

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



### **Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe**

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

## Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung

*Summary: In this paper empirical data on job-related stress of teachers are presented and discussed, which were collected within the framework of an extensive research project. This topic has been gaining considerable attention in the media lately. Therefore efforts are made to avoid exaggerations by clearly defining terms and critically reviewing similar projects. Even though there are quite different studies, their results are very much alike and point toward similar kinds of job-related stress. These studies are compared and interpreted in relation to the factors we have found in our own research. Studies are less specific on how to cope with these problems. Forms of coping are systematized according to subjective coping strategies and to attempts to change external demands and conditions. As for these conditions, new aspects concerning the theory of professionalisation and the legal status of teachers are introduced into the discussion.*

### 1. Einleitung

Die Diskussion in der Öffentlichkeit über den Lehrerberuf ist weiterhin kontrovers, ja wird in letzter Zeit eher noch schärfer. Von den „Weltmeistern im Jammern“, wie es die Illustrierte „Stern“ charakterisierte über „faule Säcke“, die Kennzeichnung des Ministerpräsidenten eines Bundeslandes, reicht die Palette bis zu einem „resignierenden Berufsstand“ oder dem Entschuldigungsschreiben eines Kultusministers an alle seine Lehrkräfte für die vielen Anfeindungen.

Neben vieler Polemik und politischen Winkelzügen drückt sich in diesem „Kippbild“ doch eine Uneinschätzbarkeit eines Berufsstandes aus, der zwischen Unkündbarkeit, hoher Freizügigkeit und vermeintlich geringen geistigen Anforderungen und therapeutischen Ersatzfunktionen für eine pluralistische Gesellschaft, Kulturvermittlung und Wahrheitssuche hin und her schwankt. Viele andere (akademische) Berufsgruppen beneiden den Lehrer, aber kaum einer möchte – auch wegen des geringeren Ansehens – mit ihm tauschen. Offensichtlich ist die Unterschiedlichkeit zwischen den Anforderungen an den jeweils einzelnen Lehrer so groß, daß sich selbst verschiedene Lehrergruppen voneinander abgrenzen. Hauptschullehrkräfte bezichtigen Grundschullehrerinnen des übertrieben kindgemäßen und Spielerischen und beklagen mangelnde Grundlagen in den Kulturtechniken bei den Schülerinnen und Schülern. Andererseits können sie nicht

einsehen, daß sie mit ihrer sozial hoch belasteten und belastenden Schülerschaft mehr Stunden zu geben haben als Gymnasiallehrer. Diese wiederum pochen auf ihre längere Ausbildung, die notwendige fachliche Grundlegung und die umfangreichen Korrekturarbeiten. Die Abgrenzung von Realschul- und Grund- und Hauptschullehrkräften wird in Bälde noch schärfer ausbrechen, wenn es um gemeinsame Modelle der Ausbildung, Kooperation, Zusammenlegung und Austauschbarkeit gehen wird. Wobei in diesem Kräfteressen das Kalkül der Besoldungsstufen und laufbahnrechtlichen Bedingungen nicht außer acht bleiben darf. Jedenfalls gibt es in keinem anderen Berufsstand so viele unterschiedliche Partialinteressen, die häufig noch durch entsprechende Verbände vertreten und damit auch verschärft werden.

Dabei bleibt das gesamte Bildungssystem ein angreifbares, da es trotz seiner langen Geschichte seine gesellschaftliche Effektivität und Produktivität nie transparent machen konnte (OELKERS 1994).

Hier in dieser kurzen Darstellung soll und kann aber nicht die ganze Geschichte und Problematik des Lehrerberufs erörtert werden, sondern nach einer kurzen Begriffsklärung und dem ungefähren Stand der Diskussion folgt eine Zusammenfassung einer eigenen Untersuchung (TERHART, CZERWENKA, SCHMIDT u.a. 1994), die mit anderen neuen Studien verglichen werden kann.

## 2. Begrifflichkeit und Einordnung: Belastungen im Lehrerberuf

Der Begriff der „Belastung“ ist relativ unspezifisch und muß in seinen Konnotationen genauer umschrieben werden. Zwar gibt es einen Vorschlag von KAHN (1970), Belastung (stress) als die Summe der objektiven Anforderungen von außen, im Gegensatz zu den subjektiv erlebten Anforderungen, die als Beanspruchung (strain) gelten sollen, zu bezeichnen. Dem möchte ich allerdings nicht folgen. Nicht nur, weil die objektiven Anforderungen an den Lehrerberuf so schwer zu messen sind, sondern weil die momentanen Diskussionen um „Belastungen“ den Begriff weiter fassen. So wie nach BRUGGEMANN u.a. (1975) die Arbeitszufriedenheit drei Schattierungen aufweist, nämlich die Arbeitszufriedenheit in der konkreten Situation, die durchschnittliche individuelle Berufszufriedenheit und die Einstellung zum Arbeitsverhältnis mit jeweils speziellen Aspekten (ähnlich bei MERZ 1979), kann auch „Belastung“ einmal die konkrete Belastung mit einer bestimmten Klasse und besonderen, vielleicht schwierigen Schülern sein, zum zweiten die Bilanzierung der gesamten Berufssituation, immer in Abgrenzung oder im Vergleich mit einer anderen wahrgenommenen Berufsgruppe und zum dritten die Einstellung zum Lehrer-Sein betreffen, wobei hier kognitive,

affektive und instrumentelle Komponenten eingehen. Diese Differenzierung der Einstellung schließt ein, daß damit auch bereits Auseinandersetzungen mit anderen, Selbstbewertungen, die in der Öffentlichkeit laufenden Diskussionen, Handlungsschemata, Selbstwertstabilisierungen und unbewußte Anteile eingehen.

Lehrer-Belastungen haben demnach eine äußere Komponente, d.h. äußere Anforderungen wie Organisation, Unterrichtsgestaltung, Erziehungsprozesse, Beratungssituationen, Elternarbeit, Wissensvermittlung und ggf. Reformen durchführen. Daneben stehen aber auch die inneren Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse, die alle äußeren Anforderungen modellieren und transformieren. Was für die eine Lehrkraft bereits eine Belastung darstellt, ist für die andere bestenfalls eine anregende Herausforderung. Zu dieser Gegenüberstellung tritt als weiteres der Prozeß der Wechselwirkung, denn im Laufe der Zeit verändern sich Person und Situation aufgrund gegenseitiger Beeinflussung. Eine derartige reziproke Wechselwirkung, die zugleich die zeitliche Dynamik berücksichtigt, wird als Transaktion bezeichnet (JERUSALEM 1990, S. 5). Wir befinden uns damit im transaktionalen Streßmodell von LAZARUS (1966), der unter Streß das prozeßhafte Geschehen im Rahmen einer Person-Umwelt-Transaktion versteht. Streß wird danach erlebt als Überforderung bzw. Bedrohung, die aus dem wahrgenommenen Mißverhältnis zwischen subjektiv bedeutsamen Anforderungen und persönlichen Handlungsmöglichkeiten erwächst. „Je geringer die eigenen Kompetenzen eingeschätzt werden, um so eher werden objektiv gleichschwierige Anforderungen als bedrohlich erlebt und umgekehrt.“ (JERUSALEM 1990, S. 5). Nun treffen nach unserer Meinung der Streßbegriff und auch die häufige Rede vom „Burn-Out“ bei Lehrern das Belastungsphänomen nicht genau (FARBER 1991, TERHART 1991, CZERWENKA 1993). Nach unserer Auffassung fühlen sich Lehrer selten bedroht und auch kaum situational überfordert, indem sie nicht genügend Handlungsmöglichkeiten bei sich sehen, um unterrichtlichen Anforderungen zu genügen. Vielmehr sind sie durchaus in der Lage, alle einzelnen Situationen zu meistern, aber es sind die Verdichtung der Anforderungen im Sinne eines forcierten Handlungsdrucks (WAHL 1991) oder auch unzählige subliminale, also nicht mehr wahrnehmbare und damit auch nicht mehr beantwortbare Situationsbedingungen (CZERWENKA 1988), die eher zu einem Gefühl der Ohnmacht oder des Ausgelaugt-Seins führen. So soll sich unsere Analyse zwar am transaktionalen Prozeßmodell von Lazarus (auch LAZARUS und LAUNIER 1978) orientieren, ohne aber die Streß- und Burn-Out-Begrifflichkeit mit zu übernehmen. Wir gehen von kontinuierlichen Belastungen im Wechselwirkungsprozeß zwischen äußeren Anforderungen und subjektiven Bewertungen aus, die zu einem Gefühl des „Ausgelaugt-Seins“ führen können.

