

# **Masterarbeit**

## **Belastende Faktoren im Lehrerberuf allgemein und der Gesundheits- und Krankenpflege**

Mögliche Folgen belastender Faktoren und Interventionsansätze zur Bewältigung  
dieser

eingereicht von

**Muggi Angelika, BSc.**

Geb.Datum: 21.05.1988

zur Erlangung des akademischen Grades

**Master of Science**

**(MSc)**

an der

**Medizinischen Universität Graz**

ausgeführt am

**Institut für Pflegewissenschaft**

unter der Betreuung von

**Univ.-Prof. Dr<sup>in</sup>.rer.cur., Diplompflegepädagogin Christa Lohrmann**

**und**

**Mag.<sup>a</sup> phil. Dr.<sup>in</sup> phil. Susanna Schaffer**

**Graz, am**

**30.04.2014**

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen nicht verwendet habe und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, 30.04.2014

## Inhaltsverzeichnis

<b>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG .....</b>	<b>2</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS .....</b>	<b>3</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>5</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>5</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>8</b>
<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 BEDEUTUNG DES THEMAS IN DER GEGENWART .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 ZIELSETZUNG.....</b>	<b>11</b>
<b>2. LITERATURERECHERCHE .....</b>	<b>12</b>
<b>3. MERKMALE IM LEHRBERUF ALLGEMEIN .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 ARBEITSPLATZ SCHULE.....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 ANFORDERUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN IM LEHRBERUF .....</b>	<b>16</b>
<b>4. LEHRERINNEN UND LEHRER DER GESUNDHEITS- UND KRANKENPFLEGE .....</b>	<b>20</b>
<b>4.1 ANFORDERUNGEN /BERUFSBILD .....</b>	<b>20</b>
4.1.1 <i>Fachkomptenz.....</i>	<i>20</i>
4.1.2 <i>Verringerung der Kluft zwischen Theorie und Praxis.....</i>	<i>21</i>
<b>4.2 BILDUNGSVERSTÄNDNIS IN DER GESUNDHEITS- UND KRANKENPFLEGESCHULE..</b>	<b>22</b>
4.2.1 <i>Lehren und Lernen .....</i>	<i>22</i>
4.2.2 <i>Das Theorie- Praxis- Verständnis.....</i>	<i>23</i>
4.2.3 <i>Ziel von Lehre und Bildung.....</i>	<i>23</i>
<b>4.3 BELASTUNGSFORSCHUNG BEI LEHRERINNEN UND LEHRER DER GUK.....</b>	<b>24</b>
4.3.1 <i>Fachliche Aufgaben.....</i>	<i>26</i>
4.3.2 <i>Organisatorische Aufgaben.....</i>	<i>26</i>
4.3.3 <i>Erzieherische Aufgaben .....</i>	<i>27</i>
4.3.4 <i>Allgemeine Tätigkeitsfelder der Praxisanleitung.....</i>	<i>27</i>
<b>5. THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUR BELASTUNG IM LEHRBERUF ....</b>	<b>28</b>
<b>5.1 BEGRIFF BELASTUNG .....</b>	<b>28</b>
<b>6. THEORIEN UND MODELLE ZUR BELASTUNG IM LEHRERBERUF .....</b>	<b>33</b>
<b>6.1 MODELL NACH KYRIACOU UND SUTCLIFF (1978).....</b>	<b>33</b>
<b>6.2 RAHMENMODELL DER BELASTUNG UND BEANSPRUCHUNG IM LEHRBERUF NACH RUDOW (1994) .....</b>	<b>35</b>
<b>7. BELASTUNGSFAKTOREN IM LEHRBERUF.....</b>	<b>38</b>

<b>7.1 BELASTUNG AUF DER ORGANISATIONSEBENE .....</b>	<b>38</b>
7.1.1 <i>Schulart</i> .....	38
7.1.2 <i>Klassengröße</i> .....	39
<b>7.2 BELASTUNG AUF DER INDIVIDUELLEN EBENE .....</b>	<b>40</b>
7.2.1 <i>Arbeitszeit und Arbeitsstruktur</i> .....	40
7.2.3 <i>Unterrichtsfach</i> .....	41
7.2.4 <i>Interaktion mit Schülerinnen und Schülern</i> .....	41
7.2.5 <i>Soziale Unterstützung</i> .....	43
7.2.6 <i>Geschlecht</i> .....	44
<b>7.3 BELASTUNG AUF DER SYSTEMEBENE.....</b>	<b>45</b>
7.3.1 <i>Verwaltungsaufgaben</i> .....	45
7.3.2 <i>Öffentliches Berufsimago und Berufsstatus</i> .....	45
<b>8. FOLGEN VON BELASTUNG IM LEHRBERUF .....</b>	<b>48</b>
<b>8.1 PHYSISCHE AUSWIRKUNGEN .....</b>	<b>48</b>
<b>8.2 PSYCHISCHE AUSWIRKUNGEN .....</b>	<b>50</b>
8.2.1 <i>Angst</i> .....	50
8.2.2 <i>Stress</i> .....	51
8.2.3 <i>Burnout</i> .....	52
8.2.4 <i>Klassifizierung</i> .....	54
8.2.5 <i>Arbeitsunzufriedenheit</i> .....	54
<b>9. PRÄVENTIONSPROGRAMME UND STRATEGIEN ZUR ENTLASTUNG VON BELASTUNG .....</b>	<b>56</b>
<b>9.1 SCHULSUPPORT .....</b>	<b>58</b>
<b>9.2 DAS POTSDAMER TRAININGSMODELL .....</b>	<b>62</b>
<b>9.3 AGIL- ARBEIT UND GESUNDHEIT IM LEHRBERUF .....</b>	<b>66</b>
<b>10. DISKUSSION.....</b>	<b>71</b>
<b>11. LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>82</b>

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1</b> Transaktionales Modell des Lehrerinnen- bzw. Lehrerstress (aus Kyriacou/Sutcliff 1978, S.3) .....	<b>34</b>
<b>Abbildung 2</b> Zusammenhang zwischen Lehrtätigkeiten, Belastung und Beanspruchung (Rudow 1994, S.13). .....	<b>35</b>
<b>Abbildung 3</b> Entstehung von Stress und Bewältigung (Rothland 2007).....	<b>67</b>
<b>Abbildung 5</b> Stressbewältigung nach Rothland (Rothland 2007, S.279) .....	<b>69</b>

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1</b> Übersicht der Keywords (eigene Darstellung).....	<b>12</b>
<b>Tabelle 2</b> Ergebnisse der Datenbanksuche (eigene Darstellung) .....	<b>14</b>
<b>Tabelle 3</b> Übersicht der Präventionsprogramme (eigene Darstellung) .....	<b>57</b>
<b>Tabelle 4</b> Überblick der Module des Potsdamer – Trainingsmodells (eigene Darstellung) .....	<b>63</b>
<b>Tabelle 5</b> Risikomuster nach Schaarschmidt (Schaarschmidt 2010, S.301), Bilder: Schaarschmidt 2006) .....	<b>64</b>

## Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemein höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BS	Berufsschulen
bzw.	beziehungsweise
bzgl.	bezüglich
DGKS	Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester
DGKP	Diplomierter Gesundheits- und Krankenpfleger
ECTS	European Credit Transfer System
Etc.	et cetera
GuK	Gesundheits- und Krankenpflege
GuKG	Gesundheits- und Krankenpflegegesetz
HS	Hauptschule
S.	Seite
u.a.	unter anderem
u.Ä.	und Ähnliches
usw.	und so weiter
uvm.	und viele mehr
WHO	World Health Organisation
VS	Volksschule
z. B.	zum Beispiel

## Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit ist es, anhand einer Literaturrecherche herauszufinden, mit welchen belastenden Faktoren der Beruf einer Lehrerin / eines Lehrers an allgemeinen Schulen sowie an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen einhergehen kann.

Des Weiteren sollen in dieser Arbeit die aus dieser Belastung resultierenden Folgen auf die Gesundheit herausgearbeitet werden. Zum Schluss werden aktuelle Strategien bzw. Entlastungsmöglichkeiten vorgestellt.

In der Literatur zeigte sich, dass „schwierige“ Schülerinnen und Schüler, Disziplinlosigkeit, fehlende Lernmotivation und Leistungsbereitschaft, die Klassengröße sowie die hohe Anzahl an Pflichtstunden die häufigsten Ursachen waren, wodurch sich Lehrerinnen und Lehrer belastet fühlen (Schaarschmidt 2004). Sozial-kommunikative Anforderungen wie Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung, Eltern und physikalische Stressoren wie Lärm strapazieren die Belastungsverarbeitung auf Dauer sehr und nehmen über eine längere Zeitspanne die physische und die psychische Gesundheit sehr in Anspruch (Schmitz 2004). Die drei in der Arbeit dargestellten Präventionsprogramme „AGIL“, „Schulsupport“ und das Potsdamer Trainingsmodell ergeben ein sehr differenziertes Bild über mögliche Bewältigungsstrategien. Die Wissenschaftlichkeit der Präventionsprogramme, welche sowohl Verhaltensprävention als auch Verhältnisprävention berücksichtigen ist gegeben, die gewünschte Wirksamkeit der darauffolgenden Evaluationsstudien ist jedoch nicht vorhanden.

Die bearbeiteten Möglichkeiten zur Verminderung der Belastung bei Lehrerinnen und Lehrern zeigen, dass Vorschläge zur Veränderung nicht getrennt voneinander umgesetzt werden sollen und können. Alle Ebenen von Schülerschaft über Lehrpersonal, Vorgesetzte, Schulorganisation etc. müssen an der Veränderung teilnehmen. Angeführte Trainingsprogramme müssen vermehrt in den Schulalltag involviert werden und eine Kompetenzstärkung bei Lehrerinnen und Lehrern hervorrufen. Dadurch kann man Stress entgegenwirken und Lehrkräfte können sich selbst dazu befähigen, eigene Ressourcen zu stärken.

## Abstract

The aim of this literature work is, to find out with what negative factors of a professional teacher of a teacher in general as can also be accompanied in the health and nursing. It also aims to be the resulting consequences on the health of worked out in this work. Finally, current strategies / relief options are presented.

It showed the "difficult" pupils , lack of discipline , lack of motivation to learn and motivation, class size and the high number of duty hours were the most common responses , whereby teachers burdened feel (Schaarschmidt 2004) In addition come socially - communicative requirements such as interaction with colleagues, school management and parents and physical stressors such as noise addition , which taxes the processing load on a permanent basis and on a very long period of time , the physical and mental health very avail (Schmitz 2004). The three prevention programs presented show, a very different picture. It turns out that, although the scientific nature of prevention programs is given take into account the behavioral prevention as well as the ratio of prevention, however, the desired effectiveness of the subsequent evaluation studies is not given. This kind of preventions requires a comprehensive and time-consuming margin to promise empirically the predicted success

At the end remains that these proposals for change not separated from each other. All levels must participate in the change. The eyes should be particularly noted in teacher selection and greater visibility on the light. Cited training programs must rather be involved in school life and a strengthening of the Competence teachers. This way you can counteract the stress and teachers to enable them himself, to strengthen their own resources.

# 1. Einleitung

Epidemiologische Studien haben gezeigt, dass der Beruf einer Lehrerin / eines Lehrers besonders mit psychischen und physischen Belastungen einhergeht und dadurch die Gesundheit der Lehrkräfte gefährdet ist. International gesehen sind sich Forschungsarbeiten einig, dass Lehrerinnen und Lehrer in diesem Zusammenhang als Risikopopulation gesehen werden müssen (Schaarschmidt 2004, Rudow 2000, Gollnick 2007). Nach dem Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung von Rudow (1994) beeinflussen Arbeitsaufgaben und Bedingungen, unter denen diese erfüllt werden müssen, die objektiven Belastungsfaktoren. Objektiven Belastungskomponenten bestehen ganz unabhängig von der Lehrperson und rufen jene potenziellen Beanspruchungen hervor, die individuell und kognitiv widergespiegelt werden und auf diese Weise als psychische Belastungen auftreten. Neben den objektiven Belastungen treten noch subjektive Belastungen, wie beispielsweise quantitative und qualitative Arbeitsüberforderung, zu wenig Zeit für Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts, die Lautstärke und die große Anzahl und die mangelnde Disziplin der Schülerinnen und Schüler in der Lehrer- bzw. Lehrerinnentätigkeit auf. Diese Belastungen führen zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen und können in weiterer Folge zu einer Berufsunfähigkeit führen.

Der erste Schwerpunkt dieser Arbeit liegt darin, den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers zu veranschaulichen und besondere Merkmale hervorzuheben. Der zweite Part beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen zum Thema Belastung. Angeführte gesundheitliche Folgen werden im darauffolgenden Kapitel bearbeitet, wobei zwischen physischen und psychischen Auswirkungen differenziert wird. Zum Schluss werden Strategien für Lehrpersonen zur Bewältigung anhand von drei Präventionsprogrammen vorgestellt und kritisch reflektiert. In der Diskussion werden die dargestellten Probleme dieser Arbeit zusammengefasst sowie auf die daraus resultierenden notwendigen Konsequenzen hingewiesen.

Themenwahl

Aufgrund meiner derzeitigen Ausbildung Masterstudium Gesundheits- und Pflegewissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik war es mir ein persönliches Anliegen, auch negative Aspekte im Lehrberuf kennenzulernen und die Wichtigkeit von belasteten Faktoren im Beruf einer Lehrerin und Lehrers darzustellen.

Der Lehrberuf im Allgemeinen scheint sowohl mit positiven als auch mit negativen Vorurteilen behaftet zu sein: Die gute Bezahlung sowie die tollen Arbeitszeiten stilisieren diese Berufssparte einerseits zu einem ‚Traumjob‘. Andererseits scheint die Zahl an frühpensionierten Lehrerinnen und Lehrern, die aufgrund von Burnout, Depressionen, etc. den Arbeitsalltag nicht mehr bewältigen können, rasant anzusteigen.

Da mir meine Berufswahl, Lehrerin zu sein, sehr am Herzen liegt, war es mir sehr wichtig, alle Aspekte - vor allem die negativen des Lehrberufs - kennenzulernen und diese nach dem aktuellsten Stand der Literatur zu erforschen. Des Weiteren war es mir auch ein Anliegen, nicht nur die Belastungen aufzuzeigen, sondern vielmehr auch Programme und Strategien kennenzulernen, um schädigenden Einflüssen präventiv entgegenzuwirken.

## **1.1 Bedeutung des Themas in der Gegenwart**

Wenn man den Beruf einer Lehrerin bzw. eines Lehrers betrachtet, so verbindet man diesen in der heutigen Gesellschaft mit Annehmlichkeiten wie langen Ferien, geringen Arbeitszeiten, Pragmatisierung, guter Bezahlung. Hinzu kommt das Vorurteil von vermehrten Krankenständen und Frühpensionierungen.

Medien sprechen oft von „Vormittags- bzw. Halbtagsjobbern“ sowie von resignierten, festgefahrenen und faulen Lehrerinnen und Lehrern. Alleine schon die Berufswahl sei ein „Auffangbecken für Studienversager, Mittelmäßige, Unentschlossene, Ängstliche und Labile ...“ (Hinrichs et al.; 2003). Das Image des Lehrberufes ist geprägt von Aussagen wie „gut bezahlte Halbtagsjobber“, welche nicht in der Lage sind, gute Arbeit zu leisten.

Der Arbeitsplatz Schule ist von großen Klassen, Disziplinproblemen und verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler etc. geprägt. Vergleicht man andere Berufe, so sind diese ebenfalls von stresserzeugenden Arbeitsbedingungen gefüllt, dennoch sind Lehrerinnen und Lehrer diejenigen, welche sehr früh in Pension gehen und an psychischen und physischen Störungen leiden (Wiater 2007).

Wo liegen die Ursprünge dieser Aussagen? Was sind die Determinanten der Belastungen bei Lehrerinnen und Lehrern? Wird das Studium vielleicht aus den falschen Gründen gewählt und ist die Praxis ein zu großer Schock, sodass Resignation der letzte Ausweg ist?

## **1.2 Zielsetzung**

Ziel dieser Arbeit ist es, anhand einer Literaturrecherche zu erarbeiten, mit welchen belastenden Faktoren der Beruf einer Lehrerin und eines Lehrers im Allgemeinen sowie in der Gesundheit- und Krankenpflege einhergehen kann. Des Weiteren sollen die daraus resultierenden Folgen auf die Gesundheit dargestellt werden. Zum Schluss werden drei Präventionsprogramme zur Lehrerinnen- und Lehrerentlastung vorgestellt.

Forschungsfragen

1. Welche belastenden Faktoren gibt es im Lehrerberuf allgemein und speziell in der Gesundheits- und Krankenpflege?
2. Welche gesundheitlichen Folgen entstehen aus diesen Belastungen für Lehrerinnen und Lehrer?
3. Welche präventiven Programme können angewandt werden, um diesen belastenden Faktoren entgegenzuwirken?

## 2. Literaturrecherche

Ein Literaturreview - auch Literaturübersicht genannt - dient dazu, aktuelle und empirische Quellen zusammenzufassen, um so einen Überblick über ein bestimmtes Problem, welches als bekannt oder auch nicht bekannt gilt, zu erhalten (Burns & Grove 2009, S.48). Eine systematische Literaturrecherche wurde von 15. Jänner 2013 bis zum 2. April 2013 in den Datenbanken pedocs®, Ovid®, Pumbed® und Web of Knowledge® durchgeführt, um den aktuellen Wissensstand darstellen zu können. Mit Hilfe des Onlinewörterbuchs PONS wurden die unten dargestellten Schlüsselwörter in das Englische übersetzt. Bei der Suche nach den Schlüsselwörtern kamen „Boolean Operators“ (\* OR und AND) zum Einsatz.

Die Literaturrecherche erfolgte in Datenbanken, Internet, Zeitungen, Journals und Büchern.

### Datenbank

Tabelle 1 Übersicht der Keywords (eigene Darstellung)

Keywords	
Belastung	strein, burden
Lehrer/Lehrberuf	teacher, teaching profession
GuK Lehrerin für Gesundheits- und Krankenpflege	teaching nurse/ tutor/mentor
Folgen von Belastung	consequence
Prävention	prävention

Limits bei der Datenbanksuche sind der Zeitraum zwischen 2003-2013 sowie die Sprachen der Studien in Deutsch oder Englisch. Burns & Grove (2009) schreiben, dass der Zeitraum von zehn Jahren als ausreichend anzusehen ist.

Die Ergebnisse der Recherche in den Datenbanken wurden zuerst anhand des Artikels in *relevant* und *nicht relevant* eingeteilt. Nach dieser ersten Einteilung wurde die Relevanz anhand des Abstracts nach den Kriterien von Polit & Beck

(2004) gelesen. Nach Polit & Beck (2004) sind folgende Domänen bei einer relevanten Studie kritisch zu bewerten:

- Titel,
- Abstract,
- Einleitung
- Relevanz des Forschungsproblems
- Bekanntheit von Hypothesen oder Forschungsfragen
- Existenz eines konzeptuellen/theoretischen Bezugsrahmens
- Existenz einer Übersicht über die verwendete Literatur.

Bei der Methode spielen ethischer Aspekt, Forschungsdesign, Population, Stichprobe, Datensammlung und Datenmessung und deren Durchführung eine wesentliche Rolle. Ergebnisse müssen Resultate und eine Analyse der erhobenen Daten aufweisen. In der Diskussion müssen Resultate interpretiert werden und eine Implikation bzw. Empfehlung für die Praxis enthalten sein. Allgemein wird auch die Präsentation sowie die Glaubwürdigkeit der Forscherinnen und Forscher kritisch hinterfragt (Polit & Beck 2012). Die 29 Treffer aus den Suchmaschinen haben sich zum Teil überschritten. Alle Datenbanken wurden mit derselben Suchstrategie durchgesehen, die ausgewählten Keywords wurden in die Suchleiste eingetragen und mit den Limits versetzt. Keiner dieser 29 Treffer umfasste die gesamte Bandbreite von der belastenden Situation im Lehrberuf bzw. als Lehrerin und Lehrer auf der Gesundheits- und Krankenpflege über die daraus resultierenden Folgen und deren Maßnahmen zur Bewältigung. Diese Studien veranschaulichten zwar einen Zusammenhang von Belastung und Überforderung im Lehrberuf, jedoch wurde der Aspekt der Bewältigung nur sehr kurz thematisiert.

Drei relevante Artikel konnten für diese Arbeit verwendet werden:

1. Gillespie, M, McFetridge, B, 2005, *Nurse education – the role of the nurse teacher*, Journal of Clinical Nursing, 15, 639 - 644

2. Jokelainen, M, Turunen, H, Tossavainen, K, Jamookeeah, D, Coco, K, 2011, *A systematic Review of mentoring nursing students in clinical placements*, Journal of Clinical Nursing, 20, 2854 - 2867
3. Hybrecht, S, Loecky, W, Quaehaegens, Y, De Tobel, D, Mistiaen, W, 2011 *Mentoring in nursing education: Perceived characteristics of mentors and the consequences of mentorship*, Selected papers from the 3rd International Nurse Education Conference: Nursing Education in a global community 11 – 14 April 2010, Sydney

Tabelle 2 Ergebnisse der Datenbanksuche (eigene Darstellung)

Datenbank	Treffer	Analyse/Titel	Analyse/Abstract
PubMed	12	1	0
Ovid	7	1	1
Web of Knowledge	0	0	0
Pedocs	10	5	2

### Websites

Über das „Google-Books“ - Tool wurden relevante Bücher aus der Recherche im Onlinebibliothekskatalog ausgewählt.

### Bücher

Über den Onlinebibliothekskatalog der Universitätsbibliothek der Medizinischen Universität Graz, der Bibliothek der Karl - Franzens - Universität Graz, der Bibliothek der Pädagogischen Fachhochschule Graz und der ärztlichen Zentralbibliothek Eppendorf wurden Bücher und Zeitschriften mit passendem Inhalt ausgewählt.

### **3. Merkmale im Lehrberuf allgemein**

Dieses Kapitel soll eine Übersicht der aktuellen Belastungsforschung in Bezug auf das Berufsfeld Lehrerin und Lehrer darstellen. Zu Beginn wird das Setting „Schule“ beschrieben, gefolgt von Anforderungen und Herausforderungen des Lehrberufs im Allgemeinen sowie in weiterer Folge ein spezieller Fokus auf die Lehrerinnen und Lehrer der Gesundheits- und Krankenpflege gelegt.

#### **3.1 Arbeitsplatz Schule**

Die Schule wird als Bildungsinstitution definiert, welche Bildung vermittelt und Bildungsabschlüsse verleiht. Organisationssoziologisch spricht man von einem Lernort, in dem die nachkommenden Generationen der Gesellschaft heranwachsen (Wiater 2007).

Durch den Auftrag der Gesellschaft nimmt die Schule Einfluss auf die Entwicklung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Pädagogisch gesehen übernimmt die Institution Schule Aufgaben, welche einer zweifachen Verpflichtung unterworfen sind. In erster Linie die Verpflichtung gegenüber Kindern und Jugendlichen mit ihren individuellen Besonderheiten und ihrem Recht auf individuelle Förderung und zweitens die Verpflichtung gegenüber den der Kultur, wo es um die Identität der Mitglieder einer Gesellschaft geht. Der Arbeitsplatz Schule vermittelt Lerninhalte und gleichzeitig Beziehungsarbeit, wie sozial- emotionale Interaktionen zwischen Lehrkörper und Schülerseite (Wiater 2007).

Des Weiteren ist Schule ein Ort, an dem Bildung vermittelt und verliehen wird sowie eine Institution - determiniert von zahlreichen Gesetzen und Vorschriften - in der Autoritäts- und Kommunikationsmuster, Verhaltensregeln und Rituale bestimmt werden. Schule zählt zu den „non- profit“- Unternehmen, sprich „Bildungseinrichtungen“. Ergebnisse der erbrachten Arbeitsleistungen lassen sich weder als Produkte quantifizieren, noch können sie dem Einsatz der beteiligten Personen

allein und direkt zugeordnet werden. Trotzdem spielen an diesem Arbeitsplatz ökonomisch relevante Faktoren wie

- die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer
- Zahl der Schülerinnen und der Schüler pro Klasse
- der Stundenplan
- die Lehrerpflichtstunden
- der Einsatz von Lehrmitteln
- die Kosten der Schülerbeförderung,
- der Ausfall von Unterrichtsstunden
- die Zahl der Krankmeldungen
- die Kosten für den Bauarbeiten usw.

eine wesentliche Rolle (Wiater 2007).

