

Gesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrer*innen?

Eine Argumentationsmusteranalyse über Zufriedenheit und Wohlbefinden im Arbeitsleben von Lehrer*innen

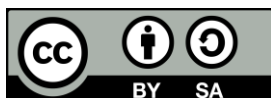
Agnes Schneider^{1,*}

¹ Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld

* Kontakt: Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
agnes.schneider5@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die vorgestellte Studie fokussiert auf Situationen und Bedingungen für Arbeitszufriedenheit im Lehrer*innenberuf. Theoretische Grundlage bildet das salutogenetische Modell von Antonovsky mit der zentralen Kategorie des Kohärenzgefühls. Damit ist das subjektive Gefühl von Stimmigkeit gemeint, d.h. das Gefühl eines befriedigenden, sinnstiftenden Arbeitsalltags. Im Rahmen eines Praxisforschungsprojektes wurden vier narrative Interviews mit Lehrpersonen geführt, die objektiv-hermeneutisch ausgewertet wurden. Als Ergebnis zeigen sich vier kontrastierende Argumentationsmuster, die latente Sinnstrukturen und komplexe Zusammenhänge von subjektiven Interpretationen bezüglich des Arbeitsauftrages, der Zielsetzung und der damit verknüpften Bewertung von Erfolgen und Misserfolgen offenlegen. Erkennbar werden verschiedene Bewertungs- und Verarbeitungsprozesse des Handelns von Lehrpersonen. Komplexe Ambivalenzen im beruflichen Alltagshandeln zwischen der eigenen Verausgabebereitschaft, Belastungs- und Überforderungssituationen und notwendigen Distanzierungsfähigkeiten werden deutlich. Diskutiert werden die Befunde vor dem Hintergrund, dass es kein verbindliches Berufs- und Anforderungsprofil für den Lehrer*innenberuf und das Handeln von Lehrpersonen zu geben scheint. Dieser weite Handlungsspielraum führt bei Lehrer*innen zu unterschiedlichen Interpretationen der eigenen Berufsrolle, des Arbeitsauftrages und der Wahrnehmung der an sie gestellten Anforderungen und Erwartungen.

Schlagerwörter: Arbeitszufriedenheit, Salutogenese, Berufsprofil, Anforderungsprofil, Belastungssituationen, Argumentationsmuster



1 Orientierung am Forschungsstand

Belastungen und Beanspruchungen im Lehrer*innenberuf wurden in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder thematisiert und in der empirischen Forschung zu Lehrer*innen untersucht (Schaefers & Koch, 2000; Barkholz & Paulus, 1998). Allerdings führten die daraus resultierenden Erkenntnisse in den vergangenen Jahrzehnten zu keinen wesentlichen Konsequenzen für den Arbeitsalltag von Lehrer*innen (Rothland, 2013). Seit den 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts haben Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit und zur Gesundheit von Lehrer*innen immer wieder herausgestellt, dass Lehrer*innen aus „Gründen der Dienstunfähigkeit“ vorzeitig pensioniert wurden.

„Im Vergleich zu Angestellten leiden Lehrkräfte dabei häufiger unter psychiatrischen Krankheiten und Krankheiten der Sinnesorgane. Lehrerinnen und Lehrer haben bei vielen Krankheitsformen ein größeres Erkrankungsrisiko als andere Arbeitnehmer“ (Dick, 1999, S. 21).

Neben einem erhöhten Herzinfarkttrisiko und chronischen Stressreaktionen werden insbesondere psychische Erkrankungen wie höhere Depressionswerte hervorgehoben. Psychosomatische Erkrankungen werden als Belastungsreaktion bei Lehrer*innen beschrieben (Hillert & Schmitz, 2004). Verglichen mit anderen Berufsgruppen leiden Lehrer*innen besonders häufig unter dem sogenannten Burnout-Syndrom (Körner, 2002). Seit Mitte der 1980er-Jahre ist jährlich eine Flut von Publikationen zu diesem Thema erschienen, ebenso zum Thema Stress von Lehrpersonen (Rothland, 2013). Auch internationale Studien bestätigen dieses erhöhte Krankheitsrisiko im Vergleich zu anderen Berufsgruppen und Populationen seit Jahrzehnten (Rudow, 1994).

Die große Studienpopulationen vergleichenden Untersuchungen von Schaarschmidt (2005) zeigten in einem Vergleich von Lehrer*innen mit anderen Berufsgruppen ein höheres Belastungsempfinden und psychische Beeinträchtigungen bei Lehrer*innen, unabhängig von Schulstufen. In diesen Studien wurde über die Entwicklung eines diagnostischen Instrumentes zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM) der Belastungsstatus von 16.000 Lehrer*innen beschrieben und mit ebenso vielen Personen aus anderen Berufsfeldern verglichen. Aus der Analyse der vorgefundenen Belastungssituation wurden in einem zweiten Schritt Maßnahmen zur Belastungsreduktion entwickelt und eingesetzt. Seitdem steht die Erforschung der psychischen Gesundheit von Lehrer*innen über die Indikatoren Arbeitsengagement (Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben), Widerstandskraft (persönliche Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit) und bestehende Emotionen (Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung) im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Forschung. Die von Schaarschmidt konstruierten Typen arbeitsplatzbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster (Typ G: Gesundheit, Typ S: Schutz und Schonung, Risikotyp A: Selbstüberforderung, Risikotyp B: Burnout) dienen inzwischen nicht nur der deskriptiven Beschreibung gesundheitsförderlichen und gesundheitserschädigenden Handelns von Lehrpersonen. Vielmehr werden auf ihrer Grundlage im Sinne eines „New Public Management“ Eignungstests als Steuerungsinstrumente entwickelt und eingesetzt, um ungeeignete Studienbewerber*innen herauszufiltern. Auch Schulleitungen schätzen Lehrer*innen inzwischen nach diesen Mustern ein (Koch-Priewe, 2014).

Zusammengefasst stellen die Ergebnisse dieser Untersuchungen im erschreckenden Ausmaß fest: Lehrer*innen leiden verglichen mit anderen Beschäftigtengruppen besonders häufig unter dem sogenannten Risikomuster Burnout. 60 Prozent der untersuchten Lehrer*innen wiesen in ihrem beruflichen Handeln das Risikomuster Selbstüberforderung oder Burnout auf. Der Lehrer*innenberuf wurde hierbei mit anderen interaktionsintensiven Berufsgruppen wie Pflegepersonal, Polizei und Strafvollzug sowie mit belastungsintensiven Berufsgruppen wie Feuerwehrleuten und Existenzgründer*innen

verglichen. Nur 17 Prozent der untersuchten Lehrer*innen wiesen ein gesundheitsorientiertes Verhaltens- und Erlebnismuster auf, was einen deutlich geringeren Prozentsatz als in allen anderen Berufsgruppen ausmacht. Die Ergebnisse zum überproportional häufigen Burnout von Lehrer*innen wurden von weiteren internationalen Studien bestätigt, in denen Lehrer*innen verschiedener Schulstufen mit unterschiedlichen Berufsgruppen international verglichen wurden. Das Risiko von Lehrer*innen, in Burnout zu geraten, ist dabei unabhängig von Schulstufen (Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COP); Krause & Dorsemagen, 2007; Körner, 2002). Ältere Lehrende und insbesondere ältere weibliche Lehrpersonen und alleinerziehende Lehrerinnen weisen die höchsten Werte in dieser Musterverteilung auf. Aber auch schon Lehramtsstudierende tragen in hohem Maße bereits Merkmale in sich, die mit der Wahrscheinlichkeit späterer Burnout-Erkrankungen positiv korrelieren.

