



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bedeutung der Psychohygiene und Präventionsmaßnahmen gegen Burnout im Lehrberuf“

verfasst von / submitted by

Sabina Trencan, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dott. Evi Agostini, PhD

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Forschungsstand und bildungswissenschaftliche Relevanz	5
1.2 Forschungslücken und Forschungsfragen	8
1.3 Aufbau der Arbeit	11
2. Aufgaben der und Anforderungen an die Lehrkräfte	11
2.1 Lehrerrollen und Erwartungen	14
2.2 Bildung und Kompetenzen	19
2.2.1 Einfluss einer Lehrkraft auf den Lernerfolg der Lernenden	20
2.2.2 Die „21st century skills“	22
2.2.3 Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte	25
2.2.4 Medienbildung	26
3. Belastungen im Lehrberuf	28
3.1 Definition Belastung und Beanspruchung	29
3.2 Belastungsfaktoren	33
3.2.1 Belastungsfaktoren bei jungen Lehrkräften	34
3.2.2 Unterrichten an mehr als einer Schule	35
3.2.3 Fehlende Anerkennung und geringe Aufstiegsmöglichkeiten	36
3.2.4 Heterogenität der Schüler/innenschaft in Bezug auf Migrationshintergrund	37
3.2.5 Heterogenität der Schüler/innenschaft und Verhaltensauffälligkeiten	40
3.2.6 Die Klassengröße	41
3.2.7 Einzelkämpfer/innen und Teamlehrkräfte	43
3.2.8 Sonstige berufsspezifische Belastungsfaktoren	44
4. Gesundheitssituation der Lehrkräfte	47
4.1 Die psychische Gesundheit	50
4.2 Die Gesundheitssituation der Lehrkräfte	51
4.3 Auswirkungen der Belastungen auf die Gesundheit der Lehrkräfte	54
4.3.1 Frühpensionierung	56
4.3.2 Innere Kündigung	57
4.3.3 Das Burnout-Syndrom	59
5. Psychohygiene und Selbstfürsorge im Lehrberuf	68

5.1 Coping- bzw. Bewältigungsstrategien.....	71
5.1.1 Bewusste und unbewusste Copingstrategien	75
5.1.2 Mögliche präventive Maßnahmen zur persönlichen Psychohygiene	76
5.1.3 Mögliche präventive Maßnahmen zu professioneller Psychohygiene	79
6. Prävention und Gesundheitsförderung	86
6.1 Empfehlungen für Verbesserungen der Prävention und Gesundheitsförderung	88
6.1.1 Empfehlungen für Verbesserungen im System Schule in Bezug auf Supervision.....	89
6.1.2 Empfehlungen im Hinblick auf bildungspolitische Maßnahmen	90
6.2 Angebote der Präventionsmaßnahmen bzw. gesundheitsfördernde Maßnahmen für österreichische Lehrkräfte.....	92
7. Der empirische Teil	96
7.1 Wiederholung der Forschungsfragen	96
7.2 Die Identifizierung des Forschungsobjektes.....	97
7.3 Qualitative Erhebungsmethode: Episodisches Leitfadeninterview	100
7.4 Auswertungsmethode: Strukturierende Inhaltsanalyse	103
7.5 Darstellung der Ergebnisse	104
8. Resümee und Ausblick	138
9. Literaturverzeichnis	142
10. Tabellenverzeichnis	160
11. Anhang.....	161
11.1 Abstrakt (Deutsch)	161
11.2 Abstract (Englisch).....	161
11.3 Leitfaden.....	162
11.4 Inhaltsanalyse-Tabelle	163
11.5 Interviewtranskripte Angaben.....	231
11.6 Interviewtranskripte.....	237
11.7 Einverständniserklärung (Muster).....	294

1. Einleitung

Da sich die Gesellschaft ständig weiterentwickelt und dies neue Rahmenbedingungen erfordert, sind auch gesellschaftliche Institutionen wie die Schule und somit ebenso die Lehrkräfte von diesen Veränderungen betroffen. An das Lehrpersonal werden dadurch immer höhere Anforderungen gestellt und das pädagogische Personal steht immer mehr unter Druck (vgl. Salner-Gridling 2009, S. 12; Gudjons 2006, S. 167; Hillert et al. 2012). Mit den hohen Belastungen und Beanspruchungen können Stress und Gesundheitsprobleme einhergehen. Laut Christina Krause (2013, S. 96) gehört der pädagogische Beruf „zu der gesundheitlich am meisten gefährdeten Berufsgruppe“. Bönsch (1997, S. 231) berichtet sogar, dass der Lehrer*innenberuf der „schwerste Beruf überhaupt“ ist und dass die Aufgaben und Tätigkeiten den Lehrkräften „außerordentliche psychische Kräfte“ abverlangen. Es gibt mehrere Studien (Schaarschmidt und Kieschke 2007; Gehrman, 2007; Hasselhorn 2009; Lehr 2011), die auf die hohen psychischen Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern hinweisen. Dass es weltweit bekannt ist, dass die Arbeit von Lehrkräften hohe psychoemotionale Belastungen mit sich bringt, zeigen nicht nur nationale, sondern auch internationale Studien, wie zum Beispiel die chinesische Studie von Wang et al. (2015) oder die griechische Studie von Koustelios & Tsigilis (2005). Psychische und psychosomatische Symptome, die aufgrund von Belastungen auftreten, führen oft zu Erschöpfung oder sogar zu Burnout. Da die Schule für Lehrerinnen und Lehrer nicht nur einen „Arbeitsplatz“, sondern auch einen „Lebensraum“ darstellt, ist es nötig sich mit „der Frage der Gestaltung des Arbeitsfeldes und der Arbeitsabläufe unter dem Gesichtspunkt der Psychohygiene und Lehrergesundheit“ zu beschäftigen (Heyse 2004, S. 235).

1.1 Forschungsstand und bildungswissenschaftliche Relevanz

Obwohl sich zahlreiche Studien mit der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern und ihrer Förderung auseinandersetzen und sogar Unterstützungsangebote, -strategien und -programme für Schulleitung und Lehrkräfte (Schaarschmidt, Kieschke 2007; Hillert et al. 2012; Schaarschmidt, Fischer 2013; Holzrichter 2016) entwickelt worden sind, geht aus der größten österreichischen Studie zum Thema Belastungen von Lehrkräften, die im Jahr 2018 durchgeführt wurde, hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer aus Niederösterreich und Wien sehr unter gesundheitlichen Problemen leiden, die durch ihren pädagogischen Beruf entstanden sind (vgl. Spenger et al. 2019, S. 162). Tenorth und Tippelt (2012, S. 128) berichten, dass „Enttäuschungen, Dauer-Belastungen, berufliche[r] Stress“ negative Einflüsse auf die körperliche und seelische Gesundheit haben. Sofern keine Maßnahmen gegen diese Berufsbelastungen gesetzt

werden, kann das betroffene Individuum ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr fähig sein, seine Arbeit professionell auszuüben. Dies kann bis hin zur (dauerhaften) Arbeitsunfähigkeit führen (vgl. ebd.). Ingenkamp (2012, S. 156) schreibt der Psychohygiene eine präventive Aufgabe zu, die den Menschen helfen soll, ihre psychische Gesundheit zu sichern und um sich vor psychischen oder psychosomatischen Erkrankungen zu rüsten. Als Teil der Psychohygiene kann man die Selbstfürsorge bezeichnen. Beide, sowie Selbstfürsorge als auch Psychohygiene, haben eine präventive Funktion und tragen zum Wohlbefinden, zur inneren Ruhe und somit zur gesunden Psyche der Menschen bei. Unter Selbstfürsorge versteht Holzrichter (2016, S. 11) „eine Haltung der Selbstachtsamkeit, Selbstakzeptanz und Selbstwertschätzung“, im Zentrum deren „das Entwickeln und Gestalten einer Haltung und eines Lebensstils, die den eigenen Bedürfnissen, Gefühlen und Wünschen möglichst gut gerecht werden“, steht. Weiter berichtet Holzrichter (2016, S. 11), dass mangelnde Selbstfürsorge zu „Verlust einer stimmigen Work-Life-Balance, innerer Erschöpfung bis hin zu Burnout, Abflachung des Affekts (Dienst nach Vorschrift), Gereiztheit, Aggression oder Angst-/Panikstörungen, depressiven Verstimmungen, psychosomatischen Beschwerden oder gar langfristiger Arbeitsunfähigkeit“ beitragen kann. Um sich vor Burnout zu schützen und die psychische Gesundheit in „guter Kondition“ zu halten, sind somit psychohygienische Präventionsmaßnahmen, wie Erholung oder Selbstfürsorge, erforderlich. Weil „sich physisches und psychisches Belastungserleben von Lehrkräften auch im Unterrichtsverhalten widerspiegelt und die Unterrichtsqualität beeinträchtigt“ (Maslach & Leiter, 1999 zit. nach Klusmann, Kunter, et al. 2006, S. 161), ist für Lehrkräfte solche Gesundheitsprävention, die zum psychischen Wohlbefinden beitragen kann, besonders notwendig, damit die Lehrpersonen ihren Beruf professionell ausüben können sowie um die Unterrichts- und Beziehungsqualität mit den Schülern nicht zu beeinträchtigen. Das Wohlbefinden der Lehrkräfte wirkt sich nicht nur auf die Unterrichtsqualität oder Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aus. Psychische Erkrankungen hängen auch mit einem Zuwachs von Krankenständen zusammen. Diese können anfangs zur kürzeren und später auch zur langfristigen Arbeitsunfähigkeit führen und können ebenfalls mit der Entwicklung des Burnouts in Zusammenhang gebracht werden (Hilbert et al. 2012, S. 5).

Studien zeigen auf, dass Lehrkräfte, die zu Burnout neigen, im Unterricht problematisches Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern zeigen und sich auf den Unterricht nicht sorgfältig vorbereiten. Solche Lehrende sind beispielsweise sehr kritisch und können die Lernenden kaum ermuntern, anregen, motivieren oder unterstützen, was wiederum das Verhalten der Kinder und ihre Leistungen negativ beeinflussen kann, weil sie in den Lernenden Gefühle

wie mangelhaftes Kompetenzgefühl oder niedrige intrinsische Motivation hervorrufen (vgl. Klusmann, Kunter, et al. 2006, S. 164). Nicht nur Klusmann und Kunter et al. (2006) sehen gesunde Lehrpersonen als professionell Agierende, die sich um die Gestaltung eines guten Unterrichtes sorgen. Auch Scheuch (1997, S. 235), Heyse (2004, S. 223) oder Hillert et al. (2012, S. 5) schreiben über die Wichtigkeit des guten gesundheitlichen, d.h. sowohl physischen als auch psychischen Zustandes der Lehrkräfte: Dieser könne zur Verbesserung oder zumindest zur Erhaltung der guten Schul- bzw. Bildungsqualität, sowie zur Reduktion von vorzeitigem Ruhestand oder Dienstunfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern beitragen. Die OECD (2004, S.1) berichtet, dass die Qualität des Bildungswesens von den Kompetenzen und der Gesundheit der Lehrpersonen abhängig ist bzw. dass die Bildungsqualität davon beeinflusst wird, inwiefern Lehrerinnen und Lehrer fähig und kompetent sind, ihren Schülerinnen und Schülern eine hohe Unterrichtsqualität zu bieten. Vor diesem Hintergrund ist es von großer Bedeutung, sich nicht nur mit der physischen, sondern auch mit der psychischen Gesundheit von Lehrkräften zu beschäftigen, sowie psychohygienische Präventionsmaßnahmen gegen Burnout zu erforschen bzw. sogar Maßnahmen zu ihrer Verbesserung zu formulieren, die zur Gewährleistung einer ausgewogenen psychischen Gesundheit der Lehrkräfte beitragen können. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit werden somit Lehrkräfte und ihre psychische Gesundheit in den Blick genommen. Im Zentrum der Forschung stehen sowohl individuelle als auch institutionelle psychohygienische Präventionsmaßnahmen, die zur Aufrechterhaltung des guten psychischen Zustandes der Lehrpersonen beitragen können, beispielsweise um sie vor Burnout zu schützen.

In Frage steht, was der Begriff Burnout eigentlich genau bezeichnet. Ein bestimmtes Krankheitsbild, eine Depression, die aufgrund von großer Erschöpfung entwickelt wurde? Eine konkrete medizinische Diagnose? Wird der Begriff benutzt, um ein bloßes subjektives Empfinden zuordnen zu können oder wurde er erfunden, um das Business von Therapeutinnen und Therapeuten, sowie von Wellnesszentren zu fördern (vgl. Bröckling 2013, S. 179f)? Heutzutage versteht man unter Burnout nicht lediglich eine Krankheit von einzelnen Individuen, sondern das Phänomen hat einen gesellschaftlichen Charakter erlangt und kann deshalb als Symptom unserer Gesellschaft gelesen werden. Die betroffenen Menschen werden bzw. dürfen nicht nur aus medizinischer Sicht betrachtet werden, sondern als soziale Wesen. Burnout kann als „Mode- bzw. Zeitkrankheit“ bezeichnet werden, da es sich um eine (soziale) Krankheit handelt, die eng mit gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen verbunden ist und damit auf eine bestimmte Ära hinweist (Bröckling 2013, S. 179f). Diese Anforderungen

nehmen auch Einfluss auf gesellschaftliche Institutionen wie die Schule. In diesem Sinne muss auch die Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft darauf antworten. Menschen wie Lehrpersonen, aber auch Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer leistungs-, wettbewerbs- und entwicklungsanfordernden Gesellschaft, in der sie unter Leistungs- und Zeitdruck stehen und mit vorgegebenem Tempo, Zielen und Deadline-Terminen zurechtkommen müssen (Bröckling 2013, S. 179f). In diesem Sinne behandelt das Thema dieser Masterarbeit ebenso eine soziologische und eine anthropologische Problematik, da es eng mit aktuellen Menschenbildern bzw. mit den gesellschaftlichen Idealen vom Menschen verknüpft ist, die wiederum auf bildungswissenschaftliche Grundkonstanten wie Lehren und Lernen Einfluss nehmen. Auch aus diesem Grund kann das Thema dieser Masterarbeit im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Disziplin bearbeitet werden.

1.2 Forschungslücken und Forschungsfragen

„Die Problematik einer hohen Beanspruchung und vieler möglicher Belastungsfaktoren ist deskriptiv gut erfasst, dennoch besteht Forschungsbedarf. Es fehlt jedoch nach wie vor ein fundierter Forschungsstand zu Ressourcen und zu Prävention im Lehrberuf“ (Weiß, Kiel 2013, S. 352)

Auch nach Schaarschmidt (2005) besteht ein Verbesserungsbedarf für das Bildungssystem und seiner Rahmenbedingungen wie beispielsweise die Erhöhung des Ansehens der Lehrkräfte sowie die Entwicklung von Maßnahmen, die zur Bekämpfung von Belastungen und zur Entlastungen von Lehrern und Lehrerinnen und damit zu einer guten Lehrer*innengesundheit beitragen können (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 11). „Es ist dringend geboten, für die psychische Gesundheit in diesem Beruf mehr zu tun, damit nicht aus heutigen Lehrern morgige Patienten werden“ (Schaarschmidt, Kieschke 2013, S. 82). Gesundheitsfördernde Präventionsmaßnahmen, die Burnout oder anderen psychischen und psychosomatischen Problemen vorbeugen können, sollen entwickelt und in Schulen implementiert werden (vgl. Aktionsratbildung 2014, S. 166). Aus der Studie von Spenger et al. (2019, S. 53) geht hervor, dass österreichische Lehrkräfte im Bereich der psychosozialen Hilfe nur sehr wenig professionelle Unterstützung finden. Die Studie beantwortet aber nicht, ob den Lehrpersonen nur sehr wenige psychosoziale Präventions- oder gesundheitsfördernde Maßnahmen, wie z. B. Supervision angeboten werden oder ob die österreichischen Lehrkräfte einen anderen Grund für die nicht „Inanspruchnahme von professioneller psychosozialer Hilfe“ haben (ebd., S. 53). Mehrere Studien setzen sich mit der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern und ihrer Förderung auseinander, auch wurden bereits Unterstützungsangebote, -strategien und -programme für Schul-

leitung und Lehrkräfte (Schaarschmidt, Kieschke 2007; Hillert et al. 2012; Schaarschmidt, Fischer 2013; Holzrichter 2016) entwickelt. Nichtsdestotrotz wurde das Vorhandensein und die Inanspruchnahme der bereits in den Schulen eingeführten präventiven Maßnahmen, die sich um die psychische Gesundheit der Lehrpersonen und um die Vorbeugung gegen Burnout kümmern sollen, sowie deren Effektivität seitens der Lehrkräfte bisher nicht bewertet. Damit fehlt es an einer Beurteilung der aktuell in der Praxis seitens der Bildungsdirektion Wien oder seitens der Führungskräfte an Wiener Schulen angebotenen Präventionsmaßnahmen gegen Burnout. Laut van Dick, Wagner und Christ (2004, S. 50) ist es notwendig, die bereits durchgeführte belastungsreduzierenden und psychohygienischen Maßnahmen wissenschaftlich zu evaluieren „um abschätzen zu können, welche Vorgehensweisen tatsächlich in der Breite effizient und effektiv sind“ (ebd.).

Dazu wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Inwieweit werden in der Schulpraxis seitens der Bildungsdirektion Wien oder seitens der Führungskräfte Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für Wiener Lehrkräfte aus der Sicht dieser Lehrkräfte angeboten? Inwieweit sind gesundheitsförderliche Ressourcen und/oder Präventionsmaßnahmen gegen Burnout in Wiener Schulen aus der Sicht dieser Lehrpersonen überhaupt vorhanden?

Als zweite Forschungslücke zeigt sich, dass laut Rothland und Terhart (2009, S. 804 f.) – in Anlehnung an Herzogs Studie (2007) – kaum erforscht wurde, wie Lehrerinnen und Lehrer mit den Belastungen, die durch ihren pädagogischen Beruf entstehen, umgehen oder wie Lehrkräfte ihren Arbeitsalltag erfolgreich bewältigen. Einige Ergebnisse aus der Studie von Herzog (2007) zeigen aber, dass „erfolgreiches Coping nicht an bestimmte Bewältigungsformen gebunden ist. Viele unterschiedliche Bewältigungsversuche können sich als wirksam erweisen – kein einzelner ist 'an sich effektiv'“ (Herzog 2007, S. 385, zit. nach Rothland, Terhart 2009, S. 804). Die Ergebnisse der Studie zu Coping- bzw. Bewältigungsstrategien sind somit sehr subjektiv. Es hängt von den einzelnen Personen, bzw. vom Individuum ab, welche Bewältigungsformen als effektiv bezeichnet werden. Das gleiche gilt auch für die größte österreichische Studie zum Thema Belastungen von Lehrkräften, die im Jahr 2018 durchgeführt wurde (Spenger et al. 2019). Ergebnisse dieser Studie, sowie Resultate aus vielen anderen Forschungen wie Schmitz, Voreck 2011; Krause, Dorsemagen, Meder 2013; Seibt et al. 2016 u.a., die sich mit Burnout oder anderen psychischen und psychosomatischen Problemen der Lehrkräfte beschäftigen, zeigen, dass Persönlichkeit, Subjektivität oder Selbstauskünfte der Lehrpersonen eine große Rolle spielen.

Holzrichter (2016, S. 12) schreibt die Entstehung der meisten Erkrankungen der Lehrerinnen und Lehrer ihrer mangelnden Selbstfürsorge zu. Damit verdeutlicht er, dass „geeignete Selbstfürsorgestrategien die Basis der Lehrer*gesundheit sind und in Zukunft (bei den Lehrkräften, aber auch bei den schulischen Führungskräften und Schulministerien) noch mehr in den Fokus gestellt werden sollten.“ (Holzrichter 2016, S. 12). Obwohl in der größten österreichischen Studie von Spenger et al. (2019) die Lehrkräfte nach ihren Strategien befragt wurden, die sie anwenden, wenn sie Stress und Belastungen abbauen möchten, wurde auch hier – sowie in all bisherigen Forschungen zu diesem Thema (z. B. Rothland, Terhart 2009; Schmitz, Voreck 2011; Krause, Dorsemagen, Meder 2013; Seibt et al. 2016) – nicht näher erhoben, ob Lehrkräfte ihre psychische Gesundheit auch präventiv schützen bzw. mittels welcher persönlicher präventiver psychohygienischer Maßnahmen sie versuchen gegen Burnout vorzubeugen. Kümmern sich Wiener Lehrkräfte um ihre psychische Gesundheit erst dann, wenn sie sich schon belastet und überfordert fühlen oder wird regelmäßig präventive Psychohygiene betrieben? Welche Bedeutung schreiben Wiener Lehrkräfte präventiver Psychohygiene zu? Bevorzugen sie die präventive Psychohygiene, die sie quasi als „Impfung“ gegen Burnout schützen kann oder erst eine kurative Psychohygiene, die als Therapie aufgrund von schon bestehenden Symptomen, eingesetzt wird?

Auf folgende zweite Forschungsfrage und ihre Subfragen werden im Rahmen dieser Masterarbeit Antworten gesucht:

Inwiefern schützen Wiener Lehrkräfte ihre psychische Gesundheit mittels persönlicher präventiver psychohygienischer Maßnahmen?

Wie bereits beschrieben, beziehen sich auf die zweite Forschungsfrage noch folgende drei Subfragen:

- **Welche Bedeutung schreiben österreichische Lehrkräfte der Psychohygiene zu?**
- **Inwiefern bzw. wie oft betreiben österreichische Lehrpersonen Psychohygiene?**
- **Inwiefern gelingt es Lehrkräften Burnout oder andere gesundheitliche Beeinträchtigungen, die durch den Lehrberuf entstehen, mittels Psychohygiene oder Coping-Strategien vorzubeugen?**

Die Forschungsfragen werden einerseits durch eine Literaturrecherche und eine durchgeführte Literaturanalyse und andererseits durch eine empirische Untersuchung dieses Themengebiets beantwortet, wozu qualitative bzw. episodische Interviews mit acht Wiener Lehrkräften, die in unterschiedlichen Schultypen tätig sind, durchgeführt wurden. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit werden Interviews mit vier Lehrerinnen und vier Lehrern nach einem teil-

strukturierten Leidfaden bearbeitet, wobei sich die Gespräche auf das Thema Psychohygiene im Lehrberuf fokussieren. Abschließend werden die Interviews anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfragen im Rahmen der gegenständlichen Arbeit beantworten zu können, wird die Masterarbeit in zwei Hauptteile gegliedert. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Bearbeitung der theoretischen Grundlagen des Forschungsthemas. Im zweiten bzw. empirischen Teil werden die Methode und der Forschungsprozess bearbeitet, sowie die Ergebnisse der Forschung dargestellt und diskutiert. Im zweiten Kapitel der Masterarbeit werden die Anforderungen und Aufgaben der Lehrkräfte vorgestellt. Kapitel 3 beschäftigt sich mit Belastungen im Lehrberuf und im Kapitel 4 wird die Gesundheitssituation der Lehrerinnen und Lehrer näher analysiert. Im 5. Kapitel werden die psychohygienischen Maßnahmen erarbeitet und das Kapitel 6 beschäftigt sich mit den Präventionsmaßnahmen und der Gesundheitsförderung im Lehrberuf. Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 7) wird die Untersuchungsgruppe identifiziert, die Erhebungs- und Auswertungsmethode näher beschrieben, sowie die Ergebnisse der Forschung dargestellt und analysiert. Im abschließenden Kapitel 8 werden die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen in Bezug auf die Forschungsfragen zusammengefasst und ein Ausblick auf mögliche weiterführende wissenschaftliche Untersuchungen gegeben.

2. Aufgaben der und Anforderungen an die Lehrkräfte

Seit der Existenz von Lehrerinnen- und Lehrerarbeit wurden Kompetenzen und Fähigkeiten von guten Lehrerinnen und Lehrern umfangreich beschrieben (vgl. Rothland 2013a, S. 27f). So wie sich die Gesellschaft und die Anforderungen an Bildung im Allgemeinen verändern, wandeln sich auch die Lehrerinnen- und Lehrerrollen und die Aufgaben und Erwartungen an die Lehrenden. „Sie waren und sind auf einer allgemeinen Ebene zu einem sehr großen Teil Ausdruck normativer gesellschaftlich-kultureller Wertvorstellungen und Funktionszuweisungen an Schule, Unterricht und den Lehrberuf“ (ebd. S. 27). Laut Rothland (2013a, S. 27) bleiben die Aufgabenbeschreibungen der Lehrkräfte, die vom Bildungsministerium und den Lehrgewerkschaften im Jahr 2000 definiert wurden, immer gleich. Die erste Aufgabe der Lehrpersonen ist das Unterrichten, wozu auch organisatorische Tätigkeiten, die Planung des Unterrichts, die Befolgung von Rahmenbedingungen des Curriculums, eine fachbezogene Unterstützung der Schülerinnen und Schüler oder die Vorbereitung einer geeigneten Lernumgebung für selbstständige Lernprozesse der Lernenden zu zählen sind (vgl. Rothland 2013a,

S. 27). Über die Wichtigkeit des selbstständigen Arbeitens berichtet auch Gudjons (2006, S. 167). Seiner Ansicht nach sollen Schülerinnen und Schüler mittels ihrer Lehrkräfte einen Input zur Selbstarbeit bekommen und gefördert werden, um selbstständig arbeiten zu können. Denn erst dann, wenn die Lernenden fähig werden dies zu tun, können die Lehrpersonen ihre nächste Rolle bzw. die Rolle der Lernberaterinnen und Lernberater übernehmen (vgl. Gudjons 2006, S. 167). Dies bedeutet, dass man Lehrkräfte als bloße Berater/-innen oder Begleiter/-innen und, theoretisch gesehen, nicht wirklich als Lehrende bezeichnen kann, da davon ausgegangen wird, dass das Wissen von den Lernenden selbst während der „selbstregulativen Prozesse[...]“ konstruiert wird (Meyer-Drawe 2013, S. 91). Die Lehrerinnen und Lehrer „intervenieren nicht, sondern sie beraten den, der bei der Gestaltung seines Lebenslaufs Rat sucht“ (Meyer-Drawe 2012 zit. nach Meyer-Drawe 2013, S. 91). Daraus folgt, dass die Rolle als Lernberater oder Lernberaterin mit einem vorherrschenden konstruktivistischen Verständnis von Lernen zusammenhängt.

Zur zweiten Aufgabe – Erziehen – gehört laut Rothland (2013a, S. 27) die Unterstützung zur Entfaltung des Selbstvertrauens, der Selbstverantwortung, sowie der Verantwortung für Andere oder die Entwicklung der Bereitschaft zu sozialer Solidarität. Die bereits beschriebenen ersten zwei Aufgaben dienen „gemeinsam zur Herausbildung und Förderung von kognitiv-instrumentiellen, sozial-moralischen und ästhetisch-expressiven Fähigkeiten der Schüler“ (ebd. S. 28). Als dritte Aufgabe wird das Beurteilen definiert. Zu dieser Aufgabe werden zum Beispiel die richtige Bestimmung von Problemen, Schwierigkeiten und Möglichkeiten die Schülerinnen und Schüler bezüglich des Lernens haben, gezählt. Darüber hinaus sollen Lehrende fähig sein, die Leistungen der Lernenden auf verschiedene Arten zu dokumentieren, heterogene und individuelle Feedbacks zu erfassen, sowie mit anderen Bildungseinrichtungen zu kollaborieren (vgl. ebd. S. 27). Die Lehrkräfte sollen auch die Aufgabe übernehmen, als beratende Personen zur Verfügung zu stehen. Zur Aufgabe des Beratens zählt man nicht nur die Bereitschaft der Lehrpersonen, individuelle Beratungsgespräche für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für deren Eltern zu gestalten, wenn es sich zum Beispiel um die Wahl der zukünftigen Schullaufbahn oder auch um schulische Probleme der Kinder oder Jugendlichen handelt (vgl. Drechsel et. al 2020, S. 196; Rothland 2013a, S. 27). Die Weiterentwicklung der eigenen Schule bezeichnet Rothland (2013, S. 27) als eine der Lehrerinnen- und Lehreraufgaben, zu der Tätigkeiten wie die „Mitarbeit in innerschulischen Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung, Mitgestaltung von Personalentwicklungsmaßnahmen, u. U. Kooperation mit Institutionen der Lehrerbildung, Formen der internen Qualitätskontrolle und -entwicklung etc.“ gehören. Auch laut Gudjons (2006, S. 168) wird der Beteiligung an der

Weiterentwicklung der Schule, an der die Lehrperson tätig ist, ein hoher Wert beigemessen. Von den einzelnen Lehrkräften wird erwartet, dass sie nicht nur Interesse für ihren Unterricht und den damit verbundenen Tätigkeiten zeigen, sondern dass sie sich auch um die ganze Schule bzw. schulische Projekte kümmern und damit zur „Entwicklung eines Schulprofils und einer verbindlichen Unterrichtskultur“ beitragen (Gudjons 2006, S. 168). Eine weitere Aufgabe der Lehrpersonen, der eine große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Gudjons 2006; Rothland 2013; Europäische Kommission 2017; Rammer und Friedl 2019), wird unter der Weiterentwicklung der eigenen Fertigkeiten zusammengefasst. Zu dieser Aufgabenkategorie zählt Rothland (2013a, S. 27) nicht nur die Entwicklung und den Erwerb von neuen Qualifikationen im schulischen, pädagogischen oder fachdidaktischen Bereich. Er ordnet hier auch die Kooperation der Kolleginnen und Kollegen im Rahmen der Schule, sowie die Prävention gegen Überlastung und Entwicklung von Coping-Strategien als besondere Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer und als Art der Weiterbildung zu. Da bereits die Präventionsstrategien und -maßnahmen gegen Überlastung und die Entwicklung von Coping- bzw. Bewältigungsstrategien im Lehrberuf im Zentrum dieser Masterarbeit stehen, wird in den folgenden Unterkapiteln auf den Kompetenzerwerb, die Weiterentwicklung und die Notwendigkeit für Lehrende, sich neues Wissen und neue Fertigkeiten anzueignen, näher eingegangen.

Obwohl hier verschiedene Anforderungsbereiche auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben wurden, bleibt die Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern weiterhin das Unterrichten. „Die Qualität eines Lehrers bemisst sich im Kern an der Qualität seines Unterrichts“ (Rothland 2013a, S. 27). Davon kann abgeleitet werden, dass je nachdem, wie professionell und kompetent die Lehrperson ist, bzw. nach dem Grad ihrer Professionalität, sie auch fähig ist, den Unterricht professionell und damit qualitativ hochwertig zu gestalten. Terhart (2011) stimmt mit Rothland (2013) überein und beschreibt eine professionelle Lehrkraft folgendermaßen: „Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung, Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, ...“ (Terhart 2011, S. 207).

In Anlehnung an Helmkes (2010) Merkmalspektrum der Unterrichtsqualität definiert Rothland (2013a, S. 29) die Aufgabe der Lehrpersonen einen guten Unterricht zu gestalten, als komplexe Aufgabe. Zu dieser Aufgabe gehören Kompetenzen wie beispielsweise die Bereitschaft für die Führung einer oder mehrerer Klassen, Verständlichkeit, Üben, Aktivierung, Motivierung und Gestaltung eines lernförderlichen Klimas. Für einen individuellen Umgang

mit Heterogenität sind zudem Schülerinnen- und Schüler- sowie Kompetenzorientierung und Angebotsvielfalt notwendig. Für Lehrerinnen und Lehrer ist es daher eine Herausforderung, professionellen Unterricht zu halten, in dem das Wissen der Lernenden mittels Übens vertieft wird, wobei darauf geachtet wird, dass alle am Unterricht aktiv teilnehmen. Weiter sollen Lehrpersonen interessenorientiert und individuell handeln, Motivation wecken, unterschiedliche Unterrichtsmethoden anwenden sowie sich gleichzeitig um Disziplin kümmern, aber auch das neue Wissen verständlich vermitteln und eine angenehme Lernatmosphäre schaffen (vgl. ebd.).

2.1 Lehrerrollen und Erwartungen

Schule und Unterricht verbinden sowohl Lehrende als auch Lernende mit vielen unterschiedlichen „Handlungsformen, Absichten, Erwartungen sowie Erfahrungen von Gelingen und Scheitern“ (Röbe, Aicher-Jakob, Seifert 2019, S. 56). Da einzelne Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Berufsalltag vor einem breiten Aufgabenspektrum stehen, sind sie zahlreichen und manchmal auch widersprüchlichen Erwartungen (vgl. Gudjons 2006, S. 161; Rothland 2013a, S. 30; Röbe, Aicher- Jakob, Seifert 2019, S. 59) von Seiten der Schüler/-innenschaft, der Eltern, des Kollegiums, der Schulleitung und des Arbeitgebers, sowie von Seiten der Gesellschaft ausgesetzt (vgl. Rothland 2013a, S. 30).

Erwartungen	„Lehrerrollen“	Aufgaben
1. Erwartungen der Schüler ▪ Wissensvermittlung ▪ Beratung, Hilfe ▪ Führung, Anleitung ▪ Orientierung ▪ Freundschaft ▪ Sexualität	▪ Fachmann, Wissender ▪ Berater, Helfer ▪ Vorbild ▪ Freund, Kumpel ▪ Geschlechtsrolle	▪ Unterrichten ▪ Beraten, helfen ▪ Erziehen ▪ Zusammenarbeiten
2. Erwartungsträger Eltern ▪ Wissensvermittlung ▪ Förderung ▪ Zusammenarbeit ▪ Beratung, Hilfe ▪ Entlastung, Verwahrung	▪ Fachmann ▪ Partner ▪ Ratgeber, Helfer ▪ Entlaster	▪ Unterrichten ▪ Zusammenarbeiten ▪ Beraten, erziehen ▪ Aufbewahren, ▪ beaufsichtigen
3. Erwartungsträger Kollegen ▪ Anteilnahme ▪ Unterstützung, Entlastung, Hilfe ▪ Solidarität	▪ Arbeitskollege ▪ Interessent, Freund ▪ Mithelfer, Berater ▪ Mitstreiter	▪ Kooperieren ▪ Helfen, unterstützen ▪ Beraten
4. Erwartungsträger Vorgesetzte ▪ Alles soll „funktionieren“ ▪ Entlastung der Arbeit des Vorgesetzten, Unterstützung ▪ Legitimation der Schule ▪ Entwicklung der Schule ▪ Weiterbildung, indiv. Entwicklung	▪ Verwalter, Kontrolleur, ▪ Aufsicht, Organisator ▪ Funktionsstelleninhaber ▪ Imagepfleger, Berichter ▪ Schulentwickler ▪ Lernender	▪ Verwalten, organisieren, ▪ beaufsichtigen, innovieren ▪ Funktionsaufgaben übernehmen ▪ Öffentlichkeitsarbeit betreiben
5. Erwartungsträger Öffentlichkeit ▪ Wissensvermittler (Qualifikation) ▪ Enkulturation ▪ Allokation ▪ Integration/Legitimation ▪ Beratung ▪ Verwahrung und ▪ Wiederherstellung	▪ Fachmann ▪ Beurteiler ▪ Schullaufbahnberater, ▪ Berufsberater ▪ Erzieher ▪ Verwahrer, Therapeut	▪ Unterrichten ▪ Beurteilen ▪ Beraten ▪ Erziehen ▪ Aufbewahren

Tabelle 1: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben (Rothland 2013a, S. 31)

Aus der Erhebung von Schmitz und Voreck (2006), in deren Rahmen 240 Schulleiterinnen und Schulleiter über die Erwartungspräferenzen befragt wurden, die sie gegenüber ihrem Lehrpersonal haben, geht hervor, dass sie folgende Bereitschaft und Kompetenzen von den Lehrerinnen und Lehrern erwarten: „Lehrerdisziplin, Gesundheit und Belastbarkeit, Disziplin der Schüler, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Engagement“ (ebd. S. 6).

Für Leiterinnen und Leiter einer Schule ist es wichtig, dass ihr Fachpersonal pünktlich, zuverlässig, ehrlich, offen und humorvoll ist, aber auch dass sich Lehrkräfte ihrer Aufgaben bewusst sind und diese auch zuverlässig erfüllen. Wichtig ist auch der Gesundheitszustand der

Lehrkräfte und ihre Fähigkeit Frustration abzubauen, gute Nerven zu haben und natürlich autoritativ zu sein, was auch mit der Disziplin der Lernenden zusammenhängt.

Mit fachlichen, methodisch-didaktischen Kompetenzen soll jede Lehrperson ausgestattet sein, um unterschiedliche Methoden im Unterricht verwenden zu können. Weiter muss sie das Fachwissen vor dem Unterrichtsbeginn gründlich vorbereiten und die Lerninhalte den Lernenden dann auch gut erklären können. Schulleiterinnen und Schulleiter erwarten von den Lehrkräften auch soziale Kompetenzen, wie die Fähigkeit junge Menschen zu motivieren und zu ermutigen, Kollegialität, Teamgeist und gegenseitige Unterstützung im Rahmen des Kollegiums wie zum Beispiel „keine Arztbesuche während der Unterrichtszeit“ (Schmitz, Voreck 2006, S. 6). Als letzte Erwartung an Lehrerinnen und Lehrer wird Engagement beschrieben. Dabei geht es darum, dass Lehrkräfte auch an außerschulischen Aktivitäten teilnehmen und für diese eine zusätzliche, spezielle Tätigkeit übernehmen, sowie dass sie für innovative Methoden offen und bereit sind, Weiterbildungen zu absolvieren (vgl. ebd.).

Bemerkenswert ist der Zusammenhang zwischen den Aufgaben, Anforderungen und den Erwartungen an Lehrkräfte im Allgemeinen. „Die Bemühungen als Lehrer oder Lehrerin all diesen Erwartungen gleichzeitig zu genügen und den entsprechenden Aufgaben nachzukommen scheinen zum Scheitern verurteilt“ (Rothland 2013a, S. 30). Täglich werden Lehrpersonen vor zahlreiche Herausforderungen gestellt und müssen sich in einer konkreten Situation für die Übernahme einer korrekten Lehrerrolle wie zum Beispiel die Rolle eines Erziehers oder einer Erzieherin, eines Beraters oder einer Beraterin oder die Rolle eines Organisators oder einer Organisatorin entscheiden.

Gudjons (2006, S. 168f) unterscheidet zwischen folgenden vier idealtypischen Lehrerrollen:

- „1. Lehrer als Dompteur (der den Unterricht straff führt und die Schüler zum Lernen antreibt)
2. Lehrer als Entertainer (der Lernende eher lockt, anzieht und durch seine geschickte Methodik verzaubert)
3. Lehrer als Neo-Romantiker (der von der natürlichen Neugier und dem unverdorbenen Wissensdurst der Kinder ausgeht und ihnen so viel Freiheit wie möglich gibt),
4. Lehrer als cooler Fachmann (der sein Wissen sachorientiert an Interessenten weitergibt).“

Weiter berichtet der Autor, dass es die Aufgabe von jeder Lehrerin und jedem Lehrer ist, diese oft widersprüchlichen Lehrer/innenrollen, die als Teil des Schullalltags betrachtet werden, ausbalancieren zu können (vgl. Gudjons 2006, S. 168f). Die unterschiedlichen Lehrer/innenrollen und die damit verbundenen Aufgaben können als Resultat der vielfältigen Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer bezeichnet werden (vgl. Rothland 2013a, S. 30).

Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie fähig sind sich völlig auf die Schulkinder zu konzentrieren, ihre Aufmerksamkeit zu erregen, sie zu motivieren und im Unterricht zu aktivieren und somit die Lernprozesse der Kinder zu beeinflussen, da davon ausgegangen wird, dass Lernen auf gegenseitiger Konzentration, auf Fragen und Objekten des Gesprächs basiert. Das Ziel der Beeinflussung von Lernprozessen der Kinder ist, dass Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler mit wesentlichen Wissensfertigkeiten ausstatten und sie auf ihr zukünftiges Leben vorbereiten (vgl. Röbe, Aicher- Jakob, Seifert 2019, S. 58). Die Wissensvermittlung ist ein gemeinsames Merkmal von Schulkindern, Eltern, Vorgesetzten sowie der Öffentlichkeit als Erwartungsträger an Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Rothland 2013a, S. 31). Wie schon erwähnt, stehen Lehrkräfte im Unterricht oft vor widersprüchlichen bzw. antinomischen Rollenerwartungen. Dies bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Arbeitsalltag in Situationen kommen können, in denen sich die Rollenerwartungen nicht vereinbaren lassen und in der konkreten Situation nicht erfüllt werden können (vgl. Schlömerkemper 2011, S. 299). Über die flexible, situationsmäßige Rollenanpassung berichtet auch Keller-Schneider (2010b, S. 14). Lehrerinnen und Lehrer –besonders aber die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger– verknüpfen die antinomischen Aufgaben mit dem Belastungserleben (vgl. Keller-Schneider 2010a, S. 84).

Rothland (2013a, S. 32) differenziert in Anlehnung an Helsper (1996, 2000) die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern anhand von fünf Antinomien aus, die im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden. In der ersten Antinomie „*Nähe versus Distanz zu Schulkindern*“ geht es darum, dass Lehrkräfte einerseits eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern entwickeln sollen, da sie diesen als Gesamtpersönlichkeiten im Unterricht bei Lernproblemen oder Lebenskrisen begegnen. Andererseits sollen sie aber zugleich professionellen Abstand halten, um die Kinder neutral betrachten und beurteilen zu können. Als zweite Widersprüchlichkeit wird die „*Antinomie von Person und Sache*“ definiert, wobei einerseits auf das Curriculum und die allgemeinen inhaltlichen Ansprüche die im Lehrplan verankert sind geachtet werden soll, andererseits gleichzeitig aber auch allgemeines Wissen an die individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler angepasst und spezifisch vermittelt werden soll.

Seibt et al. (2016, S. 60) zählt ebenfalls zu den Aufgaben und Anforderungen der Lehrkräfte die Einhaltung des Lehrplanes, aber gleichzeitig auch eine – den unterschiedlichen Begabungen einzelner Schulkinder – angemessene Förderung.

Die nächste „*Antinomie von Einheitlichkeit und Differenz*“ zeichnet sich durch die Gleichbehandlung aller Schulkinder bzw. durch eine legitime und vorurteilsfreie Unterstützung und Beurteilung aus. In einem Spannungsverhältnis steht hier die Verpflichtung der Lehrenden,

die individuellen Lagen aller Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen und situationsabhängig individuelle, verstärkte Förderung einzelner, besonders aber benachteiligter Individuen anzubieten. Die vierte „*Antinomie von Organisation versus Interaktion*“ zeigt sich im Widerspruch zu administrativen Regeln und Vorschriften als „abstrakte Zeit-, Raum- und Verfahrensregelungen“ (Helsper 1996, S. 535 zit. nach Rothland 2013a, S. 32) und der offenen und unstrukturierten Interaktion zwischen den beteiligten Personen. Als letzte wird die „*Antinomie von Autonomie und Heteronomie*“ vorgestellt, in der auf das Spannungsverhältnis zwischen der freien „Entfaltung lebenspraktischer Selbst- und Eigenständigkeit auf Seiten der Schüler bei gleichzeitiger Abhängigkeit und Unselbständigkeit in der Schülerrolle“ (ebd.) verwiesen wird. Dies bedeutet, dass die Erziehung und Bildung zur Freiheit und Autonomie durch Zwang und Pflicht der Schule reguliert ist.

Dass Lehrpersonen fähig sind, mit solchen Widersprüchlichkeiten umzugehen, hängt nicht mit angeborenen Fähigkeiten zusammen, sondern resultiert aus der Entwicklung sowie der Aus- und Weiterbildung von professionellen Kompetenzen:

„Vielmehr sind die jeweiligen subjektiven Dispositionen im Umgang mit den grundlegenden Antinomien Ausdruck eines zivilisatorisch erworbenen Selbst, das nun gerade kein unveränderbares ‚Schicksal‘ darstellt, sondern durch weitere Sozialisations- und Bildungsprozesse, vor allem aber durch die selbstreflexive Arbeit am eigenen Selbst transformiert werden kann“ (Helsper 2002, S. 92 zit. nach Röbe, Aicher-Jakob, Seifert 2019, S. 59).

Von der Lehrperson, ihrem Charakter, ihrer Ebene der Professionalität, sowie von der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aber auch von der Beziehung zwischen den einzelnen Lernenden in einer Klasse hängt es ab, welche Fertigkeiten, Kompetenzen und Weltansichten die Schulkinder erwerben (vgl. Röbe, Aicher-Jakob, Seifert 2019, S. 59). Während des Unterrichts bzw. während der Lernprozesse bilden Schülerinnen und Schüler ihre eigene Identität. Der „gute“ Unterricht ermöglicht den Kindern Selbsterfahrungen zu gewinnen, Aufgaben oder Konflikte durch rationales Denken zu bewältigen und regt zu weiterer Selbstarbeit oder Selbstforschung an (vgl. Röbe, Aicher-Jakob, Seifert 2019, S. 59). Um in diesem Sinne guten Unterricht gestalten zu können, sollen Lehrerinnen und Lehrer neben anderen Aufgaben und Anforderungen auch auf die Bewältigung der oben genannten Widersprüchlichkeiten im Schulalltag vorbereitet sein. Oft stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, wie mit diesen Antinomien umzugehen ist und treffen Entscheidungen, die bei ihnen Gefühle der Unsicherheit hervorrufen. Trotz der mannigfaltigen Antinomien, Problemen, Konflikten, Aufgaben, Anforderungen und Erwartungen mit denen sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Berufsalltag beschäftigen, wird von ihnen erwartet, dass sie den Unterricht professionell gestalten, an

ihrem Arbeitsplatz bzw. in der Schule kompetent handeln und professionelle Leistungen erbringen, obwohl so viel von ihnen gefordert wird (vgl. Rothland 2013a, S. 33).

Bräu (2015, S. 137) erklärt, dass die professionelle Tätigkeit der Lehrkräfte nicht in der Bewältigung der Widersprüchlichkeiten liegt und zwar in dem Sinne diese aufzulösen oder mit ihnen vollständig umgehen zu können, sondern dass es insbesondere darum geht, mit den Antinomien balancierend umzugehen bzw. ein Gleichgewicht zu finden.

2.2 Bildung und Kompetenzen

Bildung, Kompetenzerwerb und -entwicklung spielen eine große Rolle im Leben aller Menschen. Die Europäische Kommission (2017, S. 2) legt größten Wert auf „eine qualitativ hochwertige Bildung“ für alle, insbesondere für junge Menschen. Hohe Bildungsqualität und Chancengleichheit sollen dazu beitragen, dass Menschen im Berufsleben Karriere machen und sich mittels erworbener Kompetenzen so gut wie möglich vor Erwerbslosigkeit oder Armut schützen können (Europäische Kommission 2017, S. 2). Bildungseinrichtungen haben die wesentliche Aufgabe Wissen zu vermitteln, die Kompetenzen der Menschen zu entwickeln und lebenslanges Lernen zu ermöglichen. „Schulen spielen für das lebenslange Lernen eine zentrale Rolle, und daher sind Maßnahmen erforderlich, um Qualität und Leistungsfähigkeit in der Schulbildung zu verbessern“ (ebd.). Diese zentralen Mitteilungen der Europäischen Kommission sind in der ‚Neuen europäischen Agenda für Kompetenzen‘ zusammengefasst. Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen „gibt eine gemeinsame Agenda für die EU, die Mitgliedstaaten und die Interessensträger auf allen Ebenen vor“ (Europäische Kommission 2016, S. 19). Im Zentrum steht ein gemeinsames Bild für die Zukunft, damit Zusammenarbeit bezüglich der Bildungsqualitätsverbesserung und Priorität des Kompetenzerwerbs möglich wird. Ihre Aufgabe ist es, zu erreichen, dass keine Person, aufgrund der sich schnell verändernden Anforderungen an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, diskriminiert wird, sondern dass jeder Mensch über ein Mindestmaß an Basiskompetenzen, die weiterentwickelt werden können, verfügt und somit auf die berufliche Zukunft und die steigenden Anforderungen vorbereitet wird (vgl. ebd.). Die Kompetenzagenda gilt als eine langfristige Vorgehensweise, die Maßnahmen beschreibt, „durch die sichergestellt werden soll, dass alle Menschen jene Kompetenzen erwerben, die sie benötigen, um sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch in der Gesellschaft allgemein erfolgreich zu sein“ (ebd., S. 15). Im Weiteren versucht sie die Lern- und Bildungsmöglichkeiten zu verbessern sowie darauf zu achten, dass „die allgemeine und berufliche Bildung den Anforderungen des 21. Jahrhunderts entspricht“ (Europäische

Kommission 2016, S. 15). Im Rahmen dieser europäischen und nationalen Maßnahmen spielen die Lehrkräfte eine zentrale Rolle (vgl. Europäische Kommission 2017, S. 9).

Nicht nur die Europäische Kommission (2017), sondern auch Rammer und Friedl (2019, S. 45) weisen in Anlehnung an Sin und Amaral (2016) auf die Wichtigkeit der Kompetenzentwicklung und des lebenslangen Lernens hin. Sie beschreiben die Bedeutung des traditionellen akademischen Wissens, das auf interkulturellen, fachlichen, kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen, sowie auf kritischem und reflektierendem Denken basiert (Rammer, Friedl 2019, S. 45). In Europa existieren vielfältige Schulen und Bildungssysteme (Europäische Kommission 2017, S. 2). In Österreich gilt, dass Menschen erst nach dem Abschluss der Oberstufe bzw. nach der Reife-, Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung einen Zugang zur Hochschule erhalten (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019).

2.2.1 Einfluss einer Lehrkraft auf den Lernerfolg der Lernenden

Obwohl die Leistungen von Schülerinnen und Schülern von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden, wirken Lehrerinnen und Lehrer am meisten auf die Leistungen der Lernenden ein, da sie die jungen Menschen auch zu außerschulischer Kompetenzentwicklung inspirieren können (vgl. Europäische Kommission 2016, S. 18). Sowohl die Europäische Kommission als auch Rothland (2012, S. 26) und Keller (2016, S. 18) beschreiben, dass der Kompetenzerwerb von Lernenden sowohl durch zahlreiche Komponenten, als auch durch Lehrende beeinflusst werden kann. Weiter erläutert Rothland (2012, S. 26) auch, dass schulische Leistungen und Fortschritte der Schülerinnen und Schüler „nicht eindeutig auf das Lehrerhandeln zurückgeführt werden“ können „und der einflussreichste Faktor für die Erklärung des Unterrichtserfolgs im Sinne des Lernzuwachses der Schüler (...) ihre kognitiven Voraussetzungen und hier vor allem das Vorwissen“ sind, „während der ‚Faktor Lehrer‘ im Vergleich deutlich weniger einflussreich ist.“

Obwohl er von einem begrenzten Einfluss der Lehrpersonen auf einzelne Lernende ausgeht, legt er als Ziel des Lehrberufs eine ausgezeichnete Vorbereitung der optimalen Lernmöglichkeiten im Unterricht mittels motivierter und adäquat kompetenter bzw. professioneller Lehrerinnen und Lehrer fest (Rothland 2012, S. 26). Wintersteiner (2009, S. 33) hat einen Zusammenhang zwischen der guten Beziehung zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden und dem gelungenen Unterricht gefunden. Laut seiner Ausführung kann es nicht zur Entwicklung einer guten Beziehung zwischen den jungen Menschen und der Lehrkraft kommen, wenn die Lehrperson kein Interesse daran zeigt, neue Zugänge oder Unterrichtsmethoden zu verwenden, die ihr helfen können, sich den Schülerinnen und Schülern anzunähern.

In der Unterrichtsforschung findet oft das sogenannte „Angebots-Nutzungs-Modell“ Verwendung, das sich mit Faktoren, die auf den Erfolg beim Lernen und Lehren Einfluss haben, beschäftigt (Helmke, 2014 zit. nach Keller 2016, S. 19). Im Mittelpunkt dieses multifaktoriellen Modells steht der Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern ein bestimmtes Lernangebot bereitstellt. Für die Vorbereitung des Unterrichtes, somit auch für die Bereitstellung des Lernangebots ist die jeweilige Lehrperson verantwortlich. Lehrerinnen und Lehrer gelten damit als Personen, die den Lernerfolg der Lernenden mittels „Qualität und Quantität der Bereitstellung des Lernangebotes“ d.h. mittels Lern- und Unterrichtsmaterialien, Art des Vortrages bzw. mit der Vorbereitung und Vermittlung des Lernstoffes, sehr stark beeinflussen können (Keller 2016, S. 19). „Das Unterrichtsangebot wird maßgeblich beeinflusst von kognitiven und nicht-kognitiven Merkmalen der Lehrperson, wie dem Professionswissen, der Klassenführungs-kompetenz, den pädagogischen Orientierungen, Erwartungen und Zielen sowie dem Engagement und der Geduld“ (Helmke 2014 zit. nach Keller 2016, S. 19). Auch aus diesen Aussagen geht hervor, dass die Lehrkraft über Professionalität und erforderliche Kompetenzen verfügen muss, um fähig zu sein, hochwertige Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen, von denen die Schülerinnen und Schüler ausreichend profitieren können. Wie bzw. auf welcher Ebene es der Lehrkraft gelingt, den Unterricht zu gestalten, zeigt sich aber nicht unbedingt am Lernerfolg der jungen Menschen, da der Einfluss der Lehrkraft, wie schon oben erwähnt, nicht den einzigen Aspekt der Beeinflussung von Lernerfolg darstellt, sondern das erfolgreiche Lernen durch ein breites Spektrum unterschiedlicher schulischer und auch außerschulischer Faktoren bedingt ist (Helmke 2014 zit. nach Keller 2016, S. 19; Lipowsky, Lotz 2015).

Kritisch ist bei diesem Modell zu betrachten, dass Helmke „sich im Sprachgebrauch an ein Interaktionsverhältnis (bindet), das nur ungünstige Lagen kennt, aber keine Risiken und Wagnisse, die im Lernen selbst liegen“ (Meyer-Drawe 2013, S. 90f). Da der Lernende grundsätzlich als eigenverantwortlicher Kunde adressiert wird, besteht vor diesem Hintergrund die Gefahr darin, dass er innerhalb seiner selbstaufgelegten Wissensgrenzen verbleibt und nichts Neues lernt (vgl. ebd., S. 90). In diesem Modell findet man zudem „Unschärfen und Abgrenzungsschwierigkeiten (...), deren Ursachen aber in der Komplexität des abzubildenden Gegenstands Unterricht sowie in der konstitutiven Eigenschaft von Modellen (...) zu suchen sind“ (Kohler, Wacker 2013, S. 251).

Weil die Europäische Kommission überzeugt ist, dass „mit den richtigen Kompetenzen Menschen hochwertige Arbeitsplätze finden können und ihr Potenzial als selbstbewusste und aktive Bürgerinnen und Bürger nutzen“ können, was auch den „Weg für Beschäftigungsfähigkeit und Wohlstand“ ebnet (Europäische Kommission 2016, S. 2), wird der Erwerb und die Ent-

wicklung von Kompetenzen von Lehrpersonen als eine zentrale Aufgabe in der EU propagiert.

2.2.2 Die „21st century skills“

„Lehrer und Lehrerinnen sind Fachleute, Experten und Profis für erfolgreichen Unterricht“ (Gudjons 2006, S.165). Mit dieser Aussage zeigt Gudjons (2006) die Wichtigkeit, den Ausbildungsbedarf und die Professionalität des Lehrberufes auf. Dass das Lehrpersonal im Mittelpunkt der Bildung und dem Erwerb von Kompetenzen steht, erklärt auch die Europäische Kommission (2017, S. 9). Die Aufgabe der Lehrpersonen ist es einen hochwertigen Unterricht zu führen, welcher nur dann gelingt, wenn Lehrerinnen und Lehrer selbst über ein breites Spektrum an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die sie benötigen, um sich im 21. Jahrhundert als professionelle Lehrpersonen bezeichnen zu können (vgl. Europäische Kommission 2016, S. 15). Die professionellen Lehrkräfte sollen fähig sein, jungen Menschen aller Altersgruppen ein breites Spektrum von allgemeinen und beruflichen Kompetenzen zu vermitteln, das ihnen in ihrer zukünftigen Berufslaufbahn sowie in der Gesellschaft Erfolg bringen kann.

Im „Position-Paper“ der OECD „The future of Education and Skills 2030“ wird davon ausgegangen, dass sich die Gesellschaft laufend verändert. „Education can equip learners with agency and a sense of purpose, and the competencies they need, to shape their own lives and contribute to the lives of others“ (OECD 2018, S. 2). Die Aufgabe der Bildung ist es, die Lernenden mit Kompetenzen auszustatten, die sie unbedingt brauchen, um sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch in der Gesellschaft allgemein erfolgreich zu sein (vgl. ebd.).

Globale Trends verursachen Veränderungen in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen, die auch zu Veränderungen des Unterrichts beitragen (vgl. Seidl 2017, S. 56; Salner-Gridling 2009, S. 12; Gudjons 2006, S. 167). Dieser rapide Wandel führt nicht nur zur Entwicklung von neuen Unterrichtskonzepten, sondern auch zur Änderung der Rollen und Bilder von Lehrpersonen, wie jene von der ‚starken‘ Lehrperson im lehrer/-innenzentrierten Unterricht zu jener, die lediglich als Berater/-in innerhalb einer vorbereiteten Lernumgebung fungiert. An Bildungseinrichtungen, Lehrerinnen und Lehrer und somit an Bildung allgemein werden neue, höhere Anforderungen gestellt (vgl. Seidl 2017, S. 56; Rothland 2012, S. 27; Salner-Gridling 2009, S. 12).

Die „21st century skills“ fassen diese Anforderungen zusammen. „Sie dienen auf der einen Seite als Anhaltspunkte für das eigene Life-Long-Learning und können auf der anderen Seite Impulse für Ausbildung sowie Personal- und Organisationsentwicklung geben“ (Seidl 2017,

S. 56). Unter dem Begriff „21st century skills“ versteht Seidl (2017, S. 58) Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts, die nicht nur auf kognitives oder deklaratives Lernen gerichtet sind, sondern sich aus vielfältigen Interaktionen „von Fähigkeiten, Einstellungen und Wissenselementen“ entwickeln (Seidl 2017, S.58). Nach Seidl (2017, S. 58) kann man von einem kompetenten Individuum erst dann reden, wenn es in unterschiedlichen Inhaltsbereichen handlungsfähig ist. Die Kompetenzen werden nicht vererbt, bzw. sind nicht von Geburt an vorhanden, sondern können mittels Selbst- oder unterstützendem Lernen erworben und weiterentwickelt werden (vgl. Seidl 2017, S. 58).

Die Instrumente die zu erfolgreichen Lebens- und Arbeitswegen von Menschen in Zukunft beitragen, beschreiben im Konzept der „21st century skills“ mehrere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wie zum Beispiel Binkley et al. (2012) oder Germaine et al. (2016) (vgl. Rammer, Friedl 2019, S. 46). Germaine et al. (2016 zit. nach Rammer, Friedl 2019, S. 46) definieren beispielsweise die „21st century skills“ als “prerequisites for success in the global workplace of the future”. In Österreich wird vom BIFIE (2019) die Definition von Weinert (2001) als Bezugspunkt der Bildungsstandards verwendet, der unter Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, versteht .

Im Jahr 2011 wurden zum Beispiel in der Studie „Future Work Skills 2020“ des Institutes „For the Future“ in Zusammenarbeit mit dem „University of 4 Phoenix Research Institute“, die „21st Century Skills“ klassifiziert. Aus diesem Forschungsprojekt ergaben sich folgende zehn Fähigkeiten:

- „Sense-making: ability to determine the deeper meaning or significance of what is being expressed;
- Social intelligence: ability to connect to others in a deep and direct way, to sense and stimulate reactions and desired interactions;
- Novel & adaptive thinking: proficiency at thinking and coming up with solutions and responses beyond that which is rote or rule-based;
- Cross-cultural competency: ability to operate in different cultural settings;
- Computational thinking: ability to translate vast amounts of data into abstract concepts and to understand data-based reasoning;
- New-media literacy: ability to critically assess and develop content that uses new media forms, and to leverage these media for persuasive communication;

- Transdisciplinarity: literacy in and ability to understand concepts across multiple disciplines;
- Design mindset: ability to represent and develop tasks and work processes for desired outcomes;
- Cognitive load management: ability to discriminate and filter information for importance, and to understand how to maximize cognitive functioning using a variety of tools and techniques;
- Virtual collaboration: ability to work productively, drive engagement, and demonstrate presence as a member of a virtual team“ (Davies, Fidler, Gorbis, 2011).

Diese Fähigkeiten gelten besonders im 21. Jahrhundert als wesentlich und sollen jungen Menschen helfen, sich an die schnell wechselnden und steigenden Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen und damit Erfolg in ihren zukünftigen Arbeitswegen zu gewährleisten (vgl. Davies, Fidler, Gorbis, 2011).

Das Projekt „Assessment and Teaching of 21st century skills“ hat mehr als 250 Forschungsprojekte in 60 Institutionen auf der ganzen Welt durchgeführt, um Kompetenzen und Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts zu definieren. Die „21st century skills“ wurden in vier große Kategorien unterteilt: “ways of thinking”, “ways of working”, “tools for working” und “skills for living in the world” (OECD 2012, S. 34). Zu diesen Kategorien werden Kompetenzen wie kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation, Kollaboration, Umgang mit Kommunikations- und Informationstechnologie, sowie gesellschaftliches Engagement oder Eigenverantwortung und soziale Verantwortung gezählt. Diese Kompetenzen findet man auch unter der Abkürzung „Das KSAVE Modell“ (vgl. ebd.).

Die aktuellen Lebens- und zukünftigen Arbeitswelten von Kindern und Jugendlichen sind viel globaler und internationaler als noch in der Generation ihrer Eltern und es kann vermutet werden, dass sich dieser Trend noch verstärken wird. Es ist daher eine wesentliche Forderung an Lehrkräfte, dass sie ihre Fähigkeiten und Kompetenzen an diese neuen Generationen anpassen (Wintersteiner 2009, S. 33).

Man kann behaupten, dass die Gesellschaft und insbesondere die Wirtschaft bzw. wirtschaftliche Organisationen wie die OECD über Bildungsziele der Menschen entscheiden bzw. diese den Menschen ökonomische Zielvorstellungen vorgeben. „Übergeordnetes Ziel des gesamten

Bildungsgeschehens ist es, dass möglichst viele Mitglieder der Gesellschaft viele der Bildungskomponenten in möglichst ‚hoher Ausprägung‘ aufweisen“ (Spiel, Reinmann, Wagner, Schober 2010, S. 13 zit. nach Gelhard 2018, S. 116). Mit Verweis auf Hugo Münsterberg (1997) kritisiert Gelhard (2018, S. 117) in diesem Zusammenhang, dass die mentale Gesundheit der Menschen nur insofern geschützt werden soll, um Arbeiterinnen und Arbeiter vor psychischen Erschöpfungszuständen zu schützen und sie somit arbeitsfähig zu halten.

2.2.3 Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte

Der Bedarf an Fähigkeiten und Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer im 21. Jahrhundert brauchen, um effektiv unterrichten zu können und dieses Bündel an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter effektiv an Schülerinnen und Schüler vermitteln zu können, hat sich drastisch verändert. In der heutigen Zeit der Digitalisierung, während sich gleichzeitig die Anforderungen am Arbeitsmarkt rapid verändern, sollen Menschen und vor allem Lehrerinnen und Lehrer auf lebenslanges Lernen vorbereitet sein, um die junge Generation auf die sich immer verändernden Anforderungen im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich kompetent vorbereiten zu können (OECD 2012, S. 35). „In short, the kind of education needed today requires teachers to be high-level knowledge workers who constantly advance their own professional knowledge as well as that of their profession. Teachers need to be agents of innovation not least, because innovation is critically important for generating new sources of growth through improved efficiency and productivity“ (OECD 2012, S. 36). Lehrpersonal, das mit professionellen Kenntnissen ausgestattet ist und innovative Unterrichts- und Lehrmethoden verwendet, kann junge Menschen auf ihr zukünftiges Leben im 21. Jahrhundert mit seinen zahlreichen Veränderungen vorbereiten.

Das „National Institute for Education“ in Singapur definiert theoretische Grundsteine für die Entwicklung der Professionalität im Lehrberuf (vgl. OECD 2012, S. 36). Im „Singapore’s TE21 Model of Teacher Education“ sind Referenzen bzw. Empfehlungen beschrieben, die zur Erweiterung der Weiter- und Ausbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Im Rahmen dieses Modells werden Maßnahmen zur Stärkung der Entwicklung von aktuellen und relevanten Schlüsselkompetenzen im Bereich Philosophie und Curriculum erläutert, sowie nicht nur die Leistungen, die von den Lehrkräften verlangt werden, sondern auch die Grundvoraussetzungen näher beschrieben, die den Lehrpersonen helfen können, Herausforderungen und Probleme im Schulalltag des 21. Jahrhunderts initiativ und erfolgreich zu bewältigen und zu lösen. Das Modell orientiert sich an drei Paradigmen: „Learner-centered, Teacher Identity and Service to the Profession and Community“ (OECD 2012, S. 36). Lehrerinnen und Lehrer

sollen einen jungen Menschen als Individuum betrachten, seine Diversität wahrnehmen und für ihn die bestmögliche Lernumgebung vorbereiten. Aufgabe der Lehrpersonen ist es, hoch motiviert und bereit für das lebenslange Lernen zu sein, bedingt durch den rapiden Wandel im Bildungsbereich, „to be responsive to student needs“ (ebd.), sowie bereit zu sein, mit anderen Lehrkräften und Professionellen aus dem Bildungsbereich aktiv zusammenzuarbeiten. Das Modell zeigt „the requisite knowledge and skills that teachers must possess in light of the latest global trends, and to improve student outcomes“ auf (vgl. ebd.).

Aus der „Neuen Europäischen Agenda für Kompetenzen“ geht hervor, dass Menschen auf ständige Aus- oder Fortbildungen angewiesen sind, „um ihre Kompetenzen stets auf dem neusten Stand zu halten und neue berufliche Möglichkeiten für sich nutzen zu können“ (ebd., S. 17). Weil für die meisten Arbeitsbereiche, darunter auch für den Lehrberuf, der Erwerb von ständig neuen und höheren komplexen Kompetenzen nötig ist, damit die Personen professionell bzw. gemäß den aktuellen Anforderungen handeln können, ist die Bereitschaft für lebenslanges Lernen eine wichtige Voraussetzung, um am Arbeitsmarkt nicht benachteiligt zu sein (Europäische Kommission 2016, S. 5). Aus- und Weiterbildungen helfen Menschen ihre vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln. Erwerb und Entwicklung von höheren Kompetenzen haben besonders für Lehrkräfte eine große Bedeutung, weil sie „das Zentrum einer ausgezeichneten Bildung bilden“, „hochwertigen Unterricht bieten, motiviert sind und geschätzt werden“ (Europäische Kommission 2017, S. 9). Berufliche Aus- und Weiterbildungen, sowie Programme für Entwicklung und Unterstützung von Qualifikationen und Kompetenzen bieten den Lehrerinnen und Lehrern neben der Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Berufskompetenzen einen Austausch von Lernerfahrungen zwischen den Lehrkräften (Europäische Kommission 2017, S. 8).

2.2.4 Medienbildung

Globale Trends, die schnell verändernde Anforderungen an Fähigkeiten verursachen, bringen auch die rasche Digitalisierung der Wirtschaft mit sich. Im Zentrum des Kompetenzbedarfs steht aus diesem Grund die Bereitschaft hochwertigen Unterricht anhand der „Einführung innovativer Lehrmethoden wie beispielsweise die Nutzung digitaler Mittel im Unterricht“ zu gewährleisten (vgl. Europäische Kommission 2016, S. 19). Der Anspruch an digitale Kompetenzen ist bei fast allen Berufsbereichen erkennbar, besonders beim Lehrberuf (vgl. ebd., S. 8). „Ohne den Erwerb neuer Kompetenzen ist mit den technischen Entwicklungen nicht Schritt zu halten“ (ebd. S. 9). Weil man digitale Kompetenzen zu Schlüsselkompetenzen im 21. Jahrhundert zählt, sollen Lehrkräfte fähig sein den digitalen Wandel zu bewältigen (vgl.

ebd.). Obwohl digitale Medien bereits in den Schulalltag einbezogen werden und für Lehrende nicht nur während der Vorbereitung auf den Unterricht, sondern auch im Unterricht selbst oder bei der Kommunikation mit den Eltern helfen (vgl. Miglbauer 2017, S. 247), vertreten sowohl die Europäische Kommission als auch Schiefner-Rohs und Hofhues (2018, S. 59) die Meinung, dass digitale Medien als Werkzeug und Methode in größerem Ausmaß als bisher in Unterricht und Schule integriert werden sollen. Die Verankerung digitaler Medien in Weiter- und Ausbildungen von Lehrkräften ist die Voraussetzung für die Entwicklung und Unterstützung der Medienkompetenz von jungen Menschen. „Die Schule sei dafür verantwortlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Unterstützung der formalen Bildungseinrichtung medienkompetent werden“ (Schiefner-Rohs, Hofhues 2018, S. 59). Es ist sehr wichtig, dass das Lehrpersonal an Weiter- und Ausbildungen, die auf Unterstützung und Entwicklung von digitalen Fertigkeiten und Kompetenzen basiert, teilnimmt, um den Lernenden diese Kompetenzen auf höchster Ebene weitergeben zu können (vgl. Europäische Kommission 2016, S. 9). „Insbesondere das bildungspolitische und das Alltagsverständnis von Medien scheinen uns für eine konzeptionelle Engführung von Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (mit) verantwortlich zu sein“ (Schiefner-Rohs, Hofhues 2018, S. 61). Wesentlich ist es die notwendigen Fertigkeiten „zum richtigen Zeitpunkt“ zu gewinnen, mit dem technischen Fortschritt Schritt zu halten und somit nicht beruflich und gesellschaftlich benachteiligt zu werden. Hochqualifizierte Fachkräfte sind bereit für die Herausforderungen im Jahrhundert der Digitalisierung und steigende Anforderungen (vgl. Europäische Kommission 2016, S. 13). Schaumburg und Prasse (2019, S. 32) bezeichnen die „Medienbildung als ganzheitlichen, lebenslangen Prozess.“ Daraus geht auch hervor, dass Medienbildung einen relevanten Teil der Aus- und Weiterbildungen von Lehrpersonen darstellt (Europäische Kommission 2016, S. 13; Schaumburg, Prasse 2019, S. 32). Lehrerinnen und Lehrer sollen ihre digitalen Fertigkeiten entwickeln, damit sie nicht nur in ihrem Beruf, sondern auch in der Gesellschaft erfolgreich werden können (Schiefner-Rohs/Hofhues 2018; Europäische Kommission 2016).

Z. B. der „PISA-Schock“, oder die „Bildungskatastrophe“ zwangen die OECD zur Neustrukturierung und zu Bildungsreformen im Schulsystem. In diesem Zusammenhang betonen Erpenbeck und Sauter (2016 zit. nach Gelhard 2018, S. 157) in ihrem Werk die Formel „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand“. Aus dieser Formel geht hervor, dass die OECD keine neutrale Vereinigung ist, sondern die Interessen der Wirtschaft vertritt, d. h. die dort beschriebenen Bildungsziele sollen insbesondere wirtschaftlichen Bedürfnissen gerecht werden. Auch die steigenden Anforderungen an die Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Lehrkräfte, nie endende Weiter- und Ausbildungen sowie zunehmender Kompetenzdruck

können zur Überforderung der Lehrkräfte führen. „Die Komplexität des an sich schon komplexen Handlungsfeldes Unterricht wird weiter gesteigert, anspruchsvolle Kompetenzen auf Lehrer/innen/seite werden notwendig, was zu Verunsicherung, aber auch zu Überforderung führen kann“ (vgl. Weinert 1997; Gruehn 2000 zit. nach Altrichter et al. 2009, S. 354).

3. Belastungen im Lehrberuf

Wie schon in der Einleitung beschrieben, steht das Thema Belastung und psychische Gesundheit im Lehrberuf schon lange im Mittelpunkt der Forschung. Die ersten intensiven, empirischen Forschungen, die sich mit Belastungen im Lehrberuf befassten, entwickelten sich zwischen 1970 und 1980 in Amerika, wobei die Forscherinnen und Forscher im deutschsprachigen Raum sich mit diesem Thema erst in den 90er Jahren näher befasst haben (Rothland, Terhart 2010, S. 802f).

Außer den – wie in Kapitel 2 beschrieben – sich immer ändernden und steigenden Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer und dem Bedarf an kontinuierlichen Aus- und Weiterbildung, um den Erwerb und die Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen und Qualifikation der Lehrenden zu gewährleisten, sind Lehrkräfte von unterschiedlichen Belastungen und Beanspruchungen betroffen. Zu den wachsenden alltäglichen Belastungen zählen beispielsweise die Steigerung der didaktischen Ansprüche und auch der vermehrte Umgang mit schwierigen Schulkindern, der oft auch zu Unterrichtsstörungen und Zeitstress beiträgt. Gudjons (2006, S. 161) fasst die großen Belastungen im Lehrberuf kurz zusammen:

„Eltern wagten immer mehr den (nicht zuletzt juristischen) Widerspruch (was schließlich mit zur total verbürokratisierten und verrechtlichten Schule geführt hat), die Schülerzahlen stiegen, die Gesellschaft erwartete von der Schule, dass sie gefälligst das auszubügeln habe, was außerschulische Sozialisationsinstanzen (wie z. B. die Familie) nicht mehr leisteten.“

Aus den antinomischen Aufgaben und Lehrerrollen, die im Kap. 2.1 näher beschrieben wurden, geht hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer vor vielen Widersprüchlichkeiten stehen. Das Anforderungs- und Aufgabenspektrum an einzelne Lehrende ist sehr breit und Lehrkräfte stehen vor komplexen Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsmethodenauswahl bzw. der Art und Weise der Stoffvermittlung und außerdem vor der Aufgabe, die jungen Menschen zu erziehen, zu disziplinieren und individuell zu behandeln, sowie deren Motivation und den Teamgeist in gemeinsamen, kollektiven Lehrprozessen zu fördern (Kap. 2).

In dem folgenden Unterkapitel werden die Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ näher definiert, da sie oft als Synonyme verwendet werden (vgl. van Dick, 2006).

3.1 Definition Belastung und Beanspruchung

Im Alltag wird oft über Stress, Belastung oder Beanspruchung gesprochen. Besonders in Bezug auf den Lehrberuf werden Stress, Belastungsfaktoren und ihre Folgen wie zum Beispiel die Frühpensionierung immer häufiger diskutiert (vgl. Böhm-Kasper 2004, S. 9; van Dick, 2006). Oft werden in solchen Debatten die Termini verwechselt bzw. als Synonyme benutzt (vgl. van Dick, 2006). Deshalb ist es wichtig, die Begriffe Belastung und Beanspruchung näher zu definieren.

Die erste Trennung der Begriffe Belastung und Beanspruchung wurde schon in den 70er Jahren zur Diskussion gestellt (vgl. Wieland 2000, S. 198). In Anlehnung an Nachreiner (1995) und Richter (1997) definiert Wieland (2000, S. 198) den Begriff Belastung, der von dem englischen Wort „load“ abgeleitet wurde, als äußerliche Einflussfaktoren, die Menschen beeinflussen. Die Beanspruchung, die von dem englischen Ausdruck „strain“ hergeleitet wird, zeigt sich als physische oder psychische Veränderung des Gesundheitszustandes.

Diese Definition und die Unterscheidung zwischen Belastung und Beanspruchung ist gegenwärtig in manchen europäischen Gesetzen, wie beispielsweise im DIN 33 405 (1987) oder in der Richtlinie der Europäischen Kommission (1999) in Bezug auf den Gesundheitsschutz und die Sicherheit am Arbeitsplatz, festgeschrieben (vgl. Wieland 2000, S. 198).

Nach der Deutschen Industrienorm (DIN 33 405) lautet die Definition der psychischen Belastung folgendermaßen: „Psychische Belastung ist die Gesamtheit der erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und auf ihn psychisch einwirken.“ Die psychische Beanspruchung lässt sich auf „die individuelle, zeitlich unmittelbare und nicht langfristige Auswirkung der psychischen Belastung im Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen und seinem individuellen Zustand“ zurückführen (DIN 33 405, 1987). Rothland (2013, S. 44) unterscheidet, ausgehend von der Deutschen Industrienorm, zwischen zwei Bedeutungen des Begriffes Stress, den die Menschen im Alltag regelmäßig verwenden. Stress zeigt entweder verschiedene Auswirkungen von Anforderungen der Umwelt an, die im wissenschaftlichen Bereich als Belastungen oder Stressoren bekannt sind, oder Stress kann auch bedeuten, dass Menschen durch Umwelтанforderungen bzw. Stressoren belastet werden, da sie überfordert sind– dies wird aus wissenschaftlicher Sicht als Beanspruchung bezeichnet. Kopfschmerzen, Burnout oder Müdigkeit werden als Auswirkungen von Stress, sowie auch von hoher Belastung gesehen (vgl. Rothland 2013a, S. 44). Die Folgen der Beanspruchung sind auch konkret determiniert und werden im Rahmen dieses Kapitels noch näher beschrieben. Anders gesagt, die psychischen Belastungen stellen verschiedene Faktoren dar,

die die menschliche Psyche beeinflussen und zu psychischer Beanspruchung führen können, wobei Stress sowohl als Belastung, als auch als Beanspruchung bezeichnet werden kann.

Krause, Dorsemagen und Baeriswyl unterscheiden in ihren Forschungen zur Arbeitssituation von Lehrkräften zwischen subjektiv wahrgenommenen, objektiven und objektivierbaren arbeitsspezifischen Belastungsfaktoren (Krause, Dorsemagen, Baeriswyl 2013, S. 66). Die objektiv bezeichneten Verfahren „sind unabhängig vom Urteil der arbeitenden Person, wobei meist technische Geräte herangezogen werden (z. B. Schallpegelmessgerät)“ (Krause, Dorsemagen, Baeriswyl 2013, S. 66). Unter den objektivierbaren Methoden versteht man solche, die „unter Beteiligung der arbeitenden Personen Daten erheben, die unabhängig von den persönlichen Einstellungen erfasst werden sollen (z. B. detaillierte Angaben zur Arbeitszeit)“ (ebd.). Durch Interviews bzw. die direkte Befragung der Lehrenden, werden die Belastungsfaktoren nur als subjektive Wahrnehmungen betrachtet. Dieses Verfahren, das in den Sozialwissenschaften sehr häufig vorkommt, „stellt eine *subjektive* Erfassung der Arbeitssituation dar“ (ebd.). Auch Rudow (1994) hat ein Modell der Belastung und Beanspruchung entwickelt, in dem zwischen den subjektiven und objektiven Belastungen differenziert wird. Als objektive bzw. intersubjektiv messbare Belastungen gelten hier alle beruflichen Anforderungen und Aufgaben, vor denen die Lehrpersonen in ihrem Arbeitsalltag stehen bzw. die sie bewältigen sollen. Aufgrund des sogenannten Prozesses der Widerspiegelung, d. h. eines Prozesses, in dem die subjektiven bzw. persönlichen Bewertungen, Wahrnehmungen und intellektuellen Verarbeitungsprozesse, sowie zum Beispiel psychische und physische Leistungsfähigkeit berücksichtigt werden, entstehen aus objektiven subjektive Belastungen. Dies bedeutet, dass Belastungen entweder zu positiven oder negativen Beanspruchungsreaktionen führen, aus denen auch Beanspruchungsfolgen resultieren können (vgl. Rudow 1994). Die negativen Beanspruchungsreaktionen sind z. B. psychische Erschöpfung, Monotonie oder das Empfinden von Stress (vgl. Richter, Hacker 1998, Rudow 2000 zit. nach Krause 2003, S. 262).

„Aufgrund fehlender Erholungsprozesse können negative Beanspruchungsfolgen resultieren, wobei auf Übermüdung, chronischen Stress, Burnout, Einschränkung der Leistungsfähigkeit und psychische und psychosomatische Störungen und Erkrankungen verwiesen wird“ (Krause 2003, S. 262).

Die positiven Beanspruchungsreaktionen sind z. B. das Erleben von Erfolgen oder „Flowerlebnissen“, die im Menschen positive Beanspruchungsfolgen wie z. B. Arbeitszufriedenheit hervorrufen (ebd.).

Mit den Beanspruchungsfolgen wird sich ein eigenes Unterkapitel (4.1) beschäftigen. Laut Bamberg (2000, S. 45) wird aber der Ausdruck Belastung im Alltag ausschließlich mit negativen Wirkungen verknüpft. Menschen verbinden diesen Begriff nur mit Einflussfaktoren, die

für sie eine Last bedeuten. Krause, Dorsemagen, Baeriswyl (2013, S. 66) nennen die folgenden objektiven und objektivierbaren Belastungsfaktoren von Lehrenden:

1. Arbeitszeit und -tage;
2. Schallpegelmessungen, Nachhallzeit;
3. Daten zur Schulumgebung wie z. B.:
 - a) Schultyp und Besonderheiten der Schulorganisation wie z. B. Privatschule, katholische Schule,
 - b) Anzahl der Schulkinder,
 - c) Schulgröße,
 - d) Klassengröße,
 - e) Klassenraumgröße,
 - f) vorhandene Ausstattung,
 - g) sozialer Status der Schulkinder und ihrer Erziehungsberechtigten,
 - h) Region (Schule in der Stadt vs. am Land);
4. Daten zu Verhaltensweisen und Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler z. B.:
 - a) Alter,
 - b) Geschlecht,
 - c) Anteil von Schulkindern mit Verhaltensauffälligkeiten,
 - d) Ausmaß der Gewalt;
5. arbeitshygienische Faktoren wie z. B.:
 - a) Sauerstoff- und Kohlendioxidanteile in der Klasse;
6. Daten zum Auftrag und zu den Funktionen der Lehrkräfte wie z. B.:
 - a) Klassenlehrerfunktion,
 - b) Unterrichtsfach,
 - c) Lehrplaninhalte.

Die subjektiv wahrgenommenen berufsspezifischen Belastungsfaktoren, sind Aspekte, die aus der subjektiven Bewertung der teilgenommenen Lehrkräfte hervorgehen (vgl. ebd., S. 67). Zu diesen Belastungsquellen zählen Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013, S. 68) die folgenden subjektiven Wahrnehmungen:

1. Tätigkeitsmerkmale wie
 - a) Entscheidungsspielraum,
 - b) vielfältiges Spektrum von Anforderungen,

- c) Kontrollmöglichkeiten,
 - d) Feedback zur eigenen Arbeit,
 - e) Menge der Arbeit,
 - f) Erholungspausen;
- 2. Organisationsmerkmale wie
 - a) Aufstiegs- und Fortbildungsmöglichkeiten,
 - b) Partizipationsmöglichkeiten,
 - c) materielle und finanzielle Ausstattung,
 - d) Informationsfluss;
- 3. Merkmale der sozialen Beziehungen wie
 - a) Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion,
 - b) Schulleiter-Lehrer-Beziehung
 - c) Lehrer-Eltern-Beziehung
 - d) Wahrnehmung der Kooperationsformen im Kollegium;
- 4. Aufgaben- und Rollenverständnis wie z.B.
 - a) zu verfolgende Ziele,
 - b) erlebte Rollenvielfalt,
 - c) Wahrnehmung von Pflichten;
- 5. Berufsimages in der Öffentlichkeit.

Der Einfluss dieser berufsspezifischen Belastungsfaktoren auf die Gesundheit der Lehrkräfte ist mehrfach wissenschaftlich belegt (Krause, Dorsemagen und Baeriswyl 2013, S. 68).

„Wenn jemand die Anforderungen eines Berufes erfüllt und mit den beruflichen Belastungen konstruktiv umgehen kann, dabei auch noch zufrieden ist (Wollen), bildet dies eine gute Voraussetzung für Erfolg, psychische Gesundheit und Arbeitszufriedenheit“ (Heyse 2004, S. 232). Die Überforderung oder auch die Unterforderung können durch ein langfristiges Ungleichverhältnis von „Sollen“ bzw. Pflichten oder Aufgaben und von „Können“ bzw. Fähigkeiten verursacht werden. Dieses Missverhältnis kann die psychische Gesundheit der Menschen negativ beeinflussen (vgl. ebd.). Situationen, in denen das Können durch das Sollen überstiegen wird, kann man als Überforderung bezeichnen. In diesem Fall sind die Anforderungen an die Lehrkräfte höher als ihre Fähigkeiten z. B. aufgrund von mangelnden Qualifikationen oder Kompetenzen (vgl. ebd., S. 232f). Um die Balance zwischen Sollen und Können

wiederherzustellen, muss man entweder das Kompetenzspektrum erweitern, die Arbeitsstunden reduzieren oder den Arbeitsplatz oder die Tätigkeit ändern (vgl. ebd. S. 235).

Während mit der Überforderung oft „Burn-out“ bzw. das Ausbrennen verbunden ist, „verweist ‚Bore-out‘ – vom englischen ‚boring‘, d. h. langweilig – auf Belastung durch Unterforderung im Job“ (Eichmann, Saupe, Nocker, Prammer 2014, S. 223). Damit ist gemeint, dass Personen, die sich in der Arbeit nicht ausgelastet fühlen und denen langweilig ist, weil sie alle Leistungsnormen erfüllt haben, als Bore-out Betroffene bezeichnet werden können. „Dazu kommt, dass nicht wenige Bore-out-Betroffene das Problem schwerlich aussprechen können, weil damit ja offenkundig wäre, dass der eigene Job eigentlich redundant ist“ (ebd.). Unterforderung stellt „ebenso wie Überforderung einen Risikofaktor für die psychische Gesundheit“ dar (Heyse 2004, S. 233). Es kann z. B. zu Unterforderung kommen, wenn die Lehrkraft mittels individueller Fort- oder Weiterbildungen überqualifiziert wird und ihre Kompetenzen dann ihre Aufgaben und Anforderungen überschreiten (vgl. ebd.). Der Unterforderung vorbeugen kann man z. B. durch zusätzliche Aufgaben außer- oder innerhalb der Schule (vgl. ebd. S. 235).

3.2 Belastungsfaktoren

Faktoren, die die psychische und physische Gesundheit der Menschen im negativen Sinne beeinflussen können, werden auch als Risikofaktoren bezeichnet. Diese Faktoren stellen die allgemeinen, empirisch belegbaren Bedingungen dar, die den Wahrscheinlichkeitsgrad einer Erkrankung steigern. Besonders eine Dauerwirkung dieser Risikofaktoren kann den gesundheitlichen Zustand der Personen beeinträchtigen (vgl. Faltermaier 2007, S. 74). „Als gut belegte psycho-soziale Risikobedingungen gelten heute vor allem Stressoren, Risikoverhaltensweisen, spezifische Persönlichkeitsmerkmale, soziostrukturelle und soziale Bedingungen“ (ebd., S. 74). Auch hier zeigt sich, dass die Individualität der Menschen zum subjektiven Belastungserleben beitragen kann bzw., dass die psychische Gesundheit durch persönliche Merkmale beeinflusst wird und daher auch die Ergebnisse dieser Masterarbeit nicht generalisiert werden können. Die Belastungen, die im Lehrberuf besonders überwiegen, sind psychischer Herkunft. Deshalb werden Belastungen im Lehrberuf als „psycho-mentale Belastungen“ bezeichnet, da sie ein hohes Risiko mit sich bringen, an einer psychischen oder psychosomatischen Krankheit zu erkranken und später zu einer steigenden Zahl an Frühpensionierungen und Dienstunfähigkeit führen können. Daraus folgt, dass mit den steigenden Berufsanforderungen an Lehrkräfte in den letzten Jahren auch die Anzahl der psychischen Erkrankungen

stieg verbunden mit der Unfähigkeit der Fachpersonen, ihren Job kompetent auszuüben (vgl. Seibt et al. 2008, S. 17ff).

3.2.1 Belastungsfaktoren bei jungen Lehrkräften

Seibt et al. (2016, S. 60) schreibt über die Faktoren, die die psychische Gesundheit der Lehrkräfte beeinflussen können, als vermutete Einflussfaktoren, weil sie von den einzelnen Lehrpersonen bestimmt werden, d. h. die subjektiven bzw. persönlichen Meinungen und Einstellungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, sowie deren gesundheitlicher Zustand spielen bei der Identifizierung von Belastungsfaktoren eine Rolle. Deshalb können sowohl die Klassengröße, die Arbeitszeit, das Arbeitsverhältnis, als auch das Verhältnis von Verausgabung und Anerkennung zu den Belastungsfaktoren zählen (Seibt et al. 2016, S. 63). In der Studie von Seibt et al. (2016) wurde der Zusammenhang von psychischer Gesundheit mit diesen Belastungsfaktoren mittels eines Altersgruppenvergleiches untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass nur geringe Unterschiede bezüglich der Zusammenhänge von der psychischen Gesundheit und den Belastungsfaktoren zwischen den jüngeren Lehrkräften unter 40 Jahren und den älteren Lehrpersonen über 50 Jahren bestehen. Trotzdem gibt es Abweichungen zwischen dem Belastungserleben bei den jüngeren und den älteren Lehrerinnen und Lehrern. Da im Rahmen dieser Masterarbeit nur junge Lehrkräfte bzw. Einsteigerinnen und Einsteiger im Lehrberuf untersucht werden, werden hier lediglich die Resultate der Studie im Hinblick auf die jüngeren Lehrpersonen angeführt. Es zeigte sich, dass es keine oder nur eine ungenügende Balance zwischen der Verausgabung und der Anerkennung gibt und ein ungenügendes Kohärenzerleben die jungen Lehrkräfte psychisch beeinträchtigen kann (vgl. Seibt et al. 2016, S. 65). Unter Kohärenzerleben werden individuelle Ressourcen verstanden, mit denen Personen fähig sind, ihre Gesundheit in gutem Zustand zu halten, obwohl sie ungünstigen Bedingungen ausgesetzt sind (vgl. ebd. S. 61). Diese zwei Einflussfaktoren stellen 25% aller Aspekte dar, die sich auf die psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern auswirken. Im Gegensatz dazu kann man diese Aspekte als Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit bzw. als Präventionsmerkmale gegen Burnout bezeichnen (vgl. Seidl et al. 2006, S. 65), wenn es ein Gleichgewicht zwischen der investierten Leistung und der erhaltenen Belohnung und ein gutes Kohärenzerleben gibt.