### **3.2 Anforderungen und Herausforderungen im Lehrberuf**

Die Bundesagentur für Arbeit (2008) schreibt dem Lehrberuf ein breites Spektrum an Aufgaben zu. Nach Rothland & Terhart (2007) ist der Mittelpunkt der Lehrarbeit das Unterrichten selbst. Primär geht es um das Vermitteln von Fachwissen im Rahmen vorgeschriebener Lehrpläne. Die Vorbereitung und die Nachbereitung für den Unterricht sowie die Abnahme von Prüfungen sind Tätigkeiten, welche nur den Unterricht an sich beschreiben (Bundesagentur für Arbeit 2008). Weiters nimmt der Erziehungsaspekt darin einen großen Part ein, beschrieben durch die Entwicklung der Persönlichkeit und die Förderung des Selbstvertrauens der Schülerinnen und Schüler sowie die Weitergabe von Werten und Verhaltensweisen.

Zudem kommen organisatorische Tätigkeiten wie Verwaltungsaufgaben, Klassenfahrten, verpflichtende Weiterbildungen wie beispielsweise Schulentwicklung hinzu (Rothland 2007). Gefordert wird zudem eine stundenlange Konzentration und eine sehr hohe Aufmerksamkeitsleistung (Scheuch 1997).

Es macht den Anschein, dass Fachwissen und eine didaktisch gute Aufbereitung alleine nicht mehr ausreichend sind und die besonderen Anforderungen sich im sozial – emotional - motivierten Bereich wiederfinden, welche oft widersprüchlich und somit auch schwer zu erfüllen sind (Schaarschmidt 2005).

Medial sowie bezogen auf die Allgemeinbevölkerung genießen Lehrpersonen der österreichischen Schulen vorrangig schlechten Ruf. Lehrerinnen und Lehrer werden demnach als „schlecht ausgebildet, faul, überforderte Mindestleister, häufig krank ("Die Presse", Print-Ausgabe, 05.12.2011) bezeichnet bzw. angesehen, die sich in der glücklichen Situation befinden „einen sicheren und bequemen, mit gutem Gehalt und langen Ferien garnierten Halbtagsjob“ auszuüben(Schaarschmidt 2005).

Die Gegenüberstellung der Literatur mit der Realität in der Schule weist ein differenziertes Bild aus. Rothland und Therhart (2007) verbinden den Beruf einer Lehrerin bzw. Lehrers mit einem hohen Maß an gesellschaftlicher und individueller Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler. Hurrelmann und Palentien (1995) schrieben schon damals, dass sich die pädagogischen Anforderungen im Lehrerberuf verändern und es erforderlich ist, gesundheitsfördernde Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrer und Lehrerinnen zu entwickeln. Becker (2006) zufolge zeichnet sich der Lehrberuf durch eine hohe soziale, pädagogische und fachliche Anforderung aus.

Betrachtet man den Unterricht, so ist dieser nach Klingberg (1995) ein Zusammenhang von Unterrichtsgegenstand, geplant rational gesteuerten Tätigkeiten des Lernens und Lehrens sowie eines außerplanmäßigen intuitiven Prozesses des Lehrens und Lernens. Unterricht an sich zielt auf einen Wissenszuwachs bei Schülerinnen und Schülern ab, dessen Erfolg von der Aktivität eben dieser selbst abhängt. Die Anforderung an die Lehrperson ist die Bereitstellung von Lernsituationen im Unterricht, in denen Schülerinnen und Schüler einen Wissenszuwachs erwerben können (Klingberg 1995). Rothland & Terhart (2007) benennen drei Charakteristika, die den Unterricht beschreiben. Der Unterricht wird im ersten Punkt als eine unfreiwillige, erzwungene Konstellation mit einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen hinsichtlich Wissen Erfahrung und Lebensalter beschrieben. Im zweiten Punkt können die

erzielten Effekte durch die Lehrerinnen- und Lehrerarbeit kaum kontrolliert werden. Im letzten Punkt mangelt es oft an Rückmeldungen über die langfristigen Folgen, die der Unterricht per se generiert. Kommt es zu einem Misserfolg im Unterricht, sind diese meist sofort spürbar (Rothland & Terhart 2007).

Helmke (2009) führt an, dass selbst der beste Unterricht einzelne Schülerinnen und Schüler nicht zum Lernen zwingen kann, da die aktive Nutzung der von der Lehrperson evozierten Lernsituationen letztlich nur durch die Schülerinnen und Schüler bestimmt werden kann. Zur gleichen Zeit sind Lehrkräfte bei der Gestaltung von Unterrichtssituationen und der Wahl der Methoden von spezifischen kontextuellen Gegebenheiten, Schülerinnen- und Schülerkonstellationen und vom Potenzial der Schülerinnen und Schüler abhängig. Demnach beschreiben Baumert und Kunter (2006), dass ein qualitativvoller Unterricht prinzipiell durch die konstruktive Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern entwickelt werden kann.

Qualität im Unterricht kann ergänzend daran festgemacht werden, inwieweit es Lehrkräften gelingt, passende Strukturen zu schaffen, welche den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit darbieten, verständnisvolle Lernprozesse zu beginnen und diese aufrechtzuhalten - vereinfacht gesagt für Anregung und Unterstützung zu sorgen (Hopf 2010).

Oser und Baeriswyl (2001) teilen Unterricht in zwei Strukturen auf. Die erste Struktur ist die Sichtstruktur, welche sich auf die übergeordneten Organisationsmerkmale des Unterrichts wie Curricula und Lehrpläne bezieht. Die zweite Struktur ist die sogenannte Tiefenstruktur, welche innerhalb eines bestimmten Bezugsrahmens Freiraum für inhaltliche Entscheidungsfreiheit lässt beispielsweise im Umgang mit dem Lernstoff, in der Interaktion Lernender untereinander und in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern. Die empirische Unterrichtsforschung zeigt, dass Sichtstrukturen zwar den Rahmen der Unterrichtsgestaltung vorgeben, dass aber für den Lernzuwachs - die Tiefenstruktur maßgeblich ist (Kunter et.al, 2001).

Fazit: Das Aufgabenspektrum des Lehrberufs zeigt eine große Bandbreite, welche zwangsläufig mit Belastungsmöglichkeiten verbunden sein können. Das umfangreiche Spektrum an Anforderungen an die Lehrkraft muss zeitlich parallel bewältigt

werden. Lehrstoff muss vorgetragen werden und in einen zeitlichen Rahmen passen. Zusätzlich muss es der Lehrerin bzw. dem Lehrer gelingen, die Schülerinnen und Schüler für den Unterricht zu interessieren, sie zu beobachten und wahrzunehmen, eine Beurteilung und Bewertung zu schaffen, und so schlussendlich eine Förderung der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten (Bromme, 1996). Eine wichtige Rolle spielen neben den Aufgaben im Unterricht die unterschiedlichsten Erwartungshaltungen seitens der Schülerinnen und der Schüler, der Eltern, des Lehrerkollegiums, der Vorgesetzten und der Öffentlichkeit, welche oftmals unvereinbar scheinen.

## **4. Lehrerinnen und Lehrer der Gesundheits- und Krankenpflege**

In Österreich unterrichten laut Pflegebericht (2006) etwa 1.100 Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer an einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule. Waren es im Jahre 1993 etwa nur ein Drittel, welche auf Honorarbasis arbeiteten, so sind es zurzeit circa die Hälfte, mit der Tendenz steigend.

Um den Lehrberuf an einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule ausüben zu dürfen, ist neben einer mindestens zweijährigen Berufspraxis als DGKS bzw. DGKP auch die erfolgreiche Absolvierung einer Sonderausbildung gemäß des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes (GuKG) notwendig. Laut Lehr- und Führungsaufgabenverordnung (GuK-LFV) muss ein Ausbildungsumfang von 1600 Stunden absolviert werden. Diese Art von Sonderausbildung wird in Form von Universitätslehrgängen offeriert. Diese erfüllen zwar die formalen Aufgaben, weisen jedoch verschiedene inhaltliche Schwerpunkte auf (Engel 2002).

Neben diesem Universitätslehrgang besteht noch die individuelle Gleichhaltung absolvierter postsekundärer Ausbildungen oder Studien. „Postsekundär“ bedeutet Studiengänge mit 180 ECTS - Anrechnungspunkten und Zugangsvoraussetzung mit Matura geltend in Österreich. Deren Anerkennung kann beim Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend beantragt werden. Durch die Prüfung eines Akkreditierungsbeirats im Ministerium wird anhand gesetzlicher Vorgaben (GuKG §§ 65a –c) der Antrag geprüft. So müssen fehlende Ausbildungsinhalte nicht nachgeholt werden, sodass eine allfällige Anerkennung nicht über die Qualifikation einer Antragstellerin bzw. eines Antragssteller aussagt.

### **4.1 Anforderungen /Berufsbild**

Folgend werden Tätigkeiten und Anforderungen an eine Lehrerin eines Lehrers der GuK beschrieben, um das Ausmaß an Tätigkeiten/Fertigkeiten besser nachvollziehen zu können.

#### **4.1.1 Fachkomptenz**

Neben den allgemeinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen müssen Lehrerinnen und Lehrer der Gesundheit- und Krankenpflege

- eine autonome Funktion in Bezug auf Gesundheitsförderung und Prävention einnehmen
- auf der interdisziplinären Ebene kooperativ agieren und eine gute Zusammenarbeit mit dem Arzt anstreben
- Reflexionen forschungsbasiert durchführen, - geleistete Arbeit der Qualitätsentwicklung und -sicherung unterziehen und gegebenenfalls modifizieren sowie aktuelle Forschungsergebnisse anwenden, umsetzen und in die Pflegepraxis implementieren
- Die ethische Dimension der professionellen Pflegearbeit vermitteln
- Eigenverantwortung und Weiterentwicklung des Berufes und der persönlichen Qualifikation fördern (Offenes Curriculum GuK, ÖBIG, 2003).

#### **4.1.2 Verringerung der Kluft zwischen Theorie und Praxis**

- Theorie und Praxis müssen im Ausbildungsprogramm verbunden und miteinander abstimmt sein
- Grundvoraussetzung für die praktische Ausübung ist das Verständnis diverser Pflegemodelle. Sie bieten die Grundlage pflegerischen Handelns
- Schülerinnen und Schüler der Gesundheits- und Krankenpflege sollten als Erwachsene angesehen werden - dementsprechend muss die Ausbildung darauf zugeschnitten sein
- Pflegeschülerinnen und Pflegeschüler sind während ihrer Ausbildung nicht als Arbeitskräfte anzusehen. Die Ausbildung soll einen stufenweisen Übergang vom Beobachter über den teilnehmenden Beobachter bis zum Beteiligten gewährleisten. Erst nach Abschluss der Ausbildung sollen die Schülerinnen und Schüler der GuK Verantwortung und eigenständige Patientenbetreuung übernehmen
- Die GuK Ausbildung ist nach einem pädagogischen Konzept auszurichten und durchzuführen
- Konflikte und Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis sollten mit verschiedensten Maßnahmen gelöst und begegnet werden, beispielsweise durch Weiterbildung im Fach Kommunikation
- Der Theorie- und Praxisbezug obliegt der Verantwortung der Lehrkräfte und muss ausgeglichen abstimmt sein. Eigenes Wissen muss stets dem neusten Stand der Entwicklung entsprechen (Offenes Curriculum GuK, ÖBIG, 2003).

## **4.2 Bildungsverständnis in der Gesundheits- und Krankenpflegeschule**

Laut Müller (1985) ist Bildung erworbenes Wissen und Erziehung ist die Basis auf das persönliche Geprägt sein.

Die Gesundheits- und Krankenpflege ist eine duale Ausbildung, welche auch Allgemeinbildung vermittelt. Die Kompetenzbereiche umfassen Fach-, Methoden-, Sozial-kommunikative und Selbstkompetenz. Die Curriculumentwicklung und -gestaltung erfüllt dadurch auch allgemeine Bildungsaufgaben bezugnehmend auf die Auszubildenden (Offenes Curriculum GuK, ÖBIG, 2003).

### **4.2.1 Lehren und Lernen**

Der Bildung möglicher Interaktionsprozesse des Lehrens und Lernens ist in der Gestaltung und der damit handelnden Person – Lehrer sowie Auszubildende – übertragen (Kemetmüller 1998).

Lehren sowie Lernen in der GuK- Ausbildung erfordert Unterrichten im Sinne von Unterstützen, Anregen, Beraten durch reaktive Position des Lehrenden und dessen Vorbereitung situationsbezogener Lernumgebungen (Schwarz – Govaers 1999)

Lehren und Lernen in der Theorie und Praxis ist nach Schwarz- Govaers (1999) ein ganzheitlicher Prozess mit individuellen Lernstilen, Erfahrungen und Ausgangssituationen unter Berücksichtigung von Rahmenbedingungen. Für die Lernenden soll -der Prozess der Selbstständigkeit und Verantwortung sowie Selbstorganisation im Mittelpunkt stehen. Zudem soll ein konstruktiver Prozess vorherrschen und an Wissensbestände und Erfahrungen angeknüpft werden, um neues Handlungswissen zu erwerben. Situative Prozesse sollen einen Rahmen für individuelle wie aktuelle, konkrete, soziale und politische Situationen bilden, in denen Lernende zum Bezugspunkt des Lernens gemacht werden.

#### **4.2.2 Das Theorie- Praxis- Verständnis**

Theorie und Praxis in der Ausbildung der Gesundheits- und Krankenpflege sind gleichwertig anzusehen und stehen in einem sich gegenseitig beeinflussenden dialektischen Zusammenhang. .

Die Grundvoraussetzung für praktisches Handeln ist die theoretische Grundlage. Es herrscht eine wechselseitige Beziehung vor, denn bestätigte praktische Erfahrungen werden auf theoretisches Wissen zurückgeführt und die Theorie ist auf Wissen aus der Praxis angewiesen.

Die duale Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege benötigt an theoretischer und praktischer Integration in den Lernprozess drei wesentliche Rollen: die des Lehrers, die des Lernenden und die des Praxisanleiters. Daher besteht die Notwendigkeit zweier Lernorte, Schule und Praxis – und ein sozial integratives Selbstverständnis aller Beteiligten (Offenes Curriculum GuK, ÖBIG, 2003).

#### **4.2.3 Ziel von Lehre und Bildung**

Im Allgemeinen zielen Bildungsprozesse auf Veränderung im Sinne von Entwicklung (berufs) spezifischer sowie die Weiterentwicklung grundlegender/allgemeiner menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ab.

Speziell in der Pflegeausbildung ist es Ziel, interessierte Menschen für den Beruf einer professionellen Gesundheits- und Krankenpflege zu qualifizieren. Zusätzlich ist der Auftrag, lebenslanges Lernen zu fördern, um die berufliche Weiterentwicklung zu gewährleisten. Folgende Zielen müssen erreicht werden:

- Erkennen, Nutzen und Weiterentwickeln von Fähigkeiten und Fertigkeiten seitens der Lernenden - Förderung von Kompetenzen durch „control of destiny“ (Lernende behalten tendenziell die Kontrolle über die Lernsituation). Aufgabe der Lehrperson ist die Sensibilisierung, Motivation, Orientierung sowie Entwicklung von Argumentations-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit bei den Auszubildenden (Ach1998).
- Förderung des selbstständigen, vernetztem Denken und Handeln und theoriegeleiteter Reflexion

- Fördern von Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Vertrauen in sich selbst (Offenes Curriculum GuK, ÖBIG, 2003).

### **4.3 Belastungsforschung bei Lehrerinnen und Lehrer der GuK**

2007 wurde eine weiterführende Analyse des ersten Pflegeberichts im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen durchgeführt. Die erhobenen Daten zeigen, dass zwei Drittel aller angestellten Pflegelehrkräfte zwischen zwei bis vier Unterrichtsfächer lehren, zwanzig Prozent unterrichten sogar fünf bis sechs Unterrichtsfächer und nur zehn Prozent lediglich ein Fach. Laut dem GuKG ist es den Lehrkräften der Gesundheits- und Krankenpflege möglich, zwischen vier und 18 verschiedene Fächer zu unterrichten. Die Gefahr, dass der Personaleinsatz für den Unterricht mehr nach ökonomischen, quantitativen Punkten, statt nach qualitativen Erfordernissen - ausgelegt wird, ist hier sehr hoch (Pflegebericht 2006).

Abgesehen davon steigen das berufsspezifische Fachwissen sowie bestehende Forschungsaktivitäten in den letzten Jahren rapide an. 50% der Pflegelehrkräfte gaben an, dass sie sich für gewisse Unterrichtsfächer nicht adäquat ausgebildet fühlen, trotzdem - unterrichten sie diese (Pflegebericht 2006, S.110).

Die Analyse des Pflegeberichts 2006 hat gezeigt, dass sich weit über zwei Drittel der Befragten in folgenden sieben Unterrichtsfächern für adäquat ausgebildet halten (Pflegebericht 2006, S.111):

1. *Gesundheits- und Krankenpflege,*
2. *Pflege von alten Menschen,*
3. *Berufsethik und Berufskunde,*
4. *Erste Hilfe/ Katastrophen- und Strahlenschutz,*
5. *Soziologie/ Psychologie/Pädagogik und Sozialhygiene,*
6. *Hygiene und Infektionslehre,*
7. *Gerontologie/Geriatrie und Gerontopsychiatrie.*

Am Ende der Skala befinden sich fünf Fächer, in denen sich beinahe die Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer der Gesundheits- und Krankenpflege nicht adäquat ausgebildet fühlen (Pflegebericht 2006, S.112):

1. *Kommunikation / Konfliktbewältigung / Supervision und Kreativitätstraining,*
2. *Hauskrankenpflege,*
3. *Grundlagen der Pflegewissenschaft und Pflegeforschung,*
4. *Strukturen und Einrichtungen des Gesundheitswesens, Organisationslehre,*
5. *Berufsspezifische Ergonomie und Körperarbeit*

Bezogen auf den Qualifikationsbedarf wünschten sich 17 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer für Gesundheits- und Krankenpflegeschule eine akademische Bildung für die Unterrichtsfächer Pflegewissenschaft und Pflegeforschung, Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung, bezogen auf Pflege und Soziologie, Psychologie, Pädagogik und Sozialhygiene.

Acht Prozent der Befragten wünschten sich Sonderausbildungen in den Unterrichtsfächern Gesundheits- und Krankenpflege, Pflege von alten Menschen, Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung, bezogen auf Pflege.

42 Prozent der Befragten wünschten sich klassische Weiterbildung als Weiterbildungsform für die Fächer in Gesundheits- und Krankenpflege, Berufsspezifische Ergonomie und Körperarbeit, Kommunikation, Konfliktbewältigung, Supervision und Kreativitätstraining.

In allen drei Bildungsebenen ist auffallend, dass für das Fach Gesundheits- und Krankenpflege ein Qualifikationswunsch besteht, obwohl, wie oben dargestellt, ein großer Teil der Befragten sich für dieses Fach adäquat ausgebildet fühlt. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass das pflegespezifische Know-how zunimmt und Lehrerinnen und Lehrer der Gesundheits- und Krankenpflege verstärkt einen Qualifikationsbedarf sehen (Pflegebericht 2006).

Aus der Studie Huybrecht et al. (2011) geht hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer der Gesundheits- und Krankenpflege besonders Fähigkeiten wie konstruktive Kritik geben, Praxiserfahrung, gutes Zeitmanagement und eine positive Einstellung zum Beruf, benötigen. Nachteile des Berufs sind, wie auch bei Lehrerinnen und bei Lehrern an allgemeinen Schulen, der Mangel an Zeit, welcher sich negativ auf die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie bei Kollegen bemerkbar machen kann. Genannter Vorteil des Berufes ist der Kontakt zu unterschiedlichen Menschen, denen man in gesundheitlich –schwierigen Situationen helfen kann,

was einen immateriellen Wert einnimmt. Lehrerinnen und Lehrer der Gesundheits- und Krankenpflege sind sozusagen die Bindeglieder zwischen Theorie und Praxis, wobei sie in dieser Rolle oft in einen Interessenskonflikt geraten. Die Problematik zeigt sich wie in sovielen Berufsschichten, dass Standards zwar vorherrschen, die Praxis diese jedoch sehr individuell handhabt.

In Österreich ist es seit Einführung des Gesetzes der GuK-AV (1999) Pflicht, dass gemäß §19 (2) Lehrerinnen und Lehrer der Gesundheits- und Krankenpflege das angeleitete Praktikum durchführen müssen. Dies bedeutet, dass zwei Prozent der praktischen Ausbildung der Schülerinnen und Schüler durch Lehrerinnen und Lehrer der Gesundheits- und Krankenpflege angeleitet werden müssen, um das Diplom der Gesundheits- und Krankenpflege zu erhalten. Umgerechnet sind das pro Schülerin und Schüler 50 Stunden Praxis angeleiteter Unterricht (Offenes Curriculum GuK, ÖBIG, 2003).

Nachfolgend werden die Aufgabenbereiche dargestellt welche ausschließlich der praktischen Schülerberatung zugute kommen und die „Standard“ Aufgaben einer Lehrerin/eines Lehrers in der Gesundheits- und Krankenpflege erweitern.

#### **4.3.1 Fachliche Aufgaben**

Hier sollen Kenntnisse, Fertigkeiten, Handlungskompetenzen in der Pflege, der Planung Durchführung und Evaluation durch praktische Anleitung vermittelt werden. Die Sicherstellung einer optimalen Praxisausbildung muss gewährleistet werden und die individuelle Unterstützung der Lernenden für Vorbereitung auf Prüfungen muss sichergestellt werden (Mamerow 2013)

#### **4.3.2 Organisatorische Aufgaben**

Die Schülerinnen und Schüler situationsgerecht in den unterschiedlichen Praxisbereich begleiten und in Absprache mit den jeweiligen Mentoren die Beurteilung der Schülerin/ des Schülers erstellen. Die gute Zusammenarbeit mit den Mentoren bzw. dem ganzen Pflgeteam zur Sicherstellung reibungsloser Abläufe ist eine weitere wichtige Aufgabe der Lehrerin/ des Lehrers (Mamerow 2013).

### **4.3.3 Erzieherische Aufgaben**

Soziale und personale Kompetenzen und ethische Verhaltensweisen fördern sowie Unterstützung zur Erlangung von Selbstständigkeit und eigenverantwortliches Handeln gewähren.

In weiterer Folge wird - das Anforderungsprofil der Praxisanleitung im Pflegeberuf genauer beschrieben, um ein umfassendes Bild über von Lehrpersonen der Gesundheits- und Krankenpflege in der Ausbildung für den gehobenen Dienst der GuK zusätzlich auszuübende Tätigkeiten zu erhalten (Mamerow 2013).

### **4.3.4 Allgemeine Tätigkeitsfelder der Praxisanleitung**

Schülerinnen und Schüler situationsgerecht in etwaigen Situationen begleiten und beraten sowie Auszubildende in ihrer Selbstreflexion anleiten, beispielsweise in den Zwischen- und Endgesprächen eines Praktikums. Sie sollen dazu befähigt werden, konkrete Pflegesituationen anzuleiten, zu beraten und auch zu bewerten. Praxisanleiter sollen regelmäßig Reflexionsgespräche führen um sicherstellen, dass Schülerinnen und Schüler alle Informationen im laufenden Praktikum erhalten haben. Abschließend muss eine individuelle Praxisbewertung abgegeben werden, in der Stärken sowie Potenziale zur Weiterentwicklung mit der Schülerin/dem Schüler besprochen werden (Mamerow 2013).

Zudem wird von der „Praxisbegleiterin“, also der Lehrerin/dem Lehrer der Gesundheits- und Krankenpflege erwartet, dass unterschiedliche Rollen eingenommen werden. Kommen Lehrpersonen aus der Schule in eine Praktikums-einrichtung, so übernehmen sie für diese Begleitung der Schülerinnen und Schüler die Rolle und die Verpflichtungen in der Pflege und Versorgung der Patientinnen/Patienten bzw. Bewohnerinnen und Bewohner. Laut Arets et al. (1997) müssen Pflegepersonen zur Ausübung ihrer Profession verschiedenste Rollen einnehmen, um dem geforderten Anforderungsprofil zu entsprechen. So umfasst der Bogen unterschiedliche Rollen Aspekte in einer Pflegebeziehung von der Fremden, der Expertin, der Beraterin, der Anwältin bis hin zur Begleiterin in individuellen Gesundheitsprozessen.