Während die von Schaarschmidt und Fischer (2008) dargestellten Untersuchungen individuelle Verhaltensmuster psychischer Gesundheit in den Mittelpunkt der Analyse stellen, scheint es auch sinnvoll, sich die Anforderungssituationen im Lehrer*innenberuf bewusst zu machen. Das tägliche Handeln von Lehrer*innen ist geprägt von der Notwendigkeit, sich permanent auf verschiedene Personen und Situationen einstellen zu müssen. Es handelt sich häufig um konfliktreiche Interaktionsbeziehungen; negative Emotionen müssen verarbeitet werden, und eine hohe Kontaktdichte und Kommunikationsintensität ist kennzeichnend für den Beruf. Es besteht die Notwendigkeit, individuelle Nähe und Distanz zu den Lernenden immer wieder neu zu regulieren. Jedes Handeln als Lehrperson ist von diesen Antinomien geprägt (Helsper, 1996). Lehrer*innen beklagen häufig einen grundlegenden Mangel an Anerkennung und Wertschätzung und ebenso häufig unzureichende soziale Unterstützung.

Es ist somit davon auszugehen, dass nicht nur individuelle Persönlichkeitsmerkmale oder Kompetenzdefizite Risiken für die Gesundheit von Lehrer*innen darstellen, sondern ebenso die Arbeitsbedingungen, d.h. arbeitsspezifische problematische Beanspruchungsverhältnisse.

Der Lehrer*innenberuf ist auch konfrontiert mit immer neuen Anforderungen in den Bereichen Legitimation, Dokumentation und stellenweise Diagnostik. All dies sind Belastungsfaktoren und können nicht zwangsläufig durch individuelle Bewältigung (Coping) ausgeglichen werden. Die strukturellen Arbeitsbedingungen des Lehrer*innenberufes müssen meines Erachtens stärker in den Blick genommen werden. Dies geht auch aus der Forsa-Studie (2016), einer repräsentativen Befragung von Lehrpersonen zur Zufriedenheit in ihrem Beruf im Auftrag des Landes Baden-Württemberg, hervor:

„Deutliche Kritik äußern die Lehrer an der Bildungspolitik und den politisch Verantwortlichen: So wird die Schulpolitik der jeweiligen Landesregierungen mit einer Durchschnittsnote von 4,0 gerade einmal als ausreichend bewertet. Zudem stellt der Eindruck, dass Politiker bei Entscheidungen den tatsächlichen Schulalltag nicht ausreichend beachten, für die befragten Lehrer eine der größten Belastungen im Berufsalltag dar“ (Forsa, 2016, S. 31).

2 Fragestellung und theoretischer Hintergrund eines auf Arbeitszufriedenheit und gesundheitliches Wohlbefinden ausgerichteten Forschungsprojektes am Oberstufen-Kolleg (2014 bis 2017)

Vor dem Hintergrund derartiger Befunde wurde am Oberstufen-Kolleg, einer Versuchsschule an der Universität Bielefeld, 2013 im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit ein präventives Achtsamkeitstraining zur Verbesserung der Stressbewältigungskompetenz von Lehrer*innen durchgeführt. Die größte Gruppe der teilnehmenden Lehrkräfte war am Oberstufen-Kolleg beschäftigt. Zur quantitativen Erfassung der Entwicklung des Belastungsstatus wurde der von Schaarschmidt und Fischer (2008) entwickelte Standard-Fragebogen zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismustern (AVEM) eingesetzt. Sowohl die Gesamtgruppe als auch die Teilgruppe der am Oberstufen-Kolleg Beschäftigten wies nach AVEM sogar eine gegenüber der eigenen Berufsgruppe erhöhte Belastung auf (Kobusch, Dahl, Möller & Thomas, 2014).

Das in diesem Beitrag vorgestellte Forschungsprojekt setzt an dieser Belastung an, fokussiert jedoch positiv auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen, u.a. am Oberstufen-Kolleg. Im Mittelpunkt stehen entsprechend folgende Fragen: Welche Situationen und Bedingungen führen bei Lehrer*innen zu einem hohen Maß an Arbeitszufriedenheit? Was erleben sie als einen befriedigenden Arbeitsalltag, der gesundes Lehren und Lernen fördert? Diesen Fragen wurde im Rahmen eines auf Arbeitszufriedenheit und gesundheitliches Wohlbefinden ausgerichteten Forschungsprojektes am Oberstufen-Kolleg (Laufzeit 2014 bis 2017) nachgegangen.

Dabei diene der salutogenetische Ansatz von Antonovsky als Orientierung. Antonovsky (1997) geht von einem Gesundheits-Krankheitskontinuum aus, was bedeutet, dass sich ein Mensch ständig zwischen den Polen Gesundheit und Krankheit bewegt. Der zentrale Punkt ist für ihn das Kohärenzgefühl (SOC: Sense of Coherence), das dazu beiträgt, die Welt als zusammenhängend und sinnvoll zu erleben. Das subjektive Gefühl der Stimmigkeit ist nach diesem Ansatz der wesentliche Faktor für die Entwicklung hin zu mehr Gesundheit. Der SOC setzt sich aus drei Komponenten zusammen: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit. Sinnhaftigkeit ist hierbei ein wesentlicher Schlüsselfaktor. Außerdem wird der SOC durch generalisierte Widerstandsressourcen (z.B. materielle, kulturelle, soziale Ressourcen) und die Umwelt geprägt.

In den letzten Jahrzehnten haben vielfältige Studien aus unterschiedlichen Disziplinen, u.a. auch aus gesundheitswissenschaftlicher Perspektive, den Wert dieses Ansatzes für die Entwicklung von Gesundheitsprozessen erforscht. Dabei wurde deutlich, dass insbesondere Prozesse psychischer Gesundheit über dieses Modell empirisch überprüft und nachgewiesen werden können. Gesundheitswissenschaftliche Ansätze zur Erforschung der Arbeitszufriedenheit haben seit den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts immer wieder die Bedeutung von persönlichen Ressourcen, subjektiven Entscheidungsspielräumen in der Arbeitsablaufgestaltung und von Belohnungsaspekten für die Entwicklung von Gesundheit herausgearbeitet. So hat Siegrist (1996, 2004) in seinem Gratifikationskrisenmodell empirisch nachgewiesen, dass berufliche Erwerbstätigkeit, die gekennzeichnet ist durch einen hohen Verausgabungszwang, durch externe Anforderungen und interne Kontrollbestrebungen bei gleichzeitig geringen Belohnungsmöglichkeiten zu einem erhöhten Herz-Kreislaufkrankungs- und Herzinfarkttrisiko führt. Das Arbeitsbelastungsmodell von Karasek und Theorell (1990) zeigt auf, dass beruflicher Stress zu einem erhöhten Erkrankungsrisiko führt, wenn hohe Arbeitsanforderungen (externale und internale) vorliegen bei gleichzeitig geringem persönlichem Entscheidungsspielraum. Entscheidungsspielraum besteht hier aus zwei Komponenten: erstens aus den Möglichkeiten, individuelle Fähigkeiten im Arbeitsprozess einzusetzen und gleichzeitig neue Fähigkeiten zu erwerben, und zweitens aus der Fähigkeit, eigenständig Entscheidungen zu treffen.

