die Klassenstärke und Schulgröße.....	10
2.2.1.5	Das Lehrer/innenkollegium.....	11
2.2.1.6	Belastungen durch den Unterricht	13
2.2.2	Die individuellen Voraussetzungen für die Lehrtätigkeit.....	16
2.2.3	Die Folgen des Belastungserlebens.....	20
2.3	Unterstützungsfunktionen für Lehrer/innen.....	22
2.3.1	Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept	23
2.3.2	Unterstützung innerhalb des Lehrer/innenkollegiums.....	26
2.4	Zusammenfassung.....	27
3.	Das Belastungserleben bei Religionslehrer/innen	29
3.1	Kurzdarstellung themenrelevanter Studien	29
3.2	Der Umgang mit den Schüler/innen.....	33
3.2.1	Belastungen durch disziplinäre Probleme.....	33
3.2.2	Positives Verhältnis zu den Schüler/innen.....	36
3.3	Der Rückgang der religiösen Primärsozialisation	38
3.4	Die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts	41
3.5	Abmeldung vom Religionsunterricht.....	45
3.5.1	Einflussfaktoren auf das Abmeldeverhalten	46
3.5.2	Das Belastungserleben durch das Abmeldeverhalten der Schüler/innen	48
3.6	Das Befinden mit der öffentlichen Wertschätzung.....	51
3.7	Belastung durch das Lehrer/innenkollegium	55
3.8	Das Verhältnis zur Kirche.....	58

3.8.1	Die kirchliche Schulaufsicht.....	58
3.8.2	Das Image der Kirche.....	60
3.8.3	Die Mitarbeit in den Pfarren	62
3.8.4	Erwartungen von Religionslehrer/innen an die Kirche	63
3.9	Die fehlende Abgrenzung von Beruf und Freizeit	64
3.10	Die Leistungsfeststellung	67
3.11	Die Auswirkungen der Belastungen auf Burnout und die Berufszufriedenheit	70
3.11.1	Die Auswirkungen der Belastungen auf Burnout.....	71
3.11.2	Die Berufszufriedenheit der Religionslehrer/innen	73
3.11.3	Die Berufswiederwahl	76
3.12	Die Ressourcen und Copingstrategien der Religionslehrer/innen	77
3.12.1	Die Ressourcen der Religionslehrer/innen.....	78
3.12.2	Die Copingstrategien der Religionslehrer/innen.....	81
3.13	Zusammenfassung	86
4.	Das Belastungserleben der Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche.....	89
4.1	Die Hypothesen	89
4.2	Der Fragebogen	92
4.3	Die Stichprobe	93
4.4	Die Methode.....	97
4.5	Das Kategoriensystem	98
4.5.1	Frage 1.....	99
4.5.1.1	Das Kategoriensystem der Frage 1	103
4.5.2	Frage 2.....	104
4.5.2.1	Das Kategoriensystem der Frage 2	108
Tab.8:	Das Kategoriensystem der Frage 2.....	108
4.5.3	Frage 3.....	108
4.5.3.1	Das Kategoriensystem der Frage 3	111
4.6	Die Auswertung des Fragebogens	112
4.6.1	Frage 1.....	112
4.6.2	Frage 2.....	118
4.6.3	Frage 3.....	125

4.7	Die Überprüfung der Hypothesen	131
4.7.1	Hypothese 1	132
4.7.2	Hypothese 2	133
4.7.3	Hypothese 3	134
4.7.4	Hypothese 4	134
4.7.5	Hypothese 5	136
4.7.6	Hypothese 6	136
4.8	Zusammenfassung	137
5.	Resümee	139
Anhang	145
	Literaturverzeichnis	145
	Abstract	150
	Tabellenverzeichnis	151
	Fragebogen	152

1. Einleitung

„Stressig....Viele Termine....Anfangsgottesdienste (früher oft zwei /Tag)...Einholen von Bestätigungen (An/Abmeldungen,) Besuch der einzelnen Schulen...ungewisser Stundenplan...“planlos“ =energieraubend, in früheren Dienstjahren dauerte es oft ca 5 Wochen bis der endgültige Stdplan feststand..früher .jährlich im Sept u Okt höchste Handyrechnungen wegen Telefonaten mit sämtlichen DirektorenInnen u evang KollegenInnen zwecks Koordination...in klein organ.VS oft Stundenzusammenlegungen ...viele VS Klassen mit Abteilungsunterricht 1.-4.Schstf.....in einem Schuljahr 10 Schulen anfahren...usw.“¹

Mit dieser Aussage beschreibt eine an einer Neuen Mittelschule, Polytechnischen Schule sowie an einer Allgemeinen Sonderschule tätige katholische Religionslehrerin ihren Berufsalltag in der ersten Schulwoche und gibt dabei auch einen Einblick, wie es ihr dabei geht.

Bei der Durchsicht der Forschungsberichte zum Belastungserleben von Religionslehrer/innen suggerieren zumindest deren Titel, wie z.B. „Zwischen Berufung und Frust“², „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“³ oder „Burnout: Berufszufriedenheit – Belastung – Copingstrategien - Ressourcen“⁴, dass es den Religionslehrer/innen bei ihrer Arbeit nicht besonders gut gehe und als Konsequenz der Berufsausübung viele von ihnen frustriert seien oder an Krankheiten wie Burnout litten.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Belastungserleben sowie den Bewältigungsstrategien von Religionslehrer/innen. Das Ziel der Arbeit ist es, mit Hilfe der Literatur zuerst generelle Belastungen und Unterstützungsfaktoren im Lehrberuf, sowie anschließend jene von Religionslehrer/innen darzustellen. Dadurch soll es möglich sein, die spezifischen Belastungen des Religionsunterrichts herauszuarbeiten. Im Zentrum der Arbeit steht die Fokussierung auf die erste Schulwoche bei Religionslehrer/innen und damit

¹ L6, w, kath., NMS, PTS, ASO, 3 Schulen.

² BUCHER Anton A., MIKLAS Helene (Hg.): Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005.

³ MIKLAS Helene, POLLIT Helmar-Ekkehart, RITZER Georg: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“. Berufszufriedenheit, Belastungen und Copingstrategien evangelischer ReligionslehrerInnen in Österreich, Münster 2015.

⁴ RITZER Georg, RAPP Ursula, DRECHSLER Friedrich, LEITNER Josef C.: Burnout – Berufszufriedenheit – Belastungen – Copingstrategien – Ressourcen. Empirische Einblicke in das Berufsleben von katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern der westlichen Bundesländer Österreichs, in: Forschungsbericht 2015, Kirchlich pädagogische Hochschule Edith Stein, Innsbruck 2015, S. 61-87.

verbunden die Frage, ob diese für Religionslehrer/innen eine besondere Herausforderung bedeutet. In der Arbeit wird dabei von der Annahme ausgegangen, dass die erste Schulwoche eine kumulierte Konfrontation mit belasteten Aspekten darstellt. Als Beispiele dafür sind in diesem Zusammenhang die Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht sowie damit verbundene Auswirkungen (wie Stundenkürzungen oder ein Unterricht an zusätzlichen Schulen) anzuführen. Weiters ist die Erstellung des Stundenplans zu nennen, der bei einer ungünstigen Positionierung des Religionsunterrichts (z.B. in Randstunden) die eben genannte Abmeldeproblematik intensivieren kann.

Diese Forschungsfrage wird mit Hilfe einer online durchgeführten Befragung an einer Stichprobe von 29 Religionslehrer/innen unterschiedlicher Konfessionalität an öffentlichen Schulen in Österreich beantwortet.

Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit dem allgemeinen Belastungserleben der Lehrer/innen und diskutiert dabei unterschiedliche Belastungsfaktoren. Neben den vielfältigen Belastungen sollen dabei auch Strategien und Ressourcen zur Sprache kommen, die beim Umgang mit diesen helfen können. In einem weiteren Schritt (2. Teil der Arbeit) wird die spezifische Situation der Religionslehrer/innen thematisiert. Dabei wird neben den Belastungen auch auf die Ressourcen sowie die Copingstrategien, auf welche die Religionslehrer/innen in Belastungssituationen zurückgreifen, eingegangen.

Im letzten Teil der Arbeit erfolgt eine empirische Erhebung der Belastungen von Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche. Dazu wurden den teilnehmenden Lehrer/innen drei offene Fragen gestellt. Ergänzend dazu wurden von ihnen auch soziographische Daten erhoben, um die einzelnen Antworten besser einordnen und Differenzierungen, wie zum Beispiel nach Schultypen, der Anzahl der Schulen, an denen ein/e Religionslehrer/in unterrichtet etc., vornehmen zu können. Die Auswertung der Antworten der 29 Befragungsteilnehmer/innen erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING⁵. Dadurch soll einerseits herausgefunden werden, welche Faktoren in der ersten Schulwoche von den Religionslehrer/innen als besonders belastend erlebt werden, aber auch, auf welche Unterstützungsfunktionen sie in dieser Zeit zurückgreifen können. Weiters werden anhand der Antworten der Untersuchungsgruppe sechs Hypothesen, die

⁵ Vgl. MAYRING Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim ¹⁰2008.

sich auf das Belastungserleben der Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche beziehen, überprüft.

In einem abschließenden Resümee wird vorerst herausgearbeitet, worin die Unterschiede im Belastungserleben zwischen Religionslehrer/innen und ihren Kolleg/innen anderer Fächer liegen. Anschließend wird dargelegt, inwiefern die Belastungen, aber auch die Unterstützungsfunktionen, über die in der Literatur (Kapitel 2) berichtet wird, mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung übereinstimmen.

2. Belastungen und Unterstützungsfunktionen im Lehrberuf

„Körperlich fit, psychisch belastet“⁶, „Störende Schüler treiben Lehrer ins Burnout“⁷ oder „Nicht belastet und erschöpft“⁸. So - oder ähnlich lauten zahlreiche Überschriften von Zeitungsartikeln, die die Belastungen von Lehrer/innen thematisieren. Die Berichte über Lehrer/innen sind oftmals so gestaltet, dass die Lehrer/innen dabei nicht besonders gut dargestellt werden. Gestützt werden solche Aussagen häufig durch die immer wieder aufkommenden Diskussionen über das Bildungssystem, in denen Lehrer/innen, oft auch von politischer Seite, kritisiert werden. Diese veröffentlichte Meinung glaubt ein großer Teil der Bevölkerung auch gut nachvollziehen zu können, hat doch nahezu ein/e jede/r solche Erfahrungen in der eigenen Schulzeit gemacht. Die mit Sicherheit zahlreich vorhandenen Beispiele von Lehrer/innen, die ihren Job gerne und mit großer Motivation ausüben, geraten dabei schnell in Vergessenheit. Aber gerade dieses schlechte negativ besetzt Bild in der Öffentlichkeit kann als ein wesentlicher Faktor des Belastungserlebens der Lehrer/innen angesehen werden.⁹ Dazu kommt der Umstand, dass die Politik den Lehrer/innen immer weitere Aufgaben überträgt. Während es in anderen Berufsgruppen zu einer Spezialisierung und damit zu einer Fokussierung auf klar abgegrenzte Schwerpunkte kommt, ist im Lehrberuf genau das Gegenteil der Fall. Die Lehrer/innen bekommen zunehmend mehr Verantwortung für das Heranwachsen der kommenden Generation auferlegt, wobei die Wissensvermittlung nur einen kleinen Teil der Arbeit ausmacht, während diverse Erziehungsaufgaben sowie die Integration von Schüler/innen und der Ausgleich sozialer Disparitäten deutlich mehr Raum einnehmen.¹⁰

⁶ Vgl. HÖHL Anne: Körperlich fit, psychisch belastet, in: Süddeutsche Zeitung vom 14.6.2015, online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/lehrer-fit-statt-faul-1.2517574>. Stand: 23.8.2018.

⁷ Vgl. DIE PRESSE: Studie: Störende Schüler treiben Lehrer ins Burnout, in: Die Presse vom 3.10.2014, online verfügbar unter: https://diepresse.com/home/bildung/schule/3880112/Studie_Stoerende-Schueler-treiben-Lehrer-ins-Burnout. Stand: 23.8.2018.

⁸ Vgl. OTTO Jeanette, SPIEWAK Martin: „Nicht belastet und erschöpft“, in: Zeit Online vom 25.2.2016, online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2016/10/lehrer-beruf-studien>. Stand: 23.8.2018.

⁹ Vgl. ROTHLAND Martin, TERHARD Ewald: Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation, in: ROTHLAND Martin: Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, 2007, S. 23.

¹⁰ Vgl. ROTHLAND, TERHART: Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule, S. 24.

Was auf den ersten Blick nach bloßer Polemik aussieht, erweist sich in weiterer Folge jedoch als ernst zu nehmendes Problem, dem sich auch die Lehrer/innenforschung in den letzten Jahrzehnten verstärkt angenommen hat.

2.1 Kurzdarstellung themenrelevanter Studien

Der Schwerpunkt der Belastungsforschung von Lehrer/innen liegt vor allem in den individuellen Voraussetzungen, die Lehrer/innen für ihren Beruf mitbringen und die in weiterer Folge zu einem Problem bei der Berufsausübung werden können. Zahlreiche Studien gelangen zu ihren Erkenntnissen, indem sie mittels standardisierter Fragebögen versuchen, die subjektive Belastung der Lehrer/innen zu erheben¹¹. Wichtige Erkenntnisse zum Belastungserleben von Lehrer/innen liefern ebenso Studien, die auch die strukturellen Bedingungen der Lehrtätigkeit in die Belastungsforschung miteinbeziehen.

ABELE und CANDOVA haben anhand von 226 Mathematik-Lehrer/innen in Deutschland im Rahmen einer vierjährigen Längsschnittstudie von 1999 bis 2003 unter anderem das allgemeine und das berufliche Belastungserleben sowie die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrer/innen erhoben.¹² KRAUSE publizierte im Jahr 2004 eine Studie¹³, in der die Belastungen der Lehrer/innen nicht durch einen Fragebogen, sondern durch Beobachtung erhoben wurden. Um belastende Konstellationen im Unterricht herauszufinden, wurden dazu 46 Unterrichtsstunden von zwölf Lehrer/innen aufgezeichnet, die im Anschluss von zehn Beobachter/innen nach konkreten Vorgaben ausgewertet wurden.

Einen wichtigen Beitrag zur Belastungsforschung leisteten SCHAARSCHMIDT und KIESCHKE mit der Potsdamer Lehrerstudie, bei der mehr als 5400 Lehrer/innen befragt wurden, bei der mit Hilfe des diagnostischen Instruments AVEM vier verschiedene Muster arbeitsbezogenen

¹¹ Vgl. ROTHLAND Martin: Das Dilemma des Lehrberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 12. Jg, 2008 (1), S. 113.

¹² Vgl. ABELE Andrea, CANDOVA Antonia: Prädikatoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (2), 2007, S. 107-118.

¹³ Vgl. KRAUSE Andreas: Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht – ein Untersuchungskonzept. in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 48, Göttingen 2004, S. 139-147.

Verhaltens herausgearbeitet wurden, die unterschiedlich auf Belastungen reagieren. Im Jahr 2007 veröffentlichten sie aufbauend auf diese Erkenntnisse die Publikation „Gerüstet für den Schulalltag“¹⁴, in der sie sich unter anderem mit dem Thema Burnout bei Lehrer/innen, aber auch mit Unterstützungsmöglichkeiten für diese im Berufsalltag auseinandersetzen. Im Jahr 2006 publizierten KLUSMANN mit weiteren drei Kolleg/innen eine Studie, die auf die eben erwähnten vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens aufbaut. Dabei wurde untersucht, inwiefern sich die von Mathematiklehrer/innen erlebte Belastung auch in dem von den Schüler/innen berichteten Unterrichtsverhalten dieser Lehrkräfte widerspiegelt. Die Datenbasis dazu besteht aus 314 Klassen der 9. Schulstufe und ihrer Mathematiklehrer/innen.¹⁵ Ebenfalls auf das diagnostische Instrument AVEM aufbauend befragen DAUBER und VOLLSTÄDT¹⁶ im Jahr 2002 2834 aus Krankheitsgründen frühpensionierte Lehrer/innen aus dem Regierungsbezirk Kassel, von denen rund die Hälfte den Fragebogen beantwortet hat. Dabei wurden die Belastungsfaktoren sowie deren Verarbeitung während der Dienstzeit untersucht.

Einen weiteren großen Themenbereich stellen darüber hinaus die Folgen dar, die sich durch die Belastungen ergeben. Dabei hat vor allem die Burnoutforschung im Zusammenhang mit Lehrer/innen einen zentralen Stellenwert eingenommen. Wichtige Arbeiten dazu lieferten, wie bereits erwähnt, SCHAARSCHMIDT und KIESCHKE sowie SOSNOWSKY¹⁷.

Eine wichtige Ressource zur Entlastung der Lehrperson stellt die Selbstwirksamkeitserwartung dar, zu der SCHMITZ bereits 1998 eine Studie¹⁸ vorgelegt hat. Dabei wurden 276 Lehrer/innen an zehn Schulen untersucht, wobei unter anderem nach Unterschieden in den alten und neuen deutschen Bundesländern geforscht wurde.

Obwohl die Vergleichbarkeit deutscher Studien mit den später angeführten österreichischer Untersuchungsergebnissen aufgrund zum Teil unterschiedlicher Rahmenbedingungen

¹⁴ Vgl. SCHAARSCHMIDT Uwe, KIESCHKE Ulf: Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim 2007.

¹⁵ Vgl. KLUSMANN Uta, KUNTER Mareike, TRAUTWEIN Ulrich, BAUMERT Jürgen: Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (3), 2006, S. 161 – 173.

¹⁶ Vgl. DAUBER Heinrich, VOLLSTÄDT Witlof: Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer, in: Die deutsche Schule, 96. Jg, 2004, S. 359-369.

¹⁷ Vgl. SOSNOWSKY Nadia: Burnout – Kritische Diskussionen eines vielseitigen Phänomens, in: ROTHLAND Martin: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden 2007, S. 119.-139.

¹⁸ Vgl. SCHMITZ Gerdamarie: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: in Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung / Unterrichtswissenschaft 26, Weinheim 1998, S. 141.

angezweifelt werden darf, werden diese dennoch aufgrund ihrer thematischen Relevanz in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit herangezogen.

2.2 Gründe für das Belastungserleben bei Lehrer/innen

In weiterer Folge soll ein Überblick über die verschiedenen Belastungen im Lehrberuf und deren Entstehungsgründe gegeben werden, wobei auch die Auswirkungen der Belastungen thematisiert werden sollen.

Nach der Darstellung von ABELE und CANDOVA treten Belastungen dann auf, wenn die eigenen Handlungsmöglichkeiten für die situationsbezogenen Anforderungen des Berufes nicht ausreichend sind. Im Bezug auf die Lehrtätigkeit bedeutet dies, dass verschiedene Charakteristika wie große Klassen, störende Schüler/innen, Vorgaben des Lehrplans oder Lärm abhängig von den personalen Ressourcen der Lehrperson als mehr oder weniger belastend empfunden werden.¹⁹

2.2.1 Die Rahmenbedingungen des Lehrberufs

Der erste Teil widmet sich den Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Tätigkeit des Lehrberufs ausgeübt wird. Diese Bedingungen sind für alle Lehrer/innen gleich, jedoch werden sie abhängig von der eigenen Persönlichkeit als mehr oder weniger belastend wahrgenommen.

2.2.1.1 Die Arbeitsbedingungen der Lehrer/innen

Ein wesentliches Charakteristikum des Lehrberufes ist, dass die Tätigkeit nicht nur am eigenen Arbeitsplatz, sondern darüber hinaus in einem großen Ausmaß zu Hause stattfindet. So werden die Vor- und Nachbereitungsarbeiten des Unterrichts vorwiegend nicht in der Schule durchgeführt und häufig werden diese Arbeiten am Abend oder an den

¹⁹ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens im Lehrberuf, S. 108.

Wochenenden erledigt. Dadurch ist es für viele nicht möglich, den Beruf sowohl räumlich als auch zeitlich vom Privatleben zu trennen und er reicht dadurch in viele Lebensbereiche hinein.²⁰ Die Zweiteilung des Arbeitsplatzes führt jedoch nach außen auch zur Wahrnehmung, der Lehrberuf sei nicht viel mehr als ein Teilzeitjob. Ein weiteres Problem geht mit der nur teilweise geregelten Arbeitszeit einher. So sind lediglich die zu unterrichtenden Stunden fix geregelt, die Lehrer/innen müssen jedoch für sich selbst entscheiden, wie viel Zeit sie für diverse Vor- und Nachbereitungsaktivitäten, für Elterngespräche, Planung von Projekten, Verwaltungsaufgaben, Fortbildungen usw. aufwenden. Die Lehrer/innen müssen somit in der Lage sein, für sich selbst zu entscheiden, wann sie ihre Aufgabe ausreichend erfüllt haben.²¹ Viele Studien gehen davon aus, dass die Wochenarbeitszeit der Lehrer/innen höher als in anderen Berufen ist. Eine oftmals durchgeführte Gegenrechnung dieser Arbeitszeit mit den Ferien kann die dadurch anfallenden Belastungen aber keineswegs kompensieren.²²

Auch innerhalb der Schule gibt es für Lehrer/innen nur wenige Möglichkeiten kurze Phasen der Entspannung zu finden. Die Pausen sind nur kurz und auch in diesen ist es notwendig, mit Kolleg/innen oder Schüler/innen Gespräche zu führen. Selbst unterrichtsfreie Stunden werden häufig für diese Tätigkeiten oder für das Vorbereiten verwendet.²³

2.2.1.2 Die Aufgabengebiete der Lehrer/innen

Die Tätigkeit der Lehrer/innen lediglich auf das Unterrichten und Prüfen in der Klasse zu beschränken, würde einer starken Verkürzung ihres Aufgabenbereiches gleichkommen. So stellt neben dem Unterrichten und Beurteilen auch die Erziehung der Schüler/innen einen wichtigen Punkt dar. Dabei geht es zum einen um das Lernen von Regeln sowie die Fähigkeit, etwas zum sozialen Miteinander beitragen zu können. Viele Lehrer/innen stehen aber auch vor der Aufgabe, sich mit undisziplinierten Schüler/innen beschäftigen zu müssen, deren Verhalten das Unterrichten in der Klasse massiv stört. In diesem Fall sind sie im Interesse aller Schüler/innen gefordert, hier entsprechend intervenieren zu können. Eine wichtige

²⁰ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 34.

²¹ Vgl. ROTHLAND, TERHART: Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule, S. 13.

²² Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 35.

²³ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 34.

Aufgabe der Lehrer/innen liegt auch in der Beratung von Schüler/innen, aber auch von deren Eltern. Besonders in der Frage der weiteren Laufbahngestaltung sowie im Falle von Lernschwierigkeiten sind die Lehrer/innen wichtige Ansprechpartner/innen. Dazu sind die Lehrer/innen aufgefordert sich regelmäßig weiterzubilden und auch zur Entwicklung der eigenen Schule einen Beitrag zu leisten.²⁴ Der Tätigkeitsbereich der Lehrer/innen ist somit vielfältig, was eine große Abwechslung mit sich bringen kann, auf der anderen Seite kann es dadurch aber auch schnell zu einer Überforderung und Belastung kommen. In einer breit angelegten Studie von DAUBER und VOLLSTÄDT²⁵ im Jahre 2002 wird gerade diese Fülle an Anforderungen von Lehrer/innen als belastend wahrgenommen. Neben den zunehmenden Erziehungsaufgaben und den undisziplinierte Schüler/innen werden als weitere Belastungsfaktoren die großen Klassen, ein hoher Verwaltungsaufwand sowie ein hoher Lärmpegel angesehen. Nicht als Hauptbelastungsfaktoren, aber durchaus in hoher Zahl werden auch Probleme in der Zusammenarbeit mit Eltern²⁶ sowie Mobbing durch die Schulleitung oder im Kollegium angegeben. Im Rahmen der Studie konnten auch geschlechterspezifische Unterschiede im Belastungserleben erhoben werden. So leiden Lehrer vor allem unter der zunehmenden Schulunlust der Schüler/innen und fühlen sich durch die zahlreichen Vorschriften belastet. Lehrerinnen finden hingegen einen möglichen Konkurrenzdruck im Kollegium, die Pflicht Schüler/innen zu bewerten sowie einen hohen Lärmpegel in den Klassen als belastend und leiden besonders unter hyperaktiven Schüler/innen. Mit dem steigenden Alter werden zunehmend Differenzen mit der Schulleitung, aber auch eine Enttäuschung eigener beruflicher Erwartungen als belastend wahrgenommen.²⁷

²⁴ Vgl. ROTHLAND, TERHART: Lehrer – Arbeitsplatz Schule, S. 17f.

²⁵ Vgl. DAUBER, VOLLSTÄDT: Psychosoziale Belastungen im Lehramt, S. 363f.

²⁶ Anm.: Bei der bereits erwähnten Studie von ABELE und CANDOVA spielt dieser Belastungsfaktor hingegen nur eine untergeordnete Rolle. Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf, S. 112.

²⁷ Vgl. DAUBER, VOLLSTÄDT: Psychosoziale Belastungen im Lehramt, S. 363f.

2.2.1.3 Der Bezug zu den Schüler/innen

Trotz des immer breiter werdenden Aufgabengebietes, das die Lehrtätigkeit umfasst, besteht die Kerntätigkeit der Lehrer/innen im Unterrichten ihrer Schüler/innen. Die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler/innen kann dabei als eindimensional und asymmetrisch beschrieben werden. So haben die Lehrer/innen einen erheblichen Wissens- und Erfahrungsvorsprung und zudem besteht ein großer Altersunterschied, der mit fortdauernder Lehrtätigkeit immer größer wird. Dazu kommt, dass der Lernfortschritt der Schüler/innen nicht alleine von der Lehrperson abhängig ist, sondern von vielen weiteren Faktoren, die sie weder kontrollieren noch beeinflussen können. Dies impliziert für viele auch eine gewisse Unsicherheit, was die eigene Arbeit betrifft. So können sich Lehrer/innen grundsätzlich immer die Frage stellen, ob sie nicht noch mehr Zeit und Energie in ihre Arbeit investieren sollten. Dazu kommt die fehlende Rückmeldung über die Erfolge des eigenen beruflichen Handelns. Eine Ausnahme stellen dabei lediglich Situationen dar, in denen es zu Problemen kommt und sich Eltern oder Schüler/innen über eine Lehrperson beschweren.²⁸ Als besonders belastend wird das Verhältnis zu den Schüler/innen dann empfunden, wenn sich diese nicht diszipliniert verhalten. In diesem Zusammenhang werden auch wenig wirksame Sanktionsmöglichkeiten als Belastungsfaktoren angeführt. Probleme bereiten den Lehrer/innen zusätzlich Verhaltensauffälligkeiten von Schüler/innen²⁹ sowie eine zunehmend wahrgenommene sinkende Lernmotivation³⁰.

2.2.1.4 Die Klassenstärke und Schulgröße

Eine große Rolle im Belastungserleben von Lehrer/innen spielt auch die Klassengröße.³¹ Diese hat Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen an einer Schule, auch auf solche, die auf den ersten Blick nichts mit ihr zu tun haben.³² So beurteilen Lehrer/innen, die durchwegs

²⁸ Vgl. ROTHLAND, TERHART: Lehrer – Arbeitsplatz Schule, S. 14ff.

²⁹ Vgl. DAUBER, VOLLSTÄDT: Psychosoziale Belastungen im Lehramt, S. 363.

³⁰ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf, S. 112.

³¹ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf, S. 112 sowie DAUBER: Psychosoziale Belastungen im Lehramt, S. 363.

³² Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 78.

kleinere Klassen unterrichten, das Verhalten der Eltern, der Schulleitung oder auch die Möglichkeiten der Fortbildung besser als Kolleg/innen mit größeren Gruppen.³³ Diese Einschätzung trifft jedoch nicht nur auf die Klassengröße, sondern auch auf die Größe der Schule insgesamt zu. Auch hier gilt wieder, dass die Arbeitsbedingungen in einer kleineren Schule von den Lehrer/innen besser beurteilt werden als an einer größeren.³⁴ Auffallend ist, dass die Zufriedenheit in Abhängigkeit von der Schulgröße auch Auswirkungen auf die Motivation der Lehrer/innen hat. So dürfte eine verstärkte Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen auch dazu führen, dass die Lehrer/innen ein geringeres berufliches Engagement an den Tag legen.³⁵

2.2.1.5 Das Lehrer/innenkollegium

Einen nicht unerheblichen Teil der Forschung zum Belastungserleben von Lehrer/innen nimmt das Lehrer/innenkollegium ein. Zwar wird dieses von vielen auch als unterstützendes Instrument angesehen, nicht selten wird die Situation im Kollegium jedoch auch als belastend beschrieben. Die Bedeutung des Kollegiums für das Belastungserleben der Lehrer/innen wird in vielen Untersuchungen unterstrichen. So werden Probleme mit Kolleg/innen als Gründe für die sogenannte innere Kündigung angesehen und auch krankheitsbedingte Frühpensionierungen werden darauf zurückgeführt. Bei den häufigsten Gründen für die berufliche Unzufriedenheit stehen die Probleme mit den Kolleg/innen sowie der Schulleitung an erster Stelle.³⁶ Zugleich können Unterschiede zwischen Schulen mit einem hohen Belastungserleben und jenen, in denen ein niedriges Belastungserleben vorherrscht, auf das soziale Klima, vor allem aber auf die kollegialen Beziehungen zurückgeführt werden.³⁷

An das Lehrerkollegium werden viele Erwartungen herangetragen. So sollen die Lehrer/innen die Schulentwicklung vorantreiben sowie auch die Qualitätssicherung an den Schulstandorten garantieren. Dabei gibt es die Idealvorstellungen, die Lehrer/innen

³³ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 80.

³⁴ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 80.

³⁵ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 81.

³⁶ Vgl. ROTHLAND Martin: Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern, in: Die deutsche Schule, 97. Jg., 2005 (2), S. 161.

³⁷ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung?, S. 168.

unterstützen sich gegenseitig, arbeiten zusammen und tragen gemeinsam die Entwicklung der Schule. Der Schulleitung kommt dabei die Aufgabe zu, durch einen kooperativen Führungsstil die Verantwortung für qualitätsvolle Beziehungen unter den Kolleg/innen zu übernehmen.³⁸ Diese Erwartungen, die einer Idealvorstellung gleichen, entsprechen jedoch häufig nicht der Realität. Vielmehr gibt es Meinungsverschiedenheiten und Rivalitäten, die aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse, Werte und Ziele entstehen. Der Unterschied zwischen der Arbeit in einem Lehrerkollegium und jener in einem anderen Beruf besteht nicht nur in den eben erwähnten Problemen, sondern vielmehr in Kombination dieser mit den Erwartungen, die an das Kollegium als Ganzes gesetzt werden.³⁹

Die Probleme der Interaktion im Kollegium haben vielfältige Gründe. Auf der einen Seite ist die Isolation der Lehrer/innen strukturell begünstigt, da sie alleine eine Gruppe von Schüler/innen unterrichten. Dazu wirken sich Subgruppen innerhalb des Kollegiums sowie die statische Personalstruktur an Schulen zusätzlich negativ aus. Ein weiteres Problem besteht darin, dass ein Thematisieren des eigenen Unterrichts im Kollegium von vielen als problematisch angesehen wird, denn dabei lassen sich das Unterrichtsgeschehen und die Persönlichkeit des/der betreffenden Lehrers/in nicht trennen. Wird somit der Unterricht eines/r Kolleg/in in der Schule besprochen, steht damit dessen/deren Persönlichkeit und damit verbunden auch die berufliche Eignung im Zentrum der Debatte.⁴⁰ Wie Lehrer/innen jedoch ihren Arbeitsplatz erleben, hängt sehr stark auch mit ihren persönlichen Ressourcen und Vorstellungen zusammen. Ein als negativ empfundenen Kollegium kann durchaus auch die Folge von überzogenen Vorstellungen bezüglich des sozialen Klimas und der Zusammenarbeit mit anderen Kolleg/innen sein. Ein weiteres Problem besteht darin, dass Lehrer/innenkollegien nicht planvoll zusammengestellt werden, sondern man eher zufällig an einem Arbeitsplatz landet. Dazu kommt noch, dass die Kollegien über einen langen Zeitraum hinweg nur geringfügige personelle Änderungen erfahren, wodurch es sehr leicht zu festgefahrenen Verhältnissen kommt, die sich nur schwer aufbrechen lassen.⁴¹

Lehrer/innen, die das Klima im Kollegium eher negativ bewerten, zeigen auch verstärkt negative Emotionen im Alltag. Das geht soweit, dass es selbst am Wochenende diesbezüglich

³⁸ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung?, S. 159.

³⁹ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung?, S. 160.

⁴⁰ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung?, S. 163.

⁴¹ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung?, S. 164.

einen signifikanten Unterschied zwischen Kollegen, die das Klima an ihrer Schule positiv bewerten, und jenen, die es als negativ empfinden, gibt.⁴² Weiters scheint es einen Zusammenhang zwischen dem Klima im Kollegium und dem Kompetenzerleben zu geben. So berichten Lehrer/innen aus Kollegien mit negativ bewertetem Klima von größeren Zweifeln die eigene Kompetenz betreffend.⁴³ Das Klima im Kollegium hat jedoch nicht nur Auswirkungen auf die Lehrer/innen, sondern wirkt sich auch auf das Unterrichtsgeschehen und somit auf die Schüler/innen aus. Aus diesem Grund sind zufriedenstellende Arbeitsbeziehungen auch eine Voraussetzung für ein erfolgreiches pädagogisches Handeln.⁴⁴

2.2.1.6 Belastungen durch den Unterricht

Lehrer verfügen in ihrer beruflichen Tätigkeit über einen vergleichsweise großen Handlungsspielraum. Dadurch kommt es zu einer großen Bedeutung der subjektiven Definition ihres pädagogischen Auftrags. Die Lehrperson trägt somit eine hohe individuelle Verantwortung bei der pädagogischen und didaktischen Ausgestaltung des Freiraumes, der ihr bei der Berufsausübung gewährt wird. Was sich wie ein großer Vorteil anhört, kann aber sehr schnell zu einer Überforderung werden. Das Problem besteht dabei vor allem in fehlenden Kriterien, anhand derer die Lehrperson erkennen könnte, inwiefern sie die geforderten Ziele erreicht hat oder nicht. Da der Lehr- und Erziehungsauftrag im Prinzip nach oben hin offen ist, tendieren viele Lehrpersonen dazu, sich zu überfordern und dadurch selbst zu überlasten.⁴⁵

Die Problematik besteht jedoch nicht nur im Fehlen klarer Kriterien für die Unterrichtstätigkeit, sondern darüber hinaus in der Schwierigkeit, Unterrichtsziele überhaupt zu erreichen. Auf dem Weg zur Zielerreichung treten nämlich immer wieder Hindernisse auf, die diese erschweren oder überhaupt verhindern können. Diese Hindernisse werden auch als Regulationsbehinderungen bezeichnet und aufgrund ihrer Ursache und der sich daraus ergebenden Konsequenzen in Regulationshindernisse und

⁴² Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 86.

⁴³ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 87.

⁴⁴ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung?, S. 169.

⁴⁵ Vgl. KRAUSE Andreas: Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept, in: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., 2003, S. 263.

Regulationsüberforderungen unterschieden.⁴⁶ Als Regulationsüberforderungen werden Behinderungen der Unterrichtstätigkeit bezeichnet, die nicht unmittelbar zu Problemen führen, jedoch über einen längeren Zeitraum bestehen und dadurch die Leistungsvoraussetzungen übersteigen. Als Beispiel dafür können monotone Arbeitsbedingungen angeführt werden. Regulationsüberforderungen bedürfen häufig einer Veränderung der Arbeitsorganisation, die zwar grundsätzlich möglich ist, die aber eine einzelne Lehrperson in der Regel nicht durchführen kann.⁴⁷

Bei den Regulationshindernissen hingegen führen auftretende Ereignisse sofort zu einer Behinderung und erfordern eine entsprechende Reaktion der Lehrperson.⁴⁸ Bei der Erfüllung einer Aufgabe im Rahmen der beruflichen Tätigkeit kann davon ausgegangen werden, dass es ein Rezept gibt, nach dem vorgegangen werden muss, um zu einem zufriedenstellenden Ergebnis zu gelangen. Dabei können zwar Probleme auftreten, die auch schwierige Entscheidungen erfordern, jedoch sollte dies keine zusätzliche Belastung darstellen und der Zielerreichung nicht im Wege stehen. Problematisch sind hingegen Reaktionen auf Ereignisse, die an sich nicht zur Erfüllung der Arbeitsaufgabe gehören und für die zusätzliche Ressourcen verwendet werden müssen. Abhängig davon, mit welchem Aufwand die Beseitigung des Problems betrieben werden muss, kann es zu psychischen Belastungen kommen. Unausweichlich ist deren Auftreten jedoch, wenn das Hindernis derart gravierend ist, dass keine Möglichkeiten zur Problembewältigung vorhanden sind.⁴⁹

Viele Lehrer/innen geben bei jenen Faktoren, die sie in ihrer beruflichen Tätigkeit am meisten belasten, störendes Schüler/innenverhalten an.⁵⁰ Dieses muss zwar nicht von vornherein als problematisch angesehen werden, könnte es doch auch ein Ausdruck der Schüler/innen dafür sein, dass ihnen etwas unklar ist oder sie überfordert sind. Das Problem besteht jedoch in der Regel darin, dass die Lehrer/innen aus schulorganisatorischen Gründen aufgrund begrenzter zeitlicher und methodischer Ressourcen nicht die Möglichkeiten vorfinden, auf Störungen adäquat zu reagieren und sich der einzelnen Schüler/innen intensiv

⁴⁶ Vgl. KRAUSE: Lehrerbelastungsforschung, S. 264.

⁴⁷ Vgl. KRAUSE: Lehrerbelastungsforschung, S. 265.

⁴⁸ Vgl. KRAUSE: Lehrerbelastungsforschung, S. 265.

⁴⁹ Vgl. KRAUSE: Lehrerbelastungsforschung, S. 266.

⁵⁰ Vgl. DAUBER, VOLLSTÄDT: Psychosoziale Belastungen im Lehramt, S. 363.

anzunehmen. In Bezug auf den Unterricht können vier unterschiedliche Konstellationen unterschieden werden, die zu Regulationshindernissen führen.⁵¹

Dazu zählen unterschiedliche Zielvorstellungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. Dieses Problem ist vor allem dann gegeben, wenn Schüler/innen - aus welchen Gründen auch immer – nicht dazu bereit sind, dem Unterricht und damit verbunden den Anweisungen der Lehrperson zu folgen. Ein weiteres Problem besteht dann, wenn die Schüler/innen zwar die Bereitschaft haben, jedoch nicht in der Lage dazu sind, dem Unterricht zu folgen, weil ihnen die nötigen Voraussetzungen dafür fehlen. Als Beispiel dafür können fehlende Sprachkenntnisse genannt werden. Regulationshindernisse können auch auftreten, wenn sich für die Lehrperson unter anderem aufgrund auftretender sozialer Probleme innerhalb des Klassenverbandes unterschiedliche Zielvorstellungen ergeben, die als wichtig erachtet werden. Die Lehrperson muss dann entscheiden, ob sie an der ursprünglichen Zielverfolgung festhält oder diese unterbricht und der Konfliktlösung einen entsprechenden Raum gibt.

Als letztes sind in diesem Zusammenhang Fremdeinflüsse zu nennen, die den Unterrichtsverlauf erheblich stören. Diese gehen nicht von den Schüler/innen aus und sind meistens auch nicht schnell von der Lehrperson zu beheben. Dazu zählen Probleme mit technischen Hilfsmitteln oder aber auch Ausfälle von Unterrichtsstunden.⁵²

Ob es zu einem Regulationshindernis wird, hängt davon ab, wie häufig die genannten Hindernisse auftreten und wie viel Zusatzaufwand von Seiten der Lehrer/innen für die Beseitigung des Hindernisses aufgebracht werden muss. Bei den Regulationshindernissen handelt es sich nicht um partiell auftretende Phänomene, sondern viele Lehrer/innen sind im Laufe ihrer Berufskarriere davon betroffen. Besonders der Umgang mit verhaltensauffälligen, lern- und leistungsschwachen sowie unmotivierten Schüler/innen stellt viele von ihnen vor große Herausforderungen, die über eine längere Zeit gesehen zu gravierenden Problemen führen können.⁵³

⁵¹ Vgl. KRAUSE: Lehrerbelastungsforschung, S. 267.

⁵² Vgl. KRAUSE: Lehrerbelastungsforschung, S. 267.

⁵³ Vgl. DAUBER, VOLLSTÄDT: Psychosoziale Belastungen im Lehramt, S. 368.

2.2.2 Die individuellen Voraussetzungen für die Lehrtätigkeit

Es steht außer Frage, dass der eigenen Persönlichkeit und damit verbunden dem persönlichkeitsbezogenen Verhalten eine besondere Rolle für gesundheitspezifische Entwicklungsverläufe zukommen.⁵⁴ Inwiefern berufsbedingte Belastungen zu einem gesundheitlichen Problem werden können, hängt stark mit der eigenen Persönlichkeit zusammen. Mit der Potsdamer Lehrerstudie wurde in einer groß angelegten Befragung untersucht, wie den Anforderungen des Lehrberufes begegnet wird und von welchen Emotionen die Auseinandersetzung damit begleitet werden. Dazu wurden Fragen zum Arbeitsengagement, zur psychischen Widerstandskraft sowie zu den Emotionen gestellt.⁵⁵ Dabei konnten vier verschiedene Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens festgestellt werden, die sich durch unterschiedliche Wege der Belastungsbewältigung auszeichnen. An erster Stelle steht der „Gesundheitstyp“, der durch positive Werte in allen drei untersuchten Bereichen gekennzeichnet ist. Lehrer/innen, die diesem Typ zuzuordnen sind, zeichnen sich durch ein hohes Arbeitsengagement, eine hohe Widerstandskraft im Umgang mit beruflichen Problemen sowie durch eine hohe Ausprägung an positiven Emotionen aus.⁵⁶ Der zweite Typ wird als „Schontyp“ bezeichnet, dessen Vertreter ein geringes Arbeitsengagement mit großer Distanzierungsfähigkeit, eine hohe Widerstandsfähigkeit sowie eine allgemeine hohe Zufriedenheit auszeichnet.⁵⁷ Jene Lehrer/innen, die diesen beiden beschriebenen Mustern zuzuordnen sind, dürften im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit keine Belastungen erleben, die zu körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen führen. Das trifft gemäß den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie auf in etwa 40% der befragten Lehrer/innen zu.⁵⁸

Im Gegensatz dazu wurden jedoch auch zwei Muster identifiziert, die für die betroffenen Lehrer/innen problematisch werden können. Dazu zählt der „Risikotyp A“, der ein überhöhtes Arbeitsengagement aufweist, indem er der Arbeit eine hohe Bedeutung

⁵⁴ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 18.

⁵⁵ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 19.

⁵⁶ Vgl. KLUSMANN et al.: Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität S. 163f.

⁵⁷ Vgl. KLUSMANN et al.: Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität, S. 163.

⁵⁸ Anm: Bei der ersten Erhebung im Zeitraum 2000 – 2003 entfallen 40,6% der Befragten auf diese beiden Muster. Bei der erneuten Durchführung an einer anderen Stichprobe in den Jahren 2004 – 2006 treffen diese beiden Muster auf 37,7% der Befragten zu. Vgl. dazu: SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S.26.

zuschreibt, nach Perfektion strebt und bereit ist, sich auch entsprechend zu verausgaben. Das Problem besteht jedoch darin, dass er eine sehr geringe Distanzierungsfähigkeit, nur schwach ausgeprägte Fähigkeiten zum Bewältigen von Problemen sowie eine allgemeine niedrige Lebenszufriedenheit aufweist.⁵⁹ Lehrer/innen, die dem „Risikotyp B“ zuzuordnen sind, haben ein geringes Arbeitsengagement, eine hohe Resignationstendenz, große Schwierigkeiten im Umgang mit Problemen und eine sehr niedrige Lebenszufriedenheit. Diese Lehrpersonen sind besonders gefährdet, an Burnout zu erkranken. Dazu berichten sie besonders häufig von emotionaler Erschöpfung, einer verminderten Leistungsfähigkeit und ziehen sich gerne zurück.⁶⁰ Diese Lehrer/innen werden aufgrund der breiten Problematik auch nur sehr eingeschränkt in der Lage sein, den Unterricht entsprechend vorzubereiten und abzuhalten. Der Unterschied zwischen den beiden Risikotypen, denen beiden ein Krankheitswert zugesprochen werden kann, besteht darin, dass Lehrer/innen des „Risikotyps A“ eine aktive Lebenseinstellung haben, während ihre Kolleg/innen vom „Risikotyp B“ passiv sind und eine leidende Haltung an den Tag legen. Das Problem des Lehrberufs zeigt sich daran, dass in etwa 60% der befragten Personen der Potsdamer Lehrerstudie einem der beiden Risikotypen zuzuordnen sind⁶¹, wobei nahezu drei von zehn Lehrer/innen auf den „Risikotyp B“ entfallen und dementsprechend gefährdet sind, ernsthaft zu erkranken. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch noch festzuhalten, dass weibliche Lehrkräfte deutlich stärker einem der beiden Risikomuster zuzuordnen sind als ihre männlichen Kollegen. Bei den Männern tritt der „Schontyp“ am stärksten hervor, der bei den Frauen hingegen keine besonders große Rolle spielt.⁶²

Die persönlichen Voraussetzungen spielen somit für das Belastungserleben der Lehrer/innen eine entscheidende Rolle. Es konnte festgestellt werden, dass bereits bei Studierenden eine ungünstige Verteilung der Bewältigungsmuster vorhanden ist.⁶³ Mit anderen Worten könnte gesagt werden, dass viele, die sich für den Lehrberuf entscheiden, dafür nicht geeignet sind. So scheint der Beruf besonders für jene interessant zu sein, die dem an sich nicht

⁵⁹ Vgl. KLUSMANN et al.: Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität, S.163.

⁶⁰ Vgl. KLUSMANN et al.: Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität, S. 163.

⁶¹ Anm: Bei der ersten Erhebung im Zeitraum 2000 – 2003 entfallen 59,4% der Befragten auf diese beiden Muster, bei der erneuten Durchführung an einer anderen Stichprobe in den Jahren 2004 – 2006 treffen diese beiden Muster sogar auf 62,3% der Befragten zu. Vgl. dazu: SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S.26.

⁶² Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 26.

⁶³ Vgl. TERHART Ewald: Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung, in: Pädagogik: 58. Jg., H. 5, 2007, S. 23.

ungesunden „Schontyp“ zuzuordnen sind. Hier dürften jedoch oft falsche Vorstellungen vom Lehrberuf, wie lange Ferien und kurze Arbeitszeiten, dominieren, wobei die Belastungen durch den Beruf nicht wahrgenommen oder ausgeblendet werden. Diese Personen sind dann im Laufe ihres Berufslebens aber sehr wohl gefährdet, den Belastungen nicht gewachsen zu sein und zu erkranken. Aber auch die beiden „Risikotypen“ sind bei Studierenden bereits auffällig stark vertreten.⁶⁴ Abhilfe schaffen könnte eine verpflichtende Eignungsprüfung am Beginn des Lehramtsstudiums, um jene vom Studium abzuhalten, die aufgrund ihrer persönlichen Voraussetzungen dafür nicht als geeignet erscheinen.⁶⁵ Es dürften aber nicht nur die individuellen Voraussetzungen sein, die für spätere Probleme im Berufsleben verantwortlich sind. Eine wichtige Rolle spielt auch die Ausbildung der Lehramtskandidat/innen, die oft nicht optimal auf den Beruf vorbereitet. So wird häufig kritisiert, dass im Rahmen der Ausbildung die pädagogischen Kompetenzen im Umgang mit Schüler/innen nicht ausreichend geschult werden.⁶⁶ Auch wenn dafür die persönlichen Voraussetzungen der Lehrer/innen von großer Bedeutung sind, sollte in der Ausbildung doch ein umfangreiches Rüstzeug für den Umgang mit Problemen erworben werden. Die Ausbildung würde auch dann ihrer Aufgabe nachkommen, wenn Studierende zu der Erkenntnis gelangen, dass der angestrebte Beruf für sie vielleicht doch nicht der richtige ist. Weiters wird kritisiert, dass durch die Ausbildung oft nicht realitätsnahe Einstellungen im Bezug auf den Berufsalltag geschaffen werden. So entstehen überzogene Erwartungen an den eigenen Unterricht bzw. an das Unterrichtsgeschehen, was in weiterer Folge zu Enttäuschungen und Resignation führen kann. Der entsprechende Umgang mit nicht zufriedenstellenden Unterrichtssituationen sowie mit auftretenden Problemen in der Arbeit sollte in der Ausbildung einen breiten Raum einnehmen, um langfristig Frustrationen vermeiden zu können.⁶⁷

Auch wenn der Ausbildung eine große Rolle in der Vorbereitung auf den künftigen Beruf zukommt, so kann sie dennoch nicht alle Probleme aus der Welt schaffen. Wie bereits angesprochen wurde, sind es neben den Rahmenbedingungen der Berufsausübung vor allem persönliche Voraussetzungen, die einem die Unterrichtstätigkeit erleichtern. So sollte jede/r

⁶⁴ Vgl. TERHART: Was wissen wir über gute Lehrer?, S. 24.

⁶⁵ Vgl. ROTHLAND: Das Dilemma des Lehrberufs, S. 115.

⁶⁶ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 37.

⁶⁷ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 38.

Lehramtskandidat/in bereits zu Beginn des Studiums grundlegende sozial-kommunikative Kompetenzen, genügend Selbstvertrauen sowie eine ausgeprägte psychische Widerstandskraft mitbringen.⁶⁸ Dazu kommen noch individuelle Stressverarbeitungsstrategien sowie die Selbstwirksamkeitserwartung, die die Lehrpersonen vor einer Fehlbeanspruchung schützen können.⁶⁹ So sind Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung zuversichtlicher, was ihre Möglichkeiten zur Erreichung ihrer beruflichen Ziele anbelangt. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass eine stark ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung vor einem beruflichen Belastungserleben schützt.⁷⁰ Defizite bei diesen stark an die jeweilige Persönlichkeit gebundenen Merkmale sind jedoch nicht selten für einen erlebten Misserfolg verantwortlich und daher eine Ursache für potentiell Burnout.⁷¹ Besonders Unzulänglichkeiten im sozial-kommunikativen Bereich stellen für den Lehrberuf eine große Belastung dar. Der Umgang mit Schüler/innen, vor allem auch mit jenen, die die Lehrer/innen immer wieder vor besondere Herausforderungen stellen, darf für diese keine Belastung darstellen.⁷² Wenn die Ausübung des Berufes von Beginn an mit Versagensängsten und Überforderung verbunden ist, dann wird es sehr bald zu einem problematischen Belastungserleben kommen. Die Freude und Motivation an der Berufsausübung muss von Anfang an gegeben sein.⁷³ Das Problem des Lehrberufes wird zum Teil auch in einer Passungsproblematik von Persönlichkeitsmerkmalen, den beruflichen Anforderungen sowie den Bedingungen der Unterrichtstätigkeit gesehen. SCHRÖDER sieht dabei das Problem in der stark ausgeprägten sozialen Dimension dieses Berufes, die zu erhöhten Belastungen führen kann. Zwar ist diese Orientierung hin zu den Schüler/innen für eine Lehrperson ein zentraler Teil der Berufsausübung, dennoch wirkt sich gerade dieser Aspekt häufig negativ auf das Belastungserleben der Lehrer/innen aus.⁷⁴

⁶⁸ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 38.

⁶⁹ Vgl. FUSSANGEL Katrin, DIZINGER Vanessa, BÖHM-KASPER Oliver, GRÄSEL Cornelia: Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztageschulen, in: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 38. Jg, 2010 (1), S. 56.

⁷⁰ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf, S. 108.

⁷¹ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 38.

⁷² Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 38.

⁷³ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 38.