### 3. Vergleichbare Untersuchungen

Die Literatur zum Problemkreis der Lehrerbelastungen ist äußerst umfangreich, was wohl nicht zuletzt an der manchmal unscharfen Begrifflichkeit und der häufig medienwirksamen öffentlichen Diskussion liegt. So zählten Kleiber und Enzmann 75 Publikationen zwischen 1980 und 1990 im deutschsprachigen Raum, denen sogar 2496 Veröffentlichungen vor allem in den USA gegenüberstehen, die sich mit dem „Burn-Out-Phänomen“ beschäftigen. Bis zu 25 Prozent aller Lehrerinnen und Lehrer sollen nach BARTH (1990) von dem resignativen Gefühl befallen sein.

Inzwischen liegen aber auch etliche Studien vor, die sich spezifisch auf den Belastungsbegriff beziehen (z.B. WULK 1988). Vergleiche zwischen den Belastungen von Lehrkräften aus den östlichen und westlichen Teilen Berlins stellte HÜBNER (1994) an, dessen Studie allerdings noch nicht vollständig vorliegt. Ebenfalls in Berlin wurde ein Pilot-Projekt zur Lehrerbelastung durchgeführt, von dem aber erst vorläufige Ergebnisse vorliegen (SEELIG/WENDT 1993). SCHÖNWÄLDER (1993) führte umfangreichere Untersuchungen zur Lehrerbelastung durch, verwendet aber in seiner Terminologie noch den Streßbegriff. In vielen Fällen wird noch auf arbeitsphysiologische Untersuchungen Bezug genommen, die in größerem Umfang von MÜLLER-LIMROTH (1980) durchgeführt wurden. Um der Gefahr einer Überzeichnung des negativ gefärbten Lehrerselbstbildes zu entgehen, wählen viele neuere Untersuchungen, wie auch in unserem Falle, einen breiteren Ansatz und fragen nicht nur nach den Belastungen, sondern auch nach der Berufszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern (TERHART u.a. 1994, IPFLING u.a. 1995, VAN BUER u.a. 1995).

Einen vollkommen anderen Weg beschritt KRAMIS-AEBISCHER in einem seit kurzem veröffentlichten Forschungsprojekt (1995). Sie führte eine rein psychologisch orientierte Studie in der Schweiz durch, bei der sie eine größere Anzahl von Persönlichkeitsvariablen bei Lehrpersonen miteinander korrelierte und damit mehrere statistische Berechnungen durchführte. Dazu war es notwendig, daß die Merkmale – zu denen auch Belastungen, Belastungsverarbeitung, Burnout u.a. gehörten – mit standardisierten Verfahren erhoben wurden. Dementsprechend standen nicht neue Belastungsinhalte, sondern Merkmalsausprägungen von Personen im Mittelpunkt der Befragung.

Eine Untersuchung in Berufsschulen führte, wie bereits erwähnt, WULK (1988) bei 68 Berufsschullehrerinnen und -lehrern durch. Dabei sollten Variablen der beruflichen Belastungssituation erkundet werden. Die durchschnittliche Arbeitszeit während einer Woche liegt nach dieser Untersuchung bei 48,4 Stunden, der Hauptarbeitstag findet sich mit einem Mittelwert von 11,4 Stunden am Dienstag. Eine besondere Belastung wird in der ständigen Durchmischung von beruflicher

Arbeit und Privatsphäre gesehen. Bei der Arbeit im Unterricht wirken sich vor allem die in Berufsschulen sehr heterogenen Klassen negativ aus. Lehrer werden dann zunehmend fachlich unterfordert und pädagogisch überfordert. Am stärksten beeinträchtigt fühlt sich der Lehrer durch absichtliche Störungen von Schülern im Unterricht. Immer dann, wenn er durch unerwartetes Schülerverhalten, aber auch durch neue Unterrichtsmethoden oder Fachgebiete seine Sicherheit verliert, fühlt er sich äußerst unwohl. Neue Fachgebiete ergeben sich aus den Innovationen im Berufsleben. Bei der Herstellung und Gewinnung von Unterrichtsmaterialien fühlt sich der Lehrer häufig noch als Einzelkämpfer, ohne Entlastung von einfachen Aufgaben. Informelle Kollegengespräche werden offiziellen Konferenzen vorgezogen, dazu werden oft „intime“ Kommunikationskreise gesucht (aber oft aus dem gleichen Fach). Pausen stehen meist unter großem Zeitdruck, u.a. wegen der vielen Verwaltungsaufgaben, die Lehrer oft als unnütz ansehen. Auch schränken Erlasse und Anordnungen die Autonomie situativer Entscheidungen nach Meinung der Lehrer oft zu sehr ein.

Wenn Lehrer im Unterricht überfordert sind, tendieren sie dazu, die Schwierigkeiten auf die Schüler abzuschieben. Auf Belastungen reagieren die Lehrkräfte entweder mit Betroffenheit und Ärger oder auch Unzufriedenheit mit der Situation, aber viele auch mit Verhaltensänderungen und der Äußerung ihrer Gefühle. In sehr schwierigen Situationen aber stellt sich überhaupt nicht mehr die Frage nach einer angemessenen Reaktion.

HÜBNER (1994) fand in seiner Berliner Studie heraus, daß Lehrkräfte durchschnittlich 45 Stunden pro Woche arbeiten. Etwa ein Fünftel aller Befragten fühlte sich überlastet. Allerdings gebe es dafür verschiedene Ursachen, je nach Schultyp und Lehrerrolle. Am belastetsten seien Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen. Hier sei der Umstand nicht unproblematisch, daß sich viele Schüler in höhere Bildungsabschlüsse einzufädeln versuchten. Außerdem seien alleinstehende Lehrerinnen mit Kindern hochbelastet. Ostberliner Lehrkräfte erlebten die Offenheit der neuen Situation häufig als Risiko. Schulaufsicht komme im Bewußtsein der Lehrer kaum mehr vor, dafür seien sie aber abhängig von vielen Verwaltungsvorschriften, die nicht kalkulierbar seien. Klagen wurden auch geführt hinsichtlich der Reputation des Berufes. Als sehr heikles Gebiet wurde die Frage von Nähe und Distanz im Lehrerkollegium angesehen.

SEELIG und WENDT (1993) befragten in einer Pilotstudie ebenfalls Lehrkräfte in Berlin zu ihren Belastungen. Diese erwähnten Belastungen durch Schüler, durch das Curriculum, durch äußere Bedingungen, durch Eltern, durch Verwaltungsaufgaben, durch das Kollegium und durch sonstige Arbeitsbedingungen. Häufigkeit und Stärke der Belastungen sollten in der Untersuchung angegeben werden. Bei einer Faktorenanalyse fanden sich 10 unterschiedliche Belastungsdimensionen:

1. mangelnde Unterstützung im Umfeld,
2. schlechte strukturelle Rahmenbedingungen,
3. Dauerstreß und wenig Zeit,
4. Schüler stören den Unterricht,
5. Überforderung durch Curriculum,
6. fehlende Unterstützung durch die Eltern,
7. Schüler fehlen,
8. schlechte akute Rahmenbedingungen,
9. Notwendigkeit, sich mit Kollegen abzustimmen,
10. persönliche Probleme von Eltern und Schülern.