Das Zusammenwirken dieser psychosozialen Dimensionen der Arbeit kennzeichnet den Berufsalltag von Lehrkräften. Dementsprechend sind Modelle und Projekte zur Förderung der Gesundheit seit Jahren darauf ausgerichtet, Lehrer*innen in der Wahrnehmung ihrer Belastungen zu schulen, ihre sozialen und persönlichen Ressourcen zu stärken und ihre kognitiven Bewertungs- und Verarbeitungsmuster zu verändern (Dauber & Döring-Seibel, 2010; Döring-Seibel, 2012). Im Mittelpunkt stehen hierbei die Reflexion der Erwartungen an die eigene Berufsrolle und die eigene berufliche Leistung. Hierfür ist der Rückbezug auf die individuellen Motive und Ziele wichtig (Nieskens, Rupprecht & Erbring, 2012).

Aufbauend u.a. auf diesen Arbeiten haben sich in den letzten Jahren auch in der Forschung zu Gesundheit und Belastung von Lehrpersonen verschiedene salutogenetische Perspektiven entwickelt. Eine auf Empowerment und Ressourcenstärkung ausgerichtete Forschung stellt die persönlichen und sozialen Ressourcen der Lehrer*innen in den Mittelpunkt. So stellen Döring-Seibel und Dauber (Dauber & Döring-Seibel, 2010; Döring-Seibel & Dauber, 2010) heraus, dass persönliche Ressourcen wie Selbstwirksamkeit und der Umgang mit Ungewissheit nicht nur für die Gesunderhaltung und für die Bewältigung von Anforderungen und Erwartungen wichtig sind, sondern auch für eine zufriedenstellende Unterrichtsgestaltung, die gekennzeichnet ist durch Schüler*innenorientierung, Flexibilität, Förderung des selbstständigen Lernens und durch die Entwicklung von emotional-motivationalen Bezügen zum Lerninhalt (Döring-Seibel, 2012).

Vor diesem salutogenetischen Hintergrund wurden im durchgeführten Forschungsprojekt folgende Forschungsfragen formuliert: Welche Situationen und Bedingungen führen bei den befragten Lehrer*innen zu einem hohen Maß an Arbeitszufriedenheit und was erleben sie als einen befriedigenden und damit sinnstiftenden Berufsalltag? Diese Fragestellungen sind auf den jeweiligen Kohärenzsinn der Lehrer*innen, d.h. auf das subjektive Gefühl der Stimmigkeit eines guten Unterrichts, ausgerichtet. Es konnte davon ausgegangen werden, dass gleichzeitig auch das individuelle Belastungserleben, nämlich das Fehlen von Zufriedenheit und Stimmigkeit im schulischen Alltagshandeln, in den Daten thematisch werden konnte.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden vier narrative Tiefeninterviews (Schütze, 1977) mit zwei Lehrer*innen des Oberstufen-Kollegs und zwei Lehrer*innen aus Gymnasien durchgeführt. Es wurden drei Frauen und ein Mann befragt. Sie alle verfügten über jahrzehntelange Berufserfahrungen und waren teilweise kurz vor der Pensionierung. Es wurden keine weiteren Auswahlkriterien festgelegt, sodass die Auswahl zufällig über individuelle Kontakte zustande kam.

Folgende vier offene Fragen wurden gestellt:

- (1) Du hast ja in deinem Berufsleben an der Schule XY lange unterrichtet und viel erlebt. Wenn du an die Zeit zurückdenkst und dir etwas Zeit nimmst zum Erinnern, wie dein Alltag so war: Kannst du eine berufliche Situation erinnern, in der du besonders zufrieden warst und die besonders gut für dich war?
- (2) Nicht immer läuft alles optimal. Was war belastend für dich? Kannst du mir eine Situation schildern, die für dich stark belastend war?
- (3) Wie bist du mit diesen schwierigen Situationen umgegangen? Was hat dir geholfen?
- (4) Wenn ein Wunder geschehen wäre/würde und du könntest wählen: Was müsste passieren, damit du mehr gute Arbeitssituationen erlebst/erlebt hättest?

Über situatives Nachfragen wurden Erzählausweitungen, d.h. eine Themenkonzentration, stimuliert (Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel & Wolff, 1995). Die Erzählausweitungen schließen problematische Inhalte und Themenbereiche ein, und widersprüchliche Deutungen bestimmter Situationen und Erlebnisse können geschildert werden.

Diese Selbstauskünfte ermöglichten eine differenzierte Bestandsaufnahme des beruflichen Alltagserlebens, sodass komplexe Ambivalenzen im beruflichen Alltagshandeln zwischen Erfolgs- und Zufriedenheitserleben einerseits und bestehenden Belastungsfaktoren andererseits sichtbar wurden. Ziel war auch, Ansatzpunkte für eine Organisations- und Personalentwicklung aus den Ergebnissen zu gewinnen, die Lehrer*innen darin unterstützt, ihren beruflichen Alltag bewusst befriedigender zu steuern und zu gestalten und so gesundes Lehren und Lernen zu ermöglichen. Ebenso sollten schulische Arbeitsabläufe in den Blick geraten, damit Zufriedenheit und Stimmigkeit von Unterricht nicht abstrakt und kognitiv idealisierend von den Interviewten benannt wurden.

Die Interviews wurden nach Grundsätzen der Objektiven Hermeneutik kleinschrittig in Interpretationsrunden der Forschungsgruppe bearbeitet. Argumentationsmuster wurden kontrastierend aus den Fallbeispielen rekonstruiert. Klenner und Heinrich führen dazu aus:

„Im Zentrum einer objektiv-hermeneutischen Analyse steht das Vorhaben, über die Rekonstruktion objektiver Sinnstrukturen solche Bedeutungsschichten eines Textes freizulegen, die jenseits des Selbstverständnisses und Selbstbildes des Subjekts liegen und sich nicht in dessen Einstellungen und Meinungen erschöpfen (Wernet, 2009, S. 18). Jenseits des manifesten Textsinns bilden damit die latenten Sinnstrukturen den zentralen Gegenstand der Analyse – und erst wenn die latente Sinnebene eines Textes freigelegt ist, können in einem nachgeordneten Schritt Aussagen über die Motive und Wertorientierungen der Subjekte getroffen werden (vgl. Oevermann u.a. 1979, S. 379)“ (Klenner & Heinrich, 2013, S. 62).