⁷⁴ Vgl. SCHRÖDER Manfred: Burnout unvermeidlich? Ein Kompendium zur Lehrerberlastungsforschung unter Berücksichtigung des Persönlichkeitsaspekts und eine empirische Untersuchung zur Passungsproblematik im Lehrberuf, Potsdam, 2006, S. 220ff., 351; zitiert nach: ROTHLAND: Das Dilemma des Lehrberufs sind ... die Lehrer?, S. 117f.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Problem am Lehrberuf nicht nur die Rahmenbedingungen, unter denen die berufliche Tätigkeit stattfindet, darstellen, sondern „das Dilemma des Lehrerberufs [...] die Lehrer selbst“⁷⁵ sind. Die Art und Weise, wie sie ihren Beruf ausüben und sich damit auseinandersetzen, hat einen entscheidenden Einfluss auf das Belastungserleben.⁷⁶

2.2.3 Die Folgen des Belastungserlebens

Die Belastungen des Lehrberufs haben konkrete Auswirkungen auf die eigene Unterrichtstätigkeit sowie auf das Leben der Lehrperson. Auch wenn es Studien gibt, die eine erhöhte Belastung der Lehrer/innen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen nicht feststellen können⁷⁷, kommen andere Untersuchungen zum Belastungserleben von Lehrer/innen zu anderen Ergebnissen. So leiden Lehrer/innen häufiger an Burnout als Mitglieder anderer Berufsgruppen und werden auch häufiger aufgrund von psychiatrischen und psychosomatischen Diagnosen frühpensioniert als andere Berufstätige. Dazu kommt, dass Lehrer/innen in Befragungen auch häufiger über psychosomatische Belastungen klagen und auch öfter in Kliniken zur Behandlung psychischer Erkrankungen sind als Angehörige anderer Berufsgruppen.⁷⁸ Weiters konnte festgestellt werden, dass mit zunehmend wahrgenommener Zahl an Belastungen die Tendenz zur Resignation die eigene Berufstätigkeit betreffend steigt. Eine hohe Zahl an psychischen und psychosomatischen Erkrankungen ist auch bei jenen Lehrer/innen feststellbar, die undisziplinierte Schüler/innen und damit zusammenhängende Faktoren, wie den Lärm in der Klasse, als Belastung angegeben haben.⁷⁹ Im Gegensatz dazu ist jedoch festzuhalten, dass derartige Erkrankungen bei jenen Lehrer/innen, die mit ihrem Beruf und ihrem Leben allgemein zufrieden sind sowie sich selbst als ausgeglichen beschreiben, nur eine untergeordnete Rolle spielen.⁸⁰

⁷⁵ ROTHLAND: Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer?, S. 118.

⁷⁶ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 39.

⁷⁷ Vgl. ROTHLAND: Das Dilemma des Lehrerberufs, S. 120.

⁷⁸ Vgl. HILLERT Andreas: Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Bildungsansätze, in: ROTHLAND Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, 2007, S. 152.

⁷⁹ Vgl. DAUBER, VOLLSTÄDT: Psychosoziale Belastungen im Lehramt, S. 366.

⁸⁰ Vgl. DAUBER, VOLLSTÄDT: Psychosoziale Belastungen im Lehramt, S. 366.

Betrachtet man die reinen Zahlen, kann davon ausgegangen werden, dass der Lehrer/innenberuf zu den am meisten belasteten zählt und diese Berufsgruppe daher häufig nicht bis zum regulären Pensionsantritt berufstätig bleibt. Die Gründe für die Frühpensionierungen liegen zu mehr als der Hälfte im psychischen Bereich, wobei Depressionen und „Burnout“ am häufigsten genannt werden.⁸¹ Es besteht jedoch die Vermutung, dass Lehrer/innen aufgrund der allgemein bekannten beruflichen Belastung von Ärzten bei Beschwerden eher nach psychosozialen Belastungen gefragt werden als Berufstätige in anderen Berufsgruppen. Ein Hinweis, dass aufgrund der Frühpensionierungen nicht automatisch auf die psychische Belastung rückgeschlossen werden kann, zeigt sich im Rückgang dieser nach dem Anstieg von Pensionsabschlägen. Viel eher ist festzustellen, dass sozial gut eingebundene Lehrer/innen seltener die Absicht, vorzeitig in Pension zu gehen, äußern.⁸² Dieser Umstand spricht dafür, dass die persönlichen Ressourcen für das Belastungserleben von entscheidender Bedeutung angesehen werden können. Dass Lehrer/innen als besonders belastet gelten, zeigt sich in verschiedenen Studien, wonach Lehrer/innen ein erhöhtes Risiko aufweisen, an Burnout zu erkranken. Dies manifestiert sich auch in der Potsdamer Lehrer/innenbelastungsstudie, wonach 59% der über 7000 befragten Lehrer/innen einem gesundheitlichen Risikomuster angehören, das oftmals zu Burnout führt.⁸³ Es konnte dabei auch nachgewiesen werden, dass Lehrer/innen nicht einfach an Burnout erkranken, sondern dass einer Erkrankung ein langer Weg vorangeht. So sind besonders Lehrer/innen des „Risikotyps A“ gefährdet, in das „Risikomuster B“ überzugehen. Interessant dabei ist, dass auch Lehrer/innen des „Schontyps“ gefährdet sind in das „Risikomuster B“ abzurutschen. Den „Schontyp“ wird man in der Regel nur sehr schwer mit ernsthaften psychischen Erkrankungen in Verbindung bringen, jedoch dürfte das geringe Arbeitsengagement häufig weder bei der Schulleitung noch bei den Kolleg/innen auf große Gegenliebe stoßen, wodurch diese häufig kritisiert werden und wenig soziale Unterstützung erfahren.⁸⁴

Die Belastungen des Lehrberufs zeigen auch Auswirkungen auf das Cortisolniveau der Lehrer/innen. So konnte zwar festgestellt werden, dass sich die Unterrichtstätigkeit kaum

⁸¹ Vgl. HILLERT: Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 153.

⁸² Vgl. HILLERT: Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern, S. 153f.

⁸³ Vgl. SOSNOWSKY: Burnout – Kritische Diskussionen eines vielseitigen Phänomens, S. 120.

⁸⁴ Vgl. SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE: Gerüstet für den Schulalltag, S. 30.

auf das Cortisolniveau auswirkt, sehr wohl jedoch die gedankliche Auseinandersetzung mit dem Unterricht im Vorfeld, die zu körperliche Belastungsreaktionen führen kann. Ein Rückgang des Cortisolniveaus konnte jedoch auch nach dem Unterricht nicht festgestellt werden, was vor allem an der gedanklichen Weiterbeschäftigung mit dem Unterricht liegen dürfte.⁸⁵ Darin zeigt sich ein großes Problem vieler Lehrer/innen, die von der beruflichen Tätigkeit nicht abschalten können und den Beruf die ganze Zeit im Hinterkopf haben. Dieser Umstand führt über eine längere Zeit zu Belastungsreaktionen und in weiterer Folge zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen der Betroffenen.

Die Belastungen wirken sich jedoch nicht nur auf das Leben der betroffenen Lehrer/innen aus, sondern auch auf ihren Unterricht und damit direkt auf die Schüler/innen. So kommt es zu erhöhten Fehlzeiten und einer niedrigeren Produktivität und es wird auch ein negativer Einfluss auf die Kolleg/innen ausgeübt.⁸⁶ Es kann davon ausgegangen werden, dass ein großes Belastungserleben zu Verhaltensveränderungen der Lehrkräfte führt. Dies drückt sich insbesondere im Sozialverhalten gegenüber Schüler/innen sowie in einer schlechteren Unterrichtsvorbereitung aus.⁸⁷ In der Untersuchung von KLUSMANN et al., in welcher Schüler/innen befragt wurden, konnte diese Theorie bestätigt werden. So werden Lehrer/innen, die sich selbst als nicht oder nur wenig belastet fühlen, von ihren Schüler/innen als wesentlich engagierter wahrgenommen als Lehrer/innen, die sich stärker belastet fühlen. Weiters haben die Schüler/innen den Eindruck, dass sich die weniger belasteten Lehrer/innen mehr für die Bedürfnisse der Schüler/innen interessieren.⁸⁸

2.3 Unterstützungsfunktionen für Lehrer/innen

Inwiefern der Beruf für Lehrpersonen zu einer großen Belastung und in weiterer Folge zu gesundheitlichen und psychischen Problemen werden kann, hängt sehr stark vom Vorhandensein individueller Ressourcen, aber auch von verschiedenen Formen der Unterstützung, auf die eine Lehrperson innerhalb und außerhalb der Schule zurückgreifen kann, ab. Wichtig für das Belastungserleben einer Lehrperson ist die Frage, welchen

⁸⁵ Vgl. ROTHLAND: Das Dilemma des Lehrberufs, S. 119.

⁸⁶ Vgl. KLUSMANN et al.: Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität, S. 163f.

⁸⁷ Vgl. KLUSMANN et al.: Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität, S. 164.

⁸⁸ Vgl. KLUSMANN et al.: Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität, S. 170.

Stellenwert der Beruf für ihr eigenes Leben hat und welche Ziele sie sich dabei setzt. Eine klare Zielformulierung, die auch im Einklang mit den eigenen Fähigkeiten steht, kann einen wesentlichen Beitrag zur Entlastung leisten. Hilfreich kann für Lehrpersonen auch eine positive Selbstwirksamkeitserwartung sein, die dabei hilft, die selbst gesteckten Ziele erreichen zu können. Aber auch andere Faktoren können die Lehrer/innen bei ihrer Berufsausübung entscheidend unterstützen. So kann das Lehrer/innenkollegium nicht nur als Belastung⁸⁹, sondern sehr wohl auch als Unterstützung im Berufsalltag wahrgenommen werden. Auch verschiedene Formen der Kooperation von Lehrer/innen können bei der Berufsausübung unterstützend wirken.

2.3.1 Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept

Die Fähigkeit, sich klare Ziele zu setzen und diese auch veränderten Bedingungen anpassen zu können, fasst man unter dem Begriff der Selbstregulation zusammen. Wichtige Bestandteile davon sind neben einer klaren Zielsetzung auch die persönlichen Ressourcen, die ein/e jede/r mitbringt, um diese erreichen zu können.⁹⁰ Somit kann es problematisch werden, wenn eine Lehrperson Probleme bei der Zielsetzung hat oder die eigenen Handlungskompetenzen nicht richtig einschätzen kann.

Die Zielorientierung einer Lehrperson, bei der drei verschiedene Formen voneinander unterschieden werden können, kann somit große Auswirkungen auf das Belastungserleben haben. Dazu zählen die Karriereorientierung mit dem Fokus auf den eigenen beruflichen Erfolg, sowie eine Integrationsorientierung, bei der man nach einem ausgewogenen Verhältnis von Beruf und Freizeit strebt. Als letzte Zielorientierung ist die Teilzeitorientierung zu nennen, bei der Tätigkeiten außerhalb des Berufes eine große Rolle spielen und die Berufsausübung verstärkt in den Hintergrund tritt.⁹¹ Als problematisch erweisen sich vor allem die Integrationsorientierung sowie die Teilzeitorientierung, da es hier häufiger zu Zielkonflikten kommt, wohingegen die Karriereorientierung keine negativen Auswirkungen auf das Belastungserleben nach sich zieht. ABELE und CANDOVA konnten in ihrer Studie

⁸⁹ Siehe Kap. 2.1.1.5.

⁹⁰ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädiktoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften, S. 108.

⁹¹ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädiktoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften, S. 108.

nachweisen, dass jene Lehrpersonen, die bereits zum Abschluss ihrer Berufsausbildung eine Teilzeitorientierung hatten, in ihrem späteren Berufsleben ein höheres Belastungserleben aufwiesen.⁹² Dieser Befund trifft nicht bloß auf einzelne Lehrer/innen zu, gewichtet doch bereits eine Vielzahl von angehenden Lehrpersonen die Integrations- und Teilzeitziele besonders hoch.⁹³

Eine wesentliche Ressource zur Entlastung der Lehrpersonen neben der Zielformulierung ist die sogenannte Selbstwirksamkeitserwartung. Darunter versteht man die persönliche Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, allgemein mit Schwierigkeiten im täglichen Leben zurechtzukommen. Eine hohe Kompetenzerwartung verhilft nicht nur zum beruflichen Erfolg, sondern steigert auch das eigene Wohlbefinden.⁹⁴ So sind Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung wesentlich optimistischer in Bezug auf die eigenen Möglichkeiten, die selbstgesteckten Ziele zu erreichen.⁹⁵ Im Zusammenhang mit dem Lehrberuf kann zwischen verschiedenen Formen der Selbstwirksamkeit unterschieden werden. So ist für eine/n Lehrer/in eine hohe Selbstwirksamkeit in Bezug auf soziale Interaktionen, im Umgang mit Stress und Emotionen sowie bezüglich innovativen Handelns von großem Vorteil.⁹⁶ Der Lehrberuf ist geprägt von Interaktionen mit Schüler/innen, Eltern und Kolleg/innen, die sich nicht selten auch negativ auf das Arbeitsklima auswirken können. Ein kompetenter Umgang mit schwierigen Situationen gehört für Lehrer/innen zur Berufsausübung dazu, wobei in der sozialen Interaktion ein Kompetenzvorteil von Frauen festgestellt werden kann.⁹⁷ Untrennbar mit dem Lehrberuf verbunden ist eine hohe Kompetenzerwartung im Bezug auf stressige Situationen. Lehrer/innen, die sich nicht leicht aus der Ruhe bringen lassen, fällt es leichter, Schüler/innen gerecht zu beurteilen und auf ihre Probleme entsprechend einzugehen. Eine hohe Selbstwirksamkeit bezüglich innovativen Handelns ist vor allem für jene Lehrer/innen von großer Bedeutung, die an ihrem Arbeitsumfeld etwas verändern wollen, wobei diese Vorhaben bei Kolleg/innen und oft auch Schüler/innen nicht immer auf Gegenliebe stoßen. Für diese Lehrer/innen ist es wichtig mit

⁹² Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften, S. 114.

⁹³ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften, S. 109.

⁹⁴ Vgl. SCHMITZ: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern, S. 141.

⁹⁵ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften, S. 108.

⁹⁶ Vgl. SCHMITZ: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern, S. 141.

⁹⁷ Vgl. SCHMITZ: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern, S. 148.

der entgegengebrachten Kritik umgehen zu können und sich mit der erhöhten Arbeitsbelastung auch entsprechend auseinandersetzen zu können.⁹⁸

Es konnte nachgewiesen werden, dass eine hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung vor einem lehrerspezifischen Belastungserleben schützen kann. Die Überzeugung, die Anforderungen des Berufs erfolgreich bewältigen zu können, kann den Lehrer/innen als Schutz vor einer hohen Belastungswahrnehmung dienen.⁹⁹ Entscheidend für die eigene Belastungssituation ist es zu wissen, dass an den eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen auch entsprechend gearbeitet werden kann¹⁰⁰, auch wenn es sich dabei grundsätzlich um einen eher stabilen Persönlichkeitszug handelt.¹⁰¹ So konnte SCHMITZ in ihrer Studie nachweisen, dass weibliche Lehrkräfte im Verlauf eines Schuljahres ihre berufliche Leistungserwartung steigern konnten.¹⁰² Positive Veränderungen in der beruflichen Selbstwirksamkeit wirken sich direkt auf das berufsbedingte Belastungserleben aus, indem sie die Lehrperson vor beruflich bedingten gesundheitlichen und psychischen Problemen schützen und auch zur allgemeinen Lebenszufriedenheit einen Beitrag leisten.¹⁰³

Die Zielsetzungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen selbst basieren auf dem instrumentellen Selbstkonzept der jeweiligen Person. Darunter versteht man Eigenschaften einer Person, wie die Durchsetzungsfähigkeit, die sehr eng mit psychischer Gesundheit, mit Strategien zur Problembewältigung, aber auch mit dem Berufserfolg korrelieren. Abhängig von der Ausprägung des Selbstkonzeptes verfügen Menschen über eine höhere oder niedrigere berufliche Selbstwirksamkeitserwartung.¹⁰⁴ ABELE und CANDOVA konnten auch in diesem Punkt nachweisen, dass ein instrumentelles Selbstkonzept zu einer höheren beruflichen Selbstwirksamkeit führt und diese auch positiv verändern kann.¹⁰⁵

⁹⁸ Vgl. SCHMITZ: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern, S. 141f.

⁹⁹ Vgl. FUSSANGEL et al: Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften, S. 64.

¹⁰⁰ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften, S. 114.

¹⁰¹ Vgl. SCHMITZ: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern, S. 148.

¹⁰² Vgl. SCHMITZ: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern, S. 148.

¹⁰³ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften, S. 114.

¹⁰⁴ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften, S. 108f.

¹⁰⁵ Vgl. ABELE, CANDOVA: Prädikatoren des Belastungserlebens bei Lehrkräften, S. 114.

2.3.2 Unterstützung innerhalb des Lehrer/innenkollegiums

Neben den individuellen Ressourcen, die eine jede Lehrperson in ihr Berufsleben mitbringt, gibt es für sie auch noch andere Unterstützungsfunktionen, auf die sie zurückgreifen kann. In diesem Zusammenhang sind das Lehrer/innenkollegium, aber auch unterschiedliche Kooperationen in Fachgruppen oder Klassenverbänden zu erwähnen.

Das Lehrer/innenkollegium kann – wie in dieser Arbeit bereits beschrieben – auch das Gegenteil von Unterstützung für einzelne Lehrpersonen bedeuten und zum beruflichen Belastungserleben beitragen. Dennoch wird in Studien die große Bedeutung funktionierender kollegialer Strukturen sowie die soziale Unterstützung im Lehrer/innenkollegium betont.¹⁰⁶ Die soziale Unterstützung dient nicht nur als Schutzfaktor, sondern wirkt sich auf das unmittelbare Wohlbefinden und somit auf die psychische Gesundheit aus. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass ein positives soziales Klima im Berufsleben von Lehrer/innen als wichtiger entlastender Faktor angesehen wird und sich direkt auf die körperliche und psychische Verfassung, die Zahl der Krankenstände sowie die Folgen von Belastungsfaktoren, wie das Verhalten schwieriger Schüler/innen, auswirkt. Das Problem besteht jedoch darin, dass die soziale Unterstützung aufgrund schwieriger Voraussetzungen zur Zusammenarbeit im Lehrer/innenkollegium oftmals nicht gegeben ist, was von Lehrer/innen häufig als belastendes Merkmal ihrer Tätigkeit angegeben wird.¹⁰⁷ Eine weitere Möglichkeit neben der sozialen Unterstützung, die zur Zufriedenheit im Lehrberuf führen kann, ist das Bewusstsein, Teil eines kompetenten Kollegiums zu sein. In diesem Fall spricht man von kollektiver Selbstwirksamkeit durch die Lehrer/innen einer Schule, die ebenfalls eine schützende Funktion für die Mitglieder darstellen kann. Eine hohe kollektive Selbstwirksamkeit ist vor allem an jenen Schulen gegeben, an denen ein gutes soziales Klima sowie qualitätsvolle Beziehungen vorherrschen. In einem Kollegium mit hoher kollektiver Selbstwirksamkeit wird es selbst bei hohen Arbeitsanforderungen möglich sein, ein gutes soziales Klima aufrecht zu erhalten.¹⁰⁸

Dementsprechend kann es für ein Lehrer/innenkollegium lohnend sein, an der Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung zu arbeiten, wirken sich diese doch

¹⁰⁶ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung, S. 160.

¹⁰⁷ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung, S. 166.

¹⁰⁸ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung, S. 167.

positiv auf die einzelnen Mitglieder sowie die Schule als Ganzes aus. Auch die Schulleitung kann durch entsprechende Vorbildwirkung sowie durch die Bereitstellung hilfreicher Unterstützungsangebote einen wertvollen Beitrag zu einem qualitätvollen Lehrer/innenkollegium leisten. So kann das soziale Klima durch gemeinsame Weiterbildungen im Kollegium, aber auch durch die Institutionalisierung von Kooperationsformen im Unterricht gestärkt werden, wodurch die Lehrer/innen auch vermehrt voneinander profitieren können. Eine Etablierung von Teamstrukturen kann einen Beitrag zur verstärkten fachlichen und pädagogischen Zusammenarbeit leisten und dadurch dem Problem vieler Lehrer/innen entgegenwirken, ihren Berufsalltag als Einzelkämpfer/innen bewältigen zu müssen.¹⁰⁹ Dadurch ergibt sich zum einen eine geringere Isolation einzelner Lehrkräfte und zum anderen kann auf die Erfahrung anderer Kolleg/innen leicht zurückgegriffen werden. Von daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass bei Lehrer/innen, die auf ein gut funktionierendes soziales Netz sowie auf Kooperationen zurückgreifen können, eine höhere Berufszufriedenheit und Motivation feststellbar ist als bei Kolleg/innen, die die meiste Zeit auf sich allein gestellt sind. FUSSANGEL et al. konnten in einer Studie nachweisen, dass Lehrer/innen, die intensiv miteinander kooperieren, sich signifikant weniger belastet fühlen. Die Autoren weisen jedoch auch darauf hin, dass es gerade die wenig belasteten Lehrer/innen sein könnten, die vorwiegend die Möglichkeit der Kooperation mit ihren Kolleg/innen forcieren.¹¹⁰ Entscheidend ist jedoch festzuhalten, dass sich Teamstrukturen, zu denen möglichst alle Kollegiumsmitglieder einen Beitrag leisten müssen, nicht einfach etablieren lassen. Eine Grundvoraussetzung dafür ist, dass die Initiative von den Lehrer/innen selbst ausgehen muss und keinesfalls von oben verordnet werden kann.¹¹¹

2.4 Zusammenfassung

Der Beruf als Lehrer/in kann aufgrund der skizzierten Rahmenbedingungen nicht nur als anspruchsvoll, sondern durchaus auch als belastend beschrieben werden. So stellen die nicht

¹⁰⁹ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung, S. 169.

¹¹⁰ Vgl. FUSSANGEL et al: Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften, S. 63.

¹¹¹ Vgl. ROTHLAND: Belastung oder Unterstützung, S. 170.

klar geregelte Trennung von Freizeit und Beruf, eine hohe Wochenarbeitszeit, viele unterschiedliche Aufgaben, die mit der Unterrichtstätigkeit verbunden sind, aber auch störende Schüler/innen für viele Lehrer/innen eine Belastung dar. Es stellt sich heraus, dass für viele Lehrer/innen das Kollegium an der Schule ein zusätzliches Problem darstellt. Dadurch sind viele von ihnen in ihrem Beruf auch als Einzelkämpfer/innen unterwegs, denn sie tauschen sich nur selten über den Unterricht oder über problematische Schüler/innen aus, was zu einer Isolation der Lehrperson und zu einer Verstärkung des Problems führt. Belastungen, die mit der Arbeit verbunden sind, wirken sich in weiterer Folge auch auf das Privatleben aus. So konnte aufgezeigt werden, dass Lehrer/innen, die ihr Kollegium als negativ empfinden, auch in der unterrichtsfreien Zeit negative Emotionen zeigen. Die Belastungen wirken sich jedoch nicht nur auf die Lehrer/innen aus, sondern auch die Schüler/innen sind durch häufige Fehlzeiten und niedrige Produktivität der Lehrpersonen direkt betroffen.

Eine unmittelbare Folge dieser Belastungen ist, dass Lehrer/innen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen besonders häufig an Burnout oder psychosomatischen Erkrankungen leiden. Bei den von SCHAARSCHMIDT und KIESCHKE aufgezeigten vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die sich durch unterschiedliche Zugänge in der Belastungsbewältigung auszeichnen, zeigt sich, dass besonders viele Lehrer/innen einem der beiden Risikomuster angehören und deshalb als burnoutgefährdet gelten. Die Lehrer/innen dürften jedoch größtenteils nicht erst nach einigen Berufsjahren davon betroffen sein, denn auch bei Lehramtsstudierenden konnte bereits eine ungünstige Verteilung der Bewältigungsmuster nachgewiesen werden, was darauf schließen lässt, dass viele sich für den für sie falschen Beruf entschieden haben.

Im Umgang mit Belastungen sind die persönlichen Ressourcen von großer Bedeutung, wobei hier die Selbstwirksamkeitserwartung eine besondere Stellung einnimmt. So dient ein positiver Zugang zum Beruf sowie zu den damit verbundenen Anforderungen als wirksamer Schutz vor einer hohen Belastungswahrnehmung. Aber auch das Lehrer/innenkollegium, das – wie beschrieben – schnell zu einer Belastung werden kann, kann im umgekehrten Fall auch zur Entlastung der einzelnen Lehrpersonen beitragen. Das wird dann der Fall sein, wenn in diesem eng zusammengearbeitet wird und über Probleme offen geredet werden kann.

3. Das Belastungserleben bei Religionslehrer/innen

Im folgenden Kapitel sollen die verschiedenen Belastungen der Religionslehrer/innen dargestellt werden, wobei es sinnvoll erscheint, diese – sofern dies möglich ist – getrennt nach Schultypen sowie auch nach Konfessionen¹¹² zu betrachten. Es besteht die Annahme, dass je nach Schultyp andere Belastungen auf die Religionslehrer/innen wirken. Dazu kann es ebenfalls vorkommen, dass katholische und evangelische Religionslehrer/innen einzelne Belastungen zum Teil in einer unterschiedlichen Intensität wahrnehmen.

Generell kann zwischen Belastungen, die alle Lehrer/innen betreffen und solchen, die speziell auf Religionslehrer/innen zutreffen, unterschieden werden. Zu ersteren zählen unter anderem der Umgang mit disziplinären Problemen bei den zu unterrichtenden Schüler/innen, Probleme mit dem Lehrer/innenkollegium oder auch die fehlende Abgrenzung des Berufes zur Freizeit.

Zu jenen Belastungen, die typisch für Religionslehrer/innen sind, zählen die Abmeldemöglichkeit der Schüler/innen vom Unterricht, sowie die Probleme, die sich für Religionslehrer/innen durch die enge Verbindung mit der Kirche ergeben können. Neben der Darstellung der Belastungen sollen zum einen, wie von BUCHER und MIKLAS beschrieben, deren Auswirkungen auf Burnout sowie die Berufszufriedenheit thematisiert werden.¹¹³ Zum anderen werden aber auch die Ressourcen und Copingstrategien, die den Religionslehrer/innen zur Verfügung stehen und von ihnen in Anspruch genommen werden, angesprochen.

3.1 Kurzdarstellung themenrelevanter Studien

Zu dem Belastungserleben bei Religionslehrer/innen gibt es in Österreich und Deutschland zahlreiche Studien, wobei für die vorliegende Arbeit vor allem Ergebnisse von österreichischen Befragungen herangezogen werden.

¹¹² Anm.: Aufgrund der verwendeten Literatur wird in der Arbeit auf katholische und evangelische Religionslehrer/innen eingegangen. Siehe dazu Kap. 3.1.

¹¹³ BUCHER Anton A., MIKLAS Helene (Hg.): Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005, S. 27.

Als wohl die umfassendste Erhebung in Österreich in den letzten 20 Jahren kann die Arbeit des katholischen Religionspädagogen Anton BUCHER und seiner evangelischen Kollegin Helene MIKLAS sowie deren Kolleg/innen bezeichnet werden, die im Jahr 2003 durchgeführt wurde. Sie gaben ihrer Untersuchung den Titel „Zwischen Berufung und Frust“, der eigentlich darauf schließen lässt, dass es den Religionslehrer/innen in Österreich nicht sonderlich gut geht und die Problematik des Berufs deutlich aufzeigt. Auf katholischer Seite wurden dazu die Religionslehrer/innen der Diözesen Linz und Salzburg befragt, wobei insgesamt 757 Fragebögen zur Auswertung kamen. Die meisten der befragten Lehrer/innen sind entweder an einer Volks- oder damaligen Hauptschule beschäftigt und nur ein geringerer Teil unterrichtet an einer höheren Schule.¹¹⁴ Dieser Umstand ist bei der Auswertung mit zu bedenken, ergeben sich mit der Schulform auch unterschiedliche Belastungen.¹¹⁵ Bei den evangelischen Religionslehrer/innen gelangten insgesamt 171 Fragebögen zur Auswertung, die von Lehrer/innen aus allen neun Bundesländern ausgefüllt wurden, wobei der Anteil der Lehrenden an einer Volksschule und an einer AHS am größten ist.¹¹⁶

Zehn Jahre später, im Jahr 2013, führte Helene MIKLAS gemeinsam mit Helmar-Ekkehart POLLIT und Georg RITZER eine Untersuchung zu den evangelischen Religionslehrer/innen in Österreich durch, wobei die Problemstellungen an die Studie von BUCHER und MIKLAS aus dem Jahr 2003 angelehnt wurden und dadurch eine Vergleichbarkeit der Daten gegeben ist. Die Untersuchung trägt den bezeichnenden Titel „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“¹¹⁷, wobei 195 Lehrer/innen im Rahmen einer Online-Erhebung befragt wurden.¹¹⁸ Die Ergebnisse der parallel durchgeführten Studie zu den katholischen Religionslehrer/innen wurden von Georg RITZER und seinen Kolleg/innen unter dem Titel

¹¹⁴ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 31.

¹¹⁵ Anm.: So wird bei der Abmeldungsthematik (siehe Kap. 3.5) zu sehen sein, dass den Religionslehrer/innen dadurch keine allzu große Belastung erwächst. Da Abmeldungen vor allem in höheren Schulen ein Thema sind, ist es gut nachvollziehbar, dass aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe hier ein niedriger Wert zu erwarten ist. Das bedeutet jedoch im Umkehrschluss nicht, dass nur wenige Religionslehrer/innen davon belastet sind – gerade in AHS und B(M)HS schaut die Realität anders aus.

¹¹⁶ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 125.

¹¹⁷ MIKLAS Helene, POLLIT Helmar-Ekkehart, RITZER Georg: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“. Berufszufriedenheit, Belastungen und Copingstrategien evangelischer ReligionslehrerInnen in Österreich, Münster 2015.

¹¹⁸ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 21.

„Burnout – Berufszufriedenheit – Belastungen – Copingstrategien – Ressourcen“¹¹⁹ publiziert, wobei 424 Lehrer/innen aus den Bundesländer Vorarlberg, Tirol und Salzburg ebenfalls mittels einer Online-Erhebung befragt wurden.¹²⁰

In der Arbeit wird darüber hinaus auf zwei größere Studien aus dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts verwiesen, die sich mit dem Belastungserleben der Religionslehrer/innen beschäftigt haben. 1996 publizierte Anton BUCHER eine Monographie¹²¹ zum katholischen Religionsunterricht der Erzdiözese Salzburg, in deren Rahmen er sich auch intensiv mit den Religionslehrer/innen, ihren Belastungen, aber auch mit ihrer Berufszufriedenheit und dem Ausmaß an Burnout beschäftigt hat. Von 750 versandten Fragebögen an die Religionslehrer/innen der Erzdiözese Salzburg wurden 400 retourniert und kamen folglich zur Auswertung.¹²²

Noch ein paar Jahre früher verfasste Franz KOLLER 1992 seine Dissertation, deren Ergebnisse auf einer Erhebung im Jahr 1990 fußen und die ein Jahr später in gekürzter Form in den Christlich pädagogischen Blättern veröffentlicht wurden. Diese Untersuchung, die den Titel „Spiritualität, Berufsarbeit und Berufszufriedenheit der Religionslehrer an AHS und BHS in Österreich“¹²³ trägt, ist insofern interessant, als dass hier lediglich Lehrer/innen an den höheren Schulen befragt wurden.

Auch wenn in den einzelnen Studien Religionslehrer/innen aus zum Teil unterschiedlichen Regionen und unterschiedlichen Schultypen befragt wurden, sollen die Ergebnisse – dort wo es möglich ist - in dieser Arbeit zueinander in Bezug gesetzt werden, um Veränderungen aufzeigen zu können. So vergleichen auch Georg RITZER und seine Kolleg/innen die Ergebnisse ihrer Studie immer wieder mit der Studie von 2003 von BUCHER und MIKLAS.¹²⁴ Auch in der

¹¹⁹ RITZER Georg, RAPP Ursula, DRECHSLER Friedrich, LEITNER Josef C.: Burnout – Berufszufriedenheit – Belastungen – Copingstrategien – Ressourcen. Empirische Einblicke in das Berufsleben von katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern der westlichen Bundesländer Österreichs, in: Forschungsbericht 2015, Kirchlich pädagogische Hochschule Edith Stein, Innsbruck 2015, S. 61-87.

¹²⁰ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 63.

¹²¹ BUCHER Anton A.: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996.

¹²² Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S.118.

¹²³ KOLLER Franz F.: Spiritualität, Berufsarbeit und Berufszufriedenheit der Religionslehrer an AHS und BHS in Österreich, in CpB 106, 1993, 113-126.

¹²⁴ Anm.: Beispiele finden sich dafür bei RITZER et al.: Burnout, S. 66, 67, 70 usw.

Publikation von MIKLAS et al. werden laufend die Ergebnisse der Studie mit jenen von 2003 verglichen.¹²⁵

In der vorliegenden Arbeit werden auch deutsche Studien einbezogen, die aufgrund ihrer Größe beachtenswert sind und die in einzelnen Fällen den österreichischen Daten gegenübergestellt werden sollen. Eine sehr umfassende Erhebung zu den evangelischen Religionslehrer/innen in Niedersachsen hat Andreas FEIGE mit drei Kollegen im Jahr 1999 durchführen lassen¹²⁶. Dabei wurden über 7.700 Lehrer/innen zu der Befragung eingeladen, an der sich schlussendlich 2.109 Religionslehrer/innen beteiligten.¹²⁷ Die Untersuchung, die sich generell mit den Religionslehrer/innen und ihrem Unterricht beschäftigt, thematisiert auch deren Belastungen und ihre Berufsmüdigkeit. Einen weiteren guten Überblick gibt eine umfassende Untersuchung zu den evangelischen und katholischen Religionslehrer/innen des Bundeslandes Baden-Württemberg von Andreas FEIGE und Werner TZSCHEETZSCH¹²⁸, bei der von über 8.000 verschickten Fragebögen 4.196 beantwortet wurden.¹²⁹ Die jüngste Studie, die aus Deutschland für diese Arbeit herangezogen wird, stammt von Martin ROTHGANGEL, Christhard LÜCK sowie Philipp KLUTZ und beschäftigt sich mit den evangelischen Religionslehrer/innen aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen.¹³⁰ An dieser im Jahr 2013 durchgeführten Erhebung nahmen insgesamt 1.091 Religionslehrer/innen teil.¹³¹

¹²⁵ Anm.: Beispiele finden sich dafür bei MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 44f, 60, 106 usw.

Im Rahmen der Literaturbeschreibung wurde bereits darauf hingewiesen, dass es sich bei der Studie von 2013 in zentralen Teilen um eine Replikationsstudie zu jener von BUCHER und MIKLAS aus 2003 handelt, was auch auf die Studie von RITZER et al. aus dem Jahr 2013 zutrifft. Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 11f.

¹²⁶ FEIGE Andreas, DRESSLER Bernhard, LUKATITS Wolfgang, SCHÖLL Albrecht: `Religion` bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster 2000.

¹²⁷ Vgl. FEIGE et al.: `Religion` bei ReligionslehrerInnen, S. 210.

¹²⁸ FEIGE Andreas, TZSCHEETZSCH Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtsliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und –lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Stuttgart 2005.

¹²⁹ Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, S. 49.

¹³⁰ ROTHGANGEL Martin, LÜCK Christhard, KLUTZ Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017.

¹³¹ Vgl. ROTHGANGEL et al.: Praxis Religionsunterricht, S. 28.

3.2 Der Umgang mit den Schüler/innen

Belastungen durch schwierige Schüler/innen, die es den Religionslehrer/innen durch bewusste Störungen oder durch offen zur Schau gestelltes Desinteresse am Fach häufig schwer machen, den Unterrichtsverlauf nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten, gehören zu den größten Belastungen, die Religionslehrer/innen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit erleben. Auf der anderen Seite sind es aber gerade die Schüler/innen, die besonders wichtig für die Religionslehrer/innen sind und die ihnen sehr am Herzen liegen.

3.2.1 Belastungen durch diszipliniere Probleme

Auf einer 5-teiligen Skala geben 2003 45% der katholischen Religionslehrer/innen an, sehr oder etwas belastet zu sein, in ihrem Unterricht schwierige oder desinteressierte Schüler in Schach halten zu müssen.¹³² Dazu gehört auch der Umstand, dass sich Unterrichtsstörungen zunehmend häufen und die Religionslehrer/innen häufiger mit Desinteresse von Seiten der Schüler konfrontiert sind.¹³³ Bei den evangelischen Religionslehrer/innen sind die Werte recht ähnlich, hier geben 37% der Befragten an, von disziplinären Störungen etwas oder sehr belastet zu sein.¹³⁴ Zehn Jahre später konnte festgestellt werden, dass der Wert bei evangelischen Religionslehrer/innen bei der identen Fragestellung auf 23% gesunken ist, wobei jede/r fünfte Lehrer/in angibt, von dieser Belastung überhaupt nicht betroffen zu sein.¹³⁵ Auch von gehäuften Störungen des Unterrichts sowie einem offen gezeigten Desinteresse der Schüler/innen kann in dieser Untersuchung lediglich jede/r fünfte Lehrer/in

¹³² Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 57.

Anm.: Im Vergleich zu einer Befragung, die von BUCHER 1996 publiziert wurde, sind die Zahlen signifikant schlechter geworden. Damals gaben nur 22,5% aller befragten Religionslehrer/innen an, von disziplinären Problemen sehr oder etwas belastet zu sein. Vgl. BUCHER, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S. 126.

¹³³ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 57.

¹³⁴ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 161.

Anm.: Bei einer Befragung von FEIGE und TZSCHEETZSCH, die in einem ähnlichen Zeitraum, jedoch in Baden-Württemberg durchgeführt wurde, geben sogar 43% aller befragten Religionslehrer/innen an, durch eine mangelnde Disziplin der Schüler/innen belastet zu sein. Evangelische und katholische Religionslehrer/innen kommen hier auf denselben Wert, vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH, Christlicher Religionsunterricht, S. 49. Vier Jahre zuvor erheben FEIGE et al. für die evangelischen Religionslehrer/innen in Niedersachsen mit 38% an belasteten Lehrer/innen einen ähnlich hohen Wert, vgl. FEIGE et al.: `Religion` bei ReligionslehrerInnen, S. 296.

¹³⁵ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 94.

berichten.¹³⁶ Auf katholischer Seite ist in demselben Zeitraum ebenfalls ein Rückgang der Belastung durch Störungen im Unterricht feststellbar gewesen. So geben 32% der befragten Religionslehrer/innen an, dass es für sie belastend sei, schwierige Schüler/innen im Zaum zu halten.¹³⁷ Dieser Wert ist doch um fast 10% höher als bei den evangelischen Kolleg/innen und auch der Widerstand gegen das Fach und das offen gezeigte Desinteresse wird von den katholischen Religionslehrer/innen häufiger als Belastung genannt.¹³⁸

Selbst wenn die Zahl jener Religionslehrer/innen, die im Zusammenhang mit ihren Schüler/innen über Belastungen klagen im Zeitraum von zehn Jahren zurückgegangen ist, darf die hohe Zahl jener, die darüber klagen, nicht unterschätzt werden. Umgekehrt berichten auch Schüler/innen, dass eine gestörte Disziplin zu den großen Problemen dieses Faches zählt und ihnen der Unterricht aus diesem Grund auch nicht sonderlich gefällt.¹³⁹ Besonders stark missfällt in diesem Zusammenhang, dass viele Lehrer/innen im Unterricht andauernd um Ruhe bitten müssen, während nur ein geringer Teil angibt, dass die gesamte Klasse regelmäßig aufpasst und aktiv am Unterricht teilnimmt.¹⁴⁰ So ist es nicht weiter verwunderlich, dass Schüler/innen aufgrund einer gestörten Disziplin dem Religionsunterricht eine geringe Effizienz zuschreiben.¹⁴¹

Diese Belastungen haben direkte Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit¹⁴² der Religionslehrer/innen sowie auch auf das Risiko an Burnout zu erkranken.¹⁴³ Besonders

¹³⁶ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 94., sowie FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 44.

¹³⁷ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 65.

¹³⁸ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 65.

Anm.: Hier geben 28% der befragten Lehrer/innen an, davon belastet zu sein. Dieser Wert ist ebenfalls um knapp 10% höher als bei den evangelischen Kolleg/innen.

¹³⁹ Vgl. BUCHER Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, S. 74.

Anm.: Im Gegensatz dazu steht RITZER Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien 2010, S. 142. Hier gibt die deutliche Mehrheit der befragten Schüler/innen an, sich im Religionsunterricht nicht zu langweilen. Allerdings gilt es zu beachten, dass im Rahmen dieser Studie nicht zwischen Religions- und Ethikunterricht unterschieden wurde; die Schüler/innen geben jedoch an, dass im Religionsunterricht deutlich geringere Störungen auftreten als im Ethikunterricht.

¹⁴⁰ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 73:

Anm.: BUCHER erhebt in seiner Befragung an Schüler/innen in Deutschland, dass beinahe 20% der Lehrer/innen um Aufmerksamkeit kämpfen müssen, wohingegen lediglich 5% der Meinung sind, dass alle Schüler/innen im Religionsunterricht immer aufmerksam ist.

Für ein ähnliches Ergebnis siehe: RITZER: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn, S. 142. Hier geben 43% der Proband/innen an, im Religionsunterricht mehr zu stören als in anderen Fächern.

¹⁴¹ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 118.

¹⁴² Vgl. unter anderem: ROTHGANGEL et al.: Praxis Religionsunterricht, S. 131.

¹⁴³ Siehe Kapitel 3.11.1.

betroffen von disziplinären Schwierigkeiten im Unterricht sind vor allem jene Lehrer/innen, die ausschließlich Religion unterrichten.¹⁴⁴ Es liegt hier die Vermutung nahe, dass sich die Schüler/innen in anderen Fächern, in denen durch Tests und Schularbeiten der Noten- und Leistungsdruck höher ist, anders verhalten und die Lehrer/innen dadurch nicht so belastet sind. Zu dieser Ansicht gelangt auch KÜRTEIN, der feststellt, dass sich Religionslehrer/innen von einer Klasse eher anerkannt fühlen, wenn sie dort vor allem noch ein Schularbeitsfach unterrichten.¹⁴⁵ Religionslehrer/innen mit einem zweiten Unterrichtsfach haben demnach die Möglichkeit, von der Belastung durch disziplinäre Probleme etwas verstärkt Abstand zu gewinnen.

Viele Untersuchungen unterscheiden in der Darstellung ihrer quantitativen Ergebnisse bei der Frage nach den Belastungen häufig nicht nach Schultypen. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass es Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen gibt und vor allem Religionslehrer/innen an AHS und BHS von Störungen im Unterricht häufiger betroffen sind als ihre Kolleg/innen im Pflichtschulbereich. In schriftlichen Stellungnahmen, die in der Studie von BUCHER und MIKLAS gesammelt wurden, sprechen in etwa drei Mal so viele Pflichtschullehrer/innen von einem Erfolg ihres Unterrichts, da die Schüler/innen davon besonders begeistert sind oder sie Religion sogar als ihr Lieblingsfach bezeichnen. In den höheren Schulen ist davon jedoch deutlich seltener zu lesen.¹⁴⁶ Unterstützt wird diese These durch eine Untersuchung von KOLLER, die er im Jahr 1990 durchgeführt hat. In einer Vollerhebung unter den Laien-Religionslehrer/innen an österreichischen AHS und BHS gaben 45% der Befragten an, unter Disziplinlosigkeit der Schüler/innen zu leiden. Am gezeigten Desinteresse der Schüler/innen leiden sogar 65% aller befragten Lehrer/innen.¹⁴⁷ Diese Zahlen sind deutlich höher als jene, die BUCHER 1996 präsentiert hat¹⁴⁸, und zeigen eine große Diskrepanz zwischen den einzelnen Schultypen auf.

Die Religionslehrer/innen, die von undisziplinierten Schüler/innen belastet sind, stoßen bei den Versuchen, an der Situation etwas grundlegend zu ändern, häufig an ihre Grenzen. So besteht natürlich die Möglichkeit, etwas an den eingesetzten Methoden oder auch an der

¹⁴⁴ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 66.

¹⁴⁵ Vgl. KÜRTEIN Karin: Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung, Neukirchen-Vluyn, 1987, S. 70.

¹⁴⁶ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Berufung und Frust, S. 73f.

¹⁴⁷ Vgl. KOLLER: Spiritualität und Berufszufriedenheit der Religionslehrer, S. 121.

¹⁴⁸ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S. 126.

Auswahl der zu behandelnden Themen zu ändern, jedoch tragen zu den Problemen mit Schüler/innen auch Faktoren bei, die nicht im Einflussbereich der jeweiligen Lehrperson liegen. Dazu zählt unter anderem das Schulklima, das einen direkten Einfluss auf das Verhalten der Schüler/innen im Unterricht hat. So kann davon ausgegangen werden, dass sich Schüler/innen, die gute Erfahrungen mit dem Schulklima gemacht haben, auch stärker am Unterricht beteiligen und dabei weniger stören. In einem positiven Schulklima wird der Unterricht weniger als Belastung empfunden und deswegen nehmen die Schüler/innen auch lieber am Religionsunterricht teil.¹⁴⁹

3.2.2 Positives Verhältnis zu den Schüler/innen

Trotz aller Probleme und Herausforderungen, denen sich die Religionslehrer/innen im Umgang mit ihren Schüler/innen stellen müssen, betonen nahezu alle, dass die Schüler/innen für sie sehr wichtig sind. Aufgrund der besonderen Situation des Religionsunterrichts kommt der Beziehung zu den Schüler/innen eine größere Bedeutung zu als dies auf andere Fächer zutrifft.

In der Studie von BUCHER und MIKLAS bestätigen 91% der befragten katholischen Religionslehrer/innen diese Annahme. Andere Items, wie das Gewissen, das Lehrerkollegium, die Bibel oder auch der Bezug zur Amtskirche erreichen bei der Frage nach der Bedeutung für Religionslehrer/innen nicht annähernd so hohe Werte.¹⁵⁰ Die evangelischen Kolleg/innen antworten hier noch deutlicher, indem 96% von ihnen angeben, dass die Schüler/innen für sie sehr wichtig sind.¹⁵¹ Untermauert werden diese Zahlen in der Untersuchung von MIKLAS et al., in der alle evangelischen Religionslehrer/innen angeben, dass eine gute Beziehung zu den Schüler/innen für sie den wichtigsten Faktor zur Berufszufriedenheit darstellt.¹⁵² So ist gerade der Religionsunterricht auf eine besondere Art und Weise dazu geeignet, mit den Schüler/innen abseits des klassischen Lehrstoffes in ein

¹⁴⁹ Vgl. RITZER Georg: Reli oder Kaffeehaus Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen, Thaur 2003, S. 27.

¹⁵⁰ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 97 – 101.

¹⁵¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 191.

¹⁵² Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 62.

Gespräch zu kommen und dadurch eine spezielle Beziehung aufzubauen. Knapp 90%¹⁵³ der von FEIGE und TZSCHEETZSCH befragten Religionslehrer/innen teilen diese Ansicht und betonen dadurch auch die spezielle Möglichkeit, die der Religionsunterricht sowohl den Schüler/innen als auch den Lehrer/innen bietet. Diese gute Beziehung wirkt sich nicht nur auf den Unterricht an sich aus, sondern besteht auch außerhalb von diesem weiter. So gibt jeder dritte von vier Lehrer/innen an, auch außerhalb des Unterrichts zumindest manchmal von Schüler/innen mit persönlichen Problemen konfrontiert zu werden. Die Bereitschaft für die Schüler/innen auch außerhalb des Unterrichts zur Verfügung zu stehen, ist bei über 90% der Religionslehrer/innen gegeben.¹⁵⁴ Dieses Vertrauensverhältnis wäre nicht vorhanden, würden die Religionslehrer/innen von ihren Schüler/innen nicht auf eine besondere Art und Weise geschätzt werden.

Es ist nicht weiter verwunderlich, dass in der Studie von BUCHER und MIKLAS besonders viele Religionslehrer/innen von der Möglichkeit Gebrauch gemacht haben, ihren Erfolg in der Beziehung zu ihren Schüler/innen schriftlich festzuhalten. Dabei konnten in der Häufigkeit der Nennungen auch keine Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen festgestellt werden.¹⁵⁵ Sehr wohl ist hingegen ein Unterschied zwischen jenen Religionslehrer/innen auffallend, die mit der Beziehung zu ihren Schüler/innen zufrieden sind und jenen, die damit sehr zufrieden sind. Letztere geraten bei Befragungen nahezu ins Schwärmen und sehen die große Nähe zu den Schüler/innen als einen großen Vorteil ihres Faches an.¹⁵⁶

Eine unmittelbare Folge der guten Beziehungen zu den Schüler/innen ist eine positive Auswirkung auf die eigene Berufszufriedenheit.¹⁵⁷ Eine Erklärung, wieso dennoch viele Religionslehrer/innen eine große Belastung in der Beziehung zu den Schüler/innen sehen, mag darin liegen, dass oft schon ein kleiner Teil einer Klasse ausreicht, der den Lehrer/innen zu schaffen macht. Das störende, ablehnende Verhalten einiger weniger Schüler/innen überdeckt dann häufig die guten Beziehungen zu vielen anderen Schüler/innen und stellt die Religionslehrer/innen vor Probleme.

¹⁵³ Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 34.

¹⁵⁴ Vgl. KOLLER: Spiritualität und Berufszufriedenheit der Religionslehrer, S. 116.

¹⁵⁵ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 70f.

¹⁵⁶ Vgl. ROTHGANGEL et al.: Praxis Religionsunterricht, S. 128f.

¹⁵⁷ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 102.

3.3 Der Rückgang der religiösen Primärsozialisation

Neben dem Umgang mit störenden und desinteressierten Schüler/innen zählt die verstärkt rückgängige religiöse Erziehung der Schüler/innen zu den größten Belastungen, mit denen Religionslehrer/innen in ihrem Beruf konfrontiert sind.

Bei einer Untersuchung des Religionsunterrichts in Deutschland klagten die Lehrer/innen bereits 1996 am häufigsten über den Ausfall der religiösen Primärsozialisation durch das Elternhaus.¹⁵⁸ Noch stärker als dieses Problem wird der Umstand wahrgenommen, dass sich das christliche Umfeld der Schüler/innen in Auflösung befindet¹⁵⁹, was große Auswirkungen auf den Religionsunterricht nach sich ziehen dürfte.¹⁶⁰ Für Österreich konnte ein ähnlicher Befund erhoben werden. Konkret gaben im Jahre 2003 58% der katholischen Religionslehrer/innen an, dass sie durch diesen Umstand ebenfalls belastet sind, wobei jede/r vierte sogar aussagt, durch den Ausfall der religiösen Erziehung massiv belastet zu sein.¹⁶¹ Die Werte bei den evangelischen Kolleg/innen sind ähnlich, jedoch gibt hier beinahe jede/r dritte Lehrer/in an, durch die fehlende religiöse Primärsozialisation stark belastet zu sein.¹⁶² Interessant ist, dass bei der Vergleichsstudie zehn Jahre später die Belastung durch die fehlende religiöse Sozialisation nicht mehr eine so große Rolle spielt wie noch im Jahr 2003. So sehen sich dadurch lediglich 32% der befragten evangelischen Religionslehrer/innen belastet und nicht einmal jede/r zehnte Lehrer/in gibt an, dadurch sehr belastet zu sein.¹⁶³ Auf katholischer Seite ist ebenfalls ein Rückgang zu beobachten,

¹⁵⁸ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 49.

Anm.: Knapp zehn Jahre später erheben FEIGE und TZSCHEETZSCH in einer Befragung von Religionslehrer/innen in Baden-Württemberg einen ähnlichen Befund. 49% der befragten katholischen Religionslehrer/innen geben an, durch mangelnde religiöse Vorkenntnisse ihrer Schüler/innen sehr oder massiv belastet zu sein. Auf evangelischer Seite sind 37% davon stark betroffen. Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH, Christlicher Religionsunterricht, S. 44.

¹⁵⁹ Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH, Christlicher Religionsunterricht, S. 44.

Anm.: Die Auflösung des christlichen Umfeldes der Schüler/innen bezeichnen sogar 60% der befragten katholischen und immerhin 49% der evangelischen Religionslehrer/innen als belastend.