Bei einer Berechnung mit einer Clusteranalyse wurden mehrere Belastungstypen ermittelt. Danach gibt es eine Gruppe von Haupt- und Gesamtschullehrern und -lehrerinnen, die häufig Belastungssituationen erleben, sie aber mit einiger Gelassenheit ertragen. 54 Befragte, die hauptsächlich an Sonderschulen tätig sind, klagen über „fehlende Unterstützung durch die Eltern“. Eine weitere Gruppe, die vorwiegend aus Lehrerinnen besteht, fühlt sich vor allem im Menschlichen („Probleme von Eltern und Schülern“) und im Leistungsbereich („curriculare Überforderung“) belastet. Eine differenzierbare Gruppe von zum großen Teil Männern, empfindet zwar Dauerstreß und schlechte Rahmenbedingungen, sieht sich aber als relativ wenig belastet. „Sensible“ müssen gar nicht zuviel Belastungsmomente erleben, fühlen sich aber trotzdem belastet. „Resistente“ haben eine gewisse „Wurstigkeit“ und können damit Belastungen ganz gut widerstehen.

Auch KRAMIS-AEBISCHER (1995) arbeitete mit aufwendigen statistischen Methoden und kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Danach fühlen sich rund 60 % der Lehrpersonen überdurchschnittlich hoch belastet. Zu den stärksten Berufsbelastungen gehören: Demotivierte Schüler, Arbeitsüberlastung und Probleme mit der Schülerbeurteilung. Rund 45 % der Lehrpersonen geben Gefühle der fortwährenden Anspannung und Nervosität an. Ein Viertel der Lehrpersonen zeigt danach mittlere bis starke Burnout-Erscheinungen.

Nach SCHÖNWÄLDER (1993) sind Lehrer schon seit Jahrzehnten durch die Länge ihrer Arbeitszeit überfordert. Daneben aber sind sie empört über den öffentlichen Unglauben über ihre Arbeitsberichte, wobei sie durchaus wissen, daß sich auch „schwarze Schafe“ unter ihnen befinden. Schönwälder bringt in seine Interpretation die pädagogische Theorieebene mit hinein und stellt eine Beziehung her zwischen der pädagogischen Reflexion und den eigenen Belastungen. Je moderner etwa die Lehrinhalte geboten würden oder je höher die pädagogische Motivation sei, um so höher sei auch der Zeitaufwand und damit die Belastung. Außerdem sind erzieherische Ziele nach oben hin offen, immer kann noch mehr gefördert, stets noch Höheres anvisiert werden. Je mehr Zeit Lehrern bleibt, um so

mehr wenden sie davon für ihre Schularbeit auf. Viele schließen nur noch Teilzeitverträge ab, weil sie nur so den eigenen pädagogischen Ansprüchen gerecht werden können. Der Arbeitsauftrag sei im absoluten Sinne nie zu erfüllen.

Somit kommt SCHÖNWÄLDER (1993) mit seinen Analysen zwar auf eine absolut niedrigere Arbeitsstundenzahl als sie noch MÜLLER-LIMROTH (1980) ermittelte, trotzdem wird der Belastungsdruck nicht geringer. Er verschiebt sich nämlich von der Seite der äußeren Anforderungen auf die kognitiv-emotionale Ebene der subjektiven Empfindungen und Einstellungen. Zwar ging auch Müller-Limroth von psychomentalen Belastungen aus, damit meint er aber äußere mentale, psychische und physische Stressoren, die zu Gesundheitsgefährdungen für das Herz-, Kreislauf-, Atmungs- und Verdauungssystem und die Haut führen könnten. Außerdem seien Gefahren eines solchen Distreß Bluthochdruck, Begünstigung der Arteriosklerose und einer Altersdiabetes. Auch könnten emotionale Bereiche, wie die Stimmung, eine grundsätzliche Reizbarkeit, der allgemeine Antrieb und der Schlaf-Wach-Rhythmus betroffen werden. Abhilfe wird deshalb auch in der Reduzierung der Tätigkeitsdauer gesehen.

Gründe, weshalb diese arbeitsphysiologischen Untersuchungen in den letzten Jahren nicht mehr durchgeführt wurden, liegen sicher nicht nur im Arbeitsaufwand, v.a. mit Apparaten und in der Wende vom behavioral-physiologischen zum kognitiven Paradigma in der Psychologie, sondern auch in der schwierigen interpersonellen Vergleichbarkeit und der problematischen Übersetzung physiologischer Daten in psychologische. Denn ob sich jemand mit rasendem Puls riesig freut, gewaltig ärgert, unter großem Druck steht oder sportlich aktiv ist, läßt sich nur im Kontext oder verbal erschließen. Andererseits beklagt VAN BUER (1995, S. 560), daß das transaktionale Belastungsmodell, in das objektive und subjektive Anforderungen und deren prozessuale Wechselwirkungen eingehen, bei einer neuerdings nur noch subjektiven oder kognitiven Sichtweise nicht mehr ausgefüllt werden könnte. VAN BUER (1995) zielte bei seiner Studie nicht nur den Belastungsbereich an, sondern erbat auch Stellungnahmen zu den wahrgenommenen und genutzten pädagogischen Freiräumen, zur beruflichen Zufriedenheit, zum wahrgenommenen Schülerverhalten und zum beruflichen Engagement. Er führte zwei Pilotstudien bei Lehrkräften an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern durch. Die Ergebnisse sind aufgrund der untersuchten Population sehr spezifisch und lassen sich kaum mit solchen in allgemeinbildenden Schulen der alten Bundesländer vergleichen. Als belastend werden in der Van Buerschen Untersuchung v.a. fachlich-inhaltliche Aspekte des Unterrichts genannt. Interessant ist allerdings, daß keine Verbindung von beruflichen Belastungen und „Burn-Out“ in den Antworten gezogen wird, d.h. berufliche Belastungen werden als „normal“ akzeptiert. Damit deutet sich eine „Aufbruchstimmung“ in diesen neu eingeführten Schulen im Osten unseres Landes an.



Auch einen Versuch, vom „Klagen und Lamentieren“ wegzukommen, unternahmen die Autoren einer großangelegten Untersuchung mit der Fragestellung: „Wie zufrieden sind die Lehrer“ (IPFLING, PEEZ, GAMSJÄGER 1995). Die Arbeit umfaßt drei Studien, nämlich eine Befragung von bayerischen Grund- und Hauptschullehrern, eine Befragung von schweizerischen Lehrern und eine regional eingeschränkte Befragung von österreichischen Lehrern. Trotz der eher euphemistischen Sichtweise räumen die Autoren von Anfang an ein, daß nach Sichtung mehrerer Untersuchungen mit 20 % Unzufriedenen innerhalb der Lehrerschaft gerechnet werden müsse. Bei der Konzeption ihrer Studie beziehen sie sich auf die etwas ältere Arbeit von J. MERZ (1979), der als Nachteile des Lehrerberufs fand: Große Klassen, große Stofffülle, viele Verwaltungsarbeiten, ständige Reformen, schlechte Ausbildung, schlechte Ausstattung, wenig Fortbildung, Bevormundung durch Schulaufsicht, schwierige Schüler, Probleme mit Schulleitung und Kollegium, Elternschwierigkeiten.