Orem (1996) zufolge basieren Fähigkeiten und Fertigkeiten wie u.a. Beobachtung, Einfühlungsvermögen, Erkennen, Evaluieren auf den fünf Kategorien von Metho-

den/Funktionen, welchen folgende Rollen Aspekte und -elemente zugeordnet werden können:

<b>Methode/Funktion</b>	<b>Rollenaspekte und – elemente</b>
Handeln für andere	Übernehmen von ...
Anleitung anderer	Anleiten, führen, bewahren
Physische und psychische Unterstützung anderer	Begleiten, unterstützen, sorgen, motivieren
Bereitstellung und Aufrechterhaltung einer entwicklungsfördernden Umwelt	Voraussetzung schaffen für...., planen, koordinieren, anpassen, integrieren
Unterrichtung anderer	Aufklären, fördern, beraten, befähigen, trainieren, schulen

(Offenes Curriculum GuK, ÖBIG, 2003).

Frauenlob (2003) schreibt in ihrer Studie, dass eine professionelle Arbeitshaltung auf zwei verschiedenen Arbeitsfeldern nur schwer zu erfüllen ist. Zumal die Voraussetzung zum Unterrichten auf einer GuK- Schule „nur“ eine zweijährige Praxiserfahrung erfordert und es daher in Frage zu stellen ist, ob sich Lehrerinnen und Lehrer der GuK nach so kurzer Zeit schon als Expertinnen bzw. als Experten in ihrem Fach bezeichnen können.

## **5. Theoretische Grundlagen zur Belastung im Lehrberuf**

Im folgenden Kapitel wird versucht, den Begriff Belastung zu definieren und verschiedenste Standpunkte aus der Literatur gegenüberzustellen.

### **5.1 Begriff Belastung**

Belastung wird oft mit Begriffen wie Stress, Unwohlsein, Überforderung, Langleweiligkeit etc. in Verbindung gebracht.

Eine große Anzahl von Untersuchungen der Lehrerinnen- bzw. Lehrerbelastungsforschung verzichtet auf eine genaue Klärung der zugrunde liegenden Belastungsdefinition. Wenn man von der kurz formulierten Annahme ausgeht, dass Be-

lastung das ist, was Lehrkräfte unter subjektiver Sicht als unangenehm empfinden, so definieren van Dick/ Wagner/ Petzel (1999 S. 270):*„Wir verstehen hier unter Belastung die subjektive Wahrnehmung von Beanspruchung durch unterschiedliche Arbeitsbedingungen“*. Andere Studien hingegen verzichten komplett auf eine explizite Definition – das was unter Belastung verstanden wird, muss erschlossen werden (Buchen et.al, 1997).

Kyriacou (1998) definiert Lehrerinnen- und Lehrerstress als *„the experience by a teacher of unpleasant emotions such as tension, frustration, anxiety, anger and depression, resulting from aspects of his or her work as a teacher (Kyriacou 1998, S.28)“*. Demnach bezieht sich Lehrerinnen- und Lehrerstress auf die emotionale Reaktion einer Lehrerin bzw. eines Lehrers sowie auf die negativen Aspekte, wobei positive Aspekte gar nicht berücksichtigt werden.

Ähnliche Definitionen finden sich auch für den Begriff Lehrerinnen- bzw. Lehrerbelastung:

*„Belastungen und Beeinträchtigungen der individuellen Befindlichkeit und Stimmung, der Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeit einer Person in einer gegebenen Situation, die subjektiven Leidensdruck hervorrufen (Ulich 1996, S.64).“* Daraus wird deutlich: Stress und Belastungen werden ähnlich oder synonym verwendet und vor allem der subjektive Prozess der Wahrnehmung und Bewältigung wird hier hervorgehoben. Demnach resultiert Belastung aus der Verarbeitung von Reizen und kann nur subjektiv erhoben werden.

In der arbeitswissenschaftlichen Literatur lassen sich andere begriffliche Klärungen finden, welche sich mehrheitlich auf das Belastungs- und Beanspruchungskonzept berufen. Eine wissenschaftliche Definition von psychischer Belastung (mental stress) laut ISO 10075 (1991) lautet; *„The total of all assessable influences impinging upon a human being from external sources and affecting it mentally“*. Hier bezieht sich Belastung umfassender auf die äußeren Einflussfaktoren und nicht auf die Reaktionen der arbeitenden Person und deren negativen Aspekte.

Rudow (2000) schreibt -: *„Unter Belastung sind alle diejenigen körperlichen, geistigen und sozialen Anforderungen in der pädagogischen Tätigkeit zu verstehen,*

*die unabhängig vom Individuum existieren und potentiell eine Beanspruchung hervorrufen (...) Die Belastung ist (...) auch in der Lehreraufgabe als wertneutrales Phänomen, das an sich weder positiv noch negativ ist, zu betrachten“ (Rudow 2000, S. 36).*

Der Lehrberuf zählt vorwiegend zu den psychisch belastenden Berufen (Krause 2007). Auch Rudow (2000) ist der Auffassung, dass die Tätigkeiten von Lehrkräften psychisch belastend sind, da der Beruf vor allem Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits sowie Denk- und Reaktionsleistung erfordert, was sich emotional und kognitiv stark auswirken kann.

Unter der psychischen Belastung wird allgemein die Gesamtheit der erfassbaren Einflüsse, die äußerlich auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken, verstanden (Bieri 2004).

Van Dick/ Stegmann (2007) sehen die Belastung im Lehrberuf als eine einwirkende Anforderung der Umwelt. Diese kann folgedessen zu einer individuell empfundenen Beanspruchung führen, welche sich durch Unwohlsein oder Krankheit äußert. Genauer gesehen werden unter Belastung Aspekte der Arbeitstätigkeit gesehen, welche menschengerechtes Handeln behindern.

Van Dick/ Stegmann (2007) unterscheiden hinsichtlich der Ursachen für die Belastung zwischen handelnder Person selbst (zum Beispiel durch unzureichende Qualifikation) und bestimmten Arbeitsbedingungen wie Lärm, Zeitdruck oder Störung durch Schülerinnen und Schüler.

Um die psychische Belastung richtig einschätzen zu können, muss die individuelle Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung der objektiven Anforderungen an eine Lehrperson berücksichtigt werden. Die Wahrnehmung kann von jeder Person anders empfunden werden (Rudow 2000). Eine Definition der psychischen Belastung wurde von der deutschsprachigen Arbeitswissenschaft definiert: *„Psychische Beanspruchung wird verstanden als die individuelle, zeitlich unmittelbare und nicht langfristige Auswirkung der psychischen Belastung im Menschen, in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen und seinem Zustand (Bieri 2004, S.123)“*. Die Summe der individuellen und kollektiv beurteilten Handlungsergebnisse sind Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen. Rudow

(2000) versteht unter Beanspruchungsreaktionen „*kurzfristig auftretende, reversible, psychophysische Phänomene*“, im Vergleich dazu sind Beanspruchungsfolgen „*überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene* (Rudow 1994, S.44).“

Unter positiven Beanspruchungsreaktionen kann man beispielsweise das durch ein berufliches Erfolgserlebnis ausgelöste Wohlbefinden einer Lehrerin oder eines Lehrers verstehen. Diesem Wohlbefinden kann Zufriedenheit, Ruhe, Ausgeglichenheit, Gelassenheit etc. beinhalten. Es kann sich also aus der positiven Bewertung einer Belastung im Lehrberuf eine positive Beanspruchungsreaktion ergeben. Dadurch können als Formen möglicher positiver Beanspruchungsreaktionen beispielsweise Handlungsmuster bzw. Handlungsstrategien sowie Wissen und pädagogische Handlungskompetenzen angeeignet und weiterentwickelt werden. Zu den negativen Beanspruchungsreaktionen zählen Angst, Stress und psychische Ermüdung, welche sich durch andauernde Müdigkeit bis hin zum chronischen Stress und Burnout sichtbar machen können. Negative Beanspruchungsreaktionen schränken somit die pädagogische Handlungskompetenz ein und führen im schlimmsten Fall zu psychischen Gesundheitsstörungen (ebd.)

Zum Abschluss dieses Kapitels wird auf den Begriff Stress eingegangen, welcher oft mit Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf einhergeht.

Ulich (1996) schreibt, dass sich Stress und psychische Belastung im Beruf kaum unterscheiden lassen. Er nennt hier folgendes Beispiel: „*Wenn eine Lehrerin/Lehrer das Korrigieren von Arbeitsaufträgen als belastend empfindet, muss dies nicht gleich auch als Stress erfahren werden, solange sie/er die Arbeit ohne auffälligen Aufwand bewältigen kann. Handelt es sich beim Korrigieren aber um eine Examenprüfung, kann es durchaus stressig sein, dies kann das Gefühl von Stress hervorrufen und diese Tätigkeit nur unter Mehrbelastung und höherer Anstrengung zu bewältigen ist* (Ulich 1996, S.65).“

Selye (2001) definiert den Begriff „Stress“ wie folgt -: „*Stress ist die unspezifische Reaktion des Körpers auf jede Anforderung, die an ihn gestellt wird* (Kretschmann 2001,S.58)“. Selye (2001) geht davon aus, dass es Stressoren gibt, welche durch ihre Art und Ausprägung bei vielen Menschen identische Reaktionen auslösen.

Stressreaktionen sind Abläufe im Organismus, welche eine körperliche und geistige Verteidigungsreaktion zeigen.

Zusammenfassend ist es von den vorhandenen Fertigkeiten bzw. Reserven einer Person abhängig, welche davon sie/er zur Bewältigung eines Stressors aufwenden kann. Die Grundlage dafür ist die Einschätzung des Stressors und der aktive Versuch, das Stressgefühl zu bewältigen (Rudow 1994).

Somit kann eine Belastung zu Stress führen, was wiederum dazu führen kann, dass bestimmte Handlungsroutinen stark beeinträchtigt werden und der gewohnte Ablauf des Tages nicht mehr auf bekannte Art und Weise funktioniert.

## **6.Theorien und Modelle zur Belastung im Lehrerberuf**

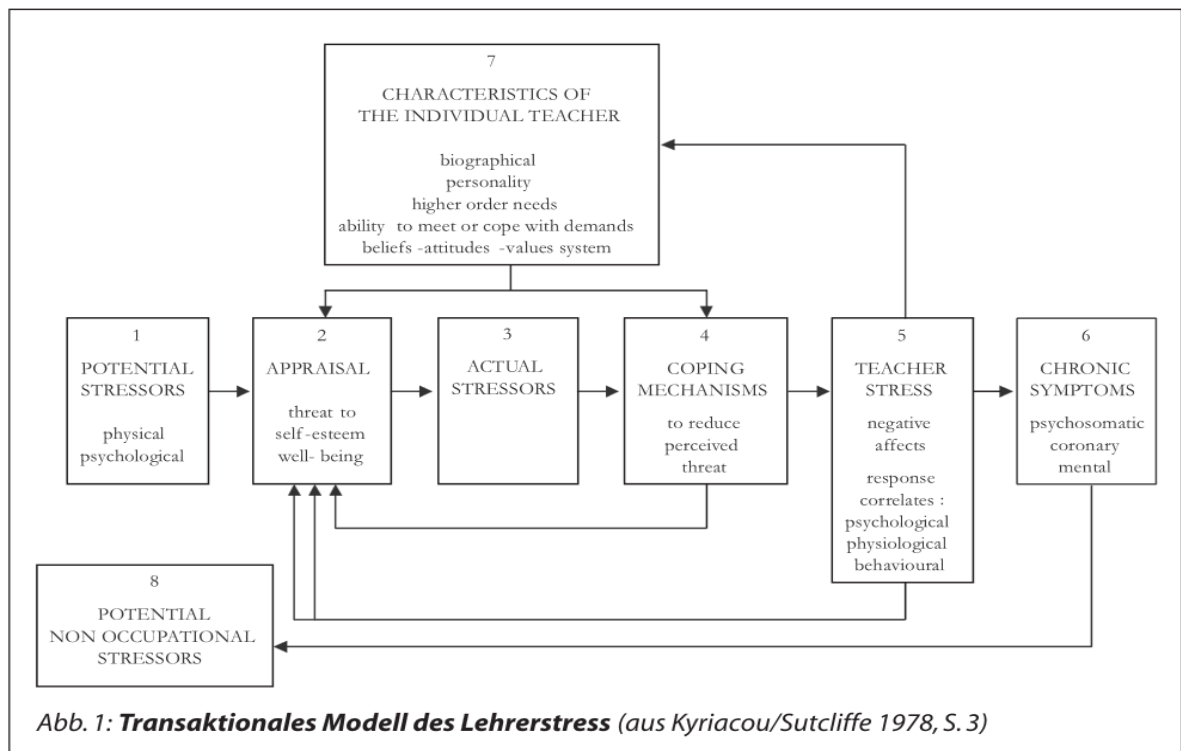
In diesem Kapitel wird zuerst die Theorie von Kyriacou und von Sutcliff (1978), welche die Belastung des Lehrberufs anhand eines Modells erklären, beschrieben. Ergänzend wird das darauf aufbauende Rahmenmodell von Rudow (1994) dargestellt und erklärt.

### **6.1 Modell nach Kyriacou und Sutcliff (1978)**

Kyriacou und Sutcliff (1978) adaptierten ein Modell des Lehrerinnen- und Lehrerstress (Abb.1) aus dem allgemeinen Modell Lazarus (1966). Stress wird von Ihnen im schulischen Kontext als negative Emotionen wie Ärger und Depression bei einer Lehrerin bzw einem Lehrer gesehen, welche mit potentiell schädlichen physiologischen und biochemischen Veränderungen einhergehen. Diese Emotionen resultieren aus Aspekten der Lehrtätigkeit und entwickeln sich im Prozess der subjektiven Wahrnehmung, beeinflusst von der persönlichen Konstitution der Lehrerin bzw. des Lehrers, einer Bedrohung ihres/seines Selbstwertgefühls oder des Wohlbefinden und von Coping Strategien, die zur Verminderung dieser Bedrohung eingesetzt werden., (Kyriacou & Sutcliff 1978)

In dieser Theorie wird das Erleben von Stress vor allem als negative Emotion wie Ärger, Unlust, Spannung uvm. verstanden, wobei das subjektive Empfinden der Lehrerin bzw. des Lehrers eine wesentliche Rolle spielt. Dieser genannte Stress kann von objektiven Beeinflussungen der Lehrtätigkeit durch potentielle Stressoren wie Lärm, Klassengröße etc. ausgelöst werden und ist daher noch nicht zwingend mit somatischen Symptomen gleichzustellen. Potentielle Stressoren werden zu aktuellen Stressoren, wenn diese als bedrohlich für das eigene Selbstwertgefühl oder die Gesundheit bewertet werden. Der Bewertungsprozess hängt von der Bewältigungsstrategie der Lehrerin bzw. des Lehrers ab wie beispielweise frühere Erfahrungen, Bewältigungsressourcen sowie Belastungen, welche nicht den Beruf betreffen. Ist die Bewältigung von bedrohlich wahrgenommen Stressoren nicht erfolgreich, entsteht Lehrerinnen- bzw. Lehrerstress, welcher bei einer anhaltenden Belastung chronische, psychische, physiologische und behaviorale Symptome hervorrufen kann. Das Modell beschreibt dabei vier Feedbackschleifen.

Durch eine neue Bewertung kann ein Stressor als nicht mehr bedrohlich eingeordnet werden. Erlebter Stress kann den Bewertungsprozess selbst beeinflussen, damit potentielle Stressoren schneller als bedrohlich wahrgenommen werden. Ist der Gesundheitszustand schlecht, so kann dies zu einem zusätzlichen Stressor außerhalb des Berufs werden.



**Abbildung 1 Transaktionales Modell des Lehrerinnen- bzw. Lehrstress (aus Kyriacou/Sutcliff 1978, S.3)**

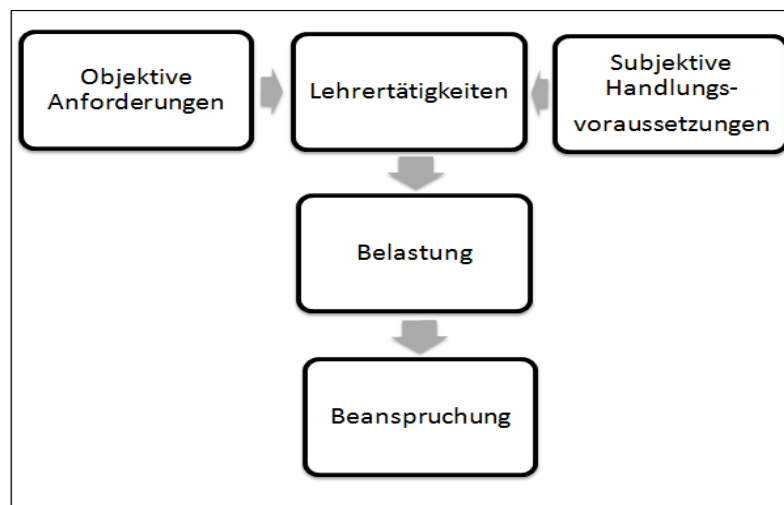
Van Dick (1999) schreibt, dass im Modell von Kyriacou und Sutcliffe die Interaktion Umwelt enthalten ist, jedoch die Umweltmerkmale nur als potentielle bzw. aktuelle Stressoren berücksichtigt und die Kontextbedingungen und Tätigkeitsmerkmale ganz außer Acht gelassen werden.

Rudow (1994) hat dies in seinem Modell des Lehrerinnen- und Lehrstress aufgenommen und damit die Konzeption von Kyriacou und Sutcliff ergänzt und präzisiert. Das Modell und auch der theoretische Ansatz werden im folgenden Abschnitt vor- und dargestellt.

## 6.2 Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf nach Rudow (1994)

Die Tätigkeits- und Handlungstheorie bildet die Grundlage des Belastungsmodells im Lehrberuf. Rudow (1994) erarbeitet in dieser Theorie besonders den Prozesscharakter von Belastung und Beanspruchung, welcher in den vorhergehenden Theorien nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Aus den Tätigkeitsbereichen Gegenständlichkeit und Zielgerichtetheit wird von Rudow folgender Zusammenhang zwischen Lehrtätigkeit und Belastung/Beanspruchung abgeleitet:

Die objektiven Anforderungen an die Lehrtätigkeit kommen in Konfrontation mit subjektiven Handlungsvoraussetzungen der Lehrerin bzw. des Lehrers, wobei die Anforderungen mit einer bestimmten Intensität den Charakter von Belastung annehmen und so deren Wirkung im Organismus als psychophysische Beanspruchung entfalten (Abb.2).



**Abbildung 2 Zusammenhang zwischen Lehrtätigkeiten, Belastung und Beanspruchung (Rudow 1994, S.13).**

Beanspruchungsreaktionen und – folgen sind die Summe individuell oder kollektiv bewerteter Handlungsergebnisse. Aufgrund dessen sind unter positiv bewerteten Handlungsergebnissen Zufriedenheit, Wohlbefinden u.Ä. und unter negativen Handlungsergebnissen Stress, Unzufriedenheit, Angst usw. zu verstehen.

Rudow unterscheidet des Weiteren zwischen objektiver bzw. subjektiver Belastung. Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen einer Lehrerin und eines Lehrers werden als objektive Belastungen verstanden. Subjektive Belastungen hingegen entstehen durch Widerspiegelungsprozesse wie Wahrnehmung, Bewertung und kognitive Verarbeitung. Einen wesentlichen Einfluss auf das Ergebnis der Widerspiegelung üben vor allem physische und psychische Handlungsvoraussetzungen aus. Das Spezielle an der lehrenden Tätigkeit ist, dass sie vor allem psychisch - kognitiv und emotional belastend ist. Jedoch variiert die psychische Belastung im Lehrberuf in Abhängigkeit von der Art der Widerspiegelung und der objektiven Anforderung von Person zu Person -. Dies kann zu unterschiedlichen Beanspruchungsreaktionen und -folgen führen.

Wie bereits erwähnt, hat Rudow das Modell von Kyriacou und Sutcliff (1978) aufgegriffen und deren Modell des Lehrerinnen- und Lehrerstress um die Tätigkeitsdimensionen erweitert. Rudow versteht unter Stress einen Prozess, welcher durch die Phasen der Bewertung und Bewältigung bestimmt ist.

In diesem Modell steht am Anfang die Arbeitsbelastung - ursprünglich von Kyriacou und Sutcliff definierte „potentielle Stressoren“, welche von Lehrerinnen und Lehrern (primär) bewertet werden scheinen jedoch in Übereinstimmung mit van Dick (1999) nachvollziehbarer. Rudow (1994) stellt eine potentielle Gefährdung der tätigkeitsbestimmenden Bedürfnisse oder Motive fest, wird eine vorher indifferente Belastung zum Stressor. Dieser Stressor wird danach im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen bewertet und es folgt ein aktiver Bewältigungsversuch -. Bei nicht erfolgreicher Bewältigung der Arbeitsbelastung, folgt die sekundäre Bewertung, daraufhin wieder die aktive Bewältigung usw. Wenn die Bewältigung auf Dauer keine Erfolge vorweisen kann und somit ineffizient ist, kann es zu chronischen Stressfolgen wie psychischen, funktionellen und/oder psychosomatischen Störungen kommen.

Die Bewertungs- und Bewältigungsprozesse werden von Charakteristika von Lehrerinnen- und Lehrern einerseits sowie und von Tätigkeitsmerkmalen auf der anderen Seite determiniert. Rudow ordnet die biographischen Merkmale wie Bedürfnisse, Motive und Copingstile der Personenseite zu. Aufgabenkomplexität, Transparenz und Variabilität sowie Handlungsspielraum, Kooperations- und

Kommunikationsmöglichkeiten, Verantwortlichkeit und Rollenvielfalt werden der Tätigkeitsseite zugeordnet.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass im Modell Rudow Stress als ein Prozess verstanden wird, welcher im Tätigkeitskontext durch eine Transaktion von Person und Umwelt entsteht und chronische Stressfolgen auf misslungene Bewältigungsversuche zurückgeführt werden können.

## **7. Belastungsfaktoren im Lehrberuf**

Vorrangig werden belastende Faktoren von den Lehrerinnen und Lehrern selektiv wahrgenommen. Man versteht darunter, dass jede Lehrperson beruflich bedingte Schwierigkeiten und Belastungen ganz individuell wahrnimmt und interpretiert. Demnach kann eine berufliche Belastung auch als subjektiv konstruierte Belastung verstanden werden. Folgedessen können verschiedenste Schwierigkeiten und Probleme für die Lehrkraft belastend wirken (Spanhel et.al 1995).

Um eine Struktur über all die Erkenntnisse zu erhalten, sollen nun im Folgenden die Belastungen in drei Ebenen nach dem Beispiel von Kramis- Aebischer (1995) unterteilt werden. Dabei handelt es sich um die Organisationsebene, die Individuumsebene und die Systemebene. Auf der Organisationsebene lassen sich Belastungsfaktoren wie Probleme innerhalb des Lehrkollegiums und der Gemeinschaft der Schule finden. Persönliche und demographische Merkmale der Lehrerinnen und Lehrer siedeln sich auf der Individuumsebene an. Belastungen wie Berufsanforderung der Berufsrolle, der Situation des Berufes und Anforderungen an die Anstellung, sind der Systemebene zugehörig (Kramis- Aebischer 1995).

### **7.1 Belastung auf der Organisationsebene**

#### **7.1.1 Schulart**

Die Ausprägungen von Lehrerinnen- und Lehrerbelastung weisen Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen auf. Häbler und Kunz (1985) zeigen, dass eine höhere Wochenarbeitszeit bei den Gymnasial- und Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer vorzufinden ist, trotz der vergleichsweise niedrigeren Unterrichtsstundenzahl. Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer nannten unter den meist belastenden Faktoren Disziplinprobleme, Vertretungsunterricht, Probleme mit Eltern und ausländischen Schülerinnen und Schülern. Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer hingegen sprechen von zu großen Klassen und einem hohen Aufwand an Verwaltungsarbeiten. Terhart et al. (1994) stellte in einer Studie mit 514 Lehrerinnen und Lehrern fest, dass sich Gymnasiallehrkräfte besonders durch zu viel Korrektur- und Vorbereitungsaufwand überfordert fühlen, im Vergleich dazu empfinden Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer es als be-

lastend, keine individuelle Betreuungen von „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern leisten zu können.