Für Niedersachsen ermitteln FEIGE et al. bei den evangelischen Religionslehrer/innen eine Belastung von 59% durch die Auflösung des christlichen Umfeldes, vgl. FEIGE et al.: `Religion` bei ReligionslehrerInnen, S. 296.

¹⁶⁰ Anm.: Für Überlegungen zu einem Unterricht, der in keinem absolut christlich geprägten Umfeld stattfindet, siehe: BENNER Dietrich: Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, S. 51 – 70, in: BATTKE Achim, FITZNER Thilo, ISAK Rainer, LOCHMANN Ullrich: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg 2002, S. 66ff.

¹⁶¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 55.

¹⁶² Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 155.

¹⁶³ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung ...“, S. 76.

wenn auch nicht in dem Ausmaß, wie er von den evangelischen Religionslehrer/innen berichtet wird. So geben 2013 36% der befragten Lehrer/innen an, durch die fehlende religiöse Sozialisierung belastet zu sein, wobei sich auch hier nur noch etwas mehr als 10% sehr belastet fühlen.¹⁶⁴ Aber es sind vor allem jene Lehrer/innen besonders belastet, die nur Religion unterrichten und damit in sämtlichen Unterrichtsstunden mit dieser Problematik konfrontiert werden.¹⁶⁵ Der aber dennoch wahrgenommene Rückgang dieser Belastung wird jedoch eher nicht durch eine Zunahme der religiösen Erziehung durch die Eltern begründet werden können. Viel mehr liegt die Vermutung nahe, dass sich die Religionslehrer/innen auf die Situation eingestellt haben und diese viel eher als gegeben hinnehmen als noch zehn Jahre zuvor.

Die verstärkt fehlende religiöse Verankerung der Schüler/innen ist zum Teil in den Motiven, die die Eltern für die Taufe ihrer Kinder hatten, abzulesen. Soziale Motive, wie das Kind in seinem Umfeld nicht zum Außenseiter werden zu lassen, oder auch der Druck, der häufig von den Großeltern der Neugeborenen ausgeht, spielen bei der Taufentscheidung eine große Rolle. So berichten die Befragten von RITZER, dass bei mehr als der Hälfte von ihnen Druck von Verwandten gegeben war, das Kind taufen zu lassen.¹⁶⁶ Aber auch religiöse Taufmotive spielen bei Eltern eine Rolle, wie etwa den Segen Gottes für das Kind zu erbitten oder einfach auch, um kein schlechtes Gewissen dem Kind gegenüber zu haben.¹⁶⁷

Die zunehmend fehlende religiöse Kompetenz der Schüler/innen bleibt nicht ohne Konsequenzen für den Religionsunterricht. In maximal zwei Stunden pro Woche ist es für die Lehrer/innen nur schwer möglich hier für die nötigen Grundlagen zu sorgen und das Wegfallen des Elternhauses bei der religiösen Erziehung entsprechend zu kompensieren. Es ist wenig verwunderlich, dass Religionslehrer/innen angeben, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden nur sehr wenig bewirken zu können und dieser Faktor – wenn auch hier im Zehnjahresvergleich wieder abnehmend – zum Teil als Belastung

¹⁶⁴ Vgl. RITZER et al., Burnout, S. 65.

¹⁶⁵ Vgl. RITZER et al., Burnout, S. 66.

¹⁶⁶ Vgl. RITZER Georg: Taufmotive: Zwischen Initiation und Konvention. Einblicke in die Motivation, ein Kind taufen zu lassen, in die Religiosität von Eltern und in religiöse Primärsozialisation, Graz 2001, S. 98f.

Anm: Für die qualitative Erhebung der Taufmotive wurden in elf Interviews je zehn Männer und Frauen befragt. Vgl. RITZER, Taufmotive, S. 97.

¹⁶⁷ Vgl. RITZER, Taufmotive, S. 102f.

wahrgenommen wird.¹⁶⁸ Diese Belastung ist bei evangelischen Religionslehrer/innen deutlich stärker ausgeprägt als bei ihren katholischen Kolleg/innen¹⁶⁹, was vor allem daran liegen dürfte, dass diese öfter nur eine Wochenstunde pro Klasse/ Gruppe zur Verfügung haben. Dennoch haben gerade Eltern hohe Ansprüche an den Religionsunterricht, wenn es darum geht, die Kinder religiös zu erziehen. Diese Einschätzung wird in der bereits in diesem Kapitel erwähnten Erhebung von RITZER untermauert, indem er feststellt, dass für mehr als die Hälfte der von ihm befragten Eltern die religiöse Erziehung Sache des Religionsunterrichts ist.¹⁷⁰

Eine religiöse Sozialisation der Kinder findet vor allem dann statt, wenn die Eltern diese als Kinder ebenfalls erhalten haben und in weiterer Folge ihren eigenen Kindern vorleben können.¹⁷¹ So geben zwar mehr als die Hälfte der befragten Eltern an, mit ihren Kindern oft den Gottesdienst besuchen zu wollen, mit ihnen das Kirchenjahr mitzufeiern und mit ihnen auch zu beten¹⁷², jedoch liegt die Vermutung nahe, dass für die große Mehrheit der Schüler/innen diese Angaben nicht zutreffen. Das mag vor allem auch daran liegen, dass vor allem jene Eltern an der Befragung teilgenommen haben, denen eine religiöse Sozialisation wichtig ist. Untermauert wird diese Vermutung durch zwei weitere Befragungen von RITZER. So geben lediglich knapp 7% der Jugendlichen zwischen 14 und 22 Jahren an, in kirchlichen Jugendgruppen aktiv zu sein und auch Versuche der Eltern, die Kinder religiös zu erziehen, indem sie mit ihnen über ihren Glauben gesprochen haben oder mit ihnen vor dem Einschlafen gebetet haben, waren nur bei rund 30% gegeben.¹⁷³ Gar nur 17% der Schüler/innen geben an, dass ihnen von den Eltern etwas über die eigene Religion vermittelt

¹⁶⁸ Anm.: Litten 2003 noch 29% der katholischen Religionslehrer/innen unter diesem Umstand (Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 60.), ist zehn Jahre später ein leichter Rückgang auf 25% feststellbar (vgl. RITZER et al., Burnout, S. 65.). Auf evangelischer Seite verhält es sich ähnlich. Gaben 2003 noch 51% der Lehrer/innen an, durch die geringe Stundenanzahl belastet zu sein (Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 155.), waren es 2013 nur noch 32% (Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung ...“, S. 76.).

¹⁶⁹ Siehe FN 157.

¹⁷⁰ Vgl. RITZER, Taufmotive, S. 203.

Anm.: In dem quantitativen Teil der Untersuchung, in dem ebenfalls die Taufmotive der Eltern erhoben wurden, wurden insgesamt 4000 Fragebögen verschickt, von denen 910 ausgefüllt zurückkamen, vgl. RITZER, Taufmotive, S. 125.

¹⁷¹ Vgl. RITZER, Taufmotive, S. 201.

¹⁷² Vgl. RITZER, Taufmotive, S. 200.

¹⁷³ Vgl. RITZER Georg: Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen, Thaur 2003, S. 85.

wurde und auch aus religiösen Bücher, wie zum Beispiel einer Kinderbibel, wurde nicht einmal einem Viertel der Befragten vorgelesen.¹⁷⁴

Angesichts der geringen Stundenanzahl und der zum Teil nur rudimentär vorhandenen religiösen Kenntnisse ist es jedoch fraglich, ob die Erwartungen vieler Eltern nicht eine Überforderung für die Religionspädagog/innen darstellt. So werden die Lehrer/innen immer wieder vor die Überlegung gestellt, wo sie ob der geringen Vorkenntnisse überhaupt ansetzen sollen. Dadurch ergeben sich naturgemäß auch Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts und daraus resultiert eine Unzufriedenheit sowohl bei den Lehrer/innen als auch bei den Schüler/innen, die aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen¹⁷⁵ auch andere Erwartungen an den Religionsunterricht haben. Denn je intensiver Schüler/innen durch das Elternhaus religiös sozialisiert wurden, desto beliebter ist der Religionsunterricht bei ihnen und umso wichtiger erscheint er ihnen auch.¹⁷⁶ Gerade der starke Effekt der religiösen Primärsozialisation durch die Familie kann durch den Religionsunterricht in der Regel nicht ersetzt werden.¹⁷⁷

Neben dem Problem der Gestaltung des Religionsunterrichtes um den unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden, ergibt sich im Hinblick auf die fehlende religiöse Sozialisation der Schüler/innen eine weitere Herausforderung für die Lehrer/innen. So ist anzunehmen, dass damit auch ein gestiegenes Desinteresse der Schüler/innen den Lehrinhalten gegenüber einhergeht, was sich wiederum entsprechend auf das Belastungserleben der Lehrer/innen auswirkt.¹⁷⁸

3.4 Die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts

Ein weiterer Belastungsfaktor ergibt sich für Religionslehrer/innen durch die Rahmenbedingungen, innerhalb derer der Religionsunterricht stattfindet. Hierzu zählen die Stellung des Religionsunterrichts im Stundenplan, die Anzahl der Schulen, an denen in einem

¹⁷⁴ Vgl. RITZER, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn, S. 173f.

¹⁷⁵ Anm.: In den Befragungen zur religiösen Primärsozialisation ergibt sich bei den Schüler/innen eine große Streuung der Antworten, siehe dazu: RITZER, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn, S. 174.

¹⁷⁶ Vgl. u.a. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 88; BUCHER: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 50.

¹⁷⁷ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 19.

¹⁷⁸ Vgl. hierzu BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 57 und 161.

Schuljahr der Unterricht erteilt wird, das von der Anzahl der Schüler/innen abhängige Stundenausmaß, das pro Klasse oder Gruppe zur Verfügung steht, sowie die Höhe der Lehrverpflichtung, die sich aufgrund der Abmeldungsmöglichkeit in der ersten Woche noch ändern kann.

Im Jahr 2003 geben 25% der katholischen Religionslehrer/innen an, durch den Stundenplan stark belastet zu sein. Dabei ergeben sich jedoch große Unterschiede hinsichtlich einzelner Schultypen. Während den Stundenplan nur 14% der Volksschullehrer/innen als belastend empfinden, klagen 38% der Lehrer/innen an B(M)HS darüber.¹⁷⁹ Zehn Jahre später ist der Anteil jener Religionslehrer/innen, die der Ansicht sind, der Stundenplan erschwere ihre Arbeitssituation, auf 21% zurückgegangen. Auch in der Studie von 2013 konnte festgestellt werden, dass die Belastung durch den Stundenplan vor allem bei Lehrer/innen an B(M)HS besonders hoch ist.¹⁸⁰

Auf evangelischer Seite fällt die Belastung im Zusammenhang mit der Stundenplangestaltung hingegen deutlich höher aus. So fühlt sich 2003 nahezu jede/r zweite Lehrer/in dadurch belastet.¹⁸¹ Bei einer Untersuchung zehn Jahre später hat sich diese Belastungssituation nicht geändert.¹⁸² Dies ist nicht weiter verwunderlich, da der evangelische Religionsunterricht oft am Nachmittag oder an den Randstunden abgehalten wird.

Generell wird die Stellung des Religionsunterrichts im Stundenplan als positiv empfunden, wenn er nicht in einer Randstunde abgehalten wird.¹⁸³ Georg RITZER hat jedoch in einer seiner Studien aufgezeigt, dass es gerade die Randstunden sind, in denen der Religionsunterricht besonders häufig angesetzt wird.¹⁸⁴ Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts, da im Religionsunterricht in den Randstunden disziplinäre Probleme häufiger auftreten und auch die Strukturiertheit des Unterrichts sowie die Beziehungsqualität deutlich abnimmt.¹⁸⁵ Zusätzlich unter Druck gekommen ist der Religionsunterricht durch die Einführung der 5-Tage-Woche an den Schulen. Nicht selten ist

¹⁷⁹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 58.

¹⁸⁰ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 66.

¹⁸¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 155.

¹⁸² Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung ...“, S. 91.

¹⁸³ Vgl. ROTHGANGEL et al.: Praxis Religionsunterricht, S. 129.

¹⁸⁴ Vgl. RITZER: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn, S. 151.

¹⁸⁵ Vgl. RITZER: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn, S. 151.

es dann der Religionsunterricht, der in den Nachmittag ausweichen muss.¹⁸⁶ Es zeigt sich aber, dass durch Kooperationen mit anderen Fächern¹⁸⁷, die von der Problematik ebenfalls betroffen sind, sowie mit der Direktion hier durchaus eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Lösung gefunden werden kann.¹⁸⁸ Wichtig dafür ist jedoch eine gute Stellung der Religionslehrer/innen im Lehrkörper, sodass deren Anliegen auch gehört und umgesetzt werden.

Erschwerend für Religionslehrer/innen kommt der Umstand hinzu, dass sie, und hier insbesondere die evangelischen, häufig auch an mehreren Schulen tätig sind. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der empfundenen Belastung durch den Stundenplan und der Anzahl der zu betreuenden Schulen.¹⁸⁹ Die höchste Belastung durch den Stundenplan geben jene Lehrer/innen an, die in einem Schuljahr an insgesamt 15 – 19 Schulen tätig sind.¹⁹⁰ Es stellt sich dabei jedoch die Frage, wie hier eine sinnvolle Koordination zwischen den Schulen überhaupt stattfinden soll. Das kann nur gelingen, wenn die Schulen selbst auch an einem Gelingen des Unterrichts Interesse zeigen.¹⁹¹ Ein damit verbundener Stressfaktor stellt die lange Zeit dar, die man im Auto verbringt, um von Schule zu Schule zu kommen. Häufig ist nur wenig Zeit vorhanden, um zwischen den einzelnen Schulen zu wechseln, und die Sorge, zu spät im Unterricht zu erscheinen, stellt für viele eine weitere Belastung dar.¹⁹² Hinzu kommt, dass dadurch keine Pausen vorhanden sind¹⁹³ und die Lehrer/innen viel Zeit aufwenden müssen, um ein paar Stunden am Tag unterrichten zu können.

¹⁸⁶ Vgl. STRUTZENBERGER-REITER Edda: Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie, Stuttgart 2016, S. 202, 204f.

¹⁸⁷ Anm.: Hier handelt es sich oft um Fächer wie Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung udgl.

¹⁸⁸ Vgl. STRUTZENBERGER-REITER: Religion in der Schulentwicklung, S. 205.

¹⁸⁹ Anm.: In einer Befragung im Rahmen der Diplomarbeit von FRÜHWIRTH im Jahr 2001 geben 54,6% der befragten Nicht-Religionslehrer/innen an, dass sie in der gleichzeitigen Lehrverpflichtung an mehreren Schulen ein zentrales Problem der evangelischen Religionslehrer/innen sehen. Vgl. FRÜHWIRTH Barbara: Evangelische Religionslehrer und ihr Lehrerkollegium. Eine empirische Untersuchung, Diplomarbeit Univ. Wien, 2001, S. 82.

¹⁹⁰ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 159.

Anm.: Im Gegensatz dazu steht die Erhebung von FEIGE und TZSCHEETZSCH, die bei Religionslehrer/innen in Baden-Württemberg nahezu keine Belastung durch den Unterricht an mehreren Schulen feststellen können. Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH, Christlicher Religionsunterricht, S. 49.

¹⁹¹ Anm.: Die Praxis zeigt jedoch, dass dieser Wille häufig nicht gegeben und man von Seiten der Schulen vielleicht sogar froh ist, wenn man weniger Stunden für den Religionsunterricht einplanen muss, Vgl. MIKLAS et al.: Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung, S. 78.

¹⁹² Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 92.

¹⁹³ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 67.

Ein weiterer negativer Punkt des Unterrichtens an mehreren Schulen ist es, keinen festen Platz in den einzelnen Schulen zu haben.¹⁹⁴ Es ist nicht weiter verwunderlich, dass sich bei den betroffenen Lehrer/innen das Gefühl breit macht, „heimatlos“¹⁹⁵ zu sein. Die Lehrer/innen kommen häufig knapp vor Stundenbeginn in die Schule und verlassen diese anschließend gleich wieder, um zur nächsten Schule zu fahren. Sie haben dadurch nur einen geringen Einblick in das Schulleben und der produktive Austausch mit (Fach)kolleg/innen ist ebenfalls nur erschwert möglich.¹⁹⁶ So erfährt man relevante Informationen nicht, da man an den meisten Konferenzen nicht teilnehmen kann und man wird auch nachträglich nicht informiert, da auf Kolleg/innen, die nur wenige Stunden pro Woche anwesend sind, schnell vergessen wird.¹⁹⁷ Auch Kooperationen mit anderen Fächern sind dadurch häufig nur schwer möglich, da eine Koordinierung zwischen verschiedenen Lehrkräften erschwert ist.¹⁹⁸

Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch Lehrer/innen, die gerade in der großen Anzahl ihrer Schulen einen Mehrwert sehen. Die dadurch gesammelten Erfahrungen, die notwendige Flexibilität um den Anforderungen gerecht zu werden sowie die Herausforderung, sich immer wieder auf neue Gegebenheiten einstellen zu müssen, werden als positive Aspekte des Unterrichtens an mehreren Schulen genannt.¹⁹⁹

Trotz einiger Beispiele von Lehrer/innen, die der Situation durchaus etwas Positives abgewinnen können, bedeutet eine große Anzahl an Schulen eine hohe Belastung für die Betroffenen. Es liegt darüber hinaus die Vermutung nahe, dass bei jenen Lehrer/innen, die an so vielen Schulen tätig sind, die Abmeldezahlen ebenfalls besonders hoch sind. Die dadurch nicht vermeidbare, unvorteilhafte Stellung des Religionsunterrichts im Stundenplan vieler Schulen erhöht nicht unbedingt die Attraktivität des Unterrichtsbesuches.

Eine mögliche Konsequenz ist, dass der Religionsunterricht mit lediglich einer Wochenstunde abgehalten werden kann. Der Umstand, dass dadurch im Unterricht nur wenig bewegt werden kann, belastet 2013 jede/n dritte/n Religionslehrer/in.²⁰⁰ Dies ist zwar ein deutlicher

¹⁹⁴ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 69.

¹⁹⁵ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 92.

¹⁹⁶ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 68.

¹⁹⁷ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 79.

¹⁹⁸ Vgl. ROTHGANGEL et al.: Praxis Religionsunterricht, S. 129, sowie STRUTZENBERGER-REITER: Religion in der Schulentwicklung, S. 203f.

¹⁹⁹ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 65.

²⁰⁰ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 76.

Rückgang gegenüber 2003, als noch jede/r zweite Religionslehrer/in davon belastet war²⁰¹, dennoch dürfte dieser Umstand bei vielen ein Gefühl der Unzufriedenheit hervorrufen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Religionslehrer/innen bei der Befragung nach ihren Wünschen für die Zukunft verstärkt angeben, in ihren Klassen bzw. Gruppen eine Doppelstunde zur Verfügung zu haben.²⁰²

Eine Belastung, die zusätzlich bei jungen und vertraglich schlechter gestellten Religionslehrer/innen vorkommt, ist die regelmäßige Ungewissheit zu Schulbeginn über das tatsächliche Beschäftigungsausmaß im folgenden Schuljahr.²⁰³ Dieses hängt nicht nur von möglichen Abmeldungen vom eigenen Unterricht und damit zusammenhängenden Stundenreduktionen ab, sondern es kann auch sein, dass Kolleg/innen an der eigenen oder auch an einer anderen Schule von Stundenreduktionen betroffen sind, diese jedoch ein Vorrecht auf die Stunden haben und man dadurch selbst nicht vollbeschäftigt ist.²⁰⁴

3.5 Abmeldung vom Religionsunterricht

„Schüler, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, können [...] von ihren Eltern zu Beginn eines jeden Schuljahres von der Teilnahme am Religionsunterricht schriftlich abgemeldet werden; Schüler über 14 Jahren können eine solche schriftliche Abmeldung selbst vornehmen.“²⁰⁵

Die Möglichkeit sich vom Unterricht ohne Angaben von Gründen abzumelden betrifft den Religionsunterricht wie kein anderes Fach. Zwar kann es vorkommen, dass auch Lehrer/innen anderer Fächer darauf angewiesen sind um Schüler/innen werben²⁰⁶, jedoch sind nur Religionslehrer/innen von Abmeldungen ihrer Schüler/innen direkt betroffen. Dies kann vor allem dann unmittelbare Auswirkungen nach sich ziehen, wenn die Abmeldungen

²⁰¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 159.

²⁰² Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 185.

²⁰³ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 81.

²⁰⁴ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 81.

²⁰⁵ §1 Abs. 2 Religionsunterrichtsgesetz, zitiert nach:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217>.

Stand: 28.5.2019.

²⁰⁶ Anm.: Dies kann in Einzelfällen für das Zustandekommen von Wahl- bzw. Wahlpflichtfächern notwendig sein.

in einem Ausmaß ausfallen, dass es zu Stundenreduktionen²⁰⁷ kommt und im schlimmsten Fall der/die betroffene Lehrer/in am Ende der ersten Schulwoche keine volle Lehrverpflichtung hat.

3.5.1 Einflussfaktoren auf das Abmeldeverhalten

Die Gründe für Schüler/innen sich vom Religionsunterricht abzumelden sind ausführlich untersucht worden. Einen umfassenden Beitrag dazu liefert Georg RITZER²⁰⁸, der aufzeigt, wie vielfältig die Einflussfaktoren auf das Abmeldeverhalten sind. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Qualität des Religionsunterrichts, die nicht nur von der Vorbereitung und Themengestaltung der Lehrperson, sondern auch von der Disziplin der teilnehmenden Schüler/innen abhängt.²⁰⁹ So melden sich bei einem Religionsunterricht, der als sehr schlecht bewertet wird, nahezu drei Viertel der Schüler/innen ab. Umgekehrt führt ein als sehr gut empfundener Religionsunterricht zu einer Teilnahme von über 90% der Schüler/innen.²¹⁰ Weiters wird die Teilnahme am Religionsunterricht durch ein gutes Schulklima²¹¹ sowie durch die religiöse Sozialisation der Schüler/innen positiv beeinflusst.²¹² Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss üben auch die Direktion sowie das Lehrer/innenkollegium an den Schulen aus. Speziell die Klassenvorstände haben die Möglichkeit in der ersten Schulwoche auf ihre jeweilige Klasse entsprechend einzuwirken.²¹³ In diesem Fall muss jedoch festgehalten werden, dass deren Einfluss auf die Schüler/innen nicht automatisch positiv für den Religionsunterricht sein muss. So wird es genauso vorkommen, dass Klassenvorstände ihre Schüler/innen auch dazu ermuntern, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Auch

²⁰⁷ §7a Religionsunterrichtsgesetz.

²⁰⁸ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen, Thaur 2003.

²⁰⁹ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 60ff.

²¹⁰ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 76.

²¹¹ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 83.

²¹² Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 87.

Anm.: Im Bezug auf die religiöse Sozialisation spielt das Elternhaus eine entscheidende Rolle. Siehe hierzu Kap. 3.3. Nicht unterschätzt werden darf aber auch der oftmals vorliegende Wunsch der Eltern, dass ihre Kinder am Religionsunterricht teilnehmen. Vgl. hierzu SCHNEIDER Ulrich: Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung, Frankfurt am Main, 1984, S. 110. Dieser Einfluss dürfte jedoch mit zunehmendem Alter der Schüler/innen an Bedeutung verlieren.

²¹³ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 93.

eine Gleichgültigkeit des Lehrer/innenkollegiums gegenüber dem Religionsunterricht führt zu einer geringeren Akzeptanz desselben in der Klasse und resultiert in einer höheren Zahl an Abmeldungen.²¹⁴ Wie an früherer Stelle bereits beschrieben²¹⁵, spielt auch ein möglicher Zeitgewinn, der eng mit der Stundenplangestaltung verbunden ist, für die Schüler/innen eine nicht zu unterschätzende Rolle.²¹⁶ Aber auch die Frage, ob spätere Arbeitgeber auf eine Teilnahme am Religionsunterricht achten könnten, ist für Schüler/innen ein Grund, am Unterricht teilzunehmen.²¹⁷ Nicht unterschätzt werden darf die Dynamik innerhalb einer Klasse. So reichen bereits wenige Schüler/innen aus, die in der Klasse den Ton angeben, um viele ihrer Kolleg/innen dazu zu bringen, sich abzumelden.²¹⁸ Die Lehrperson hat in diesem Fall nur selten die Möglichkeit entsprechend für den eigenen Unterricht zu intervenieren. Einen großen Einfluss auf das Abmeldeverhalten üben naturgemäß auch die Religionslehrer/innen selbst aus. Sie werden von den Schüler/innen durchwegs positiv eingeschätzt, wobei sie von jenen besser beurteilt werden, die am Unterricht teilnehmen als von den Abgemeldeten.²¹⁹ Während in Schulen ohne Ethikunterricht die Beziehungsqualität im Religionsunterricht wichtig für die Teilnahme ist, gewinnen in jenen Schulen, in denen für die Schüler/innen aufgrund des Ethikunterrichts eine Freistunde keine Alternative ist, die Fachkompetenz sowie die Unterrichtsmethoden der Lehrperson an Bedeutung.²²⁰ Wichtig in Bezug auf das Abmeldeverhalten kann auch der Ort sein, an dem die Schule besucht wird. So erhöht sich mit steigender Urbanität und vor allem in Kombination mit zunehmendem Alter die Bereitschaft sich vom Religionsunterricht abzumelden.²²¹ Desweiteren besteht ein Zusammenhang zwischen dem Angebot von Ethik an einer Schule und dem Abmeldeverhalten. So nehmen an Schulen, in denen der Religionsunterricht nicht mit einer Freistunde konkurrieren muss, um etwa 8% mehr Schüler/innen am Unterricht teil.²²² Im Jahr der Einführung des Ethikunterrichts an einer Schule ist zwar eine Begeisterung für diesen erkennbar, jedoch nimmt diese mit Fortdauer wieder ab.²²³ Über die dafür

²¹⁴ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 189.

²¹⁵ Vgl. Kap. 3.4.

²¹⁶ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 102.

²¹⁷ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 106.

²¹⁸ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 69.

²¹⁹ Vgl. u.a. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 110 sowie RITZER: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn, S. 245.

²²⁰ Vgl. RITZER: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn, S. 247.

²²¹ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 132.

²²² Vgl. u.a. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 134 sowie ROTHGANGEL et al.: Praxis Religionsunterricht, S. 130.

²²³ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 143.

verantwortlichen Gründe können lediglich Vermutungen angestellt werden. So ist es denkbar, dass Schüler/innen mit Erwartungen den Ethikunterricht besuchen, die von diesem jedoch nicht erfüllt werden können.²²⁴ Auf der anderen Seite ist es aber genauso möglich, dass die Entscheidung, wieder zum Religionsunterricht zurückzukehren, für viele Schüler/innen nur einen Weg des geringsten Widerstandes darstellt.

Die Problematik für Religionslehrer/innen besteht in Summe darin, dass sie auf viele Einflussfaktoren nur sehr geringen Einfluss nehmen können. So kann die Belastung, die aus den Abmeldemöglichkeiten resultiert, vor allem für jene Kolleg/innen zu einem Problem werden, die noch relativ kurz an der Schule sind und die nicht über den erwünschten Rückhalt im Lehrer/innenkollegium sowie der Direktion verfügen.

3.5.2 Das Belastungserleben durch das Abmeldeverhalten der Schüler/innen

Obwohl an der Zahl der Abmeldungen viel für den Religionsunterricht hängt, zieht sich durch viele Befragungen von Lehrer/innen der Anschein, dass sie in der Zeit der Abmeldephase in der ersten Schulwoche nicht sonderlich belastet sind. So klagen 1996 nur in etwa 16% der katholischen Religionslehrer/innen über Belastungen im Zusammenhang mit Abmeldungen.²²⁵ Sieben Jahre später ist das Ergebnis recht ähnlich, geben doch ebenfalls lediglich 13% der befragten katholischen Religionslehrer/innen an, dass es ihnen in der ersten Schulwoche nicht gut geht.²²⁶ Auf evangelischer Seite ist der Anteil jener, denen es in dieser Phase des Schuljahres nicht gut geht, ebenfalls nur geringfügig höher und beläuft sich auf 16%.²²⁷

²²⁴ Anm.: BUCHER erhob im Jahr 2013 die Motive für den Besuch des Ethikunterrichts. An fünfter Stelle folgt dabei der Wunsch der Schüler/innen - gepaart mit einer gewissen Neugier -, einfach einmal etwas Neues ausprobieren zu wollen, vgl. BUCHER Anton A.: Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig!, Innsbruck 2014, S. 75.

²²⁵ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S. 126.

Anm.: Für Deutschland wurden ähnliche oder zum Teil noch niedrigere Zahlen erhoben. In Niedersachsen fühlen sich 1999 16% der evangelischen Religionslehrer/innen durch die Thematik belastet, vgl. FEIGE et al.: `Religion` bei ReligionslehrerInnen, S. 296.

Für Baden-Württemberg hingegen geben gar nur jeweils acht Prozent der katholischen und der evangelischen Religionslehrer/innen an, durch die Abmeldemöglichkeiten der Schüler/innen besonders belastet zu sein. Vgl. dazu FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 49.

²²⁶ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 39.

²²⁷ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 131.

In dieses Bild passt auch, dass bei derselben Befragung nur 13% der katholischen Religionslehrer/innen angeben, durch die Abmeldesituation belastet zu sein²²⁸, während es bei den evangelischen Kolleg/innen ebenfalls nur 15% sind.²²⁹ Damit zählt die Belastung durch die Abmeldungen zu den fünf geringsten, die Religionslehrer/innen in ihrer Berufsausübung betreffen. Zehn Jahre später hat sich das Bild jedoch zum Teil deutlich gewandelt. Bei den katholischen Religionslehrer/innen bleibt die Belastung durch Abmeldungen über alle Schultypen hinweg auf relativ niedrigem Niveau. Ein Anstieg auf 19% zeigt jedoch, dass auch hier die Belastung größer wurde.²³⁰ Wesentlich deutlicher zeigen sich die Veränderungen bei den evangelischen Religionslehrer/innen. Bei dieser Befragung fühlen sich bereits 39% der Lehrer/innen durch die Möglichkeit der Abmeldungen belastet²³¹, was dazu führt, dass das Risiko der Abmeldungen bereits an zweiter Stelle der von den evangelischen Religionslehrer/innen wahrgenommenen Belastungen steht.²³²

Der häufigen Darstellung²³³, Abmeldungen stellen für Religionslehrer/innen keine nennenswerten Belastungen dar, widerspricht jedoch ein detaillierter Blick auf die Zahlen. Während in der Volksschule nicht einmal ein Prozent der katholischen Lehrer/innen durch die Abmeldungen belastet ist, sind es 2003 in der B(M)HS bereits 37% und in der AHS 28% der befragten Lehrer/innen.²³⁴ Diese Beobachtung konnte bereits 1992 von KOLLER festgestellt werden. In seiner Untersuchung konnte erhoben werden, dass in etwa ein Drittel der Lehrer/innen an maturaführenden Schulen mit der Angst lebt, ihre Schüler/innen könnten sich vom Unterricht abmelden.²³⁵ Diese Zahlen decken sich mit den von den Lehrer/innen beobachteten Abmeldungen an ihren Schulen. Während diese an Volks- und den damaligen Hauptschulen nahezu gar nicht vorgekommen sind, waren Abmeldungen an B(M)HS und AHS 2003 im von BUCHER und MIKLAS untersuchten Gebiet im niedrigen zweistelligen Prozentbereich bereits ein Thema. Nur an den Polytechnischen Schulen war die Abmelderate mit 35% noch deutlich höher.²³⁶ Zehn Jahre später waren die unterschiedlich

²²⁸ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 55.

²²⁹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 155.

²³⁰ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 69.

²³¹ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 75.

²³² Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 73.

²³³ Vgl. u.a. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 62 f. sowie RITZER et al.: Burnout, S. 68f.

²³⁴ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 40.

²³⁵ Vgl. KOLLER: Spiritualität und Berufszufriedenheit der Religionslehrer, S. 120.

²³⁶ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 63.

hohen Belastungen ähnlich verteilt wie bereits 2003, jedoch stieg der Wert bei den B(M)HS bereits auf 40% an.²³⁷

Interessant ist ein Ergebnis der Studie von BUCHER und MIKLAS, das zeigt, dass Lehrer/innen, die neben Religion noch ein weiteres Fach unterrichten, von der Belastung durch Abmeldungen stärker betroffen sind als jene, die nur Religion unterrichten.²³⁸ Bei dieser Gruppe von Lehrer/innen wäre viel eher das Gegenteil zu vermuten gewesen, da sie eine etwaige Stundenreduktion durch ihr zweites Fach leichter auffangen könnten.

Bei den Befragungen nach den Belastungen, die mit der Abmeldemöglichkeit in Zusammenhang stehen, wird oft der Eindruck erweckt, diese konzentrieren sich bloß auf die erste Schulwoche. Lehrer/innen, die um Abmeldungen von ihrem Unterricht fürchten, sind jedoch mit Sicherheit bereits in den Sommerferien mit den Gedanken immer wieder bei dieser Thematik und machen sich Sorgen um das kommende Schuljahr. Aber auch im Verlauf des Unterrichtsjahres spielen mögliche Abmeldungen eine nicht zu unterschätzende Rolle und können für Religionslehrer/innen eine Belastung darstellen. So berichtet eine Lehrerin in der Studie von MIKLAS et al., dass eine Schülerin ihr unter dem Jahr gedroht habe, sich im kommenden Schuljahr abzumelden, was schlussendlich auch eingetroffen ist.²³⁹ Ein/e andere/r Kolleg/in berichtet außerdem, dass gegen Ende des Schuljahres Schüler/innen immer wieder angeben, sich im kommenden Jahr abzumelden. Besonders bei kleineren Gruppen führt das bei ihr/ ihm dazu nervös zu werden.²⁴⁰ In diesem Fall wird die Sorge um das Behalten beider Stunden in dieser Gruppe die/ den Lehrer/in in den Sommerferien aller Voraussicht nach weiterhin beschäftigen. Auch bei der Notengebung zum Ende der beiden Semester kann es vorkommen, dass die Abmeldemöglichkeit von Schüler/innen als

Anm.: Die Zahlen decken sich in der Tendenz auch mit den Angaben der evangelischen Religionslehrer/innen, vgl. hierzu Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 165.

²³⁷ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 69.

Anm.: Für das Schuljahr 2014/15 zeigen die Abmeldezahlen für die Erzdiözese Salzburg, deren Religionslehrer/innen sowohl bei BUCHER 2003 als auch bei RITZER zehn Jahre später Teil deren jeweiligen Untersuchungen waren, recht ähnliche Werte, wie sie bereits von BUCHER im Jahr 2003 erhoben wurden. In den Volksschulen gibt es mit 0,4% an abgemeldeten Schüler/innen ebenso niedrige Abmeldezahlen wie im HS/NMS-Bereich mit 2,3%. In den berufsbildenden mittleren Schulen sowie in AHS und BHS gibt es in den Schulen eine Abmeldequote von 10% bis 40%. Jene Schüler/innen, die den Religionsunterricht als Freifach belegen, sind jedoch nur in sehr geringem Ausmaß erfasst, wodurch die Abmeldungen zu einem gewissen Teil abgefangen werden können, vgl. KONJECIC Erwin: Religionsunterricht: Arbeitsplatz mit Zukunft? in: Mitteilungen. Zeitschrift der Religionslehrerinnen und -lehrer der Erzdiözese Salzburg, Salzburg 3/2015, S. 6-7.

²³⁸ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 40.

²³⁹ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 75.

²⁴⁰ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 75.

Druckmittel eingesetzt werden kann, um das gewünschte Ergebnis ohne viel Aufwand zu erreichen.²⁴¹ Besonders stark trifft es Lehrer/innen auch, wenn sie sich durch Abmeldungen nicht nur allein gelassen fühlen, sondern wenn ihnen daran auch noch die Schuld gegeben wird. Dies berichtet eine Lehrerin in der Untersuchung von PIRKER und JUEN, die von Seiten der Schulleitung für die Abmeldungen verantwortlich gemacht wurde.²⁴² Vor dem Hintergrund der hier geschilderten Erfahrungen ist es nicht weiter verwunderlich, dass die Belastung durch die Abmeldemöglichkeit direkten Einfluss auf die Berufszufriedenheit sowie auf das Auftreten von Burnout hat. Weiters zeigt sich auch, dass Lehrer/innen, die unter dieser Belastung leiden, eher dazu tendieren, dass sie diesen Beruf nicht noch einmal wählen würden.²⁴³

Die Möglichkeit des Abmeldens vom Unterricht kann auf der anderen Seite aber auch dazu führen, dass Lehrer/innen zu Schulbeginn besonders positive Erlebnisse erfahren dürfen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn ein/e Lehrer/in wenige Abmeldungen zu beklagen hat oder diese im Vergleich zu vorangegangenen Schuljahren reduziert werden konnten.²⁴⁴ Besonders motivierend für eine/n Religionslehrer/in ist es darüber hinaus, wenn Schüler/innen am Unterricht teilnehmen, obwohl dieser zu einem denkbar schlechten Zeitpunkt angesetzt ist. So berichtet bei BUCHER und MIKLAS eine evangelische Religionslehrer/in, die sowohl an einer B(M)HS als auch einer AHS unterrichtet, *„dass sich Oberstufenschüler ohne ersichtlichen Grund NICHT abmelden, obwohl sie wissen, dass ihre Stunde von 17.30 – 18.20 sein wird.“*²⁴⁵ In solch einem Fall kann davon ausgegangen werden, dass das positive Erlebnis dazu führt, die Berufszufriedenheit entsprechend zu steigern. Die Lehrerin kann nämlich mit Sicherheit auch in ihrer eigenen Person einen starken Grund für die Entscheidung der Schüler/innen sehen. Dasselbe gilt auch für den Fall, dass es nicht nur

²⁴¹ Vgl. PIRKER Viera, JUEN Maria: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere. Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung, Stuttgart 2018, S. 163.

²⁴² Vgl. PIRKER, JUEN: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere, S. 162.

²⁴³ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 66f, 165f.

Anm.: In der Untersuchung von BUCHER et al. wurden die Auswirkungen des Prädikators „Abmeldungen“ auf die Berufszufriedenheit, Burnout sowie die Berufswiederwahl in Kombination mit der Belastung „Missio verlieren“ untersucht.

²⁴⁴ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 77.

Anm.: Besonders motivierend dürfte dies im Fall eines evangelischen Religionslehrers sein, der angibt, die Abmeldequote von 40% auf 1% gesenkt zu haben, Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 172.

²⁴⁵ BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 172.

wenige Abmeldungen gibt, sondern sich im Gegenteil viele konfessionslose Schüler/innen dazu entscheiden, am Unterricht teilzunehmen.²⁴⁶

3.6 Das Befinden mit der öffentlichen Wertschätzung

In einem engen Zusammenhang mit den Abmeldungen vom Religionsunterricht steht die von vielen Religionslehrer/innen wahrgenommene fehlende öffentliche Wertschätzung ihrer Tätigkeit. Diese führt dazu, dass dem Religionsunterricht häufig im Vergleich zu anderen Gegenständen ein geringerer Stellenwert entgegengebracht wird. So berichtet ein Religionslehrer, der neu in einer Klasse zu unterrichten begonnen hat, dass ein Vater die Vorstellung dessen „angesichts der bereits fortgeschrittenen Zeit“ nicht für nötig hielt, da er „ja nur Religion in unserer Klasse“²⁴⁷ unterrichtet. Dieser Bericht deckt sich zum Teil auch mit Einschätzungen evangelischer Religionslehrer/innen, die KÜRTE²⁴⁸ bereits 1987 veröffentlicht hat. So geben die von ihr befragten Lehrer/innen mehrheitlich an, dass ihr Fach von den Schüler/innen nicht als vollwertiges Unterrichtsfach angesehen wird und auch für die Eltern sind laut ihrer Einschätzung gute Leistungen in anderen Fächern wichtiger als die Teilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht. Nicht unerheblich ist auch die Erkenntnis, dass sich Lehrer/innen von einer Klasse verstärkt angenommen fühlen, wenn sie darin noch ein Schularbeitsfach unterrichten.²⁴⁹ Dieser Umstand führt zu der Annahme, dass Religionslehrer/innen mit einem Zweitfach²⁵⁰ durch den Religionsunterricht weniger belastet sind als jene, die ausschließlich Religion unterrichten.²⁵¹ In diesem Zusammenhang ist es nicht weiter verwunderlich, dass im qualitativen Teil der Untersuchung bei BUCHER und MIKLAS der Wunsch nach Wertschätzung und Anerkennung der Religionslehrer/innen und

²⁴⁶ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 77, 172.

²⁴⁷ GRÜMME Bernhard: Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten – zur Kommunikations- und Kooperations-Kompetenz, S. 204-218, in: Burricher Rita, Grümme Bernhard, Mendl Hans, Pirner Manfred L., Rothgangel Martin, Schlag Thomas: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, S. 204.

²⁴⁸ Vgl. KÜRTE, Karin: Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung, Neukirchen-Vluyn, 1987.

²⁴⁹ Vgl. KÜRTE: Der evangelische Religionslehrer, S. 76.

²⁵⁰ Anm.: Dies dürfte vor allem dann der Fall sein, wenn es sich dabei um Schularbeitsfächer handelt.

²⁵¹ Anm.: Diese Interpretation widerspricht jedoch den Erkenntnissen von BUCHER und MIKLAS, die im Kapitel 3.5 dargestellt wurden.

ihrer Arbeit durch die Gesellschaft die am zweithäufigsten genannte Kategorie ist, wenn es um die Frage der Erwartungen der Religionslehrer/innen an die Gesellschaft geht.²⁵²

Insgesamt sehen Religionslehrer/innen die Situation jedoch nicht ganz so dramatisch. In etwa ein Drittel der katholischen Lehrer/innen steht 2003 der Frage nach der öffentlichen Wertschätzung gefühlsneutral gegenüber und 45% geben an, dass es ihnen damit gut geht. Nur 2% geben an, dass sie unter der Situation wirklich leiden.²⁵³ Da das Ergebnis der Befragung sämtliche Religionslehrer/innen miteinschließt, lohnt sich ein differenzierter Blick auf die Ergebnisse nach den einzelnen Schultypen. Während Religionslehrer/innen an Volksschulen damit zu 56% zufrieden sind, sind es bei ihren Kolleg/innen, die an einer AHS unterrichten, lediglich 30%.²⁵⁴ Als Belastung wird die fehlende öffentliche Anerkennung hingegen von 27% der befragten Religionslehrer/innen gesehen und es ist nicht weiter verwunderlich, dass es dadurch zu einer negativen Auswirkung auf die Berufszufriedenheit kommt.²⁵⁵

Zehn Jahre später kam es in der Frage nach der Belastung durch fehlende Anerkennung der geleisteten Arbeit zu Verschiebungen. So ist der Anteil jener, die in diesem Bereich kein Problem erkennen können, sogar um 1% auf 46% angewachsen. Deutlich zugenommen haben jedoch auch jene Religionslehrer/innen, die dadurch besonders stark belastet sind. Ihr Anteil stieg von 2% auf 11% deutlich an.²⁵⁶ Unter der fehlenden Anerkennung dürften Männer verstärkter leiden als Frauen und jene Lehrpersonen, die an einer AHS oder B(M)HS unterrichten sind davon ebenfalls stärker betroffen.²⁵⁷ Als besondere Belastung wird die öffentliche Debatte um die Zukunft des Religionsunterrichts gesehen. Hier sind durchaus Ängste um die eigene berufliche Zukunft vorhanden.²⁵⁸

²⁵² Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 113.

Anm.: Dazu ist zu sagen, dass die am häufigsten genannte Kategorie jene nach „Toleranz, Respekt und Akzeptanz ist“. Auch hier geht es vor allem um den Wunsch, das Fach nicht als nebensächlich zu betrachten und dass die Religionslehrer/innen so wenig wie möglich eine Sonderstellung einnehmen. Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 112.

²⁵³ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 39.

Anm.: FEIGE und TZSCHEETZSCH zeigen für Deutschland dass vor allem die Geringschätzung des Unterrichts in den Pfarr- und Kirchengemeinden sowie durch das soziale Umfeld der Schüler/innen eine Belastung darstellt. Eine mögliche Geringschätzung durch Direktion und Kollegium spielt hingegen keine große Rolle. Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 44.

²⁵⁴ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 41.

²⁵⁵ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 65.

²⁵⁶ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 69.

²⁵⁷ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 69.

²⁵⁸ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 69.

Auch wenn der Bereich der öffentlichen Wertschätzung im Vergleich zu anderen abgefragten Items 2003 nicht sonderlich hoch punktet, so geht es dennoch der Hälfte der evangelischen Religionslehrer/innen damit recht gut.²⁵⁹ Eine detaillierte Analyse der Ergebnisse kommt zu dem Schluss, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Befinden mit der öffentlichen Wertschätzung und dem Befinden im Zeitraum der Abmeldefrist gibt.²⁶⁰ Anders ausgedrückt kann festgehalten werden, dass es jenen Lehrer/innen, die sich davor fürchten, mit vielen Abmeldungen konfrontiert zu werden, mit der öffentlichen Wertschätzung nicht gut geht. Weiters ist dabei interessant, dass sich die Lehrer/innen nicht nur Anerkennung von der Öffentlichkeit erwarten, sondern ganz besonders auch von der Kirchenleitung.²⁶¹

Zehn Jahre später kann in Bezug auf die zu gering empfundene Anerkennung und Unterstützung der Arbeit wie bei den katholischen Kolleg/innen eine Steigerung der Belastung festgestellt werden. So geben mit 42% bereits etwas weniger an, davon nicht belastet zu sein und der Anteil jener, auf die diese Form der Belastung sehr zutrifft, steigt von 2% auf 10%.²⁶² Vor allem bei schlechten Rahmenbedingungen, wie einer ungünstigen Platzierung des Religionsunterrichts im Stundenplan, klagen evangelische Religionslehrer/innen über mangelnde Unterstützung und es wird das Gefühl vermittelt, der Religionsunterricht sei lediglich „ein lästiges Übel“²⁶³, mit dem man an der Schule nichts zu tun haben möchte.²⁶⁴ Von daher ist es nicht verwunderlich, dass sich evangelische Religionslehrer/innen vor allem mehr Anerkennung von den Schulleitungen wünschen, würde das ihre Arbeit doch beträchtlich erleichtern.²⁶⁵ Ein Problem scheint auch das Verhältnis zu den Schulämtern zu sein. Hier klagen evangelische Religionslehrer/innen vor allem über die Besetzung der Stunden und über den Umstand, dass Laienreligionslehrer spontan zu Gunsten von Pfarrer/innen zurückweichen müssen. Auch eine mangelnde Unterstützung bei der Vertragssituation wird von Religionslehrer/innen beklagt.²⁶⁶ Gerade

²⁵⁹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 131.

Anm.: In Deutschland klagen evangelische Religionslehrer/innen im Vergleich zu ihren katholischen Kolleg/innen weniger über mangelnde Anerkennung, jedoch fallen auch hier die Geringschätzung durch die Rahmenbedingungen sowie durch das soziale Umfeld der Schüler/innen auf. Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 44.

²⁶⁰ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 133.

²⁶¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 133.

²⁶² Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 78.

²⁶³ MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 78.

²⁶⁴ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 78.

²⁶⁵ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 184.

²⁶⁶ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 81.

die Vertragssituation kann bei Religionslehrer/innen zu großem Frust führen, wenn es ihnen über eine lange Zeit verwehrt wird, mit anderen Lehrer/innen gleichgestellt zu werden. Sie haben als kirchlich bestellte Religionslehrer/innen auch nicht die Möglichkeit, andere Tätigkeiten in der Schule, wie z.B. in der Bildungs- und Schüler/innenberatung, auszuüben. Vor diesem Hintergrund ist es mehr als nur verständlich, dass sich Religionslehrer/innen über ihre Situation beklagen.

Die oftmals empfundene Geringschätzung der Tätigkeit soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass viele Religionslehrer/innen auch komplett gegenteilige Erfahrungen machen und gerade die Anerkennung der eigenen Arbeit als sehr motivierend empfunden wird. So berichtet eine Volksschullehrerin, dass ihr von Eltern erzählt wurde, die Kinder würden an Tagen mit Religionsunterricht lieber in die Schule gehen oder dass Religion als Lieblingsfach der Schüler/innen bezeichnet wird.²⁶⁷ Anerkennung kann jedoch nicht nur von Eltern oder Schüler/innen kommen, sondern auch von der Schulleitung, den Kolleg/innen oder auch aus der Pfarrgemeinde.²⁶⁸

3.7 Belastung durch das Lehrer/innenkollegium

Das Lehrer/innenkollegium kann für die eigene berufliche Tätigkeit einerseits eine große Unterstützung darstellen, auf der anderen Seite aber auch eine Belastung für Lehrer/innen bedeuten.²⁶⁹

Die katholischen Religionslehrer/innen sehen 2003 das Lehrer/innenkollegium durchwegs positiv. So sind 88%²⁷⁰ damit zufrieden und es kann angenommen werden, dass sie durch ihre Kolleg/innen auch die gewünschte Unterstützung in ihrer Berufsausübung erfahren. Etwas kritischer sehen sie jedoch den Umgang mit ihren Fachkolleg/innen. Sehr zufrieden ist damit jede/r dritte Lehrer/in und insgesamt haben 80% einen positiven Zugang.²⁷¹ Kritischer,

²⁶⁷ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 74.

²⁶⁸ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 76.

²⁶⁹ Vgl. Kap. 2.2.1.5 sowie Kap. 2.3.2.

²⁷⁰ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 38.

Anm.: Bei der Befragung von BUCHER im Jahr 1996 geben 80% der katholischen Religionslehrer/innen an, mit ihrem Kollegium überhaupt keine Probleme zu haben. Der Wert verbleibt somit über einem langen Zeitraum auf hohem Niveau. Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf?, S. 126.

²⁷¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 38.

wenn auch in Summe noch immer positiv, wird der Führungsstil der Schulleitung empfunden. Mit diesem sind nahezu 70% der Lehrer/innen zufrieden.²⁷² Hier lohnt sich jedoch ein differenzierter Blick auf die Ergebnisse. Lehrer/innen an Volksschulen haben eine deutlich positivere Einstellung gegenüber der Schulleitung als ihre Kolleg/innen an einer AHS. Bei letzteren sind es nur 54%, die mit ihren Vorgesetzten in der Schule zufrieden sind.²⁷³

Auf evangelischer Seite fallen die Ergebnisse nahezu ident aus. Hier sind 89% der Lehrer/innen mit ihrem Kollegium an der Stammschule zufrieden.²⁷⁴ Dieses spielt für Frauen sowie für Lehrer/innen unter 30 Jahren eine wesentlich größere Rolle als für Männer und ältere Lehrer/innen.²⁷⁵ Nur unwesentlich weniger, nämlich 86% der befragten Lehrer/innen geht es im Umgang mit Religionslehrer/innen anderer Konfessionen gut und 84% mit den eigenen Fachkolleg/innen.²⁷⁶ Auch die Zufriedenheit mit der Schulleitung ist mit 69% der befragten evangelischen Religionslehrer/innen nahezu ident wie bei den katholischen Kolleg/innen.²⁷⁷ Zwischen dem Alter der Lehrperson und der Bedeutung der Schulleitung für sie besteht ein Zusammenhang, denn je jünger die Lehrperson ist, desto wichtiger ist die Schulleitung für sie.²⁷⁸ Dieser Umstand könnte damit zusammenhängen, dass gerade eine junge Lehrkraft auf ein gutes Verhältnis zur Schulleitung achtet. Denn damit können unter Umständen die eigene berufliche Zukunft sowie das Standing an der Schule zusammenhängen. Lehrer/innen, die bereits seit längerer Zeit an einer Schule tätig sind oder aufgrund ihres Alters eine zufriedenstellende vertragliche Situation haben, sind auf ein gutes Verhältnis zur Schulleitung nicht in dem Ausmaß angewiesen, wie junge Lehrer/innen.

Trotz der generellen Zufriedenheit mit dem Lehrer/innenkollegium, leidet ein Viertel der Religionslehrer/innen unter offenen Konflikten unter den Kolleg/innen, wobei Lehrende an

²⁷² Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 38.

Anm.: Zehn Jahre später sinkt der Wert auf 61%, allerdings wurde dabei konkret nach der Unterstützung gefragt, die man von der Schulleitung erhält, vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 73.

²⁷³ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 39.