Was von den Interviewten als Arbeitszufriedenheit und die Herstellung derselben im Lehrer*innenberuf erlebt wird, transportiert den eigenen subjektiven Anspruch an das berufliche Handeln und an schulischen Unterricht. Latente Sinnstrukturen, die mit diesem Beruf verbunden sind, können so skizziert und in Beziehung gesetzt werden zu den in dem jeweiligen Muster bestehenden Belastungserleben und möglichen Bewältigungsstrategien. In den jeweiligen Argumentationsmustern bilden sich ebenso die strukturellen Arbeitsbedingungen des Lehrer*innenberufs ab. Außerdem werden Konfliktlinien im Beziehungsgefüge zu Schüler*innen, Kolleg*innen oder Vorgesetzten im jeweiligen Argumentationsmuster transparent. Dementsprechend können Distanzierungs-, Abwendungs- und Rückzugsbereiche im Handeln von Lehrkräften deutlich werden.

Ziel der Darstellung der extrahierten Argumentationsmuster ist im Folgenden, den Zusammenhang von dem, was einerseits als befriedigend und sinnbildend im Arbeitsleben erlebt wurde (Arbeitszufriedenheit), herauszuarbeiten und andererseits innerhalb des Argumentationsmusters zu beschreiben, was als arbeitsbelastend erlebt wurde und welche Bewältigungsstrategien mit diesen Argumentationsmustern verbunden sein können.

4 Ergebnisse: Argumentationsmuster über Arbeitszufriedenheit, Belastung und Bewältigung

Im Ergebnis wurden vier Argumentationsmuster von Lehrpersonen rekonstruiert, die Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit, Belastung und Bewältigung ausdrücken.

4.1 Erstes Argumentationsmuster

Dass sich alle so wohl fühlen im Unterricht, dass alle was machen und dass es irgendwie total spannend ist.

In diesem Argumentationsmuster entsteht Arbeitszufriedenheit, wenn es der Lehrperson gelingt, Unterricht so zu inszenieren, dass er primär bei den Lernenden zu einem Wohlgefühl führt. Interesse am Unterricht wird von der Lehrperson nicht vorausgesetzt, sondern muss als originäre Aufgabe der Lehrperson erst künstlich, d.h. didaktisch, hergestellt werden. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht neben den curricularen Unterrichtsinhalten die Beziehungsebene der am Unterricht Beteiligten (Lehrer*in-Schüler*in). In diesem Muster bezieht sich die didaktische Vermittlungsleistung auf die aktuellen Interessen und Erfahrungen der Lernenden, ihre alltagsweltlichen Probleme und Fragestellungen, an denen Unterricht anknüpfen sollte, damit dieser von den Lernenden ausgeht und ihre Interessen weckt. Unterricht wird verstanden als Anregungsraum für die Beteiligten.

Die emotionale Zuwendung als originäre Arbeitsleistung der Lehrperson kann auf dem Hintergrund unterschiedlicher didaktischer Konzepte der Unterrichtsgestaltung von erfahrungs- und schülerorientierten Lernansätzen bis hin zu problemorientierten Konzepten verstanden werden. In empirischen Untersuchungen zum Verhalten von Lehrpersonen wurde deutlich, dass

„Schüler, die ihre Lehrer als empathisch, zuverlässig und unterstützend erleben, [...] über eine durchschnittlich höhere Schulfreude und Lernmotivation [berichten] und seltener unter Prüfungsangst (zuf. Dreesmann et al. 1992) [leiden]. Darüber hinaus trägt eine vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung zur Herstellung eines guten, wenig kompetitiven Klassenklimas bei (zus. Schweer 2008)“ (Wild & Lorenz, 2010, S. 86).

Nur wenn es der Lehrperson gelingt, mit der inhaltlichen Arbeit gleichzeitig diese Atmosphäre des Wohlfühlens herzustellen, ist in diesem Argumentationsmuster der schulische Unterricht gelungen. Curriculare Vorgaben werden eher als Einengung empfunden. In diesen Vorgaben die eigenen Spielräume zu entdecken und zu nutzen, ist das Ziel im Unterricht. Damit wird Unterricht zu einem „Kampf“ um Anerkennung und Wertschätzung, denn die subjektive Wertschätzung und Anerkennung der Lehrperson hängt an dem Wohlbefinden und dem Aktivitätsmodus der Lernenden, der jedoch von vielen verschiedenen Faktoren im täglichen Leben abhängt: insgesamt ein labiles Gebilde, um mit der eigenen Arbeitsleistung im Schulalltag tatsächlich zufrieden zu sein. Abgrenzung von dem Gefühlshaushalt der Schüler*innen und ihren Stimmungs- und Interessenschwankungen ist bei der Bearbeitung der Unterrichtsthemen in diesem Muster nicht vorgesehen. Kippt die Stimmung der Lernenden, d.h., sind Schüler*innen antriebslos, träge, desinteressiert, hat die Lehrperson versagt und erlebt einen Mangel an Anerkennung und Wertschätzung. Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung wird dann zum Normalzustand und als tägliche Belastung erlebt. Das interaktive Beziehungsgeschehen bildet den Kern der Arbeitszufriedenheit mit der eigenen Lehrtätigkeit. Gerade die enge Zeittaktung im Arbeitsalltag von Lehrer*innen, häufig abgerissene, d.h. nicht beendete, sondern unterbrochene Kommunikationssituationen und der Bewertungsdruck schulischer Leistungen durch Lehrer*innen stellen schulische Kommunikationssituationen und die Kommunikationsfähigkeiten von Lehrer*innen unter einen hohen Anforderungsdruck.

Mit diesem Argumentationsmuster ist somit zwangsläufig Interaktionsstress verbunden, d.h., es wird auf Kosten der eigenen Gefühle auf die Gefühle der Klientel eingegangen. Das Phänomen Interaktionsstress wurde in den Gesundheitswissenschaften in den 90er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts als typisches Kennzeichen von interaktionsintensiven Berufen beschrieben. Hierzu gehören alle personenbezogenen Dienstleistungsberufe und dementsprechend auch Lehrer*innen. Folgen von Interaktionsstress sind eine hohe Burnout-Gefährdung und hohe psychosomatische Krankheitsauffälligkeiten.

Grundsätzlich führen diese habituellen Gewohnheitsmuster zur Entfremdung von den eigenen Gefühlen oder zur Verleugnung der eigenen Gefühlslage. Mit diesem Argumentationsmuster ist ein hohes emotionales Belastungspotenzial verbunden. Belastungen entstehen durch den täglichen Kampf um individuelle Wertschätzung, das Gefühl wahrgenommen zu werden und subjektive Anerkennung erfahren zu wollen. Das Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung auf der personalen Ebene und damit verbunden auch geliebt und gemocht werden zu wollen, ist das eigentliche psychodynamische Problem, da es im schulischen Arbeitshandeln von den Beteiligten nur selten offen kommuniziert wird. Schulisches Handeln suggeriert einen Sachbezug, wonach scheinbar der Lerninhalt im Mittelpunkt steht. Das Beziehungserleben wird oft in den Schattenbereich verdrängt und häufig entwertet, obwohl alle am Schulleben Beteiligten im Prinzip wissen, was die Kommunikationspsychologie seit Jahrzehnten immer wieder herausgestellt hat, nämlich dass die Beziehungsebene in Kommunikationssituationen die Sachebene bestimmt.

