

**PFLB**

PraxisForschungLehrer\*innenBildung

*Zeitschrift für Schul- und  
Professionsentwicklung*

# **Gesundheit, Zufriedenheit und Belastung in Lehrer\*innenbildung und -beruf**

**Exemplarische Studien  
zu wenig beachteten Phänomenen**

**Hrsg. von Kris-Stephen Besa,  
Jan-Hendrik Hinzke  
& Monika Palowski-Göpfert**

**Themenheft der Zeitschrift  
PraxisForschungLehrer\*innenBildung**

**Jahrgang 2 | 2020, Heft 5**

BieJournals

Open Access an der Universität Bielefeld

PFLB  
PraxisForschungLehrer\*innenBildung  
Jahrgang 2 | Heft 5 | 2020

Herausgeber\*innen  
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblow

Geschäftsführerin  
Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2020. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser\*innen.

ISSN 2629-5628

## Inhalt

### Editorial

- Kris-Stephen Besa, Jan-Hendrik Hinzke & Monika Palowski-Göpfert*  
Gesundheit, Zufriedenheit und Belastung in Lehrer\*innenbildung und -beruf.  
Exemplarische Studien zu wenig beachteten Phänomenen ..... 1

### Beiträge

- Kris-Stephen Besa*  
Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit  
von Lehramtsstudierenden ..... 6
- Jan-Hendrik Hinzke*  
Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren.  
Zum Potenzial einer rekonstruktiven Erschließung ..... 16
- Agnes Schneider*  
Gesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrer\*innen?  
Eine Argumentationsmusteranalyse über Zufriedenheit und  
Wohlbefinden im Arbeitsleben von Lehrer\*innen ..... 30
- Adriane Kobusch & Monika Palowski-Göpfert*  
Der Einfluss von Schulkultur auf die Belastung von Lehrkräften ..... 45
- Jane Jones*  
An Exploration of Why Languages Teachers in Germany and in England  
Stay in Teaching: To What Extent Is Wellbeing a Reason? ..... 58



# Gesundheit, Zufriedenheit und Belastung in Lehrer\*innenbildung und -beruf

Exemplarische Studien zu wenig beachteten Phänomenen

Kris-Stephen Besa<sup>1,\*</sup>, Jan-Hendrik Hinzke<sup>2</sup>  
& Monika Palowski-Göpfert<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Rheinisch-Westfälische Wilhelms-Universität Münster

<sup>2</sup> Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

\* Kontakt: Rheinisch-Westfälische Wilhelms-Universität Münster,

Institut für Erziehungswissenschaft,

Arbeitseinheit Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung,

Bispinghof 5/6, 48143 Münster

kbesa@uni-muenster.de

**Zusammenfassung:** Das Editorial bietet eine kurze Einleitung in das Themenheft „Gesundheit, Zufriedenheit und Belastung in Lehrer\*innenbildung und -beruf“. Exemplarische Studien zu wenig beachteten Phänomenen, welche Beiträge aus verschiedenen Studien präsentiert, deren thematische, theoretische oder methodische Schwerpunktsetzungen bisher im einschlägigen Diskurs eher wenig Beachtung finden. An eine Einführung in das Thema schließt sich ein Überblick über die hier versammelten Beiträge mit Blick auf ihre unterschiedlichen Fragestellungen und Zugänge an.

**Schlagwörter:** Gesundheit, Zufriedenheit, Belastung, Lehrer\*innenbildung, Lehrer\*innenberuf



## 1 Zur Einordnung des Themenheftes

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Gesundheit, Zufriedenheit und Belastung von Lehrpersonen ist spätestens seit Beginn der 1990er-Jahre ein zentrales Thema erziehungswissenschaftlicher und vor allem psychologischer Forschung. Rothland (2007) veröffentlichte bereits vor über zehn Jahren eine Fülle an Studien zu diesem Themenkomplex. Er gelangte schon damals zu dem Urteil, dass es weder an fach- noch an populärwissenschaftlichen Untersuchungen in der Gesundheits- und Belastungsforschung mangelt.

Trotz einer vergleichsweise umfangreichen und langen Forschungstradition hat das Thema auch weiterhin Konjunktur. Dies ist unter anderem der Kontroverse um den Grad der Ausprägung von Belastung und damit möglicherweise zusammenhängenden (psychosomatischen) Erkrankungen geschuldet. Inwiefern tatsächlich, wie von Schaar Schmidt (2004) in den vielbeachteten Veröffentlichungen zur Potsdamer Lehrkräftestudie angenommen und in zahlreichen Printmedien aufgegriffen, von einer fast schon berufsstandimmanenten Überlastung von Lehrpersonen ausgegangen werden kann, wurde in der Folge mehrfach kritisch hinterfragt (u.a. Blömeke, 2005). Daneben spielt auch eine Rolle, dass Lehrpersonen in der Selbstwahrnehmung von stetig steigenden Anforderungen ausgehen, sei es durch höhere Arbeitszeitbelastungen, aber auch mit Blick auf qualitativ gestiegene Anforderungen durch eine veränderte Schüler\*innenschaft und neue Aufgaben. Dies spiegelt sich partiell in der Göttinger Arbeitszeitstudie von Hardwig und Mußmann (2018) wider, die von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zum Anlass genommen wurde, quantitative und qualitative Entlastungen für Lehrpersonen zu fordern (Pooth, 2018).

Abseits der Erforschung solcher äußeren Entwicklungen lassen sich durchaus einige blinde Flecken identifizieren. Betrachtet man die Forschungslage etwas genauer, so fällt einerseits auf, dass sich ein Großteil der Studien mit Fragestellungen der (Persönlichkeits-)Psychologie befasst und dort den Fokus auf individuelles Belastungserleben legt (Rothland, 2009). Studien, die die Themen Gesundheit und Zufriedenheit im Lehrer\*innenberuf – ggf. auch in ihrer Relation zum Thema Belastung – fokussieren, sind weniger häufig anzutreffen. Dies gilt auch für Studien, die stärker auf die Analyse schulbezogener Bedingungen und individueller Unterschiede im Arbeitsumfeld abzielen. Daneben zeigt sich auch aus methodischer Perspektive eine Schwerpunktsetzung: Ein Großteil der empirischen Studien in dem Feld bedient sich quantitativer Zugänge, meist über eigene Fragebogenerhebungen und Testungen, die partiell durch übergreifende Gesundheitsdaten ergänzt werden. Des Weiteren existieren nur zum Teil Studien, die mit Blick auf die berufsbiographische Entwicklung gezielt auf „neuralgische“ Punkte der Karriere von Lehrkräften, wie etwa den Berufseinstieg, fokussieren. Damit einher geht auch ein Mangel an Längsschnittstudien, die eine mögliche Entwicklung von Belastungserleben verfolgen (siehe für einen jüngeren Überblick über Methoden, Ergebnisse und Theoriebildung der Belastungsforschung Cramer, Friedrich & Merk, 2018).

## 2 Zu den Beiträgen dieses Themenheftes

Die skizzierten Forschungsdesiderata ein Stück weit aufgreifend, werden im vorliegenden Themenheft Beiträge aus allen Phasen der Berufsbiographien von Lehrkräften präsentiert. Dabei wird nicht nur aus psychologischer Perspektive, sondern auch mit einem genuin erziehungswissenschaftlichen Blick auf die Belastungssituationen und -bedingungen geschaut. Der Pluralität verschiedener forschungsmethodischer Ansätze wird in den Beiträgen dadurch Rechnung getragen, dass im einschlägigen wissenschaftlichen Diskurs bislang nur wenig beachteten methodischen Zugängen Raum gegeben wird. So kommen in den Studien u.a. nicht-standardisierte Interviews und Gruppendiskussionen

zum Einsatz, die mittels Objektiver Hermeneutik, Argumentationsmusteranalyse und Dokumentarischer Methode ausgewertet werden.

Im ersten Beitrag des Heftes wird die Zufriedenheit von Studierenden als eine mögliche prädisponierende Variable für (späteres berufliches) Belastungserleben in den Blick genommen. Im Gegensatz zur Unzufriedenheit mit dem Beruf entsteht die Zufriedenheit Rudow (1994) folgend eher durch den Arbeitsinhalt als durch die Arbeitsbedingungen. Während dauerhaft ungünstige Arbeitsbedingungen Unzufriedenheit fördern und Stress und Belastungsempfinden hervorrufen können, speist sich die Zufriedenheit daher aus stabileren motivationalen und einstellungsbezogenen Quellen (Oesterreich, 2014). An diese Erkenntnis anknüpfend fragt der Beitrag von **Kris-Stephen Besa** (S. 6–15 in diesem Heft), ob die Studienzufriedenheit durch die Übereinstimmung mit der interessenbezogenen Passung und die avisierte berufliche Identität vorhergesagt werden können und welche Rolle dabei die Immatrikulation in einen Lehramtsstudiengang spielt.

Der zweite Beitrag fokussiert die Frage, welche Belastungen und Beanspruchungen Lehrpersonen in der Berufseingangsphase erfahren. Vorliegende Studien zu Belastung und Anforderungen differenzieren zumeist nicht nach verschiedenen berufsbiographischen Phasen. Zudem wird in der Regel lediglich das explizite Wissen von Lehrpersonen erfasst, während das implizite, handlungsleitende Wissen unerforscht bleibt. Die Studie von **Jan-Hendrik Hinzke** (S. 16–29 in diesem Heft) setzt hier an, indem sie die Bedeutung beider Wissensarten für die Erfahrung von Belastung und Beanspruchung in den Blick nimmt. Auf Basis von Interviewdaten wird aufgezeigt und diskutiert, inwiefern sich Relationen von Belastungs- und Beanspruchungserfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen rekonstruktiv durch den Einsatz der Dokumentarischen Methode erschließen lassen.

Auf die Wahrnehmung von Zufriedenheit im Berufsalltag von Lehrkräften fokussiert der Beitrag von **Agnes Schneider** (S. 30–44 in diesem Heft). Arbeitszufriedenheit wird hier aufbauend auf dem salutogenetischen Ansatz von Antonovsky (1997) mit Gesundheit im Lehrer\*innenberuf zusammengebracht, wobei die Kategorie der Kohärenz – der subjektiv wahrgenommenen Stimmigkeit – als zentral herausgearbeitet wird. Basierend auf einer Interviewanalyse werden vier Argumentationsmuster rekonstruiert, die zeigen, wie die Interpretation von Arbeitsauftrag und Zielsetzung, die Bewertung von Erfolgen und Misserfolgen im Beruf sowie die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit für Lehrpersonen zusammenhängen. Dargelegt wird, dass diesen subjektiven Interpretationen und Wahrnehmungen angesichts nur bedingt verbindlicher Berufs- und Anforderungsprofile im Lehrer\*innenberuf eine große Bedeutung zur Orientierung im Berufsalltag zukommt.

Der Beitrag von **Adriane Kobusch** und **Monika Palowski-Göpfert** (S. 45–57 in diesem Heft) unternimmt den Versuch einer Klärung des bisher noch nicht erforschten Zusammenhangs zwischen der Schulkultur als symbolischer Sinnordnung der Einzelschule und dem Belastungsempfinden von Lehrkräften und orientiert sich dabei an der Schulkulturtheorie nach Helsper (2008). Prämisse der argumentationsmusteranalytischen Betrachtung von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften verschiedener Schulen ist die Annahme, dass inkongruente und damit spannungsreiche Relationen zwischen den Komponenten der Schulkultur Belastung auf Seiten der Lehrpersonen, die innerhalb dieser Spannungen agieren müssen, erzeugen können. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass solche Spannungsverhältnisse, bspw. zwischen den realen Bedingungen einer Einzelschule und ihrer pädagogischen Sinnordnung, durchaus in spezifischen Belastungen für Lehrkräfte resultieren können. In diesem Kontext umreißt der Beitrag Fragen für weitere empirische Untersuchungen des Themas.

Die Perspektive über den deutschen Raum hinaus erweitert der abschließende Beitrag, in dem sich **Jane Jones** mit der Frage beschäftigt, warum Lehrpersonen trotz z.T. schwieriger Arbeitsbedingungen in ihrem Beruf verbleiben (S. 58–72 in diesem Heft).

Die Autorin vergleicht in ihrer Fragebogenstudie englische mit deutschen Sprachlehrer\*innen und arbeitet die Rolle des Wohlergehens als Faktor dafür heraus, auch nach Jahren und Jahrzehnten im Beruf zu bleiben. Es zeigt sich, dass die englischen und die deutschen Lehrpersonen zum Teil ähnliche, zum Teil divergente Aspekte als herausfordernd und als attraktiv im Lehrer\*innenberuf bewerten. Diskutiert wird, inwiefern diese Aspekte das Wohlergehen und die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen steigern können.

Insgesamt sollen die hier zusammengefassten Beiträge den bisher dominierenden Diskurs zu Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften durch neue Zugänge ergänzen. Das vorliegende Themenheft stellt damit aus unserer Sicht auch eine Einladung an Forschende dar, sich mit den hier verhandelten sowie mit weiterführenden Themen und methodischen Ansätzen auseinanderzusetzen und dadurch sowohl Theorie als auch Empirie der Gesundheit, Zufriedenheit und Belastung von Lehrpersonen in allen berufsbiographischen Phasen auf vielfältige Weise zu bereichern.

## Literatur und Internetquellen

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (dt. erw. Herausgabe von A. Franke). Tübingen: dgvt.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. *DDS – Die Deutsche Schule*, 97 (1), 24–39.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 15 (1), 1–23.
- Hardwig, T., & Mußmann, F. (2018). *Zeiterfassungstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland. Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich*. Zugriff am 24.06.2020. Verfügbar unter: [https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/user\\_upload/Hardwig\\_Mussmann\\_MTS-Expertise\\_-\\_Zeiterfassungstudien\\_zur\\_Arbeitszeit\\_von\\_Lehrkraeften\\_in\\_Deutschland.pdf](https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/user_upload/Hardwig_Mussmann_MTS-Expertise_-_Zeiterfassungstudien_zur_Arbeitszeit_von_Lehrkraeften_in_Deutschland.pdf).
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- Oesterreich, C. (2014). *Gesunde Lehrkräfte – guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08139-3>
- Pooth, L. (2018). *Arbeitszeit endlich senken!* Zugriff am 16.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/arbeitszeit-endlich-senken/>.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6>
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), 111–125. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0045-z>
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber*. Weinheim: Beltz.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Besa, K.-S., Hinzke, J.-H., & Palowski-Göpfert, M. (2020). Gesundheit, Zufriedenheit und Belastung in Lehrer\*innenbildung und -beruf. Exemplarische Studien zu wenig beachteten Phänomenen. *PraxisFor-schungLehrer\*innenBildung*, 2 (5), 1–5. <https://doi.org/10.4119/pflb-3949>

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 International (CC BY-SA 4.0).

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

# Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden

Kris-Stephen Besa<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Münster

\* Kontakt: Universität Münster,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Bispinghof 5/6, 48143 Münster  
kbesa@uni-muenster.de

**Zusammenfassung:** Die Bedeutsamkeit der Erforschung von Studienzufriedenheit liegt unter anderem in der möglichen Vermeidung von Studienabbrüchen. Während zahlreiche Betrachtungen vorliegen, die studiengangunspezifisch die Studienzufriedenheit erforschen, gibt es nur wenige Untersuchungen, die eine vergleichende Betrachtung verschiedener Studienfachrichtungen vornehmen. Der vorliegende Beitrag möchte dieses Desiderat mit Blick auf das Lehramt aufgreifen und untersucht mittels Daten einer quantitativen Fragebogenerhebung, welche spezifischen Einflüsse interessenbezogene Passung und berufliche Identität auf die Studienzufriedenheit bei Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fachrichtungen ausüben. Dabei zeigt sich, dass eine geringer ausgeprägte Studienzufriedenheit bei den Lehramtsstudierenden im Vergleich zu anderen Studierenden vorliegt, die sich vor allem durch eine geringere Passung im Studium erklären lässt.

**Schlagwörter:** Lehramtsstudium, Studienzufriedenheit, Passung, Berufswahltheorie



## 1 Einleitung

Auch wenn im Lehramtsstudium bzw. bei Studierenden mit einem für ein Lehramt qualifizierenden Studienabschluss verglichen mit anderen Studienrichtungen geringe Abbruchquoten vorliegen (vgl. Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer, 2014), so stellt die Beschäftigung mit Studienabbruchquoten im Lehramt Wissenschaft und Bildungsadministration immer wieder vor Herausforderungen. Unter anderem gilt dies, wenn Bedarfsprognosen für das künftig benötigte Fachpersonal im schulischen Bereich aufgestellt werden sollen (z.B. Bildungsministerium Sachsen-Anhalt, 2018; Puderbach, 2009).

Mögliche Gründe für Studienabbrüche sind vielfältig und wurden in der Vergangenheit unterschiedlich theoretisch modelliert. Besonders prominent sind Anlehnungen an Spady (1971) beziehungsweise die Weiterentwicklung des Studienabbrecher-Modells durch Tinto (1975), in denen unter anderem sozialer und akademischer Integration eine herausragende Rolle beigemessen wird (vgl. für einen Überblick: Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011). Studienabbrüche sind daran orientiert häufig empirisch erforscht; für den pädagogischen Bereich beziehungsweise das Lehramt liegen jedoch nur wenig explizite Befunde dazu vor, welche speziellen Gründe für Studienabbrüche dort wirksam werden könnten (z.B. Besa & Vietgen, 2017; Henecka & Gesk, 1996).

Ein bekannter und bedeutsamer Prädiktor für Studienabbrüche ist mangelnde Studienzufriedenheit (Tinto, 1975), die oftmals über die Erfragung von Studienabbruchintentionen operationalisiert wird (Blüthmann, Thiel & Wolfgramm, 2011). Wie Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium ausgestaltet ist und welche Rolle hierbei vor allem die deutlicher als in anderen Studiengängen ausgeprägte Ausrichtung auf ein spezifisches Berufsfeld spielt, ist bislang ebenfalls in nur wenigen Studien untersucht (Bernholt et al., 2018; Künstig & Lipowsky, 2011; Zaunbauer, Brouër, Schmidt & Möller, 2015).

Die vorliegende Arbeit möchte an dieses Desiderat anknüpfen und Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fachrichtungen in den Blick nehmen. Studienabbrüche selbst werden nicht in den Blick genommen, da hierzu ein vergleichsweise umfangreiches, im Idealfall im Längsschnitt erhobenes Datenmaterial notwendig ist, um stabile Aussagen treffen zu können (vgl. Besa & Vietgen, 2017). Der Fokus liegt daher auf der studiengangsspezifischen Betrachtung der Prädiktoren für Abbrüche, wobei neben der oben aufgeführten Studienzufriedenheit auch die Bedeutsamkeit der beruflichen Orientierung im Sinne einer beruflichen Identität mit in den Blick genommen wird.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Die Ausprägung der Studienzufriedenheit hängt unter anderem von der Erfüllung der an die Ausbildungssituation gestellten individuellen Erwartungen ab (Greiner, 2009). In der Modellierung von Apenburg (1980) wird neben sozialer Integration (Kontakte mit Kommiliton\*innen etc.) und den Einflüssen der allgemeinen Lebenszufriedenheit einer Person explizit auf das eigene fachspezifische Kompetenzzempfinden bzw. die interessensbezogene Passung zum Studienfach im Sinne akademischer Integration sowie den wahrgenommenen beruflichen Wert des Studiums verwiesen. Wird das Studium als gewinnbringend für einen späteren Beruf wahrgenommen und wird dem Studium berufliche Relevanz zugeschrieben, trägt dieses zu einer erhöhten Studienzufriedenheit bei (Apenburg, 1980; Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996).

Die an das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2012) angelehnte Betrachtung von Studienzufriedenheit bei Bernholt et al. (2018) hebt die Bedeutsamkeit des Praxisbezugs für die Studienzufriedenheit Lehramtsstudierender hervor. Dieses verwundert nicht, vor allem vor dem Hintergrund der allgemein positiv Bewertung schulpraktischer Studieninhalte durch Lehramtsstudierende (Bach, 2013). Den Einblicken in die Schulpraxis wird durch die Studierenden dabei sowohl interessenbezogen als auch hinsichtlich einer qualifizierenden Funktion im Sinne eines berufsspezifischen Kompetenzerwerbs deutlich mehr Bedeutung beigemessen als den theoretischen Studieninhalten (Bach, 2013; Ulich, 1996). Da bei Studierenden des Lehramtes in der Regel bereits mit Studienbeginn ein fester Berufswunsch vorliegt, später als Lehrkraft tätig zu sein (Besa, 2018; Ortenburger, 2010), speist sich aus der wahrgenommenen Bedeutsamkeit des Studiums für den späteren Beruf eine relevante Quelle für die Zufriedenheit mit dem Studium beziehungsweise mit den Studieninhalten.

Möglicherweise kommt der Identifikation mit dem (späteren) Berufsfeld bei Studierenden auch eine prognostische Funktion für die spätere Tätigkeit zu, da sich bei Personen, die bereits im Berufsleben aktiv sind, ähnliche Zusammenhänge zeigen. So konnte unter anderem auf Grundlage der Person-Umwelt-Theorie (Holland, 1997) die Bedeutsamkeit der Passung von persönlichen Interessen und gewähltem Berufsfeld in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (Heufelder, 2016). Gleiches gilt für die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden, für die hohes fachliches und vor allem pädagogisches Interesse als tendenziell positive Prädispositionen von (angehenden) Lehrkräften angenommen werden können und die auch günstige Auswirkungen auf Belastungserleben und Kompetenzerwerb bis in das spätere Berufsleben hinein zeigen (Besa, 2018; Rothland, 2014).

Die berufliche Identität, die als Identifikation mit einem (angestrebten) Berufsfeld definiert wird (van Dick & Wagner, 2002), umfasst unter anderem Facetten der selbst wahrgenommenen beruflichen Kompetenz (Bremer & Haasler, 2004) und zeigt positive Zusammenhänge mit der erfolgreichen Bewältigung von Arbeitsanforderungen (Heinzer & Reichenbach, 2013; Ohling, 2015). Die tendenziell als etwas zeitstabileres Merkmal angesehene berufliche Identität kann auch als Prädiktor für Arbeitszufriedenheit wirksam werden – entsprechend beeinflusst eine geringere berufliche Identität die Ausprägung der Arbeitszufriedenheit von Individuen negativ (z.B. Berg, 2017).

Übertragen auf die Situation von (Lehramts-)Studierenden kann an dieser Stelle angenommen werden, dass eine wahrgenommene gute Passung zum Studium mit höherer Studienzufriedenheit einhergeht bzw. in einer weiteren Übertragung auch die Identifikation mit möglichen, studiennahen Berufsfeldern im Sinne einer in dieser Richtung selbst zugeschriebenen Kompetenz zu höherer Zufriedenheit beiträgt.