Laut Cloetta und Hedinger (1981) ist es bemerkenswert, dass die großen Schwierigkeiten beim Berufseinstieg immer relativ gleich bleiben, obwohl sich die Gesellschaft und die Anforderungen an Schule und Bildung ständig ändern. Eine Schweizer Studie aus dem Jahr 1970 kommt zu ähnlichen Resultaten und identifiziert die größten Probleme junger Lehrkräfte. Zu

diesen zählt man vor allem die Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die Problemschulkinder, die Mitarbeit der Eltern, sowie die Fremdfächer (vgl. Cloetta & Hedin-ger 1981). Auch Veenman (1984) beschreibt, dass der Beginn der Lehrberufspraxis für viele Berufseinsteigerinnen und -einsteiger anstrengend ist. Laut Veenmann (1984) stellen die größten Probleme für junge Lehrpersonen die Klassenführung, den Umgang mit den Eltern, die individuellen Probleme einzelner Schulkinder und die Heterogenität in den Schulklassen dar, sowie Schwierigkeiten bei der Bereitstellung der Arbeits- bzw. Unterrichtsmaterialien. Der Übergang von der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in die erste Jobausübung und vor allem der Berufseinstieg können einen dramatischen Verlauf nehmen. „In the English and German literature this transition often is referred to as the ‘reality shock’, ‘transition shock’, ‘Praxisschock’, or ‘Reinwascheffekt’“ (Veenman 1984, S. 143). Es ist nicht die Regel, dass die frisch in den Lehrberuf eingestiegenen Lehrkräfte unbedingt einen Praxisschock erleben. „Vor allem in der Volksschule fühlen sich viele gut aufgehoben und eingeführt“ (Brlica 2018, S. 176). Messner und Reusser (2000, S. 160) beschreiben die Einstiegshase in den Lehrberuf als Phase des „Überlebens“ und „Entdeckens“. Um den Berufseinstieg erfolgreich zu bewältigen, ist es wichtig, „die eigenen berufsbezogenen Ziele und Einstellungen zu reflektieren und sich bewusst zu machen und ihren Realitätsbezug zu überprüfen“ (ebd., S. 169). Bedeutungsvoll ist es realistischen Zielen und Erwartungen zu folgen und somit das „berufliche Selbstvertrauen“ zu fördern. Um dies zu schaffen, ist nicht nur die pädagogische Ausbildung, sondern auch die Beratung, z. B. die Supervision, der Austausch der Erfahrungen oder die Zusammenarbeit im Kollegium, für junge Lehrkräfte während der Einstiegsphase in den Beruf sehr unterstützend (Messner, Reusser 2000, S. 169).

3.2.2 Unterrichten an mehr als einer Schule

Für viele Lehrerinnen und Lehrer ist es heutzutage Normalität, nicht nur an einer, sondern an zwei unterschiedlichen Schulen gleichzeitig zu unterrichten, wobei sich diese Schulen oft in zwei verschiedenen Städten befinden. Solche wechselnden Arbeitsplätze führen „zu teils chaotischen Stundenplänen, die weder den unterrichtsorganisatorischen noch den pädagogischen Anforderungen genügen“ (Schmitz, Voreck 2011, S. 143). Manche moderne Methoden oder Vorgehensweisen erfordern eine längere Vorbereitung und Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, die für die Lehrkräfte, die an zwei unterschiedlichen Schulen unterrichten, nicht realisierbar sind (vgl. Schmitz, Voreck 2011, S. 143). Weiter empfinden Lehrerinnen und Lehrer es als unangenehm und belastend, wenn für sie in den Schulen kein „entsprechender Arbeitsplatz mit Schreibtisch und Aufbewahrungsmöglichkeiten“ vorhanden ist, was häufig

der Fall ist, wenn Lehrerinnen und Lehrer zwischen zwei Schulen pendeln (vgl. Schmitz, Voreck 2011, S. 143). Das Pendeln und Unterrichten an zwei oder auch drei Schulen kann unter rapide oder stark steigenden Beanspruchungen sowohl innerhalb der Schule und des Unterrichts, als auch außerhalb der Schule für Lehrpersonen als sehr belastend empfunden werden und ruft die Frage hervor, ob das auch sinnvoll ist (vgl. ebd. S. 144). In unterschiedlichen Schultypen gelten auch unterschiedliche arbeitsorganisatorische bzw. schulorganisatorische Bedingungen wie beispielsweise die „Einbindung in die schulorganisatorische Hierarchie von Schulleitung, Kollegium, Kollegen mit Leitungsfunktion und Schulaufsichtsbehörde“. Wie die Schulleiterinnen und -leiter in die Hierarchie eingebunden werden, hängt von den verschiedenen Schulen und Schultypen ab. Das System von Arbeitszeit und Freizeit wird auch in jeder Schule detailliert anders bestimmt (vgl. Schmitz, Voreck 2011, S. 144).

3.2.3 Fehlende Anerkennung und geringe Aufstiegsmöglichkeiten

„Für Lehrkräfte ist es kaum realisierbar, langfristige Resultate ihrer Bemühungen, die sich erst im zukünftigen Leben der Schüler/innen in zeitlicher und räumlicher Distanz von der Schule zu bewähren haben zu erfassen, wobei pädagogische Misserfolge in unmittelbaren Schüler/-innenreaktionen in der Praxis schnell und deutlich bemerkbar sind“ (Rothland 2012, S.27).

Einzelne Lehrerinnen und Lehrer bekommen oft keine Rückmeldungen über die Erfolge ihrer ehemaligen Schülerinnen und Schüler. Die Lehrenden können ihr individuelles berufliches Handeln dann nicht objektiv bewerten und die Unsicherheit wächst (vgl. Rothland 2012, S. 27). Ein Gleichgewicht zwischen den investierten Leistungen einer Lehrperson und der Anerkennung ihrer Arbeit stellt ein wichtiges Kriterium für die Erhaltung eines guten Gesundheitszustandes dar. Wie schon beschrieben, ist der Lehrberuf durch ein breites Aufgabenspektrum und damit auch durch eine hohe Belastung gekennzeichnet, wobei man aber meist nur wenig Anerkennung für die erbrachte Leistung erhält (vgl. Schumacher et al. 2006, S. 38; Seibt 2016, S. 60). Wenn es keine Balance zwischen Anerkennung und erbrachter Leistung gibt, wird das als „berufliche Gratifikationskrise“ bezeichnet, deren längeres Andauern sowohl physische als auch psychische Beeinträchtigungen hervorrufen kann (vgl. Seibt 2016, S. 60). Rothland (2012, S. 27) bezeichnet den Lehrberuf als „Beruf ohne Karriere“, weil die Lehrkräfte nach der „Anzahl der Berufsjahre“ und der „Dauer der Regelstudienzeit“, nicht aber nach den schulischen Leistungen und zukünftigen Erfolgen der Schülerinnen und Schüler beurteilt werden. Aus ersteren Kriterien ergibt sich auch die Höhe der Bezahlung der unterschiedlichen Lehrpersonen. Auch Schumacher et al. (2006, S. 38) sieht Lehrende als Menschen, für die es schwer oder sogar unmöglich ist, aufgrund der fehlenden Anerkennung, den

sehr geringen Chancen zum Aufstieg und keinen sicheren Erfolgsaussichten, Karriere zu machen.

3.2.4 Heterogenität der Schüler/-innenschaft in Bezug auf den Migrationshintergrund

Zu den stark belastenden Arbeitsbedingungen und dem Belastungsdruck zählt man – neben den zuvor genannten Bedingungen – auch weitere lehrberufsspezifische Beanspruchungen. So wie die Gesellschaft, aufgrund der zunehmenden Migration bzw. Globalisierung, immer heterogener ist, steigt auch die Heterogenität in der Schule an (vgl. Altrichter et al. 2009, S. 346; Schmitz, Voreck 2011, S. 144). Mecheril und Karakaşoğlu (2019, S. 10) bemerken in diesem Zusammenhang, dass die Migrationsgesellschaft bzw. die Migration als etwas „Allgemeines“ bzw. als „Normalität“ und nicht als etwas „Besonderes“ betrachtet werden müsse, obwohl die Öffentlichkeit die Personen mit Migrationshintergrund als „anders“ wahrnimmt und bezeichnet. „Migrationshintergrund ist kein neutraler Begriff“ und ist oft von negativen Gefühlen oder Meinungen begleitet (ebd., S. 28). Die Migrationsgesellschaft ist laut Mecheril und Karakaşoğlu (2019, S. 39) „eine allgemeine Dimension der Gegenwart und der Zukunft und mit allgemeinen Dimensionen sollten sich alle auseinandersetzen.“

Am 1. Jänner 2018 waren in Österreich 49.773 Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit gemeldet, davon 18.793 Menschen in Wien, wobei 10.699 aus EU- und EFTA-Staaten kamen und 8.094 Drittstaatsangehörige waren (Statistik Austria 2018, S. 115). In einer Schule in Österreich können sich somit Kinder aus unterschiedlichen Ländern, nicht nur im Rahmen der EU oder EFTA, sondern auch Asylsuchende aus Afghanistan, dem Irak oder Syrien treffen. Knapp 10.000 Schulkinder aus diesen Ländern waren im Jahr 2015 in Österreich in Ausbildung (vgl. Statistik Austria 2018, S. 46). Aus dem Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 geht hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer aus Wien – besonders hinsichtlich des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund und der Verteilung der Klassengrößen – höheren Belastungen ausgesetzt sind, als Lehrkräfte aus anderen Bundesländern (vgl. Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg, Schreiner et al 2019). „Neben dem Wachstum wirken sich die Veränderungen in den Herkunftsländern auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und damit auf die pädagogischen Erfordernisse im Schulwesen aus“ (Oberwimmer, Baumegger, Vogtenhuber 2019, S. 26). In Wien gibt es um 45% mehr Volksschülerinnen und Volksschüler mit Migrationshintergrund als vergleichsweise in den restlichen Bundesländern (vgl. Oberwimmer, Baumegger, Vogtenhuber 2019, S. 27). Mit der steigenden Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund, wächst auch die Anzahl der nicht-deutschsprachigen Schulkinder. Während in Wien 42% der Volksschulkinder außerhalb der Schule nicht ausschließlich

Deutsch sprechen, liegt der Wert in anderen Bundesländern zwischen 6 und 38%, je nach Besiedlungsdichte (vgl. ebd. S. 27). Wie schon oben ausgeführt, gehört zu den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte ein individueller Umgang mit Heterogenität bzw. die Anpassung des Fachwissens an die Bedürfnisse einzelner Schulkinder (Rothland 2013a, S. 29ff), wobei diese Anforderungen mit zunehmender Heterogenität ansteigen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund variiert auch hinsichtlich der Schultypen. Im Schuljahr 2016/17 z. B. gab es in Österreich knapp 15% ausländische Schulkinder, wobei in Sonderschulen und Polytechnischen Schulen die Anzahl der jungen Menschen mit Migrationshintergrund mit 21% weitaus höher lag. An diesen Schulen entfielen „mehr als zwei Drittel davon auf Drittstaatsangehörige“ (Statistik Austria 2018, S. 46). Wenn man die Anzahl der Schulkinder mit Migrationshintergrund an der AHS oder der BHS, mit der Anzahl dieser an Sonder- und Polytechnischen Schulen vergleicht, liegt sie an den AHS oder den BHS unter dem Durchschnitt. Die AHS besuchen meistens Schülerinnen und Schüler aus EU- und EFTA-Staaten, wobei bei der Entscheidung für den Schultyp das Niveau der deutschen Sprachkenntnisse eine Rolle spielt (vgl. Statistik Austria 2018, S. 46).

Die Heterogenität zeigt sich sowohl in den sprachlichen Schwierigkeiten, die durch den Migrationshintergrund bedingt sind, als auch in den Erziehungsstilen, die mit der religiösen und kulturellen Vielfalt zusammenhängen (vgl. Altrichter et al. 2009, S. 346; Schmitz, Voreck 2011, S. 144). Mecheril und Karakaşoğlu (2019, S. 46) betrachten eine Nichtberücksichtigung der Mehrsprachigkeit an der Schule kritisch und bezeichnen sie als „eine massive Entwertung dessen, was die Schüler_innen wie ihre Familien mitbringen.“ Oft werden die Mehrsprachigkeit, die Biografie und die Kultur ausgeblendet, weil sie nicht den gesellschaftlichen oder institutionellen Wünschen entsprechen. Die Muttersprache der Schulkinder im Unterricht soll stärker wertgeschätzt statt missachtet und geringgeschätzt werden. Der Autor und die Autorin schreiben weiter, dass durch den Slogan „Integration durch Sprache“ suggeriert wird, dass die deutsche Sprache „das einzige Medium der Teilhabe“ in der Gesellschaft darstellt (ebd. S. 47). Dies wird stark kritisiert, da sowohl die Mehrsprachigkeit in einem mehrsprachigen Staat bzw. in einer Migrationsgesellschaft akzeptiert sein soll, als auch die Deutschkenntnisse keine Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit sein sollten (vgl. ebd).

Andere Autoren betonen, dass die unterschiedlichen Erziehungsstile der Eltern auch mit der Heterogenität zusammenhängen. „Die Erziehungsstile der Eltern sind von Werten wie Durchsetzungs- und Kritikfähigkeit und Ablehnung von Autoritäten bestimmt“ (Schmitz, Voreck 2011, S. 144).

30% der zugewanderten Personen identifizieren sich völlig mit dem österreichischen Lebensstil und 56% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stimmt mit den österreichischen Werten völlig überein. Nur 3% dieser Personen können die österreichischen Ziele gar nicht und 12% eher nicht akzeptieren oder verfolgen. Zirka ein Viertel der Zugewanderten, die mit der Art und Weise des Lebensstils in Österreich nicht einverstanden sind bzw. die über die größte kulturelle Distanz berichten, sind Personen mit türkischem Migrationshintergrund (vgl. Statistik Austria 2018, S. 102). Schmitz und Voreck (2011) behaupten, dass sich manche Kulturen in ihrer Erziehung durch eine absolute elterliche Autorität und teilweise auch durch Gewalttätigkeit auszeichnen, die für die Erziehung in deutschsprachigen Ländern nicht akzeptabel seien. Auch aus diesem Grund könne es für manche Lehrkräfte schwer sein, sich in der Schule durchzusetzen und als Autorität für die Schülerinnen und die Schüler zu gelten, da die Herkunft der Schulkinder stark mit dem Lern- und Sozialverhalten verbunden ist. Es kann zu disziplinären Problemen im Unterricht sowie Problemen bei Projekt- und Teamarbeiten kommen (vgl. Schmitz, Voreck 2011, S. 144f). Es passiert immer öfter, dass Eltern auf ihre erzieherischen Aufgaben verzichten und diese aus unterschiedlichen Gründen, wie beispielsweise Unsicherheit oder Überforderung, völlig den Lehrpersonen überlassen. Besonders an Haupt- und Berufsschulen würden Lehrerinnen und Lehrer in ihren Klassen kaum Elternteile finden, die an der Übernahme der Elternvertretung interessiert seien (vgl. Schmitz, Voreck 2011, S. 144). Kritisch betrachtet kann man diese Aussagen von Schmitz und Voreck (2011) als Konflikt- oder Spannungslinien einer Demokratie bezeichnen, die besonders in Bezug auf eine Migrationsgesellschaft ein großes Nationalbewusstsein zeigen. Hinsichtlich der Konfliktlinien in der Migrationsgesellschaft schreiben auch Mecheril und Karakaşoğlu (2019, S. 23): „Kommen allen Menschen volle Menschenrechte zu oder nur ‚uns‘, dem ‚Volk‘? Gibt es einen legitimen Vorrang des ‚Volkes‘?“ In Bezug auf die Autorität und des sich Durchsetzens führen Mecheril und Karakaşoğlu (2019, S. 79) ein Beispiel an, in dem eine Lehrerin vorkommt, die ein Problem mit einem Jungen hat. Der Junge hat laut der Lehrerin bestimmt einen arabischen Hintergrund, dem sie das Problem zuschreibt, weil die muslimische Kultur und Religion u.a. durch Autoritätsprobleme Frauen gegenüber gekennzeichnet ist. Wenn die Lehrerin mit einem anderen Jungen ein Problem hätte, der keinen Migrationshintergrund oder zumindest keine muslimische Herkunft hat, würde sie ihn einfach als einen „Frechen“ bezeichnen. „Dieses Denken und Fühlen aus einer privilegierten gesellschaftlichen Position heraus“ benennen Mecheril und Karakaşoğlu (2019, S. 79) als „Konzept des Othering“. Deshalb sei es im Rahmen der pädagogischen Professionalität wichtig die eigene migrationsgesellschaftliche Position kritisch zu reflektieren (ebd., S. 88).

3.2.5 Heterogenität der Schüler/-innenschaft und Verhaltensauffälligkeiten

Die Heterogenität in den Klassen wirkt sich auch auf die Verhaltensauffälligkeit der Schülerinnen und Schüler aus. Laut Enz (2017, S. 35) befinden sich im Sinne der Integration und Inklusion in fast jeder Klasse Schülerinnen oder Schüler, die sich durch ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten auszeichnen, „welche mitunter eine sehr anspruchsvolle Gruppendynamik erzeugen.“ Ein derartiges Verhalten der Schulkinder bedeutet wieder eine neue Herausforderung für die Lehrpersonen. Es sind leider nicht alle Lehrkräfte in der Lage, mit schwierigen Schulkindern, oder mit Kindern, die Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, richtig umzugehen bzw. sie sind für solche Umstände nicht ausreichend gerüstet und es fehlt ihnen an entsprechenden Kompetenzen (Nieskens 2006, S. 37; Enz 2017, S. 35). Verhaltensauffällige oder schwierige Schülerinnen und Schüler kann man als Quelle von Unterrichtsstörungen bezeichnen, die große Belastungen für Lehrerinnen und Lehrer darstellen. Viele Forscherinnen und Forscher (z. B. Bickhoff 2000; Körner 2003; Nieskens 2006; Krause, Dorsemagen, Baeriswyl 2013; Enz 2017) beschreiben Unterrichtsstörungen als zentrale Belastungsquelle.

Nieskens (2006, S. 36f) berichtet, dass in einer Befragung aus dem Jahr 2004, 507 Lehrpersonen nach ihrer Belastung durch die Schüler/-innenschaft befragt wurden. Es zeigte sich, dass 50% der Lehrkräfte angaben, dass Schülerinnen und Schüler Verhaltensprobleme haben und 42% der Fachpersonen konstatierten, dass sich in ihren Klassen sehr viele so genannte schwierige Schulkinder befanden. Weiter betonten 68% der Lehrerinnen und Lehrer die großen Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen jungen Menschen, die sie als belastend empfanden.

Auch Theunissen (2016, S. 56) berichtet, dass ausgehend von Ergebnissen nationaler sowie internationaler Studien, bei Kindern ohne Behinderungen „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ in einer Häufigkeit zwischen 16% und 20% auftreten. Er beschreibt die Verhaltensauffälligkeiten als beklagenswerte Verhaltens- und Erlebnisweisen, die eine Lerngeschichte aufweisen, aus sozialen Bedingungen hervorgegangen sind und im Einzelfall auch wieder verlernt werden können (vgl. Theunissen 2016, S. 52). Auf Basis dieses Verständnisses für Verhaltensauffälligkeiten hat Theunissen eine Kategorisierung der Auffälligkeiten aus pädagogischer Sicht vorgenommen. Er unterscheidet zwischen Auffälligkeiten im psychischen und physischen Bereich, Auffälligkeiten im sozialen Verhalten, sowie selbstverletzendes und irritierendes Verhalten, auffälliges Verhalten gegenüber Sachobjekten und Auffälligkeiten im Rahmen des Arbeitens und der Leistung (vgl. Theunissen 2016, S. 52f.).

3.2.6 Die Klassengröße

Laut Rudow (1994, S. 64) kommt es zu einer Steigerung von Belastungen bei Lehrenden, wenn sie in einer Klasse unterrichten, in der sich mehr als 27 Schulkinder befinden. Als optimale Klassengröße gibt er 21 bis 25 Schülerinnen und Schüler an. Aus der Belastungsforschung von Schmitz und Voreck (2011, S. 146ff) geht deutlich hervor, dass die steigende Anzahl der Lernenden in einer Klasse bzw. eine Klassengröße ab 23 oder 24 Schulkindern mit wachsendem subjektiven Erleben von Belastungen verbunden ist. „Die negativen Merkmale Innere Kündigung, Arbeitsaufwand für die Schüler, Lehrbelastung sowie emotionale Erschöpfung und Dehumanisierung sind signifikant stärker ausgeprägt als bei geringeren Klassenstärken“, wobei Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem Beruf durch die Klassengröße nur leicht weniger identifiziert sind als Lehrkräfte in deren Klassen sich eine geringere Anzahl von Schulkindern befindet (Schmitz, Voreck 2011, S. 148). Lehrerinnen und Lehrer sind sich einig, dass viele Schülerinnen und Schüler bzw. große Klassen, mit größerem Engagement und zeitlich aufwändigeren Vorbereitungen außerhalb der Schule zusammenhängen und zu Belastungen und gesundheitlichen Problemen, sogar zum Burnout beitragen können. Aus der deutschen Studie von Schmitz und Voreck (2011, S. 145), in der ungefähr 1000 Lehrkräfte befragt wurden, geht hervor, dass mehr als 80% der Lehrerinnen und Lehrer große Klassen als sehr belastend empfinden. Die Ergebnisse dieser Studie wurden sowohl durch die Studie zur Belastung von Schaarschmidt (2004), als auch durch die Studie zum Burnout im Lehrberuf von Schmitz (2004) bestätigt (vgl. Schmitz und Voreck 2011, S. 145). Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass es keinen direkten Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schulkinder in einer Klasse und den psychischen Problemen bei den Lehrkräften gibt (Lehr 2004, S. 129 zit. nach Schmitz, Voreck 2011, S. 145). Wenn es sich um physische Belastungen bezüglich der Klassengröße handelt, wurde nachgewiesen, dass die zunehmende Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichen störenden Geräuschen bzw. mit Lärm korreliert und somit Einfluss auf die physischen und psychischen Belastungen im Lehrberuf haben kann (Schmitz, Voreck 2011, S. 146; Krause 2002, S. 182 zit. nach Meder 2013, S. 50).

Zweifel über die richtige Berufswahl bzw. über die Identifikation mit der Arbeit in der Schule, kann zudem nicht nur durch die nicht ausreichende Unterstützung von Seiten der Schulleitung ausgelöst werden, sondern auch durch eine ungünstige bzw. unfaire Einteilung der Schulklassen. Zusammenfassend kann die These abgeleitet werden, dass das Lehrpersonal, das Klassen mit 23 oder mehr Schülerinnen und Schülern betreut, höherer subjektiver Belastung und Beanspruchung ausgesetzt ist und dadurch auch ihre psychische und physische Gesundheit in höherem Ausmaß gefährdet wird. Da nur geringe Abweichungen zwischen den

objektiv messbaren Merkmalen, zu denen auch die Klassengröße gehört, und dem professionellen Einsatz der Lehrkräfte in der Schule bestehen, wird der Subjektivität der Lehrpersonen eine große Bedeutung bei der Bewertung des Einflusses der Klassengröße auf das Lehrerinnen- und Lehrerengagement zugeschrieben (vgl. Schmitz, Voreck 2011, S. 150).

Die Ergebnisse aus der eben beschriebenen Studie von Schmitz und Voreck (2015) im Zusammenhang mit dem Einfluss der Klassengröße und der Gesundheit der Lehrenden stimmen mit den Ergebnissen aus der Vergleichsstudie von Hillert (2012, S. 8) überein. Manche Lehrpersonen, bei denen sich gesundheitliche Probleme zeigen, berücksichtigen bestimmte Einflussfaktoren entweder sehr wenig oder zu viel, sodass ihre Erkrankungen als Konsequenz ungünstiger Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel einer nicht angemessenen Klassengröße, einer hohen Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund in einer Klasse oder vielen Unterrichtsstunden an einem Tag, gesehen werden können. Dies bedeutet, dass die Subjektivität bei der Bewertung der Belastungsfaktoren, die auf die Gesundheit der Lehrenden einen negativen Einfluss haben, eine große Rolle spielt. Wobei sich aber auch hier zeigte, dass die Klassengröße nur einen geringen Einfluss auf die Gesundheit hat. Diese Aussage gilt aber nicht, wenn sich in einer Klasse mehrere Schülerinnen und Schüler befinden, die ein auffälliges Verhalten zeigen, sowie wenn Lehrkräfte verbal, nonverbal oder auch körperlich durch Schulkinder angegriffen werden. In solchen Fällen ist die Gesundheit der Lehrenden bedroht, und das Risiko, dass Depressionen entstehen, ist hoch. (vgl. Hillert 2012, S. 8)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die einzelnen Studien zur Klassengröße im Zusammenhang mit der Gesundheit der Unterrichtenden widersprüchlich und mangelhaft sind. Obwohl aus den Forschungsergebnissen deutlich hervorgeht, dass Lehrkräfte die Klassengröße als Belastungsfaktor empfinden können, haben die unterschiedlichen Ergebnisse gezeigt, dass diese nur geringen bzw. bedeutungslosen oder auch gar keinen Einfluss auf die psychische Gesundheit hat. Auf die Psyche haben paradoxerweise der damit verbundene Arbeitsaufwand, die emotionale Erschöpfung oder der Lärm viel größeren Einfluss. Bei diesen Belastungsstudien, deren Ziel es ist, die Einflussfaktoren der psychischen Gesundheit zu spezifizieren, ist es schwer zu definieren, welche konkreten Risikofaktoren sich auf die psychische Gesundheit negativ oder positiv auswirken, da sie auf der subjektiven Beurteilung der einzelnen Lehrpersonen bzw. auf deren persönlichem Erleben der Beschwerden basieren. „Sowohl die einwirkenden Belastungen bzw. Arbeitsbedingungen als auch die resultierenden Belastungsfolgen bzw. Beanspruchungen sowie die Personenmerkmale werden überwiegend über Selbstauskünfte der Lehrkräfte erhoben“ (Krause, Dorsemagen, Meder 2013, S. 101).

3.2.7 Einzelkämpfer/innen und Teamlehrkräfte

Lehrerinnen und Lehrer können sich selbst als Einzelkämpfer/-innen bezeichnen, wenn sie sich bei allen ihren Aufgaben vor allem bei der Vorbereitung, der Durchführung und der Bewertung allein gelassen oder mit ihren Rollen und Erwartungen überfordert fühlen (vgl. Koehler 2009, S. 137). Laut Voreck und Schmitz (2011, S. 164) können Lehrerinnen und Lehrer im Schulsystem nicht harmonisch zusammenarbeiten, da sie die „meiste Zeit als Einzelperson vor einer Gruppe von Schülern agieren“. Das Kollegium hat eigentlich nur bei den gemeinsamen Teambesprechungen oder in den kurzen Pausen Raum zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten. Die Lehrkräfte müssen sich aber in dieser Zeit auch auf die nächste Unterrichtsstunde vorbereiten. Bei modernen Unterrichtsmethoden wie z. B. beim handlungsorientierten Unterricht ist eine Abstimmung der Unterrichtsplanung mit Kolleginnen und Kollegen gar nicht notwendig oder wünschenswert. „Die nach den Rahmenrichtlinien erforderliche Koordination (etwa bei der Beurteilung etc., Gestaltung der Stundenplanung etc.) wird eher als Eingriff in die Unterrichtsautonomie wahrgenommen“ (Voreck, Schmitz 2011, S. 164). Dies hat zur Folge, dass sich viele Lehrkräfte als Einzelkämpfer/-innen charakterisieren, da für das Knüpfen von Kontakten oder eine harmonische Zusammenarbeit keine Zeit bleibt (vgl. Dittelbach, Khan-Svik 1994, S. 80; Scheuch 1997, S. 244; Koehler 2009, S. 137; Voreck, Schmitz 2011, S. 164; Stiller 2015, S. 88), und ihre „Gegner/-innen“ entweder die Schüler/-innenschaft, das Kollegium oder die Schulleitung sein können (Voreck, Schmitz 2011, S. 164). Weil die vom Lehrberuf ausgehenden Belastungen meist nicht mit den Kolleginnen und Kollegen im System der Schule besprochen und bewältigt werden können, verbinden mehrere Autoren und Autorinnen (z. B. Rothland, 2004, S. 161 ff; Hillert & Schmitz, 2004; Stiller 2015, S. 88) den Lehrberuf mit sozialer Isolation, obwohl die Lehrkräfte täglich in Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern, dem Kollegium, der Schulleitung oder den Eltern stehen, die als soziale Partner/-innen bezeichnet werden können. Die soziale Isolation der Lehrpersonen im Kontext von Entscheidungen, die sie alleine treffen und Arbeiten, die sie allein erledigen müssen bzw. Strategien, die sie selbst finden müssen – entweder allein in der Klasse hinter verschlossener Türe oder auch beim Arbeiten außerhalb der Schule (vgl. Dittelbach, Khan-Svik 1994, S. 88; Schumacher et al. 2006, S.38; Stiller 2015, S. 88), kann negative Auswirkungen auf das Belastungserleben der einzelnen Lehrpersonen haben (vgl. Schumacher et al. 2006, S. 38).

Bei Teamlehrerinnen und Teamlehrern ergeben sich andere Problemlagen. Durch eine Teampartnerin oder einen Teampartner können die Lehrkräfte nicht nur unterstützt werden, sondern sie können sich bei der Umstellung von der Einzelkämpferin oder dem Einzelkämpfer zur

Teamlehrerin oder zum Teamlehrer auch unsicher oder belastet fühlen. Der Grund dafür ist, dass sie plötzlich ihre Entscheidungs- und Vorbereitungsprozesse, sowie die Unterrichtsinhalte, die Lernziele, die organisatorischen und administrativen Aufgaben gemeinsam besprechen müssen. Es muss ein gemeinsamer Termin für eine Besprechung oder ein Treffen entweder innerhalb oder außerhalb der Schule gefunden werden, was für die bisherigen Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer störend und belastend sein kann, wenn sie bisher über viele Dinge wie die Hausaufgaben, die Organisation, die Unterrichtsinhalte etc. alleine und rasch selbst entscheiden konnten (vgl. Dittelbach, Khan-Svik 1994, S. 85ff). Auf der anderen Seite berichtet Hoffelner (1994, S. 92), der selbst langjährige Erfahrung als Teamlehrer hat, dass Teamteaching viele Vorteile mit sich bringt. „Dieses Vorleben von Zusammenarbeit und Akzeptanz kann positive Auswirkungen auf die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit von Schülern/Schülerinnen haben“ (Hoffelner 1994, S. 92). Gleichzeitig können sich die anwesenden Kolleginnen oder Kollegen im Unterricht gegenseitig unterstützen, was eine Entlastung bringen kann, da die Belastungen, die z. B. durch große Schulklassen, schwierige Kinder und Störungen in der Unterrichtszeit entstehen, zwischen zwei Personen aufgeteilt werden, sowie der individuelle Zugang zu unterschiedlich leistungsfähigen Schülern gemeinsam bewältigt werden kann (vgl. Hoffelner 1994, S. 53ff). Aus der österreichischen Studie „LehrerIn 2000“ (BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 156f) geht hervor, dass sich 37% der Lehrerinnen und der Lehrer aller Schultypen durch die fachliche Zusammenarbeit sehr oder eher gefordert fühlen, 64% der befragten Lehrpersonen die Zusammenarbeit aber als sehr oder eher befriedigend empfinden. Nina Brlica (2018), die in Österreich ein Forschungsprojekt zum Thema „Berufseinstieg und die ersten Dienstjahre von Lehrerinnen und Lehrern“ geleitet hat, ist zu interessanten Ergebnissen gekommen. „In der Neuen Mittelschule sieht die Lage etwas anders aus, Teamteaching kann den Einstieg stark erleichtern, Fremdfächer hingegen stellen eine große Herausforderung dar“ (Brlica 2018, S. 176). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich bei beiden Varianten, sowohl beim „Einzelkämpfertum“ als auch beim Teamteaching, Vor- und Nachteile zeigen.

3.2.8 Sonstige berufsspezifische Belastungsfaktoren

Obwohl es externe – nicht durch die Lehrkräfte oder Schulleitung beeinflussbare – Belastungsfaktoren im Lehrberuf gibt, die zum Beispiel von gesellschaftlichen Veränderungen oder politischen Entscheidungen abhängen, wie das Curriculum oder Erlässe, gibt es auch Belastungsquellen, die Lehrerinnen und Lehrer selbst leicht beeinflussen können (Jauk 2011, S. 78). Zu diesen Faktoren gehören zum Beispiel fehlende Kompetenzen beim Umgang mit

schwierigen Kindern (Nieskens 2006, S. 37; Schumacher et al. 2006, S. 36f; Enz 2017, S. 35), das Unterrichten an mehreren Schulen oder Schultypen – wie schon in Kap. 3.2.2 näher beschrieben wurde – oder auch das nicht richtige Nutzen von Erholungs-möglichkeiten.

Da die permanente Konzentration von Lehrkräften auf die Unterrichtsentwicklung, sowie das ständige Einwirken und Reagieren auf das Geschehen bzw. auf die Unterrichtsprozesse während einer Unterrichtsstunde erforderlich sind, „(...) ist nach einem längeren Zeitraum (über mehrere Unterrichtsstunden) mit einem Nachlassen der Konzentrationsfähigkeit und damit einhergehend einer Einschränkung der Leistungsfähigkeit zu rechnen“ (Krause, Dorsemagen 2007b, S. 107). Um die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften zu fördern, sind Erholungszeiten nötig. Wenn es an diesen fehlt, können sich leicht „Fehlbeanspruchungen im Verlaufe des Schulvormittags aufschaukeln“ (ebd., S. 115). Laut Schumacher et al. (2006, S. 36) sind die Pausen, in denen sich Lehrpersonen eingeschränkt selbst regenerieren können, keine echten Erholungszeiten, da sie meist durch Lärm oder Konversationen gestört werden.

Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013, S. 68) berichten, dass sich Zeitdruck und fehlende Pausen, besonders negativ auf die Gesundheit der Unterrichtenden auswirken.

Im Rahmen der Studie „LehrerIn 2000“ wurden 6.861 österreichische Lehrkräfte, die an unterschiedlichen Schultypen (z. B. Volks-, Haupt- und Sonderschulen, Polytechnische sowie allgemein bildende höhere, berufsbildende mittlere als auch höhere Schulen und Berufsschulen) unterrichten, bezüglich ihrer Arbeitszeit, ihrer Belastungsfaktoren und deren Auswirkungen auf ihre Gesundheit befragt (BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 14). Belastungen, die in dieser Untersuchung erfasst wurden, wurden in vier Bereiche gegliedert. Im ersten Bereich findet man Belastungen, die durch Probleme mit der Disziplin entstehen. Dazu zählt man zum Beispiel die Verhaltensauffälligkeiten der Schulkinder, die Störungen in den Unterrichtsstunden, eine hohe Anzahl an Schülerinnen und Schülern in einer Klasse oder die Verweigerungen und den Widerstand. Im zweiten Bereich befinden sich Belastungen, die durch die Zusammenarbeit mit dem Kollegium entstehen. In diese Gruppe gehören die Probleme zwischen Kolleginnen und Kollegen wie beispielsweise das Streiten, Spannungen, Mobbing oder Intrigen. In der dritten Gruppe werden Belastungen beschrieben, die von der mangelnden Anerkennung der Lehrkräftearbeit bzw. dem Lehrberuf in der Öffentlichkeit und der Situation in der Schule und im Lehrerinnen- und Lehrerzimmer ausgehen. Der letzte und vierte Bereich ist durch Belastungen charakterisiert, die durch unerwartete Umstände oder zusätzliche Aufgaben entstehen. Zu diesem Bereich zählt man z. B. unterschiedlich leistungsfähige Schulkinder in einer Schulklasse, Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache bzw. mangelnden

deutschen Sprachkenntnissen, hohe Erwartungen der Erziehungsberechtigten, Suppliertunden, Interventionen im Unterricht, sowie das Kompensieren gesellschaftlicher Missstände (vgl. BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 147f).

Die aus dieser Studie erhobenen Belastungsfaktoren sind in der folgenden Tabelle nach der Intensität des Belastungserlebens abgebildet. Daraus geht deutlich hervor, dass Lehrpersonen besonders durch das Kompensieren von gesellschaftlichen Missständen, sowie durch die Probleme mit Schülerinnen und Schülern belastet sind. Durch Konflikte mit oder zwischen Kolleginnen und Kollegen, mangelnde Deutschkenntnisse, Mobbing oder Unterbrechungen des Unterrichts fühlen sie sich am wenigsten belastet (vgl. ebd., S. 149).

Tabelle 109: Wie sehr fühlen Sie sich in Ihrer Tätigkeit als LehrerIn belastet durch...

	belastet (4-5)	mittel belastet (3)	gar nicht belastet (1-2)
Kompensieren von gesellschaftlichen Missständen	55	25	20
hohe Klassenschülerzahl	52	19	29
Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen	48	27	25
stark unterschiedliches Leistungsniveau der SchülerInnen	43	31	27
Stören des Unterrichts durch SchülerInnen	40	28	32
mangelnde Anerkennung Ihrer Arbeit	37	29	34
Raumsituation in der Schule	36	23	42
Platzsituation im LehrerInnenzimmer	36	17	47
Widerstand und Verweigerung von Seiten der SchülerInnen	26	25	50
hohe Erwartungshaltung der Eltern (bei BS auch Lehrbetriebe)	20	28	52
unvorhergesehene Supplierungen	16	19	65
mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache bei SchülerInnen	16	18	67
Mobbing und Intrigen an Ihrer Schule	14	14	72
offene Konflikte und Streit unter den KollegInnen	13	15	72
Unterbrechungen des Unterrichts (Korrekturen, Elterngespräche ...)	12	21	67

Angaben in Prozent

Tabelle 2: Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer

Montgomery und Rupp (2005) haben in ihrer Metaanalyse zum Thema Belastungen und Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern, in deren Rahmen Lehrkräfte aus unterschiedlichen

Ländern und Schultypen befragt wurden, folgende sechs wichtige Belastungsquellen definiert: das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, die Struktur der Schule, die Workload, die Konflikte im Kollegium, die Probleme mit der Schulleitung und die persönlichen Faktoren. Neben den schon oben genannten und detailliert erläuterten Belastungsfaktoren wurde hier bisher der Stressor „Probleme mit Schulleiterin oder Schulleiter“ nicht näher beschrieben. Rothland (2007b, S. 251) zählt auch diesen Aspekt zu den wichtigen Determinanten, die Lehrerinnen und Lehrer als Belastung empfinden. Die Soziale Unterstützung wie z. B. durch die Vorgesetzten, sowie durch die Kolleginnen und Kollegen, wird als

„Ergebnis kognitiv-emotionaler Verarbeitung und Bewertung gegenwärtiger und vergangener sozialer Interaktionen betrachtet (...), durch die Personen Hilfestellungen erleben und erwarten, um Aufgaben und Belastungen zu bewältigen und persönliche Ziele zu erreichen“ (Rothland 2007b, S. 251).

Wenn Lehrpersonen von ihrem Kollegium und ihrer Schulleitung wenig unterstützt werden, bzw. sich wenig oder gar nicht unterstützt fühlen, sind sie im Vergleich zu anderen Lehrkräften, die sich seitens der Schulleitung und des Kollegiums gut unterstützt fühlen, öfter von Burnout betroffen, da jene nicht an ihren „sozialen Kompetenzen“ und ihrer „sozialen Integration“ zweifeln (ebd., S. 257).

4. Gesundheit

Bei den Versuchen, den Terminus „Gesundheit“ näher zu erklären, wird oft der Begriff „Krankheit“ miteinbezogen (Redlich 1967, S. 88; Göpel 1997, S. 145; Keil 1997, S. 133; Kickbusch 1999, S. 276; Niederbacher, Zimmermann 2011, S. 178). Eine Krankheit und die damit verbundenen Schmerzen, Einschränkungen oder Beschwerden einzelner Personen stellen die Grenzen der Definition von Gesundheit dar (vgl. Niederbacher, Zimmermann 2011, S. 178). Gesundheit kann nicht bloß als Abwesenheit von Krankheit beschrieben werden (vgl. Kickbusch 1999, S. 275), obwohl solche Definitionen oft vorkommen (z. B. Redlich 1967, S. 88; Göpel 1997, S. 145; Keil 1997, S. 133). Beatrix Wildt (1997, S. 39) versteht unter dem Begriff Gesundheit „ein individuelles und gesellschaftliches »Gut« von hohem Rang, das heißt, Gesundheit ist mit einem positiven Werturteil verknüpft“. Im Alltagsverständnis bedeutet dieser Terminus etwas „Gutes“ und ist mit bestimmten Vorstellungen verbunden beispielsweise wie sich die Gesundheit bei einem Menschen zu entwickeln hat und wie ein gesundes soziales und individuelles Leben geführt werden soll (vgl. ebd.). Aber die individuellen Vorstellungen über Gesundheit und eine einwandfreie Lebensführung variieren in den unterschiedlichen Kulturen (vgl. Göpel 1997, S. 145; Kickbusch 1999, S. 275). Eberhard Göpel (1997, S. 148) sieht Gesundheit als eine kulturelle Aufgabe. Er beschreibt die Menschen

als natürliche Wesen, die willentlichen bzw. naturgebundenen Beeinflussungen unterliegen, die aber „durch eine bewusste Kultivierung ihres Alltages und der Lebensführung Einfluss auf das persönliche Wohlbefinden“ gewinnen können. Eine Lehre, die Göpel „Diätetik“ nennt, hat die Entwicklung einer gesunden Lebensführung zum Ziel. Aufgabe dieser Lehre ist es, die Menschen zu kultivieren bzw. aus den willkürlichen Naturmenschen Kulturmenschen zu gestalten (Göpel 1997, S. 148). Er beschreibt die gesunden Menschen außerdem als „gesellschaftliche Organismen“ bzw. als zivilisierte Wesen.

„Die Fähigkeit, Kontrolle über den Körper und seine Triebe, Wünsche und Hoffnungen jederzeit demonstrieren zu können, wurde zu einem wichtigen Nachweis eines »zivilisierten Normalverhaltens« und damit auch der Gesundheit“ (Göpel 1997, S. 153).

Der Gesundheitsbegriff ist an Funktionalität, Arbeitsfähigkeit und Normalität geknüpft und verleiht dadurch der Medizin und anderen Behandlungssystemen die Macht der unmittelbaren sozialen Kontrolle. Der Mensch wird also sozusagen im Namen der Gesundheit „genötigt“ seine Lebensweise so zu gestalten, dass gesundheitliche Gefährdungen vermieden werden (vgl. Keil 1997, S. 135).

Die Gesundheitsdefinition, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) benutzt wird, „entspricht dieser Wertaussage insofern, als bestimmte Zusammenhänge benannt werden, die geeignet sind, Lebensumstände zu optimieren“ (Wildt 1997, S. 266). Gesundheit wird nicht nur unter einem negativem Verständnis als „Abwesenheit von Krankheit“, sondern auch im positiven Verständnis als „harmonisches Gleichgewicht“ oder als „funktionales Optimum“ definiert (ebd., S. 267). Bezugnehmend auf die WHO wird Gesundheit als ein Zustand des absoluten physischen, psychischen und sozialen Wohlbefindens charakterisiert (vgl. Keil 1997, S. 134; Kickbusch 1999, S. 275; Niederbacher, Zimmermann 2011, S. 178). Im Sinne dieser Definition kann Gesundheit auch mit Begriffen wie „Vitalität“ oder „Lebenskompetenz“ beschrieben werden, die für die Entwicklung des vollkommenen Wohlbefindens verantwortlich sind (Wildt 1997, S. 267). Aus der WHO Gesundheitsdefinition geht hervor, dass es sich hierbei „nicht um ein messbares, sondern um ein normatives“ Wohlbefinden von Individuen handelt (Kickbusch 1999, S. 275).

Dennoch sollte die Gesundheitsdefinition der WHO nicht als medizinische oder epidemiologische Messgröße verstanden werden, sondern nur als Hinweis darauf, dass die Gesundheit viele Dimensionen hat, von vielen Faktoren bestimmt wird und auch unterschiedlichen geschichtlichen und kulturellen Interpretationen unterworfen ist. Es gibt einen andauernden Konflikt um die WHO Gesundheitsdefinition, der sicherlich Großteils aus der Medizin kommt, da sich diese im Bereich der Krankheit wohler fühlt als in dem der Gesundheit. Doch

seit kurzem gibt es auch Vertreterinnen und Vertreter der Gesundheitsökonomie, die die WHO mit ihrem Gesundheitsbegriff für die Maßlosigkeit der Konsumentinnen und Konsumenten im Gesundheitswesen verantwortlich machen. Wer allerdings an dieser Ausschweifung schuld ist, bleibt aber im Dunkeln (vgl. Kickbusch 1999, S. 275).

In diesem Zusammenhang wird argumentiert, dass Gesundheit – so wie sie die WHO definiert – einfach nicht erreichbar ist. Durch das Tätigkeitsfeld eines Arztes oder des Gesundheitssystems ist sie erst recht nicht abgedeckt. Absolutes Wohlbefinden anzustreben oder sogar einzuklagen, würde zu immer höheren Ansprüchen führen, diese wiederum zu einer breiteren Angebotspalette im Gesundheitssystem und beides gemeinsam schließlich zum finanziellen Bankrott des Systems (vgl. Kickbusch 1999, S. 276).

Interessanterweise wird hier der Gesundheitsbegriff herangezogen, um einen Prozess zu bezeichnen, welcher eigentlich der zunehmenden Medikalisierung von Problemen – inklusive der Medikalisierung der Gesundheit selbst – zugeordnet werden muss (vgl. Kickbusch 1999, S. 276).

Die WHO Gesundheitsdefinition kritisch betrachtend beschreiben Niederbacher und Zimmermann (2011, S. 179), dass die Gesundheit „kein statischer Zustand“ ist, sondern „ein Prozess“. Den Prozesscharakter verknüpfen sie vor allem mit den Sozialisationsprozessen der Individuen bzw. „durch die beständige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen und materiellen Umwelt“ (ebd.). Die Gesundheit gilt dabei als Voraussetzung, ohne die diese Auseinandersetzung nicht möglich wäre, bzw. die Menschen aufgrund dieser Voraussetzung nicht in der Lage wären zu handeln (vgl. ebd.).

„Was letztendlich als Gesundheit definiert wird, d. h. welche physische und psychische Lebenssituation angestrebt wird, um handlungsfähig zu sein bzw. zu bleiben, hängt von den jeweiligen Wertvorstellungen und der jeweiligen Lebensführung eines Individuums ab“ (vgl. Niederbacher, Zimmermann 2011, S. 179).

Erich Fromm (1945) folgend, geht auch Redlich (1967, S. 97) davon aus, dass gesunde Menschen fähig sind, der Gesellschaft etwas beizubringen bzw. die daraus folgenden sozialen Rollen und gesellschaftlichen Aufgaben zu übernehmen. Dabei bezieht er sich auf die Begriffe „Glück“ und „Reife“ der einzelnen Personen. Den Terminus Reife identifizieren laut Rennie und Woodward (1948 zit. nach Redlich 1967, S. 97) mehrere Autorinnen und Autoren mit der geistigen Gesundheit.

Da im Zentrum dieser Masterarbeit die psychische Gesundheit steht, wird nachfolgend ein Überblick über Definitionsversuche derselben gegeben.

4.1 Die psychische Gesundheit

Ähnlich wie der Begriff „Gesundheit“ wurde auch die „psychische Gesundheit“ von der WHO als ein „Zustand des Wohlbefindens“ definiert, „in dem der Einzelne seine Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv und fruchtbar arbeiten kann und imstande ist, etwas zu seiner Gemeinschaft beizutragen“ (WHO 2006, S. 47 zit. nach (Schlipfenbacher, Jacobi 2014, S. 1).

In dieser Erläuterung wird sowohl der persönliche als auch der gesamtgesellschaftliche bzw. der soziologische Aspekt einbezogen. Die psychische Gesundheit gilt nicht nur als Voraussetzung für die emotionale und die intellektuelle Entwicklung jeden Individuums (Schlipfenbacher, Jacobi 2014, S. 1). Sie bestimmt auch die Rollen und Aufgaben, für die das Individuum in der Gesellschaft sozialisiert wurde (Parsons 1967, S. 57ff; Schlipfenbacher, Jacobi 2014, S. 1), was gleichzeitig „auf gesellschaftlicher Ebene zu wirtschaftlichem Wohlstand, Solidarität und sozialer Gerechtigkeit“ beiträgt (Schlipfenbacher, Jacobi 2014, S.1). Daraus folgt, dass psychisch gesunde Menschen als leistungsfähig gelten und überdies auch eine hohe Leistungsbereitschaft aufweisen. Wenn sich eine Person in Bezug auf psychische, physische und materielle Aspekte in einem Ausgleich befindet bzw. es subjektiv so wahrnimmt, „kann sie erst ihren kleinen, jedoch bedeutsamen Beitrag zum Mosaik der Gesellschaft beitragen“ (ebd.).

Erkrankt eine Person allerdings psychisch, verursacht dies nicht nur individuelles Leid und individuelle Kosten, sondern auch eine Belastung für das Gesundheitssystem sowie gesellschaftliche Kosten und Verluste. Dieses Wissen sollte uns eigentlich für die Wichtigkeit einer gesunden Psyche sensibilisieren. Sowohl die Gesellschaft, als auch die oder der Einzelne sollte sie erhalten, fördern und darüber hinaus auch beeinträchtigten Menschen helfen, sie wiederzuerlangen. Doch dies fällt oft schwer, da das Verhalten von psychisch erkrankten Menschen meist verändert ist und bei anderen für Unsicherheit und Unverständnis sorgt. Daher sind psychisch kranke Menschen auch heute noch meist Außenseiterinnen und Außenseiter und werden stigmatisiert (ebd.).

Über die psychische Gesundheit und ihre Bedeutung wird im Rahmen der Gesellschaft immer häufiger diskutiert. Die WHO definiert psychische Gesundheit als „psychisches Wohlbefinden“. Es gibt mehrere Definitionsmöglichkeiten, die versuchen, psychische Gesundheit näher zu erklären, aber Schlipfenbacher und Jacobi (2014, S. 2) sehen die beste Lösung zur Definition von psychischer Gesundheit in der „Abgrenzung zur psychischen Krankheit“. Nieskens,

Rupprecht und Erbring (2018, S. 45) beschreiben in Anlehnung an Paulus (2006) die psychische Gesundheit als

„Fähigkeit, sich kompetent mit den gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen zu können und im Leben auch eigene Wünsche, Bedürfnisse und Hoffnungen konstruktiv zu verwirklichen: Psychische Gesundheit als Balance von Selbsterhaltung (produktive Anpassung) und Selbstgestaltung (Selbstverwirklichung)“.

Mit dieser Aussage stimmen auch die Definitionen von den oben angeführten Autorinnen und Autoren überein, wie z. B. von Göpel (1997), Redlich (1967) oder Schlipfenbacher und Jacobi (2014), die Wünsche und Hoffnungen ebenso mit Gesundheit in Verbindung setzen. Der WHO zufolge berichten Nieskens, Rupprecht und Erbring (2018, S. 45) über psychische Gesundheit als über die Basisvoraussetzung von Gesundheit.

Nachdem die psychische Gesundheit nun näher definiert und ihre Wichtigkeit aufgezeigt wurde, wird sich das nächste Kapitel mit der Psychohygiene auseinandersetzen, da wie schon in der Einleitung beschrieben die psychische Gesundheit im Lehrberuf besonders wichtig ist. „Es ist dringend geboten, für die psychische Gesundheit in diesem Beruf mehr zu tun, damit nicht aus heutigen Lehrern morgige Patienten werden“ (Schaarschmidt, Kieschke 2013, S. 82).

4.2 Die Gesundheitssituation der Lehrkräfte

Die Gesundheitssituation von Lehrkräften wird meist nur durch die Dienstunfähigkeit monitort und es fehlt besonders an Daten, die aus medizinischer Sicht die Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer beurteilen bzw. eine Diagnose stellen können (vgl. Nieskens, Rupprecht, Erbring 2018, S. 62). „Die Auswertung von Krankenstandstatistiken, die gerne als ‚harte Daten‘ zum Beleg der häufigeren und längeren Erkrankung von Lehrkräften im Vergleich zu anderen Berufsgruppen herangezogen werden, liefert keine belastbaren Ergebnisse“ (Rothland, Klusmann 2012 zit. nach Nieskens, Rupprecht, Erbring 2018, S. 62). Es zeigen sich keine eindeutigen Resultate im Rahmen der Wahrnehmung von Belastungen bezüglich des Geschlechts, des Schultyps, des Alters der Lehrenden oder der Anzahl der Jahre im Lehrberuf (vgl. ebd., S. 64).

Die Studie „LehrerIn 2000“ sieht auch eine Forschungslücke bei den Zusammenhängen zwischen Beruf und Krankheiten, welche sich aufgrund des Berufes entwickelt haben. „Ernsthafteste gesundheitliche Störungen wurden bei der Stichprobe der medizinisch untersuchten LehrerInnen nicht festgestellt“ (BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 16). Ein Grund dafür kann, wie schon erwähnt wurde, die Tatsache sein, dass das Wahrnehmen von Belastungen und psychischen Beschwerden, sowie die Bewertung des eigenen psychischen Gesundheitszustandes sehr sub-

ektiv ist (vgl. Krause, Dorsemagen 2011; Schaarschmidt et al. 2013; Scheuch et al. 2010; Seibt et al. 2011).

Aus der „arbeitsmedizinisch-psychologischen Untersuchung“ folgt aber, dass Lehrerinnen und Lehrer subjektiv dennoch ein Spektrum von Belastungen erleben, die ernsthaft berücksichtigt werden sollten, da sie als Risikofaktoren für die psychische Gesundheit gelten, bzw. einen negativen Einfluss auf das psychische Wohlbefinden haben können (ebd.). Es gibt mehrere Studien (z.B. BMUK, BMF, GÖD 2000; Kretschmann 2004; Becker 2006; Harazd, Gieske, Rolff 2009; Lehr 2011; Spenger et al. 2019), die die Häufigkeit psychosomatischer Probleme bei Lehrkräften erforschen. Einige von ihnen werden in den folgenden Absätzen näher beschrieben.

Aus der Untersuchung „LehrerIn 2000“ geht weiter hervor, dass der körperliche Gesundheitszustand der befragten Lehrpersonen im Vergleich mit den Werten der körperlichen Leistungsfähigkeit der gesamten Bevölkerung unterdurchschnittliche Werte zeigt. Zu den häufigsten körperlichen Problemen werden „Hals- und Stimmprobleme, Kopfschmerzen, Probleme mit dem Stützapparat“ gezählt oder es zeigt sich, dass die Blutfettwerte erhöht sind (vgl. BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 16.). Über ähnliche Ergebnisse berichtet auch das österreichische Forschungsprojekt „Under Pressure“ (Spenger et al. 2019, S. 149), in dem außer den Problemen mit der Stimme und den Stimmbändern, auch noch Schwierigkeiten mit dem Kehlkopf angegeben werden. Zu den physischen Belastungen, kommt auch noch das psychische Belastungserleben der Lehrkräfte, welches z. B. durch Stress oder relative Müdigkeit – 56% der Befragten gaben das an – verursacht werden kann. Sehr müde fühlten sich laut dieser Studie 25% der teilnehmenden Lehrpersonen und mehr als die Hälfte der Probanden gab an, dass sie wegen ihres Jobs erschöpft sind (vgl. Spenger et al. 2019, S. 149). Es hat sich sogar gezeigt, dass 12% der teilnehmenden Lehrenden unter Burnout litten (vgl. Spenger et al. 2019, S. 162).

Der Bericht vom Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (Hofmann et al. 2012, S. 68) veröffentlichte die Ergebnisse zur Gesundheit der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer. Im Allgemeinen zeigte sich der Gesundheitszustand von österreichischen Lehrpersonen als positiv, da die „Mehrheit der Lehrer/innen (91,3%) ihren allgemeinen Gesundheitszustand zumindest als ‚gut‘“ bezeichnet haben. Die Lehrkräfte haben einen gesunden Lebensstil z. B. in Bezug auf Rauchen oder Sport und Bewegung und sogar „einen deutlich gesünderen Lebensstil als der Rest der Bevölkerung“ (ebd., S. 68). Diese Ergebnisse dürfen aber nicht „auf jede einzelne Lehrkraft übertragen werden. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich nämlich gewisse Unterschiede, je nachdem, welche individuellen Charakteristika die Lehrer/innen aufweisen“ (ebd.). Anhand dieser Forschungen zeigen sich deutliche Unter-

schiede zwischen jüngeren und älteren Lehrerinnen und Lehrern, wobei bei älteren Lehrenden ein schlechterer Gesundheitszustand zu beobachten ist. Trotzdem berichtet mehr als die Hälfte (52,6%) der befragten Lehrkräfte, dass sie entweder mehrmals in der Woche oder auch jeden Tag unter Beschwerden leiden und die Mehrheit (63,7%) gibt an, dass sie in der Zeit der Befragung mindestens eine ärztlich diagnostizierte Krankheit hatten (ebd., S. 29f). Ähnliche Ergebnisse wie die österreichische Studie von Spenger et al. (2019) zeigt auch der Bericht von Hofmann (2012) wie z. B., dass die meisten österreichischen Lehrkräfte von Erschöpfung und Müdigkeit (33,1%) betroffen sind. Weiter berichten sie über „Rücken- und Kreuzschmerzen (22,5%) sowie Nacken- und Schulterschmerzen (20,5%). Ungefähr ein Viertel zeigt erhöhte Werte bei der emotionalen Erschöpfung, was einen Marker für die Burnout-Gefahr darstellt“ (Hofmann 2012, S. 69). Österreichische Lehrkräfte fühlen sich immer mehr überfordert. Obwohl sich der Gesundheitszustand der österreichischen Lehrkräfte als positiv zeigt und die Begutachtung ihrer Arbeitsfähigkeit auch als gut bezeichnet wurde, gibt 41% der Lehrkräfte an, dass sie sich noch nicht sicher sind, ob sie eine Frühpensionierung in Anspruch nehmen (wollen) (ebd., S. 69). In dieser Studie haben sich keine deutlichen Zusammenhänge zwischen der Arbeitsfähigkeit, dem Geschlecht und dem Schultyp gezeigt (ebd., S. 29). Es zeigten sich nur leichte Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der psychischen Leiden und der Erkrankungen des Herz-Kreislauf-Systems, wobei Männer öfter unter Herz-Kreislauf- und Frauen häufiger unter psychischen Erkrankungen leiden (ebd., S. 30).

Kretschmann (2004, S. 207) alarmiert mit Zahlen aus dem Versorgungsbericht der Deutschen Bundesregierung (2001). Aus dieser Forschungsarbeit geht hervor, dass 48% der Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf vorzeitig beenden, davon sind 55% männlich und 72% weiblich. Bei der Hälfte der weiblichen Lehrkräfte liegt der Grund des vorzeitigen Ausscheidens aus dem Beruf in der Entwicklung von psychischen oder neuronalen Erkrankungen, die durch den Dienst verursacht wurden (vgl. ebd.).

An einer Studie von Becker, die im Jahr 2004 stattfand, nahmen 144 weibliche und 91 männliche Lehrpersonen teil. Es wurde untersucht, ob der permanente Stress im Lehrberuf höher ist als in anderen Berufsgruppen, sowie ob die Stressbelastung, die die Lehrkräfte aufgrund ihrer Arbeit erleben, psychische oder psychosomatische Erkrankungen verursacht (vgl. Becker 2006, S. 82ff.). Aus den Resultaten geht hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer durch Stress mehr belastet sind als andere Berufsgruppen in der Allgemeinbevölkerung, insbesondere wenn es um Arbeitsüberlastung, soziale Überlastung oder Anerkennung in der Öffentlichkeit, Erfolgsdruck oder Überforderung geht. Die Ergebnisse von Becker (2006) stimmen mit den

Ergebnissen von Kretschmann (2004) überein. Beide zeigen auch Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften auf. Becker (2006, S. 89ff) erklärt, dass Überlastung, physische Schwierigkeiten, Konzentrations- und Entscheidungsprobleme, sowie Ängstlichkeit und Depressionen Lehrerinnen viel mehr betreffen als ihre männlichen pädagogischen Kollegen.

4.3 Auswirkungen der Belastungen auf die Gesundheit der Lehrkräfte

Alle bisher genannten Belastungsfaktoren bzw. das ganze Belastungsprofil, welches voll von vielfältigen, oft antinomischen Aufgaben ist, kann psychische, psychosomatische und physische Störungen bei Lehrpersonen verursachen oder sogar zum Burnout führen (vgl. Hurrelmann, Palentien 1997, S. 22; Schmitz, Voreck 2011, S. 133; Spenger et al. 2019, S. 162 u. a.), was wiederum zu Frühpensionierungen (vgl. Gudjons 2000, 37ff; Klusmann, Kunter, Trautwein, Baumert 2006, S. 161; Hedderich 2011, S. 21; Meder 2013, S. 40;), innerer Kündigung (vgl. Hedderich 2011, S. 21; Schmitz, Voreck 2011, S. 133) und Fluktuation (vgl. Bieri 2002, S.265f) führen kann. Die hier genannten möglichen Auswirkungen werden im Folgenden näher beschrieben.

„Berufliche Belastungen können zunächst im Beruf selbst und schlimmstenfalls in allen Lebensbereichen zu Leiden und Funktionsverlust führen“ (Hillert et al. 2012, S. 3). Das Berufsleben kann aber nicht nur negative, sondern auch positive Auswirkungen auf den gesundheitlichen Zustand und die Persönlichkeit der arbeitenden Personen haben. Hillert et al. (2012, S. 3) berichten aber, dass in der Literatur eher die negativen Einflüsse der Arbeit berücksichtigt werden und die folgenden gesundheitsfördernden Funktionen der Arbeit im Hintergrund bleiben:

- „Sicherung der materiellen Existenz und Teilhabe am sozialen Leben
- Förderung von Kompetenzen, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit
- Berufsrolle als zentrale Kompetenzen, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit
- Möglichkeiten zu Kooperation und Bildung sozialer Kontakte, die über den familiären Rahmen hinausgehen
- Strukturierung des Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus in Arbeits- und Ruhephasen
- Sinnstiftung, zum Beispiel durch das Gefühl des Gebrauchtseins und das Gefühl, einen Beitrag zu leisten
- Erleben von Wertschätzung und Anerkennung.“

Es gibt viele Lehrende, die gerne arbeiten, mit vollem Einsatz dabei sind und deren Gesundheit (in Bezug auf ihr Alter) als stabil bezeichnet werden kann (vgl. ebd.). Werden all diese positiv auf das Leben und die Gesundheit der beschäftigten Menschen wirkenden Funktionen berücksichtigt, kann behauptet werden, dass der Lehrberuf „zum körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefinden beitragen“ kann (Hillert et al. 2012, S. 3). Trotz dieser positiven Funktionen der Arbeit erleben aber viele Lehrpersonen ihren Beruf als Belastung, was sich wiederum negativ auf ihre Gesundheit und Persönlichkeit auswirkt und von diesen wiederspiegelt wird. Betroffene Personen zeigen aufgrund des Stresses psychische und psychosomatische Symptome, die gegenwärtig meist als Burnout bezeichnet werden (vgl. Hillert et al. 2012, S. 5). Ärztinnen und Ärzte oder Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten definieren das langfristige Erleben dieser Symptome als psychische und psychosomatische Erkrankung, die später – bei chronischen Symptomen – als Depression diagnostiziert werden kann. Depressionen führen bei vielen Lehrkräften zu Arbeits-unfähigkeit, die anfangs nur kurz andauert, im Laufe der Zeit aber zu langfristiger Arbeitsunfähigkeit und oft zu absoluter Dienst-unfähigkeit führt (ebd.).

„Als dominierende psychosomatische Beschwerden bei Lehrkräften finden sich in mehreren Studien – unabhängig von der Schulart – Erschöpfung und Müdigkeit, Kopfschmerzen, Angespanntheit, Antriebslosigkeit, Schlaf- und Konzentrationsstörungen, innere Unruhe oder erhöhte Reizbarkeit“ (Scheuch, Haufe, Seibt 2015, S. 349).

Hillert et al. (2012, S. 5) stellen die Frage, ob sich der Lehrberuf häufiger als andere Berufe durch Depressionen oder Burnout auszeichnet, da es keine geeigneten, wissenschaftlichen Studien zum Thema Beruf und Burnout gibt, die dies beweisen könnten. Ebenso problematisch sehen sie Feststellungen und prozentuelle Statistiken zu Burnout im Lehrberuf. Obwohl nicht feststeht, ob der Lehrberuf als der Beruf mit den meisten negativen Einflüssen auf die Gesundheit bezeichnet werden kann, bleibt es unumstritten, dass die Gesundheitsförderung hier sehr notwendig ist. Thiel (2013, S. 59) berichtet sogar, dass das Burnout-Syndrom „ein ernstzunehmendes Krankheitsphänomen unter Lehrkräften“ ist.

Die Wissenschaftler Maslach und Leiter (1999, S. 295), die sich besonders mit Burnout beschäftigen, verbinden den Arbeitsstress in Berufen, in denen zwischenmenschliche Interaktionen im Zentrum stehen, mit der Entwicklung des Burnout-Syndroms. „Burnout has long been recognized as an important stress-related problem for people, who work in interpersonally oriented occupations, such as the human services“ (ebd.).

Nicht wenige Lehrpersonen zweifeln aufgrund der Überlastung daran, dass sie sich für den richtigen Beruf entschieden haben. Andere wiederum beschreiben ihre Lehrtätigkeit mit wechselnden besseren und schlechteren Etappen. Viele Lehrerinnen und Lehrer, bei denen sich Stress-Symptome zeigen, „kämpfen mit den Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen, erleben sich selbst als Opfer und agieren unheilvoll“ (Hillert et al. 2012, S. 6). Wenn Lehrkräfte ihre Symptome als akut bezeichnen, bzw. sich krank fühlen, suchen sie eine Ärztin oder einen Arzt auf. Viele der betroffenen Lehrpersonen werden dann, wenn es noch möglich ist bzw. die erkrankte Person diese Möglichkeit noch nicht ausgenutzt hat, ambulant behandelt. Sollten die Symptome sehr stark und die Gesundheit der Lehrkraft akut gefährdet sein, wird psychotherapeutisch stationär behandelt (vgl. Hillert et al. 2012, S. 6). Lehrerinnen und Lehrer gehören oft zu den Patienten, die aufgrund ihrer psychosomatischen Symptome unmittelbar eine stationäre Behandlung brauchen bzw. Lehrpersonen dieses Typs können häufig in psychosomatischen Kliniken gefunden werden (vgl. Kretschmann 2004, S. 207; Hillert et al. 2012, S. 6).

Ergebnisse der Studie „LehrerIn 2000“ zeigen die wichtigsten Ursachen auf, die zur Entwicklung von Burnout beitragen. Der einflussreichste Faktor ist die Kluft zwischen den immer höheren Anforderungen an Lehrkräfte und der gleichzeitig geringeren Anerkennung der Lehrarbeit in der Öffentlichkeit. Zu den Anforderungen, durch die sich Lehrerinnen und Lehrer am meisten belastet fühlen, zählen „die Kompensation gesellschaftlicher Missstände, die Ergänzung der Erziehungsarbeit der Eltern und der erfolgreiche Umgang mit ‚schwierigen‘ und verhaltensauffälligen Kindern“ (BMUK, BMF, GÖD 2000, S.16).

Im Gegensatz dazu wurde die Arbeitszeit als ein nicht wichtiger Faktor zur Verursachung von Burnout bezeichnet, da die Forschung einen nur sehr geringen Zusammenhang zwischen diesen zwei Variablen gezeigt hat (vgl. ebd.). Aber nicht nur berufsspezifische Belastungen können Gründe für psychische und psychosomatische Störungen sein, sondern auch die Genetik und Bewältigungsstrategien spielen dabei eine Rolle. Emotionale Expressivität beispielsweise kann eine Variable darstellen, die zu Rezidiven der Schizophrenie oder Depression beiträgt (vgl. Rist, Cohen, Watzl 1998, S. 834f).

4.3.1 Frühpensionierung

Wenn zusätzlich zu den schon in Kapitel 2 und 3 genannten Stressoren – wie z. B. widersprüchliche Aufgaben, die Lehrkräfte auch belastend empfinden können – noch der Mangel an Lehrkräften hinzukommt und andere Anforderungen und gesellschaftliche Veränderungen berücksichtigt werden, stellt man sich die Frage, ob es Lehrpersonen zukünftig noch gelingen

kann, aufgrund ihres Berufes gesundheitlichen Problemen vorzubeugen und ihren Job bis zum Seniorenalter professionell auszuüben (vgl. Seibt et al. 2006, S. 60). Krause und Dorsemagen (2011, S. 561) berichten, dass viele Lehrerinnen und Lehrer aufgrund von psychischen und psychosomatischen Problemen wie z. B. Depressionen, nicht fähig sind ihren Job bis zum Rentenalter auszuüben, was wiederum Früh-pensionierungen zur Folge hat. Die gleiche Meinung vertreten auch Nieskens, Rupprecht und Erbring (2018, S. 62), wenn sie uns darüber informieren, dass die Frühpensionierungsrate ein Indikator des Belastungserlebens der Lehrenden ist. Obwohl eine „Einordnung der Daten zur Frühpensionierung von Lehrkräften“ sehr schwer ist, „da sie weniger über den Gesundheitsstatus der Lehrkräfte als über politische Entscheidungen (Einführung von Abschlüssen, Altersteilzeitangebote), amtsärztliche Praxis (Einfachheit der Beantragung) und mangelnde alternative Beschäftigungsmöglichkeiten von unterrichtsmüden Lehrkräften aussagt“, ist deutlich erkennbar, dass seit 2006 die Zahl der frühzeitig pensionierten Lehrerinnen und Lehrer kontinuierlich wächst (Nieskens, Rupprecht, Erbring 2018, S. 62). Laut Hedderich (2011, S. 19) – in Anlehnung an Hillert (2003, S. 10) – gehen nur weniger als 10% der arbeitstätigen Lehrerinnen und Lehrer in die Alterspension und nicht wie der Rest in die vorzeitige Pension. Frühpensionierungen können aber nicht nur durch berufsspezifische Faktoren verursacht werden, sondern auch durch die Doppelbelastung die sich durch Familie und Beruf, persönliche Faktoren oder die Lebenssituation ergeben (vgl. Weber 2003, S. 26).

4.3.2 Innere Kündigung

Wie schon oben erwähnt, können Belastungen im Lehrberuf auch zu innerer Kündigung führen. Die innere Kündigung wird oft auch psychologische Kündigung genannt (vgl. Schmitz, Jehle, Gayler 2004, S. 69; Jehle, Schmitz 2007 zit. nach Hedderich 2011, S. 21) und kann „passives und resigniertes Verhalten sowie Rückzug aus der Verantwortung am Arbeitsplatz“ verursachen (Hedderich 2011, S. 21). Schulleiterinnen und Schulleiter, sowie Schülerinnen und Schüler können die Lehrpersonen zur inneren Kündigung veranlassen, wenn die gegenseitigen Erwartungen – die auf beiden Seiten bestehen d. h. sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen Schulleitung und Lehrkräften – nicht erfüllt werden (vgl. ebd.). Die innere Kündigung bei Lehrkräften wird „als eine kognitiv-emotionale und behaviorale Reaktion auf die Wahrnehmung einer Störung des reziproken Gleichgewichts der gegenseitigen informellen Verpflichtungen zwischen Vorgesetztem (z.B. Schulleitung) und MitarbeiterIn (z. B. Lehrperson)“ definiert (Jehle, Schmitz 2007, S. 161 zit. nach Hedderich 2011, S. 21).

Schmitz, Jehle und Gayler (2004, S. 80) trennen deutlich zwischen der inneren Kündigung und dem Burnout-Syndrom.

„Während Ausgebrannte an ihren übergeordneten Soll-Vorstellungen und Verpflichtungen festhalten, ist die innere Kündigung stets dadurch gekennzeichnet, dass die wesentlichen beruflichen, übergeordneten und bedeutsamen Sollvorstellungen aufgegeben werden. Da diese Vorstellungen eine verhaltensführende Funktion haben, ändert sich auch das Verhalten“ (ebd.).

Menschen, die innerlich gekündigt haben, versuchen sich meist aus der Verantwortung der Arbeit gegenüber zurückzuziehen, was bei den von Burnout Betroffenen nicht der Fall ist. Es gibt zwei markante Unterschiede zwischen ausgebrannten Personen und innerlich gekündigten. Da Burnout-Betroffene zeitweise ihre Referenzwerte auf die bloße Handlungsausführung dekonstruieren, aber an den eigenen verpflichtenden und übergeordneten Sollvorstellungen festhalten, haben sie immer wieder das Gefühl, sich selbst untreu geworden zu sein. Sie können ihr Anspruchsniveau nicht senken, was ein innerlich Gekündigter sehr wohl kann. Außerdem ist es Burnout-Betroffenen nicht mehr möglich das zu leisten, was sie gerne möchten – im Gegensatz dazu können das innerlich Gekündigte manchmal schon noch, sie wollen aber nicht mehr (ebd., S. 80).

Beim Lehrberuf hängt die innere Kündigung insbesondere mit der Beziehung zwischen der Lehrkraft und der Schulleitung zusammen. Die oder der innerlich Gekündigte „identifiziert sich nicht mehr mit der Schulleitung, wohl aber mit den Schülern“ (ebd., S. 80f). Bei „ausgebrannten“ Personen ist es umgekehrt – hier ist meist die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern betroffen (vgl. Schmitz, Jehle und Gayler 2004, S. 80), da sie grundsätzlich an ihren Verpflichtungen gemäß ihrer beruflichen Selbstdefinition festhalten. Innerlich Gekündigte aber geben diese auf und ändern ihre berufliche Selbstbewertung (ebd., S. 81).

Schlussendlich behaupten Schmitz, Jehle und Gayler (2004, S. 81), dass die innere Kündigung nicht unmittelbar als Vorstufe des Burnout-Syndroms verstanden werden kann, obwohl die Symptome relativ ähnlich sind. Nicht alle innerlich gekündigten Lehrerinnen und Lehrer fallen automatisch ins Burnout. Lehrkräfte, die der aktiven Form der inneren Kündigung zugeschrieben werden können, erkämpfen sich oft einen gewissen Freiraum im pädagogischen Handeln und haben dadurch Erfolg. So überwinden sie die innere Kündigung und können sich die Begeisterung für den Beruf und ihren Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zurückholen (ebd., S. 81).

4.3.3 Das Burnout-Syndrom

Mit der deutschen Übersetzung des Begriffes Burnout – „Durch- oder Ausbrennen“ – sind mehrere Autorinnen und Autoren (wie z. B. Knauder 2005, S. 10 oder Burisch 2014, S. 9) nicht ganz zufrieden. Das Wort „Durchbrennen“ kann man mit Sicherungen (Knauder 2005, S. 10; Burisch 2014, S. 9) oder Stromleitungen (Burisch 2014, S. 9) in Verbindung setzen. Das würde heißen, „dass etwas abrupt passiert mit dem Effekt des sofortigen Stillstandes“, was bei einem Burnout aber nicht der Fall ist (Knauder 2005, S. 10). Mit dem Begriff Ausbrennen wiederum werden Häuser bzw. Gebäude oder auch Öfen verknüpft. Als ausgebrannt kann ein Feuer bezeichnet werden, welches nicht mehr durch weiteren Brennstoff genährt wird (vgl. Knauder 2005, S. 10; Burisch 2014, S. 9).

„Was dagegen psychologisch-metaphorisch mit Burnout gemeint ist, ist eine lang dauernd zu hohe Energieabgabe für zu geringe Wirkung bei ungenügendem Energienachschub – etwa so, als wenn eine Autobatterie nicht mehr über die Lichtmaschine nachgeladen wird, dennoch aber Höchstleistungen abgeben soll“ (Burisch 2014, S. 10).

Bröckling (2013, S. 188) hingegen kritisiert die damit in Zusammenhang stehenden Metaphern sehr stark und führt als Beispiele „leere Akkus“, „seelenlose Roboter“ bzw. die „Betriebsstörung des *Human Motor*“ an (Rabinbach 1990 zit. nach Bröckling 2013, S. 186). Diese Bezeichnungen würden nach Bröckling Rückschlüsse auf das gesellschaftliche Menschenbild zulassen und eine ungenügende Bezeichnung für einen Menschen darstellen.

Seit den ersten Burnout-Diskussionen in den Medien ist dieses Thema so populär geworden, dass es in Deutschland ab dem Jahr 2010 täglich in der Presse, sowie im Radio oder im Fernsehen aufgetaucht ist (Burisch 2014, S. 17f). Schon die Autorinnen und Autoren Golembiewski, Boudreau, Munzenrider und Luo haben im Jahr 1996 über eine so genannte Burnout-Pandemie berichtet, aber auch Hillert und Marwitz haben in ihrem Buch aus dem Jahr 2006 über eine so radikale ‚Ausbreitung‘ des Burnouts informiert, dass sie dies sogar als „Epidemie“ bezeichnet haben (vgl. Burisch 2014, S. 18). Bröckling (2013, S. 184) schreibt diese Expansion des Burnouts den dynamischen gesellschaftlichen Veränderungen zu, wenn er erklärt, dass er unter dem Burnout-Syndrom den „Kollateralschaden der Globalisierung mit persönlichen Schicksalen“ versteht. Genauso wie sich bei den älteren Beiträgen zeigt, dass das Burnout-Syndrom das ganze Volk betrifft, zieht auch Bröckling (2013, S. 179) in seinem Beitrag das Resümee, dass von Burnout auch als Epidemie geredet werden kann, wobei er Burnout als einen „Seeleninfarkt“ (ebd., S. 182) definiert. Bröckling (2013, S. 196f) betrachtet weiterführend kritisch, dass den so genannten „Burnout-Patientinnen und Patienten“ angeraten wird – ganz dem neoliberalen Modell des ökonomischen Gleichgewichts folgend –

schnell wieder gesund zu werden, die Balance zu halten, um dann wieder arbeitsfähig zu sein und zu „funktionieren“. Der Autor übt insgesamt große Kritik am derzeitigen Gesellschaftssystem und damit am Ideal des (optimierten) Menschen als dem so genannten „Homo oeconomicus“ (Bröckling 2013, S. 197), auch als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) bekannt. Siehe auch Bröcklings Erklärung zum Burnout-Syndrom in der Einleitung.

Obwohl sich viele Autorinnen und Autoren mit dem Burnout-Syndrom beschäftigen und es eine Vielzahl an Definitionen sowohl neueren als auch älteren Datums gibt, wurde dieses Syndrom wissenschaftlich bisher nicht einheitlich definiert (Hedderich 2011, S. 29; Korczak, Wastian, Schneider 2012, S. 14; Thiel 2013, S. 59; Burisch 2014, S. 14). Da es bei den neueren Definitionsbemühungen keine Sicherheit gibt, dass sie sich durchsetzen werden, oder da hinter den neuen Begriffsbestimmungen oft auch alte theoretische Reflexionen stehen (vgl. Burisch 2014, S. 20), werden hier sowohl neuere, als auch ältere Definitionen und Feststellungen, sowie diejenigen der WHO und ICD kurz erklärt und einer kritischen Betrachtung unterzogen. Trotz der Vielfältigkeit der Definitionen des Burnout-Syndroms, haben alle (vgl. Korczak, Wastian, Schneider 2012, S. 14; Burisch 2014, S. 40) ein gemeinsames Zeichen – die Erschöpfung. Um die Diskrepanz zwischen der Mannigfaltigkeit an Forschungen zum Thema Burnout bezüglich des Lehrberufs möglichst zu reduzieren, ist es notwendig die Beziehungen zwischen den Lehrenden und Lernenden näher zu untersuchen, sich mehr auf Beobachtung des Unterrichts zu beziehen und Informationen von unabhängigen Beobachterinnen und Beobachtern näher zu betrachten (Oesterreich 2008 zit. nach Krause, Dorsemagen, Meder 2013, S. 101). Oftmals wird bei Definitionen rund um Burnout auf zwei bekannte Personen der Wissenschaft – auf Christina Maslach und Herbert Freudenberger – Bezug genommen, obwohl ihre Ergebnisse nicht ganz übereinstimmen (Burisch 2014, S. 14). Ihre Erkenntnisse werden nachfolgend dargestellt.

4.3.3.1 Burnout laut Herbert Freudenberger

Der Psychoanalytiker Herbert Freudenberger aus Amerika wird als Entdecker des Burnout-Syndroms bezeichnet, da er es als erster Wissenschaftler charakterisiert hat (vgl. Korczak, Wastian, Schneider 2012, S. 14; Sosonowsky-Waschek 2013, S. 120; Thiel 2013, S. 60). Obwohl über dieses „Ausgebranntsein“ schon viel früher diskutiert wurde und sogar Fallbeispiele aus vergangenen Jahrzehnten zu diesem Thema aufgetaucht sind – natürlich ohne den Terminus „Burnout“ dezidiert zu benutzen – gilt die Untersuchung von Freudenberger als erste Burnout-Untersuchung. Sie wurde im Jahr 1974 publiziert und wird als „Startschuss zur ers-

ten Phase der Burnout-Forschung“ gesehen (Burisch 2014, S. 52). Freudenberger benutzte 1974 als erster Wissenschaftler den Ausdruck „Burn-out-Syndrom“ (Knauder 2005, S. 9). Aus eigener Praxis als Therapeut hat Freudenberger die physischen – wie z. B. „Kopfschmerzen, Magen-Darm-Probleme, Schlaflosigkeit, Kurzatmigkeit, sowie Infektanfälligkeit“ – und die psychischen Symptome von Burnout– wie z. B. „Gefühle der Verausgabung, der Müdigkeit sowie emotionaler Instabilität, die sich durch Reizbarkeit oder Weinerlichkeit“ zeigen – im Kollegium, sowie bei sich selbst beobachtet. Wegen seiner Vollzeitbeschäftigung und den damit verbundenen Vorbereitungen für den nächsten Tag, hatte er kaum Zeit für sich selbst und für die Familie (Sosnowsky-Waschek 2013, S. 120). Da sich die Beschwerden nicht nur bei ihm, sondern auch bei vielen Kolleginnen und Kollegen zeigten, stellte Freudenberger fest, dass es sich um kein „Einzelphänomen“ handeln kann, da viele Menschen davon betroffen waren (Sosnowsky-Waschek 2013, S. 120). Er beschrieb das Burnout-Syndrom als Zustand (vgl. Korczak, Wastian, Schneider 2012, S. 14; Sosnowsky-Waschek 2013, S. 124), welcher sich meist über Monate bis Jahre schleichend in unterschiedlichen Stufen entwickelt und oft über lange Zeit nach Beginn der Erkrankung verborgen bleibt. Während dieses fortlaufenden Prozesses werden die betroffenen Personen physisch, psychisch und emotional erschöpft (vgl. Freudenberger 1974, S.160f; Burisch 1994, S.30f).

„The burn-out manifests itself in many different symptomatic ways which vary in symptom and degree from person to person. It usually occurs about one year after someone has begun working in an institution, because it is just about at that point that a number of factors begin to come into play” (Freudenberger 1974, S. 160).

Freudenberger und North (1992 zit. nach Sosnowsky-Waschek 2013, S. 124) unterscheiden zwischen zwei Entwicklungsstufen von Burnout bzw. zwischen dem „*empfindsamen Stadium*“ und dem „*empfindungslosen Stadium*“. In der ersten Phase werden die negativen Emotionen und Gefühle nicht ausgedrückt, was Erschöpfung zur Folge hat. In der zweiten Phase werden „Gleichgültigkeit, Zynismus, Ungeduld, Reizbarkeit, Angst vor fehlender Anerkennung, sowie typisch depressive Verarbeitungsmuster“ entwickelt, die auch als Symptome von Burnout gelten. Im späteren Verlauf von Freudenbergers Forschungen erweiterte er die ursprünglichen zwei Stadien auf zwölf Stufen (Freudenberger, North 1992 zit. nach Sosnowsky-Waschek 2013, S. 124).

Kritisch zu betrachten ist, dass Freudenbergers Forschungen besonders auf seiner eigenen Interpretation von Selbsterfahrungen basieren. „Das Buch (das allerdings keine Ansprüche an Wissenschaftlichkeit erhebt) verfährt meist nach dem Muster, ein bestimmtes Prinzip zu skizzieren und dann durch einen Beispielfall zu illustrieren. Dabei bleibt der logische Zusammen-

hang der Prinzipien völlig unklar“ (Burisch 2014, S. 52). Die Leserin bzw. der Leser muss selbst entscheiden, welche Bedingungen als notwendig bzw. hinreichend für Burnout gelten. Bei manchen Fallbeispielen (z. B. Clyde oder Harriet) scheint es unmöglich, sie einem von Freudbergers Erklärungsschemen zuzuordnen. „Sein personologisches Grundmuster andererseits – (...) – ist bei vielen Fällen zumindest nicht klar herausgearbeitet, bei einigen (z. B. »Miriam« oder »Martha«) fehlt es ganz“ (Burisch 2014, S. 52).

4.3.3.2 Burnout nach Christina Maslach

Thiel (2013, S. 59) beschreibt in Anlehnung an Sosnowsky (2007) die ersten Forschungen von Maslach, z. B. aus dem Jahr 1974 und 1982, die „als bahnbrechend und richtungsweisend für die gesamte Burnout-Forschung“ gelten, wobei die größte Bedeutung der „Konzeption eines Messinstrumentariums zur Burnout-Diagnose, dem Maslach Burnout Inventory (MBI)“ zugeschrieben wird. Als Basissymptome, die auch die Skalen im Maslach Messinstrument darstellen, werden nur die „emotionale Erschöpfung, die Depersonalisation und die Leistungszufriedenheit“ gezählt (Burisch 2014, S. 16). Obwohl sehr viele andere Merkmale mit dem Burnout verbunden sind, wurden in der Mess-Skala nur die vier genannten Symptome zur Geltung gebracht (vgl. ebd.). Laut Savicki und Cooley (1983, zit. nach Burisch 2014, S. 16), die keinen kritischen Standpunkt gegenüber dem MBI einnehmen, kann eine Person als „burnoutleidend“ bezeichnet werden, wenn sich bei ihr all diese Symptome des Maslach Messinstruments zeigen. Dazu nimmt Burisch kritisch Stellung (2014, S. 16). Laut ihm sei jemand „»in einem Burnout-Prozess mehr oder weniger weit fortgeschritten«, und zwar umso weiter, je mehr Symptome und je intensiver er diese aufweist“ (ebd.). Eine ausgebrannte Person im fortgeschrittenen Stadium weist andere bzw. stärkere Symptome auf als eine in der Frühphase, d. h. er kritisiert hier die Unschärfe in der „Mehrdimensionalität“ und im „Verlaufscharakter des Phänomens“ (Burisch 2014, S. 16).

Laut Burisch (2014, S. 54) fehlt in Maslachs Theorie die Begründung, warum genau die drei Symptome und keine anderen, wie z. B. die „Intellektuelle Anregung“ oder die „Führung“ von Cary Cherniss zur Anwendung gekommen sind. Findet Maslach diese Symptome gar nicht bedeutend? Weiter ist zu beachten, dass Maslach und Leiter

„davon auszugehen scheinen, „dass wir alle ein universelles und gleich starkes Bedürfnis nach Arbeitsbelastung (mäßig), Kontrolle, Belohnung, Gemeinschaftsgefühl und Wertkonformität haben (hoch; bei Gerechtigkeit mag das am ehesten stimmen), dass wir beim Fehlen dieser

Rahmenbedingungen gleichermaßen wehrlos sind und darauf gleichermaßen sensibel reagieren“ (ebd.).

Der Vorwurf von Kritikerinnen und Kritikern an die angebliche Mehrheitsmeinung, dass objektive Faktoren ausgeblendet werden, trifft im Umkehrschluss sie selbst – sie blenden subjektiv aus und können sich dadurch z. B. nicht erklären, warum bei komplett gleichen Arbeitsbedingungen, die eine Kollegin ausbrennt, die andere aber nicht, was aber in der Praxis vorkommt (vgl. Burisch 2014, S. 54).

4.3.3.3 ICD - Definition von Burnout

„(...) die beiden großen medizinischen Klassifikationssysteme, die International Classification of Diseases (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation und das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) der American Psychiatric Association müssen auf Grund des defizitären Forschungsstandes sowie der mangelnden Konsensfähigkeit innerhalb der Definitionsbildung bewusst Abstand nehmen“ (Burisch 2010, S. 18f zit. nach Thiel 2013, S. 61).