Eine mit diesem Argumentationsmuster verknüpfte Belastungsbewältigung stellt das eigene Selbsterleben und die Selbstbeobachtung der Lehrperson in den Mittelpunkt. Hierbei sind Fragen zentral wie: Wovon ist meine Unterrichtszufriedenheit abhängig? Wann fühle ich mich wohl im Unterricht? Was brauche ich als Lehrperson, damit es nicht nur den Schüler*innen, sondern auch mir als Lehrer*in im Unterricht gut geht? Diese Fragen sind berechtigterweise sicherlich nicht die Ausgangsfragen im Arbeitsalltag von Lehrer*innen. Sie können allerdings als Hilfestellung dienen, um den Fokus auf die eigene emotionale Verausgabebereitschaft zu lenken. Eine Distanzierungsfähigkeit von den Befindlichkeiten der Schüler*innen zu entwickeln, ist in diesem Muster für die Belastungsbewältigung notwendig und hilfreich.

Im Unterrichtsgeschehen mehr auf das eigene Wohlbefinden als Lehrer*in zu achten und eine sachbezogene Zielsetzung im Unterricht zu verfolgen und dennoch einen erlebnis- und ergebnisoffenen Unterricht anzustreben, kann in diesem Muster als Beitrag zur Belastungsbewältigung sinnvoll sein. Wichtig ist, im individuellen Erleben ein Gegengewicht zu erfahren zu einer fortwährenden dumpfen untergründigen Unzufriedenheit, die auf der Wahrnehmung basiert, dass irgendetwas nicht richtig gelaufen oder nicht richtig gemacht worden ist und die Lehrer*in für das Wohlbefinden der Schüler*innen verantwortlich ist.

4.2 Zweites Argumentationsmuster

Berührt zu werden von der spontanen Lebendigkeit der Schüler*innen und der Herstellung von Betroffenheit.

Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden im Lehrer*innenberuf resultieren in diesem Argumentationsmuster aus dem direkten Kontakt mit den einzelnen Schüler*innen, dem Erleben ihrer Lebendigkeit im Unterrichtsgeschehen. Das Handeln von Lehrpersonen wird hier als „Arbeit mit dem Kinde“ konzeptualisiert. Wie im zuvor dargestellten Muster ist der interaktive Bezug im Unterrichtsgeschehen zentral. Im Unterschied zum Vorgenannten steht jedoch nicht die gesamte Gruppe im Fokus des Handelns, sondern der/die Schüler*in mit dem, was sie/er braucht. Die Orientierung an curricularen Vorgaben wird im Handeln der Lehrpersonen nicht in Frage gestellt. Das Erleben von Lebendigkeit und der Selbstaussdruck der Schüler*innen, ihr Interesse am Lerngegenstand zu

wecken, dies sind die eigentlichen Quellen der Arbeitszufriedenheit. Das spontane Erlebnis von geistig und emotional lebendigen Reaktionen der Schüler*innen im Unterrichtskontext ist zutiefst zufriedenstellend für die Lehrperson. Die individuellen Reaktionen der Lernenden werden weder als Störfaktoren noch als Zeitverschwendung erfahren.

Diese Selbstentäußerungen der Lernenden führen auf Seiten der Lehrperson zu einem Sich-Berührt-Fühlen. Sich als Mensch berührt zu fühlen, das spontane direkte persönliche Kontakterleben wird als Gegenmittel zu einer zu starken Wissensorientierung im schulischen Lernalltag bewertet. Die Arbeit von Lehrpersonen wird als Kommunikationsarbeit verstanden, die die Kommunizierenden emotional bewegt und individuelle Entwicklungsprozesse bei den Lernenden mit Veränderungen im Denken und Handeln ermöglicht. Es ist der Blick auf diese einfachen alltäglichen Situationen im Lehren und Lernen, der Zufriedenheit in diesem Muster herstellt. Das Besondere im Alltäglichen sehen zu können, ist dafür eine unabdingbare Voraussetzung. Der routinemäßige Blick ist aufgehoben, und Lebendigkeit wahrzunehmen wird trainiert.

Bei der Frage, was Zufriedenheit und Wohlbefinden im Arbeitsleben ausmacht, ist die Wahrnehmung des Handelns von Lehrpersonen auf die psychoemotionalen Lernwirkungen im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden ausgerichtet. Dementsprechend ist das Belastungserleben bei diesem Muster auf das Ausmaß und die Zunahme von verwaltungsbezogenen, diagnostischen und dokumentierenden Arbeitstätigkeiten im Handeln von Lehrkräften bezogen, sodass ihr direktes interaktives Handeln häufig unter starkem Zeitdruck gerät. Unbefriedigende Kommunikationssituationen mit Schüler*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzten werden als Arbeitsbelastung erlebt, wenn in diesen Begegnungssituationen kein empathisches Interesse am jeweiligen Gegenüber erkennbar ist. Es besteht ein feines Gespür für unter Zeitdruck und auf emotionale Entladung und Entlastung ausgerichtete Kommunikation insbesondere unter Kolleg*innen und mit Vorgesetzten. Vor allem werden hierbei ungefiltertes Ärger-Erleben und aufgestaute Emotionen, die zu Bewertungs-, und Abwertungskommentaren Dritten gegenüber führen können, als berufliche Belastung erlebt. Belastungsbewältigung hingegen wird im verstärkten Spüren und Wahrnehmen der eigenen Person und Befindlichkeit und der der jeweiligen Kommunikationspartner*in gesehen. Befindlichkeiten wahrzunehmen ist einerseits auf die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse als Lehrer*in bezogen und andererseits auf Bedingungen und Unterstützungsleistungen, die Schüler*innen für ihre individuelle Persönlichkeitsentwicklung brauchen.

4.3 Drittes Argumentationsmuster

Etwas bewirken zu können, was auch für andere gut ist und von denen auch als solches eingeschätzt wird.

Das Handeln von Lehrpersonen ist bei diesem Argumentationsmuster darauf ausgerichtet, über unterrichtliches Handeln „etwas bewirken“ zu können. Das Entstehen von Arbeitszufriedenheit ist mit einem Bewusstwerdungsprozess von Wahrnehmen und Erkennen verknüpft, denn alle am Unterricht Beteiligten müssen erkennen, dass etwas bewirkt worden ist. Die zu erzielende Wirkung ist mit einer Veränderung von individuellem Verhalten, kognitiven Einstellungen oder gesellschaftsrelevanten Handlungsweisen verknüpft. Außerdem muss die erzielte Wirkung von den am Unterricht Beteiligten als gut bewertet werden. Dieses Vermögen, als Lehrperson etwas über unterrichtsbezogene Situationen hinaus bewirken zu können, bedeutet, dass Arbeitszufriedenheit an ein hohes Selbstwirksamkeitserleben geknüpft ist. Diese Ansprüche und Erwartungen an den eigenen Unterricht gehen über die Erfüllung curricularer Vorgaben oder die Persönlichkeitsentwicklung einzelner Schüler*innen hinaus. Damit bringt sich die Lehrperson als ganze Person ins Unterrichtsgeschehen ein, und der gesellschaftliche Auftrag von Schule geht

über Wissensvermittlung hinaus. Das subjektive Vermögen der Lehrperson, etwas bewirken zu können, spiegelt sich im Unterrichtsgeschehen wider. Unterricht ist nicht nur passgenau auf die jeweilige Lerngruppe bezogen, sondern es wird eine gebrauchswertorientierte Lernauffassung formuliert. Dies bedeutet, die reale Lebenswirklichkeit, aktuelle gesellschaftspolitische Themen, d.h., das Zeitgeschehen bestimmt die Materialauswahl und die Unterrichtsvorbereitung. Situations- und schüler*innenbezogen handeln zu können, ist in diesem Argumentationsmuster selbstverständlich.