Die bayerische Untersuchung, die nicht repräsentativ ist, sich aber immerhin auf über 2000 Versuchspersonen stützt, zeigt, daß Berufszufriedenheit durch einige wenige Merkmale erklärt wird, während Berufsunzufriedenheit vielschichtiger, wohl auch individuelle Auslöser hat. Zehn Merkmalsfelder umfassen hier nur gut 60 % aller Nennungen (a.a.O. S. 91). Die meiste persönliche Unzufriedenheit resultiert aus personalen Friktionen im System, also aus schlechter Kooperation (Schulaufsicht, Eltern, Kollegium, Schulleiter). Erst dann, an zweiter Stelle, müssen erzieherische und unterrichtliche Mißerfolge genannt werden. Etliche Hauptschullehrkräfte sind über eine fehlende Beförderungsmöglichkeit frustriert. Grundschullehrerinnen in der Großstadt haben tendenziell mehr Eltern-Probleme. Auslöser größter persönlicher Berufsunzufriedenheit werden hier (S. 90) als Systemschwächen deklariert, also vor allem gestörte Beziehungen zur Schulaufsicht, zum Schulleiter, im Kollegium und zu den Eltern.

Die 2. Hauptuntersuchung wurde in der Schweiz durchgeführt, wobei 2642 verwertbare Fragebogen zugrunde lagen. Die Ergebnisse sind, wohl auch wegen des vergleichbaren Untersuchungsmaterials, ähnlich und zeigen auch hier als Auslöser von Berufsunzufriedenheit Elternprobleme, Probleme mit der Schulaufsicht, Arbeitsbelastung, Kollegenrarger, erzieherische Mißerfolge, keine Anerkennung, Hauptschulprobleme, geringe Besoldung, Verwaltungsarbeit und Stofffülle. Elternprobleme treten auch hier wieder vornehmlich in der Grundschule auf, allerdings eher auf dem Lande und nicht in Großstädten. In der österreichischen Teilstudie wurde nicht nach Berufsunzufriedenheit gefragt, sondern nach Gründen, weshalb der Lehrerberuf nicht mehr gewählt werden würde. Dabei steht an erster Stelle die fehlende Anerkennung. Dann folgen Überforderung, Schulfrust, Schülerprobleme, keine Aufstiegschancen, ungenügende Ausbildung, andere

Interessen, schlechte Einkommen, unflexible Freizeit, Hauptschulprobleme. Eine Nachfolgeuntersuchung über die Verbandszeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnen Verbands (BLLV) brachte noch einmal ähnliche Ergebnisse. Dabei wird deutlich, daß sich Lehrkräfte über die öffentliche Kritik an der Schule ärgern, den Unterricht heute als sehr schwierig ansehen und sich oft als Einzelkämpfer empfinden. Problematische Aspekte sind die Beziehungen zur Schulaufsicht, der Umgang mit schwierigen Schülern und die Verunsicherung durch Eltern. Weibliche Lehrkräfte fühlen sich häufiger hilflos und werden durch Eltern mehr verunsichert. Männer verlieren häufiger die Lust am Beruf und fühlen sich eher als „Einzelkämpfer“ (S. 139). Die Einschätzung der Schüler durch die Lehrer ist in der Hauptschule und in Großstädten negativ-kritischer als in der Grundschule und in kleinen Orten (S. 147). Als Begegnung auf die Probleme schlagen die Autoren eine Verkürzung der direkten Unterrichtstätigkeit zugunsten pädagogischer Arbeit im Kollegium in Form von pädagogischen Konferenzen, schulinterner Fortbildung, Sprechstunden für Schüler und Eltern, Teamarbeit von Lehrern vor. Auch sollten Beförderungssämter und materielle Gratifikationen für besonders engagierte Lehrkräfte eingerichtet werden. Diese standespolitischen Anreize wären vor allem für Männer wichtig. Auch sollte ein realistisches Bild vom Lehrerberuf vermittelt werden. Proklamiert wird von den Autoren der Studie am Ende aber auch eine Öffnung der Schule auf Eltern und Öffentlichkeit hin, obwohl von vielen Lehrkräften die Mitwirkung von Eltern als kritisch angesehen wurde.

#### 4. Eigene Untersuchung

Die eigene Untersuchung soll in diesem Rahmen nur kurz dargestellt werden, da erstens alle wichtigen Daten des Forschungsprojekts sowohl in gesammelter Form (TERHART, CZERWENKA, EHRLICH, JORDAN, SCHMIDT 1994) wie auch zweitens von den einzelnen Autoren in vielen Veröffentlichungen und Vorträgen der interessierten Öffentlichkeit vorgestellt wurden. Drittens fügen sich die eigenen Ergebnisse voll in die bereits vorliegenden und zitierten Untersuchungen ein und müssen nur mit ihnen verbunden werden.

Was zum einen in unserer Studie berücksichtigt wurde, ist die Einbindung der äußeren und inneren Anforderungen in die Zeit bzw. in die Berufsbiographie, zwar nicht in Form einer Längsschnittstudie, aber immerhin durch die Auswahl dreier Alterskohorten (30–35; 40–45; 55–60). Damit wird dem transaktionalen Modell zumindest teilweise Rechnung getragen (VAN BUER 1995). Weiterhin wurde neben die Analyse der Belastungen auch die Erforschung deren Bewältigung gestellt, nicht nur verstanden als Reaktion auf die Probleme, sondern im Sinne von

Coping-Strategien (LAZARUS UND LAUNIER 1978). Daneben wurde auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse Wert gelegt, indem zwar keine repräsentative Umfrage innerhalb Niedersachsens durchgeführt werden konnte, aber immerhin eine geschichtete Stichprobe angezielt wurde. D.h. alle Populationsmerkmale: Alter, Geschlecht und Schulart (allgemeinbildende Schulen) wurden in etwa gleicher Anzahl durch Personen abgedeckt. Letztlich sollen auch bei der Interpretation der Ergebnisse noch einige neue Wege, nämlich professionstheoretische beschritten werden.

In unserer Untersuchung waren zwei geschlossene und eine offene Frage den Belastungen gewidmet. Zunächst zu den Belastungsmomenten anhand der offenen Frage (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Belastungen (Häufigkeit der Nennungen in %)

|                                                       | Prozent |
|-------------------------------------------------------|---------|
| Organisationsstruktur                                 | 50,3    |
| Probleme mit Schülern                                 | 47,9    |
| meth.-päd. Probleme                                   | 43,8    |
| Probleme mit Schulaufsicht u. -behörde                | 31,6    |
| Probleme mit Kollegen                                 | 28,5    |
| Probleme mit Eltern                                   | 22,7    |
| eigene Überforderung (durch zu hohe eigene Ansprüche) | 8,1     |