Beide Klassifikationssysteme definieren das Burnout-Syndrom nicht mehr als einen „Zustand der totalen Erschöpfung“ (Korczak, Kister, Huber 2010, S. 13; Hedderich 2011, S. 29; Thiel 2013, S. 61) oder als „Ausgebranntsein“ (Korczak, Kister, Huber 2010, S. 13). In der ICD-10 findet man Burnout unter dem Zeichen Z73.0 und unter folgender Legende: „Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen“ (Korczak, Kister, Huber 2010, S. 13). Burnout gilt als keine klinische Diagnose, d. h., wenn Menschen, die unter Burnout leiden, medizinisch behandelt werden, muss eine geltende Diagnose, wie z. B. Depression oder andere gültige psychische Erkrankungen bzw. Diagnosen angeführt werden (Korczak, Kister, Huber 2010, S. 13; Hedderich 2011, S. 29). Burisch (2014, S. 254) berichtet für Deutschland, dass die Behandlung von Burnout nicht von den Krankenkassen bezahlt werden kann, da es nur als eine Zusatzdiagnose klassifiziert wird. In Österreich übernehmen hingegen ausgewählte Krankenkassen die Kosten für Therapien bei Burnout-Patientinnen und -Patienten (ORF 2017). „Welche Diagnosen kassenfähig sind und welche nicht, ist aber eine politische (bzw. finanzielle) Entscheidung, die wenig mit der Frage zu tun hat, ob es das ‚gibt‘. Dieser subtile Unterschied scheint irgendwo verloren gegangen zu sein. Selbst wenn Burnout eine kassenfähige Diagnose in der ICD wäre, würde das nichts über seine ‚Existenz‘ aussagen“ (Burisch 2014, S. 254).

Von einem Burnout laut ICD kann differentialdiagnostisch nur gesprochen werden, wenn eine Berufsunfähigkeit und andere psychiatrisch nachgewiesene Krankheiten wie Neurasthenie und Panikattacken ausgeschlossen werden können. Ebenso darf keine allgemeine Ermüdung,

wie sie nach schwerer Arbeit oder zu kurzem Schlaf auftritt, vorliegen (Korczak, Kister, Huber 2010, S. 13).

Wenn es um die Existenz und das Beweisen einer Krankheit bzw. einer Diagnose geht, muss klar gesagt werden, dass die ICD für die Psychiatrie und die klinische Psychologie mitnichten denselben Stellenwert hat, wie die Tafel der Elemente für die Chemie. Schon seit geraumer Zeit ist die Entdeckung von neuen Elementen zum Stillstand gekommen. Das bedeutet: Was in dieser Tafel nicht vorkommt, das gibt es auch nicht. In der Psychiatrie verhält sich dies anders: Jede neue Ausgabe der ICD enthält auch neue Krankheitseinheiten. Im Gegenzug dazu werden aber auch immer wieder ältere Diagnosen einfach gestrichen. Zu behaupten, dass diese neuen gerade in die Liste aufgenommenen Diagnosen vor kurzem erst entstanden sind wäre mehr als frivol. Genauso abenteuerlich wäre die Meinung, dass die aus der Liste gestrichenen ausgestorben sind. Die ICD-10 dient heutzutage vor allem der Abrechnung der „Vertragsärzte“ mit den Krankenkassen - nicht mehr und nicht weniger (Burisch 2014, S. 254). Burisch (2014, S. 256) ist der Meinung, dass es besser wäre das Burnout-Syndrom innerhalb der ICD-11 in die Kategorie „Anpassungsstörungen“ einzuordnen, als unter „Depression“. Laut ihm passen die Symptome aus dieser Kategorie viel mehr zum Burnout.

4.1.3.4 Verlauf, Symptome und Therapie

Das Burnout-Syndrom entwickelt sich meist schleichend (Freudenberger 1974, S. 160f; Burisch 1989 zit. nach Korczak, Kister, Huber 2010, S. 17; Burisch 1994, S. 30f) über Monate bis Jahre in unterschiedlichen Phasen und bleibt oft über lange Zeit nach Beginn der Erkrankung verborgen. Während des fortlaufenden Prozesses werden die betroffenen Personen physisch, psychisch und emotional erschöpft (vgl. Freudenberger 1974, S.160f; Burisch 1994, S.30f). „It usually occurs about one year after someone has begun working in an institution, because it is just about at that point that a number of factors begin to come into play“ (Freudenberger 1974, S. 160). Aus dieser Aussage von Freudenberger geht hervor, dass die von Burnout besonders gefährdete Gruppe Jobanfängerinnen und -anfänger darstellt, bzw. dass frisch in den Beruf eingestiegene Personen besonders gefährdet sind.

In folgender Tabelle wurde eine Gegenüberstellung von fünf Modellen vorgenommen, die einen Überblick über die unterschiedlichen Phasentheorien des Burnouts bieten.

Einige Autorinnen und Autoren glauben, dass sie eine gewisse Regelmäßigkeit im Auftreten von Symptomen und Symptomkategorien entdeckt haben. Die nachfolgenden Phasenmodelle beruhen auf gefühlsmäßigen Typisierungsversuchen und wurden nicht durch Längsschnitt- oder Verlaufsstudien entwickelt. Die Abgrenzung der verschiedenen Stadien erfolgte beliebig

und es muss beachtet werden, dass Freudenberger und Lauderdale fast ausschließlich über Personen schreiben, die in der Wirtschaft tätig sind. Die anderen drei Autoren berichten nur über professionelle Helferinnen und Helfer (Burisch 1989 zit. nach Korczak, Kister, Huber 2010, S. 17).

Auf den ersten Blick wirken die Stadien nicht einheitlich, doch bei näherer Betrachtung beruht die Abweichung nur auf unterschiedlichen Interpunktionen. Cherniss ist der Einzige, der die auslösende Situation – den Berufsstress – als eigenständiges Stadium sieht. Bei den anderen muss dies als zeitlich vorangestellt gedacht werden (Burisch 1989 zit. nach Korczak, Kister, Huber 2010, S. 17). Was die Autorinnen und Autoren in den Phasenmodellen nicht berücksichtigt haben, ist die letzte Phase, in der es um Besserungen oder Remissionen von Burnout-Symptomen geht (Korczak, Kister, Huber 2010, S. 18).

Burnout-Phasentheorien				
Wirtschaftsbezogen		Für professionelle Helfer		
Freudenberger	Lauderdale	Edelwich	Maslach	Cherniss
1. Empfindendes Stadium - Chronische Müdigkeit - Höherer Energieeinsatz zur Erreichung der gewohnten Leistungsstandards - Verdrängung negativer Gefühle	1. Verwirrung - Vages Gefühl, dass etwas nicht in Ordnung ist - Gelegentliche grundlose Angst - Beginnende somatische Symptome wie Kopfschmerzen, Angespanntheit, Schlaflosigkeit, Energiemangel	1. Idealistische Begeisterung - Selbstüberschätzung - Hochgesteckte Ziele - Omnipotenzphantasien - Optimismus - Hoher Energieeinsatz - Überidentifikation mit Klienten und mit der Arbeit allgemein	1a. Emotionale Erschöpfung - Müdigkeit schon beim Gedanken an die Arbeit 1b. Physische Erschöpfung - Schlafstörungen - Anfälligkeit für Erkältungen, Kopfschmerzen, sonstige Schmerzen	1. Berufsstress Anforderungen übersteigen die Ressourcen
2. Empfindungsloses Stadium Symptome von (1) plus: - Gleichgültigkeit - Langeweile - Zynismus - Ungeduld - Erhöhte Reizbarkeit - Gefühl der Unersetzlichkeit - Angst, nicht anerkannt zu werden - Schuldzuschreibung an die Umwelt - Kognitive Desorientierung wegen Überlastung - Psychosomatische Beschwerden - Depressionen	2. Frustration - Unzufriedenheit und Ärger - Gereiztheit gegen Freunde und Kollegen - Evtl. Arbeitsplatzwechsel - Gefühl, betrogen zu werden - Ausgeprägtere somatische Symptome wie Rückenschmerzen und Migräne - Entspannung nur noch mit Alkohol oder Tranquilizern	2. Stillstand - Erste Enttäuschungen - Bedürfnisse nach Komfort, Freizeit, Freunden, Karriereaussichten werden wichtiger - Beschränkung der Kontakte auf Kollegen - Reduzierung des Lebens auf die Arbeit - Familienleben leidet - Rückzug von Klientel	2. Dehumanisierung - Negative, zynische Einstellung zu Kollegen - Negatives Gefühl für Patienten/Klienten - Schuldgefühl - Rückzug ins Schneckenhaus - Meidung von Unannehmlichkeiten - Reduzierung der Arbeit auf das Allernotwendigste	2. Stillstand - Angst - Spannung - Reizbarkeit - Ermüdung - Erschöpfung
	3. Verzweiflung - Insuffizienzgefühle - Gefühl der Sinnlosigkeit - Selbstanklagen - Zynismus - Misstrauen - Mechanisierung des Lebens - Erschöpfungsgefühl schon bei kleinsten Anforderungen - Rückzug - Apathie	3. Frustration - Erfahrung der Erfolgslosigkeit und der Machtlosigkeit - Probleme mit Bürokratie - Fühlbarer Mangel an Anerkennung von Klientel und Vorgesetzten - Zu viel Papierkrieg - Gefühl der Inkompetenz - Psychosomatosen - Drogengebrauch - Überernährung	3. Terminales Stadium - Widerwillen gegen sich selbst - Widerwillen gegen alle anderen Menschen - Widerwillen gegen überhaupt alles	3. Defensives Bewältigungsverfahren - Emotionale Abkopplung - Rückzug - Zynismus - Rigidität
		4. Apathie - Völlige Desillusionierung - Verzweiflung wegen schwindender beruflicher Alternativen - Gleichgültigkeit		
		5. Intervention fallspezifisch		

Tabelle 3: Übersicht der Burnout-Phasentheorien (Korczak, Kister und Huber 2010, S. 17)

Freudenberger (1974) setzte sich ebenso als erster der Forscherinnen und Forscher mit den Symptomen von Burnout auseinander. Sein Symptomekatalog gilt als Ausgangspunkt für andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die diese Symptomatik verbreiten oder vertiefen wollen. Zu solchen Forschenden gehört auch Burisch, der in seinem Werk von 1989 eine Sammlung der Symptome von Burnout aus unterschiedlichen Quellen dargestellt hat. In seiner Zusammenfassung können in Haupt- und Unterkategorien gegliedert 130 Symptome nachgelesen werden. Die Kurzfassung von Burischs' (1989) Symptomesammlung ist in folgender Tabelle abgebildet (vgl. Korzsak, Kister, Huber 2010, S. 15).

1. Warnsymptome der Anfangsphase	a) Vermehrtes Engagement für Ziele b) Erschöpfung
2. Reduziertes Engagement	a) Für Klienten, Patienten etc. b) Für andere allgemein c) Für die Arbeit d) Erhöhte Ansprüche
3. Emotionale Reaktionen, Schuldzuweisung	a) Depression, Schuldgefühle b) Aggression
4. Abbau	a) Der kognitiven Fähigkeit b) Der Motivation c) Der Kreativität d) Entdifferenzierung
5. Verflachung	a) Des emotionalen Lebens b) Des sozialen Lebens c) Des geistigen Lebens
6. Psychosomatische Reaktionen	
7. Verzweiflung	

Tabelle 4: Burnout- Symptomesammlung (Burisch 1989 zit. nach Korzsak, Kister, Huber 2010, S. 15)

Schaufeli und Enzmann (1998 zit. nach Korzsak, Kister, Huber 2010, S. 16) versuchten die Symptome noch näher zu erforschen und zu kategorisieren. Sie fassten auch mehr als 130 Symptome auf individueller, interpersoneller und institutioneller Ebene zusammen, die sie in folgende fünf Symptomkategorien unterteilten: affektive, kognitive, physische Symptome, Verhaltens- und Motivationssymptome. Burisch (1993) zufolge zeigen sich nicht bei jeder unter Burnout leidenden Person alle Symptome. Laut ihm kann „keines dieser Symptome als burnout-spezifisch angesehen werden“, obwohl viele der Symptome besonders für Depressionen typisch sind (Burisch 1993 zit. nach Korzsak, Kister, Huber 2010, S. 16). Schaufeli und Enzmann (1998) kritisieren aber, „dass die Fülle der Symptome fast alles einschließt und somit der Symptomekatalog jegliche Bedeutung verliert“ (Korzsak, Kister, Huber 2010, S. 16). Mit der Aussage, dass nicht alle Symptome bei jedem Menschen auftreten, stimmt auch Freudenberg (1974, S. 160) überein. „The burn-out manifests itself in many different symptomatic ways which vary in symptom and degree from person to person“ (Freudenberg 1974, S. 160).

Ist jemand vom Burnout-Syndrom betroffen, ist es möglich – unter geeigneten Maßnahmen – dieses Syndrom in jedem Stadium zu verlassen (vgl. Knauder 2005, S. 11).

Über die Art der therapeutischen oder medizinischen Behandlung wird je nachdem entschieden, was man unter Burnout versteht, d. h. ob Burnout z. B. „als eigenständiges Krankheitsbild, als Vorstufe einer Depression, als mit Depression assoziierte Komorbidität oder als Folge von Arbeitsüberlastung“ verstanden wird, bzw. in welchem Stadium sich die betroffene Person befindet (Korczak, Wastian, Schneider 2012, S. 16). Burisch (2011) zufolge existieren

viele „Differenzierungsmöglichkeiten zur Depression z. B. Reversibilität versus Irreversibilität, Angst und Wut versus Trauer und Melancholie, Über- versus Unterschätzung“, die in den Anfangsphasen und in den mittleren Phasen des Burnout-Syndroms vorherrschen (Korczak, Wastian, Schneider 2012, S. 16). Die Betroffenen können z. B. durch Psychopharmaka, pflanzliche Substanzen, Verhaltens-, Körperpsycho-, Physio- oder Kunsttherapie behandelt werden (Korczak, Wastian, Schneider 2012, S. 16-24).

5. Psychohygiene und Selbstfürsorge im Lehrberuf

Der Begriff Psychohygiene kann in zwei Wörter – „Psyche“ und „Hygiene“ – geteilt werden, die beide ihren Ursprung in Griechenland haben (Duden 2015). Psyche kann mit „Hauch, Atem, Leben“ oder „Seele“ übersetzt werden (Duden 2015, S. 886). Sie wird auch als „Gesamtheit des menschlichen Fühlens, Empfindens u. Denkens“ definiert oder auf die Psychologie bezogen, als „Gesamtheit bewusster u. unbewusster Erlebens- und Verhaltensweisen“ gesehen (Duden 2015, S. 886). Dem Terminus „Hygiene“ werden drei unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben. In der ersten wird die Hygiene als Gesundheitslehre bzw. als Teil der Medizin beschrieben, „der sich mit der Erhaltung u. Förderung der Gesundheit u. ihren natürlichen u. sozialen Vorbedingungen befasst“. Im zweiten Fall wird sie als Gesundheitspflege verstanden. Hier werden Maßnahmen „in den verschiedenen Bereichen zur Erhaltung u. Hebung des Gesundheitsstandes u. zur Verhütung u. Bekämpfung von Krankheiten“ zugeordnet. Es geht dabei besonders um die Gewährleistung und Prävention der Gesundheit. Im dritten Fall wird die Hygiene mit solchen Maßnahmen verbunden, die zur Erhaltung der Reinlichkeit beitragen (Duden 2015, S. 454). Beatrix Wildt (1997, S. 269) versteht unter dem Begriff „Hygiene“ eine „Lehre von einem gesundheitsförderlichen Leben und vorbeugenden Maßnahmen gegen Erkrankungen“. Im Vordergrund der hygienischen Aufgaben steht die Vorbeugung wobei sich die Gesundheitsförderung erst an zweiter Stelle befindet (Wildt 1997, S. 269). Bemerkenswert ist, dass die Autorin den Ausdruck Hygiene mit dem Begriff „Prävention“ gleichsetzt. Bereits aus diesen Begriffserklärungen geht hervor, was man sich unter Psychohygiene vorstellen kann. Adolf Friedemann (1962, S. 13) definiert in Anlehnung an Heinrich Meng (1953) die Psychohygiene als „Schutz der seelischen Gesundheit“. Zu den bedeutendsten Menschen, die an einem der ersten psychohygienischen Forschungsprojekte teilgenommen haben bzw. zu den Begründern der „Mental Hygiene“, gehört Clifford W. Beers. Der amerikanische Philosoph hat nach seiner Genesung von einer schweren psychischen Erkrankung mit Hilfe von William James an einer psychohygienischen Untersuchung

gearbeitet, womit er sich als Begründer der Psychohygiene eingeschrieben hat (Friedemann 1962, S. 13).

Heinrich Meng (1953 zit. nach Friedemann 1962, S. 20) schreibt der Psychohygiene vier Aufgaben zu. Die erste, die „diagnostische Aufgabe“, soll die Schäden aufdecken. Die zweite Aufgabe, die er „ätiologisch“ nennt, definiert die Ursache der Schäden während sich die dritte, die „therapeutische“, mit den Möglichkeiten der Behandlung beschäftigt. Das Ziel der letzten Aufgabe, der „prophylaktischen“, ist die Prävention vor den Schäden bzw. die „Förderung aller Bedingungen, die der Gesundheit und der gesunden Entwicklung zuträglich sind“ (ebd.). Ingenkamp (2012, S. 156) berichtet in Anlehnung an Beers und Mayer (1908) auch von einer präventiven Aufgabe der Psychohygiene, die sich mit dem seelischen Gesundheitsschutz auseinandersetzt. Die erste Aufgabe ist eine präventive – sie kümmert sich um die Sicherung der seelischen Gesundheit und schützt gesunde Menschen vor Geistes- und Nervenerkrankungen. Weiter wird der Psychohygiene eine regenerierende oder kurative Aufgabe zugeschrieben, die für psychisch kranke Menschen von Bedeutung ist. Ihre letzte Aufgabe ist es, sich mit psychischen Störungen in der Gesellschaft wie „Problemen der Erziehung, des Wirtschaftslebens, der Kriminalität und überhaupt der menschlichen Verhaltensweisen“ zu beschäftigen (ebd.). Die prophylaktische bzw. präventive Aufgabe der Psychohygiene steht im Zentrum dieser wissenschaftlichen Arbeit. Hedderich (2011, S. 77) versteht in Anlehnung an Fengler (2001, S. 196) unter der Psychohygiene eine „Praxis und Lehre vom seelischen Gesundheitsschutz“. Der Autor beschreibt die Psychohygiene als Aufgabe, mithilfe derer Individuen psychischen Krankheiten vorbeugen können. Dass Lehrpersonen aufgrund ihres seelischen Gesundheitsschutzes unterschiedliche Belastungssituationen erfolgreich bewältigen können, bezeichnet Fengler (2001 zit. nach Hedderich 2011, S. 77) als „Gegenimpuls zur beruflichen Deformation“. Die Psychohygiene findet ihre Verwendung „in der Psychotherapie und der Resozialisierung“ und hat „einen Auftrag bei Störungen innerhalb der Gesellschaft“ (Hedderich 2011, S. 142).

Um die emotionale Intelligenz, die psychische und die physische Gesundheit zu schützen, ist eine regelmäßige Stärkung der Selbstachtsamkeit und Selbstfürsorge erforderlich (Hagemann 2009, S. 150). Holzrichter (2016, S. 10) definiert die Selbstfürsorge als Basis der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine alleinige Änderung der strukturellen Rahmenbedingungen im System Schule wird nichts ändern. Lehrkräfte müssen auch persönlich auf ihre Selbstfürsorge achten. Erst wenn die einzelnen Lehrpersonen auf sich selbst achten, bzw. eine selbstfürsorgliche Haltung einnehmen, können sie auf Belastungen, Beanspruchungen oder Verän-

derungen entsprechend reagieren und die Belastungssituationen auch bewältigen. Nach dem Erkennen der subjektiv wahrgenommenen Belastungen, die erst durch den Einbezug der selbstfürsorglichen Haltung im Alltag möglich ist, sind Lehrkräfte fähig, die als belastend empfundenen Umstände bzw. die Belastungsfaktoren zu ändern (vgl. Holzrichter 2016, S. 10). Mit dem Thema Selbstfürsorge setzte sich besonders der berühmte französische Philosoph und Psychologe Michel Foucault, zwischen den Jahren 1926 und 1984 auseinander (Holzrichter 2016, S. 11) und fasste die Selbstfürsorge mit den Begriffen „Selbstachtsamkeit, Selbstakzeptanz und Selbstwertschätzung“ zusammen. Selbstachtsamkeit ist für ihn dann gegeben, wenn sich die Individuen um die eigenen Bedürfnisse und Emotionen kümmern, sie diese wahrnehmen und ausdrücken. Im Rahmen der Selbstakzeptanz ist es wichtig, dass sich die einzelne Person ihren eigenen Grenzen stellt, die beachtet werden müssen. Bei der Selbstwertschätzung geht es um die Schätzung bzw. Selbstanerkennung der eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Leistungen (vgl. S. 18). Die Selbstfürsorge steht vor allem in den „helfenden Berufen“ wie z. B. bei Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern, Psychologinnen und Psychologen und Ärztinnen und Ärzten im Vordergrund, da diese Berufsgruppen durch ihre typischen Belastungsfaktoren besonders gefährdet sind bzw. diese Berufstätigen sich leicht von sich selbst entfernen. Ein Mangel an Selbstfürsorge kann dazu führen, dass nur schwer zwischen Arbeits- und Privatleben getrennt werden kann und kann sogar bis zum Verlust der „Work-Life-Balance“ führen. Dadurch kann es auch zu innerer Erschöpfung kommen, zur Entwicklung von psychischen und psychosomatischen Krankheiten oder sogar zum Burnout und zur Arbeitsunfähigkeit beitragen (Holzrichter 2016, S. 11f). Im Fokus der Gewährleistung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern stehen damit „Strategien zur Selbstfürsorge zu erlernen und regelmäßig anzuwenden“ (ebd.). Bezugnehmend auf die Studie von Schaaerschmidt (2002) berichtet Holzrichter (2016, S. 14) über die positiven Folgen von selbstfürsorglichem Handeln von Seiten der Lehrkräfte, zu denen das Wohlbefinden oder die gute Leistungsfähigkeit zählen. Der Selbstfürsorge kann eine präventive Aufgabe zugeschrieben werden, die sich mit der Vorbeugung von negativen Einflüssen und Wirkungen des dauerhaften Stresses und somit auch mit der Gewährleistung der guten Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern beschäftigt (vgl. ebd.). Holzrichter (2016, S. 15) beschreibt die Selbstfürsorge als einen „Weg zu sich selbst“ bzw. als einen Prozess im Laufe dessen man sich – immer wieder – um sich selbst und seine psychische Gesundheit kümmern soll und darauf aufpassen muss, nicht von diesem Weg abzukommen bzw. sich nicht von sich selbst zu entfernen. Ähnlich wie Holzrichter (2016) berichtet auch Lisa Tomaschek-Habrina (2012, S. 39), dass sich Individuen während der Arbeit in einem Prozess „von sich selbst weg“ und dann wieder

„zu sich selbst zurück“ bewegen. Die Autorin beschreibt die „Selbstwerdung des Menschen“ als „Identität“. Diese ist nicht ein Zustand, den man einmal erreicht und dann völlig beherrscht, sondern sie wird prozesshaft durch die Arbeit immer neu entwickelt und erworben. Tomaschek-Habrina (2012, S. 39) beschreibt sie als eine Fähigkeit, „sich zu sich selbst zu verhalten.“ Im Zentrum der Selbstfürsorge bzw. des Prozesses der Selbstwerdung des Menschen, der ständig erneuert werden muss, figurieren nicht nur die Selbstachtsamkeit und das Wohlbefinden, sondern auch die „Loyalität und Treue zu sich selbst“, sowie „ein tiefes Gefühl der Verwurzelung“ (Tomaschek-Habrina 2012, S. 39). Menschen, die sich dauerhaft erschöpft fühlen, drohen in eine „Identitätskrise“ zu kommen. Personen, die sich in einer Identitätskrise befinden, sind nicht mehr fähig einen Ausgleich „zwischen eigenen und fremden Rollenerwartungen“ (Krotz 2008, S. 318 zit. nach Tomaschek-Habrina 2012, S. 39) zu finden und müssen Strategien zur Selbstfürsorge erlernen bzw. lernen wie mit dem Stress umgegangen werden kann (vgl. Tomaschek-Habrina 2012, S. 39). Im Alltag oder Berufsalltag sind Menschen mehr oder weniger von Stress betroffen (vgl. ebd.). Da Lehrkräfte vor einem breiten Aufgabenspektrum stehen und zahlreichen oft widersprüchlichen Erwartungen ausgesetzt sind (siehe Kap. 2), sind sie in ihrem Berufsalltag oft „vielfachem psychischen Stress“ ausgeliefert (Holzrichter 2016, S. 25). Tomaschek-Habrina (2012, S. 39) unterscheidet zwischen zwei Arten von Stress. Der Eustress ruft positive Reaktionen im Menschen hervor. Mit ihm bzw. durch ihn wird die Spontaneität und Kreativität erhöht. Menschen werden dadurch leistungsfähiger und er trägt zur Entwicklung von Copingstrategien bei. Der Distress dagegen löst negative Reaktionen in Personen aus. Die Individuen sind nicht mehr in der Lage den Stress bzw. die innerliche Anspannung zu bewältigen. Es fehlt an Ruhephasen, Abschalten ist nicht mehr möglich und die Stress- bzw. Belastungssituationen sind nicht mehr zu bewältigen (vgl. Tomaschek-Habrina 2012, S. 39). Holzrichter (2016, S. 26) unterteilt Stress ebenso in zwei Arten: der „akute Stress“, der positive Einflüsse mit sich bringt und der „chronische Stress“, der negative Folgen auf die psychische und physische Gesundheit hat. Da nicht nur der menschliche Körper der Regeneration bedarf, um weiter Hochleistungen erbringen zu können, sondern auch die Psyche (vgl. Holzrichter 2016, S. 25), werden im folgenden Kapitel die Coping- bzw. Bewältigungsstrategien näher beschrieben, mit denen Personen auf Belastungserleben reagieren (Hedderich 2011, S. 30; Wildt 1997, S. 266).

5.1 Coping- bzw. Bewältigungsstrategien

Unter dem Begriff Coping, der oft als ein Synonym für Bewältigung angesehen wird, versteht man Lazarus und Folkman (1987) zufolge „die Summe der sich stets verändernden Anstren-

gungen, die ein Mensch unternimmt, um Anforderungen zu bewältigen“ (Hedderich 2011, S. 30). Unter dem Ausdruck Coping sind sowohl „intrapsychische Reaktionen“ zu denen z. B. Resignation oder Bagatellisierung gehören, als auch „verhaltensorientierte Strategien“ wie z. B. Fluchtverhalten zu verstehen (vgl. ebd.). Ähnlich beschreibt auch Wildt (1997, S. 266) das Coping durch zwei Bewältigungsformen, die sich als individuelle Reaktion der Personen auf Belastungserleben zeigen. Laut der Autorin gibt es unangemessene Formen der Bewältigung wie z. B. Verdrängung, Verleugnung oder Flucht und angemessene bzw. gelingende Bewältigungsformen wie beispielsweise Selbstveränderung und Veränderung der Situation. Beide verknüpfen die Bewältigung mit Stress und negativen Emotionen und Einflüssen auf die Gesundheit (vgl. Lazarus, Folkman 1987 zit. nach Hedderich 2011, S. 30; Wildt 1997, S. 266). Im gleichen Jahr wie Wildt (1997) fassten Jahnke und Erdmann (1997 zit. nach Eckert, Ebert, Sieland 2013, S. 201) im Rahmen ihrer Studie zur Stressverarbeitung folgende 20 Strategien zusammen (siehe Tabelle 5), mit denen Personen in Stresssituationen versuchen Belastungen individuell zu regulieren.

Strategien der Stressverarbeitung	
1. Bagatellisierung	11. soziales Unterstützungsbedürfnis
2. Herunterspielen	12. Vermeidung
3. Schuldabwehr	13. Flucht
4. Ablenkung	14. soziale Abkapselung
5. Ersatzbefriedigung	15. gedankliche Weiterbeschäftigung
6. Selbstbestätigung	16. Resignation
7. Entspannung	17. Selbstmitleid
8. Situationskontrolle	18. Selbstbeschuldigung
9. Reaktionskontrolle	19. Aggression
10. Positive Selbstinstruktion	20. Pharmakaeinnahme

Tabelle 5: Strategien der Stressverarbeitung (Janke, Erdmann 1997 zit. nach Eckert, Ebert, Sieland 2013, S. 201).

Über Kampf- oder Fluchtreaktionen, die durch Stress oder das Erleben von Belastungssituationen hervorgerufen werden, schreibt auch Holzrichter (2016, S. 65). Mit Kampf oder Flucht versucht das Individuum eine körperliche und mentale Anpassung bzw. die Wiedererlangung der physisch-psychischen Balance zu erreichen. Für Lehrerinnen und Lehrer sind dies eher keine Optionen, da sie in der Schule weder kämpfen noch einfach flüchten können und somit der Stress nicht abgebaut werden kann (vgl. Holzrichter 2016, S. 65f). Die überdurchschnittli-

che Häufigkeit an erkrankten Lehrpersonen aufgrund des enormen Stresserlebens schreibt die Autorin dieser Tatsache zu (vgl. S. 66).

Um Herausforderungen und Belastungen zu bewältigen, die Einfluss auf das körperliche und mentale Wohlbefinden haben, sind persönliche Bewältigungsstrategien wesentlich (Kretschmann 2004, S. 207). Kretschmann unterscheidet ebenso zwischen zwei Arten von Bewältigungsstrategien. Zur ersten Gruppe zählt er zweckmäßige Bewältigungsstrategien der Lehrkräfte, die dazu dienen deren Berufsbelastungen zu bewältigen. Zur zweiten Gruppe gehören unzweckmäßige Bewältigungsstrategien wie z. B. unzweckmäßiges Konflikt- Zeitmanagement und Arbeitsorganisation oder unrealistische Erwartungen, die zu einem noch schlechteren Belastungserleben und zur Verstärkung von Stress führen können (vgl. ebd., S. 209).

Lazarus und Folkman zum Beispiel (1987, S. 153 zit. nach Hedderich 2011, S. 30) definieren die folgenden acht Bewältigungsstrategien: „Konfrontative Bewältigung“, „Kognitive Distanzierung“, „Selbstkontrolle“, „Suche nach sozialer Unterstützung“, „Übernahme von Verantwortung“, „Fluchtvermeidung“, „Problembezogene Lösungsversuche“ und „Positive Neueinschätzungen“.

Hedderich (2011, S. 31) erklärt, dass Emotionen auf Copingstrategien bzw. auf die Bewältigung von Stress und Belastungen einen besonderen Einfluss haben. „Das Ergebnis des Coping ist ein verändertes System-Umwelt-Verhältnis, das mit Emotion und Kognition rückgekoppelt ist“ (ebd.). Auch aus diesem Grund können für Lehrpersonen unterschiedliche persönliche Bewältigungsstrategien gegen Burnout bzw. beim Umgang mit und zur Vorbeugung vor dem Burnout-Syndrom oder anderen psychischen Problemen als wirksam gelten (vgl. Hedderich 2011, S. 71). Krause, Dorsemagen und Baeriswylin (2013, S. 68) haben sogar Unterschiede bei den wirksamen Bewältigungsstrategien zwischen den weiblichen und männlichen Lehrkräften gefunden. Dieses Ergebnis kann z. B. damit zusammenhängen, dass sich bei den Lehrerinnen höhere signifikante Werte beim subjektiven Stress- und Belastungswahrnehmen gezeigt haben, als bei den männlichen Lehrkräften (Antoniou, Polychroni, Vlachakis 2006 zit. nach Krause, Dorsemagen, Baeriswylin 2013, S. 68). Zusätzlich sind Lehrerinnen von psychischen Problemen öfters betroffen als ihre männlichen Kollegen (Becker 2006, S. 89ff). In Anlehnung an Gonzáles-Morales, Rodriguez und Peiró (2010) machen Krause, Dorsemagen, Baeriswylin (2013, S. 68 zit. nach Gonzáles-Morales, Rodriguez, Peiró 2010) deutlich, dass männliche Lehrende die „direkte handlungsorientierte Problemlösung“ bevorzugen bzw. diese als empfehlenswerter und konstruktiver bewerten.

„Alle möglichen Strategien der Belastungsregulation können jeweils polar beschrieben werden: als eher stabilisierend oder verändernd, eher die Belastungsfähigkeit und -bereitschaft stärkend oder schwächend,

eher individuumszentriert oder kollegiums- oder organisationszentriert, eher kurzfristig oder nachhaltig“ (Eckert, Ebert, Sieland 2013, S. 200).

Obwohl sich die persönlichen Copingstrategien der einzelnen Individuen unterscheiden können, zeichnen sie sich durch ein gemeinsames Merkmal aus: „Sie wollen den Lehrer befähigen, individuelle Ressourcen zu erkennen und diese zu stärken“ (Hedderich 2011, S. 71). Es ist besonders wichtig, sich der zur Verfügung stehenden Bewältigungsmöglichkeiten bewusst zu sein, und sie zu kennen um so mit Stress und Beanspruchung angemessen umgehen zu können (ebd.).

Holzrichter (2016) bietet in seinem Werk selbstfürsorgliche Tipps, die als bewusste Psychohygiene für Lehrerinnen und Lehrer gelten und ihre psychische, sowie körperliche Gesundheit gewährleisten und schützen sollen. Neben der körperlichen Pflege und der aktiven körperlichen Entspannung ist die seelische Ruhe und die Regeneration sehr wichtig. Besonders die Kombination von körperlicher und seelischer Entspannung wie z. B. ausreichender Schlaf in der Nacht oder selbstfürsorgliche Techniken wie Yoga oder Pilates können Menschen zur psychischen und physischen Ruhe bringen (vgl. Holzrichter 2016, S. 69ff). Lehrerinnen und Lehrern werden viele Rollen zugeschrieben und sie müssen sich im Schulalltag häufig für die Übernahme unterschiedlicher Rollen entscheiden (siehe Kap. 2). Laut Holzrichter (2016, S. 78) ist die Rolle des Selbstfürsorgers die wichtigste, da sie den Schutz der körperlichen und seelischen Gesundheit der Lehrkräfte gewährleistet, die für die Professionalität der Lehrpersonen Voraussetzung sind. Laut Holzrichter (2016, S. 107) geht aus den Resultaten mehrerer Studien¹ hervor, dass es keine signifikanten Zusammenhänge mit den Berufserfahrungen der Lehrkräfte, der Ausstattung der Klassenzimmer, des verfügbaren Arbeits- bzw. Lernmaterials oder des Intellekts der Schulkinder gibt. Es hängt vielmehr von der Persönlichkeit und bestimmten Eigenschaften der Lehrkraft ab wie z. B. vom authentischen Auftreten oder der eigenen Begeisterung für den Unterrichtsstoff, die einen so genannten guten Unterricht definieren. Damit Lehrpersonen während der Unterrichtsstunden authentisch auftreten können, müssen sie ihre Emotionen und Bedürfnisse wahrnehmen können und auf diese achten, d. h. Lehrkräfte müssen sich psychisch und physisch wohl fühlen, um einen guten Unterricht gestalten zu können (vgl. ebd., S. 108). Als Tipp für die Selbstfürsorge nennt Holzrichter (2016, S. 112) z. B. den Aufbau einer guten Beziehung zwischen der Lehrerin oder dem Lehrer und dem Schulkind. Er bietet in seinem Buch (2016, S. 112f) hilfreiche Ideen an, wie zum Aufbau solch einer Beziehung beigetragen werden kann, sowie Übungen, wie sich – in der Tabelle gezeigte Lehrpersonen bewusst selbstfürsorglich direkt im Unterricht um ihre Ge-

¹ Diese Studien zitiert die Autorin Thurid Holzrichter (2016) nicht in ihrem Buch.

sundheit kümmern können (vgl. ebd. S. 113f). Faktoren, die zur Steigerung des Wohlbefindens beitragen können, sind im – in der „Positiven Psychologie“ vorherrschenden – PERMA-Modell, das als ein „erklärendes Modell für allumfassendes Wohlbefinden“ bezeichnet wird, näher definiert. Zu diesen Faktoren zählt man positive Emotionen wie z. B. Glück oder Zuneigung, Engagement, Beziehungen, die in Menschen positive Gefühle hervorrufen wie z. B. das Gefühl der Zugehörigkeit oder des Angenommenseins, den Sinn im eigenen Leben zu sehen, Zielerreichung oder einen Erfolg haben (Holzrichter 2016, S. 163). Zu beachten ist, dass jedes Individuum Anforderungen, soziale Beziehungen und die damit verbundenen möglichen Konflikte und Belastungen anders erlebt und versucht mit diesen – anhand eigener, individueller Bewältigungsstrategien umzugehen – sein physisches und psychisches Wohlbefinden zu gewährleisten (vgl. Kretschmann 2004, S. 207). Es ist schwer ein universelles Angebot von Bewältigungs- oder Präventionsstrategien vorzubereiten, wenn die einzelnen Strategien mehr oder weniger zweckmäßig auf die individuelle Lehrperson wirken (vgl. S. 207f).

5.1.1 Bewusste und unbewusste Copingstrategien

Auf Belastungen können Menschen entweder bewusst oder auch unbewusst reagieren. Dies bedeutet, dass man zwischen bewussten bzw. kognitiv-gesteuerten und unbewussten bzw. nicht automatisierten Copingstrategien unterscheiden kann (z. B. Beutel 1990, S. 1f; Döring-Seipel, Dauber 2010, S. 6)

Von gesunden Lehrkräften werden die mit der Lehrtätigkeit verbundenen Anforderungen nur in geringem Umfang als Belastung empfunden. Gibt es gewisse herausfordernde Situationen und Schwierigkeiten, werden diese meist aktiv angegangen. Dadurch unterscheiden sie sich von den weniger gesunden Personen, die eher passive Formen der Bewältigung wählen und den Grad der erlebten Gesamtbelastung weitaus höher einstufen, als ihre Kolleginnen und Kollegen (vgl. Döring-Seipel, Dauber 2010, S. 6).

Wenn Personen das Gefühl haben, dass die eigenen Kompetenzen für eine aktive Problembewältigung nicht ausreichen oder sie einfach keine Möglichkeit sehen, die Situation beeinflussen zu können, werden sie bevorzugt eine passive Bewältigungsform wählen. Zu diesen Formen zählen: Resignation, Ablenkung, Handlungsaufschub und Psychopharmaka. Solch eine gewählte Strategie trägt aber meist nur wenig dazu bei, dass sich eine schwierige Situation zum Positiven verändert – im besten Fall wird sie dadurch nur etwas erträglicher. Dadurch entsteht die Gefahr eines Teufelskreises: ressourcenarme Personen greifen bei komplizierten Situationen auf ungünstige Bewältigungsformen zurück, dadurch verschärft sich aber die

Ausgangslage und kann letztendlich gesundheitsgefährdend wirken (vgl. Döring-Seipel, Dauber 2010, S. 6).

Zu den am besten wirkenden Bewältigungsformen gehören soziale Kontakte mit der Familie, der Partnerin oder dem Partner sowie den Freunden (Kretschmann 2004, S. 211f; Spenger et al. 2019, S. 59), aber auch gesunde Ernährung bzw. eine gesunde Lebensführung zählen dazu (Kretschmann 2004, S. 211; Holzrichter 2016, S. 54f). Weiter schreiben Lehrerinnen und Lehrer – mit etwas Abstand – regelmäßigem Sport, Fitnessübungen, Reisen, Hobbys, ausreichendem Schlaf oder der Mußezeit zwischen der Arbeit eine Bedeutung zu (Kretschmann 2004, S. 211f; Spenger et al. 2019, S. 59). Eine positive Wirkung auf den psychischen und physischen Ausgleich können aber auch eher selten genannte Bewältigungsstrategien wie Entspannungsübungen oder Nebenaktivitäten in Vereinen, Gewerkschaften oder der Politik (Ehrenämter) haben (Kretschmann 2004, S. 211f).

Luise Reddemann (2003, S. 84) unterscheidet zwischen der individuell persönlichen, professionellen und sozialen Psychohygiene. In Bezug auf diese Unterscheidung werden die häufig präsentierten Bewältigungsstrategien und mögliche psychohygienische Maßnahmen in folgende Unterkapitel unterteilt.

5.1.2 Mögliche präventive Maßnahmen zur persönlichen Psychohygiene

Zu den möglichen Maßnahmen der persönlichen Psychohygiene zählen physische Psychohygiene wie z. B. Schlaf, Ernährung oder Bewegung, psychophysische Psychohygiene wie z. B. Entspannung, Naturkontakt oder Meditationstechniken, kreativer Ausdruck, Humor oder Spiritualität, soziale Beziehungen, ein schöner Arbeitsplatz oder die Reduzierung der Alltagsbelastungen wie z. B. Nachrichten aus den Medien.

5.1.2.1 Physische Psychohygiene

Zur physischen Psychohygiene werden z. B. Schlafhygiene, gesunde Ernährung oder Bewegung gezählt, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Als ein effektiver psychohygienischer Faktor zeigt sich ausreichender Schlaf (vgl. Kaluza 2007, S. 136 f; Spenger et al. 2019, S. 53). Eine angemessene Schlafhygiene wirkt gesundheitsfördernd, da sie seelische und körperliche Regeneration bietet. Dauerhafter Stress kann aber auch Schlafstörungen verursachen und dann beeinflusst der Schlaf die Gesundheit nicht positiv sondern negativ. Deshalb ist es nicht nur wichtig, dass Menschen ausreichend schlafen und sich dafür feste Zeiten wählen (wann sie zu Bett gehen und wann sie aufstehen), sondern auch, dass sie auf eine gute Schlafqualität achten (vgl. Kaluza 2007, S. 136 f). Neben ausrei-

chendem Nachtschlaf (vgl. Kretschmann 2004, S. 211; Holzrichter 2016, S. 69ff) gilt auch ein regelmäßiger Schlaf zu Mittag als protektiver Faktor, der die psychische und physische Balance der Menschen gewährleisten kann (vgl. Kretschmann 2004, S. 211; Holzrichter 2016, S. 25). „Wenn der gesamte Vormittag mit Hochleistung und ohne Regeneration bewältigt wird, bleibt dem Körper kaum etwas anderes, als im Mittagsschlaf eine längere Pause zu erzwingen“ (Holzrichter 2016, S. 25). Auf berufliche Anforderungen und auf Belastungserleben reagiert der menschliche Körper mit „Notfallreaktionen“, die als Hinweis einer nicht adäquaten Bewältigung beschrieben werden können. Auf diese „Notfallreaktionen“ antwortet der Mensch mit einem „Notfallabschalten“ in Form des Mittagsschlafes“ (Holzrichter 2016, S. 26).

Ein wichtiger Faktor, der zu einem erhöhten Wohlbefinden beiträgt ist eine ausreichende Flüssigkeitszufuhr. „Die Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. empfiehlt, etwa 1,5 Liter am Tag zu trinken“ (Holzrichter 2016, S. 58). Mehr Flüssigkeit zu sich zu nehmen wird bei ungünstigeren Umständen empfohlen, wie z. B. bei Hitze, trockener oder sehr kalter Luft, wenn man krank ist oder sich viel bewegt (vgl. ebd.). „Erschreckend ist es auch, wenn Lehrer und Schüler im Unterricht keine Flüssigkeit zu sich nehmen dürfen wobei belegt ist, dass eine ausreichende und regelmäßige Flüssigkeitszufuhr eine grundlegende Voraussetzung nicht nur für körperliches Wohlbefinden, sondern vor allem auch für die Hirnleistung, ist“ (ebd.). Eine gesunde Ernährung (Kretschmann 2004, S. 211f; Holzrichter 2016, S. 54f), wie z. B. wenig Zucker und tierische Fette und mehr Omega-3-Fettsäuren (Holzrichter 2016, S. 54f), trägt auch zum Schutz der seelischen Gesundheit bei.

In Bezug auf die Psychohygiene hat Bewegung eine große Bedeutung (Kretschmann 2004, S. 211; Holzrichter 2016, S. 66; Spenger et al. 2019, S. 53). Holzrichter (2016, S. 66f) formulierte sogar Ratschläge für Lehrkräfte, in denen er dazu aufforderte, selbstfürsorgliche Bewegung als „Teil ihrer Professionalität“ auszuüben. Dabei empfiehlt er nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb des Schulalltages entlastende Bewegungen, z. B. in den Pausen, um den Körper und die Seele in Balance zu bringen und darin zu halten (ebd. S. 67). Regelmäßige Sport- oder Fitnessübungen wirken sich auf die Gesundheit positiv und protektiv aus (vgl. Kretschmann 2004, S. 211).

5.1.2.2 Psychophysische Psychohygiene

Zur psychophysischen Psychohygiene können z. B. Entspannung, Meditationstechniken und Kontakt mit bzw. Bewegung in der Natur gezählt werden (Reddemann 2003, S.84; Spenger et al. 2019, S. 53). Entspannung gehört zur persönlichen psychophysischen Psychohygiene und

trägt zur Bewältigung von Alltags- oder Berufsstress bei (vgl. Reddemann 2003, S.84; Kollak 2008, S. 14). In Bezug auf die Psychohygiene ist es besonders wichtig, auf ein Gleichgewicht zwischen An- und Entspannung zu achten (vgl. Kollak 2008, S. 14). Man soll regelmäßig trainieren, nicht an Arbeit, Pflichten und Aufgaben zu denken und üben gedanklich „abzuschalten“, da diese Art der Bewältigungsstrategien regelmäßiges Training erfordert (vgl. Kaluza 2007, S. 149 ff). Auch Hagemann schreibt einem solchem „Mental-health Training“ eine große Bedeutung zu (2009, S. 119f). Um Menschen vor psychischen Krankheiten zu schützen, ist die Wahrnehmung von körperlichen Signalen wie z. B. Kopfschmerzen, Magenproblemen oder Schlafstörungen – die sich als Reaktion auf Stress und Spannung zeigen – besonders wichtig. Entspannungstraining kann hohes Belastungsempfinden, innere Unruhe, Nervosität oder Angst reduzieren und im Gegensatz dazu zur Steigerung von Selbstsicherheit und zur Vorbeugung psychischer Erkrankungen beitragen (vgl. Kaluza 2007, S. 149 ff).

5.1.2.3 Andere mögliche Maßnahmen der persönlichen Psychohygiene

Zu anderen Maßnahmen der persönlichen Psychohygiene, die sich auf Lehrkräfte und ihre Gesundheit positiv auswirken können, gehören z. B. eine schöne Gestaltung des Arbeitsplatzes, soziale Kontakte mit der Familie, Freundinnen und Freunden oder Partnerinnen und Partnern, sowie Humor und Lachen, die nachfolgend näher erläutert werden (vgl. z. B. Reddemann 2003; Hillert, Schmitz et. al 2004; Holzrichter 2016; Spenger et al. 2019).

Sozialräume für Lehrerinnen und Lehrer und besonders ihre selbstfürsorgliche Gestaltung können sich positiv auf deren Wohlbefinden auswirken (vgl. Holzrichter 2016, S. 119). Die Lehrkräfte können Klassenräume oder Arbeitstische nach eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen verändern bzw. dekorieren und somit ihre Gesundheit fördern (vgl. ebd., S. 125). Um räumliche Veränderungen am Schulstandort bzw. in den Sozialräumen vorzunehmen, ist aber eine Absprache mit der Schulleitung nötig. Laut Holzrichter (2016, S. 121) haben Schulleiterinnen und Schulleiter meist aber keine Einwände, wenn Sozialräume selbstfürsorglicher gestaltet werden wollen.

Sowohl positive Beziehungen und Kontakte mit der Familie, als auch mit Freundinnen und Freunden oder Partnerinnen und Partnern im Sinne der sozialen Unterstützung können als protektive Faktoren für den seelischen Schutz bezeichnet werden (Kretschmann 2004, S. 211f; Holzrichter 2016, S. 150f), da sie in solchen, positiven Fällen „zu einem längeren und gesünderen Leben beitragen“ (ebd., S. 151). Soziale Beziehungen werden in mehreren Studien wie z. B. bei Hillert, Schmitz et. al 2004; Spenger 2019 als Schutzfaktoren benannt.

„Wahre Freundschaften sind eine der wichtigsten Kraftquellen des Lebens“ (Holzrichter 2016, S. 151). Sie bringen viele positive Aspekte mit sich, wie z. B. das Gefühl der Zugehörigkeit oder soziale Unterstützung, die zum Wohlbefinden und zur Gesundheit beitragen (vgl. ebd.). Zur Pflege von sozialen Beziehungen wenden sich Menschen oft gemeinsamen Tätigkeiten zu. „Gerade gemeinsame Aktivitäten mit anderen führten zum Erleben von Erholung“ (Hillert 2012, S. 27).

Partnerschaft kann man als eine besondere Art der Freundschaft bezeichnen, die aber nicht nur positive, sondern auch negative Wirkungen mit sich bringen kann, wenn z. B. die Grenzen und Bedürfnisse nicht respektiert werden (Holzrichter 2016, S. 159). Im Sinne der Psychohygiene hilft es den Menschen meistens, wenn sie über eigene Emotionen und Bedürfnisse mit der Partnerin oder dem Partner sprechen (vgl. ebd.).

Außerdem haben sich Humor und Lachen als Faktoren erwiesen, die auf die Gesundheit einen positiven Einfluss ausüben und Belastungen wirkungsvoll abbauen (vgl. Reddemann 2003, S. 84; Holzrichter 2016, S. 199). Aus der größten österreichischen Studie zum Thema Belastungen von Lehrkräften von Spenger et al. (2019, S. 53) geht hervor, „dass fast ein Drittel der Lehrpersonen den Belastungen mit Humor begegnet.“

5.1.3 Mögliche präventive Maßnahmen zu professioneller Psychohygiene

Jehle, Hillert, Seidel und Gayler (2004, S. 174f) zitieren die Ergebnisse der Befragung von psychosomatisch erkrankten Lehrpersonen (vgl. Hillert et al. 1999; 2000), in denen Lehrkräfte Signale zusammenfassen, deren Wahrnehmung sie vor der Erkrankung schützen kann, bzw. die sie aus heutiger Sicht als Signale ihrer später aufgetretenen Krankheit benennen. Zu diesen Signalen gehören besonders, dass sie „nicht abschalten können“, „vielfältige tägliche Ärgernisse“, „überhöhte Ziele“, „fehlende Arbeitsfreude“ oder „verminderte Leistungsfähigkeit“ (ebd. S. 176). Zu den Vermeidungs- bzw. Präventionsmaßnahmen, die erkrankte Lehrerinnen und Lehrer empfehlen, gehören die Feststellung und Lösung des Problems, sowie die selbstbestimmte Suche nach Hilfe oder Beratung in frühen Stadien der Belastung oder Unzufriedenheit (Jehle, Hillert, Seidel, Gayler 2004, S. 182). Diese Maßnahmen, sowie die Aus- und Weiterbildung, die Einhaltung der Erholungszeiten oder die Supervision als eine besondere Form der Beratung, zählt Reddemann (2003, S. 84) zu den professionellen psychohygienischen Maßnahmen. Zu professioneller Psychohygiene zählt sie z. B. Ausbildung; Setzung und Berücksichtigung von Grenzen und Erholungszeiten, sowie Supervision, wobei diese Maßnahmen in den folgenden Unterkapiteln näher beschrieben werden.

5.1.3.1 Supervision

Die Supervision als eine Möglichkeit des Schutzes der seelischen Gesundheit wird von den Lehrerinnen und Lehrern nur selten genutzt, obwohl sie mittels Supervisionsangeboten dazu ausgebildet werden, „kritische berufliche Situationen besser und professioneller zu meistern sowie ihre psychische und physische Gesundheit zu stabilisieren“ (Kretschmann 2004, S. 221). Lehrkräfte sind gegenüber Supervisionsangeboten oft skeptisch. Ihre Vorstellungen von Supervision sind meist unklar und vage (vgl. Thiel 2013, S. 71; Wintersteller 2016, S. 5) und das Scham- oder Peinlichkeitsgefühl stellt oft eine Barriere dar, um offen über Probleme und Emotionen kommunizieren zu können (vgl. Thiel 2013, S. 71). Supervision hat ihren Ursprung in den Vereinigten Staaten und erst in den 1950er Jahren hat sie sich im deutschsprachigen Raum ausgebreitet. In den 70er Jahren wurde erst relativ spät der Begriff „Supervision“ im deutschsprachigen Raum übernommen, der parallel mit dem Terminus „Praxisberatung“ auch nach der Übernahme des Begriffes Supervision verwendet wurde (Thiel 2013, S. 75f). Die Entwicklung einer einheitlichen Definition der Supervision und eines allgemein anerkannten Supervisionsverfahrens oder -konzeptes ist sehr problematisch, aber viele der Definitionsversuche sind mit den Begriffen Beratung und Professionalisierung verbunden (vgl. Thiel 2013, S. 79-85). Supervision wird als Beratungsform bzw. Beratungsprozess verstanden, während dessen die Lehrkräfte durch eine Person mit Fachwissen bei Reflexionsprozessen ihrer beruflichen Arbeit begleitet werden, mit dem Ziel Professionalisierung im Lehrberuf zu gewährleisten (vgl. Thiel 2013, S. 83ff). „Supervision verfolgt als Ziel die Förderung der beruflichen Handlungssicherheit, die Stärkung des professionellen Selbstverständnisses und die Erweiterung der Selbstbestimmung im Schulalltag“ (Schlee 2012, S. 14 zit. nach Thiel 2013, S. 84). Über die positive Wirkung der Supervision in Hinblick auf eine Orientierungshilfe und Handlungssicherheit informiert auch Wintersteller (2016, S. 6), die Supervision schlussendlich als „eine Burnout-Prophylaxe“ bezeichnet.

Das Supervisionsprogramm von Hillert u. a. (2001), über das Kretschmann (2004, S. 221f) berichtet, wurde 10 Jahre lang entwickelt und bietet Unterstützung in drei Schwerpunkten. Im ersten Aspekt geht es um Probleme und Konflikte im Rahmen der sozialen Beziehungen, ihrer Klärung und anschließend um die Entwicklung von Lösungen. Im nächsten Punkt der Supervision setzt man sich mit der „Klärung der eigenen Ziele und der eigenen Rolle um Beanspruchungen zu reduzieren“ auseinander (Kretschmann 2004, S. 221). Der letzte Schritt des Supervisionsprogrammes ist die Einbeziehung der „Organisationspsychologie“ in das Schulsystem. Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit gut eingeteilt und geplant haben, kann es

sein, dass etwas Unvorhersehbares passiert, worauf sie nicht vorbereitet waren. In solchen Situationen kann Supervision ebenso unterstützend für Lehrkräfte sein (vgl. ebd.). Es wird zwischen Einzel- und Gruppensupervision bzw. kollegialer Supervision unterschieden, in der die Probleme der einzelnen Lehrkräfte in einer Gruppe besprochen werden können (Kretschmann 2004, S. 221; Thiel 2013, S. 77). Während dieser Gruppenberatung können Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam in einem Supervisionsseminar befriedigende Lösungen finden (vgl. Schlee, Mutzeck 1966, Mutzeck 1996 zit. nach Kretschmann 2004, S. 221). Die hier beschriebenen Supervisionsangebote bieten keine psychotherapeutische Hilfe, sondern „sind als ein Vorbeugungs-programm gedacht, um zu verhindern, dass Lehrer therapiebedürftig werden“ (Kretschmann 2004, S. 222). Natürlich werden auch in Wien Einzel- und Gruppensupervisionen für Wiener Lehrkräfte angeboten. Im Wiener Lehrerberatungszentrum (LBZ) gibt es z. B. kostenlose Supervisionsangebote (Thiel 2013, S. 15), aber auch an der Universität Wien unter Begleitung der ausgebildeten Supervisorin und Coachin Mag. Flora Varga wird diese angeboten. Die Gruppensupervision an der Universität Wien findet im „Zentrum für Lehrer*innenbildung“ einmal im Monat statt. Die kostenlose Gruppensupervision ist offen für alle Schultypen und es gibt keine Altersbegrenzung. Es ist auch eine Einzelsupervision möglich, wobei hier die Kosten nicht vom Zentrum für Lehrer*innenbildung übernommen werden können (Universität Wien 2020).

5.1.3.2 Arbeitsorganisation, Stress- und Zeitmanagement

Holzrichter (2016, S. 102) berichtet, dass sich Lehrkräfte besonders 6 bis 8 Wochen vor der Zeugnisvergabe sehr gestresst fühlen und es deshalb wichtig ist, sich vor allem in dieser Zeit selbst eine höhere Aufmerksamkeit zu schenken bzw. sich schon zu Beginn des schulischen Halbjahres selbstfürsorglich auf den Stress vorzubereiten (vgl. ebd.). Als eine psychohygienische Maßnahme hat das Stress- und Zeitmanagement für Lehrkräfte eine große Bedeutung (vgl. Heyse 2004, S. 236; Kretschmann 2004, S. 210; Hagemann 2009, S. 119f, Holzrichter 2016, S. 18). Eine selbstfürsorgliche Arbeitsorganisation, die Festlegung eines Zeitplanes mit realistischen Zielen, sowie die Prioritätensetzung, sind weitere Voraussetzungen des Zeitmanagements, das als Teil der Selbstfürsorge zu verstehen ist (vgl. Kretschmann 2004, S. 214ff; Holzrichter 2016, S. 90ff). Dies bedeutet, dass im Rahmen der Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements realistische Ziele und Grenzen gesetzt werden sollen (Heyse 2004, S. 236; Kretschmann 2004, S. 210; Holzrichter 2016, S. 18), da es „insbesondere bei sozialen Berufen (...) die Gefahr des Überengagements und der Aufopferungsbereitschaft für andere Menschen“ gibt (Heyse 2004, S. 236). Laut Kretschmann (2004, S. 212) müssen sowohl die

Arbeitsbedingungen verbessert, als auch zweckmäßige Bewältigungsstrategien erlernt werden, um eine Prävention des körperlichen und seelischen Schutzes zu gewährleisten und Erkrankungen der Lehrkräfte vorzubeugen. Um die Lehrerinnen und Lehrer in zweckmäßigen Bewältigungsstrategien auszubilden, sind mehrere Strategien, Praxishilfen oder Programme wie z. B. von Hillert, Schmitz et al. 2004; Holzrichter 2016, sowie Supervisionsangebote wie z. B. von Hillert, Schmitz et al. 2004; Thiel 2013 entwickelt worden. Kretschmann (2004, S. 212ff) beispielsweise berichtet, dass er selbst (Kretschmann 2000) in Zusammenarbeit mit Hillert und Schmitz (2004) ein Trainingsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer zur Aneignung zweckmäßiger Bewältigungsstrategien ausgearbeitet hat, das verschiedene Bausteine enthält wie z. B. die Anregung zur besseren Zeit- und Arbeitsorganisation, zur besseren Balance mit dem Privatleben, Vorschläge zur Gestaltung einer stressreduzierten Atmosphäre in der Klasse oder im Rahmen des Kollegiums und vieles mehr. Kretschmann (2004, S. 214) bezieht sich in seinem Programm (2000) auf Autorinnen und Autoren wie Lazarus (1966, 1981), Lazarus und Launier (1978), Ellis (1979) oder Maturana und Varela (1987) und auf ihre Konzepte, Theorien und Ansätze, aus denen die Bewältigungsstrategien abgeleitet wurden. Durch eine planvolle Arbeitsorganisation, d. h. durch ein Ablagesystem und das Setzen von Prioritäten, kann mehr Zeit für persönliche Freiräume bzw. für Regeneration gewonnen werden, die zur Gewährleistung einer körperlichen und seelischen Balance beiträgt und auch als Prävention bezeichnet werden kann (vgl. Kretschmann 2004, S. 214fff).

5.1.3.3 Trennung von Arbeits- und Privatwelt

Mit der Setzung von Grenzen und ihrer Berücksichtigung und Einhaltung hängt auch die Trennung von Arbeits- und Privatwelt zusammen. Wenn Lehrkräfte ihre Arbeitsmaterialien nach Hause mitnehmen, denken sie oft unbewusst daran, dass sie noch Arbeit erledigen müssen, wie z. B. Klassenarbeiten korrigieren. „Ihr Stresslevel erhöht sich und es entsteht eine dauernde innere Auseinandersetzung mit der Arbeit, die zur Folge hat, dass man schlecht oder gar nicht mehr richtig ‚abschalten‘ kann“ (Holzrichter 2016, S. 132). Lehrerinnen und Lehrer, die sich sehr belastet fühlen, können aus diesem Grund oft nicht mehr zur Ruhe kommen bzw. können in der Privatsphäre nicht abschalten. Im Lehrberuf ist es besonders schwer die Arbeitszeit und die Freizeit voneinander klar zu trennen (vgl. ebd., S. 132f). Deshalb ist eine selbstfürsorgliche Arbeitsorganisation in Bezug auf die bewusste Trennung zwischen Arbeits- und Freizeitphasen erforderlich, z. B. durch Ablegung der Arbeitskleidung oder Festsetzung bestimmter Zeiten des Nachmittags oder Abends, in der sich die Lehrperson mit der Arbeit beschäftigt. Durch diese Faktoren werden dem Gehirn deutliche Signale gesendet, die dem

Menschen die Information über die Beendigung der Arbeit senden und somit das menschliche Gehirn auf die Freizeitbeschäftigung umstellen (vgl. ebd., S. 133f). Eine Trennung zwischen der Arbeits- und Privatwelt gelingt vielen Lehrkräften sehr schwer. Sie können auch im Privatleben oft nicht abschalten und sich von den Arbeitsproblemen distanzieren (vgl. Nieskens, Rupprecht, Erbring 2018, S. 82). Besonders wichtig ist es daher klare Grenzen zu setzen. Eine zeitliche Strukturierung des Tagesablaufes zu schaffen bedeutet die Balance zwischen Arbeits- und Privatleben zu halten und somit gesund zu bleiben (vgl. Nieskens, Rupprecht, Erbring 2018, S. 82). Holzrichter (2016, S. 134) informiert, dass Menschen, die in ihrer Freizeit keinen bestimmten Hobbys nachgehen, oft dazu neigen, auch in dieser an die Arbeit zu denken. Obwohl das Nichtstun und das Liegen auf der Couch als Psychohygiene sinnvoll ist, kann es dabei dennoch oft zu einer Abschweifung der Gedanken in den Arbeitsmodus kommen. Kretschmann (2011, S. 211) beschreibt Hobbys auch als einen Schutzfaktor für die seelische Gesundheit.

5.1.3.4 Festlegung von Pausen und Auszeiten

Obwohl Pausen – wie schon im Kap. 3 (3.2.7 und 3.2.8) erwähnt wurde – ein wichtiger Bestandteil und eine der Basisvoraussetzungen der Selbstfürsorge darstellen, da sie zur Regeneration und einer körperlich-seelischen Balance beitragen (Kretschmann 2004, S. 211; Holzrichter 2016, S. 194fff), sind diese aber für Lehrerinnen und Lehrer in der Schule zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden keine echten Erholungszeiten (vgl. Schumacher et al. 2006, S. 36). Sie sind z. B. oft durch Lärm, die Vorbereitung auf die nächste Unterrichtsstunde (vgl. Voreck, Schmitz 2011, S. 164; Holzrichter 2016, S. 192) sowie Gespräche mit Schulkindern gestört und manche Lehrkräfte haben zudem auch Beaufsichtigungsdienste z. B. auf dem Schulhof (vgl. Holzrichter 2016, S. 192). Wenn es einer Lehrerin oder einem Lehrer trotz all dieser Aufgaben gelingt, eine Pause zu machen, in dem die Person z. B. aus dem Schulgebäude an die frische Luft geht, um eine Zigarette zu rauchen, bekommt das Gehirn ein Signal um abzuschalten. In diesem Sinne haben Raucherinnen und Raucher einen Vorteil, was die Pause und die damit verbundene Psychohygiene betrifft, wenn sie „Pause machen müssen, ob sie wollen oder nicht, während die anderen ihr Bedürfnis nach Pause ignorieren oder unterdrücken können“ (Holzrichter 2016, S. 193). Über die positiven Wirkungen des Rauchens auf die psychische Gesundheit bzw. im Rahmen der Psychohygiene schreibt auch Swatosch (2009, S. 112) in Anlehnung an Palmonari (1990). Raucherinnen und Raucher treffen sich oft im Freien auf sogenannten ‚Raucherinseln‘, die auch als gern genutzte Orte für Kommunikation dienen. „Rauchen erfüllt nicht nur den Zweck der Suchtbefriedigung, sondern darüber hinaus auch die

Funktion der Kommunikation und der Stressbewältigung“ (Swatosch 2009, S. 112). Das Handy auszuschalten oder nur für bestimmte Menschen erreichbar zu sein trägt auch dazu bei, die Erholungszeiten effektiver auszunutzen und kann somit auch selbstfürsorglich wirken (vgl. Holzrichter 2016, S. 202).

Auszeiten, die mehrwertig als Pausen für die Gesundheit dienen, da sie durch mehr bzw. durch einen größeren „Abstand zur Arbeit“ definiert sind, sorgen für das Abschalten und die Entspannung der Menschen, wobei letztere wiederum zu langfristigen Höchstleistungen beitragen kann (Holzrichter 2016, S. 197). Für den Lehrberuf werden mindestens einmal im Jahr längere Auszeiten von mehreren Wochen empfohlen, um sich ausreichend „geistig, emotional und körperlich von der Arbeit zu distanzieren“ (Holzrichter 2016, S. 198). In der größten österreichischen Studie von Spenger et al (2019), aber auch in der Studie von Hillert und Schmitz (vgl. Kretschmann 2004, S. 210f) wurden Lehrkräfte unterschiedlicher Schultypen zu ihren persönlichen Bewältigungsstrategien, mit denen sie ihre physische und psychische Balance erhalten, befragt. Aus diesen Forschungen geht hervor, dass solche Auszeiten zum Erhalt des körperlichen und seelischen Gleichgewichts für Lehrkräfte meistens in den Ferien und an den Wochenenden genutzt werden, obwohl auch an den Wochenenden viele Lehrerinnen und Lehrer mit der Arbeit beschäftigt sind und für Auszeit und Regeneration nicht genug Zeit bleibt (vgl. Kretschmann 2004, S. 214).

5.1.3.5 Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dass Bildung, Kompetenzerwerb und -entwicklung sowie Professionalität bei Lehrerinnen und Lehrern eine große Rolle spielen, wurde schon in Kapitel 2.2 (Bildung und Kompetenzen) näher beschrieben. Besonders in Kapitel 2.2.3 und 2.2.4 wurde die Wichtigkeit von Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte erklärt. Es stellt sich die Frage, ob das Studium eine ausreichende Vorbereitung auf das Berufsleben für die zukünftigen Lehrkräfte ist, und sie dadurch angemessen auf ihren Berufseinstieg, der oft schwer ist und dramatisch ablaufen kann (siehe Kap. 3.2.1), vorbereitet werden.

„Ohne Zweifel ist ein hohes Maß an beruflicher Kompetenz ein wirksamer Schutz gegen Überbeanspruchung und Stress“ (Kretschmann 2004, S. 210). Da gilt es: je kompetenter die Lehrerinnen und Lehrer sind, desto fähiger sind sie die Anforderungen zu bewältigen. Um Berufskompetenzen weiterzuentwickeln und damit Professionalität zu gewährleisten, „werden für gewöhnlich Fortbildungsveranstaltungen zu Fragen der Methodik und Didaktik und zu wissenschaftlichen Grundlagen der unterrichteten Schulfächer angeboten“ (ebd.).

Das Thema „Gesundheit“ kann den zukünftigen Lehrkräften mittels „wissenschaftssystematischem konstruierten Wissen“, das „in praktischer Umsetzungsperspektive“ verarbeitet wird, vermittelt werden. Dies bedeutet, dass „die Thematisierung von ‚Gesundheit‘ (...) also zunächst in einer bipolaren Struktur zwischen Wissenschaft und Praxis (erfolgt)“ (Wildt 1997, S. 206). Es ist nicht nur die Berücksichtigung von theoretischem im Einklang mit praktischem Wissen erforderlich sondern es bedarf einer Erweiterung. Im pädagogischen Studium geht es nicht nur um wissenschaftliches Wissen und Praktiken, die in der Praxis als „richtig“ oder „angemessen“ gelten, sondern auch darum, „was für die (einzelnen) Personen, ‚bedeutungsvoll‘ und ‚sinnstiftend‘ und in diesem Sinne ‚bildend‘ ist“ (ebd.). Das bedeutet, dass die pädagogische Hochschuldidaktik sich mit der Gesundheit und ihrer Förderung in Bezug auf die Verbindung von Wissenschaft, Praxis und Person auseinandersetzen soll (ebd., S. 207).

„Das Thema Gesundheit und Gesundheitsförderung in der hochschulischen LehrerInnenausbildung berücksichtigt also Schule als Bestandteil des Bildungswesens und als gesellschaftlichen Teilbereich der Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen, die dort lernen und arbeiten und Schule als berufliches Tätigkeitsfeld von Pädagoginnen und Pädagogen, die damit zugleich zur Gesundheitsförderung von Schülerinnen und Schülern beitragen (sollen)“ (Wildt 1997, S. 207).

5.1.3.6 Unterstützung von Kollegium und Schulleitung

„Das Kollegium bildet die zentrale soziale Gemeinschaft im Berufsleben des Lehrers“ (Hagemann 2009, S. 45). Zu den sozialen psychohygienischen Maßnahmen werden beispielsweise das soziale Klima und die Unterstützung vom Kollegium im Rahmen des Arbeitsplatzes gezählt (Reddemann 2003, S. 84; Wimmer 2011 zit. nach Brlica 2018, S. 175), wobei Wimmer (2011 zit. nach Brlica 2018, S. 175) der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen eine besondere Wichtigkeit „für neue Lehrkräfte an österreichischen Hauptschulen“ zuschreibt. Das soziale Klima an der Schule, zu der beispielsweise die Offenheit im Kollegium bzw. die Gespräche mit Arbeitskolleginnen und -kollegen und deren Unterstützung gehört, zeigt sich als die meist genutzte Art der psychohygienischen Maßnahmen bzw. Bewältigungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern (Schaarschmidt, Fischer 2001, S. 72 zit. nach Rothland 2013b, S. 240; Spenger et al. 2019, S. 59). Wie z. B. bereits in Kap. 3 erwähnt wurde, können sich Teamkolleginnen und -kollegen gegenseitig unterstützen und somit den Arbeitsalltag besser bewältigen (vgl. Hoffelner 1994, S. 53ff). Bei schlechten Beziehungen im Kollegium – wie bei Streitereien oder Mobbing – kann dies allerdings sogar negative Folgen auf die Gesundheit haben (vgl. BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 147f). Ein gutes soziales Klima, das psychohygienische Wirkungen auf die Gesundheit der Lehrkräfte zeigt, zeichnet sich bei-

spielsweise durch gemeinsame Aktivitäten, Eigenschaften oder gegenseitige Hilfestellungen aus (vgl. Hagemann 2009, S. 45). Das Gefühl der Akzeptanz und des Respektes, die Schätzung und Anerkennung von guter Leistung und auch Unterstützung bei Schwächen oder privat erlebten Belastungen von Seiten der Kolleginnen und Kollegen tragen zum Schutz und zur Förderung der Gesundheit bei (vgl. Hagemann 2009, S. 45). Laut Rothland (2013b, S. 240) bestätigten mehrere Studien zum Thema Burnout – wie z. B. die von Pierce und Molloy (1990), Russel, Altmaier und van Velzen (1987) oder jene von Travers und Cooper (1993) – dass Lehrkräfte, die durch ihre Schulleitung und ihr Kollegium unterstützt werden, im Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrern, die sich von Schulleitung und Kollegium nicht unterstützt fühlen, „weniger anfällig für die Burnout-Symptome sind“. Das bedeutet, dass Verständnis und Interesse der Führungskraft an Ideen der Lehrkräfte die Basis für eine gelungene Gesundheitsförderung darstellen (vgl. Gugglberger, Waldemar, Flaschberger, Dür 2011, S. 60).

6. Prävention und Gesundheitsförderung

„Wirksame Prävention gegen Burnout beginnt mit dem Schutz der geistig-körperlichen Gesundheit und der emotionalen Intelligenz“ (Hagemann 2009, S. 150). Um der Entwicklung und Herausbildung des Burnout-Syndroms vorzubeugen, sollen nicht nur personenbezogene präventive Maßnahmen gestärkt werden, sondern auch jene, die schulintern oder vom System Schule abhängig sind (vgl. Heyse 2004, S. 223; van Dick, Wagner, Christ 2004, S. 50; Schaarschmidt, Kieschke 2008, S. 251; Weiß, Kiel 2013, S. 354).). Dies bedeutet, dass die Förderung von Gesundheit sowohl auf persönlicher, als auch auf beruflicher bzw. in diesem Fall auf der Ebene der Schule realisiert werden soll. Sowohl Schaarschmidt und Kieschke (2008) als auch Hagemann (2009) stimmen überein, dass die Stärkung der Prävention und der Gesundheitsförderung für Lehrpersonen auf beiden Ebenen erforderlich ist, wobei die Aufgabenfelder, die präventionsbedürftig sind, von Schaarschmidt und Kieschke (2008, S. 251ff) nachfolgend näher konkretisiert werden. Im ersten Bereich beschreiben sie die Einflussnahme der Rahmenbedingungen, wobei das Augenmerk auf die Unterstützung der Lehrkräfte bei ihren Aufgaben und auf mehr Spielraum für eigenständiges, emanzipatorisches Arbeiten gelegt wird. Im zweiten Bereich wird daran appelliert gute Arbeitsbedingungen zu gestalten wie z. B. die Aufforderung an Führungskräfte, sich an der Herstellung eines guten sozialen Klimas im Kollegium zu beteiligen (Hagemann 2009, S. 45). Im dritten Aufgabenfeld geht es um Verbesserungsmaßnahmen der Rekrutierung und um die Vorbereitung der zukünftigen Lehrkräfte. Damit diese nach ihrer Ausbildung auch kompetent sind, sollten vor Studienbeginn

auch Eigenschaften und Fähigkeiten, wie z. B. Widerstandskraft, Selbstvertrauen oder emotionale Intelligenz der Bewerberinnen und Bewerber in Augenschein genommen werden. „Es muss bereits vor Aufnahme des Studiums die Entsprechung von Eignungs- und Anforderungsprofil stärkere Berücksichtigung finden“ (Schaarschmidt, Kieschke 2008, S. 252). Um den beruflichen Kompetenzerwerb zu stärken, sind Verbesserungen der präventiven Maßnahmen erforderlich.

„Künftige Lehrer brauchen mehr situationsnahes Lernen und Trainieren, denn sie sollten schon bei Eintritt in den Beruf besser mit solchen Fähigkeiten ausgestattet sein, die ihnen die erfolgreiche Bewältigung berufsfeldbezogener Alltagsprobleme ermöglichen“ (ebd., S. 252).

Zu solchen präventiven Maßnahmen zählt man z. B. das Training zum „effektiven Selbstmanagement“, welches die Lehrkräfte bei der Bewältigung von Belastungssituationen und Problemen unterstützen kann (ebd., S. 252). Der letzte Punkt beschäftigt sich mit der Stärkung der persönlichen Präventionsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 253). Ähnlich wie Schaarschmidt und Kieschke (2008) berichtet auch Dicke (2014 zit. nach Brlica 2018, S. 176), dass „Stressmanagement-Training“ und „classroom management-training“ für die jungen Lehrkräfte besonders wichtig ist, da sie beim Berufseinstieg zur Minderung der emotionalen Belastungen und Erhöhung der Selbstwirksamkeit beitragen. Dank dieser Unterstützungsmethoden können Lehrpersonen „in der Regel im ersten Dienstjahr die Phasen des Praxisschocks wie Leistungs- und Motivationsabfall, Erschöpfung und dann Gewöhnung“ durchlaufen (Dicke, 2014 zit. nach Brlica 2018, S. 176).

Obwohl sich in Kap 3.2.7 gezeigt hat, dass die Zusammenarbeit sowohl positive als auch negative Einflüsse auf die Lehrkräfte haben kann, sind van Dick, Wagner und Christ (2004, S. 45f) in Anlehnung an Huber (1999) davon überzeugt, dass die Kollegialität und die Teamarbeit des Lehrpersonals ein zentraler Faktor von effektiver Schule ist. Sie bezeichnen Teamarbeit als einen wichtigen „Erfolgsfaktor für Organisationen“, der auch den Lehrberuf betrifft. Die Voraussetzung für eine effektive Arbeit der Lehrkräfte im Team ist, dass die Pädagoginnen und Pädagogen zu solch produktivem Zusammenarbeiten fähig sind (ebd., S. 46). Zu den gesundheitsfördernden Maßnahmen im Rahmen des Systems Schule gehören auch die Teamentwicklungsmaßnahmen. „Durch Teamentwicklungsmaßnahmen können Schulen dazu beitragen, dass die Kollegien einen guten und innovativen Umgang miteinander pflegen“ (van Dick, Wagner, Christ 2004, S. 47). Oft kommt es aber vor, dass die sozialen Beziehungen im Kollegium nicht gut sind. Diese Aussage können empirische Untersuchungen bestätigen, in denen Lehrkräfte die Probleme mit ihren Kolleginnen und Kollegen als bedeutende Belastung empfinden (vgl. Rothland 2004, S. 169).

„Dass es den Akteuren in der Einzelschule auch gelingt, ein positives, durch Kooperation und Offenheit geprägtes Klima zu schaffen und die Barrieren zu überwinden, die sich aus den strukturellen Bedingungen des Berufslebens und des Arbeitsplatzes Schule ergeben, wird damit nicht ausgeschlossen“ (Rothland 2004, S. 169).

Die einzelnen Lehrkräfte empfinden die sozialen Beziehungen im Kollegium unterschiedlich, da sie verschiedene Vorstellungen haben, wie kollegiale Interaktionen auszusehen haben. Wenn aber ihre Wunschvorstellungen bezüglich Kollegialität nicht erfüllt werden, zeigt sich das in ständiger Unzufriedenheit. Lehrerinnen und Lehrer stellen fest, „dass eine Nichtbefriedigung der eigenen Vorstellungen von kollegialer Interaktion als grundsätzliches Bedürfnis mit Wut und Enttäuschung, Frustration und Bedauern, Leiden sowie dem Gefühl des Bedrohtheits aufgenommen wird“ (Rothland 2004, S. 170).

6.1 Empfehlungen für Verbesserungen der Prävention und Gesundheitsförderung

Hagemann (2009, S. 119f) schlägt beispielsweise folgende Präventionsmaßnahmen für das Schulsystem vor: finanziell und zeitlich unterstützte Weiter- und Fortbildungen, Prozess- und Teambegleitung, Kommunikationstraining, angemessene Bezahlung und Klassenstärke, sowie Seminarangebote, die sich mit Gewaltprävention beschäftigen und zum Schutz und zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrer Gesundheit beitragen können. Mit diesen Vorschlägen über „gezielte psychologische Schulungen und ein Kommunikationstraining“ stimmt auch Hofinger et al. (2000, S. 16) überein. Die präventive Wirkung der Supervision und die damit verbundene langfristige Gewährleistung des Wohlbefindens und des Schutzes der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern hängt nicht nur mit Verbesserungen im System Schule, sondern auch mit der „Vernetzung aller involvierten Personen und Organisationen“ zusammen. Besonders im Lehrberuf sind bezüglich der Supervision Verbesserungen „durch eine entsprechende Kommunikation sowie die Nutzung sämtlicher Kommunikationskanäle“ notwendig (Thiel 2013, S. 182).

Sozialräume für Lehrkräfte und deren selbstfürsorgliche Gestaltung und Benutzung haben eine große Bedeutung für das Wohlbefinden. Aus den Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern geht deutlich hervor, dass ihnen sowohl „Plätze des Austausches als auch Plätze zum ungestörten Arbeiten sowie Plätze der Ruhe“ fehlen (Holzrichter 2016, S. 119). Sie bezeichnen das Lehrerinnen- und Lehrerzimmer als „lautesten Ort“ in der Schule und es ist somit kein „Ort der Erholung“. Auch gibt es in den Schulen einen Mangel an „Rückzugs- und Arbeitsräumen für die Lehrkräfte“, in denen sie genug Platz für ihr eigenes Arbeitsmaterial haben und ungestört arbeiten können, sowie an ausreichender „Beleuchtung und Belüftung der Räume“ (ebd.,

S. 119). „Die Anpassung der Räumlichkeiten an die geänderte Arbeitswelt ist dabei ein wichtiger Aspekt der Lehrergesundheit“ (Holzrichter 2016, S. 119). Eine selbstfürsorgliche Gestaltung der Sozialräume je nach Wunsch der Lehrkräfte, wie z. B. mehr Ablagefläche, Plätze der Ruhe oder Orte zum ungestörten Arbeiten, können zur Steigerung des Wohlbefindens und der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern und somit zur Erhöhung der Professionalität bzw. Erbringung von Hochleistungen beitragen.

6.1.1 Empfehlungen für Verbesserungen im System Schule in Bezug auf Supervision

Dauerhafte Belastungen sowie psychische und physische Erschöpfung enden oft mit beruflicher Resignation oder Frühpensionierung (Többen 2008, Hillert 2009 zit. nach Thiel 2013, S. 15 oder siehe Kap. 4.1). Laut Thiel trägt auch der Staat die Verantwortung für solche Auswirkungen von beruflichen Belastungen bei Lehrkräften (Thiel 2013, S. 15). Um die psychische Gesundheit zu schützen und psychosoziale Krisen zu bewältigen, sollte „der Korrektur struktureller Systemschwächen oberste Priorität zukommen“ (Thiel 2013, S. 69). Die Implementation und häufige Nutzung von Psychotherapien und Präventionsmaßnahmen wie z. B. Supervisionsangebote sind laut zahlreichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wie z. B. Schaarschmidt 2007, Griebler 2012 oder Schlee 2012 für Lehrerinnen und Lehrer und ihre psychische Gesundheit sehr wichtig und höchst empfehlenswert (vgl. ebd.). Die Supervision „gilt jedoch für den Lehrberuf weder als professionsimmanente Selbstverständlichkeit, noch ist sie von der Dienstgeberseite verpflichtend vorgeschrieben“ (Thiel 2013, S. 15). Claudia Wintersteller berichtet in ihrem Beitrag über die „Wirksamkeit von Supervision im System Schule“ gegenteilig dazu (2016, S. 5), dass in „bestimmten Bereichen des Salzburger Bildungssystems“ die Teilnahme an Supervisionsprogrammen verpflichtend ist. Zu den Bereichen, in denen die Supervision verpflichtend vorgeschrieben ist, gehört z. B. die Tätigkeit als Beratungslehrkraft und spezielle sonderpädagogische Zentren oder Brennpunktschulen (ebd.). Aus ihrer Forschung geht hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer meist alleine mit den Belastungen kämpfen und sich an keine Beratungs- oder Begleitpersonen wenden z. B. mittels Supervision, die ihnen entsprechend helfen könnten. Das System Schule ist ungenügend auf die Möglichkeit vorbereitet, Beratung bzw. Supervision und Coaching anzubieten. Als einen Grund dafür wurden „fehlende finanzielle Ressourcen“ genannt (vgl. Wintersteller 2016, S. 6). Aus der Untersuchung von Hillert u. a. (Hillert et al. 2000 zit. nach Kretschmann 2004, S.

222) geht hervor, dass es meistens schon zu spät ist, wenn Lehrkräfte beginnen Supervisionsprogramme zu besuchen.

„Der Dienstgeber müsste nicht nur einen uneingeschränkten und kostenlosen Zugang zur Supervision schaffen, sondern zudem entsprechende berufsorganisatorische Maßnahmen setzen, um diese als Selbstverständlichkeit in die Arbeit von Lehrkräften zu implementieren“ (Thiel 2013, S. 15).

Kostenlose Einzel- und Gruppensupervisionen mit unbegrenztem Zugang sollten somit von Seiten der Arbeitgeberin oder des Arbeitgebers – auf diese Masterarbeit Bezug nehmend, wäre das die Bildungsdirektion Wien – für alle Lehrerinnen und Lehrer angeboten und von diesen auch regelmäßig genutzt werden.

Im schulischen Umfeld bzw. im System Schule bedarf es bezüglich der Beratung und der Begleitung dringender Verbesserungen, da regelmäßige Beratung und Reflexion vor allem positive Auswirkungen für den Schulalltag der Lehrpersonen bringen kann (Wintersteller 2016, S. 7). Es ist wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer darüber informiert werden, welche Möglichkeiten an Supervisionsangeboten oder anderen Beratungsformen es gibt bzw. welche sie nutzen können, um ihre psychische Gesundheit und Professionalität zu fördern. „Das könnte ein kleiner Baustein in der Schulentwicklung sein“ (Wintersteller 2016, S. 7). Die Bereitstellung besserer Präventionsmaßnahmen in Bezug auf Beratung, Begleitung und Reflexion im System Schule kann zur Steigerung der Psychohygiene, Leistungsqualität und Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte beitragen. „Die Tatsache, dass Supervision im Kontext Schule eine gelingende und wirkungsvolle Intervention darstellt, konnte in dieser Arbeit bewiesen werden“ (Wintersteller 2016, S. 8). Trotz aller positiven Aspekte, die die Supervision auf die Lehrerinnen- und Lehrer Gesundheit hat, stellt sie „keine Garantie gegen Burnout“ (Hedderich 2011, S. 108) dar.

6.1.2 Empfehlungen im Hinblick auf bildungspolitische Maßnahmen

Es ist genauso wichtig psychohygienische Maßnahmen auf der politischen Ebene zu implementieren, wie auf der individuellen und schulorganisatorischen Ebene, um eine langfristig erfolgreiche Burnout-Prävention zu ermöglichen (vgl. Hedderich 2011, S. 112). Auch für die politische Ebene wurden vielfältige Maßnahmen zur Minderung der Belastungen bzw. Präventionsmaßnahmen von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren wie z. B. Becker, Gonschorek (1994), Körner (2003), oder Schmid (2003) vorgeschlagen. Unter anderem zählen dazu z. B. die Einführung des Sabbatjahres, Burnout-Workshops, Fortbildungen, die Senkung der Klassengrößen oder die Veränderung der Lehrpläne (vgl. Hedderich 2011, S. 112f). Durch die Berücksichtigung und die Verbesserung der Präventionsmaßnahmen auf politischer Ebene

ne sind einzelne Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr nur auf ihre persönlichen Bewältigungsmaßnahmen angewiesen (vgl. ebd., S. 113).

Die Prävention von Burnout für Lehrerinnen und Lehrer fängt schon in der Ausbildungsphase an (vgl. Hedderich 2011, S. 113). Wie schon in Kapitel 5.1.2.1 zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung erläutert wurde, wirkt ein hohes Maß an Kompetenzen – sowohl theoretischen als auch praktischen – schützend gegen Belastungen und Stress (Kretschmann 2004, S. 210). Für eine professionelle Bewältigung von Belastungen ist es für zukünftige Lehrkräfte besonders wichtig, während der Ausbildungsphase entsprechende Kompetenzen zu erreichen „d.h. Gesundheitsförderung wird zum Bestandteil pädagogischer Professionalität“ (Terhart et al. 1991 zit. nach Wildt 1997, S. 207). Das bedeutet, dass das Thema „Gesundheitsförderung“ und „Burnout-Prophylaxe“ in die pädagogische Hochschuldidaktik implementiert werden soll.

Laut Rudow (1997, S. 318) sind junge Lehrkräfte nach ihrem Ausbildungsabschluss nur sehr wenig auf einen effektiven Umgang mit Schülerinnen und Schülern, auf Probleme mit ihnen und psychosoziale Belastungssituationen vorbereitet. Es ist sehr wichtig, Studentinnen und Studenten während ihres Studiums „auf alle Arten von Stress vorzubereiten und ihnen Methoden und Strategien zu vermitteln um angemessen mit Belastungen umgehen zu können“ (Hedderich 2011, S. 113). In Anlehnung an die Forschungsarbeiten von Ebner und Zimmermann (2006, S. 198) berichtet Hedderich (2011, S. 113), dass ein frühzeitiger Aufbau von Handlungskompetenzen zur Vorbeugung von Burnout beitragen kann, da Lehrpersonen dadurch in der Praxis fähig werden, Belastungssituationen wie z. B. Unterrichtsstörungen besser zu bewältigen.

„Realitätsnahe Vorbereitung auf den Beruf heißt im Weiteren auch, dass einer perfektionistischen Haltung gegengesteuert werden muss, führt doch auch sie unausweichlich zum anhaltenden Erleben von Misserfolg und Frustration. In den Beruf eintretende Lehrer sollten gelernt haben, dass es keine Katastrophe bedeuten muss, wenn die Dinge nicht gleich so laufen, wie es in der Ausbildung vermittelt wurde“ (Schaarschmidt, Kieschke 2007, S. 38).

Viele Unterrichtsstunden laufen nicht so ab, wie sie eigentlich geplant wurden und es muss somit gelernt werden, mit verschiedenen Situationen und Schwierigkeiten im Unterricht umzugehen. Gerade Junglehrerinnen und -lehrer dürfen solche Widrigkeiten nicht immer persönlich bzw. sich zu Herzen nehmen, da es sonst auf Dauer zu Verzweiflung, Frustration und Selbstzweifeln kommt.