### 3 Fragestellung und abgeleitete Hypothesen

Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Studie der Fragestellung nachgegangen werden, wie die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden im Vergleich zu Studierenden anderer Fachrichtungen ausgeprägt ist und welche Rolle hierbei die Passung zu Studium und Beruf spielt.

Es wird angenommen, dass

- (1) die Lehramtsstudierenden aufgrund der Berufsspezifität ihres Studiums höhere Ausprägungen der Studienpassung, beruflichen Identität und der Studienzufriedenheit zeigen und
- (2) die Studienzufriedenheit durch die erlebte Passung und die berufliche Identität vorhergesagt werden kann.

## 4 Stichprobe, Studiendesign und methodisches Vorgehen

Bei den für die Studie genutzten Daten handelt es sich um die Ergebnisse einer Befragung, die im Rahmen einer quasi-experimentellen Studie in fünf parallelen Masterseminaren zum Thema „Lehrer\*innenprofessionalität“ an der Universität Trier erhoben wurden (vgl. Besa & Wilkes, i. Vorb.). Dabei konnten Daten von 173 Master-Studierenden (121 weiblich, 49 männlich, 3 fehlend/sonstiges) erfasst werden. Das durchschnittliche Alter lag bei 25 Jahren, die durchschnittliche Note der Hochschulzugangsberechtigung betrug 2,4. Von den Befragten waren 100 Personen in einem Lehramtsstudiengang immatrikuliert und die übrigen 73 in anderen Studienfächern. Bei den Lehramtsstudierenden handelt es sich überwiegend um Studierende des gymnasialen Lehramtes (77 %), das Lehramt an Realschulen-Plus streben 22 Prozent der Befragten an – dieses bildet in etwa die Verteilung der Studierenden auf die beiden Lehramtsstudiengänge an der Universität Trier ab. Die Lehramtsstudierenden sind sich hinsichtlich ihres Karriereweges sehr sicher, und so gaben 81 Prozent an, auf jeden Fall als Lehrkraft arbeiten zu wollen nach dem Studium; 16 Prozent waren noch nicht komplett entschieden, und lediglich für drei Prozent der Studierenden schien die Lehrtätigkeit zum Zeitpunkt der Befragung keine Option darzustellen. Bei den Unterrichtsfächern wurden hauptsächlich Anglistik, Germanistik und Geschichte angegeben. Die Studierenden aus dem Nicht-Lehramtsbereich streuen sehr stark über ihre Studienrichtungen, wobei mehr als fünf Personen lediglich für Betriebswirtschaft, Jura und Geschichte als Haupt- bzw. Nebenfach immatrikuliert waren.

Neben der Erfassung von soziodemographischen Variablen (Studiengang/-fächer, Geschlecht, Abiturnote) wurden Skalen zur Erfassung von Studienzufriedenheit, Studienpassung und (zukünftiger) beruflicher Identität eingesetzt.

Die Skala zur Studienpassung und zur Zufriedenheit mit dem Studium wurde dabei aus der Arbeit von Putz (2011) übernommen, die Skala zur Erfassung der beruflichen Identität von Bergmann (2015). Alle Skalen zeigen gute interne Konsistenzen. Die Studienpassung wurde über fünf Items (Bsp.: „Die Veranstaltungsinhalte in meinem Studium passen zu meinen Interessen“;  $\alpha = .80$ ), die Zufriedenheit über drei Items (Bsp.: „Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere“;  $\alpha = .87$ ) und die berufliche Identität über fünf Items (Bsp.: „Ich kenne meine hauptsächlich beruflichen Stärken und Schwächen noch zu wenig“;  $\alpha = .78$ ; Items wurden für die Skalenbildung invertiert) operationalisiert.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Mittelwertvergleiche durchgeführt, um die Gruppenunterschiede der Konstruktausprägungen zu beleuchten, und in einem Regressionsmodell wurde die Abhängigkeit der Studienzufriedenheit untersucht.

## 5 Ergebnisse

Betrachtet man die Mittelwertvergleiche zwischen den Gruppen der Studierenden im Lehramt und der Nicht-Lehramtsstudierenden, so muss die erste Hypothese größtenteils verworfen werden. Sowohl bei der Studienzufriedenheit als auch bei der erlebten Passung weisen die Studierenden der Lehramtsstudiengänge teilweise erheblich geringere Werte auf, während die berufliche Identität erwartungsgemäß stärker ausgeprägt ist (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Sämtliche Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen werden dabei signifikant, und eine Berechnung der Effektstärken zeigt, dass es sich bei den Unterschieden um mittlere Effekte in den Konventionen Cohens (1988) handelt. Dennoch liegen für beide Gruppen die Mittelwerte deutlich über dem theoretischen Skalenmittel von 3, sodass hier eine grundsätzlich eher positive Einschätzung auch durch die Lehramtsstudierenden vorliegt.

Tabelle 1: Mittelwertvergleiche der Studierendengruppen

	Lehramsstudierende ( <i>M, SD</i> )	Nicht-Lehramtsstudierende ( <i>M, SD</i> )	Effektstärke ( <i>d</i> )
<b>Studienpassung</b>	3,52 (.63)	3,92 (.71)	.61**
<b>Berufliche Identität</b>	3,95 (.82)	3,35 (.96)	.67**
<b>Studienzufriedenheit</b>	3,60 (.77)	3,95 (.78)	.44**

Anmerkung: abgefragt wurde auf einer 5er-Likert-Antwortskala; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

Die durchgeführte lineare Regressionsanalyse zeigt einen deutlichen Einfluss der Prädiktoren auf die Studienzufriedenheit (ANOVA:  $F(4, 67,169) = 16,792, p < .001$ ). Die aufgeklärte Varianz beträgt 63,4 Prozent, wobei es vor allem die Studienpassung ist, die die Studienzufriedenheit mit einem standardisierten Regressionskoeffizienten von  $\beta = .79$  stark beeinflusst, während berufliche Identität, das Studieren eines Lehramtes und die Note der Hochschulzugangsberechtigung nicht signifikant werden (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Regressionsanalyse zur Studienzufriedenheit

Prädiktoren	Modell 1
Studienpassung	.79**
Berufliche Identität	n.s.
Immatrikulation Lehramtsstudium	n.s.
Abiturnote	n.s.
<b><math>R^2</math></b>	.634

Anmerkung: Abhängige Variable ist die Studienzufriedenheit; die Regressionskoeffizienten sind standardisiert; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

Um zu überprüfen, ob abseits der Haupteffekte möglicherweise Moderatoreffekte vorliegen, wurde das Modell um zwei mittelwert-zentrierte Interaktionsterme erweitert, die eine unterschiedliche Wirkung der Studienpassung und der beruflichen Identität mit Blick auf die unterschiedlichen Studierendengruppen erfassen sollen. Dabei zeigt sich, dass für die Studienpassung kein Unterschied vorliegt, hinsichtlich der beruflichen Identität jedoch ein Moderatoreffekt nachgewiesen werden kann (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Überprüfung der Moderatoreffekte

Prädiktoren	Modell 2
Studienpassung	.76**
Berufliche Identität	n.s.
Immatrikulation Lehramtsstudium	n.s.
Abiturnote	-.10*
Studienpassung * Lehramt	n.s.
Berufliche Identität * Lehramt	-.11*
<b><math>R^2</math></b>	.645

Anmerkung: Abhängige Variable ist die Studienzufriedenheit; die Regressionskoeffizienten sind standardisiert; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

Da der Regressionskoeffizient hier zur Interpretation des Effektes nicht ausreichend ist, wurde eine darüber hinausgehende Betrachtung im Streudiagramm vorgenommen (vgl. Abb. 1).

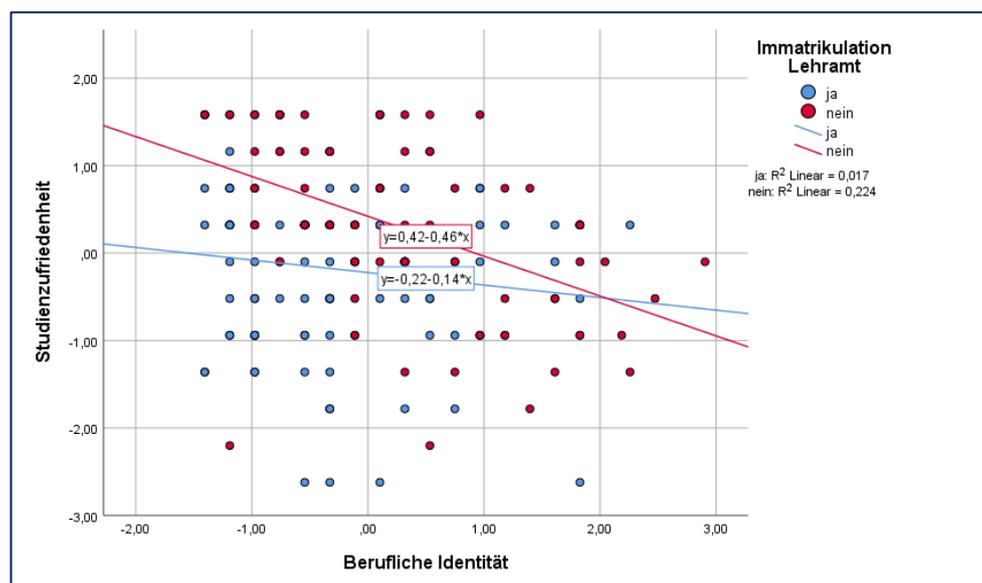


Abbildung 1: Streudiagramm der Gruppenverteilung

Es zeigt sich mit Blick auf die unterschiedliche Varianzaufklärung, dass ein leicht negativer Einfluss auf die Studienzufriedenheit mit steigender beruflicher Identität vor allem bei den Studierenden, die nicht im Lehramt immatrikuliert sind, vorliegt ( $R^2 = .224$ ), während diese für die Lehramtsstudierenden quasi keinen Einfluss zeigt ( $R^2 = .017$ ).

## 6 Diskussion

Wie oben gezeigt, konnten die Hypothesen nur teilweise bestätigt werden. So wird die berufliche Identität nicht als Prädiktor für beide Gruppen wirksam, sondern lediglich für diejenigen Proband\*innen, die kein Lehramt studieren. Darüber hinaus zeigt sich auch, dass entgegen der Annahmen die Studienzufriedenheit ebenso wie die Passung bei den Lehramtsstudierenden geringer ausgeprägt ist und nur die berufliche Identität höhere Werte aufweist.

Dass die berufliche Identität vor allem für Studierende anderer Studiengänge Relevanz hat, könnte daran liegen, dass diese bei den Lehramtsstudierenden bereits weitaus stärker internalisiert ist. Während für Studierende anderer Studiengänge zum Teil noch gar kein konkretes Berufsfeld oder gar ein damit einhergehender Beruf als Ziel fest im Blick sind, existiert bei den Lehramtsstudierenden in der Stichprobe, ähnlich wie in anderen Untersuchungen (Besa, 2018; Ortenburger, 2010), ein klar erkennbarer Berufswunsch. Hier ist zunächst einmal von einer hohen Deckung von Interessen und Umwelt im Sinne der Person-Umwelt-Theorie (Holland, 1997) mit Blick auf die zukünftige Perspektive auszugehen. Werden die Interessen nur zum Teil durch das Studium abgedeckt, könnte dieses eine mögliche Quelle der Unzufriedenheit darstellen. Fragt man hier die Studierenden nach der erlebten Passung, fallen die Werte geringer aus als bei den anderen Studiengängen. Dieses ist durchaus erstaunlich, sollte man doch annehmen, dass ein Lehramtsstudium stärker noch als berufsunspezifische Studiengänge die jeweiligen Erwartungen und Interessen der Studierenden erfüllt. Jedoch ist davon auszugehen, dass dieses vor allem für schulpraktische Veranstaltungen gilt (Ulich, 1996) beziehungsweise solche, die einen expliziten Mehrwert für die Praxis konkret erkennen und sich als „Re-

zeptwissen“ in (späteres) unterrichtspraktisches Handeln direkt umsetzen lassen. Zumindest geben die im Rahmen einer durch den Autor durchgeführten Evaluation gewonnenen Erkenntnisse deutliche Hinweise darauf, dass Seminarveranstaltungen mit abstrakten, selbsttätig für die Schulpraxis umzusetzenden Inhalten als wenig hilfreich und damit praxisfremd empfunden werden, was sich in deutlich artikulierter Unzufriedenheit äußert (vgl. Besa & Wilkes, i. Vorb.).

Dennoch erstaunt dabei im Vergleich, dass die tendenziell etwas berufsunspezifischeren Studiengänge bei den Kommiliton\*innen außerhalb des Lehramtes als passender für die jeweiligen Interessen erlebt werden. Mit Blick auf die interessenbezogene Passung der Studierenden könnte daher abseits der möglichen Übereinstimmung mit der Erfüllung berufsbezogener Interessen überlegt werden, inwiefern die fachlichen Interessen durch die Studierenden in den jeweiligen Studiengängen von Bedeutung sind. Dieses gilt nicht nur für die Bildungswissenschaften, sondern auch und insbesondere für die zu belegenden Unterrichtsfächer, die im Rahmen der Lehrer\*innenausbildung an der Universität Trier weitaus mehr Platz im Stundenplan der Studierenden einnehmen. Dabei ist sowohl zu fragen, welche Rolle das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik spielt, als auch, wie sich das Berufswahlverhalten der Studierenden hinsichtlich der Fächer gestaltet. Ist dieses rein durch Interesse am Fach geprägt oder spielen hier im Lehramtsstudium möglicherweise auch pragmatische Überlegungen eine Rolle, z.B. welche Fächerkombinationen besonders günstig mit Blick auf spätere Einstellungsmöglichkeiten erscheinen oder welche Fächer möglicherweise als einfacher zu bestehen oder weniger arbeitsintensiv wahrgenommen werden? Dass der Berufswunsch Lehrer\*in hier vor der Wahl des Unterrichtsfaches dominiert, ist anzunehmen.

Somit ist möglicherweise erklärbar, dass die berufliche Identität zwar durchaus eine relevante Rolle für die Studienzufriedenheit spielen kann, im Falle von Lehramtsstudierenden jedoch deutlich hinter die Studienpassung zurücktritt, wenn der Berufswunsch beziehungsweise das Berufsziel ohnehin klar ist, das Studium jedoch in Teilen als von diesem Ziel abgekoppelt wahrgenommen wird.

Einschränkend muss zu den vorliegenden Ergebnissen darauf hingewiesen werden, dass eine nicht unproblematische Stichprobe vorliegt. Abseits der relativ geringen Größe ist vor allem die Streuung der Studienfachrichtungen bei den Nicht-Lehrämter\*innen ein Problem. Die oben getätigten Annahmen wären unter anderem zu überprüfen mit Blick auf die jeweiligen Studiengänge, die ja nur zum Teil berufsunspezifisch sind (z.B. Geschichte, Erziehungswissenschaften, Soziologie), zum Teil aber auch ein klares Berufsfeld (z.B. Jura) erkennen lassen. Daneben ist trotz der relativ hohen Varianzaufklärung im Regressionsmodell immer noch einiges an Einflüssen auf die Studienzufriedenheit nicht abgedeckt, zum Beispiel mit Blick auf Fragen der sozialen Integration (Spady, 1971; Tinto, 1975), die möglicherweise bei Studierenden, die stärker in Jahrgangs-/Fächerverbänden lernen, als dieses bei Lehramtsstudierenden mit stärker differenzierten Ausbildungsgängen der Fall ist, wirksam wird.

Ob aus den Ergebnissen – abseits der aufgeführten Limitationen – Implikationen für die Lehrer\*innenausbildung abzuleiten sind, wäre zu diskutieren. Letztlich ist die Frage zu stellen, wieviel Praxis beziehungsweise konkreter Praxisbezug in einem Studiengang tatsächlich wünschenswert ist. Oder andersherum könnte gefragt werden, ob die universitäre Lehrer\*innenausbildung tatsächlich Inhalte aufweist, die keinerlei Bezug zur späteren Berufspraxis haben – dieses ist mit Blick auf die curricularen Vorgaben der (rheinland-pfälzischen) Lehrer\*innenbildung tatsächlich in Zweifel zu ziehen, die das Berufsfeld „Lehrer\*in“ in der Regel deutlich in den Blick nehmen. Daher wäre zur Erhöhung der interessenbezogenen Passung und damit der Studienzufriedenheit der Lehramtsstudierenden – auch zur Vermeidung von Abbrüchen und zur Erreichung besserer Lernerfolge – zu überlegen, wie der jeweilige Praxisbezug von Lehrveranstaltungen den Teilnehmer\*innen verdeutlicht werden kann, ohne dabei die theoretisch bedeutsamen

Inhalte aufzugeben. Dieses ist ein klarer Anspruch, dem sich eine effektive, hochschuldidaktisch durchdachte Lehrer\*innenausbildung stellen muss.

## Literatur und Internetquellen

- Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität* (Europäische Hochschulschriften, Reihe 6). Frankfurt a.M.: Lang.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Berg, C. (2017). Zusammenhänge zwischen beruflicher Identität, Commitment und Arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 71 (3), 169–178. <https://doi.org/10.1007/s41449-017-0066-7>
- Bergmann, J. (2015). *Zum Konzept der Konsistenz in der Berufswahltheorie von John L. Holland*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: [http://othes.univie.ac.at/40263/1/2015-12-14\\_0606168.pdf](http://othes.univie.ac.at/40263/1/2015-12-14_0606168.pdf).
- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klaß, S., & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal for Educational Research Online*, 10 (1), 24–51.
- Besa, K.-S. (2018). *Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <http://dx.doi.org/10.18442/803>
- Besa, K.-S., & Vietgen, S. (2017). Repräsentanz von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (1), 195–206.
- Besa, K.-S., & Wilkes, T. (Hrsg.). (i. Vorb.). Themenheft: Erforschung von Professionalität in der Lehrerausbildung. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*.
- Bildungsministerium Sachsen-Anhalt (2018). *Der Lehrkräftebedarf an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt bis 2030 und die Konsequenzen für die Lehramtsausbildung*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: <https://gew-sachsenanhalt.net/downloads/category/61-2018?download=706:abschlussbericht-mb-lehrkraeftebedarf>.
- Blüthmann, I., Thiel, F., & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? *Die Hochschule*, 20 (1), 110–116.
- Bremer, R., & Haasler, B. (2004). Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 162–181.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, MI: Erlbaum.
- Demetriou, C., & Schmitz-Sciborski, A. (2011). Integration, Motivation, Strengths and Optimism: Retention Theories Past, Present and Future. In R. Hayes (Hrsg.), *Proceedings of the 7<sup>th</sup> National Symposium on Student Retention* (S. 300–312). Norman, OK: The University of Oklahoma.
- Greiner, T. (2009). *Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: <http://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/25>.
- Heinzer, S., & Reichenbach, R. (2013). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt: Die Entwicklung der beruflichen Identität*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: [www.ife.uzh.ch/research/ae/forschung/Schlussbericht\\_zum\\_BBT\\_Projekt\\_Berufliche\\_Identitaet.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/ae/forschung/Schlussbericht_zum_BBT_Projekt_Berufliche_Identitaet.pdf).
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Henecka, H.P., & Gesk, I. (1996). *Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2014). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012* (Forum Hochschule, Nr. 4). Hannover: DZHW.
- Heufelder, J. (2016). *Berufliche Interessen und berufliche Umwelten von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge*. Zugriff am 19.07.2020. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1133262090/34>.
- Holland, J.L. (1997). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3. Aufl.). Odessa, TX: Psychological Assessment Resources.
- Künstig, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>
- Ohling, M. (2015). *Soziale Arbeit und Psychotherapie*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Ortenburger, A. (2010). *Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Puderbach, R. (2009). *Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden. Pilotstudie zum Studienabbruch in den Lehramtsbezogenen BA-Studiengängen*. Zugriff am 19.07.2019. Verfügbar unter: [https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Broschuere\\_Studienabbruch\\_2009.pdf?lang=de](https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Broschuere_Studienabbruch_2009.pdf?lang=de).
- Putz, D. (2011). *Erfassung beruflicher Interessen für die Studien- und Karriereberatung: Ansätze zur Verbesserung der Kriteriumsvalidität der Interessenkongruenz*. Aachen: RWTH Publications.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Spady, W.G. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2 (3), 38–62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- van Dick, R., & Wagner, U. (2002). Social Identification among School Teachers: Dimensions, Foci, and Correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (2), 129–149. <https://doi.org/10.1080/13594320143000889>
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43 (1), 1–22.
- Zaubauer, A., Brouër, B., Schmidt, A., & Möller, J. (2015). Kleine Veränderung – großer Gewinn? Effekte struktureller Veränderungen in der gymnasialen Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37 (4), 36–50.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Besa, K.-S. (2020). Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (5), 6–15. <https://doi.org/10.4119/pflb-3950>

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 International (CC BY-SA 4.0).

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

# Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren

Zum Potenzial einer rekonstruktiven Erschließung

Jan-Hendrik Hinzke<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,  
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld  
jan-hendrik.hinzke@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Vorliegende Forschungsbefunde zu Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen basieren in der Regel auf Selbsteinschätzungen, so etwa Ergebnisse zu Ursachen von Lehrer\*innenbelastung und Ressourcen zum Umgang mit Belastungen. Zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlich starker Berufserfahrung wird dabei nur vereinzelt differenziert. Vor diesem Hintergrund fokussiert der Beitrag auf Belastungs- und Beanspruchungserfahrungen, die von solchen Lehrpersonen gemacht werden, die sich in den ersten fünf Berufsjahren befinden. In einer explorativ angelegten und mit der Dokumentarischen Methode operierenden Interviewstudie werden diese Erfahrungen als Ausdruck eines sowohl expliziten, von den Lehrpersonen auf den Begriff gebrachten als auch impliziten, handlungsleitenden Wissens interpretiert. Im Ergebnis zeigen sich zwei Ausformungen, wie berufsbezogene Belastungs- und Beanspruchungserfahrungen der interviewten Lehrer\*innen mit deren berufsbezogenen Orientierungen verwoben sind. Dabei deutet sich das Potenzial einer rekonstruktiven Erschließung von Belastungen und Beanspruchung an, die an den Perspektiven der Befragten anschließt.

**Schlagwörter:** Belastungserfahrungen, Beanspruchungserfahrungen, Forschung zu Junglehrer\*innen, Lehramt, Berufseinstiegsforschung, Dokumentarische Methode, Orientierungsrahmen



Belastung und Beanspruchung im Lehrer\*innenberuf stellen interdisziplinär behandelte Forschungsthemen dar. Die Themen werden nicht nur in schulpädagogischen Studien, sondern auch in Studien der Pädagogischen Psychologie, der Arbeits- und Organisationspsychologie, der Klinischen Psychologie sowie der Medizin verfolgt (vgl. Rothland, 2019, S. 631). Der disziplinäre Hintergrund prägt dabei nicht nur, aus welcher Perspektive heraus auf Belastung und Beanspruchung geblickt wird, sondern auch, welche forschungsmethodischen Zugänge gewählt werden.