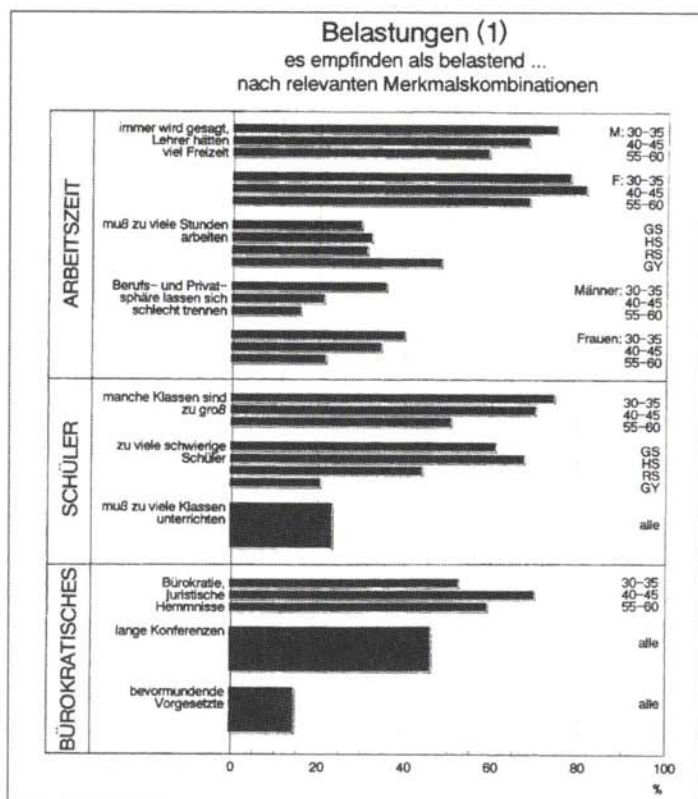
Mehr als die Hälfte der Antwortenden nennt ohne diesbezügliche Vorgabe die zu hohe Arbeitsbelastung durch Lärm, das Hetzen von Stunde zu Stunde, die Aufgabenvielfalt, die schlechte räumliche Ausstattung oder die vielen Konferenzen, die wir unter dieser Rubrik „Organisationsstruktur“ zusammengefaßt haben. Es gibt inhaltlich einige Unterschiede zwischen den Schularten. In der Grundschule klagen Lehrkräfte über die großen Mühen für die Betreuung einzelner, oft schwieriger Kinder. Hauptschullehrerinnen und -lehrer empfinden viele Konferenzen als überflüssig und leiden unter der Abwertung ihrer Schulform als „Restschule“. An Realschulen werden die Klassen immer größer; darüber hinaus machen – nach Meinung der Befragten – unsinnige Reformen das Leben schwer. Lehrkräfte am Gymnasium fühlen sich durch zu viel Vorbereitungs- und Korrekturzeiten beeinträchtigt und außerdem veralteten zunehmend die Geräte und Unterrichtsmaterialien. Dies scheinen Systembedingungen heutiger Schule zu sein, die auch – wie eine Varianzanalyse zeigt – gleichmäßig alle Lehrkräfte aller Altersstufen und Schularten belasten.

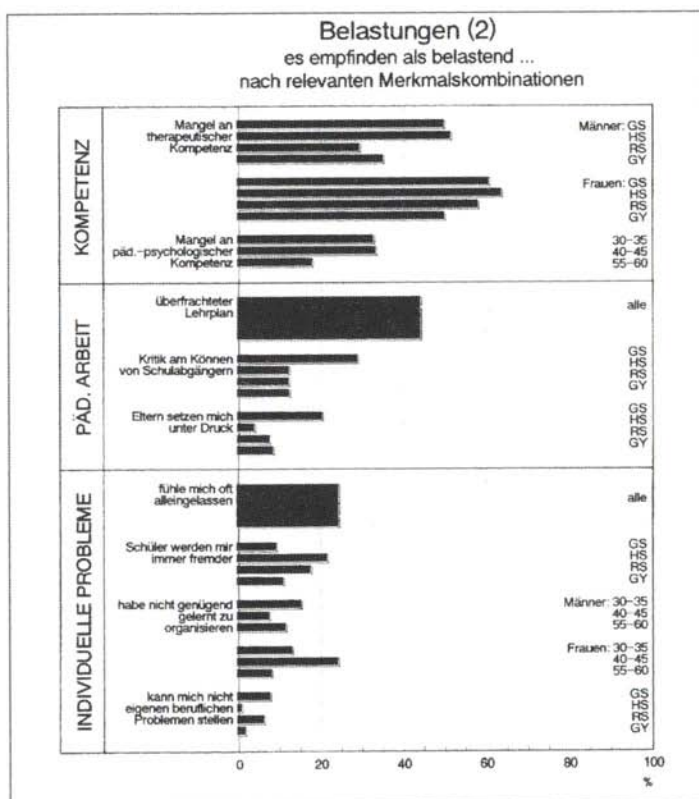
Vergleiche mit den oben angeführten Untersuchungen bieten sich an. Sehr ähnlich sind unsere Ergebnisse denen von SEELIG und WENDT (1993). Auch dort waren

v.a. die Rahmenbedingungen, die mangelnde Unterstützung und der Dauerstreß Hauptfaktoren der Belastung. Hingegen stehen bei den „südlicheren“ Untersuchungen (IPFLING u.a. 1995) die Kommunikations- und Kooperationsprobleme im Vordergrund: Dies ist wohl das Ergebnis einer strengeren Schulaufsicht mit Regelbeurteilung (alle 4 Jahre) und starker Weisungsbefugnis. Auch die Elternprobleme scheinen durch die stärkere Selektion in der Schule in den südlicheren Ländern gravierender zu werden. Wahrscheinlich vertreten Eltern ihre Interessen und ihren Willen bezüglich der Schullaufbahn ihrer Kinder dann vehementer.

In der gezielten Frage nach Belastungen wurden 14 Items angeboten, die nach der Auswertung zu sechs Hintergrundvariablen (Faktoren) zusammengefaßt werden konnten. Statistisch signifikante Unterschiede bei den Personenmerkmalen (Geschlecht, Alter, Schulart) werden einzeln ausgedruckt (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Belastungen (1): Es empfinden als belastend...  
(nach relevanten Merkmalskombinationen)





In der Dimension „Arbeitszeit“ zeigen sich die in früheren Untersuchungen immer wieder berichteten zeitlichen Belastungen, v.a. aber auch die mangelnde Reputation und der v.a. bei Schönwälder berichtete Unglauben der Öffentlichkeit bezüglich der Arbeitsbelastungen der Lehrkräfte. Diese Sichtweise der Öffentlichkeit ist allerdings vermeintlich, denn diese Sicht der Öffentlichkeit schätzen ja Lehrkräfte so ein. EMNID hatte im Auftrag des Spiegels 1993 ermittelt, daß 52 % der Bevölkerung meinen, Lehrkräfte arbeiten in etwa gleich viel wie andere Berufsgruppen, 30 % meinen, sie arbeiteten weniger und nur 13 % meinten, daß ihre Arbeitszeit länger sei. Die unangenehme Durchmischung von Privat- und Berufszeiten, die schon WULK (1988) reklamiert hatte, findet sich auch bei uns. Die Belastungsdimension „Schüler“ muß nach der ständigen Erwähnung nicht näher definiert werden. Auch die „Bürokratie“ innerhalb des Lehrerberufs fand bereits in vielen Untersuchungen ausführliche Beschreibung. Daß bevormundende Vorgesetzte hier relativ im Hintergrund bleiben, hängt wohl mit der Abschaffung

der Regelbeurteilung (in Bayern alle 4 Jahre!) für niedersächsische Lehrkräfte zusammen.

Bei der Nennung fehlender Kompetenz, v.a. therapeutischer, zeigen sich zwei Phänomene: Einmal die offensichtlich schwieriger werdenden Hauptschüler (auch bei SEELIG u. WENDT; IPFLING), zum anderen aber auch die Wechselwirkung der Belastung mit den eigenen Ansprüchen (SCHÖNWÄLDER). Wenn sich die Lehrkraft (v.a. die weibliche) auch um Probleme des einzelnen Schülers kümmern möchte, läuft sie Gefahr, an die professionellen Grenzen zu stoßen und reklamiert therapeutischen Ausbildungsbedarf.

Curriculare Belastungen, Elternprobleme (auch hier v.a. in der Grundschule!), Einzelkämpfertum und fehlende organisatorische Unterstützung sind bereits weidlich bekannt.