²⁷⁴ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 131.

²⁷⁵ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 196.

²⁷⁶ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 131.

Anm.: Aufgrund des Umstands, dass evangelische Religionslehrer/innen in der Regel alleine an einer Schule unterrichten, dürfte es sich bei den Fachkolleg/innen um Arbeitsgemeinschaften handeln, in die sie eingebettet sind.

²⁷⁷ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 131.

Anm.: Zehn Jahre später sinkt der Wert auf 49%, allerdings wurde dabei konkret nach der Unterstützung gefragt, die man vom Kollegium erhält, vgl. MIKLAS et al.: Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung, S. 160.

²⁷⁸ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 196.

einer AHS davon besonders betroffen sind.²⁷⁹ Es kann vorkommen, dass Religionslehrer/innen aufgrund ihrer Tätigkeit in einen Konflikt mit Kolleg/innen geraten. Als Beispiel dafür kann die Notengebung herangezogen werden. Religionslehrer/innen stecken bei der Notengebung in einem Dilemma²⁸⁰, was auch zu Konflikten mit dem Kollegium führen kann. So berichten Religionslehrer/innen, es wird ihnen von Kolleg/innen gesagt, in diesem Fach dürfen sie an Schüler/innen lediglich Einser vergeben.²⁸¹ Auf der anderen Seite wird es aber auch vorkommen, dass Religionslehr/innen dafür belächelt werden, nur gute bis sehr gute Noten zu vergeben. Diese Erfahrungen decken sich mit der Erhebung von KÜR TEN. Dabei gibt eine große Mehrheit der befragten evangelischen Religionslehrer/innen an, das Gefühl zu haben, dass ihr Fach von den Kolleg/innen nicht als gleichberechtigt angesehen wird. Oft mündet die Bewertung des Gegenstandes in einer Bewertung der Lehrperson, die dieses Fach unterrichtet, wodurch Religionslehrer/innen damit rechnen können, dass sie eine geringere Wertschätzung erfahren als Lehrer/innen anderer Unterrichtsfächer.²⁸² Diese Geringschätzung wird jedoch nur von etwa 10% der Religionslehrer/innen als Belastung angesehen.²⁸³

Eine weitere Belastung für Religionslehrer/innen stellt das gefühlte Einzelkämpfer/innentum dar. Unter diesem Umstand leidet in etwa ein Viertel aller katholischen Religionslehrer/innen, sowie nahezu jede/r Dritte der evangelischen Kolleg/innen.²⁸⁴ Dabei besteht ein direkter Zusammenhang mit dem Grad der Integration in das jeweilige Lehrer/innenteam. So sind Religionslehrer/innen davon verstärkt betroffen, wenn sie an mehreren Schulen tätig sind oder ihre Stunden verstärkt am Nachmittag abhalten müssen.²⁸⁵ Für sie ist es schwer sich in ein bereits bestehendes Team zu integrieren, vor allem dann, wenn auch die Kolleg/innen ein Desinteresse zeigen. Notwendige Informationen werden an sie häufig nicht weitergeleitet und der Kontakt mit Ansprechpartnern ist im Fall von auftretenden Problemen auch nur eingeschränkt möglich.²⁸⁶ Sehr deutlich fasst es ein/e Religionslehrer/in zusammen, wenn er/sie die Tätigkeit folgendermaßen beschreibt:

²⁷⁹ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 68f.

²⁸⁰ Vgl. Kap. 3.10.

²⁸¹ Vgl. PIRKER, JUEN: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere, S. 164.

²⁸² Vgl. SCHNEIDER: Rollenkonflikte des Religionslehrers, S. 43f.

²⁸³ Vgl. KÜR TEN: Der evangelische Religionslehrer, S. 75.

²⁸⁴ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 93.

²⁸⁵ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 68.

²⁸⁶ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 80.

„Worunter ich oft leide, ist diese Funktion des Wanderpredigers, der mutterseelenalleine auf der Welt ist. Keine Kollegen, Du kannst Dich mit niemanden austauschen, Du kannst Dich bei niemandem ‚ausklagen‘, Du hast einfach kein Team.“²⁸⁷

Im Gegensatz dazu sind aber auch positive Erfahrungen von Religionslehrer/innen zu erwähnen. Besonders erfreulich ist es, wenn sich fachfremde Kolleg/innen auch aktiv für den Religionsunterricht einsetzen.²⁸⁸ Diese Form der Unterstützung dürfte für die Religionslehrer/innen jedoch vor allem eine von moralischer Art sein. Ein Zusammenhang zwischen der Einflussnahme der Lehrer/innen oder Direktor/innen und der Teilnahmebereitschaft am Religionsunterricht kann nicht festgestellt werden.²⁸⁹ Sehr wohl wirken sich jedoch das Klassen- und Schulklima auf die Teilnahmebereitschaft aus²⁹⁰ und vor allem Ersteres bietet die Grundlage dafür, dass sich auch die Religionslehrer/innen in ihrem Arbeitsumfeld wohl fühlen.

3.8 Das Verhältnis zur Kirche

Die Religionslehrer/innen unterscheiden sich von ihren übrigen Kolleg/innen an der Schule auch dadurch, dass sie nicht nur dem Staat, sondern auch der Kirche gegenüber verpflichtet sind. Dadurch ergeben sich auch andere Ansprechpartner/innen, wie die Schulämter bzw. die Fachinspektor/innen, die als erste Anlaufstelle für Religionslehrer/innen bei Problemen fungieren. Aber auch das Verhältnis zur eigenen Kirche sowie (in)offizielle Aussagen von ranghohen Kirchenvertreter/innen wirken sich auf die Religionslehrer/innen und auf ihre Berufsausübung aus. Dazu kommt auch noch das Verhältnis zur eigenen Kirchengemeinde, in der Religionslehrer/innen besonders aufgerufen sind, mitzuwirken.

²⁸⁷ MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 80.

²⁸⁸ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 92.

²⁸⁹ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 96.

²⁹⁰ Vgl. RITZER: Reli oder Kaffeehaus, S. 153.

3.8.1 Die kirchliche Schulaufsicht

Erste Ansprechpartner/innen bei diversen Anliegen oder Problemen sind die kirchlichen Schulaufsichtsbehörden, in der Regel sind das die Fachinspektor/innen. Mit ihnen sind die katholischen Religionslehrer/innen grundsätzlich sehr zufrieden. Das trifft bei der Erhebung von BUCHER und MIKLAS im Jahr 2003 auf nahezu drei Viertel aller befragten Lehrer/innen zu, wohingegen lediglich 7% mit der Schulaufsicht nicht zufrieden sind.²⁹¹ Zehn Jahre später ging die Zufriedenheit mit den Fachinspektor/innen deutlich zurück. So gibt nicht einmal mehr die Hälfte der Befragten an, durch sie eine große Unterstützung zu erhalten. Auf der anderen Seite steigt der Anteil jener, die in den Fachinspektor/innen keine Unterstützung sehen, auf 13% an.²⁹²

Die Werte bei den evangelischen Kolleg/innen sind 2003 in diesem Punkt noch ein klein wenig besser. Hier geben sogar 84% der befragten Lehrer/innen an, mit der Schulaufsicht zufrieden zu sein, wohingegen lediglich 5% schlechte Erfahrungen gemacht haben.²⁹³ Wie bereits bei den katholischen Religionslehrer/innen beschrieben, kam es 2013 auch bei den evangelischen zu einem Rückgang der Zufriedenheit mit den Fachinspektor/innen. Eine große Unterstützung sehen in ihnen zu diesem Zeitpunkt nur noch 63% der Religionslehrer/innen.²⁹⁴ Wodurch es zu dem Rückgang der Zufriedenheit der Religionslehrer/innen mit den Fachinspektor/innen gekommen ist, wird in den vorliegenden Publikationen nicht näher erläutert und es wäre für kommende Arbeiten interessant, dieser Frage nachzugehen.

Dennoch kann in Summe angenommen werden, dass sich die Religionslehrer/innen bei Problemen im Bezug auf den Unterricht sowie bei der Organisation desselben auf ihre Fachinspektor/innen sowie die Schulämter grundsätzlich verlassen können. So wird die Schulaufsicht viel eher als Partner angesehen, der den Religionsunterricht fördert und nicht als Kontrollorgan, das den Religionslehrer/innen Probleme bereiten könnte.²⁹⁵ Zu einer Unzufriedenheit bei Religionslehrer/innen kann es jedoch kommen, wenn sie von Seiten der Schulaufsicht bei organisatorischen Problemen nicht den gewünschten Rückhalt

²⁹¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 36.

²⁹² Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 72.

²⁹³ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 136.

²⁹⁴ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 155.

²⁹⁵ Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 15.

bekommen.²⁹⁶ Diese Unterstützung kann insbesondere in der ersten Schulwoche von Nöten sein, wenn Religionslehrer/innen aufgrund der Stundenplangestaltung, Abmeldungen und/oder Stundenreduktionen in Schwierigkeiten geraten.

3.8.2 Das Image der Kirche

Deutlich anders sieht es aus, wenn Religionslehrer/innen zum Image der Kirche befragt werden, wobei man hier zwischen katholischen und evangelischen Religionslehrer/innen differenzieren kann. Die Berufsausübung besteht nicht nur darin, den Schüler/innen die Inhalte des Lehrplans zu vermitteln, sondern darüber hinaus gelten die Religionslehrer/innen auch als Vertreter/innen der Kirche²⁹⁷ in der Schule und werden auch von Kolleg/innen in Gesprächen dazu aufgefordert, zu aktuellen Themen sowie Äußerungen von Kirchenvertretern Stellung zu beziehen. Die Religionslehrer/innen sind für die Schüler/innen oft jene Personen, in denen die Kirche für sie greifbar und angreifbar wird. So schwingen im Verhältnis der Schüler/innen zur Lehrperson unbewusst auch deren Einstellungen zur Kirche mit²⁹⁸, wodurch ein Unterricht auf einer anderen Ebene stattfinden kann als in anderen Gegenständen. Kaum eine andere Berufsgruppe innerhalb der Kirche ist somit so sehr mit dem Problem der Loyalität zur Kirche und mit deren Glaubwürdigkeit konfrontiert wie die Religionslehrer/innen. Dazu kommt, dass die Religionslehrer/innen ihre Tätigkeit jedoch durch den Auftrag der Kirche ausüben, der ihnen jederzeit auch wieder entzogen werden könnte.²⁹⁹ In mehreren Erhebungen konnte aufgezeigt werden, dass katholische Religionslehrer/innen eine kritische Haltung gegenüber der Kirche einnehmen. Als besonders belastend wird dabei das Spannungsverhältnis von persönlichem und von der Kirche gelehrtem Glauben angesehen.³⁰⁰ Mit diesen Befunden decken sich auch die Ergebnisse bei

²⁹⁶ Vgl. ROTHGANGEL et al.: Praxis Religionsunterricht, S. 131.

²⁹⁷ Anm.: Das Verhältnis der Religionslehrer/innen zur Kirche war oft Gegenstand von Untersuchungen. Eine ausführliche Bearbeitung dieses Themas würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Für weitere Informationen dazu siehe u.a. ZIEBERTZ Hans-Georg, SIMON, Werner: Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S. 59-64.

²⁹⁸ Vgl. SCHNEIDER: Rollenkonflikte des Religionslehrers, S. 116.

²⁹⁹ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S.16.

³⁰⁰ Vgl. dazu: LÜCK Christian: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003, S. 319.

BUCHER und MIKLAS im Jahr 2003. Nahezu zwei Drittel der katholischen Religionslehrer/innen sprechen dabei von einer großen Belastung durch Amtsträger, wenn diese öffentlichkeitswirksam problematische Standpunkte vertreten. Auch unter dem angeschlagenen Image der Kirche leidet mehr als die Hälfte der Religionslehrer/innen.³⁰¹ Dieser Wert ist insofern interessant, als er 1996 mit 61,1% noch deutlich höher war.³⁰² Zehn Jahre nach der Befragung von 2003 ist die Belastung, die auf die Kirche zurückzuführen ist, weiter leicht zurückgegangen. Von problematischen Aussagen fühlt sich gut die Hälfte der katholischen Religionslehrer/innen belastet, wobei festgehalten werden muss, dass der Wert trotz des Rückganges noch immer sehr hoch ist. Auch die Belastung der Religionslehrer/innen, die auf das angeschlagene Image der Kirche zurückzuführen ist, ist 2013 bereits rückgängig. Aber noch immer empfinden 45% der Religionslehrer/innen dieses als belastend.³⁰³ Ein Problem sehen die Lehrer/innen vor allem darin, dass in den Medien negative Stellungnahmen der Kirchenvertreter besonders deutlich hervorgehoben werden und diese von Schüler/innen im Unterricht in weiterer Folge auch aufgegriffen werden.³⁰⁴ Auf der anderen Seite fühlt sich 2003 nur ein Viertel der evangelischen Kolleg/innen durch problematische Aussagen der kirchlichen Amtsträger belastet³⁰⁵ und auch unter dem angeschlagenen Image der Kirche leiden mit 35% deutlich weniger Religionslehrer/innen als ihre katholischen Kolleg/innen.³⁰⁶ Zehn Jahre später sind die Werte bei den evangelischen Religionslehrer/innen ebenfalls besser geworden. Die Belastung durch Aussagen, die in der

Anm.: KOLLER erhebt bereits 1990, dass nahezu jede/r zweite Religionslehrer/in unter der Diskrepanz zwischen der eigenen und den kirchlichen Moralauffassungen leidet, Vgl. KOLLER: Spiritualität und Berufszufriedenheit der Religionslehrer, S. 120.

³⁰¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 61.

Anm.: In Deutschland geben im Jahr 2004 mit 34% deutlich weniger katholische Religionslehrer/innen an, durch das negative Image der Kirche in der Öffentlichkeit zusätzlich belastet zu sein. Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 44.

³⁰² Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S.126.

³⁰³ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 70.

³⁰⁴ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 70.

³⁰⁵ Anm.: Bei der Erhebung von FRÜHWIRTH im Jahr 2001 bei der Lehrer/innen zu den Problemen des „evangelischen Religionslehrers“ befragt wurden, geben 16,4% an, dass es für „ihn“ ein Problem darstelle, sich für Handlungen „seiner“ Kirche rechtfertigen zu müssen. Vgl. FRÜHWIRTH, Evangelische Religionslehrer und ihr Lehrerkollegium, S. 82.

³⁰⁶ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 162.

Anm.: In Deutschland geben im Jahr 2004 mit 22% geringfügig weniger evangelische Religionslehrer/innen an, durch das negative Image der Kirche in der Öffentlichkeit zusätzlich belastet zu sein. Die Werte sind wie in Österreich bei den evangelischen Religionslehrer/innen niedriger als bei den katholischen. Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 44.

Öffentlichkeit für Aufregung sorgen, ging auf 21% zurück³⁰⁷ und jene durch das schlechte Image der Kirche auf 23%.³⁰⁸ Die Religionslehrer/innen werden jedoch nicht nur im Unterricht mit dem schlechter werdenden Image der Kirche konfrontiert, sondern auch im Kollegium müssen sie sich mit Vorwürfen auseinandersetzen. Dabei erleben vor allem evangelische Religionslehrer/innen, dass mit dem Begriff „Kirche“ häufig die katholische Kirche gemeint ist, und sie sich in Diskussionen dennoch für Handlungen und Aussagen der anderen Religionsgemeinschaft verteidigen müssen.³⁰⁹

3.8.3 Die Mitarbeit in den Pfarren

Ein Kennzeichen von Religionslehrer/innen, vor allem von jenen, die in einer Pflichtschule unterrichten, ist es, dass sie auch in der Heimatpfarre oder in jener, in der sie beruflich tätig sind, mitarbeiten. In der Erhebung von BUCHER und MIKLAS im Jahr 2003 geben 12% der befragten katholischen Religionslehrer/innen an, dadurch belastet zu sein.³¹⁰ Zehn Jahre später geben bereits 24% der Religionslehrer/innen an, durch die Mitarbeit in der Pfarre eine Belastung zu verspüren.³¹¹ Auf evangelischer Seite sind es mit 9%, denen es dabei nicht gut geht, ungleich weniger, jedoch geht es beinahe 80% von ihnen mit ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit in der Pfarre gut.³¹² Im Jahr 2013 stieg bei ihnen ebenfalls der Anteil jener, die darin eine Belastung sehen, auf 29% an.³¹³ Dennoch sieht sich mehr als die Hälfte nicht belastet

³⁰⁷ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 88.

³⁰⁸ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 82.

³⁰⁹ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 83.

³¹⁰ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 39.

Anm.: 20% der befragten Lehrer/innen geben keine Antwort an. Es ist anzunehmen, dass sie keine freiwillige Tätigkeit in der Pfarre ausüben. Am häufigsten geben Lehrer/innen an der Volksschule eine ehrenamtliche Tätigkeit an, gefolgt von ihren Kolleg/innen an den damaligen Hauptschulen, Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 40.

Anm.: In Deutschland geben im Jahr 2004 mit 8% geringfügig weniger katholische Religionslehrer/innen an, durch die pfarrliche Mitarbeit zusätzlich belastet zu sein. Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 44.

³¹¹ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 66.

³¹² Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 139.

Anm.: Auf katholischer Seite ist der Anteil jener, denen es damit gut geht, deutlich geringer. Dennoch trifft dies auf die Hälfte zu. Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 39.

Anm.: In Deutschland geben im Jahr 2004 mit 11% geringfügig mehr evangelische Religionslehrer/innen an, durch die pfarrliche Mitarbeit zusätzlich belastet zu sein. Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 44.

³¹³ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 98.

und aus dem qualitativen Teil der Erhebung von MIKLAS et al. geht hervor, dass die Religionslehrer/innen diese Tätigkeit durchwegs gerne ausüben und sie diese auch als Kontrast zu ihrer beruflichen Tätigkeit ansehen.³¹⁴ Die Religionslehrer/innen üben ihr Ehrenamt somit recht gerne aus, jedoch sehen sie es als kritisch an, wenn die geleistete Arbeit als zu selbstverständlich betrachtet wird.³¹⁵ Ein Problem besteht mit Sicherheit darin, dass nicht klar geregelt ist, ob die Mitarbeit in der Pfarre zur Tätigkeit als Religionslehrer/in dazugehört oder nicht.³¹⁶ Schwierig wird es insbesondere dann, wenn Pfarrer, ohne darüber zu diskutieren, viel an Mitarbeit verlangen. Wenn ein/e Religionslehrer/in, dann noch in mehreren Gemeinden tätig ist, kann die eigentlich freiwillige Mitarbeit schnell zu einer großen Belastung werden.³¹⁷

Auf der anderen Seite kann eine enge Kooperation mit der Kirchengemeinde für die Religionslehrer/innen aber auch eine wichtige Unterstützung darstellen. Dies gilt nicht nur für gemeinsame Gottesdienste sowie die Kooperation bei diversen Projekten³¹⁸, sondern auch auf persönlicher Ebene kann die Kirchengemeinde einen positiven Rückhalt bieten.³¹⁹

Der Vorteil für die Pfarren an einer partnerschaftlichen und wertschätzenden Kooperation mit den Religionslehrer/innen besteht darin, dass dadurch Kontakte zu den Schüler/innen und deren Eltern geknüpft werden können³²⁰, die sonst nicht oder nur sehr schwer möglich wären. So berichten im qualitativen Teil der Untersuchung von BUCHER und MIKLAS Religionslehrer/innen von positiven Erlebnissen im Religionsunterricht, die durch eine Kooperation mit der Pfarrgemeinde entstanden sind. Dazu zählt, dass sich Schüler/innen haben taufen lassen oder auch dass Mitglieder einzelner Klassen langfristig an eine Gemeinde herangeführt und gebunden wurden. Auch Beispiele, bei denen Eltern, die keinen engen Kontakt mit der Kirche hatten und in das Pfarrleben eingebunden werden konnten, werden angeführt.³²¹

³¹⁴ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 99.

³¹⁵ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 140.

³¹⁶ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 99.

Anm.: In der Erhebung von KOLLER geben 41% der befragten Religionslehrer/innen an, dass über die Unterrichtstätigkeit hinaus eine weitere Mitarbeit in der Pfarre eher nicht bzw. auf keinen Fall verlangt werden dürfe. Vgl. KOLLER: Spiritualität und Berufszufriedenheit der Religionslehrer, S. 118.

³¹⁷ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 67.

³¹⁸ Vgl. ROTHGANGEL et al.: Praxis Religionsunterricht, S. 161.

³¹⁹ Vgl. ROTHGANGEL et al.: Praxis Religionsunterricht, S. 164.

³²⁰ Vgl. ROTHGANGEL et al.: Praxis Religionsunterricht, S. 162.

³²¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 75.

3.8.4 Erwartungen von Religionslehrer/innen an die Kirche

Aus dem Umstand, dass viele - insbesondere katholische - Religionslehrer/innen mit der Kirche nicht uneingeschränkt zufrieden sind, ergeben sich naturgemäß auch Wünsche an diese. An erster Stelle steht dabei die Anerkennung ihrer Arbeit sowie Vertrauen und Schutz für ihr Tun.³²² Weiters kommt es vor, dass sich Religionslehrer/innen Innovationen in der Kirche wünschen. Dazu zählen unter anderem die Abschaffung der Hierarchie, das Frauenpriestertum sowie eine generelle Aufgeschlossenheit gegenüber aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen.³²³ Das dürfte auch vor dem Hintergrund zu sehen sein, dass Religionslehrer/innen in der Schule mit strittigen Ansichten der Kirche konfrontiert werden und eine Änderung auch ihre Situation erleichtern würde. Eng verbunden mit dem Wunsch nach Anerkennung ist auch jener nach Unterstützung. Dazu zählen die Unterstützung in der Öffentlichkeit, sowie bei der Organisation und Vorbereitung von Gottesdiensten. Bemerkenswert ist auch die Meldung eines Volksschullehrers, der sich wünscht, nicht der Schuldige zu sein, wenn kaum Kinder am Gottesdienst teilnehmen.³²⁴ Es gibt auch Religionslehrer/innen, die von Seiten der Kirche mit zu hochgesteckten Erwartungen konfrontiert werden. Sie wünschen sich eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten der Religionslehrer/innen und die Einsicht, dass der Religionsunterricht weder zur Gewinnung von Pfarrnachwuchs geeignet ist, noch dazu, das aufzuholen, was von den Eltern bereits verabsäumt wurde.³²⁵ Die Ergebnisse des Religionsunterrichts sind dann am besten, wenn den Pädagog/innen Vertrauen entgegengebracht wird, wohingegen Bevormundung und Kontrolle abgelehnt werden.³²⁶

3.9 Die fehlende Abgrenzung von Beruf und Freizeit

Die Abgrenzung des Berufes von der eigenen Freizeit ist kein Problem, das speziell auf Religionslehrer/innen zutrifft. Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass diese Form der

³²² Vgl. METTE Norbert: Praktisch-theologisch Erkundungen 2, Berlin 2007, S. 260.

³²³ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 108.

³²⁴ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 110.

³²⁵ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 109.

³²⁶ Vgl. METTE: Praktisch-theologisch Erkundungen 2, Berlin 2007, S. 260.

Belastung bei ihnen auf eine andere Art und Weise schlagend wird als bei anderen Lehrer/innen. So wird bei Religionslehrer/innen die Nachbearbeitung des Unterrichts nicht in so hohem Maße zur Belastung werden³²⁷, jedoch werden die bereits beschriebenen Spezifika des Religionsunterrichts wie Abmeldungen, Stundenplangestaltung sowie Koordination des Unterrichts in mehreren Schulen die Religionslehrer/innen auch in ihrer Freizeit beschäftigen und dadurch zu einer nicht zu unterschätzenden Belastung. Ein weiteres Charakteristikum von Religionslehrer/innen ist auch die mit der Berufsausübung verbundene Tätigkeit in den Gemeindefarren, die in die Freizeit hineinwirkt. Speziell die evangelischen Religionslehrer/innen, die häufig viele Schulen zu betreuen haben, haben auch damit zu kämpfen, dass sie viel an Zeit investieren müssen, um von Schule zu Schule zu gelangen, wodurch sie mehr Zeit benötigen, um ihre Lehrverpflichtung zu erfüllen als Lehrer/innen, die nur an einer Schule unterrichten.

Im Jahr 2003 gaben 27% der katholischen Religionslehrer/innen an, durch die schwierige Abgrenzung von Beruf und Freizeit besonders belastet zu sein.³²⁸ Daraus lässt sich folgern, dass diese Form der Belastung für Religionslehrer/innen kein zentrales Thema darstellt, sieht doch auch mehr als die Hälfte keine große Belastung darin.³²⁹ Eine detailliertere Betrachtung der Ergebnisse zeigt jedoch, dass Frauen dadurch wesentlich stärker belastet sind als Männer. Ein Grund dafür liegt darin, dass vor allem Frauen an Volksschulen tätig sind und dadurch in den Pfarren z.B. bei der Erstkommunionsvorbereitung mithelfen.³³⁰ Die Belastung dürfte dabei vor allem daran liegen, dass die Tätigkeit einerseits nicht klar geregelt ist und auf der anderen Seite an freien Nachmittagen oder Abenden stattfindet, an denen vielleicht andere Tätigkeiten, die eindeutig zur Freizeit zählen, eingeplant sind. Vor allem in kleineren Gemeinden haben Religionslehrer/innen eher eine Schwierigkeit damit, sich entsprechend abzugrenzen.³³¹ Zehn Jahre nach der eben zitierten Untersuchung bleibt die Belastung mit 29% annähernd gleich.³³² Bei den evangelischen Religionslehrer/innen liegt sie mit 34% etwas höher³³³, wobei sie zehn Jahre später mit 31% auf einem ähnlichen Niveau verharrt³³⁴.

³²⁷ Anm.: wie in etwa bei Schularbeitsfächern.

³²⁸ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 56.

³²⁹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 56.

³³⁰ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 56.

³³¹ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 68.

³³² Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 68.

³³³ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 156.

³³⁴ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 86.

Entscheidend ist dabei, dass die Belastung mit der Anzahl der Schulen steigt und sich auch stark auf die Burnoutgefährdung auswirkt.³³⁵ Dies hängt aller Voraussicht damit zusammen, dass durch die Verteilung der Unterrichtszeit auf mehrere Schulen es schwierig wird, einen zufriedenstellenden Stundenplan zu erhalten und dadurch viel Freizeit zum Pendeln aufgewendet werden muss. In Interviews wird darüber hinaus auch angegeben, dass das Wissen über Probleme ihrer Schüler/innen sie auch über die Unterrichtszeit hinaus und sogar bis in den Schlaf hinein verfolgt.³³⁶ Damit wird zwar ein allgemeines Problem vieler Lehrer/innen angesprochen, das keineswegs ausschließlich auf Religionslehrer/innen zutrifft. Es ist aber anzunehmen, dass im Religionsunterricht persönliche Probleme von Schüler/innen viel eher zum Vorschein treten als in anderen Fächern und dadurch Religionslehrer/innen in besonderem Ausmaß davon betroffen sind.

Den Eindruck, Familie, Freunde und Hobbies zu vernachlässigen, empfindet ein knappes Viertel der katholischen Religionslehrer/innen als eine Belastung, wohingegen nahezu 60% von ihnen kein Problem damit hat.³³⁷ Eine Aufsplittung der Ergebnisse, die jedoch nicht vorliegt, würde hier vermutlich ergeben, dass es wieder vor allem die Pflichtschullehrer/innen sind, die mit der Abgrenzung zur Freizeit ein größeres Problem haben. Evangelische Lehrer/innen leiden – wenn auch nur geringfügig – mehr darunter, zu wenig Zeit für ihre Familie und Hobbies aufbringen zu können. Jene, die darunter leiden, spüren auch eine stärkere Belastung durch zeitliche Inanspruchnahme sowie durch konflikträchtige Situationen. Diese beschäftigen die Religionslehrer/innen auch nach Unterrichtsende und wirken dadurch auch in das Familienleben und in die Freizeit als Belastung hinein.³³⁸ Bei der Befragung von MIKLAS et al. im Jahr 2013 fühlen sich zwar mit 31% ein wenig mehr der befragten evangelischen Religionslehrer/innen dadurch belastet, jedoch wird der Eindruck erweckt, dass sie sich in der Freizeit so organisieren können, dass die Familie nicht zu kurz kommt.³³⁹

Ein anderes Problem, das jedoch nicht nur auf Religionslehrer/innen zutrifft, besteht im Nicht-Abschalten-Können von der Arbeit. Hier geben 27% der befragten evangelischen

³³⁵ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Berufung und Frust, S. 156f.

³³⁶ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 86.

³³⁷ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 56.

Anm.: Bei der Befragung von RITZER et al. im Jahr 2013 bleiben die Werte nahezu gleich. Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 68.

³³⁸ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 156f.

³³⁹ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 86.

Religionslehrer/innen an, damit ein Problem zu haben, nach der Arbeit auf andere Gedanken zu kommen, wobei nicht einmal ein Drittel angibt, damit überhaupt kein Problem zu haben.³⁴⁰

Auch wenn die Abgrenzungsschwierigkeiten für Religionslehrer/innen kein entscheidendes Belastungselement darstellen, stellen sie dennoch einen zentralen Indikator für Burnout und Berufszufriedenheit dar.³⁴¹

3.10 Die Leistungsfeststellung

Das Thema der Leistungsfeststellung wird in der Regel für Außenstehende nicht das erste sein, das man mit dem Religionsunterricht verknüpft. Wie jedoch bereits im Rahmen dieser Arbeit dargelegt wurde³⁴², müssen sich Religionslehrer/innen im Lehrer/innenkollegium nicht selten für ihre Notengebung rechtfertigen, aber auch Schüler/innen, Eltern und häufig auch die Schulleitungen haben eigene Erwartungen an die Leistungsfeststellungen der Religionslehrer/innen.

Grundsätzlich ist der Religionsunterricht dafür bekannt, dass gute Noten vergeben werden. 1996 konnte BUCHER unter 2700 Schüler/innen erheben, dass nahezu vier von fünf Schüler/innen mit Sehr gut benotet wurden. Interessant ist auch, dass sich annähernd so viele von ihnen auch gerecht beurteilt fühlten, wobei die Unzufriedenheit mit sinkender Note zunahm.³⁴³ Daraus lässt sich schließen, dass für die Schüler/innen die Notengebung im Religionsunterricht kein allzu großes Thema sein dürfte. Unter den Religionslehrer/innen wird das Thema durchaus kontroversiell gesehen. So gibt es die Ansicht, dass die Leistungsbeurteilung keinen allzu großen Raum einnehmen sollte. Demgegenüber steht jedoch die Meinung, der Religionsunterricht solle inhaltlich anspruchsvoll sein und von den Schüler/innen durchaus Leistung einfordern.³⁴⁴ Bei KÜRTEEN gaben die befragten Religionslehrer/innen 1987 an, dass sie mehrheitlich keinen Unterschied in der Leistungsbeurteilung zu anderen Fächern erkennen können. Maßgeblich für die

³⁴⁰ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 151.

³⁴¹ Vgl. Kap. 3.11.

³⁴² Vgl. dazu Kap. 3.7.

³⁴³ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf?, S. 83.

³⁴⁴ Vgl. PIRKER, JUEN: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere, S. 47.

Notengebung ist laut ihnen die aktive Mitarbeit im Unterricht und weniger ein messbarer Lernerfolg im Unterricht.³⁴⁵ Die befragten Religionslehrer/innen dürften mit der Leistungsbeurteilung keine allzu großen Probleme haben, denn lediglich knapp über 20% von ihnen würde lieber andere Fächer, bei denen der Lernerfolg leichter messbar ist, unterrichten.³⁴⁶ PIRKER und JUEN verweisen in ihrer Studie zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung auf die Essener Refendariatsstudie von 2006, in der jeweils 21% der befragten Religionslehrer/innen den Religionsunterricht entweder als „notenfreie Oase“ oder als ein Fach wie ein jedes andere mit einer entsprechenden Notengebung ansehen, wobei der Rest kein klares Konzept vertritt.³⁴⁷

Die Pflicht zur Notengebung im Unterricht kann bei Religionslehrer/innen zu einer Belastung führen, da die Selektionsfunktion der Notengebung mit religionspädagogischem Handeln in einem Widerspruch steht. Das ist einer der Gründe, wieso die Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht wie kaum in einem anderen Fach in Frage gestellt wird.³⁴⁸ Darunter werden somit vor allem jene Lehrer/innen leiden, denen es wichtig ist, dass im Religionsunterricht Raum für persönliche Meinungen sowie Zugänge gegeben ist, die sich nicht in Noten fassen lassen. Bestätigt wird diese Ansicht durch die Untersuchung von FEIGE und TZSCHEETZSCH, die aufzeigt, dass die Pflicht zur Notengebung bei den Behinderungsfaktoren des Religionsunterrichts weit vorne rangiert.³⁴⁹ Auf der anderen Seite wird jedoch die Gefahr gesehen, dass der Religionsunterricht ohne eine erstzunehmende Beurteilung zu einem Fach ohne Anforderungen wird.³⁵⁰

Bei der Befragung von BUCHER und MIKLAS zeigt sich, dass die Notengebung keine allzu große Problematik für Religionslehrer/innen darstellt. So geben lediglich 22% der katholischen Religionslehrer/innen an, damit nicht glücklich zu sein.³⁵¹ Bei derselben Befragung halten hingegen 36% aller Befragten fest, durch die Beurteilung der Schüler/innen zumindest etwas

³⁴⁵ Vgl. KÜRTE: Der evangelische Religionslehrer, S. 94.

³⁴⁶ Vgl. KÜRTE: Der evangelische Religionslehrer, S. 94.

³⁴⁷ Vgl. PIRKER, JUEN: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere, S. 47.

Anm.: Bereits 1988 beschreibt FEIGE diesen diametral entgegengesetzten Zugang zur Leistungsbewertung bei Religionslehrer/innen, vgl. FEIGE Andreas: Christliche Tradition auf der Schulbank. Über Arbeitsbedingungen und Funktionsvorstellungen evangelischer Religionslehrer im Kontext ihrer Eingebundenheit in volkshkirchliche Strukturen, in: FEIGE Andreas, NIPKOW Ernst: Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster 1988, S. 16.

³⁴⁸ Vgl. PIRKER, JUEN: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere, S. 43f.

³⁴⁹ Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH, Christlicher Religionsunterricht, S. 44.

³⁵⁰ Vgl. PIRKER, JUEN: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere, S. 47.

³⁵¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 39.

belastet zu sein.³⁵² Dabei ergeben sich jedoch große Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern. Frauen fühlen sich mit 41% wesentlich stärker belastet als Männer mit 26%. Damit geht einher, dass die Belastung bei Volksschullehrer/innen besonders hoch ist, aber auch bei jenen, die an einer B(M)HS unterrichten.³⁵³ Bei der Befragung im Jahr 2013 bleibt der Anteil jener Religionslehrer/innen, die durch die Notengebung belastet sind, auf einem ähnlichen Niveau. Ein Unterschied zur vorherigen Untersuchung besteht jedoch darin, dass Lehrende an B(M)HS dadurch weniger belastet sind.³⁵⁴

Den evangelischen Religionslehrer/innen geht es 2003 bei der Leistungsfeststellung noch besser als ihren katholischen Kolleg/innen. Lediglich 14% geben an, dass es ihnen damit nicht gut geht.³⁵⁵ Zehn Jahre später ist der Wert zwar auf 27% angestiegen, die Autoren der Untersuchung kommen jedoch zu dem Schluss, dass die Belastung durch die Notengebung für evangelische Religionslehrer/innen kein allzu großes Problem darstellt. Das mag auch damit zusammenhängen, dass über 60% der befragten Lehrer/innen angeben, es gehe ihnen mit der Notengebung gut.³⁵⁶ Es konnte jedoch festgestellt werden, dass dabei vor allem jene Religionslehrer/innen keine Probleme haben, die gut im Kollegium integriert sind und die auch ein gutes Gefühl während der Abmeldefrist haben.³⁵⁷ Gerade dieser Punkt ist nicht zu unterschätzen, da Lehrer/innen bei der Notengebung dazu tendieren könnten, den Schüler/innen für das kommende Schuljahr keinen Anlass zu geben, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Wenn jemand solche Überlegungen anstellt, dann wird ihm die Leistungsfeststellung auch ein entsprechendes Kopfzerbrechen bereiten. Untermauert wird diese Vermutung durch Aussagen von Religionslehrer/innen, die ihre Notengebung an die Erwartungen der Schüler/innen anpassen, damit diese sich nicht abmelden. Bei PIRKER und JÜEN berichtet ein Religionslehrer, er sei darauf angewiesen, lauter Einser zu vergeben,

³⁵² Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 64.

Anm.: FEIGE und TZSCHEETZSCH geben für Baden-Württemberg mit 25% einen geringeren Anteil jener Religionslehrer/innen an, die durch die Notengebung belastet sind. Vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH: Christlicher Religionsunterricht, S. 49.

In Niedersachsen wird bei FEIGE et al. für evangelische Religionslehrer/innen ein Anteil von 32% durch die Notengebung belasteter Lehrer/innen erhoben, vgl. FEIGE et al.: `Religion` bei ReligionslehrerInnen, S. 296.

³⁵³ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 64.

³⁵⁴ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 71.

³⁵⁵ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 131.

³⁵⁶ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 101.

Anm.: FEIGE und TZSCHEETZSCH geben für Baden-Württemberg sowohl bei den katholischen Religionslehrer/innen auch bei den evangelischen mit 22% einen geringeren Anteil jener Lehrer/innen an, die durch die Leistungsfeststellung belastet sind, vgl. FEIGE, TZSCHEETZSCH, Christlicher Religionsunterricht, S. 49.

³⁵⁷ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 132.

ansonsten müsse er mit „massiven“ Abmeldungen rechnen, verbunden mit der Befürchtung, dann arbeitslos zu werden. Dass in diesem Zusammenhang auch schnell von Erpressung der Lehrer/innen die Rede ist, liegt nahezu auf der Hand.³⁵⁸ Als hilfreich wird dabei von einer Lehrperson angesehen, dass innerhalb des Religionslehrer/innenteams Klarheit über die Leistungsbeurteilung herrscht.³⁵⁹ In diesem Fall sind für alle Beteiligten die Rahmenbedingungen von vornhinein klar und die Religionslehrer/innen können auch nicht von den Schüler/innen gegeneinander ausgespielt werden. Aber auch wenn die Abmeldethematik keine Rolle spielt, bedeutet dies nicht automatisch, dass Religionslehrer/innen strenger bei der Notenvergabe agieren. So gab in der vorhin erwähnten Studie lediglich eine von zwölf befragten Lehrpersonen an, nur Einser vergeben zu haben. Diese/r Lehrer/in unterrichtet jedoch an einer Privatschule, an der es keine Abmeldemöglichkeit gibt.³⁶⁰ Ein weiteres Dilemma, dessen sich die Religionslehrer/innen sehr wohl bewusst sind, ist die Diskrepanz der Notengebung im Semester- bzw. Jahreszeugnis und der mündlichen Reifeprüfung. Während bei Ersteren häufig nur Noten zwischen Sehr gut und maximal Befriedigend vergeben werden, kommt es bei der Matura doch immer wieder vor, dass Schüler/innen negativ beurteilt werden.³⁶¹ Dies ist für viele Religionslehrer/innen keine zufriedenstellende Situation, stellt dies für den Religionsunterricht doch nahezu ein Alleinstellungsmerkmal dar, das von Außenstehenden nicht unbedingt positiv wahrgenommen wird.

3.11 Die Auswirkungen der Belastungen auf Burnout und die Berufszufriedenheit

Die einzelnen Belastungen wirken sich in unterschiedlichem Ausmaß auf die Berufszufriedenheit der Religionslehrer/innen sowie auch auf die Frage, ob sie diesen Beruf noch einmal ergreifen würden, aus. Auch ihre Auswirkungen auf Burnout bei Religionslehrer/innen wurden bereits vereinzelt angesprochen und dürfen im Zusammenhang mit den Belastungen nicht unterschätzt werden.

³⁵⁸ Vgl. PIRKER, JUEN: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere, S. 160.

³⁵⁹ Vgl. PIRKER, JUEN: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere, S. 163.

³⁶⁰ Vgl. PIRKER, JUEN: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere, S. 133.

³⁶¹ Vgl. PIRKER, JUEN: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere, S.161.

3.11.1 Die Auswirkungen der Belastungen auf Burnout

BUCHER hat in seiner 1996 publizierten Untersuchung in jenem Teil, in dem er sich mit den katholischen Religionslehrer/innen der Diözese Salzburg beschäftigt, deren Burnoutgefährdung³⁶² analysiert. Dazu wurden den teilnehmenden Lehrer/innen 21 Items³⁶³ vorgelegt, die sie anhand einer 7-teiligen Skala von 1 („niemals“) bis 7 („immer“) einordnen sollten. Burnout enthält gemäß der Theorie von ARONSON et al. Komponenten emotionaler, geistiger und körperlicher Erschöpfung. Diese drei Dimensionen wurden in den Formulierungen der Items berücksichtigt.³⁶⁴ Dabei zeigte sich im Vergleich mit anderen Berufsgruppen, die 1983 von ARONSON et al. untersucht wurden, dass die Religionslehrer/innen sehr gut dastehen.³⁶⁵ Die Religionslehrer/innen kamen auf einen Mittelwert von 2.7, was bedeutet, dass Burnout bei dieser Berufsgruppe niedrig ist. Wesentlich schlechter stehen Manager, Student/innen in Japan, Krankenpfleger und Sozialarbeiter/innen dar, aber auch Lehrer/innen haben einen deutlichen höheren Wert und gelten daher als stärker gefährdet an Burnout zu erkranken.³⁶⁶ Ein wenig aus der Reihe fallen Religionslehrer/innen, die an einer AHS unterrichten, sowie jene, deren Schule sich in einer Stadt befindet.³⁶⁷

Es wäre interessant zu erheben, wieso Religionslehrer/innen im Vergleich zu ihren Kolleg/innen nicht dermaßen burnoutgefährdet sind. Zu vermuten ist, dass entweder religionslehrer/innenspezifische Belastungen wie Abmeldungen von Schüler/innen sich nicht so stark niederschlagen wie Belastungen durch Korrekturfächer oder dass Religionslehrer/innen über besondere Strategien verfügen, um mit Belastungen gut umgehen zu können. Unter den Gründen, die zu Burnout führen, liegt das Gefühl, mit dem eigenen Unterricht nur wenig bewirken zu können, ganz vorne. Dahinter folgen disziplinäre Schwierigkeiten mit Schüler/innen, sowie die Angst, die eigene Lebensform könne nicht mit den Normen der Kirche übereinstimmen. In keinem großen Zusammenhang mit Burnout

³⁶² Anm.: Zu den theoretischen Vorüberlegungen zu Burnout siehe u.a. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 37-41.

³⁶³ Anm.: Dabei handelt es sich unter anderem um Aussagen wie „Ich bin müde“, „ich fühle mich abgearbeitet“ oder „ich bin tatkräftig“. Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S. 133f.

³⁶⁴ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 41.

³⁶⁵ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S. 134.

³⁶⁶ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S. 134.

³⁶⁷ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S. 135.

stehen hingegen die Angst vor Abmeldungen sowie der Ausfall der religiösen Erziehung durch das Elternhaus, obwohl diese durchaus als große Belastung wahrgenommen wird.³⁶⁸ Die Skala, die in der 1996 von BUCHER publizierten Untersuchung zur Anwendung kam, wurde von ihm und seinen Kolleg/innen bei der Erhebung 2003 ebenfalls verwendet. Dabei konnte festgestellt werden, dass der Mittelwert der Einschätzungen bei den katholischen Religionslehrer/innen³⁶⁹ mit 2.8 annähernd gleich wie bei der vorangegangenen Untersuchung war.³⁷⁰ Der Anteil jener, die gefährdet sind an Burnout zu erkranken, liegt 2003 bei 13%, was gegenüber der vorangehenden Studie einen Anstieg von lediglich einem Prozent bedeutet.³⁷¹ Obwohl über ein Viertel der katholischen Lehrer/innen angibt oft müde zu sein, fühlt sich mehr als die Hälfte von ihnen tatkräftig und 88% geben an, optimistisch zu sein. Lediglich sieben Prozent bezeichnen sich als ausgebrannt und nur 2% als wert- und hoffnungslos.³⁷² In der Vergleichsuntersuchung von 2013³⁷³ wurde auf der bereits erwähnten Skala ein Wert von 2,5 ermittelt, wodurch ein Rückgang der ohnehin schon niedrigen Burnoutgefährdung bei katholischen Religionslehrer/innen festgestellt werden konnte.³⁷⁴ Im Vergleich zu 2003 zeigt sich, *„dass sich die katholischen Religionslehrerinnen und –lehrer heute glücklicher, weniger ausgebrannt, weniger abgearbeitet und tatkräftiger sehen als vor 10 Jahren.“*³⁷⁵ Der Rückgang hat zur Folge, dass lediglich 8% als akut burnoutgefährdet angesehen werden können, wobei der Anteil bei AHS-Lehrer/innen 14% beträgt. RITZER et al. halten jedoch fest, dass dieser Wert auf die katholischen Religionslehrer/innen aus Vorarlberg, Tirol und Salzburg umgelegt bedeutet, dass 156 von ihnen stark burnoutgefährdet und 273 weitere zumindest teilweise gefährdet sind.³⁷⁶ Dabei handelt es sich um eine nicht unerhebliche Anzahl von Lehrer/innen, deren Problem ernst genommen werden muss und die Hilfe benötigen. Der Hinweis auf absolute Zahlen ist nicht unerheblich, neigt man doch bei niedrigen prozentuellen Angaben leicht dazu, das Problem

³⁶⁸ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S. 146f.

³⁶⁹ Anm.: Der Unterschied zur Erhebung von BUCHER 1996 besteht darin, dass in dieser Untersuchung nicht nur die katholischen Religionslehrer/innen der Diözese Salzburg befragt wurden, sondern auch jene der Diözese Linz. Darüber hinaus wurde die Skala auf zwölf Items reduziert.

³⁷⁰ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 43.

³⁷¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 44.

³⁷² Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 43.

³⁷³ Anm.: Dabei wurden die katholischen Religionslehrer/innen der Diözesen Feldkirch, Innsbruck und Salzburg befragt.

³⁷⁴ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 64.

³⁷⁵ RITZER et al.: Burnout, S. 64.

³⁷⁶ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 64.

vorschnell zu bagatellisieren. Als nicht unbedeutend ist auch der Hinweis anzusehen, dass burnoutgefährdete Menschen wohl häufig nicht die Kraft aufbringen, um an Untersuchungen teilzunehmen.³⁷⁷ Es ist daher anzunehmen, dass der Wert in Wahrheit weitaus höher ausfallen dürfte.

Bei den evangelischen Religionslehrer/innen ist die Situation ähnlich jener ihrer katholischen Kolleg/innen. So galten in der Untersuchung von 2003 lediglich 9% als burnoutgefährdet.³⁷⁸ Das Ergebnis ist beachtenswert, denn evangelische Religionslehrer/innen unterrichteten im Vergleich zu ihren katholischen Kolleg/innen an deutlich mehr Schulen. So ist ein Drittel von ihnen an mehr als fünf Schulen tätig und 8% betreuen sogar 15 oder mehr Schulen. Die Religionslehrer/innen beklagen zwar diese Situation, jedoch wirkt sie sich nicht signifikant auf die Burnoutgefährdung aus.³⁷⁹ Zehn Jahre später zeigt sich jedoch bereits ein anderes Bild. So ist zwar der Anteil jener, der kaum gefährdet ist an Burnout zu leiden, auf nahezu 70% angestiegen, auf der anderen Seite wurde der Anteil derer, die als mittelmäßig burnoutgefährdet gelten, auf 15% halbiert. Daraus resultiert, dass der Anteil jener evangelischen Religionslehrer/innen, die stark von Burnout betroffen sind, von 9% auf 16% angestiegen ist.³⁸⁰ Auch im Vergleich mit den katholischen Religionslehrer/innen sind in der Untersuchung von 2013 Unterschiede feststellbar, zeigt doch der Vergleich, dass evangelische Religionslehrer/innen tendenziell stärker zu Burnout neigen.³⁸¹

3.11.2 Die Berufszufriedenheit der Religionslehrer/innen

Durch die niedrige Burnoutgefährdung liegt die Vermutung nahe, dass die Religionslehrer/innen eine hohe Berufszufriedenheit an den Tag legen. Diese Annahme wird in zahlreichen Untersuchungen bestätigt, wie sich bereits bei KOLLER zu Beginn der 1990er Jahre zeigt. Auf einer zehnteiligen Skala von 1 („freut mich gar nicht“) bis 10 („freut mich sehr“) kam bei der Frage nach der Freude am Beruf als Religionslehrer/in der hohe Mittelwert von 7,98 heraus, wobei auf die drei höchsten Stufen auch die höchsten

³⁷⁷ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 64.

³⁷⁸ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 143.

³⁷⁹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 142.

³⁸⁰ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 45.

³⁸¹ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 44.

Prozentsätze entfallen, wohingegen die unteren drei Ränge lediglich Prozentsätze im Bereich von ein bis zwei Prozent aufweisen.³⁸² Die 1996 veröffentlichte Studie von BUCHER kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Dabei wurde den katholischen Religionslehrer/innen der Diözese Salzburg eine siebenteilige Skala von 1 („gar nicht“) bis 7 („sehr“) zur Einschätzung der eigenen Berufszufriedenheit vorgelegt. Auch dabei entfielen die höchsten Prozentsätze auf die drei höchsten Stufen, wobei den höchsten Wert über 40% angekreuzt haben.³⁸³ Dabei sind Religionslehrerinnen geringfügig zufriedener als ihre männlichen Kollegen und jene Lehrer/innen, die an einer allgemeinen Sonderschule unterrichten, sind - gefolgt von jenen, die an einer Volksschule tätig sind - am zufriedensten. Die geringste Berufszufriedenheit legen die Religionslehrer/innen an Gymnasien an den Tag.³⁸⁴ Darüber hinaus wirkt sich auch der Schulstandort auf die Berufszufriedenheit aus. So sind Lehrer/innen, die in einer Stadt tätig sind deutlich unzufriedener als jene, die in einem Dorf unterrichten.³⁸⁵ Hier zeigt sich eine Parallele zur Burnoutgefährdung, sind doch auch dabei die Lehrer/innen, die in einer Stadt unterrichten, deutlich gefährdeter zu erkranken. Am positivsten wirkt sich auf die Berufszufriedenheit die Überzeugung aus, der Religionsunterricht leiste für die Schüler/innen eine wertvolle Lebenshilfe, wodurch die Religionslehrer/innen ein hohes Sinnpotential in ihrer Tätigkeit erkennen. Darüber hinaus wirken sich auch die Möglichkeit, im Religionsunterricht kirchliche Sozialisation betreiben zu können sowie ein höheres Dienstalter positiv aus. Negativ für die eigene Berufszufriedenheit sind hingegen die Betroffenheit von Burnout sowie disziplinäre Probleme im Religionsunterricht, fehlendes Schüler/inneninteresse sowie Abmeldungen.³⁸⁶ Anzumerken ist jedoch, dass bei der Präsentation der 1996 erschienenen Studie die Ergebnisse zur Berufszufriedenheit stark angezweifelt wurden. Als Grund dafür wurde angeführt, die unzufriedenen Lehrer/innen würden sich an einer Umfrage nicht beteiligen. BUCHER hält aber dagegen, dass dies jedoch sehr wohl bei dieser Erhebung passiert sei, man eine deutlich erhöhte Rücklaufquote erreicht hat und die Berufszufriedenheit signifikant mit Kriteriumsvariablen korreliert.³⁸⁷

³⁸² Vgl. KOLLER: Spiritualität und Berufszufriedenheit der Religionslehrer, S. 121.

³⁸³ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S.141.

³⁸⁴ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S.142.

³⁸⁵ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S.143.

³⁸⁶ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S.145.

³⁸⁷ Vgl. BUCHER: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf, S.148.