Die Gesundheitsförderung im Lehrberuf muss damit sowohl auf individueller Ebene – bei den Lehrkräften – gestärkt aber auch im Zentrum von wissenschaftlicher Forschung eingehender betrachtet werden. Außerdem ist es wichtig, dass die Ergebnisse dieser Forschungen veröf-

fentlich werden und dieses Thema in der Gesellschaft öfter zur Sprache kommt. Es ist einerseits notwendig psychohygienische Maßnahmen, Präventionsprogramme und -konzepte zu entwickeln und diese dann ins Schulsystem zu implementieren, andererseits ist es aber auch erforderlich, die Maßnahmen selbstständig zu realisieren, um Burnout oder psychischen Erkrankungen vorzubeugen (Weiß, Kiel 2013, S. 359). „Die wissenschaftliche Fundierung von Präventionsprogrammen ist eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Vorbeugung“ (Perrez, 1998 S. 388). Da Gesundheit eine „personale Kompetenz“ (Marki 2005 zit. nach Weiß, Kiel 2013, S. 359) ist, gibt es nicht nur einen Bedarf an Forschung, sondern auch an Handlung (vgl. Weiß, Kiel 2013, S. 359).

Im Zentrum dieser Masterarbeit steht die Frage, ob die vorgeschlagenen Verbesserungsmaßnahmen Berücksichtigung finden bzw. ob Lehrkräfte die Meinung vertreten, dass aktuell genug Präventionsmaßnahmen angeboten werden, die ihre psychische Gesundheit fördern und sie vor der Entwicklung des Burnout-Syndroms schützen können. Deshalb wird im nächsten Kapitel ein kurzer Einblick in die angebotenen psychohygienischen und gesundheitsfördernden Maßnahmen für österreichische Lehrkräfte gegeben.

6.2 Angebote der Präventionsmaßnahmen bzw. gesundheitsfördernden Maßnahmen für österreichische Lehrkräfte

Obwohl viele Lehrerinnen und Lehrer der Erholung große Bedeutung zuschreiben, kümmern sie sich nicht genug um ihr physisches und psychisches Wohlbefinden und erholen sich nicht angemessen (Hillert 2012, S. 26). Wer aber etwas zu ihrer oder seiner Erholung unternimmt, hat gute Chancen anschließend wieder zu neuen Kräften zu kommen (ebd., S. 27).

Kretschmann (2004, S. 210) berichtet, dass es „erst seit wenigen Jahren und wesentlich seltener [...] Angebote zur Auseinandersetzung mit der Berufsrolle, zur Schulung der emotionalen und sozialen Kompetenzen oder zu Möglichkeiten einer pädagogischen Supervision [gibt]“. Nur eine sehr geringe Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern nimmt an den angebotenen Supervisions- und Fortbildungsveranstaltungen teil (Kretschmann 2004, S. 212). „Der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen wird entweder nur wenig nachgefragt oder die Fortbildungsveranstaltungen werden nicht als Möglichkeiten zum Erhalt der körperlich-seelischen Balance erlebt“ (Kretschmann 2004, S. 212).

Ebenso geht aus der größten Österreichischen Studie zum Thema Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern hervor, dass Lehrkräfte nur sehr wenig professionelle psychosoziale Unterstützung nutzen. „Ob das daran liegt, dass es diesbezüglich nur sehr wenige Angebote gibt,

vor allem von Dienstgeberseite, lässt sich hier nicht beantworten“ (Spenger et al., S. 53). Gugglberger, Kremser, Flaschberger und Dür (2011, S. 10) beschäftigen sich in ihrer Dissertation mit der Gesundheitsförderung im österreichischen Schulsystem und beschreiben das „Capacity Building-Konzept“ im Rahmen dessen verschiedene gesundheitsfördernde Maßnahmen entwickelt wurden, die in das System Schule implementiert werden könnten. „Capacity Building [...] ist ein Konzept, das im Feld der Gesundheitsförderung in den letzten Jahren immer wichtiger wurde“ (Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 10). Obwohl das Thema Gesundheitsförderung in den letzten Jahrzehnten immer mehr diskutiert wurde (vgl. z. B. Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 8; Hedderich 2011, S. 116), es unterschiedliche gesundheitsfördernde Programme und Ansätze gibt wie z. B. das bekannte WHO Konzept „Health Promoting Schools“ (Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 8ff), „Coaching nach dem Freiburger Modell“ (Hedderich 2011, S. 129), „AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrberuf“ (Hillert et al. 2016) sowie es auch Präventionsmaßnahmen gibt, die zur Vorbeugung von Burnout beitragen können wie z. B. von Enzmann und Kleiber (1989) oder von Körner (2003) (vgl. Hedderich 2011, S. 101), ist „Gesundheit“ in der Republik Österreich „ein viel weniger drängendes Thema“ (Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 82). Als Grund dafür nennt die Autorin den fehlenden „politischen ‚Willen‘“ (ebd.), da die präventiven, gesundheitsfördernden schulischen Maßnahmen von bildungspolitischen Entscheidungen abhängig sind (vgl. Hedderich 2011, S. 101). Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass Gesundheitsförderung in der Organisation Schule sowohl auf internationaler Ebene als auch im österreichischen Schulsystem nicht genügend implementiert ist (vgl. Glasgow et al. 2003; IUHPE 2009 zit. nach Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 7).

Gesundheitsfördernde Maßnahmen im Österreichischen Schulsystem einzuführen ist aus den folgenden zwei Gründen besonders problematisch. Als erster Grund wird der Föderalismus angegeben, d. h. „die Verantwortlichkeiten für verschiedene Bereiche wie das Schulsystem sind zwischen dem Bund und den neun Bundesländern aufgeteilt“ (Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 12). Es existieren keine einheitlichen Bestimmungen für alle Österreichischen Schulformen, d. h. es gibt Unterschiede zwischen den Landesschulen – zu denen Volks-, Haupt-, Sonderschulen und Polytechnische Lehrgänge zählen – und den Bundes-schulen – zu denen allgemein bildende höhere und berufsbildende Schule gehören (BMBWK 2004 zit. nach Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 12) – in Bezug auf Dienstrecht der Lehrkräfte und Zuordnung der finanziellen Mittel an unterschiedliche Schulen (vgl.

Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 12). Als zweiter Grund wird die „geringe Autonomie österreichischer Schulen“ genannt (ebd.). Die OECD (2008, S. 486) berichtet, dass im internationalen Vergleich mit anderen Schulsystemen österreichische Schulen nur eine geringe Autonomie besitzen. „In Austria very few decisions on planning and structures are the responsibility of the school (only 10% of decisions), and all of these are taken after consultation with other bodies in the educational system“ (ebd., S. 486).

Österreichische Schulen sind vor allem aufgrund von geringen finanziellen Budgets sehr eingeschränkt (BMBWK 2004, S. 15 zit. nach Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 12f). Die Gesundheitsförderung und ihre Verbesserung im Schulsystem können folgende sechs Ebenen beeinflussen: Die internationale Ebene wie z. B. die WHO; die nationale Ebene wie z. B. das Gesundheitsministerium; die regionale Ebene wie z. B. der Landes-, Stadtschulrat oder die Gebietskrankenkassen; die organisationale Ebene d. h. die einzelnen Schulen; die Ebene der Interaktion zu der das Miteinanderagieren der Lehr-, Führungskräfte sowie Schulkinder etc. zählt; und die Ebene der Individuen wozu z. B. individuelle Kompetenzen, Einstellungen oder das Engagement gehören (Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 57f).

Vorwiegend sind die gesundheitsfördernden Maßnahmen in Österreich auf der regionalen bzw. auf der Ebene der Bundesländer implementiert. „Jedes Bundesland hat eigene Strukturen und bietet eigene Unterstützungsmaßnahmen und Ressourcen für gesundheitsfördernde Schulen an“ (Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 62). Dennoch zeigen die Ergebnisse von Gugglberger, Kremser, Flaschberger und Dürs Dissertation (2011, S. 68), dass gesundheitsfördernde Maßnahmen im österreichischen Schulsystem auf nationaler und regionaler Ebene gestärkt und weiterentwickelt werden sollten. Zu den in den österreichischen Bundesländern angebotenen präventiven Maßnahmen², die zur Gesundheitsförderung beitragen, werden folgende fünf Bereiche der Unterstützungsangebote gezählt: Im Rahmen des ersten Handlungsfeldes „Organisation von Austausch“ wird es unterschiedlichen Schulen ermöglicht, miteinander zu kommunizieren und gegenseitig Erfahrungen auszutauschen. Über die Wichtigkeit des Austausches und des Schulnetzwerks berichten auch die WHO 1997, McCall et al. (2005) oder Hoyle et al. (2008) (vgl. ebd., S. 65). Der zweite Bereich ist die „Zertifizierung und Qualitätssicherung“. Dies bedeutet, „dass Schulen, die bereits Gesundheitsförderung an ihrer Schule umsetzen, auf der Basis von Qualitätskriterien bewertet werden

² In der Dissertation von Gugglberger, Kremser, Flaschberger und Dür (2011) sind die angebotenen Maßnahmen leider nicht konkret für einzelne Bundesländer beschrieben. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, sich weiter nur mit den präventiven Maßnahmen, die in Wien bzw. für Wiener Lehrkräfte angeboten sind, zu beschäftigen bzw. sie näher in Betracht zu nehmen.

können“ (ebd. S. 63). Nach dieser Bewertung können Schulen ein Zertifikat bekommen, aufgrund dessen sie als „gesunde“ oder „gesundheitsfördernde“ Schulen gelten (ebd.). Die Zertifikate beschreiben mehrere Autorinnen und Autoren wie z. B. Moon et al. 1999 oder Lee et al. 2007 als „ein Zeichen für schulische Bemühungen“ (ebd. S. 65). Im dritten Handlungsfeld – bei „Beratung und Information“ – geht es um die Vermittlung von Informationen an Schulen bzw. an das Schulpersonal mittels z. B. Broschüren, Workshops oder individueller Beratung (Osganian et al. 2003, Hoyle et al. 2008, Jourdan et al. 2008 zit. nach Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 65). Eine besondere Bedeutung wird der Beratung durch z. B. eine diplomierte Psychologin oder einen Psychologen zugeschrieben (vgl. Heyse 2004, S. 224). Im Rahmen der „finanziellen Unterstützung“ (Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 12f) bzw. des geringen Budgets können sich Schulen z. B. Sportgeräte besorgen oder einen Ausflug bezahlen. Manche Autorinnen und Autoren erwähnen, dass die für einzelne Schulen verfügbaren finanziellen Mittel für die Finanzierung zusätzlicher Fachkräfte oder für einmalige Anschaffungen verwendet werden (Deschesnes et al. 2003, Roberts-Gray et al. 2007, Hoyle et al. 2008 zit. nach Gugglberger, Kremser, Flaschberger, Dür 2011, S. 65). Zum letzten Bereich zählt die „Koordination und Selbst-organisation“ (ebd., S. 64). Da das Schulpersonal oft mit der Vielzahl von Informationen überfordert ist, ist es wichtig, diese zu koordinieren (vgl. ebd.).

Die Autorin Sonja Schuch (2018, S. 44-49) fasst im „Give. Lehrer/innen-Gesundheit“ unterschiedliche gesundheitsfördernde Angebote zusammen, die sowohl für österreichische Führungs- und Lehrkräfte, als auch für die Schüler*innenschaft und Elternteile zur Verfügung stehen. Zu diesen gehören z. B. Angebote der „Schulpsychologie-Bildungsberatung“ vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung; Angebote von der „BVA – Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter“; Angebote Pädagogischer Hochschulen; „Laufbahnberatung für Lehrerinnen und Lehrer (CCT – Career Counselling for Teachers)“ und andere Netzwerke und Programme wie z. B. „G’sunde Lebenswelt Schule“ oder „Gesunde Volksschule – Schule zum Wohlfühlen“.

In Wien gibt es z. B. das „WieNGS“ (Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen 2020), das den Lehr- und Führungskräften an Wiener Schulen verschiedene gesundheitsfördernde Unterstützungsleistungen in der Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Wien (PH), der Bildungsdirektion Wien (BDW), der Österreichischen Gesundheitskasse (ÖGK) und der Wiener Gesundheitsförderung (WiG) bietet. Ziel des Netzwerkes ist es, sowohl die psychische, als auch die physische und soziale Gesundheit zu fördern, bzw. ein „ganzheitliches Gesundheitsverständnis“ (WienGS 2020) zu entwickeln, wobei die Zusammenarbeit der Bil-

dungs-, Gesundheits- und Wissenschaftsinstitutionen relevant ist. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten d. h. Lehrpersonal, Führungskräfte, Schüler*innenschaft, Eltern, aber auch Personengruppen oder Institutionen, die sich in der Nähe der Schule befinden, aktiv an den gesundheitsfördernden Prozessen teilnehmen und mitarbeiten, wobei auf die gesundheitliche Chancengleichheit zu achten ist, damit keine Personengruppe benachteiligt wird. Das „WieNGS“ versucht, den „selbstverantwortlichen Umgang mit Gesundheit“ (WienGS 2020) mittels Kenntnisvermittlung und positivem Lern- und Arbeitsklima zu fördern d. h. sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern, als auch mit ihren Lehrkräften sowie im Kollegium. Im Rahmen des Netzwerkes wird z. B. „durch günstige Pausen- und Stundengestaltung, sinnvoll über die Woche verteilte Klassen- und Schularbeiten, das Schaffen von verschiedenen Ruhe- und Bewegungszonen inner- und außerhalb der Schule“ oder auch „durch gemeinsame Schulfeste, Klassen- und Schulhofgestaltung etc.“ die Gesundheit der Lehr-, Führungskräfte und Schülerinnen und Schüler gefördert (WienGS 2020).

Zu der Supervision, die den österreichischen Lehrkräften angeboten wird (siehe Kap. 5.1.3.1), gehört z. B. auch ein Supervisionsseminar „Supervision für Junglehrer*innen“, das an der Universität Wien – am „Zentrum für Lehrer*innenbildung“ – unter der Leitung der Supervisorin und Coachin Flora Varga angeboten wird. Es stehen kostenlose Gruppensupervisionen zur Verfügung, die einmal im Monat stattfinden (Universität Wien 2020). Aber auch Einzelsupervisionen sind möglich, wobei hier der Normaltarif für eine 50 minütige Supervision 70 Euro beträgt (Varga 2020).

7. Der empirische Teil

Nach der theoretischen Auseinandersetzung in den bisherigen Kapiteln der Arbeit soll sich das Kapitel 7 mit dem empirischen Teil dieser Masterarbeit beschäftigen und einen wesentlichen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen, die in Kap. 7.1 kurz wiederholt werden, liefern.

7.1 Wiederholung der Forschungsfragen

Wie schon in der Einleitung beschrieben, sind die persönliche Psychohygiene von Lehrkräften und präventive bzw. gesundheitsfördernde Maßnahmen im Lehrberuf Gegenstand dieser Untersuchung.

In einem ersten Schritt geht es darum herauszufinden, ob die Wiener Lehrkräfte, die ihren Beruf nicht länger als fünf Jahre ausüben, von ihrem Arbeitgeber bzw. von der Bildungsdirektion Wien oder schulintern bzw. von der Schulleitung Präventionsmaßnahmen angeboten

werden, welche sie vor Burnout oder psychischen Erkrankungen schützen können. Wenn es diese Angebote gibt, so stellt sich die Frage, ob Wiener Lehrerinnen und Lehrer mit diesen Präventionsangeboten zufrieden sind. Wie beurteilen Wiener Lehrpersonen diese Präventionsmaßnahmen? Welche Verbesserungen schlagen sie vor? Die erste forschungsleitende Fragestellung, die im Rahmen dieser Masterarbeit beantwortet wird, lautet:

Inwieweit werden in der Schulpraxis seitens der Bildungsdirektion Wien oder seitens der Führungskräfte Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für Wiener Lehrkräfte aus der Sicht dieser Lehrkräfte angeboten? Inwieweit sind gesundheitsförderliche Ressourcen und/oder Präventionsmaßnahmen gegen Burnout in Wiener Schulen aus der Sicht dieser Lehrpersonen überhaupt vorhanden?

Des Weiteren wird untersucht, inwiefern sich Wiener Lehrkräfte persönlich um ihre psychische Gesundheit kümmern. Welche Bedeutung schreiben neu in den Beruf eingestiegene Wiener Lehrerinnen und Lehrer generell der Psychohygiene zu? Kümmern sie sich regelmäßig um ihre persönliche Psychohygiene oder erst in „Notfällen“ bzw. wenn sie sich in einem psychischen „Notstand“ befinden? Auf folgende Forschungsfrage wird eine Antwort gesucht:

Inwiefern schützen Wiener Lehrkräfte ihre psychische Gesundheit mittels individueller präventiver psychohygienischer Maßnahmen?

7.2 Die Identifizierung des Forschungsobjektes

In dieser wissenschaftlichen Arbeit geht es um sehr persönliche Themen bzw. nicht nur um die physische, sondern vor allem auch um die psychische Gesundheit von Lehrkräften. Deshalb stehen die Aussagen der Lehrpersonen im Vordergrund dieser Forschungsarbeit. Um jedoch die Menge aller Lehrkräfte österreichweit einzuschränken, wurden zwei Auswahlkriterien bestimmt.

Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf stellt die Menschen vor Herausforderungen. Besonders für die Berufseinsteiger/innen im Lehrberuf gibt es zusätzliche Belastungen (Friedemann 1962, S. 17), die schon in Kap. 3.2.1. genauer behandelt wurden. Trotz umfangreicher Änderungen in der Gesellschaft und im Bildungssystem haben sich die Schwierigkeiten beim Berufseinstieg für Lehrpersonen nicht geändert und der „Praxisschock“ kann schwerwiegende Folgen bis hin zum Ausstieg aus dem Lehrberuf nach sich ziehen (Cloetta, Hedinger 1981; Veenman 1984; Friedman 1999; Tenorth, Tippelt 2012).

Deshalb zählt die Psychohygiene bei jungen Lehrerinnen und Lehrern zu einer der wichtigsten Aufgaben, denen sich diese widmen müssen, um ihre psychische und physische Gesund-

heit zu erhalten und der Gefahr eines Burnout oder einer anderen Erkrankung vorzubeugen. (Friedman 1999, S. 174). Infolge des Praxisschocks, der hohen Belastungen und dem Stress, die im Laufe der Zeit zu einem hohen Risiko für Burnout führen (Evers, Tomic & Brouwers, 2004), bzw. infolge dessen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in den ersten Berufsjahren sehr belastet und überfordert fühlen (vgl. Friedman 2006; Ingersoll 2012), kommt es immer öfters dazu, dass angehende Lehrkräfte den Lehrberuf in den ersten fünf Jahren wieder aufgeben (Ingersoll 2012). „Several studies, including our own analyses (Ingersoll, 2003; Ingersoll & Perda, in press), have estimated that between 40% and 50% of new teachers leave within the first five years of entry into teaching“ (Ingersoll 2012, S. 49). Ingersoll (2012, S. 49) betont, dass die Anzahl an jungen Lehrpersonen, die ihren Beruf in den ersten, besonders in den ersten fünf Jahren, wieder aufgeben, in den letzten Jahren gestiegen ist. Das Burnout-Syndrom entwickelt sich meist schleichend über Monate bis Jahre hinweg in unterschiedlichen Stufen und bleibt oft über einen langen Zeitraum nach Beginn der Erkrankung verborgen. Während des fortlaufenden Prozesses werden die betroffenen Personen physisch, psychisch und emotional erschöpft (vgl. Freudenberg 1974, S.159-166, Burisch 1994, S.30f). Laut Seibt et al. (2008, S. 17ff) hängen die stetig anwachsenden Berufsanforderungen an Lehrkräfte in den letzten Jahren mit der steigenden Anzahl an psychischen Erkrankungen und Fällen von Burnout-Syndrom zusammen, die dann zu vermehrten Frühpensionierungen, zu Dienstunfähigkeit oder zur Unfähigkeit der Fachpersonen ihren Job professionell auszuüben führen. Aus diesen Studien geht deutlich hervor, dass junge bzw. frisch eingestiegene Lehrkräfte eher zu Burnout neigen als ihre älteren und erfahreneren Kolleginnen und Kollegen. Tenorth und Tippelt (2012, S. 128) sind ähnlicher Meinung und schreiben, dass meistens Personen nach einem „ambitionierten Start“ von Burnout betroffen sind. Aufgrund der hohen Ausfallraten von angehenden Lehrkräften, bzw. der immer steigenden Zahl an jungen Lehrkräften, die den Beruf aufgeben (Ingersoll, 2012) und aufgrund der Forschungsergebnisse, die auf zunehmenden Stress nach den ersten Unterrichtserfahrungen hinweisen (Klusmann et al., 2012), ist es besonders wichtig, die Gruppe der neu in den Beruf einsteigenden Lehrerinnen und Lehrer genauer zu betrachten. Die Berücksichtigung der „seelischen Wetterwinkel“ bzw. in diesem Fall die Beachtung der Übergänge von der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in die Berufswelt und der richtige Umgang damit, kann zur Vorbeugung von psychischen Erkrankungen und somit zum Schutz der psychischen Gesundheit beitragen (vgl. Friedemann 1962, S. 17). Aus diesem Grund ist das erste Auswahlkriterium, dass die für diese Masterarbeit befragten Lehrerinnen und Lehrer entweder gerade in den Lehrberuf eingestiegen sind bzw. dass sie ihn noch nicht länger als fünf Jahre ausüben.

Als zweites Auswahlkriterium gilt, dass im Rahmen dieser Masterarbeit ausschließlich Lehrpersonen, die an Wiener Schulen unterrichten, befragt werden, weil sich an Schulen einer Großstadt wie Wien viel höhere Belastungen der Lehrpersonen zeigen, als an Schulen in anderen Bundesländern. Wenn es zum Beispiel um Schulkinder mit Migrationshintergrund geht, ist in Wien „der Anteil mit 45% höher als im Durchschnitt der weiteren dicht besiedelten Gemeinden“ (Oberwimmer, Baumegger, Vogtenhuber 2019, S. 27). So zeigt sich das Belastungserleben der Lehrkräfte besonders durch die Heterogenität der sprachlichen Fähigkeiten der Schulkinder, die durch einen Migrationshintergrund bedingt ist, als auch in den Erziehungsstilen, die mit der religiösen und kulturellen Vielfalt zusammenhängen (vgl. Alt-richter et al. 2009, S. 346; Schmitz, Voreck 2011, S.144). Manche Kulturen zeichnen sich durch Erziehung mit absoluter elterlicher Autorität und teilweise auch durch Gewalttätigkeit aus, die für die Erziehung in deutschsprachigen Ländern nicht akzeptabel ist. Aus diesem Grund kann es für manche Lehrkräfte schwer sein, sich in der Schule durchzusetzen und als Autorität für Schülerinnen und Schüler zu gelten, weil die Herkunft der Schulkinder stark mit ihrem Lern- und Sozialverhalten zusammenhängen ist. Es kommt oft zu disziplinären Problemen im Unterricht sowie Schwierigkeiten bei Projekt- und Teamarbeiten (vgl. Schmitz, Voreck 2011, S.144f).

Unterschiede zwischen Stadt und Land bezüglich der Klassengrößen sind auch sehr deutlich zu erkennen. „Österreichweit haben 36% der Volksschulklassen über 20 Schüler/innen. Vergleicht man zwischen den Bundesländern, so befinden sich in Wien bei 78% der Klassen mehr als 20 Schüler/innen in einer Klasse, während dies im Burgenland bei nur 19% der Fall ist“ (Lassnigg et. al 2019, S. 96). Es gibt auch große Differenzen bei der Zahl der Schulkinder pro Lehrperson selbst bei gleicher Größe der Schulklassen (vgl. ebd. S. 98). Lehrerinnen und Lehrer sind sich einig darüber, dass viele Schülerinnen und Schüler im Unterricht bzw. große Klassen, die mit Engagement und zeitlich aufwändigen Vorbereitungsarbeiten außerhalb der Schule verbunden sind, zu Belastungen und gesundheitlichen Problemen, sogar zu Burnout beitragen. Aus einer deutschen Studie von Schmitz und Voreck (2011, S. 145), in der ungefähr 1.000 Lehrkräften befragt wurden, geht hervor, dass mehr als 80% der Lehrerinnen und Lehrer große Klassen als sehr belastend empfinden. Ergebnisse dieser Studie wurden mittels einer Studie zur Belastung von Schaarschmidt (2004), und durch die Studie zu Burnout im Lehrberuf von Schmitz (2004) bestätigt (vgl. Schmitz und Voreck 2011, S. 145).

Als drittes Auswahlkriterium gilt, dass die Wiener Lehrerinnen und Lehrer aus unterschiedlichen Schulen bzw. nicht nur im Rahmen eines Schultyps ausgewählt wurden. Da es nicht vom

Schultyp abhängig ist, ob Lehrkräfte von Burnout betroffen sind, z. B. gibt die Studie von Spenger et al. (2019) keine Zusammenhänge zwischen den Schultypen und den von Burnout betroffenen Personen an, wurden zudem bewusst Personen aus unterschiedlichen Schultypen ausgewählt, um möglichst unterschiedliche Perspektiven zu erhalten.

Die in dieser Masterarbeit formulierten Forschungsfragen werden sowohl theoretisch, als auch empirisch beantwortet und die Methode wird im nachfolgenden Kapitel beschrieben.

7.3 Qualitative Erhebungsmethode: Episodisches Leitfadeninterview

Im Zentrum meiner Forschungsarbeit stehen verbale Daten, die mittels qualitativer Interviews gewonnen werden. „Für verschiedene Fragestellungen aber auch für bestimmte Zielgruppen (zur Indikation von qualitativen Forschungsmethoden, vgl. Flick 2007) können Kombinationen von offener Befragung und Erzählung sinnvoll sein bzw. auch eher realisiert werden“ (Flick 2011, S. 273). Diese Kombination zweier Methoden zeigt sich im episodischen Interview, welches als geeignete Forschungsmethode für diese Forschungsarbeit verwendet wurde. „Ausgangspunkt ist dabei die Unterscheidung zwischen semantischem und episodischem Wissen. Während semantisches Wissen um Begriffe und ihre Beziehungen untereinander aufgebaut ist, besteht episodisches Wissen aus Erinnerungen an Situationen. Ersteres ist am besten über Fragen und Antworten zu erheben, letzteres eher über Erzählanstöße und Erzählungen“ (ebd.).

In meiner Masterarbeit geht es um episodische Interviews, die auf den Erzählungen der Befragten basieren. Diese Erzählungen werden aber auch mittels Fragen reguliert. Mit Hilfe eines vorab ausgearbeiteten Leitfadens, der als Richtlinie für die Gestaltung des Ablaufs gesehen werden kann, wurden die Interviewabläufe gestaltet (vgl. Helfferich 2019, S. 671). Bei der Erstellung des Leitfadens stand das Thema „Psychohygiene und Präventionsmaßnahmen gegen Burnout“ im Vordergrund. Am Anfang jedes Interviews wurden den Lehrkräften kurze Fragen gestellt um persönliche und demographische Angaben zu den Personen zu gewinnen. Es wurde nach Name, Alter und momentaner Familiensituation gefragt, sowie nach der Anzahl der Berufsjahre als Lehrperson, dem Schultyp in dem die Person momentan unterrichtet oder der Anzahl der insgesamt und im Rahmen einer Klasse betreuten Schulkinder. In den Interviewtranskripten sind diese Informationen zur interviewten Person angeführt. Des Weiteren finden sich in den Transkripten allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs wie z. B. Datum, Ort oder Dauer der Aufnahme als auch eine kurze Schilderung der Interviewsitua-

tion wie des Gesprächsverlaufs und Inhaltes des Gesprächs vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes.

Die Interviews mit den Wiener Lehrkräften verschiedener Schultypen wurden durch Fragen zu ihrer Arbeitssituation, ihren beruflichen Herausforderungen, psychischen und physischen Problemen, ihrer psychischen Entspannung und präventiver Psychohygiene, sowie zu den im Rahmen der Schule angebotenen Präventionsmaßnahmen oder Verbesserungsvorschlägen gesteuert. Der vollständige Interviewleitfaden befindet sich im Anhang (siehe Anhang 11.3) zur Ansicht. Er besteht aus vier Frageblöcken mit den Überschriften „Kurzfragebogen zu den demographischen Angaben“, „Burnout“, „Psychohygiene“, „Präventionsmöglichkeiten/-maßnahmen gegen Burnout“.

In der folgenden Tabelle findet sich eine Übersicht der oben genannten Basisdaten nach denen die Lehrkräfte zu Beginn des Interviews befragt wurden.

Interviewte/r	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Geschlecht	Mann	Mann	Mann	Frau	Frau	Frau	Frau	Mann
Alter	29	29	30	29	24	24	24	30
Eigene Kinder	keine	keine	keine	keine	keine	keine	Keine	1
Familiensituation	ledig	ledig	ledig	ledig	ledig	ledig	Ledig	verheiratet
Berufsjahre/-monate	4 J	3,5 J	5 J	1,5 J	5 M	2,5 J	2 J	4 J
Schultyp-momentan	NMS (1 J)	BHS	NMS	VS	NMS	VS	VS	Realgym.
Klassenvorstand-momentan	nein	nein	ja	nein	ja	Ja	nein (Springerin)	nein
Schultyp-vorher	NMS (3 J)	BHS (1,5 M)	kein	kein	kein	kein	Kein	Gym. (1 J)
Klassenvorstand-vorher	ja	nein	nein	nein	nein	nein	Nein	ja
Anzahl der Schüler/innen in einer Klasse	20	15-20	25	15	25	20	20	20
Betreute Schüler/innen insgesamt	80-100	80	100	4-15	100	20	85	100
Unterrichtsstunden/Tag	6-7	5-7	4-6	5	6	4-6	4-5	5-7

Tabelle 6: Übersicht der Basisdaten der interviewten Lehrkräfte

Es wurden Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schultypen (Volksschule, Realgymnasium, Neue Mittelschule, Berufsbildende Höhere Schule) befragt. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden 8 Interviews mit Wiener Lehrkräften durchgeführt: 4 Männer und 4 Frauen, die eine Lehrpraxis zwischen 5 Monaten und 5 Jahren aufweisen (5 Monate; 1,5 Jahre; 2 Jahre; 2,5 Jahre; 3,5 Jahre; zwei Personen sind seit 4 Jahren und eine Person seit 5 Jahren als Lehrkraft tätig). Drei Personen (E5, E6, E7) sind 24, drei Personen (E1, E2, E4) sind 29 und zwei der befragten Lehrkräfte (E3, E8) sind 30 Jahre alt. Drei Lehrerinnen (E4, E6, E7) unterrichten an Wiener Volksschulen; drei Personen (E1, E3, E5), davon 2 Männer und eine Frau, an Neuen Mittel-

schulen (NMS); eine männliche Lehrkraft (E8) an einem Realgymnasium und eine männliche Lehrperson (E2) an einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) in Wien. Die befragten Lehrpersonen sind ledig, außer einem Lehrer (E8), der verheiratet ist und ein Kind hat.

Die Interviewpartner/-innen betreuen eine unterschiedliche Anzahl von Kindern (zwischen 4 und 150), u. a. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf bzw. mit schwerer und mehrfacher Behinderung, wobei einige von ihnen in ein bis zu sechs unterschiedlichen Klassen tätig sind. Vier der befragten Lehrkräfte, davon drei Männer (E1, E3, E8) und eine Frau (E5), betreuen insgesamt ungefähr 100 Schulkinder. Eine männliche (E2) und eine weibliche (E7) Lehrperson berichten, dass sie insgesamt 80-85 Kinder unterrichten und eine Lehrerin (E6) kümmert sich insgesamt um 20 Schülerinnen und Schüler. Eine Lehrerin, die als Integrations- und Teamlehrerin (E4) beschäftigt ist, betreut 4-15 Kinder, wobei sie sich vor allem um die 4 Integrationskinder kümmert.

Die untersuchten Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass ihre Klassen jeweils ca. 15-25 Schulkinder umfassen, wobei eine Lehrerin (E4) erzählt, dass sich in ihrer Klasse 15 Kinder befinden, ein Lehrer (E2) gibt an, dass sich in den von ihm betreuten Klassen zwischen 15-20 junge Menschen aufhalten. Eine Lehrerin (E5) und ein Lehrer (E3) erklären, dass sie in ihren Klassen 25 Schülerinnen und Schüler unterrichten und die meisten, d. h. 4 Lehrkräfte, davon 2 Frauen (E6, E7) und 2 Männer (E1, E8) berichten, dass die Klassengröße bei rund 20 Schulkindern liegt.

Eine der befragten Pädagog/-innen ist als Springerin (E7), zwei Lehrerinnen (E5, E6) und ein Lehrer (E3) sind auch als Klassenvorstand tätig, wobei eine der Klassenlehrerinnen (E6) berichtet, dass die Altersspanne in ihrer Klasse hoch (8-11 Jahre) ist, weil ein Kind bereits die Klasse wiederholen musste und ein Kind die Vorschule hinter sich hat. Die Anzahl der Stunden, die die befragten Lehrpersonen am Tag unterrichten, ist unterschiedlich bzw. liegt zwischen 4-7 Stunden, wobei die Springerin (E7) nur 4-5 Unterrichtsstunden, zwei Lehrer (E2, E8) zwischen 5-7 Stunden tätig sind und ein Lehrer (E1) die meiste Anzahl an Unterrichtsstunden mit 6-7 Stunden am Tag angibt.

Zwei Lehrer (E2, E8) unterrichteten nicht nur an einer Schule in Wien, sondern an zwei Wiener Schulen parallel. Einer der Lehrer (E8) hat ein Jahr an zwei Gymnasien parallel unterrichtet und ein Lehrer (E2) war 1,5 Monate in zwei BHS Schulen gleichzeitig tätig. Ein Lehrer (E1) hat von einer BHS, an der er 3 Jahre unterrichtet hat, an eine NMS gewechselt wo er seit 1 Jahr tätig ist.

Rekrutiert wurden die befragten Lehrerinnen und Lehrer mittels Schneeballverfahren bzw. drei über Kontaktpersonen der Universität Wien. Eine Kontaktperson hat beispielsweise ein

Email mit Thema und Anliegen der Masterarbeit an ihre Kolleginnen und Kollegen, die als Lehrpersonen in Wien tätig sind, weitergeleitet. Die Interviews fanden im Zeitraum vom 18.02.2020 bis 02.03.2020 mit den Lehrerinnen und Lehrern E4, E5, E6 und E8 persönlich in Wien und Niederösterreich bzw. mit den Lehrkräften E1, E2, E3 und E7 online via Videokonferenz statt. Sie wurden nach der jeweils selbstständig unterzeichneten Einverständniserklärung der Interviewten durchgeführt (siehe Anhang 11.7) und anonymisiert.

Um eine Analyse der qualitativen Interviews, im gegebenen Fall handelt es sich um episodische Interviews, zu ermöglichen, ist eine Anfertigung von schriftlichen Transkriptionen notwendig. Um das Gesagte in eine schriftliche Form zu bringen, mussten die Tonbandaufzeichnungen jedes einzelnen Interviews vollständig und kommentiert transkribiert werden (vgl. Gläser, Laudel 2004, S. 188). Um den Genauigkeitsgrad der Transkription zu gewährleisten, der die Analyse der Ergebnisse wissenschaftlich korrekt leitet, wurde die Transkription nach den Richtlinien von Froschauer und Lueger (2003, S. 223) durchgeführt. Es wurde zum Beispiel auf die Zeilennummerierung, Kodierung der Gesprächspartner/-innen, Pausen, nichtverbale Äußerungen, besondere Geräusche oder auffällige Betonung geachtet (vgl. Froschauer, Lueger 2003, S. 223). Die acht Transkripte sind im Anhang der Masterarbeit (siehe Anhang 11.6) dokumentiert.

7.4 Auswertungsmethode: Strukturierende Inhaltsanalyse

Für die Auswertung qualitativer Daten werden die durchgeführten Interviews zuvor transkribiert und danach anhand einer spezifischen Auswertungsmethode analysiert. Für die durchgeführten episodischen Interviews wurde als Auswertungsmethode die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt. Mayring (2015) unterscheidet zwischen vier verschiedenen Formen strukturierender Inhaltsanalyse. Zu diesen gehören die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung, wobei die empirischen Ergebnisse dieser Masterarbeit in Anlehnung an die inhaltliche strukturierende Inhaltsanalyse aufgearbeitet werden. Das Ziel dieser Technik besteht darin, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitete entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet“ (Mayring 2015, S. 103). Dies bedeutet, dass im Sinne „komplexitätsreduzierte[r] Funktion“ der gesamte Textinhalt in Bezug auf die aus der Theorie abgeleiteten Kategorien reduziert (Groeben, Rustemeyer 2002, S. 243) wird. Diese Reduzierung und Kategorienableitung geschieht aufgrund der theoretischen Kenntnisse bzw. Vorüberlegungen, wobei im Mittelpunkt

die Fragestellung der Masterarbeit sowie die Themenbereiche bzw. Frageblöcke des Interviewleitfadens stehen.

Das Kategoriensystem der inhaltlichen Strukturierung wird vor der Interviewanalyse sorgfältig theoriegeleitet und damit deduktiv bestimmt. Nach der Auswahl der Kategorien sollen jeder Kategorie „Ankerbeispiele“ bzw. konkrete Textstellen zugeordnet werden, die als Beispiele für einzelne Kategorien dienen. Im letzten Schritt sollen „Kodierregeln“ definiert werden, die dort angegeben werden, „wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen“ (Mayring 2015, S. 97). Dies bedeutet, dass den erhobenen Transkripten durch das oben beschriebene Kategorisierungssystem unterschiedliche Kategorien bzw. Überschriften zugeordnet werden, durch die ermöglicht wird, die Informationen aus den Interviews zu strukturieren und zu vergleichen. Das Basisziel dieser Inhaltsanalyse ist die Erfassung und Erklärung neuer Erkenntnisse. „Nicht nur die Konzepte, mit denen in der Wissenschaft die Wirklichkeit geordnet wird, sondern auch Zusammenhänge, Bedingungskonstellationen, Erklärungen, [...] sollen aus den Daten heraus entwickelt werden, sollen in den Daten gegründet werden“ (Oswald 1997, S. 80). Es ist wichtig zu erwähnen, dass bei Studien, die sich mit Burnout, Bewältigungsstrategien gegen Burnout oder mit der psychischen Gesundheit von Menschen beschäftigen, die Ergebnisse sehr subjektiv sind. Daraus folgt, dass es von den einzelnen interviewten Personen, bzw. von dem befragten Individuum abhängt, welche Bewältigungsformen als effektiv bezeichnet werden oder wie die Person ihre psychische Gesundheit subjektiv beurteilt. Ergebnisse dieser Studie, sowie Resultate aus vielen anderen Forschungen wie Schmitz, Voreck 2011; Krause, Dorsemagen, Meder 2013; Seibt et al. 2016 u.a., die sich mit Burnout oder anderen psychischen und psychosomatischen Problemen von Lehrkräften beschäftigen, zeigen, dass Persönlichkeit, Subjektivität oder Selbstauskünfte der Lehrpersonen dabei eine große Rolle spielen.

7.5 Darstellung der Ergebnisse

Alle Transkripte (siehe Anhang 11.6) sowie alle Haupt- bzw. Unterkategorien mit den entsprechenden Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln befinden sich im Anhang (siehe Anhang 11.4). Ausgewählte Ergebnisse werden nun nachfolgend direkt dargestellt. Im Folgenden sollen anhand der Kategorienliste die wesentlichen Ergebnisse mit einigen Zitaten aus den Interviews synthetisch dargestellt werden. Die Zitate aus den Interviewtranskripten wurden dabei zur besseren Lesbarkeit mit zusätzlichen Satzzeichen versehen und ohne Transkriptionszeichen dargestellt. Die Ergebnisse werden nach den vorher erwähnten Hauptkategorien strukturiert. Nachfolgend werden die unterschiedlichen Kategorien dargestellt, wobei einige

Kategorien bei der Darstellung zusammengefasst werden, um die Zusammenhänge zwischen diesen Kategorien klarer aufzuzeigen.

K1 Zwischen Über- und Unterforderung und K2 (Gedanke an) Schul- bzw. Berufswechsel

Die meisten bzw. sechs Lehrkräfte (E1, E2, E4, E5, E6, E8) bestätigen eine relative momentane Arbeitszufriedenheit, wobei es aber nicht immer so war.

Zwei Lehrer (E1 und E3) waren an einer Brennpunktschule als Lehrkräfte und 3 Jahre lang als Kollegen tätig. Person E1 berichtet, dass sie sich sehr überfordert gefühlt hat, als sie in einer so genannten Brennpunktschule tätig gewesen war. Die Ursache des Belastungserlebens bzw. des Gefühls der Überforderung schreibt die männliche, 29-jährige Lehrperson E1 den Schülerinnen und Schülern zu, die sehr große Probleme sowohl aufgrund der sozialen Herkunft als auch disziplinäre Probleme hatten. Aufgrund dieser Schwierigkeiten mit den Schulkindern verlagerte sich ein Großteil der Arbeitszeit auf die große Menge an administrativer Arbeit, weil in solchen Fällen Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit Jugendfürsorge, Beratungslehrer/innen und Psychologinnen oder Psychologen und fürsorgliche Dokumentation bzw. das Schreiben von Berichten notwendig ist.

E1: „Und diese Zeit, ist dann die, die dann bei der Vorbereitungsarbeit abgeht, weil - darunter leidet dann natürlich auch der Unterricht und wenn man da trotzdem gewissenhaft ist als Lehrer und diesem Unterricht nachgehen möchte, und auch ordentliche gut vorbereitete Stunden halten möchte, dann uferst das natürlich in sehr, in sehr viel Arbeit aus.“ (E1, S.2, Z. 1-7)

Aufgrund dieses Belastungs- und Überforderungserlebens als Lehrkraft in der Brennpunktschule, hat sich E1 nach 3 Jahren entschieden, den Tätigkeitsort zu wechseln, wobei er seit einem Jahr in einer neuen Schule, einer Neuen Mittelschule (NMS) in Wien tätig ist.

Auch ein zweiter, 30-jähriger Lehrer (E3), der an derselben Brennpunktschule bisher tätig ist und nicht gewechselt hat, obwohl er den Gedanken, die Schule zu wechseln immer wieder im Hinterkopf hat, kann diese Erfahrungen bestätigen:

E3: „Also wir bekommen halt Kinder schon mal mit lauter schlechten Noten aus den Volksschulen. Wir bekommen oft Kinder, die an anderen Schulen Probleme g'macht haben, oder Probleme gehabt haben ähm aufgrund ihrer sozialen Situation zu Hause oder eben. Ja, weil wir irgendwie so bisschen dann wie eine Restschule sind eigentlich.“

Laut ihm werden in dieser Brennpunktschule solche Kinder gesammelt, die aufgrund der schlechten Noten und unterschiedlichen Problemen, die auch mit sozialer Herkunft zusammenhängen, ihre ursprüngliche Schule verlassen bzw. gewechselt haben. Außerdem erzählt

E3, dass es in seiner Schule viele Schulkinder mit Migrationshintergrund gibt, die über mangelnde deutsche Sprachkenntnisse verfügen, was auch den Unterricht erschwert. E3 berichtet, dass obwohl das Überforderungsgefühl bei ihm nicht langfristig oder andauernd ist, es während des Schuljahres mehrere Phasen gibt, in denen er sich überfordert fühlt.

Ein anderer, 29-jährige Lehrer (E2), der in einer Wiener BHS beschäftigt ist, sowie eine 24-jährige Lehrerin (E5), die in einer Wiener NMS tätig ist, erzählen, dass sie auch ab und zu das Gefühl haben, dass ihnen die Arbeit zu viel wird. Beide betonen, dass es aber nie so schlimm war, dass sie mit dem Beruf oder mit der Arbeit an der Schule, an der sie tätig sind, aufhören hätten wollen. Die 24-jährige E6 berichtet hingegen, dass sie neben der Arbeit das Masterstudium in Bildungswissenschaft macht, weil sie sich unterfordert gefühlt hat. Diese Unterforderung kann dem Umstand zugeschrieben werden, dass diese Lehrerin nur eine Klasse mit 20 Schulkindern betreut hat. Was diese Lehrerin manchmal überfordert, sind die Streitereien im Kollegium.

Ähnlich wie die Lehrer E2, E3 und die Lehrerin E5 fühlt sich auch die 24-jährige Lehrerin E7 ab und zu bzw. in bestimmten Phasen, wie z. B. gegen Ende des Semesters oder freitags, überfordert.

E7: „Oh, ja, vor allem gegen Ende des Semesters, wenn auch die Kinder schon sehr unruhig sind und neben dem Unterricht auch organisatorische Dinge wie Zeugnisse und Elterngespräche dazukommen“. (E7, S. 1, Z. 20-22)

Diese Lehrerin (E7) schreibt ihre Freitags-Überforderung sowohl der großen Freude der Schulkinder auf das Wochenende zu, als auch einer bestimmten Klasse, der „schlimmsten“ Klasse der Schule, in der sie momentan unterrichtet. In dieser Klasse an einer Volksschule in Wien, befinden sich laut ihrer Aussage und der ihrer Kolleginnen und Kollegen fast ausschließlich Schulkinder, die respektlos, laut und gewalttätig sind und nicht zuhören. Dieselbe Lehrerin (E7), die vorher als Springerin an einer Volksschule 2 Jahre als Lehrkraft tätig gewesen war, hatte an dieser Schule gekündigt, weil sie sich als Springerin überfordert gefühlt hat.

E7: „Zusätzlich Belastung war für mich, dass ich keine Klassenlehrerin war und daher in verschiedenen Klassen für paar Stunden in der Woche unterrichtete und ich für die Kinder nicht wirklich „ihre“ Lehrerin war und sie oft glauben, jetzt können sie tun und lassen was sie wollen. Auch die Lautstärke und die Unruhe in den Klassen machte mir vor allem zu Beginn zu schaffen. Ich unterrichtete nur Fächer Musik, Zeichnen, Sport, wo Lautstärke und herumlaufen dazugehört. Wo man nicht einfach mal sagen kann, so jetzt machen alle Aufgabe 3 im Buch und sind leise. Das sind nun mal Fächer in denen das so nicht abläuft.“ (E7, S. 2, Z. 10-17)

Sie (E7) will aber nicht resignieren und ganz aus dem Beruf aussteigen, sondern nur nach dem Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Uni wieder in einer Volksschule arbeiten, aber dieses Mal unbedingt als Klassenlehrerin.

Die 29-jährige Lehrerin E4 erzählt, dass sie sich besonders beim Berufseinstieg überfordert gefühlt hat. Sie schreibt dieses Gefühl dem Umstand zu, dass sie sowohl keine ausgebildete Lehrerin ist, als auch dass sie gar keine Unterrichtsmaterialien zur Verfügung hatte als sie während des Schuljahres ohne Einschulung eingetreten ist. Sie ist die einzige Lehrkraft aller an der Untersuchung teilnehmenden Lehrpersonen, die als Team- und Integrationslehrerin arbeitet. Sie betreut hauptsächlich vier Kinder, obwohl sich in „ihrer“ Klasse insgesamt 15 Kinder befinden. Eins der Kinder, die sie hauptsächlich unterrichtet, hat eine körperliche Behinderung, zwei Schulkinder werden nach dem allgemeinen Sonderschullehrplan und ein Kind nach dem Schwerstbehindertenlehrplan betreut. Obwohl sich E4 in der Schule und in der Klasse jetzt wohl fühlt, hat sie am Anfang gezweifelt, ob sie in den richtigen Beruf eingestiegen ist.

E4: „Also ich bin dort reingekommen und war also am Anfang etwas geflasht und überfordert, weil ich mir gedacht hab’, ok, was mache ich jetzt hier?“ (E4, S. 1, Z. 33-34)

Der 30-jährige Lehrer E8 fühlt sich ähnlich wie die Lehrkräfte E2, E3, E5 und E7 in bestimmten Phasen durch den höheren Anfall von administrativen Tätigkeiten überfordert. Dieser Lehrer (E8) hat sich vor vier Jahren sehr belastet gefühlt:

E8: „Ja das war halt eine große psychische Belastung, als ich an zwei Schulen unterrichtet habe und auch Probleme mit einem Kollegen hatte. Ja. Das war unangenehm.“ (E8, S. 5, Z. 16-17)

Momentan ist er als Lehrer nur an einem dieser zwei Gymnasien tätig. Seit der Zeit, als er die zweite Schule verlassen hat, fühlt er sich nur ab und zu überfordert, meist aufgrund der administrativen Tätigkeiten.

Zusammenfassend geht aus den Ergebnissen hervor, dass sechs der acht interviewten Lehrkräfte (E1, E2, E4, E5, E6, E8) momentan mit ihrer Arbeitssituation relativ zufrieden sind bzw. sie die Schule aufgrund des Belastungs- oder Überforderungsgefühls nicht wechseln oder mit dem Lehrberuf auch nicht aufhören möchten. Ein Lehrer (E1) hat die Schule – aufgrund dem starken Überforderungsgefühl an seinem ehemaligen Tätigkeitsort – gewechselt, ein Lehrer (E8) hat sich entschieden, nur an einem Gymnasium, statt an zwei Gymnasien zu unterrichten – da er sich damals sehr überfordert gefühlt hat – und eine Lehrerin (E6) plant nicht mehr in Wien, sondern in Amerika als Lehrerin tätig zu sein, weil es immer ihr Traum war, in Amerika zu leben. Eine Lehrerin (E7) hat gekündigt, weil sie sich als Springerin überfordert fühlte, aber sie plant nach dem Abschluss des Masterstudiums wieder als Lehrerin,

bzw. als Klassenlehrerin an einer Volksschule zu arbeiten. Ein Lehrer (E3) unterrichtet an einer Brennpunktschule und denkt immer wieder über einen Schulwechsel nach. Fünf Lehrpersonen (E2, E3, E5, E7, E8) fühlen sich in bestimmten Phasen mehr überfordert als sonst, wie z. B. am Ende des Semesters oder freitags, d. h. man kann es als keine Dauerüberforderung, sondern als situationsabhängige Überforderung bezeichnen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass allgemein eine hohe Fluktuation zu erkennen ist, welche nicht immer mit konkretem Schulwechsel verbunden ist, aber häufig mit dem Gedanken daran, die Schule zu verlassen.

K3 Gesundheitszustand

Die meisten bzw. insgesamt sechs Lehrpersonen (E1, E2, E3, E5, E6, E8) berichten, dass sie sich manchmal, aber nicht oft erschöpft fühlen. Dies hängt z. B. davon ab, wie viele Stunden die Lehrkräfte an einem Tag unterrichten, wie viele Kinder anwesend sind, wie intensiv sie arbeiten müssen oder ob sie sich körperlich fit fühlen. Zwei Lehrpersonen (E4 und E7) berichten, dass sie sich oft sowohl körperlich, wobei die Lehrerin E7 ihre Stimme erwähnt, als auch psychisch erschöpft fühlen. Lehrerin E4, die als Integrationslehrerin tätig ist, erzählt, dass sie während des Berufseinstiegs so erschöpft war, dass sie immer nach der Arbeit sofort schlafen gehen musste.

E4: „Also für mich war's immer so, dass ich jeden Nachmittag, sobald ich nach Hause gekommen bin, mal schlafen gegangen bin für zwei Stunden und erst dann wieder irgendwie fähig war etwas zu tun.“ (E4, S. 1, Z. 36-38)

Ähnliches erzählt auch der Lehrer E3 aus der Brennpunktschule, der an solchen Tagen, in denen er ein Gefühl der Erschöpfung hat, entweder Schlaf oder Ruhe braucht, um wieder leistungsfähig zu sein.

E3: „Ja da bin ich, also an solchen Tagen, wo ich mich so erschöpft fühle, sehr schnell müde und da gehe ich dann nach meinen 5, 6 Stunden, die ich unterrichtet habe, nach Hause und da muss ich mich dann, müsste ich mich eigentlich, immer geht's nicht, aber ich müsst' mich eigentlich hinlegen mal eine Stunde und amal ruhen oder rasten oder einfach nur fernsehen sich berieseln lassen, damit ich runterkommen kann und wieder überhaupt leistungsfähig bin.“ (E3, S. 1, Z. 32-37)

Drei Lehrkräfte (E1, E2, E5) berichten, dass sie wegen der Arbeit eher nicht müde sind. Die anderen drei Lehrpersonen (E3, E6, E8) geben an, dass sie sich zeitweise schnell müde fühlen, wenn sie z. B. viele Stunden unterrichten, oder wenn sie Ausflüge machen, d. h. ihr Befinden kann auch als Erschöpfung beschrieben werden.

E6: „Ich bin hauptsächlich müde, wenn wir Ausflüge machen, weil ich da das Gefühl habe, 120% statt die sonstigen 100% Aufmerksamkeit zu benötigen. Das ist schon anstrengend. Dennoch mache ich sehr gern Ausflüge mit den Kids, davon haben die so viel.“ (E6, S.2, Z. 16-18)

In diesen Fällen geht es um keine dauerhafte, sondern um plötzliche Müdigkeitszustände.

Zwei Lehrpersonen (E4 und E7) geben bekannt, dass sie sich zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit sehr müde gefühlt haben. Beide sind weibliche Lehrkräfte, obwohl Lehrerin E7 eine ausgebildete und Lehrerin E4 keine ausgebildete Lehrerin ist und nennen als Grund ihrer Dauer-
müdigkeit die Umstellung vom Studentinnenleben auf das Arbeitsleben bzw. die Gewöhnung an den Schulalltag.

E4: „Ja. Also sehr schnell müde und noch die Umstellung von vorher Student, dann in das Arbeitsleben einzusteigen, und ohne irgendwie darauf vorbereitet zu werden.“ (E4, S. 2, Z. 4-5)

E7: „Aah ja. Neue Kollegen, neue Kinder, neues Umfeld, darauf musste ich mich gewöhnen. Auch erst im Lauf des Arbeitens Dinge kennenzulernen, die zu machen sind, auf die einen im Studium auf der Pädagogischen Hochschule niemand vorbereitet. Von Kleinigkeiten wie Klassenbucheintrag hin zu Elterngesprächen. Dies war trotz oft erwähnten Wünschen der Studierenden nie Thema.“ (E7, S. 2, Z. 4-10)

In Bezug auf Kopfschmerzen berichten die meisten (sechs) Lehrkräfte (E1, E2, E4, E6, E7, E8), dass sie diese sehr selten oder nie haben. Der Lehrer E3 und die Lehrerin E5 haben an solchen Tagen Kopfschmerzen, an denen sie z. B. keine Freistunde oder auch Flüssigkeitsmangel haben, viele Stunden unterrichten müssen, die Kinder sehr laut sind oder im Klassenzimmer bzw. im Schulgebäude nicht genug gelüftet wird.

Innerlich angespannt fühlte sich eine Lehrerin (E7) täglich, weil sie sich als Springerin „[...] von Stunde zu Stunde auf eine neue Klasse einstellen musste.“ (E7, S. 2, Z. 21). Eine Lehrerin (E6) informiert, dass sie oft innerliche Anspannung fühlt, weil es in ihrem Kollegium häufig zu Streitereien kommt. Alle anderen interviewten Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich manchmal bzw. situationsmäßig innerlich angespannt, z. B. bei Korrekturen der Schularbeiten, bei der Notenvergabe gegen Ende des Semesters oder wenn sie noch zu Hause lange bzw. viel arbeiten müssen.

E3: „Also auch an manchen Tagen fühl’ ich mich innerlich ang’spannt, das ist besonders zu so Zeiten, wo zum Beispiel die Schularbeiten sind, die natürlich dann anders zu korrigieren sind als einfach nur Hausübungen, [...] weil man auch nicht zu ausreichenden Ruhephasen kommt und dann, dann kann ich dann oft noch, wenn ich zu lange arbeiten muss zu Hause, dann noch so lange weiterarbeiten muss, dann bin ich oft angespannt und habe dann irgendwie gar keine Möglichkeit, mich zu entspannen. Also das arbeitet dann noch so weiter, und man liegt dann im Bett und will schlafen und will sich entspannen und kann gar nicht abschalten, weil das im Kopf noch irgendwie weiterarbeitet.“ (E3, S. 2, Z. 13-22)

Ein Lehrer (E3) und eine Lehrerin (E4) berichten, dass sie relativ oft krank sind. Die Lehrerin E4 informiert, dass sie alle zwei Monate ein paar Tage krank bzw. im Krankenstand ist, wobei sie ihre häufigen Krankenstände der Arbeit als Integrationslehrerin zuschreibt.

E4: „einfach, weil wir Integrationslehrer sind, du bekommst alles ab. Also du bekommst jeden Virus und ist egal was, Magen-Darm- Grippe, grippaler Infekt, du kriegst alles, ja.“ (E4, S. 2, Z. 37-40)

Ein Lehrer (E8) erzählt, dass er zu Beginn seiner Tätigkeit oft erkrankt war und sechs Lehrerinnen und Lehrer (E1, E2, E5, E6, E7, E8) berichten, dass sie momentan nicht oft krank sind. Drei der Interviewten, davon zwei Lehrerinnen (E6, E7) und ein Lehrer (E3) erzählen, dass sie, obwohl sie sich krank fühlen, bzw. auch wenn sie Halsschmerzen oder einen leichten grippalen Infekt haben, nicht im Krankenstand bleiben und trotzdem arbeiten gehen. Die befragten Lehrkräfte hatten insbesondere in den ersten Dienstjahren ein schlechtes Gewissen in den Krankenstand zu gehen. Eine Lehrerin (E6) begründet, warum sie auch krank in die Arbeit geht, folgendermaßen:

E6: „Na ja, weil dann vom Stoff her nichts weitergeht und die Kolleginnen sich für mich zerreißen und supplieren müssen. Weil ja so ein großer Lehrerinnen- und Lehrermangel ist und wir keinerlei Unterstützung haben.“ (E6, S. 1, Z. 34-36)

Der Lehrer (E3) berichtet sogar, dass er erst dann zu Hause im Krankenstand bleibt, wenn er sich so schlimm fühlt, dass er nicht mehr aus dem Bett aufstehen kann, weil Krankenstände nicht gern gesehen werden.

Hinsichtlich des Gesundheitszustandes der interviewten Lehrkräfte kann man zusammenfassend festhalten, dass sich die meisten Lehrpersonen nur manchmal erschöpft, müde oder innerlich angespannt fühlen, wobei es situations- oder phasenabhängig ist. Zu den Faktoren, die zu Erschöpfung, Müdigkeit und innerlicher Anspannung beitragen, gehört laut Interviewten z. B. die Anzahl der Unterrichtsstunden oder der Schulkinder in der Klasse, der momentane Gesundheitszustand, das Semesterende, Ausflüge mit den Kindern oder Streitereien im Kollegium. Diese Erschöpfungs- oder Müdigkeitszustände kann man aber nicht als dauerhaft beschreiben, weil sie nach einer bestimmten Zeit, bzw. nach Beendigung einer belastenden Situation oder Phase wieder verschwinden. Bei zwei Lehrpersonen (E4 und E7) war aber diese sowohl körperliche als auch psychische Erschöpfung dauerhaft. Die Lehrerin E7 hat aufgrund des Belastungsgefühls bei der Umstellung vom vorherigen Studentinnen- in das Arbeitsleben und der Dauerzustände wie Müdigkeit, Erschöpfung und innerlicher Anspannung, die sie als Springerin dauernd hatte, gekündigt und bei Lehrerin E4 hat sich diese Dauererschöpfung bzw. -müdigkeit nur zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit gezeigt. Diese Erfahrungen weisen darauf hin, dass diese zwei Lehrerinnen einen so genannten Praxisschock erlitten haben.

Die meisten Lehrpersonen haben in oder wegen der Arbeit selten oder auch nie Kopfschmerzen und nur zwei Interviewte (E3 und E5) berichten, dass sie manchmal Kopfschmerzen haben, die von der Anzahl der Unterrichtsstunden, Flüssigkeitsmangel, ihrem Gesundheitszu-

stand, der Lüftung bzw. von der frischen Luft in der Klasse oder im Gebäude abhängig sind, sowie davon, wie laut die Kinder sind. Nur zwei Lehrkräfte (E3, E4) berichten, dass sie momentan relativ oft krank sind und eine Lehrperson (E8) informiert, dass sie nur bei Berufsbeginn oft krank war, wobei diese Lehrperson (E8) am Anfang an zwei Gymnasien parallel tätig war und sich in dieser Zeit psychisch sehr belastet gefühlt hat. Interessante Ergebnisse zeigen sich beim Umgang mit einem Krankenstand, da drei der interviewten Lehrkräfte (E3, E6, E7) auch krank in die Arbeit gehen, wenn sie z. B. grippale Infekte oder Halsschmerzen haben oder verkühlt sind, weil der Krankenstand nicht gerne gesehen werde. Außerdem werde während eines Krankenstandes den Schulkindern der vorgesehene Lehrstoff nicht vermittelt und Kolleginnen und Kollegen müssten supplieren. Eine Lehrkraft (E6) schreibt diese unangenehme Situation, wenn eine Lehrkraft in den Krankenstand gehen muss, einem großen Lehrerinnen- und Lehrermangel zu.

K4 Beschreibung der Arbeitssituation bzw. des Arbeitsklimas

Die meisten bzw. sechs Lehrerinnen und Lehrer (E1, E2, E4, E5, E7, E8) sind sowohl mit der Arbeitssituation, als auch dem Arbeitsklima bzw. den Beziehungen im Kollegium sowie zur Führungskraft an der jeweiligen Schule, an der die Lehrkräfte momentan tätig sind oder waren, allgemein zufrieden. Der Lehrer E1, der in der Brennpunktschule gekündigt hat und zur Zeit an einer Neuen Mittelschule unterrichtet, ist jetzt mit der Arbeitssituation sehr zufrieden.

E1: „Jetzt ist es besser. Es sind Schüler aus, ich sage jetzt mal, aus sozial guten Elternhäusern.“ (E1, S.2, Z. 11-12).

E1: „Die Schüler sind sehr gut erzogen, sind bei uns sehr brav, arbeiten sehr brav mit. Es gibt weniger administrative Tätigkeiten, es sind weniger Berichte zu schreiben und man kann sich an dieser Schule mehr aufs Unterrichten konzentrieren und das erfüllt auch mehr den Zweck der Tätigkeit und man hat mehr Erfolgserlebnisse als in Brennpunktschulen, sag ich jetzt mal generell.“ (E1, S.2, Z. 14-19).

Der Lehrer E1, der an zwei Gymnasien parallel tätig war, ist auch derzeit mit seiner Arbeit allgemein zufrieden und beschreibt das momentane Arbeitsklima als gut, im Vergleich zu dem anderen Gymnasium, an dem er vor vier Jahren auch als Lehrer gearbeitet hat. Trotzdem erzählt er, dass die Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen, sowie zur Führungskraft nicht immer ganz perfekt sind und dass das Verhältnis zueinander besser sein könnte. Zwei Lehrkräfte (E3 und E6) beurteilen das aktuelle Arbeitsklima negativ. Der Lehrer E3 informiert, dass obwohl gute Verhältnisse im Kollegium herrschen, dass das Klima aufgrund der schlechten Situation in der Brennpunktschule generell negativ und ziemlich angespannt ist.

E3: „Also was die Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen betrifft, haben wir ein sehr gutes Verhältnis. Ja. Und – was jetzt das Klima allgemein betrifft, das ist leider in der Schule wo ich tätig bin ein bisschen negativer. Aber jetzt nicht, dass sich Kollegen untereinander nicht verstehen würden, sondern die

Einstellung der Lehrkräfte generell ist aufgrund der Situation in der Schule oft eine negative.“ (E3, S. 2, Z. 24-28)

Die Lehrerin E6 ist mit dem Arbeitsklima wegen der häufigen Streitereien im Kollegium nicht zufrieden, da sie sich aufgrund dieser oft überfordert oder innerlich angespannt fühlt. Die Uneinigkeiten und die negative Atmosphäre am Arbeitsplatz beeinflussen ihre Laune und somit auch ihren Arbeitseinsatz.

E6: „Wir sind 23 Kolleginnen und Kollegen, aber 20 Frauen. Und da gibt es so gut wie ständig irgendwelche unnötigen Uneinigkeiten. Es kommen auch nicht alle mit der Direktion klar. Ich persönlich halte mich da in 99% der Fälle raus, weil ich eigentlich nur meine Arbeit in Ruhe machen will und auch jedem anderen seine Arbeit machen lassen will.

Zusammenfassend kann man behaupten, dass von der Arbeitssituation und dem Arbeitsklima am Arbeitsplatz auch die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte abhängig ist. Die Mehrheit, bzw. 6 Lehrkräfte sind in der jeweiligen Schule, in der sie tätig sind, allgemein d. h. sowohl mit der Situation, als auch mit dem Klima in der Arbeit zufrieden und nur zwei Lehrpersonen beschreiben das Arbeitsklima als angespannt. Die angespannte Arbeitssituation oder das negative Arbeitsklima haben einen negativen Einfluss auf ihren vollen und professionellen Arbeitseinsatz.

K6 (Nicht) Trennung zwischen Berufs- und Privatleben

Aus den Interviews geht hervor, dass das Privatleben jeder Lehrkraft durch die Lehrtätigkeit beeinflusst wird. Alle Interviewten sind der Meinung, dass entweder die positiven oder auch die negativen Erfahrungen in der Arbeit, sowie administrative Tätigkeiten bzw. die Arbeit, die nach Hause gebracht wird, einen entweder positiven oder negativen Einfluss auf ihr persönliches Leben haben. Im positiven Sinne beeinflusst die Arbeit z. B. darin, dass sich die Lehrkräfte jung bzw. jünger fühlen, oder dass sie auch aus den negativen Erfahrungen neue Kenntnisse oder Erfahrungen gewinnen. Nur eine Lehrerin (E7) berichtet, dass ihr Privatleben durch die negativen Momente aus der Arbeit stärker beeinflusst war.

E7: „Immer wieder machte ich mir Gedanken und gab mir oft die Schuld, dass etwas nicht funktioniert hat. Es ließ mich nicht los was heute in der Schule passiert ist oder was ein Kind gesagt hat. Oft saß ich im Wohnzimmer und ging Stunde für Stunde durch wo der Fehler oder das Problem lag. Aber irgendwann hab ich mir ganz egoistisch gedacht, ich bieg meine Stunden in der Klasse herunter und für die Probleme ist die Klassenlehrerin zuständig. Ich mache mein Ding, gehe aus der Klasse raus und einfach lass’ alle Probleme in der Klasse zurück. Pädagogisch überhaupt nicht wertvoll, aber ich konnte mir selbst nicht anders helfen und für die Schülerinnen und Schüler war ich sowieso keine Kontaktperson, weil ich nur wenige Stunden in der Klasse war.“ (E7, S. 4, Z. 14-22)

Allen Lehrkräften gelingt es nach dem Verlassen des Schulgebäudes nur teilweise oder nur manchmal „abzuschalten“.

E2: „Na ja wenn irgendwie ein Unterrichtstag gut verlaufen ist, dass man dann glücklich nach Hause geht, oder wenn mal was nicht so funktioniert hat, dass man dann genervt ist. [...] Also es ist nicht so, dass ich aus der Schule rausgehe und sofort wechsl’ und abschalte.“ (E2, S. 2, Z. 38-41).

K5 Reflexion der Arbeitsprobleme bzw. Kommunikation über die Arbeit

Lehrer E1 spricht über die Arbeit meistens mit seinen Arbeitskolleginnen oder Arbeitskollegen, mit denen er oft nach dem Unterricht in der Schule bleibt und Kaffee trinkt. Während dieser Gespräche werden sowohl Probleme und spezielle Situationen aus der Arbeits- als auch aus der Privatsphäre reflektiert. Nach diesen Gesprächen fühlt sich Lehrer E1 wohl, sowie hiermit gelingt ihm auch, teilweise die Arbeit bzw. die Arbeitsprobleme in der Schule zu lassen. Außerdem erzählt dieser Lehrer, dass er im selben Bezirk wohnt, in dem er auch unterrichtet, bzw. er wohnt in der Umgebung der Schule in der er tätig ist. In seiner Freizeit sieht bzw. trifft er oft Eltern der Schulkinder, die er unterrichtet, wobei er in solchen Fällen oft mit den Eltern über die Schule und ihre Kinder spricht. Auch die Lehrerin E5 erzählt, dass sie meist im Kollegium in der Schule alle Arbeitsprobleme relativ gut reflektieren kann, obwohl es ihrer Meinung nach von Vorteil ist, wenn man die Arbeitsprobleme mit Kolleginnen und Kollegen, die die Situation in der Schule oder die Schulkinder kennen, als auch mit Personen, die die Schulrealität nicht kennen oder mit dem Lehrberuf nichts zu tun haben, bespricht.

E5: „Ich finde es eine gute Mischung zwischen Personen, die im Umfeld drinnen sind, also mit meinen Kollegen und auf der anderen Seite mein Partner, der nicht drinnen ist. Also ich glaub’, so eine gute 50-50 Aufteilung zwischen ja die Person, die das wirklich jeden Tag auch sieht und versteht, weil sie die Schulrealität kennt und die Person, die mich selber eigentlich halt relativ gut und privat am besten kennt, dass man da so ein gutes Mittelmaß findet.“ (E5, S. 6, Z. 16-20)

Mit den Arbeitskolleginnen und -kollegen sprechen auch die Lehrerinnen E4, E6 und E7 wobei die Gespräche entweder in den Pausen in der Schule oder auch nach dem Unterricht außerhalb des Schulgebäudes bzw. in der Freizeit stattfinden. Die Lehrerin E6 spricht zusätzlich noch mit ihrer Freundin, die Kinderpsychologin ist und auch teilweise mit einem Therapeuten über ihre Arbeit. Der Grund dafür, warum sie einen Therapeuten ausgesucht hat, hängt nicht mit der Arbeit, sondern mit der Tatsache zusammen, dass die Lehrerin an einer Essstörung erkrankt war, und dass ihre Mutter Krebs hat. Lehrerin E7 hat Arbeitsprobleme sowohl im Kollegium als auch mit Freundinnen, die auch im Lehrberuf tätig sind, besprochen, wobei sie von den Freundinnen keine professionellen Ratschläge, sondern eher psychische Unterstützung erwartet hat.

E7: „Jeder erzählt dann wie es in der Schule ist, was ist gut, was nervt und man versucht sich halt gegenseitig zu motivieren oder Ratschläge zu geben. Bei organisatorischen Dingen wie Klassenbuch, Formulare etc. ist dies leicht, aber bei Problemen mit Schülern ist es immer schwer, weil man trotz guter Erzählungen sich schlussendlich nicht wirklich in die Lage versetzen kann. Oft will man aber gar keine Ratschläge hören, sondern sich einfach mal etwas von der Seele reden und es dabei belassen.“ (E7, S. 5, Z. 18-24)

Alle Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass sie in ihrer Freizeit entweder mit Familie, Freunden oder Partner/in und auch sowohl über positive als auch über negative Erfahrungen hinsichtlich ihres Arbeitslebens sprechen, wobei die Lehrkräfte E2, E4 und E5 mit allen oben genannten Personen über die Arbeit kommunizieren. Der Lehrer E3 spricht sehr viel über sein Arbeitsleben mit seinen Eltern und seinen zwei Schwestern, die auch als Lehrkräfte tätig sind bzw. die Eltern sind pensionierte Lehrkräfte. Außerdem spricht er über die Arbeit auch mit seinen Freunden (dies aber nur wenig) und mit seiner Kollegin, mit der dieser Lehrer im Teamteaching unterrichtet. Ein Lehrer (E8) berichtet, dass er meistens nur über positive Erfahrungen spricht und die negativen auszublenden versucht. Er fühlt sich sogar belastet, wenn er über die Arbeit sprechen muss. Über seine Arbeit kommuniziert er ausschließlich mit seiner Frau, aber auch dies geschieht nur sehr selten.

E8: „Wenn dann mit meiner Frau, aber wirklich sehr selten. Ich will sie nicht mit meinem Beruf belasten.“ (E8, S. 3, Z. 35-36)

Zusammenfassend geht aus den Ergebnissen hervor, dass sieben Lehrkräfte oft und eine Lehrkraft (E8) nur sehr selten Arbeitsprobleme reflektieren bzw. über die Arbeit sprechen. Sieben Lehrkräfte (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7) reflektieren ihr Arbeitsleben mit Kolleginnen oder Kollegen aus der gleichen Schule, gleichzeitig aber auch mit einer „externen“ Person, die nicht als Lehrkraft an derselben Schule tätig ist bzw. die Schulsituation und die Schulkinder nicht kennt. Ein Lehrer (E8) spricht über die Arbeit ausschließlich mit seiner Frau.

K7 (Nicht)Unterstützung durch das Kollegium oder die Schulleitung

Sieben Interviewte berichten, dass sie sich von Seiten des Kollegiums unterstützt fühlen, eine Lehrerin (E6) davon erzählt, dass sie sich von ihren Kolleginnen und Kollegen sowohl kritisiert als auch unterstützt fühlt.

E6: „Beides irgendwie. Ich habe Kolleginnen und Kollegen, von welchen ich sehr unterstützt werde und mit welchen ich mich sehr sehr gut verstehe. Aber es gibt auch Kolleginnen, die meinen Lebensstil und eben die Tatsache, dass es für mich nicht nur die Arbeit als Lehrerin gibt absolut nicht nachvollziehen können und dies dann auch spürbar machen. (E6, S.6, Z. 9-12)

Im Gegensatz dazu informiert ein Lehrer (E8), dass er weder unterstützt noch kritisiert wird, sowohl seitens des Kollegiums als auch der Schulleitung. Er beschreibt sich selbst als einen Einzelkämpfer.

E8: „Es geht so – ich glaube es geht – in der Schule so, dass man quasi zwar Kollegen hat, aber an sich ist man Einzelkämpfer. Man hat seine Klasse und wenn man nicht Teamteacher ist, dass beide in der Klasse unterrichten, sind eigentlich die Schüler seine Kollegen. Ja. Das heißt, ja, ich habe keine Mitarbeiter, kann ich sagen. Keiner arbeitet mit mir mit. Ich arbeite mit den Schülern. Ja . Und meine Vorgesetzte, die Direktorin die hat keine Zeit um sich wirklich, glaube ich, mit allen Lehrern zu beschäftigen. Ja. Nur mit großen Problemen, glaube ich. Es gibt keine Zeit, dass die Vorgesetzte unterstützt, die Lehrer irgendwie bewusst.“ (E8, S. 5, Z. 26-36)

Unterstützt von der Führungskraft fühlen sich vier Lehrkräfte (E1, E4, E5, E6). Zwei Lehrkräfte (E2 und E8) fühlen sich von der Schulleitung weder unterstützt, noch kritisiert und zwei Lehrkräfte (E3 und E7) haben nur Kritik von ihrer Führungskraft registriert, wobei die gekündigte Springerin (E7) über eine leichte, „respektvolle“ Kritik spricht.

K8 Psychohygiene

K8.1 (Un)Bewusst ausgeübte Psychohygiene, K8.2 Vorstellungen über Psychohygiene und K8.3 Bedeutung der Psychohygiene

Der Lehrer E1 erzählt, dass er in seiner Freizeit als Freiwilliger beim Roten Kreuz sowie bei der Feuerwehr tätig ist. Außerdem verbringt er seine freie Zeit oft mit Freunden und fährt jeden Tag Rad. Er schreibt den Gesprächen mit Arbeitskolleginnen und -kollegen einen hohen psychohygienischen Wert zu. Da laut ihm (E1), wenn einem Menschen bewusst ist, dass seine Probleme auch andere Personen betreffen und diese mit den Problemen oder schwierigen Arbeitssituationen auch nicht so leicht umgehen können, nimmt es der Mensch nicht mehr als ein so großes Problem wahr bzw. er schreibt die Schuld nicht seiner eigenen Unfähigkeit zu. Solche Gespräche helfen seiner psychischen Gesundheit,

„weil man Situationen aus anderen Blickwinkeln erfährt, wenn man selber über den Tellerrand hinausblicken lernt, wie man andere Meinungen zulässt und auf andere Meinungen hört.“ (E1, S.3, Z. 2-3)

Zu den Freizeittätigkeiten des Lehrers E2, die er als Psychohygiene bezeichnet, gehören Sport, ins Theater oder Kino zu gehen, sowie das Treffen mit Menschen bzw. Freundinnen und Freunden. Zu Tätigkeiten, die seiner psychischen Gesundheit gut tun, gehört „auch einfach nur zu Hause sein ohne was vorzuhaben“ (E2, S. 3, Z. 24).

Der Lehrer E3 betreibt in seiner Freizeit Hobbys, er trainiert im Fitnessstudio und liest Bücher oder schläft. Er beschreibt die Gespräche mit seinen Eltern, die vor ihrer Pensionierung auch als Lehrkräfte tätig waren, und seinen Schwestern, die Lehrerinnen sind, als Psychohygiene. Seine Familie kann seine Probleme nachvollziehen und gibt ihm sowohl professionelle Rat-

schläge als auch psychische Unterstützung. Weiter berichtet der Lehrer E3, dass das Fitnessstudio, der Sport, das Schlafen nach der Arbeit und der Austausch mit seiner Teamlehrerin für ihn psychohygienisch wirken.

E3: „Also das Fitnessstudio bringt ma dann irgendwie Entspannung auch wenn ich mich dort anstrengte, weil im Nachhinein kann ich mich dann besser entspannen, weil mich das auch ablenkt. Und sonst lege ich mich, auch ehrlicherweise zu Hause, oft am Nachmittag eine Stunde hin und döse einmal, also schlaf a mal ein Stunderl vor mich hin, weil das tut ma auch gut. Oder was ich auch sehr gern tu, also was ich sehr gern mache, ist Bücher lesen.“ (E3, S. 4, Z. 8-13)

Die Lehrerin E4 sieht nach der Arbeit meistens fern, backt Torten, fertigt Nudeln an oder trifft sich mit Arbeitskolleginnen und -kollegen, mit Freundinnen, hört Musik und geht alle zwei Monate in die Therme. Diese Freizeitbeschäftigungen bezeichnet sie gleichzeitig als Psychohygiene.

E4: „dass ich wirklich nach Hause komm’ und mal Ruhe habe aber was für mich auch ganz wichtig ist, ist in der U-Bahn Ruhe zu haben. Einfach nur entweder mit dem MP3-Player Musik zu hören oder mit dem Handy irgendwas herumzuspielen oder was auch immer. Also das ist wirklich, finde ich, also diese Stunde, in der Stunde mit den Öffis kommst du schon mal sehr sehr runter, wenn irgendwas war. (E4, S. 4, Z. 15-19)

Zu den Freizeitbeschäftigungen der Lehrerin E5 gehört es rauszugehen, zu wandern, spazieren zu gehen oder zu laufen d. h. Natur und Sport, sowie Lesen, Musik hören und im Chor singen. Außer dieser Tätigkeit passt sie darauf auf, dass sie in der Nacht mindestens 7 oder 8 Stunden schläft, dass ihr Handy um 22:00 Uhr immer ausgeschaltet ist, sowie dass sie jeden Tag eine Jause in der Arbeit isst und genug trinkt. Alle diese Tätigkeiten bringen der Lehrerin E5 einen psychischen und körperlichen Ausgleich.

Die Lehrerin E6 treibt Sport, backt oder trifft sich in ihrer Freizeit mit Freundinnen und Freunden. Bei diesen Tätigkeiten fühlt sie sich wohl. Außerdem studiert sie noch an der Universität und macht einen Französischkurs. Die Lehrerin E7 beschreibt alle ihre Freizeitaktivitäten, zu denen Sport wie z. B. Laufen, Schwimmen, Radfahren, Skifahren, Fitnesscenter, Musik, Kochen, Putzen, im Chor singen, auf dem Sofa liegen, sowie der Versuch, das Private bewusst vom Beruflichen zu trennen, als Psychohygiene. Der Lehrer E8 erzählt, dass er seine Freizeit mit seiner Frau und Tochter meistens aktiv verbringt bzw. beim Sport, Reisen, bei Ausflügen, beim Campen oder in der Natur. Psychohygienische Wirkung hat auch fernsehen d. h. bei Sportveranstaltungen kann er entspannen, wobei er an nichts Anderes denkt, sowie die bewusste Trennung zwischen dem Arbeits- und dem Privatleben.

Zusammenfassend verstehen die interviewten Lehrkräfte unter Psychohygiene die Reflexion von Arbeitsproblemen bzw. das Gefühl, dass man eigene Sorgen und Probleme mit einer anderen Person oder mehreren Personen teilen kann (alle außer Lehrer E8 vertreten diese Meinung), Selbstachtsamkeit, selbsthelfende Maßnahmen mit dem Fokus auf eigene Bedürfnisse zu finden, bzw. solche, die einer Person gut tun, wie z. B. Hobbys. Eine Person (E8) berichtet, dass für ihn eine gute funktionierende Familie bzw. seine Frau und sein Kind die Funktion der Psychohygiene erfüllen. Die bewusste Trennung bzw. der Versuch, die Berufswelt von der Privatsphäre zu trennen, bezeichnen 2 Lehrkräfte (E7, E8) als einen Teil ihrer Psychohygiene. Lehrer E3 berichtet, dass er versucht, die Arbeit von seinem Privatleben zu trennen, allerdings bezeichnet er diese Tatsache nicht direkt als Psychohygiene.

Alle interviewten Lehrkräfte schreiben der Psychohygiene eine große Bedeutung zu und können sich ihren Beruf ohne Ausübung von Psychohygiene nicht vorstellen. Obwohl zwei Personen, davon eine Lehrerin (E7) und ein Lehrer (E8) früher meinten, dass Psychohygiene keine Bedeutung hat, und dass sie ihren Beruf auch ohne Psychohygiene ausüben können, haben sie ihre Meinung nach dem Erleben von starker Überforderung geändert. Nach dem Überforderungserleben der gekündigten Lehrerin E7, die sich als Springerin sehr überfordert im Lehrberuf gefühlt hat und des Lehrers E8, der sehr überfordert war, als er an zwei Gymnasien parallel unterrichtet hat, sind sich diese bewusstgeworden, dass Psychohygiene eine große Bedeutung hat.

E7: Ich wusste lange nicht dass es so etwas (Psychohygiene) gibt. Erst als ich Probleme hatte, begann ich mich darüber zu informieren und habe es gleich als gut empfunden.“ (E7, S. 7, Z. 14-16)

Die Lehrerin E7 erzählt sogar, dass sie vorher, als sie als Lehrkraft tätig war, bewusst nichts für ihre psychische Gesundheit getan hat, sondern erst dann, als sie sich psychisch nicht mehr wohl gefühlt hat. Jetzt bzw. nach dieser Überforderungserfahrung, die sie als Springerin erlebt hat, beschreibt sie die Psychohygiene als einen wichtigen Bestandteil ihres Lebens und findet es

„sehr schade, dass man im Studium gar nicht darüber informiert wird.“ (E7, S. 7, Z. 1-2).

Alle interviewten Lehrerinnen und Lehrer vertreten derzeit die Meinung, dass es wichtig ist, sich um seine psychische Gesundheit zu kümmern, diese zu fördern bzw. die Psyche zu „reinigen“, da man ohne Psychohygiene leicht entweder in die Dauererschöpfung oder in Müdigkeitszustände und in Burnout verfallen kann oder andere psychische Probleme auftauchen. Zwei Lehrerinnen berichten, dass die Atmosphäre in der Schulklasse und die Qualität des Unterrichts von der psychischen Stabilität bzw. der psychischen Gesundheit der Lehrkraft

abhängig sind. Zwei Lehrerinnen berichten in Bezug auf die Bedeutung bzw. Wichtigkeit der Ausübung von Psychohygiene folgendes:

E4: „Ich finde, es ist wirklich so wichtig, selbst auf 100 Prozent zu sein, damit man auch in der Klasse das geben kann und das kann man nur, wenn man sich genug Entspannung gibt und Zeit zu erholen hat und Ruhe hat.“ (E4, S. 5, Z. 23-25)

E5: „Ist schon sehr wichtig. Weil vor allem in einem Beruf, wo man jeden Tag mit Menschen zu tun hat und wo halt die Kinder sehr von der eigenen Stabilität abhängig sind. Es ist schon wichtig, auf sich selber zu achten, damit wenn man vorne in der Klasse steht, auch so das Gefühl hat, ich habe jetzt eine innere Stabilität und falle jetzt nicht beim ersten Problem gleich komplett auseinander.“ (E5, S. 5, Z. 4-8)

K8.4 Prophylaktische bzw. präventive oder therapeutische bzw. regenerierende Psychohygiene

Sechs der acht interviewten Lehrkräfte (E2, E3, E4, E5, E6, E8) berichten, dass sie Psychohygiene regelmäßig und somit präventiv ausüben, bzw. diese 6 Personen sind sich dessen bewusst, dass sie sogar täglich (E3, E4, E5, E6, E8) psychohygienische Maßnahmen ausführen, zu denen z. B. ihre Freizeitaktivitäten wie Musik hören, Hobbys, Reflexion der Arbeitssituation oder der Probleme, sowie das Ruhen oder Schlafen gehören. Zwei davon (E5, E8) teilen mit, dass sie nicht von Anfang an präventive Psychohygiene praktiziert haben. Sie waren beim Berufseinstieg sehr engagiert und haben viel gearbeitet, ohne auf sich selbst bzw. auf eigene Bedürfnisse und Grenzen zu achten, wobei der Lehrer E8 vor 4 Jahren an zwei Schulen gleichzeitig tätig war.

E5: „Nein, also schon präventiv, das hat aber halt auch ein bisschen gedauert, weil man halt auch irgendwann doch merken muss, okay, ich kann viel machen, aber ich kann nicht alles machen. Ich bin nur eine Person und ich kann nicht die Arbeit für drei Lehrer tun. Oder für fünf Lehrer.“ (E5, S. 4, Z. 25-28)

E8: „Ja, ja. Also jetzt schon. Früher nicht, jetzt schon. Jetzt weiß ich das. Was mir vor 4 Jahren passiert ist, diese Erfahrung, solche versuche ich vorzubeugen.“ (E8, S. 5, Z. 8-10)

Zwei Lehrkräfte (E1, E7) sind der Meinung, dass sie Psychohygiene erst dann ausüben, wenn es akut ist bzw. wenn Probleme auftreten. Beide Lehrkräfte (E1, E7) organisieren ihre Arbeit und „managen“ ihre Zeit wie z. B. Lehrerin E7:

E7: „versuchte den größten Teil der Woche am Sonntagabend zu planen um unter der Woche weniger Arbeit zu [...]“ machen. (E7, S. 6, Z. 34-35)

Bevor Lehrer E1 mit der Vorbereitungsarbeit am Abend gegen 18 oder 19 Uhr beginnt, macht er eine Pause und gönnt sich Entspannung. Obwohl Lehrer E1 berichtet, dass er oft nach dem Unterricht mit seinen Arbeitskolleginnen und -kollegen in der Schule bleibt und gemeinsam über gewisse Arbeitssituationen oder

„vielleicht auch über Sachen was man besser machen könnte und auch über private Sachen sich unterhält“ (E1, S. 4, Z. 37-38),

vertritt er die Meinung, dass er keine präventive Psychohygiene ausübt, sondern nur wenn Probleme auftauchen. Seine Tätigkeit beim Roten Kreuz sowie bei der Feuerwehr, die oft mit Freunden verbrachte Freizeit und tägliches Fahrradfahren nimmt er nicht bewusst als Psychohygiene wahr. Unter Psychohygiene versteht er ausschließlich die Reflexion oder den Austausch über gewisse Probleme und Situationen.

E1: „Psychohygiene, darunter stelle ich mir vor mit Leuten eben über gewisse Probleme zu sprechen, diese Probleme auch anzusprechen, vielleicht auch mit dem Vorgesetzten zu sprechen und die Sachen nicht in sich hinein zu fressen und auch nicht, dass man nicht alleine dasteht mit irgendwelchen Sorgen oder Schwierigkeiten, sondern das auch teilen kann und sich regelmäßig über gewisse Dinge austauscht.“ (E1, S.5, Z. 13-17)

Trotzdem berichtet er, dass er sich ausgeglichen fühlt und auch kein Bedürfnis für mehr Psychohygiene hat.

Fünf Lehrkräfte (E1, E2, E4, E5, E8) erzählen, dass sie genug Psychohygiene machen und kein Bedürfnis haben, mehr Zeit in die Selbstachtsamkeit zu investieren.

E1: „Nachdem ich eigentlich keine Probleme habe, bezüglich also, wenn ich keine Probleme sehe, denke ich, dass ich eigentlich ziemlich ausgeglichen bin und das zur Genüge betreibe. Also ich hab jetzt kein Bedürfnis, da jetzt mehr Zeit in das zu investieren.“ (E1, S. 5, Z. 27-33)

Drei Lehrpersonen (E3, E6, E7) erklären, dass es besser für ihre psychische Gesundheit wäre, mehr Psychohygiene auszuüben. Obwohl sich Lehrer E3 dank der Gespräche mit seiner Familie über die Arbeit nicht explizit unwohl in seiner Arbeitssituation fühlt, da er sowohl Verständnis als auch Ratschläge von ihnen bekommt, wünscht er sich mehr Psychohygiene durch eine/n professionellen Psychotherapeuten/Psychotherapeutin, aber die Kosten für eine solche Therapie sind ihm zu hoch. Lehrerin E6 vertritt die Meinung, dass es hilfreich wäre, wenn sie manchmal zu Hause nur liegen, schlafen oder lesen würde. Diese Tätigkeiten tut sie nur wenn sie krank ist, ansonsten ist sie immer unterwegs. Lehrerin E7 erzählt, dass sie obwohl sie genug Freizeit hat bzw. als Lehrerin hatte, nicht fähig war sich Prioritäten zu setzen und somit Psychohygiene nicht ausreichend bzw. nicht präventiv ausgeübt hat. Obwohl sie meistens versucht, das Wochenende für Psychohygiene zu nutzen bzw. sich auf eigene Bedürfnisse zu fokussieren und solche Tätigkeiten ausüben, die ihr gut tun, geht sich das nicht immer aus. Sie ist also der Meinung, dass sie auf sich selbst nicht präventiv achtet, sondern dass sie erst eine regenerierende Psychohygiene ausübt, wenn sie sich aufgrund von Arbeitsproblemen schlecht fühlt.