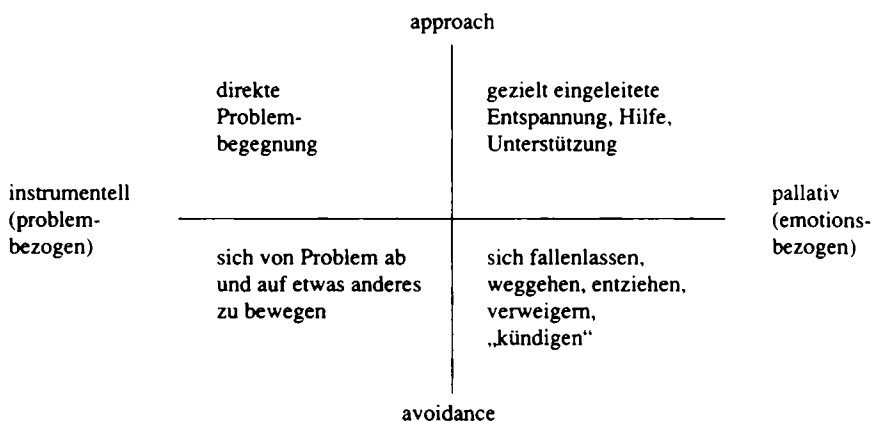
Bevor die Ausführungen auf Bewältigungsmöglichkeiten eingehen, soll doch noch in einem kurzen Exkurs auf die medizinischen Folgen dieser Belastungen eingegangen werden. Auch wenn „Burn-Out“-Erscheinungen in Frage gestellt werden, darf mit langfristigen Beeinträchtigungen physischer und psychischer Art gerechnet werden. Nach LEUSCHNER u. SCHIRMER (1993) sind die psychischen Erkrankungen im Lehrerberuf höher als im Bevölkerungsdurchschnitt. „Das relative Erkrankungsrisiko speziell für Neurosen beträgt bei Männern im Lehrerberuf das Sechsfache gegenüber der Bevölkerung ...: In Hamburg finden wir 62,7 % Nervenerkrankungen bei den dienstunfähigen Lehrern.“ (S. 6). Zunehmend mehr jüngere Frauen zeigen Erkrankungen des Herz-Kreislaufsystems. Nach Jahrzehnten im Pädagogischen Dienst ist eine psychovegetative Labilisierung und eine allgemeine Minderung der beruflichen Leistungsfähigkeit zu finden. In der früheren DDR wurde der zunehmenden Berufsunfähigkeit der Pädagogen durch eine besondere Versorgungsordnung Rechnung getragen. So war 1990 jeder fünfte Pädagoge, der das 50. Lebensjahr überschritten hatte, berufsunfähig, bei den über Sechzigjährigen war es jeder Dritte. Das durchschnittliche Pensionsalter lag bei 59 Jahren. Zur Begegnung bei Belastungen während der Berufsausübung wurden Arbeitszeitverkürzungen eingeräumt, die allerdings ohne gleichzeitige Therapie wenig psychische Besserung für Belastete versprachen.

## 5. Spezifische Bewältigungsmöglichkeiten der Belastungen

Entsprechend dem transaktionalen Belastungsmodell können Bewältigungsstrategien auf die Änderung der Umweltereignisse also auf die äußeren Anforderungen gerichtet sein oder die individuellen Fähigkeiten und Bewertungen verändern wollen. Da die situationalen Bedingungen oft vom Individuum kaum kontrolliert

oder nur langfristig verändert werden können, stehen zunächst die unterschiedlichen subjektiven Begegnungsmöglichkeiten im Vordergrund. Dabei kann man zwischen instrumentellen oder problemlösenden Bewältigungsfähigkeiten und solchen mit palliativer Funktion unterscheiden. Letztere dienen der Regulation und Verarbeitung, der aus den Belastungen folgenden emotionalen und somatischen Reaktionen (Entspannung, Ablenkung). Beide Bewältigungsformen, instrumentelle und palliative, können nun noch in ihrer Richtung unterschieden werden, nämlich als „Darauf zugehen“ (approach) oder als „Vermeidung oder Flucht“ (avoidance). Damit ergeben sich 4 Grundformen der Bewältigung (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Grundformen der Bewältigung

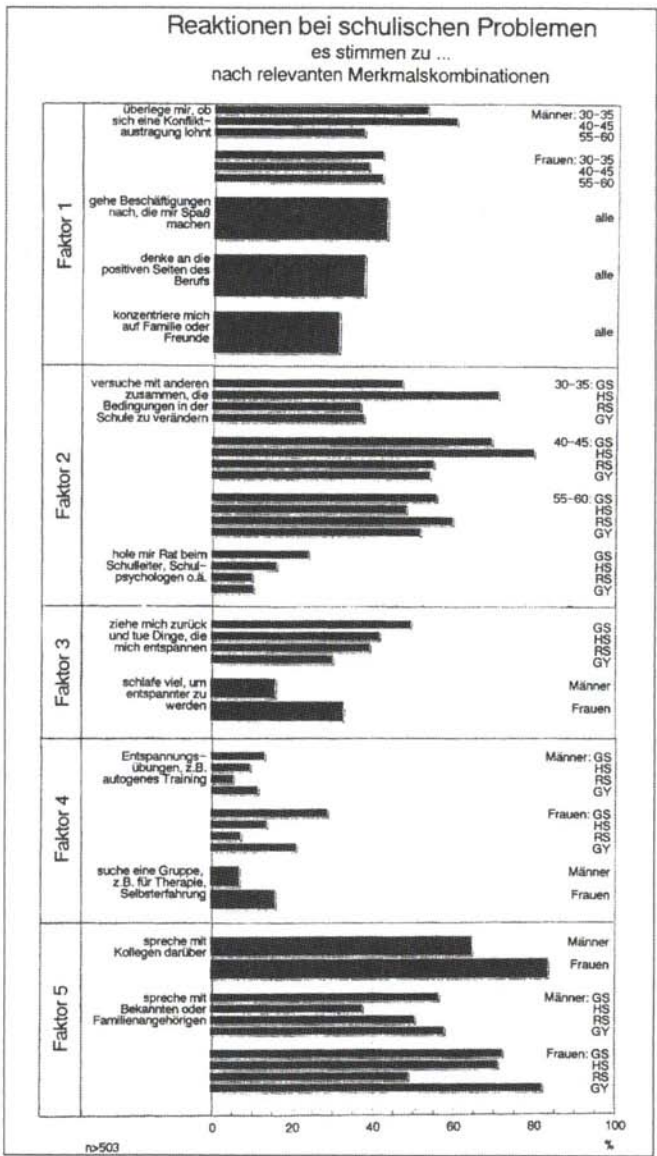


Eine Faktorenanalyse über die von uns im Fragebogen angebotenen Items erbrachte 5 Faktoren. Die jeweiligen statistisch signifikanten Ausdifferenzierungen innerhalb der Bereiche sind angegeben (Abb. 4).

Der erste Faktor weist eindeutig eine instrumentell-vermeidende Strategie auf. Belastungen werden durch Verlagerung auf andere Aktivitäten außerhalb der Schule bzw. durch Entzug von Einsatz vermieden. Der zweite Faktor zeigt die direkte Problembewältigung durch Konfrontation. Faktor 3 zeigt Versuche, durch zeitweilige oder längere Flucht, die „beschädigten“ Emotionen zu stabilisieren. Faktor 4 und 5 zeigen beide den Versuch, durch aktives Bemühen, die Belastungsfolgen emotionaler oder somatischer Art zu reduzieren. In einem anderen Zusammenhang können diese beiden, auf den ersten Blick unterschiedlichen Versuche, zusammengebunden und in kollegiale Supervision, pädagogische Gesprächskreise oder interne Fortbildungen umgemünzt werden, wie sie beispielsweise auch schon von Hübner, Seelig u. Wendt, Schönwälder und Ipfling angesprochen oder gefordert werden. Die pädagogische Literatur ist derzeit voll

von diesem Thema subjektiver Bewältigungsformen (vgl. MEYER 1991). Deshalb sollen hier keine weiteren Differenzierungen mehr erfolgen.