### **7.1.2 Klassengröße**

Krause 2007 beschreibt, dass das Unterrichtsgeschehen, die Qualität, die Interaktion zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern und die Organisation des Unterrichts einzig und allein von der Lehrkraft abhängen. Diese Konstellation wiederum nimmt einen maßgeblichen Einfluss auf die Gesundheit sowie auf das Wohlbefinden einer Lehrerin bzw. eines Lehrers (Kramis 1995). Als ausschlaggebende Gründe für dieser Kausalität wurden von Lehrerinnen und Lehrern vermehrt die Klassengröße, der Umfang der Unterrichtsverpflichtung und die Unterrichtsstörungen angegeben/ genannt. (vgl. ebd.)

Klassenstärke ist ein belastender Faktor, welcher von Lehrpersonen stark wahrgenommen wird. Dieser Punkt wird am häufigsten genannt, jedoch ist dieser Belastungsfaktor wenig empirisch untersucht worden. Verschiedenste Studien zeigten, dass sich Lehrerinnen und Lehrer durch die zu großen Klassen belastet fühlen (Häbler 1985, Merz 1979, Griffin 1981).

Saldern und Katz (1990) unterscheiden zwischen objektiver und subjektiver Klassengröße. Es besteht kein linearer Zusammenhang zwischen objektiver Klassenfrequenz und der subjektiv eingeschätzten Belastung. Lehrerinnen und Lehrer schätzen zwar Klassen mit einundzwanzig bis fünfundzwanzig Schülerinnen und Schülern als ideal ein, jedoch können auch weniger Schülerinnen und Schüler als belastend empfunden werden.

Daraus lässt sich schließen, dass die Klassengröße eine zentrale Rolle für einen belastenden Faktor spielt, jedoch die subjektive Wahrnehmung der Lehrerin bzw. des Lehrers der Klassengröße hier an Bedeutung gewinnt.

## 7.2 Belastung auf der individuellen Ebene

Lehrkräfte führen Belastungssituationen auf ungünstige Rahmenbedingungen zurück. Diese objektiven Faktoren werden subjektiv sehr unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Die Folge davon ist, dass Lehrerinnen und Lehrer diese Belastungssituationen meist selbst nicht mehr bewältigen können. Im Beruf entwickelt sich über Jahre hinweg ein sogenanntes „persönliches Paradigma“, welche von ideologischen Sätzen wie z.B.: „Eine Lehrkraft muss auf alles eine Antwort haben“ gesteuert wird. Dies führt zu verzerrten Wahrnehmungsmustern, die das Unterrichtsleben beeinflussen und anhaltenden beruflichen Anforderungssituationen, die als belastend wahrgenommen werden (Burow 1998).

Ein Wahrnehmungsprozess wie Emotionen, welche von den Lehrerinnen und Lehrern eigens produziert werden, finden sich auf der Individuumsebene wieder. Hinzu kommen demographische Faktoren wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und auch private Lebensereignisse. Ein wesentliches Stichwort ist die Selbstbelastung, wodurch Lehrerinnen und Lehrer in Folge ihrer automatisierten und verfestigten Verhaltensweisen bei Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben sich selber einer Belastung aussetzen. Dies zählt zu den, von individuellen Handlungsvoraussetzungen bestimmten psychischen Belastungen. Hierzu zählen das Verhalten beim Sprechen, die Handhabung von Konflikten, eine nicht reale Einstellung zum Beruf, fehlende fachliche Kompetenz für spezielle Unterrichtsfächer „...“ (Rudow 2000).

### 7.2.1 Arbeitszeit und Arbeitsstruktur

Die Arbeitszeitbelastung wird in dieser Übersicht den individuellen Belastungsquellen zugeordnet, da es hier im Speziellen von der einzelnen Lehrerin bzw. dem einzelnen Lehrer abhängt, wie viel Zeit sie bzw. er neben den Pflichtunterrichtsstunden mit dem Erledigen von Arbeitsaufgaben verbringt. Zur gleichen Zeit stellt die nicht klar geregelte Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern eine Belastungskomponente auf der Systemebene dar, welche im nächsten Kapitel genauer erläutert wird.

Die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern ist, wie schon erwähnt, nicht einfach zu erfassen. Lediglich eine Pflichtanzahl an Unterrichtsstunden ist dem Lehrkörper vorgeschrieben. Körner (2003) schrieb: *„Dieser quantitativ nicht unerhebliche Anteil an unregelmäßiger, häufig zu Hause bzw. am Feierabend oder Wochenende stattfindender Arbeitszeit dürfte bei engagierten Lehrern leicht dazu führen, dass sie den subjektiven Eindruck haben, eigentlich nie richtig fertig zu sein und den beruflichen Aufgaben und Pflichten nicht wirklich genügend nachgekommen zu sein (Körner 2003, S. 55).“* Ein Aspekt wurde laut van Dick (1999) nicht berücksichtigt und zwar, ob die hohe Belastung auf nicht für die Arbeit zur Verfügung stehende Zeit zurückzuführen ist oder aufgrund eines persönlich mangelhaften Zeitmanagements entsteht.

### **7.2.3 Unterrichtsfach**

Es scheint nachvollziehbar, dass die Belastung in Abhängigkeit vom unterrichteten Fach variiert. Einzelne Befunde zeigen dabei widersprüchliche Ergebnisse. Studien von Rudow (1994) und Engelhardt (1982) berichten, dass Unterrichtsfächer wie Zeichnen, Musik und Sport aufgrund von wenig Vorbereitung und dem Entfallen von Klausuren mit einer geringeren Belastung verbunden sind.

Des Weiteren berichten Rudow (1994) und Wendt (2001), dass Fächer, welche eine hohe Transparenz und konkrete Lernaufgaben für jede Stunde aufweisen wie z.B.: Mathematik und Werken, als weniger belastend empfunden werden.

### **7.2.4 Interaktion mit Schülerinnen und Schülern**

Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, wenig Disziplin und starke Unterschiede im Leistungsniveau sowie mangelnde Motivation werden von Lehrerinnen und Lehrern als wesentliche Belastungsquelle dargestellt (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; van Dick, 1999; Urban, 1985). Jedoch wird von Urban (1985) auch festgehalten, dass der Umgang mit jungen Menschen als positiver Aspekt des Lehrberufes empfunden wird.

In einer Datenanalyse haben Burke, Greenglas und Schwarzer (1996) herausgefunden, dass Disziplinprobleme signifikant zur Entstehung von Burnout beitragen. In einer weiteren Studie von Terhart et al (1994), bei der 514 Lehrerinnen und Lehrer aus unterschiedlichsten Schulformen befragt wurden, zeigte sich, dass

knapp die Hälfte aller belastenden Probleme mit Schülerinnen und Schülern gekoppelt sind.

Van Dick (1999) ordnet auf einer sechsstufigen Skala für Belastungspotentiale und -quellen mangelnder Motivation, Konzentrationsfähigkeit und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler einen Mittelwert zwischen 4,31 und 5,04 zu.

Im Vergleich stellen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ein mittleres Belastungspotential ( $M=3,69$ ) dar, für ausländische Schülerinnen und Schüler dagegen gelten sie als geringes Belastungspotential ( $M=2,81$ ). Als „starke Belastungsmomente“ haben in Prozent, mehr als 30% der Kolleginnen und Kollegen die Items „Konflikte mit der Klasse“ (40,2%) und „Konflikte mit einzelnen Schülerinnen und Schüler“ (39,9%) laut der 1993 durchgeführten Untersuchung des schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven angegeben. Diese Ergebnisse stimmen in den wichtigsten Punkten mit den Untersuchungen von Becker/Gronschorek aus dem Schuljahr 1988/89 überein. Dabei wurden 111 Lehrerinnen und Lehrer mit mehr als 10 Dienstjahren, die sich selbst als besonders qualifiziert, erfahren und engagiert klassifizierten, befragt. Die häufigsten genannten Problematiken bezogen sich auf den Umgang mit bestimmten Schülerinnen und Schülern. Von 777 Nennungen bezogen sich bei 145 der befragten Lehrerinnen und Lehrern auf den Bereich „Problemschüler“ (Becker/ Gronschorek 1991).

1996 hat Ulich qualitative Interviews mit 20 Lehrkräften verschiedenster Schultypen und unterschiedlicher Berufserfahrungen durchgeführt und kommt zu folgender Listung der beruflichen Belastungen und Schwierigkeiten:

1. Leistungs- und Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler,
2. Korrekturarbeiten und Notengebung,
3. Erwartungen und Ansprüche der Eltern,
4. Klassenstärke (in Verbindung mit 1),
5. Verwaltungsarbeiten und
6. Mangelnde Unterstützung und Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen.

All diese Befunde zeigen, dass der Umgang mit Schülerinnen und Schülern sowie dabei auftretende Probleme eine sehr hohe Belastungsquelle darstellen. Der Fokus liegt speziell auf Disziplinproblemen, der unzureichenden Lernbereitschaft sowie Motivation seitens der Schülerschaft.

### **7.2.5 Soziale Unterstützung**

Lehrpersonen haben, wie auch andere Berufsgruppen, im Privat- und Berufsleben eine hohe Anzahl an intensiven, langlebigen und wenig engen und dauerhaften sozialen Beziehungen. Die Einbettung kann in unterschiedlichen sozialen Netzwerken wie Familie, Bekanntenkreis, Freundeskreis, Vereine, Kollegiumsgruppen uvm. stattfinden. Die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sowie auch mit deren Eltern, den Arbeitskolleginnen und Kollegen und der Schulleitung bringt ein sozial-interaktives Geschehen mit sich.

Ulrich (1996) ist der Meinung, dass das Verhältnis zwischen Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen als eine berufliche Schicksalsgemeinschaft beschrieben werden kann. Auch im Beruf einer Lehrerin bzw. eines Lehrers trifft dies zu. Damit verbunden ergeben sich gewisse Erwartungshaltungen, welche dem Individuum kollegial entgegengebracht werden. An erste Stelle steht hier die Solidarität beispielsweise durch die gemeinsame Interessensvertretung nach außen, gefolgt von der Anteilnahme - sowohl geistig als auch emotional - und zuletzt die Unterstützung und Beratung, also ehrlich kritisch, unterstützend und kooperierend zu agieren.

Amman (2004) schreibt, dass die Beziehungen unter den Kolleginnen und Kollegen wenig Kooperation und Kollegialität aufweisen. Sichtbar macht sich das oft durch eine Beschränkung auf informelle Kontakten und außerschulische Aktivitäten.

Laut Redeker (1993) wirkt sich die fehlende Kollegialität negativ auf die soziale Beziehung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerschaft aus, was auf Dauer zu einer erhöhten beruflichen Belastung bis hin zu soziopathischen Störungen führen kann und schlussendlich im Mobbing endet.

Soziale Beziehungen unter den Lehrkräften und der Schulleitung als Teil des Kollegiums haben einen wesentlichen Part im Belastungserleben und spielen - im

Hinblick auf das physische und psychische Befinden von Lehrerinnen und Lehrern - eine entscheidende Rolle, wenn auch eine ambivalente. Die Ambivalenz und deren Bedeutung der Kolleginnen und Kollegen für den Lehrberuf zeichnet sich darin aus, dass einerseits soziale Beziehungen im Kollegium empirischen Untersuchungen zufolge als belastend oder gestört dargestellt werden, andererseits wird betont, dass funktionierende kollegiale Beziehungen, Kooperation unter der Lehrerinnen- und Lehrerschaft und die soziale Unterstützung enorm wichtig sind (Rothland 2004).

### **7.2.6 Geschlecht**

Die Befundlage, die die Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern bezüglich subjektiver Belastung und Beanspruchung betrifft, ist nicht eindeutig. Wagner, Christ und van Dick (2003) fanden heraus, dass Lehrerinnen über stärkere Beschwerden und unzureichendes Wohlbefinden berichteten als die männlichen Kollegen. Jedoch klagen sie nicht über eine erhöhte berufliche Belastung.

Lehrerinnen fühlen sich durch ihre Doppelbelastung -zu Hause und in der Schule - stärker belastet als Männer im selben Beruf (Bremer 1993). Hierbei fanden Maslach und Jackson (1981) heraus, dass Frauen stärker von Burnout betroffen sind als Männer, was auf die Doppelbelastung zurückzuführen ist. Jedoch zeigten neuere Studien, dass keine Geschlechtsunterschiede mehr in der Ausprägung von Belastung, Beanspruchung oder Burnout vorzufinden sind (Bauer & Kanders, 1998; Hedderich 1997; Körner, 2003; Kramis- Aebischer, 1995,).

Körner (2003) erhebt Daten, welche zeigen, dass Belastungserleben und Empfinden einer stärkeren Arbeitszeitbelastung bei weiblichen Lehrerinnen höher sind und führt in Folge als weitere Begründung dafür den engen Zusammenhang mit der traditionellen Rolle der Frau an.

Rudow (1994) vertritt die Meinung, dass die Variablen Geschlecht und Burnout keine einfachen Zusammenhänge ergeben, jedoch schließt er eine Moderatorinnen- bzw. Moderatorenfunktion von Geschlecht und anderen demographischen Variablen wie z.B.: Alter, bei Zusammenhängen zwischen Persönlichkeits- und Tätigkeitsmerkmalen nicht aus. Rudow (1994) zufolge kann man keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Belastung und Geschlecht herstellen, dennoch ist zu erwarten, dass Frauen mehr Beschwerden äußern als Männer.

## **7.3 Belastung auf der Systemebene**

### **7.3.1 Verwaltungsaufgaben**

Administrative Arbeit und Verwaltungsaufgaben zählen zu den Belastungen, welche in Studien erfahrungsgemäß an vorderster Stelle stehen (Lohr et. al. 2013, Merz, 1979). Rudow (2004) schreibt, dass neben dem abzuhaltenden Unterricht, der Vorbereitung des Unterrichts sowie der Unterrichtsnachbereitung, die Verwaltungsaufgaben des drittgrößten Anteils an der Gesamttätigkeit einer Lehrerin bzw. eines Lehrers bedürfen. Selbst wenn die Verwaltungsaufgaben im Verhältnis zu anderen Tätigkeiten weniger Zeit in Anspruch nehmen, müssen diese vorwiegend in der sogenannten „unterrichtsfreien“ Zeit erfüllt werden. Dies hat zur Folge, dass diese beanspruchte Zeit den Anteil für Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung verringert. Des Weiteren beschreibt Rudow (2004), dass sich Lehrkräfte durch Verwaltungsaufgaben quantitativ überfordert, zur selben Zeit jedoch durch die Anspruchslosigkeit qualitativ unterfordert fühlen.

Der Arbeitsbereich einer Lehrerin bzw. eines Lehrers teilt sich in zwei Orte. Die Schule als Ort, an dem Unterricht stattfindet und pädagogisches Handeln ausgeübt werden kann. Die Vor- und Nachbereitung wie auch die Korrekturarbeiten, die Absprachen und die Elternarbeit werden im Normalfall zu Hause verrichtet. Bieri (2004) schreibt, dass berufliche Tätigkeiten und Privatleben sowie Freizeit keine psychohygienische Abgrenzung finden bzw. diese kaum umsetzbar ist. Durch das Pflichtschulmodell wird jeder Lehrerin und jedem Lehrer die Einteilung zur häuslichen Arbeitszeit selbst überlassen. Im weitesten Sinne führt das zu einem Mix aus Freizeit und Arbeit, der ein Abschalten der Arbeit im privaten Leben kaum möglich macht.

### **7.3.2 Öffentliches Berufsimago und Berufsstatus**

Aktuelle Studien sowie auch 20 Jahre alte Literatur, die das Thema Lehrerinnen- und Lehrerbelastung behandeln, zeigen, dass mangelnde Anerkennung durch die Öffentlichkeit und das schlechte Image von Lehrerinnen und Lehrer ein wesentlicher Belastungsfaktor ist (Czerwenka, 1996, Häbler & Kunz, 1985, Rudow, 2004). Umfragen in den Medien über das Berufsbild innerhalb der Öffentlichkeit verstärken das Negativ - Image des Lehrberufes (Rothland 2007, S.23). 2005 wurde von Blömke eine Inhaltsanalyse von 42 Berichterstattungen über den Lehrberuf in den Magazinen Focus und Spiegel durchgeführt (Focus Artikel 1993- 2004 / „Der

Spiegel“ 1990-2004). Das Ergebnis zeigte, dass die negativ geprägten Beiträge in ihrer Gesamtaussage ähnlich waren und das Klischee über den Lehrberuf widerspiegeln. Die negativen Vorurteile sind die unzureichenden fachlichen und pädagogischen Kenntnisse, ein zu hohes Einkommen und viele Krankenstandstage im Vergleich zu anderen Berufen.

Rudow (2004) spricht in diesem Punkt ein kulturelles Berufsbild an. Die westliche Kultur verbindet die Lehrerin bzw. den Lehrer kaum noch mit Weisheit, Bildung und Autorität, sondern vielmehr wird den Lehrerinnen und Lehrern die Schuld für Defizite der Schülerinnen und Schüler gegeben, die Schule als „Reparaturwerkstatt der Gesellschaft“ betrachtet. Bezüglich des Berufsimages ist Rudow (2004) der Auffassung, dass in der Durchschnittsbevölkerung Lehrerinnen und Lehrer noch ein relativ gutes Ansehen genießen, jedoch das Prestige im Vergleich zu anderen akademischen Berufen recht gering sei.

Kramis- Aebischer (1996) spricht hier von einem fehlenden Berufsgeheimnis, da viele Menschen der Ansicht sind, sich ein Urteil über die Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern erlauben zu dürfen, da jeder die Schule selber besucht hat und somit in Kontakt mit dem Beruf der Lehrerin/ des Lehrers gestanden ist. Meist wird eine unbewusste Abneigung gegenüber Lehrkräften hergestellt, vor allem wenn mit diesen negativ geprägte Ereignisse in der Schule verknüpft sind. Weiters wird die Arbeit und die damit verbundenen Anforderungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen in der Öffentlichkeit oft als wenig ernsthaft betrachtet. Neid auf vermeintliche Vorteile des Berufes kommen als Begründung für eine Abwehrhaltung in der Öffentlichkeit hinzu (Kramis- Aebischer 1996).

Die Arbeit findet meist in abgeschlossenen Räumen statt, in denen meist spärliche berufliche Kontakte entstehen können (Kramis- Aebischer 1996).

Maßgeblich ausschlaggebend für das Belastungserleben und die Qualität sozialer Beziehungen innerhalb der Institution Schule sind die sozialen Aspekte, wie z.B.: das Klima innerhalb des Kollegiums als auch die Kommunikation und Kooperation unter den Lehrkräften. . Interesse, Offenheit und Vertrauen im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen stehen für ein positives soziales Klima. Diese Qualität an sozialer Unterstützung hat einen wesentlichen Einfluss auf das physische und psychische Wohlbefinden dieser Berufsgruppe (Dorsemagin 2007).

Kramis- Aebischer (1996) nennt Untersuchungen von Schärer (1994), welche zeigen, dass mangelnde Kommunikation und Kooperation auf lange Sicht zu unangenehmen Spannungen im Beruf führen (Kramis- Aebischer 1996). Herzog (2007) zeigt in seiner Untersuchung zu Beanspruchungs – und Bewältigungssequenzen bei Lehrerinnen und Lehrern, dass es als sehr hilfreich einzustufen ist, wenn man soziale Unterstützung innerhalb eines Kollegiums erhält (Herzog 2007). Schaarschmidt (2005) schreibt ebenfalls, dass ein gutes soziales Klima innerhalb des Kollegiums für Lehrkräfte ein entscheidender Faktor für Entlastung ist. Durch Zusammenarbeit wird ein Gefühl vermittelt, in schwierigen Situationen nicht alleine zu sein. Ein gemeinsames Erleben von kollegialer Unterstützung bietet Anerkennung und Halt und beugt zugleich Belastungen vor oder kann diese gar verhindern.

## 8. Folgen von Belastung im Lehrberuf

*„Wenn du eine Stunde lang glücklich sein willst: schlafe! Wenn du einen Tag lang glücklich sein willst: geh fischen! Wenn du eine Woche lang glücklich sein willst: schlachte ein Schwein! Wenn du einen Monat lang glücklich sein willst: heirate! Wenn du ein Jahr lang glücklich sein willst: erbe ein Vermögen! Wenn du jedoch ein Leben lang glücklich sein willst: Liebe deine Arbeit! (altes chinesisches Sprichwort, zitiert nach Schmid 2003, S. 279“*

Im folgenden Kapitel werden mögliche gesundheitliche Auswirkungen aufgrund von chronischer Arbeitsbeanspruchung erläutert.

### 8.1 Physische Auswirkungen

Kahl (1984) hat bzgl. der physischen Belastungen die wichtigsten Ergebnisse von verschiedensten Studien zusammengefasst. Eine Lehrerin bzw. ein Lehrer verbrennt über 3000 Kilojoule pro Unterrichtstag aufgrund von Stehen, Sitzen, Schreiben und die erhöhte Sprecharbeit bei doppelter Lautstärke. Betroffen sind ebenfalls Füße und Kreislauf, vor allem durch das Stehen leidet die Wirbelsäule und die Bandscheiben. Des Weiteren spielen Klimabedingungen, erniedrigte Luftfeuchtigkeit, erhöhte Infektionsgefährdung durch Tröpfcheninfektion und geringe räumliche Distanz eine Rolle. Durch die massive Beanspruchung der Stimmbänder kommt es zu einem erhöhten Risiko an Atemwegserkrankungen. Die Lautstärke kann während des Unterrichts bis zu 73 Dezibel und bis zu 93 Dezibel in den Pausen annehmen. Daher können Hörschäden durch die Dauerbelastung hervorgerufen werden, jedoch können diese sowohl rein physischer Natur sein, als auch aufgrund von psychophysischer Störungen.

Zudem nimmt durch das Alter die Belastbarkeit ab, und der Organismus bietet eine größere Angriffsfläche für sämtliche Beschwerden.

In der LehrerIn2000 Erhebung gaben 48% an, dass sie aufgrund von Hals- und Stimmproblemen und wegen Problemen mit dem Bewegungsapparat und der Wirbelsäule den Arzt aufgesucht haben.

In der Lehrerinnen Erhebung 2000 wurden bei der ärztlichen Untersuchung Gruppen von Gesundheitsstörungen gebildet, die in allgemeine und schul- bzw. berufsbezogen eingeteilt wurden. Die Gruppen waren Magen - Darm Beschwerden, Kopfschmerzen, Gelenksschmerzen, Wirbelsäulenbeschwerden, Herz - Kreislauf Probleme, Allergien, Seh- und Hörprobleme, Stimmveränderungen und Infektanfälligkeit. Aus ärztlicher Sicht war auffällig, dass jüngere Lehrerinnen und Lehrer öfter Beschwerden im Magen – Darm – Trakt nannten. Auch geschlechterspezifisch gaben mehr weibliche Lehrerinnen Beschwerden an als männliche. Vermehrte Kopfschmerzen wurden von jungen Lehrerinnen und Lehrern angegeben. Gelenksschmerzen wurden circa von der Hälfte der Probanden angegeben, laut der ärztlichen Untersuchung wurde jedoch nur bei einer Person nachweislich ein Bewegungsschmerz festgestellt. Beschwerden im Bereich der Wirbelsäule gaben vermehrt Personen über 40 Jahren an. Probleme im Herzkreislaufsystem aufgrund der beruflichen Belastung gaben nur 2% der Befragten an. Besonders ältere Lehrerinnen und Lehrer klagten über Probleme im Herzkreislaufsystem. Atemwegserkrankungen gaben 22% an, jedoch vermuten nur 3% einen Zusammenhang mit dem Beruf. 18% der Untersuchten gaben Probleme beim Hören an, jedoch wurde nur bei einer Person eine Schwerhörigkeit nachgewiesen. Die Fehlsichtigkeit ist durch eine Sehhilfe sehr gut auszugleichen, es wurde aber von sechs Prozent als störend empfunden. Erwartungsgemäß betraf es vor allem die Gruppe der über Vierzigjährigen. Stimmprobleme wurden von 40% der Befragten angegeben, wobei aber von allen betont wurde, dass sich das im Alltag der Schule nicht bemerkbar machte. Schlussendlich wurde keine auffällige Infektionsgefährdung im Zusammenhang mit der Schule sowohl subjektiv als auch objektiv empfunden.