E7: „Wenn es ‚akut‘ ist glaube ich, dass ich es genug tue, weil ich auch merke, dass es mir immer schneller besser geht, präventiv ist sicher noch Luft nach oben“. (E7, S. 6, Z. 23-24)

K9 Angebotene Präventionsmaßnahmen vom System Schule sowie schulintern

Vier Lehrkräfte, davon ein Lehrer (E8) und drei Lehrerinnen (E7, E6, E4) sind der Meinung, dass von der Bildungsdirektion Wien keine Präventionsmaßnahmen angeboten werden, die zur Vorbeugung von Burnout beitragen könnten. Die Lehrerin E4 informiert, dass ihr in den 1,5 Berufsjahren nur zweimal eine Präventionsmaßnahme angeboten wurde, im Rahmen derer Lehrkräfte Entspannungsübungen gelernt haben, die sie den Schulkindern beibringen sollen und die sie auch für sich selbst nutzen konnten. Drei Lehrer (E1, E2, E3) berichten, dass zwar im Rahmen von Fortbildungen zum Teil manche Veranstaltungen an der PH zum Thema Prävention oder Psychohygiene angeboten werden, es aber sehr wenige sind. Lehrer E2 erzählt, dass in den Präventionsmaßnahmen bzw. Fortbildungsveranstaltungen auch Supervision angeboten wird, wenn sie genehmigt und finanziert wird. Das, was angeboten wird, scheint für Lehrkräfte als nicht genügend, weil es nur selten bzw. nicht regelmäßig stattfindet.

E3: „Jain. Also es gibt zwar so Fort-, Lehrerfortbildungen, wo auch a mal so, ja so Präventionsmaßnahmen Thema sind. Wenn eine Schule zum Beispiel sagt, sie hätte das gern, gibt's das. Aber das ist weenig. Ich würde so sagen, der Tropfen auf den heißen Stein, weil das ist dann vielleicht einmal und dann rutscht das wieder unter den Tisch und dann denkt keiner mehr dran. Also das hat keine Regelmäßigkeit, wenn was gemacht wird und das wird aber generell auch selten getan. Ja. Und deshalb, also da gibt's eigentlich nichts und da gibt's auch nicht jetzt eine externe Stelle, wo man sagt, weiß ich nicht. Leute, die in diesem Bereich tätig sind, könnten dorthin kommen, bei Bedarf und sich austauschen und sowas gibt's einfach nicht und das fehlt auch irgendwie. Ja.. [...] Es werden keine Maßnahmen, keine wirklichen angeboten, muss ich ehrlicherweise sagen.“ (E3, S. 7, Z. 7-17)

Lehrer E8 erzählt sogar, dass die Bildungsdirektion Wien die Lehrkräfte, statt deren Gesundheit zu fördern, eher schwächt:

E8: „Aber unser Arbeitgeber, das heißt Stadtschulrat Wien und Ministerium. Meiner Meinung nach, sie bemühen sich nicht, damit wir unseren Beruf gut und gesund ausüben können. Es wird immer mehr administrative Tätigkeit quasi aufgelegt, ja. Also ich sehe mehr im negativen Sinne. Das ist dass sie uns mehr belasten.“ (E8, S. 6, Z. 6-11)

Eine Lehrerin (E5) findet die angebotenen Präventionsmaßnahmen ausreichend. Sie berichtet, dass günstige Supervisionsmöglichkeiten angeboten werden und beschreibt eine Induktionsphase, während der jede Lehrkraft einen Mentor oder eine Mentorin hat, mit der bzw. mit dem man über die Arbeitssituation oder Probleme reden kann. Weiter erzählt die Lehrerin, dass genug Informationsmaterial ausgeteilt wird, es dann aber nur mehr von der einzelnen Lehrkraft abhängt, wie sie sich mit diesen Angeboten auseinandersetzt bzw. ob sie diese in Anspruch nimmt. Unter den vielen Fortbildungsangeboten hinsichtlich der Psychohygiene wie es

Lehrerin E5 beschreibt, nennt sie ein psychohygienisches Fortbildungsangebot „Nein sagen“, in dem es um die Setzung von Grenzen und ihre Berücksichtigung geht.

E5: „Es wird aber auch immer von unserer Direktion ausgesendet, Supervisionsmöglichkeiten, billige Supervisionsmöglichkeiten, es gibt jetzt auch die Induktionsphase, wo man auch einen Mentor hat, mit dem man reden kann. Also ich hab’ schon das Gefühl, dass, ich kann jetzt nur von meiner Schule reden, dass da genug getan wird, sowohl halt von den älteren Kollegen und erfahrenen Kollegen, dass die sich um einen kümmern, die Direktion sich darum kümmert und schaut, was kann man noch an Fortbildungen oder an weiß ich nicht, an Infomaterial bereitgeben oder auch die unterschiedlichen Gewerkschaften, sowohl die roten als auch die schwarzen, die teilen immer wieder Infobroschüren aus an wen man sich wenden kann, es gibt ja auch im Stadtschulrat, also bei der Bildungsdirektion heißt es ja mittlerweile, Ansprechpartner.“ (E5, S. 6, Z. 31-40)

Schulintern bzw. von der Schulleitung initiiert, tauchen ab und zu belastungsreduzierende oder präventive Maßnahmen auf. Lehrer E1 erzählt, dass ihn seine Führungskraft einmal entlastet und seine Aufgaben auf andere Kolleginnen und Kollegen aufgeteilt hat. Lehrer E8 meint auch, dass ihm seine Führungskraft helfen würde, aber Lehrer E2 und E3 erklären, sie registrieren keine belastungsreduzierenden oder präventiven Maßnahmen von Seiten der Schulleitung bzw. ihnen sind keine bekannt. Lehrer E3 berichtet sogar, dass seine Leiterin oft das Gegenteil bewirkt und die Lehrkräfte durch zusätzliche Arbeit und nicht umsetzbare Vorstellungen noch mehr belastet. Zwei Lehrerinnen (E6, E7) berichten, dass ihre Führungskräfte versuchen, die Belastungen zu reduzieren, z. B. dürfen sie bei der Nachmittagsbetreuung früher nach Hause gehen (E7) oder wenn Lehrerin E6 krank war und trotzdem zur Arbeit gekommen ist, hat sie ihre Schulleiterin nach Hause geschickt. Sie (E6) berichtet aber, dass es für die Schulleitung oft sehr schwer ist, Belastungen für Lehrpersonen zu reduzieren, wenn an der Schule ein starker Lehrerinnen- und Lehrermangel herrscht.

E6: „Ja absolut. Ich war einmal ziemlich krank und trotzdem in der Schule und als sie das gemerkt hat, hat sie mir strikt befohlen nach Hause zu fahren und erst eine Woche später wieder zu kommen.“ (E6, S. 6, Z. 28-36)

Drei Lehrkräfte erzählen, dass sie einmal im Jahr einen Ausflug machen. Zwei Personen (E6, E8) empfinden den Ausflug als Psychohygiene, wobei Lehrer E8 berichtet, dass es hinsichtlich der Prävention oder Psychohygiene zu wenig ist. Person E6 erzählt, dass ihre Direktorin den Lehrkräften einen freien Tag pro Schuljahr anbietet, den die Lehrerinnen und Lehrer je nach eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen „nützen und einsetzen können“ (E6, S. 6, Z. 23). Für die Leiterin ist es sehr wichtig, dass sich die Lehrpersonen ausgeglichen fühlen. An der Volksschule, wo die Lehrerin E6 tätig ist, ist für die nächsten 2 Schuljahre ein Supervisionsprojekt geplant. Die Lehrerin (E7), die gekündigt hat, berichtet, dass auf sie der einmal im Schuljahr angebotene Ausflug keine psychohygienische, sondern im Gegenteil eine belasten-

de und mit Stress verbundene Wirkung hat. Die Lehrerin würde lieber eine andere Tätigkeit machen, bei der sie sich mehr entspannen kann bzw. die ihr gut tut.

E7: „Stress deswegen ,weil es meist Ausflüge sind, die mich nicht interessieren wie Stadt in Österreich ansehen, wandern gehen oder Museum ansehen und ich trotzdem mitgehen muss. Sich dafür zu motivieren ist oft schwer, aber wenn ich dann dort bin, dann geht es eh. Stress deswegen auch weil es sich oft mit Terminen kreuzt, die ich lieber machen würde also wie Geburtstag von Freunden, Familie, Chorauftritt und so weiter, aber nicht kann, weil es doch ein Teil der Arbeit ist.“ (E7, S. 8, Z. 24-29)

Nur eine Lehrerin (E5) ist der Meinung, dass auch schulintern bzw. seitens der Führungskraft viel für die Gesundheit der Lehrkräfte getan wird. Sie informiert darüber, dass die Gewerkschaft die Personalvertreter/innen in ihrer Schule oft bei den Lehrerinnen- und Lehrerkonferenzen fragt, was sie brauchen bzw. an welchen Fortbildungen sie gerne teilnehmen würden oder welche Fortbildungsangebote sie gerne zur Auswahl haben möchten.

E5: „Also das geht Hand in Hand zwischen der Personalvertretung, mit der pädagogischen Hochschule und der Direktion. Also es gibt schon Angebot, aber du musst dir halt selber aussuchen, ob du es wählen willst oder nicht. Es kommt halt auf die Lehrerpersönlichkeit d’rauf an, ob die Person das Gefühl hat, dass sie das braucht oder nicht.“ (E5, S. 5, Z. 36-40)

Von der Gewerkschaft bekommen Lehrende Ermäßigungen bzw. Rabatte für unterschiedliche Massage- und Thermenpartner.

K10 Verbesserungsvorschläge für bessere strukturelle Präventionsmaßnahmen

E3: Aber ich hab’ schon den Eindruck, dass im Schulsystem einiges nicht optimal läuft. Nur kann man da als einzelne Lehrkraft irgendwie schwer etwas ändern. Also da müssten die Leute, die in der Schulaufsicht sitzen oder in der Schulbehörde sitzen oder die Politiker irgendwas ändern, dass sich manche Dinge, also das leichter werden würde vieles für die Lehrkräfte. (E3, S. 1, Z. 24-27)

Lehrer E1 und Lehrerin E4 sind der Meinung, dass eine der Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter sein sollte, die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer psychischen Gesundheit zu beobachten und diejenigen zu identifizieren, die zum Burnout neigen oder schon vom Burnout betroffen sind. Diesen Lehrkräften sollen danach psychohygienische Maßnahmen wie angemessene Fortbildungen, Entspannungsübungen oder Gutscheine angeboten werden, die zur Förderung ihrer psychischen Gesundheit beitragen. Lehrer E4 schlägt noch vor, dass die Führungskraft bei der Aufgabenverteilung ein ausgewogenes Verhältnis beibehalten bzw. die Arbeit gleichmäßig verteilt und nicht engagierten Lehrkräften mehr Arbeit zugeordnet werden soll.

E1: „oft wird dann der Fehler gemacht, dass eben die Leute, die viel arbeiten, noch mehr arbeiten und mehr und mehr und mehr und da müsste man schauen, dass man da ein ausgewogenes Verhältnis schafft.“ (E1, S. 7, Z. 17-19)

Drei Lehrkräfte (E2, E3, E6) wünschen sich mehr Supervisionsmöglichkeiten, entweder vor Ort oder in dem Bezirk, in dem sich ihr Arbeitsort befindet. Zwei Lehrende (E2, E3) wünschen sich regelmäßige Angebote für psychologische Betreuung bzw. Psychotherapie, die entweder kostenlos oder kostengünstig ist, sowie regelmäßige Austauschmöglichkeiten mit einem/er Mentor/in oder Supervisor/in.

E3: „Nur dadurch, dass eben sowas dann 70€ kostet überlegt man sich das halt, weil das ist es einem dann doch nicht wert, ja 70€ sind doch 70€“ (E3, S. 6, Z. 14-15)

E3: „Weil oft ist das so, dass man dann glaubt: Bin nur ich so? oder geht's nur mir alleine schlecht? Bin ich schuld, dass mir so geht? Das fragt man sich oft, oder wie ist das. Wenn man dann sieht, dass es den Anderen auch nicht besser geht, oder dass die ähnliche Probleme haben, dann relativiert sich Manches wieder.“ (E3, S. 8, Z. 1-4)

Eine Lehrkraft schlägt vor, dass es für Lehrkräfte entlastend wäre bzw. präventiv wirken würde, wenn mehr „Supplierresserven“ (E6, S. 2, Z. 3) in jeder Schule vorhanden wären. Teambuilding im Sinne von gemeinsamen sportlichen Aktivitäten (E6) oder Teambuilding mit Workshopangeboten (E7) d. h. je nach individuellen Interessen, die Gestaltung eines schönen Arbeitsplatzes bzw. ein eigener Tisch für jede Lehrkraft (E8), mehr Bürokräfte, die die Lehrkräfte durch Übernahme eines Teils der administrativen Tätigkeiten entlasten, sowie das Lernen über Psychohygiene bzw. präventive psychohygienische Maßnahmen als Teil des Studiums (E7), nennen Lehrkräfte als Verbesserungsvorschläge, die als Prävention vor Burnout im Lehrberuf helfen könnten.

Im folgenden Verlauf werden ausgewählte Ergebnisse nochmals ausführlich diskutiert bzw. mit Literatur verknüpft.

7.6 Diskussionen der Ergebnisse

Da alle interviewten Lehrkräfte berichten, dass sich in einer Klasse 15 bis maximal 25 Kinder befinden, kann man laut Rudow (1994, S. 64) die Klassengröße nicht als einen Belastungsfaktor bezeichnen, weil das seiner Meinung nach die optimale Klassengröße darstellt, d. h. in solchen Fällen komme es nicht zur Steigerung der Belastung. Da keine der interviewten Lehrpersonen die Klassengröße als Belastung sieht bzw. sich wegen der Anzahl der Kinder in einer Klasse überfordert fühlt, wird für die Untersuchungsgruppe die Aussage vom Rudow bestätigt.

Brennpunktschule bzw. Belastungs- und Überforderungsgefühl der Lehrer E1 und E3

Ein Lehrer (E1) war an einer so genannten Brennpunktschule und ein Lehrer (E3) ist immer noch an derselben Schule tätig, die er selbst als „Brennpunktschule“ bezeichnet. Beide erzäh-

len, dass in dieser Schule viele Schulkinder sind, die Probleme haben, die mit ihrer sozialen Herkunft zusammenhängen, disziplinäre Probleme und deutlich schlechtere Noten aus den Volksschulen mitbringen, sowie viele Schulkinder mit Migrationshintergrund bzw. mit sprachlichen Problemen. Der Lehrer E3 erzählt, dass der Migrationshintergrund nicht das Problem ist, sondern die sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder tragen zur mangelnden Unterrichtssprache bei, was den Unterricht bzw. die Unterrichtssituation noch mehr erschwert. Aufgrund dieser ungünstigen Mischung der Schulkinder mit unterschiedlichen Problemen bezeichnen die zwei Lehrer die Arbeitssituation in dieser Schule als negativ. Die Lehrkräfte müssen oft Berichte schreiben und mit Beratungslehrerinnen und -lehrern, Psychologinnen und Psychologen, sowie mit der Jugendfürsorge Kontakt halten, was die Vorbereitungszeit auf den Unterricht reduziert. Altrichter et al. (2009, S. 346), sowie Schmitz und Voreck (2011, S. 144) berichten, dass sich Heterogenität aus sprachlichen oder autoritären Schwierigkeiten in Schulen zeigt, die durch den Migrationshintergrund oder den Erziehungsstil bedingt sind. Für manche Lehrkräfte ist es schwer mit solchen Problemen, schwierigen Schulkindern oder Verhaltensauffälligkeiten umzugehen (vgl. Schmitz, Voreck 2011, S. 144f), die auch zu Unterrichtstörungen beitragen bzw. die Lehrpersonen verfügen über mangelnde Kompetenzen diese Probleme zu lösen (Nieskens 2007, S. 37; Enz 2017, S. 35). Aus diesen Gründen können sich bestimmte Lehrkräfte in solchen Arbeitssituation sehr belastet fühlen (z. B. Bickhoff 2000; Körner 2003; Nieskens 2007; Krause, Dorsemagen, Baeriswyl 2013; Enz 2017). Diese Belastung bzw. die Inkompetenz mit der Heterogenität umgehen zu können, insbesondere, wenn ein Ungleichverhältnis zwischen „Sollen“ und „Können“ besteht, bzw. wenn die Anforderungen höher als die Kompetenz der Lehrkraft sind, kann die Belastung ins Gefühl der Überforderung kippen, wobei dieses Ungleichverhältnis einen negativen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern hat (Heyse 2004, S. 232f). Um die psychische Gesundheit zu erhalten oder die Personen wieder gesund zu machen, ist z. B. entweder die Erweiterung der Fähigkeiten bzw. eine Ausbildung, eine Arbeitszeitreduzierung oder ein Berufs- oder Arbeitsplatzwechsel nötig (vgl. Heyse 2004, S. 235). Lehrer E1 hat aufgrund der großen Überforderung die Arbeitsstelle gewechselt bzw. arbeitet nicht mehr an der „Brennpunktschule“ und Lehrer E3 denkt immer wieder über einen Arbeitsplatzwechsel nach, ist oft krank, aber nur selten im Krankenstand.

Belastungs- und Überforderungsgefühl des Lehrers E8

Lehrer E8, der ein Jahr lang in zwei Gymnasien gleichzeitig tätig war, unterrichtet nur mehr an einem Gymnasium. In diesem einem Jahr hat er sich sehr überfordert gefühlt und war auch

oft krank bzw. im Krankenstand. Über wechselnde Arbeitsplätze schreiben Schmitz und Voreck (2011, S. 143), dass sie zu „chaotischen Stundenplänen“ führen, sowie manchmal längere Vorbereitungszeiten und Besprechungen mit Arbeitskolleginnen und -kollegen nötig sind, was aber für Lehrkräfte, die in zwei unterschiedlichen Schulen parallel tätig sind, unmöglich zu vereinbaren ist. In diesem Zusammenhang empfinden die zwischen zwei Schulen pendelnden Lehrpersonen auch belastend, dass sie keinen eigenen Schreibtisch oder angenehmen Arbeitsplatz haben (vgl. Schmitz, Voreck 2011, S. 143), was auch im Fall des Lehrers E8 zutrifft. Außerdem bezeichnet sich die Person E8 als Einzelkämpfer, da er sich vom Kollegium oder der Leitung nicht unterstützt fühlt. Die Lehrpersonen reden über sich selbst als Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer, wenn sie bei allen ihren Aufgaben, Pflichten, Rollen oder Erwartungen das Gefühl des Alleingelassenseins oder ein Überforderungsgefühl haben (Koehler 2009, S. 137), weil es im System Schule keine Zeit für Zusammenarbeit im Kollegium gibt, außer Teambesprechungen oder kurze Pausen, sowie weil sie so viel Zeit als Einzelpersonen in der Klasse vor den Schülerinnen und Schülern verbringen (Voreck, Schmitz 2011, S. 164).

Belastungs- und Überforderungsgefühl der Lehrerin E7

Die Lehrerin (E7), die als Springerin³ an einer Volksschule 2 Jahre als Lehrkraft unterrichtet hat, hat gekündigt, weil sie sich als Springerin sehr überfordert gefühlt hat. Sie schreibt ihre Kündigung der Funktion als Springerin zu, die in den Unterrichtsfächern Musik, Zeichnen oder Sport von autoritären Schwierigkeiten, Unruhe und Lärm der Kinder betroffen war, wobei solche Störungen in Unterrichtsstunden Belastungsfaktoren sind, die sich negativ auf die Gesundheit der Lehrkräfte auswirken können (BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 14). Trotzdem will Lehrerin (E7) nicht aus dem Beruf aussteigen, sondern nach dem Masterabschluss der Bildungswissenschaft wieder als Lehrerin bzw. als Klassenlehrerin tätig sein. Außerdem kann man behaupten, dass diese Lehrerin auch einen Praxisschock erlebt hat (siehe dazu den nachfolgenden Abschnitt).

Praxisschock bei den Volksschullehrerinnen E4 und E7

Bei zwei Lehrerinnen (E4, E7) war ein Praxisschock erkennbar, da sie sich beide beim Berufseinstieg bzw. bei der Umstellung vom Studentinnen- und Studentenleben ins Berufsleben, während der Gewöhnung an das Kollegium, die Kinder, das Umfeld, die Klassenbucheintra-

³ Nach einer umfangreichen Literaturrecherche wurde zum Thema Springer*in im Lehrberuf keine Literatur gefunden.

gungen oder die Elterngespräche sehr müde und erschöpft gefühlt haben, u. a. deshalb, weil laut Lehrerin E7 niemand sie während des Studiums auf der PH auf solche Aufgaben und Tätigkeiten vorbereitet hat. Veenman (1984) verbindet genau die von diesen zwei Lehrerinnen genannten Faktoren mit großen Problemen, die beim Berufseinstieg auftreten und die psychische Gesundheit der Lehrkräfte negativ beeinflussen können. Obwohl Brlica (2018, S. 176) berichtet, dass die Lehrkräfte aus den Volksschulen meist keinen Praxisschock erleben, unterrichten diese zwei Lehrerinnen (E4, E7) an Wiener Volksschulen. Den Praxisschock bei Lehrerin E4 kann man dem Umstand zuschreiben, dass sie keine ausgebildete Lehrerin ist bzw. sie nicht an der Pädagogischen Hochschule studiert hat, sondern Bildungswissenschaften an der Universität.

Zusammenfassung in Bezug auf Überforderungsgefühl, Fluktuation und Gesundheitszustand

Laut Holzrichter (2016, S. 102) fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer besonders 6 bis 8 Wochen vor dem Semesterende mehr gestresst als sonst. Mit dieser Aussage stimmen auch die Ergebnisse dieser Forschung überein. Fünf Lehrpersonen (E2, E3, E5, E7, E8) haben in bestimmten Phasen ein größeres Gefühl der Überforderung, wie z. B. am Ende des Semesters oder an Freitagen. Trotzdem sind 6 der 8 interviewten Lehrkräfte (E1, E2, E4, E5, E6, E8) mit ihrer momentanen Arbeitssituation relativ zufrieden und planen keinen Schulwechsel oder erleben keine Berufsresignation. Dabei hat aber die Person E1 einmal die Schule gewechselt, Lehrer E3 denkt immer wieder an einen Schulwechsel, Lehrerin E4 hat einen Praxisschock erlebt, Lehrerin E6 hat an „ihrer“ Schule gekündigt und zieht nach Amerika, Lehrerin E7 hat als Springerin gekündigt und studiert momentan und Lehrer E8 hat in einem der zwei Gymnasien gekündigt und ist nur mehr an einer Schule tätig. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass allgemein eine hohe Fluktuation zu erkennen ist, die nicht immer mit einem konkreten Schulwechsel verbunden ist, sondern auch nur mit dem Gedanken daran. Nur zwei Lehrende, Lehrer E2 und Lehrerin E5, haben nicht gewechselt oder gekündigt bzw. denken nicht daran.

Die Ergebnisse von Spenger et al. (2019, S. 149), Hofmann (2012), und auch Scheuch, Haufe, und Seibt (2015, S. 349), die auf Stress, relative Müdigkeit und Erschöpfung bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern in Österreich hinweisen, werden durch die im Rahmen dieser Masterarbeit interviewten Lehrpersonen bestätigt. Die meisten Interviewten fühlen sich situations- oder phasenabhängig wegen ihres Jobs sehr erschöpft, müde oder innerlich angespannt. Dass es während der Lehrtätigkeit abwechselnd bessere und schlechtere Etappen gibt, berichtet auch Hillert et al. (2012, S. 6). Eine männliche (E3) und eine weibliche Lehrkraft (E4) erzäh-

len, dass sie manchmal 1 bis 2 Stunden nach der Arbeit tagsüber schlafen gehen müssen um wieder leistungsfähig zu sein. Diese zwei Lehrkräfte informieren auch darüber, dass sie momentan relativ oft krank sind. Sowohl in der Studie von Hofmann (2012, S. 29) als auch in der vorliegenden Untersuchung wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Gesundheitszustand, dem Geschlecht oder dem Schultyp gefunden. Die Erschöpfungs- oder Überforderungszustände hängen laut den interviewten Lehrkräften entweder mit der Anzahl der Unterrichtsstunden pro Tag, der Anzahl der Schulkinder in einer Klasse, mit dem momentanen Gesundheitszustand, dem Semesterende, Ausflügen mit den Kindern oder mit Streitereien im Kollegium zusammen. Das Streiten, die Spannungen, das Mobbing und die Intrigen im Kollegium wurden auch in der Studie „LehrerIn 2000“ als Belastungsfaktoren herausgefiltert (vgl. BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 14f).

Scheuch, Haufe und Seibt (2015, S. 349) bezeichnen Kopfschmerzen als häufiges psychosomatisches Problem, wobei die meisten interviewten Lehrende diese entweder nur selten oder auch nie haben. Nur zwei Lehrpersonen (E3, E5) haben manchmal Kopfschmerzen, die sie der hohen Anzahl an Unterrichtsstunden, dem Mangel an Flüssigkeit, dem ungünstigen Gesundheitszustand oder dem Mangel an frischer Luft zuschreiben, wobei laut Holzrichter (2016, S. 58) der Mangel an ausreichender Flüssigkeitszufuhr, sowie die „Beleuchtung und Belüftung der Räume“ (ebd., S. 119) zu den Faktoren zählen, die einen negativen Einfluss auf die Gesundheit ausüben.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass drei der interviewten Lehrpersonen (E3, E6, E7) auch krank in die Arbeit gehen bzw. gingen (E7), statt im Krankenstand zu bleiben. Ein Krankenstand wird nach Aussagen dieser Lehrpersonen nicht gerne gesehen, weil den Schülerinnen und Schülern der vorgesehene Stoff entweder gar nicht, oder nicht ausreichend vermittelt wird und es Bedarf an Lehrpersonen zum Supplieren gibt, wobei jedoch ein großer Mangel an Lehrkräften herrscht. Die Supplierstunden werden von den Lehrkräften als zusätzliche Aufgaben und als erhöhte Belastung gesehen (vgl. BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 14f). Um einen Überblick zu schaffen, werden in folgender Tabelle typische Burnout-Symptome den jeweiligen Lehrkräften zugeordnet.

Burnout-Symptome	E1 Vorher	E3 Momentan	E4 Vorher bzw. nur beim Be- rufseinstieg	E7 Vorher	E8
Müdigkeit schon beim Gedanken an die Arbeit					X Immer
Schlafstörungen		X			

Kopfschmerzen		X			
Häufige Krankheiten bzw. oft krank		X	X		X Vorher
Verzweiflung bzw. Schuldgefühl		X	X	X	
Erfahrung der Erfolgs- oder Machtlosigkeit	X				
Probleme mit Bürokratie bzw. zu viel Papierkrieg	X				X Immer
Gefühl der Unzufriedenheit momentan oder vorher	X	X	X	X	X Vorher
Arbeitswechsel oder Gedanke daran	X	X		X	X Vorher
Mangel an Anerkennung bzw. Kritik von Vorgesetzten	X	X		X	X Immer
Sehr starkes Gefühl der Überforderung oder psychischen Belastung	X	X	X	X	X Vorher

Tabelle 7: Zuordnung der Burnout- Symptome zu den jeweiligen Lehrkräften

Aus der Tabelle von Korczak, Kister und Huber (2010, S. 17) zu verschiedenen Burnout-Phasentheorien und Burnout-Symptomen wurden interviewte Lehrkräfte zu einzelnen Symptomen bzw. zu denen, die die Lehrpersonen unbewusst selber genannt haben, zugeordnet. Lehrkräfte E2, E5 und E6, bei denen weniger als drei der Symptome erkannt wurden, wurden nicht in die Tabelle aufgenommen. Bei Person E5 zeigen sich nur zeitweise auftretende Kopfschmerzen, Person E2 fühlt sich von der Schulleitung weder unterstützt noch kritisiert und Lehrperson E6, die auch nicht in dieser Tabelle erwähnt wird, plant zwar die Schule zu wechseln, aber aufgrund eines Umzuges nach Amerika.

Die wenigsten Symptome bzw. nur vier zeigen sich in der Tabelle bei Lehrerin E4, wobei sie drei Symptome nur beim Einstieg in den Beruf hatte, mit ihrer momentanen Arbeitssituation

zufrieden ist und nicht plant, die Schule oder den Beruf zu wechseln. So kann man erkennen, dass sie einen Praxisschock erlebt hat und nicht an Burnout erkrankt war oder zum Burnout neigt. Bei den anderen in der Tabelle eingefügten Lehrkräften kann man vermuten, dass sie sich in einer der Burnout-Phasen befinden oder befunden haben bzw. entweder vom Burnout betroffen sind oder zum Burnout neigen. Alle in dieser Tabelle erwähnten Lehrkräfte sind oder waren mit ihrer Arbeitssituation unzufrieden und fühlen bzw. fühlten sich wegen des Jobs stark überfordert oder belastet. Das bedeutet, dass Lehrende, die nicht mit den berufsbezogenen Belastungen umgehen können oder konnten, auch unzufrieden sind bzw. waren, was auch zu Erfolgslosigkeit, psychischen Erkrankungen und Arbeitsunzufriedenheit führen kann (Heyse 2004, S. 232).

Drei der Lehrkräfte (E3, E4, E7) berichten, dass sie Verzweiflungs- oder Schuldgefühle haben und drei Personen (E3, E4, E8) erzählen, dass sie oft krank sind. Laut Hillert et al. (2012, S. 6) zweifeln viele Lehrerinnen und Lehrer daran, ob sie für den Lehrberuf geeignet sind. Eine Person (E1) vertritt nach der Erfahrung von Erfolgslosigkeit die Meinung, dass ausreichende Erfolgserlebnisse zur Vorbeugung von Burnout beitragen. Mit der Aussage dieses Lehrers (E1) stimmt auch Holzrichter (2016, S. 163) überein, da er berichtet, dass sich die positiven Emotionen wie z. B. Erfolgserlebnisse, auch positiv auf die psychische Gesundheit auswirken bzw. das Wohlbefinden steigern können.

Vier Lehrende (E1, E3, E7, E8) fühlen mangelnde Anerkennung von der Seite ihres Vorgesetzten und bei den gleichen vier Personen zeigt sich eine Fluktuation bzw. entweder ein Schulwechsel (E1), der Gedanke an den Schulwechsel (E3), eine Berufspause bzw. Kompetenzerweiterung (E7) oder eine Reduzierung der Arbeitszeiten bzw. der Wunsch nach keiner Lehrertätigkeit parallel an zwei Schulen, sondern nur an einer (E8). Auch Rothland (2013b, S. 240) und die österreichische Studie „LehrerIn 2000“ (BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 147f) bestätigen, dass geringe Anerkennung der Lehrerinnen- und Lehrerarbeit durch ihre Vorgesetzten zur Entwicklung des Burnout-Syndroms beiträgt. Laut Bieri (2002, S. 256f) tragen Belastungsfaktoren zu psychischen, psychosomatischen und physischen Erkrankungen oder sogar zum Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern bei, die dann zur Fluktuation führen können (vgl. Bieri 2002, S.265f). Lehrkräfte reagieren auf das Gefühl der Überforderung entweder durch Kompetenzerweiterung, Reduzieren der Arbeitszeit oder Arbeitsplatzwechsel (vgl. Heyse 2004, S. 235). Sowohl einen negativen als auch einen positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit und Entwicklung des Burnouts können nicht nur berufsspezifische Belastungen, sondern auch genetische Prädispositionen oder Bewältigungsstrategien haben (vgl. Rist, Cohen, Watzl 1998, S. 834f).

Interessant ist, dass drei Lehrende (E4, E6, E7) Arbeitskolleginnen oder -kollegen kennen, die entweder von einer psychischen Erkrankung oder sogar vom Burnout betroffen sind, oder bei denen sich eine psychische Krankheit oder Burnout entwickelt. Diese Lehrkräfte kann man anhand von Faktoren wie häufige Krankenstände, Bedarf an psychologischer Betreuung und erhöhter emotionaler Sensibilität als ‚wahrscheinlich‘, psychisch erkrankte oder an Burnout leidende Personen identifizieren.

Reflexion der Arbeitsprobleme

Zusammenfassend geht aus den Ergebnissen hervor, dass die meisten bzw. sieben der acht Lehrkräfte ziemlich oft bzw. regelmäßig ihre Arbeitsprobleme oder ihre Arbeitssituation reflektieren. Alle sieben Lehrkräfte (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7) sprechen über ihr Arbeitsleben sowohl mit Arbeitskolleginnen und -kollegen, die an der gleichen Schule tätig sind, als auch mit einer der mehreren „externen“ Personen, die nicht als Lehrerinnen oder Lehrer an derselben Schule unterrichten bzw. die Situation in der Schule und die Kinder an dieser Schule nicht kennen. Laut Hillert, Schmitz et. al (2004), Spenger (2019), Kretschmann (2004, S. 211f) und Holzrichter (2016, S. 150f) wirken positive Beziehungen mit der Familie, Freund- und Partnerschaften positiv auf die seelische Gesundheit bzw. ihre sozialen Kontakte sind präventive Faktoren für die psychische Gesundheit. Besonders psychohygienisch wirken Gespräche über die Arbeit im Rahmen der partnerschaftlichen Beziehungen, in denen die Lehrenden auch über Emotionen und Bedürfnisse kommunizieren (vgl. Holzrichter 2016, S. 159). Drei Lehrpersonen (E2, E4, E5) erklären, dass sie mit ihrer Partnerin oder ihrem Partner über die Arbeit sprechen. Die meisten Lehrkräfte (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8) berichten, dass sie mit ihren Freunden, ihrer Familie oder ihren Arbeitskolleginnen und -kollegen in ihrer Freizeit gemeinsame Aktivitäten wie z. B. ins Kaffeehaus gehen, gemeinsam kochen, essen, Sport oder einen Ausflug machen. Gerade bei oder nach diesen gemeinsamen Aktivitäten empfinden Menschen ein Gefühl der Erholung (Hillert 2012, S. 27).

(Nicht) Trennung zwischen Berufs- und Privatleben

Allen der interviewten Lehrkräften gelingt es nur teilweise das Berufs- und Privatleben voneinander zu trennen und in der Privatsphäre richtig „abzuschalten“. Alle acht Lehrenden meinen, dass es durch die administrativen Tätigkeiten bzw. die Vorbereitung auf den Unterricht oder das Korrigieren nicht möglich ist, die Arbeit ganz vom Privaten zu trennen, wobei die Mehrheit erklärt, dass ihr Privatleben sowohl in positivem Sinne, z. B. dass sich die Lehrkräfte jünger fühlen können oder dass sie positive Erlebnisse mit Schulkindern erfahren haben, als auch im negativen Sinne bzw. durch negative Erfahrungen beeinflusst wird. Nur eine Lehrerin

(E7) erzählt, dass ihre Privatsphäre meist durch die negativen Arbeits-erfahrungen beeinflusst war. Mit den Aussagen der hier im Rahmen dieser Masterarbeit interviewten Lehrkräfte stimmen auch die Aussagen von Holzrichter (2016, S. 132) als auch Nieskens, Rupprecht und Erbring (2018, S. 82) überein, da sie berichten, dass die Trennung von Arbeits- und Privatwelt sehr schwer ist, besonders wenn Lehrende z. B. Schularbeiten oder Hausübungen korrigieren müssen. Man muss sich immer innerlich mit der Arbeit auseinandersetzen, was auch dazu führt, dass kein richtiges „Abschalten“ möglich ist (vgl. ebd.).

Arbeitsorganisation bzw. Zeitmanagement

Aus diesen Gründen ist zur Gewährleistung psychischer Gesundheit die Arbeitsorganisation oder die Zeitstrukturierung notwendig. Zeitmanagement war nur bei zwei Lehrpersonen (E1, E7) deutlich erkennbar. Lehrerin E7 z. B. versucht unter der Woche wenig in ihrer Freizeit zu arbeiten, wobei sie die meiste Arbeit am Sonntagabend erledigt. Lehrer E1 bereitet sich unter der Woche erst immer um 18 oder 19 Uhr auf den nächsten Schultag vor und in der Zwischenzeit gönnt er sich Entspannung. Genau diese Festsetzung konkreter Arbeitszeiten während der Freizeit helfen dem menschlichen Gehirn abzuschalten (vgl. Holzrichter 2016, S. 133f) und tragen zur Gewährleistung der psychischen Gesundheit bei (vgl. Nieskens, Rupprecht, Erbring 2018, S. 82). Die große Bedeutung des Stress- und Zeitmanagements wird als psycho-hygienische Maßnahme durch mehrere Autorinnen und Autoren wie z. B. Heyse (2004, S. 236) Kretschmann (2004, S. 210), Hagemann (2009, S. 119f) oder Holzrichter (2016, S. 18) beschrieben.

(Nicht) Unterstützung vom Kollegium und Unterstützung von der Leitung

Sieben der interviewten Lehrkräfte berichten, dass sie sich durch die Kolleginnen und Kollegen unterstützt fühlen, wobei sich eine Lehrerin (E6) sowohl kritisiert als auch unterstützt fühlt, sowie berichtet, dass es im Kollegium oft zu Streitereien kommt. Die Streitereien oder Mobbing zwischen Kolleginnen und Kollegen können die psychische Gesundheit der Lehrkräfte negativ beeinflussen (vgl. BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 147f), wobei gute Beziehungen im Kollegium bzw. das gute soziale Klima, die Unterstützung und Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen als psychohygienische Maßnahme bezeichnet werden (Reddemann 2003, S. 84; Schaarschmidt, Fischer 2001, S. 72 zit. nach Rothland 2013b, S. 240; Wimmer 2011 zit. nach Brlica 2018, S. 175; Spenger et al. 2019, S. 59).

Momentan haben vier Lehrkräfte (E1, E4, E5, E6) ein Gefühl der Unterstützung von Seiten der Schulleitung. Das verständnisvolle Verhalten und ein grundsätzliches Interesse der Leitung an Ideen der Lehrpersonen trägt zur Gesundheitsförderung bei (vgl. Gugglberger, Waldemar, Flaschberger, Dür 2011, S. 60).

Psychohygiene

Da es keine universellen Bewältigungsstrategien gibt, die für jede Person anwendbar und zweckmäßig sind, haben Lehrkräfte individuelle, bewusste oder unbewusste (z. B. Beutel 1990, S. 1f; Döring-Seipel, Dauber 2010, S. 6) Copingstrategien, die zur Förderung der psychischen und physischen Gesundheit beitragen (vgl. Kretschmann 2004, S. 207f). Laut Kretschmann (2004, S. 211f) werden unter Coping nur selten Entspannungs- bzw. Meditationsübungen oder aber Nebenaktivitäten in Vereinen oder Gewerkschaften verstanden. Diese Aussage kann durch diese Forschungsarbeit bestätigt werden, da nur ein Lehrer (E1) darüber informiert, dass er als Freiwilliger beim Roten Kreuz und bei der Feuerwehr tätig ist. Zu den häufiger ausgeübten Copingstrategien gehört die Schlafhygiene (Kretschmann 2004, S. 211f; Spenger et al. 2019, S. 59), wobei der ausreichende Schlaf ein effektives psychohygienisches Mittel ist (vgl. Kaluza 2007, S. 136 f; Spenger et al. 2019, S. 53). Nicht nur ausreichend zu schlafen, sondern auch die Festlegung der Schlafzeiten und eine gute Schlafqualität sowohl in der Nacht als auch zu Mittag wird als präventiver Faktor bezeichnet, der die psychische und körperliche Gesundheit der Lehrkräfte in Balance hält (vgl. Kretschmann 2004, S. 211; Holzrichter 2016, S. 25). Zwei Lehrkräfte (E3, E4) berichten, dass sie sich einen Mittagsschlaf gönnen und eine Lehrerin (E5) erzählt, dass sie immer um 22 Uhr schlafen geht und sieben bis acht Stunden schläft, wobei in dieser Zeit auch ihr Handy ausgeschaltet ist. Laut Holzrichter (2016, S. 202) trägt das ausgeschaltete Handy zur Selbstfürsorge und effektiveren Nutzung der Freizeit bei. Den Mittagsschlaf dieser zwei Lehrkräfte (E3, E4) kann man laut Holzrichter (2016, S. 26) als „Notfallreaktion“ bezeichnen, da die Lehrkräfte berichten, dass sie sich an manchen schweren Tagen erst nach dem Schlaf als „wieder fähig etwas zu tun“ bzw. „leistungsfähig“ fühlen oder gefühlt haben.

Dass eine ausreichende und regelmäßige Flüssigkeitszufuhr sowie gesunde und regelmäßige Ernährung zur Steigerung des seelischen und körperlichen Wohlbefindens beitragen (Kretschmann 2004, S. 211f; Holzrichter 2016, S. 54f), berichtet nur eine Lehrerin (E5), wobei sie aufpasst, regelmäßig zu trinken und zu essen. Ein Lehrer (E3) erzählt dabei gerade das Gegenteil, bzw. dass er oft auf das Trinken vergisst, was sich auch negativ auf seine Gesundheit auswirkt.

Bewegung gehört zu der am meisten ausgeübten Art der Psychohygiene (Kretschmann 2004, S. 211; Holzrichter 2016, S. 66; Spenger et al. 2019, S. 53), wobei regelmäßige sportliche Aktivitäten oder regelmäßige Fitnessübungen einen positiven und präventiven Einfluss auf

die Gesundheit haben (vgl. Kretschmann 2004, S. 211). Sport betreiben sechs der interviewten Lehrkräfte (E1, E2, E5, E6, E7, E8) und zwei Lehrende (E3, E7) gehen regelmäßig ins Fitnessstudio. Personen, zu deren Freizeittätigkeiten auch Sport gehört, gehen gerne Radfahren, wandern, laufen, schwimmen, spazieren oder Schifahren. Zwei Lehrkräfte (E5, E8) sowie Reddemann (2003, S.84) und Spenger et al. (2019, S. 53) bezeichnen die Bewegung in der Natur als Psychohygiene.

Laut Kretschmann (2011, S. 211) stellen Hobbys einen protektiven Faktor der seelischen Gesundheit dar. Die interviewten Lehrkräfte zählen zu ihren Hobbys oder Freizeitaktivitäten noch kochen, backen, Nudeln fertigen, ins Theater oder Kino gehen, Freundinnen und Freunde treffen, Bücher lesen, Musik hören oder im Chor singen, putzen, auf dem Sofa liegen, Reisen, Ausflüge machen, campen, fernsehen, mit der Familie bzw. mit dem/ der Partner/in, mit eigenen Kinder oder Freundinnen und Freunden Zeit verbringen oder auch nur zu Hause sein und nichts tun. Die laufende Aus- und Weiterbildung der Lehrerin (E6), die in ihrer Freizeit an der Universität studiert und einen Französischkurs macht, auch der Lehrerin E7, die als Springerin gekündigt hat und momentan weiter an der Universität studiert, kann man laut Reddemann (2003, S. 84) als professionelle psychohygienische Maßnahme bezeichnen. Eine Lehrerin (E6) macht in ihrer Freizeit auch Yoga, wobei solche selbstfürsorglichen Entspannungs- und Meditationstechniken wie Yoga oder Pilates zur psychischen und körperlichen Ruhe beitragen (vgl. Reddemann 2003, S.84; Holzrichter 2016, S. 69ff; Spenger et al. 2019, S. 53).

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass obwohl nicht alle Interviewten ihren Freizeitaktivitäten auch gleichermaßen psychohygienische Wirkung zuschreiben bzw. diese Aktivitäten nicht bewusst mit Psychohygiene verbinden, alle oben genannten Tätigkeiten als psychohygienische Maßnahmen bezeichnet werden können. Die meisten Lehrenden (nur Lehrer E8 nicht) verbinden Psychohygiene mit der Reflexion von Arbeitsproblemen und alle Interviewten verknüpfen Psychohygiene mit Selbstachtsamkeit und Selbstfürsorge bzw. mit Maßnahmen, die sich auf die eigenen Bedürfnisse fokussieren und dem Menschen gut tun.

Momentan schreiben alle Interviewten der Psychohygiene eine sehr große Bedeutung zu und können sich ihr Leben ohne Ausübung von psychohygienischen Maßnahmen gar nicht vorstellen, obwohl zwei Lehrpersonen (E7, E8) erzählen, dass sie der Psychohygiene früher keine Bedeutung zugemessen haben. Nach dem starken Gefühl der Überforderung, das Lehrerin E7 als Springerin immer hatte und Lehrer E8 erlebte als er an zwei Gymnasien gleichzeitig tätig war, haben sie ihre Meinung dazu jedoch geändert. Auch laut Hillert (2012, S. 26) ist für Leh-

rende Erholung sehr wichtig und dennoch achten diese nicht immer ausreichend auf ihre Selbstfürsorge.

Lehrerin E7 informiert, dass sie in der Zeit, in der sie als Lehrkraft beschäftigt war, keine bewussten psychohygienischen Maßnahmen gesetzt hat, sondern erst danach, als sie sich psychisch erschöpft gefühlt hat. Nach dieser seelischen Erschöpfung bzw. nach der Erfahrung der Überforderung bildete die Psychohygiene einen Basispunkt in ihrem Leben und sie glaubt, dass es notwendig ist, die Psychohygiene als einen Teil des Studiums einzuführen. Die gleiche Meinung vertritt auch Wildt (1997, S. 207), da sie schreibt, dass die Gesundheit der (zukünftigen) Lehrkräfte und ihre Förderung in pädagogischer Hochschuldidaktik verankert sein sollte.

Zwei Lehrerinnen (E4, E5) erklären, dass man sich psychisch ausgeglichen und entspannt fühlen muss, um professionell zu arbeiten. Tenorth und Tippelt (2012, S. 128) sind auch der Meinung, dass die Ausübung psychohygienischer Maßnahmen notwendig ist, um Leistungsfähigkeit und Professionalität der Lehrenden zu gewährleisten.

Prophylaktische bzw. präventive oder therapeutische bzw. regenerierende Psychohygiene

Aus den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit geht hervor, dass sechs der acht interviewten Lehrkräfte (E2, E3, E4, E5, E6, E8) Psychohygiene regelmäßig d. h. präventiv praktizieren, wobei diese 6 Personen sich dessen auch bewusst sind. Sie zählen ihre Freizeittätigkeiten wie z. B. Musik hören, Kochen, Hobbys, Reflexion der Arbeitsprobleme, das Treffen mit Freundinnen und Freunden oder gemeinsame Aktivitäten mit der Familie sowie auch nur das Ruhen oder Schlafen, sowie den Versuch der Trennung zwischen Beruflichem und Privatem zu den persönlichen psychohygienischen Maßnahmen. Laut Holzrichter (2016, S. 11f) stellt die regelmäßige Anwendung selbstfürsorglicher Strategien die Basis der Gewährleistung und Förderung guter Gesundheit von Lehrenden dar, da regelmäßig ausgeübte Tätigkeiten, die einer Person gut tun, eine positive und schützende Wirkung auf die Gesundheit haben (vgl. Kretschmann 2004, S. 211). Die regelmäßige Stärkung von psychohygienischen Maßnahmen wirkt protektiv auf emotionale Intelligenz und Gesundheit der Lehrkräfte (Hagemann 2009, S. 150), was auch zum Wohlbefinden und erhöhter Leistungsfähigkeit beiträgt (Holzrichter 2016, S. 14).

Zwei Lehrende (E5, E8) informieren, dass sie nicht gleich vom Berufseinstieg an die präventive Psychohygiene ausgeübt haben. Sie wollten am Anfang viel Arbeit schaffen und waren sehr engagiert, ohne an sich selbst zu denken. Sie haben nicht auf eigene Bedürfnisse und

Interessen geachtet und haben keine Grenzen gesetzt. Lehrerin E5 erzählt, dass sie erst nach einiger Zeit gelernt hat, Grenzen zu ziehen, diese zu beachten und sich nicht zu „zerreißen“ und die „Arbeit für drei Lehrer zu tun“ (E5, S. 4, Z. 27), obwohl sie sicher mehr Arbeit schaffen würde, aber auf Kosten ihrer Gesundheit. Lehrer E8 hat erst nach der Erfahrung der großen psychischen Belastung angefangen, mehr auf sich zu achten und präventive Psychohygiene zu praktizieren, womit er versucht, solchen negativen Erfahrungen in Zukunft vorzubeugen. Laut Heyse, (2004, S. 236) Kretschmann (2004, S. 210) oder Holzrichter (2016, S. 18) ist die Setzung und Berücksichtigung eigener Grenzen sehr wichtig, da besonders bei Berufen im sozialen Bereich „die Gefahr des Überengagements und der Aufopferungsbereitschaft“ droht (Heyse 2004, S. 236).

Zwei Lehrkräfte (E1, E7) antworten auf die Frage der Forscherin bzw. von mir, „*Betreibst du Psychohygiene auch präventiv oder erst wenn es „akut“ ist?*“, dass sie Psychohygiene erst dann ausüben, wenn ein Problem akut auftritt bzw. sie sich aufgrund der aufgetauchten Probleme nicht wohl fühlen. Lehrerin E7 ändert im späteren Verlauf des Interviews ihre Meinung und erklärt, dass sie doch präventive Psychohygiene praktiziert, obwohl es ihr nicht bewusst war. Sie beschreibt die unbewusste Psychohygiene sogar als effektiver im Vergleich zu den von ihr bewusst ausgeübten psychohygienischen Maßnahmen.

Obwohl Lehrer E1 auf die Frage, ob er Psychohygiene auch präventiv praktiziert, mit „Nein, eigentlich erst wenn es akut ist. Präventiv eher nicht.“ (E1, S. 5, Z. 28) antwortet und seine Freiwilligenarbeit, tägliches Radfahren, oder häufige Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, Treffen mit Freunden und Zeitmanagement nicht direkt mit der Psychohygiene verbindet, kann man behaupten, dass er momentan doch auch präventive psychohygienische Maßnahmen ausübt. Im späteren Verlauf des Interviews erklärt er jedoch, dass er unter Psychohygiene die Reflexion bzw. den regelmäßigen Austausch über gewisse Probleme mit anderen Menschen z. B. auch mit der Leitungsperson versteht. Da er diesen Austausch oft praktiziert und momentan eine körperlich-seelische Balance erlebt und kein Bedürfnis für häufigeres Ausüben psychohygienischer Maßnahmen hat, kann man seine Psychohygiene als präventiv bezeichnen. Fünf Lehrkräfte (E1, E2, E4, E5, E8) sind der Meinung, dass sie ausreichend psychohygienische Maßnahmen praktizieren und nicht mehr Zeit für die Selbstachtsamkeit bzw. Selbstfürsorge brauchen. Drei Lehrende (E3, E6, E7) wünschen sich mehr Prävention bzw. mehr Ausübung von Psychohygiene für die Gewährleistung psychischer Gesundheit wie z. B. kostenlose Psychotherapie (E3), mehr zu Hause ruhen, schlafen oder lesen (E6) und besser mit Aufgaben umgehen und Prioritäten setzen können (E7), wobei auch Holzrichter (2016,

S. 11f) berichtet, dass im Zentrum der Gesundheitsförderung und Gewährleistung das Erlernen von selbstfürsorglichen Strategien steht.

Angebote Präventionsmaßnahmen vom System Schule sowie schulintern

Um psychische Gesundheit zu gewährleisten und der Entwicklung von Burnout vorzubeugen, ist nicht nur die Förderung von individuellen, sondern auch von schulinternen und vom System Schule angebotenen Präventionsmaßnahmen nötig (vgl. Heyse 2004, S. 223; van Dick, Wagner, Christ 2004, S. 50; Schaarschmidt, Kieschke 2008, S. 251; Weiß, Kiel 2013, S. 354). Vier Lehrkräfte erzählen, dass von der Bildungsdirektion Wien keine, und drei Lehrer berichten, dass nur sehr wenige Fortbildungen und Supervisionen angeboten werden, die zur Vorbeugung von Burnout beitragen. Die Lehrerinnen und Lehrer vertreten die Meinung, dass Präventionsmaßnahmen wie z. B. Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Gesundheitsprävention nur ganz selten und nicht regelmäßig stattfinden. Lehrer E3 (S. 7, Z. 9) erzählt, dass die angebotene Präventionsmaßnahmen nur ein „Tropfen auf den heißen Stein“ ist. Lehrer E8 hat sogar das Gefühl, dass die Bildungsdirektion Wien die Lehrerinnen- und Lehrer-gesundheit noch mehr untergraben will, anstatt sie zu fördern. Auch laut Kretschmann (2004, S. 210) werden immer weniger psychohygienische Maßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer angeboten, auch die Studie von Spenger et al. (2019, S. 53) zeigt, dass das Lehrpersonal nur sehr selten durch psychohygienische Maßnahmen unterstützt wird. Gugglberger, Kremser, Flaschberger und Dür (2011, S. 62) meinen, dass obwohl gesundheitsfördernde Maßnahmen für die Lehrkräfte in Österreich angeboten werden, diese verstärkt und verbessert werden sollen.

Nur eine Lehrerin (E5) empfindet die von der Bildungsdirektion Wien angebotenen Präventionsmaßnahmen als ausreichend und ist mit diesen zufrieden. Ihrer Meinung nach gibt es ein ganzes Spektrum an angebotenen Präventionsmaßnahmen wie z. B. günstige Supervisionmöglichkeiten, einen Mentor, der während der Induktionsphase für Lehrkräfte zur Verfügung steht, die Verteilung von Infomaterial, sowie viele psychohygienische Fortbildungsangebote wie z. B. eine Fortbildung zum Thema „Nein sagen“. Obwohl es sehr wichtig ist, dass Lehrkräfte umfassend über angebotene psychohygienische Maßnahmen bzw. über Präventionsangebote informiert sind (Wintersteller 2016, S. 7), vertritt nur eine Lehrperson die Meinung, dass derzeit Lehrerinnen und Lehrer ausreichend informiert werden, z. B. durch die Verteilung von Infomaterial.

Schulintern bzw. von der Schulleitung tauchen ab und zu belastungsreduzierende oder präventive Maßnahmen auf. Lehrer E1 erzählt, dass ihn seine Führungskraft einmal entlastet und seine Aufgaben auf andere Kolleginnen und Kollegen aufgeteilt hat. Drei Lehrende registrieren keine belastungsreduzierenden Maßnahmen vonseiten der Führungskraft (E2, E3, E8). Lehrer E3 erzählt sogar, dass seine Direktorin ihn durch zusätzliche Aufgaben oft noch mehr belastet. Dass zusätzliche Arbeit als Belastung empfunden wird und eine negative Wirkung auf die Gesundheit der Lehrkräfte mit sich bringt, wird auch durch die Studie „LehrerIn 2000“ bestätigt (vgl. BMUK, BMF, GÖD 2000, S. 14f).

Manche Lehrende (E1, E6, E7) berichten, dass ihre Führungskräfte versuchen würden, sie zu entlasten bzw. dass schulintern Präventionsmaßnahmen angeboten werden. Von einem Lehrer (E1) werden als belastungsreduzierende Maßnahmen beschrieben, dass die Lehrenden bei der Nachmittagsbetreuung früher nach Hause gehen dürfen (E7), bei Krankheitssymptomen nach Hause geschickt werden (E6), ein freier Tag angeboten wird, ein Supervisionsprojekt geplant ist (E6) oder auch von der Schulleitung die Aufgaben bei Verdacht der Überforderung einer Lehrperson auf mehrere Kolleginnen und Kollegen aufgeteilt werden.

Drei Lehrkräfte unternehmen einmal im Jahr einen Ausflug, wobei dieser Ausflug von zwei Lehrenden (E6, E8) als Psychohygiene empfunden wird, obwohl Lehrer E8 meint, dass dies als psychohygienische Maßnahme zu wenig ist. Eine Lehrerin (E7) berichtet, dass der Ausflug für sie mit Belastung und Stress verbunden ist, wobei sie stattdessen auch lieber einen freien Tag wie Lehrerin E6 hätte, an dem sie sich entspannen könnte. Wieder nur eine Lehrerin (E5) ist mit der schulintern angebotenen Prävention ganz zufrieden. Sie bekommt von der Gewerkschaft Ermäßigungen für eine Therme oder eine Massage, sowie wird regelmäßig von ihr gefragt, ob sie etwas braucht oder was ihr helfen würde.

Verbesserungsvorschläge für bessere strukturelle Präventionsmaßnahmen

Die Verbesserungsvorschläge von den im Rahmen dieser Masterarbeit interviewten Lehrkräften werden im Folgenden mit den Ideen zur Verbesserung von Präventionsmaßnahmen aus der Studie „Under Pressure“ von Spenger et al. (2019) verglichen. Diese Studie verpackt die von Lehrenden vorgeschlagenen Maßnahmen in zehn Maßnahmenpakete. Im ersten Paket geht es um eine administrative und bürokratische Entlastung, womit ein Lehrer (E8) einverstanden ist. Im zweiten Paket wird von den Lehrenden „mehr Supportpersonal für den pädagogischen und psycho-sozialen Bereich“ gefordert. Zu diesem Paket kann man drei Lehrende (E2, E3, E6) zählen, die sich wiederkehrende psychologische Betreuungsangebote, sowie regelmäßige Austauschmöglichkeiten mit einem/einer Professionellen (Berater/-in) wie z. B.

mit einem Mentor/in oder Supervisor/in wünschen. Drei Lehrkräfte (E2, E3, E6) erzählen, dass es an kostengünstigen und kostenlosen Supervisionsmöglichkeiten fehlt, wobei Lehrer E3, als auch die Supervisorin und Coachin Flora Varga (Varga 2020) aus der Universität Wien berichten, dass die Kosten für eine Einheit mit Supervisor/in auf 70€ kommen. Eine Person (E6) würde sich über mehr Supplirreserven freuen.

Zum 3. Paket gehören „bessere Rahmenbedingungen, Infrastruktur und Arbeitsplatzausstattung“, worüber auch Lehrer E8 berichtet bzw. über einen schönen Arbeitsplatz, wobei jede Lehrkraft einen eigenen haben würde. Außerdem beschreiben auch z. B. Reddemann (2003), Hillert, Schmitz et. al (2004) oder Holzrichter (2016) die positive Wirkung schöner Arbeitsplatzgestaltung auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften. Zum Paket 10 „kompetentere Vorgesetzte, mehr Anerkennung bzw. Unterstützung ‚von oben‘“ kann man Aussagen von zwei Lehrkräften (E1, E4) zuordnen, da sich diese Lehrkräfte günstiges bzw. gleichmäßiges Verteilen der Aufgaben und Pflichten zwischen einzelnen Lehrerinnen und Lehrern wünschen. Weiter erzählt ein Lehrer (E1), dass die Schulleitung fähig sein soll Lehrkräfte zu identifizieren, die zum Burnout neigen, und ihnen entsprechende Maßnahmen anzubieten, um ihre Gesundheit zu gewährleisten.

In dieser Arbeit sowie in der Studie von Spenger et al. (2019, S. 141) hat sich zudem gezeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer eine bessere Ausbildung fordern. Lehrerin E7 erklärt, dass Psychohygiene im Curriculum an der Pädagogischen Hochschule implementiert werden sollte. Kretschmann (2004, S. 210), Schaarschmidt und Kieschke (2008, S. 252) vertreten die Meinung, dass ausreichende Berufskompetenzen bzw. der Erwerb von ausreichenden Fähigkeiten, die durch situationsnahes Lernen und Ausüben erreicht werden, die erfolgreiche Bewältigung von Arbeitsproblemen und die Gewährleistung von psychischer Gesundheit ermöglichen. Eine geringe Anzahl der Lehrpersonen aus der Studie von Spenger et al. (2019, S. 335) schlägt Teambildungs-Workshops vor. Zwei in dieser Masterarbeit interviewte Lehrerinnen (E6, E7) wünschen sich auch Teambuilding wie z. B. im Sinne von gemeinsamen sportlichen Tätigkeiten (E6) oder Teambuilding-Workshops (E7), die für Lehrende auch interessant sind.

8. Resümee und Ausblick

In dieser Masterarbeit wurde der Schwerpunkt auf die Psychohygiene den Lehrberuf betreffend gelegt. Dabei kommt den angebotenen Präventionsmaßnahmen gegen Burnout seitens der Bildungsdirektion Wien sowie seitens der Schulleitung eine besondere Berücksichtigung zu. Die Aufgabe dieser wissenschaftlichen Arbeit war es die zwei folgenden Forschungsfrä-

gen anhand der Auswertung der durchgeführten Interviews, sowie der Literaturrecherche zu beantworten. Die erste Forschungsfrage, deren Ergebnisse nachfolgend kurz zusammengefasst werden, lautet:

Inwieweit werden in der Schulpraxis seitens der Bildungsdirektion Wien oder seitens der Führungskräfte Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für Wiener Lehrkräfte aus der Sicht dieser Lehrkräfte angeboten? Inwieweit sind gesundheitsförderliche Ressourcen und/oder Präventionsmaßnahmen gegen Burnout in Wiener Schulen aus der Sicht dieser Lehrpersonen überhaupt vorhanden?

Insbesondere in der empirischen Untersuchung wurde dabei der Schwerpunkt auf Lehrkräfte gelegt, die ihren Beruf nicht länger als fünf Jahre ausüben, weil gerade diese Gruppe am meisten von Burnout gefährdet ist (Ingersoll 2012, S. 49). Aus den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit geht hervor, dass sieben der acht interviewten Lehrkräfte mit den, seitens der Bildungsdirektion Wien angebotenen Präventionsmaßnahmen gegen Burnout bzw. präventiven psychohygienischen Maßnahmen nicht zufrieden sind. Vier der Lehrkräfte (eine männliche und drei weibliche) sind der Meinung, dass es keine Präventionsmaßnahmen gibt und drei Lehrer vertreten die Meinung, dass nur sehr wenige Präventionsmaßnahmen in Form von Fortbildungsveranstaltungen oder Supervisionen angeboten werden. Diese drei Lehrer kritisieren, dass die sehr selten angebotenen Präventionsmaßnahmen keine Regelmäßigkeit aufweisen.

Drei der befragten Lehrkräfte registrieren Initiativen der Führungskraft, die Lehrkräfte zu entlasten und ihre Belastungen zu reduzieren bzw. sie damit auch psychisch zu unterstützen. Zu den belastungsreduzierenden Maßnahmen zählen sie z. B. das Aufteilen der Aufgaben zwischen mehreren Lehrpersonen, früheres Heimgehen bei der Nachmittagsbetreuung oder das Heimschicken, wenn eine Lehrkraft krank zur Arbeit erscheint. Für Führungskräfte ist es nicht immer leicht die Belastungen für Lehrpersonen zu reduzieren, da an zahlreichen Schulen akuter Lehrerinnen- und Lehrermangel herrscht. Wichtig ist jedenfalls das Bewusstsein der Schulleitung über die Bedeutung der physischen und psychischen Balance von Lehrerinnen und Lehrern, damit diese ihre Lehrtätigkeit professionell ausüben können. Schon ein außerordentlicher freier Tag pro Jahr, der für das eigene Wohlbefinden verwendet werden soll, drückt die Übernahme dieser Verantwortung aus und setzt nach Ansicht der Interviewten ein wichtiges Signal.

Zwei Lehrern sind keine präventiven Maßnahmen seitens der Schulleitung bekannt, ein Lehrer ist sogar davon überzeugt, dass seine Schulleitung zur Schwächung der psychischen und physischen Gesundheit bzw. zur Entwicklung von Burnout bei den Lehrpersonen beiträgt,

beispielsweise durch zusätzliche Aufgaben und nicht umsetzbare Vorstellungen. Ein Lehrer nimmt die Ausflüge zwar einerseits als psychohygienische, aber andererseits auch als zu selten (einmal im Jahr) angebotene Maßnahme wahr. Eine Lehrerin fühlt sich durch den Ausflug sogar mehr belastet, da sie sich bevorzugt anderen Tätigkeiten widmen würde, die ihr mehr Spaß und Entspannung bringen bzw. die ihre Gesundheit fördern und nicht im Gegenteil belasten würden. Nur eine Lehrerin (E5) ist sowohl mit den schulinternen als auch mit den vom System Schule angebotenen Präventionsmaßnahmen, die die psychische und physische Gesundheit der Lehrkräfte schützen können, zufrieden.

Es kann für diese Masterarbeit festgehalten werden, dass aufgrund der ausgewerteten Interviews und der Analyse von Fachliteratur kein ausreichendes Angebot an psychohygienischen Maßnahmen für junge Lehrkräfte bzw. Berufseinsteiger/innen vorhanden ist. Obwohl viele Schulen schon dabei sind, die Arbeitsbedingungen für Lehrerinnen und Lehrer gesundheitsorientiert zu gestalten, gibt es noch keine zufriedenstellende Versorgung (vgl. Nieskens, Rupprecht, Erbring 2018, S. 43).

Studien, die einen alarmierenden Gesundheitszustand bei Lehrpersonen feststellten, werden zwar im Vergleich zur Gesamtbevölkerung relativiert, trotzdem weisen die Ergebnisse auf einen akuten Handlungsbedarf hin, wobei es vor allem darum geht, strukturelle Schwächen im Schulsystems selbst zu beheben (Schaarschmidt 2007; Griebler 2012; Schlee 2012 zit. nach Thiel 2013, S. 69). Diese notwendigen Veränderungen im System werden auch von anderen Autoren z. B. Wintersteller (2016, S. 8), hervorgehoben.

Da diese strukturellen Veränderungen von den für das Bildungs- und Schulsystem verantwortlichen Politikern und Politikerinnen abhängig sind, muss an diese appelliert werden: So sollten die konstruktiven und praxisorientierten Vorschläge der interviewten Lehrkräfte in systemrelevante Diskussionen einbezogen und die Umsetzung von gesundheitsfördernden Maßnahmen in enger Zusammenarbeit mit den Betroffenen und der jeweiligen Schulleitung vorgenommen werden. Ein professionelles und leistungsstarkes Bildungssystem erfordert psychisch und physisch gesunde Lehrkräfte, die ihren Beruf mit vollem Engagement und Einsatz ausüben können. Die Prävention und der Fokus auf psychohygienischen Maßnahmen kann in vielen Fällen den krankheitsbedingten Ausfall oder Berufswechsel von Lehrerinnen und Lehrern verhindern.

Die zweite Forschungsfrage und die mit ihr verbundenen Subfragen, auf die in dieser Masterarbeit Antworten gesucht wurden, lautet:

Inwiefern schützen Wiener Lehrkräfte ihre psychische Gesundheit mittels individueller präventiver psychohygienischer Maßnahmen?

Zu dieser Hauptfrage gehören noch folgende drei Subfragen:

- **Welche Bedeutung schreiben österreichische Lehrkräfte der Psychohygiene zu?**
- **Inwiefern bzw. wie oft betreiben österreichische Lehrpersonen Psychohygiene?**
- **Inwiefern gelingt es Lehrkräften Burnout oder andere gesundheitliche Beeinträchtigungen, die durch den Lehrberuf entstehen, mittels Psychohygiene oder Coping-Strategien vorzubeugen?**

Zusammenfassend kann aus den Ergebnissen dieser wissenschaftlichen Arbeit festgehalten werden, dass grundsätzlich alle interviewten Lehrpersonen der Psychohygiene in ihrem Berufsleben eine große Bedeutung zuschreiben. Einigen Lehrkräften wurde allerdings erst nach Erfahrungen der Überforderung oder Erschöpfung die Wichtigkeit der Selbstfürsorge klar und sie gaben daraufhin psychohygienischen Maßnahmen einen zentralen Platz in ihrem Leben. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass man besonders als Springer/-in oder als Lehrkraft mit mehreren Einsatzorten hohen psychischen und physischen Belastungen ausgesetzt ist und mehr Unterstützung und entsprechende Angebote zum Ausgleich derselben benötigt. Nach Meinung der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer, wobei dieser Ansatz auch in der Literatur Bestätigung findet (Wildt 1997, S. 207), ist es wichtig der Psychohygiene schon im Studium einen angemessenen Platz einzuräumen und (präventiv) in der pädagogischen Hochschuldidaktik zu verankern.

Die vorliegende Masterarbeit zeigt, dass ein Großteil der interviewten Lehrkräfte Psychohygiene auch präventiv und sehr bewusst praktiziert. Diese Maßnahmen wirken protektiv auf die emotionale Intelligenz und Gesundheit, was gleichzeitig eine positive Wirkung auf die Leistungsfähigkeit der Lehrpersonen hat. Vor allem am Anfang ihrer Lehrtätigkeit sind sich einige der interviewten Personen dessen noch nicht bewusst und haben aufgrund ihres großen Engagements und ihrer hohen Leistungsbereitschaft mit Überforderung und großer psychischer Belastung zu kämpfen. Sie mussten erst lernen Grenzen zu setzen und auf ihre eigene Gesundheit zu achten, sowie diese mittels Psychohygiene auch zu erhalten.

Aus dem Überforderungsgefühl, dem Gesundheitszustand und der Fluktuation der acht interviewten Lehrkräfte bzw. aus der Zuordnung der geäußerten Symptome dieser Lehrkräfte zu den Burnout-Symptomen von Korczak, Kister und Huber (2010, S. 17) kann vermutet werden, dass vier Lehrerinnen und Lehrer wahrscheinlich psychisch erkrankt sind/waren oder an Burnout leiden bzw. gelitten haben und eine Lehrerin einen Praxisschock erlebt hat, weil sie sich bei Berufsbeginn sehr überfordert und erschöpft gefühlt hat. Einige Lehrkräfte haben bei ihren Arbeitskolleg/innen Fälle von Burnout miterlebt oder konnten Faktoren beobachten, die

auf eine drohende Erkrankung schließen lassen wie z. B. häufige Krankenstände, die Notwendigkeit psychologischer Betreuung vor allem beim Berufseinstieg oder emotionale Labilität.

Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit weist auch auf Lehrstellen in der Literatur hin, die Ansätze für weitere Forschungsprojekte liefern können.

Eines dieser Themen ist die spezielle Stellung von Springer/innen im Schulsystem, verbunden mit der Gefahr von Überforderung, die in der Fachliteratur und Studien bisher vernachlässigt wurde.

Psychohygienische Maßnahmen und deren Wirkung sollten bereits im Lehramtsstudium einen wichtigen Platz einnehmen, um die Studierenden auf die Unterrichtspraxis und deren besondere Anforderungen entsprechend vorzubereiten. Dazu wird z. B. die Entwicklung eines hochschuldidaktischen Settings für Universitäten und Hochschulen vorgeschlagen.

Es fehlen auch entsprechende Längsschnittstudien, die über die Wirkung von belastungsreduzierenden Maßnahmen im Schulsystem Auskunft geben (vgl. van Dick, Wagner, Christ 2004, S. 50). Damit könnten die speziell auf diese Belastungen ausgerichteten Trainings- und Therapieprogramme überprüft sowie ggf. verbessert werden. Des Weiteren könnten ernsthafte Erkrankungen und der vorzeitige Ausstieg aus dem Berufsleben möglicherweise verhindert werden. Der Schulalltag könnte zudem von unnötigen Belastungen vor allem hinsichtlich administrativer Tätigkeiten befreit werden, um die Beanspruchungen der beruflichen Tätigkeit für Lehrkräfte zu reduzieren und ihnen im Engagement für den Beruf ein damit einhergehendes Wirksamkeitserleben, Selbstwertgefühl und Lebensfreude zu vermitteln (vgl. Kretschmann 2004, S. 208).

9. Literaturverzeichnis

Aktionsratbildung (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal-
Empfehlungen zur Kompetenz-und Organisationsentwicklung, Gutachten. Münster:
Waxmann Verlag.

Altrichter, H./ Trautmann, M./ Wischer, B./ Sommerauer, S./ Doppler, B. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.) (2009): Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, (2). Graz: Leykam,

S. 341-360. Online unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2009_Band2_Kapitel-C3.pdf (17.08.2020)

Bamberg, E. (2000): Psychische Belastungen. Begriffe und Konzepte. In: Badura, B./ Litsch, M./ Vetter, C. (Hrsg.) (2000): Fehlzeiten-Report. Psychische Belastung am Arbeitsplatz. Zahlen, Daten, Fakten aus allen Branchen der Wirtschaft, vol 1999. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, S. 45-57.

Becker, P. (2006): Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53, (2), S. 81–96.

Beutel, M. (1990): Coping und Abwehr – Zur Vereinbarkeit zweier Konzepte. In: Muthny, F. A. (Hrsg.) (1990): Krankheitsverarbeitung. Hintergrundtheorien, klinische Erfassung und empirische Ergebnisse. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, S. 1-12.

Bickhoff, M. (2000): Psychische und körperliche Belastungen bei Lehrkräften. Eichstätt: BPB.

BIFIE (2019): Kompetenzmodelle und Bildungsstandards. Online verfügbar unter: <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> (19.03.2020).

Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Österreichisches Bildungssystem. Online unter: file:///C:/Users/admin/Downloads/bildungssystemgrafik_2018.pdf (17.03.2020).

Binkley, M./ Erstad, O. (Hrsg.) (2012): Defining Twenty-First Century Skills. In: Griffin, P./ Care, E. (Hrsg.) (2012): Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Methods and approach. Dordrecht: Springer Verlag, S. 17–66.

BMUK/ BMF/ GÖD (2000): LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Wien. Online unter: file:///C:/Users/admin/Downloads/lehrerin2000_16164.pdf (30.05.2020).

Böhm-Kasper, O. (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Bönsch, M. (1997): Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In: Wildt, B. (Hrsg.): Gesundheitsförderung in der Schule. Neuwied: Luchterhand (Praxishilfen SchulePädagogik), S. 225–234.

Bräu, K. (2015): Schüler-Lehrer Gespräch: Lernberatung. In: de Boer, H./Bonanati, M. (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer, S.125–140.

Brlica, N. (2018): Der Berufseinstieg und die ersten Dienstjahre von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogische Horizonte, 2 (2), S. 159-177. Online unter: [file:///C:/Users/admin/Downloads/43-Artikeltext-338-1-10-20181205%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/43-Artikeltext-338-1-10-20181205%20(1).pdf) (17.08.2020).

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bröckling, U. (2013): Der Mensch als Akku, die Welt als Hamsterrad. Konturen einer Zeitkrankheit. In: Neckel, S. / Wagner, G. (Hrsg.) (2013): Leistung und Erschöpfung. Burnout in Wettbewerbsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp, S. 179-200.

Burisch, M. (1989): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Burisch, M. (1993): In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In: Schaufeli, W./ Maslach, C./ Marek, T. (1993): Professional burnout: Recent developments in Theory and Research. Series in applied psychology: Social issues and questions. Washington, DC: Taylor & Francis, S. 75-93.

Burisch, M. (2014): Das Burnout- Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Zahlreiche Fallbeispiele. Hilfen zur Selbsthilfe. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Davies, A./ Fridler, D./ Gorbis, M. (2011): Future Work Skills 2020. Palo Alto: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Online unter:

http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf

(12.04.2020).

Dicke, T. (2014): The Development of Strain and Resources in Beginning Teachers: Predictors, Interrelations and Individual Differences. Dissertation an der Universität Duisburg-Essen.

DIN 33405 (1987): Psychische Belastung und Beanspruchung. Allgemeines, Begriffe, Zusammenhänge. Deutsches Institut für Normung e. V. Berlin: Beuth.

Dittelbach, E./ Khan-Svik, G. (1994): Abschied von den SolistInnen hinter den geschlossenen Klassentüren. Schulheft 74, S. 80-90.

Döring-Seipel, E./ Dauber, H. (2010): Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. Schulpädagogik heute, 1 (2). Online unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek13_DiffEBF/PHP/Doering-Seipel_Dauber_SALUTOa.pdf (01.08.2020).

Drechsel, B./ Sauer, D./ Paetsch, J./ Fricke, J./ Wolstein, J. (2020): Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In: Gogolin, I./ Hannover, B./ Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2020): Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer, S. 193-216.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2015): Duden - Das Fremdwörterbuch : Unentbehrlich für das Verstehen und den Gebrauch fremder Wörter. Berlin: Dudenverlag.

Eckert, M./ Ebert, D./ Sieland, B. (2013): Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer, S. 193-212.

Eichmann, H./ Saupe, B./ Nocker, M./ Prammer, E. (2014): [Überblick über Arbeitsbedingungen in Österreich. Follow-up-Studie. Studie der Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt \(FORBA\) im Auftrag des Sozialministeriums.](#) Wien: Verlag des ÖGB.

Enz, R. (2017): Beziehungsförderndes Spiel in der Schule. Fostering relationships by playing in the school. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 16 (1), S. 35-46.

Europäische Kommission (1999): Gesundheitsschutz und Sicherheit am Arbeitsplatz: Kommission bringt Deutschland und Italien vor den Europäischen Gerichtshof und übermittelt Belgien eine mit Gründen versehene Stellungnahme. Online unter: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/IP_99_492 (09.05.2020).

Europäische Kommission (2016): Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken. Brüssel. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/EU/XXV/EU/10/73/EU_107326/imfname_10637286.pdf (01.05.2019).

Europäische Kommission (2017): Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Ein guter Start ins Leben durch Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht. Brüssel. Online unter: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/DE/COM-2017-248-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF> (25.6.2019).

Faltermaier, T. (2007): Prävention und Gesundheitsförderung im Erwachsenenalter. In: Hurrelmann, K./ Klotz, T./ Haisch, J. (Hrsg.): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern: Huber, S. 71–80.

Freudenberger, H. J. (1974): Staff Burn-Out. In: Journal of Social Issues. Volume 30 (1), S. 159-165.

Friedemann, A. (1962): Psychohygiene im Schul- und Pubertätsalter. In: Friedemann, A./ Hiltmann, A./ Zulliger, H. (Hrsg.) (1962): Arbeiten zur Psycho- Hygiene. Biel: Institut für Psycho-Hygiene, S. 13-28.

Froschauer, U./ Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Stuttgart: UTB.

Gehrmann, A. (2007): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Wiesbaden: Springer VS, S. 185-203.

Gelhard, A. (2018): Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes.

Gläser, J./ Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Göpel, E. (1997): Gesundheit als kulturelle Leistung. In: Wildt, B. (Hrsg.) (1997): Gesundheitsförderung in der Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 145-164.

Groebe, N./ Rustemeyer, R. (2002): Inhaltsanalyse. In: König, E./ Zedler, P. (Hrsg.) (2002): Qualitative Forschung – Grundlagen und Methoden. Weinheim (u.a.): Beltz Verlag, S. 233-258.

Gudjons, H. (2000): Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjons, H. (2006): Das Lehrerbild im Wandel der Zeit. Vom Unterrichtsbeamten zum Lernberater? In: Gudjons, H. (2006): Neue Unterrichtskultur- veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159-172.

Gugglberger, L./ Kremser, W./ Flaschberger, E./ Dür, W. (2011): Capacity Building für die Implementierung von Gesundheitsförderung an österreichischen Schulen. Eine qualitative Analyse. In: Gugglberger, L. (2011): Capacity Building for Health Promoting Schools. Entwicklung von Ressourcen für die Implementierung von Gesundheitsförderung im System Schule. Dissertation. Universität Wien, S. 47-72.

Hagemann, W. (2009): Burnout bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien. München:

Beck.

Harazd, B./ Gieske, M./ Rolff, H.-G. (2009): Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrer-
gesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung. Köln: Wolters Kluwer.

Hedderich, I. (2011): Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxis-
handbuch für Lehrkräfte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heyse, H. (2004): Lehrer- und Lehrergesundheit – eine Herausforderung für Schulen und Schuladminist-
ration. In: Hillert, A. / Schmitz, E. (2004) : Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen
und Lehrern. Stuttgart: Schattauer.

Hillert, A. / Lehr, D. / Koch, S. / Bracht, M. / Ueig, S. / Sosnowsky-Waschek, N. (2012):
Lehrergesundheit. AGIL- das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerber-
ruf. Stuttgart: Schattauer.

Hoffelner, R. (1994): Teamteaching. Entwicklungen. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Hofinger, C. (Hrsg.) (2000): LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchung und
Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Wien: AKH. Online unter: file:///C:/Users/admin/Downloads/lehrerin2000_16164.pdf (15.08.2020).

Hofmann, F./Griebler, R./Ramelow, D./Unterwiesing, K./Griebler, U./Felder-Puig, R./Dür, W.
(2012): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen. Ergebnisse einer
Lehrer/innenbefragung 2010. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.

Holzrichter, T. (2016): Selbstfürsorge als Basis der Lehrer- und Lehrergesundheit. Strategien, Tipps und
Praxishilfen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Hurrelmann, K./ Palentien, Ch. (1997): Bedingungen für eine gesundheitsfördernde Schule.
In: Wildt, B. (Hrsg.) (1997): Gesundheitsförderung in der Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin:
Luchterhand Verlag, S. 15-38.

Ingenkamp, K. (2012): Depression und Gesellschaft. Zur Erfindung einer Volkskrankheit. Bielefeld: Transcript Verlag.

Ingersoll, R. M. (2012): Beginning teacher induction: what the data tell us. Phi Delta Kappan, 93, S. 47–51.

Jauk, M: (2011): Die Gesundheitssituation im Lehrberuf. In: Jauk, M./ Wieser, A. (2011): GO!-L Gesundheit und Optimismus für LehrerInnen. Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms gegen Stress, Angst, Depression und Burnout. Eine Pilotstudie. Dissertation. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz, S. 75-115. Online unter: <http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/215266?originalFilename=true> (18.07.2020).

Jehle, P./ Hillert, A./ Seidel, G./ Gayler, B. (2004): Entstehende Dienstunfähigkeit von Lehrern: psychosomatische Erkrankungen bei Lehrpersonen und Präventionsmöglichkeiten von Schulleitern. In: Hillert, A./ Schmitz, E. (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart, New York: Schattauer, S. 171-183.

Kaluza, G. (2005): Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Kaluza, G. (2007): Gelassen und sicher im Stress. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Karakaşoğlu, Y./ Mecheril, P. (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim, Basel: Beltz.

Keil, A. (1997): Gesundheit als Werkzeug des Lebendigen-eine konkrete Utopie. In: Wildt, B. (Hrsg.) (1997): Gesundheitsförderung in der Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 133-144.

Keller, E. R. (2016): Professionelle Kompetenz angehender Deutsch-Lehrkräfte: Entwicklung und Validierung eines Testverfahrens zur Erfassung fachdidaktischen Wissens im Kompetenzbereich Schreiben. Schotten: Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Keller-Schneider, M. (2010a): Berufseinstieg – Patentrezepte greifen nicht! Die Grundschulzeitschrift, 231, S. 4–11.

Keller-Schneider, M. (2010b): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Kickbusch I. (1999): Der Gesundheitsbegriff der Weltgesundheitsorganisation. In: Häfner, H. (Hrsg.) (1999): Gesundheit — unser höchstes Gut? Berlin: Springer, S. 275- 286.

Klusmann, U./ Kunter, M./ Voss, T./ Baumert, J. (2012): Berufliche Beanspruchung angehenden Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz [Occupational stress of beginning teachers: The effects of personality, pedagogical experience and professional competence]. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26, S. 275–290.

Knauder, H. (2005): Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut. Graz: Leykam.

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. Berlin: Logos.

Koehler, H. (2009): Nordrhein-Westfalen: Lehrerinnen und Lehrer gestalten Lernprozesse. In: Höhmann, K./ Kopp, R./ Schäfers, H./ Demmer, M. (Hrsg.) (2009): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 137-150.

Kohler, B./ Wacker, A. (2013): Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. Die Deutsche Schule 105 (3), S. 241-257. Online unter: https://uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/SozialVerhalten/Insitut_f%C3%BCr_Erziehungswissenschaft/Dokumente/Schulp%C3%A4dagogik/Publikationen/2_DDS_3_2013_Wacker.pdf (17.08.2020).

Kollak, I. (2008): Burnout und Stress: Anerkannte Verfahren zur Selbstpflege in Gesundheitsfachberufen. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Korczak D./ Kister C./ Huber B. (2010): Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms. Köln: DIMDI.

Korczak, D./ Wastian, M./ Schneider, M. (2012): Therapie des Burnout-Syndroms. Köln: DIMDI. Online unter: [file:///C:/Users/admin/Downloads/Therapie des Burnout-Syndroms.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Therapie_des_Burnout-Syndroms.pdf) (29.07.2020).

Koustelios, A. / Tsigilis, N. (2005): The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. In: Sage Journals. European Physical Education Review. 11 (2), S. 189-203.

Krause, A. (2003): Lehrerbelastungsforschung- Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. Zeitschrift für Pädagogik, 49 (2), S. 254-273. Online unter : https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3877/pdf/ZfPaed_2_2003_Krause_Lehrerbelastungsforschung_D_A.pdf (18.08.2020).

Krause, A./ Dorsemagen, C. (2007b): Psychische Belastungen im Unterricht. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 99–118.

Krause, A./ Dorsemagen, C. (2011): Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In: Bamberg, E./ Ducki, A./ Metz, A. M. (Hrsg) (2011): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 561-580.

Krause, A./ Dorsemagen, C./ Meder, L. (2013): Messung psychischer Belastungen im Unterricht mit RHIA-Unterricht. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-116.

Kretschmann, R. (2004): Präventive Selbsthilfe von Lehrern: Stressmanagement, Zeitmanagement, berufsbezogene Supervision. In: Hillert, A./ Schmitz, E. (Hrsg.) (2004): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart, New York: Schattauer.

Lehr, D. (2011): Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 757-773.

Lipowsky, F./ Lotz, M. (2015): Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen= Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In: Mehlhorn, G./ Schulz, F./ Schöppe, K. (Hrsg.) (2015): Begabungen entwickeln und Kreativität fördern. München: kopaed, S. 155-219. Online unter: http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lipowsky-Lotz_Individualisierung.pdf (17.06.2020).

Maslach, C./ Leiter, M. P. (1999): Teacher burnout: A research agenda. In: Vandenberghe, R./ Huberman, A. M. (Hrsg.) (1999): Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice. Cambridge: Cambridge University Press, S. 295-303.

Mayer-Drawe, K. (2013): Lernen braucht Lehren. In: Fauser, P./ Beutel, W./ John, J. (Hrsg.) (2013): Pädagogische Reform. Anspruch- Geschichte- Aktualität. Leipzig: Friedrich Verlag, S. 89-97.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Meder, L. I. (2013): Psychische Belastungen von Lehrkräften im Unterricht. Ein Ländervergleich (Deutschland – Schweiz) zu Lehr-/Lernformen, Klassengröße und Unterrichtsqualität. Dissertation. Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. Online unter: https://www.npg-rsp.ch/fileadmin/npg-rsp/Themen/Fachthemen/Meder_2013_psych_Belastungen.pdf (05.04.2020).

Messner, H./ Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2), S. 157-171.

Miglbauer, M. (2017): Neue Anforderungen an Lehrer/innen in der digitalen (Schul-) Welt — Digital fit mit digi.kompP. In: Grünberger, N./ Himpsl-Gutermann, K./Szucsich, P./ Brandhofer, G./ Huditz, E./ Steiner, M. (Hrsg.) (2017): Schule neu denken und medial gestalten. Glückstadt: vwh-Verlag, S. 247-249. Online unter: <http://www.gestalte.schule/doc/19> (15.04.2020)

Montgomery, C. / Rupp, A. A. (2005): A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. Canadian Journal of Education, 28 (3), S. 458-486.

Niederbacher, A./ Zimmermann, P. (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nieskens, B./ Rupprecht, S./ Erbring, S. (2018): Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen In: DGUV (Hrsg.) (2018): Impulse für die Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrer. Köln: Carl Link, S. 43-96.

Nieskens, B. (2006): Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In: Schumacher, L./ Sieland, B./ Nieskens, B./ Bräuer, H. (2006) (Hrsg.): Lehrerergesundheit - Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung. Hamburg: DAK, S. 19-50. Online unter: http://www.gbv.de/dms/lueneburg/LG/OPUS/2006/343/pdf/Handbuch_Lehrergesundheit_06.pdf (15.08.2020)

Oberwimmer, K./ Baumegger, D./ Vogtenhuber, S. (2019): Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Oberwimmer, K./ Vogtenhuber, S./ Lassnigg, L./ Schreiner, C. (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 25-48.

OECD (2004): Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Online unter: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (18.04.2020).

OECD (2008): Education at a glance 2008, OECD Indicators. Paris: OECD Publications.

OECD (2012): Preparing Teachers and Developing Schools Leaders for the 21st Century. Online unter: https://read.oecd-ilibrary.org/education/preparing-teachers-and-developing-school-leaders-for-the-21st-century_9789264174559-en#page36 (24.03.2020).

OECD (2018): The future of education and skills Education 2030. Online unter: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (19.03.2020).

Oesterreich, R. (2008): Konstrukte und Erhebungsmethoden in der Forschung zur psychischen Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Krause, A./ Schüpbach, H. / Ulich, E./ Wülser, M. (Hrsg.) (2008): Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 47-74.

ORF (2017): Erste Krankenkasse zahlt bei Burnout. Online unter: <https://oe1.orf.at/artikel/316696/Erste-Krankenkasse-zahlt-bei-Burnout> (05.09.2020)

Oswald, H. (1997): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 71-87.

Parsons, T. (1967): Definition von Gesundheit und Krankheit im Lichte der Wertbegriffe und der sozialen Struktur Amerikas. In: Mitscherlich, A./ Brocher, T./v. Mering, O. (Hrsg.) (1967): Der Kranke in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Kiepenheuer u. Witsch, S. 57–87.