Bei der Befragung im Jahr 2003 wird die hohe Berufszufriedenheit bestätigt, jedoch ist sie im Vergleich zur 1996 publizierten Studie leicht rückgängig. Auffallend ist dabei vor allem, dass der Höchstwert um 16% seltener angekreuzt wurde, jedoch der Mittelwertvergleich keine allzu großen Veränderungen aufzeigte.³⁸⁸ Signifikante Unterschiede zwischen dem Geschlecht, der Schulart, der Anzahl der Wochenstunden und der Schulstandorte sowie der Frage, ob man lediglich Religion oder auch ein zweites Fach unterrichtet, sind nicht feststellbar. Lediglich der Schulstandort wirkt sich wieder verstärkt auf die Berufszufriedenheit aus.³⁸⁹

RITZER et al. kommen 2013 im Bezug zur Berufszufriedenheit zu keinem anderen Ergebnis. So geben 94% der Befragten an, mit ihrem Beruf zufrieden zu sein und über 80% können sich nicht vorstellen, einen anderen Beruf ausüben zu wollen.³⁹⁰

Bei den evangelischen Religionslehrer/innen verhält es sich recht ähnlich zu ihren katholischen Kolleg/innen. So geben 2003 87% aller befragten evangelischen Religionslehrer/innen an, entweder ziemlich zufrieden, zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrem Beruf zu sein.³⁹¹ Negativ auf die Berufszufriedenheit wirken sich vor allem die Belastungen durch Abmeldungen sowie durch schulische Rahmenbedingungen aus.³⁹² Zehn Jahre später fällt die Berufszufriedenheit noch deutlicher aus. Hier geben 53% an, mit ihrem Beruf sehr zufrieden zu sein und weitere 40% sagen aus, eher zufrieden zu sein. Lediglich 7% halten fest, in ihrem Beruf nicht glücklich zu sein.³⁹³ Für evangelische Religionslehrer/innen an Grundschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen erhebt LÜCK 2003 ein ähnliches Stimmungsbild. Hier geben 92,7% der Befragten an, entweder eher gern, gern oder sehr gern als Religionslehrer/in tätig zu sein.³⁹⁴ Die ausgeprägte Berufszufriedenheit wird auch durch den Umstand untermauert, dass ein Drittel zum Befragungszeitpunkt lieber Religion unterrichtet als zu vorherigen Zeiten und nur ein knappes Sechstel eine gegenteilige Einstellung vertritt.³⁹⁵

³⁸⁸ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 34.

³⁸⁹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 54.

³⁹⁰ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 65.

³⁹¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 129.

³⁹² Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 166.

³⁹³ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 33.

Anm.: In dieser Erhebung konnten die Befragten keine „neutrale“ Position einnehmen, was wohl dazu geführt hat, dass die positiven Werte so deutlich ausgefallen sind.

³⁹⁴ Vgl. LÜCK: Beruf Religionslehrer, S. 289.

³⁹⁵ Vgl. LÜCK: Beruf Religionslehrer, S. 292.

3.11.3 Die Berufswiederwahl

Ein guter Indikator für die Berufszufriedenheit ist die Frage, ob jemand denselben Beruf noch einmal ergreifen würde. Bei KOLLER sind sich 1990 82% der befragten katholischen Religionslehrer/innen sicher oder eher sicher, den richtigen Beruf gewählt zu haben. Erwähnenswert ist dabei, dass sich jedoch nur 27% von ihnen zur Gänze mit dem Beruf identifizieren können, während 18% ihre Berufswahl in Frage stellen.³⁹⁶ Zehn Jahre später bekennen sich 68% der katholischen Religionslehrer/innen zu ihrem Beruf, indem sie angeben, sich wieder für ihn zu entscheiden. Ob sie den Beruf wieder ergreifen würden, sind sich 26% von ihnen im Unklaren und 6% würden dies nicht mehr machen.³⁹⁷ Große Unterschiede gibt es hier bei den Schultypen. Während an Pflichtschulen über 70% der Lehrenden den Beruf wieder ergreifen würden, geben dies an einer AHS tätige Religionslehrer/innen nur zu 56% an und jene, die an einer B(M)HS tätig sind, nur zu 52%.³⁹⁸ Als häufigste Gründe für die Berufswiederwahl zählen die Verkündigung der Botschaft Jesu, die vielen Möglichkeiten, die der Religionsunterricht bietet, aber auch pragmatische Gründe, wie familienfreundliche Arbeitszeiten, werden genannt. Auf der anderen Seite gelten eine wahrgenommene marginalisierte Stellung der Religionslehrer/innen, die Anstrengung dieses Berufes, schwierige Schüler/innen, aber auch schlechte schulische Rahmenbedingungen als Gründe dafür, den Beruf nicht ein zweites Mal wählen zu wollen.³⁹⁹

2013 geben mit 84 % wieder eine größere Anzahl von katholischen Religionslehrer/innen an, sich für den Beruf zu entscheiden. Dabei konnte festgestellt werden, dass vor allem jene Religionslehrer/innen sich Gedanken über einen Berufswechsel machen, die in den Schulen ausschließlich Religion unterrichten.⁴⁰⁰

Die evangelischen Religionslehrer/innen unterscheiden sich in der Frage nach der Berufswiederwahl von ihren katholischen Kolleg/innen 2003 dadurch, dass mit 77% mehr von ihnen den Beruf wieder ergreifen würden. Bei dieser Frage sind lediglich 16% unentschlossen und nur 6% würden den Beruf nicht mehr wählen.⁴⁰¹ Wie die Frage

³⁹⁶ Vgl. KOLLER: Spiritualität und Berufszufriedenheit der Religionslehrer, S. 121f.

³⁹⁷ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 44.

³⁹⁸ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 54.

³⁹⁹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 49.

⁴⁰⁰ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 65.

⁴⁰¹ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 145.

beantwortet wird, hängt ganz stark davon ab, welchen Ausbildungsweg man gewählt hat. So geben jene, die eine Ausbildung zur Religionslehrer/in an Pflichtschulen absolviert haben, nur zu 2% an, diesen Beruf nicht noch einmal wählen zu wollen, während es bei ihren Kolleg/innen mit Universitätsabschluss 18% sind.⁴⁰² In der Studie von BUCHER und MIKLAS wurden darüber hinaus Pläne zur beruflichen Veränderung erhoben. Diese sind am stärksten zwischen dem 20. und 40 Lebensjahr, zwischen sechs und zehn Dienstjahren und bei steirischen Religionslehrer/innen, von denen 50% angaben, sich mit einer beruflichen Veränderung auseinanderzusetzen.⁴⁰³ Die Gründe, wieso der Wunsch nach Veränderung gerade bei Religionslehrer/innen⁴⁰⁴ in der Steiermark besonders ausgeprägt ist, wurden nicht erhoben.

2013 werden die hohen Zahlen zur Berufswiederwahl bestätigt. Ein großer Unterschied zeigt sich jedoch, wenn man die beiden Geschlechter einzeln betrachtet. Während 39% der evangelischen Religionslehrerinnen sich mit Sicherheit wieder für den Beruf entscheiden würden, trifft das für ihre männlichen Kollegen nur zu 16% zu. Jeweils die Hälfte beider Geschlechter würde sich eher wieder für den Beruf entscheiden. Dadurch ergibt sich, dass Männer bei jenen Religionslehrer/innen überwiegen, die sich mit Sicherheit nicht oder eher nicht wieder für diesen Beruf entscheiden würden.⁴⁰⁵

3.12 Die Ressourcen und Copingstrategien der Religionslehrer/innen

Damit Belastungen nicht zu einem unüberwindbaren Problem werden, benötigt man entsprechende Ressourcen und Strategien im Umgang damit. Im Folgenden⁴⁰⁶ soll dargelegt werden, welche Ressourcen speziell den Religionslehrer/innen zur Verfügung stehen und welche Strategien sie im Umgang mit Belastungen entwickelt haben.

Der Unterschied zwischen Ressourcen und Copingstrategien besteht darin, dass Ressourcen situationsunabhängig gegeben sind und auf sie in Krisenzeiten zurückgegriffen werden

⁴⁰² Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 145.

⁴⁰³ Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 149.

⁴⁰⁴ Anm.: Es handelt sich dabei um evangelische Religionslehrer/innen.

⁴⁰⁵ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 34.

⁴⁰⁶ Anm.: Die Ergebnisse in diesem Kapitel beziehen sich auf die beiden 2013 von MIKLAS et al. sowie von RITZER et al. durchgeführten Studien.

kann.⁴⁰⁷ Die Ressourcen selbst bilden die Voraussetzung, dass Copingstrategien eingesetzt werden können. Dabei handelt es sich um das Bemühen einer belasteten Lehrperson, durch den Einsatz von Strategien unterschiedlicher Art konkret belastende Herausforderungen zu bewältigen.⁴⁰⁸

3.12.1 Die Ressourcen der Religionslehrer/innen

Georg RITZER et al. machen bei ihrer Untersuchung im Jahr 2013 vier unterschiedliche Bereiche von Ressourcen für Religionslehrer/innen aus. Dazu gehören Institutionen und Personen, die speziell für den Religionsunterricht vorhanden sind, die Unterstützung durch die Schulgemeinschaft, sowie die Unterstützung durch die Pfarre und das private Umfeld.⁴⁰⁹ Dabei darf nicht vergessen werden, dass alle diese Punkte für die Religionslehrer/innen auch eine große Belastung darstellen können. Genauso bieten sie umgekehrt für viele aber auch wichtige Unterstützungsmöglichkeiten, ohne die die Berufsausübung um ein Vielfaches erschwert wäre.

Zum ersten Bereich der religionsunterrichtsspezifischen Unterstützung zählen unter anderem die Fachinspektoren, die Berufsgemeinschaft, aber auch entsprechende Institutionen der Fort- und Weiterbildung. Die Berufsgemeinschaft bietet nur für etwa ein Viertel der Religionslehrer/innen eine entsprechende Unterstützung, während sie für fast die Hälfte kein entsprechender Ansprechpartner sein dürfte.⁴¹⁰ Die Berufsgemeinschaft kann vor allem dann eine wichtige Unterstützungsfunktion darstellen, wenn es Probleme mit dem kirchlichen Schulamt oder den Fachinspektor/innen gibt. Das Verhältnis der Religionslehrer/innen zu ihren Vorgesetzten von kirchlicher Seite kann durchaus als gut bezeichnet werden⁴¹¹ und sie erhalten von ihnen auch die notwendige Hilfestellung.

⁴⁰⁷ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 72.

⁴⁰⁸ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 151.

⁴⁰⁹ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 72ff.

⁴¹⁰ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 72.

Anm.: Die evangelischen Religionslehrer/innen scheinen sich etwas besser auf die Berufsgemeinschaft verlassen zu können. Diese empfindet ein Drittel von ihnen als Unterstützung und sie wird nur von 15% als überhaupt nicht hilfreich wahrgenommen. Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 158.

⁴¹¹ Siehe dazu Kap. 3.8.1.

Besonders Lehrende an den Volksschulen fühlen sich besonders unterstützt und diese Wahrnehmung steigt mit der Zahl der Unterrichtsstunden an.⁴¹² In diesen Bereich fällt auch die Aus- und die Weiterbildung, die für viele Religionslehrer/innen eine wichtige Unterstützungsfunktion darstellt. Das trifft vor allem dann zu, wenn diese von guten Referent/innen gehalten werden und darüber hinaus bieten Fortbildungsveranstaltungen die Möglichkeit für einen produktiven Austausch mit Fachkolleg/innen.⁴¹³

Ein zweiter Bereich betrifft die Unterstützung durch die Schulgemeinschaft. Eltern spielen für Religionslehrer/innen als Unterstützungsfunktion keine besondere Rolle, wenn dann noch am ehesten in der Volksschule. Deutlich wichtiger sind hier die Schulleitungen und sie werden von einem Großteil der Religionslehrer/innen auch positiv wahrgenommen.⁴¹⁴ So kann eine positive Einstellung der Direktion zum Religionsunterricht den Stellenwert des Faches heben und die Arbeit der Religionslehrer/innen spürbar erleichtern. Weiters können disziplinäre Probleme mit Schüler/innen viel einfacher in Kooperation mit der Schulleitung gelöst werden.⁴¹⁵ Gerade diese beiden Punkte können für Religionslehrer/innen wichtige Ressourcen darstellen, stehen sie mit unmittelbar auftretenden Problemen nicht alleine da bzw. kommt es oftmals gar nicht dazu, dass Probleme überhaupt aufkommen. In einem engen Zusammenhang damit steht das Lehrer/innenkollegium, das ebenfalls eine wichtige Unterstützungsfunktion darstellen kann.⁴¹⁶ Als unterstützend wird das Lehrer/innenkollegium bei katholischen Religionslehrer/innen von 62%⁴¹⁷ empfunden, auf evangelischer Seite sind es hingegen nur 43%⁴¹⁸. Der Unterschied könnte darin begründet liegen, dass evangelische Religionslehrer/innen aufgrund ihrer oftmaligen Tätigkeit an mehreren Schulen größere Probleme haben, sich entsprechend zu integrieren. Die gegenseitige Wertschätzung im Kollegium führt zu einem positiven Arbeitsklima und der kollegiale Austausch kann sowohl bei schulischen Belangen, die einzelne Schüler/innen, Klassen oder Organisatorisches betreffen, als auch bei privaten Anliegen eine wichtige Stütze darstellen.⁴¹⁹ Darüber hinaus wird von Religionslehrer/innen als Kraftquelle einerseits –

⁴¹² Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 73.

⁴¹³ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 73.

⁴¹⁴ Siehe dazu Kap. 3.7.

⁴¹⁵ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 73.

⁴¹⁶ Siehe dazu Kap. 3.7.

⁴¹⁷ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 73.

⁴¹⁸ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 163.

⁴¹⁹ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 74.

wenn vorhanden - die gute Zusammenarbeit innerhalb des eigenen Religionslehrer/innenteams genannt, aber auch jene mit den Kolleg/innen anderer Konfessionen.⁴²⁰ Wenn sich Religionslehrer/innen auf eine starke schulische Unterstützung verlassen können, werden diszipliniere Probleme, die Sorge um Abmeldungen, aber auch eine geringe Anerkennung als weniger belastend wahrgenommen.⁴²¹

Ein dritter Bereich umfasst die Unterstützung durch die Pfarre, die jedoch in Summe keine allzu große Rolle spielt. So erfahren auf katholischer Seite nur 27%⁴²² Unterstützung durch den Ortspfarrer, bei den evangelischen Kolleg/innen sind es mit 34%⁴²³ nur unwesentlich mehr. Positive Erfahrungen mit Pfarrer/innen können eine wichtige Stütze darstellen, andererseits können Probleme im persönlichen Verhältnis auch negative Auswirkungen auf die Berufsausübung haben.⁴²⁴ Vor allem von evangelischen Religionslehrer/innen wird berichtet, dass sie die Arbeit in der Pfarrgemeinde auch als Kraftquelle für die eigene Arbeit bezeichnen.⁴²⁵ RITZER et al. kommen zu dem Ergebnis, dass vor allem jene Religionslehrer/innen, die nur Religion unterrichten, die Unterstützung durch die Pfarrgemeinde verstärkt wahrnehmen. Dasselbe trifft vor allem auf Religionslehrerinnen zu⁴²⁶, was vor allem daran liegen dürfte, dass im Pflichtschulbereich, in dem größere Anknüpfungspunkte zur Pfarre bestehen, mehr Frauen als Männer tätig sind.

Ein letzter Bereich wichtiger Ressourcen für Religionslehrer/innen umfasst das private Umfeld, wobei hier die Familie besonders hervorzuheben ist. In etwa 75%⁴²⁷ der katholischen und evangelischen Kolleg/innen werden die eigenen Familien als wichtige Unterstützung angesehen. So wird die eigene Familie als persönliches Netzwerk, Rückzugsort, Ausgleich oder auch als Kraftquelle bezeichnet.⁴²⁸ Aber auch Freunde und Bekannte dienen – wenn auch in einem etwas geringeren Ausmaß als die Familie – als wichtige Unterstützung für Religionslehrer/innen. Beim qualitativen Teil der Befragung von MIKLAS et al. fällt auf, dass bei einigen Religionslehrer/innen der Freundeskreis vorwiegend

⁴²⁰ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 165.

⁴²¹ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 177.

⁴²² Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 75.

⁴²³ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 169.

⁴²⁴ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 75.

⁴²⁵ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 170.

⁴²⁶ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 74f.

⁴²⁷ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 172 sowie RITZER et al.: Burnout, S. 75.

⁴²⁸ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 172.

aus Berufskolleg/innen besteht.⁴²⁹ Hier liegt der Vorteil mit Sicherheit darin, dass die Freund/innen schulische Probleme richtig einordnen können und wahrscheinlich auch in der Lage sind, entsprechende Ratschläge zu erteilen. Auf der anderen Seite besteht jedoch auch die Gefahr, dass man es oft nur schwer schafft, von der Schule als Gesprächsthema wegzukommen. Der Freundeskreis dient aber auch als guter Indikator für das eigene Befinden. So kann angenommen werden, dass es bei zunehmendem Stress und Erschöpfung zu einem Rückzug vom Freundeskreis kommt, was als ein Anzeichen für ein beginnendes oder fortschreitendes Burnout angesehen werden kann.⁴³⁰

Neben den beschriebenen Ressourcen haben die Lehrer/innen aber auch noch ganz persönliche Kraftquellen. Diese haben eine Nähe zu den Copingstrategien und auf sie kann bei Schwierigkeiten zurückgegriffen werden.⁴³¹ Dazu zählen die Ausübung des eigenen Glaubens, der Humor, Bewegung in der freien Natur, Sport, Musik, Kultur, Lesen, aber auch die Sinnerfüllung durch die eigene Arbeit.⁴³²

Den größten Einfluss auf die eigene Berufszufriedenheit sowie in Hinblick auf die Gefahr an Burnout zu erkranken, hat die Unterstützung durch die Schulgemeinschaft. Gemeinsam mit der Unterstützung durch religionsunterrichtsspezifische Institutionen sowie durch die Pfarre kann die Berufszufriedenheit gestärkt und Burnout vorgebeugt werden. Unberührt von der privaten Unterstützung bleibt die Berufszufriedenheit. Ein gutes privates Umfeld wirkt sich lediglich in einem geringen Ausmaß auf die Burnoutgefährdung aus. Hier gilt es jedoch festzuhalten, dass jene, die mit ihrem Beruf unzufrieden sind bzw. als stark burnoutgefährdet gelten, eine gleich hohe Unterstützung aus dem privaten Umfeld erhalten wie jene, die von Burnout nicht betroffen sind und mit ihrem Beruf glücklich sind.⁴³³

3.12.2 Die Copingstrategien der Religionslehrer/innen

In Bezug auf Religionslehrer/innen sind vor allem palliativ emotionsorientierte Copingstrategien von Interesse, da diese von den Lehrer/innen selbst initiiert werden

⁴²⁹ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 172.

⁴³⁰ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 75.

⁴³¹ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 173.

⁴³² Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 173ff. sowie RITZER et al.: Burnout, S. 75f.

⁴³³ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 76.

können und darauf abzielen, durch psychische und physische Herangehensweisen mit bestehenden Belastungen zurecht zu kommen. Als Beispiel dafür gelten Entspannungstechniken, sportliche Betätigung, aber auch die Problemverdrängung. Wesentlich effektiver sind jedoch problemorientierte Strategien, da sich diese direkt auf den Ursprung der Belastung richten und helfen sollen, in Zukunft besser damit umzugehen. Darunter fallen unter anderem neue Techniken und Methoden der Klassenführung. Weniger von Interesse sind hingegen institutionelle Strategien, da die Religionslehrer/innen nicht wirklich in der Position sind, institutionelle Veränderungen herbeizuführen. RITZER et al. arbeiten in ihrer Studie sechs unterschiedliche Copingstrategien heraus und untersuchen ihre Anwendung von Religionslehrer/innen, um schulische Belastungssituationen bewältigen zu können.⁴³⁴ Ihre Ergebnisse sollen im Folgenden beschrieben und um jene der Parallelstudie von MIKLAS et al. ergänzt werden.

Das erste Bündel von Copingstrategien umfasst die Bereiche Flucht, Wut und Aggression. Dazu gehören Strategien wie „krank sein“, um die belastende Situation besser durchzustehen, mehr zu rauchen oder zu trinken, Wutausbrüche in der Klasse oder auch die Möglichkeit, die Klasse zu verlassen und dadurch etwas durch zu schnaufen.⁴³⁵ Sowohl der quantitative als auch der qualitative Teil der Untersuchung kommen zu dem Ergebnis, dass diese Form der Strategie für Religionslehrer/innen jedoch keine bedeutende Rolle spielt.⁴³⁶ Am ehestens kommen diese Herangehensweisen bei Desinteresse und Widerstand der Schüler/innen sowie bei verpflichtendem Zeitaufwand, der über den Unterricht hinausgeht, vor.⁴³⁷

Eine weitere Copingstrategie beinhaltet die Dimensionen Vermeidung und Zurückhaltung. Dabei handelt es sich im Gegensatz zu den vorhin beschriebenen Maßnahmen um ein defensives Verhalten. Aber auch die darunter fallenden Strategien kommen bei Religionslehrer/innen nicht besonders häufig zur Anwendung. Am häufigsten geben Religionslehrer/innen mit 31% an, das eigene Anspruchsniveau zu senken. Bei der Detailanalyse nach Schultypen zeigt sich jedoch, dass diese Strategie bei neun von zehn Lehrenden im Sonderschulbereich, aber auch bei nahezu 60% der Lehrenden an einer

⁴³⁴ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 75.

⁴³⁵ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 77.

⁴³⁶ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 78.

⁴³⁷ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 144.

B(M)HS sowie bei der Hälfte der Religionslehrer/innen an einer Polytechnischen Schule angewandt wird. Ein wichtiges Ergebnis der Erhebung ist, dass über drei Viertel der Religionslehrer/innen belastende Situationen nicht ignorieren.⁴³⁸ Dieses Verhalten ist für Lehrende besonders wichtig, denn dadurch fühlen sich die Schüler/innen auch ernst genommen und es wird ein wichtiger Schritt dahingehend gesetzt, dass die belastende Situation in Zukunft nicht mehr auftritt.

Nachdem die ersten beiden Bereiche bei Religionslehrer/innen keine große Anwendung finden, wird eine dritte Strategie, bei der es darum geht, über Probleme zu reden, deutlich häufiger in Anspruch genommen. Hier spielen sowohl bei katholischen als auch bei evangelischen Religionslehrer/innen Gespräche mit Kolleg/innen gefolgt von solchen mit dem/der Partner/in die größte Rolle.⁴³⁹ Bei den Gesprächen mit Kolleg/innen kann zwischen drei unterschiedlichen Dimensionen unterschieden werden. So geht es zum einen darum, durch das Gespräch eine strategische Veränderung der Rahmenbedingungen zu erreichen, wodurch belastende Situationen aktiv verändert werden sollen. Andere Gespräche mit Kolleg/innen dienen aber auch als eine Art Supervision oder Intravision. Dazu gibt es noch klassische Gespräche über konkrete Situationen in der Schule oder auch über Belangloses, die jedoch ebenfalls unterstützend wirken können.⁴⁴⁰

Eine weitere Strategie betrifft die Veränderung der Einstellung und der Situation. Dazu zählt, in belastenden Situationen eine positive Einstellung einzunehmen oder zu versuchen, diese zu verändern. Eine andere Möglichkeit besteht darin, sich von der Situation abzulenken oder einen entsprechenden Ausgleich zu suchen. Diese Strategien spielen bei Religionslehrer/innen eine große Rolle, wobei Frauen tendenziell höhere Werte erzielen. Die Änderung der eigenen Einstellung kann auch durch Gespräche mit Schüler/innen erfolgen. Dies kann vor allem dann von Bedeutung sein, wenn in einer Klasse die Abmeldethematik eine große Rolle spielt.⁴⁴¹ Eine solche Herangehensweise wird in diesem Fall auch weitaus zielführender sein, als die zweite Verhaltensweise, die bei dieser Problematik gehäuft auftritt, nämlich diverse Fluchtmechanismen.⁴⁴² Besonders beliebt ist es bei Religionslehrer/innen, sich einen entsprechenden Ausgleich zu suchen. Die Palette an

⁴³⁸ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 78.

⁴³⁹ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 79.

⁴⁴⁰ Vgl. MIKLAS et al.: Ich „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 132.

⁴⁴¹ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 79f.

⁴⁴² Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 144.

Möglichkeiten reicht dabei von sportlicher Betätigung, die am häufigsten genannt wird, über die Beschäftigung mit diversen Medien wie Film und Fernsehen, Lesen oder einfach Nichtstun und Ausschlafen.⁴⁴³

Ein vorletztes Bündel an Copingstrategien stellt die besondere Vorbereitung auf die Schule dar. Dazu zählt an erster Stelle, dass durch die Rücksprache mit der Direktion oder auch der Schulaufsicht Handlungsweisen besonders abgesichert werden. Darauf greift in etwa ein Viertel der Religionslehrer/innen oft bzw. sehr oft zurück.⁴⁴⁴ Wesentlich wichtiger ist es für Religionslehrer/innen durch eine besonders gewissenhafte Vorbereitung auf den Unterricht bestimmte Stressfaktoren zu beeinflussen. Zwei Drittel aller Befragten geben an, dass sie darauf zurückgreifen.⁴⁴⁵ Dabei fällt auf, dass besonders Lehrende, die ausschließlich Religion unterrichten, durch eine verstärkte Vorbereitung auf die Schule versuchen, für Entlastung zu sorgen, wobei hier das Alter keine Rolle spielt.⁴⁴⁶ Bei evangelischen Religionslehrer/innen kommt in diesem Punkt vor allem das Zeitmanagement zu tragen. Durch den häufigen Wechsel zwischen den Schulen ist es notwendig, gezielt vorbereitet in den Tag zu starten, um diesen so angenehm wie möglich zu gestalten. Eine gute Vorbereitung und Zeiteinteilung kann überdies dazu beitragen, dass Wochenenden zu einem großen Teil für Freizeitaktivitäten sowie für die Familie genutzt werden können.⁴⁴⁷

Eine letzte Copingstrategie umfasst diverse Entspannungstechniken sowie die Inanspruchnahme von fachlicher Beratung. Das Erlernen und verstärkte Anwenden von Entspannungstechniken wie autogenes Training oder Meditation wird von einem Drittel der Religionslehrer/innen in Anspruch genommen werden, wobei das vor allem für Frauen zutrifft.⁴⁴⁸ Auch die Inanspruchnahme von professioneller Unterstützung betrifft mehr Frauen als Männer. Im qualitativen Teil der Erhebung von MIKLAS et al. kamen die Teilnehmer/innen auch auf die Supervision⁴⁴⁹ zu sprechen, diese Art der Hilfestellung wird durchaus empfohlen. Besonders hilfreich wird die Supervision wahrgenommen, wenn es

⁴⁴³ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 136ff.

⁴⁴⁴ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 80 sowie MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 122.

⁴⁴⁵ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 80 sowie MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 122.

⁴⁴⁶ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 80.

⁴⁴⁷ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 120.

⁴⁴⁸ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 80f.

⁴⁴⁹ Für ein Beispiel von Supervision für Religionslehrer/innen siehe: JETZSCHKE Manfred: Supervision – Schule – Religion. Religionslehrerinnen und Religionslehrer wirkungsvoll unterstützen, Neukirchen-Vluyn, 2006.

dabei darum geht, Copingstrategien zu entwickeln.⁴⁵⁰ Der hohe Stellenwert der Supervision kann auch daran erkannt werden, wie groß das Bedauern ist, wenn eine Supervisionsgruppe nicht mehr zustande kommt.⁴⁵¹

Wichtig in Bezug auf Copingstrategien⁴⁵² ist es festzuhalten, dass sie nicht alle zu einer angenehmeren Situation führen. Als erfolgreich kann eine Strategie dann angesehen werden, wenn sie geeignet ist, entweder die Berufszufriedenheit zu steigern oder Burnout zu verringern.⁴⁵³ So haben die Strategien, auf belastende Situationen mit Flucht in Genuss- und Suchtmittel oder in den Krankenstand, sowie Aggression oder Problemvermeidung mit großem Abstand den größten Einfluss auf Burnout und die Berufszufriedenheit, jedoch ist dieser negativ.⁴⁵⁴ Diese Strategien sind nämlich burnoutsteigernd und haben zur Folge, dass die Betroffenen in ihrem Beruf unzufrieden sind.⁴⁵⁵ Im Gegensatz dazu führt der Versuch, die Situation in belastenden Momenten zum Positiven zu verändern, indem diese als Herausforderung angesehen wird⁴⁵⁶, zu einer höheren Berufszufriedenheit und geringeren Gefährdung an Burnout zu erkranken. Die Strategie, mit anderen über Probleme zu sprechen und diese nicht nur für sich zu behalten, wirkt sich ebenfalls positiv auf die Berufszufriedenheit aus. Auch wenn sich eine intensive Vorbereitung, die Inanspruchnahme von professioneller Hilfe, der Versuch einen Ausgleich zum Beruf zu finden oder auch der Vollzug spiritueller Übungen in der Erhebung von RITZER et al. kaum auf die Berufszufriedenheit sowie auf Burnout auswirken, haben sie für die Religionslehrer/innen dennoch einen hohen Stellenwert und helfen ihnen bei der Erholung von beruflichen Belastungen.⁴⁵⁷

⁴⁵⁰ Anm.: In der Vergleichsuntersuchung von RITZER et al. bei katholischen Religionslehrer/innen spielt die Inanspruchnahme von fachlicher Beratung keine große Rolle. In den Interviews wird von den Befragten darauf überhaupt nicht eingegangen, vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 81.

⁴⁵¹ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 140f.

⁴⁵² Anm.: Die Ergebnisse decken sich weitgehend bei den parallel durchgeführten Erhebungen von MIKLAS et al. und RITZER et al. Vgl. dazu MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 143ff sowie RITZER et al.: Burnout, S. 81.

⁴⁵³ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 145.

⁴⁵⁴ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 81.

⁴⁵⁵ Vgl. MIKLAS et al.: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“, S. 145.

⁴⁵⁶ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 81.

⁴⁵⁷ Vgl. RITZER et al.: Burnout, S. 81.

3.13 Zusammenfassung

Die Belastungen der Religionslehrer/innen sind sehr vielschichtig und es ist kaum möglich, von typischen Belastungen zu sprechen, die auf nahezu alle Religionslehrer/innen zutreffen. Von daher ist es – im Gegensatz zur häufigen Darstellung in der Literatur - sinnvoll, die Belastungen nach Schultypen und zum Teil auch nach Konfessionen getrennt zu betrachten. Dabei können Belastungen für einzelne Gruppierungen aufgezeigt werden, die über die Gesamtheit der Religionslehrer/innen aller Schultypen nicht erkennbar wären.

So hat sich gezeigt, dass die Abmeldungsthematik bei Religionslehrer/innen an Pflichtschulen lediglich eine untergeordnete Rolle spielt, während Lehrende an maturaführenden Schulen durch Abmeldungen sehr wohl belastet sind.⁴⁵⁸ Auf der anderen Seite sind Religionslehrer/innen an Volksschulen durch die fehlende Abgrenzung von Beruf und Freizeit stärker belastet als ihre Kolleg/innen im höheren Bereich. Die mit ihrem Beruf verbundenen Tätigkeiten wie die Erstkommunionvorbereitung in der Pfarre wirken in die eigene Freizeit hinein und erschweren eine Abgrenzung.⁴⁵⁹ Unterschiede in der Belastung ergeben sich auch bei disziplinären Problemen mit Schüler/innen, wobei hier vor allem deren Desinteresse an den Inhalten des Unterrichts als problematisch angesehen wird. Davon sind besonders Lehrer/innen an höheren Schulen betroffen, wohingegen ihre Kolleg/innen an Pflichtschulen oftmals von einem Erfolg sprechen können, da sich ihre Schüler/innen für den Unterricht begeistern lassen.⁴⁶⁰ Auch bei der Frage, inwiefern die oftmals fehlende öffentliche Wertschätzung zu einer Belastung wird, sind Unterschiede erkennbar. Während sich an Volksschulen mehr als die Hälfte der Religionslehrer/innen wertgeschätzt fühlt, trifft das im höheren Bereich nicht einmal auf ein Drittel aller Lehrer/innen zu.⁴⁶¹

Keine großen Unterschiede in der Belastung zwischen den einzelnen Schultypen lassen sich hingegen beim Rückgang der religiösen Primärsozialisation feststellen, von dem Lehrer/innen aller Schultypen deutlich betroffen sind.⁴⁶² Ebenfalls sind nur geringe Unterschiede bei der Belastung durch das Lehrer/innenkollegium feststellbar, das in hohem Maße von den Religionslehrer/innen geschätzt wird. Auch die Schulleitungen werden von

⁴⁵⁸ Siehe Kap. 3.5.2.

⁴⁵⁹ Siehe Kap. 3.9.

⁴⁶⁰ Siehe Kap. 3.2.1.

⁴⁶¹ Siehe Kap. 3.6.

⁴⁶² Siehe Kap. 3.3.

den Religionslehrer/innen durchwegs positiv beurteilt, wenn auch hier die Einstellung diesen gegenüber bei Lehrenden an Volksschulen deutlich positiver ausfällt, als das bei ihren Kolleg/innen an höheren Schulen der Fall ist.⁴⁶³ In dieselbe Richtung zeigen die Ergebnisse auch bei den Schulaufsichtsbehörden. Die Lehrenden beider Konfessionen sind mit ihren Fachinspektor/innen grundsätzlich zufrieden und diese werden von ihnen viel mehr als Partner angesehen und nicht als Kontrollorgan, das den Religionslehrer/innen Probleme bereiten möchte.⁴⁶⁴

Die Ausführungen zeigen auch Unterschiede zwischen katholischen und evangelischen Religionslehrer/innen auf. Letztere sind im Vergleich zu ihren katholischen Kolleg/innen häufig an deutlich mehr Schulen tätig, womit eine höhere Belastung durch den Stundenplan und dessen Koordinierung zwischen den einzelnen Schulen einhergeht.⁴⁶⁵ Ein weiterer Unterschied zwischen den Lehrenden der beiden Konfessionen zeigt sich in der Belastung durch das Image der Kirche bzw. durch problematische Aussagen von kirchlichen Amtsträgern, unter denen katholische Religionslehrer/innen deutlich mehr leiden als ihre evangelischen Kolleg/innen.⁴⁶⁶

Trotz der vielen unterschiedlichen Belastungen, mit denen Religionslehrer/innen in ihrem Beruf konfrontiert werden, sind sie im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, aber auch im Vergleich zu Lehrer/innen anderer Fächer deutlich weniger gefährdet an Burnout zu erkranken.⁴⁶⁷ Mit diesem Befund geht auch einher, dass Religionslehrer/innen eine große Berufszufriedenheit aufweisen.⁴⁶⁸ Dadurch ergibt sich, dass der Großteil der Religionslehrer/innen den Beruf auch wieder ergreifen würde. Hier fallen lediglich Lehrer/innen an AHS und B(M)HS sowie jene, die nur Religion unterrichten, etwas aus der Reihe, da bei ihnen eine größere Tendenz besteht, sich Gedanken über einen Berufswechsel zu machen.⁴⁶⁹

Eine wichtige Unterstützung für Religionslehrer/innen bieten neben den bereits erwähnten Ansprechpersonen wie Kolleg/innen, Direktor/innen oder Fachinspektor/innen auch das

⁴⁶³ Siehe Kap. 3.7.

⁴⁶⁴ Siehe Kap. 3.8.1.

⁴⁶⁵ Siehe Kap. 3.4.

⁴⁶⁶ Siehe Kap. 3.8.2.

⁴⁶⁷ Siehe Kap. 3.11.1.

⁴⁶⁸ Siehe Kap. 3.11.2.

⁴⁶⁹ Siehe Kap. 3.11.3.

private Umfeld sowie in manchen Fällen auch die Unterstützung durch die Pfarre.⁴⁷⁰ Zu den wichtigsten Copingstrategien, die von Religionslehrer/innen bei Problemen eingesetzt werden, zählen das Bereden von Problemen und der Versuch der Veränderung der eigenen Einstellung sowie der problembehafteten Situation. Eine wichtige Rolle spielen darüber hinaus eine besondere Vorbereitung auf die Schule, aber auch diverse Entspannungstechniken sowie die Teilnahme an Supervisionen.⁴⁷¹

Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung der Arbeit, ob und inwiefern die erste Schulwoche für Religionslehrer/innen eine besondere Belastung darstellt, soll in der an dieses Kapitel anschließenden empirischen Untersuchung der Schwerpunkt auf jenen Belastungen gelegt werden, die in dieser Woche speziell zum Tragen kommen können. Dabei handelt es sich um die Abmeldemöglichkeit vom Unterricht sowie um verschiedene Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, wie die Stundenplangestaltung und die vor allem bei Lehrer/innen an Pflichtschulen, aber auch bei evangelischen Religionslehrer/innen schwierige Koordination von Stundenplänen an mehreren Schulen. Eine große Rolle spielen auch Ansprechpartner/innen wie die Direktor/innen, Fachinspektor/innen, Leiter/innen der Schulämter, aber auch (Fach)kolleg/innen an der Schule. Dazu rücken auch Ressourcen sowie Copingstrategien, auf die Religionslehrer/innen in belasteten Situationen zurückgreifen können, in den Mittelpunkt des Interesses.

⁴⁷⁰ Siehe Kap. 3.12.1.

⁴⁷¹ Siehe Kap. 3.12.2.

4. Das Belastungserleben der Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche

Der empirische Teil der Arbeit beschäftigt sich dezidiert mit der ersten Schulwoche und den damit einhergehenden Belastungen und Unterstützungsfunktionen für Religionslehrer/innen. Die aufgestellten Hypothesen sollen an einer kleinen Gruppe von 29 Religionslehrer/innen, die sich aus drei Konfessionen zusammensetzt, einer Prüfung unterzogen werden.

4.1 Die Hypothesen

Die spezielle Situation der Religionslehrer/innen bringt mit sich, dass für sie in der ersten Schulwoche Belastungen entstehen können, mit denen andere Lehrer/innen nicht konfrontiert werden. An erster Stelle steht hier die Möglichkeit der Schüler/innen, sich innerhalb der ersten fünf Schultage vom Religionsunterricht abzumelden.

Die Möglichkeit, sich vom Religionsunterricht abzumelden, stellt für Religionslehrer/innen eine Belastung dar (**Hypothese 1**).

Diese Option kann weitreichende Konsequenzen für die Religionslehrer/innen nach sich ziehen, denn dadurch kann es vorkommen, dass Religionslehrer/innen unter Umständen nicht mehr vollbeschäftigt sind oder auch Stunden an (einer) weiteren Schule(n) zugeteilt bekommen, um ihr Soll zu erreichen. Weiters darf im Fall von vielen Abmeldungen nicht vergessen werden, dass sich die Lehrer/innen auch die Frage stellen, wieso Schüler/innen eine Abmeldung vornehmen. Nicht selten kommt es vor, dass sie die Ursache dabei auch bei sich selbst suchen, wodurch die Belastung noch zusätzlich verstärkt wird. Daneben gibt es auch Schulen, an denen die Lehrpersonen in der ersten Schulwoche darauf angewiesen sind, für den eigenen Unterricht zu werben. In diesem Fall darf angenommen werden, dass die

betroffenen Religionslehrer/innen aufgrund der unsicheren Situation in Bezug auf das beginnende Schuljahr besonders belastet sind.

Neben der generellen Belastung durch die Abmeldungsthematik werden in Bezug dazu noch zwei weitere Hypothesen aufgestellt.

Jene Lehrer/innen, die neben Religion noch ein weiteres Fach unterrichten, sind von der Abmeldungsthematik weniger belastet (**Hypothese 2**).

Diese können nämlich einen etwaigen Wegfall von Stunden durch das zweite Fach⁴⁷² auffangen, wodurch es zu keinen groben Auswirkungen auf die eigene Lehrverpflichtung und damit verbunden auf das Einkommen kommt. Auch die Gefahr, bedingt durch Abmeldungen an einer weiteren Schule unterrichten zu müssen, ist in diesem Fall häufig nicht gegeben. Dennoch wäre es falsch anzunehmen, dass es den Religionslehrer/innen mit einem Zweitfach gleichgültig wäre, wie viele Schüler/innen nicht am Unterricht teilnehmen wollen, aber es ergeben sich dadurch eben keine persönlichen Auswirkungen, was zu einer Entspannung der Situation führt.

An jenen höheren Schulen, an denen das Fach Ethik angeboten wird, sind die Religionslehrer/innen von der Abmeldethematik weniger betroffen (**Hypothese 3**).

Auch wenn der Ethikunterricht für einzelne Schüler/innen als reizvoll erscheint, müssen die Religionslehrer/innen in diesen Schulen nicht mit ihrem Unterricht gegen eine Freistunde ankämpfen, die vor allem für Oberstufenschüler/innen häufig eine gute Alternative darstellt. Weiters spielt im Falle des Angebotes von Ethik die Platzierung des Religionsunterrichtes im Stundenplan keine Rolle für eine mögliche Abmeldung. Denn entweder wird der Ethikunterricht parallel zum Religionsunterricht angeboten, oder der Ethikunterricht findet in einer Sammelgruppe an einer Randstunde statt, was häufig dazu führt, dass Ethik keine attraktive Alternative zum Religionsunterricht darstellt.

⁴⁷² Anm.: Und in diesem Fall vor allem jene, die ein Schularbeitsfach unterrichten oder ein solches, nach dem eine große Nachfrage besteht (z.B.: Chemie, Physik, Musikerziehung, ...). Nicht gemeint sind solche Fächer, in denen es bereits ein großes Angebot an Lehrkräften gibt (z.B.: Geschichte und Sozialkunde, Psychologie und Philosophie, ...), da es in diesen Fächern oftmals bei den Lehrfächerverteilungen keinen großen Spielraum gibt.

Neben der Abmeldethematik spielt für Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche auch der Stundenplan eine große Rolle.

Die Gestaltung des Stundenplans, die sich oft erst zu Schulbeginn ergibt, stellt für Religionslehrer/innen eine Belastung dar (**Hypothese 4**).

Natürlich wünschen sich auch die übrigen Lehrkräfte eine für sie optimale Verteilung der Stunden, jedoch im Fall der Religionslehrer/innen können damit weitreichende Konsequenzen verbunden sein. Zum einen birgt eine Platzierung des Religionsunterrichts an Randstunden oder am Nachmittag die Gefahr, dass sich Schüler/innen verstärkt vom Unterricht abmelden. Weiters stellt die Stundenplangestaltung zusätzlich für jene Lehrer/innen eine Belastung dar, die an mehreren Schulen unterrichten und häufig selbst dafür verantwortlich sind, die Stunden zwischen den einzelnen Schulen zu koordinieren.

Zwei abschließende Hypothesen betreffen mögliche zentrale Ansprechpersonen für Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche.

Die Direktor/innen, Fachinspektor/innen und die Leiter/innen der Schulämter sind für Religionslehrer/innen wichtige Ansprechpersonen (**Hypothese 5**).

Bei Problemen, die sich für Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche ergeben können, sind die in der Hypothese genannten Personen jene, die entsprechende Hilfe geben können. Gerade wenn es um die Gestaltung des Stundenplanes und eine etwaige Koordination mit anderen Schulen geht, sind die Religionslehrer/innen auf die Unterstützung der Direktor/innen angewiesen. Bei Fällen von Reduktion der Lehrverpflichtung durch Umschichtungen der Stunden zwischen den Lehrer/innen oder wegen hoher Abmeldezahlen sowie bei Stundenzusammenlegungen sind vor allem die Fachinspektor/innen sowie das jeweilige Schulamt von großer Bedeutung für die Religionslehrer/innen.

Die fehlende Unterstützung durch Direktor/innen, Fachinspektor/innen sowie den Leiter/innen der Schulämter verstärkt die Belastung bei auftretenden Problemen noch zusätzlich (**Hypothese 6**).

Wenn Direktor/innen bei der Gestaltung der Stundenpläne sowie bei den Abmeldungen nicht im Sinne der Religionslehrer/innen agieren, indem sie auf deren Bedürfnisse keinerlei Rücksicht nehmen und Abmeldungen vom Religionsunterricht an der Schule sogar forcieren, kann die Belastung für Religionslehrer/innen stark ansteigen. Im Fall der Fachinspektor/innen und der Leiter/innen der Schulämter kann sich die Problematik anders darstellen. Hier kann sein, dass diese aufgrund der kurzen Zeitspanne in der ersten Schulwoche nicht die Möglichkeit haben entsprechend einzuschreiten um die Religionslehrer/innen bei ihren Problemen zu unterstützen, wodurch bei diesen das Gefühl entstehen kann, dass sie mit ihren Problemen allein gelassen werden.

4.2 Der Fragebogen

Um die Hypothesen überprüfen zu können, wurde den Teilnehmer/innen ein Online-Fragebogen⁴⁷³ mit neun Fragen zugeschickt, wobei sechs davon der Erhebung der soziographischen Daten der teilnehmenden Personen dienen. Dazu eignen sich besonders geschlossene Fragenformate, lediglich die Anzahl der Schulen, die Schultypen sowie mögliche weitere Unterrichtsfächer waren von den Teilnehmer/innen durch offene Fragestellungen zu beantworten.

Die letzten drei Fragen überprüfen die eben genannten Hypothesen und waren offen zu beantworten. Um den Teilnehmer/innen das Ziel der Befragung zu verdeutlichen, wurde der ersten Frage ein Text vorangestellt, in dem mögliche Belastungen bereits angesprochen wurden:

„In der ersten Schulwoche werden wichtige Weichenstellungen für das beginnende Schuljahr für viele Religionslehrer/innen gestellt. Schüler/innen haben die Möglichkeit sich vom Unterricht abzumelden, es kann gegebenenfalls zu Stundenreduktionen kommen und auch die Stundenplangestaltung kann sich einerseits auf das Abmeldeverhalten auswirken, aber auch zu Problemen in der Koordination mit weiteren Schulen führen etc. Denken Sie bitte bei der Beantwortung dieser sowie der restlichen Fragen ganz konkret an dieses Schuljahr. Sollte es in

⁴⁷³ siehe Anhang.

den vergangenen Jahren in dieser Hinsicht besonders prägende Momente gegeben haben, bitte ich Sie, diese ebenfalls anzuführen.“

Obwohl die Teilnehmer/innen aufgefordert wurden, bei der Beantwortung der Fragen ganz besonders an das aktuelle Schuljahr⁴⁷⁴ zu denken, wurden sie gebeten, ggf. vorgekommene, prägende Ereignisse in der Vergangenheit ebenfalls festzuhalten. Dieser Schritt wurde gesetzt, um eine größere Anzahl an Erkenntnissen generieren zu können.

In einer ersten Frage (*„Beschreiben Sie Ihre konkrete Situation an Ihrer / Ihren Schule(n) in der ersten Schulwoche“*) wurden die Teilnehmer/innen gebeten, die Situation an ihrer/ ihren Schule(n) zu darzustellen. Diese Frage wurde bewusst sehr offen formuliert, bietet sie doch die Möglichkeit, möglichst detailreich zu antworten.

Die zweite Frage (*„Erleben Sie einzelne Aspekte als belastend? Wenn ja, inwiefern? Wenn nein, inwiefern?“*) fragte ganz konkret danach, welche Aspekte in der ersten Schulwoche als belastend empfunden wurden. Hier wurden die Teilnehmer/innen auch um eine Begründung gebeten, auch für den Fall, dass sie nichts als belastend empfanden.

Bei der abschließenden Frage (*„Welche Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. Schulamt, Fachinspektor/in, Direktion, Fachkolleg/innen, Lehrer/innenkollegium, Klassenvorständ/innen, professionelle Hilfe, Pfarre, Familie, Freunde, Online-Dienste etc.) sind in belastenden Situationen, speziell in der ersten Schulwoche, vorhanden bzw. worauf greifen Sie zurück?“*) wurden die Teilnehmer/innen nach den Unterstützungsmöglichkeiten, die für sie vorhanden sind bzw. auf die sie zurückgreifen, befragt.

4.3 Die Stichprobe

An der Erhebung nahmen insgesamt 29 Religionslehrer/innen teil, die sich auf drei Konfessionen und sieben Schultypen verteilen.

Um die zum Ziel gesetzte Anzahl von 20 Teilnehmer/innen zu erreichen, wurde der Fragebogen an Religionslehrer/innen per Mail sowie per soziale Medien verschickt. Dabei handelt es sich einerseits um Kolleg/innen des Verfassers der Arbeit an burgenländischen AHS und B(M)HS sowie um ehemalige Studienkolleg/innen. Weiters wurden die

⁴⁷⁴ Anm.: Es handelt sich dabei um das Schuljahr 2018/19.

Vorstandsmitglieder der Berufsgemeinschaft der Religionslehrer/innen der Diözese Eisenstadt eingeladen, wodurch auch Lehrer/innen an Pflichtschulen erreicht werden konnten. Sämtliche Adressaten wurden gebeten, den entsprechenden Link auch an Kolleg/innen, insbesondere auch von anderen Konfessionen, weiterzuleiten.

Von den 29 Teilnehmer/innen sind 26 römisch-katholisch, zwei evangelisch und einer gehört dem Islam an. Die Verteilung der Geschlechter ist mit 16 männlichen und 13 weiblichen Teilnehmer/innen nahezu ausgewogen.

Die Unterrichtserfahrung der Teilnehmer/innen verteilt sich wie folgt:

Unterrichtsjahre	Anzahl	relative Häufigkeit
das 1. Jahr	0	0
seit 1 – 5 Jahren	5	17,24%
seit 6 – 10 Jahren	6	20,69%
seit 11 – 20 Jahren	9	31,03%
seit über 20 Jahren	9	31,03%

Tab.1: Die Unterrichtserfahrung der untersuchten Lehrer/innen

Die Befragungsteilnehmer/innen weisen somit viel an Unterrichtserfahrung auf, hat doch weit mehr als die Hälfte bereits über zehn Dienstjahre hinter sich.

Für die Überprüfung der Hypothesen nicht unerheblich ist die Anzahl der Schulen, an denen die Teilnehmer/innen der Studie unterrichten.

Anzahl der Schulen	Anzahl	relative Häufigkeit
eine Schule	17	58,62%
zwei Schulen	4	13,79%
drei Schulen	4	13,79%
vier Schulen	2	6,89%
fünf Schulen	2	6,89%

Tab.2: Die Anzahl der Schulen, an denen die untersuchten Lehrer/innen unterrichten

Dabei ergibt sich eine eindeutige Verteilung der befragten Religionslehrer/innen, wobei der überwiegende Großteil jener Lehrer/innen, die nur an einer Schule Religion unterrichten,

entweder an einer AHS oder einer BHS unterrichtet. Jene zwei Lehrer/innen, die fünf Schulen betreuen, sind ein muslimischer Lehrer, der an AHS und B(M)HS tätig ist sowie eine katholische Lehrerin, die an VS und NMS unterrichtet. An vier Schulen sind ein evangelischer Religionslehrer, der an höheren Schulen unterrichtet, sowie eine katholische Religionslehrerin, die den weiteren Angaben zufolge vermutlich an Volksschule(n) und NMS tätig ist (L15, w, kath., Schultypen unbekannt).⁴⁷⁵ Bei den vier Lehrer/innen, die an drei Schulen tätig sind, handelt es sich um katholische Religionslehrer/innen, die alle im Pflichtschulbereich eingesetzt sind.

Im Rahmen der Erhebung wurden ebenfalls die Schultypen der 29 Befragungsteilnehmer/innen erhoben. Klar erkennbar ist dabei eine Mehrheit von Lehrer/innen, die an einer höheren Schule beschäftigt sind.

Schultyp	Anzahl
AHS	13
B(M)HS	9
PTS	1
NMS	4
VS	5
ASO	1
FBS	1
ohne Angabe ⁴⁷⁶	5

Tab.3: Die Schultypen der 29 Befragungsteilnehmer/innen

⁴⁷⁵ Anm.: Die Frage nach den Schultypen wurde von der betroffenen Lehrerin leidlich mit „2“ beantwortet.

⁴⁷⁶ Anm.: Bei jenen fünf Religionslehrer/innen, denen kein Schultyp zugeordnet werden konnte, dürfte es bei der Beantwortung der Frage zu einem Missverständnis gekommen sein. Die dazugehörige Frage lautet: „An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?“

Während der erste Teil der Frage mit der Nennung einer Zahl zu beantworten war, wäre es beim zweiten Teil der Frage hingegen notwendig gewesen, die Schultypen aufzulisten. An dieser Stelle haben die fünf Teilnehmer/innen jedoch lediglich eine Zahl, vermutlich die Anzahl der unterschiedlichen Schultypen, an denen sie unterrichten, genannt.