## 8.2 Psychische Auswirkungen

Ein zentrales Problem des Lehrerinnen- bzw. Lehrerproblems ist die stets wechselnde Form der Berufsausübung. Schülerinnen und Schüler sind in jeder Generation unterschiedlich und nicht miteinander vergleichbar mit Schülerinnen und Schüler vor über zehn Jahren. Der Umgang mit Veränderung, wird von Lehrkraft zu Lehrkraft auf unterschiedlich bewältigt. Einige bleiben in ihrer Haltung pragmatisch, andere wiederum versuchen sich jeder Generation anzupassen und nehmen zum Teil seelischen Schaden daran. All diese, zum Teil auch Grundprobleme, lassen sich auf die Unsichtbarkeit erreichter Ergebnisse und des Verschwindens eventuell sichtbarer Ergebnisse rückschließen (Schaarschmidt/Kieschke 2007).

### 8.2.1 Angst

Angst wird als ein unangenehmer Gefühlszustand bezeichnet und tritt im Normalfall als Summe kognitiver Prozesse auf. Die betroffene Person stuft dieses Ereignis als gefährdend ein und ordnet diese Emotion und diese Erregung einem Angstzustand zu. Unterschieden wird, zwischen der unmittelbaren Bedrohung, wie der körperlichen Unversehrtheit und des Selbstkonzeptes – eine akute Reaktion, ein Bedrohungszustand oder eine gefühlte Bedrohung, welche anhaltend ist, wobei es sich hier um eine chronische Angst handelt. Chronische Angst, welche durchaus auch gesunden Verhaltensweisen zugrunde liegen kann, ist als pathogen einzuschätzen (Schaarschmidt 2005).

1994 wurde von Jehle, Lebkücher und Seidel eine Fragebogenstudie zum Thema Ursachen von Ängsten aus Sicht der Lehrerinnen und der Lehrer durchgeführt. Es wurden mögliche Probleme auf einer vier stufigen Skala vorgegeben. Es haben sich vier Kernursachen hervorgehoben. Erstens, eine mangelnde Begabung für den Beruf einer Lehrerin und eines Lehrers durch unzureichende Praxisvorbereitung während des Studiums. Zweitens, Verrechtlichung und Bürokratisierung der Schule. Drittens, einschneidende Erlebnisse während des Unterrichts resultierend aus der mangelnden Fähigkeit Konflikte selbstständig zu bewältigen und zuletzt das fragwürdige Leitbild unserer heutigen Gesellschaft.

Schaarschmidt (2005) schreibt, dass die Lehrerinnen und die Lehrer mehreren Instanzen gleichzeitig unterliegen bzw. mit ihnen konfrontiert sind. Daher lässt sich eine Vielzahl von Angstquellen festhalten:

- Angst durch Vorgesetzte: Wie z.B.: Anerkennungsangst, Bewährungsangst, Leistungsangst, Prüfungsangst, Straf- und Disziplinierungsangst und Existenzangst.
- Angst Kollegen gegenüber: Wie z.B.: Angst der Anerkennung, Durchsetzungsangst, Konkurrenzangst und Konfliktangst.
- Angst vor den Schülerinnen und den Schülern: Wie z.B.: Durchsetzungs-, Konflikts und Anerkennungsangst als auch die Legitimationsangst, Gerechtigkeitsangst, Entscheidungsangst, Kompetenzangst, Leistungsangst, Innovationsangst.
- Angst vor den Eltern: Wie z.B.: Anerkennungs-, Legitimations-, Kompetenz-, Konflikts-, Entscheidungs- und Innovationsangst.

### **8.2.2 Stress**

Der Begriff „Stress“ wurde 1950 von H. Selye erstmals verwendet und kommt aus der Medizin und der Psychologie. Selye, versteht darunter Anspannungen und Anpassungszwänge, welche sich aus Belastungen, Anstrengungen und Ärgerissen im Alltag ergeben und meist dazu führen, dass man körperlich als auch seelisch unter Druck steht (Wagner- Link, A. 1993).

Lazarus setzte einen wichtigen Schritt in der Stressforschung mit dem transaktionalen Stress - Modell, welches von einer reziproken Person – Umwelt - Beziehung ausgeht und dem relationalen Belastungsmodellen zugrunde liegt. Dem Modell zufolge unterliegen Konfrontationen verschiedener Bewertungsprozesse. Somit kann eine Situation als irrelevant, angenehm, positiv oder stressbezogen beurteilt werden. Wird eine Konfrontation oder eine Situation als stressbezogen bewertet, so wird diese nochmals unterteilt in Schaden oder Verlust, Bedrohung oder Herausforderung. Diese Art von Bewertung zeigt somit die Art der Bewältigung der Situation (Kauffeld 2011). Die Handlungsvoraussetzungen sind individuell und Emotionen treten bei diesem Prozess sehr unterschiedlich auf, wie zum Beispiel: Wenn eine Lehrerin bzw. ein Lehrer keine Möglichkeit findet eine Situation zu be-

wältigen, so kann Angst und Ärger auftreten. Dadurch lässt sich erklären, weshalb gleiche Situationen für eine Person als Herausforderung gelten und für eine andere Person das Gefühl von Überforderung auftreten kann. Entscheidend ist aber, welche Erfahrungen man mit ähnlichen Situationen erlebt hat (Kauffeld 2011).

Der Körper aktiviert Kräfte, um „Stress“ zu verhindern bzw. beseitigen. Wenn es dem Körper gelingt, diese zu beseitigen, so haben die Stressreaktionen ihre Aufgabe erfüllt und stellen somit wieder das seelische und körperliche Gleichgewicht her.

2006 kam das Austria Teacher Health Survey zu dem Resultat, dass rund zehn Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer eine Gefährdung aufweisen, an Burnout zu erkranken oder bereits davon betroffen sind (Griebler 2011) Die Potsdamer Lehrerstudie, welche im Jahr 2000 bis 2006 durchgeführt wurde, nannte einen Anteil von 30%, welche gefährdet oder schon betroffen sind. Von den genannten Stressquellen wurde das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, mangelnde Beziehung zu den Lehrerinnen- und Lehrerkolleginnen beschrieben. Zudem kommt das schlechte Ansehen der Lehrpersonen in der Öffentlichkeit und der ständige Druck durch Medien (Gebrich, Sebinge 2006).

Zusammenfassend zeigt sich, dass nicht jede Belastung als schwerwiegend zu sehen ist und dass der Körper und seine Stressreaktion eine leistungssteigernde Funktion besitzen. Selye bezeichnet positiven Stress auch als „Eustress“ (Kretschmann 2001). Ist die Person aber mit andauernden Stress und Überforderung auf längere Zeit konfrontiert, kann der Körper dem nicht mehr entgegenwirken und Stress wird zum „Distress“, der psychische, seelische als auch organische Veränderungen und Komplikationen hervorrufen kann (Kretschmann 2001).

### **8.2.3 Burnout**

Laut Schaufeli, Leiter und Maslach (2009) ist der Begriff Burnout eine Metapher, in welcher das Erlöschen einer Flamme oder das Fliehen von Energie steht. Ein Feuer, das einmal gebrannt hat, fehlt es an Ressourcen wie beispielsweise Sauerstoff, somit kann dieses Feuer nicht mehr weiter brennen (Schaufeli et. al., 2009). Bezieht man diese Metapher auf unsere berufliche Situation bedeutet dies

persönliche Ressourcen zur Bewältigung wie Energie, Zeit etc. (Schaufeli et al., 2009).

Maslach (2001) schreibt, dass es eine Vielzahl von Definitionen um den Begriff Burnout gibt, und daraus unterschiedliche Sichtweisen ihren Lauf genommen haben. Es herrscht jedoch eine Übereinstimmung darüber, wie Burnout erlebt wird. Dies wird in drei Dimensionen geteilt. Die erste Dimension ist die emotionale Erschöpfung, die zweite der Zynismus und die letzte Dimension ist die reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit.

Laien verstehen meist nur die Dimension emotionaler Erschöpfung darunter (Maslach 2001).

Schaufeli und Bakker (2004) schreiben, dass emotionale Erschöpfung ein Zustand ist, bei dem das individuelle Stress - Erleben einer Person sich in Form von Ermüdung äußert und ein Abbau von emotionalen Ressourcen zu erkennen ist. Maslach (2001) betont, dass Burnout nicht alleine auf die emotionale Erschöpfung reduziert werden kann. Zynismus beschreibt eine distanzierte und zynische Haltung dem Beruf gegenüber, bei der ein Gefühl der Gleichgültigkeit auftritt (Schaufeli & Bakker, 2004). Die reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit spielt die Selbstbeurteilung der eigenen Leistungen eine wesentliche Rolle. Ist diese wie beschrieben reduziert, verspürt diese Person eine Inkompetenz, ein Fehlen von Erfolgen im Beruf. Die eigene Produktivität wird als reduziert wahrgenommen (Maslach & Leiter).

Storm und Rothmann (2003) bezeichnen Burnout als eine Form von anhaltendem beruflichem Stress oder Konsequenz von chronischem anhaltendem Stress. Berufsbezogener Stress zielt auf Anforderungen an den Beruf und persönlicher Ressourcen um diesen Anforderungen stand zu halten zu können. Wenn jetzt die Anforderungen die Bewältigungsstrategien einer Person überfordern oder strapazieren, entsteht Stress (Storm & Rothmann, 2003).

Das Maslach Burnout Inventory - kurz MBI - ist das am meisten verbreitetste Instrument zur Erhebung von Burnout (Worley, Vassar, Wheeler & Barnes, 2008). Burnout ist demzufolge ein Syndrom aus drei Komponenten: die emotionale Er-

schöpfung, die Depersonalisierung und die reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit.

Ein Instrument speziell für Lehrerinnen und Lehrer ist der sogenannte BOT- Test, der Heidelberger Burnout - Test (Becker/ Gronschorek, 1993). Lehrerinnen und Lehrer werden fünf Stadien zugeordnet: (1) Idealismus, (2) Realismus, (3) Stagnation, (4) Frustration und (5) Apathie / Burnout. Das erste Stadium betrifft typischerweise Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger und geht meist in das zweite Stadium über. Im zweiten Stadium geht es, wie konstruktiv mit Problemen umgegangen wird, wie hoch das berufliche Engagement ist, als auch die Kompetenz sowohl fachlich als auch sozial. Stadium vier und fünf kann man in etwa mit dem oben genannten Stadium „reduziertes Engagement und zunehmender Abbau“ vergleichen, der schlussendlich zu Apathie / Burnout führt.

Bezogen auf den Lehrberuf, ist die Entstehung eines Burnouts, in vielen Fällen eine schleichende Entwicklung, welche sich Jahre zurückführen lässt (Hagemann 2003). Der Zeitraum kennzeichnet sich durch steigende und dauerhafte Überforderung und ist meist auf den beruflichen Alltag zurückzuführen (Hagemann 2003).

#### **8.2.4 Klassifizierung**

Da die Symptome und der Verlauf bei Burnout noch sehr unspezifische Ergebnisse liefern, wurde bis dato noch keine allgemeingültige Anerkennung im Klassifizierungssystem der ICD- 10 und dem DSM-IV beschrieben. In der letzten Ausgabe des ICD-10 wurde Burnout zum ersten Mal erwähnt, jedoch mit einer sehr unspezifischen Beschreibung. In der Medizin zeigt sich jedoch ein Widerstand, Burnout als eine medizinische Kategorie anzuerkennen. Scharrschmidt (2008) schreibt, dass die Medizin die Augen gegenüber Burnout verschließt und die Ernsthaftigkeit dieser Krankheit nicht erkennt (WHO 2006).

#### **8.2.5 Arbeitsunzufriedenheit**

Die Arbeitszufriedenheit ist eine bedeutende Rolle bei der Beurteilung von Lebenszufriedenheit und persönlichen Wohlbefinden (Kummer 2001). Lehrkräfte mit Burnout, fehlt es an Zufriedenheit und Freude zum Beruf. Laut Drechsler (2005) liegt die Beurteilung von Lebensqualität in der individuellen Wahrnehmung eines

jeden Menschen. Burnout zeigt, dass objektive Lebensbedingungen und subjektive Zufriedenheit der betroffenen Personen stark eingeschränkt sind. Der Lehrberuf zeigt Gegebenheiten und Kontexte, wo Lehrerinnen und Lehrer verschiedensten Rollenerwartungen gerecht werden müssen. Meyer (1991) schreibt, dass die Lehrerinnen und die Lehrer im Schulalltag an Grenzsituationen geraten, aufgrund verschiedenster Rollenerwartungen. Sie sind Autoritätspersonen, Unterrichtende, Vorbild, Pädagogen, Freund, Therapeut, Mutter, Vater und schlussendlich eine angreifbare und verletzbare Person. Lehrerinnen und Lehrer müssen ständig verschiedene Rollen einnehmen. Dieses Annehmen von verschiedensten Rollen, sowie das Agieren auf den verschiedensten Ebenen zeichnet die psychische Belastung des Lehrberufs aus. Es bedarf hier an fachlichen, sozialen und interaktionalen Kompetenzen um diesen Rollenerwartungen stand zu halten (Meyer 1991).

Fazit: Rollenerwartungen stellen eine Herausforderung an den Lehrberuf und der Berufszufriedenheit dar. Schaarschmidt/Kieschke (2007) schreiben, um das kämpfen einer beruflichen und persönlichen Identität, aufgrund der Konfrontation verschiedenster Perspektiven und Erwartungen. Zurzeit passiert dies noch über die altruistische Ideologie der „sozialen Aufgabe“ (Schaarschmidt/Kieschke 2007). Dennoch steht, aufgrund der letzten Entwicklungen, die Frage offen, ein ausreichender Grad an Berufszufriedenheit hergestellt werden kann.

## 9. Präventionsprogramme und Strategien zur Entlastung von Belastung

Folgend werden drei Programme mit deren Strategien und Techniken dargestellt, welche als Vorbeugung der oben genannten belastenden Faktoren wirken sollen. Diese Programme können auch sinnvoll in pädagogischer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen als auch Erwachsenen eingesetzt werden. Das Ziel ist, dass das Risikoverhalten abgebaut und eigene Ressourcen gefestigt werden, sowie neue Kompetenzen erworben werden, um schlussendlich alltägliche Belastungen und Herausforderungen kompetent zu bewältigen.

Die Kriterien für die Auswahl haben sich an den Kriterien von Kaluza (2006) orientiert. In diesen Interventionsprogrammen im Rahmen der Gesundheitsförderung und Prävention im Erwachsenenalter, wurden zwanzig empirisch evaluierte Maßnahmen nach den unten aufgelisteten Kriterien ausgewählt:

- Klare präventive Orientierung
- Beitrag zur Belastungsbewältigung und Gesundheitsförderung
- Wissenschaftliche Fundierung
- Evaluationsstudien zur Wirksamkeit
- Verschiedene Ansatzpunkte
- Verbreitung im deutschsprachigen Raum

Kaluza (2006) berücksichtigt jedoch die spezielle Zielgruppe für Lehrkräfte in seiner Auswahl nicht. Jedoch merkt er an, dass eine genauere Zielgruppe wünschenswert wäre, bezogen auf soziale, demographische, ökonomische, und kulturelle Merkmale und besonders in Bezug auf belastender Lebenssituationen (Kaluza 2006).

Aufgrund dessen, wurde von meiner Person ein weiteres Kriterium hinzugefügt, eine definierte Zielgruppenbestimmung, „*dass diese Programme alle Lehrpersonen betrifft von primäre bis berufsbezogene Schulen*“. Folgende Programme werden nach den Kriterien nach Jauk & Wieser (2011, S.206) untereinander verglichen:

- Entstehung des Programms
- Zielsetzung
- Zielgruppe des Programms
- Aufbau
- Empirischer Effektivitätsnachweis
- Besonderheiten des Programms

Durch Querlesen der Literatur, der Studien und das Internet haben sich folgende drei Programme aus den Kriterien von Kaluza ergeben:

- „SchulSupportWissenschaftlich“ begleitetes Lehrerinnen- und Lehrertraining zum besseren Umgang mit Stress in der Schule
- Das Potsdamer Trainingsmodell
- AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf

Tabelle 3 Übersicht der Präventionsprogramme (eigene Darstellung)

<b><u>Programm</u></b>	<b><u>Inhalt</u></b>	<b><u>Zielgruppe</u></b>	<b><u>Dauer</u></b>
SchulSupport-Wissenschaftlich	Stresspräventionstraining für Lehrerinnen und Lehrer durch Stressmanagement, Training und Initiierung von Schulprojekten.  Ziel: ganzheitliche und nachhaltige Gesundheitsförderung	Lehrpersonen	6 Wochen Training und Durchführen eines Schulprojektes
Das Potsdamer Trainingsmodell	Ziel: berufstypisches Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrer zu reduzieren und eigene Bewältigungskompetenz zu stärken. Ist eine personenzentrierte Maßnahme in Verbindung mit dem Ansatz des AVEM = Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster.	Lehrpersonen aller Schultypen, Lehramtsstudierende	Keine Angabe
AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf	Ziel: bereits vorhandene Ressourcen zur Stressbewältigung aktivieren, Möglichkeiten aufzuzeigen und zur Erprobung ermutigen	Gruppenprogramm für bis zu 10 Lehrerinnen und Lehrer	Keine Angabe

## 9.1 SchulSupport

Ist ein Programm, welches entwickelt wurde, um dem steigenden Schulstress und den psychischen Belastungen von Lehrpersonen entgegenzuwirken.

Moser (2005) schreibt, die Wichtigkeit persönliche Belastungssituationen zu erkennen und diese bewusst und gezielt zu bewältigen (Moser 2005). Um psychischen Belastungen vorzubeugen, spielt die Art und Weise wie Stress verarbeitet wird, einen entscheidenden Faktor. Man spricht hier, von der Art der Erholung, welche aktiv als auch passiv erfolgen kann. Bewusste und regelmäßige Entspannungsübungen, können die individuelle Belastbarkeit steigern und psychosomatische Beschwerden vermindern (Moser 2005). Das Konzept von SchulSupport wissenschaftlich berücksichtigt zudem die soziale Unterstützung, welche positive Auswirkungen auf das körperliche Wohlbefinden haben (Moser 2005).

Von November 2003 bis Oktober 2005 hat das Joanneum Research in Kooperation mit der Karl – Franzens - Universität (Institut Psychologie), als auch der Pädagogischen Hochschule Steiermark, die Pilotstudie an fünf steiermärkischen Hauptschulen durchgeführt. Finanzielle Unterstützung erhielt dieses Projekt vom Zukunftsfonds Steiermark und dem Fonds Gesundes Österreich.

Ziel dieses Programms war die ganzheitliche und nachhaltige Gesundheitsförderung in der Schule. Um dies zu erreichen, mussten die unten angeführten Teilziele erreicht werden:

- Lehrerinnen und Lehrern soll ein positiver Umgang mit Belastungssituationen näher gebracht werden
- Strukturierter Aufbau von Kompetenzen und Wissen, als auch die Stärkung der eigenen Ressourcen
- Lehrerinnen und Lehrer befähigen eigene belastende Situationen schneller zu erkennen und kompetenter damit umzugehen

- Lehrerinnen und Lehrer befähigen belastende Situationen in Verbindung mit Schülerinnen und Schülern zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren
- Erworbenes Wissen und Kompetenzen an Kolleginnen und Kollegen weitergeben

Das Programm SchulSupport teilt sich in drei Phasen:

Phase 1: Stressmanagement - Trainings unter professioneller Anleitung

Phase 2: Arbeitsgruppen

Phase 3: Durchführung eines Schulprojekts

Stressmanagement – Training unter professioneller Anleitung:

Die Lehrerinnen und Lehrer können zu Beginn des Stressmanagement - Trainings zwischen drei Arten der Stressbewältigung wählen (Moser 2005):

**Yoga** versucht eine Balance zwischen Körper, Gefühl und Verstand anhand von geistigen und körperlichen Übungen herzustellen. Ziel dieses ganzheitlichen Trainings ist es, nachweislich den Stresseffekt zu reduzieren und den gesundheitsförderlichen Aspekt zu erhöhen.

**Eurythmie**, auch rhythmische Bewegungskunst genannt, stellt „innere Vorgänge“, beispielsweise wenn wir Musik wahrnehmen, in äußere Bewegungen dar. Durch diese Bewegungen soll das Innere erlebbar gemacht werden (Moser 2005). Durch diesen harmonisierenden Einfluss soll den Lehrerinnen und Lehrern gezeigt werden, wie man Arbeitsbelastung ausgleichen kann.

**Team Ressource Management (TRM)** hat das Ziel, die Qualität im Team zu verbessern. Anhand von Modulen wie Konflikte und Kommunikation, Stress und Erholung, Teamarbeit und Teamrollen, wird dies durch praxisnahe Übungen und Beispiele demonstriert.

Nach einer Entscheidung für einer dieser drei Schwerpunkte findet ein sechswöchiges Training unter professioneller Betreuung statt.

Arbeitsgruppen:

Phase zwei beinhaltet die Arbeits- und Supervisionsgruppen. Hier wird versucht, das absolvierte Stressmanagement - Training aufzuarbeiten und zu analysieren. Erlerntes aus dem Training soll nun in den Unterrichtsalltag einfließen.

Durchführung eines Schulprojektes:

In der dritten Phase beginnt das Gesundheitsförderungsprojekt zum Thema Stressprävention an den Schulen. Lehrerinnen und Lehrer bilden an ihrer Schule eine Gruppe, bei der mit Unterstützung des SchulSupport - Projektteams Schwerpunkte für die jeweilige Schule definiert, geplant und umgesetzt werden. Themen aus der Pilotphase waren zum Beispiel: Yoga, Ruheraum für die Lehrkräfte, Qualitätsverbesserung im Team, Kommunikation und Konflikte.

Ergebnisse:

59 Personen nahmen an der Pilotstudie welche aus fünf ausgewählten Schulen entstammen, teil. Von den 59 Lehrpersonen waren zehn Lehrpersonen männlich und hatten einen Altersdurchschnitt von 46,7 Jahren. Weibliche Teilnehmerinnen hatten einen Altersdurchschnitt von 44,2 Jahren. In der Interventionsgruppe waren 41 Lehrpersonen. Die Interventionsgruppe hatte den Stressverarbeitungsbogen zu und von Janke & Erdmann (SVF -78;1997) zu bearbeiten und eine verkürzte Version des vorgestellten AVEM von Schaarschmidt & Fischer (1997) und 18 Personen in der Kontrollgruppe wurde keine Stressverarbeitungsbogen und Durchführung des verkürzten Modells des AVEM. Um psychologisch und physiologisch zu messen, hat man sich hier für ein Prä – Post - Design mit Follow up Messung verschiedenen Zeitpunkten) entschieden.

Die physiologischen Ergebnisse zeigten keinen Unterschied in Zeit und Interaktion im Vergleich zur Kontrollgruppe (Moser 2005). Lediglich verbesserte sich die Schlafqualität in der Interventionsgruppe während des Projekts.

Psychologische Ergebnisse wurden über drei Semester gemessen und zeigten, dass erst nach sechs bis zehn Wochen ein Anstieg von Erholung signifikant nach-

gewiesen werden konnte. Hier wurden Erkenntnisse über Erholungs- und Belastungsphasen gewonnen. Besonders zum Schulstart, im Dezember und kurz vor den Sommerferien zeigte sich, dass die Belastungsphasen sehr hoch sind.

Nicht ganz ein Viertel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Pilotstudie haben die Kriterien für ein Risikoprofil für Burnout erfüllt. Das Risikoprofil zeigte eine enge Beziehung zu physiologischen Parametern, zum psychosomatischen Befinden und zur Fähigkeit sich zu regenerieren auf (Moser). Lehrkräfte mit einem hohen Risikopotenzial für Burnout, wiesen weniger Regeneration, mehr Unausgeglichenheit, mehr Unzufriedenheit, mehr Ängstlichkeit und keine konstruktive Aufgabenbewältigung im Vergleich zu Lehrkräften mit einem geringen Risiko für Burnout auf. Im Vergleich zur Kontrollgruppe konnte in der Interventionsgruppe eine Signifikanz von besserem Erleben von sozialer Unterstützung als auch Lebenszufriedenheit nachgewiesen werden.