Perrez, M. (1998): Prävention und Gesundheitsförderung. In: Baumann, A./ Perrez, U. (Hrsg.) (1998): Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber, S. 366-388.

Rammer, V. / Friedl, J. (2019): Bedeutung von Soft Skills für die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen und Absolventinnen. In: Aichinger, R./ Gaisch, M. (2019): Konferenz: „Coming Soon - The Future of Work, Education & Living“. Linz: FH Oberösterreich, S. 45-50.

Reddemann, L. (2003): Einige Überlegungen zu Psychohygiene und Burnout-Prophylaxe von TraumatherapeutInnen. Erfahrungen und Hypothesen. Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft und Psychologische Medizin, 1 (1), S. 79–85. Online unter: <http://docplayer.org/21483476-Einige-ueberlegungen-zu-psychohygiene-und-burnout-prophylaxe-von-traumatherapeutinnen-erfahrungen-und-hypothesen.html> (31.07.2020).

Redlich, F. C. (1967): Der Gesundheitsbegriff in der Psychiatrie. In: Mitscherlich, A./Brocher, T./ v. Mering, O./ Horn, K. (Hrsg.) (1967): Der Kranke in der modernen Gesellschaft. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch, S. 88-110.

Richter, G. (1997): Psychische Belastung und Beanspruchung. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag.

Rist, F./ Cohen, R./ Watzl, H. (2005): Schizophrenie: Ätiologie/Bedingungsanalyse. In: Perez, M. / Baumann, U. (Hrsg.) (2005): Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie. Bern: Hans Huber, S. 818-832.

Röbe, E./ Aicher-Jakob, M./ Seifert, A. (2019): Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben: Ein Praxisbuch zur Professionalisierung. Paderborn, Stuttgart: Verlag Ferdinand Schöningh.

Rothland, M. (2004): Interaktion in Lehrkollegien. In: Hillert, A./ Schmitz, E. (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart, New York: Schattauer, S. 161-170.

Rothland, M. (2007): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249-266.

Rothland, M. (Hrsg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer.

Rothland, M. (2013a): Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2013): Belas-

tung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer, S. 21-42.

Rothland, M. (2013b): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer, S. 231-250.

Rothland, M./ Terhart, E. (2009): Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, R./ Schmidt, B. (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 791-810.

Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Huber.

Rudow, B. (1997): Personalpflege im Lehrberuf. Stressmanagementkurse und Gesundheitszirkel. In: Buchen, S./ Carle, U./ Döbrich, P./ Hoyer, H.-D./ Schönwalder, H.-G. (Hrsg.) (1997): Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 301-323.

Salner-Gridling, I. (2009): Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. In: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien: Amedia.

Seibt, R./ Dutschke, D./ Hübler, A./ Scheuch, K. (2008): Handlungsanleitung zur Durchführung einer individuellen Vorsorgediagnostik für Lehrkräfte. Das Dresdner Modell. Verbundprojekt Lange Lehren. Dresden: Selbstverlag TU Dresden.

Seibt, R./ Meyer, K. / Steputat, A. / Scheuch, K. (2016): Einflussfaktoren der psychischen Gesundheit bei Lehrerinnen – ein Altersgruppenvergleich. In: Wirtschaftspsychologie (3), S. 59-70.

Seidl, T. (2017): Kompetenzen für das 21. Jahrhundert. Was wir brauchen, um Leben und Beruf erfolgreich meistern zu können. In: ProjektMANAGEMENT aktuell, 2, S.56-59.

Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf -Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Schaarschmidt, U./Fischer, A. W. (2013): Lehrergesundheit fördern - Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U./ Kiesche, U. (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz.

Schaumburg, H./ Prasse, D. (2019): Medien und Schule. Theorie-Forschung-Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt.

Scheuch, K. (1997): Gesundheitliche Belastungen von Lehrkräften aus medizinischer Sicht. In: Wildt, B. (Hrsg.): Gesundheitsförderung in der Schule. Neuwied: Luchterhand, S. 235–248.

Scheuch, K./ Haufe, E./ Seibt, R. (2015): Lehrergesundheit. Deutsches Ärzteblatt, 112, S. 347-356.

Schiefner- Rohs, M./ Hofhues, S. (2018): Zurück in die Zukunft. Anforderungen an Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen am Beispiel eines Praxis- und Entwicklungsprojekts. In: Bastian, J./ Feldhoff, T./ Harring, M./ Rummeler, K. (Hrsg.) (2018): "Digitale Bildung" - Medienbezogene Bildungskonzepte für die "nächste Gesellschaft". Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis für der Medienbildung, 31, S. 58-77.

Schlipfenbacher, C./ Jacobi, F. (2014): Psychische Gesundheit: Definition und Relevanz. Public Health Forum 22, 82.

Schlömerkemper, J. (2011): Schulinspektion mit antinomischen Blick. Schulverwaltung, Fachzeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Hessen, Rheinland-Pfalz, 16 (11), S. 299–300.

Schmitz, E./ Voreck, P. (2011): Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schuch, S. (2018): Give. Lehrer/innen- Gesundheit (akt.). GIVE-Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen. Eine Initiative von BMBWF, BMASGK, und ÖJRK. Online unter: <https://www.give.or.at/material/lehrerinnen-gesundheit/> (15.08.2020).

Schüpbach, H. (2008): Schulen als soziotechnische Systeme. In: Krause, A./ Schüpbach, H./ Ulich, E./ Wülser, M. (Hrsg.) (2008): Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 21–46.

Sosnowsky-Waschek, N. (2013): Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer, S. 117-136.

Spenger, J./ Katschnig, T./ Schrittmesser, I./ Wistermayer, L. (2019): Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie. Endbericht des Forschungsprojektes. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Universität Wien.

Statistik Austria (Hrsg.) (2018): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2018. Wien. Online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Statistisches_Jahrbuch_2018.pdf (05.04.2020).

Stiller, M. (2015): Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Swatosch, A. (2009): Gesundheitsförderung macht Schule. Magisterarbeit. Wien: Universität Wien. Online unter: http://othes.univie.ac.at/6084/1/2009-07-28_9608892.pdf (25.04.2020)

Tenorth, H.-E./ Tippelt, R. (2012): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2011): Lehrberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./ Tippelt, R. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Weinheim u.a. : Beltz, S. 202-224.

Theunissen, G. (2016): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Lehrbuch für Schule, Heilpädagogik und außerschulische Unterstützungssysteme. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tomaschek-Habrina, L. (2012): Der Fleiß und sein Preis. Kehrseite der modernen Arbeitswelt. ÖAGG Feedback. Zeitschrift für Gruppentherapie und Beratung. 1 & 2, S. 38-46. Online unter: https://www.oeagg.at/dl/nrksJKJLNlJqx4KJK/FB1u2_web.pdf (15.05.2020).

Universität Wien (2020): Supervision für Junglehrer*innen. Online unter: <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/weiterbildung/supervision-fuer-junglehrerinnen/> (30.07.2020)

van Dick, R./ Wagner, U./ Christ, O. (2004): Belastung und Gesundheit im Lehrberuf: Betrachtungsebenen und Forschungsergebnisse. In: Hillert, A./ Schmitz, E. (Hrsg.) (2004): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart, New York: Schattauer, S. 39-50.

van Dick, R. (2006). Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern – zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung. Marburg: Tectum

Varga, F. (2020). E-Mail-Kommunikation zum Thema Supervision für Junglehrer*innen.

Veenman, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54, S. 143-178.

Wang, Y. et al. (2015): Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China. Int Arch Occup Environ Health; 88, S. 589–597.

Weber, A. (2003): Arbeitsmedizin im System der sozialen Sicherung. In: Triebig, G./ Gentner, M./ Schiele, R. (Hrsg.) (2003): Arbeitsmedizin. Handbuch für Theorie und Praxis. Stuttgart: Gentner, S. 25-46.

Weiß, S./ Kiel, E. (2013): Lehrgesundheit – Belastung, Ressourcen und Prävention. In: Marchwacka, M. A. (Hrsg.) (2013): Gesundheitsförderung im Setting Schule. Wiesbaden: Springer. S. 347- 363.

Wieland, R. (2000): Analyse, Bewertung und Gestaltung psychischer Belastung und Beanspruchung. In: Badura B./ Litsch M./ Vetter, C. (Hrsg.) (2000): Fehlzeiten-Report. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

WienGS (2020): Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen. Online unter: <https://www.wiengs.at/startseite/allgemeine-infos/> (15.08.2020).

Wildt, B. (1997): Gesundheit als öffentliches Erziehungsprogramm. In: Wildt, B. (Hrsg.) (1997): Gesundheitsförderung in der Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Wintersteiner, W. (2009): Wissen als Widerstand, Sprechen als Emanzipation. Von der Notwendigkeit sprachlich-literarischer Bildung. IMSTNEWSLETTER 8, (28).

Wintersteller, C. (2016): Wirksamkeit von Supervision im System Schule. ÖVS News. Supervision und Schule, (2), S. 5-8. Online unter: https://www.oevs.or.at/fileadmin/oevs_website/user_upload/news_2016-02.pdf (30.07.2020).

10. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben. In: Rothland, M. (2013a): Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer, S. 21-42.

Tab. 2: Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer. In: BMUK/ BMF/ GÖD (2000): LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Wien.

Tab. 3: Übersicht der Burnout-Phasentheorien. In: Korczak D./ Kister C./ Huber B. (2010): Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms. Köln: DIMDI.

Tab. 4: Burnout- Symptomesammlung. In: Korczak D./ Kister C./ Huber B. (2010): Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms. Köln: DIMDI.

Tab. 5: Strategien der Stressverarbeitung. In: Eckert, M./ Ebert, D./ Sieland, B. (2013): Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In: Rothland, M. (Hrsg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer, S. 193-212.

Tab. 6: Übersicht der Basisdaten der interviewten Lehrkräfte

Tab. 7: Zuordnung der Burnout- Symptome zu den jeweiligen Lehrkräften

11. Anhang

11.1 Abstrakt (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Psychohygiene der Wiener Lehrkräfte sowie mit Präventionsmaßnahmen und gesundheitsfördernden Maßnahmen gegen Burnout, die seitens der Bildungsdirektion Wien und seitens der Führungskräfte diesen Lehrkräften in Wiener Schulen angeboten werden. Die Untersuchungsgruppe stellt Personen dar, die nicht länger als fünf Jahre als Lehrerinnen und Lehrer tätig sind oder waren, da gerade diese Gruppe besonders vom Burnout-Syndrom betroffen ist. Da es sich um subjektive Sicht der Lehrkräfte handelt, wurden acht episodische Interviews mit vier männlichen und vier weiblichen Lehrpersonen durchgeführt. Diese Interviews wurden im Anschluss daran mit der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und in Bezug auf die Theorie dargestellt.

11.2 Abstract (Englisch)

The present Master's thesis is dealing with mental health of the Viennese teachers as well as with preventive and remedial measures against burnout which are proposed to those teachers working at the Vienna schools by the Vienna Board of Education. The examined group involves persons who do not work as teachers for more than five years forasmuch as especially this group is threatened with burnout. Whereas it is the subjective teachers' point of view, there has been performed eight episodic interviews with four male and four female teachers. These interviews have been subsequently evaluated with the structured content analysis according to Mayring and described in relation to the theory.

11.3 Leitfaden

Kurzfragebogen zu den demographischen Angaben

- Name:
- Alter:
- eigene Kinder:
- momentane Familiensituation:
- Wie viele Jahre sind Sie als LehrerIn tätig?
- Wie hoch ist die Anzahl der Kinder in der Klasse/Gruppe, die Sie betreuen?
- Wie lange sind Sie bei Ihrem Arbeitsgeber tätig?

Burnout

- Haben Sie schon einmal den Eindruck gehabt, dass die Arbeit Ihnen zu viel ist?
- Haben Sie die Hoffnung aufgegeben, dass sich die Arbeitslage zum Besseren ändern lässt?
- Fühlen/Fühlten Sie sich oft erschöpft?
- Sind Sie/Waren Sie schnell müde? Bzw. fühlen/fühlten Sie sich müde wegen des Jobs?
- Haben/Hatten Sie oft Kopfschmerzen?
- Fühlen/Fühlten Sie sich oft innerlich angespannt?
- Meinen Sie, dass es an Ihrem Arbeitsfeld ein gutes Arbeitsklima herrscht/herrschte? (Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen, zur Führungskraft)
- Haben Sie schon einmal Ihre Arbeitsstelle gewechselt oder planen Sie zu wechseln? Wenn ja, warum?
- Sind/Waren Sie oft krank bzw. im Krankenstand?
- Passiert/Passierte es oft, dass Sie schlimme Tage in der Arbeit haben/hatten oder erleben/erlebten?
- Beeinflusst/Beeinflusste die Arbeit Ihr persönliches Leben? Wenn ja, wie? Positiv oder negativ?
- Wie können Sie Ihre Arbeitssituation beschreiben? (jetzt und/oder damals)

Psychohygiene

- Wie verbringen Sie Ihre Freizeit?
- Gönnen Sie sich in Ihrer Freizeit Entspannung?
- Reden Sie in Ihrer Freizeit über Ihr Arbeitsleben? Wenn ja, mit wem ?
- Reden Sie über Ihre Gefühle, Gedanken oder Probleme bezüglich Ihres Arbeitslebens?
- Was tun Sie für Ihre psychische Gesundheit? Bzw. was tun Sie um Burnout zu verhindern?
- Was stellen Sie sich unter Psychohygiene vor?
- Wie oft betreiben Sie Psychohygiene? Wie viel Mal in der Woche/im Monat/täglich ?
- Betreiben Sie Psychohygiene auch präventiv oder erst wenn es „akut“ ist?
- Glauben Sie, dass Sie genug Psychohygiene betreiben oder denken Sie, dass es besser wäre, wenn Sie diese mehr machen würden?

- Finden Sie Psychohygiene wichtig? Wenn ja, wie wichtig ist sie für Sie? Bzw. Welche Bedeutung hat Psychohygiene für Sie?
- Können Sie sich vorstellen Ihren Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?
- Inwiefern gelingt es Ihnen mittels Psychohygiene Burnout oder andere gesundheitliche Beeinträchtigungen vorzubeugen?

Präventionsmöglichkeiten/-maßnahmen gegen Burnout

- Werden Sie von Ihrer Arbeitsgeberin/Ihrem Arbeitsgeber oder vom Kollegium eher unterstützt oder kritisiert?
- Bietet Ihr/Ihre Arbeitsgeber/in Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an? Wenn ja, welche?
- Bemüht sich Ihr Arbeitsgeber Sie zu entlasten, wenn es Ihnen irgendwie zu viel ist?
- Bemüht sich Ihre Direktorin/Ihr Direktor die Belastungsfaktoren irgendwie zu reduzieren? Wenn ja, wie?
- Welche Präventionsmaßnahmen gegen Burnout würden Sie Ihrem Arbeitsgeber vorschlagen?

11.4 Inhaltsanalyse-Tabelle: Haupt- und Unterkategorien mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1 Zwischen Über- und Unterforderung im Berufsleben	Die Arbeitszufriedenheit beziehungsweise die Über- und Unterforderung im Beruf hängen mit verschiedenen Faktoren zusammen wie z. B. administrative Tätigkeiten, disziplinäre Schwierigkeiten, aufwendige Vor- und Nachbereitung, Materialsuche, fehlende Ausbildung oder Probleme mit Kolleg*innen bzw. im Klassen- und Schulumfeld. Es gibt aber auch Lehrkräfte, die nebenbei noch studieren, da sie sich unterfordert fühlen.	<i>E1: Ähm das kommt darauf an. Also ich, in der Schule, in der ich vorher tätig war,</i> <i>I: Ja.</i> <i>E1: ist es so, dass sich die - der Großteil, oder sehr viel Arbeit und sehr viele Tätigkeiten auf den administrativen Bereich ähm verlagert haben, weil wir Schüler hatten, mit sehr viel Problemen sozialer Herkunft und es gab auch sehr viele disziplinäre (E1, S.1, Z. 37-41) Schwierigkeiten, wo man Berichte schreiben musste, mit Jugendfürsorge in Kontakt treten musste, wo man auch ähm mit Beratungslehrern und Psychologen Kontakt halten musste. Und diese Zeit, ist dann die, die dann bei der Vorbereitungsarbeit dann abgeht, weil ähm- und darunter leidet dann natürlich auch der Unterricht und wenn man da trotzdem gewissenhaft ist als Lehrer und diesem Unterricht nachgehen möchte, und auch ordentliche gut vorbereitete Stunden halten möchte, dann ufert das natürlich in sehr, in sehr viel Arbeit aus. (E1, S.2, Z.</i>	Für diese Kategorie wurde alles herangezogen, was themenbezogen mit einer Unter- oder Überforderung im Berufsleben einhergehen kann und dementsprechend auch die Arbeitszufriedenheit beeinflusst.

		1-7) E2: <i>Natürlich ist es manchmal so dass man sich denkt das ist ein bissl viel, aber- nicht so dass ich damit aufhören hätte wollen. (E2, S. 1-Z. 37-38)</i> E3: <i>Ja. Also es gibt immer wieder Phasen im Schuljahr, ja wo einem die Arbeit zu viel wird. Ja also das kommt immer wieder vor, diesen Eindruck hat ma schon immer wieder. Nicht immer aber immer wieder. (E3, S. 1, Z. 17-19)</i> E4: <i>Ähm -- Ganz am Anfang war es für mich sehr schwierig, äh da ich ja eigentlich keine ausgebildete Lehrerin bin, und ich mir eigentlich alles selbst aneignen musste und äh auch keine Materialien zur Verfügung hatte, weil ich bin gekommen, meine Klasse war leer. Ich habe während des Schuljahres gewechselt. Ich hatte keine Unterrichtsbücher zur Verfügung, ähm weil die Kollegin vor mir sich um nichts gekümmert hat. Ich hatte fünf (5) Spiele in meinem Kasten und das war alles. (E4, S. 1, Z. 14-19)</i> E5: <i>Ähm. Natürlich jeder Mensch reagiert halt manchmal ein bisschen über, unter Anführungszeichen, dass die Situation vielleicht gar nicht so schlimm war und man sich heimkommt und sich wirklich ärgert und sich denkt und nichts geht und alles ist blöd. Jeder hat halt so Tage wo er sich denkt alles ist blöd und Tage wo man sich denkt alles ist gut. Aber dass ich das Gefühl hatte, ich komme al-</i>	
--	--	---	--

		<i>leine nicht mehr weiter habe ich noch nicht gehabt. (E5, S. 6, Z. 3-7)</i> <i>E6: Definitiv nicht, nein. Bei mir ist es eher so, dass mich die Arbeit als Lehrerin oft nicht wirklich gänzlich fordert, weshalb ich nebenbei den Master in Bildungswissenschaften begonnen habe. Was mir oft zu viel wird, sind Streitereien im Kollegium aber da halte ich mich da raus. (E6, S .1, Z. 27-29)</i> <i>E7: Oh, ja, vor allem gegen Ende des Semesters, wenn auch die Kinder schon sehr unruhig sind und neben dem Unterricht auch organisatorische Dinge wie Zeugnisse und Elterngespräche dazukommen. (E7, S. 1, Z. 20-22)</i> <i>E7: Mmh. Gegen Ende des Semesters war es wesentlich öfter und schlimmer. Natürlich kam dies auch unter dem Semester vor. Vor allem freitags wo die Woche schon oft anstrengend war, wo die Kinder bereits reif fürs Wochenende sind und weil ich dort die „schlimmste“ Klasse der Schule hatte. Die Kinder hatten null Respekt, waren laut, hörten nicht zu und sehr oft war Gewalt unter den Mitschülerinnen und Mitschüler im Spiel. Oft war ich nur da um dafür zu sorgen, dass sie sich gegenseitig nicht schlagen und kam nicht zu unterrichten. Lange habe ich den Fehler bei mir gesucht, doch auch meine Kollegen meinten, dass sie mit dieser Klasse nicht zurechtkommen. Daher habe ich einfach versucht die Stunden in</i>	
--	--	--	--

		dieser Klasse irgendwie herunterzubiegen und war froh wenn es vorbei war und ich nachhause gehen konnte. (E7, S. 1, Z. 26-35) I: Hm. Kannst du bitte dein Arbeitsbeginn kurz beschreiben? Was war schwer für dich? Warum hast du dich müde gefühlt? E7: Aah ja. Neue Kollegen, neuen Kinder, neues Umfeld, darauf musste ich mich gewöhnen. Auch erst im Laufen des Arbeitens Dingen kennenzulernen, die zu machen sind auf die einen im Studium auf der Pädagogischen Hochschule niemand vorbereitet. Von Kleinigkeiten wie Klassenbucheintrag hin zu Elterngesprächen. Dies war trotz oft erwähnten Wünschen der Studierenden nie Thema. Zusätzlich Belastung war für mich, dass ich keine Klassenlehrerin war und daher in verschiedenen Klassen für paar Stunden in der Woche unterrichtete und ich für die Kinder nicht wirklich ihre „ihrer“ Lehrerin war und sie oft glauben jetzt können sie tun und lassen was sie wollen. Auch die Lautstärke und die Unruhe in den Klassen machte mir vor allem zu Beginn zu schaffen. Ich unterrichtete nur Fächer Musik, Zeichnen, Sport, wo Lautstärke und herumlaufen dazugehört. Wo man nicht einfach mal sagen kann, so jetzt machen alle Aufgabe 3 im	
--	--	--	--

		<i>Buch und sind leise. Das sind nun mal Fächer in denen das so nicht abläuft.</i> (E7, S. 2, Z. 4-17) E8: <i>Ja, mehrmals, nicht nur einmal.</i> I: <i>Hm. Und wann zum Beispiel? Oder wie können</i> <i>Sie diese Situationen beschreiben?</i> E8: <i>-- Ja also die schlimmste Situation schätze ich war ähm ich war vor 4 Jahren, da habe ich an 2 Schulen unterrichtet. An 2 Gymnasien. Also es war zum Beispiel administrativ oder organisatorisch große Belastung, als auf einer Schule zu unterrichten. Und damals habe ich große Probleme mit einem Kollegen gehabt. Das hat mir sehr zugesetzt.</i> I: <i>Hm. Hm.</i> E8: <i>Nachdem ich die eine Schule verlassen habe ist die Situation besser. Aber manchmal extra organisatorische oder administrative Arbeiten, die – die machen mir Sorgen. Bei diesen fühle ich mich nicht wohl. Das Unterrichten an sich mit Kindern, ja das ist in <u>Ordnung</u> für mich. (E8, S. 1, Z. 21-30)</i> E8: <i>---Ja das war halt große psychische Belastung, als ich an zwei Schulen unterrichtet habe und auch Probleme mit einem Kollegen. Ja. Das war unangenehm. (E8, S. 5, Z. 16-17)</i>	
K2 (Gedanke an) Schul-bzw. Berufswechsel	Die Lehrkräfte können aufgrund einem Belastungs- oder Überforderungsgefühl, das auch zu Burnout oder anderen psychischen Er-	E1: <i>O ja, ich habe einmal, ich habe einmal den Schulstandort gewechselt. Ich war</i> <i>3 Jahre lang in einer, in einer Brennpunktschule</i> I: <i>Hm.</i>	

	krankungen führen kann, im Beruf resignieren oder sie nehmen sich eine Pause vom Lehrberuf und üben lieber eine andere Tätigkeit aus. Es kommt zu Verzweiflung und Überlegungen, ob sie den richtigen Beruf ausüben.	<i>E1: Und jetzt bin ich an einer Schule mit ähm ja.</i> <i>I: Hm.</i> <i>E1: wenig, i sog jetzt amal weniger Migrationsanteil. (E1, S.1, Z. 29-34)</i> <i>I: Hm. Also da kann man sagen, dass du die Hoffnung aufgegeben hast, dass sich die Arbeitslage zum Besseren ändern lässt?</i> <i>E1: In dieser Schule, in der ich war, ja. (E1, S.2, Z. 8-10)</i> <i>I: Uund, also haben Sie die Hoffnung nicht aufgegeben, dass sich die Arbeitslage zum Besseren ändern lässt?</i> <i>E2: Nein. Das nicht. (E2, S.1, Z.39- 41)</i> <i>I: Hm. – Hm. Ähm, hast du schon einmal deine Arbeitsstelle gewechselt oder planst du zu wechseln?</i> <i>E3: Also ich habe das schon mal überlegt, ich hab's aber nicht getan. Also ich bin seit ich zu arbeiten begonnen habe als Lehrer an der selben Schule aber aufgrund eben dieser Situation an unserer Schule, das ma halt so eine typische Brennpunktschule sind, wie man das jetzt so in – der heutigen Zeit ausdrücken würde, ähm haben wir einen sehr häufigen Lehrerwechsel, das heißt, es wechseln jedes Jahr viele Lehrer die Schule, weil sie schlichtweg überfordert sind, mit der Situation. Und natürlich war auch bei mir dieser Gedanke</i>	
--	---	---	--

		<i>schon mal da, ich habe es aber dann nicht getan und werde auch dieses Jahr nicht. Also werd's auch nach diesem Schuljahr nicht tun. Aber es ist immer wieder dieser Gedanke im Hinterkopf amal.</i> <i>I: Hm.</i> <i>E3: Ist schon immer wieder da. (E3, S. 2, Z. 29-41)</i> <i>E4: Also ich bin dort reingekommen und- war also am Anfang etwas geflasht und überfordert, weil ich mir gedacht hab', ok, was mache ich jetzt hier? Genau. (E4, S. 1, Z. 33-34)</i> <i>E5: Ähm, nein. Ich bin eigentlich sehr zufrieden – mit der Schule und mit der Gesamtsituation. Natürlich gibt es Tage, die besser sind und Tage die schlechter sind. Ähm- also Tage wo man das Gefühl hat, es ist alles gut gelaufen, alle Stunden haben gut geklappt aber halt auch Tage wo man sich denkt, das hätte noch ein bisschen besser oder ein bisschen anders laufen können. Aber Hoffnung aufgegeben, nein, nicht. ((Lachen)) Habe schon jetzt ganz lange gewartet, dass ich endlich unterrichten kann (E5, S. 1, Z. 19-24)</i> <i>E6: Ja tatsächlich. Ich werde im August in die USA ziehen aber das hat nicht wirklich was mit der Arbeitsstelle an sich zu tun. Das ist einfach immer schon mein Traum gewesen. (E6, S.3, Z. 5-6)</i> <i>I: Heißt das, dass du in der Zukunft nicht mehr als Lehrerin tätig sein möchtest? Also denkst du über einen anderen Job nach? Oder war vielleicht die Arbeit im Hort besser als die Arbeit in der Schule?</i> <i>E6: Ja, also ich werde im August nach Amerika ziehen, um dort als Leh-</i>	
--	--	---	--

		rerin zu arbeiten und strebe auch in Zukunft an, noch andere Dinge in Erwägung zu ziehen, da gibt's aber noch keine konkreten Pläne. Ich liebe den Job als Lehrerin und die Schule wo ich gerade bin ist wirklich toll, aber ich brauche das, dass ich immer wieder neue Herausforderungen habe. (E6, S.3, Z. 1-8) I: Hm. Kannst du bitte jetzt kurz erklären, warum du nach den 2 Berufsjahren nicht mehr als Lehrerin tätig bist? E7: Ja. Ich ging einerseits, da ich immer schon den Plan hatte einen Master an der Uni zu machen und andererseits, weil ich Klassenlehrerin sein wollte. Darum war dies der ideale Zeitpunkt in der Hoffnung, wenn ich zurückkomme auch eine Stelle als Klassenlehrerin bekomme. Aah, Springerin ist keine Option. Mit meinem Master kann ich auch in andere Bildungseinrichtungen gehen, oh wie zum Beispiel Volkshochschulen und dort Deutschkurse anbieten. Mein Ziel wäre es jedoch irgendwann wieder in der Volksschule als Klassenlehrerin zu unterrichten. (E7, S. 3, Z. 13-21) E8: Nein, nein. Die Hoffnung habe ich nicht aufgegeben. Ich bin in dem Beruf geblieben. So sieht man auch, dass ich die Hoffnung nicht aufgegeben habe. Es hat sich ähm-gebessert. (E8, S. 1, Z. 35-36)	
K3 Subjektive Bewertung des eigenen Gesundheitszustandes K3.1 Erschöpfung K3.2 Müdigkeit aufgrund des Jobs	In dieser Kategorie befinden sich subjektive Bewertungen der erzählenden Personen zum Gesundheitszustand. In den Unterkategorien werden sie auf das Gefühl der Erschöpfung, und	K3.1 I: Hm. Ähm fühlst du dich oft erschöpft? Oder hast du dich vorher oft erschöpft gefühlt? E1: Das kommt auf die jeweiligen Tage an. Es gibt Tage, an denen man 6 bis 7 Stunden durchunter-	

K3.3 Kopfschmerzen K3.4 Innerliche Anspannung K3.5 Krankheiten, bzw. Krankenstand und Umgang mit Krankenstand	Müdigkeit, ob sie Kopfschmerzen haben, oder ob sie sich oft innerlich angespannt fühlen, angefragt. Es wird eruiert, wie die Interviewpersonen zum Krankenstand stehen.	<i>richten muss. Nach diesen Tagen vor allem wenn man sehr viel, ähm sehr viele, ich sage es jetzt, sehr viele Realien ähm unterrichtet, ahm - ist es schon hart, also da fühlt man sich schon erschöpft, wenn man um zwei oder drei nach Hause kommt. Ähm an kürzeren Tagen ist es dann natürlich nicht so. (E1, S.2, Z. 20-25)</i> <i>E2: Ahm - oft nicht. Hin und wieder. (E2, S. 2, Z. 2)</i> <i>E3: Ja schon. Also erschöpft fühle ich mich sicher jede Woche an irgendeinem Tag amal, wo ich ma einfach denke, jetzt geht gar nix mehr. (E3, S. 1, Z. 29-30)</i> <i>E4: Ähm, erschöpft schon. Also für mich war's immer so, dass ich jeden Nachmittag, sobald ich nach Hause gekommen bin, mal schlafen gegangen bin für zwei Stunden und erst dann wieder irgendwie fähig war etwas zu tun. (E4, S. 1, Z. 36-38)</i> <i>E5: Äähm, ja schon manchmal. Je nachdem wie viele Stunden ich am Tag hatte und wie viele Kinder da waren und ob wir g'rad viel Intensiv-Arbeit machen müssen eben für die Schularbeit oder ähm- (E5, S. 1, Z. 28-30)</i> <i>E6: Ähm--. Oft nicht, aber wenn ich zum Beispiel körperlich nicht ganz fit bin dann ist es schon extrem anstrengend. (E6, S.2, Z. 5-6)</i> <i>E7: Ja. Körperlich, also meist die Stimme und psychisch auch. (E7, S. 2, Z. 1)</i> <i>I: ((Lachen)) Ähm. Fühlen Sie sich vielleicht oft erschöpft?</i>	
---	--	---	--

		E8: -- Nein. (E8, S. 1, Z. 37-38) K3.2 E1: <i>Ähm müde nicht wegen der Arbeit, nicht eigentlich. (E1, S.2, Z. 27)</i> E2: <i>Ähm nein eher nicht. (E2, S. 2, Z. 4)</i> E3: <i>Ja da bin, also an solchen Tage, wo ich mich so erschöpft fühle, bin ich sehr schnell müde und da gehe ich dann nach meinen 5, 6 Stunden, die ich unterrichtet habe, nach Hause und da muss ich mich dann- müsste ich mich eigentlich immer geht's nicht, aber ich müsst' mich eigentlich hinlegen mal eine Stunde und amal ruhen oder rasten oder einfach nur fernsehen sich berieseln lassen, damit ich runterkommen kann und wieder überhaupt leistungsfähig bin. (E3, S. 1, Z. 32-37)</i> E4: <i>Ja. Also sehr schnell müde und noch die Umstellung von vorher Student, dann in das Arbeitsleben einzusteigen, ähm und ohne irgendwie darauf vorbereitet zu werden. (E4, S. 2, Z. 4-5)</i> E5: <i>((Lachen)) müde eigentlich nicht so, nein, (E5, S. 1, Z. 37)</i> E6: <i>Ähm - - Ich bin hauptsächlich müde, wenn wir Ausflüge machen, weil ich da das Gefühl habe, 120% statt den sonstigen 100% Aufmerksamkeit zu benötigen. Das ist schon anstrengend. Dennoch mache ich sehr gern Ausflüge mit den Kids, davon haben die so viel.</i> I: <i>Ahm. Wie oft machst du</i>	
--	--	---	--

		<i>Ausflüge mit den Kindern?</i> E6: So zweimal pro Monat. (E6, S.2, Z. 16-20) I: Warst du schnell müde? Oder fühltest du dich müde wegen des Jobs? E7: Vor allem zu Beginn, bevor ich mich auf den schulischen Alltag gewöhnen konnte. (E7, S. 2, Z. 2-3) E8: Ähm manchmal fühle ich mich müde. Ähm -an manchen Tagen. Ja, drei Tage in der Woche habe ich dieses Jahr nachmittags unterrichtet, also lange nachmittags unterrichtet, ja. I: Bis wann? E8: Bis halb 6. Zweimal bis halb 6 und einmal bis halb 5. Ja an diesen Tagen kommt manchmal vor, dass ich mich wirklich müde fühle. (E8, S. 2, Z. 3-7) E8: Dreimal in der Woche ist diese momentane plötzliche Müdigkeit, also keine Dauer-müdigkeit. (E8, S. 2, Z. 9) K3.3 I: Hm. Ähm und wie es mit Kopfschmerzen? Bei dir? E1: Hm habe ich auch nicht. Nein Kopfschmerzen habe ich nicht. Da bin ich zum Glück nicht anfällig. (E1, S.2, Z.28-30) I: Hm. Haben Sie oft Kopfschmerzen? E2: Nein. (E2, S. 2, Z. 5-6) E3: Ja, also Kopfschmerzen gibt's auch. Das ist vor allem an, an Tagen, wo man keine Freistunde hat, also an solchen Tagen wo man durchgehend zum Beispiel fünf Stunden unterrichtet und dann vielleicht in der großen Pause, also in der einzigen Pause, die ein bisschen länger ist als 5 Minuten, da hat man dann noch Gangaufsicht zum Beispiel, und	
--	--	--	--

		<i>da kommt man überhaupt nicht zum Trinken und dann kriegst man Kopfschmerzen. Also die Kopfschmerzen hängen meistens mit schlechter Luft, vielleicht im Schulgebäude zusammen aber auch mit wenig, also mit Flüssigkeitsmangel, weil man dann auf's Trinken vergisst und da krieg ich dann Kopfschmerzen. Das ist meistens an diesen Tagen. (E3, S. 2, Z. 4-11)</i> <i>E4: Ähm Kopfschmerzen nicht. Das war also irgendwie unwohl, sage ich jetzt einmal aufgrund von dem, da ich in die Situation reingeschmissen wurde, und weil ich nicht wusste, was ich zu tun habe. (E4, S. 2, Z. 14-16)</i> <i>E5: Also Kopfschmerzen kommt schon manchmal, wenn ich halt den ganzen Tag in der Schule bin, wenn ich auch Nachmittagsunterricht habe und wir gar nicht raus gehen können und die Fenster nicht g'scheit aufmachen können, weil es so kalt ist draußen,</i> <i>I: Hm, ja</i> <i>E5: Es gibt halt sehr laute Tage auch in der Schule, wo die Kinder wirklich sehr sehr viel Lärm machen- (E5, S. 2, Z. 3-8)</i> <i>E6: Nein, das habe ich eigentlich nie. (E6, S.2, Z. 22)</i> <i>E7: Ooh. Dies nur sehr selten. (E7, S. 2, Z. 19)</i> <i>I: Haben Sie oft Kopfschmerzen?</i> <i>E8: Nie. (E8, S. 2, Z. 8-9)</i> K3.4 <i>E1: -Ähm- innerlich angespannt. – Jein. Es kommt- auch das kommt darauf an. Es gibt Situationen vor allem,</i>	
--	--	--	--

		wenn es darum geht, dann um die Notengabe, wenn das wenn dann die Zeugnisse nahen und man die Schüler abschließen muss. Dann ist man natürlich ein bisschen unter Stress. Aber sonst- ich persönlich bin eigentlich recht ausgeglichen. (E1, S.2, Z. 32-35) E2: Oft nicht, manchmal schon, ja. Aber oft nicht. (E2, S. 2- Z. 10). E3: <u>Ja</u>, auch. Also auch an manchen Tagen fühl' ich mich innerlich ang'spannt, das ist besonders zu so Zeiten, wo zum Beispiel die Schularbeiten sind, die natürlich dann anders zu korrigieren sind als einfach nur Hausübungen, wo man dann schon mal länger sitzt, zusätzlich zu der Arbeit, die man sowie hat und da is' man dann irgendwie schon manchmal überfordert, weil man auch nicht zu ausreichenden Ruhephasen kommt und dann, dann- kann ich dann oft noch, wenn ich zu lange arbeiten muss zu Hause, dann noch so lange weiterarbeiten muss, dann bin ich oft angespannt und habe dann irgendwie gar keine Möglichkeit mich zu entspannen. Also das arbeitet dann noch so weiter, und man liegt dann im Bett und will schlafen und will sich entspannen und kann gar nicht abschalten, weil das im Kopf noch irgendwie weiterarbeitet. (E3, S. 2, Z. 13-22) E6: <u>Ja</u>, schon. Wenn im Kollegium wieder - irgendeine Streiterei im Gange ist. Sowas mag ich halt gar nicht. Ich hätte es so gerne friedlich in meinem Arbeitsumfeld, aber da gibt's so oft Zickereien. (E6, S.2, Z. 24-26) E7: Ja, da ich mich von Stunde zu Stunde eine neue Klasse ein-	
--	--	--	--

		stellen musste. (E7, S. 2, Z. 21). E8: Ja- ja, situationsmä- ßig. Wenn Probleme auftauchen. (E8, S. 2, Z. 15) K3.5 E1: Nein. Kran- kenstand war ich bis jetzt 4 Tage. (E1, S.2- z.21) I: Sind Sie oft krank, beziehungsweise im Kranken- stand? E2: Nein. (E2, S. 2, Z. 27- 28). E3: -Ähm- also zur ersten Frage ja, bin schon öfter krank und glaube auch, dass das mit der Erschöpfung zu tun hat, weil ich oft dann so an leichten grip- palen Infekten leide, mit Hals- schmerzen und solchen Dingen, aber im Krankenstand bin ich dennoch nicht oft, weil- es ist irgendwie so, man kann in Kran- kenstand gehen, aber das wird dann nicht gern gesehen und dann heißt das na ja mit einem Schnupfen bleibt man gleich zu Hause und dadurch ist man ir- gendwie immer bemüßigt dass man auch krank zur Schule geht und dann wirklich nur zu Hause bleibt, wenn man nicht mehr aus dem Bett aufstehen kann. Ja. Also – daher ich war zweimal im Krankenstand, einmal 2 Tage, einmal 3 Tage an dieser Schule, also ich würde sagen im Kran- kenstand bin ich sehr selten ei- gentlich. (E3, S. 3, Z. 19-27) E4: Ähm das schon. Also ich bin relativ oft im, al- so so alle zwei Monate schätze ich mal bin ich mal ein paar Tage krank, einfach weil wie es bei uns weil wir In- tegrationslehrer sind, du	
--	--	--	--

		bekommst alles ab. Also du bekommst jeden, jede- jeden Virus und ist egal was, Magen-Darm-Grippe, grippaler Infekt, du kriegst alles, ja. (E4, S. 2, Z. 37-40) E5: Hm, ja ich war schon mal Krankenstand. Ähm- - aber nur einmal, weil ich eine Eierstockentzündung hatte, da musste ich halt in den Krankenstand gehen, aber sonst da konnte ich ja eben nichts dafür, aber sonst bin ich nicht so krankheitsanfällig (E5, S. 2, Z. 24-26) E6: Uund ja-, wenn ich krank bin, dann fühle ich mich immer sehr hin und hergerissen, weil ich mich einerseits natürlich auskurieren will, aber andererseits immer so ein schlechtes Gewissen habe, wenn ich Zuhause bleibe. I: Hm. Warum? Wenn du halt krank bist, dann bist du einfach krank. E6: Na ja, weil dann vom Stoff her nichts weitergeht und die Kolleginnen sich für mich zerreißen und supplieren müssen. Weil ja so ein großer Lehrerinnen- und Lehrermangel ist und wir keinerlei Unterstützung haben. (E6, S. 1, Z. 30-36) E6: Naja zweimal pro Schuljahr schätze ich also, dass ich richtig im Krankenstand bin. Sonst wenn es nicht so schlimm ist, dass <u>nur</u> bisschen	
--	--	---	--

		<i>verkühlt bin oder Halsweh</i> <i>habe oder so, dann gehe ich einfach in die Arbeit. (E6, S.2, Z. 12-14)</i> <i>E7: Nein, da ich mir dachte in den ersten Dienstjahren kann ich nicht immer gleich in den Krankenstand gehen. Außer ich hatte 40 Grad Fieber, da war mir auch die Ansteckungsgefahr für die Schülerinnen und Schüler zu hoch. (E7, S. 3-, Z. 23-25).</i> <i>I: Sind Sie oder waren Sie oft krank?</i> <i>E8: Ja, ich war am Anfang sehr oft, aber jetzt eigentlich sehr selten. (E8, S. 2, Z. 30-31)</i>	
K4 Beschreibung der Arbeitssituation bzw. des Arbeitsklimas	Die Lehrkräfte beschreiben hier die Arbeitssituation und das Arbeitsklima, die in der jeweiligen Schule herrscht.	<i>I: Hm. Und wie ist es jetzt bei dieser Schule, wo du momentan arbeitest?</i> <i>E1: Jetzt ist es besser. Ähm es sind Schüler aus, ich sage jetzt mal, aus sozial guten Elternhäusern.</i> <i>I: Hm.</i> <i>E1: Die Schüler sind sehr gut erzogen, sind bei uns ähm-sehr brav, arbeiten sehr brav mit. Es gibt weniger administrative Tätigkeiten, ähm es sind weniger Berichte zu schreiben und man kann sich an dieser Schule mehr aufs Unterrichten konzentrieren und das</i>	Hier wird allgemein die Arbeitssituation in der Schule, sowie das Arbeitsklima allgemein beschrieben. Obwohl manche das Arbeitsklima als gut und kollegial bezeichnen, beschreiben es Andere als negativ, entweder aufgrund der Situation an der jeweiligen Schule oder wegen der Uneinigkeiten im Kollegium. Mit der Unterstützung von der Seite des Kollegiums oder der Schulleitung wird sich die Kategorie „Unterstützung durch Kollegium und

		<i>erfüllt auch mehr den Zweck der Tätigkeit und man hat mehr Erfolgserlebnisse als in, als in Brennpunktschulen, sag ich jetzt mal generell. (E1, S.2, Z. 11-19).</i> <i>I: Hm. -- Ja. Und jetzt hast du das Arbeitsklima als gut bezeichnet. Also du meinst Kolleginnen und Kollegen und auch die Führungskraft.</i> <i>E1: Genau. Die Führungskraft, man - ich habe den Eindruck, dass die Führungskraft hier ein bisschen strukturierter ist und das färbt natürlich auch auf die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen ab. Und es ist ein sehr gutes Team und die Kollegen helfen zusammen und man kann sich auch jederzeit austauschen über gewisse Situationen,</i> <i>I: Hm.</i> <i>E1: im Schulalltag. (E1, S. 3, Z. 3-10)</i> <i>E2: Ähm ich bin im Allgemeinen zufrieden dort. Also insgesamt mit allem. (E2, S. 2- Z. 15).</i> <i>E3: Ähm- Also was die Beziehung zu Kolleginnen und Kolo- Kollegen betrifft, haben wir ein sehr gutes Verhältnis. Ja. Und – was jetzt das Klima allgemein betrifft, das ist leider in der Schule wo ich tätig bin bisschen negativer. Aber jetzt nicht, dass sich Kollegen untereinander nicht verstehen würden, sondern die Einstellung der Lehrkräfte generell</i>	Schulleitung“ näher beschäftigen.
--	--	--	--

		ist aufgrund der Situation in der Schule oft eine negative. (E3, S. 2, Z. 24-28) E4: Ähm-jetzt ist es eigentlich- Also ich fühle mich wohl in der Klasse, es passt mit den Kollegen auch mit den Kindern. Das System passt mittlerweile gut auch, ähm- die Schule selbst ist ähm vollkommen ähm kollegial und alles das läuft echt gut. (E4, S. 2, Z. 7-9) I: Hm. Und wie ist es mit dem Arbeitsklima? E5: Sehr gut. Also wirklich wirklich sehr sehr gut. (E5, S. 2, Z. 9-10) E6: Da muss ich kurz innerlich lachen. Also <u>nein</u>. Wir sind 23 Kolleginnen und Kollegen, aber 20 Frauen. Und da gibt es so gut wie <u>ständig</u> irgendwelche unnötigen Uneinigkeiten. Es kommen auch nicht alle mit der Direktion klar. Ich persönlich halte mich da in 99% der Fälle raus, weil ich eigentlich nur meine Arbeit in Ruhe machen will und auch jedem anderen seine Arbeit machen lassen will. I: Hm. Und das stört dich? E6: Ja, klar! Wenn es ständig an dem Arbeitsumfeld so eine angespannte Atmosphäre ist, ist es natürlich störend und unangenehm. Wenn die Negativität herumfliegt, dann beeinflusst es (E6, S. 2, Z. 31-38) ja auch die positiv gelaunten Menschen, die einfach ihre Arbeit so gut wie	
--	--	---	--

		<i>möglich machen möchten. (E6, S .3, Z. 1-2)</i> <i>E7: Ähm, ja. Das Klima in der Schule war sehr angenehm – eigentlich. (E7, S. 3, Z. 1)</i> <i>E8: Ähm --- ich glaube, dass an an unserem Arbeitsfeld ein gutes Arbeitsklima herrscht herrscht. Wenn ich zum Beispiel mit dem anderen Gymnasium vergleiche. <u>Aber</u> -es könnte immer besser werden. Perfekt ist das nicht.</i> <i>I: Also jetzt reden Sie über Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen oder auch zur Führungskraft?</i> <i>E8: Jaa, allgemein, zu Kollegen und zur Führungskraft. (E8, S. 2, Z.23-28)</i>	
K5 Reflexion der Arbeitsprobleme bzw. Kommunikation über Arbeit	In dieser Kategorie wird beschrieben, mit welchen Personen die Lehrkräfte ihre Arbeitsprobleme reflektieren bzw. mit wem über die Arbeit, nicht ausschließlich über Arbeitsprobleme, sondern auch über positiven Erlebnissen oder Gefühlen hinsichtlich der Arbeit, kommunizieren.	<i>E1: Also wir haben bei uns, wie schon vorher erwähnt, sehr, ein sehr gutes kollegiales Verhältnis.</i> <i>I: Ja.</i> <i>E1: Wir tauschen uns zum Beispiel auch nach dem Unterricht aus, oft bleiben Kollegen länger in der Schule, ich bin jetzt zum Beispiel auch noch in der Schule und hab seit 13 Uhr aus, weil ma jetzt noch eine Stunde geplaudert haben bei einem Kaffee und- ja das ist eigentlich immer recht nett, weil man da auch über gewissen Situationen spricht, vielleicht auch über Sachen was man besser machen könnte und auch über private Sachen sich unterhält und das ist immer ein netter Ab-</i>	Diese Kategorie kann man nicht ausschließlich mit der Psychohygiene verbinden, weil nicht alle Lehrkräfte die Kommunikation über Arbeit als eine psychohygienische Maßnahme bezeichnen. Eine Person (E8) bezeichnet sogar das Kommunizieren über Arbeit als belastend. Von der Kategorie „Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung“ ist diese Kategorie K5 auch zu trennen, weil die Lehrpersonen nicht unbedingt mit dem Kollegium über Arbeit reden, sondern auch mit der Familie, Freunde, Partner*in oder mit Therau-

		schluss, wenn man da ein bissl länger bleibt, mit ihnen noch tratscht, das ist eigentlich immer recht nett, und da geht man noch mit einem, wie soll ma's sagen, (E1, S.4-z. 32-40) geht man auch- gut nach Hause, ohne dass man irgendetwas mitnimmt das ist schon recht gut an unserem Standort. (E1, S.5-z. 1-2) I: Hm. Also das hilft deiner psychischen Gesundheit? E1: Genau, ja. Und auch in meiner vorigen Schule, ähm wo ich war, haben wir doch immer regelmäßig danach, nach der Schule sind wir oft ins Kaffeehaus gegangen und haben dort noch geplaudert und dann wenn einem was geärgert hat und man spricht dann über das mit jemandem der in der gleichen Situation ist oder im gleichen Haus arbeitet, dann ist das ganz - dann ...sieht dann stellt sich das ganz anders dar auf einmal und da kommt man vielleicht d'rauf das ist gar kein Problem. I: Hm. E1: Weil das betrifft andere auch und das ist ned so tragisch. (E1, S.5, Z. 3-11) E1: Die Gespräche sind schon sehr wichtig, ja. I: Hm. (E1, S.5, Z. 39-40) E1: Überhaupt auch deshalb, weil man Situationen aus anderen Blickwinkeln erfährt, wenn man selber über den Tellerrand hinausblicken	peut*in.
--	--	---	-----------------

		lernt , wie man andere Meinungen zulässt und auf andere Meinungen hört. (E1, S.3, Z. 1-3) I: Ja schon. Hm. Reden Sie in Ihrer Freizeit über Ihr Arbeitsleben? E2: Ähm ja schon. I: Und wenn ja, mit wem? E2: Mit allen möglichen Leuten, Familie, Freunde, Partner, ja mit allen. I: Hm und wie oft? Also wenn 's etwas Schlimmes passiert oder auch über die positiven Erlebnisse? E2: Ja, beides eigentlich. Also wie oft, manchmal und sowohl, wenn irgendwas nicht funktioniert, als auch wenn was Positives passiert. I: Hm. Also Sie reden auch über Ihre Gefühle und Gedanken auch Probleme bezüglich Ihres Arbeitslebens? E2: Ja – ja, genau. (E2, S. 3, Z. 11-21) I: Ähm- Redest du in deiner Freizeit über dein Arbeitsleben? E3: Ja, sehr viel, weil ich sehr oft meine Familie besuche und ich komme aus einer Lehrerfamilie und meine Schwestern sind, also ich habe zwei Schwestern und die sind auch beide Lehrerinnen und dadurch dreht sich dann natürlich das Gespräch beim Tisch, wenn man isst gemeinsam oder sich trifft immer wieder über die Schule, weil jeder halt eine Gemeinsamkeit. Also weil man da halt dann Gemeinsamkeiten dann hat. I: Hm. Ja also meistens	
--	--	--	--

		redest du mit der Familie darüber? E3: Genau. Mit den Freunden eher weniger, weil ich sag a mal ich hab jetzt nicht so viele Freunde die Lehrer sind, I: Hm. E3: Aber auch da redet ma ab und zu über die Schule aber eher nicht so viel, weil die reden dann auch über ihre Arbeitssituationen, die arbeiten in einer Firma oder im Krankenhaus und dann ist nicht so viel. Aber mit der Familie ist es schon sehr viel. I: Hm und mit der Familie redest du auch über Gefühle, Gedanken und natürlich ja Probleme bezüglich deines Arbeitslebens? E3: Ja schon, weil meine Eltern eben beide <u>Lehrer</u> waren, sind schon in Pension, können sie das auch gut nachvollziehen. Meine Schwestern verstehen mich sowieso weil sie in derselben Situation sind und ähm - mit meiner Familie kann ma immer reden. Also zu der habe ich ein sehr gutes Verhältnis eigentlich zu allen Mitgliedern und die bauen mich dann auch wieder auf und dann reden ma zu und das hilft eigentlich ganz gut. Also mit denen kann man schon über die Probleme gut sprechen. (E3, S. 4, Z.16-36) E4: Mit den Arbeitskollegen. Jaa, wir reden sehr wohl darüber aber jetzt nicht hauptsächlich - also, so	
--	--	---	--

		wenn irgendwas war wie ein Kind- ein Kind ist an dem Tag besonders auffallend gewesen oder auch nicht, wenn es besonders auffallend war erwähn' ich das schon oder so, wenn sich irgendwas geändert hat, und wenn wir neue Sachen am Plan stehen haben ,was wir in Zukunft machen wollen oder so. Aber jetzt macht I: Redet ihr darüber auch in der Schule, während der Arbeit oder E4: Also wir reden in den Pausen natürlich unter den Kollegen auch immer wieder irgendwelche Gespräche oder so, aber auch in der Freizeit. Ich bin mit einer Kollegin aus einer anderen Klasse recht gut befreundet mittlerweile. Mit der verbringe ich auch oft den Nachmittag. Also wir fahren dann zu ihr nach Hause, kochen gemeinsam oder so und da reden wir schon aber das sind so meistens, also ich bin zwei Stunden bei ihr und wir reden so 5 Minuten bis 10 Minuten über die Arbeit und den Rest halt dann über – (E4, S. 3, Z. 28-39) I: Oder vielleicht die Gefühle oder Gedanken E4: Also ja. Manchmal schon. I: Also in Bezug auf die Arbeit. E4: Ja. Also das auf jeden Fall. Das wird auf jeden Fall auch thematisiert. Aber eher mit der Freundin, die auch eine	
--	--	--	--

		Kollegin ist von mir oder mit meinem Freund oder eben mit meiner Mutter auch telefonieren oder so. (E4, S. 4, Z. 4-9) E5: (...) und ich versuche das Negative relativ zeitnah in der Schule irgendwie ein bisschen zu reflektieren, dass ich halt dann zum Beispiel- (E5, S. 3, Z. 1-2) E5: ja, das ist unterschiedlich. Wir machen ja viel Teamteaching, dass ich mich dann nachher mit meinem Teamlehrer nochmal kurz im Lehrerzimmer zusammensetzen und sage das hat mich heute so geärgert, das hat nicht funktioniert, das hätte ich anders machen sollen oder warum ist das so schief gegangen oder keine Ahnung. Aber auch immer wieder mit den Kollegen, mit denen ich eher befreundet bin als Kollegium also es gibt so zwei, drei mit denen ich nicht gemeinsam unterrichte, aber mit denen ich mich aber trotzdem immer austausche und – schaue dass ich das relativ gut reflektieren kann. (E5, S. 3, Z. 7-13) E5: Ähm, ja, mit meiner Familie auch. Also mit meiner Familie und mit meinem Partner. Also hauptsächlich mit meinem Partner, weil ich mit ihm gemeinsam wohne. Mit meiner Familie eher mit der Mama, wenn ich mit ihr telefoniere und- im Freundeskreis versuche	
--	--	---	--

		<i>ich's <u>relativ</u> rauszuhalten, muss ich sagen. Weil ich hatte bis jetzt noch keine großen Probleme und so lustige Geschichte schon erzählen im Freundeskreis oder so oder gute Erlebnisse aber- ich hab' das Gefühl dass das reicht, wenn ich's mit den Kollegen, die das wirklich verstehen und mit meinem Partner, dass das glaub ich schon sehr gut ausreicht. (E5, S. 3-z. 19-25)</i> <i>E5: Ich find' eine gute Mischung zwischen Personen die im Umfeld drinnen sind, also mit meinen Kollegen und auf der anderen Seite mein Partner, der nicht drinnen ist. Also ich glaub', so eine gute 50 50 Aufteilung zwischen ähm ja die Person, die das wirklich jeden Tag auch sieht und versteht, weil sie die Schulrealität kennt und die Person, die mich selber eigentlich halt relativ gut und privat am besten kennt - das man da so ein gutes Mittelmaß findet. (E5, S. 6, Z. 16-20)</i> <i>E6: Ja, also ich bin mit einer Kollegin sehr eng befreundet, mit der rede ich ab und zu über etwas, aber auch nicht sehr viel. Und meine beste Freundin ist Kinderpsychologin, mit der bespreche ich auch gerne mal die ein oder andere berufliche Sache. Ab und zu spreche ich mit meinem Therapeuten über die Arbeit, aber ei-</i>	
--	--	---	--

		gentlich kaum. Aber ich denke ich spreche verhältnismäßig <u>sehr</u> wenig über die Arbeit. (E6, S.3, Z. 34-38) I: Hm. Bist du nur mit einer aller deiner Kolleginnen oder Kollegen befreundet? Also nur mit einer Kollegin redest du über die Arbeit? E6: Na ja, ich bin nur mit einer so eng befreundet, dass wir uns in der Freizeit treffen. Mit den anderen spreche ich schon auch über die Arbeit, aber eben nur <u>in</u> der Arbeit, beziehungsweise da auch nicht zu viel. (E6, S.4, Z. 1-5) I: Hmm. Jaa, verstehe. Und - du hast einen Therapeuten erwähnt. Welchen Therapeuten meinst du? Aus welchem Grund hast einen Therapeuten ausgesucht? Hängt es irgendwie mit der Arbeit zusammen? E6: <u>Nein</u>, das hat absolut gar nichts mit der Arbeit zu tun. Ich war lange Zeit an einer Essstörung erkrankt und meine Mutter hat Krebs, deshalb gehe ich zu ihm. Darum spreche ich auch so gut wie gar nicht mit ihm über die Arbeit, da gibt's schon genug andere Themen. (E6, S.4, Z. 15-20) E7: Ah, ja mit Freundinnen, die auch Lehrerinnen sind und mit Kollegen. Die Kollegen wussten selbst nicht weiter wenn sie in der Klasse waren und meine Freunde versuchten mich eher aufzumuntern, da sie sich nicht	
--	--	---	--

		wirklich in die Situation hineinversetzen konnten. (E7, S. 3, Z. 32-34) E7: Nein, da wir bereits ja alle fertig studieren - studiert haben treffen wir uns auf einen Kaffee oder Abendessen und reden dort. Kommt vielleicht ein bis zwei mal im Monat vor manchmal auch öfter manchmal auch weniger. Jeder erzählt dann wie es in der Schule ist, was ist gut, was nervt und man versucht sich halt gegenseitig zu motivieren oder Ratschläge zu geben. bei organisatorischen Dingen wie Klassenbuch, Formulare etc. ist dies leicht, aber bei Problemen mit Schülern ist es immer schwer, weil man trotz guter Erzählungen sich schlussendlich nicht wirklich in die Lage versetzen kann. Oft will man aber gar keine Ratschläge hören sondern sich einfach mal etwas von der Seele reden und es dabei zu belassen. (E7, S. 5, Z. 16-24) E8: Hmm--- Wenn dann mit meine, meiner Frau, aber wirklich <u>sehr</u> selten. Ich will sie nicht mit meinem Beruf belasten. Ja. (E8, S. 3, Z. 35-36)	
K6 (Nicht) Trennung zwischen Berufs- und Privatleben	Eine Trennung zwischen Privat- und Berufsleben ist nicht immer möglich. Die Arbeit kann sowohl positiv als auch negativ das persönliche Leben beeinflussen.	E1: Jaa - natürlich - das ist aber als Lehrer eigentlich immer so, dass man ähm Arbeit mit nach Hause nimmt und ich denke, dass man, wenn man Lehrer wird, dass man sich bewusst sein muss, dass die Arbeit zu Hause weiter geht und nicht in der Schule bleibt, weil man macht sich trotzdem auch am Abend Gedanken darüber, was man am nächsten Tag macht und wie es funktionieren wird und man ist schon ständig irgendwie auch in der Schule. Also ganz abschalten kann man als Lehrer, denke <u>ich</u>, oder kann man als Lehrer	Da den Lehrkräften die Trennung zwischen dem Berufs- und Privatleben nicht immer gelingt, d. h. weil hier nicht explizit den Bezug auf den eigenen Gesundheitszustand genommen wird, ist diese Kategorie von der Kategorie „Psychohygiene“ zu trennen.

		nicht. (E1, S.3- z.32-37) E2: Na ja wenn irgendwie ein Unterrichtstag gut verlaufen ist, dass man dann glücklich nach Hause geht, oder wenn mal was nicht so funktioniert hat, dass man dann genervt ist. I: Hm. E2: Also es ist nicht so, dass ich aus der Schule rausgehe und sofort wechsl' und abschalte. (E2, S. 2, Z. 38-41). I: Hm. Ähm- Beeinflusst die Arbeit dein persönliches Leben? E3: -- Äähm. – Teilweise schon. Ja. Ich würd sagen, ich hab mittlerweile einfach irgendwie auch gelernt ein bissl abzuschalten, es gelingt mir nicht immer aber es gelingt mir immer öfter. I: Hm. E3: Und insofern lasse ich das dann nicht mein Privatleben beeinflussen, aber es klappt nicht immer. Wenn es nicht klappt, beeinflusst schon mein Privatleben auch, ja. (E3, S. 3, Z. 34-39) E4: Ja, also das schon. Also ich find' schon, weil es ist, du nimmst halt manche Sachen schon mit nach Hause, ja. Also wir haben voriges Jahr Probleme mit einem Kind, mit 'm Jugendamt gehabt und diese nimmst du schon sehr wohl mit nach Hause und denkst zu Hause oft darüber nach I: Also meistens negativ als positiv? E4: Genau, wobei manchmal freust du dich auch wenn du- wenn du merkst, zum Beispiel mit meinem Schwerstbehin-	
--	--	--	--

		derten war es am Anfang ganz anstrengend mit ihm zu arbeiten und mittlerweile freu' ich mich jetzt echt schon, weil es wirklich angenehm ist, mit ihm zu arbeiten. (E4, S. 3, Z. 6-14) E5: Eh jaa schon. Vor allem halt je nachdem was ich am Nachmittag denn halt so mache. Ähm- und halt auch, meine Art und meine Persönlichkeit so als Ganzes, dass es vielleicht ein schlechterer Tag war, dass ich ein bisschen genervt nach Hause komme und dann vielleicht nicht mehr so viel Geduld habe für andere Dinge, weil ich hab' keine Kinder zu Hause, aber halt trotzdem Haushalt und andere Dinge müssen auch gemacht werden. Aaber- I: Also kann man behaupten, dass du meistens die negativen Erfahrungen heimbringst? E5: Hmm, nein, eigentlich eher eher die positiven, dass ich versuche die positiven Dinge mit nach Hause zu nehmen, dann zu Hause zu sagen, heute war sehr guter Tag, heute hat's mir sehr (E5, S. 2, Z. 34-41) viel Freude bereitet, gut hat funktioniert die und die Stunde und so (...)(E5, S. 3, Z. 1) E6: <u>Ja</u>. Auf jeden Fall! Ich sehe eigentlich alles daran positiv, denn auch aus den negativen Erfahrungen lernt man. Also zum Beispiel wurde ich seit ich als Lehrerin arbeite viel ordentlicher, weil ich am Anfang oft	
--	--	--	--

		wichtige Listen verschlampt und dafür Ärger bekommen habe ((Lachen)). Und die Arbeit mit den Kindern ist extrem bereichernd und aufregend. Ich genieße das. (E6, S.3, Z. 16-20) E7: Aah. Ich war verärgert und nicht gut gelaunt und wollte nichts unternehmen. Natürlich gab es auch positive Momente die ich dann sehr gerne mit Freunden aah geteilt haben, aber das Negative überwiegt. Ich glaube auch, dass wir Menschen eine Anlage dazu haben, dass Positive zu wenig zu schätzen und wir es daher nicht wahrnehmen oder nicht als relevant ansehen und daher fast nur negative Erlebnisse im Gedächtnis bleiben. (E7, S. 4-z.6-10) E7: Ahm. Immer wieder machte ich mir Gedanken und gab mir oft die Schuld, dass etwas nicht funktioniert hat. Es ließ mich nicht los was heute in der Schule passiert ist oder was ein Kind gesagt hat. Oft saß ich im Wohnzimmer und ging Stunde für Stunde durch wo der Fehler oder Problem lag. Aber irgendwann hab ich mir ganz egoistisch gedacht, ich bieg meine Stunden in der Klasse herunter und für die Probleme ist die Klassenlehrerin zuständig. Ich mache mein Ding, gehe aus der Klasse raus und einfach lass' alle Probleme in der Klasse zurück. Pädagogisch überhaupt nicht wertvoll, aber ich konnte mir selbst nicht anders helfen und für die Schülerinnen und Schüler war	
--	--	---	--

		ich sowieso keine Kontaktperson, weil ich nur wenige Stunden in der Klasse war. (E7, S. 4 -z. 14-22) E7: Ah. Ich konnte Gott sei Dank oft gut die Probleme in der Schule zu lassen und nicht mit nachhause nehmen. Natürlich ist mir dies nicht immer gelungen – ja. (E7, S. 4-, Z.1-2) I: Uund beeinflusst die Arbeit Ihr persönliches Leben? E8: Ähm --- natürlich. Ähm – meistens – meistens die Arbeit mit Kindern oder mit Jugendlichen im positiven Sinne, ja, dass ich mich immer noch halt jung fühle oder halt jünger, aber die-aber die Probleme, die organisatorischen oder halt administrativen Tätigkeiten. Ja und solche extra Administration und solche Sachen ähm oder Sachen die von Stadtschulrat oder Bildungsministerium kommen. Die nicht direkt mit dem Unterrichten in der Klasse zusammenhängen. Ja, die machen einmal ähm einem halt das Leben schwer. (E8, S. 3, Z. 2-8) E8: Ich versuche in der Freizeit auch nicht über meinen Beruf zu reden und schon gar nicht daran denken, damit ich auch den freien Kopf habe. Ja, also ich mache die Türe zu zur Schule und versuche nicht wirklich daran zu denken. Wenn ich korrigieren muss oder etwas vorbereiten muss, dann muss ich daran denken, aber ich versuche bewusst nicht an die Arbeit zu denken und nicht mit jemandem über die Arbeit sprechen. Das würde mich belasten, wenn ich darüber sprechen muss. (E8, S. 3, Z. 32-	
--	--	---	--

		37)	
K7(Nicht)Unterstützung durch Kollegium oder Schulleitung	Diese Kategorie beschäftigt sich sowohl mit der Unterstützung als auch mit der Kritik seitens des Kollegium oder der Schulleitung. Die Lehrkräfte fühlen sich entweder unterstützt, kritisiert oder auch keines der beiden zu sein.	I: <i>Hm. Hm. Super. Ähm wirst du von deinem Arbeitsgeber oder deiner Arbeitsgeberin oder vom Kollegium eher unterstützt oder kritisiert?</i> E1: <i>Nein, wir unterstützten uns gegenseitig auch von Seiten der Chefität. (E1, S.6, Z. 19-21)</i> I: <i>Ähm werden Sie von Ihrer Arbeitsgeberin oder Ihrem Arbeitsgeber oder auch vom Kollegium eher unterstützt oder auch kritisiert?</i> E2: <i>Ähm – Na ja ich persönlich nicht kritisiert und unterstützt. (...) vom Kollegium, wenn ich jetzt eine Frage hab', oder ein Problem hab', kann ich schon zu anderen Leuten gehen und mit denen das besprechen. (E2, S. 4- Z. 22-25).</i> E3: <i>- Ja also von den Kollegen wird ma, also wir haben an der Schule 30 Lehrkräfte und die Lehrkräfte in meinem näheren Umfeld, zwei, drei, mit denen ich mehr zu tun hab, die unterstützen, wir unterstützen uns schon gegenseitig durch Austausch von Materialien oder (E3, S. 6, Z. 39-41) auch durch Gespräche, wie ich vorher schon erwähnt hab. Dass man sich, wenn man an schwierigen Tag hat aufbaut wieder gegenseitig als Unterstützung. Kritik kommt wenn eher von Seiten der Direkti-</i>	Weil es die Unterstützung durch Kollegium oder Schulleitung von den Interviewpartner*innen nicht explizit positiv mit dem Bewahren, dem Heilen, der Prävention der eigenen Gesundheit in Zusammenhang gebracht wird, muss diese Kategorie von der Psychohygiene getrennt werden.

		on, dass die vielleicht mit irgendwelchen Dingen nicht einverstanden ist, die man tut, aber ist jetzt auch eher selten der Fall. (E3, S. 7, Z.1-4) E4: <u>Nein.</u> Also ich werde wirklich unterstützt. Ich bin ähm, ich habe glaube ich einen guten Start gehabt, weil die Kollegin vor mir ähm—genau das Gegenteil von mir war ähm wurde ich dort mit offenen Armen empfangen, also finde ich--es ha'm sich wirklich am zweiten Tag hat meine Kollegin schon gesagt, also sie freut sich auf unsere Zeit, weil sie sagt , ich bin so anders als die Kollegin vor mir und es funktioniert einfach gut. Also ich passe gut ins Team rein von dem allem her ähm und ich verstehe mich mit meiner Kollegin wirklich sehr gut und sie hat wirklich gemeint also das ist ganz also das sind hundert und eine Welt dazu. Also. I: Hm. Ja. E4: Sie hat mir auch gestern wieder gesagt, sie findet das so gut wie ich das mache mit meinem Schwerstbehinderten und das ist halt dann auch wieder so, wo du siehst, wenn jemand anderer dich auch lobt. Das macht auch irgendwas mit dir und (E4, S. 5, Z. 28-38) E4: Von der Leiterin werde ich unterstützt,	
--	--	---	--

		obwohl die Situation- also dadurch das alles gut läuft, ähm sie sagt auch immer, also die Direktorin von Schulstandort erzählt meiner Direktorin , die für mich zuständig ist nur gute Sachen. Ehm weil eben meine Kollegin auch, von mir begeistert also dadurch habe ich Unterstützung im Hintergrund und wenn ich etwas möchte kriege ich das auch, und es gibt keine Probleme in der Hinsicht und kritisiert muss ich sagen – haben wir jetzt irgendwie keine Probleme in der Hinsicht – also mit keiner der Direktorinnen ja genau. (E4, S. 6, Z. 32-38) E5: Sehr gut. Also wirklich wirklich sehr sehr gut. Wir sind ein sehr großes Kollegium über 40 Lehrer, und wir unterstützen uns alle gegenseitig, wirklich sehr gut. Ich hab' mit allen ein gutes Verhältnis. Ich kann immer mit einer Frage zu einem anderen Kollegen gehen und egal ob es Vorbereitung, Nachbereitung, Reflexion ist, also man kann sich immer- austauschen, auch unser Direktor unterstützt uns sehr sehr stark, also das finde ich sehr sehr schön. (E5, S. 2, Z. 10-14) E5: Sehr gut unterstützt. Also unsere Direktion unterstützt uns wirklich sehr sehr gut. Wir können immer hinkommen wenn wir Probleme haben. Also wenn wir sagen, wir kommen in einer Situation nicht weiter, auch bei allgemeinen organisatorischen Fragen und also immer	
--	--	---	--

		<i>Unterstützung. Die Türe ist immer offen, man kann immer kommen und wenn gerade niemand anwesend ist, bei der Vize also bei der Stellvertretung oder halt per email also man kann immer (E5, S. 5, Z. 19-24)</i> <i>I: Hmm. Und jetzt wieder zurück zu dem Arbeitsgeber oder der Arbeitsgeberin und zum Kollegium. Wirst Du von deiner Arbeitsgeberin oder deinem Arbeitsgeber oder vom Kollegium eher unterstützt oder kritisiert?</i> <i>E6: Ähm-- Beides irgendwie. Ich habe Kolleginnen und Kollegen, von welchen ich sehr unterstützt werde und mit welchen ich mich sehr sehr gut verstehe. Aber es gibt auch Kolleginnen, die meinen Lebensstil und eben die Tatsache, dass es für mich nicht nur die Arbeit als Lehrerin gibt absolut nicht nachvollziehen können und dies dann auch spürbar machen. Meine Chefin ist glaube ich eine meiner größten Fans auf der Welt.</i> <i>I: Ahm. Also wenn du Fragen hast oder Hilfe brauchst, kannst jeder Zeit zu deiner Chefin kommen - stimmt?</i> <i>E6: Ganz genau! Die ist ein Engel. Hat immer ein offenes Ohr und bringt einem sehr viel Verständnis gegenüber. (E6, S.6, Z. 6-17)</i> <i>E7: Kritisiert nicht und von einigen sehr unterstützt. Die Kolle-</i>	
--	--	--	--

		gen haben mich sehr oft unterstützt eigentlich. Kritisiert hat mich die Direktorin aber sehr respektvoll, keine harte Kritik. (E7, S. 8, Z. 13,14) E7: Ah. Kollegen haben mir Materialien zur Verfügung gestellt, meine Fragen beantworten, waren auch bereit die Nachmittagsstunden zu tauschen wenn es mir nicht gut ging. (E7, S. 8, Z. 16,17) I: Hm. Super. Danke. Werden Sie von Ihrer Ihrem Arbeitsgeber oder vom Kollegium eher unterstützt oder kritisiert? Was passiert öfters? E8: Ähm. Keines der beiden. Ja. Keines der beiden. Ähm. I: Wie geht es? E8: Es geht so- ich glaube es geht – in der Schule so, dass man quasi zwar Kollegen hat, aber an sich ist man Einzelkämpfer. Man hat seine Klasse und wenn man nicht Teamteacher ist, dass beide in der Klasse unterrichten, sind eigentlich die Schüler seine Kollegen. Ja. Das heißt, ja, ich habe keine Mitarbeiter, kann ich sagen. Keiner arbeitet mit mir mit. Ich arbeite mit den Schülern. Ja . Und meine Vorgesetzte, die Direktorin die hat keine Zeit um sich wirklich, glaube ich, mit allen Lehrern zu beschäftigen. Ja. Nur mit großen Problemen, glaube ich. Es gibt keine Zeit, dass die Vorgesetzte unterstützt die Lehrer irgendwie bewusst. (E8, S. 5, Z. 26-36)	
K8 Psychohygiene K8.1 (Un)Bewusst ausgeübte Psychohygiene K8.2 Vorstellungen über Psychohygiene	Die erste Unterkategorie umfasst alle bewusst, als auch unbewusst ausgeübte Copingstrategien bzw., psychohygienische Strategien, die zur Schutz der seelischen Gesundheit der Lehr-	K8.1 I: Hm. Wie ist es mit deiner Freizeit? Wie verbringst du die? E1: Ja also ich bin in meiner Freizeit ähm Mitglied beim Roten Kreuz - dort habe ich Dienste. (E1, S. 3, Z. 38-39)	

K8.3 Bedeutung der Psychohygiene K8.4 Prophylaktische bzw. präventive oder therapeutische bzw. regenerierende Psychohygiene	kräfte beitragen. In der zweiten Unterkategorie beschreiben Lehrkräfte, was sie sich unter der Psychohygiene vorstellen und in der dritten Unterkategorie berichten sie, was die Psychohygiene für sie bedeutet, bzw. wie wichtig sie sie finden. Die vierte Unterkategorie beschäftigt sich damit, ob Lehrkräfte die Psychohygiene präventiv ausüben oder therapeutisch ausüben.	<i>E1: Dann verbringe ich natürlich die Freizeit sehr oft mit Freunden. Ähm gehe jeden Tag eine Runde Radfahren und ja - bei der Feuerwehr bin ich auch in der Heima-tortschaft.</i> <i>I: Hm.</i> <i>E1: Und ja also ziemlich ausgeglichene Freizeit würd' ich sagen. (E1, S.4, Z. 1-4)</i> <i>E2: Ähm, ganz unterschiedlich. Also ich geh' viel ins Theater oder ins Kino, mit Sport auch zum Teil, mit Leuten treffen. (E2, S. 3, Z. 7-8).</i> <i>E3: Ja ähm also eins von meinen Hobbys mehr oder weniger ist das Training im Fitnessstudio. Also ich gehe viermal in der Woche ins Fitnessstudio. Das ist mir auch persönlich sehr wichtig. Oft auch gleich nach der Schule, obwohl ich da eigentlich müde bin oft. Denke ich mir dann, nein, da gehe ich gleich hin und da kann ich mich ein bisschen auspowern aber eben nicht auf geistige Weise, sondern dann auf körperliche. Das tut ma dann gut. Also das Fitnessstudio bringt ma dann irgendwie Entspannung auch wenn ich mich dort anstrengte weil im Nachhinein kann ich mich dann besser entspannen, weil mich das auch ablenkt. Und sonst lege ich mich –</i>	
---	--	---	--

		auch ehrlicherweise zu Hause oft am Nachmittag eine Stunde hin und döse einmal, also schlaf a mal ein Stunderl vor mich hin, weil das tut ma auch gut. Oder was ich auch sehr gern tu, also was ich sehr gern mache ist Bücher lesen. (E3, S. 4, Z. 4-13) E3: Ja, auf alle Fälle. Also die Gespräche mit der Familie, dann würde ich auch sagen ähm der Austausch also ich, ich, wir unterrichten ja im Teamteaching an der neuen Mittelschule und da bin ich mit einer älteren Kollegin zusammenge-spannt und die mag ich sehr gern. (E3, S. 5, Z. 2-4) E3: Ja, also definitiv die Gespräche und sonst ähm – ja, ich denke auch, dass wieder das Fitnessstudio irgendwie, das Sport einfach ja. Dieses - einfach was Anderes tun. (E3, S. 5-z .11-13) E4: Ähm- ganz unterschiedlich. Also meistens wenn ich nach Hause komm', ist es mal so, dass ich mal esse und mich dann eine halbe Stunde, Stunde vor'n Fernseher lege und einfach nur relaxen und nichts machen. U- und ähm- ansonsten was ich noch viel mache ist Tortenbacken und auch habe ich jetzt vor kurzem angefangen Nudeln selbst zu machen und zu trocknen und so.	
--	--	--	--

		(E4, S. 3, Z. 16-20) E4: Uund von dem her bin ich den ganzen Nachmittag meistens einfach zu Hause und sonst treffe ich mich noch oft mit Arbeitskollegen oder Freundinnen am Nachmittag. (E4, S. 3, Z. 16-20) E4: Ähm eben wirklich schauen, dass ich am Nachmittag nicht zu viel vor hab', ähm einfach dass ich die Zeit wirklich- Also ich bin ja im Endeffekt nur fünf Stunden am Tag in der Schule und die restliche Zeit versuche ich wirklich so zu gestalten, dass ich wirklich nach Hause komm' und mal Ruhe habe aber was für mich auch ganz wichtig ist, ist in der U-Bahn Ruhe zu haben. Einfach nur entweder mit dem MP3-Player Musik zu hören oder mit dem Handy irgendwas herumzuspielen oder was auch immer. Also das ist <u>wirklich</u>, finde ich also diese Stunde in der Stunde mit den Öffis kommst du schon mal sehr sehr runter, wenn irgendwas war. I: Hm. E4: Ähm und ansonsten eben wirklich meistens irgendwie vor den Fernseher zu legen und nichts zu machen. Also zu backen auch oft, und eine Zeitlang habe ich auch viele Bücher gelesen, das habe ich jetzt	
--	--	---	--

		bisschen aufgehört. Ähm - aber ansonsten also solche Dinge und wirklich also- wir versu- chen auch so alle zwei Monate mal am Wo- chenende in die Therme zu fahren oder so. Also wirklich irgendwo weg, aus dem Alltag raus und zu versuchen zu genie- ßen. Genau. (E4, S. 4, Z. 12-25) E5: (...)ich stehe auch in der Früh früher auf, als sein muss und gehe um 10 schlafen, damit ich trotzdem auf meine 7, 8 Stunden Schlaf komme, aber ich schau' dass das recht gut ausgeglichen ist, dass ich zwar sehr viel für die Schule ma- che, aber halt auch mei- ne Freizeit mit- meinen Hobbys halt verbringe, das ich da einen guten Ausgleich(E5, S. 1-z. 37- 40) E5: Ähm – also ich gehe sehr gerne raus, wandern, spa- zieren, laufen gehe ich sehr ger- ne nur jetzt ist bisschen zu kalt. (E5, S. 3, Z. 27-28) E5: Ich lese sehr gerne, ich sing in einem Chor, al- so—ja eigentlich Natur, Sport, Lesen und Musik. Das sind so meine Hauptdinge. (E5, S. 3, Z. 30-31) E5: Ähm, ja. Ich glaube schon, weil alles wo ich das Gefühl habe, dass mir selber gut tut, dass ich halt nicht irgendwie Erschöpfungszustände erhalte, glaube ich ist al- les eine gute Idee. Ich	
--	--	---	--

		<i>schaue zum Beispiel immer, dass ich am Abend, schalte immer um 10 Uhr das Handy aus, damit ich halt einfach Ruhe habe und ein bisschen runterzukommen und einfach in der Nacht beim Schlafen eine Ruhe hab'. Und - ich versuch' mir halt so Rituale und Ähnliches einzuführen, dass ich das Gefühl habe, dass es mir nicht nur körperlich gut geht, sondern halt auch psychisch gut geht, dass ich halt schau', dass ich mir immer selbst eine Jause zu Hause mach' und die mitbringe, dass ich genug trinke in der Schule, dass ich einfach so das G'fühl (E5, S. 3, Z. 33-40) hab, mir geht's insgesamt gut. Dass gar keine Kopfschmerzen auftreten können, wenn ich genug- trinke und mich-</i> <i>I: Hm.</i> <i>E5: ausgeschlafen fühle. (E5, S. 4, Z. 1-4)</i> <i>E6: Ja, ich meine Sport, oder Backen oder Freunde treffen.</i> <i>I: Hm. Also das, was du in deiner Freizeit machst?</i> <i>E6: Ähm. Also Dinge, bei denen ich mich wohl fühle, wie beim Backen oder wenn ich mit den Freunden bin. (E6, S.3 -z. 11-14)</i> <i>E6: Ähm, jaa, also ich mache täglich Sport. Studiere ja noch nebenbei, bzw. im Moment sind</i>	
--	--	--	--

		<i>Ferien aber ich mache noch einen Französischkurs an der Uni. Ich treffe mich ja viel mit Freundinnen und Freunden und gehe gerne aus. (E6, S.3, Z. 23-26)</i> <i>E7: Ja wie gesagt, Sport, Musik helfen sehr und auch der Versuch privates und berufliches zu trennen. (E7, S.5, Z. 31)</i> <i>E7: Ah, also ich singe im Chor und mache Sport. (E7, S. 4-z. 38)</i> <i>E7: Es besteht aus Sport, ahm - an Wetter und Jahreszeit angepasst. Also Laufen, Schwimmen, Radfahren, Skifahren, Fitnesscenter vielleicht, dann wieder Musik beim Sport, Kochen, Putzen, ja auf dem Sofa liegen und Massage. Da nimmt sich eine Bekannte sich immer ein bisschen Zeit für mich. (E7, S. 7, Z. 26-29)</i> <i>E8: Also mit- mit meiner Tochter, mit meiner Frau, wir Reisen gerne, unternehmen, ja, aktive Wochenenden, ja aktive Freizeit mit Sport oder mit Ausflügen. Jaa, so ungefähr mit Campen, mit—ja- - mit aktivem Sport. Manchmal machen wir auch Sportwettbewerbe. So ungefähr.</i> <i>I: Hm. Ähm -</i> <i>E8: Oder Berge, Ausflüge in die Berge, so, so werde ich es beschreiben. (E8, S. 3, Z. 17-21)</i> <i>E8: Sogar noch Fernseher</i>	
--	--	---	--

		<i>ist für mich Psychohygiene. Ja, also ich kann wirklich gut beim Fernsehen entspannen, speziell bei Sportveranstaltungen, ich schaue mir jeden Tag Sportveranstaltungen an und da muss ich an nichts Anderes denken, (E8, S. 5, Z. 37-39)</i> K8.2 <i>E1: Psychohygiene darunter stelle ich mich vor-ähm-mit Leuten eben über gewisse Probleme zu sprechen, diese Probleme auch anzusprechen, vielleicht auch mit dem Vorgesetzten zu sprechen und die Sachen nicht in sich hinein zu – zu fressen und auch nicht, dass man nicht alleine dasteht mit irgendwelchen Sorgen oder Schwierigkeiten, sondern das auch teilen kann und sich regelmäßig über gewisse Dinge austauscht. (E1, S.5, Z. 13-17)</i> <i>E1: Das denke ich nicht und das mit dem Burnout ich denke, wenn man genug Erfolgserlebnisse hat, dass es eher, dass dieses Problem eher nicht auftreten - würde, weil ähm es ist wenn man an Schulen ist und Energie investiert, und Energie hineinsteckt und man sieht aber, dass kein Output dabei heraus kommt, dann ist das dann denke ich, dass es schon leicht passieren kann wenn man ein engagierter Lehrer ist, dass man Burnout ge-</i>	
--	--	--	--

		<i>fährdet ist.</i> I: Hm. E1: Das ich denke, dass das sehr eng mit dem Erfolg verknüpft ist. Aber wenn man genug Erfolg erlebt und genug Erfolg sieht, dann denke ich, dass man einen Sinn in der Arbeit sieht und dass die Gefahr ähm an Burnout zu erkranken eher gering ist. I: Hm. Also bei dir ähm ist genug Erfolg. Kann ma jetzt sagen. E1: Ja vom Gefühl her schon. (E1, S. 8, Z. 8-18) E2: Ähm unter Psychohygiene. Na ja erstens glaube ich, dass man d'rauf achtet, wie es einem selbst geht und immer wieder drüber nachdenkt und immer wieder auch drüber spricht. Und dass man auch rausfindet, was einem gut tut und was nicht gut tut und versucht halt das zu fördern oder eben zu verhindern. I: Hm. E2: Also mit sich selbst achtsam sein und über sich nachdenken und auch für sich etwas zu tun. (E2, S. 3, Z. 27-32) E3: Unter Psychohygiene stelle ich ma vor ähm Maßnahmen, die ähm helfen die eigene Psyche zu reinigen unter Führungszeichen, ja. Also- Probleme die die psychische Belastung durch Maßnahmen irgendwie los zu werden. (E3, S. 5, Z. 17-19) I: Hm. Schön. Uund- was stellst du dich unter	
--	--	--	--

		Psychohygiene vor? E6: Na eben, dass ich mir selbst einen Ausgleich verschaffe, indem ich meinen Hobbies nachgehe. (E6, S. 5, Z. 9-10) E7: Äh. Sich auf eigene Bedürfnisse zu fokussieren zum Beispiel und das tun was einem gut tut. (E7, S. 6, Z. 8) E8: Ähm. Ah. Ok. Na ja Psychohygiene. Ähm--. Wie viel, also na für ist quasi -. Na ja, ich bin mir bewusst, dass Unterrichten oder das ganze Beruf nicht nur das Unterrichten psychisch-psychisch anspruchsvoll ist, ja. Und ich habe es nie als Psychohygiene betrachtet, aber halt- Strategien, dass ich jaa— wie Arbeit wirklich in dem Schulgebäude liegen lassen. Das ist für mich Psychohygiene. Die Tatsache, dass ich –ähm- in meiner- in meiner Freizeit mich mit anderen Gedanken beschäftige als mit der Arbeit, mit Familie und mit schönen Dingen. Das ist für mich Psychohygiene. Die körperliche Betätigung ist für mich Psychohygiene, dass ich entspannen kann und einen freien Kopf kriege. Ja, also ein gut funktionierendes Familien – gut funktionierender Familienkreis, beziehungsweise enger, also enger mit meiner Familie, also mit meiner Frau und mit meinem Kind zu sein. Ja. Das ist für mich Psychohygiene. Ja. Also spezielle Techniken so wie Besprechungen mit Fachpersonen oder so, das habe ich noch nie gemacht. (E8, S. 4, Z. 20-30) K8.3 I: Hm. Ähm findest du die Psychohygiene wichtig? Also welche Bedeutung hat sie für dich?	
--	--	--	--

		E1: <i>Ja schon eine hohe Bedeutung. (E1, S.5, Z. 35)</i> I: <i>Hm - Kannst du dich vorstellen, deinen Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?</i> E1: <i>Hm. Diesen Beruf eher nicht. (E1, S. 5, Z. 36-37)</i> I: <i>Ähm finden Sie Psychohygiene wichtig?</i> E2: <i>Ähm ja schon. (E2, S. 4- Z. 2-3).</i> I: <i>Hm. Hm. Können Sie sich vorstellen, Ihren Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?</i> E2: <i>Ähm, nein. <u>Nein</u>. (E2, S. 4- Z. 11-12).</i> E3: <i>Ähm- schon eine große. Aber wie gesagt, dadurch dass irgendwie mit den Gesprächen mit der Familie, mit den Eltern ganz gut klappt, ich fühle mich jetzt nicht unwohl in meiner Situation, oder schlecht. Aber ich glaub', ich hab auch das Glück, eben dass meine Familie sehr verständnisvoll ist und dadurch hilft mir das ganz gut und dadurch findet ja das auch immer statt, und deshalb ja. Also ich finde es schon, dass es eine hohe Bedeutung hat. (E3, S. 6, Z. 25-29)</i> I: <i>Also kannst du dich vorstellen, deinen Beruf ohne Psychohygiene auszuüben? Also vielleicht ohne diese Gespräche und Fitnesszentrum?</i> E3: <i><u>Nein! Definitiv nicht.</u> Also da, da würde ich jetzt so unter Anführungszeichen irgendwie</i>	
--	--	---	--

		die Wände hoch gehen. Ganz sicher sogar. Also dass geht gar nicht. (E3, S. 6, Z. 32-35) E4: Also ich find's sehr wichtig, dass man auch Zeit für sich hat und nicht immer nur unter Druck steht. Ähm weil ansonsten kann man wirklich bald einmal in dieses Burnout und die- ses erschöpft sein und müde und so wieder reinkippen und das ver- suche ich halt zu ver- meiden. (E4, S. 5, Z. 5- 7) I: Hm. Und kannst du dich vorstellen dein Beruf ohne Psychohygiene auszuüben? E4: <u>Nein.</u> Also das glaube ich geht gar nicht. Also es geht glaube ich wirklich gar nicht. (E4, S. 5, Z. 8-9) I: Wie wichtig findest du die Psychohygiene? E5: Schon, schon ja sehr. Ist schon sehr wichtig. Weil vor allem in einem Be- ruf, wo man jeden Tag mit Menschen zu tun hat und wo halt- die Kinder sehr von der eigenen Stabilität abhängig sind. Ähm. Es ist schon wich- tig auf sich selber zu achten, damit wenn man vorne in der Klasse steht, auch so das Ge- fühl hat, ich habe jetzt eine innere Stabilität und falle jetzt nicht beim ersten Problem gleich komplett auseinander. I: Und kannst du dir viel- leicht vorstellen, dein Beruf ohne Psychohygiene auszuüben? E5: Ähmm, neein. Irgendwie nicht. Nein, vielleicht bin ich dazu sehr vorge-	
--	--	--	--