Dieser didaktische Bezug zum Handeln von Lehrpersonen ist die Voraussetzung für berufliche Zufriedenheit. Gleichzeitig setzt diese Erwartung Lehrende unter einen hohen Belastungsdruck bezüglich der Unterrichtsvorbereitung. Für diesen eher idealistischen Möglichkeitsrahmen von Unterricht sind inhaltliche Freiräume notwendig. Die Lehrperson benötigt außerschulische Anregungsräume, denn Lernende sollen passgenau auf etwas Neues gestoßen werden, sodass etwas bewirkt wird, was wertgeschätzt wird. Aber was geschieht, wenn Schüler*innen nicht mit Interesse und Freude auf das reagieren, worauf sie im Unterrichtsprozess gestoßen werden? Wenn Schüler*innen dem aktuellen Zeitgeschehen eher entfliehen wollen, z.B. durch individuelles Träumen und Verdrängung?

Die Lehrperson ist in ihrem Selbstverständnis Mittler*in zwischen zwei Welten und holt das reale Leben über didaktische Vermittlungsschritte in die Welt der Schule hinein. Eine zu enge Orientierung an curricularen Vorgaben wird als einengend und belastend empfunden. Unterricht ist dann zufriedenstellend, wenn Lernende durch ihn auf etwas Neues und für sie Wichtiges gestoßen werden. Dieser diagnostische Blick auf die Lerngruppe kann zu einem Überforderungsverhalten führen, insbesondere dann, wenn bei Schüler*innen nicht die antizipierten Wirkungen von Bewusstwerdungsprozessen entstehen bzw. nicht als solche wertgeschätzt werden. Dieser berufliche Ehrgeiz kann zu einer hohen Verausgabebereitschaft und zu einem Perfektionsstreben führen und gesundheitliche Belastungen zur Folge haben. Denn die Lehrperson nimmt die wichtige Materialauswahl vor und erkennt, was die Gruppe braucht. Sie ist wesentliche Impulsgeberin. Die formulierten didaktischen Ansprüche entsprechen einem klassischen Modell des problemorientierten Unterrichts, was erfahrungsgemäß hohe Vorbereitungszeiten erfordert. Ebenso kann die Übertragung eines normativen Anspruches an unterrichtliches Handeln auf andere Kolleg*innen oder auf die eigene Schule als Arbeitsplatz zu einem großen Konflikt- und Belastungspotenzial werden, sofern konkurrierende Modelle und Zielsetzungen bestehen.

4.4 Viertes Argumentationsmuster

Die Nähe zur Uni als wertvoll zu erleben, denn so sollte Schule sein.

Die inhaltliche Orientierung an fachwissenschaftlichen Inhalten und universitärer Fachkultur ist in diesem Argumentationsmuster zentral. Die Identifikation als Fachwissenschaftler*in ist handlungsleitend und Grundlage des Erlebens von Arbeitszufriedenheit. Das Selbstverständnis der Lehrperson ist einerseits an einer Fachdidaktik orientiert, und andererseits bestehen klare Ausrichtungen und Vorstellungen darüber, wie eine auf Wissenschaftspropädeutik ausgerichtete Schule zu sein hat. Über Fachbezüge, fachdidaktische Diskurse und darüber hinaus durch die Möglichkeit zu kollegialem interdisziplinärem Austausch wird Arbeitszufriedenheit im individuellen Gefühlshaushalt angeregt. Der kollegiale Austausch spielt eine wichtige Rolle für die berufliche Positionierung. Problematisch ist im schulischen Lernalltag, dass im Unterricht, anders als es für die Universität in diesem Argumentationsmuster antizipiert wird, häufig fachuninteressierte Schüler*innen sitzen, die es fachwissenschaftlich zu unterrichten gilt. Dass auch in vielen universitären Studiengängen Fächer aus strategischen Gründen und nicht aus intrinsischer Motivation gewählt werden, wird hier ausgeblendet. Wie in dem zuvor genannten

Argumentationsmuster ist Unterrichtshandeln der Lehrperson darauf ausgerichtet, wichtige aktuelle Fragestellungen aufzugreifen und über fachwissenschaftliche Bezüge zu bearbeiten. Arbeitsbelastung wird verknüpft mit desinteressierten Schüler*innen und einem Mangel an geistiger Präsenz der Lernenden im Unterricht. Aufmerksamkeitsdefizite auf Seiten der Schüler*innen zu erleben, kann dazu führen, dass die Lehrperson sich nicht respektiert fühlt. Dies kann bis zu einem persönlichen Kränkungerleben führen. Der Kampf um Aufmerksamkeit und Interesse bestimmt das Handeln von Lehrpersonen im täglichen Unterrichtsgeschäft. Überforderungsstrukturen im Aufmerksamkeitsverhalten von Schüler*innen werden hierbei zwar als Ergebnis schulischer Arbeitsbedingungen und Arbeitsorganisation wahrgenommen; allerdings erfordern sie auf Seiten der Lehrenden alle möglichen Tricks und Kniffe, die Schüler*innen wach und bei der Sache zu halten, sodass ein lebendiger, bewegter Unterricht möglich wird. Unterricht darf nicht wegen routinemäßigen Verhaltens als unlebendig und träge erlebt werden, weil dies schnell zu einem Gefühl des persönlichen Versagens bei der Lehrperson führen kann. Das Erleben von beruflicher Unzufriedenheit und Enttäuschung ist eng mit den eigenen Ansprüchen an das Fach und den Erwartungen an ebenso interessierte Schüler*innen verknüpft. Diese Form beruflicher Unzufriedenheit kann nur partiell durch gute kollegiale Kommunikationsgelegenheiten kompensiert werden. Ein weiterer Belastungsfaktor ist in diesem Muster gegebenenfalls ein unzuverlässig arbeitender schulischer Verwaltungsapparat, sodass z.B. über nicht funktionierende Unterrichtsmedien oder nicht verfügbare Unterrichtsmaterialien keine ausreichenden materiellen Lernvoraussetzungen gegeben sind, um das Produkt „guter Unterricht“ überhaupt herzustellen. Unzureichende schulische Lern- und Arbeitsbedingungen werden nicht als gesellschaftlich verursachte Defizite wahrgenommen, sondern als individueller Stolperstein auf dem Weg zu persönlich zufriedenstellender Arbeit.