Der Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Impuls dazu zu liefern, die Themen Lehrer\*innenbelastung und -beanspruchung nicht vor einem psychologisch, sondern vor einem soziologisch geprägten Hintergrund zu betrachten. Dabei geht es darum, das Begriffsinventar und die Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014, 2017) dafür zu nutzen, die Phänomene Lehrer\*innenbelastung und -beanspruchung rekonstruktiv, d.h. basierend auf zurückliegenden Erfahrungen von Lehrpersonen, zu erschließen. Dabei wird insofern exemplarisch vorgegangen, als die Analyse auf vier Interviews mit Lehrpersonen fokussiert, die sich in den ersten fünf Berufsjahren befinden. Die Annahme dahinter lautet, dass solche Jung-Lehrer\*innen speziellen Belastungen ausgesetzt sind. Im Anschluss an die Forschung zum Berufseinstieg lässt sich für die untersuchte Lehrer\*innengruppe festhalten, dass „berufsspezifische Anforderungen in dieser Phase zum ersten Mal in ihrer vielfältigen Dynamik und Komplexität biografisch wirksam werden“ (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019, S. 597).

Hintergrund des Anliegens, sich dem Thema aus einer anderen Perspektive zuzuwenden, ist die Beobachtung, dass mittlerweile zahlreiche, zumeist auf Befragungen von Lehrkräften zurückgehende Listen insbesondere über Ursachen von Lehrer\*innenbelastung und Ressourcen zum Umgang mit Belastungen vorliegen. Die durchgeführte Studie soll diese Listen nun nicht fortschreiben, sondern einen Weg aufzeigen, wie sich Belastung und Beanspruchung jenseits des den Befragten zugänglichen expliziten Wissens wissenschaftlich erfassen lassen. Dadurch werden – so die These – andere Aspekte der Untersuchungsgegenstände deutlich, als im Mainstream der Belastungsforschung bisher erforscht wurden. Der Erkenntnisgewinn basiert dabei im Wesentlichen auf der der Praxeologischen Wissenssoziologie eigenen Differenzierung von propositionaler und performativer Logik sowie im Einbezug einer kollektiv geteilten Dimension.

Ehe diese Aspekte unter der Fokussierung auf Lehrer\*innenbelastung in Kapitel 2 näher dargelegt werden, wird in Kapitel 1 ein Einblick in den Forschungsstand zu Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen speziell in den ersten Berufsjahren gegeben. Kapitel 3 präsentiert daraufhin den Kontext des Forschungsprojektes, die Zielsetzung der empirischen Analyse, das Sample und das methodische Vorgehen. Kapitel 4 bietet Einblick in zentrale Befunde der durchgeführten Interviewstudie, ehe der Beitrag in Kapitel 5 mit einer Diskussion endet.

## 1 Forschung zu Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren

Mit Braun (2017) lässt sich konstatieren, dass der Fokus der Lehrer\*innenbelastungsforschung weitgehend auf der Untersuchung relativ berufserfahrener Lehrpersonen liegt. Allerdings gibt es auch Arbeiten, die auf Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren abheben. So zeigt etwa Braun (2017) selber, dass das chronische Stresserleben und das Arbeitsengagement bei Lehrpersonen und Referendar\*innen von berufsphasenspezifischen Einflussfaktoren abhängen. Keller-Schneider (2009) konstatiert, dass sich berufseinsteigende von erfahrenen Lehrpersonen insbesondere dadurch unterscheiden, dass sie stärker durch solche Berufsanforderungen beansprucht werden, die mit der Planung und Durchführung von Unterricht zusammenhängen. In Übereinkunft mit Ergebnissen der Expertiseforschung sind die unterrichts-

bezogenen Anforderungen wenig miteinander vernetzt. Eine Studie, die auf berufseinstiegende (Mathematik-)Lehrpersonen fokussiert, bietet Candova (2005). Hier wird deutlich, dass Personenvariablen und Erwartungen und Ziele der befragten Berufseinsteiger\*innen den stärksten Einfluss auf das Belastungserleben haben, während objektive Berufsmerkmale – nach Ansicht der Autorin u.a. Benachteiligungserfahrungen und negative Beziehungen am Arbeitsplatz – nur schwache Einflüsse darstellen. Lamy (2015) beschäftigt sich schließlich mit Bewältigungsprozessen beruflicher Anforderungen im ersten Berufsjahr bei Grundschullehrpersonen. Es zeigt sich, dass die Bewältigung häufig primär auf die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse gerichtet ist und es den Berufsneulingen ihrer Einschätzung nach durchweg gelingt, diese Bedürfnisse zu befriedigen.

Dieser Einblick in verschiedene Studien zu Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren verdeutlicht erstens, dass es sinnvoll erscheint, verschiedene Phasen der Berufstätigkeit zunächst separat und in einem weiteren Schritt im Vergleich miteinander in den Blick zu nehmen. Zweitens wurde bei Sichtung der mit Fragebögen und Inhaltsanalyse arbeitenden Studien erkennbar, dass nicht nur unterschiedliche Interessenschwerpunkte gesetzt wurden, sondern auch die Verständnisse von Belastung und Beanspruchung z.T. differierten. Um Untersuchungsergebnisse einschätzen zu können, braucht es eine Klärung dessen, was jeweils unter den Untersuchungsgegenständen gefasst wird. In diesem Beitrag werden unter *Belastung* „alle umweltseitigen Faktoren wie die spezifischen Arbeitsaufgaben und die Arbeitsbedingungen“ verstanden, „die das Individuum und sein berufliches Erleben beeinflussen“ (Rothland & Klusmann, 2016, S. 354). An dieser Definition fällt auf, dass Belastung nicht per se – wie im Alltagssprachgebrauch – negativ behaftet ist, sondern umfassend mit Umweltfaktoren in Verbindung gesetzt wird. Ob diese Faktoren einen positiven oder negativen Einfluss ausüben, bleibt zunächst einmal offen. Es liegt gemäß dieser Definition an den Akteur\*innen – im vorliegenden Fall an den Lehrer\*innen –, ob Belastungen „nun zu positiven oder negativen Beanspruchungsreaktionen“ (Rothland & Klusmann, 2016, S. 355) führen. *Beanspruchungen* stellen demnach – positiv oder negativ konnotierte – Auswirkungen von Belastungen dar. Sie entstehen, indem Belastungen „vor dem Hintergrund des individuellen Ressourcenpools“ verarbeitet, bewertet bzw. redefiniert werden, so Cramer, Friedrich und Merk (2018, S. 6). Belastungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit für Beanspruchung, und Ressourcen mildern potenzielle Beanspruchungseffekte ab (vgl. Cramer et al., 2018, S. 6). Beanspruchung fassen Cramer et al. als „latentes Merkmal“, welches eine „nicht direkt messbare, kognitive Bewertung der [...] Belastungen“ (Cramer et al., 2018, S. 7) darstellt. Dabei wird zwischen personalen und beruflichen Belastungen ebenso differenziert wie zwischen personalen und beruflichen Folgen der Beanspruchung. Auch Ressourcen können personal oder beruflich ausgeprägt sein (vgl. Cramer et al., 2018, S. 9ff.).

Anders als andere Modelle berücksichtigt das von Cramer et al. entworfene „integrative Rahmenmodell“ zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrer\*innenbeanspruchung somit nicht nur auf die Person bezogene, sondern auch die Struktur des Berufes betreffende Aspekte. Hierin zeigt sich eine Nähe zum Modell der „Entwicklung pädagogischer Professionalität“, das in der Erforschung des Berufseinstiegs von Lehrpersonen von Keller-Schneider und Hericks (2011) entwickelt wurde. Dieses Modell ist zwar dezidiert kein Belastungsmodell; dennoch kommt der Beanspruchung eine zentrale Funktion zu. Mit Blick auf den Berufseinstieg identifizieren die beiden Autor\*innen vier strukturelle Anforderungen und bezeichnen diese in Tradition der Bildungsgangforschung als Entwicklungsaufgaben:

- Rollenfindung – Entwicklung einer professionellen Identität;
- Vermittlung – Herstellung einer Verbindung zwischen Lerngegenstand und Lernenden;
- Anerkennung – Wahrnehmung, Einschätzung und Lenkung der Schüler\*innen als entwicklungsbedürftige und -fähige Andere;
- Kooperation – Entwicklung eines Mitgliedschaftsentwurfes im Kollegium (vgl. Hericks et al., 2019, S. 600).

Die subjektive Komponente kommt dann zur Geltung, wenn es um das Interpretieren und Angehen dieser Entwicklungsaufgaben geht. Die Komplexität und der Umfang an Aufgaben steigen im Übergang (vom Referendariat) in die eigenverantwortliche Tätigkeit sprunghaft an, weshalb es als wahrscheinlich gilt, dass für Lehrpersonen die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mit einem Beanspruchungserleben einhergeht. Zugleich können Berufseinsteigende auf bestimmte Ressourcen zurückgreifen, die durch die Bewältigung von Beanspruchungen auf- bzw. ausgebaut werden (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 301) – und damit zur professionellen Weiterentwicklung der Akteur\*innen beitragen.

## 2 Eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf Lehrer\*innenbelastung und -beanspruchung

Wie in Kapitel 1 dargelegt, kommt dem Erleben von Belastung durch Lehrpersonen die entscheidende Rolle dabei zu, einzuschätzen, ob eine Belastung zu positiven oder negativen Beanspruchungsreaktionen führt. Die im Folgenden vorgestellte Perspektivierung verfolgt das Anliegen, eine alternative Erklärung dafür anzubieten, wie sich diese „Widerspiegelung“ (Rothland & Klusmann, 2016, S. 355) bestimmen lässt. Damit sei keinesfalls die Aussagekraft von aus psychologisch geprägter Forschung stammenden Modellen kritisiert. So liegen *innerhalb dieses Forschungsparadigmas* aufschlussreiche und z.T. wechselseitig validierte Untersuchungen vor (vgl. auch Rothland, 2013). Anliegen dieses Beitrags ist es, einen anderen Zugriff auf Lehrer\*innenbelastung und Lehrer\*innenbeanspruchung im Allgemeinen und auf das Phänomen der „Widerspiegelung“ im Speziellen darzulegen. Die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive erscheint hier weiterführend.

Die Praxeologische Wissenssoziologie ist die Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode. Ihre methodologischen Prämissen lassen sich dem Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung zuordnen, was sich in der Zielsetzung zeigt, die Konstruktionen sozialer Akteur\*innen nachvollziehend zu rekonstruieren. Neben diesem ersten Verständnis von rekonstruktiv kommt hinzu, dass Bohnsack zweitens auch die reflexive Vergewisserung und Explikation des Forschungsprozesses als rekonstruktive Leistung fasst (vgl. Bohnsack, 2014, S. 11, 26).

Statt sich im Vorwege der Datenanalyse von Hypothesen leiten zu lassen oder Zeugnisse der sozialen Wirklichkeit auf bestimmte Kategorien zu bringen, steht die Explikation der Eigenlogik sozialer Praxis im Zentrum des Interesses. Bohnsack greift hier die von Schütz (1971) im Rahmen seiner Sozialphänomenologie entworfene Unterscheidung zwischen Konstruktionen ersten und zweiten Grades auf. Demnach ist die Alltagspraxis „durch sinnhafte Konstruktionen, durch Typenbildungen und Methoden vorstrukturiert“ (Bohnsack, 2014, S. 25). Dieser der Alltagspraxis zugrundeliegende Sinn ist den Erforschten in der Regel nicht zugänglich; er muss aus einer anderen Perspektive heraus sowie mit einer anderen Analyseeinstellung rekonstruiert werden. Diese Analyseeinstellung fasst Bohnsack mit dem Wissenssoziologen Mannheim (vgl. 1980, S. 88) als *genetisch*, was bedeutet, dass sie Konstruktionen zweiten Grades ermöglicht. Die durch Forschung hervorgebrachten Konstruktionen unterscheiden sich in der Dokumentarischen Methode insofern von jenen in der Sozialphänomenologie, als es nicht um eine Nachzeichnung von Common-Sense-Theorien der Erforschten, sondern um die Analyse der

Herstellung sozialer Wirklichkeit und Handlungspraxis geht. Mit anderen Worten: Die Akteur\*innen der sozialen Praxis wissen selbst gar nicht, „was sie da eigentlich alles wissen“ (Bohnsack, 2017, S. 330). In genetischer Analyseeinstellung wird der Blick dabei weniger darauf gelenkt, welche Konstruktionen die Erforschten hervorbringen (propositionale Logik), sondern vielmehr, dass und wie sie diese Konstruktionen generieren (performative Logik). Im Zentrum steht somit die Analyse der generativen Formel – oder, hier greift Bohnsack auf Bourdieu zurück, des Modus Operandi von Handlungspraxis (vgl. Bourdieu, 1976, zit. n. Bohnsack, 2014, S. 61).

Anders als Bourdieu geht es Bohnsack jedoch weniger um das Aufzeigen von gesellschaftlichen Unterschieden denn um die Nachzeichnung von kollektiv geteiltem Wissen in sozialen Gruppen. Bohnsack greift hier auf das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums zurück, welches von Mannheim zur Erklärung dessen genutzt wurde, dass mindestens zwei Menschen die gleichen Konstruktionen teilen. Sie müssen eine gemeinsame Erlebnisschichtung aufweisen, die dazu führt, dass sich diese Akteur\*innen innerhalb ihres geteilten konjunktiven Erfahrungsraums unmittelbar verstehen, d.h. nicht interpretieren müssen. Akteur\*innen, die über konjunktives Erfahrungswissen miteinander verbunden sind, teilen Orientierungen. Damit sind explizite oder implizite Wissensbestände gemeint, die eine handlungsleitende Funktion haben. Während explizites Wissen als Orientierungsschemata ein rollenförmiges Handeln orientiert und über die Analyse der propositionalen Logik expliziert werden kann, orientiert implizites Wissen als Orientierungsrahmen das habituelle Alltagshandeln und kann über die Analyse der performativen Logik analysiert werden. Beide Varianten von Orientierungen – Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen – sind somit kollektiv verankert.

Da die Forscher\*innen ebenfalls als Akteur\*innen der sozialen Wirklichkeit gefasst werden, sind auch sie an konjunktive Erfahrungsräume gebunden. Dabei geht die Dokumentarische Methode nicht davon aus, dass sich diese Erfahrungsräume mit jenen der Erforschten überschneiden. Die Interpretation ist daher notwendigerweise an den Standort der Interpret\*innen gebunden sowie stets aspekt-, d.h. ausschnitthaft (vgl. Bohnsack, 2017, S. 125ff.). Die Standortgebundenheit der Interpretation versucht die Dokumentarische Methode durch ein komparatives Vorgehen sicht- und damit reflektierbar zu machen. So erhalten Interpretationen Aussagekraft im konsequent durchgeführten Inter- und Intrafallvergleich; zudem werden Interpretationen in Auswertungsrunden von verschiedenen Forscher\*innen abgeglichen. Die Aspekthaftigkeit impliziert, dass kein Zugriff auf die Gesamtperson der Erforschten möglich ist. Stattdessen geraten die Erforschten nur auf Ebene ihrer Konstruktionen, d.h. ihres Orientierungswissens, und auch hier nur als Repräsentant\*innen gewisser Dimensionen dieses Orientierungswissens, in den Blick.

Was folgt aus diesen grundlagentheoretischen Bestimmungen für die Untersuchung von Belastung bzw. Beanspruchung von Lehrpersonen? Zunächst einmal ist vor dem skizzierten Hintergrund davon auszugehen, dass Lehrpersonen soziale Akteur\*innen sind, die in vielfältigen konjunktiven Erfahrungsräumen agieren. Von ihnen wahrgenommene Belastungen werden als Erlebnisse und Erfahrungen empirisch fassbar. Solche Erlebnisse werden innerhalb von – beruflichen oder privaten – konjunktiven Erfahrungsräumen gemacht; der individuellen „Widerspiegelung“ geht also eine kollektive Dimension voraus. Zudem ist davon auszugehen, dass Belastungserfahrungen prinzipiell sowohl eine propositionale als auch eine performative Struktur aufweisen. Auf der einen Seite können Lehrpersonen Belastungserfahrungen explizieren. Diese Belastungserfahrungen folgen einer zweckrationalen, deduktiv-hierarchischen Logik, für die – wiederum mit Schütz (1971) – Um-zu- und Weil-Motive kennzeichnend sind. Können die Akteur\*innen den Zweck ihres Agierens nennen und zudem ausführen, welche Gründe ihrem Handeln zugrunde liegen, dann agieren sie gemäß Bohnsack aus einer Rolle heraus. Ein solches Handeln findet im institutionalisierten Kontext statt und ist mit einer „wech-

selseitigen Unterstellung von normativen Ansprüchen, Motivunterstellungen, Handlungserwartungen und Handlungsentwürfen“ (Bohnsack, 2017, S. 106) verbunden. Es ist jedoch zudem davon auszugehen, dass Lehrpersonen gewisse Belastungserfahrungen nicht explizieren können, sich diese vielmehr in ihrem habitualisierten Handeln dokumentieren. Grundlage für diese Annahme ist das Konzept der performativen Logik und – damit verbunden – ein Handeln, das auf einem gesicherten inkorporierten oder habitualisierten Wissen basiert, „welches aus dem gemeinsam erlebten Vollzug und der gemeinsam erlebten Reproduzierbarkeit der Praxis resultiert“ (Bohnsack, 2017, S. 105).

Aufgabe der Forscherin bzw. des Forschers ist vor diesem Hintergrund erstens, Lehrpersonen in Erhebungssituationen einen Raum zu geben, innerhalb dessen sie Belastungserfahrungen artikulieren können. Dieser Raum sollte weit genug sein, damit sich die Relevanzen der Befragten entfalten können. Zweitens ist es die Aufgabe der Forscherin bzw. des Forschers, dargelegte Belastungserfahrungen als Ausdruck sowohl einer propositionalen als auch einer performativen Logik zu interpretieren.

### 3 Forschungsfrage, Projektkontext, Sampling und Forschungsmethoden

Die im Folgekapitel dargestellten Ergebnisse basieren auf der Interpretation von vier episodisch angelegten Interviews (Flick, 2010), welche im Kontext eines Forschungsprojektes geführt wurden, das sich mit der Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen („NuBiL“) beschäftigt (Otto, Hinzke & Besa, 2019).<sup>1</sup> Neben einer Fragebogenstudie wurden in einem Querschnitt 23 Interviews mit Lehrpersonen unterschiedlicher Berufserfahrung an sechs Schulen (zwei Grundschulen, vier Gymnasien) in zwei Bundesländern durchgeführt. Der Kontakt zu den Interviewten wurde über die jeweilige Schulleitung aufgenommen, die die Interviewanfrage an das Kollegium weitergab. Das Sampling der explorativen Interviewstudie basiert somit grundsätzlich auf Zufälligkeit. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass von Seiten der Schulleitungen eine Positivselektion betrieben wurde.

Der erste Teil des Interviewleitfadens beinhaltet offene Fragen zum Berufsalltag der Lehrpersonen. Es schließen sich Fragen zu in der Erinnerung hängen gebliebenen Unterrichtssituationen der letzten Wochen sowie zum Umgang mit Problemen im Berufskontext an. Erst in einem zweiten Teil wird dann auf das Themenfeld der Nutzung von Forschung im Berufsalltag gelenkt.

Die vollständig transkribierten Interviews werden mittels zweier unabhängig voneinander eingesetzter Verfahren ausgewertet. Während die Analyse mit der Qualitativen Inhaltsanalyse Kategorien auf Ebene des explizit zugänglichen Wissens der Lehrpersonen hervorbringt (Otto, Hinzke & Besa, 2019), bietet die Analyse mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014, 2017) einen differenzierten Blick auf das Verhältnis impliziter und expliziter Wissensbestände der Interviewten.

Im Folgenden wird auf jene vier der insgesamt 23 Interviews fokussiert, die mit Lehrpersonen in den ersten fünf Berufsjahren geführt wurden. Diese Fokussierung auf lediglich vier Interviews bringt mit sich, dass die der Dokumentarischen Methode typische Interfall-Komparation nur bedingt durchgeführt werden konnte. Als Konsequenz daraus wurde die Untersuchung der Belastungserfahrungen explorativ angelegt. Entsprechend wird im Folgekapitel an zwei Fällen – beides Grundschullehrerinnen – exemplarisch aufgezeigt, welches inhaltliche Erkenntnispotenzial die Untersuchung mit der Dokumentarischen Methode bietet und wie beim Forschen vorgegangen wurde.

---

<sup>1</sup> Gefördert wurde dieses von Dr. Kris-Stephen Besa und Dr. Johanna Otto (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und dem Autor durchgeführte Projekt in den Jahren 2018 und 2019 vom Forschungsfonds der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Um untersuchen zu können, welche Belastungen und Beanspruchungen sich bei den Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren im Sprechen über den Berufsalltag zeigen, bedurfte es eines heuristischen Verständnisses dieser Analysegegenstände. Belastungen wurden als *Belastungserfahrungen* gefasst, die darauf verweisen, dass die Befragten eine Anforderungssituation wahrnehmen. Dargelegte Erfahrungen, in denen erkennbar wird, dass solche Anforderungssituationen für Lehrpersonen nicht als reibungslos, sondern als widerständig, schwierig oder herausfordernd erfahren werden, und die zudem für die Lehrpersonen persönlich relevant erscheinen, wurden als *Beanspruchungserfahrungen* gefasst.

Der thematische Gehalt der Interviews wurde im Analyseschritt der formulierenden Interpretation erarbeitet. Der zweite Analyseschritt – die reflektierende Interpretation – förderte dann die Unterscheidung zwischen theoretischem und implizitem Wissen zu Tage. Möglich wurde dies durch einen Wechsel der AnalyseEinstellung hin dazu, dass und wie die Befragten etwas sagen. Während theoretisches Wissen bzw. die propositionale Logik v.a. in Argumentationen und Bewertungen zum Ausdruck kam, zeigte sich das implizite Wissen bzw. die performative Logik in erster Linie in Erzählungen und Beschreibungen (Nohl, 2012). Über fallinterne und fallübergreifende Vergleiche wurde herausgearbeitet, an welchen positiven Horizonten sich die Lehrpersonen auf der Ebene der Orientierungsschemata (propositionale Logik) und der Ebene der Orientierungsrahmen (performative Logik) ausrichten und von welchen negativen Horizonten sie sich abgrenzen. Die Analyse wurde bis zum Schritt der Fallbeschreibung durchgeführt; für eine Typenbildung war das Sample zu klein.