Um die Schultypen der Befragungsteilnehmer/innen noch genauer aufzuschlüsseln, soll in weiterer Folge dargestellt werden, welche Kombinationen in der untersuchten Gruppe vorkommen und wie deren Häufigkeit verteilt ist.

Schultyp(en)	Anzahl
nur AHS	8
nur B(M)HS	4
AHS und B(M)HS	5
nur NMS	0
nur VS	2
NMS und VS	3
NMS, PTS und ASO	1
FBS	1
ohne Angabe	5

Tab.4: Die Kombination der Schultypen der untersuchten Lehrer/innen

Die Tabelle zeigt, dass in der Stichprobe die Religionslehrer/innen, die lediglich an einem Schultyp⁴⁷⁷ tätig sind, mit 51,72% knapp in der Mehrheit sind.

Der Großteil der Befragungsteilnehmer/innen (55,17%) unterrichtet nur Religion, wohingegen die übrigen zwölf Lehrer/innen elf unterschiedliche Zweit- und/ oder Drittfächer haben, wobei das Unterrichtsfach Ethik mit vier Nennungen am häufigsten vertreten ist.

Anzahl der Fächer	Anzahl	relative Häufigkeit
ein Fach (Religion)	16	55,17%
zwei Fächer	7	24,14%
drei Fächer	5	17,24%
keine Angabe	1	3,45%

Tab.5: Die Anzahl der Fächer der Befragungsteilnehmer/innen

⁴⁷⁷ Anm.: In diesem Fall sind das AHS, B(M)HS, VS und FBS.

Für Religionslehrer/innen nicht unerheblich ist deren vertragliche Situation. So macht es einen großen Unterschied, ob man als kirchlich bestellte/r Religionslehrer/in beschäftigt ist, oder einen Vertrag mit der jeweiligen Bildungsdirektion hat.

Vertragssituation	Anzahl	relative Häufigkeit
Vertrag mit der Bildungsdirektion	20	68,97%
kirchlich bestellte/r Religionslehrer/in	9	31,03%

Tab.6: Die Vertragssituation der Befragungsteilnehmer/innen

4.4 Die Methode

Der Fragebogen soll nach der Methode der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ von Philipp MAYRING⁴⁷⁸ ausgewertet werden. MAYRING unterscheidet dabei drei Grundformen des Interpretierens, nämlich die Zusammenfassung, die Explikation sowie die Strukturierung⁴⁷⁹, die auch in diesem Fall zur Anwendung kommt.

Bei der Strukturierung handelt es sich laut MAYRING um die „wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“, die das Ziel verfolgt, aus dem vorhandenen Material eine bestimmte Struktur herauszufiltern.⁴⁸⁰ Das führt zur Herausbildung eines Kategoriensystems, durch das schlussendlich auch Quantifizierungen ermöglicht werden können.⁴⁸¹

In einem ersten Schritt werden die Strukturierungsdimensionen festgelegt, die aus den Fragestellungen abgeleitet werden.⁴⁸² In weiterer Folge werden die Strukturierungsdimensionen weiter ausdifferenziert, indem sie in weitere Ausprägungen unterteilt werden. Wichtig ist, dass sowohl die Strukturierungsdimensionen als auch deren Ausprägungen theoretisch begründet werden können. Die einzelnen Dimensionen werden schließlich mit den Ausprägungen zu einem Kategoriensystem zusammengestellt. In einem weiteren Schritt verlangt MAYRING, die Kategorien mittels sogenannter Ankerbeispiele sowie aufgestellter Kodierregeln, die bei Abgrenzungsproblemen zwischen Kategorien formuliert

⁴⁷⁸ MAYRING Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim¹⁰2008.

⁴⁷⁹ Vgl. MAYRING: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 58.

⁴⁸⁰ Vgl. MAYRING: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 82.

⁴⁸¹ Vgl. BUCHER Anton A.: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart 1994, S. 86.

⁴⁸² Vgl. BUCHER: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft, S. 86.

werden, exakt festzulegen, damit klar ist, wann ein Bestandteil des Materials in eine Kategorie fällt.⁴⁸³ Dieser Schritt, der der intersubjektiven Überprüfbarkeit dient⁴⁸⁴, wird in der vorliegenden Arbeit in der Form behandelt, dass die Dimensionen und ihre Ausprägungen beschrieben werden. Auf die Nennung konkreter Ankerbeispiele wird im Vorfeld verzichtet, jedoch werden Beispiele bei der Auswertung angeführt. Die Auswertung der Antworten der Fragebögen erfolgt lediglich durch den Autor, wodurch es zu einer Vernachlässigung der Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität kommt, was im Rahmen einer Diplomarbeit jedoch nicht anders möglich ist.

In einem ersten, ausschnittweisen Materialdurchlauf werden die Kategorien auf ihre Tauglichkeit hin überprüft. Jene Textstellen, in denen eine Kategorie angesprochen wird, werden markiert und herausgeschrieben. Es kann dabei vorkommen, dass manche Fundstellen nicht in das bestehende Kategoriensystem integrierbar sind, wodurch es zu einer Überarbeitung der Strukturierungsdimensionen samt Ausprägungen kommt. In diesem Fall muss mit dem Materialdurchlauf von vorne begonnen werden. Am Ende des Durchlaufes werden die Ergebnisse zusammengefasst und aufgearbeitet.⁴⁸⁵

4.5 Das Kategoriensystem

Im Folgenden sollen in einem ersten Schritt die Strukturdimensionen samt ihrer Ausprägungen aus dem Kapitel zum Belastungserleben von Religionslehrer/innen⁴⁸⁶ deduktiv abgeleitet und begründet werden. Diese werden in einem zweiten Schritt durch eine erste Sichtung der beantworteten Fragebögen induktiv ergänzt bzw. überarbeitet. Dadurch ergibt sich, getrennt für jede der drei Fragestellungen des Fragebogens, ein eigenes Kategoriensystem.

Um eine bessere Übersicht über die Kategorien zu erreichen, sollen nicht alle möglichen Ausprägungen der jeweiligen Strukturdimensionen aufgelistet werden, sondern nur jene, die in den Fragebögen tatsächlich vorkommen.

⁴⁸³ Vgl. MAYRING: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 83.

⁴⁸⁴ Vgl. BUCHER: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft, S. 87.

⁴⁸⁵ Vgl. MAYRING: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 83f.

⁴⁸⁶ Anm.: siehe Kap. 3.

4.5.1 Frage 1

Die erste Fragestellung⁴⁸⁷ lautet:

„Beschreiben Sie Ihre konkrete Situation an Ihrer/ Ihren Schule(n) in der ersten Schulwoche.“

Die ersten acht Strukturdimensionen werden in den Ausprägungen positiv, neutral und negativ beschrieben. Nur die letzte Dimension „das allgemeine Befinden“ wird in anderen Ausprägungen bearbeitet.

- **Abmeldung vom Religionsunterricht**

Zur spezifischen Situation des Religionsunterrichts gehört die Möglichkeit der Schüler/innen, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Damit können weitreichende Änderungen, wie Stundenkürzungen verbunden sein, wodurch das Thema für die Religionslehrer/innen, vor allem für jene, die an höheren Schulen unterrichten, relevant ist.

Als positiv ist diese Dimension einzuordnen, wenn ein/e Lehrer/in im Zusammenhang mit den Abmeldungen festhält, dass diese entweder bei den Schüler/innen kein Thema sind oder sie geringer als befürchtet ausfallen. Negativ ist diese Dimension dann, wenn eine Lehrperson mit vielen Abmeldungen konfrontiert ist, aber auch, wenn sie dadurch belastet ist. Der Umgang mit Abmeldungen kann als neutral eingestuft werden, wenn die Möglichkeit der Abmeldung genannt wird, ohne damit verbundene Folgen zu nennen.

- **Anmeldung zum Religionsunterricht**

Die Schüler/innen haben in der ersten Unterrichtswoche nicht nur die Möglichkeit sich vom Religionsunterricht abzumelden, genauso können sich Schüler/innen, die ohne religiöses Bekenntnis sind, für diesen anmelden. Als positiv wird eine Anmeldung empfunden, wenn ein/e Lehrer/in dadurch eine Bestätigung für die geleistete Arbeit erfährt. Diese Dimension

⁴⁸⁷ Anm.: In der Befragung wurde die an dieser Stelle als „Frage 1“ benannte Fragestellung, als „Frage 7“ bezeichnet. So verhält es sich auch mit den beiden nachfolgenden Fragen, die in der Umfrage als „Frage 8“ bzw. als „Frage 9“ bezeichnet wurden. Die hier gewählte Bezeichnung wird wegen der besseren Übersichtlichkeit gewählt. Weitere Informationen dazu befinden sich im Anhang.

wird als neutral eingestuft, wenn die Möglichkeit der Anmeldung bloß genannt wird, ohne dass damit positive oder negative Reaktionen verbunden sind.

- **Ethikunterricht**

Der Ethikunterricht wird von den Religionslehrer/innen als positiv erlebt, wenn dadurch aufgrund der wegfallenden Freistunde die Abmelderate vom eigenen Unterricht gesenkt werden kann. Genauso kann der Ethikunterricht für Religionslehrer/innen jedoch auch zu einem Problem werden, wenn Schüler/innen aus Neugier oder auch aus Interesse diesen besuchen wollen und sich dadurch abmelden. Die neutrale Ausprägung dieser Dimension ist ähnlich wie bei den Ab- und Anmeldungen zum Unterricht, es geht hier um eine bloße Nennung dieser Dimension.

- **Kontakt mit den Klassen**

In der ersten Schulwoche treten die Religionslehrer/innen in der Regel zum ersten Mal mit ihren Klassen in Kontakt. Insbesondere im Bezug auf die Ab- und Anmeldethematik ist die erste Unterrichtsstunde von großer Bedeutung. Dieser Erstkontakt kann als problematisch empfunden werden, wenn entweder nicht alle Schüler/innen, die ein entsprechendes Religionsbekenntnis haben, an der Stunde teilnehmen oder einige für schlechte Stimmung sorgen und im Extremfall sogar für die Abmeldung mobilisieren. Eine bloße Nennung des Erstkontaktes mit der Klasse führt zu einer neutralen Einstufung.

- **Stundenplan**

Entscheidend für viele Lehrer/innen ist in der ersten Woche der Stundenplan. Besonders im Religionsunterricht kann die Stellung des Faches entscheidend dafür sein, ob Schüler/innen gerne daran teilnehmen oder eher eine Abmeldung bevorzugen. Eine besondere Bedeutung bekommt der Stundenplan für jene Lehrer/innen, die an mehreren Schulen unterrichten, denn aus diesem Grund müssen die Stunden koordiniert werden. Der Stundenplan wird somit als positiv wahrgenommen, wenn dieser den Religionsunterricht begünstigt und auch

die Koordination mit anderen Schulen erleichtert wird. Im gegenteiligen Fall wird diese Dimension hingegen als negativ angesehen.

- **Unterstützung**

In der ersten Schulwoche sind viele Religionslehrer/innen auf die Zusammenarbeit mit Kolleg/innen, Klassenvorständ/innen, Direktor/innen, Fachinspektor/innen oder auch dem Schulamt angewiesen. Diese Unterstützung kann positiv wahrgenommen werden, wenn die oben genannten Personen den Religionslehrer/innen zur Seite stehen und ihnen die Arbeit erleichtern. Negativ wird die Unterstützung hingegen empfunden, wenn den Religionslehrer/innen bei ihrer Tätigkeit zusätzlich Steine in den Weg gelegt werden und sie mit ihren Problemen allein gelassen werden.

- **Schulanfangsgottesdienste**

Zur Tätigkeit vieler Religionslehrer/innen gehört die Vorbereitung und zum Teil auch die Durchführung von Gottesdiensten zu Schulbeginn. Eine neutrale Einstellung resultiert aus der einfachen Nennung des Schulgottesdienstes als Tätigkeit der Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche. Als negativ wird diese Dimension empfunden, wenn aufgrund einer schlechten Zusammenarbeit mit dem Pfarrer die Vorbereitung des Gottesdienstes zu einer Belastung wird.

- **weitere Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts an den Schulen**

Unter diese Strukturdimension fallen unter anderem die Möglichkeit für Religionslehrer/innen, in allen ihren Klassen eine Unterrichtsstunde abhalten zu können, aber auch mit jenen Schüler/innen, die planen sich abzumelden, in einer Stunde ins Gespräch zu kommen. Weiters beinhaltet diese Dimension Klassenzusammenlegungen sowie Abteilungsunterricht in kleineren Schulen. Auch die verlässliche Weitergabe von relevanten Informationen an Lehrer/innen, die zum Teil nur wenige Stunden an einer Stunde unterrichten, zählt zu den Rahmenbedingungen. Entsprechend der Gestaltung dieser

Rahmenbedingungen in den einzelnen Schulen erleichtern oder erschweren diese den Religionsunterricht.

- **das eigene Befinden**

Die letzte Dimension stellt das eigene Befinden der Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche dar. Die Religionslehrer/innen können sich gut fühlen, aber auch belastet oder gestresst.

- **Lehrfächerverteilung**

Bei dieser Strukturdimension geht es vor allem darum, ob die Lehrfächerverteilung in der ersten Schulwoche noch geändert wird und sich daraus möglicherweise Nachteile für die Religionslehrer/innen ergeben. Als positiv wird es von ihnen angesehen, wenn es zu keinen Änderungen kommt und man sich nicht innerhalb kurzer Zeit auf eine neue Gegebenheit einstellen muss.

4.5.1.1 Das Kategoriensystem der Frage 1

Strukturdimension	Ausprägung
Abmeldung vom Religionsunterricht	positiv
	neutral
	negativ
Anmeldung zum Religionsunterricht	positiv
	neutral
Ethikunterricht	positiv
	neutral
	negativ
Kontakt mit den Klassen	neutral
	negativ
Stundenplan	positiv
	negativ
Unterstützung	positiv
	negativ
Schulanfangsgottesdienste	neutral
	negativ
	Zeitdruck
weitere Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts an den Schulen	positiv
	negativ
das eigene Befinden	gut
	etwas gestresst
	gestresst
	belastet
Lehrfächerverteilung	positiv
	neutral
	negativ

Tab.7: Das Kategoriensystem der Frage 1

4.5.2 Frage 2

Die zweite Fragestellung lautet:

„Erleben Sie einzelne Aspekte als belastend? Wenn ja, inwiefern? Wenn nein, inwiefern?“

- **Abmeldungen vom Religionsunterricht**

Die erste Dimension betrifft wie auch bei der vorherigen Fragestellung die Abmeldung vom Religionsunterricht. Diese kann aufgrund der damit verbundenen Auswirkungen als negativ wahrgenommen werden, aber durchaus auch als positiv, wenn sich die Situation bei einzelnen Lehrer/innen gegenüber vorangegangenen Schuljahren gebessert hat.

- **Spontane Reduktion/ Änderung der Lehrverpflichtung**

Für eine nicht zu unterschätzende Belastung kann eine spontane Reduktion der Lehrverpflichtung sorgen, wenn Religionslehrer/innen dadurch nicht mehr voll beschäftigt sind. Jene Lehrer/innen, die ein weiteres Fach an der Schule unterrichten, können einer Reduktion eher neutral gegenüber stehen, da ein Wegfall von Stunden in Religion durch das andere Fach kompensiert werden kann.

Ähnlich verhält es sich mit einer spontanen Änderung der Lehrverpflichtung. Diese kann als belastend empfunden werden, wenn Planungen verworfen werden müssen.

- **Ethikunterricht**

Der Ethikunterricht kann von Religionslehrer/innen als positiv wahrgenommen werden, da dieser den Schüler/innen die Möglichkeit auf eine Freistunde nimmt. Auf der anderen Seite kann der Ethikunterricht auch als Konkurrenz zum Religionsunterricht angesehen werden und dadurch negativ beurteilt werden.

- **Schüler/in kennt ihr/ sein religiöses Bekenntnis nicht**

Als belastend kann der Umstand empfunden werden, wenn Schüler/innen ihr religiöses Bekenntnis nicht kennen, bzw. gar nicht wissen, ob sie einer Glaubensgemeinschaft angehören. Besonders in Schulen des höheren Bereiches kann dies zu organisatorischen Problemen führen.

- **Betreuung abgemeldeter Schüler/innen oder jener, die kein religiöses Bekenntnis haben**

Die Schulen müssen für sich eine Entscheidung treffen, was sie in der Zeit des Religionsunterrichts mit jenen Schüler/innen machen, die nicht an diesem teilnehmen. Besonders in Pflichtschulen kann es vorkommen, dass Nicht-Teilnehmer/innen am Religionsunterricht in diesem dennoch mitbetreut werden. Dieser Umstand kann von Religionslehrer/innen als negativ beurteilt werden. In dieselbe Richtung geht es auch bei einem möglichen Ersatzunterricht zum Religionsunterricht, der in der Regel eine reine Aufsicht der Schüler/innen darstellt.

- **Verwaltungsaufwand**

In der ersten Woche kommen auf Lehrer/innen zahlreiche Verwaltungsaufgaben zu, denen die Lehrer/innen neutral gegenüberstehen können, da sie als Teil der Berufsausübung angesehen werden.

- **weitere Rahmenbedingungen des Unterrichts**

Unter diese Dimension fällt die Organisation des Religionsunterrichts in der ersten Schulwoche. Religionslehrer/innen können es als negativ ansehen, wenn ihnen in der ersten Woche nicht die Möglichkeit gegeben wird, zumindest eine Stunde in jeder Klasse abzuhalten, um die Schüler/innen kennenzulernen und über den Unterricht zu reden. Diese

Stunde wird von vielen als hilfreich angesehen, wenn es darum geht, Schüler/innen von einem Verbleib im Unterricht zu überzeugen.

- **Pendeln zwischen den einzelnen Schulen zu Schulbeginn**

Als belastend kann von jenen Religionslehrer/innen, die in einem Schuljahr mehrere Schulen betreuen, der Umstand erlebt werden, dass sie den Unterricht an diesen Schulen koordinieren müssen, was mit einem häufigen Fahren zwischen diesen Schulen verbunden ist. Dieses Pendeln findet in dieser Woche verstärkt statt und durch damit verbundene Gespräche und Wartezeiten wird dabei besonders viel Zeit in Anspruch genommen.

- **große Anzahl an Unterrichtsstunden**

Bei einer hohen Lehrverpflichtung kann die Unterrichtstätigkeit als belastet empfunden werden. Das kann auch bereits in der ersten Schulwoche der Fall sein, wenn noch nicht alles eingespielt ist und man sich auf neue Situationen einstellen muss.

- **vertragliche Situation**

Von großer Bedeutung für Religionslehrer/innen ist deren vertragliche Situation. So sind mit der Übernahme in den Landes- oder Bundesdienst nicht unerhebliche Vorteile verbunden, wie die Eingliederung in deren Gehaltsschema. Eine nicht erfolgte Übernahme bedeutet in der aktuellen Situation zudem speziell für Lehrer/innen an höheren Schulen den Nachteil, dass sie in das neue Lehrer/innendienstrecht überstellt werden, wodurch für sie eine höhere Unterrichtsverpflichtung entsteht.

- **Fehlende Unterstützung**

Als Belastung können von Religionslehrer/innen Erfahrungen mit ihren Vorgesetzten empfunden werden, wenn diese anstatt der erhofften Unterstützung eine problemhafte Situation zusätzlich erschweren. Die Zusammenarbeit mit Kolleg/innen anderer Fächer sowie

mit Fachkolleg/innen kann zwar als unterstützend erlebt werden, jedoch können sich dadurch auch zusätzliche Probleme ergeben.

- **Erwartungen an den Unterricht**

Eine Belastung kann entstehen, wenn die Lehrperson und die Schüler/innen entgegengesetzte Erwartungen an den Unterricht haben.

- **Schulanfangsgottesdienst**

Als belastend können Schulanfangsgottesdienste empfunden werden, wenn Lehrer/innen dafür an mehreren Schulen verantwortlich sind und die Koordination schwierig ist.

- **das eigene Befinden**

Die letzte Dimension stellt das eigene Befinden der Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche dar. Die Religionslehrer/innen können sich gut fühlen, aber auch belastet oder gestresst.

4.5.2.1 Das Kategoriensystem der Frage 2

Strukturdimension	Ausprägung
Abmeldung vom Religionsunterricht	positiv
	negativ
spontane Reduktion/ Änderung der Lehrverpflichtung	neutral
	negativ
Ethikunterricht	positiv
	neutral
	negativ
Schüler/in kennt ihr/ sein religiöses Bekenntnis nicht	negativ
Betreuung abgemeldeter Schüler/innen oder jener, ohne relig. Bekenntnis	negativ
Verwaltungsaufwand	nicht belastend
weitere Rahmenbedingungen des Unterrichts	negativ
Pendeln zwischen den einzelnen Schulen zu Schulbeginn	negativ
große Anzahl an Unterrichtsstunden	negativ
vertragliche Situation	negativ
Fehlende Unterstützung	negativ
das eigene Befinden	gut
	gestresst
	belastet
Erwartungen an den Unterricht	negativ
Schulanfangsgottesdienst	belastend

Tab.8: Das Kategoriensystem der Frage 2

4.5.3 Frage 3

Die dritte Fragestellung lautet:

„Welche Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. Schulumt, Fachinspektor/in, Direktion, Fachkolleg/innen, Lehrer/innenkollegium, Klassenvorständ/innen, professionelle Hilfe, Pfarre, Familie, Freunde, Online-Dienste etc.) sind in belastenden Situationen, speziell in der ersten Schulwoche, vorhanden bzw. worauf greifen Sie zurück?“

- **Gespräch mit der Direktion**

Das Gespräch mit der Direktion in der ersten Schulwoche kann von Religionslehrer/innen als hilfreich empfunden werden. Das kann ganz generell der Fall sein, es kommt jedoch auch vor, dass der/ die Direktor/in im Krisenfall behilflich sein kann.

- **Fachinspektor/in**

Eine wichtige Bezugsperson für Religionslehrer/innen speziell in der ersten Schulwoche nimmt der/ die jeweilige Fachinspektor/in ein. Die mögliche Hilfestellung der Fachinspektor/innen wird von Religionslehrer/innen ambivalent beurteilt. So können sie, speziell in Notfällen, durchaus als hilfreich wahrgenommen werden, jedoch kommt es auch vor, dass ihre Rolle negativ beurteilt wird.

- **Schulamt**

In einem engen Verhältnis mit den Fachinspektor/innen stehen die jeweiligen Schulämter. Diese Strukturdimension kann in den nahezu identen Ausprägungen vorkommen wie jene der Fachinspektor/innen.

- **Klassenvorständ/innen**

Nicht unerheblich für Religionslehrer/innen können die jeweiligen Klassenvorständ/innen sein. Sie können dem Religionsunterricht positiv gegenüberstehend wahrgenommen werden oder vor allem in Bezug auf die Abmeldesituation in der ersten Woche als zentrale Ansprechpartner/innen fungieren.

- **Administration**

Eine wichtige Rolle für die Religionslehrer/innen nehmen auch die Administrator/innen an den Schulen ein. Sie können die Religionslehrer/innen bei der Gestaltung des Stundenplanes oder auch bei der Erstellung der Lehrfächerverteilung unterstützen. Problematisch kann es für Religionslehrer/innen jedoch werden, wenn von dieser Seite die Unterstützung nicht gegeben ist und darüber hinaus noch Steine in den Weg gelegt werden.

- **weitere unterstützende Elemente bei dieser Fragestellung**

Neun weitere Strukturdimensionen bei der Frage nach Unterstützungsfunktionen wurden von den Religionslehrer/innen lediglich genannt, ohne näher darauf einzugehen. Dazu zählen die Fachkolleg/innen sowie auch Gespräche mit anderen Kolleg/innen an den Schulen. Wichtige Formen der Unterstützung können auch die Personalvertretung, das Sekretariat, der Freundeskreis sowie die Familie bieten. Darüber hinaus können auch technische Hilfsmittel wie ein Smartphone sowie die Möglichkeit schnell Mails zu verschicken, aber auch der Rückgriff auf eigene Erfahrungen sowie der persönliche Glaube wichtige Unterstützung leisten. Dazu kommt, dass es auch Religionslehrer/innen gibt, die auf keine Unterstützungsmöglichkeiten zurückgreifen können oder die dies auch nicht wollen.

4.5.3.1 Das Kategoriensystem der Frage 3

Strukturdimension	Ausprägung
Gespräch mit Direktion	im Krisenfall
	positiv
Fachinspektor/in	unterstützend
	im Krisenfall
	bei komplexen Anliegen
	negativ
Schulamt	positiv
	bei komplexen Anliegen
	negativ
Klassenvorständ/innen	positiv
	neutral
Administration	positiv
	negativ
Fachkolleg/innen	positiv
andere Kolleg/innen an den Schulen	positiv
Personalvertretung	positiv
Sekretariat	positiv
Freundeskreis	positiv
Familie	positiv
technische Hilfsmittel	positiv
Rückgriff auf eigene Erfahrungen	positiv
der persönliche Glaube	positiv
keine Unterstützung	-----

Tab.9: Kategoriensystem der Frage 3

4.6 Die Auswertung des Fragebogens

Im Folgenden soll die Auswertung des Fragebogens, getrennt nach den einzelnen Fragestellungen, erfolgen. Wie bereits bei der Beschreibung der Methode⁴⁸⁸ erwähnt, ermöglicht das erstellte Kategoriensystem eine Quantifizierung der Antworten.

Dabei wird kompakt zusammengefasst, welche Inhalte in den einzelnen Kategorien genannt wurden und um diese zu untermauern, werden ausgewählte Beispiele angeführt.

4.6.1 Frage 1

Abmeldung vom Religionsunterricht (21 Nennungen)

Dabei handelt es sich um jene Kategorie, die mit 21 Nennungen mit Abstand am häufigsten erwähnt wurde. Einige Lehrer/innen haben dieses Thema aus unterschiedlichen Positionen beleuchtet, wodurch sich bei ihnen eine doppelte Zählung ergibt.

Dabei überwiegen die positiven Ausprägungen mit acht Nennungen gegenüber den negativen mit sechs Nennungen, acht Mal wurde die Abmeldungsthematik lediglich erwähnt, wodurch es zu einer neutralen Einordnung kommt.

Die negativen Nennungen, stammen bis auf eine Ausnahme⁴⁸⁹, von Lehrer/innen, die an einer AHS unterrichten.⁴⁹⁰ Das Beispiel dieses Lehrers zeigt, wie schwer es der Religionsunterricht haben kann, wenn dieser von der Schulleitung abgelehnt wird:

„Heuer: keine Probleme Vergangenheit: In einer Poly hat der Direktor die SchülerInnen angestiftet sich abzumelden. Folge: kein Religionsunterricht im Poly und das über Jahre hinweg.“ (L18, m, kath., VS, 3 Schulen)

Die positiven Ausprägungen betreffen Lehrer/innen sowohl der Pflicht- als auch der höheren Schulen. Vor allem letztere begründen eine entspannte Situation mit der Einführung des Ethikunterrichtes in der Oberstufe bzw. mit einem guten Einvernehmen mit der Schulleitung:

⁴⁸⁸ Anm.: siehe Kap. 4.4.

⁴⁸⁹ Anm.: L18, m, kath., VS, 3 Schulen, wobei dieser Lehrer von einem vergangenen Schuljahr berichtet, in dem er an einer Polytechnischen Schule unterrichtet hat.

⁴⁹⁰ Anm.: Bei einem Fragebogen wurde der Schultyp nicht angegeben. Aufgrund der Antworten kann davon ausgegangen werden, dass der betreffende Religionslehrer an einer höheren Schule unterrichtet (L11, m, kath., Schultyp unbekannt, 1 Schule).

„Grundsätzlich besteht ein gutes Einvernehmen mit der Schulleitung - auch bezüglich der Abmeldungen vom RU, die von der Direktionsseite hintangehalten werden. [...]“ (L5, m, kath., AHS, 1 Schule)

Das eigene Befinden (10 Nennungen)

Die zweithäufigsten Nennungen entfallen bei der ersten Fragestellung auf das eigene Befinden. Dabei geben lediglich zwei Personen an, dass es ihnen gut geht, wobei beide an einer höheren Schule unterrichten.⁴⁹¹ Dabei ist auffallend, dass sie ihr gutes Befinden darauf zurückführen, dass sie keine Probleme mit Abmeldungen gehabt haben:

„An unserer Schule gibt es den Gegenstand Ethik. Es lockt also keine Freistunde. Die Situation ist für mich nicht mehr belastend. Seitens der Schule wurde auch vorher immer sehr wertschätzend mit dem Fach Religion umgegangen.“ (L28, m, kath., BHS, 1 Schule)

Im Gegensatz dazu kann bei fünf Lehrer/innen, das Befinden in der ersten Schulwoche entweder als gestresst oder sehr gestresst beschrieben werden:

„Die erste Schulwoche war für mich heuer ein klein wenig stressiger als sonst. Einen Stundenplan für fünf Schulen zusammen zu bekommen ist eine kleinere Herausforderung. Erschwerend ist dazu gekommen, dass eine Schule für mich vollkommen neu war und die sich am wenigsten kooperativ im Gestalten des Stundenplanes zeigte. Dazu kommt, dass ich an mehreren Standorten auch für den Gottesdienst verantwortlich war und manche Priester sich immer wieder schwer tun meine Terminmöglichkeiten zu akzeptieren. Ich gehe immer so vor, dass die Stammschule absoluten Vorrang hat und die Termine für die Verwendungsschulen sich erst danach richten müssen. [...]“ (L8, m, kath., VS und NMS, 5 Schulen)

„etwas chaotisch, gewisse Überforderung“ (L11, kath., Schultyp unbekannt, 1 Schule)

Bei zwei Lehrerinnen liegt die Vermutung nahe, dass sie durch die Situation in der ersten Schulwoche belastet sind. Die Gründe dafür liegen bei einer AHS-Lehrerin bei den Abmeldungen und daraus resultierend Änderungen der Lehrfächerverteilung⁴⁹², sowie bei einer Kollegin, die an drei Pflichtschulen unterrichtet, an der großen Anzahl an Terminen sowie der oftmals schwierigen Koordination zwischen den einzelnen Schulen und mit den evangelischen Kolleg/innen:

„Stressig....Viele Termine....Anfangsgottesdienste (früher oft zwei /Tag)...Einholen von Bestätigungen (An/Abmeldungen,) Besuch der einzelnen Schulen...ungewisser Stundenplan...“planlos“ =energieraubend, in früheren Dienstjahren dauerte es oft ca 5 Wochen bis der endgültige Stdplan feststand..früher .jährlich im Sept u Okt höchste Handyrechnungen wegen Telefonaten mit sämtlichen DirektorenInnen u evang KollegenInnen zwecks Koordination...in klein organ.VS oft Stundenzusammenlegungen ...viele VS Klassen mit Abteilungsunterricht 1.-4.Schstf.....in einem Schuljahr 10 Schulen anfahren...usw.“ (L6, w, kath., NMS, PTS, ASO, 3 Schulen)

⁴⁹¹ Vgl. L4, w, kath., AHS, B(M)HS, 2 Schulen sowie L28, m, kath., B(M)HS, 1 Schule.

⁴⁹² Vgl. L14, w, kath., Schultyp unbekannt, 1 Schule.

Stundenplan (8 Nennungen)

Der Stundenplan wird von den Religionslehrer/innen insgesamt acht Mal erwähnt, wobei je vier Mal je eine positive und eine negative Ausprägung vorliegen.

Positiv wird der Stundenplan beurteilt, wenn er entweder bereits zu Schulbeginn in einer endgültigen Version vorliegt⁴⁹³ oder dabei besonders Rücksicht auf den Religionsunterricht genommen wird:

„[...]Was die Stundenplangestaltung an unserer Schule betrifft, kann ich auch feststellen, dass hier durchaus Rücksicht darauf genommen wird, die Religionsstunden gut zu verteilen und auch nicht bewusst auf die 1. oder letzte Stunde zu legen. [...]“ (L23, m, kath., B(M)HS, 1 Schule)

Als Problem für Religionslehrer/innen zeigt sich hingegen, wenn es lang dauert, bis ein Stundenplan endgültig feststeht bzw. wenn sich die Koordination zwischen mehreren Schulen als schwierig erweist.

„Hektisch, Eröffnungsgottesdienste koordinieren, neue Schule- s und nicht gekannt. Stundenplan mit vier Schulen zu koordinieren ist schwierig“ (L15, w, kath., Schultyp unbekannt, 4 Schulen)

„Schwierige Stundenplangestaltungen, da unterschiedliche Stunden in den unterschiedlichen Schulen koordiniert werden mussten“ (L29, m, evang., AHS, B(M)HS, 4 Schulen)

Lehrfächerverteilung (8 Nennungen)

Die Teilnehmer/innen an der Befragung machen acht Nennungen, die der Lehrfächerverteilung zuzuordnen sind, wobei sechs davon als neutral, zwei als positiv und eine als negativ einzuordnen sind.

Positiv wird beurteilt, wenn es einerseits durch geringe Abmeldezahlen zu keiner spontanen Stundenreduktion kommt⁴⁹⁴ bzw. auch aus anderen – für viele oft nicht nachvollziehbaren – Gründen keine Änderungen vorgenommen werden:

„[...] Ich habe im Herbst genau so viele Stunden Religion bekommen wie im Frühjahr in der Lehrfächerverteilung für mich vorgesehen waren. Auch mit dem Stundenplan bin ich was die RU-Stunden angeht zufrieden.“ (L26, w, kath., B(M)HS, 1 Schule)

Negativ wird in diesem Zusammenhang hingegen gesehen, wenn es im Gegensatz dazu noch im Laufe der ersten Schulwoche zu Änderungen kommt:

⁴⁹³ Vgl. u.a. L19, w, kath., VS, 3 Schulen.

⁴⁹⁴ Vgl. L23, m, kath., B(M)HS, 1 Schule.

„Ungeregelte und unsichere Situation: - Frage ob die Klassen 1- oder 2-stündigen Religionsunterricht haben. - Klassen könnten noch getauscht werden müssen zwischen Kollegen [...]Es erwarten einen immer noch Überraschungen in der Lehrfächerverteilung nach der Kurzkonferenz zu Schulbeginn“ (L14, w, kath., Schultyp unbekannt, 1 Schule)

Ethikunterricht (7 Nennungen)

Der Ethikunterricht wird insgesamt sieben Mal erwähnt, wobei mit vier Nennungen die Mehrheit eine positive Ausprägung aufweist und lediglich eine Lehrperson einen möglichen negativen Aspekt des Ethikunterrichts für den Religionsunterricht anführt.

Die positive Sichtweise auf den Ethikunterricht ist vor allem deswegen gegeben, da dadurch die Freistunde als möglicherweise attraktive Alternative zum Religionsunterricht wegfällt, wodurch es zu einer Reduktion der Abmeldezahlen kommt:

„[...] Eher kommt es zu weniger Abmeldungen, weil die Ethikstunden eher ungünstig liegen, was aber damit zusammenhängt, dass hier die Schüler verschiedener Klassen zusammengelegt werden und daher meist die 7. Stunde dafür freigehalten wird (also eigentlich die Mittagspause).“ (L23, m, kath., B(M)HS,1 Schule)

Dass der Ethikunterricht jedoch keinen uneingeschränkten Vorteil für den Religionsunterricht bringt, zeigt eine Lehrerin mit folgender Aussage auf:

„[...] 5. Klässler, welche ich zuvor 4 Jahre in d Unterstufe unterrichtet hatte, kamen zu mir und fragten mich, ob es mir eh nichts ausmache, dass sie sich heuer in der 5. "mal Ethik ansehen wollen und dann in d 6. vielleicht wieder in RK kommen" ...“ (L16, w, kath., AHS, 1 Schule)

Dieses Beispiel zeigt auf, dass der Ethikunterricht von Schüler/innen durchaus als interessante Alternative wahrgenommen werden kann und daraus – auch wenn auf eine andere Art und Weise zur Freistunde – eine Konkurrenzsituation für den Religionsunterricht entstehen kann.

Kontakt mit den Klassen (6 Nennungen)

Insgesamt sechs Mal gehen die Befragungsteilnehmer/innen auf den ersten Kontakt mit den Klassen zu Beginn des Schuljahres ein. Dabei ist auffallend, dass dieser kein einziges Mal positiv hervorgehoben wird. Während dieser von vier Lehrer/innen lediglich erwähnt wird, beschreiben zwei von ihnen ihre negativen Erfahrungen.⁴⁹⁵

⁴⁹⁵ Anm.: L5, m, kath., AHS, 1 Schule sowie L22, m, kath., AHS, 1 Schule.

So wird eine negative Gruppendynamik dem Religionsunterricht gegenüber beschrieben, aber es kommt auch vor, dass Lehrer/innen in den Schulen offensiv für ihren Unterricht bei den Schüler/innen werben müssen, was für den Autor der nachfolgenden Zeilen keine angenehme Erfahrung gewesen sein dürfte:

„An meiner derzeitigen Schule ist die Situation relativ entspannt (viele katholische Schüler/innen, grundsätzlich geringe Abmeldequote). An meiner früheren Schule war das anders. Dort war die erste Schulwoche ganz offen eine "Werbewoche".“ (L22, m, kath., AHS, 1 Schule)

„[...] Allerdings gibt es manchmal in einzelnen Klassen eine gegenüber dem RU negative Gruppendynamik.“ (L5, m, kath., AHS, 1 Schule)

Unterstützung (6 Nennungen)

Von den insgesamt sechs Nennungen, die der Strukturdimension „Unterstützung“ zugeordnet werden können, fallen vier positiv aus. Darunter verstehen die Religionslehrer/innen vor allem die Unterstützung durch die Direktion(en) ihrer Schule(n) wenn es um die Abmeldungsthematik geht, einmal wird auch eine vermutlich nicht alltägliche Form der Unterstützung innerhalb des Lehrer/innenkollegiums beschrieben:

„Ich bekomme dir Rückmeldung der Direktion, wenn sich Schüler/innen vom kath. RU abmelden. Dir. verlangt ein persönliches Gespräch zur Begründung der Abmeldung, die Abmeldezahlen sind seit Einführung des Ethikunterrichts an der Schule sehr niedrig.“ (L12, w, kath., B(M)HS, 1 Schule)

„[...] Da meine evangelische Kollegin einen Schüler brauchte um 2stündigen Unterricht in der 1.Kl zu unterrichten und Stundenreduktion zu vermeiden, habe ich einem OB Schüler der 1.Kl den evangelischen Reli Unterricht schmackhaft gemacht und ihn somit dazu bewegt, in die Evangelisch Gruppe zu wechseln.[...]“ (L16, w, kath., AHS, 1 Schule)

Auch bei den beiden negativen Meldungen beziehen sich die Lehrer auf die Direktion. Für sie haben die Schulleitungen ihre Probleme bei der Koordination von Stundenplänen sowie bei den Abmeldungen vergrößert:

„Die erste Schulwoche war für mich heuer ein klein wenig stressiger als sonst. Einen Stundenplan für fünf Schulen zusammen zu bekommen ist eine kleinere Herausforderung. Erschwerend ist dazu gekommen, dass eine Schule für mich vollkommen neu war und die sich am wenigsten kooperativ im Gestalten des Stundenplanes zeigte. [...]“ (L8, m, kath., VS, NMS, 5 Schulen)

„[...] Vergangenheit: In einer Poly hat der Direktor die SchülerInnen angestiftet sich abzumelden. Folge: kein Religionsunterricht im Poly und das über Jahre hinweg.“ (L18, m, kath., VS, 3 Schulen)

Weitere Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts an den Schulen (6 Nennungen)

Insgesamt sechs Lehrer/innen haben in der Beantwortung der ersten Frage Aussagen getätigt, die dieser Strukturdimension zugeordnet werden können. Jene beiden Lehrerinnen⁴⁹⁶, die hier einen positiven Aspekt erwähnt haben, beschreiben, dass sie in der ersten Schulwoche bereits in sämtlichen Klassen unterrichten konnten, wodurch sie noch während der Abmeldefrist mit den Schüler/innen in Kontakt treten konnten:

„Ich unterrichte in der ersten Woche bereits in allen Schulstufen Religion. Der Stundenplan ist bereits am ersten Schultag fertig.“ (L19, w, kath., VS, 1 Schule)

Die Antworten von vier weiteren Lehrer/innen hingegen lassen auf Rahmenbedingungen schließen, die für den Religionsunterricht nicht unbedingt von Vorteil sind. Zwei Lehrer⁴⁹⁷ merken an, dass sie jene Schüler, die sich vom Religionsunterricht abzumelden planen, nicht zu Gesicht bekommen um mit ihnen ein Gespräch zu führen:

„AHS: 6 neue Klassen, 1 Klasse aus dem Vorjahr, wobei 2 Schüler aus Vorjahr nicht mehr in Reli gehen wollen und auch nicht erscheinen, [...]“ (L3, m, kath., AHS, B(M)HS, 2 Schulen)

Eine weitere Kollegin⁴⁹⁸ spricht die Stundenzusammenlegungen in klein organisierten Volksschulen sowie den Abteilungsunterricht über vier Schulstufen hinweg an, ein anderer Lehrer die Koordination unterschiedlicher Interessen⁴⁹⁹ sowie die späte Weitergabe relevanter Informationen:

„Die erste Schulwoche ist immer von Unsicherheit und Unklarheit geprägt. Anstrengend ist es, die verschiedenen Interessen zu koordinieren. Schwierig ist es, wenn Informationen spät weiter gegeben werden.“ (L25, m, evang., Schultyp unbekannt, 2 Schulen)

Schulanfangsgottesdienste (4 Nennungen)

Die Schulanfangsgottesdienste werden in den Fragebeantwortungen insgesamt vier Mal erwähnt, wobei kein Statement dabei positiv ausfällt. Eine Kollegin⁵⁰⁰ nennt den Schulanfangsgottesdienst neben anderen Aufgaben, die in der ersten Schulwoche anfallen,

⁴⁹⁶ Anm.: L7, w, kath., VS, NMS, 3 Schulen sowie L19, w, kath., VS, 1 Schule.

⁴⁹⁷ Anm.: L3, m, kath., AHS, B(M)HS, 2 Schulen sowie L24, m, kath., AHS, 1 Schule.

⁴⁹⁸ Anm.: L6, w, kath., NMS, PTS, ASO, 3 Schulen.

⁴⁹⁹ Anm.: An dieser Stelle wäre es interessant zu erfahren, welche und wessen unterschiedlichen Interessen miteinander in Einklang gebracht werden müssen.

⁵⁰⁰ Anm.: L13, w, kath., AHS, 1 Schule.

während zwei andere⁵⁰¹ auf den Zeitdruck, der unter anderem mit den Gottesdiensten zusammenhängt, hinweisen. Ein Problem mit dem Schulgottesdienst schildert nur ein Lehrer an Pflichtschulen, der die Termine nicht nur mit seinen fünf Schulen abklären muss, sondern auch mit mehreren Priestern, was für ihn zu einer Herausforderung wird:

„Die erste Schulwoche war für mich heuer ein klein wenig stressiger als sonst. [...] Dazu kommt, dass ich an mehreren Standorten auch für den Gottesdienst verantwortlich war und manche Priester sich immer wieder schwer tun meine Terminmöglichkeiten zu akzeptieren. Ich gehe immer so vor, dass die Stammschule absoluten Vorrang hat und die Termine für die Verwendungsschulen sich erst danach richten müssen. [...]“ (L8, m, kath., VS, NMS, 5 Schulen)

Anmeldung zum Religionsunterricht (4 Nennungen)

Den Schüler/innen steht nicht nur die Option offen, sich vom Religionsunterricht abzumelden, sondern sich für diesen auch anzumelden. Diese Möglichkeit haben bei der ersten Fragestellung vier Lehrer/innen angesprochen. Zwei Mal werden die Anmeldungen neutral erwähnt⁵⁰², während zwei Lehrerinnen⁵⁰³ darüber positiv berichten, denn bei ihnen haben sich Schüler/innen für den Religionsunterricht angemeldet:

„[...] OB SchülerInnen der 1.Klasse und deren Eltern haben sich über Inhalte im RK Unterricht informiert und sich nach dem Gespräch zum RK Unterricht angemeldet. [...]“ (L16, w, kath., AHS, 1 Schule)

4.6.2 Frage 2

Das eigene Befinden (13 Nennungen)

Insgesamt 13 Aussagen thematisieren das eigene Befinden in der ersten Schulwoche. Dabei geht es der Mehrheit mit acht Nennungen überwiegend gut, wobei die Gründe dafür unterschiedlicher Natur sind:

„Nein, keine Belastung. Aufgrund meines Zweitfaches kämpfe ich nicht um Stunden, außerdem finde ich den bürokratischen Aufwand nicht so schlimm. [...]“ (L16, w, kath., AHS, 1 Schule)

„Nein. Es belastet mich nichts. Alle Einteilungen sind getroffen und es beginnt sehr stressfrei an unserer Schule.“ (L19, w, kath., VS, 1 Schule)

„Ich stehe am Ende meiner Berufslaufbahn. Ich bin zufrieden.“ (L28, m, kath., B(M)HS, 1 Schule)

⁵⁰¹ Anm.: L6, w, kath., NMS, PTS, ASO, 3 Schulen sowie L15, w, kath., Schultyp unbekannt, 4 Schulen.

⁵⁰² Anm.: L2, m, kath., Schultyp unbekannt, 2 Schulen sowie L8, m, kath., VS, NMS, 5 Schulen.

⁵⁰³ Anm.: L7, w, kath., VS, NMS, 3 Schulen sowie L16, w, kath., AHS, 1 Schule.

Eine Person⁵⁰⁴ gibt an, keine konkrete Belastungen zu verspüren, jedoch kommen speziell in der ersten Schulwoche viele Termine zusammen, worauf sich schließen lässt, dass die Lehrerin diese Zeit als Stress wahrnehmen dürfte.

Die Aussagen von vier weiteren Lehrern lassen darauf schließen, dass sie durch die Ereignisse in der ersten Schulwoche durchaus belastet sind. Die Belastungen hängen dabei einerseits mit der schwierigen Terminplanung im Fall des Unterrichts an mehreren Schulen⁵⁰⁵, aber auch mit den Abmeldungen zusammen:

„Es stellt sich natürlich die Frage, warum Schüler sich abmelden. Besonders belastend empfinde ich, dass sich Schüler bereits im zweiten Schuljahr abmelden. Es gibt meistens kein Feedback und man beginnt zu spekulieren. Dazu kommt, dass es plötzlich sein kann, eine Klasse abgeben zu müssen. In meinem Fall, war es eine erste Klasse, die ich zwei Mal in der ersten Woche unterrichtet habe. Das ist schon bitter, weil ja schon Einiges besprochen worden ist.“ (L3, m, kath., AHS, B(M)HS, 2 Schulen)

Spontane Reduktion/ Änderung der Lehrverpflichtung (7 Nennungen)

Bei den sieben Aussagen von Lehrer/innen, in denen die Lehrverpflichtung thematisiert wird, überwiegen mit vier Nennungen die negativen Aussagen. Hier werden vor allem Belastungen aufgrund von Veränderungen durch Abmeldungen thematisiert, aber auch das Warten auf die Lehrfächerverteilung für das kommende Schuljahr, und die damit verbundene Frage, ob die geäußerten Wünsche entsprechend berücksichtigt werden, können als Belastung empfunden werden:

„Belastend war der Schulstand heuer nicht. Jedoch die 4 Jahre davor, da es zu Schulbeginn immer noch Veränderungen in der Lehrfächerverteilung gab, die ich als sehr belastend empfand.“ (L14, w, kath., Schultyp unbekannt, 1 Schule)

„Belastend empfinde ich die Ungewissheit bis zu dem Zeitpunkt, an dem man erfährt, was im kommenden Schuljahr auf einen zu kommt bzw. ob Wünsche wirklich berücksichtigt wurden.“ (L9, w, kath., Vs, NMS, 3 Schulen)

Interessant im Zusammenhang mit der Lehrverpflichtung ist die Aussage eines Religionslehrers, der dabei entweder seine Erfahrungen aus den ersten Berufsjahren oder jüngere Kolleg/innen in seinem Umfeld im Blick haben dürfte. Diesem Statement ist zu entnehmen, dass die Situation in der ersten Schulwoche vor allem für junge Religionslehrer/innen besonders angespannt ist, könnte es doch passieren, dass sie im

⁵⁰⁴ Anm.: L13, w, kath., AHS, 1 Schule.

⁵⁰⁵ Anm.: L8, m, kath., VS, NMS, 5 Schulen.

beginnenden Schuljahr ohne volle Lehrverpflichtung und damit verbunden mit weniger Gehalt dastehen:

„Belastend ist v.a. die Unsicherheit bzgl. der Stunden und Werteinheiten. Das betrifft v.a. jüngere Kolleg/innen, die kein Recht auf eine volle Lehrverpflichtung haben.“ (L22, m, kath., AHS, 1 Schule)

Die Lehrverpflichtung wird hingegen positiv thematisiert, wenn die ursprünglichen Einteilungen beibehalten werden⁵⁰⁶ oder eine Reduktion der Lehrverpflichtung sogar als positiv angesehen wird:

„Aufgrund meines Zweitfaches kämpfe ich nicht um Stunden, [...] Außerdem: Eine kleine einstündige Reli-Gruppe finde ich neben 2 großen Gruppen sehr angenehm zu unterrichten. Darüber hinaus ist es legitim den SchülerInnen die Wahl zu bieten, ob sie an einem konfessionellen Unterricht teilnehmen wollen oder nicht. Ich verstehe vor allem Eltern der 1. Klässler dass sie ein paar Tage Zeit zur Entscheidung brauchen. [...]“ (L16, w, kath., AHS, 1 Schule)

Abmeldung vom Religionsunterricht (6 Nennungen)

Bei insgesamt sechs Nennungen fallen zwei Aussagen diesbezüglich positiv aus. Für eine der beiden Lehrer/innen spielen Abmeldungen keine bedeutende Rolle, da etwaige Stundenkürzungen entweder als nicht schlimm angesehen werden bzw. diese durch ein zweites Fach aufgefangen werden können.⁵⁰⁷ Ein weiterer Religionslehrer gibt an, dass an seiner Schule Abmeldungen vor allem aufgrund der Einführung des Ethikunterrichts keine große Rolle spielen.⁵⁰⁸

Bei jenen vier Lehrer/innen, deren Aussagen zur Abmeldungsthematik eine negative Ausprägung aufweisen, ist eine damit verbundene Belastung zum Teil deutlich erkennbar:

„[...] Besonders belastend empfinde ich, dass sich Schüler bereits im zweiten Schuljahr abmelden. Es gibt meistens kein Feedback und man beginnt zu spekulieren. [...] (L3, m, kath., AHS, B(M)HS, 2 Schulen)

„Belastend erlebe ich die Unsicherheit über meine persönliche Terminplanung. Unverständlich finde ich, dass Klassenlehrer mir Abmeldungen mündlich mitteilen wollen oder Abmeldungen NACH der Frist abgeben. Besonders eigenartig auch, dass meine Direktorin mir vorwirft, wie viele / wie wenige Schülerinnen und Schüler sich abgemeldet haben.“ (L11, m, kath., Schultyp unbekannt, 1 Schule)

„Belastend war es früher, wenn ganze Gruppen sich aufgrund des Stundenplans bzw. zugunsten der "Kaffeehausstunde" abgemeldet haben. Seit Einführung von Ethik ist kein Abmeldetrends bzw. keine gruppenweise Abmeldung mehr vorgekommen.“ (L12, w, kath., B(M)HS, 1 Schule)

⁵⁰⁶ Anm.: L19, w, kath., VS, 1 Schule.

⁵⁰⁷ Anm.: L16, w, kath., AHS, 1 Schule.

⁵⁰⁸ Anm.: L22, m, kath., AHS, 1 Schule.