		<i>schädigt durch meine anderen Arbeitserfahrungen und mein Studium halt mit Bildungswissenschaft</i> <i>I: ((Lachen))</i> <i>E5: dass es halt doch sehr ähm den Fokus auf viel Reflexion und einfach Stärkung des eigenen Selbst und der anderen pocht. Also ich glaube, dass du sonst keinen ausgeglichenen Arbeitsalltag hast. Du kannst sicher arbeiten, ohne auf deine Psychohygiene zu achten, nur kann's halt gut sein, dass du selber irgendwann ein bisschen kaputt gehst, oder (E5, S. 5, Z. 3-16)</i> <i>I: Findest du die Psychohygiene wichtig?</i> <i>E6: Auf jeden Fall, absolut wichtig! Für mich hat sie einen hohen Stellenwert, weil ich nicht lebe um zu arbeiten, sondern arbeite um zu leben. Und ich merke, gerade in so einem Beruf ist es wichtig, dass ich selbst ausgeglichen bleibe, damit ich den Kindern auch ein gutes Bild vermitteln kann.</i> <i>I: Hmm. Schön gesagt. Kannst du dich vorstellen deinen Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?</i> <i>E6: Nein! Ich merke das auch bei der ein oder anderen Kollegin, die sich zu viel in die Arbeit hinein steigern. Die regen sich bei der kleinsten Kleinigkeit, die nicht nach ihrem Plan läuft so furchtbar auf, dass sogar Tränen fließen. (E6, S. 5, Z. 27-35)</i> <i>I: Hm. Ahm findest du</i>	
--	--	---	--

		<i>Psychohygiene wichtig? Oder welche Bedeutung hat sie für dich?</i> <i>E7: Ich finde es auf jeden Fall sehr wichtig und sehr schade, dass man im Studium gar nicht darüber informiert wird. Mittlerweile ist es in meinem Leben, ja nachdem wie akut es ist, ein großer Bestandteil. (E7, S. 7, Z. 1-3)</i> <i>I: Hm. Könntest du dich vorstellen den Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?</i> <i>E7: Ahm. Nicht mehr.</i> <i>I: Hast du vorher eine andere Meinung über Psychohygiene gehabt?</i> <i>E7: Ah. Ich wusste lange nicht dass es so etwas gibt. Erst als ich Probleme hatte begann ich mich darüber zu informieren und habe es gleich als gut empfunden. (E7, S. 7, Z. 12-16)</i> <i>I: Hm. Ähm, ja. Also welche Bedeutung hat für Sie die Psychohygiene?</i> <i>E8: Ich dachte keine Bedeutung, ja, weil ich nicht ähmbewusst daran gedacht habe. Aber wenn ich mir das jetzt so eigentlich ein bisschen überlege, wahrscheinlich eine große Bedeutung. Ja. Also. Wahrscheinlich eine große Bedeutung. Man ist sich das nicht bewusst, aber wenn man darüber nachdenkt, kommt man drauf. Ja. Eine große Bedeutung eigentlich.</i> <i>I: Also können Sie sich vorstellen Ihren Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?</i> <i>E8: Das wäre nicht möglich. <u>Nein.</u> (E8, S. 5, Z. 14-20)</i> K8.4 <i>I: Hm. Also wie- betreibst</i>	
--	--	--	--

		du Psychohygiene auch präventiv oder erst wenn es akut ist? E1: Nein, eigentlich erst wenn es akut ist. Präventiv eher nicht. I: Hm. Ähm- glaubst du, dass du genug Psychohygiene betreibst oder denkst du, dass es besser wäre, wenn du diese mehr machen würdest? E1: Nachdem ich eigentlich keine Probleme habe, bezüglich ähm- also- wenn ich keine Probleme sehe, denke ich, dass ich eigentlich ziemlich ausgeglichen bin und das zur Genüge betriebe. Also ich hab jetzt kein Bedürfnis da jetzt mehr Zeit in das zu investieren. (E1, S. 5, Z. 27-33) I: Hm. Gönnst du dir in deiner Freizeit auch Entspannung oder ist es nur Rotes Kreuz, Feuerwehr, also nur Arbeit? E1: Nein, ich gönne mir dazwischen schon auch Entspannung zum Beispiel wenn ich von der Schule nach Hause komme dann mache ich amal am Nachmittag nichts und setze mich dann am Abend hin und bereite den nächsten Tag vor. Das heißt erst - ich fange erst an zum arbeiten so um 18, 19 Uhr und vorher am Nachmittag mach' ich also ganz gleich nach der Schule könnte ich nicht weiterarbeiten, da mache ich immer eine Pause. (E1, S. 4, Z. 5-11)	
--	--	--	--

		I: <i>Hm. Und da kann man auch behaupten, dass Sie die Psychohygiene auch präventiv und nicht erst wenn es akut ist betreiben. Stimmt?</i> E2: <i>Ja. Glaub' schon.</i> I: <i>Sie glauben schon. Hm. Also glauben Sie, dass Sie genug Psychohygiene betreiben, oder denken Sie, dass es auch besser wäre oder weiß ich nicht. (E2, S.3, Z. 37-41)</i> E2: <i>Nein, ich glaub' genug. (E2, S.4, Z.1)</i> E3: <i>Ja also- präventiv insofern als das – es immer ist- also ja es –i- i- es ist ja außer in Ferienzeiten jetzt geht's weniger drum. Aber in, in, in Zeiten, in normalen Schulwochen, sage ich, treffe ich mich regelmäßig mit meiner Familie und ins Fitnessstudio gehe ich sowieso das ganze Jahr über. Also ich betreib' das schon regelmäßig. (E3, S. 5, Z .28-31)</i> E4: <i>Ich versuche es eigentlich täglich teilweise jetzt wirklich abzuschalten und nichts zu machen. Also so das meistens ein bis zwei, Tage pro Woche- ähm- .. wenn ich nach der Arbeit mit der Kollegin nach Hause fahre oder so, da komme ich halt relativ spät heim. Da funktioniert es eher weniger mich zu entspannen, aber ansonsten versuche ich's wirklich täglich. Auch mal Phasen zu haben, wo ich gar</i>	
--	--	--	--

		<i>nichts tue, sondern nur irgendwie auf der Couch liege.</i> <i>I: Also kann man sagen, dass auch schon präventiv</i> <i>E4: Ja.</i> <i>I: und nicht erst wenn es schon akut ist.</i> <i>E4: Ja. Also nein ((haha)). Also auf jeden Fall ((husten)) (E4, S. 4, Z. 32-40)</i> <i>E4: Nein. Ich glaube es reicht für mich. mich aus- (E4, S. 5, Z. 3)</i> <i>E5: Ähm, ja. – Also- dass ich mir jetzt wirklich so eine Auszeit nehme ist jetzt nicht jede Woche, aber halt die Dinge wie Lesen, Lesen tue ich jeden Tag. Das ist für mich wirklich eine Art der Psychohygiene, weil es mir sehr hilft, wieder rauszukommen</i> <i>I: Ja</i> <i>E5: und halt nicht an die Arbeit und auch nicht weder an schulische noch an private Probleme zu denken. Also Lesen jeden Tag und sonst ja- rausgehen. Ich versuch', dass ich jeden Tag draußen ein bisschen unterwegs bin. Nicht immer laufen, manchmal nur ein bisschen spazieren gehen, wenn es ein längerer Heimweg ist (E5, S. 4, Z. 8-15)</i> <i>E5: Nein, also schon präventiv, das hat aber halt auch ein bisschen gedauert, weil man halt auch irgendwann doch merken muss, okay, ich kann viel machen, aber ich kann nicht alles machen. Ich bin nur eine Person und ich kann nicht die Arbeit für drei Lehrer tun. Oder für fünf</i>	
--	--	---	--

		Lehrer. (E5, S. 4, Z. 25-28) I: Hm. Wie oft betreibst du die Psychohygiene? Also wie viel Mal in der Woche oder im Monat oder täglich ? E6: Auf jeden Fall täglich. Einmal Yoga, einmal laufen, einmal Fitness-center, dann wieder ein paar Tage verreisen und so weiter. I: Ahm. Btreibst du Psychohygiene auch präventiv oder erst wenn es „akut“ ist? E6: Ähm auch präventiv, weil ich meine Hobbies ja immer habe. I: Hmm. Glaubst du, dass du genug Psychohygiene betreibst oder denkst du, dass es besser wäre, wenn diese mehr machen würdest? E6: Ja, also- ich denke ich sollte ab und zu auch mal gar nichts machen, also einfach mal nur auf der Couch herumlungern, lesen oder Schlaf nachholen. Das mache ich eigentlich nur wenn ich sehr krank bin. Ansonsten bin ich immer unterwegs und auf den Beinen. (E6, S. 5, Z. 11-21) I: Hm und wie oft betreibst du, jetzt und auch vorher als noch Lehrerin tätig warst, die Psychohygiene? Also wie viel Mal in der Woche oder im Monat? E7: Ah. Ich versuche das Wochenende dafür zu nutzen ja. I: Jedes Wochenende? E7: Ja, also der Plan ist schon so, dass ich jedes Wochenende nutzen will,	
--	--	--	--

		<i>geht aber natürlich nicht immer auf. Finde es aber manchmal ganz gut dies durch andere Tätigkeiten die mir auch Freude bereiten wie mein Oma besuchen oder auf mein Patenkind aufpassen zu ersetzen. Auch das bringt mich auf andere Gedanken.</i> <i>I: Hm. Betreibst du die Psychohygiene auch präventiv oder erst wenn es „akut“ ist? Oder hast auch vorher betrieben?</i> <i>E7: Eher wenn es „akut“ ist, weil ich sonst oft nicht daran denke oder es nicht für notwendig halte obwohl ich es mittlerweile besser wissen müsste.</i> <i>I: Hm. Glaubst du, dass du genug Psychohygiene betreibst oder denkst du, dass es besser wäre, wenn du diese mehr machen würdest?</i> <i>E7: Wenn es „akut“ ist glaube ich dass ich es genug tue, weil ich auch merke dass es mir immer schneller besser geht, präventiv ist sicher noch Luft nach oben.</i> <i>I: Wie viel Freizeit hast du meistens gehabt? Also glaubst du, dass du genug Freizeit hattest, um Psychohygiene öfters zu betreiben?</i> <i>E7: Ja Freizeit hatte ich genug. Äh. Ich musste es mir nur richtig einteilen und Prioritäten setzen, dann geht es sich aus. (E7, S. 6, Z. 9-28)</i> <i>E7: Ich versuchte den größten Teil der Woche am Sonntagabend zu planen</i>	
--	--	--	--

		um unter der Woche weniger Arbeit zu haben. Materialien wurden mir teils von der Schule zu Verfügung gestellt oder ich machte sie selbst bzw. nehme sie aus dem Internet. Borgte mir aber auch Materialien von Kolleginnen. (E7, S. 6, Z. 34-37) I: Also da kann man sagen, dass Sie die Psychohygiene auch präventiv und nicht wenn es erst akut ist, betreiben. E8: Ja, ja. Also jetzt schon. Früher nicht, jetzt schon. Jetzt weiß ich das. Was mir vor 4 Jahren passiert ist, diese Erfahrung, solche versuche ich vorzubeugen. I: Ähm, welche Erfahrung war das? E8: Ja das war halt große psychische Belastung, als ich an zwei Schulen unterrichtet habe und auch Probleme mit einem Kollegen. Ja. Das war unangenehm. (E8, S. 5, Z. 7-13)	
K9 Angebotene für Präventionsmaßnahmen vom System Schule, sowie schulintern	In dieser Kategorie berichten und beurteilen Lehrkräfte Präventionsmaßnahmen, die ihnen vom System Schule bzw. von dem Arbeitsgeber Stadtschulrat Wien, sowohl schulintern bzw. von der Schulleitung angeboten sind.	E1: Es gibt bei uns Fortbildungsangebote und da gibt es sehr wohl auch Fortbildungen, ähm mit diesen solchen Präventiv- Präventionsmaßnahmen, die man besuchen kann, wo man sich anmelden kann. Also ja wird angeboten. (E1, S. 6, Z. 24-26) I: Hm. Ist das schon mal bei dir passiert, also es war zum Beispiel zu viel und dann bist du zu deiner Direktorin gekommen und hast ihr erzählt, dass dir zu viel ist. Hat sie dir irgendwie geholfen? E1: Ja, sie hat dann gesagt-	

		<i>Ja, das war schon einmal. Es war, es gab eine Situation, wo ich gesagt habe, du das ist zu viel, das- das schaffe ich nicht.</i> <i>I: Hm.</i> <i>E1: Und dann wurde mir- dann wurde also dann ham wir uns gemeinsam angeschaut, was-ähm- was wichtig ist und diese unwichtig- eher unwichtigere Sachen, wurden dann weggenommen und wurden an eine andere Kollegen aufgeteilt und dann-also Sachen, wo ich jetzt nicht so weit tief involviert war, die wurden dann an andere Kollegen aufgeteilt und somit wurde ein Gleichgewicht wieder hergestellt, dass man mit wieder effizient arbeiten kann. (E1, S. 6, Z. 29-40)</i> <i>E2: Ähm- das kommt drauf an, was Sie unter Arbeitgeber verstehen. Also die Schule selbst, weiß ich - wüßst' ich von nix, glaub' ich nicht aber wenn man so das Fortbildungsprogramm anschaut, dann gibt's da schon immer wieder Veranstaltungen.</i> <i>I: Welche?</i> <i>E2: Fortbildungsveranstaltungen an der BH.</i> <i>I: Hm. Und die kann man</i> <i>E2: Oder Supervision, wenn's genehmigt wird und finanziert wird.</i> <i>I: Hm. Und diese Veranstaltg- Veranstaltungen kann man als Präventionsmaßnahmen gegen Burnout –ähm bezeich-</i>	
--	--	--	--

		nen? E2: Zum Teil sicher - ja. (E2, S. 4, Z. 28-37) I: Hm. Hm. Bemüht sich Ihre Direktorin oder Ihr Direktor die Belastungsfaktoren irgendwie zu reduzieren? E2: Ähm würde ich – ist für mich nicht sichtbar. (E2, S. 5, Z. 1-3) E3: Jein. Also es gibt zwar so Fort-, Lehrerfortbildungen, wo auch a mal so ähm, ja so Präventionsmaßnahmen Thema sind. Wenn eine Schule zum Beispiel sagt sie hätte das gern, gibt's das. Aber das ist weenig. Ich würde so sagen, der Tropfen auf den heißen Stein, weil das ist dann vielleicht einmal und dann rutscht das wieder unter den Tisch und dann denkt keiner mehr dran. Also das hat keine Regelmäßigkeit, wenn was gemacht wird und das wird aber generell auch selten getan. Ja. Und deshalb, also da gibt's eigentlich nichts und da gibt's auch nicht jetzt eine externe Stelle, wo man sagt, weiss ich nicht. Ähm Leute, die in diesem Bereich tätig sind, könnten dorthin kommen, wenn bei Bedarf und sich austauschen und sowas gibt's einfach nicht und das fehlt auch irgendwie. Ja. I: Hm. E3: Es werden keine Maßnahmen, keine wirklichen angeboten, muss ich ehrlicherweise sagen. (E3, S. 7, Z. 7-17)	
--	--	---	--

		I: <i>Hm. Uund bemüht sich deine Direktorin oder dein Direktor die Belastungsfaktoren irgendwie zu reduzieren?</i> E: <i>Ähm. Sie möchte es reduzieren, glaub' ich, aber leider gelingt ihr das nicht wirklich muss ich sagen. Eher ist das Gegenteil oft, weil sie dann noch Dinge möchte von einem und sich oft Sachen ähm vorstellt, die aber so dann auch nicht umsetzbar sind und sie da sie aber nicht direkt in den Klassen steht, weil sie ja eben mit Verwaltungstätigkeiten - ähm - zugedeckt ist, sage ich jetzt a mal . Ähm kann sie oft dann Manches nicht so nachvollziehen und halst einem noch zusätzliche Arbeit auf. So was glaub ich dass sie nicht mit Absicht macht, aber es bewirkt leider das, dass ma dann oft noch mehr zu tun hat, weil sie sich in Manches nicht so hineinversetzen kann. (E3, S. 7, Z. 18-27)</i> E4: <i>Also bei uns wird eigentlich nichts angeboten. Wir haben zweimal so wo wir gelernt haben den Kindern Entspannungsübungen beizubringen, ähm die wir für uns selbst nutzen konnten. Also das war so das einzige, aber ansonsten haben wir keine. (E4, S. 7, Z. 1-3)</i> I: <i>Und bietet deine Leiterin oder auch Arbeitsgeberin oder Arbeitsgeber</i>	
--	--	---	--

		vielleicht Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für die Mitarbeiterinnen und die Mitarbeiter? E5: Hmm, also das läuft nicht konkret über die Direktion, ähm also der Personalvertreter, fragt immer wieder so bei den Konferenzen, was wir halt möchten, ob wir grad das Gefühl haben, was wir brauchen und jetzt zum Beispiel wird eine Fortbildung angeboten zum Thema <u>Nein sagen</u>, also wie kann ich nein sagen und selber so ein bisschen auf meine Grenzen zu achten. I: Hm. Interessant. E5: Also das findet so glaub ich im März dann einmal statt, da kann ich nicht viel dazu sagen und es gibt ja - wir sind ja verpflichtet Fortbildungen zu besuchen und da gibt's auch ganz viele die sich mit dem Thema beschäftigen. Also das geht Hand in Hand zwischen der Personalvertretung, mit der Universität der pädagogischen Hochschule und der Direktion. Also es gibt schon Angebot, aber du musst dir halt selber aussuchen, ob du es wählen willst oder nicht. Es kommt halt auf die Lehrerpersönlichkeit d'rauf an, ob die Person das Gefühl hat, dass sie das braucht oder nicht. So, ja. (E5, S. 5, Z. 27-40) E5: Ich glaub', dass da schon viel, schon viel	
--	--	---	--

		gibt, was jetzt vielleicht nicht konkret von der Direktion ist, zum Beispiel die Gewerkschaft, da gibt es auch Prozen- te, wenn du, für Massa- gepartner und Thermen- partner, wenn das etwas ist, was einem hilft. Es wird aber auch immer von unserer Direktion ausgesendet, ähm Su- pervisionsmöglichkeiten, ähm billige Supervisi- onsmöglichkeiten, es gibt jetzt auch die Induk- tionsphase, wo man auch einen Mentor hat, mit dem man reden kann. Also ich hab' schon das Gefühl, das - ich kann jetzt nur von meiner Schule reden, dass da genug getan wird, sowohl halt von den älteren Kollegen und erfahrenen Kolle- gen, dass die sich um ei- nen kümmern, die Direk- tion sich darum kümmert und schaut, was kann man noch an Fortbil- dungen oder an weiß ich nicht, an Infomaterial bereitgeben oder auch die unterschiedlichen Gewerkschaften sowohl die roten als auch die schwarzen die teilen immer wieder Infobro- churen aus an wen man sich wenden kann, es gibt ja auch im Stadt- schulrat also bei der Bildungsdirektion heißt es ja mittlerweile An- sprechpartner. Also ich hab' schon das Gefühl, dass auch für die psy- chische Gesundheit (E5, S. 6, Z. 28-40) genug ge- tan wird. Nur muss es	
--	--	--	--

		halt die Lehrperson auch kennen, sich damit auseinander- setzen wollen und es auch in Anspruch nehmen wollen. (E5, S. 7, Z. 1-2) E6: Naja schon. Also wir machen ab und zu einen Ausflug und sie hat uns, was ja für den Job als Lehrerin sehr untypisch bzw. wahrscheinlich sogar illegal ist, einen freien Tag pro Schuljahr angeboten, den wir so nützen und einsetzen können, wie wir das wollen. Und sie betont immer, wie wichtig es ist, sich in Dinge nicht so reinzusteigern und viel zum Ausgleich zu machen. Derzeit ist auch ein Supervisionsprojekt für die nächsten zwei Schuljahre in Planung. (E6, S. 6-z. 21-25) I: Hm. Bemüht sich deine Chefin dich zu entlasten, wenn es dir irgendwie zu viel ist? E6: Ja absolut. Ich war einmal ziemlich krank und trotzdem in der Schule und als sie das gemerkt hat, hat sie mir strikt befohlen nach Hause zu fahren und erst eine Woche später wieder zu kommen. I: Hm, das war schön von ihr. Bemüht sich deine Direktorin die Belastungsfaktoren irgendwie zu reduzieren? E6: Ja schon. Aaber – hm es ist nicht so einfach, weil sie in 3 verschiedenen Schulen ist und nicht immer für uns da. Außerdem kann sie nicht viel dagegen unternehmen, dass wir so einen	
--	--	--	--

		<i>saftigen Lehrerinnen- und Lehrermangel haben bei uns. Daher müssen wir, sobald jemand (E6, S. 6, Z. 28-36) krank ist, automatisch viel mehr arbeiten und keiner kann's ändern. Ich glaube das tut ihr selbst leid, aber da sind ihr die Hände gebunden. (E6, S. 7, Z. 1-2)</i> <i>I: Hm. Hat dein Arbeitgeber Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angeboten? Also ich meine so etwas wie Team Building, Ausflüge mit dem Kollegium oder vielleicht Gutscheine für eine Therme oder Zeitausgleich oder Ähnliches?</i> <i>E7: Ah. Nein, wenn dann nur die Direktorin. Hin und wieder gibt einen gemeinsamen Ausflug am Ende des Semesters. Dies ist für mich aber eher mit Stress verbunden als mit Entspannung.</i> <i>I: Wieso mit Stress?</i> <i>E7: Stress deswegen weil es meist Ausflüge sind die mich nicht interessieren wie Stadt in Österreich ansehen, wandern gehen oder Museum ansehen und ich trotzdem mitgehen muss. Ah. Sich dafür zu motivieren ist oft schwer aber wenn ich dann dort bin, dann geht es eh. Stress deswegen auch weil- es sich oft mit Terminen kreuzt die ich lieber machen würde also wie Geburtstag von Freunden, Familie, Chorauftritt und so weiter, aber nicht ah kann weil es doch ein Teil der</i>	
--	--	--	--

		Arbeit ist. I: Hm. Hast dich oder hat dich dein Arbeitsgeber irgendwie hat sich dein Arbeitsgeber irgendwie bemüht dich zu entlasten, wenn es dir irgendwie zu viel war? E7: Der Arbeitgeber war ja das Land Wien und wer auch immer in diesem Büro sitzt weiß gar nicht wer man ist. Darum ist es ihnen auch egal. Es hängt dann von der Direktorin oder dem Direktor ab. Darum wird auch immer beim Personal gespart und so kommt es immer zu mehr Belastung. (E7, S. 8, Z. 18-35) I: Hm. Äh hat sich deine Direktorin oder dein Direktor bemüht, die Belastungsfaktoren irgendwie zu reduzieren? E7: Ja vor allem bei der Nachmittagsbetreuung, damit ich früher nachhause gehen konnte. (E7, S. 9, Z. 6-8) I: Hm. Bietet Ihr Arbeitsgeber Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an? E8: Nein. I: Nein. Also ich meine so etwas wie Team Building, Ausflüge mit dem Kollegium oder vielleicht Gutscheine für eine Therapie, Zeitausgleich oder Ähnliches. (E8, S. 5, Z. 32-37) E8: Ausflüge. Wir haben Lehrerausflug einmal im Jahr. Das ist zu wenig. - Das ist zu wenig. E8: Also die Direktorin, die würde mir <u>sicher</u> helfen. Ich habe es noch nie gebraucht tatsächlich. Sie würde sich bestimmt bemühen. Aber unser Arbeitsge-	
--	--	--	--

		<i>ber, das heißt Stadtschulrat Wien und Ministerium. Meiner Meinung nach, sie bemühen sich nicht, damit wir unseren Beruf gut und gesund ausüben können. Es wird immer mehr administrative Tätigkeit quasi aufgelegt, ja. Also ich sehe mehr im negativen Sinne. Das ist daa das sie uns mehr belasten. (E8, S. 6, Z. 6-11)</i>	
K10 Verbesserungsvorschläge für bessere strukturelle Präventionsmaßnahmen	Es werden konkrete strukturelle Maßnahmen im Schulkontext vorgeschlagen oder bereits umgesetzt, um die psychische Gesundheit zu steigern.	<i>E1: Was ich ihm vorschlagen würde. Na ja ich würd' ihm vorschlagen, ähm- Fortbildungsangebote vom Stadtschulrat aufzugreifen und diese an die Kollegen weiterzuleiten. Vielleicht an an Kollegen ähm wo der Chef sieht oder merkt, dass dieser Kollege oder diese Kollegin Burnout gefährdet sein könnte. Dass er an die herantritt und denen so ein Seminar nahelegt, dass sie das besuchen würden. Oder vielleicht auch darauf achten, dass alle Mitarbeiter im Tätigkeitsbereich C, ähm- ziemlich ausgewogen, dass diese ganzen Aufgaben ziemlich ausgewogen verteilt sind – dass nicht, weil meistens oder manchmal machen Vorgesetzte den Fehler, dass sie- dass sie – ähm Aufgaben ungleich verteilen, dass Leute, die viel machen und gewissenhaft sind das die dann noch mehr Arbeiten bekommen und Leute die eher Dinge nicht so erfüllen, wie es vom Chef vorausgesetzt wird, eher weniger Sachen bekommen, weil sich der Chef ganz einfach denkt - das wird dann sowieso nichts und oft wird dann der Fehler gemacht, dass eben die Leute, die viel arbeiten, noch mehr arbeiten und mehr und mehr und mehr und da müsste man schauen, dass man</i>	Hier finden sich konkret die-laut interviewten Personen-gesetzten oder vorgeschlagene strukturellen Maßnahmen im System Schule.

		<i>da ein ausgewogenes Verhältnis schafft. (E1, S. 7, Z. 6-19)</i> <i>E2: Es gäb' sicher mehr zu tun noch, was Supervision betrifft zum Beispiel oder Betreuung, psychologische Betreuung. Also da gibt es relativ wenig Infrastruktur (E2, S. 4- Z. 22-24).</i> <i>E2: Hm. Ja auf jeden Fall, dass es mehr Supervisionsmöglichkeiten geben muss für Lehrpersonen und direkt vor Ort auch Betreuung in psychologischer Form und einfach regelmäßige Möglichkeiten um sich auszutauschen mit jemandem, der darin geschult ist, also mit einem Supervisor oder Supervisorin. Das wäre eine sinnvolle Maßnahme, finde ich. (E2, S. 5, Z. 18-21)</i> <i>E3: Aber ich hab' schon den Eindruck, dass im Schulsystem einiges nicht optimal läuft. Nur ähm kann man da als, als einzelne Lehrkraft irgendwie schwer etwas ändern. Also da müssten die Leute, die in der Schulaufsicht sitzen oder in der Schulbehörde sitzen oder die Politiker irgendwas ändern, dass sich manche Dinge, also das, das - leichter werden würde vieles für die Lehrkräfte. (E3, S. 1, Z. 24-27)</i> <i>E3: Und ich bin der Meinung, dass sicher generell ratsam wäre, wenn ähm zum Beispiel Psychotherapie, die ja mit erheblichen Kosten verbunden ist,</i> <i>I: Hm.</i> <i>E3: dass da ein Angebot geben würde, ein kostenloses oder ein kostengünstiges für Lehrer.</i>	
--	--	--	--

		<i>Weil ich glaub' schon, dass es fast allen Lehrern und mir auch sehr gut tun würde, wenn man zum Beispiel einmal in der Woche einen Therapeuten aufsuchen könnte und einfach mit dem über die Situation, in der man sich befindet, sprechen könnte. Nur dadurch, dass eben so- was dann 70€ kostet überlegt man sich das halt, weil das ist es einem dann doch nicht wert, ja 70€ sind doch 70€</i> I: Hm. E3: Ja. Und das muss ma ausgeben und daher macht ma das ja nicht. Aber ich glaube dass es einem schon gut tun würde und dass das sicher nichts Schlechtes wird. (E3, S. 6, Z. 7-18) E3: Ja, also ich könnt' ma vorstellen, wenn dass mit den, mit der Therapie irgendwie zu teuer ist oder so, könnte man zumindest ähm weiss ich nicht, in einem Bezirk oder so, wo man tätig ist, ähm was anbieten, dass man sagt, da gibt's zum Beispiel auch ähm weiss ich nicht ich sag's jetzt einfach so am Freitag um 14 Uhr eine Stunde und da können sich Lehrer vorher telefonisch anmelden, dass man die Größe abschätzen kann, da könnt ma einen Austausch machen bei Kaffee und so weiter und da ist vielleicht irgendein Trainer dort oder so, dass ma da ir-	
--	--	---	--

		gendwie so einen netten Rahmen schafft und ich glaub, dass das schon viel helfen würd', wenn man sich mit anderen austauschen kann und zum Beispiel auch hört, dass es Anderen auch so geht. (E3, S. 7, Z. 32-40) E3: Weil oft ist das so, dass man dann glaubt: bin nur ich so? oder geht's nur mir alleine schlecht? Bin ich schuld, dass mir so geht? Das fragt man sich oft, oder ähm wie ist das. Wenn man dann sieht, dass es den Anderen auch nicht besser geht, oder dass die ähnliche Probleme haben, dann relativiert sich Manches wieder. (E3, S. 8, Z. 1-4) E4: Für mich ist das in Ordnung. Ja wir haben schon Kollegen, denen es ist nicht schaden würde manchmal Unterstützungsmaßnahmen zu bekommen, also wir haben eine Kollegin, die mindestens von vier Wochen Unterricht, also von vier Wochen mindestens zwei Wochen fehlt. Also für die wär's wahrscheinlich nicht schlecht, nur die kann sich halt alles erlauben, weil sie pragmatisiert ist und ihr nichts passieren kann. Also für solche Kolleginnen wären dann vielleicht Entspannungsübungen vielleicht angefragt, oder irgendwelche Gutscheine- ähm. Dass sie halt wieder rauskommen aus der Situation vielleicht weniger im Krankenstand sind. (E4, S. 7, Z. 8-15)	
--	--	--	--

		E6: <i>Ich denke, es gibt viele Lösungsansätze, die man nutzen könnte oder sollte. Zum Beispiel Supervision für das Lehrerinnen- und Lehrerteam. Und es müsste halt <u>viel</u> mehr Supplirreserven geben. Dann wäre es schon viel angenehmer. (E6, S.2, Z. 1-3)</i> E6: <i>Ja, vor allem Supervision und dann Teambuilding im Sinne von gemeinsamen sportlichen Aktivitäten oder so. (E6, S.7, Z. 14-15)</i> E7: <i>Aah - Team-Building zum Beispiel äh - aber auch individuelle Möglichkeiten, da manche - manche gehen lieber in die Berge während andere lieber im Chor singen. Vielleicht einfach verschiedene Workshops anbieten. Das könnte auch eine Möglichkeit sein. (E7, S. 9, Z. 11-13)</i> I: <i>Hm. Kannst du vielleicht behaupten, dass es als Präventionsmaßnahme gut wäre, wenn die zukünftigen Lehrkräfte über Psychohygiene in ihrer - und ihrer Bedeutung während des Studiums oder einfach vor dem Schulbeginn darüber informiert werden?</i> E7: <i>Auf jeden Fall sollte dies im Studium seinen Platz finden, denn wenn man weiß wie man damit umgeht kann präventiv gehandelt werden. Es gab oft Seminare die sich zweimal mit demselben Thema beschäftigt haben. Man könnte dies leicht durch Psychohygiene ersetzen. (E7, S.7, Z. 1-11)</i>	
--	--	---	--

		E8: Ähm. Ja ich würde vorschlagen, dass sich die Arbeitssituation so verbessert, dass jeder Lehrer einen schönen Arbeitsplatz hat. Das würde viel helfen. I: Ähm, was verstehen Sie darunter? E8: Na ja, also so wie im Büro. Halt einen eigenen Tisch haben, ja. (E8, S. 6, Z. 14-17) E8: Ja, das auch. Das wäre auch schön natürlich. Bürokräfte in der Schule. Ja. Damit wir weniger unter Administrativem leiden können. (E8, S. 6, Z. 20-21)	
--	--	---	--

11.5 Interviewtranskripte-Angaben

Interviewtranskript-Angaben: E1

Allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs:

Interview mit: E1

Datum der Aufnahme: 27.02.2020

Ort der Aufnahme: zu Hause

Art der Aufnahme: Videogespräch

Dauer der Aufnahme: 19:54 Minuten

Störungen: keine

Angaben zur interviewten Person:

Geschlecht: männlich

Alter: 29 Jahre

Eigene Kinder: keine

Momentane Familiensituation: ledig

Beruf: Lehrer

Berufsjahre: 4 Jahre

Schultyp - momentan: Neue Mittelschule (NMS), Wien - 1 Jahr

Schultyp – vorher: Neue Mittelschule (NMS), Wien – 3 Jahre

Klassenvorstand - momentan: nein

Klassenvorstand - vorher: 2 Jahre

Anzahl der SchülerInnen in der betreuten Klasse: 20 SchülerInnen

Betreute SchülerInnen insgesamt: ca. 80 – 100 SchülerInnen

Unterrichtsstunden: 6 - 7 Stunden/ Tag

Schilderung der Interviewsituation:

Gesprächsverlauf: Es wurde meist nach dem Leitfaden vorgegangen.

Inhalte des Gesprächs vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes:

Ich habe der erzählenden Person E1 erklärt, dass ich ein Interview zum Thema Psychohygiene im Lehrberuf führen werde. Ich habe die Person E1 darüber informiert, dass ich ihr am Anfang Fragen zu ihrer Person stelle und erst dann die Fragen zum Thema Burnout, Psychohygiene und Prävention kommen. Nachdem ich der Person E1 erklärt habe, dass sie nach ihrem Namen, dem Alter, den Berufsjahren, dem Schultyp und dem Wiener Gemeindebezirk, in dem sie unterrichtet, gefragt wird, hat mich die erzählende Person E1 darüber informiert, dass sie sich nicht wünscht, den Gemeindebezirk in dem sich die Schule, in der sie momentan als Lehrkraft tätig ist und auch nicht den, in dem sie früher als Lehrperson tätig war, zu veröffentlichen. Aus diesem Grund bleibt der Wiener Gemeindebezirk, in dem die Person E1 unterrichtet, anonym.

Interviewtranskript-Angaben: E2

Allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs:

Interview mit: E2

Datum der Aufnahme: 25.02.2020

Ort der Aufnahme: zu Hause

Art der Aufnahme: Videogespräch

Dauer der Aufnahme: 13:37 Minuten

Störungen: Kaffeemaschine

Angaben zur interviewten Person:

Geschlecht: männlich

Alter: 29 Jahre

Eigene Kinder: keine

Momentane Familiensituation: ledig

Beruf: Lehrer

Berufsjahre: 3,5 Jahre

Schultyp - momentan: Berufsbildende Höhere Schule (BHS), 9. Wiener Gemeindebezirk – 3,5 Jahre

Schultyp – vorher: Berufsbildende Höhere Schule (BHS) - 1,5 Monate (Karenzvertretung)

Klassenvorstand - momentan: nein

Klassenvorstand - vorher: nein

Anzahl der SchülerInnen in der betreuten Klasse: ca. 15 - 20 SchülerInnen

Betreute SchülerInnen insgesamt: ca. 80 SchülerInnen

Unterrichtsstunden: 5 - 7 Stunden/Tag

Schilderung der Interviewsituation:

Gesprächsverlauf: Es wurde meist nach dem Leitfaden vorgegangen.

Inhalte des Gesprächs vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes:

Ich habe der erzählenden Person E2 erklärt, dass ich ein Interview zum Thema Psychohygiene im Lehrberuf führen werde. Ich habe die Person E2 darüber informiert, dass ich ihr am Anfang Fragen zu ihrer Person stellen werde, und erst dann die Fragen zum Thema Burnout, Psychohygiene und Prävention kommen. Die Person E2 hat mich darüber informiert, dass sie nicht nur an der Berufsbildenden Höheren Schule, an der sie fünf bis sieben Stunden täglich unterrichtet, sondern auch noch an der Universität Wien unterrichtet.

Interviewtranskript-Angaben: E3

Allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs:

Interview mit: E3

Datum der Aufnahme: 25.02.2020

Ort der Aufnahme: zu Hause
Art der Aufnahme: Videogespräch
Dauer der Aufnahme: 21:48 Minuten
Störungen: keine

Angaben zur interviewten Person:

Geschlecht: männlich
Alter: 30 Jahre
Eigene Kinder: keine
Momentane Familiensituation: ledig
Beruf: Lehrer
Berufsjahre: 5 Jahre
Schultyp - momentan: Neue Mittelschule (NMS), Wien
Schultyp – vorher: kein
Klassenvorstand - momentan: ja
Klassenvorstand - vorher: nein
Anzahl der SchülerInnen in der betreuten Klasse: 25 SchülerInnen
Betreute SchülerInnen insgesamt: ca. 100 SchülerInnen
Unterrichtsstunden: 4 - 6 Stunden/Tag

Schilderung der Interviewsituation:

Gesprächsverlauf: Es wurde meist nach dem Leitfaden vorgegangen.
Inhalte des Gesprächs vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes:
Ich habe der erzählenden Person E3 erklärt, dass ich ein Interview zum Thema Psychohygiene im Lehrberuf führen werde. Ich habe die Person E3 darüber informiert, dass ich ihr am Anfang Fragen zu ihrer Person stelle, und erst dann die Fragen zum Thema Burnout, Psychohygiene und Prävention kommen. Nachdem ich der Person E3 erklärt habe, dass sie nach ihrem Namen, dem Alter, den Berufsjahren, dem Schultyp und dem Wiener Gemeindebezirk, in dem die Person E3 unterrichtet, gefragt wird, hat mir die erzählende Person E3 angedeutet, dass sie nicht wünscht, den Gemeindebezirk in dem sich die Schule, an der sie momentan als Lehrkraft tätig ist und auch den, in dem sie früher als Lehrperson tätig war, zu veröffentlichen. Aus diesem Grund bleibt der Wiener Gemeindebezirk, in dem die Person E3 unterrichtet, anonym.

Interviewtranskript-Angaben: E4

Allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs:

Interview mit: E4
Datum der Aufnahme: 20.02.2020
Ort der Aufnahme: McDonalds Filiale Praterstern, Wien
Dauer der Aufnahme: 20:03 Minuten
Störungen: Hintergrundgeräusche wie Stimmen und Musik

Angaben zur interviewten Person:

Geschlecht: weiblich
Alter: 29 Jahre
Eigene Kinder: keine
Momentane Familiensituation: ledig
Beruf: Lehrerin
Berufsjahre: 1,5 Jahre
Schultyp - momentan: Volksschule, 10. Wiener Gemeindebezirk

Schultyp – vorher: kein
Klassenvorstand/KlassenlehrerIn - momentan: nein
Klassenvorstand/KlassenlehrerIn - vorher: nein
Anzahl der SchülerInnen in der betreuten Klasse: 15 SchülerInnen
Betreute SchülerInnen insgesamt: 4 - 15 SchülerInnen
Unterrichtsstunden: 5 Stunden/Tag

Schilderung der Interviewsituation:

Gesprächsverlauf: Es wurde meist nach dem Leitfaden vorgegangen.

Inhalte des Gesprächs vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes:

Die Person E4 hat mir erzählt, dass sie an einer Volksschule in einer Integrationsklasse unterrichtet. Sie hat mir erklärt, dass der Anfang im Beruf wirklich sehr schwer war, vielleicht auch deshalb, weil sie keine ausgebildete Lehrerin ist und kein Lehramt studiert hat, sondern den Bachelor in Bildungswissenschaft gemacht hat. Neben der Arbeit als Integrationslehrerin betreibt sie ihr Masterstudium der Bildungswissenschaft weiter. Nach der Abgabe ihrer Masterarbeit steht sie kurz vor der Masterprüfung. Ich habe der erzählenden Person E4 erklärt, dass ich ein Interview zum Thema Psychohygiene im Lehrberuf führen werde. Ich habe die Person E4 zu Beginn darum gebeten Basisinformationen zu ihrer Person zu geben, wie ihren Namen, das Alter, die Berufsjahre, den Schultyp und den Wiener Gemeindebezirk, in dem sie unterrichtet, die Anzahl der Kinder in der Klasse, die sie betreut, sowie ihre momentane Familiensituation.

Interviewtranskript-Angaben: E5

Allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs:

Interview mit: E5

Datum der Aufnahme: 12.02.2020

Ort der Aufnahme: McDonalds Filiale Praterstern, Wien

Dauer der Aufnahme: 17:20 Minuten

Störungen: Hintergrundgeräusche wie Stimmen und Musik

Angaben zur interviewten Person:

Geschlecht: weiblich

Alter: 24 Jahre

Eigene Kinder: keine

Momentane Familiensituation: ledig

Beruf: Lehrerin

Berufsjahre: 5 Monate

Schultyp - momentan: Neue Mittelschule (NMS), 12. Wiener Gemeindebezirk

Schultyp – vorher: kein

Klassenvorstand/KlassenlehrerIn - momentan: ja

Klassenvorstand/KlassenlehrerIn - vorher: nein

Anzahl der SchülerInnen in der betreuten Klasse: 25 SchülerInnen

Betreute SchülerInnen insgesamt: ca. 100 SchülerInnen

Unterrichtsstunden: 6 Stunden/Tag

Schilderung der Interviewsituation:

Gesprächsverlauf: Es wurde meist nach dem Leitfaden vorgegangen.

Inhalte des Gesprächs vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes:

Die Person E5 hat mir erzählt, dass sie vor kurzer Zeit das Masterstudium der Bildungswissenschaft abgeschlossen hat. Ich habe der erzählenden Person E5 erklärt, dass ich ein Inter-

view zum Thema Psychohygiene im Lehrberuf führen werde. Ich habe die Person E5 darüber informiert, dass ich ihr zu Beginn Fragen zu ihrer Person stellen werde und erst dann die Fragen zum Thema Burnout, Psychohygiene und Prävention kommen. Ich habe der Person E5 erklärt, dass nach ihrem Namen, dem Alter, den Berufsjahren, der Familiensituation und dem Schultyp gefragt wird. Die erzählende Person E5 hat mich darüber informiert, dass sie an der Neuen Mittelschule im 12. Wiener Bezirk arbeitet. In ihrer Klasse sind 25 Schülerinnen und Schüler, aber insgesamt betreut sie ungefähr 100 Kinder in der Schule.

Interviewtranskript-Angaben: E6

Allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs:

Interview mit: E6

Datum der Aufnahme: 18.02.2020

Ort der Aufnahme: zu Hause, Niederösterreich

Dauer der Aufnahme: 26:33 Minuten

Störungen: Hintergrundgeräusche wie Stimmen und Fernseher

Angaben zur interviewten Person:

Geschlecht: weiblich

Alter: 24 Jahre

Eigene Kinder: keine

Momentane Familiensituation: ledig

Beruf: Lehrerin

Berufsjahre: 2,5 Jahre

Schultyp - momentan: Volksschule (VS), 20. Wiener Gemeindebezirk

Schultyp – vorher: kein

Klassenvorstand/KlassenlehrerIn - momentan: ja

Klassenvorstand/KlassenlehrerIn - vorher: nein

Anzahl der SchülerInnen in der betreuten Klasse: 20 SchülerInnen

Betreute SchülerInnen insgesamt: 20 SchülerInnen

Unterrichtsstunden: 4 - 6 Stunden/Tag

Schilderung der Interviewsituation:

Gesprächsverlauf: Es wurde meist nach dem Leitfaden vorgegangen.

Inhalte des Gesprächs vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes:

Ich habe der erzählenden Person E6 erklärt, dass ich ein Interview zum Thema Psychohygiene im Lehrberuf führen werde. Ich habe die Person E6 darüber informiert, dass ich ihr am Anfang Fragen zu ihrer Person stelle und erst dann die Fragen zum Thema Burnout, Psychohygiene und Prävention kommen.

Interviewtranskript-Angaben: E7

Allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs:

Interview mit: E7

Datum der Aufnahme: 19.02.2020

Ort der Aufnahme: zu Hause, Niederösterreich

Dauer der Aufnahme: 32:11 Minuten

Störungen: keine

Angaben zur interviewten Person:

Geschlecht: weiblich

Alter: 24 Jahre

Eigene Kinder: keine
Momentane Familiensituation: ledig
Beruf: Lehrerin
Berufsjahre: 2 Jahre
Schultyp - momentan: Volksschule, Wien
Schultyp – vorher: kein
Klassenvorstand/KlassenlehrerIn - momentan: nein
Klassenvorstand/KlassenlehrerIn - vorher: nein
Anzahl der SchülerInnen in einer betreuten Klasse: ca. 20 SchülerInnen
Betreute SchülerInnen insgesamt: 85 SchülerInnen
Unterrichtsstunden: 4 - 5 Stunden/Tag

Schilderung der Interviewsituation:

Gesprächsverlauf: Es wurde meist nach dem Leitfaden vorgegangen.
Inhalte des Gesprächs vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes:
Ich habe der erzählenden Person E7 erklärt, dass ich ein Interview zum Thema Psychohygiene im Lehrberuf führen werde. Ich habe die Person E7 darüber informiert, dass ich ihr am Anfang Fragen zu ihrer Person stellen werde und erst dann die Fragen zum Thema Burnout, Psychohygiene und Prävention kommen. Nachdem ich der Person E7 erklärt habe, dass sie nach dem Namen, dem Alter, den Berufsjahren, dem Schultyp und dem Wiener Gemeindebezirk, in dem sie unterrichtet, gefragt wird, hat mir die erzählende Person E7 angedeutet, dass sie sich nicht wünscht, den Gemeindebezirk in dem sich die Schule, an der sie momentan als Lehrkraft tätig ist, zu veröffentlichen. Aus diesem Grund bleibt der Wiener Gemeindebezirk, in dem die Person E7 unterrichtet, anonym. Die erzählende Person hat mich weiter darüber aufgeklärt, dass sie dort als Springerin gearbeitet hat. Sie hat mir verdeutlicht, dass sie 4 - 5 Stunden täglich unterrichtete. Die Person E7 ist nicht mehr als Lehrerin tätig, weil sie mit dem Studium an der Universität Wien begonnen hat und die Tätigkeit in der Schule nicht mehr ausüben konnte.

Interviewtranskript-Angaben: E8

Allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs:

Interview mit: E8
Datum der Aufnahme: 02.03.2020
Ort der Aufnahme: zu Hause, Niederösterreich
Dauer der Aufnahme: 21:03 Minuten
Störungen: Fernseher

Angaben zur interviewten Person:

Geschlecht: männlich
Alter: 30 Jahre
Eigene Kinder: 1
Momentane Familiensituation: verheiratet
Beruf: Lehrer
Berufsjahre: 4 Jahre
Schultyp - momentan: Realgymnasium, 3. Wiener Gemeindebezirk (4 Jahre)
Schultyp – vorher: Gymnasium (1 Jahr)
Klassenvorstand/KlassenlehrerIn - momentan: nein
Klassenvorstand/KlassenlehrerIn - vorher: ja
Anzahl der SchülerInnen in der betreuten Klasse: ca. 20 SchülerInnen
Betreute SchülerInnen insgesamt: ca. 150 SchülerInnen

Unterrichtsstunden: 5 - 7

Schilderung der Interviewsituation:

Gesprächsverlauf: Es wurde meist nach dem Leitfaden vorgegangen.

Inhalte des Gesprächs vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegerätes:

Ich habe Person E8 darüber informiert, dass es um das Thema Psychohygiene geht bzw. dass ich ihr zu Beginn Fragen zu ihrer Person stellen werde und erst dann die Fragen zum Thema Burnout, zur Psychohygiene und zur Prävention. Die Person E8 hat mir vor dem Gespräch erzählt, dass sie fünf bis sieben Stunden täglich unterrichtet.

11.6 Interviewtranskripte

- 1 I: Ja, jetzt funktioniert es. Also ich stell' dir- ganz am Anfang solche Basisfragen wie ähm.
2 Wie heißt du?
3 E: E1.
4 I: E1?
5 E: Ja.
6 I: Hm. Wie alt bist du?
7 E: Ähm ich bin 29 Jahre alt.
8 I: Hast du eigene Kinder?
9 E: Nein.
10 I: Ähm deine momentane Familiensituation.
11 E: Momentan ledig.
12 I: Hm. Wie viele Jahre bist du als Lehrer tätig?
13 E: Ähm vier Jahre bereits.
14 I: Hm. Ähm ist das eine Volksschule oder ein Gymnasium oder wo unterrichtest du?
15 E: In 'ner neuen Mittelschule.
16 I: Hm. Bist du ein Klassenlehrer also Vorgesetzter?
17 E: Ähm Klassenvorstand meinst du?
18 I: Ja.
19 E: Ähm - Co-Klassenvorstand. Ich war bei der NMS zwei Jahre Klassenvorstand.
20 I: Hm. Aber jetzt nicht mehr
21 E: Heuer nicht, weil ich an einer neuen Schule bin.
22 I: Hm. Ähm wie hoch ist die Anzahl der Kinder in der Klasse, die du betreust?
23 E: In meiner Klasse befinden sich 20 Schüler.
24 I: Hm. Und wie viele Klassen insgesamt, oder wie viele Kinder insgesamt betreust du?
25 E: Ähm das sind, Moment, ich muss kurz nachrechnen - 40- ja also zirka, so zirka 80 bis
26 100 Schüler.
27 I: Hm. Und wie lange bist du bei diesem Arbeitgeber tätig? Also die 4 Jahre, du hast
28 nicht gewechselt, oder so.
29 E: O ja, ich habe einmal, ich habe einmal den Schulstandort gewechselt. Ich war 3 Jahre
30 lang in einer, in einer Brennpunktschule
31 I: Hm.
32 E: Und jetzt bin ich an einer Schule mit ähm ja.
33 I: Hm.
34 E: wenig, i sog jetzt amal weniger Migrationsanteil.
35 I: Hm. Hm. Danke. Und jetzt kommen wir zu den Hauptfragen. Also hast du schon
36 einmal den Eindruck gehabt, dass dir, dass die Arbeit dir zu viel ist?
37 E: Ähm das kommt darauf an. Also ich, in der Schule, in der ich vorher tätig war,
38 I: Ja.
39 E: ist es so, dass sich die - der Großteil, oder sehr viel Arbeit und sehr viele Tätigkeiten
40 auf den administrativen Bereich ähm verlagert haben, weil wir Schüler hatten, mit
41 sehr viel Problemen sozialer Herkunft und es gab auch sehr viele disziplinäre

- 1 Schwierigkeiten, wo man Berichte schreiben musste, mit Jugendfürsorge in Kontakt
2 treten musste, wo man auch ähm mit Beratungslehrern und Psychologen Kontakt
3 halten musste. Und diese Zeit, ist dann die, die dann bei der Vorbereitungsarbeit
4 dann abgeht, weil ähm- und darunter leidet dann natürlich auch der Unterricht und
5 wenn man da trotzdem gewissenhaft ist als Lehrer und diesem Unterricht nachgehen
6 möchte, und auch ordentliche gut vorbereitete Stunden halten möchte, dann ufert
7 das natürlich in sehr, in sehr viel Arbeit aus.
- 8 I: Hm. Also da kann man sagen, dass du die Hoffnung aufgegeben hast, dass sich die
9 Arbeitslage zum Besseren ändern lässt?
- 10 E: In dieser Schule, in der ich war, ja.
- 11 I: Hm. Uund wie ist es jetzt bei dieser Schule, wo du momentan arbeitest?
- 12 E: Jetzt ist es besser. Ähm es sind Schüler aus, ich sage jetzt mal, aus sozial guten
13 Elternhäusern.
- 14 I: Hm.
- 15 E: Die Schüler sind sehr gut erzogen, sind bei uns ähm-sehr brav, arbeiten sehr brav mit. Es gibt
16 weniger administrative Tätigkeiten, ähm es sind weniger Berichte zu schreiben und man kann
17 sich an dieser Schule mehr aufs Unterrichten konzentrieren und das erfüllt auch mehr den
18 Zweck der Tätigkeit und man hat mehr Erfolgserlebnisse als in, als in Brennpunktschulen, sag
19 ich jetzt mal generell.
- 20 I: Hm. Ähm fühlst du dich oft erschöpft? Oder hast du dich vorher oft erschöpft gefühlt?
- 21 E: Das kommt auf die jeweiligen Tage an. Es gibt Tage, an denen man 6 bis 7 Stunden
22 durchunterrichten muss. Nach diesen Tagen vor allem wenn man sehr viel, ähm sehr viele,
23 ich sage es jetzt, sehr viele Realien ähm unterrichtet, ähm - ist es schon hart, also da fühlt
24 man sich schon erschöpft, wenn man um zwei oder drei nach Hause kommt. Ähm an
25 kürzeren Tagen ist es dann natürlich nicht so.
- 26 I: Hm. Also ähm müde bist du schnell? Oder fühlst du dich müde wegen der Arbeit?
- 27 E: Ähm müde nicht wegen der Arbeit, nicht eigentlich.
- 28 I: Hm. Ähm und wie es mit Kopfschmerzen? Bei dir?
- 29 E: Hm habe ich auch nicht. Nein Kopfschmerzen habe ich nicht. Da bin ich zum Glück nicht
30 anfällig.
- 31 I: Hm. Fühlst du dich oft innerlich angespannt?
- 32 E: -Ähm- innerlich angespannt. – Jein. Es kommt- auch das kommt darauf an. Es gibt Situationen
33 vor allem, wenn es darum geht, dann um die Notengabe, wenn das wenn dann die Zeugnisse
34 nahen und man die Schüler abschließen muss. Dann ist man natürlich ein bisschen unter
35 Stress. Aber sonst- ich persönlich bin eigentlich recht ausgeglichen.
- 36 I: Hm. Hm. Ähm meinst du, dass es an deinem Arbeitsfeld ein gutes Arbeitsklima herrscht?
- 37 E: Ja.
- 38 I: Hm also vorher war das auch so?
- 39 E: Vorher war's so unter den Kollegen herrschte teilweise ein gutes Arbeitsklima,
40 I: Hm.

- 1 E: mit der Vorgesetzten kam es, kam es darauf an. Je nachdem, das war sehr, ja. Das- es kam
2 drauf an.
- 3 I: Hm. -- Ja. Und jetzt hast du das Arbeitsklima als gut bezeichnet. Also du meinst Kolleginnen
4 und Kollegen und auch die Führungskraft.
- 5 E: Genau. Die Führungskraft, man - ich habe den Eindruck, dass die Führungskraft hier ein
6 bisschen strukturierter ist und das färbt natürlich auch auf die Arbeit der Kolleginnen und
7 Kollegen ab. Und es ist ein sehr gutes Team und die Kollegen helfen zusammen und man
8 kann sich auch jederzeit austauschen über gewisse Situationen,
- 9 I: Hm.
- 10 E: im Schulalltag.
- 11 I: Hm. Also jetzt planst du nicht mehr die Arbeitsstelle zu wechseln – oder?
- 12 E: Nein.
- 13 I: Hm. Uund.
- 14 E: Ich bin jetzt in meiner –ja
- 15 I: Ja?
- 16 E: Na ich bin jetzt in meiner Schule in die ich auch von Anfang an wollte und habe vor auch hier
17 bis zu also sicherlich die nächsten 20, 30 Jahre zu bleiben.
- 18 I: Hm. Ähm bist du oft krank? Oder
- 19 E: Nein.
- 20 I: Im Krankenstand.
- 21 E: Nein. Krankenstand war ich bis jetzt 4 Tage.
- 22 I: Ähm passiert es oft, dass du schlimme Tage in der Arbeit hast?
- 23 E: Eigentlich nicht.
- 24 I: Und vorher?
- 25 E: Ähm eigentlich – in den ersten beiden Jahren eigentlich auch nicht. Im dritten Jahr bekam ich
26 dann einen Schüler aus - aus einer Heilstätten-Schule, der uns ähm – auf Trab hielt - und ja -
27 da war es schon so, dass es Tage gab wo man lange gesessen ist und vor allem auch am
28 Nachmittag gesessen ist, um diese ganzen disziplinierten Vorfälle, die meistens, die sich halt
29 während des Schultages ereignet haben, abzuarbeiten. Das war schon, das war schon eine
30 sehr anstrengende Zeit - muss ich sagen.
- 31 I: Hm. Beeinflusst die Arbeit dein persönliches Leben?
- 32 E: Jaa - natürlich - das ist aber als Lehrer eigentlich immer so, dass man ähm Arbeit mit nach
33 Hause nimmt und ich denke, dass man, wenn man Lehrer wird, dass man sich bewusst sein
34 muss, dass die Arbeit zu Hause weiter geht und nicht in der Schule bleibt, weil man macht
35 sich trotzdem auch am Abend Gedanken darüber, was man am nächsten Tag macht und wie
36 es funktionieren wird und man ist schon ständig irgendwie auch in der Schule. Also ganz
37 abschalten kann man als Lehrer, denke ich, oder kann man als Lehrer nicht.
- 38 I: Hm. Wie ist es mit deiner Freizeit? Wie verbringst du die?
- 39 E: Ja also ich bin in meiner Freizeit ähm Mitglied beim Roten Kreuz - dort habe ich Dienste.
- 40 I: Hm.

- 1 E: Dann verbringe ich natürlich die Freizeit sehr oft mit Freunden. Ähm gehe jeden Tag eine
2 Runde Radfahren und ja - bei der Feuerwehr bin ich auch in der Heimatortschaft.
- 3 I: Hm.
- 4 E: Und ja also ziemlich ausgeglichene Freizeit würd' ich sagen.
- 5 I: Hm. Gönnst du dir in deiner Freizeit auch Entspannung oder ist es nur Rotes Kreuz,
6 Feuerwehr, also nur Arbeit?
- 7 E: Nein, ich gönne mir dazwischen schon auch Entspannung zum Beispiel wenn ich von der
8 Schule nach Hause komme dann mache ich amal am Nachmittag nichts und setze mich dann
9 am Abend hin und bereite den nächsten Tag vor. Das heißt erst - ich fange erst an zum
10 arbeiten so um 18, 19 Uhr und vorher am Nachmittag mach' ich also ganz gleich nach der
11 Schule könnte ich nicht weiterarbeiten, da mache ich immer eine Pause.
- 12 I: Hm. Ähm. Redest du in deiner Freizeit über dein Arbeitsleben?
- 13 E: Ähm nachdem ich in- also in meinem ...Bezirk unterrichte, sehe ich privat sehr viele Leute, die
14 ähm in der Schule, wo ich die Schüler in der Schule habe und da kommt es dann zwangsweise
15 dazu, dass man auch über die Schule spricht, aber ned ausschließlich, sondern wenn es sich
16 ergibt.
- 17 I: Hm. Also ähm du redest über deine Gefühle und Gedanken oder Probleme bezüglich deines
18 Arbeitslebens.
- 19 E: Nein, das nicht, darüber nicht – mehr über Schüler. Wenn man Eltern irgendwo trifft, dass
20 man – dass die halt fragen, wie ist es, was war in der Schule, oder wie geht's ihm in der
21 Schule dem Sohn oder der Tochter, dass ma da ned Auskünfte auch gibt außerhalb des
22 Elternsprechtages aber das ist auch kein Problem.
- 23 I: Du redest ausschließlich über die Schülerinnen und Schüler? Ich verstehe es nicht ganz?
- 24 E: Na ja, wenn es- also ich unterrichte dort, wo ich auch wohne,
- 25 I: Ja.
- 26 E: und da trifft man halt auch privat Leute, von denen man, die man natürlich kennt auch privat,
27 von denen man die Sch - Kinder in der Schule hat.
- 28 I: Hm. Hm.
- 29 E: Und dann kommt es zwangsweise vor, dass man mit denen auch über die Schule natürlich
30 auch spricht.
- 31 I: Hm. Hm. Alles klar. Ähm- was tust du für deine psychische Gesundheit?
- 32 E: Also wir haben bei uns, wie schon vorher erwähnt, sehr, ein sehr gutes kollegiales Verhältnis.
- 33 I: Ja.
- 34 E: Wir tauschen uns zum Beispiel auch nach dem Unterricht aus, oft bleiben Kollegen länger in
35 der Schule, ich bin jetzt zum Beispiel auch noch in der Schule und hab seit 13 Uhr aus, weil
36 ma jetzt noch eine Stunde geplaudert haben bei einem Kaffee und- ja das ist eigentlich
37 immer recht nett, weil man da auch über gewissen Situationen spricht, vielleicht auch über
38 Sachen was man besser machen könnte und auch über private Sachen sich unterhält und das
39 ist immer ein netter Abschluss, wenn man da ein bissl länger bleibt, mit ihnen noch tratscht,
40 das ist eigentlich immer recht nett, und da geht man noch mit einem, wie soll ma's sagen,

- 1 geht man auch- gut nach Hause, ohne dass man irgendetwas mitnimmt das ist schon recht
2 gut an unserem Standort.
- 3 I: Hm. Also das hilft deiner psychischen Gesundheit?
- 4 E: Genau, ja. Und auch in meiner vorigen Schule, ähm wo ich war, haben wir doch immer
5 regelmäßig danach, nach der Schule sind wir oft ins Kaffeehaus gegangen und haben dort
6 noch geplaudert und dann wenn einem was geärgert hat und man spricht dann über das mit
7 jemandem der in der gleichen Situation ist oder im gleichem Haus arbeitet, dann ist das ganz
8 - dann ...sieht dann stellt sich das ganz anders dar auf einmal und da kommt man vielleicht
9 d'rauf das ist gar kein Problem.
- 10 I: Hm.
- 11 E: Weil das betrifft andere auch und das ist ned so tragisch.
- 12 I: Hm. Ja. Ähm was stellst du dich unter Psychohygiene vor?
- 13 E: Psychohygiene darunter stelle ich mich vor- ähm- mit Leuten eben über gewisse Probleme zu
14 sprechen, diese Probleme auch anzusprechen, vielleicht auch mit dem Vorgesetzten zu
15 sprechen und die Sachen nicht in sich hinein zu – zu fressen und auch nicht, dass man nicht
16 alleine dasteht mit irgendwelchen Sorgen oder Schwierigkeiten, sondern das auch teilen
17 kann und sich regelmäßig über gewisse Dinge austauscht.
- 18 I: Hm. Und wie oft betreibst du solche Psychohygiene?
- 19 E: Das kommt ganz darauf an. -
- 20 I: Hm. Und
- 21 E: Das kann man nicht verallgemeinern. Das kommt darauf an, wie die Tage sind. Das kommt
22 darauf an, wie viel Zeit vorhanden ist, weil man kann nicht immer sich auf einen Kaffee
23 treffen oder irgendwo länger bleiben, weil oft hat man noch irgendwelche Termine am
24 Nachmittag und natürlich wenn jetzt, wenn jetzt ein Problem an einem nagt, oder wenn
25 man irgendwas erlebt hat, was ned so in Ordnung ist, dann ähm wird man das Gespräch
26 suchen und wenn nicht, dann ist es eh in Ordnung.
- 27 I: Hm. Also wie- betreibst du Psychohygiene auch präventiv oder erst wenn es akut ist?
- 28 E: Nein, eigentlich erst wenn es akut ist. Präventiv eher nicht.
- 29 I: Hm. Ähm- glaubst du, dass du genug Psychohygiene betreibst oder denkst du, dass es besser
30 wäre, wenn du diese mehr machen würdest?
- 31 E: Nachdem ich eigentlich keine Probleme habe, bezüglich ähm- also- wenn ich keine Probleme
32 sehe, denke ich, dass ich eigentlich ziemlich ausgeglichen bin und das zur Genüge betreibe.
33 Also ich hab jetzt kein Bedürfnis da jetzt mehr Zeit in das zu investieren.
- 34 I: Hm. Ähm findest du die Psychohygiene wichtig? Also welche Bedeutung hat sie für dich?
- 35 E: Ja schon eine hohe Bedeutung.
- 36 I: Hm - Kannst du dich vorstellen, deinen Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?
- 37 E: Hm. Diesen Beruf eher nicht.
- 38 I: Also die Gespräche sind eher sehr wichtig?
- 39 E: Die Gespräche sind schon sehr wichtig, ja.
- 40 I: Hm.

- 1 E: Überhaupt auch deshalb, weil man Situationen aus anderen Blickwinkeln erfährt, wenn man
2 selber über den Tellerrand hinausblicken lernt, wie man andere Meinungen zulässt und auf
3 andere Meinungen hört.
- 4 I: Hm. Ähm inwiefern gelingt es dir, also mittels Psychohygiene Burnout oder andere
5 gesundheitliche Beeinträchtigungen vorzubeugen? Du hast eh gesagt, dass du ganz
6 ausgeglichen bist, also glaubst du, dass kein Burnout oder andere gesundheitliche
7 Beeinträchtigungen kommen können bei dir?
- 8 E: Das denke ich nicht und das mit dem Burnout ich denke, wenn man genug Erfolgserlebnisse
9 hat, dass das eher, dass dieses Problem eher nicht auftreten - würde, weil ähm es ist wenn
10 man an Schulen ist und Energie investiert, und Energie hineinsteckt und man sieht aber dass
11 kein Output dabei heraus kommt, dann ist das dann denke ich, dass es schon leicht passieren
12 kann wenn man ein engagierter Lehrer ist, dass man Burnout gefährdet ist.
- 13 I: Hm.
- 14 E: Das ich denke, dass das sehr eng mit dem Erfolg verknüpft ist. Aber wenn man genug Erfolg
15 erlebt und genug Erfolg sieht, dann denke ich, dass man einen Sinn in der Arbeit sieht und
16 dass die Gefahr ähm an Burnout zu erkranken eher gering ist.
- 17 I: Hm. Also bei dir ähm ist genug Erfolg. Kann man jetzt sagen.
- 18 E: Ja vom Gefühl her schon.
- 19 I: Hm. Hm. Super. Ähm wirst du von deinem Arbeitsgeber oder deiner Arbeitsgeberin oder vom
20 Kollegium eher unterstützt oder kritisiert?
- 21 E: Nein, wir unterstützen uns gegenseitig auch von Seiten der Chefität.
- 22 I: Hm. Und bietet vielleicht dein Arbeitsgeber Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für die
23 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter?
- 24 E: Es gibt bei uns Fortbildungsangebote und da gibt es sehr wohl auch Fortbildungen, ähm mit
25 diesen solchen Präventiv- Präventivmaßnahmen, die man besuchen kann, wo man sich
26 anmelden kann. Also ja wird angeboten.
- 27 I: Hm. Und bemüht sich deine Direktorin oder dein Direktor, weiß nicht wen du hast, ähm die
28 Belastungsfaktoren irgendwie zu reduzieren?
- 29 E: Jaaa. Ja.
- 30 I: Hm. Ist das schon mal bei dir passiert, also es war zum Beispiel zu viel und dann bist du zu
31 deiner Direktorin gekommen und hast ihr erzählt, dass dir zu viel ist. Hat sie dir irgendwie
32 geholfen?
- 33 E: Ja, sie hat dann gesagt- Ja, das war schon einmal. Es war, es gab eine Situation, wo ich gesagt
34 habe, du das ist zu viel, das- das schaffe ich nicht.
- 35 I: Hm.
- 36 E: Und dann wurde mir- dann wurde also dann haben wir uns gemeinsam angeschaut, was- ähm-
37 was wichtig ist und diese unwichtig- eher unwichtigere Sachen, wurden dann weggenommen
38 und wurden an eine andere Kollegen aufgeteilt und dann-also Sachen, wo ich jetzt nicht so
39 weit tief involviert war, die wurden dann an andere Kollegen aufgeteilt und somit wurde ein
40 Gleichgewicht wieder hergestellt, dass man mit wieder effizient arbeiten kann.

- 1 I: Hm und welche Präventionsmaßnahmen gegen Burnout würdest du deinem Arbeitsgeber
2 vorschlagen? Fällt dir was ein?
- 3 E: Meinem Arbeitgeber, das heißt, als-dass im Kollegium weniger Burnout oder kein Burnout
4 entstehen kann?
- 5 I: Hm.
- 6 E: Was ich ihm vorschlagen würde. Naja ich würd' ihm vorschlagen, ähm-
7 Fortbildungsangebote vom Stadtschulrat aufzugreifen und diese an die Kollegen
8 weiterzuleiten. Vielleicht an- an Kollegen ähm wo der Chef sieht oder merkt, dass dieser
9 Kollege oder diese Kollegin Burnout gefährdet sein könnte. Dass er an die herantritt und
10 denen so ein Seminar nahelegt, dass sie das besuchen würden. Oder vielleicht auch darauf
11 achten, dass alle Mitarbeiter im Tätigkeitsbereich C, ähm- ziemlich ausgewogen, dass diese
12 ganzen Aufgaben ziemlich ausgewogen verteilt sind – dass nicht, weil meistens oder
13 manchmal machen Vorgesetzte den Fehler, dass sie- dass sie – ähm Aufgaben ungleich
14 verteilen, dass Leute, die viel machen und gewissenhaft sind das die dann noch mehr
15 Arbeiten bekommen und Leute die eher Dinge nicht so erfüllen, wie es vom Chef
16 vorausgesetzt wird, eher weniger Sachen bekommen, weil sich der Chef ganz einfach denkt -
17 das wird dann sowieso nichts und oft wird dann der Fehler gemacht, dass eben die Leute, die
18 viel arbeiten, noch mehr arbeiten und mehr und mehr und mehr und da müsste man
19 schauen, dass man da ein ausgewogenes Verhältnis schafft.
- 20 I: Hm. Hm. Ja schön. Vielen Dank für deine Zeit.
- 21 E: Dankeschön ja und alles Gute für die Arbeit.
- 22 I: Danke. Also.

- 1 I: Ja, jetzt geht es. Also ich stelle Ihnen zuerst solche Basisfragen wie zum Beispiel wie alt sind
2 Sie?
3 E: Ähm 29.
4 I: Äh haben Sie eigene Kinder?
5 E: Nein.
6 I: Ledig oder verheiratet?
7 E: Ähm ledig.
8 I: Ähm wie viele Jahre sind Sie also als Lehrer tätig?
9 E: Ähm dreieinhalb Jahre.
10 I: Hm. Ist das eine Volksschule oder ein Gymnasium wo Sie unterrichten?
11 E: Eine BHS.
12 I: Eine BHS. Und wie hoch ist die Anzahl der Kinder in der Klasse oder Gruppe die Sie
13 betreuen?
14 E: Sie meinen wie viele pro Klasse sind oder wie?
15 I: Ja - oder sind Sie ein Klassenlehrer?
16 E: Ähm. Was meinen Sie mit Klassenlehrer? Klassenvorstand oder?
17 I: Ja.
18 E: Nein bin ich nicht.
19 I: Hm. Und wie viele Kinder sind meistens in einer Klasse?
20 E: Ähm circa 15 bis 20.
21 I: Hm. Und wie viele Klassen betreuen Sie?
22 E: Ähm 3 Klassen und eine unverbindliche Übung.
23 I: Hm. Und wie lange sind Sie bei Ihrem Arbeitsgeber tätig? Also haben Sie schon einmal
24 gewechselt oder von Anfang an bei dem?
25 E: Von Anfang an. Ich war mal zwischendurch in einer anderen Schule auch Karenzvertretung
26 zeitgleich.
27 I: Hm. Also Sie sind-ähm unter – der Stadtschulrat Wien oder?
28 E: Genau ja, Bildungsdirektion Wien.
29 I: Bildungsdirektion Wien, genau. Hm, ja. Super. Danke. Also jetzt stelle ich Ihnen ein paar
30 Fragen zum Burnout und also ja zur Psychohygiene.
31 E: Ja.
32 I: Also haben Sie schon einmal den Eindruck gehabt, dass die Arbeit Ihnen zu viel ist?
33 E: -Ähm-j-ein.
34 I: Das war ja oder nein? ((Lachen))
35 E: ((Lachen)) Ja in der Mitte.
36 I: Aso.
37 E: Natürlich ist es manchmal so dass man sich denkt das ist ein bissl viel, aber- nicht so dass ich
38 damit aufhören hätte wollen.
39 I: Und, also haben Sie die Hoffnung nicht aufgegeben, dass sich die Arbeitslage zum Besseren
40 ändern lässt?
41 E: Nein. Das nicht.

- 1 I: Hm. Ähm fühlen Sie sich oft erschöpft?
2 E: Ahm - oft nicht. Hin und wieder.
3 I: Hm. Ähm sind Sie schnell müde oder fühlen Sie sich müde wegen des Jobs?
4 E: Ähm nein eher nicht.
5 I: Hm. Haben Sie oft Kopfschmerzen?
6 E: Nein.
7 I: Fühlen Sie sich oft innerlich angespannt?
8 E: Ähm nein.
9 I: Also oft nicht oder gar nicht?
10 E: Oft nicht, manchmal schon, ja. Aber oft nicht.
11 I: Hm. Meinen Sie, dass es an Ihrem Arbeitsfeld ein gutes Arbeitsklima herrscht?
12 E: Ähm ja. Finde ich schon.
13 I: Also meinen Sie jetzt die Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen oder auch zur
14 Führungskraft?
15 E: Ähm ich bin im Allgemeinen zufrieden dort. Also insgesamt mit allem.
16 I: Hm.
17 E: Ja.
18 I: Hm. Und eine Frage noch. In welchem Bezirk sind Sie tätig?
19 E: Im 9. Bezirk.
20 I: Hm und Sie heißen?
21 E: E2.
22 I: Danke. Also die Arbeitsklima ist in Ordnung. Haben Sie schon einmal Ihre Arbeitsstelle
23 gewechselt oder planen Sie zu wechseln?
24 E: Ähm nein. Also Arbeitsstelle als Lehrer meinen Sie wahrscheinlich.
25 I: Genau, ja, genau.
26 E: Hm. Nein.
27 I: Sind Sie oft krank, beziehungsweise im Krankenstand?
28 E: Nein.
29 I: Passiert es oft, dass Sie schlimme Tage in der Arbeit haben oder erleben?
30 E: Nein.
31 I: Also oft nicht?
32 E: Nein.
33 I: Aber ab und zu kommt
34 E: Oft nicht. Ja selten. Also schlimme Tage sehr selten.
35 I: Ähm beeinflusst die Arbeit Ihr persönliches Leben?
36 E: Ähm ja, manchmal schon.
37 I: Und wie? Können Sie vielleicht ein Beispiel nennen?
38 E: Na ja wenn irgendwie ein Unterrichtstag gut verlaufen ist, dass man dann glücklich nach
39 Hause geht, oder wenn mal was nicht so funktioniert hat, dass man dann genervt ist.
40 I: Hm.
41 E: Also es ist nicht so, dass ich aus der Schule rausgehe und sofort wechsl' und abschalte.

- 1 I: Hm. Wie können Sie Ihre Arbeitssituation beschreiben?
2 E: Meinen Sie in der Klasse oder allgemein in der Schule?
3 I: So allgemein - ja.
4 E: Als sehr angenehm, als sehr flexibel, ähm ja manchmal als stressig, aber insgesamt als sehr
5 positiv.
6 I: Hm. Hm. Super. Und wie verbringen Sie Ihre Freizeit?
7 E: Ähm, ganz unterschiedlich. Also ich geh' viel ins Theater oder ins Kino, mit Sport auch zum
8 Teil, mit Leuten treffen.
9 I: Hm. Und gönnen Sie sich in Ihrer Freizeit Entspannung?
10 E: Hm ja schon.
11 I: Ja schon. Hm. Reden Sie in Ihrer Freizeit über Ihr Arbeitsleben?
12 E: Ähm ja schon.
13 I: Und wenn ja, mit wem?
14 E: Mit allen möglichen Leuten, Familie, Freunde, Partner, ja mit allen.
15 I: Hm und wie oft? Also wenn's etwas Schlimmes passiert oder auch über die positiven
16 Erlebnisse?
17 E: Ja, beides eigentlich. Also wie oft, manchmal und sowohl, wenn irgendwas nicht funktioniert,
18 als auch wenn was Positives passiert.
19 I: Hm. Also Sie reden auch über Ihre Gefühle und Gedanken auch Probleme bezüglich Ihres
20 Arbeitslebens?
21 E: Ja – ja, genau.
22 I: Hm. Und was tun Sie für Ihre psychische Gesundheit? Also was tun Sie um Burnout zu
23 verhindern?
24 E: Ähm ja auf jeden Fall Sport, aber auch einfach nur zu Hause sein ohne was vorzuhaben. Oder
25 eben ja ins Theater zu gehen.
26 I: Hm. Und was stellen Sie sich eigentlich unter Psychohygiene vor?
27 E: Ähm unter Psychohygiene. Na ja erstens glaube ich, dass man d'rauf achtet, wie es einem
28 selbst geht und immer wieder drüber nachdenkt und immer wieder auch drüber spricht. Und
29 dass man auch rausfindet, was einem gut tut und was nicht gut tut und versucht halt das zu
30 fördern oder eben zu verhindern.
31 I: Hm.
32 E: Also mit sich selbst achtsam sein und über sich nachdenken und auch für sich etwas zu tun.
33 I: Hm. Ja und wie oft betreiben Sie diese?
34 E: Ähm ständig ((lachen)).
35 I: Also täglich?
36 E: Ja schon. Ja sicher.
37 I: Hm. Und da kann man auch behaupten, dass Sie die Psychohygiene auch präventiv und nicht
38 erst wenn es akut ist betreiben. Stimmt?
39 E: Ja. Glaub' schon.
40 I: Sie glauben schon. Hm. Also glauben Sie, dass Sie genug Psychohygiene betreiben, oder
41 denken Sie, dass es auch besser wäre oder weiß ich nicht.

- 1 E: Nein, ich glaub' genug.
- 2 I: Ähm finden Sie Psychohygiene wichtig?
- 3 E: Ähm ja schon.
- 4 I: Ähm. Und wie wichtig, beziehungsweise welche Bedeutung hat die Psychohygiene für Sie?
- 5 E: Na ja, es ist was Alltägliches und zum Teil wahrscheinlich auch automatisch ohne dass man
- 6 jetzt darüber nachdenkt, dass es Psychohygiene ist, spricht man ja über Dinge, oder denkt
- 7 über Dinge nach.
- 8 I: Hm, hm. Genau. Also auch unbewusst ist die Psychohygiene betrieben.
- 9 E: Ja, ich denke schon, dass sich Manches einfach verfestigt und dann quasi automatisch
- 10 passiert. Nicht nur aber auch.
- 11 I: Hm. Hm. Können Sie sich vorstellen, Ihren Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?
- 12 E: Ähm, nein. Nein.
- 13 I: Hm. Ähm inwiefern gelingt es Ihnen, mittels Psychohygiene Burnout oder andere
- 14 gesundheitliche Beeinträchtigungen vorzubeugen?
- 15 E: Wie gut mir das gelingt dem vorzubeugen oder wie?
- 16 I: Ja.
- 17 E: Ich denk' gut. Also ich hab keine Probleme.
- 18 I: Hm. Hm. Das klingt wirklich sehr gut. ((leichtes Lachen)).
- 19 E: Ja. ((leichtes Lachen))
- 20 I: Ähm werden Sie von Ihrer Arbeitsgeberin oder Ihrem Arbeitsgeber oder auch vom Kollegium
- 21 eher unterstützt oder auch kritisiert?
- 22 E: Ähm – Na ja ich persönlich nicht kritisiert und unterstützt. Es gäb' sicher mehr zu tun noch,
- 23 was Supervision betrifft zum Beispiel oder Betreuung, psychologische Betreuung. Also da gibt
- 24 es relativ wenig Infrastruktur aber vom Kollegium, wenn ich jetzt eine Frage hab', oder ein
- 25 Problem hab', kann ich schon zu anderen Leuten gehen und mit denen das besprechen.
- 26 I: Hm. Ähm bietet vielleicht Ihr Arbeitsgeber Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für die
- 27 Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter an?
- 28 E: Ähm- das kommt drauf an, was Sie unter Arbeitgeber verstehen. Also die Schule selbst, weiß
- 29 ich - wüß' ich von nix, glaub' ich nicht aber wenn man so das Fortbildungsprogramm
- 30 anschaut, dann gibt's da schon immer wieder Veranstaltungen.
- 31 I: Welche?
- 32 E: Fortbildungsveranstaltungen an der BH.
- 33 I: Hm. Und die kann man
- 34 Oder Supervision, wenn's genehmigt wird und finanziert wird.
- 35 I: Hm. Und diese Veranstaltg- Veranstaltungen kann man als Präventionsmaßnahmen gegen
- 36 Burnout – ähm bezeichnen?
- 37 E: Zum Teil sicher - ja.
- 38 I: Hm. Also ich meinte vielleicht etwas so wie Teambuilding oder Ausflüge oder Gutscheine für
- 39 eine Therapie oder Zeitausgleich oder keine Ahnung so ähnliches.
- 40 E: Ääähm nein. Eher nicht. Von der Schule selbst eher nicht da muss man wenn dann selber
- 41 d'ran sein. Es gibt einmal im Jahr einen gemeinsamen Ausflug, aber jetzt nicht regelmäßig.

- 1 I: Hm. Hm. Bemüht sich Ihre Direktorin oder Ihr Direktor die Belastungsfaktoren irgendwie zu
2 reduzieren?
- 3 E: Ähm würde ich – ist für mich nicht sichtbar.
- 4 I: Hm. Nicht sichtbar. Und wenn es vielleicht Ihnen zu viel ist, dann werden Sie von dem
5 Direktor oder von der Direktorin unterstützt oder sagt sie einfach: das ist Ihre Sache und es
6 interessiert mich nicht.
- 7 E: Also dadurch, dass ich noch nicht in einer schlimmen Situationen war, wo ich diese
8 Unterstützung gebraucht hätte, kann ich das nicht wirklich sagen, aber ich würd' schon eher
9 denken, dass der Direktor einen unterstützen würde.
- 10 I: Hm. Ja und noch meine letzte Frage. Welche Präventionsmaßnahmen gegen Burnout würden
11 Sie Ihrem Arbeitsgeber vorschlagen?
- 12 E: Ähm für die Schule jetzt oder wie?
- 13 I: Hm ja also für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, also für die Lehrerinnen und Lehrer.
- 14 E: Hm---
- 15 I: Also wenn Sie jetzt vielleicht die Möglichkeit, mit dem Bildungsminister,
16 E: Ja.
17 I: haben, mit ihm zu reden, was würden Sie ihm sagen?
- 18 E: Hm. Ja auf jeden Fall, dass es mehr Supervisionsmöglichkeiten geben muss für Lehrpersonen
19 und direkt vor Ort auch Betreuung in psychologischer Form und einfach regelmäßige
20 Möglichkeiten um sich auszutauschen mit jemandem, der darin geschult ist, also mit einem
21 Supervisor oder Supervisorin. Das wäre eine sinnvolle Maßnahme, finde ich.
- 22 I: Hm. Hm. Super. Dankeschön.
- 23 E: Ja, gerne.
- 24 I: Also vielen Dank für Ihre Zeit.
- 25 E: Ja - kein Problem.
- 26 I: Danke nochmal. Wiederhören.
- 27 E: Gerne. Wiederhören.

- 1 I: Fang ma jetzt an. Also ähm. Wie heißt du?
2 E: E3 lautet mein Name.
3 I: Wie alt bist du?
4 E: 30 Jahre.
5 I: Eigene Kinder hast du?
6 E: Nein, habe ich nicht.
7 I: Momentane Familiensituation?
8 E: Ich bin momentan ledig.
9 I: Wie hoch ist die Anzahl der Kinder in der Klasse die du betreust?
10 E: Ja also ich unterrichte an einer Neuen Mittelschule und die Anzahl der Kinder in der Klasse
11 sind also ich unterrichte 25 Schüler und Schülerinnen in meiner Klasse.
12 I: Hm. Wie viele Klassen insgesamt?
13 E: Insgesamt unterrichte ich dieses Jahr in vier – fünf Klassen, in fünf Klassen. Ja. Aber in der
14 Klasse bin ich Klassenvorstand und da sind 25 Schüler und Schülerinnen drinnen.
15 I: Hm. Ja und jetzt zu den Hauptfragen. Also hast du schon mal den Eindruck gehabt, dass dir
16 die Arbeit zu viel ist?
17 E: Ja. Also es gibt immer wieder Phasen im Schuljahr, ja wo einem die Arbeit zu viel wird. Ja also
18 das kommt immer wieder vor, diesen Eindruck hat ma schon immer wieder. Nicht immer
19 aber immer wieder.
20 I: Hm.- Ähm-. Hast du die Hoffnung aufgegeben, dass sich die Arbeitslage zum besseren ändern
21 lässt?
22 E: -- Ähm- Hoffnung aufgegeben, das hört sich irgendwie so zu – zu negativ an. Die Hoffnung
23 glaube ich gibt man nicht auf. Aber ich hab' schon den Eindruck, dass im Schulsystem einiges
24 nicht optimal läuft. Nur ähm kann man da als, als einzelne Lehrkraft irgendwie schwer etwas
25 ändern. Also da müssten die Leute, die in der Schulaufsicht sitzen oder in der Schulbehörde
26 sitzen oder die Politiker irgendwas ändern, dass sich manche Dinge, also das, das -leichter
27 werden würde vieles für die Lehrkräfte.
28 I: Hm. Also fühlst du dich oft erschöpft?
29 E: Ja schon. Also erschöpft fühle ich mich sicher jede Woche an irgendeinem Tag amal, wo ich
30 ma einfach denke, jetzt geht gar nix mehr.
31 I: Hm. Also da kann man auch sagen, dass du schnell müde bist?
32 E: Ja da bin, also an solchen Tage, wo ich mich so erschöpft fühle, bin ich sehr schnell müde
33 und da gehe ich dann nach meinen 5, 6 Stunden, die ich unterrichtet habe, nach Hause und
34 da muss ich mich dann- müsste ich mich eigentlich immer geht's nicht, aber ich müsst' mich
35 eigentlich hinlegen mal eine Stunde und amal ruhen oder rasten oder einfach nur fernsehen
36 sich berieseln lassen, damit ich runterkommen kann und wieder überhaupt leistungsfähig
37 bin.
38 I: Hm. Wie viele Stunden unterrichtest du meistens?
39 E: -- In der Woche oder?
40 I: Ähm also- täglich?

- 1 E: Täglich? Na das ist unterschiedlich. Aber im Schnitt sind's so um die fünf Stunden, vier bis
2 fünf Stunden pro Tag.
- 3 I: Hm.- Hm. Uund wie ist es mit Kopfschmerzen bei dir?
- 4 E: Ja, also Kopfschmerzen gibt's auch. Das ist vor allem an, an Tagen, wo man keine Freistunde
5 hat, also an solchen Tagen wo man durchgehend zum Beispiel fünf Stunden unterrichtet und
6 dann vielleicht in der großen Pause, also in der einzigen Pause, die ein bisschen länger ist als
7 5 Minuten, da hat man dann noch Gangaufsicht zum Beispiel, und da kommt man überhaupt
8 nicht zum Trinken und dann kriegt man Kopfschmerzen. Also die Kopfschmerzen hängen
9 meistens mit schlechter Luft, vielleicht im Schulgebäude zusammen aber auch mit wenig, also
10 mit Flüssigkeitsmangel, weil man dann auf's Trinken vergisst und da krieg ich dann
11 Kopfschmerzen. Das ist meistens an diesen Tagen.
- 12 I: Hm. Ja. Klar. Ähm fühlst du dich oft innerlich angespannt?
- 13 E: Ja, auch. Also auch an manchen Tagen fühl' ich mich innerlich ang'spannt, das ist besonders
14 zu so Zeiten, wo zum Beispiel die Schularbeiten sind, die natürlich dann anders zu korrigieren
15 sind als einfach nur Hausübungen, wo man dann schon mal länger sitzt, zusätzlich zu der
16 Arbeit, die man sowas hat und da is' man dann irgendwie schon manchmal überfordert, weil
17 man auch nicht zu ausreichenden Ruhephasen kommt und dann, dann- kann ich dann oft
18 noch, wenn ich zu lange arbeiten muss zu Hause, dann noch so lange weiterarbeiten muss,
19 dann bin ich oft angespannt und habe dann irgendwie gar keine Möglichkeit mich zu
20 entspannen. Also das arbeitet dann noch so weiter, und man liegt dann im Bett und will
21 schlafen und will sich entspannen und kann gar nicht abschalten, weil das im Kopf noch
22 irgendwie weiterarbeitet.
- 23 I: Hm.- Und meinst du, dass es an deinem Arbeitsfeld ein gutes Arbeitsklima herrscht?
- 24 E: Ähm- Also was die Beziehung zu Kolleginnen und Kolo- Kollegen betrifft, haben wir ein
25 sehr gutes Verhältnis. Ja. Und – was jetzt das Klima allgemein betrifft, das ist leider in der
26 Schule wo ich tätig bin bisschen negativer. Aber jetzt nicht, dass sich Kollegen untereinander
27 nicht verstehen würden, sondern die Einstellung der Lehrkräfte generell ist aufgrund der
28 Situation in der Schule oft eine negative.
- 29 I: Hm. – Hm. Ähm, hast du schon einmal deine Arbeitsstelle gewechselt oder planst du zu
30 wechseln?
- 31 E: Also ich habe das schon mal überlegt, ich hab's aber nicht getan. Also ich bin seit ich zu
32 arbeiten begonnen habe als Lehrer an der selben Schule aber aufgrund eben dieser Situation
33 an unserer Schule, das man halt so eine typische Brennpunktschule sind, wie man das jetzt so
34 in- in – der heutigen Zeit ausdrücken würde, ähm haben wir einen sehr häufigen
35 Lehrerwechsel, das heißt, es wechseln jedes Jahr viele Lehrer die Schule, weil sie schlichtweg
36 überfordert sind, mit der Situation. Und natürlich war auch bei mir dieser Gedanke schon mal
37 da, ich habe es aber dann nicht getan und werde auch dieses Jahr nicht. Also werd's auch
38 nach diesem Schuljahr nicht tun. Aber es ist immer wieder dieser Gedanke im Hinterkopf
39 amal.
- 40 I: Hm.
- 41 E: Ist schon immer wieder da.