## 4 Ergebnisdarstellung

Das zentrale Ergebnis der Interpretation der vier Interviews besteht darin, dass sich zwei differente Ausformungen im Datenmaterial finden lassen, wie berufsbezogene Belastungs- und Beanspruchungserfahrungen der interviewten Lehrpersonen mit deren beruflichem Orientierungswissen verwoben sind.

### Ausformung 1: Punktuelle Beanspruchung im Kontext eines „Kampfes“ um die Enaktierung des Orientierungsrahmens

Für die erste Ausformung steht exemplarisch der Fall Frau Neumann<sup>2</sup>. Diese Grundschullehrerin orientiert sich handlungspraktisch in der Durchführung ihres Unterrichts, aber auch darüber hinausgehend daran, an der Gestaltung einer Schule zu arbeiten, die allen Personen offen steht. Im positiven Gegenhorizont scheint dabei eine Schule auf, an der alle möglichen Personengruppen – vor allem Schüler\*innen und Eltern, aber auch weitere Personen des Stadtteils sowie nicht zuletzt ihre Kolleg\*innen – partizipieren können. Selektion und Ausschluss Einzelner aus Gruppen stehen hingegen im negativen Gegenhorizont.

Auf der Ebene expliziten Orientierungswissens, d.h. von Orientierungsschemata, wird in der Eingangspassage erstmalig der positive Horizont eröffnet. Dieser bleibt inhaltlich insofern relativ unspezifisch, als es darum geht, dass Personen „*von außen einfach auch noch in die Schule mitreinkommen und bereit sind, mitzumachen*“ (Z. 34f.). Wobei diese Personen auf welche Weise „*mitmachen*“ wollen oder können, bleibt offen. Die „*Vielfalt*“ (Z. 36) erscheint für sich genommen als positiver Wert. Während die „*Unterschiedlichkeit und Verschiedenheit der Kinder*“ (Z. 40f.) positiv bewertet werden, werden die Kolleg\*innen nicht nur als verschieden, sondern auch als Teil eines Ganzen – des Kollegiums – dargestellt.

Im weiteren Verlauf der Eingangspassage dokumentiert sich zum einen eine Identifikation der Lehrerin mit ihrer Schule – etwa in den Ausführungen, dass es ein Schulethos

---

<sup>2</sup> Alle Namen wurden anonymisiert.

gibt, das zusammen mit Eltern entworfen wurde und dessen Formulierungen sie beispielhaft wiedergibt, oder aber darin, dass die Lehrerin zu einer Darstellung in der ersten Person Plural wechselt und ausführt, dass „wir“ – an der Schule – versuchen, „die Gesellschaft auch abzubilden“ (Z. 42f.). Zum anderen wird erkennbar, dass der argumentativ aufgemachte positive Horizont an eben diese Identifikation mit der Schule gebunden ist. So führt Frau Neumann weiter aus, dass es ihr darauf ankomme, „dass sich hier jeder willkommen fühlt. Egal wer. Also jeder [...] Kollege, jedes Kind, jede / jedes Elternteil. So, das [...] ist wichtig in so einer großen Schule“ (Z. 56–58).

In der Eingangspassage des Interviews mit Frau Neumann finden sich keine Erzählungen, das heißt Darstellungen der Handlungspraxis, aus denen sich der Orientierungsrahmen der Lehrerin herausarbeiten ließe. Zu einer Erzählung kommt es erst in der Reaktion der Lehrerin auf die zweite Frage, in der sie gebeten wird, eine Unterrichtssituation aus den zurückliegenden beiden Wochen zu schildern, die ihr besonders in Erinnerung geblieben ist. So führt die Lehrerin aus, wie die Schüler\*innen ihrer Klasse mit einer Schülerin mit Beeinträchtigung umgegangen sind:

*Ich habe so unterschiedliche Kinder in meiner Klasse. Zum Beispiel Leonie, die ist halb blind, hat auch eine Spenderniere und hat auch einen Gendefekt und, ähm, ja, die wird einfach von allen so angenommen wie sie ist. Und dann haben wir Mathe auf dem Schulhof gemacht. Wir haben Einmaleins-Aufgaben gesucht draußen. Die Kinder haben gesucht. Ich / ich war einfach mit dabei und habe geguckt. Und Leonie sieht eigentlich nicht, aber wir haben / die Gruppen waren so aufgeteilt und für die Kinder war es selbstverständlich, dass auch Leonie einfach draußen Malaufgaben mitsuchen kann. Und (.) / oder Lennox, der ist Epileptiker und, ähm, ist / ist / die waren einfach alle dabei. So. Das / das ist einfach auch kein Thema, sondern dann wird an einer Sache gemeinsam gearbeitet. Und egal, mit welcher (.) / mit welchem Handicap da jemand kommt. [...] Also das fand ich auch supertoll, dass das so (.) / die ist jetzt in der ersten Klasse und, äh, ist jetzt halt ein (.), ja, fast ein Jahr bei mir in der Klasse. Und das ist einfach so (..) selbstverständlich einfach. Die wird einfach mitgenommen und fertig (Fr. Neumann, Z. 73–93).*

Anhand dieser Passage, in der gerade keine Beanspruchung, sondern eine Gelingenssituation zum Ausdruck kommt, lässt sich erkennen, dass die Lehrerin zumindest teilweise Unterrichtssituationen erlebt, in denen sie ihr Orientierungsschema – Partizipation an der Schule für verschiedene Personen und Einbezug aller – in actu umsetzen kann, hier, indem sie einen Unterricht initiiert und laufen lässt, in dem sie sich zurückzieht und darauf blickt, wie die Schüler\*innen in ihrem Sinne miteinander umgehen. Der hier aufscheidende Orientierungsrahmen besteht darin, (Unterrichts-)Situationen zu gestalten, in denen Schüler\*innen Freiheiten für eigene Entscheidungen und Partizipation gegeben wird, und während des Unterrichtens die Schüler\*inneninteraktion untereinander zu beobachten.

Vor diesem Hintergrund stellt die Anforderung, innerhalb des Kontextes ihrer spezifischen Schule einen Unterricht zu gestalten und zu verantworten, an dem alle Schüler\*innen partizipieren können, die grundsätzliche Belastungssituation für die Lehrerin dar. Diese Belastungssituation wird dann als *Beanspruchung* erfahren, wenn die Lehrerin ihren Orientierungsrahmen nicht enactieren, d.h., in die Handlungspraxis umsetzen kann. So nutzt Frau Neumann selber den Begriff der Belastung, als sie auf die Frage des Interviewers, ob sie in den letzten beiden Wochen eine herausfordernde Unterrichtssituation erlebt habe, die Interaktion mit der ihrer Klasse zugeordneten „Sonderschulpädagogin“ (Z. 111) thematisiert und resümierend feststellt: „das finde ich schon ziemlich belastend“ (Z. 153). Die angesprochene Belastungssituation bezieht sich hier auf „Unstimmigkeiten“ (Z. 152) zwischen der Lehrerin und der Sonderschulpädagogin, welche Frau Neumann an unterschiedlichen „Ansichten [...] vom Fördern“ (Z. 117f.) festmacht. Manche Kolleg\*innen an der Schule vertreten ein integratives Modell, nach dem „Kinder rausgenommen werden und Kinder sozusagen in kleinen Gruppen gefördert werden ganz stark. Das ist so eine Haltung von ei/ von einigen. Auch von der Kollegin.“

Und das ist aber nicht meine Haltung“ (Z. 131–134). Am Beispiel der bereits thematisierten Schülerin Leonie macht die Lehrerin dann deutlich, worin ihre Haltung besteht:

*Zum Beispiel Leonie. Ähm, (.) die geht mit den Kindern mit und dann krieg/ kriegen die das gemeinsam auch hin. Oder die ist mit in meinem Unterricht dabei. (.). Aber das muss ich mir auch so ein bisschen erkämpfen. Weil, wenn es nach ihr geht, dann würde sie die Kinder lieber rausnehmen, auch, ähm, jetzt diesen Epileptiker und würde ganz viel (..) ähm, parallel zum Unterricht fördern. Was aber nicht zu meinen Unterrichtsinhalten passt. Die müssen ja auch nach Bildungsplan unterrichtet werden und, ähm, sind nicht lernzieldifferent (Fr. Neumann, Z. 134–141).*

Zum einen reproduziert sich hier der oben herausgearbeitete Orientierungsrahmen, in dem es darum geht, einen Unterricht zu gestalten, an dem alle partizipieren können. Zum anderen kommt auf expliziter Ebene ein Aspekt hinzu, nämlich dass diese Orientierung nicht nur mit der konkreten Schule, sondern auch mit einer äußeren Vorgabe zur Unterrichtsgestaltung, dem Bildungsplan, verbunden ist. Die punktuell auftretende Beanspruchung wird vor dem skizzierten Hintergrund dadurch erfahren, dass die Lehrerin durch das Agieren der Sonderschulpädagogin immer wieder dafür „kämpfen“ muss, dass es nicht zur Besonderung einzelner Schüler\*innen kommt, sondern alle Kinder gemeinsam am Unterricht partizipieren können.

#### Ausformung 2: Dauerhafte Beanspruchung durch das Fehlen eines stabilen Orientierungsrahmens

Diese Ausformung wurde im Rahmen der Interpretation des Falls Frau Schaller rekonstruiert. Dieser Fall zeichnet sich durch eine klare Orientierung an der wiederholt aufscheinenden Norm aus, im Unterricht sowohl der Klasse als auch allen einzelnen Schüler\*innen gerecht zu werden (Orientierungsschema). Die Grundschullehrerin arbeitet sich auch handlungspraktisch an dieser Spannung ab; allerdings konnte dabei keine auf Dauer gestellte und damit etablierte Umgangsweise mit dieser Norm rekonstruiert werden. Ein stabiler Orientierungsrahmen liegt demnach nicht vor; die Lehrerin sucht (noch) nach einer umsetzbaren Praxis.

Die für Frau Schaller zentrale Norm im Lehrer\*innenhandeln zeigt sich direkt in der Eingangspassage des Interviews. Im Zuge einer Auflistung von Erwartungen und Handlungszwängen, mit denen sie und ihre Kolleg\*innen im Lehrer\*innenberuf umgehen müssen, führt die Lehrerin an:

*Ähm, dann immer dieses individualisiert an die Kinder rangehen, das heißt, genau bei jedem Kind wissen, wo steht es, ähm wo muss das gefördert werden, wo muss ich noch f- Zusatzmaterial einreichen, wo muss ich mit den Eltern sprechen, dass zu Hause mehr gelesen werden muss, ähm geübt werden muss (Fr. Schaller, Z. 16–20).*

Die Nutzung des Temporaladverbs „immer“ zeigt an, dass Frau Schaller hier eine auf Dauer gestellte Anforderung beschreibt, die sie nicht nur auf den Lehrer\*innenberuf allgemein, sondern auch konkret auf ihre eigene Tätigkeit bezieht („wo muss ich [...]“). Diese Anforderung greift die Lehrerin im weiteren Verlauf der Eingangspassage relativ ausführlich auf:

*die extrem hohen Anforderungen, jedem Kind gerecht zu werden und das ist natürlich auch von Person zu Person verschieden, ich glaube es gibt einige Lehrer, die können da son bisschen entspannter an die Sache rangehn ähm weil sie vielleicht auch schon Erfahrung haben. Ich bin eher son, (..) eher anders ähm da so, dass ich bei jedem Kind, das, ich möchte im Grunde jedes Kind retten und ähm das funktioniert so nicht. Das ist, das ist ähm unmöglich in einer Klasse mit mit 24 Kindern, jedem Kind so gerecht zu werden. Das heißt man muss irgendwie versuchen nen Mittelweg zu finden und möglichst viele ins Boot reinzuholen. Und das ist so das, der tägliche der tägliche die tägliche Herausforderung. [...] Dass möglichst viele Kinder möglichst viel am Tag lernen und dann hat man die Kinder in der Klasse sitzen, die ähm eigentlich ne Eins-zu-Eins-Betreuung brauchen und ähm da muss man dann mal*

*ertragen, dass die auch en ganzen Tag lang einfach im Grund nichts gelernt haben, weil man diese Eins-zu-Eins-Betreuung nicht ihnen liefern kann (Fr. Schaller, Z. 45–58).*

Anders als bei dem Fall Frau Neumann beinhaltet das Orientierungsschema nicht die Partizipation bzw. den Einbezug aller in Schule und Unterricht, sondern die normative Erwartung, den Bedürfnissen aller Kinder der Klasse gerecht zu werden. Erwartungen („jedes Kind retten“; „jedem Kind so gerecht zu werden“) werden dabei als nicht umsetzbar wahrgenommen; aber Frau Schaller zeichnet sich in dieser beschreibenden und argumentativen Passage als Typ, der sich – in Abgrenzung zu anderen Kolleg\*innen – daran abarbeitet, „nen Mittelweg zu finden“, mit dem Ziel, dass „möglichst viele Kinder möglichst viel am Tag lernen“. Die Erhöhung der Menge des Gelernten erscheint hier als Motiv für dieses Abarbeiten, wobei gleichzeitig die Theorie mitschwingt, dass die Schüler\*innen ohne eine enge „Betreuung“ der Lehrerin nicht so viel lernen würden.

Auf die immanente Nachfrage hin, wie die Lehrerin mit der geschilderten Anforderung umgeht, antwortet Frau Schaller mit „nicht gut, weil mich das noch sehr fertig macht, dass ich ähm d- d- diesen man muss, also ich will jetzt nicht Kampf bezeichnen, aber, dass ich, dass ich das nicht liefern kann, was die Kinder brauchen“ (Z. 79–82). Sie versuche, „möglichst viel differenziertes Material ähm rauszugeben“ (Z. 82f.), doch führt dieses Vorgehen zu einer weiteren Belastung. So schildert Frau Schaller, möglichst viele Arbeitsprodukte der Kinder

*wieder einzuholen, um zu überprüfen, ham sies verstanden? Ähm psychisch würd ich sagen, ist das für mich ähm ganz schwer ne größte Herausforderung, ganz viel Arbeit, ne ganz hohe Belastung, weil es einfach, ähm weil man man kann das irgendwann nicht mehr jeden Tag machen. /I: Mhm/ Immer und immer wieder dieses, dieses Differenzierte (Fr Schaller, Z. 97–102).*

Auch wenn das Verständnis vorhanden ist, nicht dauerhaft auf Basis einer aktuellen Diagnose der Kompetenzen der einzelnen Kinder differenzieren zu können, betreibt die Lehrerin doch genau dieses Vorgehen – und dies auch, obwohl ihr von erfahrenen Kolleg\*innen gesagt wurde, dass man es „akzeptieren“ müsse, „dass Kinder auch mal im Unterricht nicht mitkommen“ (Z. 106f.), um nicht selber „kaputt“ (Z. 105) zu gehen. Frau Schaller schildert, zu versuchen, dies zu akzeptieren; „es gelingt mir nur nicht so gut“ (Z. 110).

Anders als bei Frau Neumann ist die wahrgenommene Belastungssituation bei Frau Schaller eindeutig an den Unterricht gekoppelt. Es zeigt sich, dass Frau Schaller im Unterricht eine Reihe von normativ aufgeladenen Anforderungen sieht, die sie als Lehrerin zu erfüllen hat, von denen jene, möglichst allen Kindern gerecht werden zu müssen, für sie die stärkste ist. Diese Norm kann sie ihrer Wahrnehmung nach nicht erfüllen; sie sucht (noch) nach einer Praxis, die sie auf Dauer stellen kann. Diese Interpretation bestätigt sich in jener Passage, in der die Lehrerin von einer zurückliegenden Unterrichtssituation erzählt. Obwohl sie in einem Test im Sachunterricht „dreifach differenziert“ (Z. 139) hatte, sei der Schüler Arun nicht mit dem Test zurechtgekommen:

*ich konnte während des Tests mich nicht neben ihn setzen und mit ihm den Test so zusammen durchgehen und besprechen, weil ich natürlich den Blick auf die ganze Klasse haben musste. Und am Ende, wo aber fast schon alle anderen Kinder abgegeben haben, da hatte ich Zeit zu Arun zu gehen und dann ham wir, hab ich ihm die Aufgaben vorgelesen und er sollte bestimmte Wörter sortieren und das hat er alles auch relativ gut hinbekommen. Wenn ich das, wenn ich die Zeit nicht gehabt hätte, dann hätte er einen richtig, richtig schlechten Test abgegeben. Und so isses immer noch nicht besonders gut, aber er wusste so viel mehr, als was ich eigentlich gedacht habe (Fr. Schaller, Z. 141–150).*

In dieser Erzählung drückt sich exemplarisch das Bemühen der Lehrerin aus, jedem bzw. jeder Schüler\*in gerecht zu werden, zugleich aber die „ganze Klasse“ im „Blick“ haben zu müssen. Ein differenziertes Vorgehen wird hier – jenseits der Frage nach Gleichbehandlung in einer Testsituation – als positiv, zugleich aber als nur am Rande umsetzbar

dargestellt. Daraufhin rahmt Frau Schaller die Situation als Ausnahmesituation, in der sie erkannt hat, was der Schüler eigentlich weiß, aber von sich aus – ohne „*Betreuung*“ – nicht zeigen kann. Sie beendet ihre Antwort auf die Frage nach einer erinnerten Situation schließlich, indem sie von der Situation abstrahiert und die Situation damit nicht als positiv, sondern als Exempel für ihr Scheitern an der Erfüllung der Norm, jede\*n Schüler\*in individuell zu betreuen, darstellt: „*das hat mir nochmal bewusst gemacht einfach ähm, wie anders der Alltag sein könnte, wenn man mehr Personal in den Klassen haben könnte [...] und die Kinder anders betreuen könnte*“ (Z. 160–163).

Nicht nur in der dargelegten (derzeitigen) Hilfslosigkeit, sondern auch in der Gewichtung, die Frau Schaller dem Thema im Interview von Beginn an gibt, zeigt sich, dass das Fehlen einer sich reproduzierenden Handlungspraxis für die Lehrerin zu einer permanenten Beanspruchungserfahrung wird. Anders als Frau Neumann schildert die Lehrerin keine Gelingenssituationen, sondern problematisiert ihr Vorgehen durchweg. Die Ursache für die Beanspruchungserfahrung wird hier zudem nicht als von außen verursacht gefasst (im Fall von Frau Neumann durch die Sonderpädagogin initiiert), sondern ist der Darstellung nach im eigenen Handeln verortet.

## 5 Fazit und Diskussion

Aus den dargelegten Ergebnissen der explorativen Studie lassen sich Thesen formulieren, die in weiteren Untersuchungen aufgegriffen werden können. Mit Blick auf die Erfassung von Belastungserfahrungen zeigt sich, dass Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren von sich aus Anforderungssituationen schildern, auch wenn sie nicht explizit danach gefragt werden. Offenbar sind Anforderungen und Belastungen bei Lehrpersonen, die sich in den ersten fünf Berufsjahren befinden, Alltagsphänomene, die zur Sprache kommen, wenn sie gebeten werden, ihre Arbeit allgemein und erinnerte Unterrichtssituationen darzustellen. Dabei machen die beiden exemplarisch dargelegten Fälle deutlich, dass Belastungserfahrungen zwar primär an den Unterricht gebunden sind – hier zeigen sich Überschneidungen mit der Studie von Keller-Schneider (2009; auch Hinzke, 2019) –, dass diese Erfahrungen jedoch in unterschiedlichem Ausmaß auch an weitere Kontexte gebunden sein können. So ist es bei Frau Neumann, für die im Unterschied zu Frau Schaller bei der Darlegung der Belastungssituation auch die Ebenen der Einzelschule<sup>3</sup> und der Bildungsadministration relevant werden.

Mit Blick auf die Beanspruchungserfahrungen zeigt die Analyse, dass diese Erfahrung in das Orientierungswissen der Lehrpersonen eingebunden ist. Dieses Ergebnis wurde auch bei den beiden anderen, in diesem Beitrag nicht verhandelten Fällen Frau Otten und Herr Rogge deutlich. Bei diesen Gymnasiallehrpersonen zeigen sich zwar stärker auf das Erreichen von Unterrichtszielen fokussierte Orientierungsrahmen, doch bestätigt sich das rekonstruierte Grundmuster: Inwieweit aus der Belastungserfahrung eine Beanspruchungserfahrung wird, ist abhängig davon, inwiefern die Lehrpersonen ihre Orientierungsrahmen enactieren, d.h. in die Praxis umsetzen können. Frau Otten ist dabei derjenige Fall im Sample, bei dem die Enaktierung am reibungslosesten zu gelingen scheint. Entsprechend finden sich im Interview mit ihr kaum Beanspruchungserfahrungen. Frau Neumann und Herr Rogge müssen sich hingegen um die Enaktierung ihres Orientierungsrahmens bemühen, was zu immer wieder punktuell bzw. phasenweise auftretenden Beanspruchungserfahrungen in gleichbleibenden Belastungskontexten führt. Die vergleichsweise intensivsten Beanspruchungserfahrungen finden sich bei Frau Schaller, was darauf zurückzuführen ist, dass bei ihr kein stabiler, sich reproduzierender Orientierungsrahmen rekonstruiert wurde. Die These lautet somit zusammenfassend, dass die

<sup>3</sup> Vgl. für die Bedeutung organisationsbezogener Interaktion im Berufseinstieg auch Hericks, Sotzek, Rauschenberg, Wittek & Keller-Schneider (2018), S. 72ff.

Beanspruchungserfahrung von Lehrpersonen in den ersten Berufserfahrungen in Zusammenhang damit steht, inwiefern sie berufsbezogene Orientierungsrahmen entwickeln und in die Praxis umsetzen können.

Der Fall Frau Neumann zeigt dabei, dass die Umsetzung von Orientierungsrahmen dadurch erschwert wird, dass sie in einem Spannungsverhältnis zu normativen Erwartungen an das eigene Handeln bzw. das Handeln im Lehrer\*innenberuf allgemein stehen. Mit Bohnsack (2017, S. 235) ließe sich diese Spannung als „notorische Diskrepanz“ zwischen performativer und propositionaler Logik deuten. Um zu Antworten darauf zu kommen, wieso sich offenbar in den ersten Berufsjahren Orientierungsrahmen nicht bei allen Lehrpersonen etablieren bzw. die Spannung zwischen performativer und propositionaler Logik nicht (hinreichend) handlungspraktisch bearbeitet wird, könnte der Einbezug weiterer Interviewstellen weiterführend sein. So bringt nur Frau Schaller ihre Beanspruchungserfahrungen in Verbindung mit ihrem Studium, indem sie darauf eingeht, im Studium nicht auf den Umgang mit den nun wahrgenommenen Erwartungen und Handlungszwängen vorbereitet worden zu sein. Diese Spur – der Zusammenhang zwischen Beanspruchung- und Studiererfahrungen – müsste weiter geprüft werden.

Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass die für den Berufseinstieg identifizierten Entwicklungsaufgaben auch für Lehrpersonen in den ersten fünf Jahren relevant sind. So erfährt Frau Neumann die Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin als Beanspruchung (Entwicklungsaufgabe Kooperation); Frau Schaller sucht noch nach einer tragfähigen professionellen Identität im Zusammenhang mit der Frage, wie sie Schüler\*innen in ihrer Eigenart gerecht werden kann (Entwicklungsaufgaben Rollenfindung, Anerkennung) (Hericks et al., 2019). Im Anschluss an aktuelle Forschung zum Berufseinstieg wäre es spannend, in einem Längsschnitt zu untersuchen, ob bzw. wie sich die mit diesen Entwicklungsaufgaben verbundenen Beanspruchungserfahrungen der Lehrpersonen im Zeitverlauf verändern, ob sich beispielsweise eine Bereitschaft zeigt, das eigene Handeln in der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen anzupassen (Hericks et al., 2018, S. 72ff.), und inwiefern solche etwaigen Veränderungen als Professionalisierung von Jung-Lehrer\*innen gefasst werden können.

Die Ergebnisse deuten insgesamt das Potenzial der Dokumentarischen Methode zur wissenschaftlichen Rekonstruktion von Wissensformen, die auf unterschiedliche Weise handlungsleitend werden, an. Während sich aus Argumentationen und Bewertungen Entwürfe von Handlungen im Sinne theoretischen Wissens (Orientierungsschemata) herausarbeiten ließen, konnten im Inter- und Intrafall-Vergleich und auf Basis einer sequenziellen Analyse unterschiedliche Strukturen habitualisierten Handelns (Orientierungsrahmen) aus solchen Passagen rekonstruiert werden, in denen Handlungspraxis zum Ausdruck kommt. Beide Wissensformen haben sich dabei – wie oben aufgezeigt – auf je unterschiedliche Weise zur Identifikation von Belastungssituationen/-erfahrungen und Beanspruchungserfahrungen und damit zur Aufschlüsselung des Prozesses der „Widerspiegelung“ (s. Kap. 2) als fruchtbar erwiesen. Inwiefern es sich bei dem rekonstruierten Wissen um kollektiv geteiltes Wissen handelt, könnte durch eine Vergrößerung des Samplings analysiert werden. Ob bzw. inwiefern die herausgearbeiteten Thesen schließlich auch für Lehrpersonen mit größerer Berufserfahrung tragfähig sind, müsste geprüft werden.

## Literatur und Internetquellen

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen et al.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Candova, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie*. Dissertation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Erlangen & Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 15 (1), 1–23.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer\*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (7), S. 65–80. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.04>
- Hinzke, J.-H. (2019). Verantwortung gegenüber Schüler\*innen, sich selbst und der Gesellschaft. Rekonstruktionen zu einer praxeologisch-wissenssoziologischen Fassung von Verantwortungsübernahme im Berufsalltag von Lehrer\*innen. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann & M. Drahmman (Hrsg.), *Verantwortung im Kontext von Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 141–151). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145–163.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster et al.: Waxmann.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09842-1>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Hrsg. v. D. Kettler, V. Meja & N. Stehr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Otto, J., Hinzke, J.-H., & Besa, K.-S. (2019). Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Ergebnisse aus dem Projekt NuBiL. In V. Manitius & N. v. Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 71–88). Bielefeld: WBV.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>

- Rothland, M. (2019). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In M. Haring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 631–641). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 352–369). Münster & New York: Waxmann.
- Schütz, A. (1971). *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Hinzke, J.-H. (2020). Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren. Zum Potenzial einer rekonstruktiven Erschließung. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (5), 16–29. <https://doi.org/10.4119/pflb-3951>

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 International (CC BY-SA 4.0).

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

# Gesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrer\*innen?

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

Agnes Schneider<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> 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.

**Schlagwörter:** 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 (Schaefer & 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 Herzinfarktisiko 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 Verausgabungsbereitschaft 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](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 International (CC BY-SA 4.0).

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

## Der Einfluss von Schulkultur auf die Belastung von Lehrkräften

Adriane Kobusch<sup>1,\*</sup> & Monika Palowski-Göpfert<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup> *Ehemals Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld,  
Gesundheitswissenschaften*

<sup>2</sup> *Universität Bielefeld*

\* *Kontakt: Universität Bielefeld,*

*Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,*

*Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld*

*info@dr-kobusch.de; monika.palowski-goepfert@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Während das Belastungsempfinden von Lehrkräften insgesamt einen bereits sehr umfassend erforschten Bereich darstellt, ist bisher noch nicht geklärt, inwiefern auch die Schulkultur als symbolische Ordnung der Einzelschule damit in Zusammenhang stehen könnte. Die Schulkulturtheorie nach Helsper postuliert, dass inkongruente Verhältnisse zwischen den Konstituenten der Schulkultur Spannungen erzeugen können. Dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt die daraus abgeleitete Annahme, dass solche spannungsreichen Verhältnisse zu Belastungen auf Seiten der Lehrkräfte führen können. Diese Annahme wird durch die argumentationsmusteranalytische Betrachtung von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften explorativ beleuchtet. Es zeigt sich: Inkongruenzen zwischen den drei Konstituenten der Schulkultur scheinen durchaus in der Lage zu sein, individuelle Belastungen für Lehrkräfte zu bedingen oder ggf. zu verstärken. Der Beitrag wirft vor diesem Hintergrund Fragen für die weitere empirische Bearbeitung dieses Zusammenhangs auf.

**Schlagwörter:** Lehrkräfte, Belastungsempfinden, Schulkultur, Bewältigung, Freiheit, Verbindlichkeit



## 1 Einleitung

Das Belastungsempfinden von Lehrkräften ist ein viel diskutiertes und auch vielfach empirisch untersuchtes Thema (vgl. Buchen, 1997; Schäfers & Koch, 2000; Rothland, 2013; Rothland & Klusmann, 2016; Cramer, Friedrich & Merk, 2018). Dabei ist die bisherige Diskussion durch zwei Schwerpunkte charakterisiert: zum einen die Anforderungen des Lehrberufs und zum anderen die individuellen Ressourcen und Dispositionen der Lehrkräfte, mit denen sie diesen Anforderungen begegnen. Beispiele für Modelle zur Analyse von Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf sind das handlungstheoretische Modell von Rudow (2000) und das eher arbeitspsychologisch ausgerichtete Belastungskonzept zur Unterrichtstätigkeit von Krause (2003). Diese Modelle orientieren sich im Großen und Ganzen an der Passung von Arbeitsaufgaben und -bedingungen sowie Bewältigungsressourcen der Person. Die vorliegende Arbeit ergänzt die beiden oben genannten Aspekte und richtet den Blick auf einen dritten Aspekt im Belastungsdreieck: die Schulkultur (Helsper, 2008). Sie stand bislang nicht im Fokus als möglicher Modulator für jeweils schulspezifische Beanspruchungs-, Belastungs- und Bewältigungsformen.

In diesem Beitrag wird auf einen spezifischen Aspekt der Schulkultur fokussiert: die Antinomie der Entscheidungsfreiheit und Verbindlichkeit. Wohin tendiert die soziale Norm einer Schule? Darf man sich als Lehrende\*r immer wieder frei entscheiden, oder werden getroffene Absprachen und Vereinbarungen eingehalten? Um den Einfluss von Verbindlichkeit auf Belastung innerhalb der Schule aus deskriptiv-analytischer Perspektive zu betrachten, wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften aus unterschiedlichen Schulen geführt und argumentationsmusteranalytisch (Heinrich, 2007) untersucht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass unterschiedliche Konstellationen von Imaginärem, Realem und Symbolischem der Schulkultur, die unterschiedliche Gewichtungen von individueller Freiheit oder eben Verbindlichkeit bedingen, in der Tat auch mit unterschiedlichem Belastungsempfinden und unterschiedlichen Bewältigungsformen individueller Akteur\*innen einhergehen können. Die präsentierten Ergebnisse sollen dazu dienen, Fragen anzuregen, deren zukünftige empirische und theoretische Bearbeitung vielversprechend erscheint.

## 2 Theoretische Grundlegung

Zur theoretischen, über die Definition der EN ISO 10075-1<sup>1</sup> (früher DIN 33405) hinausgehenden Fassung von Belastungsfaktoren und Bewältigungsmustern wurde eine transaktionale Perspektive zugrunde gelegt, die jüngeren Entwicklungen der Lehrerbelastungsforschung entspricht. Wenn auch externe Anforderungsmerkmale (bspw. große Klassen, hohe Pflichtstundenzahl, Lärm; vgl. Schaarschmidt, 2004) sicher eine Rolle für Gesundheit spielen, so ist inzwischen nachgewiesen, dass diese Merkmale keinesfalls berufliche Belastung im Sinne eines einfachen Umweltdeterminismus widerspiegeln (Döring-Seipel & Dauber, 2010).

Über objektive Belastungsfaktoren hinaus spielt die Person der Lehrkraft mit ihren individuellen Ressourcen und Kompetenzen, ihren subjektiven Bewertungs- und Verarbeitungsweisen eine entscheidende Rolle dafür, ob die berufliche Anforderungssituation zu einer chronischen Stressbelastung führt oder aber konstruktiv bewältigt werden kann. Relationalen und transaktionalen Konzepten zufolge entsteht dann eine Stressreaktion, wenn es zu Ungleichgewichten zwischen den wahrgenommenen Anforderungen und den subjektiven Fähigkeiten der Person kommt, die die erfolgreiche Bewältigung aus Sicht der Person gefährden (Jerusalem, 1991).

---

<sup>1</sup> Hierbei handelt es sich um eine internationale Norm, in der psychische Belastung und psychische Beanspruchung mit Blick auf die Gestaltung von Arbeitsbedingungen definiert werden. Die hier festgelegten Definitionen werden u.a. von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAUA) verwendet ([www.baua.de/DE/Home/Home\\_node.html](http://www.baua.de/DE/Home/Home_node.html)).

Das kognitiv-transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman ist wohl das elaborierteste in der einschlägigen Literatur (Lazarus & Folkman, 1987) und lässt sich gut auf berufsbezogene Situationen anwenden. Stress wird dort als komplexer wechselseitiger Prozess zwischen einer sich verändernden Situation (Umwelt) und einer denkenden, fühlenden und handelnden Person gesehen. Die Informationsverarbeitungsprozesse der Stresswahrnehmung und -verarbeitung ziehen kognitive Bewertungen (*appraisal*), Gefühle (*emotions*) und Handlungen (*coping*) nach sich, wobei die kognitive Bewertung bestimmend ist. Bewältigung wird bei Lazarus und Folkman als prozesshaftes Geschehen verstanden, bei dem die Transaktion zwischen Person und Umwelt entscheidend ist, und nicht als personenbezogener dispositioneller Bewältigungsstil. Das heißt, die Merkmale der Umwelt sind mitentscheidend. Das berufliche Umfeld mit seinen vielfältigen Praktiken, Diskursen und Aushandlungsprozessen in einem Rahmen aus mehr oder minder deutlichen rechtlichen und imaginären Anforderungen bildet die Umwelt, in der Lehrer\*innen ihre stressbewältigenden Ressourcen bewerten (*appraisal*) und anwenden (*coping*).

Ein möglicher dritter Belastungsaspekt, der sich weder der Umwelt noch der Person eindeutig zuordnen lässt, könnten aber auch spannungsreiche Verhältnisse zwischen den drei Konstituenten der Schulkultur, wie eine in der Schule erfahrene Widersprüchlichkeit zwischen dem dort gepflegten pädagogischen „Mythos“ (Imaginäres), dem real praktizierten Handeln (Symbolisches) und den tatsächlichen Bedingungen (Reales), sein. Auch in jüngeren Versuchen, integrative Modelle zu Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften zu entwickeln (vgl. z.B. Cramer, Friedrich & Merk, 2018), werden diese Aspekte der Schulkultur und ihre möglichen, Widersprüchlichkeiten für die Handelnden erzeugenden Inkongruenzen nicht thematisiert; stattdessen werden bspw. einige Aspekte der Schulklimaforschung, wie Klassengröße, Lärmbelastung, schulorganisatorische Rahmenbedingungen oder disziplinäre Probleme, als Faktoren der beruflichen Belastung angeführt. Im Begriff des Schulklimas oder der Schulorganisation lässt sich jedoch die Schulkultur im hier implizierten Verständnis nicht aufheben.

Der Begriff der Schulkultur ist vieldeutig; er befindet sich im Grenzbereich von normativen, deskriptiven und analytischen Sichtweisen auf Schule. In einem normativen Verständnis zielt er darauf, zu erfassen, was den pädagogischen Einrichtungen als ein Gemeinsames zugrunde liegt und sie innerlich verbindet (Kluchert, 2009). Was ist die pädagogische Richtschnur einer einzelnen Schule? Welche gesellschaftlichen Werte werden in ihr gelebt? Von diesem normativen ist ein deskriptiv-analytischer Begriff von Schulkultur zu unterscheiden. Hier bildet Schulkultur den Rahmen zur Untersuchung von schulischen Praktiken und Diskursen. Werner Helsper (2011) ist einer der profiliertesten Vertreter dieser Herangehensweise, die den theoretischen Hintergrund dieses Beitrags im Bereich der Schulkultur bildet.

Die Kultur einer Schule ist vielschichtig und komplex und deshalb nicht leicht zu erfassen. Zudem unterscheidet sie sich von Schule zu Schule. So leuchtet es unmittelbar ein, dass ein eher elitäres „altehrwürdiges“ Gymnasium andere Praktiken pflegt als eine eher an egalitären Grundsätzen ausgerichtete Gesamtschule aus den 1970er-Jahren. Konkret bedeutet dies, dass Helsper (2011) davon ausgeht, dass Schulen als Teil des Bildungssystems zwar vielen gemeinsamen bürokratischen Regelungen unterliegen, sich aber dennoch in jeder Schule eigene symbolische und pädagogische Sinnstrukturen und Gepflogenheiten herausbilden, die die Schulen jeweils prägen. Diese schuleigene kulturelle Konstellation und Sinnordnung konstituiert sich im Zusammenspiel von drei Elementen, die er als Imaginäres, Symbolisches und Reales bezeichnet. Das heißt, die Kultur einer Schule entsteht a) in der täglichen Auseinandersetzung der handelnden Akteur\*innen einer Schule mit den pädagogischen Idealen (Imaginäres; Schulmythos im Sinne der Ansprüche und Traditionen einer Schule), b) den internen Gepflogenheiten des praktischen pädagogischen Handelns und der pädagogischen Beziehungen zwischen den Akteur\*innen (Symbolisches) und c) den äußeren Vorgaben und Gegebenheiten, wie den

Merkmale der Schülerpopulation und den schulrechtlichen Voraussetzungen (Reales) der Schule. In dieser internen Auseinandersetzung entstehen auch Absprachen und Regeln über pädagogische Verfahrens- und Steuerungsweisen im Schulalltag (Helsper, 2011).

Die drei Konstituenten der Schulkultur (Imaginäres, Symbolisches, Reales) können kongruent oder eben auch inkongruent zueinander sein, bspw. dann, wenn Schulmythos, eine narrative Konstruktion von Sinn auf der Ebene des Imaginären, und pädagogisches Handeln von Lehrkräften (Symbolisches) nur unzureichend auf die Merkmale und Anforderungen der Lernenden (Reales) zugeschnitten wären. Hieraus können – so die diesem Beitrag zugrundeliegende Annahme – permanente Handlungsprobleme resultieren, denen die Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag immer wieder begegnen, ohne sie lösen zu können; anders formuliert, können Diskrepanzen in der Schulkultur die ohnehin schon vorhandenen Antinomien (unvereinbaren Widersprüchlichkeiten) des Lehrendenhandelns verstärken, zuspitzen oder um je einzelschul- bzw. schulformspezifische Antinomien erweitern. So kann bspw. ein Mangel an gemeinsam getragenen pädagogischen Konzepten in einem Kollegium (Helsper, 2008) bei Lehrkräften, die sich dem imaginären Anspruch ihrer Schule verpflichtet fühlen und sich den Strukturproblemen der Schulkultur zuwenden – also gerade bei engagierten Lehrkräften –, zu Deprofessionalisierung, Scheiternserfahrungen und langfristiger Überforderung führen (Helsper, 2011). Das Verhältnis von Realem, Symbolischem und Imaginärem begünstigt zudem bestimmte Handlungsweisen und Einstellungen von Lehrkräften, während andere negativ sanktioniert oder unterdrückt werden. Somit erschließen sich den Lehrenden jeweils bestimmte Handlungsoptionen zur Bewältigung von Belastung, während andere Optionen „blockiert“ werden oder schlicht nicht verfügbar sind. Beides – aus diskrepanten schulkulturellen Konstellationen resultierende Probleme und die Präfiguration von Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte – kann sich belastend auswirken.

### 3 Methoden

Für diese Studie wurden in verschiedenen Erhebungsphasen Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen und Schulformen befragt. Im ersten Teil der Erhebung wurden Daten an einer Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen erhoben. Um die zentralen forschungsleitenden Fragestellungen zu beantworten, welche gemeinsam geteilten oder eben auch umstrittenen Vorstellungen von der Schulkultur im Kollegium existieren, welche Belastungsfaktoren sich identifizieren lassen und wie diese empfunden und bewältigt werden, wurden hier zunächst zwei Gruppendiskussionen mit jeweils vier Lehrkräften durchgeführt. Die Teilnehmer\*innen wurden bewusst kontrastierend nach hohem bzw. niedrigem Dienstalter ausgewählt; einige von ihnen hatten zuvor an einer Regelschule unterrichtet. In beiden Diskussionen diente ein oberflächlich unspezifischer, aber implizit auf das Imaginäre der Schulkultur zielender Impuls zu Beginn dazu, den Lehrkräften möglichst viel Raum für die Aushandlung dessen zu geben, was aus ihrer Sicht die Kultur ihrer Schule charakterisiert und wie sie sich darin fühlen. Ohne ein steuerndes Eingreifen der Moderatorinnen kam es dabei in beiden Diskussionen zu Thematisierungen von Belastungsfaktoren und ihrer Bewältigung sowie zu Auseinandersetzungen mit Diskrepanzen zwischen Imaginärem, Realem und Symbolischem der Schule.

In einer zweiten Erhebungsphase wurde eine weitere Gruppendiskussion mit drei Lehrenden verschiedener Gymnasien aus der Region durchgeführt, die ebenfalls ein unterschiedlich hohes Dienstalter aufwiesen. Der Stimulus wurde dabei etwas allgemeiner formuliert und zielte darauf, dass die Lehrkräfte sich miteinander über das austauschten, was ihre Schule jeweils besonders charakterisiert und wie sie sich in ihrem beruflichen Umfeld fühlen. Auch in dieser Diskussion entstanden rasch und spontan Schilderungen über belastende Situationen und Strukturen sowie über ihre Bewältigung.

Zur Erweiterung der erhobenen Daten wurde das Thema Schulkultur und Belastungsempfinden von Lehrkräften in einer Masterarbeit im Fach Bildungswissenschaften an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld bearbeitet (Stamen, 2018). In Absprache mit den Verfasserinnen knüpfte Stamen in Teilen ihrer Arbeit an die im Projekt geleisteten Vorarbeiten und seine theoretischen Prämissen an. Die von ihr erhobene Gruppendiskussion, an der fünf Lehrkräfte eines Gymnasiums teilnahmen, wurde wiederum – mit Einverständnis der Befragten und in anonymisierter Form – dem Projekt als ergänzendes Datenmaterial zur Verfügung gestellt und in Bezug auf die bereits interpretierten Passagen aus den vorangegangenen drei Gruppendiskussionen analysiert.

Nach der Erstellung von paraphrasierenden und verdichtenden Diskussionsverläufen wurden vier besonders intensive sowie nach dem ersten Erschließen kontrastierend scheinende Passagen ausgewählt. Alle befassten sich mit dem Thema Beanspruchung/ Belastung und wurden in Interpretationsgruppen mit projektfremden Personen einer sequenziell strukturierten Argumentationsmusteranalyse (Heinrich, 2007) unterzogen. Diese Variante rekonstruktiver Analyse beruht auf der Annahme,

„dass sich komplexe Deutungsmuster mit einem hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz zur deutenden Krisenbewältigung in einer großen Bandbreite verschiedener Handlungssituationen konkretisieren. [...] Treten innerhalb der Aussagen eines/einer Interviewten oder bei mehreren ProbandInnen vermehrt die gleichen Argumente bzw. analoge Argumentationsführungen auf, so liegt die Vermutung nahe, dass hinter diesen strukturell bedingte Argumentationsmuster liegen“ (Heinrich, 2007, S. 228f.).

Die forschungsleitende Annahme bei der Anwendung dieser Methode lautete, dass analoge Argumentationen in Bezug auf Schulkultur, aber auch in Bezug auf Belastungsfaktoren und ihre Bewältigung Schlüsse auf zugrunde liegende schulkulturelle Strukturen zulassen. Die Interpretationen der ausgewählten Passagen wurden dokumentiert und die Passagen miteinander kontrastiert. Aus Gründen der Anonymisierung wird im Folgenden nicht mehr auf den Unterschied zwischen den Schulformen eingegangen, wenn die Interpretationen in ihren wichtigsten Aspekten knapp zusammengefasst werden.

## 4 Ergebnisse

Dieser Abschnitt enthält die vier Diskussionspassagen und die Ergebnisse ihrer argumentationsmusteranalytischen Interpretation in kurzer Zusammenfassung. Das Verdichten der Interpretationen geschieht entlang der zentralen Fragestellung des Projekts (s.o.), die darauf zielte zu erfahren, welche gemeinsam geteilten oder kontroversen Vorstellungen der eigenen Schulkultur – genauer: des Spannungsfeldes von Verbindlichkeit und Entscheidungsfreiheit – im jeweiligen Kollegium existieren, welche Belastungsfaktoren sich auf Ebene der interviewten Lehrkräfte identifizieren lassen und welche Hinweise auf deren Erleben und Bewältigung erkennbar werden.