Von daher sind Lehrende mit diesem Argumentationsmuster sehr darum bemüht, mit großer individueller Anstrengung diesen Mangelzustand an Arbeitsmitteln selbst zu beheben. Für eine erfolgreiche Belastungsbewältigung ist die Selbstregulierung negativer Gefühle von Versagen, Enttäuschung und Ärger zentral, damit Ansprüche an das eigene Handeln als Lehrperson und an guten Unterricht nicht zum Risikomuster Selbstüberforderung oder Burnout führen. Hilfreich wäre die Auseinandersetzung mit der Vorstellung, was ein pragmatisch machbarer Unterricht unter den gegebenen situationsspezifischen Lernbedingungen sein könnte. Die Distanzierungsfähigkeit von eigenen Erwartungen und Ansprüchen bedeutet, im eigenen Handeln als Lehrperson zu üben, nicht immer alles richtig machen zu können und ebenso die Begrenzungen im Handeln zu erkennen, insbesondere dann, wenn Motivation und Interesse auf Seiten der Schüler*innen nicht ausreichend vorhanden sind. Ebenfalls ist es für die individuelle Belastungsbewältigung zentral, die Begrenzungen im unterrichtlichen Handeln durch eine institutionelle und bildungspolitisch erzeugte Mangelwirtschaft im Ausstattungsvermögen zu erkennen und zumindest als aktuelle Gegebenheit zu akzeptieren.

4 Diskussion

Die dargestellten Argumentationsmuster zeigen verschiedene Bewertungs- und Verarbeitungsprozesse des Handelns im Lehrer*innenberuf auf. Es werden Faktoren für das Erleben von Stress und Arbeitszufriedenheit sichtbar. Der Bildungsauftrag von Schule ist gesellschaftlich definiert; allerdings scheint es kein verbindliches Berufs- und Anforderungsprofil für den Beruf und das Handeln von Lehrpersonen zu geben. Dieser weite Handlungsspielraum führt bei Lehrer*innen zu unterschiedlichen Interpretationen der eigenen Berufsrolle, des Arbeitsauftrages und der Wahrnehmung der an sie gestellten Anforderungen und Erwartungen. Dadurch ist der Bezugsrahmen für das Erleben von einerseits Arbeitsverausgabung und Arbeitsbelastung und andererseits von Arbeitszu-

friedenheit und Arbeitserfolgen bei Lehrer*innen eine individuelle Interpretationsleistung und kann nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung sehr unterschiedlich sein. Die vorgestellten Argumentationsmuster zeigen hier ein Spektrum auf. Durch weitere Forschung könnte dieses Spektrum sicherlich verfeinert und erweitert werden. Ob die herausgearbeiteten Sinnstrukturen tatsächlich jenseits des Selbstverständnisses und Selbstbildes des Subjekts liegen (vgl. Wernet, 2009, S. 18), mag bezweifelt werden; allerdings sind sie im täglichen Alltagsgeschäft eher unbewusst vorhanden und dennoch handlungssteuernd.

Im Argumentationsmuster 1 sind der Bezugsrahmen für das Erleben von Arbeitszufriedenheit das Wohlbefinden der gesamten Lerngruppe und die daraus resultierenden Lernaktivitäten der Schüler*innen. In Argumentationsmuster 2 ist es die von der Lehrperson wahrgenommene individuelle „Persönlichkeitsentwicklung“ der Schüler*innen, die einen emotionalen Zustand von zunächst Betroffenheit und daraus resultierend Zufriedenheit und Arbeitserfolg bewirkt. In Argumentationsmuster 3 steht „etwas bewirken“ im Mittelpunkt. Bei den Schüler*innen sollen Einstellungs- oder Handlungsänderungen bewirkt werden, und der Bezugsrahmen für Arbeitszufriedenheit und Arbeitsverausgabung ist die Schule als Lernort zur Verarbeitung von gesellschaftlichen Themen und Problemlagen. In Argumentationsmuster 4 bildet der wissenschaftspropädeutische Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe den Referenzrahmen für Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung. Das Handeln als Lehrperson ist ausgerichtet auf die Vermittlung von Inhalten und Methoden der jeweiligen wissenschaftlichen Fachdisziplin. Diese zu unterrichten erfordert diverse personale und institutionelle Voraussetzungen bei allen Beteiligten. Arbeitszufriedenheit ist an das Gelingen und Aufrechterhalten der fachwissenschaftlichen Lernbezüge im schulischen Unterricht geknüpft und an Möglichkeiten der Verankerung in einer Scientific Community.

Es ist anzunehmen, dass die jeweiligen Argumentationsmuster favorisierte Unterrichtsstile und didaktische Modelle implizieren. Diese zu beschreiben war jedoch nicht der Gegenstand der Untersuchung. Die Argumentationsmuster sind keine Abbildung von Unterrichtsstilen und didaktischen Modellen. Vielmehr sind mit jedem Argumentationsmuster einerseits unterschiedliche subjektive Formen der Verausgabungsbereitschaft verbunden und andererseits unterscheidbare spezifische berufliche Belastungs- und Überforderungssituationen verknüpft. Dies macht deutlich, dass eine Fokussierung der Forschung zur Belastung von Lehrer*innen auf Personenmerkmale wie persönliche Einstellungen, Verhaltensmuster und individuelle Dispositionen von Lehrer*innen keine ausreichende Perspektive auf den Themenbereich Arbeitszufriedenheit und Belastungsbewältigung bietet. Die Untersuchung zeigt, dass Stress- und Belastungserleben im Lehrer*innenberuf weder primär durch äußere Belastungsfaktoren (Arbeitsanforderungen) noch durch subjektive Persönlichkeitsmerkmale oder auch Unterrichtsstile bestimmt ist. Vielmehr handelt es sich um komplexe Zusammenhänge von subjektiven Interpretationen bezüglich des Arbeitsauftrages, der Zielsetzung und der damit verknüpften Bewertung von Erfolgen und Misserfolgen im eigenen Handeln als Lehrperson.

Die Dimension der Sinnhaftigkeit ist entsprechend des salutogenetischen Modells (Antonovsky, 1997) und in der Darstellung der Argumentationsmuster für Arbeitszufriedenheit zentral. Einen Sinn im eigenen Handeln als Lehrkraft zu erkennen, führt zur individuellen Ausdifferenzierung von Zielen jenseits der curricularen Fachvorgaben. Lehrer*innen sind im täglichen Handeln konfrontiert mit Fragen, wofür sich das persönliche Engagement im Beruf lohnt, was sie persönlich als sinnstiftend erleben, welche Tätigkeiten lohnenswert und bedeutsam sind. Erst danach werden Fragen nach der Verstehbarkeit der an sie gestellten Anforderungen und Erwartungen in der Regel implizit und subjektiv beantwortet. So zeigen die Argumentationsmuster, dass die wesentliche Frage, wofür die einzelne Lehrperson Verantwortung trägt, von der Sinndimension abhängig ist. Erst danach entstehen Problemkonstellationen und Belastungserfahrungen mit der

Machbarkeit und der Umsetzbarkeit der angestrebten Ziele und die Beantwortung der Frage nach Ressourcen und Kompetenzen.