Abb. 4: Reaktionen bei schulischen Problemen:  
Es stimmen zu... (nach relevanten Merkmalskombinationen)





Sehr gut macht KRAMIS-AEBISCHER in ihrer Arbeit deutlich, daß im psychologischen Bereich eine Menge ganz unterschiedlicher Hilfs-, Unterstützungs- und Trainingsmaßnahmen zur Verfügung stehen, um belasteten Lehrern am Beginn ihrer Tätigkeit, aber auch berufsbegleitend zu helfen. Sie konnte zeigen, daß Belastungen und Burnout auch über einen längeren Zeitraum vermindert und Berufs- und Lebenszufriedenheit gesteigert werden können.

Abschließend sollen hier noch zwei andere, weniger häufig diskutierte Zusammenhänge kurz aufgezeigt werden. Der Zusammenhang von Lehrerbelastungen mit der professionstheoretischen Debatte und den äußeren Bedingungen des Lehrerseins durch den Beamtenstatus. Beides sind Aspekte der äußeren Anforderungen oder Bedingungen des Lehrerberufs.

#### 6. Professionstheoretische Begründungen für Belastungen mit angedeuteten Änderungsmöglichkeiten

Lehrer gelten heute im Horizont der Professionalisierungstheorie als bestenfalls semi-professionell (TERHART 1992). Sie werden nicht voll akademisch ausgebildet (besonders im Grund- und Hauptschulbereich), verfügen über keine eigene Fachsprache und unterstehen keinem universell-verfügbaren Berufsethos. Vielmehr unterliegen sie Statusproblemen und müssen ihre vom Alltagswissen unterschiedene Fachkompetenz jeweils argumentativ nachweisen, es fehlt ihnen der „Profi-Bonus“. Diese alltagsweltliche Einstellung läßt sich zunehmend auch in der Differenzhypothese von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft nachzeichnen (TENORTH 1990). Praktikern in der Schule fehlt damit die Legitimation und Entlastungsmöglichkeit des eigenen Handelns durch den Bezug auf theoretische Referenzrahmen. Sie müssen die Planungen ihres Handelns selbst konstruieren und verantworten, ihnen fehlen damit Kategorien der Rechtfertigung des eigenen Tuns, vor allem wenn das subjektive Handeln in Frage gestellt wird. Sie haben kaum verbale Muster, ihre intuitiven Entscheidungen zu reflektieren und zu begründen, und ihnen fehlen theoretische Kommunikationsfigurationen, um zum Alltagsverständnis von Erziehungsprozessen auf schützende Distanz gehen zu können.

Dies ist um so gravierender, da ihr Handeln notorisch von Entscheidungsdruck und -not gekennzeichnet ist, was Intuition und Spontaneität zuungunsten von Rationalität und Reflexion in den Vordergrund treten läßt. Erklärungen für das eigene Handeln können also generell erst a posteriori geliefert werden, was eigentlich verbale Attributionsmuster erfordern würde. Wenn diese nicht nur – als Vorleistung der Berufswissenschaft – fehlen, sondern durch die traditionellen

pädagogischen Begrifflichkeiten – wie Berufsethos, päd. Takt, Hingabe, Verstehen – noch das utopische Moment der Pädagogik weitertransportieren, wird die Problematik vergrößert. Dem Praktiker in der Schule fehlen nicht nur die legitimierten Begriffe, sein Handeln vertretbar kommunizieren zu können, sondern er muß sich noch – im Vergleich zum utopischen Anspruch – und wegen der empirischen Unschärfe der Sprache, als Versager fühlen. Meist fehlt ihm damit bereits die Semantik, seine eigene emotionale Befindlichkeit, die durch die verschiedenen Ebenen des Handelns, das Unterrichten, das Erziehen, die persönliche Förderung, die Sorge, in Verstrickung geraten ist, zu differenzieren und aufzulösen.

Sicherlich trägt ihn das „kollektive Erfahrungswissen“ seiner Kollegen (DEWE, FERCHHOFF, RADTKE 1992) an dem er reflektierend Anteil nehmen kann (verstärkt durch Supervision). Aber auch hier fallen konsensuell schützende Begrenzungen nach oben und unten weg. Nach oben fehlt der legitimatorische Schutz der Institution (GEHLEN 1956), die traditionell in der Lehrerschaft durch den Bürokratie- und Reglementierungsverdacht ambivalent betrachtet wird. Damit entfällt aber auch der institutionell-organisatorische Schutz des in der Institution handelnden Individuums, den beispielsweise die Institution des Gerichts dem einzelnen Richter in hohem Maße zukommen läßt, zusätzlich gestützt durch hoch-formalisierte Rituale (vgl. auch die Praxisräume des Arztes). Nach unten aber fehlt das tragende Fundament einer realistischen Anthropologie, in der auch die Unbilden des täglichen „Erziehungsgeschäfts“ mit Schülerstörungen und Lehrerentgleisungen aufgeklärt werden können. Noch immer zeigt Erziehungswissenschaft eine rationale Attitüde, beschäftigt sich die Professionalisierungsdebatte (TERHART 1994, DEWE 1992, BROMME 1992) schwerpunktmäßig mit Wissenstheorien und selbst da, wo Rationalitäten als „eingehüllte“ erscheinen (SPRANGER 1970) oder wo Intuition ihren Platz findet, sollen daraus utopischerweise pädagogisches Ethos (WENIGER) oder pädagogischer Takt (HERBART, MUTH) entspringen. So als hätte es nie einen Sündenfall, eine Triebtheorie, eine Dissonanzhypothese und eine Aggressionstheorie gegeben.

Das unreflektierte Handeln, das nicht von gleichbleibendem Wohlwollen gegenüber dem Schüler und von ethischem Anspruch gekennzeichnet ist, kann demnach nicht mehr pädagogisch erklärt werden, fällt eventuell noch unter die Kategorie „Dressur“, mit eindeutigen moralischen Abstrichen oder muß rein subjektiv entschuldigt werden. Solange „Notfallreaktionen“ (CANNON 1963), „soziale Überlebensformen“, „Rettung des Selbstwertgefühls“ und andere sozialpsychologische und soziobiologische Erklärungsformen nicht zumindest für Grenzsituationen akzeptiert werden, läßt die pädagogische Theorie den handelnden Praktiker mit seiner Rechtfertigungsnot allein (vgl. NEUMANN 1993).

Einige Anmerkungen zur Notwendigkeit der Reform des Dienstrechts für Beamte.

- Erweiterung der Möglichkeiten für Beurlaubungen und Teilzeitbeschäftigungen  
Damit würden beispielsweise Chancen eines gleitenden Berufsausstiegs für Lehrer eingeräumt, die sich nicht mehr in der Lage sehen, bis zum Erreichen der Altersgrenze mit voller Stundenzahl tätig zu sein. Damit könnten sich auch die Situationen hinsichtlich der vorzeitigen Pensionierungen verändern.
- Einstellung von Lehrern im Teilzeit-Beamtenverhältnis  
Eine allmähliche Professionalisierung und Berufssozialisation ohne frühzeitige Deformationsgefahren könnte eingeleitet werden.
- Ermöglichung eines „Sabbaticals“  
Damit wäre eine Möglichkeit geschaffen, durch zeitweiligen Abstand vom Beruf wieder „aufzutanken“. Dazu sollte durchgehend das Gehalt weitergezahlt werden und die entfallende Arbeitsleistung auf andere Zeitabschnitte (vorher und/oder nachher) verlegt werden. Eventuell müßten für den Wiedereinstieg Hilfsangebote gemacht werden.
- Flexibilisierung wöchentlicher Stundenverpflichtungen  
Es sollte über die bereits bestehenden Regelungen hinaus ein Ausgleich von Stunden, die z.B. bei längerfristigem Ausfall eines Kollegen eingebracht werden, möglich sein. Damit stünde ein Kontingent von Stunden zur Verfügung, die auch einmal in starken Belastungszeiten zur Entspannung beitragen könnten.
- Stärkere Durchlässigkeit der Lehrerlaufbahnen  
Bei vielen Lehrkräften stellt sich erst nach der Ausbildung heraus, daß sie für eine andere Schulform als die ursprünglich gewählte besser geeignet wären. Auch wäre eine bessere Kooperation zwischen den einzelnen Stufen oder Schulformen zu erreichen.
- Tätigkeiten auf Zeit  
Lehrer sollten innerhalb ihrer Berufsbiographie auch zwischenzeitlich in andere Tätigkeiten wechseln können. Dies könnte der Flexibilisierung von Einstellungen, der Toleranz gegenüber verwandten Tätigkeiten und der beruflichen Psychohygiene dienen. Solche Aufgaben könnten sein: Schulleitung, Schulaufsicht, Aus- und Weiterbildung, Lehrerfortbildung, Schlüsselfunktionen für die Fortentwicklung und Weiterqualifizierung von Schulen. Dazu wäre es nötig,

daß bestimmte Beförderungsstellen auf Zeit vergeben werden. Damit könnte auch bei nachlassender Leistungskraft nach einiger Zeit auf bestimmte Ämter verzichtet werden.