### 4.1 Passage „Pause“

Die erste Passage illustriert zunächst eine Konstellation, in der eine hohe Verbindlichkeit einer Mehrheitlich in einem Kollegium getroffenen Entscheidung und eine Bemühung um Kongruenz zwischen Realem und Symbolischem offenbar eine entlastende Wirkung hatten:

*Wir haben uns vor einigen Jahren im Lehrerkollegium überlegt, äh in einer Konferenz zu Beginn eines Schuljahres, wir führen eine erste große Pause ein, in der Schüler im Prinzip ähm zunächst mal NICHT den Lehrerkontakt suchen, sondern ähm, ja eben dazu die anderen weiteren Pausen im Vormittag vorbehalten sind, sodass Lehrer tatsächlich auch die erste Pause zunächst mal für sich haben, um Dinge zu organisieren, um Dinge zu besprechen und nicht gleich wie in den anderen Pausen Schüleranfragen klären müssen. Ähm, das*

*wurde besprochen, darüber wurde abgestimmt, das wurde mehrheitlich beschlossen, wurde am nächsten Tag umgesetzt und es funktioniert.*<sup>2</sup>

Diese Beschreibung eines Entscheidungsprozesses im Kollegium durch eine Lehrkraft führt im Kontext der Gruppendiskussion eine Sequenz weiter, in der die Lehrkräfte der Diskussionsleitung schildern, dass an ihrer Schule „wirklich alle an einem Strang ziehen“ (LK 5, Z. 363). In der Wahrnehmung der hier sprechenden Lehrkraft gelingt offenbar nicht nur die Kooperation im Kollegium sehr gut, sondern auch diejenige mit den Schüler\*innen. Gerade die lehrbuchhafte Schilderung der einzelnen Phasen des Prozesses im letzten Satz der Passage impliziert eine inhärente „Einfachheit“, eine Nicht-Komplexität und Linearität in der Einführung einer Neuerung auf Basis eines Mehrheitsbeschlusses, die in starkem Kontrast zu in den folgenden Passagen relevanten Themen wie Ratlosigkeit und mangelnde Orientierung zu stehen scheinen (s.u.). Zudem wird eine Maßnahme beschrieben, die offensichtlich der Entlastung der Lehrkräfte dienen sollte, indem eine Routine beendet wurde, die vorher für die Mehrheit der Lehrkräfte belastend wirkte. Beides könnte als Hinweis auf eine Schulkultur gelesen werden, in der Reales und Symbolisches zumindest bisweilen miteinander in Abgleich gebracht werden und in der die Frage nach dem Belastungsempfinden der Lehrkräfte berücksichtigt wird.

Der hier nacherzählte Mehrheitsbeschluss und auch der Ursprung der Maßnahme, der hier „im Lehrerkollegium“ verortet wird, implizieren außerdem eine Mitbestimmungsmöglichkeit der Lehrkräfte: Eine Idee aus dem Kollegium wurde im Rahmen einer Lehrendenkonferenz vorgestellt und zur Abstimmung gebracht. Daraus lässt sich rückschließen, dass dieser Weg zumindest nicht grundsätzlich, z.B. durch ein autoritäres Steuerungsverhalten der Schulleitung, blockiert wird, aber auch, dass es möglich ist, im Kollegium eine Maßnahme per Mehrheitsvotum nicht nur zu beschließen; auch deren Umsetzung wird hier als reibungslos beschrieben und das, obwohl eben „nur“ eine Mehrheit und nicht das komplette Kollegium für die Einführung der Maßnahme gestimmt haben. Es wäre insofern und vor dem Hintergrund von anderen Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen bzw. -maßnahmen nicht verwunderlich, wenn diejenigen Kolleg\*innen, die nicht für die Einführung der neuen Pausenroutine gestimmt haben, diese auch nicht umsetzen. Beschrieben wird hier jedoch eine sehr hohe Verbindlichkeit einer mehrheitlich getroffenen Übereinkunft.

Bemerkenswert in der Passage ist aber auch, dass die neue Form der Pause ohne „Schüleranfragen“ nicht als Pause im eigentlichen Sinne, d.h. als arbeitsfreie Zeit, beschrieben wird, sondern als Zeit, die zur Verfügung steht, „um Dinge zu organisieren, um Dinge zu besprechen“. Diese Erläuterung passt intuitiv nicht zu der unmittelbar vorher erfolgenden Einordnung der Pause als „für sich“, die eher eine Zeit der individuell gestaltbaren Erholung impliziert. Hier existieren also zwei Varianten von „Pause“: eine Zeit, in der die Lehrkräfte „Schüleranfragen klären müssen“, oder eine Zeit, die sie „für sich haben, um Dinge zu organisieren, Dinge zu besprechen“. Keine der Varianten erinnert aber an das alltagsweltliche Verständnis einer Pause. Hieraus ergibt sich die Frage, inwiefern die neu eingeführte Pausenvariante faktisch als Entlastung wirkt bzw. was denn eigentlich ursprünglich das Belastende war; offenbar handelte es sich um die Bearbeitung der „Schüleranfragen“, die eine für die Mehrheit der Lehrkräfte belastende Wirkung hatte. Eine entlastende Wirkung hat demgegenüber offensichtlich die Möglichkeit, organisatorische Angelegenheiten innerhalb der Pausenzeiten bearbeiten zu können.

Insofern lässt sich hier in Bezug auf Schulkultur und Belastungsempfinden schlussfolgern, dass möglicherweise der „Abgleich“ zwischen Realem (organisatorische Anforderungen) und Symbolischem (Verschieben als wichtiger empfundener organisatorischer Angelegenheiten zugunsten von als weniger wichtig empfundenen Anfragen der

<sup>2</sup> Legende zur Transkription: „GROBBUCHSTABEN“ = starke Betonung; „/“ = Satzabbruch; „(-)“, „(--“ und „(---)“ = Mikropausen von 0,25, 0,5 oder 0,75 Sekunden Länge; „:“ = Silbe wird gedehnt; „[,] = Überlappung

Schüler\*innen) und die daraufhin vorgenommene, mehrheitlich beschlossene und verbindlich eingeführte Änderung im Symbolischen für die Lehrkräfte entlastend wirkt. Das würde zeigen: Ein solcher „Abgleich“ könnte verhindern, dass belastende Handlungsmuster, die den Anforderungen des Realen nicht (mehr) entsprechen, sich verstetigen.

#### 4.2 Passage „Beratungsgespräch“

Im Unterschied zu Passage 1 wird in Passage 2 deutlich, inwieweit eine als zu stark wahrgenommene Regulierung des individuell als sinnvoll erachteten pädagogischen Handlungsspielraums belastend wirken und wie die daraus resultierende Spannung „menschlich“ bewältigt werden kann:

*Jetzt soll ich diese Gespräche führen ne halbe Stunde (-- ist dafür angesetzt pro Gespr/ also das ist alles auch so auch alles on top. Ich find das (-- Wahnsinn. [Andere Diskussions- teilnehmer\*in: Kommt noch alles dazu. Son Gespräch hatte ich auch vor zwei Wochen.] Und das sind so unerquickliche Gespräche, wo ich ja gar nicht wirklich helfen kann. Also ich muss das machen, ist vorgegeben, aber (-- wer hat da was von? Also die die Eltern fühlen sich mit mir nicht gut beraten und ich kann ja nur sagen, was ich auch nicht darf, äh suchen sie sich bitte ne andere Schulform für ihr Kind, das darf ich ja noch nichmal sagen offiziell, mach ich trotzdem. Also das ist so ne Sache, da denk ich pf(-- was ich alles ni/ nicht dürfen soll, mach ich trotzdem. Wird auch/ bin ja auch Mensch.*

Die hier sprechende Lehrkraft schildert eine Anforderung, die von außen an sie herangetragen wird und die sie „Wahnsinn“, also nicht nachvollziehbar, findet. Es handelt sich um inhaltlich nicht näher konkretisierte Beratungsgespräche, die sie mit Eltern über ihre Kinder führen soll. In der Folge schildert sie ihren Bewältigungsmodus dieser „on top“-Anforderung: Sie entzieht sich, indem sie Dinge sagt und tut, die sie „offiziell“ nicht sagen oder tun darf. Offenbar rät sie in den – wie auch immer gearteten – Beratungs- oder Informationsgesprächen (manchen) Eltern dazu, eine andere Schulform für ihr Kind auszuwählen. Die Formulierung „Schulform“ anstelle des gedankenexperimentellen „Schule“ deutet aus Sicht der Interpretationsgruppe auf ein Gymnasium hin, da dies die einzige Schulform ist, von der aus für gewöhnlich eine Bandbreite anderer Schulformen zur Verfügung stehen, wenn Schüler\*innen die Schule verlassen. Interessant ist jedoch vor allem, dass die Lehrkraft sich einer für sie sinnlosen Anforderung entzieht und diese Verweigerung mit ihrer Menschlichkeit („bin ja auch Mensch“) begründet; diese steht offenbar in diesem Fall ihrer professionellen Rolle entgegen. Auf der Ebene des Symbolischen kommt hier also eine Menschlichkeit zum Tragen, die die Person nicht als Teil ihrer „offiziell[en]“ Rolle als Lehrkraft wahrzunehmen scheint.

Belastend wirkt hier offenbar nicht nur die hohe Quantität der On-top-Aufgabe, sondern auch die Spannung zwischen dem, was die Lehrkraft als sinnhaftes Handeln betrachten würde, und dem, was von ihr gefordert wird. Es existiert zwar eine verbindliche Regelung über die Situation, die geschildert wird; diese Regelung ist jedoch aus Sicht der sprechenden Lehrkraft nicht sinnstiftend. Die starke Regulierung des Symbolischen und deren offenbar hohe Verbindlichkeit lassen zu wenig Raum für die individuelle Autonomie.

#### 4.3 Passage „Verhaltensnormen“

Im Kontrast zu einer zu hohen Verbindlichkeit von Regulierungsversuchen des Symbolischen wird in der folgenden Passage deutlich, wie eine zu geringe Verbindlichkeit belastende Folgen entfalten kann:

*ähm und das is ja das was auch von den Schülern transportiert wird ne also wenn ich dann gefragt habe ja was mach ich denn jetzt? das machst du so wie du jetzt das denkst; ähm ja aba ich hab doch gehört das muss jetzt so und so ne: das / ach der macht das nich der a/ der auch nich ach das macht jeder so: und das scheint auch so ZU SEIN also zumindest gehen*

*alle konform ja macht jeder wie er denkt und du brauchst dich eigentlich auch an nichts halten so richtig; [ das is ja so ne.*

In dieser Passage macht sich die Lehrkraft Gedanken darüber, ob es an ihrer Schule bestimmte vorgeschriebene Verfahrensweisen für den Unterricht gibt. Um welche Art von Verfahren es hier genau geht, wird nicht explizit. Es könnte sich bspw. um Regelungen zu Abgabeterminen, Zu-Spät-Kommen oder Handynutzung handeln. Die sprechende Lehrkraft fühlt sich offensichtlich nicht ausreichend darüber informiert, wie man bestimmte Dinge in ihrer Schule handhabt, und bittet deshalb die Schüler\*innen um Informationen zur „richtigen“ pädagogischen Vorgehensweise. Sie räumt damit den Schüler\*innen eine große Definitionsmacht ein, wird von ihnen allerdings auf sich selbst zurückverwiesen, denn sie bekommt sinngemäß von ihnen zu hören, sie solle selber über ihr Vorgehen entscheiden. Bei ihrem unsicher wirkenden Protest, dass sie gehört habe, dass es doch durchaus vorgeschriebene bzw. habitualisierte Verfahrensweisen an der Schule gebe, wird ihr Autoritäts-Argument von den Schüler\*innen fast abfällig abgetan, und ihr wird versichert, dass jede Lehrkraft ad hoc nach ihrem eigenen Gutdünken entscheide. Es scheint zwar Regeln zu geben, aber den Schüler\*innen zufolge hält sich niemand daran. Die Vorschriften bestehen also nur theoretisch und haben keine Relevanz für das praktische Vorgehen. Von den Schüler\*innen werden dann andere Lehrpersonen aufgezählt, die die Regeln nicht befolgen. Dieses Verhalten scheint keine Konsequenzen zu haben. Im Kollegium scheint es wenig Verbindlichkeit und wenig gemeinsam geteilte Vorstellungen über pädagogisches Handeln zu geben. Ein eigentlich problematisches Verhalten (sich an keine Regel bzw. Absprachen zu halten) ist offensichtlich zur Norm geworden („und du brauchst dich eigentlich auch an nichts halten so richtig“). Das individuelle, isolierte Entscheiden ist die einzige Norm.

Die Lehrkraft berichtet, sie habe im Anschluss die von den Schüler\*innen vorgebrachte Meinung, dass es jeder so mache, wie er/sie wolle, im Kollegium verifiziert, und kommt nun, durchaus erstaunt, zu dem Schluss, dass es wirklich so zu sein scheine. In dieser Formulierung drücken sich ihre Verwunderung und ihre andauernden Zweifel aus. Anscheinend gehen aber alle pädagogisch handelnden Akteur\*innen der Schule „konform“ damit, es individuell unterschiedlich zu handhaben. Zwischen den Zeilen distanziert sich die sprechende Lehrkraft von der offensichtlich herrschenden Regellosigkeit.

Eine Verbindlichkeit besteht hier offenbar – paradoxer Weise – lediglich in der maximalen individuellen Freiheit. Der pädagogische Handlungsspielraum ist nicht oder kaum reguliert; wohl aber scheint klar: Wer sich hier eine stärkere Regulierung wünscht, verstößt gegen die starke Reguliertheit der Nicht-Reguliertheit. Belastung entsteht offenbar aus der Orientierungslosigkeit und der mangelnden Abstimmung zwischen Realem und Symbolischem, da das Reale verbindliche Regeln zu erfordern scheint, die das Symbolische jedoch nicht bereithält. Es lässt sich hier nur spekulieren, inwiefern die offensichtliche Überhöhung der maximalen individuellen Entscheidungsfreiheit und ihre Erhebung zur einzig handlungswirksamen Regel ihren Ursprung im Imaginären der Schulkultur haben könnten. Im weiteren Verlauf der Diskussion drückt sich jedoch mit Bestimmtheit die Ratlosigkeit und Hilflosigkeit der hier sprechenden Lehrkraft aus, die ein ausgeprägtes Belastungsempfinden illustriert.

#### 4.4 Passage „Freiheit versus Kontrolle“

Die vierte und letzte Passage hat ebenfalls im Kern das Symbolische der Schulkultur und dessen mangelnde Kongruenz zum Realen zum Gegenstand:

*also meine Frage is eigentlich für mich wie viel BINDUNG brauchen die Schüler wie viel ja also wie viel is gesagt wie viel KONTROLLE, und wie viel ähm soll ich denen einfach / liegt es sozusagen an MIR weil ich son Kontrollfreak bin; deshalb ich bin bei Selbstlernzeiten wär ich noch gar nich also ich bin eher so in dem Verhältnis zwischen Freiheit und Zwang wie viel FREIHEIT kann ich denen eigentlich geben wie viel MUSS ich denen geben wie viel muss ich darauf vertrauen, und WO: muss ich nachhaken und wo muss ich mich muss ich*

*sagen hör ma so geht das nich, oder warum hast du hast du deine Sachen nich dabei: warum hast du den Text jetzt nich warum LIEST du den Text nich, warum siehst du den Text und findest ihn zu schwer und gehst erstma RAUS ja also irgendwie alle diese Dinge das da bin ich ähm ratlos.*

Die hier sprechende Lehrkraft reflektiert das Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnis sowohl an ihrer Schule als auch in allgemeinem Kontext. Sie stellt (sich) die Frage, wie eng eine Lehrkraft Schüler\*innen führen sollte. Sie benutzt dafür zunächst das Wort „*BINDUNG*“, einen Begriff aus Psychologie und Reformpädagogik. Dann spezifiziert sie aber, dass sie eher Kontrolle als Bindung meint. Schüler\*innen brauchen also ihres Erachtens ein gewisses Maß an Kontrolle; unsicher ist sie sich aber darüber, wie groß das Maß sein sollte. Der anschließende Satzabbruch („*und wie viel [...] soll ich denen einfach*“) mit einer folgenden Selbstanklage zeigt, dass sie sich fragt, ob sie etwas „einfach soll“. Gibt es also doch eine Norm, nämlich die, nicht einzugreifen?

Es scheint ihr die einfachere Option, die Schüler\*innen „einfach machen“ zu lassen, als sie zu kontrollieren. Sie spricht die Frage nicht zu Ende; es scheint durch das Folgende aber plausibel, dass hier gemeint ist, ob sie die Schüler\*innen einfach „machen lassen“ soll, ohne sie zu kontrollieren. Es fällt ihr allerdings offenbar schwer, die Frage nach Kontrollbedarf überhaupt zu stellen, denn sie wendet die Kritik sofort gegen sich selber und fragt sich, ob sie sie nur stellt, weil sie ein „*Kontrollfreak*“ sei. Dieses Geständnis ist hier gewissermaßen eine Einspruchsvorwegnahme, in der sie sich für ihre Frage entschuldigt, illustriert aber auch die starke Internalisierung eines Handlungsproblems.

In der Schule dieser Lehrkraft wird offensichtlich die Einführung von „*Selbstlernzeiten*“ diskutiert. Sie findet das voreilig und möchte zunächst grundsätzlicher über das geeignete „*Verhältnis zwischen Freiheit und Zwang*“, eine grundsätzliche Antinomie des Handelns von Lehrkräften, nachdenken und fragt sich, wie viel Freiheit sie den Schüler\*innen geben „*kann*“, wo sie vertrauen „*muss*“ und wo sie konkret „*nachhaken*“ und bestimmtem Schüler\*innenverhalten Einhalt gebieten soll. Die Aufzählung verschiedener Situationen spricht dafür, dass sie mit dem Wunsch nach mehr Kontrolle schon häufiger in Unterrichtssituationen konfrontiert wurde. Darf sie überhaupt konkret nachfragen, warum jemand seine Sachen nicht dabei oder den Text nicht gelesen hat? Ist das schon Zwang? Wie kann sie mit solchen, aus Sicht einer Lehrkraft sicher problematischen Verhaltensweisen umgehen? Ihre Formulierungen sprechen dafür, dass sie vermutet, dass es durchaus eine Konvention oder Norm in diesen Fragen gibt, sie diese aber nicht kennt. Sie ist unsicher und „*ratlos*“.

Auch hier scheint es keine gemeinsam geteilte, geschweige denn verbindliche Vorstellung im Kollegium über angemessenes pädagogisches Handeln zu geben, die zur Orientierung der ratlosen Person dienen könnte; zumindest wird diese nicht aufgerufen, sondern „*ratlos*“ impliziert auch: Niemand gibt mir einen Rat. Es erstaunt, dass eine der grundlegenden oder vielleicht sogar die grundlegendste aller Antinomien des pädagogischen Handelns so ungeklärt sein kann, obwohl das Reale ganz offensichtlich eine Auseinandersetzung mit ihr erzwingt.

Deutlich erkennbar wird hier eine doppelt prekäre Situation geschildert: Das Reale erzwingt eine verbindliche Anpassung und Vergewisserung des eigenen pädagogischen Handelns; die sprechende Lehrkraft hat jedoch für sich noch nicht geklärt, wie sie sich zu der aufscheinenden Antinomie verhalten soll. Gleichzeitig befindet sie sich offenbar im Kontext eines Kollegiums, in dem dazu ebenfalls keine verbindlichen Regeln existieren, ja nicht einmal eine Rahmung existiert, die als grobe Orientierung dienen könnte – oder falls doch, so hat die Person bisher augenscheinlich noch keinen Rat dazu erhalten, wie diese Rahmung oder diese Regeln aussehen. Eindeutig stehen hier also Inkongruenzen der Konstituenten der Schulkultur im Zusammenhang mit einem individuellen Belastungsempfinden, welches ähnlich wie in Passage 3 grundsätzlich durch mangelnde

Orientierung und fehlende (verbindliche) Absprachen über pädagogisches Handeln charakterisiert ist.

## 5 Diskussion

Generell gilt, dass Ergebnisse, die nicht auf Rekonstruktionen, sondern auf hermeneutischer Analyse von vier Gruppendiskussionen basieren, tendenziell eine eher geringe Verallgemeinerbarkeit besitzen. Diesem Problem sollte hier durch die Anwendung der sequenziell strukturierten Argumentationsmusteranalyse begegnet werden, die jene strukturellen Bedingungen freilegen kann, welche individuellen Aussagen in den Diskussionen präfigurierend zugrunde liegen. Teilnehmer\*innen von Gruppendiskussionen erfahren sich als Objekte einer – zumindest antizipierten – Bewertung, sowohl durch sich selbst als auch durch die anderen Teilnehmer\*innen. Insofern haben alle Passagen eine auf andere und eine auf sich selbst bezogene Funktion. Erstere besteht darin, ein positives Bild gegenüber Kolleg\*innen zu sichern. Bezogen auf das eigene Selbst dienen sie der Stützung des positiven Selbstbildes einer kompetenten und verantwortungsvollen Lehrperson. Sie dienen also zu einem gewissen Anteil immer auch einem „impression management“ (Baumeister, 1987). Vorab sei deshalb gesagt, dass, trotz sorgfältiger Anwendung der Methode, keine Gültigkeit der Ergebnisse über die untersuchten Fälle hinaus postuliert werden kann; dennoch können sie als Hinweise auf mögliche Zusammenhänge zwischen Schulkultur und Belastungsempfinden gelten und sollen auch als solche verstanden und genutzt werden.

Alle vier Lehrpersonen schildern eine beruflich belastende Situation und ihren Umgang damit im Rahmen der Gegebenheiten ihrer Schule. Jede Situation kann aus einer Personenperspektive (ist es belastend für mich?) und aus einer Institutionsperspektive (wie geht die Schule damit um?) betrachtet werden. Aus der persönlichen Perspektive der Lehrpersonen beziehen sich alle vier Diskussionspassagen auf Situationen, von denen man annehmen kann, dass sie ursprünglich in der primären Bewertung als stressreich in Bezug auf das eigene Wohlbefinden eingestuft wurden. Hierbei dient das klassische transaktionale Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1987) als Analysemodell. Es besagt, dass subjektiv erlebte Stresssituationen eine weitere kognitiv differenzierende Bewertung erfahren, die der Person entweder eine Herausforderung, eine Bedrohung oder eine Schädigung bzw. einen Verlust signalisiert. Die Einschätzung als Herausforderung oder als Bedrohung differenziert die Erfolgsaussichten der Bewältigung – erfolgreich bei der empfundenen Herausforderung und misslungen bei der Bedrohung. Qualitativ unterschiedliche Bewertungen erfolgen aber nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip, sondern treten häufig als Mischformen auf (Jerusalem, 1991). Das Verständnis von Bewältigung bei Lazarus bezieht sich auf den Umgang mit einer Situation, nicht nur auf das „Meistern“ einer Situation. Demnach umschließt Bewältigung auch Strategien wie die Vermeidung bzw. das Hinnehmen einer Situation. Lazarus kam zu der Erkenntnis, dass nicht das Ausmaß der Stresserfahrung an sich, sondern der Versuch der Bewältigung den Unterschied im Wohlergehen ausmache.