Die Ergebnisse des Follow-up zeigten, dass nach der Interventionsphase keine Effekte speziell auf diese Interventionen nachweislich gefunden worden sind. Dies liegt auch dem zu Grunde, dass die Lehrerinnen und Lehrer generell auch andere Angebote von Interventionen wahrnehmen und ausprobieren durften. Die Autorinnen und Autoren berichten von der Problematik, dass vor allem gezielte Interventionen eingesetzt werden sollen, die das zugrunde liegende Problem angepasst werden sollte (Jauk & Wieser 2011)

Positiv hervorzuheben ist, dass die Verbindung zwischen Verhaltens- und Verhältnissebene vorherrscht und personenzentrierte Maßnahmen, für eine ganzheitliche gesunde Förderung alle Personen in der Schule. Negativ zu erwähnen ist, die kleine Stichprobe der Pilotstudie, wodurch der Wirksamkeitsnachweis fehlt. Die Bewegungskomponenten wie Yoga, Eurythmie etc. bilden zwar eine Basis, zu hinterfragen ist, warum speziell Yoga, Eurythmie etc. ausgewählt wurden und viele andere Stressbewältigungsmethoden ausgeschlossen worden sind (Jauk & Wieser 2011).

## 9.2 Das Potsdamer Trainingsmodell

Ziel dieses Trainingsmodells ist es, Lehrpersonen, welche problematische Erlebens- und Verhaltensweisen aufweisen, zu unterstützen.

- Es wird versucht, einen passenden Umgang mit schwierigen sozialen Situationen zu erlernen bzw. zu entwickeln.
- Unterstützung zur Reduzierung von Perfektionsansprüchen und die Neigung zur Selbstüberförderung.
- Anhaltspunkte zur besseren Wahrnehmung, wie man soziale Unterstützung erhalten und auch nutzen kann.
- Verbesserung von Arbeitsorganisation und Zeitmanagement.
- Befähigung zur eigenen Entwicklung und Erlangen von privaten und beruflichen Zielen (diese sind Indikationen, welche für die eigene Arbeitsmotivation vorherrschen müssen).
- Aneignung von unterschiedlichen Entspannungsübungen (Schaarschmidt 2010).

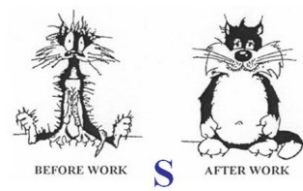
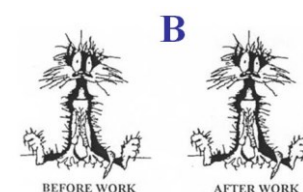
Dieses Programm beinhaltet sieben Module, welche in folgender Tabelle dargestellt werden. Angepasst an das Ergebnis der Beanspruchungsmuster werden unterschiedliche Schwerpunkte erforderlich, welche im Modulaufbau berücksichtigt werden.

Tabelle 4 Überblick der Module des Potsdamer – Trainingsmodells (eigene Darstellung)

<p><b>Modul 1:</b> Analyse der Beanspruchungssituation (AVEM- Diagnostik)</p> <p>Analyse der derzeitigen Beanspruchungssituation und persönlichen Kompetenz und deren Umgang mit beruflichen Anforderungen</p> <p>Je nach Muster werden individuelle Trainingsschwerpunkte besprochen</p>
<p><b>Modul 2:</b> Ursachenanalyse</p> <p>Individuelle Analyse von Stress (Ursachen des Belastungserlebens erarbeiten)</p> <p>Informationen bzgl. Stresstheorien und allgemein Stress</p>
<p><b>Modul 3:</b> Technik der systematischen Problemlösung</p> <p>Anhand von Planung und Strategien werden Probleme in kleinen Schritten effektiv gelöst</p> <p>Das Training soll Optionen für Lösungen erarbeiten, um diese im Alltag einsetzen zu können</p>
<p><b>Modul 4:</b> Zeit- und Selbstmanagement</p> <p>Erlernen von Verhaltens und Arbeitstechniken, zur Verbesserung der eigenständigen Organisation des Berufsalltags anhand von Setzung von Prioritäten, Wahrnehmung von Zeitfallen, Delegieren erlernen, Pufferzeiten erkennen und einplanen, Leistungskurve, Nein sagen zu können, sich</p> <p>Hilfe schaffen, Eigendisziplin behalten.</p> <p>Hier soll ein Ausgleich von Belastung durch individuelles Zeit- und Selbstmanagement ermöglicht werden.</p>
<p><b>Modul 5:</b> Kommunikation und soziale Kompetenz</p> <p>Vermittlung von Kommunikationsgrundlagen</p> <p>Umgang und Bewältigung mit „schwierigen“ Situationen, durch Erlernen von Problemklärung, Konfliktlösung und Durchsetzen von Ansprüchen.</p> <p>Hier soll ein souveräner kommunikativer Umgang in täglichen schwierigen als auch sozialen Situationen erlernt werden.</p>
<p><b>Modul 6:</b> Zielsetzung und Zielplanung</p> <p>Langfristige Ziele entwickeln und nachgehen</p> <p>Relevanz und Bedeutung der gesetzten Ziele erkennen, Grundlagen und Regeln der Zielformulierung und -verfolgung</p> <p>Zielerreichung im schulischen Alltag umsetzen und erreichen</p>
<p><b>Modul 7:</b> Entspannung</p> <p>Erlernen von verschiedensten Techniken zur Entspannung und Anwendung wie Phantasie-reisen, Atemübungen, progressive Muskelrelaxion.</p> <p>Hier soll eine Abgrenzung zu beruflichen Problemen erlernt werden um Ruhephasen bewusst zu fördern.</p>

Für die jeweiligen Muster werden inhaltliche Schwerpunkte festgelegt, welche in folgender Tabelle dargestellt werden. Dadurch kann das Potsdamer Trainingsmodell ganz individuell auf die Probleme eingehen (Schaarschmidt 2010).

Tabelle 5 Risikomuster nach Schaarschmidt (Schaarschmidt 2010, S.301), Bilder: Schaarschmidt 2006)

<p>Risikomuster G: Gesundheitsförderliches Verhaltens- und Erlebensmuster</p>  <p>Der Schwerpunkt liegt in der Festigung und Konsolidierung des gesundheitsförderlichen Verhaltens- und Erlebensweisen</p>	
<p>Risikomuster S: Auf Schonung orientiertes Verhalten- und Erlebensmuster</p>  <p>Schwerpunkt liegt hier in der Festigung der Widerstandkraft und der Förderung des Engagement</p>	
<p>Risikomuster A: Gesundheitsgefährdendes Verhaltens- und Erlebensmuster</p>  <p>Schwerpunkt liegt hier im Abbau der Tendenz zur Selbstüberförderung und der Vernachlässigung der Erholung</p>	
<p>Risikomuster B: Gesundheitsgefährdendes Verhalten- und Erlebensmuster</p>  <p>Schwerpunkt ist hier der Abbau von Überforderungserleben und resignativen Tendenzen im Verhältnis zum Beruf. Auch die Förderung von Selbstsicherheit und offensiverem Auftreten, systematische Problemlösung und sozial- kommunikati-ven Kompetenzen</p>	

Die Umsetzung erfolgt zum Beispiel mit einer Lehrerin oder einem Lehrer mit einer starken Tendenz zum Risiko A, wo das Modul 3 mit Zeit- und Selbstmanagement vorrangig steht. Diese Lehrkraft soll neben ihren beruflichen Pflichten vor allem Zeit für sich selber planen und Ruhephasen einhalten. Des Weiteren wäre bei diesem Risikomuster auch die Delegation und dem Nachgehen von Prioritäten ein

wesentlicher Part, der hier erlernt werden soll. Vergleichsweise würde eine Lehrkraft mit dem Risikomuster B möglicherweise an ihre persönliche Grenze kommen.

Ergebnisse:

Zwischen 2003 und 2006 wurde mit 224 Lehrpersonen ein Training in Form von Blöcken oder wöchentlichen Sitzungen durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigten, dass sich nach Ende des Trainings - sprich nach zwölf Wochen - eine positive Veränderung erkennbar war. Zu Beginn überwiegte das Risikomuster A (Gesundheitsgefährdendes Verhaltens- und Erlebensmuster) und B (Gesundheitsgefährdendes Verhalten – Erlebensmuster). Zum Ende steigerte sich der Anteil mit dem Muster G (Gesundheitsförderliches Verhaltens- und Erlebensmuster) und Muster S (Auf Schonung orientiertes Verhaltens- Erlebensmuster). In wenigen Fällen zeigte sich eine Veränderung von Risikomuster S nach Muster G (Schaarschmidt 2010). Die Kontrollgruppe wies im Vergleich keine Veränderungen auf. Bei der Untersuchung der Einzelmerkmale, welche den Risikomustern zugeordnet wurden, zeigte sich eine signifikante Abnahme, sich zu verausgaben und eine Reduzierung der Resignation. Hingegen steigerte sich die Ausgeglichenheit, die Fähigkeit sich zu Distanzieren und der berufliche Erfolg einhergehend mit der Lebenszufriedenheit.

Es kam auch zu einer Abnahme an psychischen und physischen Beschwerden. Nach zwölf Wochen gaben die Lehrpersonen weniger Kopfschmerzen, Schlaf- und Konzentrationsprobleme, Erschöpfungszeichen als auch affektive Beschwerden an.

Es zeigt sich, dass besonders Lehrpersonen mit dem Risikomuster A und B vom Potsdamer Trainingsmodell profitieren können und eine Veränderung in die richtige Richtung gegeben werden kann. Die Stärken dieses Modell liegen in der engen Verbindung mit der Diagnostik und der Intervention. Der inhaltlich flexible Aufbau und der personenorientierte Ansatz lassen sich sowohl in der Gruppe als auch für Einzelpersonen sehr gut umsetzen. Da der zeitlichen Rahmen realistisch und absehbar ist, bietet sich dieses Modell als sehr praktikabel an. Hinterfragt werden muss die Rolle der Trainerin und des Trainers, dem eine sehr wichtige und tra-

gende Rolle in diesem Modell zukommt. Der Ausbildungsgrad und das Auswahlverfahren für führen und leiten dieser Module, werden nicht genauer beschrieben. Wie oben angeführt, liegt die Schwäche dieses Modells bei der Wirksamkeit bei Lehrpersonen mit stark ausgeprägten und verfestigten Risikomustern (Abujatum et. al. 2007).

### 9.3 AGIL- Arbeit und Gesundheit im Lehrberuf

Ziel von AGIL ist es, die bereits vorhanden Ressourcen, um Stress zu bewältigen, zu aktivieren und andere Möglichkeiten darzustellen und zur Erprobung ermutigen.

Zielgruppe sind Lehrerinnen und Lehrer als auch Referendarinnen und Referendare. Weiteres sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer motiviert sein und eine gewisse Belastbarkeit vorweisen können, um somit etwaige andere psychotherapeutische Behandlungsansätze auszuschließen.

Inhalt und Ablauf:

Agil ist ein Gruppenprogramm für bis zu maximal 10 Lehrerinnen und Lehrer. Der Aufbau gestaltet sich in Modulen und lässt eine Weiterentwicklung offen. Das Interventionsprogramm stellt sich in der klinischen Form aus fünf thematischen Modulen zusammen, welche in acht Einheiten zu je hundert Minuten abgehandelt werden. Setzt das Programm im Rahmen der Gesundheitsförderung und der primären Prävention ein, so umfasst diese zwölf Einheiten zu je hundert Minuten, welche folgend durchgeführt werden (Rothland 2007, S.276):

- *Was ist chronischer Stress und wie entsteht dieser? Die berufliche Biographie hinterfragen und kennenlernen*
- *Wie entsteht Stress und wie kann Stress bewältigt werden? Hier geht es um das Sammeln von Ressourcen*



*Abbildung 3 Entstehung von Stress und Bewältigung (Rothland 2007)*

[http://www.zentrumpatientenschulung.de/tagungen/tagung2012/Do\\_7\\_Hillert\\_AGIL.pdf](http://www.zentrumpatientenschulung.de/tagungen/tagung2012/Do_7_Hillert_AGIL.pdf)

- *Gedanken, welche belastend sind, bekämpfen und praktische Interventionszüge kennenlernen*
- *Positive Gedanken stärken: Persönliche Berufsziele und Ideale aktivieren und diese entschärfen*
- *Die sieben Schritte der Problemlösung erlernen*
- *In der Praxis die Problemlösungen umsetzen und Einüben der erlernten bzw. erarbeiteten Strategien*
- *Beziehungen zu den Individuen als Kraftquelle erkennen: Beziehungsnetze werden analysiert*
- *Erholung und Arbeit*

Das Programm AGIL thematisiert Stressoren auf der System- bzw. Gesellschaftsebene (öffentliche Anerkennung, unklare Rollendefinition durch den Arbeitgeber, etc. ...) der Schulebene (Klima in der Schule, Führung von Mitarbeitern, etc. ...) und der individuellen Ebene (Alter, Anspruchsniveau, Doppelbelastung, etc. ...). Wichtig hierbei ist die Fähigkeit veränderbare Stressoren und nicht beeinflussbare Stressoren von einander zu trennen und diese Fähigkeit zu fördern (Rothland 2007)

Anhand zweier Abbildungen werden ausgehend von einem Erklärungsmodell zur chronischen Stressbelastung auch das infernalisches Quartett der Stressentstehung -vier mit Entlastungswege dargestellt.

In Abbildung 4 stellt AGIL das verwendete Erklärungsmodell zum chronischen Stress dar. Dieses Modell verdeutlicht, dass durch schematische und ungünstige Bewertungsmuster und nicht passenden Bewältigungsmustern die Gesundheit negativ beeinflusst werden kann. Es zeigt sich, dass ein Zustand von einem eingeschränkten Wohlbefinden sich ungünstig auf die Belastungssituation und die Ressourcen zur Stressbewältigung auswirkt.

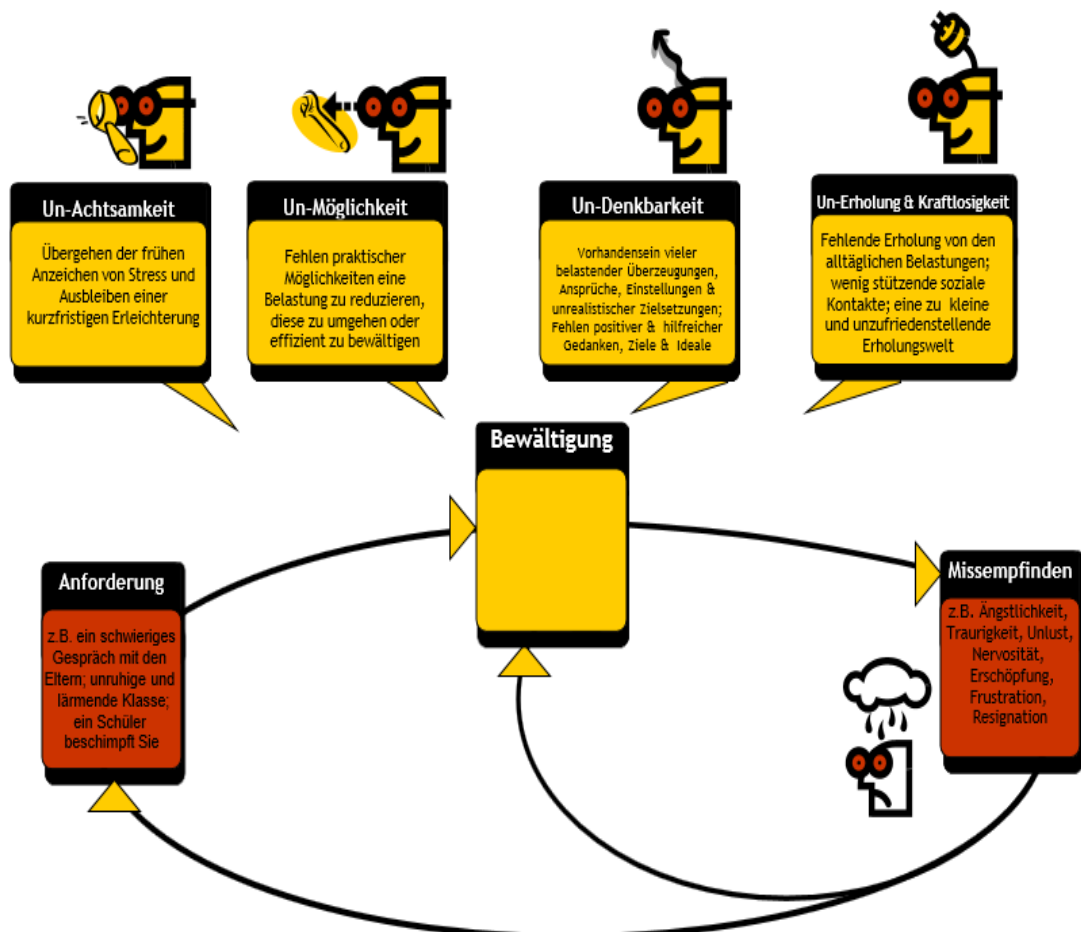


Abbildung 4 AGIL- Erklärungsmodell zum chronischen Stress (Rothland2007, S.278)

Abbildung 5 stellt ein Informationsblatt dar, welche die vier Wege der Entlastung zeigen. Diese Entlastungswege stimmen mit den Modulen von AGIL überein. Der Kurs bietet die Möglichkeit jeden dieser Entlastungswege auszuprobieren (Rothland 2007).

**Achtsamkeit:** Hier soll Achtsamkeit gegenüber Stress aufgebaut werden. Ist somit eine präventive Stressbewältigung.

**Möglichkeiten:** Das Repertoire an praktischen Kompetenzen, Fähigkeiten als auch Fertigkeiten der Stressbewältigung erweitern. Es geht um die instrumentelle Stressbewältigung.

**Denkbarkeit:** Stress entschleunigende Gedanken und Einstellung entwickeln, erlernen und einüben. Stressbewältigung auf der kognitiven Ebene.

Erholung und Kraftquellen: Erholungsfähigkeit stärken um besonders bei nicht veränderbaren Belastungen. Stressbewältigung auf der regenerativen Ebene.

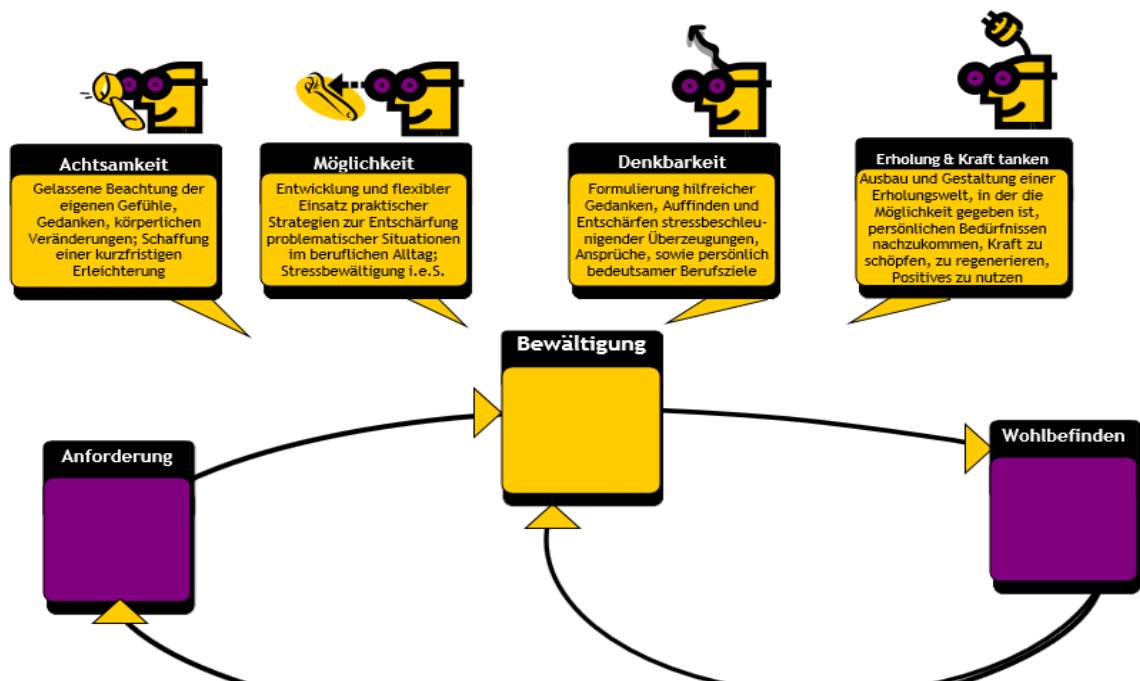


Abbildung 4 Stressbewältigung nach Rothland (Rothland 2007, S.279)

Ergebnisse:

Eine Erprobung des AGIL- Programms wurde im Rahmen einer stationären psychotherapeutischen Behandlung als ein Zusatzangebot versucht. 76 Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben nach Ende des Programmes Agil nach fünf Kriterien auf einer Skala von 1 – 5 bewertet, wobei 1 für stimmt gar nicht und 5 stimmt voll und ganz. Es zeigt sich, dass die Plausibilität des Konzepts und die Arbeitsunterlagen (verständlich und hilfreich) sehr hoch bewertet worden sind. Auch die Relevanz der Inhalte, welche AGIL zur Verfügung stellte, haben sich, bezogen auf die Verminderung von Belastung im Lehrberuf, bestätigt. Nebenwirkungen, wie zum Beispiel eine zusätzliche Belastung mit Berufsproblemen, wurden als sehr gering eingestuft. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer durch dieses Programm berufliche Belastungen besser bewältigen können (Hillert 2004).

Weiters wurde durch die Intervention die Selbstwirksamkeit verbessert. Darunter wird die Zuversicht verstanden, gewünschte Ziele trotz vorliegender Schwierigkeit zu erreichen. Die Selbstwirksamkeit wurde vor Beginn und nach Ende der Inter-

vention untersucht und gemessen. Die berufliche Selbstwirksamkeit verbesserte sich deutlich (Rothland 2007).

Zum heutigen Stand wurden mit dem Programm AGIL durchwegs positive Erfahrungen gemacht, da auch die Effekte den Erwartungen gerecht wurden. Aussagen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern zufolge, ist AGIL eine positive Hilfe für die Bewältigung von Stress im Lehrberuf. Die aktuell wissenschaftliche Basis und deren Wirksamkeit sollten noch erweitert werden, um eine valide Bewertung zu erhalten. Beispielsweise die Berücksichtigung von Kompetenztraining, wie Umgang von Störungen im Unterricht, als eigenständiges oder auch optionales Zusatzmodul und deren Wirksamkeit wären hier vom Interesse (Rothland 2007).

## 10. Diskussion

Schwerpunkt der empirischen Lehrerinnen- und Lehrerforschung ist nach wie vor das Thema „Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf“ (Schaefers/Koch 2000).

Ziel dieser Arbeit ist, anhand einer Literaturliste belastende Faktoren bei Lehrerinnen und Lehrern allgemein sowie mit speziellem Fokus auf den Lehrberuf der Gesundheits- und Krankenpflege zu erarbeiten und deren gesundheitliche Folgeerscheinung darzustellen. Zu Schluss dieser Masterarbeit werden drei ausgewählte Präventionsprogramme zur Lehrerinnen- und Lehrereutlastung vorgestellt.

*1. Forschungsfrage: Welche belastenden Faktoren gibt es im Lehrberuf allgemein und speziell in der Gesundheits- und Krankenpflege?*

Ergebnisse zeigen, dass die Zeit des Unterrichtens nur einen Teil des komplexen Berufsbildes von Lehrerinnen und Lehrern ausmacht.

Nachbereitungsarbeiten, Beratung und individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern, Unterrichtsplanung, Teilnahme an Veranstaltungen, verpflichtende Fortbildungen und, nicht zu vergessen, die administrativen Aufgaben. Diese Summe an Anforderungen erschwert die entsprechenden persönlichkeitsbezogenen Qualifikationen für den individuellen, professionellen sowie kompetenten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Zudem entstehen laufend neue Anforderungen an die Rolle einer Lehrerin bzw. eines Lehrers. Ausbildungs- und Fortbildungsdefizite zeigen sich in der Zunahme krankheitsbedingter Fehltagge, signifikanten Anstieg psychosomatischer Erkrankungen und Anzahl an Anträgen für den frühzeitigen Ruhestand. Die Literatur zeigt, dass sich nicht jede Lehrerin und jeder Lehrer unter selben Bedingungen belastet fühlt. Es wurde untersucht, welche persönlichen Variablen sich zwischen erschöpften und nicht erschöpften Lehrerinnen und Lehrern zeigten. Mögliche Ursachen für das unterschiedliche Belastungserleben könnten ein allgemein schlechterer psychovegetativer Gesundheitszustand, nicht realistische Erwartungshaltungen wie verzerrte Wahrnehmungen und geringe Copingstrategien sein.