Schlussfolgern lässt sich aus diesen Ergebnissen, dass die Institution Schule – etwa durch Organisationsentwicklung oder durch Schulleitungshandeln – Lehrer*innen einen Rahmen für kollegiale Intervention bereitstellen sollte. Der kollegiale Austausch über Ziele, unterschiedliche Arbeitsansprüche, schwierige Arbeitsfälle und bestehende Erwartungen der am Unterricht beteiligten Personen könnte dazu beitragen, dass sich Perspektiven auf die eigene Verausgabungsbereitschaft verändern. So könnte dem Einzelkämpferdasein von Lehrer*innen entgegengewirkt werden, und Erfolge, Schwierigkeiten und Misserfolge könnten durch eine angemessene Feedback-Kultur professionsbezogen kommuniziert und verarbeitet werden. Die Forderungen nach professioneller Supervision für Lehrer*innen sind seit langem bekannt und bleiben dennoch seit Jahrzehnten von den meisten Schulbildungsträgern ungehört – und dies, obwohl Forschungen belegen, dass diese Angebote einen gesundheitlichen Schutzfaktor bilden und gesundheitsfördernd für Lehrer*innen sind (Bauer, 2007; Unterbrink & Bauer, 2006). Das erstaunt umso mehr, da in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlichen Diskursen immer wieder thematisiert wurde, inwiefern Schule die Folgen einer postmodernen individualisierten Gesellschaft ausgleichen und gleichzeitig Grundlagen für die Bewältigung der Probleme von morgen liefern muss. Veränderte Arbeits- und Familienverhältnisse, globale Wirtschaftsprobleme und nicht zuletzt Zukunftsängste bedeuten für die Institution Schule ein erweitertes Aufgabenfeld in der psycho-sozialen Versorgung. Verglichen mit anderen interaktionsintensiven Berufsgruppen scheinen die Berufsgruppe der Lehrer*innen und die Institution Schule eher Berührungängste zu haben mit kontinuierlichen Supervisions- und Coachingprozessen zur Sicherung von Qualitätsstandards. Vielleicht benötigt die Berufsgruppe der Lehrer*innen ein anderes Steuerungsinstrument für diese Zielsetzungen. So wird seit einigen Jahren die Initiierung von „professionellen Lerngruppen“ in der Lehrer*innenarbeit (PLB) erforscht und diskutiert (Köker, 2012). Auch hier geht es um Gruppenkontakte, die den Austausch über Unterricht ermöglichen und eine Gesprächskultur fördern sollen, die geprägt ist von Transparenz und Offenheit, um Werte, angestrebte Unterrichtsziele und gute Arbeitsmaterialien zu kommunizieren. Unabhängig davon, welches Setting zukünftig favorisiert wird: Lehrer*innen benötigen einen kontinuierlichen Reflexionsrahmen für ihre Arbeit, um berufsbedingte Belastungen verarbeiten zu können.

Literatur und Internetquellen

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Erw. deutsche Herausgabe von A. Franke. Tübingen: dgvt.
- Barkholz, U., & Paulus, P. (1998). *Gesundheitsfördernde Schulen. Konzept, Projektergebnisse, Möglichkeiten der Beteiligung*. Werbach-Gamburg: Conrad.
- Bauer, J. (2007). Beziehungen gestalten, Konflikte entschärfen. Coaching für Lehrergruppen. Ein Manual. *Psychologie Heute Compact*, 16, 90–95.
- Bengel, J., Strittmatter, R., & Willmann, H. (1999). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese. Diskussionsstand und Stellenwert* (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 6). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Dauber, H., & Döring-Seipel, E. (2010). Salutogenese in Lehrerberuf und Schule, Konzeption und Befunde des Projekts SALUS. *Pädagogik*, 62 (10), 32–35.
- Dick, R. v. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf*. Marburg: Tectum.
- Döring-Seipel, E. (2012). Die Bedeutung von persönlichen und sozialen Ressourcen für Lehrergesundheit und Unterrichtshandeln. Implikationen für die Lehrerbildung. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Leh-*

- rerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 185–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund? Die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Lehrer und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1 (2), 1–16.
- Flick, U., Kardorff, E. v., Keupp, H., Rosenstiel, L. v., & Wolff, S. (Hrsg.). (1995). *Handbuch qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Forsa (2016). *Zufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage*. Berlin: Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hillert, A., & Schmitz, E. (Hrsg.). (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattauer.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy Work. Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- Klenner, D., & Heinrich, M. (2013). „Man fühlt sich vielleicht dann doch etwas mehr verstanden“. Eine Fallrekonstruktion zum geschlechtersensiblen Sprachgebrauch an der Universität. *Der pädagogische Blick*, 21, (1), 58–76.
- Kobusch, A., Dahl, A., Möller, M., & Thomas, C. (2014). Lehrergesundheit durch Achtsamkeit. „Einfach einmal bewusst atmen.“ In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 311–337). Münster: MV-Wissenschaft.
- Koch-Priewe, B. (2014). *Wie Berufszufriedenheit sichern und Lehrbelastung vorbeugen. Einführung in Didaktik und Schultheorie*. Unveröffentlichtes Vorlesungsmanuscript. Bielefeld: Universität.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Körner, S.C. (2002). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Logos.
- Krause, A., & Dorsewagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modell, Befunde und Interventionen* (S. 52–80). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6_4
- Nieskens, B., Rupprecht, S., & Erbring, S. (2012). Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In DAK-Gesundheit (Hrsg.), *Handbuch Lehrergesundheit* (S. 41–96). Köln: Carl Link.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern et al.: Huber.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim et al.: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A.W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebnismuster. Manual* (3. Aufl.). London: Pearson.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim et al.: Beltz.

- Schaefers, C., & Koch, S. (2000). Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (4), 601–623.
- Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien der Universität Bielefeld*. Unveröffentlichtes Manuskript. Nr. 1 Paper. Bielefeld: Universität.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit. Eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken im Erwerbsleben*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Siegrist, J. (2004). *Soziale Determinanten von Herz-Kreislauf-Krankheiten. Neue Erkenntnisse und ihre Bedeutung für die Prävention*. Paderborn: Schöningh.
- Unterbrink, T., & Bauer, J. (2006). Lehrergesundheitsprävention: Coaching-Gruppen für schulische Lehrkräfte nach dem Freiburger Modell. *Supervision*, 4, 8–15.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wild, E., & Lorenz, F. (2010). Aufwachsen in der Moderne. Theoretische Überlegungen zu den Bedingungen einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung. In E. Wild & F. Lorenz (Hrsg.), *Elternhaus und Schule* (S. 63–89). Paderborn: Schöningh.

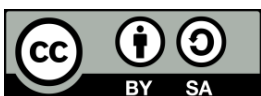
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schneider, A. (2020). Gesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrer*innen? Eine Argumentationsmusteranalyse über Zufriedenheit und Wohlbefinden im Arbeitsleben von Lehrer*innen. *PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 2 (5), 30–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3952>

Online verfügbar: 17.11.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>