Darüber hinaus gibt es die Aussage eines Religionslehrers, der sich in Bezug auf die Abmeldungen eine eigene Strategie zurechtgelegt hat. Es liegt dabei die Vermutung nahe, dass ihn dieses Thema sehr beschäftigt, wenn auch - eventuell aufgrund des Vorhandenseins eines Zweifaches - keine unmittelbare Belastung damit verbunden sein dürfte:

„[...] Belastend erlebe ich die Unsicherheit über meine persönliche Terminplanung. Unverständlich finde ich, dass Klassenlehrer mir Abmeldungen mündlich mitteilen wollen oder Abmeldungen NACH der Frist abgeben. Besonders eigenartig auch, dass meine Direktorin mir vorwirft, wie viele / wie wenige Schülerinnen und Schüler sich abgemeldet haben.“ (L10, m, kath., AHS, 1 Schule)

Ethikunterricht (5 Nennungen)

Obwohl bei dieser Frage konkret nach den Belastungen gefragt wurde, kommen Nennungen zum Ethikunterricht, bei dem nur einmal ein negativer Aspekt angeführt wird, am vierthäufigsten vor.

Zwei Mal wird der Ethikunterricht in einem Kontext erwähnt, dass die Aussage als neutral einzustufen ist, wobei eine Lehrerin die Forderung erhebt, den Ethikunterricht auch in der Unterstufe im Gegensatz zu der in ihrer Schule praktizierten „Religionsaufsicht“ einzuführen.⁵⁰⁹

Positiv wird der Ethikunterricht erwartungsgemäß dann erwähnt, wenn dadurch große Abmeldebewegungen verhindert werden:

„[...] Seit Einführung von Ethik ist kein Abmeldetrends bzw. keine gruppenweise Abmeldung mehr vorgekommen.“ (L12, w, kath., B(M)HS, 1 Schule)

Ein Religionslehrer zeigt aber auch auf, dass mit der Einführung des Ethikunterrichts nicht nur Vorteile für den Religionsunterricht verbunden sein müssen. Zwar erkennt auch er an, dass dadurch weniger Schüler/innen von der Möglichkeit der Abmeldung Gebrauch machen, jedoch weist er dabei auf die dadurch entstandene Konkurrenz für den Religionsunterricht hin und zeigt auf, dass es für die Schüler/innen bei der Auswahl des jeweiligen Gegenstandes einen nicht zu unterschätzenden Faktor gibt:

„[...] An meiner aktuellen Schule ist in der Oberstufe Ethik als alternativer Gegenstand vorgesehen. Das hemmt einerseits Abmeldungen wegen Freistunden, schafft aber andererseits auch Konkurrenz. Es sollte allen bewusst sein, dass Schüler/innen grundsätzlich immer nach Erfahrungen aus der Unterstufe entscheiden – und natürlich dem/der in ihren Augen "besseren" Lehrer/in folgen (erfahrungsgemäß egal ob Ethik oder Religion).“ (L22, m, kath., AHS, 1 Schule)

⁵⁰⁹ Anm.: Anm.: L16, w, kath., AHS, 1 Schule.

Fehlende Unterstützung (4 Nennungen)

Vier Lehrer/innen berichten in ihren Antworten von Erfahrungen mit ihren Schulleitungen sowie mit Kolleg/innen, wobei alle eine negative Ausprägung aufweisen. Dabei wird einmal von einer Schlechterstellung des Religionsunterrichts zugunsten des Unterrichts einer anderen Kollegin berichtet, die erst nach einiger Zeit behoben wurde⁵¹⁰, sowie die fehlende Unterstützung bei Abmeldungen von Schüler/innen. Aber auch die Abhängigkeit von den Vorgesetzten sowie negative Erfahrungen mit Kolleg/innen, die in ihren Klassen negativ über den Religionsunterricht reden, werden thematisiert:

„Ja, weil man immer auf das Goodwill der Direktorinnen angewiesen ist“ (L15, w, kath. Schultyp unbekannt, 4 Schulen)

„Literarische LehrerInnen, die in ihren Klassen schlechte Stimmung in Bezug auf Religion machen.“ (L18, m, kath., VS, 3 Schulen)

Verwaltungsaufwand (2 Nennungen)

Zwei Lehrer/innen thematisieren den Verwaltungsaufwand, der auf die Lehrer/innen in der ersten Schulwoche zukommt, sehen diesen jedoch nicht als belastend an.⁵¹¹

Vertragliche Situation (2 Nennungen)

Ein Religionslehrer⁵¹² thematisiert in seiner Antwort die Problematik von jungen Kolleg/innen, die aufgrund ihrer vertraglichen Situation⁵¹³ kein Anrecht auf eine volle Lehrverpflichtung haben. Ein weiterer Religionslehrer berichtet von der eigenen Belastung, die mit der vertraglichen Situation verbunden ist:

„Die Vertragliche Situation belastet mich und die Ungewissheit, wie es mit dem Unterricht weiter geht.“ (L21, m, kath., AHS, HAK, 2 Schulen)

⁵¹⁰ Anm.: L7, w, kath., VS, NMS, 3 Schulen.

⁵¹¹ Anm.: L2, m, kath., Schultyp unbekannt, 2 Schulen sowie L16, w, kath., AHS, 1 Schule.

⁵¹² Anm.: L22, m, kath., AHS, 1 Schule.

⁵¹³ Anm.: Das bedeutet, sie haben keinen L1 Vertrag über die Bildungsdirektion, durch den in der Regel eine fixe Stunden-/ Werteinheitenzahl garantiert wird.

Betreuung abgemeldeter Schüler/innen oder jener, ohne religiöses Bekenntnis (2 Nennungen)

In der AHS-Unterstufe sowie in den Pflichtschulen, in denen es keinen Ethikunterricht gibt, müssen sich die Schulen Gedanken machen, was in der Zeit des Religionsunterrichts die abgemeldeten Schüler/innen bzw. jene ohne religiöses Bekenntnis, die sich nicht für den Unterricht angemeldet haben, machen.

Eine Lehrerin, die an Pflichtschulen tätig ist, beschreibt ausführlich ihre Probleme mit Schüler/innen, die während ihres Unterrichtes in der Klasse sitzen, jedoch an diesem nicht teilnehmen (müssen):

„Ich finde es besonders schwierig, wenn ich trotz zum Teil sehr lebhaften und schwierigen, großen Klassen, auch noch "Nicht-Religionskinder" während meines Unterrichts zu beaufsichtigen habe. Diese verhalten sich oft nicht ruhig, ebenso wenig wie meine Religionskinder. Die anderen verstehen besonders in der 1. Klasse VS nicht, warum manche mitarbeiten sollen/müssen und andere nicht. Gerade in den ersten Schulwochen kam es hier zu einigen Missverständnissen, auch weil eine der Stunden in die letzte Stunde fällt - so gingen immer wieder ein paar der Religionskinder auch mit heim, bis sich das eingespielt hat. Vonseiten einiger Kolleginnen habe ich hier wenig Unterstützung erhalten, wenn ich darum gebeten habe, dass die Kinder in den Religionsstunden eventuell in eine andere Klasse gehen könnten. Besonders in einer Klasse habe ich nicht verstanden, warum die Kollegin mit ein paar Kindern D-Zusatz hat, und nur ein einziges Kind bei mir bleiben sollte, weil es an einem anderen Tag D-Zusatz eingeteilt ist. So hatte die Kollegin über Wochen 4 Kinder in der Klasse und ich 20. Der Bub hat es auch nicht verstanden und war immer traurig. Und das obwohl er als Freikirchlicher sogar oft mitgeredet hat. Zu einem späteren Zeitpunkt im Schuljahr wurde dies aber geändert. Die Direktorin hat es eingesehen. [...]“ (L7, w, kath., VS, NMS, 3 Schulen)

Eine AHS-Lehrerin, die in ihrem Unterricht keine anderen Schüler/innen betreuen muss, hält die Betreuungsstunde für Schüler/innen an ihrer Schule, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, nicht für die beste Lösung und formuliert diesbezüglich einen Wunsch nach Veränderung:

„[...] Ethik in der Unterstufe statt der Religionsaufsicht würde ich sehr begrüßen.“ (L16, w, kath., AHS, 1 Schule)

Schulanfangsgottesdienst (2 Nennungen)

Als Belastung haben zwei Religionslehrer/innen an Pflichtschulen den Schulanfangsgottesdienst genannt. Für eine⁵¹⁴ der beiden ist er - da es schon vorgekommen ist, dass sie an einem Tag für zwei Gottesdienste verantwortlich war – einer von mehreren Gründen, wieso die erste Schulwoche für sie stressig ist. Die andere Religionslehrerin

⁵¹⁴ Anm.: L6, w, kath., NMS, PTS, ASO, 3 Schulen.

beschreibt in ihren Ausführungen, dass es für sie durch einen kurzfristig erfolgten Wechsel der Stammschule unklar war, für welche ihrer Schulen sie nun den Gottesdienst vorzubereiten und zu organisieren hat, was für sie ein Problem dargestellt:

„[...]Ein weitere Aspekt, der für zu Beginn des Schuljahres belastend war: Meine beiden bisherigen Schulen haben einen gemeinsamen Eröffnungsgottesdienst. Hier gab es daher nie Probleme. Mit der zusätzlichen Schule war dies anders. Zudem wurde ich im Juni der neuen Schule als Stammschule zugewiesen, habe daher den Gottesdienst für diese Schule vorbereitet (und meine Kollegin für die anderen beiden Schulen), dann wurde die Stammschule drei Tage vor Schulbeginn geändert. Aber ich habe trotzdem den Gottesdienst wie vereinbart halten können. Gott sei dank hat mein Direktor nicht darauf bestanden, dass ich an der Stammschule bin. Im kommenden Schuljahr wird sich dieses Problem wieder stellen. Eine Lösung weiß ich noch nicht.“ (L7, w, kath., VS, NMS, 3 Schulen)

Weitere Rahmenbedingungen des Unterrichts (1 Nennung)

Ein Religionslehrer hat bei der ersten Fragestellung angegeben, dass er in der ersten Woche nicht alle Schüler/innen zu Gesicht bekäme. Demzufolge formuliert er bei der Frage nach belastenden Aspekten einen Wunsch:

„Teils, teils: klare Richtlinie (z.B.: Anwesenheitspflicht in der 1. Schulwoche wäre hilfreich)“ (L24, m, kath., AHS, 1 Schule)

Pendeln zwischen den einzelnen Schulen zu Schulbeginn (1 Nennung)

Diese Dimension wurde lediglich von einem Religionslehrer⁵¹⁵ als Belastung genannt, obwohl insgesamt zwölf der an der Befragung teilnehmenden Religionslehrer/innen an mehr als einer Schule tätig sind und acht von ihnen sogar an drei bis fünf Schulen unterrichten.

Große Anzahl an Unterrichtsstunden (1 Nennung)

Eine Lehrerin findet in ihrer Schule die spezielle Situation vor, dass sie gleich zu Schulbeginn eine sehr hohe Anzahl an Unterrichtsstunden zu absolvieren hat. Das ist auf den Umstand zurückzuführen, dass der Unterricht an Berufsschulen geblockt abgehalten wird:

„Ja, unser Schuljahr ist durch Blockunterricht in 4 /4 aufgeteilt und in den erst beiden 4er kam es vor das ich bis zu 39 Stunden in der Woche unterrichtet habe. (10 Wochen lang.) Das kann man nur überstehen wenn man diesen Beruf und sein Unterrichtsfach liebt.“ (L17, w, kath., FBS, 1 Schule)

⁵¹⁵ Anm.: L29, m, evang., AHS, B(M)HS, 4 Schulen.

Erwartungen an den Unterricht (1 Nennung)

Ein Religionslehrer erlebt die Erwartungen, die Schüler/innen an den Religionsunterricht herantragen, als Belastung. Dieser Lehrer ist auch der Einzige, der Religionsstunden am Nachmittag thematisiert und diese als „schwer“ bezeichnet. Möglicherweise liegen für ihn in diesen Stunden seine Erwartung an den Unterricht und jene der Schüler/innen weit auseinander:

„Religion wird manchmal nicht so ernst genommen. Schüler wünsche sich Entspannung und Filme schauen. Besonders schwer sind Stunden am Nachmittag.“ (L25, m, evang., Schultyp unbekannt, 2 Schulen)

Schüler/in kennt ihr/ sein religiöses Bekenntnis nicht (1 Nennung)

Die letzte Dimension würde man am ehesten von Lehrenden an Pflichtschulen erwarten, aber es ist ein Religionslehrer an einer berufsbildenden höheren Schule, der diese Begebenheit als Belastung angegeben hat:

„Belastend ist am ehesten die Tatsache, dass manche Schüler gar nicht wissen, ob und welcher Religion sie angehören. Das führt manchmal dazu, dass wir erst im Laufe des Schuljahres bemerken, dass ein Schüler im Religionsunterricht ist, der gar nicht sein dürfte bzw. ein Schüler im Ethikunterricht sitzt, obwohl er sich nicht abgemeldet hat, weil er nicht wusste, dass er einer Kirche angehört.“ (L23, m, kath., B(M)HS, 1 Schule)

Dies kann dann zu einem Problem werden, wenn es ohne diesen Schüler zu einer Stundenreduktion gekommen wäre. Es liegt aber auch in der Verantwortung der Schule, den Religionslehrer/innen zu Schulbeginn eine Liste mit jenen Schüler/innen zukommen zu lassen, die bei ihnen im Unterricht sitzen müssen. Damit wären Fragen der Zugehörigkeit der Schüler/innen rasch gelöst und die Religions- und Ethiklehrer/innen hätten über die Größe und Zusammensetzung ihrer Gruppen von Beginn an Gewissheit.

4.6.3 Frage 3

Gespräch mit Fachinspektor/in (11 Nennungen)

Elf Lehrer/innen geben an, dass sie im Fall von Problemen in der ersten Schulwoche das Gespräch mit der/ dem zuständigen Fachinspektor/in suchen. Aber nur fünf von ihnen nehmen dieses Gespräch auch als unterstützend wahr:

„Wenn es Probleme gibt - organisatorischer oder fachlicher Art, aber auch wie ich persönlich mit einer schwierigen Situation umgehen könnte, kann ich mich jederzeit an meine zuständige Fachinspektorin wenden. Dies ist sehr entlastend. [...]“ (L7, w, kath., VS, NMS, 3 Schulen)

Ein Kollege sieht in seiner Fachinspektorin grundsätzlich eine Unterstützung, spricht jedoch an, wieso diese in der ersten Schulwoche, in der einerseits viele Probleme und Anfragen an sie herangetragen werden und zweitens es aufgrund der schnell notwendigen Finalisierung der Lehrfächerverteilung und des Stundenplans rascher Lösungen bedarf, oft gar nicht die Möglichkeit hat, entscheidend zu helfen:

„Fachinspektorin ist grundsätzlich unterstützend, allerdings meist zu spät dran bei Problemen; [...]“ (L5, m, kath., AHS, 1 Schule)

Als Konsequenz daraus rät dieser Religionslehrer in weiterer Folge zum persönlichen Kontakt mit der Administration sowie zu den Klassenvorständ/innen, um etwaige Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen.

Drei weitere Kolleg/innen geben an, bei „komplizierten Anliegen“⁵¹⁶ sowie „im Krisenfall“⁵¹⁷ auf die Fachinspektor/innen zurückzugreifen, die nur dann zur Hilfe gerufen werden, wenn Probleme auf einem anderen Weg nicht zu lösen sind:

„[...] Nur in besonders heiklen bzw. unklaren Situationen wenden wir uns an die Fachinspektorin bzw. an das Schulamt.“ (L23, m, kath., B(M)HS, 1 Schule)

Zwei Religionslehrer/innen sind von ihrer Fachinspektorin enttäuscht und können hier auf keine Hilfe zurückgreifen, ohne dabei auf die Gründe näher einzugehen:

„Von meinem Schulamt oder von meiner InspektorIn kann ich mir keine Hilfestellung erwarten, leider.“ (L17, w, kath., FBS, 1 Schule)

„[...] Von der Fachinspektorin sind wir etwas enttäuscht.“ (L26, w, kath., B(M)HS, 1 Schule)

Ein Religionslehrer sieht die Rolle der Fachinspektor/innen⁵¹⁸ durchwegs kritisch und sieht in ihrem Auftreten auch einen Teil des Problems, wenn Religionslehrer/innen an ihren Schulen Schwierigkeiten haben.

„Ich erlebe die Schulämter hier eher ungewollt destruktiv, weil sie gegenüber Schulen tw. gebieterisch auftreten. Sie wollen damit Stärke zeigen und auf Rechte pochen, belasten aber dadurch die Position des RU an manchen Schulen zwar ungewollt, aber deutlich. Es wäre gut, wenn... ...die Schulämter und Fachinspektor/innen kommunikativer, bewusster für die Zwänge eines Schulstandortes und offener in einen Dialog mit den Schulleitungen und Administrationen treten würden ohne dabei mit Rechten und Pflichten zu winken. ..."knappe" Klassen in der Lehrfächerverteilung grundsätzlich einstündig eingeplant werden. So kann sich dann im Herbst ein Mehr ergeben, aber kein (zu) Wenig.“ (L22, m, kath., AHS, 1 Schule)

⁵¹⁶ Anm.: L4, w, kath., AHS, B(M)HS, 2 Schulen sowie L23, m, kath., B(M)HS, 1 Schule.

⁵¹⁷ Anm.: L1, m, kath., AHS, 1 Schule.

⁵¹⁸ Anm.: und in diesem Zusammenhang auch die der Schulämter.

Die von ihm angestrebte Lösung mag zwar für die Schulen und die dortigen Religionslehrer/innen angenehm sein, da sie ein Schuljahr mit Überstunden beginnen würden und selbst im Fall von Stundenreduktionen noch vollbeschäftigt wären, jedoch hätten so junge Lehrer/innen wenige Chancen einen Arbeitsplatz zu bekommen, da es bei vielen Stunden nicht zu einer Ausschreibung kommen würde.

Gespräch mit Fachkolleg/innen (11 Nennungen)

Sämtliche elf Religionslehrer/innen, die sich in ihren Ausführungen auf ihre Fachkolleg/innen bezogen haben, sehen diese auch als unterstützend an.

„In den beiden zusammengehörenden Schulen sind wir zudem zwei Religionslehrerinnen und können uns so besser austauschen.“ (L7, w, kath., VS, NMS, 3 Schulen)

„Hilfreich empfinde ich meine Religionslehrer-KollegInnen“ (L11, m, kath., Schultyp unbekannt, 1 Schule)

Gespräch mit Direktion (10 Nennungen)

Das Gespräch mit den Schulleitungen wird von den Religionslehrer/innen als durchaus unterstützend in der ersten Schulwoche angesehen. Ein Lehrer⁵¹⁹ gibt weiters an, dass er sich im Krisenfall an die Direktion wendet.

„Ich bin sehr froh über die Unterstützung der Direktion und deren Vorgehensweise: Einhaltung der Vorschriften, Einforderung von ordentlichen Abmeldungen (keine beiläufig hingekritzelt Zetteln, sondern ordentliche formlose Abmeldungen) und das Gespräch in der Direktion zur Begründung der Abmeldung.“ (L12, w, kath., B(M)HS, 1 Schule)

„Die Direktion nimmt in meiner Schule eine gute Vermittlerrolle ein.“ (L27, w, kath., AHS, 1 Schule)

Schulamt (8 Nennungen)

Jene beiden Lehrer/innen⁵²⁰, die angegeben haben, dass sie sich im Krisenfall an die zuständige Fachinspektorin wenden, geben an, das in der gleichen Angelegenheit auch beim

⁵¹⁹ Anm.: L1, m, kath., AHS, 1 Schule.

⁵²⁰ Anm.: L4, w, kath., AHS, B(M)HS, 2 Schulen sowie L23, m, kath., B(M)HS, 1 Schule.

Schulamt zu machen. Vier weitere Lehrer/innen berichten, dass sie vom Schulamt Unterstützung erfahren haben:

„Es hilft mir immer Gespräche, sei es privat oder beruflich, zu führen. Da ist es Gott sei Dank schon noch so, dass viel Verständnis von Kollegen, aber auch vom Schulamt vorhanden ist und auch konkrete Lösungen angestrebt werden. [...]“ (L3, m, kath., AHS, B(M)HS, 2 Schulen)

„[...] Einmal habe ich wegen einer unklaren rechtlichen Situation das Schulamt gefragt, mir wurde schnell und kompetent weitergeholfen.“ (L11, m, kath., Schultyp unbekannt, 1 Schule)

Demgegenüber stehen zwei Lehrer/innen, von denen eine⁵²¹ vom Schulamt keine Unterstützung erwartet, während der andere Lehrer sogar soweit geht, dass er die Haltung der Schulämter (und in Verbindung dazu auch der Fachinspektor/innen) als kontraproduktiv für die Religionslehrer/innen ansieht.⁵²²

andere Kolleg/innen an der Schule (5 Nennungen)

Als unterstützend wird von fünf Lehrer/innen das Gespräch mit Kolleg/innen⁵²³ genannt:

„Das Gespräch mit Koll. war immer etwas, das zur persönlichen Zufriedenheit wesentlich beigetragen hat.“ (L28, m, kath., B(M)HS, 1 Schule)

Klassenvorständ/innen (5 Nennungen)

Vier Religionslehrer/innen äußern sich positiv über die Zusammenarbeit mit den Klassenvorständ/innen und zeigen zum Teil auch auf, wie wichtig diese für die Arbeit sein können:

„[...] erfolversprechender ist eher persönlicher Kontakt mit Administration und auch mit einzelnen Klassenvorständen, um Schwierigkeiten (zB Abmeldungen aus Missverständnissen uä.) zu verhindern; [...]“ (L5, m, kath., AHS, 1 Schule)

„[...] Gleichzeitig versuche ich von den Klassenlehrerinnen und KVs Informationen zu den Kindern zu erhalten. Gerade Familienkonstellationen, Todesfälle, Scheidungen oder besondere Hintergründe zB bei WG-Kindern (soweit sie uns bekannt sind) scheinen mir wichtig zu kennen. Gerade im Religionsunterricht beschäftigen wir uns oft mir sehr persönlichen Themen und ich möchte daher auf schwierige oder für die Kinder möglicherweise belastende Themen besonders vorbereitet sein.“ (L7, w, kath., VS, NMS, 3 Schulen)

⁵²¹ Anm.: L17, w, kath., FBS, 1 Schule.

⁵²² Anm.: L22, m, kath., AHS, 1 Schule. Siehe dazu den bereits zitierten Beitrag bei den Fachinspektor/innen.

⁵²³ Anm.: In den Antworten wurde von den Religionslehrer/innen häufig zwischen Kolleg/innen und Fachkolleg/innen unterschieden. Es wird daher angenommen, dass es sich bei „Kolleg/innen“ um keine Religionslehrer/innen handelt.

*„Klassenvorstände haben an unserer Schule einen großen Einfluss und können eine gute Unterstützung sein.“
(L10, m, kath., AHS, 1 Schule)*

Die Aussage eines Religionslehrers zu den Klassenvorständ/innen kann als neutral eingestuft werden. Er erwartet sich von ihnen keine Hilfe, viel eher wird er von ihnen um Hilfe gebeten.⁵²⁴ Aber auch hier ist nichts von Problemen bei der Zusammenarbeit bekannt:

„[...] Die Klassenvorstände sind meist keine Hilfe, die suchen eher Hilfe bei uns Religionslehrern, weil sie die rechtliche Situation in dieser Hinsicht meist nicht kennen und sich dabei auf uns verlassen. [...]“ (L23, m, kath., B(M)HS, 1 Schule)

Administration (4 Nennungen)

Eine Schlüsselrolle für das weitere Gelingen des Schuljahres können in der ersten Schulwoche die jeweiligen Administrationen einnehmen. Bei den Antworten zeigt sich jedoch, dass deren Handeln nicht immer im Sinne der Religionslehrer/innen sein muss:

„[...] Weniger flexibel sind AHS und BHS, wenn es darum geht den jeweiligen Stundenplan zu ändern. Das kann schon sehr ärgerlich sein, weil oft gar keine Bereitschaft besteht auf eine Situation, weil eben Stunden wegfallen, etc. einzugehen. Hier gibt es leider auch keine Unterstützung. Man muss es akzeptieren.“ (L3, m, kath., AHS, B(M)HS, 2 Schulen)

Drei weitere Lehrer/innen zeigen hingegen mit ihren Antworten, dass sie in den Administrator/innen ihrer Schulen sehr wohl Unterstützung erfahren:

„Wir sind ein gutes Team und unterstützen uns gegenseitig. Direktion und Administration sind ebenso unterstützend.“ (L13, w, kath., AHS, 1 Schule)

Keine Unterstützung (3 Nennungen)

Zwei Religionslehrer/innen⁵²⁵ geben, ohne näher darauf einzugehen, an, dass sie keine Unterstützung haben. Ebenso gut wäre es möglich, dass diese bei ihnen zwar vorhanden sind, aber, wie ein Lehrer⁵²⁶ angegeben hat, diese noch nie benötigt wurden.

⁵²⁴ Anm.: Auch wenn hier nicht näher ausgeführt wurde, wofür es sich bei dieser Hilfe handelt, dürfte dabei die Abmeldethematik angesprochen werden.

⁵²⁵ Anm.: L15, w, kath., Schultyp unbekannt, 4 Schulen sowie L 20, m, muslim., AHS, B(M)HS, 5 Schulen.

⁵²⁶ Anm.: L18, m, kath., VS, 3 Schulen.

Familie (3 Nennungen)

Drei Religionslehrer/innen geben an, dass sie sich in der ersten Schulwoche speziell auf ihre Familie verlassen können:

„[...] Aber nicht alle Belastungen habe ich in der Schule angesprochen. Den "üblichen" Stress zu Schulbeginn, v.a. die Koordination Schulbeginn der eigenen Kinder und eigener erster Schulwoche, haben meine Familie und Freunde gut aufgefangen“ (L14, w, kath., Schultyp unbekannt, 1 Schule)

Freundeskreis (2 Nennungen)

Für zwei Religionslehrerinnen spielt der Freundeskreis eine große Rolle:

„[...] Da ich auch in meinem engen Freundeskreis einige Pädagoginnen und eine Psychologin habe, nutze ich auch diesen Austausch - gerade, wenn es um neue Schülerinnen geht, die besondere Bedürfnisse haben oder auch schwierig im Verhalten sind, bespreche ich die Fälle gerne (natürlich anonym) mit Freundinnen. [...]“ (L7, w, kath., VS, NMS, 3 Schulen)

Rückgriff auf eigene Erfahrung (1 Nennung)

Ein Religionslehrer⁵²⁷ gibt, auf seine „Erfahrung im Umgang mit solchen Situationen“ zurückzugreifen, wobei er jedoch nicht ausführt, was er unter „solchen Situationen“ versteht.

Personalvertretung (1 Nennung)

Die Personalvertretung kann, wie von einer Religionslehrerin ausgeführt, eine wichtige Unterstützung leisten:

„Unsere Fachgruppe arbeitet gut mit der Schulleitung zusammen, auch haben wir eine starke PV die uns unterstützen würde. [...]“ (L26, w, kath., B(M)HS, 1 Schule)

⁵²⁷ Anm.: L1, m, kath., AHS, 1 Schule.

Technische Hilfsmittel (1 Nennung)

Gerade bei Lehrer/innen, die an mehreren Schulen unterrichten, können technische Hilfsmittel bei der Koordination von Stundenplänen usw. eine Erleichterung bedeuten. Jener Religionslehrer, der in seiner Antwort diese Dimension anspricht, formuliert noch eine Möglichkeit, was zu einer besseren Koordination beitragen könnte:

„Manches ist für mich per E-Mail oder Handy zu koordinieren. Unterstützungsmöglichkeiten sehe ich nur dahin gehend, dass es unter Umständen sinnvoll wäre, denn Stundenplan schon in der letzten Ferienwoche zu koordinieren.“ (L8, m, kath., VS, NMS, 5 Schulen)

Sekretariat (1 Nennung)

Eine Religionslehrerin⁵²⁸ nennt das Sekretariat als Unterstützungsfunktion in der ersten Schulwoche, ohne jedoch nähere Angaben zu machen.

Der persönliche Glaube (1 Nennung)

Für eine Religionslehrerin stellt der eigene Glaube in der ersten Schulwoche eine wichtige Unterstützungsfunktion dar:

„Ich greife auf meinen Glauben zurück. Ich bin fest davon überzeugt, dass nichts im Leben ohne Grund geschieht. [...]“ (L17, w, kath. FBS, 1 Schule)

4.7 Die Überprüfung der Hypothesen

Die zu Beginn des Kapitels formulierten sechs Hypothesen sollen in weiterer Folge an den 29 Befragungsteilnehmer/innen überprüft werden und damit auch die Ausgangsfrage beantwortet werden, ob die erste Schulwoche für Religionslehrer/innen eine besondere Belastung darstellt sowie auf welche Unterstützungsfunktionen sie dabei zurückgreifen können.

⁵²⁸ Anm.: L16, w, kath., AHS, 1 Schule.

4.7.1 Hypothese 1

„Die Möglichkeit, sich vom Religionsunterricht abzumelden, stellt für Religionslehrer/innen eine Belastung dar.“

Diese Hypothese wird von den Befragungsteilnehmer/innen weder bestätigt, noch wird sie eindeutig verworfen.

So hat die Einführung des Ethikunterrichts die Situation zu Schulbeginn für viele Religionslehrer/innen entspannt, müssen sie mit ihrem Fach nicht mehr gegen eine Freistunde ankämpfen.⁵²⁹

Auf der anderen Seite berichten einige Lehrer/innen im Zusammenhang mit den Abmeldungen von einer zum Teil nicht unerheblichen Belastung. Dabei werden die Ungewissheit über das von den Abmeldungen abhängige Stundenausmaß⁵³⁰ sowie die möglichen Folgen für die Lehrfächerverteilung⁵³¹ angesprochen, aber auch das nicht nachvollziehbare Abmelden von Schüler/innen, die man im vergangenen Schuljahr noch selbst unterrichtet hat.⁵³²

Ein detaillierter Blick auf die Antworten getrennt nach den Schultypen zeigt erkennbare Unterschiede auf. Zwar wird das Thema von vier⁵³³ von sechs Pflichtschullehrer/innen angesprochen, jedoch ist niemand unter ihnen, der durch die Abmeldungen belastet ist. Bei den Lehrer/innen, die an höheren Schulen tätig sind, schaut es jedoch anders aus. Von den 17 Lehrer/innen sprechen das Thema zehn an, wobei zwei⁵³⁴ von ihnen darin eine Belastung sehen. Dazu kommen noch jene Lehrer/innen, die den Schultyp, an dem sie unterrichten, nicht angegeben haben. Bei drei⁵³⁵ dieser fünf Lehrer/innen, die das Thema angesprochen haben, besteht aufgrund ihrer Zweitfächer sowie ihrer übrigen Antworten die Annahme, dass sie ebenfalls an einer höheren Schule tätig sind. Zwei⁵³⁶ von ihnen empfinden die Möglichkeit der Abmeldung als Belastung. Dazu kommen noch zwei weitere Lehrer/innen,

⁵²⁹ Anm.: vgl. u.a. L12, L22, L23, L26.

⁵³⁰ Anm.: vgl. L14.

⁵³¹ Anm.: vgl. L14, L22.

⁵³² Anm.: vgl. L3.

⁵³³ Anm.: vgl. L6, L7, L8, L18.

⁵³⁴ Anm.: vgl. L3, L10.

⁵³⁵ Anm.: vgl. L2, L11, L14.

⁵³⁶ Anm.: vgl. L11, L14.

die eine Belastungssituation beschreiben. Zum einen handelt es sich dabei um eine Religionslehrerin⁵³⁷, die an einer Berufsschule tätig ist. Unsicherheit herrscht bei ihr vor allem beim ersten Jahrgang, wenn sie die Schüler/innen noch nicht kennt. Zum anderen berichtet ein Volksschullehrer⁵³⁸ von jener Zeit, in der er an einer Polytechnischen Schule tätig war, als der damalige Direktor die Schüler/innen zum Abmelden vom Religionsunterricht animiert hat, wodurch die Arbeit für ihn zu einer Belastung wurde. Es kann also festgehalten werden, dass bei der Untersuchungsgruppe mit ansteigendem Alter der unterrichteten Schüler/innen auch die Belastung durch Abmeldungen ansteigt.

4.7.2 Hypothese 2

„Jene Lehrer/innen, die neben Religion noch ein weiteres Fach unterrichten, sind von der Abmeldungsthematik weniger belastet.“

Diese Hypothese ist mit den Fragestellungen nur schwer zu verifizieren, da ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Unterrichtsfächer und der Belastung durch Abmeldungen nicht erhoben wurde.

Von den sechs Lehrer/innen, bei denen aus den Antworten eine Belastung hervorgeht, unterrichten vier lediglich Religion, während nur zwei von ihnen noch ein weiteres Unterrichtsfach haben. Bei den fünf Lehrer/innen mit drei Unterrichtsfächern weist niemand eine Belastung durch die Möglichkeit der Abmeldung auf. Setzt man die jeweils belasteten Lehrer/innen in Relation zur Gesamtanzahl, so ergibt sich, dass bei jenen Lehrer/innen, die zwei Fächer unterrichten, in etwa 28,6%⁵³⁹ belastet sind, wohingegen der Anteil der belasteten Lehrer/innen mit nur Religion als Unterrichtsfach bei 25%⁵⁴⁰ liegt.

Diese Zahlen weisen darauf hin, dass die Hypothese in der Untersuchungsgruppe nicht zutreffend ist. Einen deutlichen Hinweis, dass durch das Vorhandensein weiterer Unterrichtsfächer keine Belastung vorliegt, liefert nur eine Lehrer/in:

⁵³⁷ Anm.: vgl. L17.

⁵³⁸ Anm.: vgl. L18.

⁵³⁹ Anm.: Das entspricht 2 von 7 Lehrer/innen.

⁵⁴⁰ Anm.: Das entspricht 4 von 16 Lehrer/innen.

„Nein, keine Belastung. Aufgrund meines Zweitfaches kämpfe ich nicht um Stunden, [...]“ (L16, w, kath., AHS, 1 Schule)

4.7.3 Hypothese 3

„An jenen höheren Schulen, an denen das Fach Ethik angeboten wird, sind die Religionslehrer/innen von der Abmeldethematik weniger betroffen.“

Dieser Hypothese kann aufgrund der Aussagen vorsichtig zugestimmt werden.

Auf die Vorteile des Ethikunterrichts für den Religionsunterricht haben dezidiert fünf Lehrer/innen hingewiesen. Im Verhältnis zu den 17 Lehrer/innen, die an höheren Schulen - und somit an jenen, an denen der Ethikunterricht möglich ist - unterrichten, erscheinen diese fünf Lehrer/innen, die diese Hypothese stützen, als wenig. Es ist jedoch erstens nicht gesichert, ob an allen Schulen der Befragungsteilnehmer/innen Ethik angeboten wird. Weiters wurde in der Fragestellung nicht nach dem Ethikunterricht gefragt, dieses Argument wurde von den Befragungsteilnehmer/innen alleine vorgebracht.

Lediglich zwei Religionslehrer/innen haben auf die Konkurrenzsituation durch den Ethikunterricht hingewiesen, wobei einer⁵⁴¹ der beiden grundsätzlich Vorteile für den Religionsunterricht sieht und auch die zweite Lehrerin⁵⁴² sich für die Unterstufe ebenfalls die Einführung des Ethikunterrichtes wünscht.

4.7.4 Hypothese 4

„Die Gestaltung des Stundenplans, die sich oft erst zu Schulbeginn ergibt, stellt für Religionslehrer/innen eine Belastung dar.“

Diese Hypothese kann durch die Befragung in der Untersuchungsgruppe bestätigt werden.

⁵⁴¹ Anm.: vgl. L22.

⁵⁴² Anm.: vgl. L16.

Vor allem Lehrer/innen, die an Pflichtschulen unterrichten, sind des Öfteren an mehreren Schulen tätig. So geben drei Lehrer/innen⁵⁴³, die an drei bis fünf Schulen tätig sind, an, dass die Gestaltung und Koordinierung des Stundenplans zu Schulbeginn für sie eine Herausforderung dargestellt hat. Auch ein an vier höheren Schulen beschäftigter evangelischer Religionslehrer⁵⁴⁴ berichtet von einer schwierigen Stundenplangestaltung. Eine dieser Lehrer/innen⁵⁴⁵ berichtet, dass es in vorangegangenen Schuljahren bis zu fünf Wochen gedauert hat, bis sie Klarheit über ihren Stundenplan erhalten hat. Eine weitere Herausforderung für Religionslehrer/innen stellt bei der Stundenkoordination die Zusammenarbeit mit den Direktor/innen dar, da sie häufig auf ein Entgegenkommen dieser bei der Stundenplangestaltung angewiesen sind.⁵⁴⁶

Eine weitere Problematik im Zusammenhang mit dem Stundenplan kann sich ergeben, wenn der Religionsunterricht an Randstunden gelegt wird oder am Nachmittag stattfindet. Vor der Einführung des Ethikunterrichtes animierte dieses Vorgehen zu weiteren Abmeldungen⁵⁴⁷. Ein Problem, das nach wie vor besteht, ist, dass Schüler/innen auch einfach nach Hause gehen und dem Unterricht fernbleiben.⁵⁴⁸ Im Gegensatz dazu berichten zwei Lehrer/innen auch, dass an ihren Schulen besonders auf den Religionsunterricht Rücksicht genommen wird und dieser bewusst nicht auf die erste oder letzte Stunde gelegt wird.⁵⁴⁹

Diese Beispiele zeigen auf, welche Probleme sich für die befragten Lehrer/innen im Zusammenhang mit dem Stundenplan ergeben können, aber wie die Gestaltung die Arbeit der Religionslehrer/innen erleichtern kann.

⁵⁴³ Anm.: vgl. L6, L8, L15; bei L15 ist der Schultyp zwar nicht angegeben, aufgrund der Angaben ist jedoch anzunehmen, dass diese Lehrer/innen an Pflichtschulen beschäftigt ist.

⁵⁴⁴ Anm.: vgl. L29.

⁵⁴⁵ Anm.: vgl. L6.

⁵⁴⁶ Anm.: vgl. L8 und L15.

⁵⁴⁷ Anm.: vgl. L12.

⁵⁴⁸ Anm.: Diesen Umstand sprechen zwei Lehrer/innen an. In einem Fall handelt es sich um eine Pflichtschullehrerin (L7), die in einer ersten Klasse der Volksschule vor dem Problem stand, dass manche Schüler/innen mit jenen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, nach Hause gegangen sind. Weiters berichtet davon ein Lehrer (L21), der an höheren Schulen beschäftigt ist, der jedoch anführen kann: „*Zum Glück kommt dies nicht so häufig vor.*“

⁵⁴⁹ Anm.: vgl. L23, L26.

4.7.5 Hypothese 5

„Die Direktor/innen, Fachinspektor/innen und die Leiter/innen der Schulämter sind für die Religionslehrer/innen wichtige Ansprechpersonen.“

Diese Hypothese wird von den Befragungsteilnehmer/innen bestätigt.

Bei den Antworten auf die dritte Fragestellung werden die in der Hypothese genannten Ansprechpersonen mit insgesamt 29 Nennungen mit Abstand am häufigsten genannt, wobei sie von den meisten Lehrer/innen als unterstützend wahrgenommen werden. Die Liste mit den wichtigsten Ansprechpersonen für Religionslehrer/innen wäre noch durch die Fachkolleg/innen zu ergänzen, die mit elf Nennungen gleich oft vorkommen wie die Fachinspektor/innen, wobei sie durchwegs als unterstützend beschrieben werden.

4.7.6 Hypothese 6

„Die fehlende Unterstützung durch Direktor/innen, Fachinspektor/innen sowie den Leiter/innen der Schulämter verstärkt die Belastung bei auftretenden Problemen noch zusätzlich.“

Abschließend kann auch diese Hypothese von der Untersuchungsgruppe als bestätigt angesehen werden.

Trotz der überwiegend positiven Haltung der Befragungsteilnehmer/innen gegenüber den Schulleitungen, werden in den Antworten auch Probleme deutlich. So kommt es vor, dass – wie bereits erwähnt – Lehrer/innen, die an mehreren Schulen unterrichten, bei der Koordination von Stundenplänen nicht nur nicht unterstützt werden⁵⁵⁰, sondern die Problematik durch die Direktor/innen noch zusätzlich erschwert werden kann und eine Lehrerin⁵⁵¹ sogar angibt, dass sie *„immer auf das Goodwill der Direktorinnen angewiesen ist“*.

⁵⁵⁰ Anm.: vgl. L8.

⁵⁵¹ Anm.: vgl. L15.

Zusätzliche Berichte, wonach ein Direktor die Abmeldungen von Schüler/innen aktiv unterstützt⁵⁵² oder eine Religionslehrerin angewiesen wird, zusätzlich zu ihren Schüler/innen, auch jene, die nicht an ihrem Unterricht teilnehmen, zu beaufsichtigen⁵⁵³, zeugen von zusätzlichen Belastungen für die Religionslehrer/innen.

Wie die Direktor/innen werden auch die Fachinspektor/innen sowie die Leiter/innen der Schulämter von der Untersuchungsgruppe grundsätzlich positiv beurteilt, jedoch gibt es auch zu ihnen Anmerkungen, dass sich Religionslehrer/innen im Stich gelassen fühlen. So gibt eine Lehrerin⁵⁵⁴ an, von ihrer Fachinspektorin enttäuscht zu sein und eine weitere⁵⁵⁵ erwartet sich von dieser bzw. auch von dem Schulamt keinerlei Unterstützung. Ein Lehrer⁵⁵⁶ äußert sogar den Verdacht, dass die Fachinspektor/innen sowie die Leiter/innen der Schulämter mit ihrem Auftreten gegenüber den jeweiligen Schulen zusätzlich für eine Verschlechterung der Position der Religionslehrer/innen sorgen. Stattdessen unterbreitet er einen Vorschlag, wie den Religionslehrer/innen aus seiner Sicht am meisten geholfen werden könnte:

„[...] es wäre gut, wenn... ..die Schulämter und Fachinspektor/innen kommunikativer, bewusster für die Zwänge eines Schulstandortes und offener in einen Dialog mit den Schulleitungen und Administrationen treten würden ohne dabei mit Rechten und Pflichten zu winken. [...]“

4.8 Zusammenfassung

Es lässt sich bei der Untersuchungsgruppe aufzeigen, dass die erste Schulwoche für viele der befragten Religionslehrer/innen eine intensive Woche ist, in der es auch zu besonderen Belastungen kommt.

Die Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass man nicht einfach von Belastungen sprechen kann, die alle Lehrer/innen betreffen. So ist die Möglichkeit für Schüler/innen sich vom Religionsunterricht abzumelden ein zentrales Merkmal des Berufes, jedoch sind die Lehrer/innen nicht in derselben Intensität davon betroffen. Einen großen Einfluss auf das Abmeldeverhalten hat der Schultyp, an dem man unterrichtet, wobei hier festgestellt werden kann, dass die Belastung durch dieses Thema mit dem ansteigenden Alter der

⁵⁵² Anm.: vgl. L18.

⁵⁵³ Anm.: vgl. L7.

⁵⁵⁴ Anm.: vgl. L26.

⁵⁵⁵ Anm.: vgl. L17.

⁵⁵⁶ Anm.: vgl. L22.

Schüler/innen zunimmt. Während Lehrer/innen an Pflichtschulen kaum von dem Thema betroffen sind, schaut es bei Lehrer/innen an höheren Schulen anders aus, wobei hier der Ethikunterricht für eine deutliche Entspannung der Situation gesorgt hat.

Ein anderes Thema, das für Belastungen sorgen kann, ist der Stundenplan. Dabei kommen jedoch verschiedene Aspekte zum Tragen. Zum einen - und davon sind vor allem Lehrer/innen an Pflichtschulen sowie evangelische Religionslehrer/innen, die an mehreren Schulen unterrichten, betroffen – kann die Koordination des Stundenplanes zu einer Belastung führen, die die Lehrer/innen das ganze Schuljahr über betrifft. Zum anderen kann eine ungünstige Positionierung des Religionsunterrichts dazu führen, dass sich Schüler/innen eher abmelden oder geneigt sind, dem Unterricht fernzubleiben. In der Untersuchungsgruppe hat sich jedoch einerseits gezeigt, dass in manchen Fällen auf den Religionsunterricht durchaus Rücksicht genommen wird und dieser so platziert wird, dass für diesen kein Nachteil entsteht. Andererseits ist die Stundenplanthematik – wie bereits erwähnt – durch die Einführung des Ethikunterrichts spürbar entschärft worden.

Ein weiteres Thema, das nur Religionslehrer/innen – und hier häufig solche, die an Pflichtschulen tätig sind - betreffen kann, ist die Organisation des Schulanfangsgottesdienstes. Dieser kann dann zu einer Belastung werden, wenn eine Lehrer/in an mehreren Schulen dafür verantwortlich ist oder wenn es zu Problemen in der Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Priester kommt.

Die befragten Religionslehrer/innen geben zudem an, dass sie in großer Mehrzahl in der ersten Schulwoche nicht alleine dastehen. So haben sie bei Problemen zahlreiche Ansprechpartner/innen, wobei die Direktionen, die Fachinspektor/innen, die Leiter/innen der Schulämter sowie Fachkolleg/innen für viele eine wichtige Stütze darstellen. Es hat sich in einigen Fällen aber auch gezeigt, dass gerade beim Fehlen dieser Unterstützungsfunktionen die Probleme in Fragen der Abmeldungen sowie der Koordination von Stundenplänen noch zusätzlich vergrößert werden können.

5. Resümee

Das Resümee der Arbeit, das zweigeteilt ausfällt, widmet sich in einem ersten Schritt den Belastungen des Lehrberufs, sowie im Speziellen jene der Religionslehrer/innen. In einem weiteren Teil wird aufgezeigt, inwiefern sich die in der Literatur dargestellten Belastungen der Religionslehrer/innen mit den Erkenntnissen des empirischen Teils der Arbeit decken, wobei hier nur jene behandelt werden, mit denen die Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche konfrontiert sein können.

Beim Vergleich der Belastungen zwischen Religionslehrer/innen und ihren Kolleg/innen wird erkennbar, dass sie bei ihrer beruflichen Tätigkeit durchwegs vor identischen Herausforderungen stehen, jedoch können auch Unterschiede eruiert werden.

Alle Lehrer/innen stehen vor der Herausforderung, einen entsprechenden Umgang mit ihren Schüler/innen zu finden, insbesondere mit jenen, die den Unterricht immer wieder stören. Häufig widersprechen sich dabei auch die Zielvorstellungen von Lehrer/innen und Schüler/innen. Die dadurch auftretenden Hindernisse können es den Lehrer/innen erschweren, ihre Unterrichtsziele zu erreichen. In Abhängigkeit davon, wie aufwändig die Beseitigung der Probleme ist - bzw. ob diese überhaupt möglich ist -, kann es bei den Lehrpersonen zu psychischen Belastungen kommen. Im Religionsunterricht stehen die Lehrer/innen zudem verstärkt vor dem Problem, dass sie sich mit dem Desinteresse der Schüler/innen, das sich auf ihre Disziplin im Unterricht unmittelbar auswirkt, auseinandersetzen müssen. Auf der anderen Seite klagen aber auch Schüler/innen über eine häufige Disziplinlosigkeit im Religionsunterricht, wodurch diesem von interessierten Schüler/innen eine geringere Effizienz zugeschrieben wird und sie dadurch unzufrieden sind. Ein weiterer Bereich, den viele Lehrer/innen als Belastung empfinden, ist die fehlende öffentliche Wertschätzung. Die Lehrer/innen tragen in ihrem Beruf eine hohe Verantwortung und übernehmen dabei neben der Lehrtätigkeit zunehmend weitere Aufgaben. Eine Rückmeldung über ihre Arbeit erhalten sie jedoch häufig nur dann, wenn Eltern oder Schüler/innen etwas zu kritisieren haben. Ein positives Feedback hingegen stellt für viele Lehrer/innen lediglich eine Ausnahme dar. Zudem zeigen die in der Einleitung zum ersten Kapitel getätigten Überschriften, welchen niedrigen Stellenwert der Lehrberuf in der

veröffentlichten Meinung einnimmt. Der Religionsunterricht hat darüber hinaus damit zu kämpfen, dass er in der Hierarchie der Schulfächer von vielen sehr weit unten angesetzt wird. Das kann sich sowohl auf das Standing der Religionslehrer/innen im Lehrkörper auswirken, aber auch auf die Klasse. Einen besseren Stand bei Schüler/innen nehmen jedoch jene Religionslehrer/innen ein, die neben Religion noch ein Zweitfach, vorzugsweise ein Schularbeitsfach, unterrichten.

In der Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass das Lehrer/innenkollegium, obwohl es auch eine wichtige Unterstützungsfunktion leisten kann, für viele Lehrer/innen eine Belastung darstellt. Probleme im Lehrer/innenkollegium gelten als Gründe für eine innere Kündigung und auch krankheitsbedingte Frühpensionierungen können darauf zurückgeführt werden. Obwohl die Lehrer/innen in ein Kollegium eingebettet sind, kann es leicht zu einer Isolierung der einzelnen Lehrperson kommen. Die Arbeit in der Klasse wird in der Regel alleine verrichtet und das Thematisieren von Problemen im Unterricht wird häufig gescheut, da sehr rasch die berufliche Eignung im Zentrum der Diskussion steht. Die Religionslehrer/innen sehen das Lehrer/innenkollegium jedoch durchaus als positiv an. Es kommt aber vor, dass dem Religionsunterricht im Kollegium ein niedriger Stellenwert zugestanden wird, was zu einer Belastung werden kann. Auch die schwierige Integration von Religionslehrer/innen, die an mehreren Schulen unterrichten, kann zu einer weiteren Belastung werden, da dadurch das Einzelkämpfertum, das dem Lehrberuf häufig anhaftet, noch zusätzlich verstärkt wird.

Ein typisches Merkmal des Lehrberufes ist die schwierige Abgrenzung von Beruf und Freizeit. Es gibt keine geregelten Arbeitszeiten und keine genauen Vorgaben, was im Rahmen der Berufsausübung alles geleistet werden muss. Das führt bei vielen zu dem Gefühl, mit der eigenen Arbeit nie an ein Ende zu kommen. Religionslehrer/innen können von diesem Problem ebenfalls betroffen sein, wenn auch auf eine andere Art und Weise. So wird es bei ihnen in der Regel nicht die Nachbearbeitung des Unterrichts in Form von aufwändigen Korrekturen sein, sondern es kommen andere Faktoren zum Tragen. Speziell evangelische Religionslehrer/innen, aber auch jene, die im Pflichtschulbereich tätig sind, unterrichten häufig an mehreren Schulen. Sie verbringen viel Zeit im Auto, um von Schule zu Schule zu fahren. Durch diese Transfers wird auch die Zeit, die sie für die Berufsausübung benötigen, verlängert, da sie in dieser Zeit nicht in einer Klasse stehen können, um zu unterrichten. Ein weiterer Punkt, der wiederum vor allem Lehrende an Pflichtschulen betrifft, ist deren

erwartete Mitarbeit in der/den Pfarre/n. So wird in der eigentlichen Freizeit zum Beispiel die Erstkommunionvorbereitung durchgeführt. Eine Abgrenzung von dieser Mitarbeit fällt vor allem Religionslehrer/innen in kleineren Pfarrgemeinden schwer.

Als Folge des Belastungserlebens hat sich gezeigt, dass der Lehrberuf im Vergleich zu anderen als besonders burnoutgefährdet gilt. Von den vier Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens nach SCHAARSCHMIDT und KIESCHKE⁵⁵⁷ sind unter den Lehrpersonen überproportional jene vertreten, die besonders gefährdet sind, an Burnout zu erkranken. Unter den Religionslehrer/innen zeigt sich jedoch ein konträres Bild. So weisen sie bei der Burnoutgefährdung einen besonders niedrigen Wert auf und haben zusätzlich eine hohe Zustimmung zum eigenen Beruf. Das bedeutet, dass viele von ihnen den Beruf als Religionslehrer/in wieder ergreifen würden.

Zusätzlich zu diesen beschriebenen Belastungen sind Religionslehrer/innen mit weiteren Belastungen konfrontiert, die auf andere Lehrer/innen nicht zutreffen.

Dazu zählt der zunehmend beobachtbare Rückgang der religiösen Primärsozialisation als weitere Komponente, die sich unmittelbar auf den Unterrichtsverlauf und das Verhalten der Schüler/innen negativ auswirkt.