Das derzeitige Arbeitsmodell bzw. Pflichtstundenmodell baut auf den Unterrichtstätigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer auf. Studienergebnissen zufolge wird ein Drittel aller Tätigkeiten für die Arbeitszeitbemessung berechnet und dementsprechend honoriert. Ansätze müssen geschaffen werden, welche die Arbeit bzw. den Arbeitsaufwand der Lehrerinnen und Lehrer ganzheitlich berücksichtigt einhergehen mit einer Transparenz der zu erfüllenden Aufgaben. Dadurch könnten oft beschriebene, zeitliche Belastung individuell besser auf Flexibilität und Organisation angepasst werden. Ergebnisse zeigen, dass das Modell der wöchentlichen Lehrverpflichtung kaum nachvollziehbar ist, da es eine „Standard- Woche“ an sich nicht gibt. Die Arbeitszeit in einer Woche schwankt über das Schuljahr sehr stark; Schulbeginn, Schulende, Examen, Lehrerinnen- und Lehrerkonferenzen, Projektwochen u.v.m. sind Ereignisse, welche die Wochenarbeitszeit und dadurch den Arbeitsaufwand beeinflussen (Wentner 2000).

Speziell Lehrerinnen und Lehrer in der Gesundheits- und Krankenpflege haben mit anderen Situationen zu kämpfen. Rechtlich gesehen dürften Lehrkörper dieses Arbeitsfeldes bis zu 15 verschiedene Unterrichtsfächer unterrichten. Lehrkräfte gaben an, sich in einigen Unterrichtsfächern nicht ausreichend qualifiziert zu fühlen, um es professionell zu unterrichten. Auf diesem Bereich darf es an Weiterbildungsmöglichkeiten nicht mangeln.

Zudem kommt aus der Studie von Huybrecht et. al. (2011) hervor, dass besonders Lehrbefugte aus der Gesundheits- und Krankenpflege erweiterte Kompetenzen mitbringen müssen. Besondere Herausforderung in der Erwachsenenbildung ist die breit gestreute Zielgruppe, welche alters- und bildungsmäßig, bezogen auf Vorwissen, Alltagswissen, Berufs- und Lebenserfahrung etc., sehr stark inhomogen sein kann. Die Anforderungen steigern somit das Lehren auf der Schul- und Praxisebene (Offenes Curriculum GuK, ÖBIG, 2003).

Betrachtet man die unterschiedlichen Erwartungen, die eine Lehrerin bzw. ein Lehrer in der GuK erfüllen soll, so findet man auf der persönlichen Ebene die Erwartungen seitens der Familie und dem sozialen Umfeld als Mutter, Frau, und Freundin etc. wieder. Auf der schulischen Ebene sind Erwartungen gegenüber Schülerinnen und Schülern, Vorgesetzten und Kolleginnen bzw. Kollegen zu erfüllen. Auf der organisatorischen Ebene wird von den Lehrkörpern eine aktive Teil-

nahme an Veranstaltungen, Besprechungen, Weiterbildungen sowie die Bereitschaft, Unterrichtseinheiten von Kolleginnen und Kollegen zu übernehmen bzw. einzuspringen, erwartet. Zudem kommt, dass in Österreich Lehrerinnen und Lehrer der GuK pro Schülerin und Schüler 50 Stunden praxisangeleiteten Unterricht direkt auf Kranken- und oder/ Pflegestationen leisten müssen. Es geht darum, sich in der Rolle als Pflegeperson wiederzufinden, die während der Begleitung der Auszubildenden die Verantwortung für den Patienten oder auch in vielen Fällen Verantwortung für ein ganzes Patientenzimmer (oftmals sogar Sechsbettzimmer) übernehmen muss. Abgesehen von der Verantwortung und der Sicherheit für den Patienten, welche gewährleistet werden muss, gilt es hier speziell Schülerinnen und Schüler in deren Tätigkeiten zu unterstützen, anzuleiten und zu beraten. Da jedoch jede/jeder Auszubildende/r hinsichtlich Ausbildungsjahr, Ausbildungsstand, Alter, persönlicher Motivation /Engagement, Vorbildung und Lebenserfahrung individuell unterschiedlich ist und andere Voraussetzungen mitbringt, ist darauf sowohl in der Schule als auch im praxisangeleiteten Unterricht bei den zu Pflegenden auf der Station zu achten. Hinzu kommt, dass Lehrpersonen aus der GuK verschiedensten Stationen mit diversen Krankheitsbildern zugeteilt werden und im Mittelpunkt der Patient mit seiner individuellen Pflege steht. Die Herausforderung an die Lehrperson ist es, anhand der Situationsbeschreibung, die pflegerische Sachlage zu erfassen und einen „fremden“ Patienten unterstützend mit der Schülerin bzw. dem Schüler zu pflegen. In Bezug auf Organisation, Struktur und Ablauf sind die Pflegestationen unterschiedlich; diese beeinflussen die Lehr- und Lernsituation am Patienten maßgeblich, sodass seitens der Lernenden und der Lehrpersonen eine sehr hohe Flexibilität gefragt ist. Es zeigt sich, dass besonders Lehrkräfte der Gesundheits- und Krankenpflege ein hohes persönliches Engagement in den Beruf mitbringen müssen, um gezielt auch zu Berufsbeginn den Anforderungen und den Erwartungen aller Beteiligten gerecht zu werden.

In der Literatur wird kaum eine Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Schultypen vorgenommen. Der Aspekt scheint insofern wichtig, da nicht jede Lehrkraft mit dem gleichen Ausmaß an Belastung konfrontiert ist. Beispielsweise sind Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule mehr mit dem Erziehungsaspekt beschäftigt als beispielsweise jene in einer Berufsschule. Eine Berücksichtigung dieser Tatsachen in zukünftigen Forschungsarbeiten sehe ich als sinnvoll an, um

Belastungen im Lehrberuf spezifisch nach Schulformen klar trennen zu können und gezielte Interventionen zur Bewältigung von Belastungen für jede Schulform zu finden.

Die einzig relevante Untersuchung ist die LehrerIn2000 Erhebung von Wentner(2000), die festgestellt hat, dass Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer den höchsten Mittelwert mit 20 Stunden und 36 Minuten an wöchentlicher Arbeitszeit verbringen; im Vergleich dazu arbeiten Volksschullehrerinnen und -lehrer im Mittel von 16 Stunden und 32 Minuten. Ebenso verhält es sich mit der wöchentlichen Arbeitszeit für die Vorbereitung des Unterrichts. Berufsschullehrerinnen und -lehrer verbringen im Durchschnitt 10 Stunden und 7 Minuten mit der Vorbereitung, Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule circa 9 Stunden und 59 Minuten. Bei der Nachbereitung ist der Mittelwert bei Volksschullehrerinnen und -lehrern um eine Stunde höher als bei Lehrkräften der Berufsschule. Für weitere Tätigkeiten wie Gangaufsicht, Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten ohne Aufsichtspflicht, Sprechstunden, Anwesenheitspflicht ohne zu unterrichten, sind Lehrerinnen und Lehrer der Berufsmittleren höheren Schulen mit 3 Stunden und 19 Minuten am meisten betroffen, gefolgt von BS Lehrerinnen und Lehrern und zum Schluss VS Lehrerinnen und Lehrer. Auch in Bezug auf Fort und Weiterbildung sind BS Lehrerinnen und Lehrer sehr gefordert. Dies nimmt 10% der Arbeitszeit in Anspruch mit 5h und 01min. Im Vergleich dazu sind VS Lehrerinnen und Lehrer mit 2h und 54min am geringsten beansprucht (Wentner 2000).

Berufsschullehrerinnen und -lehrer sind weniger von „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen betroffen als Lehrerinnen und Lehrer in Hauptschulen und Polytechnischen Schulen. Ebenso verhält es sich mit der Kompensation der gesellschaftlichen Missstände, wo sich Lehrerinnen und Lehrer der AHS besonders belastet fühlen. Jedoch müssen Berufsschullehrkräfte oft mit den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler kämpfen (Wentner 2000).

2. Forschungsfrage: *Welche gesundheitlichen Folgen entstehen für Lehrerinnen und Lehrer?*

Durch eine stetige Beanspruchung im Lehrberuf kann es zu einer Beeinträchtigung der Gesundheit und des Wohlbefindens kommen. Verschiedenste Autoren

haben sich mit dieser Problematik auseinandergesetzt (Krause & Dorsemagen 2007. Lehr, Schmitz & Hillert 2008).

Gesundheitliche Auswirkungen betreffen sowohl die physische Ebene als auch die psychische Ebene. Auf der physischen Ebene wurden die Beschwerden durch die LehrerIn2000 Erhebung dargestellt. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben Magen-Darm-Beschwerden, Wirbelsäulenprobleme, Hör- und Sehschwächen sowie Kopfschmerzen an, jedoch konnte kein signifikanter Unterschied zur restlichen Bevölkerung gezeigt werden. Die evaluierten Beschwerden waren dem Alter entsprechend und hoben keine erhebliche Belastung aufgrund des Lehrberufs hervor. Es macht hier den Anschein, dass viele Symptome mit dem Beruf in Verbindung gebracht werden, die aus ärztlicher Sicht aber keinen relevanten Faktor spielen. Auf der psychischen Ebene sieht es anders aus. Mithilfe der Literaturrecherche konnten sehr viele Treffer zu dem Thema „Folgerscheinungen des Lehrberufs“ gefunden werden. Besonders Angst, Stress, Burnout und die dadurch entstehende Arbeitsunzufriedenheit sind Schlagwörter auf dieser Ebene.

Einer der größten Ängste ist die unzureichende Praxisvorbereitung während des Studiums. Dieser Part wird im folgenden Punkt „Ausblick für die Praxis“ ausführlich diskutiert. Die zweitgrößte genannte Angst ist die Verrechtlichung und Bürokratisierung der Schule. Lehrerinnen und Lehrer scheinen in der heutigen Zeit mit kleinen Anhäufungen von Aufgaben und Vorgaben schnell überfordert zu sein. Angst wird als Gefühlszustand bezeichnet und bedeutet, dass man Situationen und Gegebenheiten als gefährlich empfindet und dadurch Angst entwickelt. Aus der Thematik heraus werden zwar relativ viele Ängste beschrieben, jedoch wird nie erwähnt, dass Lehrerinnen und Lehrer im Grunde genommen Angst vor dem eigenen Versagen haben. Es geht hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer, welche sich bewusst auf den Schulalltag vorbereiten, mit problematischen Situationen kompetent umgehen sowie selbstsicher und überzeugt von ihrer Tätigkeit sind, weitaus weniger Ängste haben als Lehrerinnen und Lehrer, die an ihrer eigenen Kompetenz zweifeln, sich schnell verunsichern lassen und wenig „erfinderisch“ sind, sich aus Ängsten selbst zu befreien. Das Stärken der eigenen Person, der kompetente Umgang mit Schülerinnen und Schülern, der offene Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten und Eltern sind Eigenschaften, die erlernbar sind und der individuellen Person Disziplin sowie Durchhaltevermögen abverlangen.

Jede und jeder kennt Stress und weiß, wie schwierig es ist, ihren bzw. seinen Körper wieder davon zu befreien. Aus dieser Masterarbeit geht hervor, dass Stress nicht immer negativ sein muss und durchaus auch Positives mit sich bringen kann. Jeder Mensch nimmt Stress anders wahr und hat seine individuellen Grenzen. Lehrerinnen und Lehrer stehen meist vor mindestens 25 jungen, heranwachsenden Schülerinnen und Schülern, von denen jede und jeder individuelle Probleme und Bedürfnisse mitbringt. Zudem ist der Lärm in der Klasse nicht zu unterschätzen, besonders wenn man bedenkt, dies täglich mehrere Stunden aushalten zu müssen. Das Stresserleben wird dadurch mehr gefordert und beansprucht. Das Individuum neigt in Stresssituationen oft dazu sich zu überschätzen, besonders wenn es um die Beeinflussung von Mitmenschen geht. Lehrpersonen versuchen Situationen auf persönlicher Ebene zu lösen bzw. zu beeinflussen und reihen organisatorische und strukturelle Strukturen hinten an. Dadurch wird oft außer Acht gelassen, dass Schülerinnen und Schüler sich ebenfalls Situationen, welche die Schule vorgibt wie z.B.: Prüfungen, Stundenplan, Dauer der Unterrichtseinheiten uvm, unterordnen müssen und ihnen auf dieser Ebene kein Freiraum gelassen werden kann.

Aus der Arbeit des Wirtschaftsforschungsinstitutes (WIFO) der Donau Universität Krems im Auftrag der Arbeiterkammer aus dem Jahr 2009 geht hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer stark vom „Ausgebranntsein“ betroffen sind. Lehrkräfte werden in der Berufsgruppe mit hohen psychosozialen Belastungen beschrieben.

Burnout ist mittlerweile ein Thema, zu dem viel wissenschaftliche Literatur zu finden ist. Vergleicht man Studien miteinander, erkennt man, dass die Qualität der Methoden und der Analysen sehr verschieden sind. Die Transparenz der Methodenwahl ist oft nicht gegeben. Studien, welche eine komplexe Analyse durchführten, scheitern aufgrund von geringen Fallzahlen oder der Repräsentativität der Stichprobe. Dies lässt Zweifel an der Glaubwürdigkeit aufkommen.

Weiterhin ist das Konstrukt „Burnout“ ein Phänomen, welches sich schwer messen lässt; eine klare und somit einheitliche Erkenntnislage wird demnach noch lange auf sich warten lassen. Denn, wie in der Arbeit thematisiert, ist Burnout bis dato aus der medizinischen Sicht lt. WHO keine anerkannte Diagnose.

3. *Forschungsfrage: Welche präventiven Programme können angewandt werden, um diesen belastenden Faktoren entgegenzuwirken?*

Die drei in der Arbeit dargestellten Präventionsprogramme „AGIL“, „Schulsupport“ und das Potsdamer Trainingsmodell ergeben ein sehr differenziertes Bild über mögliche Bewältigungsstrategien. Die Wissenschaftlichkeit der Präventionsprogramme, welche sowohl Verhaltensprävention als auch Verhältnisprävention berücksichtigen ist gegeben, die gewünschte Wirksamkeit der darauffolgenden Evaluationsstudien ist jedoch nicht vorhanden. Diese Art von Präventionen benötigt eine flächendeckende wie zeitintensive Spanne, um empirisch den vorhergesagten Erfolg zu versprechen.

Es ist problematisch, Effekte der Präventionsprogramme auf die Beeinflussung der Gesundheit nachzuweisen, da diese meist Jahre später zum Tragen kommen und die Herausforderung in der Einschätzbarkeit liegt. Ziel ist es, Ergebnisse in einem Zeitraumkontinuum zu berücksichtigen und die erfolgsversprechenden Ziele realistisch zu überprüfen.

*SchulSupport* behandelt besonders die Verbindung zwischen der Verhaltens- und Verhältnisebene. Dies bedeutet, dass sowohl Veränderungen im gesundheitlichen Verhalten als auch Veränderungen von äußeren gesundheitsschädigenden oder verhaltensmodifizierenden Bedingungen behandelt werden (Gerber, Stünzer 1999). Gewählte Maßnahmen passen sich individuell den Personen an und bieten die Möglichkeit, eine ganzheitliche Förderung einer Person zu erzielen. Negativ zu erwähnen ist, dass die Stichprobe der vorgestellten Pilotstudie von *SchulSupport* sehr klein und der Wirkungsnachweis nicht gegeben war. Hinzu kommt, dass die Auswahl der Bewegungseinheiten wie Yoga, Eurythmie etc. wurde nicht wissenschaftlich begründet, wieso diese für die Stressbewältigung gewählt wurden und andere Bewegungseinheiten wiederum ausgeschlossen wurden.

Das *Potsdamer Trainingsmodell* hat seine Stärken in der engen Verbindung mit der Diagnostik und der Intervention. Der Aufbau dieses Modells zeigt einen flexiblen und personenorientierten Ansatz. Vorteil dieser Anwendung ist, dass diese sowohl auf Gruppen als auch auf Einzelpersonen anwendbar ist. Vorgegebene zeitliche Rahmen sind realistisch und gut umsetzbar.

Anzumerken ist, dass der Trainer eine sehr tragende Rolle spielt und davon der ganze Effekt des *Potsdamer Trainingsmodells* abhängt. Die Voraussetzungen wie z.B.: Ausbildungsstand, Erfahrungen der Trainerrolle uvm. wurden im Modell nicht erläutert. Bei Lehrpersonen, die ein stark ausgeprägtes Risikomuster aufweisen, ist die Wirksamkeit des Potsdamer Trainingsmodells fraglich (Abujatum et.al 2007).

*AGIL- Arbeit und Gesundheit im Lehrberuf* wird von den Teilnehmerinnen und den Teilnehmern aufgrund der Erwartungen und den erwünschten Effekten als positiv befunden. AGIL dient speziell zur Bewältigung von Stress im Lehrberuf.

In puncto Wissenschaftlichkeit gilt anzumerken, dass die Wirksamkeit noch zu erweitern wäre, um eine valide Aussage treffen zu können.

Komponenten, wie z.B.: der Umgang mit Störungen im Unterricht, wären ebenfalls ein interessantes Modul, das zusätzlich noch angeboten werden könnte (Rothland 2007).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die dargestellten Präventionsprogramme durchaus einen positiven Effekt mit sich bringen und eine gute sowie subjektive Akzeptanz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verzeichnen ist.

#### *Ausblick für die Praxis:*

Aufgrund der großen Bedeutung der Personenmerkmale für das Belastungserleben bei Lehrerinnen und Lehrern, muss man bei angehenden Lehrkräften mit der Auswahl und Selektion beginnen. Die Berufsauswahl wird oft aus unrealistischen Motiven ergriffen. Der Glaube an gut bezahlte „Halbtagsarbeiterinnen und Halbtagsarbeiter“ kann früher oder später mit der Realität kollidieren. Maturantinnen und Maturanten, welche ein Interesse an dem Beruf zeigen, sollen die Möglichkeit bekommen, reale und objektive Informationen über den Lehrberuf zu erhalten. Eventuell könnte auch ein Pflichtpraktikum Aufschluss geben, inwiefern man sich diesen Aufgaben gewachsen fühlt. Es sollte prinzipiell eine kritische Überprüfung der eigenen Person für die Eignung des Lehrberufs stattfinden.

Zudem wären Eignungsprüfungen vor allem für soziale Berufe ein Kriterium, bei denen Persönlichkeitseigenschaften mithilfe von psychologischen Tests ermittelt werden können, um geeignete Kandidatinnen und Kandidaten zu finden. Es zeigte sich, dass Lehrerinnen und Lehrer, welche emotional stabil, selbstsicher und ein freundliches Auftreten zeigen, mit Belastung besser umgehen können. Dies spiegelt sich in höheren Wohlbefinden wieder. Es steht außer Frage, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer Freude und Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigen müssen. Zudem sollten sie fachliches Interesse und einen pädagogischen Optimismus aufweisen. Dem untergeordnet, sollten das Streben nach einer sicheren Arbeitsstelle sowie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie stehen.

Bezogen auf die Ausbildung sollte der Praxisbezug eine stärkere Rolle einnehmen. Handlungskompetenzen im Bereich der Pädagogik und der Kommunikation können bereits während des Studiums erworben, verbessert wie gefestigt werden. Dadurch könnte man beispielsweise den bekannten Praxisschock umgehen, der sich zum Teil sehr negativ auf das weitere Berufsleben auswirken kann.

Die Rolle von Fortbildungen, Trainingsangeboten und Beratungsgesprächen darf beim Eintritt in das Berufsleben nicht außer Acht gelassen werden. Dadurch erlernen Lehrpersonen Vertrauen in ihr pädagogisches Handeln zu entwickeln und dass Probleme im Umgang mit Schülerinnen und Schülern durch eine offene und aktive Einstellung besser zu handhaben sind. Der Fokus dieser vorgestellten Trainingsprogramme sollte zudem auf dem Erlernen von Strategien zur Bewältigung von Stress und der Stärkung der eigenen Ressourcen liegen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen lernen, dass ihr Verhalten Einfluss auf das Ergebnis nimmt und dadurch viele Umwege erspart werden können (Van Dick, 1999).

Heyse (2001) schreibt, dass sich die Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an drei Ansatzpunkten orientieren soll. Primär ist dies die Unterstützung von einzelnen Personen durch Stärkung eigener Ressourcen und Reduzierung individueller Risikofaktoren durch sorgfältige Beachtung berufsbedingter Belastungen mit dem Ziel der Verbesserung von Arbeitsbedingungen innerhalb der Schule und den Rahmenbedingungen des Schulsystems.

Außerdem wurden als weitere Probleme die Motivation und Disziplinierung seitens der Schülerinnen und Schüler genannt. Durch Stärkung der Kompetenz im Um-

gang mit den Lernenden könnte man einerseits diesem Problem ein klein wenig entgegenwirken, andererseits besteht die Möglichkeit, professionelle Hilfe durch Sozialarbeiter, Schulpsychologen etc. in Anspruch zu nehmen (Schaarschmidt 2004).

Befragte Lehrkräfte gaben als weitere Belastungsquelle die Anzahl bzw. die Größe der Klassen an. Schaarschmidt (2004) schreibt, dass in den kommenden Jahren ein Rückgang an Schülerinnen und Schülern zu erwarten ist. Dadurch würde die Möglichkeit bestehen, die Qualität im Unterricht zu steigern und die Belastung der Lehrkörper zu reduzieren. Es ist jedoch zu erwarten, dass diese Möglichkeiten sofort als Sparmaßnahmen zu sehen sind. In diesem Zusammenhang steht das Paradebeispiel auf einem bayrischen Gymnasium, wo Lehrerinnen und Lehrer durch die Reduzierung von Schülerinnen und Schülern eine Unterrichtsstunde mehr erbringen müssen.

Zu Beginn der Masterarbeit wurden verschiedenste Meinungen und Vorurteile gegenüber dem Lehrberuf angesprochen. Selten wird eine Berufsgruppe mit so vielen Vorurteilen bestückt. Es macht den Anschein, dass alle Tätigkeiten des Berufs durch jahrelange Erfahrung und Beobachtung aus der Schulzeit transparent sind. Die Tatsache, dass viele Aufgaben zu Hause oder die Anwesenheit von außerschulischen Terminen einen erheblichen Zeitaufwand mit sich bringen, wird meist ganz außer Acht gelassen. Die nicht realen Erwartungshaltungen an Autonomie und Ansehen im Lehrberuf führen oft zu einem erhöhten Belastungserleben. Die Bezeichnung „Sackgassenberuf“ erschließt sich daraus, dass Aufstiegsmöglichkeiten im Vergleich zu anderen akademischen Ausbildungen kaum möglich sind.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Erwartungen und Ziele welche nicht erreicht werden können sich im Berufsleben mit Belastung und Stress niederschlagen können. Aus diesen Gründen wäre - wie oben erwähnt - ein besserer Zugang vor Antritt des Studiums sowie die Einführung einer Selektion an Lehramtsstudierenden sinnvoll.

Es bleibt zu sagen, dass diese Veränderungsvorschläge nicht getrennt voneinander umgesetzt werden sollen und können. Fokus für die Zukunft, sollte speziell in der Lehrerinnen- und Lehrerauswahl liegen. Trainingsprogramme, wie sie z.B. in dieser Masterarbeit angeführt, müssen mehr in den Schulalltag involviert werden

um eine Kompetenzstärkung der Lehrerinnen und Lehrer zu erreichen. Stress kann damit entgegenwirkt werden und Lehrkräfte können sich selbst dazu befähigen, eigene Ressourcen zu stärken.