Alle Diskutant\*innen versuchen, die beschriebene, im Sinne des transaktionalen Stressmodells von Lazarus und Folkman (1987) als herausfordernd erlebte Situation erfolgreich zu bewältigen. Negative Auswirkungen von geringen Kontrollmöglichkeiten sind nur zu erwarten, wenn die Kompetenzerwartung, mit der Situation umzugehen, ebenfalls gering ist. Dies scheint in den Passagen 3 (Verhaltensnormen) und 4 (Freiheit versus Kontrolle) der Fall zu sein, in denen Orientierungs- und Ratlosigkeit zu Tage treten und deren Erzähler\*innen zunächst nicht in der Lage zu sein scheinen, die Situationen erfolgreich zu bewältigen. In diesen Passagen wirkt sich ein spannungsreiches bzw. ganz einfach inkongruentes Verhältnis zwischen Symbolischem und Realem der Schulkultur, evtl. auch zwischen diesen und dem Imaginären der Schulkultur, derart aus, dass verbindliche Absprachen oder auch nur ein orientierender Austausch unter Kolleg\*innen

den sprechenden Individuen als im Regelfall wahrscheinlich eher leicht zugängliche Bewältigungsressource nicht verfügbar zu sein scheinen.

In Passage 2 (Beratungsgespräch) wirkt sich dagegen eine als zu stark erlebte Regulierung durch die Schulleitung, eine als Muss-Norm erlebte Verbindlichkeit, belastend aus, da diese Norm subjektiv nicht als sinnstiftend bewertet wird; immerhin aber verfügt die sprechende Lehrkraft über eine Bewältigungs- und Kontrollmöglichkeit und augenscheinlich auch über die erforderliche Kompetenzerwartung, da sie sich unter Verweis auf ihr „Menschsein“ nicht nur entzieht, sondern sich offenbar auch zutraut, in den fraglichen Beratungsgesprächen zwar nicht „erlaubte“, aber inhaltlich von ihr als richtig und hilfreich erachtete Ratschläge zu geben. Die erste Passage (Regulierung der Pause) ist insofern als Kontrastmodell zu lesen; in ihr wird ein Prozess nacherzählt, in dem eine Abstimmung des Symbolischen mit dem Realen einer Schulkultur stattgefunden hat. Resultat dieses Prozesses war eine mehrheitliche und auf dieser Basis verbindliche Neuregelung im Bereich des Symbolischen mit – aus Sicht der berichtenden Lehrkraft – entlastender Wirkung.

Bezüglich des Verhältnisses zwischen individueller pädagogischer Freiheit und Verbindlichkeit lässt sich resümieren: Die Passung zwischen Realem, Symbolischem und Imaginärem der Schulkultur als Daueraufgabe der in ihr agierenden Personen scheint ausschlaggebend zu sein für die Frage, ob hohe oder niedrige Verbindlichkeit von Regeln oder Absprachen subjektiv als sinnstiftend erlebt werden kann sowie, weiterführend, für die Frage, welche belastenden Folgen für das Individuum entstehen können.

Vor dem Hintergrund der Diskussionspassagen stellt sich die Frage nach einem konstruktiven, für die Lehrpersonen entlastenden und für die Schule zielführenden Verfahren eines Interdependenzmanagements, in dem Aushandlungsprozesse und Problemlösung im Vordergrund stehen. Wie könnten Entscheidungen über Regeln in einer Schule so ausgehandelt werden, dass ihre Umsetzung zumindest von der Mehrzahl der Beteiligten als sinnvoll empfunden wird und sie damit hohe Compliance, d.h. Bereitschaft zur Umsetzung, erfahren? Die Lösung kann wahrscheinlich weder in einem Top-down-Anweisungsverfahren liegen (siehe Passage 2), das die Autonomie und Professionalität der Handelnden beschneidet, noch in größtmöglicher Beliebigkeit und vermeintlich uneingeschränkter Handlungsautonomie (siehe Passagen 3 und 4). Schulen sollten vielmehr auf Kommunikation und Handlungskoordination setzen und einerseits ein sensibles Gespür für die Notwendigkeit von Verlässlichkeit und Verbindlichkeit in einer zunehmend unübersichtlichen und komplexen Welt entwickeln, andererseits aber auch nicht auf autoritäre Anweisungen setzen. Eine gemeinsame, im Kollegium geleistete Reflexion über die eigene Schulkultur mit ihren interagierenden Komponenten könnte mehr Klarheit in häufig eher unausgesprochene und unbewusste Ansprüche und Mythen einer Schule bringen, eine größere Passung der drei Komponenten Symbolisches, Imaginäres und Reales ermöglichen und die Erfahrung von Sinnhaftigkeit erhöhen. Es sei daran erinnert, dass es für Foucault (2003) eher die deutungs- und wirkmächtigen Diskurse sind, die das Wissen und die Welt ordnen und bestimmen, als logische, vernünftige oder natürliche Entfaltung von Sachverhalten. Das gilt auch für die Schule. Auch Antonovsky, ein bedeutender Medizinsoziologe und Theoretiker der Gesundheitswissenschaften, identifizierte die Erfahrung von Sinnhaftigkeit von Lebenssituationen als eine entscheidende Komponente von Gesundheit (Bengel, Strittmatter & Willmann, 2001).

Es bedarf weiterer empiriegestützter Auseinandersetzungen mit dem Zusammenhang zwischen Schulkultur und Belastungsempfinden sowie Bewältigungsformen. Jedoch zeigen bereits die Ergebnisse aus der hier vorgestellten, eher explorativen Untersuchung, dass ein solcher Zusammenhang zu existieren scheint und dass die kommunikative Verständigung über Imaginäres, Reales und Symbolisches der eigenen Schulkultur von großer Bedeutung ist.

## Literatur und Internetquellen

- Baumeister, R.F. (1987). *Self-Presentation Theory: Self-Construction and Audience Pleasing*. New York: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4634-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4634-3_4)
- Bengel, J., Strittmatter, R., & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert* (erw. Neuaufl.). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Buchen, S. (1997). Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und Gymnasium. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1* (S. 227–245). Weinheim: Juventa.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung, 15* (1), 1–23.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute, 1* (2), 1–16.
- Foucault, M. (2003). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54* (1), 63–80.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Jerusalem, M. (1991). Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Stressprozesse. *Psychologische Beiträge, 33*, 388–406.
- Kluchert, G. (2009). Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. *Zeitschrift für Pädagogik, 55* (3), 326–333.
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik, 49* (2), 254–273.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality, 1*, 141–170. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 352–369). Münster & New York: Waxmann.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Heddeshelm i. Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Schaarschmidt, U. (2004). Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differenzialpsychologischer Perspektive. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 97–112). Stuttgart & New York: Schattauer.
- Schäfers, C., & Koch, S. (2000). Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension. *Zeitschrift für Pädagogik, 46* (4), 601–623.
- Stamen, L. (2018). *Das Verhältnis von Schulkultur und Belastungsempfinden aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern*. Masterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Unveröffentlichtes Manuskript.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Kobusch, A., & Palowski-Göpfert, M. (2020). Der Einfluss von Schulkultur auf die Belastung von Lehrkräften. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (5), 45–57. <https://doi.org/10.4119/pflb-3953>

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 International (CC BY-SA 4.0).

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

# An Exploration of Why Languages Teachers in Germany and in England Stay in Teaching: To What Extent Is Wellbeing a Reason?

Jane Jones<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> King's College London

\* Contact: King's College London, Franklin-Wilkins Building,  
Stamford Street, London, SE1 9 NH, Great Britain  
[jane.jones@kcl.ac.uk](mailto:jane.jones@kcl.ac.uk)

**Abstract:** In this article, I discuss reasons why languages teachers stay in teaching. A former languages teacher myself, I believe that language teaching poses particular challenges in the classroom context. The teachers who are the focus of this bicultural study comprise ten teachers from schools in Lower Saxony and Hamburg, and ten in the Greater London area. Given the attention in research on teachers who leave or wish to leave, it seems apt to look at reasons that attract and keep teachers in the profession. My main interest is to see if, and to what extent, wellbeing could be a factor for teachers to remain in the profession. I used a questionnaire to ask the teachers about their reasons for staying, about the challenges they face and what might, ultimately, cause them to leave or, at least, contemplate leaving. Despite differences in the German and English contexts, some common core beliefs emerge from the teachers' responses, such as the enjoyment of working with students, commitment to language teaching, creative opportunities and autonomy in their work. These beliefs promote job satisfaction and wellbeing and can, in a positively charged environment, contribute to resolve problematic issues.

**Keywords:** staying teachers, students, languages, creativity, autonomy, wellbeing



## 1 Introduction

The focus of this article is about what makes teachers stay in teaching rather than leave. The article was fuelled by two main considerations. The first is to note that it is teachers who leave teaching who make for newsworthiness, media headlines and panic-strobed rhetoric. This is the case in the UK where retention of staff is problematic (Foster, 2018) as well as in Germany, where research conducted by the *Verband für Bildung und Erziehung* (VBE, 2019) found that, according to a baseline assessment need of teachers, every 9<sup>th</sup> teacher was deemed to be missing. Teachers who stay remain in the shade, quietly getting on with what they do, a matter of course, not attracting much attention and certainly not the media spotlight. The second consideration stems from my own personal positioning as a stayer. I identify in many ways with the subjects of this research, having taught for 16 years in the same secondary school in England. I have also enjoyed observing language lessons in many schools in Germany over the years. As a teacher, I was committed to seeing students through to the end of their schooling and never really thought about leaving.

These two factors led me to conduct a research into staying teachers and to shine a light on their reasons for staying. Much of the existing research on teacher retention focuses on the reasons why teachers leave (e.g. Struyven & Vanthournout, 2014), but there still remains limited research exploring the reasons why teachers stay in the profession. Turning the focus on why teachers stay can be more productive in order to better understand the conditions that encourage individuals to remain in teaching and what it is that nourishes ‘staying power’ (Towers, 2017).

## 2 Staying in the profession

First, it is important to clarify the definition of the key term used in this article – the notion of the ‘staying teacher’. The concept of the ‘stayer’ is complex and contested according to, for example, Smithers and Robinson (2003), and no general agreement is in evidence about how long a teacher must serve to qualify as being a stayer. Furthermore, there is no agreement as to whether a stayer must have remained in one school, or can have taught in a number of schools over a period of time. Returns to teaching after a career break and/or maternity leave further muddy the waters of the definition. There is, however, *some* agreement that stayers will have served at least five consecutive years in teaching (Bubb & Earley, 2007; Johnson & Birkeland, 2003) and it is this definition I use.

Whilst material factors such as location, pay and security will always impact decisions to stay or leave, I was concerned with how well teachers feel (or not) in their jobs and how these considerations influence their decisions to stay. The emotionality of teaching is much understated (Hargreaves, 1998) and yet, given the constant interactions with others, be they students, colleagues, leaders and others, emotions often provoke behaviours and decisions and frame our state of wellbeing (Sann & Preiser, 2016). Wellbeing is increasingly a widespread issue of concern on the global mental health agenda and a focus of research according to Dodge, Paly, Huyton and Lalage (2012). Furthermore, the wellbeing agenda is starting to gain traction in considering teacher retention and the ever growing pressure on teachers (Yougov with ESP, 2018).

It is for this reason that this article focuses on responses from teachers to understand how teachers feel about their staying decisions, in spite of the pressures. In what ways wellbeing is seen to be central to decisions is a main point of focus and radically opposite to the endless attention given to teachers’ ‘illbeing’, as Kern, Waters, Adler and White (2014, p. 501) put it. Their core approach to defining the wellbeing of teachers identifies three factors: ‘physical health’ – being in good health and thus able to cope with the challenges that teaching presents –, ‘life satisfaction’ – having a reasonable work-life

balance – and ‘professional thriving’ – having opportunities for professional development and positive engagement in the job.

The teachers’ insights into their personalised professional trajectories present an interesting combination of personal and professional identities and express wellbeing, and some illbeing, in their different contexts. Klusmann and Waschke (2018), in addition, point out that each individual teacher’s context varies according to personal conditions: health, home, age, energy levels and school environment.

### 3 The context of the study

The Anglo-German context framing this article relates to a long-standing connection between the University of Bielefeld and King’s College London that has generated research and collegial collaboration over many years. The bilingual and bicultural context has proved to be very fruitful in promoting intercultural understanding and in pollinating joint research projects, e.g. on Special Educational Needs support, teachers as researchers and teacher development.

In the vein of continuing collaboration, this article explores staying teachers and the reasons why they stay in the profession in both countries. Whilst no direct comparison is intended nor valid, given the differences between Germany and England – for example, training (average five years in Germany, the common one post-graduate year in the UK), teachers’ placements (centrally placed in Germany, individual application to schools by teachers in the UK), and job security (civil servant security in Germany, no security for UK teachers), to name just three –, I was, even so, seeking insights that might have transcultural value in both contexts about reasons for which teachers ‘stay’. Another factor was the consideration that teaching languages represents a huge challenge to teachers in England, given the evident lack of need since English is considered the lingua franca of most of the world. School students need quite some persuasion that languages can be not just useful but life-enhancing, and government initiatives such as the inclusion of languages in a Baccalaureate type qualification (the English EBacc) that includes a language in 16+ examinations have not helped. German school students have the advantage of seeing the obvious need and thus might, arguably but not necessarily, accord the language learning experience some greater value.

Education policy reforms in the UK with a plethora of initiatives have led to the intensification of workload and greater accountability that has impacted wellbeing and cited as a key reason for teachers leaving the profession as mentioned previously in the Yougov with ESP (Educational Support Partnership) 2018 Wellbeing Index. In Germany, over recent years, there have been many policy changes impacting training, class size, diversity of intake and the inclusion agenda as reported by the OECD (2014) that have added to teacher stress, as detailed by headteachers (ZEIT online, 2019). In both countries, an increasingly diverse intake of children has necessitated a greater focus on inclusion and diversity and has created a need to rethink the pedagogical implications for languages teaching to diverse students (Extra & Gorter, 2001). Against this changing policy context, languages teachers appear as impassioned and committed as practitioners as ever, whatever context they work in, and are generally a hardy group of individuals, driven by their passion to spread their love of languages.

## 4 The rationale for the study

The key question for this research was to ask a small number of practising teachers ( $n = 20$ ) why they have stayed in teaching. My suspicion behind this exploration was that various factors would come to light and supersede any vague notion of basic job satisfaction or, conversely, any sense of ‘being trapped’ – for it is important to recognise that not every (languages) teacher is happy in their job and some teachers are trapped in their jobs circumstantially. Every teacher will have travelled their individual, professional and personal journey in their decision to stay and it was the nuances of those journeys (to be revealed in their responses) that I was interested in.

This was a small-scale study that, nonetheless, needed an epistemological basis, a structure and an analytical lens. My epistemology is interpretive in that I wanted to understand and be empathetic towards the subjective worlds of experiences and explanations of the teachers. I believe that knowledge is not static but always emerging and transitional. Thus, I favoured a mainly qualitative approach, especially to the interpretation of the responses to the open-ended questions. I started by establishing basic details of time staying in teaching, age range and gender of the respondents. I kept a focus on unearthing factors that emerge as underpinning the staying power of the respondents, ensuring my natural empathy, given my own teaching experience, did not cloud an objective analysis of the teachers’ responses.

### 4.1 The sample

Ten teachers who have stayed in teaching in Germany and ten in England for a minimum of five years were asked to fill in a questionnaire about their reasons for staying. A questionnaire was used as it was relatively easy to collect information of the kind needed and straightforward to analyse (Birmingham & Wilkinson, 2003). As well as providing basic data about their ‘staying’ time, participants were asked to comment as much as they liked on their reasons for staying and what factors might cause them to leave, for leaving is the other side of the coin of staying and can easily be flipped. The teachers were selected on a purposive convenience sample basis, drawing on connections of mine and a teacher-researcher colleague in Germany who administered the questionnaires for the German teachers. The English teachers were all in different schools in either central or outer London. The German teachers were in different schools in Hamburg and in medium size towns in Lower Saxony. Purposive convenience according to Punch (1998, p. 193) refers to taking advantage of “cases, events, or informants, which are close at hand”. Such handpicking of participants was done “on the basis of [...] judgement of their typicality or possession of the particular characteristics being sought” (Cohen, Manion & Morrison, 2011, p. 156). The languages teachers in my sample had to fulfil one key criterion: they needed to have stayed in teaching for at least five years. The English teachers taught French/German/Spanish and the German teachers taught English/French/German as a foreign language. The 20 teachers were aged between 27 and 62 and were mainly women. Only one male was represented (just by chance, but perhaps reflecting the gender imbalance of languages teachers). The teachers had been in post between 7 and 29 years. See below for details of the teachers and their code (cp. table 1).

Table 1: Teacher codes and details of experience in languages teaching

A (teachers from Germany)			
Teacher code	Years teaching	No. of schools	Languages taught
G1	10	1	E
G2	25	3	E
G3	6	2	E
G4	7	1	E
G5	15	3	E GFL
G6	29	3	E
G7	10	1	E
G8	8	4	E GFL
G9	27	2	E
G10	12	2	F
B (teachers from England)			
Teacher code	Years teaching	No. of schools	Languages taught
E1	7	1	F Sp
E2	14	1	F
E3	17	4	F G
E4	18	3	F Sp
E5	26	5	F G
E6	16	3	F
E7	6	3	F Sp
E8	5	1	F Sp
E9	17	2	F Sp
E10	8	2	Sp

Annotation: Languages key: E = English; F = French; G = German; Sp = Spanish; GF = German as a Foreign Language.

All the teachers who became involved did so willingly and expressed satisfaction in the interest being shown in their 'staying'. As one English teacher, E7, said: "*No-one asks us why we stay; all they are interested in is if we are planning to leave*". A typical end of questionnaire comment was (from a German teacher, G6): "*It was a pleasure to talk and to help*".

#### 4.2 The questionnaire and data analysis

The questionnaire (see appendix of this article) comprised eight questions and was sent by email to the chosen teachers as described above. The only fact known about the teachers in advance was that they had been in post for at least five years. The first two questions aimed to establish key bio-facts. The next six were open questions about staying and potentially leaving. These questions were designed to elicit and probe in depth reasons for staying and for staying in spite of difficulties and the nature of these difficulties,

also to probe what would cause the teachers to leave and what strategies they employed to make them stay, and finally to secure insights as to the teachers' motivations as stayers.

The interviews were analysed on an open-coding basis, on hard copy documents. Coding is the first step in the analysis of data and is "nothing more than the assignment of some sort of short hand designation to data" according to Merriam (2009, p. 173). The initial coding entailed a simple process of colour-coding and underlining of any phrase that I thought significant such as anything repeated or 'quotable'. For question number 3, for example, codes concerning enjoyment of working with pupils, love of languages, variety, and the creative aspects of language teaching stood out. I thus highlighted anything that seemed to address my key question about staying until the point of saturation when no further codes could be found, all the while noting cultural nuances and possible interpretations in line with the view of Cohen et al. (2011) of the inevitability of the coding process as interpretive. I used the lens of wellbeing as an analytical tool, with reference to Kern's three dimensions – 'physical health', 'life satisfaction' and 'professional thriving' (Kern et al., 2014) – as frames to support the process. The emerging codes were then grouped into larger themes for each group of teachers – English and German teachers – that constitute the findings discussed thematically below. The themes that emerged for both groups of teachers were:

- enjoyment in working with students;
- commitment to languages and language teaching;
- variety and autonomy (for the German teachers), autonomy and variety (for the English teachers).

The themes were very similar but with some differences as would be expected given two different contexts and the use of two languages that did not however cause any conceptual difficulties. I discuss separately the findings first for the German teachers, then for the English teachers, since they provide internally coherent narratives of each context.

Following the two narratives, I then reflect on the responses overall in terms of the wellbeing focus before moving to a conclusion.

## 5 Findings

First of all, findings from the German teachers will be presented, then the themes analysed from the English teachers will be shown.

### 5.1 Themes of the German teachers

The German teachers were from two areas, unconnected and not knowing each other apart from two teachers in the same school in Hamburg. There were some clear points of convergence in their responses, half of which were written in German and the other half, interestingly, in English and which are reproduced verbatim.

#### 5.1.1 Enjoyment in working with students

The teachers reported unanimously that they very much enjoyed their work with students, in spite of the presence of some challenging students. For the main part, their comments were unequivocal: "*I always stay because I love my job and because of the kids not the conditions*" (G1). Another teacher commented on the energising influence of the students: "*The pupils I have ever met since I started give me energy and incentive*"; "*As a fact, I feel I am the one learning most in a single day*" (G6). In the same vein, a teacher commented that "*[s]haring knowledge and skills with young people is so rewarding, to do it as a job is a pleasure*" (G8). Such learning is fun, asserted another teacher: "*Der Spaß am Unterricht, die Kinder, dass ich selbst noch etwas lernen kann – keine Langweile*" (G9). Satisfaction in student progress in their language knowledge is

emphasised by another teacher: *“The main reason [for staying] are the kids. I teach kids between 10 and 18 years old and it’s great fun to watch them in their development. When a kid comes to me during break and asks to tell me something in English [...]”* (G1). Teaching gives opportunities to work with students from all backgrounds, wrote one teacher: *“I can work with children, adolescents and adults. The students are different in terms of their ethnolinguistic backgrounds, their learning trajectories and their personalities so it does not get boring at all”* (G6).

Such comments reflect the inherent enjoyment of the job that teachers experience where the students are at the centre of the job, where teachers learn something from the students, find the student progress satisfying and, above all, enjoy their subject teaching.

### 5.1.2 Commitment to languages and language teaching

Language teaching is performative and expressive in a way that reflects teachers’ deeply felt cultural and linguistic identities. One teacher specified these aspects: *“Großes Interesse an den fachlichen Aspekten – Sprachen, Kulturen”* (G3). The following teachers’ comments on their love of languages was typical: *“Die Leidenschaft für das Unterrichten, da mir das Unterrichten Spaß macht”* (G5); *“I simply love languages teaching”* (G6). The personal enjoyment of the subject extends to the satisfaction of seeing the students making progress and in using one’s teaching skills to enable student learning: *“It is a challenge to try to meet everyone’s needs and to make the lessons interesting, fun, and rewarding”* (G1). One teacher had a particular way of meeting the challenge: *“I often behave like a pantomime and act a lot to get them to understand and enjoy. I praise a lot”* (G1). Another teacher asserted that there was nothing as good as language teaching whatever the context: *“I could change the school, change the place and country but I believe I would always enjoy teaching a language”* (G8). One teacher claimed she was *“born to teach”* (G6), and another wrote that she had harboured the ambition for a long time: *“I decided to become a teacher at the age of 15 when I went abroad as an exchange student and realised that language is the key to everything”* (G10).