Als ein Alleinstellungsmerkmal des Religionsunterrichts gilt, dass sich Schüler/innen im Verlauf der ersten Schulwoche vom Religionsunterricht abmelden können. Wie auch in Bezug auf alle anderen Belastungen sind nicht alle Religionslehrer/innen im gleichen Ausmaß betroffen. Wie aufgezeigt wurde, gibt es zum Teil große Unterschiede. Im Zusammenhang mit den Abmeldungen sind vor allem Lehrende an höheren Schulen besonders belastet.

Ein weiteres Merkmal des Religionsunterrichts ist, dass die Lehrer/innen nicht nur dem Staat, sondern auch gegenüber der Kirche eine Verpflichtung haben. Es kommt dabei insbesondere dann zu Belastungen, wenn von kirchlichen Verantwortungsträgern problematische Aussagen getätigt werden, für die sich die Religionslehrer/innen im Unterricht oder im Kollegium rechtfertigen müssen. Auch eine Diskrepanz zwischen dem persönlichen und dem von der Kirche gelehrteten Glauben kann zu einer Belastung werden.

Zum Abschluss sind noch zwei Rahmenbedingungen anzuführen, die im Belastungserleben der Religionslehrer/innen eine Rolle spielen können. Zum einen betrifft das den Stundenplan. Wenn der Religionsunterricht häufig an Randstunden oder am Nachmittag

⁵⁵⁷ Vgl. Kap. 2.2.2.

platziert wird, so steigt einerseits die Gefahr von Abmeldungen, andererseits wird es für die Lehrer/innen auch schwieriger, den Unterricht nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten. Zum anderen kann auch die Anzahl der Schulen, an denen ein/e Lehrer/in unterrichtet, zu Belastungen führen. Nicht nur die bereits erwähnte schwierige Integration in den Lehrkörper, sondern auch die verlorene Zeit, die in das Pendeln zwischen den Schulen investiert wird, stellen eine Belastung dar. Auch die Koordination der Stundenpläne zwischen den einzelnen Schulen wird für viele zu einer Belastung. Die Religionslehrer/innen müssen sich nämlich oft selbst darum kümmern und sind dabei häufig auf das Entgegenkommen ihrer Vorgesetzten in den Schulen angewiesen.

Die in der Literatur beschriebenen Belastungen, die in der ersten Schulwoche bei Religionslehrer/innen eine Rolle spielen können, konnten zu einem Großteil durch die 29 Personen umfassende Befragungsgruppe bestätigt werden.

Wie bereits mehrfach in der Arbeit angedeutet wurde, ist es unerlässlich, bei der Darstellung der einzelnen Belastungen zwischen den Schultypen und teilweise auch zwischen den Konfessionen zu differenzieren. Dies wird in der Literatur jedoch oftmals nur am Rande gemacht und so entsteht der Eindruck, dass mögliche Belastungen auf Religionslehrer/innen nur sehr spärlich zutreffen. Bei einer genaueren Betrachtung der Ergebnisse zeigt sich jedoch, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen und auch zwischen den Konfessionen geben kann. Das bedeutet, dass eine Gruppe von Religionslehrer/innen von einem Problem stark betroffen sein kann, während dieses für eine andere Gruppe nahezu kein Thema ist.

Als ein Beispiel dafür kann die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht für Schüler/innen angeführt werden. Wie auch in der Literatur dargestellt, zeigt sich für die gesamte Befragungsgruppe, dass die Abmeldungsthematik für die 29 Lehrer/innen in Summe keine große Rolle spielt. Betrachtet man jedoch nur jene Lehrer/innen, die an Schulen unterrichten, an denen es häufiger zu Abmeldungen kommt, schaut es anders aus. So sind Lehrer/innen an AHS und B(M)HS, aber auch an Berufsschulen, sowie zum Teil an Polytechnischen Schulen verstärkt durch die Abmeldungsthematik belastet. Es zeigt sich in der Befragung aber, dass die Einführung des Ethikunterrichts viel Druck von den Religionslehrer/innen genommen hat und zu einer spürbaren Entspannung der Situation

beitragen hat. Dieser kann aber für den Religionsunterricht jedoch nicht ausschließlich positiv gesehen werden, da es durch ihn auch zu einer Konkurrenzsituation kommen kann und sich Schüler/innen aus Neugierde vom Religionsunterricht abmelden. Weiters kann aus den Antworten herausgelesen werden, dass vor allem eine Unterstützung durch die Direktion für die Religionslehrer/innen sehr wichtig sein kann. Auf der anderen Seite können aber jene Direktor/innen, die dem Religionsunterricht gegenüber negativ eingestellt sind, zu einer Verschärfung der Abmeldungsthematik an der Schule entscheidend beitragen und dadurch die Belastung bei den Lehrer/innen steigern. In einem Punkt kommt es durch die Erhebung zu einer Ergänzung der Theorie. So ist bei BUCHER und MIKLAS⁵⁵⁸ zu lesen, dass von der Abmeldungsthematik insbesondere jene Lehrer/innen betroffen sind, die ein Zweitfach unterrichten. Dem widerspricht eine Lehrerin⁵⁵⁹ ganz eindeutig, indem sie angibt, dass sie aufgrund ihres Zweitfaches nicht um Stunden kämpfen müsse. Demgegenüber stehen zwei Religionslehrer/innen⁵⁶⁰, die die Abmeldungsthematik sehr wohl als belastend empfinden bzw. vor der Einführung des Ethikunterrichts als belastend empfunden haben. Einen Aufschluss über die unterschiedlichen Einstellungen könnten hier die Zweitfächer der drei Lehrer/innen geben. Während jene Lehrerin, die sich durch Abmeldungen nicht belastet sieht, Englisch unterrichtet, sind die Zweitfächer der anderen beiden Lehrerinnen Kroatisch bzw. Ethik und „NAWI“. Es besteht hier die Annahme, dass einer Englischlehrerin bei einem Wegfall von Religionsstunden leichter eine zusätzliche Klasse zugeteilt werden kann, als zum Beispiel für eine Kroatischlehrerin, deren Fach im Gegensatz zu Englisch nur von einem kleinen Teil der Schüler/innen einer Schule besucht wird.

Ein weiterer Punkt, der in der Befragung oft genannt wird, betrifft den Stundenplan. Während in der Literatur häufig über eine schlechte Positionierung des Religionsunterrichtes an den Randstunden oder am Nachmittag geschrieben wird, kommen die Teilnehmer/innen zu einer anderen Sichtweise. Hier wird verstärkt davon berichtet, dass auf den Religionsunterricht Rücksicht genommen wird und dieser nicht bewusst an den Randstunden stattfindet. Ein an einer B(M)HS tätiger Lehrer⁵⁶¹ hat darüber hinaus sogar angegeben, dass der Ethikunterricht an eine für die Schüler/innen ungünstige Stelle im Stundenplan gelegt

⁵⁵⁸ Vgl. Vgl. BUCHER, MIKLAS: Zwischen Berufung und Frust, S. 40.

⁵⁵⁹ Vgl. L16, w, kath., AHS, 1 Schule.

⁵⁶⁰ Vgl. L12, w, kath., B(M)HS, 1 Schule sowie L14, w, kath., Schultyp unbekannt, 1 Schule.

⁵⁶¹ Vgl. L23, m, kath., B(M)HS, 1 Schule.

wird, wodurch es seiner Meinung nach zu einer weiteren Eindämmung der Abmeldezahlen kommt. Ident mit den Angaben aus der Literatur sind Berichte der Befragungsteilnehmer/innen, wenn es um die Koordination der Stundenpläne im Fall des Unterrichtens an mehreren Schulen geht. Auch hier sind es Lehrer/innen an Pflichtschulen, aber auch ein evangelischer Religionslehrer aus dem höheren Bereich, die diesbezüglich über eine Belastung klagen.

Ein letztes zentrales Thema betrifft unterschiedliche Ansprechpartner/innen für Religionslehrer/innen. Wie in der Literatur wird auch in der Befragung das Lehrer/innenkollegium in der Regel positiv gesehen und bei der Frage nach zentralen Unterstützungsfunktionen in der ersten Schulwoche häufig genannt. Nur in zwei Fällen wird berichtet, dass es einerseits zu Unstimmigkeiten mit Kolleg/innen gekommen ist⁵⁶² bzw. dass von anderen Lehrer/innen an der Schule eine schlechte Stimmung gegen den Religionsunterricht verbreitet wird.⁵⁶³ Weiters werden in der Befragung - bis auf wenige Ausnahmen - auch die Direktor/innen positiv beurteilt und dienen daher als wichtige Ansprechpersonen. Das ist vor allem deshalb wichtig, weil ein gutes Verhältnis zu den Kolleg/innen an der Schule sowie zur Direktion einen großen Einfluss auf die Burnoutprävention hat. Grundsätzlich positiv als Ansprechpartner/innen in der ersten Schulwoche werden – wie auch in der Literatur – die Fachinspektor/innen sowie das Schulamt bewertet. Es gibt jedoch auch andere Stimmen, die angeben, sie können sich von eben diesen keinerlei Hilfe erwarten. Als weitere Stützen werden, wie auch in der Literatur erwähnt, der Freundeskreis, die Familie oder auch der eigene Glaube angesehen. Keine Rolle spielt in der Befragung hingegen die Berufsgemeinschaft. Das trifft auch bei jenen Lehrer/innen nicht zu, die von den Fachinspektor/innen oder dem Schulamt enttäuscht sind. Auch die Pfarre als Kraftquelle wird kein einziges Mal als Ressource in der ersten Schulwoche genannt. Darüber hinaus gehen die Befragungsteilnehmer/innen auch auf keine weiteren Copingstrategien ein, die in der Literatur beschrieben werden.

⁵⁶² Vgl. L8, w, kath., VS, NMS, 5 Schulen.

⁵⁶³ Vgl. L18, m, kath., VS, 3 Schulen.

Anhang

Literaturverzeichnis

- ABELE Andrea, CANDOVA Antonia: Prädikatoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (2), 2007, S. 107-118.
- BATKE Achim, FITZNER Thilo, ISAK Rainer, LOCHMANN Ullrich: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg 2002.
- BENNER Dietrich: Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute, in: BATKE Achim, FITZNER Thilo, ISAK Rainer, LOCHMANN Ullrich: Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg 2002, S. 51 – 70.
- BUCHER Anton A.: Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig!, Innsbruck 2014.
- BUCHER Anton A.: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart 1994.
- BUCHER Anton A.: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996.
- BUCHER Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000.
- BUCHER Anton A., MIKLAS Helene (Hg.): Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005.
- BURRICHTER Rita, GRÜMME Bernhard, MENDEL Hans, PIRNER Manfred L., ROTHGANGEL Martin, SCHLAG Thomas: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012.
- DAUBER Heinrich, VOLLSTÄDT Witlof: Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer, in: Die deutsche Schule, 96.Jg., 2004, S. 359-369.

- DIE PRESSE: Studie: Störende Schüler treiben Lehrer ins Burnout, in: Die Presse vom 3.10.2014, online verfügbar unter: https://diepresse.com/home/bildung/schule/3880112/Studie_Stoerende-Schueler-treiben-Lehrer-ins-Burnout. Stand: 23.8.2018.
- FEIGE Andreas, TZSCHEETZSCH Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und –lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Stuttgart 2005.
- FEIGE Andreas: Christliche Tradition auf der Schulbank. Über Arbeitsbedingungen und Funktionsvorstellungen evangelischer Religionslehrer im Kontext ihrer Eingebundenheit in volksskirchliche Strukturen, in: FEIGE Andreas, NIPKOW Ernst: Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster 1988.
- FEIGE Andreas, DRESSLER Bernhard, LUKATITS Wolfgang, SCHÖLL Albrecht: `Religion` bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster 2000.
- FEIGE Andreas, NIPKOW Ernst: Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster 1988.
- FRÜHWIRTH Barbara: Evangelische Religionslehrer und ihr Lehrerkollegium. Eine empirische Untersuchung, Diplomarbeit Univ. Wien, 2001.
- FUSSANGEL Katrin, DIZINGER Vanessa, BÖHM-KASPER Oliver, GRÄSEL Cornelia: Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztageschulen, in: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 38. Jg, 2010 (1), S. 51-67.
- GRÜMME Bernhard: Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten – zur Kommunikations- und Kooperations-Kompetenz, in: BURRICHTER Rita, GRÜMME Bernhard, MENDEL Hans, PIRNER Manfred L., ROTHGANGEL Martin, SCHLAG Thomas: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, S. 204 – 218.

- HILLERT Andreas: Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Bildungsansätze, in: ROTHLAND Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden, 2007, S. 150-159.
- HÖHL Anne: Körperlich fit, psychisch belastet, in: Süddeutsche Zeitung vom 14.6.2015, online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/lehrer-fit-statt-fault-1.2517574>. Stand: 23.8.2018.
- JETZSCHKE Manfred: Supervision – Schule – Religion. Religionslehrerinnen und Religionslehrer wirkungsvoll unterstützen, Neukirchen-Vluyn, 2006.
- KLUSMANN Uta, KUNTER Mareike, TRAUTWEIN Ulrich, BAUMERT Jürgen: Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (3), 2006, S. 161-173.
- KOLLER Franz F.: Spiritualität, Berufsarbeit und Berufszufriedenheit der Religionslehrer an AHS und BHS in Österreich, in CpB 106, 1993, 113-126.
- KONJECIC Erwin: Religionsunterricht: Arbeitsplatz mit Zukunft? in: Mitteilungen. Zeitschrift der Religionslehrerinnen und –lehrer der Erzdiözese Salzburg, Salzburg 3/2015, S. 6-7.
- KÜRTEIN Karin: Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung, Neukirchen-Vluyn, 1987.
- KRAUSE Andreas: Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht – ein Untersuchungskonzept. in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 48, Göttingen 2004, S. 139-147.
- KRAUSE Andreas: Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. in: Zeitschrift für Pädagogik 49, 2003, S. 254-273.
- LÜCK Christian: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003.
- MAYRING Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim ¹⁰2008.
- METTE Norbert: Praktisch-theologisch Erkundungen 2, Berlin 2007.
- MIKLAS Helene, POLLIT Helmar-Ekkehart, RITZER Georg: „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“. Berufszufriedenheit, Belastungen und Copingstrategien evangelischer ReligionslehrerInnen in Österreich, Münster 2015.

- OTTO Jeanette, SPIEWAK Martin: „Nicht belastet und erschöpft“, in: Zeit Online vom 25.2.2016, online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2016/10/lehrer-beruf-studien>. Stand: 23.8.2018.
- PIRKER Viera, JUEN Maria: Religion – (k)ein Fach wie jedes andere. Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung, Stuttgart 2018.
- RELIGIONSUNTERRICHTSGESETZ:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217>. Stand: 28.5.2019.
- RITZER Georg, RAPP Ursula, DRECHSLER Friedrich, LEITNER Josef C.: Burnout – Berufszufriedenheit – Belastungen – Copingstrategien – Ressourcen. Empirische Einblicke in das Berufsleben von katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern der westlichen Bundesländer Österreichs, in: Forschungsbericht 2015, Kirchlich pädagogische Hochschule Edith Stein, Innsbruck 2015, S. 61-87.
- RITZER Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien 2010.
- RITZER Georg: Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen, Thaur 2003.
- RITZER Georg: Taufmotive: Zwischen Initiation und Konvention. Einblicke in die Motivation, ein Kind taufen zu lassen, in die Religiosität von Eltern und in religiöse Primärsozialisation, Graz 2001.
- RITZER Georg: Was muss geschehen, damit sich ..., in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, Jg. 12-13 (2002-2003), Heft 1, S. 63-67.
- ROTHGANGEL Martin, LÜCK Christhard, KLUTZ Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017.
- ROTHLAND Martin: Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern, in: Die deutsche Schule, 97. Jg., 2005 (2), S. 159-173.

- ROTHLAND Martin, TERHARD Ewald: Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation, in: ROTHLAND Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden 2007, S. 11-31.
- ROTHLAND Martin: Das Dilemma des Lehrberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrbelastungsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 12. Jg, 2008 (1), S. 111-125.
- SCHAARSCHMIDT Uwe, KIESCHKE Ulf: Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim 2007.
- SCHMITZ Gerdamarie: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern:, in Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung / Unterrichtswissenschaft 26, Weinheim 1998, S. 140 – 157.
- SCHNEIDER Ulrich: Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung, Frankfurt am Main 1984.
- SCHRÖDER Manfred: Burnout unvermeidlich? Ein Kompendium zur Lehrbelastungsforschung unter Berücksichtigung des Persönlichkeitsaspekts und eine empirische Untersuchung zur Passungsproblematik im Lehrberuf, Potsdam, 2006.
- SOSNOWSKY Nadia: Burnout – Kritische Diskussionen eines vielseitigen Phänomens, in: ROTHLAND Martin: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Wiesbaden 2007, S. 119.-139.
- STRUTZENBERGER-REITER Edda: Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie, Stuttgart 2016.
- TERHART Ewald: Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung, in: Pädagogik: 58. Jg., H. 5, 2007, S. 20 – 24.
- ZIEBERTZ Hans-Georg, SIMON, Werner: Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995.

Abstract

Das Belastungserleben sowie mögliche Bewältigungsstrategien von Religionslehrer/innen sind regelmäßig Thema in der religionspädagogischen Forschung. In einem ersten Schritt sollen anhand von ausgewählter Literatur und adäquaten Studien Belastungen von Lehrer/innen generell mit Belastungen von Religionslehrer/innen im Speziellen verglichen werden. Voraussetzung für eine aussagekräftige Ergebnispräsentation ist eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse nach Schultypen und Konfessionen.

Ziel dieser Arbeit ist es in einem weiteren Schritt spezifische Belastungen von Religionslehrer/innen in der ersten Schulwoche zu elaborieren. Dazu wird der aktuelle Forschungsstand an einer Befragungsgruppe, die sich aus 29 Religionslehrer/innen unterschiedlicher Konfessionen an österreichischen öffentlichen Schulen zusammensetzt, überprüft. Dadurch werden große Unterschiede zwischen den Lehrer/innen an unterschiedlichen Schultypen sichtbar. Während Lehrer/innen an höheren Schulen vor allem eine Belastung durch die Abmeldung erfahren, sorgt bei Pflichtschullehrer/innen, die häufig an mehreren Schulen tätig sind, die Stundenplankoordination für eine Belastung. Eine spürbare Verbesserung der Situation für die erstgenannte Gruppe hat sich jedoch mit der Einführung des Ethikunterrichts ergeben. Für alle Befragungsteilnehmer/innen gilt, dass Fachkolleg/innen, Direktor/innen, Fachinspektor/innen, aber auch die Schulämter in der ersten Schulwoche eine wichtige Unterstützungsfunktion leisten können. Umgekehrt wird jedoch auch ein Fehlen dieser als Belastung wahrgenommen.

Tabellenverzeichnis

Tab.1: Die Unterrichtserfahrung der untersuchten Lehrer/innen	S. 95
Tab.2: Die Anzahl der Schulen, an denen die untersuchten Lehrer/innen unterrichten	S. 95
Tab.3: Die Schultypen der 29 Befragungsteilnehmer/innen	S. 96
Tab.4: Die Kombination der Schultypen der untersuchten Lehrer/innen	S. 97
Tab.5: Die Anzahl der Fächer der Befragungsteilnehmer/innen	S. 97
Tab.6: Die Vertragssituation der Befragungsteilnehmer/innen	S. 98
Tab.7: Das Kategoriensystem der Frage 1	S. 104
Tab.8: Das Kategoriensystem der Frage 2	S. 109
Tab.9: Das Kategoriensystem der Frage 3	S. 112

Fragebogen

Die Fragestellungen 1 – 6, die zur Erhebung soziographischer Merkmale der Befragungsteilnehmer/innen dienen, befinden sich auf den jeweiligen Fragebögen. Die Angaben zu

jenen drei Fragen, die im Rahmen der Arbeit mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, werden nachfolgend aufgelistet:

Frage 7 (in der Arbeit als Frage 1 bezeichnet):

In der ersten Schulwoche werden wichtige Weichenstellungen für das beginnende Schuljahr für viele Religionslehrer/innen gestellt. Schüler/innen haben die Möglichkeit sich vom Unterricht abzumelden, es kann gegebenenfalls zu Stundenreduktionen kommen und auch die Stundenplangestaltung kann sich einerseits auf das Abmeldeverhalten auswirken, aber auch zu Problemen in der Koordination mit weiteren Schulen führen etc. Denken Sie bitte bei der Beantwortung dieser sowie der restlichen Fragen ganz konkret an dieses Schuljahr. Sollte es in den vergangenen Jahren in dieser Hinsicht besonders prägende Momente gegeben haben, bitte ich Sie, diese ebenfalls anzuführen.

Beschreiben Sie Ihre konkrete Situation an Ihrer / Ihren Schule(n) in der ersten Schulwoche:

Frage 8 (in der Arbeit als Frage 2 bezeichnet):

Erleben Sie einzelne Aspekte als belastend? Wenn ja, inwiefern? Wenn nein, inwiefern?

Frage 9 (in der Arbeit als Frage 3 bezeichnet):

Welche Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. Schulamt, FachinspektorIn, Direktion, FachkollegInnen, LehrerInnenkollegium, KlassenvorständInnen, professionelle Hilfe, Pfarre, Familie, Freunde, Online-Dienste etc.) sind in belastenden Situationen, speziell in der ersten Schulwoche, vorhanden bzw. worauf greifen Sie zurück?

L 1

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Kath. Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: AHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit über 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Erwartungshaltung beiderseits: Wer ist der Lehrer bzw. die Klasse? Was kommt auf uns zu?
Ist der streng? Muss ich was lernen bzw. darf ich was lernen, das mich interessiert Eher ein
Abtasten!

F8

Nicht als belastend, eher spannend

F9

Erfahrung im Umgang mit solchen Situationen, Gespräch mit KollegInnen, im Krisenfall mit
Direktion oder FI

L 2

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Katholische Religion
- Unterrichtsfach 2: Geschichte

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: 2

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 11 - 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Ich stelle in allen Klassen die möglichen Varianten vor. (Religion/Ethik bzw. An/Abmeldemöglichkeit) Dabei gibt es Informationsschreiben der Direktion und bei Bedarf Formulare zur jeweiligen An/Abmeldung. Diese sind binnen einer Woche dem KV abzugeben.

F8

Nein, es ist zwar ein Verwaltungsaufwand, aber leicht zu bewältigen.

F9

Nachdem ich doch schon einige Jahre unterrichte empfinde ich den Schulbeginn nicht als Belastung. Ansonsten helfen mir Fachkollegen bei den administrativen Aufgaben.

L 3

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion rk

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 2
- Schultypen: AHS, BHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 1-5 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- von der Religionsgemeinschaft bestellte/bestellter ReligionslehrerIn

F7

AHS: 6 neue Klassen, 1 Klasse aus dem Vorjahr, wobei 2 Schüler aus Vorjahr nicht mehr in Reli gehen wollen und auch nicht erscheinen, Kennenlernen, der neuen Schulklassen wobei katholische Schüler, die sich ohnehin abmelden, nicht im Unterricht erscheinen. BHS: 3 neue Klassen, Kennenlernen

F8

Es stellt sich natürlich die Frage, warum Schüler sich abmelden. Besonders belastend empfinde ich, dass sich Schüler bereits im zweiten Schuljahr abmelden. Es gibt meistens kein Feedback und man beginnt zu spekulieren. Dazu kommt, dass es plötzlich sein kann, eine Klasse abgeben zu müssen. In meinem Fall, war es eine erste Klasse, die ich zwei Mal in der ersten Woche unterrichtet habe. Das ist schon bitter, weil ja schon Einiges besprochen worden ist.

F9

Es hilft mir immer Gespräche, sei es privat oder beruflich, zu führen. Da ist es Gott sei Dank schon noch so, dass viel Verständnis von Kollegen, aber auch vom Schulamt vorhanden ist und auch konkrete Lösungen angestrebt werden. Weniger flexibel sind AHS und BHS, wenn es darum geht den jeweiligen Stundenplan zu ändern. Das kann schon sehr ärgerlich sein, weil oft gar keine Bereitschaft besteht auf eine Situation, weil eben Stunden wegfallen, etc. einzugehen. Hier gibt es leider auch keine Unterstützung. Man muss es akzeptieren.

L 4:

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Spanisch
- Unterrichtsfach 2: Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 2
- Schultypen: HAK/HAS, Gymnasium

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 1-5 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- von der Religionsgemeinschaft bestellte/bestellter ReligionslehrerIn

F7

In der einen Schule ohne Probleme, da es eine kath. Privatschule ist und sich unsere SchülerInnen nicht vom RU abmelden können. An der zweiten Schule kam es in einer Klasse aufgrund der geringen Teilnehmerzahl zur Wochenstundenreduktion. In den anderen Klassen kam es im Laufe des Semesters zu vereinzelt Abmeldungen aufgrund von Schulwechsel. Alles in allem ist es mir aber an beiden Schulen relativ gut gegangen, was diese Thematik betrifft.

F8

Nein, ich erlebe nicht mehr als belastend, als andere KollegInnen (anderer Fächer)

F9

Ich greife bei Fragen und Unklarheiten in erster Linie auf FachkollegInnen, KollegInnen und die Direktion zurück. Bei komplizierteren Anliegen wende ich mich an das Schulamt bzw. die FachinspektorInnen.

L 5:

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion kath

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: AHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 11 - 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Grundsätzlich besteht ein gutes Einvernehmen mit der Schulleitung - auch bezüglich der Abmeldungen vom RU, die von der Direktionsseite hintangehalten werden. Allerdings gibt es manchmal in einzelnen Klassen eine gegenüber dem RU negative Gruppendynamik

F8

Da ich nicht nur im Schuldienst tätig bin, ist für mich ein evtl. Entfall von Stunden nicht so dramatisch.

F9

Fachinspektorin ist grundsätzlich unterstützend, allerdings meist zu spät dran bei Problemen; erfolgversprechender ist eher persönlicher Kontakt mit Administration und auch mit einzelnen Klassenvorständen, um Schwierigkeiten (zB Abmeldungen aus Missverständnissen uä.) zu

verhindern; Absprache und Kontakt im Kollegenkreis ist ebenso wichtig, um mögliche Schwierigkeiten zu bewältigen.

L 6:

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: VS Lehramt
- Unterrichtsfach 2: Kath Religion f APS

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 3
- Schultypen: NMS PTS. ASO

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 11 - 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Stressig....Viele Termine....Anfangsgottesdienste (früher oft zwei /Tag)...Einholen von Bestätigungen (An/Abmeldungen,) Besuch der einzelnen Schulen...ungewisser Stundenplan..."planlos" =energieraubend, in früheren Dienstjahren dauerte es oft ca 5 Wochen bis der endgültige Stdplan feststand..früher jährlich im Sept u Okt höchste Handyrechnungen wegen Telefonaten mit sämtlichen DirektorenInnen u evang KollegenInnen zwecks Koordination...in klein organ.VS oft Stundenzusammenlegungen ...viele VS Klassen mit Abteilungsunterricht 1.-4.Schstf.....in einem Schuljahr 10 Schulen anfahren...usw.

F8

Siehe Frage 7 ;-)

F9

Direktionen,Fachkollegin,Schulamt

L 7

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion katholisch

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 3
- Schultypen: VS und NMS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 1-5 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- von der Religionsgemeinschaft bestellte/bestellter ReligionslehrerIn

F7

Ich hatte in allen Schulen die Möglichkeit Stunden abzuhalten. In zwei Schulen habe ich auch in den Vorjahren schon unterrichtet. Hier kennen mich die Schüler. Es gab keine Abmeldungen, dafür aber Anmeldungen von o.B.-Kindern. In der dritten Schule unterrichtete ich in diesem Schuljahr das erste Mal. Hier war ich in der 1. Schulwoche mit der Abmeldung eines Kindes aus der 2. VS konfrontiert. Dies hatte der Bursch bereits in den Ferien mit seiner erziehungsberechtigten Großmutter ausgemacht. Grund war anscheinend die Kollegin, die zuvor an der Schule war. Als diese jedoch erfahren hat, dass ich die neue Religionslehrerin bin (ich bin aus dem Ort und wir kennen uns persönlich), hat sie gemeint, es wäre doch gut, wenn er bleibt. Der Bub wollte dies zunächst nicht und die Abmeldung wurde durchgeführt. Daraufhin habe ich der Großmutter aber erklärt, dass ich dann nicht möchte, dass er in den beiden R-Stunden in der Klasse bleibt und sie sich um die Aufsicht kümmern muss. Mein Argument: Wie sollen die anderen Kinder verstehen, dass er nicht mitarbeiten muss. Sie hingegen schon. Noch dazu, wo bereits einige Kinder anderer Religionen zu beaufsichtigen im Klassenverband blieben. Wir haben aber vereinbart, dass er sich den Unterricht mal ganz

unverfänglich anschauen kann und dazu auch ein Heft führt. Wenn es ihm nach einem Monat nicht gefällt, bleibt es bei der Abmeldung und der wird abgeholt. Er ist geblieben. Ganz offiziell. Und er war auch bei der Erstkommunion dabei. Die Mitarbeit und vor allem ein entsprechendes Verhalten ist zwar nach wie vor im Unterricht ein großes Problem, aber ich freue mich sehr über das Vertrauen und das positive Feedback, dass ich vor allem von seiner Oma immer wieder erhalte.

F8

Ich finde es besonders schwierig, wenn ich trotz zum Teil sehr lebhaften und schwierigen, großen Klassen, auch noch "Nicht-Religionskinder" während meines Unterrichts zu beaufsichtigen habe. Diese verhalten sich oft nicht ruhig, ebenso wenig wie meine Religionskinder. Die anderen verstehen besonders in der 1. Klasse VS nicht, warum manche mitarbeiten sollen/müssen und andere nicht. Gerade in den ersten Schulwochen kam es hier zu einigen Missverständnissen, auch weil eine der Stunden in die letzte Stunde fällt - so gingen immer wieder ein paar der Religionskinder auch mit heim, bis sich das eingespielt hat. Vonseiten einiger Kolleginnen habe ich hier wenig Unterstützung erhalten, wenn ich darum gebeten habe, dass die Kinder in den Religionsstunden eventuell in eine andere Klasse gehen könnten. Besonders in einer Klasse habe ich nicht verstanden, warum die Kollegin mit ein paar Kindern D-Zusatz hat, und nur ein einziges Kind bei mir bleiben sollte, weil es an einem anderen Tag D-Zusatz eingeteilt ist. So hatte die Kollegin über Wochen 4 Kinder in der Klasse und ich 20. Der Bub hat es auch nicht verstanden und war immer traurig. Und das obwohl er als Freikirchlicher sogar oft mitgeredet hat. Zu einem späteren Zeitpunkt im Schuljahr wurde dies aber geändert. Die Direktorin hat es eingesehen. Ein weiterer Aspekt, der für zu Beginn des Schuljahres belastend war: Meine beiden bisherigen Schulen haben einen gemeinsamen Eröffnungsgottesdienst. Hier gab es daher nie Probleme. Mit der zusätzlichen Schule war dies anders. Zudem wurde ich im Juni der neuen Schule als Stammschule zugewiesen, habe daher den Gottesdienst für diese Schule vorbereitet (und meine Kollegin für die anderen beiden Schulen), dann wurde die Stammschule drei Tage vor Schulbeginn geändert. Aber ich habe trotzdem den Gottesdienst wie vereinbart halten können. Gott sei dank hat mein Direktor nicht darauf bestanden, dass ich an der Stammschule bin. Im kommenden Schuljahr wird sich dieses Problem wieder stellen. Eine Lösung weiß ich noch nicht.

F9

Wenn es Probleme gibt - organisatorischer oder fachlicher Art, aber auch wie ich persönlich mit einer schwierigen Situation umgehen könnte, kann ich mich jederzeit an meine zuständige Fachinspektorin wenden. Dies ist sehr entlastend. In den beiden zusammengehörenden Schulen sind wir zudem zwei Religionslehrerinnen und können uns so besser austauschen. Da ich auch in meinem engen Freundeskreis einige Pädagoginnen und eine Psychologin habe, nutze ich auch diesen Austausch - gerade, wenn es um neue Schülerinnen geht, die besondere Bedürfnisse haben oder auch schwierig im Verhalten sind, bespreche ich die Fälle gerne (natürlich anonym) mit Freundinnen. Gleichzeitig versuche ich von den Klassenlehrerinnen und KVs Informationen zu den Kindern zu erhalten. Gerade Familienkonstellationen, Todesfälle, Scheidungen oder besondere Hintergründe zB bei WG-Kindern (soweit sie uns bekannt sind) scheinen mir wichtig zu kennen. Gerade im Religionsunterricht beschäftigen wir uns oft mit sehr persönlichen Themen und ich möchte daher auf schwierige oder für die Kinder möglicherweise belastende Themen besonders vorbereitet sein.

L 8

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 5
- Schultypen: VS und NMS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit über 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Die erste Schulwoche war für mich heuer ein klein wenig stressiger als sonst. Einen Stundenplan für fünf Schulen zusammen zu bekommen ist eine kleinere Herausforderung. Erschwerend ist dazu gekommen, dass eine Schule für mich vollkommen neu war und die sich am wenigsten kooperativ im Gestalten des Stundenplanes zeigte. Dazu kommt, dass ich an mehreren Standorten auch für den Gottesdienst verantwortlich war und manche Priester sich immer wieder schwer tun meine Terminmöglichkeiten zu akzeptieren. Ich gehe immer so vor, dass die Stammschule absoluten Vorrang hat und die Termine für die Verwendungsschulen sich erst danach richten müssen. Was Abmeldungen betrifft bin ich im APS Bereich relativ wenig davon betroffen. Die Anmeldungen übernimmt meistens die Direktion. Die Schüler sind das Prozedere dazu schon gewöhnt, weil sie meistens auch im Vorjahr angemeldet waren.

F8

Belastend - wie oben beschrieben. Eher bedingt dadurch, dass eine Schule für mich neu war und diese sich erst ein wenig daran gewöhnen musste, dass der RL nicht gleich für sie da ist und die Stammschule Vorrang hat.

F9

Manches ist für mich per E-Mail oder Handy zu koordinieren. Unterstützungsmöglichkeiten sehe ich nur dahin gehend, dass es unter Umständen sinnvoll wäre, denn Stundenplan schon in der letzten Ferienwoche zu koordinieren.

L 9

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: kath. Religion

F4

An wievielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 3
- Schultypen: Volksschule, NMS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 1-5 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- von der Religionsgemeinschaft bestellte/bestellter ReligionslehrerIn

F7

Die Bekanntgabe der zugewiesenen Schulen erfolgte schriftlich am letzten Schultag vor den Sommerferien. Ich wurde zunächst 4 Schulen zu geordnet. Zu Schulbeginn blieben mir 3 Schulen übrig. Große Probleme gab es keine, da mir vorher schon gesagt wurde, dass es passieren kann, dass ich eine Schule verliere.

F8

Belastend empfinde ich die Ungewissheit bis zu dem Zeitpunkt, an dem man erfährt, was im kommenden Schuljahr auf einen zu kommt bzw. ob Wünsche wirklich berücksichtigt wurden.

F9

Ich persönlich greife bei Problemen immer auf meine Fachinspektorin zurück.

L 10

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Spanisch
- Unterrichtsfach 2: kath. Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: AHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 6- 10 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Bei manchen kommen Stunden dazu, bei manchen weg.

F8

Eigentlich eher nicht. Ich kommuniziere allerdings die Bedeutung der Abmeldemöglichkeit den SchülerInnen gegenüber sehr formell und auf den Grundgedanken hin bezogen während des Schuljahres und nicht während der Abmeldephase. Ungefähr so: "Wir lernen zwar immer, dass wir das nicht persönlich nehmen sollen, aber wenn mir jemand formell und amtlich zu Protokoll gibt, dass mein Unterricht sein Gewissen belastet, dann darf man nicht von mir erwarten, dass man in der Sympathiskala weit über Fußpilz steht."

F9

Klassenvorstände haben an unserer Schule einen großen Einfluss und können eine gute Unterstützung sein.

L 11

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: katholische Religion
- Unterrichtsfach 2: -
- Unterrichtsfach 3: -

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: 1

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 6- 10 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- von der Religionsgemeinschaft bestellte/bestellter ReligionslehrerIn

F7

etwas chaotisch, gewisse Überforderung

F8

Belastend erlebe ich die Unsicherheit über meine persönliche Terminplanung. Unverständlich finde ich, dass Klassenlehrer mir Abmeldungen mündlich mitteilen wollen oder Abmeldungen NACH der Frist abgeben. Besonders eigenartig auch, dass meine Direktorin mir vorwirft, wie viele / wie wenige Schülerinnen und Schüler sich abgemeldet haben.

F9

Hilfreich empfinde ich meine Religionslehrer-KollegInnen. Einmal habe ich wegen einer unklaren rechtlichen Situation das Schulamt gefragt, mir wurde schnell und kompetent weitergeholfen.

L 12

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion
- Unterrichtsfach 2: Ethik
- Unterrichtsfach 3: Nawi

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: BMHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit über 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Ich bekomme dir Rückmeldung der Direktion, wenn sich Schüler/innen vom kath. RU abmelden. Dir. verlangt ein persönliches Gespräch zur Begründung der Abmeldung, die Abmeldezahlen sind seit Einführung des Ethikunterrichts an der Schule sehr niedrig.

F8

Belastend war es früher, wenn ganze Gruppen sich aufgrund des Stundenplans bzw. zugunsten der "Kaffeehausstunde" abgemeldet haben. Seit Einführung von Ethik ist kein Abmeldetrends bzw. keine gruppenweise Abmeldung mehr vorgekommen.

F9

Ich bin sehr froh über die Unterstützung der Direktion und deren Vorgehensweise: Einhaltung der Vorschriften, Einforderung von ordentlichen Abmeldungen (keine beiläufig hingekritzelt Zetteln, sondern ordentliche formlose Abmeldungen) und das Gespräch in der Direktion zur Begründung der Abmeldung.

L 13:

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: AHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 11 - 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Es ist viel los - Anfangsgottesdienste für jede Schulstufe, Konferenzen, Supplierungen, lange Nachmittage für die Tagesinternatskinder

F8

Nein, es ist nur zeitlich sehr dicht. Abmeldungen hakten sich bei mir in Grenzen.

F9

Wir sind ein gutes Team und unterstützen uns gegenseitig. Direktion und Administration sind ebenso unterstützend.

L 14:

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion
- Unterrichtsfach 2: Kroatisch

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: 1

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 11 - 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Ungeregelte und unsichere Situation: - Frage ob die Klassen 1- oder 2-stündigen Religionsunterricht haben. - Klassen könnten noch getauscht werden müssen zwischen Kollegen - Stressiger Einstieg: Es bleiben maximal nur 2 Stunden Zeit, SchülerInnen den Religionsunterricht schmackhaft zu machen - Es erwarten einen immer noch Überraschungen in der Lehrfächerverteilung nach der Kurzkonferenz zu Schulbeginn

F8

Belastend war der Schulstand heuer nicht. Jedoch die 4 Jahre davor, da es zu Schulbeginn immer noch Veränderungen in der Lehrfächerverteilung gab, die ich als sehr belastend empfand.

F9

FachkollegInnen waren mir immer eine große Stütze in der Schule; auch die Fachinspektorin war für mich immer eine gute Ansprechperson bei konkreten Problemen; Aber nicht alle Belastungen habe ich in der Schule angesprochen. Den "üblichen" Stress zu Schulbeginn, v.a. die Koordination Schulbeginn der eigenen Kinder und eigener erster Schulwoche, haben meine Familie und Freunde gut aufgefangen

L 15:

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 4
- Schultypen: 2

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 6- 10 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- von der Religionsgemeinschaft bestellte/bestellter ReligionslehrerIn

F7

Hektisch, Eröffnungsgottesdienste koordinieren, neue Schule- s und nicht gekannt. Stundenplan mit vier Schulen zu koordinieren ist schwierig

F8

Ja, weil man immer auf das Goodwill der Direktorinnen angewiesen ist

F9

Keine

L 16

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Englisch
- Unterrichtsfach 2: Religion
- Unterrichtsfach 3: KoSo

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: Gymnasium und Realgymnasium

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 6- 10 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Die SchülerInnen Anzahl der bereits unterrichteten Unterstufen Klassen haben sich nicht geändert. Keine Schwierigkeiten bzgl Abmeldungen. OB SchülerInnen der 1.Klasse und deren Eltern haben sich über Inhalte im RK Unterricht informiert und sich nach dem Gespräch zum RK Unterricht angemeldet. Da meine evangelische Kollegin einen Schüler brauchte um 2stündigen Unterricht in der 1.Kl zu unterrichten und Stundenreduktion zu vermeiden, habe ich einem OB Schüler der 1.Kl den evangelischen Reli Unterricht schmackhaft gemacht und ihn somit dazu bewegt, in die Evangelisch Gruppe zu wechseln. 5. Klässler, welche ich zuvor 4 Jahre in d Unterstufe unterrichtet hatte, kamen zu mir und fragten mich, ob es mir eh nichts ausmache, dass sie sich heuer in der 5. "mal Ethik ansehen wollen und dann in d 6. vielleicht wieder in RK kommen" ...

F8

Nein, keine Belastung. Aufgrund meines Zweitfaches kämpfe ich nicht um Stunden, außerdem finde ich den bürokratischen Aufwand nicht so schlimm. Außerdem: Eine kleine einstündige Reli-Gruppe finde ich neben 2 großen Gruppen sehr angenehm zu unterrichten. Darüber hinaus ist es legitim den SchülerInnen die Wahl zu bieten, ob sie an einem konfessionellen Unterricht teilnehmen wollen oder nicht. Ich verstehe vor allem Eltern der 1. Klässler dass sie ein paar Tage Zeit zur Entscheidung brauchen. Ethik in der Unterstufe statt der Religionsaufsicht würde ich sehr begrüßen.

F9

Fachkollegen, Administratoren, Sekretariat, KVs

L 17

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 23 Wochstunden FBS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit über 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Nur in den erst Klassen gibt es in der ersten Schulwoche Unsicherheit. Alle andren Klassen habe ich schon beworben und eine Abmelderate von nahezu Null. Mundpropaganda ist die effektivste Werbung.

F8

Ja, unser Schuljahr ist durch Blockunterricht in 4 /4 aufgeteilt und in den erst beiden 4el kam es vor das ich bis zu 39 Stunden in der Woche unterrichtet habe. (10 Wochen lang.) Das kann man nur überstehen wenn man diesen Beruf und sein Unterrichtsfach liebt.

F9

Ich greife auf meinen Glauben zurück. Ich bin fest davon überzeugt, dass nichts im Leben ohne Grund geschieht. Von meinem Schulamt oder von meiner InspektorIn kann ich mir keine Hilfestellung erwarten, leider.

L 18:

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Katholische Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 3
- Schultypen: Volksschulen

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 6- 10 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- von der Religionsgemeinschaft bestellte/bestellter ReligionslehrerIn

F7

Heuer: keine Probleme Vergangenheit: In einer Poly hat der Direktor die SchülerInnen angestiftet sich abzumelden. Folge: kein Religionsunterricht im Poly und das über Jahre hinweg

F8

Literarische LehrerInnen, die in ihren Klassen schlechte Stimmung in Bezug auf Religion machen.

F9

Habe ich noch nicht gebraucht.

L 19:

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

Vom Befragten übersprungene Frage

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: Volksschule

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 11 - 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Ich unterrichte in der ersten Woche bereits in allen Schulstufen Religion. Der Stundenplan ist bereits am ersten Schultag fertig.

F8

Nein. Es belastet mich nichts. Alle Einteilungen sind getroffen und es beginnt sehr stressfrei an unserer Schule.

F9

Direktion und FachkollegInnen

L 20:

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- muslimisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 5
- Schultypen: AHS und BMHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit über 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Unbeschreiblich. Der Fall verzögert Unterrichtsbeginn und beeinträchtigt die Qualität des Unterrichtes

F8

Unklarheit ist belastend

F9

Gar keine

L 21:

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Bewegung und Sport
- Unterrichtsfach 2: Kath. Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 2
- Schultypen: BORG, HAK/HAS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 1-5 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- von der Religionsgemeinschaft bestellte/bestellter ReligionslehrerIn

F7

Dieses Jahr war es mit dem Stundenplan kein Problem. Der Stundenplan war ziemlich der selbe wie im letzten Jahr und die Schulen haben jeweils an zwei Tagen. Ich muss aber auch sagen, dass ich wenige Stunden habe und es deshalb mit der Koordination keine großen Probleme gab. Meine Stunden finden sehr häufig am Nachmittag statt oder in der letzten Stunde und daher ist die Versuchung für die Schülerinnen und Schüler natürlich höher nachhause zu gehen. Zum Glück kommt dies nicht so häufig vor.

F8

Die Vertragliche Situation belastet mich und die Ungewissheit, wie es mit dem Unterricht weiter geht.

F9

Direktion, Familie

L 22:

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Katholische Religion
- Unterrichtsfach 2: Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
- Unterrichtsfach 3: Ethik

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: AHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 6- 10 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

An meiner derzeitigen Schule ist die Situation relativ entspannt (viele katholische Schüler/innen, grundsätzlich geringe Abmeldequote). An meiner früheren Schule war das anders. Dort war die erste Schulwoche ganz offen eine "Werbewoche".

F8

Belastend ist v.a. die Unsicherheit bzgl. der Stunden und Werteinheiten. Das betrifft v.a. jüngere Kolleg/innen, die kein Recht auf eine volle Lehrverpflichtung haben. An meiner aktuellen Schule ist in der Oberstufe Ethik als alternativer Gegenstand vorgesehen. Das hemmt einerseits Abmeldungen wegen Freistunden, schafft aber andererseits auch Konkurrenz. Es sollte allen bewusst sein, dass Schüler/innen grundsätzlich immer nach Erfahrungen aus der Unterstufe entscheiden – und natürlich dem/der in ihren Augen "besseren" Lehrer/in folgen (erfahrungsgemäß egal ob Ethik oder Religion).

F9

Ich erlebe die Schulämter hier eher ungewollt destruktiv, weil sie gegenüber Schulen tw. gebieterisch auftreten. Sie wollen damit Stärke zeigen und auf Rechte pochen, belasten aber dadurch die Position des RU an manchen Schulen zwar ungewollt, aber deutlich. Es wäre gut, wenn... ..die Schulämter und Fachinspektor/innen kommunikativer, bewusster für die Zwänge eines Schulstandortes und offener in einen Dialog mit den Schulleitungen und Administrationen treten würden ohne dabei mit Rechten und Pflichten zu winken. ..."knappe" Klassen in der Lehrfächerverteilung grundsätzlich einstündig eingeplant werden. So kann sich dann im Herbst ein Mehr ergeben, aber kein (zu) Wenig.

L 23:

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Katholische Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: BMHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit über 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

An meiner Schule gibt es hier kaum Probleme. Die Abmeldezahlen sind sehr gering, dies liegt aber auch daran, dass wir an unserer Schule Ethikunterricht haben, also die Schüler, die sich abmelden, dann den Ethikunterricht besuchen müssen. Zudem befindet sich die Schule im ländlichen Gebiet und daher sind die Abmeldezahlen auch gering. Da es kaum Abmeldungen gibt, ergeben sich daraus auch kaum Stundenreduktionen. Was die Stundenplangestaltung an unserer Schule betrifft, kann ich auch feststellen, dass hier durchaus Rücksicht darauf genommen wird, die Religionsstunden gut zu verteilen und auch nicht bewusst auf die 1. oder letzte Stunde zu legen. Eher kommt es zu weniger Abmeldungen, weil die Ethikstunden eher ungünstig liegen, was aber damit zusammenhängt, dass hier die Schüler verschiedener Klassen zusammengelegt werden und daher meist die 7. Stunde dafür freigehalten wird (also eigentlich die Mittagspause).

F8

Belastend ist am ehesten die Tatsache, dass manche Schüler gar nicht wissen, ob und welcher Religion sie angehören. Das führt manchmal dazu, dass wir erst im Laufe des Schuljahres bemerken, dass ein Schüler im Religionsunterricht ist, der gar nicht sein dürfte bzw. ein Schüler im Ethikunterricht sitzt, obwohl er sich nicht abgemeldet hat, weil er nicht wusste, dass er einer Kirche angehört.

F9

Das Meiste klären wir unter den Fachkollegen, bzw. wenn nötig mit der Direktion. Die Klassenvorstände sind meist keine Hilfe, die suchen eher Hilfe bei uns Religionslehrern, weil sie die rechtliche Situation in dieser Hinsicht meist nicht kennen und sich dabei auf uns verlassen. Nur in besonders heiklen bzw. unklaren Situationen wenden wir uns an die Fachinspektorin bzw. an das Schulamt.

L 24:

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Rk
- Unterrichtsfach 2: BSPK

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: Gymn.

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit über 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Ich habe einige Schüler/innen in der 1. Schulwoche gar nicht zu Gesicht bekommen.

F8

Teils, teils: klare Richtlinie (z.B.: Anwesenheitspflicht in der 1. Schulwoche wäre hilfreich)

F9

Vom Befragten übersprungene Frage

L 25:

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- evangelisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Evang. Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 2
- Schultypen: 2

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 11 - 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- von der Religionsgemeinschaft bestellte/bestellter ReligionslehrerIn

F7

Die erste Schulwoche ist immer von Unsicherheit und Unklarheit geprägt. Anstrengend ist es, die verschiedenen Interessen zu koordinieren. Schwierig ist es, wenn Informationen spät weiter gegeben werden.

F8

Religion wird manchmal nicht so ernst genommen. Schüler wünsche sich Entspannung und Filme schauen. Besonders schwer sind Stunden am Nachmittag.

F9

Flexibilität ist wichtig. Meine Frau weiß, dass ich in der ersten Schulwoche sehr angespannt bin.

L 26:

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion Katholisch
- Unterrichtsfach 2: Englisch
- Unterrichtsfach 3: SOPK (Sozial- und Personalkompetenz)

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: HTL

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 11 - 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

Da wir schon seit Jahren einen Ethik-Ersatzunterricht installiert haben, melden sich relativ wenige SuS vom RU ab. Ich habe im Herbst genau so viele Stunden Religion bekommen wie im Frühjahr in der Lehrfächerverteilung für mich vorgesehen waren. Auch mit dem Stundenplan bin ich was die RU-Stunden angeht zufrieden.

F8

Nein, nicht was Stundenplan und Stunden angeht.

F9

Unsere Fachgruppe arbeitet gut mit der Schulleitung zusammen, auch haben wir eine starke PV die uns unterstützen würde. Von der Fachinspektorin sind wir etwas enttäuscht.

L 27:

F1

Geschlecht

- weiblich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Deutsch
- Unterrichtsfach 2: Ethik
- Unterrichtsfach 3: Religion

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: AHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit über 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

SchülerInnen entscheiden sich für Ethik/Religion; teilweise fallen für Religion und Ethik Randstunden an

F8

Nein

F9

Die Direktion nimmt in meiner Schule eine gute Vermittlerrolle ein.

L 28:

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- katholisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion
- Unterrichtsfach 2: Ethik

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 1
- Schultypen: BHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit über 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

An unserer Schule gibt es den Gegenstand Ethik. Es lockt also keine Freistunde. Die Situation ist für mich nicht mehr belastend. Seitens der Schule wurde auch vorher immer sehr wertschätzend mit dem Fach Religion umgegangen.

F8

Ich stehe am Ende meiner Berufslaufbahn. Ich bin zufrieden.

F9

Das Gespräch mit Koll. war immer etwas, das zur persönlichen Zufriedenheit wesentlich beigetragen hat.

L 29:

F1

Geschlecht

- männlich

F2

Konfession

- evangelisch

F3

Unterrichtsfächer

- Unterrichtsfach 1: Religion
- Unterrichtsfach 2: ---
- Unterrichtsfach 3: ---

F4

An wie vielen Schulen und an welchen Schultypen sind Sie in diesem Schuljahr tätig?

- Anzahl der Schulen: 4
- Schultypen: AHS, BMHS

F5

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Religion?

- seit 11 - 20 Jahren

F6

Bitte geben Sie Ihre vertragliche Situation an:

- Vertrag über die Bildungsdirektion

F7

schwierige Stundenplangestaltungen, da unterschiedliche Stunden in den unterschiedlichen Schulen koordiniert werden mussten

F8

intensives Pendeln zwischen den Schulen in den ersten Schulwochen

F9

Schulamt und FI