## 11. Literaturverzeichnis

- Abati, V, S, 2007, *Burnout. Erkennen – vorbeugen – verhindern*, SPEKTRA media, Zürich
- Abujatum, M, Arold, M, Knispel, H, Rudolf, K, Schaarschmidt, S, 2007, *Intervention durch Training und Beratung*. In: Schaarschmidt, Kieschke, U, (Hg.): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz Verlag Weinheim S. 117–155.
- Ach, J, S, 1998, *Interaktionsorientierte Pflegeethik, Skizze einer integrierten Theorie, Didaktik und Methodik der Pflegeethik*. In: *Pflege 1998*, Verlag Hans Huber, Bern 1998, S. 161-167
- Albrecht, S, 2008, *Burnout – der Weg danach. Burnout im Lichte von Theorie und Praxis*; VDM Verlag Dr. Müller
- Amman, T, 2004, *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Arets, J, et al. 1997, *Professionelle Pflege. Theoretische und praktische Grundlagen I*. Neicanos Verlag, Bocholt 1997
- Bamberg, E, Busch, C, Ducki, A, 2006, *Stress und Ressourcenmanagement: Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt*, Hans Huber Verlag
- Bauer, K, KAnders, M, 1998, *Burnout Belastung von Lehrkräften*. In Rolff, K, Bauer, K, Klemm K, Pfeiffer, H. *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 10, 201 – 2033. Juventa Verlag Weinheim
- Baumert, J, Kunter, M, 2006, *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9 (4), S. 469-520
- Barth, A, R, 1990, *Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Dissertation*, Universität Erlangen-Nürnberg
- Becker, P, 2003, *Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischen Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 53, S. 81-96
- Becker, G, Gonschorek, G, 1991, *Das Burnout-Syndrom, Einführung am Beispiel „Lehrberuf“*, in: Meyer, E, (Hrsg.) 1991, *Burnout und Stress, Praxismodelle zur Bewältigung*, Hohengehren
- Bieri, T, 2004, *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrperson. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigung im Lehrberuf*. Soz. Diss. Tübingen

- Biffl, G, Faustmann, D, Leoni, T, Myrhuber, C, Rückert, E, 2011, *Psychische Belastung der Arbeit und ihre Folgen*. Endbericht der WIFO, Donau Universität Krems, im Auftrag der Arbeiterkammer Wien
- Blömke, S, 2005, *Empirische Befunde zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar*. In: Journal für LehrerInnenbildung, 8 (1), S. 25- 33
- Bonse-Rohmann, M, 2001, *Neue Strukturen der der Lehrerbildung in den Fachrichtungen Gesundheit und Pflege*. Bertelsmannverlag, Bielefeld
- Bräm, D, M. 1992, *Lehrer sein heute – Veränderte Bedingungen schulischen Arbeitens aus der Sicht der Lehrerschaft. Eine quantitative und qualitative Erhebung an der Oberstufe in der Stadt Zürich*. Universität Zürich: Forschungsbericht des Pädagogischen Instituts, Fachbereich Pädagogische Psychologie.
- Bromme, R, 1996, *Zur empirischen Analyse beruflichen Wissens von Lehrer – Fachwissen ist mehr als Stoff und Menschenkenntnis*. In: Schönwälder, H.-G. (Hrsg.) *Lehrerarbeit*, Freiburg 1987, S. 52, zit. nach: Ulich K. (1996), S. 24.
- Buchen , U, Carle, P, Döbrich, H, Hoyer, H, Schänwalder,G, 1997, *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Band 1, S. 77-102), Joventa- Verlag, Weinheim
- Bundesagentur für Arbeit 2007, *Geringqualifizierte Beschäftigte bei Weiterbildung benachteiligt*. Verfügbar unter: <http://www.arbeitsagentur.de/Dienststellen/RD-NSB/RB-NSB/A01-Allgemein-Info/Presse/pdf-presseinfos/08PI-21.pdf> (4.04.2013)
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2005, *Gesundheits- und Krankenpflege- Lehr- und Führungsaufgaben- Verordnung – GuK- LFV*. BGBl. Nr. 453
- Burke, R,J, Greenglas, E,R, Schwarzer, R, 1996, *Predicting teacher burnout over time: Effekts of work stress, social support, and self- doubt on burnout and ist consequences*. *Anxiety, Stress, And Coping*, 9, 261 - 275
- Burow, A, 1998, *Belastung als Chance: Gemeinsam ein angenehmes Arbeitsumfeld schaffen*, *Pädagogik Heft* Nr. 12, S. 20-22.
- Czerwenka, K, 1996, *Lehrer heute. Ausgebrannt, ausgelaugt oder doch nur hoch belastet* In: *Pädagogische Welt* 47 (1996) S. 242 - 246
- Dauber H, Zwiebel R, 2006, *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Dorsemagen, C, et al. 2007, *Welches Modell passt in unsere Zeit? – Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen*. In: Rothland, M. (Hrsg): *Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modell, Befunde, Interventionen*. Vs Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

- Döring, K, 2003, *Professionelle Kriterien qualitätsorientierten Lehrens und Lernens*, in: Falk J; Kerres A (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik: Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich*, Verlag Juventa, Weinheim, München
- Drechsler, C, 2005, *Zur Lebensqualität Erwachsener mit geistiger Behinderung in verschiedenen Wohnformen*. Untersucht am Beispiel der Fachklinik Schleswig Stadtfeld, des Wohngruppenprojektes der Fachklinik Schleswig-Stadtfeld und der Werkgemeinschaft Bahrenhof e.V. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Engel, R, 2002, *Berufspädagogische Überlegungen zur Qualifikation von Pflege-Lehrpersonen*. In: ÖPZ 2002 Nr. 6-7, S. 31-32
- Engelhardt, M, 1982, *Die pädagogische Arbeit des Lehrers*. Paderborn Verlag Schöningh
- Ewers, M 2001, *Anleitung als Aufgabe der Pflege, Ergebnisse einer Literaturanalyse*, Veröffentlichungsreihe des Instituts für Pflegewissenschaft an der Universität Bielefeld.
- Frauenlob, T, 2008, Ausbildungswege für LehrerInnen der Gesundheits- und Krankenpflege, Erhaltung des Status quo oder Reformbedarf, *pflagenetz Nr. 01/08*, S.18-19
- Gamsjäger, E, 1994, *Burnout. Eine empirische Studie über das Ausbrennen derHauptschullehrerInnen im Bundesland Salzburg unter Berücksichtigung situativerVariablen in Abhängigkeit zu Persönlichkeitsmerkmalen und Bewältigungsstrategien*,Dissertation, Universität Salzburg
- Gerber, U, Stünzer , W, 1999, *Entstehung, Entwicklung und Aufgaben der Gesundheitswissenschaft*. In: Hurrelmann, K (Hg): *Gesundheitswissenschaften*. Springerverlag Berlin
- Gerich, J, Sebinger, S, 2006, *Auswirkungen von Belastungen und Ressourcen auf die Gesundheit von LehrerInnen*. Aspekte der betrieblichen Gesundheitsförderung in oberösterreichischen allgemein bildenden höherenSchulen. Reihe Gesundheitswissenschaften Band 31. Linz: Oberösterreichische Gebietskrankenkasse.
- Gillespie, M, McFetridge, B, 2005, *Nurse Education – The role of the nurse teacher*, Journal of Clinical Nursing, 15, 639 – 644
- Gollnick, R, 2007, *Der schulische Mobbing- Fall Eva vor dem Hintergrund des Falles Sophie-Amor*. In: Pädagogik Unterricht 27. Jg. H. 1, 2007, S.30-37
- Griebler, R. 2011, *Gesundheitszustand österreichischer Lehrerinnen und Lehrer*. In: Dür/ Felder-Puig (Hg.): *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung*. Bern: Verlag Hans Huber.

- Griffin, T, Svendsen, R, Needle, R, 1981, *Occupational stress. Coping and health problems of teacher*. Journal of School Health. 51, 81 - 175
- Häbler, H, Kunz, A 1985, *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*, Reinhardt- Verlag München
- Hagemann, W, 2003, *Burn-out bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien*. Beck-Verlag München
- Hedderich, I, 1997, *Burnout bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern: Eine vergleichende empirische Untersuchung, durchgeführt in Schulen für Körperbehinderte und in Hauptschulen, auf der Grundlage des Maslach-Burnout-Inventor*, Marhold-Verlag Berlin
- Helmke, A, 2009, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Kallmeyer Verlag
- Hertel, S, Rost, 2009, *Beratungskompetenz von Lehrern*, Waxmannverlag
- Herzog, S, 2007, *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrberuf. Eine Karriereverläufe*, Waxmann Verlag
- Heyse, H. 2001, Erhalt und Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, Beitrag für „Deutscher Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie“ vom 1.-4. Nov. in Bonn, <http://www.schulpsychologie.de/kollegen/lehrgesundheit.html> (25.10.2013)
- Hillert, A, Schmitz, E, 2004, *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*, Schattauer-Verlag Stuttgart
- Hinrichs, P, Koch, J, Meyer, C, Philipp, B, & Schmidt, C, 2003, *Horrortrip Schule*. 11/03 *Der Spiegel*, S. 46f.
- Hurrelmann, K, Palentien, C, 1995, *Gewalt als soziale Krankheit der Gesellschaft*. In: Hurrelmann, K, Palentien, C, Wilken, W, /Hrsg): Antigewaltreport. Weinheim, Basel
- Hopf, W, 2010, *Freiheit- Leistung- Ungleichheit: Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Juventa Verlag Weinheim und München
- Hopfner, J, 2008, *Gelegentliche Gedanken über Erziehung*. Lang- Verlag Wien
- Hybrecht, S, Loecky, W, Quaehaegens, Y, De Tobel, D, Mistiaen, W, 2011 *Mentoring in nursing education: Perceived characteristics of mentors and the consequences of mentorship*, Selected papers from the 3rd International Nurse Education Conference: Nursing education in a global community 11 – 14 April 2010, Sydney
- ISO 10075 1991, *Ergonomic principles related to mental work- load- General terms and definitions*. Genf: ISO

- Janke, W, Erdmann, G, 1997, *Stressverarbeitungsfragebogen*. 2. Aufl. Hogrefe Verlag Göttingen
- Jauk, M, Wieser, A, 2011, *Go!-L Gesundheits und Optimismus für LehrerInnen. Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms gegen Stress, Angst, Depression und Burnout*. Eine Pilotstudie, Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Karl- Franzens- Universität
- Jehle, P, Lebkücher, A, Seidel, G, 1994, *Ursachen berufsbezogener Ängste von Lehrerinnen und Lehrer aus Lehrersicht* In: Zeitschrift für Erziehungs- und Sozialwissenschaftlicher Forschung, 11/1994 S- 141 – 164
- Jokelainen, M, Turunen, H, Tossavainen, K, Jamookeeah, D, Coco, K, 2011, *A systemativ Review of mentoring nursing studends in clinical placements*, Journal of Clinical Nursing, 20, 2854 – 2867
- Kahk, T, N, 1984, *Reduzierung der Lehrer. Arbeitsbelastung durch Teilnahme an Fortbildungsangeboten*. In: Schönwalder H, G, 1987, *Lehrerarbeit*. Dreisam Verlag Freiburg S. 69 – 93
- Krause, A, Dorsemagen, C, 2007, *Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel*. In: Rothland, M. (Hg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 52–80.
- Kaluza, G, 1997, *Evaluation von Stressbewältigungstrainings in der primären Prävention – ein Meta- Analyse (quasi)experimenteller Feldstudien*. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* Nr.3, S.149-169
- Kaluza, G, 2006, *Psychologische Gesundheitsförderung und Prävention im Erwachsenenalter. Eine Sammlung empirisch evaluierter Interventionsprogramme*. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, Nr.14, S. 171–196.
- Kauffeld, S, 2001, *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. Lesen, Hören ...*, Springerberlag- Heidelberg Berlin, New York
- Kemetmüller, E, 1998, *Ethik in der Pflegepädagogik. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis unterdem Aspekt einer philosophisch-kritischen Bildungstheorie*. Wilhelm Maudrich Verlag, Wien-München-Bern
- Klingberg, L, 1995, *Lehren und Lernen, Inhalte und Methode*. Oldenburg
- Köker, A, 2011, *Bedeutung obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern: Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*, AZ Druck und Datentechnik, Kempten

- Körner, S, C, 2003, *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*, Logos-Verlag Berlin
- Kramis- Aebischer, K., 1996, *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitungen im Lehrberuf*, Paul Haupt-Verlag Bern, Stuttgart, Wien
- Krause, U,M, 2007, *Feedback und kooperatives Lernen*, Waxmannverlag Münster
- Kretschmann, R, 2001, *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*, Trainingsbuch, Beltz Verlag
- Kummer, M, 2011, *Arbeitsbelastung. Werden die Reserven knapp?* <[http://www.lebe.ch/lebe/de/paedagogik/schulpraxis/mainColumnParagraphs/00/2columnRightParagraphs/02/document/dossier\\_burnout.\\_net.pdf](http://www.lebe.ch/lebe/de/paedagogik/schulpraxis/mainColumnParagraphs/00/2columnRightParagraphs/02/document/dossier_burnout._net.pdf),> (letzter Zugriff am 14.05.2013)
- Kunter M, Kampa, N, Maaz, K, & Baumert, J, 2011, *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Waxmannverlag
- Kyriacou, C, 1998, *Essential Teaching Skills*, nelson thorenes Verlag Delta Place
- Kyriacou, C, & Sutcliffe, J, 1978, A model of teacher stress. *Educational Studies, 4*, 1-6
- Lechner, F, Reiter, W, Riesenfelder, A, Mitschka, R, Fischer, A, & Schaar-schmidt, U, 1995, *Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen. Eine empirische Untersuchung zum physischen und psychischen Zustandsbild*, Hrsg. Von Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK). Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Lehr, D, Hillert, A, Schmitz, E, Sosnowsky, N, 2008, *Screening depressiver Störungen mittels Allgemeiner Depressions-Skala (ADS-K) und State-Trait Depressions Scales (STDS-T). Eine vergleichende Evaluation von Cut-Off-Werten*. Diagnostika, 54. Assessing depressive disorders using the Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale (CES-D) and State Trait Depression Scales (STDS-T): A comparative analysis of cut-off scores
- Lohr, K, Peetz, T, Hilbrich, R, 2013, *Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung*. Hans Böckler Stiftung. Edition sigma, Berlin

- Malanowski, J, R, & Wood, P, H, 1984, Burnout and self-actualization in public school teachers. *Journal of Psychology*, Nr. 117, S. 23-26.
- Mamerow, R, 2013, *Praxisanleitung in der Pflege*. Springer Verlag Hamburg
- Maslach, C, & Jackson, S, E, 1981, Burnout und self actualization in public school teachers. *Journal of Psychology*, Nr. 117, S. 23-26
- Maslach, C, & Jackson, S, E, 1981, The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, Nr. 2, S. 99-113.
- Maslach, C, & Leiter, M, P, 2001, *Die Wahrheit über Burnout: Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*. Springer-Verlag Wien
- Maslach, C, Schaufeli, W, B, & Leiter, M, P, 2001, *Job Burnout. Annual Review of Psychology*, Nr. 52, S. 397-422 In: Fengler, J, Sanz, A, 2011, *Ausgebrannte Teams: Burnout- Prävention und Salutogenese*. Klett Cotta Verlag Stuttgart
- Mensdorf, B, 2002, *Schüleranleitung in der Pflegepraxis. Hintergründe - Konzepte - Probleme - Lösungen*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Kohlhammer-Verlag Stuttgart.
- Merz, J, 1979, *Wo drückt der Schuh am meisten?* Empirische Befunde zur subjektiven Berufsbelastung von Lehrern. *Bayerische Schule*, Nr. 32, S. 13-16.
- Meyer, E, 1991, *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung*. Schneider-Verlag Hohengehren
- Müller, W, 1985, *Duden Bedeutungswörterbuch*. Bibliographisches Institut, Mannheim
- Moser, M, 2005, *Endbericht SchulSupport. Wissenschaftlich begleitetes LehrerInnen-Training zum besseren Umgang mit Stress in der Schule*. Joanneum Research (Hg.) in Kooperation mit der KF-Universität Graz und dem PI. Unveröffentlichter Endbericht.
- ÖBIG, 2006, *Österreichischer- Pflegebericht*. Im Auftrag des Bundesministerium für Gesundheit und Frauen. Wien
- ÖBIG, 2003, „Offenes Curriculum Allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege, Im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheits und Frauen, Wien,
- Orem, D, 1996, *Selbstpflegemodell*. In: ÖBIG, 2003, „Offenes Curriculum Allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege, Im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheits und Frauen, Wien,
- Oser, F,K, Baeriswyl, F,J, 2001, *Choreographies of teachin: Bridging instruction to learning* IN: Richardson, V, (Hrsg): *AERA's Handbook of Research on Teaching*, Eth Edition, Washington: American Educational Research Association, 1031 - 1064

- Österreich, R, 2001, das Belastungs- Beanspruchungskonzept im Vergleich mit arbeitspsychologischen Konzepten, *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* Nr. 55, S. 162-170
- Paulus, P, 2003, Manuskript\_Schulische\_Gesundheitsförderung.doc. <[http://www.bildungscent.de/fileadmin/www.bildungscent.de/programme/Schule\\_in\\_Bewegung/Manuskript\\_Schulische\\_Gesundheitsfoerderung.pdf](http://www.bildungscent.de/fileadmin/www.bildungscent.de/programme/Schule_in_Bewegung/Manuskript_Schulische_Gesundheitsfoerderung.pdf)>(letzter Zugriff 4.Juni.2013).
- Paulus, P, 2009, *Anschub.de - ein Programm zur Förderung der guten gesunden Schule*, Waxmann-Verlag Münster
- Pines, A, M, 1991, *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Klett-Cotta-Verlag Stuttgart
- Polit, D,F, & Beck, C,T, 2012, *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice*, 9th edn, Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Redecker, S, 1993, *Belastungserleben im LehrerInnenberuf*. Lang Verlag Frankfurt
- Rost, D, 2007, *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Waxmann- Verlag Münster, München, Berlin, New York
- Rothland, M, 2007, *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. VS Verlag für Sozialwissenschaft Wiesbaden, S. 10 - 278
- Rothland, M, Terhart, E, 2007, *Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation*. In: Rothland, M, *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, VS Verlag für Sozialwissenschaft Wiesbaden , S. 11–31.
- Rudow, B, 1994, *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbelastung und Gesundheit*. Huber Verlag Bern
- Rudow, B, 2000, *Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf*, Ludwigsburg
- Rudow, B, 2004, *Das gesunde Unternehmen. Gesundheitsmanagement Arbeitsschutz Personalpflege*. Wissenschaftsverlag GmbH Oldenbourg
- Saldern, M, Katz, P, 1990, *Die Bedeutung der Klassenfrequenz im Urteil der Lehrer*. Eine empirische Untersuchung in der Sekundarstufe 1 in Peinland-Pflaz, In: *Pädagogik zeitgemäß*, Schriftriehe Heft 8
- Schaarschmidt, U, 2004, *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Beltz Verlag Weinheim

- Schaarschmidt, U, 2005, *Potsdamer Lehrerstudie - Anliegen und Konzept*. In: Schaarschmidt, U, Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Beltz-Verlag Weinheim, S. 15–41.
- Schaarschmidt, U, & Kieschke, U, 2007, *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie*. In Orthland, M, Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen, Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, S.81-98
- Schaarschmidt, U, & Kieschke, U, *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz – Verlag Weinheim, S. 117–155.
- Schaefers, C, Koch, S, 2000, *Bewältigungsmuster im Beruf, Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schärer, A, 1994, *Lehrer- und Lehrerinnenbelastung. Eine Untersuchung an Erst- und Vierterklasslehrkräften im Kanton Bern*. In: Bernadette, F, 2003, Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5.,6. Und 8. Schulklasse. Waxmann Verlag Münster
- Schaufeli, W, B, & Bakker, A, B, 2004, Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behaviour*, Nr. 25, S. 293-315.
- Scheuch, K, 1997, *Gesundheitliche Belastungen von Lehrkräften aus medizinischer Sicht*. In: Wildt, B, Gesundheitsförderung in der Schule, Luchterhand-Verlag Neuwied, S. 235–248.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 302-310.
- Schmitz, G, S, 2004, Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout beschützen. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* Nr. 48, S. 49-67
- Schwarz-Govaers, R, 2002, *Problemorientiertes Lernen in der Pflegeausbildung*, In: PR-Internet 2/02.
- Schwarz-Govaers, R, 2003, *Problemorientiertes Lernen – neuer Wein in alten Schläuchen oder eher alter Wein in neuen Schläuchen?* In: PR-Internet 01/03
- Selye, H, 1950, *Adaptive Reactions to Stress*. In: Cwik, J, C, 2012, Schule und Stress: Wie sich Schulformen, Noten und Geschlecht auf die GEsundheits von Schulkindern auswirken. Disserta Verlag Hamburg

- Selye, H, 1974, *Stress without distress*. Lippincott Verlag Philadelphia, New York
- Selye, H, 2001, *Stress. Bewältigung und Lebensgewinn*, Piper Verlag, S.45- 98
- Sieland, B, 2007, *Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz*. In: Rothland, M, Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 206–226.
- Spahnel, D, Hüber, H, 1995, *Lehrersein heute- berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*, Bad Heilbrunn
- Storm, K, & Rothmann, S, 2003, The relationship between burnout, personality traits and coping strategies in a corporate pharmaceutical group. *Journal of Industrial Psychology*, Nr. 29, S. 35-42.
- Strähling, R, 1998, *Beanspruchung im Lehrerberuf. Berufliche Belastung und Wege zur deren Bewältigung*. Waxmannverlag Münster, New York, München, Berlin
- Terhart, E, Czerwenka, K, Ehrich, K, Jordan, F, Schmidt, H.J. 1994, *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Lang urban- Verlag Frankfurt
- Terhart, E, Bennewitz, H, Rothland, M, 2011, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Waxmanverlag
- Ulich, K, 1996, *Beruf Lehrer-in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*, Beltz Verlag
- Van Dick, R, Stegmann, S, 2007, *Belastung Beanspruchung im Lehrerberuf – Theorien und Modelle*. In Rothland, M, (Hrsg): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen. VS Verlag Wiesbaden S. 34 - 51
- Van Dick, R, van 1999, *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinischpsychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*, Tectum-Verlag Marburg
- Van Dick, R, van, 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*, Nr.46
- Van Dick, R, 2006, *Stress und Arbeitsunzufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*, Tectum Verlag Marburg
- Wegner, R, Ladendorf, B, Mindt-Prüfert, S, & Proschadel, B, 1998, Psychomenteale Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung. *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin*, Nr. 33, S. 248-259.

- Wendt, W, 2001, Belastung von Lehrkräften, Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen, eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern, *Psychologie*, Nr. 43, Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Wentner, H, (2000), *LehrerIn 2000. Untersuchung der Lehrerarbeitszeit nach Tätigkeitsfeldern und arbeitsmedizinische Untersuchung*. SORA AKH Wien: Österreich
- WHO, Dilling, H, 2006, Taschenführer zur ICD-10- Klassifikation psychischer Störungen. Huber Verlag
- Wiater, W, 2007, *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*, Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden
- Wilke, E, 1997, *Die gesundheitlichen Belastungen und Risiken des Lehrerberufs* in: Barkholz, U, Israel, G, Paulus P, Posse, N, 1997, *Gesundheitsförderung in der Schule. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*, Soesst Verlag
- Worley, J, A, Vassar, M, Wheeler, D, I, & Barnes, L, L, B, 2008, Factor structure of scores from the Maslach Bournout Inventory; A review and meta- analysis of 45 exploratory and confirmatory faktor- analytic studies. *Educational and Psychological Measurement*, Nr. 68, S.797-823
- Zabel, R, & Zabel, M, 1981, Factors involved in burnout among teachers of emotionally disturbed and other types of exceptional children. In R. S. Price (Ed.), *Annual International Convection of the Council of Exceptional Children*
  
- **Internetlinks**
- <http://www.kphgraz.at/index.php?id=947> am 7.07.2013
- <http://www.zeit.de/2006/51/B-Lehrer-abgerufen> am 13.05.2013
- <http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/1290645/Burnout-im-Job-Wo-gibt-es-Hilfe> am 30.05.2013
- <http://www.anschub.de/wir-ueber-uns/index.html> am 2.05.2013
- [http://www.lebe.ch/lebe/de/paedagogik/schulpraxis/mainColumnParagraphs/00/2colu\\_mnRightParagraphs/02/document/dossier\\_burnout\\_net.pdf](http://www.lebe.ch/lebe/de/paedagogik/schulpraxis/mainColumnParagraphs/00/2colu_mnRightParagraphs/02/document/dossier_burnout_net.pdf), am 10.10.2011.
- [http://www.zentrumpatientenschulung.de/tagungen/tagung2012/Do\\_7\\_Hillert\\_A\\_GIL.pdf](http://www.zentrumpatientenschulung.de/tagungen/tagung2012/Do_7_Hillert_A_GIL.pdf) am 3.05.2013