Lest the picture seem too rosy, it is apposite to cite the following teacher on language learning; *“Vor allem hinsichtlich des Vokabellernens und der Einübung der Grammatik eine Katastrophe, stete Herausforderung die Schüler zu motivieren”* (G4), but this even so from a teacher who wanted to stay in her job. Some of the other teachers also commented on lack of student motivation and their role in motivating learners. This did not seem to be a hindrance to overall job satisfaction.

### 5.1.3 Variety and autonomy

The potential variety that teaching generates was a major theme emerging, and was specifically mentioned in 8 of the 10 questionnaires from the German teachers: *“Es gibt viele unterschiedliche Möglichkeiten”* (G7), for example, or this statement from another colleague on the different courses she used: *“Die abwechslungsreiche Arbeit, denn jeder Kurs ist anders”* (G5). Another teacher liked the different teaching methods she could use: *“Abwechslungsreiche Methoden”*, but within a framework: *“aber auch feste Strukturen”* (G4). One teacher referenced *“Die Vielfalt des Berufs”* (G3), in relation to the different age ranges of the pupils. Yet another emphasised the creative aspect of such variety: *“Der Arbeitsort und das kreative Basteln sind die Hauptmotivationen”* (G9). The next teacher referenced the variety of cultural backgrounds of the students that she found enjoyable: *“Interessante Tätigkeit mit Menschen aus verschiedenen Kulturen”* (G2). Variety, then, can be seen to relate to tasks, resources, different groups of pupils, different cultural backgrounds, but above all the opportunity to choose freely how to teach: *“Außerdem ist die Arbeit kreativ und bietet eine gewisse Freiheit, wie man Inhalte umsetzen und vermitteln kann”* (G5). In very practical terms, one teacher translates the creative process thus: *“I particularly enjoy the ‘mode’ of teaching; I don’t spend eight hours each day with the same students. Instead I have 90 or 135 minute lessons and after*

*teaching I can reflect on the lesson, plan the next one, try to improve something, try out something new etc.*" (G8). This deconstruction of the teaching and planning process epitomises the renewal in thinking of the creative process.

#### 5.1.4 So, what might make the German teachers leave?

In spite of the largely constructive views about staying in their jobs, the teachers wrote about the challenges, mainly lack of pupil motivation – *"Teilweise großes Desinteresse der Schüler"* (G4) –, lack of cooperation with parents – *"Herausforderung war der Umgang mit Eltern"* (G7) –, dislike of the head of their current school – *"One challenge is my head of school [...] but there isn't anything I can do about it and if I could I would change schools but not leave language teaching and top down missives"* –, and of the Ministry – *"Every time that the Ministry or my head of school think of utterly stupid things only people who are not in contact with kids can think of"* (G1), and what might push them to leave their secure, largely satisfying jobs. There was, in spite of the small number of comments as the above, some reluctance to respond to this question: *"I can't think of any [reason to leave] right now. Maybe if they changed the curriculum to something crazy, but even then I would probably stay and try to make it work as well as I could for the pupils"* (G8); *"Keine Gründe, da ich Freude an meiner Arbeit habe"* (G10). Pay was a factor for two teachers who said they needed the money, so could not under any circumstances leave other than with *"Ein Lottogewinn"* (G9). One teacher said she would leave if she deemed her own standards slipped: *"Wenn ich das Gefühl hätte, meine Arbeit nicht mehr gut machen zu können"* (G2). Another teacher had thought about leaving: *"Zu viel Stress, Ungerechtigkeit und Mobbing unter Kollegen"* (G7). Whilst there is much general stress in the profession, the one colleague's comment on bullying is one too many and concerning. Strategies teachers put into place for coping with the challenges included: *"Resilienz, Abkehr vom Perfektionismus und Idealismus"*; *"Teamwork und Lehrer als Einzelkämpfer"* and *"stärkere Betonung der positiven Aspekte des Lehrens"* (G3), reflecting a positive mindset and determination that was shared by all the teachers.

## 5.2 Themes of the English teachers

Whilst the findings were similar as I will discuss later, the priorities were slightly different for the English teachers and, as might be expected, expressed rather differently. However, their main reason for staying was also the joy of working with students.

### 5.2.1 Enjoyment in working with students

The English teachers were quite emotional in their expression of affection for the students, as the following comments show: *"I love spending time with teenagers"*; *"I genuinely get a kick out of teaching young people"* (E3). This was coupled by the pleasure of engaging them in the joys of language learning: *"It is the best job in the world when students are engaged, enjoying themselves and learning about my passion for languages"* (E3). Another teacher put it thus: *"My favourite part of the day still has to be closing the door when the last student has entered the classroom and getting down to the business of learning"* (E7). One teacher expressed the innate satisfaction of such engagement as *"the feeling of happiness you get when something just clicks for one student. It does not get better than that!"* (E8) This love of the students was contextualised in the different schools in which the teachers taught, some with very motivated students (as cited above), yet others with more challenging students: *"boys in particular who pretend they don't care about languages"* (E1). This same teacher saw it as a challenge to engage all students: *"No matter what level or background, an enthused state educated language learner is my main motivation"* (E1). Meeting such a challenge provided the ultimate job satisfaction: *"I stay positive and try to enjoy every moment I can in the classroom with my students. Student achievements are the most rewarding"* (E4).

### 5.2.2 Commitment to languages and languages teaching

The ten English teachers strongly asserted their professional identity and displayed a passionate belief in languages and languages teaching. Some of the respondents described it as a vocation: *“Since the age of 11 I knew I wanted to be a languages teacher. It is the only thing I ever wanted to do”* (E3); *“it has always been my vocation and I cannot imagine not teaching”* (E5). Several teachers asserted their personal passion for languages, and a desire to pass this on to youngsters was clearly highlighted: *“My passion for languages and sharing it with students [...] breaking stereotypes and making students feel confident enough to go on an exchange and stay with a foreign family and have the best time of their life. That’s priceless. The kids are priceless”* (E9). One teacher felt she had all the luck: *“I get to teach the subject that I love to polite, self-motivated students”* (E2). *“I have always been passionate about languages since I started learning them at school myself and I enjoy finding ways to make my subject accessible to all students”* (E5). Against this framing of professional commitment towards their ‘staying status’, it was evident that a key reason for staying was working with languages with the students: *“Above all I like imparting my subject knowledge and attempting to enthuse children with my subject. I like to see the children grow”* (E9).

### 5.2.3 Autonomy and variety

Most teachers considered that being a languages teacher enabled them to exercise a considerable measure of autonomy in their teaching: *“I appreciate having a fair degree of autonomy in deciding how I do my job. I enjoy developing resources and systems that enable pupils to learn”* (E6). Another teacher focused on her lessons in this respect: *“In your classroom, you get to decide the direction of the lesson and what is covered (to a degree) which keep you thinking and engaged with your work”* (E8). The variety in a languages teacher’s life was considered as a positive, one teacher commenting that since *“no two days are the same”* (E10), space was created to re-think her teaching and to develop new teacher/pupil relationships: *“There are always new teaching methods and ideas that can be explored (if you have time between marking books) and you teach different students every year so you have the chance to build new relationships with students all the time”* (E10). The autonomy that English teachers enjoy, provides opportunities to be creative and pursue their professional development, all within a safe, supportive context: *“I feel like my teaching is something that I have a lot of autonomy over but also I work in a supportive environment with a range of expertise to call upon”* (E4).

### 5.2.4 So, what might make the English teachers leave?

The English teachers, as the German teachers, appeared fairly well satisfied with their jobs. This did not mean that there were no challenges; on the contrary, they faced many that included workload – *“the day to day admin, logging of everything”*; *“excessive marking”*; *“tick box exercises with no real impact on the quality of teaching”* (E8) –, challenging behaviour – *“no real behaviour policy and a lack of support”*; *“the daily battle to get students to sit down”* (E2) –, and stress – *“I have suffered long periods of insomnia”* (E6). For the most part, the teachers faced these challenges with fortitude, strategies and resilience: *“be realistic”*; *“focus on the positives, blank out the nonsense”*; *“walk the dog”*; *“be organised”*; *“talk and share”* (E5) and *“take a step back, put things down for a while”* (E9). However, it would take little to push the teachers over the line to become leavers if the workload increased further, in particular. The English teachers stated they might also leave for a better job opportunity: *“a change of scenery, and hours to suit my lifestyle with my family”* (E2). Lack of opportunities – *“I want to progress up the ladder”*; *“I came to do a project and that is now finished!”* (E2) – was also mentioned, and as one teacher said, reflecting the view of other teachers, if languages were dropped from or curtailed in the curriculum *“as that is where the heart is”* (E5).

## 6 Discussion of findings

There are many points of convergence to reflect on as well as contextual differences that emerge from an analysis of the two narratives. In this discussion, I will at first explore the wellbeing framework of each of the findings. Then I will emphasize the overall job satisfaction of the interviewed teachers.

### 6.1 Wellbeing

The wellbeing framework advocated by Kern et al. (2014) draws on the factors of ‘physical health’, ‘life satisfaction’ and ‘professional thriving’ (cp. chapter 2). The German and English teachers are united by the major themes of working with the students, love of languages and variety and autonomy of the job.

As regards *working with students*, this was central to the wellbeing factor of the teachers, the main *raison d’être*, and what kept them on board, reflecting the findings of Spilt, Koomen and Thijs (2011) on the student influence on teacher wellbeing. All of the other factors interface with this key factor of working with students. The students, teachers claimed, were energising and could be fun, but at the same time presented challenges: motivation, behaviour issues (especially the English teachers who, interestingly, in spite of this, eulogised the students more), lack of commitment and parental support (the German teachers), challenges that the teachers faced with a range of resourceful strategies. Here the teachers score highly on ‘professional thriving’ in terms of their enjoyment of working with pupils although sometimes health issues caused by student issues impacted negatively on them causing stress, rather more to the English teachers than the German teachers in these data. There is thus a degree of tension between ‘professional thriving’ and ‘physical health’, although generally the teachers felt that they were in control as long as an overall balance was kept.

The *commitment to their love of languages and teaching languages* of both the German and the English teachers was absolutely on the same level. I would venture that languages, like no other subject, is the one that is inhabited physically and mentally and the passion for languages overrides many practical and circumstantial obstacles in the way. As was seen in the responses, teachers wanted to teach languages in any context and none of them seriously had contemplated a change to this. This passion relates strongly to ‘life satisfaction’ as well as to ‘professional thriving’ and yokes the two in harmony. This balance could be destroyed if the language was dropped from the school curriculum as often happens in English schools leaving the teacher literally heart-broken (cp. supra: English teacher comment about her language as her heart), although demotivated students could also tip the balance. In the case of demotivated students, the teachers indicated the need for intense resourcefulness and support that might, otherwise, have some impact on physical health.

*Variety and autonomy* was a major theme arising, and on a rough word count, variety was the most common in the German teachers’ responses, whilst autonomy was the most common in the English teachers’ ones, hence the inversion in the thematic heading to autonomy and variety for the English teachers. The pupils themselves present as varied or diverse and as several teachers said, no one day is ever the same and there is no fear of boredom: “*Never a dull moment*”, said one English teacher (E10), “*Keine Langeweile*” (G7) mirrored a German teacher. Interestingly, the ‘discourse of disappointment’ newcomers to the profession found in the study by Perryman and Calvert (2019, p. 2) when idealism and reality clashed, did not really emerge in any of the responses in my study, although this could have been because of the small sample being potentially skewed by mainly enthusiastic respondents and because they were ‘stayers’ and resilient. The teachers also seemed very level-headed and realistic. The freedom to design their own lessons and to create their own resources and teach in their own way is very precious to the teachers and may be at the heart of languages teacher wellbeing, bringing together

wellbeing factors in a way that is very specific to the modus operandi of languages teachers. Languages teachers have, arguably, the most challenging subject to teach but great rewards: *“Lernerfolg jedes Einzelnen zu sehen, ist immer wieder motivierend für mich als Lehrerin”* (G5).

## 6.2 Overall job satisfaction

The findings from the three themes create an overwhelming sense of job satisfaction for both groups of teachers. As would be expected, some factors feature differentially in the teachers’ narratives such as pay and security of German teachers: *“Gutes Gehalt”* (G3), *“Ein angemessenes Honorar”* (G2) and the status of civil servant: *“Sicheres Arbeitsverhältnis (Beamtenstatus)”* (G3), beneficial for those in the German state sector. The German teachers asserted that there was no other job as satisfying as teaching, expressed pragmatically thus: *“Ist ein sicherer Job und es haben sich keine Alternativen geboten”* (G10). One teacher wrote, with magnificent understatement, that she thought about leaving *“Fast täglich (aber nicht ernsthaft) [...], aber ich versuche bis 60 durchzuhalten”* (G7). Being valued – *“Wertschätzung für meine Arbeit”* (G2) – and pupil achievement – *“Die Lernerfolge der Schüler”* (G5) – were also deemed very satisfying. The English teachers did not cite pay nor security, but claimed immense satisfaction experienced in the job generally and often, as with the German teachers, compared it to other professions: *“It would be difficult to find this feeling of achievement in any other profession”* (E3); *“I find this rewarding and doubt I would get the same sense of job satisfaction elsewhere”* (E9). The English teachers mentioned career opportunities – *“endless scope for honing your practice and self-improvement and eventually going up the ladder”* (E4) – as a benefit, not mentioned at all by the German teachers.

Language teaching was seen as a social and collegial activity, more so by the English teachers, perhaps because they have to work closely in a subject department as part of the school structure. Colleagues were usually (but not exclusively!) considered as supportive, collegial, friends: *“Great departmental team – good working relationships”* (E4); *“I have always felt inspired by colleagues who are happy to share their ideas/resources”* (E9), and like G4 who commented on a *“Gute Arbeitsatmosphäre”* in which to work. As might be expected, in any social space, tensions were mentioned, but teachers commented on their coping strategies, for example: *“I have been mindful to avoid the grumblers who can lower morale at times”* (E2), or conversely sharing problems with colleagues: *“My colleagues are incredibly supportive and non-judgemental and we share troubles with each other and plan together which helps reduce the work load a little”* (E9). G2 said she had *“mit einer ehemaligen Kollegin einen Stammtisch gegründet”*.

In terms of intrinsic reward, both German and English teachers derived much satisfaction from what it is that they are paid to do, i.e. teach languages that are so much a part of their personal and professional identities. Teaching the subject they love is reward in itself and serves to affirm and stabilise their identities (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006). Assuming good physical health generally, although there were some references to stress and one teacher had suffered from insomnia, then Kern et al.’s wellbeing factors – ‘physical health’, ‘life satisfaction’ and ‘professional thriving’ – jostle around in the teachers’ lives in a more or less balanced way. ‘Professional thriving’ tends to be the dominant factor. As Klusmann and Waschke (2018, p. 13) assert, healthy teachers can be stressed but still remain *“mit ihrer Arbeit zufrieden und engagiert”*.

## 7 Conclusion

Whilst not generalizable, this small scale research is relatable to issues raised and gives insights into why languages teachers might choose to stay in their jobs. Teachers in both contexts have something important and unified to say about staying and their ‘staying’ strategies. Larrivee (2000, p. 294) writes that when teachers are critically reflexive, they have the ability to “create personal solutions to problems”. The research of van Dick, Wagner and Petzel (1999) found that teachers having an internal locus of control was essential whereby they mean teachers having the capability to take and maintain control of their situation.

There are implications in what the teachers tell us about the conditions and the contexts that enable them to make a positive and healthy choice to stay: a supportive culture and colleagues, time and space to do their work, but above all, positivity about and self-efficacy in their teaching. Kern et al. (2014) use a diagram of a central circle that represents wellbeing on a see-saw, with, on the right hand side, a box of ‘challenges’ and, on the left hand side, a box of ‘resources’: in both cases they include the psychological, the social and the physical. They claim, sensibly, that a balance is needed. A perfectly sustained balance, I would say, is not possible since wellbeing is not a permanent euphoric state, but one that fluctuates according to context and to personal issues. The teachers in their responses show remarkable resilience and commitment to task – “*Was man macht, macht man zu Ende*” (G9) – and a high tolerance threshold of some instances of illbeing such as impossible directives from higher authorities, and student concerns. This reflects the staying teachers’ emotional understanding of others and of themselves and the way that the teachers are strategic in their accommodation of needs (Hargreaves, 2001). When a teacher can say that “*ich Freude an meiner Arbeit habe*”(G3) or in the case of E9, “*constantly proving to myself that I can improve and motivate students, seeing their progress, helping them to build something they can take with them for life*”, then this is surely indicative of a synergy between the motivational needs of the teachers, and what they actually experience. The comments indicate a deep sense of wellbeing and what Sieland (2000, pp. 35f.) calls the essential ‘mental hygiene’ [Psychohygiene] that may well influence a potential leaving teacher to stay in the profession.

## References

- Birmingham, P., & Wilkinson, D. (2003). *Using Research Instruments. A Guide for Researchers*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203422991>
- Bubb, S., & Earley, P. (2007). The School Workforce in London. In T. Brighouse & L. Fullick (Eds.), *Education in a Global City. Essays from London* (pp. 147–169). London: Institute of Education.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Dodge, R., Paly, A., Huyton, J., & Lalage, D.S. (2012). The Challenge of Defining Well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2 (3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2.i3.4>
- Extra, G., & Gorter, D. (Eds.). (2001). *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Foster, D. (2018). Teacher Recruitment and Retention in England. *House of Commons Briefing Paper No 7222*. Date of access: 12.04.2019. Retrieved from [www.parliament.uk/commons-library](http://www.parliament.uk/commons-library).

- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teachers and Teacher Education*, 14 (8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2001). The Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1056–1080.
- Johnson, S.M., & Birkeland, S.E. (2003). Pursuing a “Sense of Success”: New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581–617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Kern, M., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing Employee Wellbeing in Schools Using a Multifaceted Approach with Physical Health, Life Satisfaction and Professional Thriving. *Psychology*, 5 (6), 500–513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Practitioner. *Reflective Practice*, 1 (3), 293–300. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- OECD (2014). *Education Policy Outlook. Germany*. Paris: OECD.
- Perryman, J., & Calvert, G. (2019). What Motivates People to Teach and Why Do They Leave: Accountability, Performativity and Teacher Retention. *British Journal of Educational Studies*, 68 (1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Punch, K.F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: SAGE.
- Sann, U., & Preiser, S. (2016). Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M.K.W. Schweer (Ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (pp. 213–232). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_9)
- Sieland, B. (2000). Auch Lehrer müssen sich wohlfühlen. *Praxis Schule 5–10*, (2), 35–40.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2003). *Factors Affecting Teachers’ Decisions to Leave the Profession*. London: DfES Publications.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: the Importance of Teacher Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23 (4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers’ Exit Decisions: An Investigation into the Reasons Why NQTs Fail to Enter the Teaching Profession or Why Those Who Do Enter Do Not Continue. *Teaching and Teacher Education*, 3 (4), 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Towers, E. (2017). *‘Stayers’: A Qualitative Study Exploring Why Teachers and Headteachers Stay in Challenging London Primary Schools*. Unpublished PhD. London: King’s College.
- Van Dick, R., Wagner, U., & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269–280.
- VBE (Verband für Bildung & Erziehung, Berlin) (2019). *Berufszufriedenheit/Schulleitung 2019*. Date of access: 12.04.2019. Retrieved from <https://www.vbe.de/service/meinungsumfragen/berufszufriedenheit-2019>.
- Yougov with ESP (Educational Support Partnership) (2018). *Teacher Wellbeing Index 2018*. London: ESP.

ZEIT Online (2019, March). *Schulleiter klagen über Mangel an qualifizierten Lehrkräften*. Date of access: 12.04.2019. Retrieved from <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-03/lehrermangel-schulen-berufszufriedenheit-fachkraeftemangel>.

Zemblyas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A Post-structural Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>

## Appendix. The Questionnaire

### Fragen an Sprachlehrkräfte, die im Beruf bleiben – Questions for staying Languages teachers

Wenn über die Beschäftigung von Lehrkräften geschrieben wird, geht es meist um Lehrkräfte, die aus dem Beruf aussteigen. Wir interessieren uns für Lehrkräfte, die im Beruf bleiben. Ich untersuche die Umstände des Bleibens und möchte Sie bitten, mir zu helfen, diese besser zu verstehen. Bitte erzählen Sie mir davon. Vielen Dank.

Most of the writing about languages teachers' recruitment concerns leaving teachers. We are interested in staying teachers. Please help me to understand about 'staying' which is the topic I am researching. I would be very grateful for your information and views. Please tell me about it. Thank you.

- (1) Seit wie vielen Jahren sind Sie Lehrkraft (inklusive Pausen, z.B. wegen Mutterschutzes)? (For how many years have you been a teacher (this may include breaks such as for maternity leave)?)
- (2) Falls es mehr als eine war, an wie vielen Schulen haben Sie unterrichtet? Wie viele Jahre sind Sie an jeder Schule geblieben? (How many schools have you taught in if more than one? How many years have you stayed in each school?)
- (3) Aus welchen Gründen sind Sie bisher in der Lehre geblieben? (For what reasons have you stayed in teaching?)
- (4) Auf welche Herausforderungen sind Sie gestoßen? Was hat Sie trotz der Schwierigkeiten dazu gebracht zu bleiben? (What challenges have you encountered? What caused you to stay in spite of these difficulties?)
- (5) Was tun Sie, um die Herausforderungen, denen Sie gegenüberstehen, anzugehen? (What do you do to help address the challenges you encounter?)
- (6) Was wären Gründe, dass Sie aus Ihrem Beruf aussteigen würden? (What would be the reasons that would make you leave?)
- (7) Haben Sie je darüber nachgedacht, aus der Lehre auszusteigen und, wenn ja, wann und warum? (Have you ever thought about leaving teaching and if so, when and why?)
- (8) Was ist Ihre Hauptmotivation, Sprachlehrkraft zu bleiben? Z.B. die Liebe zu Kindern, die Leidenschaft für Sprachen, die bisherige Berufserfahrung, der Arbeitsort, die Schule etc. (What is your main motivation for staying a Languages teacher? E.g. love of children, passion for languages, previous work experience, work location, the school itself etc.)

Vielen, vielen Dank für Ihre Hilfe. (Thank you so much for your help.)

## Information on the article

**Citation:**

Jones, J. (2020). An Exploration of Why Languages Teachers in Germany and in England Stay in Teaching: To What Extent Is Wellbeing a Reason? *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (5), 58–72. <https://doi.org/10.4119/pflb-3954>

Online accessible: 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 International (CC BY-SA 4.0).

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