– Vorzeitige Pensionierungen

Zunächst sollte eine Basis für mögliche Ursachenzusammenhänge zwischen der Art des Pensionierungsgrundes und berufsspezifischen Belastungen von Lehrern gefunden werden. Daraus wären dann präventive und rehabilitative Strategien zu entwickeln, die eine der vorzeitigen Pensionierung vorausgehende Leidensgeschichte verringern könnte. Ein Teil der nicht mehr einsetzbaren Lehrer sollte in anderen verwandten Tätigkeiten untergebracht werden.

– Motivation durch mehr Beförderungsämter

Der sehr eng geschnittene Stellenkegel müßte erweitert, darüber hinaus sollten andere Formen weicher und materieller Gratifikationen für besonders leistungsfähige Lehrerinnen und Lehrer geschaffen werden.

– Besondere Möglichkeiten für Frauen mit Doppelbelastung

Gerade für die schwierigen Biographiephasen, bei kleinen Kindern, Wohnungswechsel, Pflege der Eltern, sollten Möglichkeiten geschaffen werden, etwa durch intensive begleitende Fortbildungsmaßnahmen, einen einmal erreichten beruflichen Standard zu erhalten. Arbeitsformen und Strukturen müssen geschaffen werden, die auch für Frauen herausgehobene Positionen möglich machen.

Dies alles sind zwar Aspekte und Bedingungen, die von Bildungs- und Schulpolitik geschaffen werden müssen. Um so notwendiger erscheint aber auch eine gewerkschaftliche und standespolitische Arbeit von Lehrkräften, um auf politischem Wege Bedingungen der Arbeitsmöglichkeiten und damit äußere Anforderungen zu verändern.

*Literatur:*

BARTH, A.-R.: Burnout bei Lehrern. Diss. Nürnberg 1990.

BROMME, R.: Der Lehrer als Experte. Bern 1992.

BRUGGEMANN, A.; GROSKURTH, P.; ULICH, E.: Arbeitszufriedenheit. Bern 1975.

CANNON, W. B.: The wisdom of the body. New York/London 1963.

CZERWENKA, K.: Der Elephant aus der Mücke. Weshalb es Lehrern so schwer fällt, über Unterrichtsstörungen zu sprechen. In: Päd. Welt, 42, 1988, H. 4, S. 178–181.

CZERWENKA, K.: Lehrer heute. „Ausgebrannt“, „ausgelaugt“ oder doch nur hoch belastet. In: Päd. Welt, 47, 1993, H. 6, S. 243–246.

- DEWE, B.; FERCHHOFF, W.; RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992.
- FARBER, B. A.: „Burnout“ bei Lehrern: Annahmen, Mythen, Probleme. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Frankfurt 1991, S. 217–230.
- GEHLEN, A.: Urmensch und Spätkultur. 1956.
- HUBNER, P.: Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung. Berlin 1994.
- IPFLING, H.J.; PEEZ, H.; GAMSJAGER, E.: Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn 1995.
- JERUSALEM, M.: Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen 1990.
- KAHN, R. L.: Some propositions toward a researchable conceptualisation of stress. In: Mc Grath, J.E. (Ed.): Social and psychosocial factors in stress. New York 1970.
- KLEIBER, D.; ENZMANN, D.: Burnout – eine internationale Bibliographie. Göttingen 1990.
- KRAMIS-AEBISCHER, K.: Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern u.a. 1995.
- LAZARUS, R. S.: Psychological stress and the coping process. New York, Mc Graw Hill 1966.
- LAZARUS, R. S.; LAUNIER, R.: Stress-related transactions between persons and environment. In: Pervin, L. A. u. Lewis, M. (Ed.): Perspectives in international psychology. New York 1978, S. 287–327.
- LEUSCHNER, G.; SCHIRMER, F.: Lehrergesundheit aus medizinischer Sicht. In: Pädagogik, 1993, H. 1, S. 6–8.
- MERZ, J.: Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim/Basel 1979.
- MEYER, E.: Burnout und Streß. Göttingen 1991.
- MÜLLER-LIMROTH, W.: Arbeitszeit – Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Frankfurt/M. 1980.
- MUTH, J.: Pädagogischer Takt – Eine unplanbare erzieherische Verhaltensweise. In: Bildung und Erziehung, 14, 1961, S. 261–272.
- NEUMANN, D.: Falsche Zielvorstellungen und ungewollte Nebenwirkungen. Das „Dörner-Experiment“ im Erziehungsbereich. In: Päd. Rundschau, 47, 1993, S. 181–197.
- NIEDERSÄCHSISCHER KULTUSMINISTER: Die Stellung des Lehrers in Schule und Gesellschaft, Hannover 1988.
- OEKERS, J.: Die Zukunft der öffentlichen Bildung. In: Seibert, N. u. Serve, H. J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 231–254.
- SCHÖNWÄLDER, H.-G.: Lehrerarbeit – Arbeit ohne Theorie. Heidelberg 1983.
- SCHÖNWÄLDER, H.-G.: Der gestresste Sisyphos. In: Päd. extra, 21, 1993, H. 10, S. 6–13.
- SEELIG, G. F.; WENDT, W.: Lehrerbelastung. Eine Pilotstudie zu den erlebten Berufsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik, 1993, H. 1, S. 30–32.
- SPRANGER, E.: Gesammelte Schriften. Bd. 3: Schule und Lehrer. Heidelberg 1970.
- TENORTH, H. E.: Profession und Disziplin. Bemerkungen über eine krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, H. u. Terhart, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 81–116.
- TERHART, E.: Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 103–131.
- TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Frankfurt/M. 1991.
- TERHART, E.: Reden über Erziehung: Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. In: Neue Sammlung, 32, 1992, S. 195–214.

- TERHART, E.; CZERWENKA, K.; EHRLICH, K.; JORDAN, F.; SCHMIDT, H. J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M. 1994.
- VAN BUER, J.; SQUARRA, D.; EBERMANN-RICHTER, P.; KIRCHNER, C.: Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. In: Z. f. Päd., 1995, H. 4, S. 555–578.
- WAHL, D.: Handeln unter Druck. Weinheim 1991.
- WENIGER, E.: Die Autonomie der Pädagogik (1929). In: ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim 1975, S. 11–27.
- WULF, J.: Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Frankfurt/M. u. a. 1988.

### *Kurzbiographie:*

Dr. KURT CZERWENKA, geb. 1944, Dipl. Psych., Professor für Schulpädagogik an der Universität Lüneburg. Von 1966 bis 1974 Arbeit als Lehrer; 1977 Promotion; 1981 Habilitation; seit 1982 an der Universität Lüneburg. Schwerpunkte: Lehrer-Schüler-Forschung, Beratung, Lern- und Verhaltensstörungen.

Anschrift: Universität Lüneburg, Institut für Schul- und Hochschulforschung, D-21335 Lüneburg.