- 1 I: Also wie ist die Arbeitssituation? Warum kommt es dazu, dass viele neue Lehrer kommen
2 und die Alten weggehen?
- 3 E: Ähm-jaa. Also wir bekommen halt Kinder schon mal mit lauter schlechten Noten sage ich
4 jetzt aus den Volksschulen. Wir bekommen oft Kinder, die an anderen Schulen Probleme
5 g'macht haben, oder Probleme gehabt haben ähm aufgrund ihrer sozialen Situation zu Hause
6 oder eben-. Also es gibt verschiedene Probleme, die Kinder mitbringen, dann werden sie oft
7 in unsere Schule dann gesteckt. Ja, weil wir irgendwie so bisschen dann wie eine Restschule
8 sind eigentlich.
- 9 I: Hm.
- 10 E: Und dann ballen sich da Probleme zusammen. Ja. Und dann hama noch sehr viele Kinder mit
11 Migrationshintergrund. Was nicht per se ein Problem ist, aber natürlich ist, hast du dann oft
12 mangelnde Unterrichtssprache, das erschwert die Unterrichtssituation noch einmal dazu.
13 Und ja. Anstatt dass sich vieles verbessern würde, ist dadurch so viele Kinder da, - sprachliche
14 Probleme haben, könnensie auch schwer voneinander was lernen, weil eben alle- alle
15 dieselben Probleme haben im Sinne von sie verstehen die Unterrichtssprache nicht so gut
16 und diese ganze Mischung von dieser Schule, ist einfach nicht günstig, sage ich jetzt a mal.
17 Also die Durchmischung der Kinder ist einfach ungünstig.
- 18 I: Hm. Hm. -Uund- bist du oft krank beziehungsweise im Krankenstand?
- 19 E: -Ähm- also zur ersten Frage ja, bin schon öfter krank und glaube auch, dass das mit der
20 Erschöpfung zu tun hat, weil ich oft dann so an leichten grippalen Infekten leide, mit
21 Halsschmerzen und solchen Dingen, aber im Krankenstand bin ich dennoch nicht oft, weil- es
22 ist irgendwie so, man kann in Krankenstand gehen, aber das wird dann nicht gern gesehen
23 und dann heißt das na ja mit einem Schnupfen bleibt man gleich zu Hause und dadurch ist
24 man irgendwie immer bemüßigt dass man auch krank zur Schule geht und dann wirklich nur
25 zu Hause bleibt, wenn man nicht mehr aus dem Bett aufstehen kann. Ja. Also – daher ich war
26 zweimal im Krankenstand, einmal 2 Tage, einmal 3 Tage an dieser Schule, also ich würde
27 sagen im Krankenstand bin ich sehr selten eigentlich.
- 28 I: Hm. Passiert es oft, dass du schlimme Tage in der Arbeit hast?
- 29 E: --Hm. Oft - immer wieder ja. Schon also immer wieder gibt's Tage an denen ich ma denke, -
30 also das muss ich schon sagen – es gibt immer wieder Tage an denen ich nach Hause komme
31 und mich frage, ob ich den richtigen Beruf gewählt hab. Ähm. Das gibt's schon.
- 32 I: Hm.
- 33 E: Wenn ich das als schlimmen Tag bezeichnen würde.
- 34 I: Hm. Ähm- Beeinflusst die Arbeit dein persönliches Leben?
- 35 E: -- Äähm. – Teilweise schon. Ja. Ich würd sagen, ich hab mittlerweile einfach irgendwie auch
36 gelernt ein bissl abzuschalten, es gelingt mir nicht immer aber es gelingt mir immer öfter.
- 37 I: Hm.
- 38 E: Und insofern lasse ich das dann nicht mein Privatleben beeinflussen, aber es klappt nicht
39 immer. Wenn es nicht klappt, beeinflusst schon mein Privatleben auch, ja.
- 40 I: Hm. Uund wie verbringst du deine Freizeit?

- 1 E: Ähm meine Freizeit also damit ist jetzt gemeint, wo ich wirklich nichts für die Arbeit mache,
2 oder?
- 3 I: Genau, also wie du dich Entspannung gönnst.
- 4 E: Ja ähm also eins von meinen Hobbys mehr oder weniger ist das Training im Fitnessstudio.
5 Also ich gehe viermal in der Woche ins Fitnessstudio. Das ist mir auch persönlich sehr wichtig.
6 Oft auch gleich nach der Schule, obwohl ich da eigentlich müde bin oft. Denke ich mir dann,
7 nein, da gehe ich gleich hin und da kann ich mich ein bisschen auspowern aber eben nicht auf
8 geistige Weise, sondern dann auf körperliche. Das tut ma dann gut. Also das Fitnessstudio
9 bringt ma dann irgendwie Entspannung auch wenn ich mich dort anstrengte weil im
10 Nachhinein kann ich mich dann besser entspannen, weil mich das auch ablenkt. Und sonst
11 lege ich mich – auch ehrlicherweise zu Hause oft am Nachmittag eine Stunde hin und döse
12 einmal, also schlaf a mal ein Stunderl vor mich hin, weil das tut ma auch gut. Oder was ich
13 auch sehr gern tu, also was ich sehr gern mache ist Bücher lesen.
- 14 I: Hm.
- 15 E: Ja.
- 16 I: Ähm- Redest du in deiner Freizeit über dein Arbeitsleben?
- 17 E: Ja, sehr viel, weil ich sehr oft meine Familie besuche und ich komme aus einer Lehrerfamilie
18 und meine Schwestern sind, also ich habe zwei Schwestern und die sind auch beide
19 Lehrerinnen und dadurch dreht sich dann natürlich das Gespräch beim Tisch, wenn man isst
20 gemeinsam oder sich trifft immer wieder über die Schule, weil jeder halt eine
21 Gemeinsamkeit. Also weil man da halt dann Gemeinsamkeiten dann hat.
- 22 I: Hm. Ja also meistens redest du mit der Familie darüber?
- 23 E: Genau. Mit den Freunden eher weniger, weil ich sag a mal ich hab jetzt nicht so viele
24 Freunde die Lehrer sind,
- 25 I: Hm.
- 26 E: Aber auch da redet ma ab und zu über die Schule aber eher nicht so viel, weil die reden dann
27 auch über ihre Arbeitssituationen, die arbeiten in einer Firma oder im Krankenhaus und dann
28 ist nicht so viel. Aber mit der Familie ist es schon sehr viel.
- 29 I: Hm und mit der Familie redest du auch über Gefühle, Gedanken und natürlich ja Probleme
30 bezüglich deines Arbeitslebens?
- 31 E: Ja schon, weil meine Eltern eben beide Lehrer waren, sind schon in Pension, können sie das
32 auch gut nachvollziehen. Meine Schwestern verstehen mich sowieso weil sie in derselben
33 Situation sind und ähm - mit meiner Familie kann ma immer reden. Also zu der habe ich ein
34 sehr gutes Verhältnis eigentlich zu allen Mitgliedern und die bauen mich dann auch wieder
35 auf und dann reden ma zu und das hilft eigentlich ganz gut. Also mit denen kann man schon
36 über die Probleme gutschprechen.
- 37 I: Hm. Und was tust du für deine psychische Gesundheit? Also um Burnout zu verhindern zum
38 Beispiel.
- 39 E: -- Weiss ich nicht-
- 40 I: Zählt man diese Gespräche dazu?
- 41 E: Bitte? Den letzten Satz hab ich nicht verstanden?

- 1 I: Ob man diese Gespräche mit der Familie dazu zählen kann?
- 2 E: Ja, auf alle Fälle. Also die Gespräche mit der Familie, dann würde ich auch sagen ähm der
3 Austausch also ich, ich, wir unterrichten ja im Teamteaching an der neuen Mittelschule und
4 da bin ich mit einer älteren Kollegin zusammengespannt und die mag ich sehr gern. Die ist ein
5 bisschen wie eine zweite Mutter für mich und mit der rede ich auch oft über Probleme, weil
6 wir an derselben Schule sind und das hilft auch irgendwie. Die versteht das dann gut und die
7 redet einem auch gut zu, weil sie schon lange Lehrer ist und das ist ganz, das tut gut einfach
8 zu reden. Und mit der Familie natürlich auch.
- 9 I: Also was dir für deine psychische Gesundheit hilft, sind die Gespräche. Kann man noch was
10 dazu zählen?
- 11 E: Ja, also definitiv die Gespräche und sonst ähm – ja, ich denke auch, dass wieder das
12 Fitnessstudio irgendwie, das Sport einfach ja. Dieses – einfach was Anderes tun.
- 13 I: Hm.
- 14 E: Einfach weg von der Schule und was Anderes tun. Was irgendwie jetzt nix damit dazu tun
15 hat.
- 16 I: Hm. Ähm. Was stellst du dich unter Psychohygiene vor?
- 17 E: Unter Psychohygiene stelle ich mir vor ähm Maßnahmen, die ähm helfen die eigene Psyche
18 zu reinigen unter Anführungszeichen, ja. Also- Probleme die die psychische Belastung durch
19 Maßnahmen irgendwie los zu werden. So?
- 20 I: Hm.
- 21 E: Ja.
- 22 I: Und wie oft betreibst du diese - Psychohygiene?
- 23 E: Ja also wenn es, wenn ich jetzt sag für mich ist die Psych- also für mich sind die Gespräche
24 und das Fitnessstudio die Psychohygiene, dann jede Woche. Jede Woche drei mal.
- 25 I: Hm.
- 26 E: So im Schnitt. Ja.
- 27 I: Hm ähm betreibst du die auch präventiv oder erst wenn es schon akut ist?
- 28 E: Ja also- präventiv insofern als das – es immer ist- also ja es –i- i- es ist ja außer in Ferienzeiten
29 jetzt geht's weniger drum. Aber in, in, in Zeiten, in normalen Schulwochen, sage ich, treffe ich
30 mich regelmäßig mit meiner Familie und ins Fitnessstudio gehe ich sowieso das ganze Jahr
31 über. Also ich betreib' das schon regelmäßig.
- 32 I: Hm.
- 33 E: Aber ich find generell akut, es ist irgendwie immer akut, weil –
- 34 I: ((leichtes Lachen))
- 35 E: es, es gibt immer wieder Probleme. Also es gibt keine Zeit, wo es irgendwie nicht so akut
36 wäre, ja. Das ist irgendwie, es geht auf und ab in Wellen aber akut ist irgendwie ständig find'
37 ich.
- 38 I: Also akut habe ich jetzt gemeint, dass du schon wirklich voll fertig bist und nicht weiter
39 kannst.
- 40 E: Ok, na ja wenn man jetzt so dann hab' ich das bissl falsch verstanden. Dann betreibe ich es
41 eher präventiv. Schon.

- 1 I: Hm.
- 2 E: Ja.
- 3 I: Super. Ähm glaubst du eher also dass du genug Psychohygiene betreibst, oder denkst du,
4 dass es besser wäre, wenn du diese mehr machen würdest?
- 5 E: -Ja, also ich interessiere mich sehr auch privat sehr für Psychologie
- 6 I: Hm.
- 7 E: Und ich bin der Meinung, dass sicher generell ratsam wäre, wenn ähm zum Beispiel
8 Psychotherapie, die ja mit erheblichen Kosten verbunden ist,
- 9 I: Hm.
- 10 E: dass da ein Angebot geben würde, ein kostenloses oder ein kostengünstiges für Lehrer. Weil
11 ich glaub' schon, dass es fast allen Lehrern und mir auch sehr gut tun würde, wenn man zum
12 Beispiel einmal in der Woche einen Therapeuten aufsuchen könnte und einfach mit dem
13 über die Situation, in der man sich befindet, sprechen könnte. Nur dadurch, dass eben sowas
14 dann 70€ kostet überlegt man sich das halt, weil das ist es einem dann doch nicht wert, ja
15 70€ sind doch 70€
- 16 I: Hm.
- 17 E: Ja. Und das muss man ausgeben und daher macht man das ja nicht. Aber ich glaube dass es
18 einem schon gut tun würde und dass das sicher nichts Schlechtes wird.
- 19 I: Hm. Also du glaubst, dass es eine richtig gute Präventionsmaßnahme gegen Burnout für
20 Lehrer werden kann?
- 21 E: Die Psychotherapie.
- 22 I: genau.
- 23 E: genau, Ja. Ja. Das glaube ich ganz ganz sicher.
- 24 I: Hm. Hm. Ähm welche Bedeutung hat die Psychohygiene für dich?
- 25 E: Ähm- schon eine große. Aber wie gesagt, dadurch dass irgendwie mit den Gesprächen mit
26 der Familie, mit den Eltern ganz gut klappt, ich fühle mich jetzt nicht unwohl in meiner
27 Situation, oder schlecht. Aber ich glaub', ich hab auch das Glück, eben dass meine Familie
28 sehr verständnisvoll ist und dadurch hilft mir das ganz gut und dadurch findet ja das auch
29 immer statt, und deshalb ja. Also ich finde es schon, dass es eine hohe Bedeutung hat.
- 30 I: Hm.
- 31 E: Aber ich praktiziere das ja auch immer.
- 32 I: Also kannst du dich vorstellen, deinen Beruf ohne Psychohygiene auszuüben? Also vielleicht
33 ohne diese Gespräche und Fitnesszentrum?
- 34 E: Nein! Definitiv nicht. Also da, da würde ich jetzt so unter Anführungszeichen irgendwie die
35 Wände hoch gehen. Ganz sicher sogar. Also dass geht gar nicht.
- 36 I: Hm. Ja. Komm man jetzt zu dem Arbeitgeber.
- 37 E: Ja.
- 38 I: Wirst du von deinem Arbeitgeber oder vom Kollegium eher unterstützt oder kritisiert?
- 39 E: - Ja also von den Kollegen wird man, also wir haben an der Schule 30 Lehrkräfte und die
40 Lehrkräfte in meinem näheren Umfeld, zwei, drei, mit denen ich mehr zu tun hab, die
41 unterstützen, wir unterstützen uns schon gegenseitig durch Austausch von Materialien oder

- 1 auch durch Gespräche, wie ich vorher schon erwähnt hab. Dass man sich, wenn man an
2 schwierigen Tag hat aufbaut wieder gegenseitig als Unterstützung. Kritik kommt wenn eher
3 von Seiten der Direktion, dass die vielleicht mit irgendwelchen Dingen nicht einverstanden
4 ist, die man tut, aber ist jetzt auch eher selten der Fall.
- 5 I: Hm. Ähm bietet vielleicht dein Arbeitsgeber Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für
6 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an?
- 7 E: Jein. Also es gibt zwar so Fort-, Lehrerfortbildungen, wo auch a mal so ähm, ja so
8 Präventionsmaßnahmen Thema sind. Wenn eine Schule zum Beispiel sagt sie hätte das gern,
9 gibt's das. Aber das ist weenig. Ich würde so sagen, der Tropfen auf den heißen Stein, weil
10 das ist dann vielleicht einmal und dann rutscht das wieder unter den Tisch und dann denkt
11 keiner mehr dran. Also das hat keine Regelmäßigkeit, wenn was gemacht wird und das wird
12 aber generell auch selten getan. Ja. Und deshalb, also da gibt's eigentlich nichts und da gibt's
13 auch nicht jetzt eine externe Stelle, wo man sagt, weiss ich nicht. Ähm Leute, die in diesem
14 Bereich tätig sind, könnten dorthin kommen, wenn bei Bedarf und sich austauschen und
15 sowas gibt's einfach nicht und das fehlt auch irgendwie. Ja.
- 16 I: Hm.
- 17 E: Es werden keine Maßnahmen, keine wirklichen angeboten, muss ich ehrlicherweise sagen.
- 18 I: Hm. Und bemüht sich deine Direktorin oder dein Direktor die Belastungsfaktoren irgendwie
19 zu reduzieren?
- 20 E: Ähm. Sie möchte es reduzieren, glaub' ich, aber leider gelingt ihr das nicht wirklich muss ich
21 sagen. Eher ist das Gegenteil oft, weil sie dann noch Dinge möchte von einem und sich oft
22 Sachen ähm vorstellt, die aber so dann auch nicht umsetzbar sind und sie da sie aber nicht
23 direkt in den Klassen steht, weil sie ja eben mit Verwaltungstätigkeiten - ähm - zugedeckt ist,
24 sage ich jetzt a mal. Ähm kann sie oft dann Manches nicht so nachvollziehen und halst
25 einem noch zusätzliche Arbeit auf. So was glaub ich dass sie nicht mit Absicht macht, aber es
26 bewirkt leider das, dass man dann oft noch mehr zu tun hat, weil sie sich in Manches nicht so
27 hineinversetzen kann.
- 28 I: Hm. Hm. Ähm die letzte Frage jetzt. Welche Präventionsmaßnahmen gegen Burnout würdest
29 du deinem Arbeitsgeber vorschlagen? Also die Therapeuten hast du schon mal gesagt.
- 30 E: Genau.
- 31 I: Fällt dir vielleicht noch was ein?
- 32 E: Ja, also ich könnt' man vorstellen, wenn dass mit den, mit der Therapie irgendwie zu teuer ist
33 oder so, könnte man zumindest ähm weiss ich nicht, in einem Bezirk oder so, wo man tätig
34 ist, ähm was anbieten, dass man sagt, da gibt's zum Beispiel auch ähm weiss ich nicht ich
35 sag's jetzt einfach so am Freitag um 14 Uhr eine Stunde und da können sich Lehrer vorher
36 telefonisch anmelden, dass man die Größe abschätzen kann, da könnt man einen Austausch
37 machen bei Kaffee und so weiter und da ist vielleicht irgendein Trainer dort oder so, dass man
38 da irgendwie so einen netten Rahmen schafft und ich glaub, dass das schon viel helfen würd',
39 wenn man sich mit anderen austauschen kann und zum Beispiel auch hört, dass es Anderen
40 auch so geht.
- 41 I: Hm.

- 1 E: Weil oft ist das so, dass man dann glaubt: bin nur ich so? oder geht's nur mir alleine schlecht?
2 Bin ich schuld, dass mir so geht? Das fragt man sich oft, oder ähm wie ist das. Wenn man
3 dann sieht, dass es den Anderen auch nicht besser geht, oder dass die ähnliche Probleme
4 haben, dann relativiert sich Manches wieder.
5 I: Hm.Hm.
6 E: Also ich, ist so ein Sitzkreis, sag ich jetzt a mal unter Anführungszeichen. Ja in einem netten
7 Umfeld, ungezwungen und zum Austausch.
8 I: Hm. Alles klar. Hm.
9 E: Ja.
10 I: Super. Ich danke dir für deine Zeit.
11 E: Sehr gerne.

- 1 I: Ja, jetzt kannst du.
- 2 E: Genau, mein Name ist E4. Ich bin 29 Jahre alt. Arbeite seit eineinhalb Jahren in einer
3 Volksschule in einer Integrationsklasse in der XYstraße im 10. Bezirk. Ähm und bin da Team-
4 und Integrationslehrerin. Ähm ich betreue hauptsächlich vier Kinder, davon eines mit
5 Körperbehinderung und ähm zwei Kinder mit dem allgemeinen Sonderschullehrplan und ein
6 Kind mit dem Schwerstbehindertenlehrplan. In unsere Klasse sind abgesehen davon noch elf
7 Regelkinder - Regelschulkinder und ähm ich bin keine Klassenlehrerin und im Moment ledig
8 und habe keine Kinder.
- 9 I: Hm. Super. Dankeschön. Uund - du bist schon ein bisschen informiert worum es geht, um
10 welches Thema es geht?
- 11 E: Genau.
- 12 I: Und, ja also ich frag' da mal. Hast du schon einmal den Eindruck gehabt, dass die Arbeit dir zu
13 viel ist?
- 14 E: Ähm -- Ganz am Anfang war es für mich sehr schwierig, äh da ich ja eigentlich keine
15 ausgebildete Lehrerin bin, und ich mir eigentlich alles selbst aneignen musste und äh auch
16 keine Materialien zur Verfügung hatte, weil ich bin gekommen, meine Klasse war leer. Ich
17 habe während des Schuljahres gewechselt. Ich hatte keine Unterrichtsbücher zur Verfügung,
18 ähm weil die Kollegin vor mir sich um nichts gekümmert hat. Ich hatte fünf (5) Spiele in
19 meinem Kasten und das war alles.
- 20 I: Unglaublich.
- 21 E: Und hab' dann eigentlich angefangen mir alles zusammen zu suchen, im Internet, auch viele
22 Bücher durchforstet, äh Kinderspielsachen gekauft, vor allem für meinen
23 Schwerstbehinderten ähm ja. Also es war am Anfang sehr -. Also ich habe keine Einschulung
24 bekommen. Ich bin im ersten Tag in die Klasse gekommen, das war Mitte November, das
25 heißt, die Klasse hat schon zwei Monate Unterricht gehabt und ähm bin in die Klasse
26 gekommen und hab' von dem Zeitpunkt an unterrichten müssen. Ich hatte keine Hilfe. Ich
27 war die ganze Zeit allein. Die Klassen- also meine Klassenlehrerin war ur nett, die hat mir
28 auch viel geholfen und so. Und die Klassenlehrerin selbst hatte mit Integration nicht viel am
29 Hut. Also sie selber hatte eine Integrationsklasse, aber sie kümmert sich halt um die Regel-
30 Kinder. Das heißt, sie wusste auch nicht, was hat die Kollegin in den letzten zwei Monaten
31 mit diesen Kindern gemacht.
- 32 I: Ja.
- 33 E: Also ich bin dort reingekommen und- war also am Anfang etwas geflasht und überfordert,
34 weil ich mir gedacht hab', ok, was mache ich jetzt hier? Genau.
- 35 I: Ja, also kannst du sagen, dass du dich am Anfang erschöpft gefühlt hast?
- 36 E: Ähm, erschöpft schon. Also für mich war's immer so, dass ich jeden Nachmittag, sobald ich
37 nach Hause gekommen bin, mal schlafen gegangen bin für zwei Stunden und erst dann
38 wieder irgendwie fähig war etwas zu tun. Also ich war wirklich so- ähm ich war vorher im
39 Kindergarten mit 40 Stunden, wo ich wirklich 40 Stunden auch in der Gruppe war, ähm da
40 war es für mich nicht so heftig. Obwohl ich mir dort auch alles selbst anlernen musste, war
41 der Erschöpfungszustand nicht so, dass ich jeden Abend schlafen gehen musste, wenn ich
42 heimkommen bin. Und da ist es halt so, ich hab' nur 22 Unterrichtsstunden in der Schule,

- 1 aber ich muss trotzdem am Nachmittag schlafen gehen, eben auch mit meinem
2 Schwertschinderten, weil das sehr viel Arbeit ist.
- 3 I: Also du warst damals schnell müde.
- 4 E: Ja. Also sehr schnell müde und noch die Umstellung von vorher Student, dann in das
5 Arbeitsleben einzusteigen, ähm und ohne irgendwie darauf vorbereitet zu werden.
- 6 I: Und wie ist es jetzt?
- 7 E: Ähm-jetzt ist es eigentlich- Also ich fühle mich wohl in der Klasse, es passt mit den Kollegen
8 auch mit den Kindern. Das System passt mittlerweile gut auch, ähm- die Schule selbst ist ähm
9 vollkommen ähm kollegial und alles das läuft echt gut. Ähm und jetzt ist es halt so, ja, so ich
10 gehe am Nachmittag schon hin und wieder noch schlafen, aber nicht mehr so extrem oft und
11 ich hab' nicht mehr das Bedürfnis jeden Tag, wenn ich heimkomme ins Bett zu gehen.
- 12 I: Hm. Kommen wir mal bissi zurück. Also hattest du damals, am Anfang vielleicht
13 Kopfschmerzen oder hast du dich innerlich angespannt gefühlt?
- 14 E: Ähm Kopfschmerzen nicht. Das war also irgendwie unwohl, sage ich jetzt einmal aufgrund
15 von dem, da ich in die Situation reingeschmissen wurde, und weil ich nicht wusste, was ich zu
16 tun habe.
- 17 I: Hm.
- 18 E: Also ---keiner fühlte sich für irgendetwas verantwortlich, mich einzuschulen oder so. Also das
19 war schon sehr- Äh --,anstrengend.
- 20 I: Ja. Und das Arbeitsklima?
- 21 E: Das Arbeitsklima ist super. Also ich hab' eigentlich gesagt, wie ich habe damals in der Schule
22 ang'fangen hab' und das ist so ich wohne im 22. Bezirk. Ich fahre eine Stunde fünf pro
23 Strecke. Das heißt, ich bin zwei Stunden zehn am Tag unterwegs. Und hab' eigentlich am
24 Anfang g'sagt, ok, ich mach' das jetzt, weil keine andere Schule frei war zu dem Zeitpunkt,
25 wie ich mich beworben hab'.
- 26 I: Ja.
- 27 E: Also ich hatte schon die Wahl zwischen vier Schulen, aber die waren alle so weit weg. Uund
28 habe mich dann eben für diese Schule entschieden und hab' dann g'sagt, ok, ich steig' ein,
29 hab' mich auch beworben und hab' dann beim Bewerbungsgespräch gleich gesagt, ich
30 wechsle. Also demnächst wechseln... und dann hab ich aber von vielen Kollegen gehört, wie
31 es an anderen Schulen zugeht und wie die Situation dort ist und bei uns ist es kollegial echt
32 wirklich super. Also sowohl Direktorin als auch meine Klassenlehrerin und auch die
33 Begleitlehrer, die wir stundenweise bei uns in der Klasse haben sind echt super und dann
34 habe ich mich entschieden, ok ich nehme es trotzdem in Kauf und fahre weiter diese Strecke
35 weil rundherum alles passt.
- 36 I: Ja. Hm. Uund warst du vielleicht damals oder auch jetzt oft krank oder im Krankenstand?
- 37 E: Ähm das schon. Also ich bin relativ oft im, also so alle zwei Monate schätze ich mal bin ich
38 mal ein paar Tage krank, einfach weil wie es bei uns weil wir Integrationslehrer sind, du
39 bekommst alles ab. Also du bekommst jeden, jede- jeden Virus und ist egal was, Magen-
40 Darm- Grippe, grippaler Infekt, du kriegst alles, ja.
- 41 I: Hm.

- 1 E: Also das ist wirklich-wirklich extrem.
- 2 I: Ja. Ähm--- kann vielleicht deine Arbeit dein persönliches Leben beeinflussen? Oder wie fühlst
3 du das?
- 4 E: Ähm- . Im Allgemeinen ob es persönlich beeinflussen kann?
- 5 I: Ja.
- 6 E: Ja, also das schon. Also ich find' schon, weil es ist, du nimmst halt manche Sachen schon mit
7 nach Hause, ja. Also wir haben voriges Jahr Probleme mit einem Kind, mit'm Jugendamt
8 gehabt und diese nimmst du schon sehr wohl mit nach Hause und denkst zu Hause oft
9 darüber nach
- 10 I: Also meistens negativ als positiv?
- 11 E: Genau, wobei manchmal freust du dich auch wenn du- wenn du merkst, zum Beispiel mit
12 meinem Schwerstbehinderten war es am Anfang ganz anstrengend mit ihm zu arbeiten und
13 mittlerweile freu' ich mich jetzt echt schon, weil es wirklich angenehm ist, mit ihm zu
14 arbeiten.
- 15 I: Hm. Ja. Und wie ist es mit deiner Freizeit? Wie verbringst du sie?
- 16 E: Ähm- ganz unterschiedlich. Also meistens wenn ich nach Hause komm', ist es mal so, dass ich
17 mal esse und mich dann eine halbe Stunde, Stunde vor'n Fernseher lege und einfach nur
18 relaxen und nichts machen. Uund ähm- ansonsten was ich noch viel mache ist Tortenbacken
19 und auch habe ich jetzt vor kurzem angefangen Nudeln selbst zu machen und zu trocknen
20 und so. Also ich verbringe meine Freizeit meist so, weil mein Freund ja, noch studiert und der
21 kommt meistens erst am Abend nach Hause, weil er noch an der Uni lernt.
- 22 I: Hm.
- 23 E: Uund von dem her bin ich den ganzen Nachmittag meistens einfach zu Hause und sonst treffe
24 ich mich noch oft mit Arbeitskollegen oder Freundinnen am Nachmittag.
- 25 I: Und redet ihr über Arbeitsleben oder gar nicht?
- 26 E: Ähm—mit meinem Freund?
- 27 I: Ja, mit den Arbeitskollegen, Freunden.
- 28 E: Mit den Arbeitskollegen. Jaa, wir reden sehr wohl darüber aber jetzt nicht hauptsächlich -
29 also, so wenn irgendwas war wie ein Kind- ein Kind ist an dem Tag besonders auffallend
30 gewesen oder auch nicht, wenn es besonders auffallend war erwähn' ich das schon oder so,
31 wenn sich irgendwas geändert hat, und wenn wir neue Sachen am Plan stehen haben ,was
32 wir in Zukunft machen wollen oder so. Aber jetzt macht
- 33 I: Redet ihr darüber auch in der Schule, während der Arbeit oder
- 34 E: Also wir reden in den Pausen natürlich unter den Kollegen auch immer wieder irgendwelche
35 Gespräche oder so, aber auch in der Freizeit. Ich bin mit einer Kollegin aus einer anderen
36 Klasse recht gut befreundet mittlerweile. Mit der verbringe ich auch oft den Nachmittag. Also
37 wir fahren dann zu ihr nach Hause, kochen gemeinsam oder so und da reden wir schon aber
38 das sind so meistens, also ich bin zwei Stunden bei ihr und wir reden so 5 Minuten bis 10
39 Minuten über die Arbeit und den Rest halt dann über –
- 40 I: mit Freunden?

- 1 E: Ähm mit Freunden ja, etwas aber jetzt nicht ausschlag- also nicht hauptsächlich. Also- eher
 2 weniger mit Freunden also noch eher mit Freund zu Hause, aber. Mit Freund ist es dann auch
 3 problematisch. Was erzählst du, was nicht. Ja.
- 4 I: Oder vielleicht die Gefühle oder Gedanken
- 5 E: Also ja. Manchmal schon.
- 6 I: Also in Bezug auf die Arbeit.
- 7 E: Ja. Also das auf jeden Fall. Das wird auf jeden Fall auch thematisiert. Aber eher mit der
 8 Freundin, die auch eine Kollegin ist von mir oder mit meinem Freund oder eben mit meiner
 9 Mutter auch telefonieren oder so.
- 10 I: Hm. Ja. Also was machst du für deine psychische Gesundheit? Also um Burnout zum Beispiel
 11 zu verhindern?
- 12 E: Ähm eben wirklich schauen, dass ich am Nachmittag nicht zu viel vor hab', ähm einfach dass
 13 ich die Zeit wirklich- Also ich bin ja im Endeffekt nur fünf Stunden am Tag in der Schule und
 14 die restliche Zeit versuche ich wirklich so zu gestalten, dass ich wirklich nach Hause komm'
 15 und mal Ruhe habe aber was für mich auch ganz wichtig ist, ist in der U-Bahn Ruhe zu haben.
 16 Einfach nur entweder mit dem MP3-Player Musik zu hören oder mit dem Handy irgendwas
 17 herumszuspielen oder was auch immer. Also das ist wirklich, finde ich also diese Stunde in der
 18 Stunde mit den Öffis kommst du schon mal sehr sehr runter, wenn irgendwas war.
- 19 I: Hm.
- 20 E: Ähm und ansonsten eben wirklich meistens irgendwie vor den Fernseher zu legen und nichts
 21 zu machen. Also zu backen auch oft, und eine Zeitlang habe ich auch viele Bücher gelesen,
 22 das habe ich jetzt bisschen aufgehört. Ähm- aber ansonsten also solche Dinge und wirklich
 23 also- wir versuchen auch so alle zwei Monate mal am Wochenende in die Therme zu fahren
 24 oder so. Also wirklich irgendwo weg, aus dem Alltag raus und zu versuchen zu genießen.
 25 Genau.
- 26 I: Hm. Ja. Also kann man, das was du gerade erzählt hast, zur- vielleicht zur Psychohygiene
 27 zählen?
- 28 E: Ja, das auf jeden Fall. Also das zählt auf jeden Fall in den Bereich rein.
- 29 I: Hm. Und wie oft betreibst du die Psychohygiene?
- 30 E: Ähm.
- 31 I: Wieviel mal in der Woche oder im Monat?
- 32 E: Ich versuche es eigentlich täglich teilweise jetzt wirklich abzuschalten und nichts zu machen.
 33 Also so das meistens ein bis zwei, Tage pro Woche- ähm- .. wenn ich nach der Arbeit mit der
 34 Kollegin nach Hause fahre oder so, da komme ich halt relativ spät heim. Da funktioniert es
 35 eher weniger mich zu entspannen, aber ansonsten versuche ich's wirklich täglich. Auch mal
 36 Phasen zu haben, wo ich gar nichts tue, sondern nur irgendwie auf der Couch liege.
- 37 I: Also kann man sagen, dass auch schon präventiv
- 38 E: Ja.
- 39 I: und nicht erst wenn es schon akut ist.
- 40 E: Ja. Also nein ((haha)). Also auf jeden Fall ((husten))
- 41 I: Hm. Also glaubst du, dass du genug Psychohygiene betreibst?

- 1 E: Ja.
- 2 I: Oder könnte es auch mehr sein?
- 3 E: Nein. Ich glaube es reicht für mich. mich aus-
- 4 I: Hm. Und wie wichtig findest du das?
- 5 E: Also ich find's sehr wichtig, dass man auch Zeit für sich hat und nicht immer nur unter Druck
- 6 steht. Ähm weil ansonsten kann man wirklich bald einmal in dieses Burnout und dieses
- 7 erschöpft sein und müde und so wieder reinkippen und das versuche ich halt zu vermeiden.
- 8 I: Hm. Und kannst du dich vorstellen dein Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?
- 9 E: Nein. Also das glaube ich geht gar nicht. Also es geht glaube ich wirklich gar nicht.
- 10 I: Ja ((Lachen)). Das würde nicht funktionieren.
- 11 E: Nein, weil ich glaube, dann- dann- würden es die Kinder auch also- man merkt selber an
- 12 Tagen, wo man selber keine gute Laune hat, kannst du in der Klasse, die Kinder sind so
- 13 sensibel und merken alles und wenn du dort nicht mit 100 Prozent stehst, sondern nur mit 40
- 14 I: Ja.
- 15 E: Ähm- funktioniert das ganze Klassensystem nicht mehr.
- 16 I: Hm.
- 17 E: Also es ist wirklich so. Ich war einen- einen Tag bin gar nicht heim gekommen und war am
- 18 Abend noch weg, weil wir auf'm Ball waren und hab' halt dann in der Nacht nur drei Stunden
- 19 geschlafen und das merkst du. Ok, du kannst den Kinder nicht so gerecht werden, ja.
- 20 I: Hm.
- 21 E: Wie du es sonst machst.
- 22 I: Ja, verstehe.
- 23 E: Ich finde, es ist wirklich so wichtig, selbst auf 100 Prozent zu sein, damit man auch in der
- 24 Klasse das geben kann und das kann man nur, wenn man sich genug Entspannung gibt und
- 25 Zeit zu erholen hat und Ruhe hat.
- 26 I: Hm. Du hast über Kolleginnen und Kollegen erzählt. So- ähm bist du unterstützt oder eher
- 27 kritisiert von ihnen oder?
- 28 E: Nein. Also ich werde wirklich unterstützt. Ich bin ähm, ich habe glaube ich einen guten Start
- 29 gehabt, weil die Kollegin vor mir ähm—genau das Gegenteil von mir war ähm wurde ich dort
- 30 mit offenen Armen empfangen, also finde ich... es ha'm sich wirklich am zweiten Tag hat
- 31 meine Kollegin schon gesagt, also sie freut sich auf unsere Zeit, weil sie sagt, ich bin so
- 32 anders als die Kollegin vor mir und es funktioniert einfach gut. Also ich passe gut ins Team
- 33 rein von dem allem her ähm und ich verstehe mich mit meiner Kollegin wirklich sehr gut und
- 34 sie hat wirklich gemeint also das ist ganz also das sind hundert und eine Welt dazu. Also.
- 35 I: Hm. Ja.
- 36 E: Sie hat mir auch gestern wieder gesagt, sie findet das so gut wie ich das mache mit meinem
- 37 Schwerstbehinderten und das ist halt dann auch wieder so, wo du siehst, wenn jemand
- 38 anderer dich auch lobt. Das macht auch irgendwas mit dir und
- 39 I: Ja, das ist schon Unterstützung.
- 40 E: Genau also
- 41 I: Hm. Und wie ist es mit deinem Arbeitsgeber oder Arbeitsgeberin?

- 1 E: Ähm von der Bildungsdirektion, also ich bin ja bei der Stadt Wien beschäftigt, habe ich jetzt
2 gar nichts. Ähm, also hab' ich gar keinen Kontakt, ich habe sogar wenn ich ein Formular oder
3 so irgendwas brauche habe ich Kontakt mit denen.
- 4 I: Oder vielleicht mit der Leitung?
- 5 E: Und. Genau. Das ist bei mir etwas komplizierter. Ähm weil ich als Integrations- oder als
6 Teamlehrerin beschäftigt bin ist das so, ähm dass ich zwar an einem Schulstandort bin, aber
7 die Direktorin von diesem Schulstandort ist nicht meine Vorgesetzte.
- 8 I: Hm.
- 9 E: Es ist nämlich so, dass ich einer Sonderschule zugehöre und meine Direktorin an einer
10 anderen Schule sitzt und ich nur von dieser Direktorin an meine Schule ausgeliehen worden -
11 wurde. Also wir sind drei Kolleginnen, die genau die gleiche Situation haben.
- 12 I: Hm.
- 13 E: Ähm das ist bei Integrationsklassen immer so, dass die einem Sonderschulzentrum
14 zugeordnet sind und die Direktorin eine andere ist. Ähm die Direktorin, die für mich
15 zuständig ist, mit der habe ich fast gar keinen Kontakt. Also so—zwei mal im Jahr haben wir
16 eine Konferenz, also alle Integrationslehrerinnen miteinander, ähm da sehe ich sie. Und sie
17 kommt noch einmal im Jahr zur Unterrichtsbeobachtung und ähm wenn wir irgendwelche
18 Zettel unterschrieben brauchen, Abrechnungen oder so schicken wir ihr das alles per Mail.
19 Also die Kommunikation mit ihr ähm ist auf das Notwendigste beschränkt. Und sie sagt,
20 solange unsere Direktorin oder unsere Kollegin sich nicht über uns beschweren und sie immer
21 nur Gutes hört und sie hört relativ viel Gutes über uns von unserer Direktorin, weil das sind
22 beste Freundinnen, die zwei Direktorinnen, mischt sie sich auch nicht ein. Weil wenn wir ein
23 Problem haben, sollen wir zu ihr kommen, wenn wir was brauchen und ansonsten klären wir
24 das eh mit unserer Direktorin am Schulstandort. Ähm wenn wir früher gehen müssen, wenn
25 wir krank sind oder so, klären wir das alles eigentlich mit der Direktorin und die Direktorin ist
26 super lieb. Also auch obwohl sie nicht unsere Vorgesetzte ist, können wir mit allen Sachen zu
27 ihr kommen. Ähm wir zählen auch zu ihrem Team, also sie sagt wir sind bei ihr in der Schule
28 und sie zählt auf uns und wenn irgendwas ist, sollen wir zu ihr kommen, egal ob positiv,
29 negativ, was wir möchten.
- 30 I: Hm. Ja, aber kann man jetzt sagen, dass- dass du- ähm, weder unterstützt, noch kritisiert bist,
31 von der Leiterin.
- 32 E: Von der Leiterin werde ich unterstützt, obwohl die Situation- also dadurch das alles gut läuft,
33 ähm sie sagt auch immer, also die Direktorin von Schulstandort erzählt meiner Direktorin,
34 die für mich zuständig ist nur gute Sachen. Ehm weil eben meine Kollegin auch, von mir
35 begeistert also dadurch habe ich Unterstützung im Hintergrund und wenn ich etwas möchte
36 kriege ich das auch, und es gibt keine Probleme in der Hinsicht und kritisiert muss ich sagen -
37 haben wir jetzt irgendwie keine Probleme in der Hinsicht— also mit keiner der Direktorinnen
38 ja genau.
- 39 I: Wie ist es mit Präventionsmaßnahmen gegen Burn-out in deiner Schule?
- 40 E: Ähm.
- 41 I: Wird das angeboten oder gibt es, oder gibt es gar nicht?

- 1 E: Also bei uns wird eigentlich nichts angeboten. Wir haben zweimal so wo wir gelernt haben
2 den Kindern Entspannungsübungen beizubringen, ähm die wir für uns selbst nutzen konnten.
3 Also das war so das einzige, aber ansonsten haben wir keine.
- 4 I: Gutscheine für eine Therme oder Ähnliches
- 5 E: Nein, gar nichts. Also das nicht also.
- 6 I: Hm---- Ja--- Würdest du vielleicht deiner Leiterin Präventionsmaßnahmen gegen Burn-Out
7 vorschlagen oder ist das so in Ordnung für dich, wie das jetzt ist?
- 8 E: Für mich ist das in Ordnung. Ja wir haben schon Kollegen, denen es ist nicht schaden würde
9 manchmal Unterstützungsmaßnahmen zu bekommen, also wir haben eine Kollegin, die
10 mindestens von vier Wochen Unterricht, also von vier Wochen mindestens zwei Wochen
11 fehlt. Also für die wär's wahrscheinlich nicht schlecht, nur die kann sich halt alles erlauben,
12 weil sie pragmatisiert ist und ihr nichts passieren kann. Also für solche Kolleginnen wären
13 dann vielleicht Entspannungsübungen vielleicht angefragt, oder irgendwelche Gutscheine-
14 ähm. Dass sie halt wieder rauskommen aus der Situation vielleicht weniger im Krankenstand
15 sind.
- 16 I: So gut, vielen Dank für deine Zeit.
- 17 E: Gerne.

- 1 I: Ja, jetzt geht's.
2 E: Ähm.
3 I: Also ich habe dich schon über das Thema bisschen informiert, worum es geht, also um die
4 Psychohygiene und da stelle ich dir ein paar Fragen. Ähm. Hast du vielleicht schon einmal den
5 Eindruck gehabt, dass die Arbeit dir zu viel ist?
6 E: Ähm. Eigentlich nicht so konkret, weil ich das Gefühl hab', dass ich relativ gut unterstützt
7 werde von meinen Kollegen in der Schule und von der Direktion und auch familiär und
8 partnerschaftlich eine gute Unterstützung habe, dass ich mich da gut austauschen kann,
9 wenn ich das Gefühl habe, dass es zu viel wird.
10 I: Und erklär' mal noch kurz wie du heißt und wie alt bist du und in welcher Schule bist du
11 tätig?
12 E: Ja, also ja, ich heiße E5, ich bin 24 Jahre alt, ich unterrichte an einer NMS in Wien seit
13 September also jetzt seit gut 5 Monaten. Ich bin Klassenlehrerin, von einer 2. Klasse und hab'
14 sonst noch erste und zweite Klassen in mehreren Fächern also insgesamt 4 Klassen plus
15 Nachmittagsunterricht und mit Förderkurs und noch Kinder aus einzelnen Klassen also ich
16 habe eine volle Lehrverpflichtung und bin viel in der Schule.
17 I: Hmh. Also hast du bisher nicht die Hoffnung aufgegeben, dass sich die Arbeitslage zum
18 Besseren ändern lässt?
19 E: Ähm, nein. Ich bin eigentlich sehr zufrieden – mit der Schule und mit der Gesamtsituation.
20 Natürlich gibt es Tage, die besser sind und Tage die schlechter sind. Ähm- also Tage wo man
21 das Gefühl hat, es ist alles gut gelaufen, alle Stunden haben gut geklappt aber halt auch Tage
22 wo man sich denkt, das hätte noch ein bisschen besser oder ein bisschen anders laufen
23 können. Aber Hoffnung aufgegeben, nein, nicht. ((Lachen)) Habe schon jetzt ganz lange
24 gewartet, dass ich endlich unterrichten kann
25 I: ((Lachen))
26 E: dass es endlich los geht
27 I: das glaube ich. ((Lachen)) Uund- ähm- fühlst du dich vielleicht manchmal erschöpft?
28 E: Äähm, ja schon manchmal. Je nachdem wie viele Stunden ich am Tag hatte und wie viele
29 Kinder da waren und ob wir g'rad viel Intensiv-Arbeit machen müssen eben für die
30 Schularbeit oder ähm-
31 I: Wie viele Stunden hast du am Tag?
32 E: Also am Tag zirka 6 Stunden ungefähr, also 6 Stunden meistens, ja. Ähm-je nachdem wie
33 intensiv halt das Arbeitspensum ist am Tag, und viel zum Vorbereiten ist und zum
34 Nachbereiten ist, aber wenn ich das Gefühl hab', dass ich erschöpft bin, dann mache ich halt
35 lege immer auch ein bisschen Pausen ein bevor ich dann halt weiter mache.
36 I: Hmm.—Also fühlst du dich nicht schnell müde, oder bist du nicht schnell müde?
37 E: ((Lachen)) müde eigentlich nicht so, nein, ich stehe auch in der Früh früher auf, als sein muss
38 und gehe um 10 schlafen, damit ich trotzdem auf meine 7, 8 Stunden Schlaf komme, aber ich
39 schau' dass das recht gut ausgeglichen ist, dass ich zwar sehr viel für die Schule mache, aber
40 halt auch meine Freizeit mit- meinen Hobbys halt verbringe, das ich da einen guten Ausgleich
41 I: Also Kopfschmerzen oder innerliche Spannung

- 1 E: Ähm, also
 2 I: das kommt nicht
 3 E: Also Kopfschmerzen kommt schon manchmal, wenn ich halt den ganzen Tag in der Schule
 4 bin, wenn ich auch Nachmittagsunterricht habe und wir gar nicht raus gehen können und die
 5 Fenster nicht g'scheit aufmachen können, weil es so kalt ist draußen,
 6 I: Hm, ja
 7 E: Es gibt halt sehr laute Tage auch in der Schule, wo die Kinder wirklich sehr sehr viel Lärm
 8 machen-
 9 I: Hm. Und wie ist es mit dem Arbeitsklima?
 10 E: Sehr gut. Also wirklich wirklich sehr sehr gut. Wir sind ein sehr großes Kollegium über 40
 11 Lehrer, und wir unterstützen uns alle gegenseitig, wirklich sehr gut. Ich hab' mit allen ein
 12 gutes Verhältnis. Ich kann immer mit einer Frage zu einem anderen Kollegen gehen und egal
 13 ob es Vorbereitung, Nachbereitung, Reflexion ist, also man kann sich immer- austauschen,
 14 auch unser Direktor unterstützt uns sehr sehr stark, also das finde ich sehr sehr schön.
 15 I: Also da geht es nicht nur um die Kolleginnen und Kollegen sondern auch um die
 16 Führungskraft.
 17 E: Ja, der Direktor auch. Ja also der macht das auch wirklich sehr perfekt.
 18 I: Hmm.
 19 E: Also da hab' ich wirklich das Glück, weil man sich ja auch immer anders hört und liest, dass
 20 das in unserer Schule wirklich sehr perfekt ist und dass man sich sehr gut aufgehoben fühlt.
 21 I: Also du planst bisher nicht die Arbeitsstelle zu wechseln.
 22 E: nein, nein, nein, nein. Ich möchte auf jeden Fall noch länger bleiben.
 23 I: Hm. Uuund- wie ist es mit Krankenständen? Warst du schon mal ?
 24 E: Hm, ja ich war schon mal Krankenstand. Ähm- - aber nur einmal, weil ich eine
 25 Eierstockentzündung hatte, da musste ich halt in den Krankenstand gehen, aber sonst da
 26 konnte ich ja eben nichts dafür, aber sonst bin ich nicht so krankheitsanfällig
 27 I: Hm.
 28 E: also Fieber, Husten, Schnupfen und so was das habe ich bis jetzt ganz gut überstanden, weil
 29 wir hatten zwei so große Grippewellen in der Schule
 30 I: Jaa
 31 E: wo viele Kinder und viele Lehrer krank waren, aber das habe ich überwunden-mal
 32 schauen ob das in den nächsten Jahren, aber das habe ich gut überwunden.
 33 I: Super. Uund- beeinflusst eigentlich die Arbeit dein persönliches Leben?
 34 E: Eh jaa schon. Vor allem halt je nachdem was ich am Nachmittag denn halt so mache. Ähm-
 35 und halt auch, meine Art und meine Persönlichkeit so als Ganzes, dass ich vielleicht ein
 36 schlechterer Tag war, dass ich ein bisschen genervt nach Hause komme und dann vielleicht
 37 nicht mehr so viel Geduld habe für andere Dinge, weil ich hab' keine Kinder zu Hause, aber
 38 halt trotzdem Haushalt und andere Dinge müssen auch gemacht werden. Aaber-
 39 I: Also kann man behaupten, dass du meistens die negativen Erfahrungen heimbringst?
 40 E: Hmm, nein, eigentlich eher die positiven, dass ich eher versuche die positiven Dinge mit nach
 41 Hause zu nehmen, dann zu Hause zu sagen, heute war sehr guter Tag, heute hat's mir sehr

- 1 viel Freude bereitet, gut hat funktioniert die und die Stunde und so, und ich versuche das
2 Negative relativ zeitnah in der Schule irgendwie ein bisschen zu reflektieren, dass ich halt
3 dann zum Beispiel-
- 4 I: Mit wem ?
- 5 E: Ja mit meinen-
- 6 I: oder alleine?
- 7 E: ja, das ist unterschiedlich. Wir machen ja viel Teamteaching, dass ich mich dann nachher mit
8 meinem Teamlehrer nochmal kurz im Lehrerzimmer zusammensetzen und sage das hat mich
9 heute so geärgert, das hat nicht funktioniert, das hätte ich anders machen sollen oder warum
10 ist das so schief gegangen oder keine Ahnung. Aber auch immer wieder mit den Kollegen, mit
11 denen ich eher befreundet bin als Kollegium also es gibt so zwei, drei mit denen ich nicht
12 gemeinsam unterrichte, aber mit denen ich mich aber trotzdem immer austausche und –
13 schaue dass ich das relativ gut reflektieren kann.
- 14 I: Also du redest meistens über die Arbeit mit den Kolleginnen oder Kollegen und
- 15 E: Ja
- 16 I: und wie ist es mit den Freundinnen und Freunden?
- 17 E: Mit meinem-
- 18 I: oder Familie?
- 19 E: Ähm, ja, mit meiner Familie auch. Also mit meiner Familie und mit meinem Partner. Also
20 hauptsächlich mit meinem Partner, weil ich mit ihm gemeinsam wohne. Mit meiner Familie
21 eher mit der Mama, wenn ich mit ihr telefoniere und- im Freundeskreis versuche ich's
22 relativ rauszuhalten, muss ich sagen. Weil ich hatte bis jetzt noch keine großen Probleme und
23 so lustige Geschichten schon erzählen im Freundeskreis oder so oder gute Erlebnisse aber- ich
24 hab' das Gefühl dass das reicht, wenn ich's mit den Kollegen, die das wirklich verstehen und
25 mit meinem Partner, dass das glaub ich schon sehr gut ausreicht.
- 26 I: Hm. – Uuund wie verbringst du deine Freizeit?
- 27 E: Ähm – also ich gehe sehr gerne raus, wandern, spazieren, laufen gehe ich sehr gerne nur jetzt
28 ist bisschen zu kalt.
- 29 I: Ja.
- 30 E: Ich lese sehr gerne, ich singe in einem Chor, also – ja eigentlich Natur, Sport, Lesen und
31 Musik. Das sind so meine Hauptdinge.
- 32 I: Kann man das zur Psychohygiene zählen, das was du gerade gesagt hast?
- 33 E: Ähm, ja. Ich glaube schon, weil alles wo ich das Gefühl habe, dass mir selber gut tut, dass ich
34 halt nicht irgendwie Erschöpfungszustände erhalte, glaube ich ist alles eine gute Idee. Ich
35 schaue zum Beispiel immer, dass ich am Abend, schalte immer um 10 Uhr das Handy aus,
36 damit ich halt einfach Ruhe habe und ein bisschen runterzukommen und einfach in der Nacht
37 beim Schlafen eine Ruhe hab'. Uund - ich versuch' mir halt so Rituale und Ähnliches
38 einzuführen, dass ich das Gefühl habe, dass es mir nicht nur körperlich gut geht, sondern halt
39 auch psychisch gut geht, dass ich halt schau', dass ich mir immer selbst eine Jause zu Hause
40 mach' und die mitbringe, dass ich genug trinke in der Schule, dass ich einfach so das G'fühl

- 1 hab, mir geht's insgesamt gut. Dass gar keine Kopfschmerzen auftreten können, wenn ich
2 genug- trinke und mich-
- 3 I: Hm.
- 4 E: ausgeschlafen fühle.
- 5 I: Hm. Und wie oft betreibst du diese Psychohygiene?
- 6 E: Ähm.—
- 7 I: Kann man sagen täglich oder einmal im Monat oder Woche?
- 8 E: Ähm, ja. — Also- dass ich mir jetzt wirklich so eine Auszeit nehme ist jetzt nicht jede Woche,
9 aber halt die Dinge wie Lesen, Lesen tue ich jeden Tag. Das ist für mich wirklich eine Art der
10 Psychohygiene, weil es mir sehr hilft, wieder rauszukommen
- 11 I: Ja
- 12 E: und halt nicht an die Arbeit und auch nicht weder an schulische noch an private Probleme zu
13 denken. Also Lesen jeden Tag und sonst ja- rausgehen. Ich versuch', dass ich jeden Tag
14 draußen ein bisschen unterwegs bin. Nicht immer laufen, manchmal nur ein bisschen
15 spazieren gehen, wenn es ein längerer Heimweg ist
- 16 I: einfach frische Luft
- 17 E: Ja, also ein bisschen frische Luft
- 18 I: Ja ((Lachen))
- 19 E: ja einfach halt so das Gefühl, dass meine Seele auch noch irgendwie bisschen existiert nicht
20 nur in dem geschlossenen Raum der Schule. Ja.
- 21 I: Also, man kann behaupten, dass du die Psychohygiene auch präventiv und nicht nur wenn es
22 akut ist,
- 23 E: Ja
- 24 I: betreibst.
- 25 E: Nein, also schon präventiv, das hat aber halt auch ein bisschen gedauert, weil man halt auch
26 irgendwann doch merken muss, okay, ich kann viel machen, aber ich kann nicht alles
27 machen. Ich bin nur eine Person und ich kann nicht die Arbeit für drei Lehrer tun. Oder für
28 fünf Lehrer. Und halt auch zu sagen, ein gutes Maß finden zwischen (Pause) gut vorbereiten
29 für die Schule, das Beste zu machen für die Schule, aber halt auch auf sich selber achten, dass
30 man nicht an Erschöpfung zu Grunde geht. Und das ist - an manchen Tagen funktioniert es
31 besser, dass ich das Gefühl habe, heute habe ich für mich selber was gemacht und für die
32 Schule und an manchen Tagen überwiegt halt die Arbeit doch.
- 33 I: Hm. Ja.--- Also du glaubst, dass du genug Psychohygiene betreibst oder denkst du, dass es
34 besser wäre, wenn du diese mehr machen würdest?
- 35 E: Also wann man jetzt. Es kommt wahrscheinlich auf die Definition von Psychohygiene drauf
36 an. Aber wenn man jetzt darunter versteht, dass man Dinge tut, die einem selber gut tun,
37 I: Ja, genau
- 38 E: dann glaub' ich schon, dass ich das ausreichend mach'. Dass es halt immer nicht jeden Tag
39 das gleiche, mal gehen wir am Abend gut essen, oder am nächsten Tag gehe ich dann laufen
40 und dann - ist aber ein ganzer Tag wo noch am Abend Elternsprechtag ist, und ich erst um 9
41 am Abend heim komme, dann ist halt nicht mehr so viel Zeit

- 1 I: Hm
- 2 E: aber ich schaue schon sehr, dass ich es im Alltag einbringe.
- 3 I: Wie wichtig findest du die Psychohygiene?
- 4 E: Schon, schon ja sehr. Ist schon sehr wichtig. Weil vor allem in einem Beruf, wo man jeden Tag
- 5 mit Menschen zu tun hat und wo halt- die Kinder sehr von der eigenen Stabilität abhängig
- 6 sind. Ähm. Es ist schon wichtig auf sich selber zu achten, damit wenn man vorne in der Klasse
- 7 steht, auch so das Gefühl hat, ich habe jetzt eine innere Stabilität und falle jetzt nicht beim
- 8 ersten Problem gleich komplett auseinander.
- 9 I: Und kannst du dir vielleicht vorstellen, dein Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?
- 10 E: Ähmm, neein. Irgendwie nicht. Nein, vielleicht bin ich dazu sehr vorgeschädigt durch meine
- 11 anderen Arbeitserfahrungen und mein Studium halt mit Bildungswissenschaft
- 12 I: ((Lachen))
- 13 E: dass es halt doch sehr ähm den Fokus auf viel Reflexion und einfach Stärkung des eigenen
- 14 Selbst und der anderen pocht. Also ich glaube, dass du sonst keinen ausgeglichenen
- 15 Arbeitsalltag hast. Du kannst sicher arbeiten, ohne auf deine Psychohygiene zu achten, nur
- 16 kann's halt gut sein, dass du selber irgendwann ein bisschen kaputt gehst, oder
- 17 I: Hm. – Uund – Wirst du von deiner Arbeitsgeberin oder Arbeitsgeber oder halt auch deiner
- 18 Leitung und auch Kolleginnen unterstützt oder eher kritisiert?
- 19 E: Sehr gut unterstützt. Also unsere Direktion unterstützt uns wirklich sehr sehr gut. Wir können
- 20 immer hinkommen wenn wir Probleme haben. Also wenn wir sagen, wir kommen in einer
- 21 Situation nicht weiter, auch bei allgemeinen organisatorischen Fragen und also immer
- 22 Unterstützung. Die Türe ist immer offen, man kann immer kommen und wenn gerade
- 23 niemand anwesend ist, bei der Vize also bei der Stellvertretung oder halt per email also man
- 24 kann immer
- 25 I: hm. Wunderbar.
- 26 E: also man kann sich immer an wen wenden.
- 27 I: Und bietet deine Leiterin oder auch Arbeitsgeberin oder Arbeitsgeber vielleicht
- 28 Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für die Mitarbeiterinnen und die Mitarbeiter?
- 29 E: Hmm, also das läuft nicht konkret über die Direktion, ähm also der Personalvertreter, fragt
- 30 immer wieder so bei den Konferenzen, was wir halt möchten, ob wir grad das Gefühl haben,
- 31 was wir brauchen und jetzt zum Beispiel wird eine Fortbildung angeboten zum Thema Nein
- 32 sagen, also wie kann ich nein sagen und selber so ein bisschen auf meine Grenzen zu achten.
- 33 I: Hm. Interessant.
- 34 E: Also das findet so glaub ich im März dann einmal statt, da kann ich nicht viel dazu sagen und
- 35 es gibt ja - wir sind ja verpflichtet Fortbildungen zu besuchen und da gibt's auch ganz viele
- 36 die sich mit dem Thema beschäftigen. Also das geht Hand in Hand zwischen der
- 37 Personalvertretung, mit der Universität der pädagogischen Hochschule und der Direktion.
- 38 Also es gibt schon Angebot, aber du musst dir halt selber aussuchen, ob du es wählen willst
- 39 oder nicht. Es kommt halt auf die Lehrerpersönlichkeit d'rauf an, ob die Person das Gefühl
- 40 hat, dass sie das braucht oder nicht. So, ja.
- 41 I: sehr gut

- 1 Hm.--- Ja. Also hast du schon einmal Gefühl gehabt, dass es zu viel ist und dass du nicht mehr
2 alleine nicht mehr weiter schaffen kannst
- 3 E: Ähm. Natürlich jeder Mensch reagiert halt manchmal ein bisschen über, unter
4 Anführungszeichen, dass die Situation vielleicht gar nicht so schlimm war und man sich
5 heimkommt und sich wirklich ärgert und sich denkt und nichts geht und alles ist blöd. Jeder
6 hat halt so Tage wo er sich denkt alles ist blöd und Tage wo man sich denkt alles ist gut. Aber
7 dass ich das Gefühl hatte, ich komme alleine nicht mehr weiter habe ich noch nicht gehabt.
8 Weil ich zum Glück einen sehr verständnisvollen Partner hab', der da auch offen ist und mir
9 da zuhört, natürlich ähm, es ist eine andere Lebenswelt, weil er ja nicht in der Schule steht,
10 aber dass er mir trotzdem mit offenen Ohren Verständnis entgegen kommt und wir halt
11 wirklich ein gutes Kollegium sind, wo man auch offen sagen kann, ich bin mit mir selber heute
12 nicht zufrieden gewesen oder das Verhalten von den Schülern damit war ich nicht zufrieden
13 oder was kann ich da noch machen, oder wie kann ich mich ändern, wie kann ich das Ganze
14 ändern.
- 15 I: Und mit wem kannst du das meistens besprechen? Also damit es besser wäre.
- 16 E: Ich find' eine gute Mischung zwischen Personen die im Umfeld drinnen sind, also mit meinen
17 Kollegen und auf der anderen Seite mein Partner, der nicht drinnen ist. Also ich glaub', so
18 eine gute 50 50 Aufteilung zwischen ähm ja die Person, die das wirklich jeden Tag auch sieht
19 und versteht, weil sie die Schulrealität kennt und die Person, die mich selber eigentlich halt
20 relativ gut und privat am besten kennt - das man da so ein gutes Mittelmaß findet.
- 21 I: Hm. Und welche Präventionsmaßnahmen gegen Burnout würdest du deinem
22 Arbeitsgeber vorschlagen?
- 23 E: Ähm. -
- 24 I: Fällt dir was ein?
- 25 E: Alsoo-
- 26 I: Ich meine etwas wie Therme Gutscheine oder professionelle Reflexionen für die Lehrerinnen
27 oder Ähnliches.
- 28 E: Ich glaub', dass da schon viel, schon viel gibt, was jetzt vielleicht nicht konkret von der
29 Direktion ist, zum Beispiel die Gewerkschaft, da gibt es auch Prozenze, wenn du, für
30 Massagepartner und Thermenpartner, wenn das etwas ist, was einem hilft. Es wird aber auch
31 immer von unserer Direktion ausgesendet, ähm Supervisionsmöglichkeiten, ähm billige
32 Supervisionsmöglichkeiten, es gibt jetzt auch die Induktionsphase, wo man auch einen
33 Mentor hat, mit dem man reden kann. Also ich hab' schon das Gefühl, das - ich kann jetzt nur
34 von meiner Schule reden, dass da genug getan wird, sowohl halt von den älteren Kollegen
35 und erfahrenen Kollegen, dass die sich um einen kümmern, die Direktion sich darum
36 kümmert und schaut, was kann man noch an Fortbildungen oder an weiß ich nicht, an
37 Infomaterial bereitgeben oder auch die unterschiedlichen Gewerkschaften sowohl die roten
38 als auch die schwarzen die teilen immer wieder Infobroschüren aus an wen man sich wenden
39 kann, es gibt ja auch im Stadtschulrat also bei der Bildungsdirektion heißt es ja mittlerweile
40 Ansprechpartner. Also ich hab' schon das Gefühl, dass auch für die psychische Gesundheit

- 1 genug getan wird. Nur muss es halt die Lehrperson auch kennen, sich damit auseinander-
- 2 setzen wollen und es auch in Anspruch nehmen wollen.
- 3 I: Super. Ich danke dir für deine Zeit.
- 4 E: Bitte ((Lachen)).

- 1 I: So, ich habe dich über das Thema schon informiert, dass es um Psychohygiene im Lehrberuf
2 geht.
- 3 E: Hm, ja.
- 4 I: Also jetzt, ganz am Anfang stelle ich dir ein paar Basisfragen.
- 5 E: Jaa.
- 6 I: Ähm. Wie ist dein Name?
- 7 E: Ich heiße E6.
- 8 I: Wie alt bist du?
- 9 E: Bin 24 Jahre alt.
- 10 I: Wie ist deine momentane Familiensituation und hast du Kinder?
- 11 E: Bin single, also ledig und nein habe keine Kinder.
- 12 I: Wie viele Jahre bist du als Pädagogin tätig?
- 13 E: Als Pädagogin seit drei und halb Jahren.
- 14 I: Hmm, ja. Und als Lehrerin oder hast du gleich als Lehrerin begonnen, also zu unterrichten?
- 15 E: Ähm, nein. Seit zweieinhalb Jahren arbeite ich bei der Bildungsdirektion in Wien und davor
16 habe ich ein Jahr lang als Hortpädagogin gearbeitet.
- 17 I: Hm. Und in welcher Schule arbeitest du? Ist das eine Volksschule oder Gymnasium?
- 18 E: In einer Volksschule im 20. Bezirk.
- 19 I: Hm. Und wie hoch ist die Anzahl der Kinder in der Klasse, die du betreust?
- 20 E: Ich habe in meiner Klasse 20 Kinder, welche im Alter von 8 bis 11 Jahren sind. Diese große
21 Spanne ergibt sich aus 2 Kindern, die bereits Vorschule und ein Wiederholungsjahr hinter sich
22 haben.
- 23 I: Hm. Und wie viele Stunden unterrichtest du täglich?
- 24 E: Unterrichte 4 bis 6 Stunden.
- 25 I: Ja, danke. Jetzt kommen wir zu den Fragen zum Thema Psychohygiene. Also hast du schon
26 einmal den Eindruck gehabt, dass dir die Arbeit zu viel ist?
- 27 E: Definitiv nicht, nein. Bei mir ist es eher so, dass mich die Arbeit als Lehrerin oft nicht wirklich
28 gänzlich fordert, weshalb ich nebenbei den Master in Bildungswissenschaften begonnen
29 habe. Was mir oft zu viel wird, sind Streitereien im Kollegium aber da halte ich mich da raus.
30 Und ja-, wenn ich krank bin, dann fühle ich mich immer sehr hin und hergerissen, weil ich
31 mich einerseits natürlich auskurieren will, aber andererseits immer so ein schlechtes
32 Gewissen habe, wenn ich Zuhause bleibe.
- 33 I: Hm. Warum? Wenn du halt krank bist, dann bist du einfach krank.
- 34 E: Na ja, weil dann vom Stoff her nichts weitergeht und die Kolleginnen sich für mich zerreißen
35 und supplieren müssen. Weil ja so ein großer Lehrerinnen- und Lehrermangel ist und wir
36 keinerlei Unterstützung haben.
- 37 I: Hm, ja, verstehe. Hast du schon einmal die Hoffnung aufgegeben, dass sich die Arbeitslage
38 zum Besseren ändern lässt?

- 1 E: Ähm, nein eigentlich nicht. Ich denke, es gibt viele Lösungsansätze, die man nutzen könnte
2 oder sollte. Zum Beispiel Supervision für das Lehrerinnen- und Lehrerteam. Und es müsste
3 halt viel mehr Supplirrreserven geben. Dann wäre es schon viel angenehmer.
- 4 I: Hm. Fühlst du dich vielleicht oft erschöpft?
- 5 E: Ähm-- Oft nicht, aber wenn ich zum Beispiel körperlich nicht ganz fit bin dann ist es schon
6 extrem anstrengend.
- 7 I: Hm, ja.
- 8 E: Bei mir ist es so, dass ich meistens, wenn ich krank bin, eine Halsentzündung bekomme und
9 die dann auch ewig mit mir herumschleppe. Dadurch, dass ich in meinem Beruf den ganzen
10 Tag sprechen muss, wird's aber auch immer sehr schwer wieder gut.
- 11 I: Hm. Bist du oft krank, oder im Krankenstand?
- 12 E: Naja zweimal pro Schuljahr schätze ich also, dass ich richtig im Krankenstand bin. Sonst wenn
13 es nicht soo schlimm ist, dass nur bisschen verkühlt bin oder Halsweh habe oder so, dann
14 gehe ich einfach in die Arbeit.
- 15 I: Bist du schnell müde? Oder fühlst du dich schnell müde wegen des Jobs?
- 16 E: Ähm - - Ich bin hauptsächlich müde, wenn wir Ausflüge machen, weil ich da das Gefühl habe,
17 120% statt den sonstigen 100% Aufmerksamkeit zu benötigen. Das ist schon anstrengend.
18 Dennoch mache ich sehr gern Ausflüge mit den Kids, davon haben die so viel.
- 19 I: Ahm. Wie oft machst du Ausflüge mit den Kindern?
- 20 E: So zweimal pro Monat.
- 21 I: Hm. Und wie ist es mit Kopfschmerzen bei dir?
- 22 E: Nein, das habe ich eigentlich nie.
- 23 I: Hm. Und fühlst du dich vielleicht oft innerlich angespannt?
- 24 E: Ja, schon. Wenn im Kollegium wieder - irgendeine Streiterei im Gange ist. Sowas mag ich
25 halt gar nicht. Ich hätte es so gerne friedlich in meinem Arbeitsumfeld, aber da gibt's so oft
26 Zickereien.
- 27 I: Hm. Ja. Also was kannst du zu dem Arbeitsklima sagen?
- 28 E: ((kurzes Lachen))
- 29 I: Wie kannst du das beschreiben? Meinst du, dass es an deinem Arbeitsfeld ein gutes
30 Arbeitsklima herrscht?
- 31 E: Da muss ich kurz innerlich lachen. Also nein. Wir sind 23 Kolleginnen und Kollegen, aber 20
32 Frauen. Und da gibt es so gut wie ständig irgendwelche unnötigen Uneinigkeiten. Es kommen
33 auch nicht alle mit der Direktion klar. Ich persönlich halte mich da in 99% der Fälle raus, weil
34 ich eigentlich nur meine Arbeit in Ruhe machen will und auch jedem anderen seine Arbeit
35 machen lassen will.
- 36 I: Hm. Und das stört dich?
- 37 E: Ja, klar! Wenn es ständig an dem Arbeitsumfeld so eine angespannte Atmosphäre ist, ist es
38 natürlich störend und unangenehm. Wenn die Negativität herumfliegt, dann beeinflusst es

- 1 ja auch die positiv gelaunten Menschen, die einfach ihre Arbeit so gut wie möglich machen
2 möchten.
- 3 I: Hm, ja. Das glaube ich. Hast du schon einmal deine Arbeitsstelle gewechselt oder planst du
4 sie zu wechseln?
- 5 E: Ja tatsächlich. Ich werde im August in die USA ziehen aber das hat nicht wirklich was mit der
6 Arbeitsstelle an sich zu tun. Das ist einfach immer schon mein Traum gewesen.
- 7 I: Hmm. Passiert es oft, dass du schlimme Tage in der Arbeit hast oder erlebst?
- 8 E: Nein, ich lasse das nicht so stark an mich heran. Ich habe in der Freizeit viele gute Dinge, die
9 mich davon ablenken.
- 10 I: Ähm. Welche gute Dinge meinst du?
- 11 E: Ja, ich meine Sport, oder Backen oder Freunde treffen.
- 12 I: Hm. Also das, was du in deiner Freizeit machst?
- 13 E: Ähm. Also Dinge, bei denen ich mich wohl fühle, wie beim Backen oder wenn ich mit den
14 Freunden bin.
- 15 I: Hm. Ja. Und - beeinflusst deine Arbeit dein persönliches Leben?
- 16 E: Ja. Auf jeden Fall! Ich sehe eigentlich alles daran positiv, denn auch aus den negativen
17 Erfahrungen lernt man. Also zum Beispiel wurde ich seit ich als Lehrerin arbeite viel
18 ordentlicher, weil ich am Anfang oft wichtige Listen verschlampt und dafür Ärger bekommen
19 habe ((Lachen)). Und die Arbeit mit den Kindern ist extrem bereichernd und aufregend. Ich
20 genieße das.
- 21 I: Hm. Ja. Du hast schon kurz erwähnt, was gute Dinge für dich sind, aber muss noch fragen:
22 wie verbringst du deine Freizeit?
- 23 E: Ähm, jaa, also ich mache täglich Sport. Studiere ja noch nebenbei, bzw. im Moment sind
24 Ferien aber ich mache noch einen Französischkurs an der Uni. Ich treffe mich ja viel mit
25 Freundinnen und Freunden und gehe gerne aus.
- 26 I: Hm.
- 27 E: Und ja, ich backe sehr gern, aber das habe ich eh schon gesagt ((Lachen))
- 28 I: Ja, schön ((Lachen)). Also, kann man sagen, dass du dir in deiner Freizeit Entspannung
29 gönnst?
- 30 E: Ja schon, beim Sport eben. Also ich mache auch Yoga. Aber sonst eher wenig, weil ich
31 nebenbei studiere und da immer recht zu viel zu tun habe.
- 32 I: Hm. Ja, verstehe. Bei mir ist es ähnlich ((Lachen)). Ähm, ja. Redest du in deiner Freizeit über
33 dein Arbeitsleben?
- 34 E: Ja, also ich bin mit einer Kollegin sehr eng befreundet, mit der rede ich ab und zu über etwas,
35 aber auch nicht sehr viel. Und meine beste Freundin ist Kinderpsychologin, mit der bespreche
36 ich auch gerne mal die ein oder andere berufliche Sache. Ab und zu spreche ich mit meinem
37 Therapeuten über die Arbeit, aber eigentlich kaum. Aber ich denke ich spreche
38 verhältnismäßig sehr wenig über die Arbeit.

- 1 I: Hm. Bist du nur mit einer aller deiner Kolleginnen oder Kollegen befreundet? Also nur mit
2 einer Kollegin redest du über die Arbeit?
- 3 E: Na ja, ich bin nur mit einer so eng befreundet, dass wir uns in der Freizeit treffen. Mit den
4 anderen spreche ich schon auch über die Arbeit, aber eben nur in der Arbeit,
5 beziehungsweise da auch nicht zu viel.
- 6 I: Hmm. Ist das nicht zu wenig, nur mit einer Kollegin zu reden? Also ich meine, brauchst du
7 nicht mehr professionellen Ratschläge? Oder redest du auch mit der Supervisorin oder mit
8 dem Supervisor über die Probleme in der Arbeit, also über Probleme mit Kindern, oder
9 Unterricht, Lehrplan und was weiß ich, ob etwas vielleicht schief gegangen ist und ob etwas
10 besser sein kann oder so?
- 11 E: Nein, ich finde nicht, dass das zu wenig ist. Ich betreibe selbst genügend Psychohygiene, bzw.
12 brauche ich davon nicht so viel, weil ich ja eh genügend Ausgleich habe nebenbei. Also für
13 mich persönlich passt das ganz gut. Ich finde nicht, dass man zu viel über Inhalte der Arbeit
14 reden sollte, denn gerade dadurch werden die Probleme ja ‚aufgebauscht‘.
- 15 I: Hmm. Jaa, verstehe. Und - du hast einen Therapeuten erwähnt. Welchen Therapeuten meinst
16 du? Aus welchem Grund hast einen Therapeuten ausgesucht? Hängt es irgendwie mit der
17 Arbeit zusammen?
- 18 E: Nein, das hat absolut gar nichts mit der Arbeit zu tun. Ich war lange Zeit an einer Essstörung
19 erkrankt und meine Mutter hat Krebs, deshalb gehe ich zu ihm. Darum spreche ich auch so
20 gut wie gar nicht mit ihm über die Arbeit, da gibt's schon genug andere Themen.
- 21 I: Oje, das tut mir leid. Entschuldige für die Frage.
- 22 E: Ist in Ordnung.
- 23 I: Ähm --redest du über deine Gefühle, Gedanken oder Probleme bezüglich deines
24 Arbeitslebens?
- 25 E: Ja, auf jeden Fall. Wenn mich etwas ärgert oder kränkt, aber auch wenn mich etwas freut
26 dann spreche ich schon gern darüber.
- 27 I: Mit wem redest du darüber?
- 28 E: Hauptsächlich mit meiner besten Freundin oder eben der einen Kollegin die auch meine
29 Freundin ist.
- 30 I: Ahm. Was tust du für deine psychische Gesundheit? Also was tust du um Burnout zu
31 verhindern?
- 32 E: Ich bilde mich nebenbei weiter, um auch andere Zukunftsperspektiven zu haben. Der Sport,
33 die Treffen mit Freundinnen und Freunden und Familie und das Reisen, die geben mir viel
34 Kraft, wenn ich einmal das Gefühl habe, dass mir die Arbeit über den Kopf wächst, was nicht
35 oft der Fall ist aber ab und zu ja doch.

- 1 I: Heißt das, dass du in der Zukunft nicht mehr als Lehrerin tätig sein möchtest? Also denkst du
2 über einen anderen Job nach? Oder war vielleicht die Arbeit im Hort besser als die Arbeit in
3 der Schule?
- 4 E: Ja, also ich werde im August nach Amerika ziehen, um dort als Lehrerin zu arbeiten und
5 strebe auch in Zukunft an, noch andere Dinge in Erwägung zu ziehen, da gibt's aber noch
6 keine konkrete Pläne. Ich liebe den Job als Lehrerin und die Schule wo ich gerade bin ist
7 wirklich toll, aber ich brauche das, dass ich immer wieder neue <heraus-Herausforderungen
8 habe.
- 9 I: Hm. Schön. Und- was stellst du dich unter Psychohygiene vor?
- 10 E: Na eben, dass ich mir selbst einen Ausgleich verschaffe, indem ich meinen Hobbies nachgehe.
- 11 I: Hm. Wie oft betreibst du die Psychohygiene? Also wie viel Mal in der Woche oder im Monat
12 oder täglich?
- 13 E: Auf jeden Fall täglich. Einmal Yoga, einmal laufen, einmal Fitnesscenter, dann wieder ein paar
14 Tage verreisen und so weiter.
- 15 I: Ahm. Betreibst du Psychohygiene auch präventiv oder erst wenn es „akut“ ist?
- 16 E: Ähm auch präventiv, weil ich meine Hobbies ja immer habe.
- 17 I: Hmm. Glaubst du, dass du genug Psychohygiene betreibst oder denkst du, dass es besser
18 wäre, wenn diese mehr machen würdest?
- 19 E: Ja, also- ich denke ich sollte ab und zu auch mal gar nichts machen, also einfach mal nur auf
20 der Couch herumlungern, lesen oder Schlaf nachholen. Das mache ich eigentlich nur wenn
21 ich sehr krank bin. Ansonsten bin ich immer unterwegs und auf den Beinen.
- 22 I: Meinst du also, dass du dich, dass du nicht genug präventiv die Psychohygiene betreibst,
23 oder? Du hast ja schon gesagt, dass du mal Gefühl hast, dass dir die Arbeit über den Kopf
24 wächst.
- 25 E: Da meine ich aber eher den allgemeinen Stress, der aus der Summe Arbeit, Studium, Familie,
26 Freizeit entsteht, gar nicht nur die Arbeit.
- 27 I: Findest du die Psychohygiene wichtig?
- 28 E: Auf jeden Fall, absolut wichtig! Für mich hat sie einen hohen Stellenwert, weil ich nicht lebe
29 um zu arbeiten, sondern arbeite um zu leben. Und ich merke, gerade in so einem Beruf ist es
30 wichtig, dass ich selbst ausgeglichen bleibe, damit ich den Kindern auch ein gutes Bild
31 vermitteln kann.
- 32 I: Hmm. Schön gesagt. Kannst du dich vorstellen deinen Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?
- 33 E: Nein! Ich merke das auch bei der ein oder anderen Kollegin, die sich zu viel in die Arbeit
34 hinein steigern. Die regen sich bei der kleinsten Kleinigkeit, die nicht nach ihrem Plan läuft so
35 furchtbar auf, dass sogar Tränen fließen.

- 1 I: Oje. Und inwiefern gelingt es dir mittels Psychohygiene Burnout oder anderen
2 gesundheitliche Beeinträchtigungen vorzubeugen?
- 3 E: Auf jeden Fall gut. Ich denke, solange ich meinen Ausgleich habe nebenbei würde ich niemals
4 in ein Burnout schlittern. Wenn dann, weil ich eben nebenbei viel mache, aber nie wegen der
5 Arbeit selbst.
- 6 I: Hmm. Und jetzt wieder zurück zu dem Arbeitsgeber oder der Arbeitsgeberin und zum
7 Kollegium. Wirst Du von deiner Arbeitsgeberin oder deinem Arbeitsgeber oder vom
8 Kollegium eher unterstützt oder kritisiert?
- 9 E: Ähm-- Beides irgendwie. Ich habe Kolleginnen und Kollegen, von welchen ich sehr unterstützt
10 werde und mit welchen ich mich sehr sehr gut verstehe. Aber es gibt auch Kolleginnen, die
11 meinen Lebensstil und eben die Tatsache, dass es für mich nicht nur die Arbeit als Lehrerin
12 gibt absolut nicht nachvollziehen können und dies dann auch spürbar machen. Meine Chefin
13 ist glaube ich eine meiner größten Fans auf der Welt.
- 14 I: Ahm. Also wenn du Fragen hast oder Hilfe brauchst, kannst jeder Zeit zu deiner Chefin
15 kommen - stimmt?
- 16 E: Ganz genau! Die ist ein Engel. Hat immer ein offenes Ohr und bringt einem sehr viel
17 Verständnis gegenüber.
- 18 I: Ahm. Bietet dein Arbeitsgeber oder Arbeitsgeberin Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für
19 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an? Ich meine also etwas wie Team Building, Ausflüge mit
20 dem Kollegium oder vielleicht Gutscheine für eine Therme oder Zeitausgleich oder so.
- 21 E: Naja schon. Also wir machen ab und zu einen Ausflug und sie hat uns, was ja für den Job als
22 Lehrerin sehr untypisch bzw. wahrscheinlich sogar illegal ist, einen freien Tag pro Schuljahr
23 angeboten, den wir so nützen und einsetzen können, wie wir das wollen. Und sie betont
24 immer, wie wichtig es ist, sich in Dinge nicht so reinzusteigern und viel zum Ausgleich zu
25 machen. Derzeit ist auch ein Supervisionsprojekt für die nächsten zwei Schuljahre in Planung.
- 26 I: Hm. Wie nutzt du meistens diesen einen freien Tag aus?
- 27 E: Zum Reisen.
- 28 I: Hm. Bemüht sich deine Chefin dich zu entlasten, wenn es dir irgendwie zu viel ist?
- 29 E: Ja absolut. Ich war einmal ziemlich krank und trotzdem in der Schule und als sie das gemerkt
30 hat, hat sie mir strikt befohlen nach Hause zu fahren und erst eine Woche später wieder zu
31 kommen.
- 32 I: Hm, das war schön von ihr. Bemüht sich deine Direktorin die Belastungsfaktoren irgendwie
33 zu reduzieren?
- 34 E: Ja schon. Aaber – hm es ist nicht so einfach, weil sie in 3 verschiedenen Schulen ist und nicht
35 immer für uns da. Außerdem kann sie nicht viel dagegen unternehmen, dass wir so einen
36 saftigen Lehrerinnen- und Lehrermangel haben bei uns. Daher müssen wir, sobald jemand

- 1 krank ist, automatisch viel mehr arbeiten und keiner kann's ändern. Ich glaube das tut ihr
2 selbst leid, aber da sind ihr die Hände gebunden.
- 3 I: Wie oft passiert es, dass du supplieren musst? Und um wie viel Stunden mehr, also wie viel
4 Arbeit mehr hast du dann?
- 5 E: Eigentlich so gut wie fix 2 Stunden pro Woche, weil immer irgendjemand krank ist und das
6 meine Randstunden sind, wo meine Klasse Religion hat.
- 7 I: Brauchst du da vielleicht mehr Psychohygiene um es zu bewältigen? Also ich meine um die
8 innerliche/psychische Ruhe irgendwie zu behalten oder auch psychisch oder physisch fit zu
9 bleiben?
- 10 E: Nein, es macht mir nicht so viel aus eigentlich, weil ich deshalb jetzt nicht extrem viel mehr
11 Aufwand habe.
- 12 I: Ahm. Und jetzt die letzte Frage. Welche Präventionsmaßnahmen gegen Burnout würdest du
13 deinem Arbeitsgeber vorschlagen?
- 14 E: Ja, vor allem Supervision und dann Teambuilding im Sinne von gemeinsamen sportlichen
15 Aktivitäten oder so.
- 16 I: Hm. So vielen Dank für deine Zeit.
- 17 E: Bitte, gerne.

- 1 I: Ja, jetzt geht es.
2 E: Ähm.
3 I: Also ich hab' dich schon über das Thema bisschen informiert, worum es geht, also um die
4 Psychohygiene und da stelle ich dir ein paar Fragen.
5 I: Wie ist dein Name?
6 E: Also ich heiße E7.
7 I: Wie alt bist du?
8 E: Bin 24 Jahre alt.
9 I: Wie ist deine momentane Familiensituation und hast du eigene Kinder?
10 E: Bin ledig und ohne Kinder.
11 I: Wie viele Jahre bist du als Lehrerin tätig?
12 E: Aah. Zwei Jahre in der Volksschule
13 I: Und wie hoch ist die Anzahl der Kinder in der Klasse, die du betreust?
14 E: Also ich betreue vier Klassen, insgesamt 85 Kinder. Ich war keine Klassenlehrerin sondern
15 Springerin in vier verschiedenen Klassen. Hatte überall Nebenfächer. Musik, Zeichnen,
16 Werken, Sport und Nachmittagsbetreuung.
17 I: Wie lange warst du bei deinem Arbeitsgeber tätig?
18 E: Aah. Ich war zwei Jahre tätig.
19 I: Hm. Hast du schon einmal den Eindruck gehabt, dass dir Arbeit zu viel ist?
20 E: Oh, ja, vor allem gegen Ende des Semesters, wenn auch die Kinder schon sehr unruhig sind
21 und neben dem Unterricht auch organisatorische Dinge wie Zeugnisse und Elterngespräche
22 dazukommen.
23 I: Hm. Und sonst im Laufe des Semesters? Hast du bisher noch kein einziger so schwerer Tag
24 oder keine schwere Wochen oder Monaten gehabt, dass du dir gesagt hast, jetzt ist das
25 schon zu viel
26 E: Mmh. Gegen Ende des Semesters war es wesentlich öfter und schlimmer. Natürlich kam dies
27 auch unter dem Semester vor. Vor allem freitags wo die Woche schon oft anstrengend war,
28 wo die Kinder bereits reif fürs Wochenende sind und weil ich dort die „schlimmste“ Klasse
29 der Schule hatte. Die Kinder hatten null Respekt, waren laut, hörten nicht zu und sehr oft war
30 Gewalt unter den Mitschülerinnen und Mitschüler im Spiel. Oft war ich nur da um dafür zu
31 sorgen dass sie sich gegenseitig nicht schlagen und kam nicht zu unterrichten. Lange habe
32 ich den Fehler bei mir gesucht, doch auch meine Kollegen meinten dass sie mit dieser Klasse
33 nicht zurechtkommen. Daher habe ich einfach versucht die Stunden in dieser Klasse
34 irgendwie herunterzubiegen und war froh wenn es vorbei war und ich nachhause gehen
35 konnte.
36 I: Hast du die Hoffnung aufgegeben, dass sich die Arbeitslage zum Besseren ändern lässt?
37 E: Das nicht wirklich, da es nur zu Semesterende der Fall war und ich wusste, dass es sich dann
38 wieder bessern wird.
39 I: Fühltest du dich oft erschöpft?

- 1 E: Ja. Körperlich, also meist die Stimme und psychisch auch.
- 2 I: Warst du schnell müde? Oder fühltest du dich müde wegen des Jobs?
- 3 E: Vor allem zu Beginn, bevor ich mich auf den schulischen Alltag gewöhnen konnte.
- 4 I: Hm. Kannst du bitte dein Arbeitsbeginn kurz beschreiben? Was war schwer für dich? Warum
- 5 hast du dich müde gefühlt?
- 6 E: Aah ja. Neue Kollegen, neuen Kinder, neues Umfeld, darauf musste ich mich gewöhnen. Auch
- 7 erst im Laufen des Arbeitens Dingen kennenzulernen, die zu machen sind auf die einen im
- 8 Studium auf der Pädagogischen Hochschule niemand vorbereitet. Von Kleinigkeiten wie
- 9 Klassenbucheintrag hin zu Elterngesprächen. Dies war trotz oft erwähnten Wünschen der
- 10 Studierenden nie Thema. Zusätzlich Belastung war für mich, dass ich keine Klassenlehrerin
- 11 war und daher in verschiedenen Klassen für paar Stunden in der Woche unterrichtete und ich
- 12 für die Kinder nicht wirklich ihre „ihrer“ Lehrerin war und sie oft glauben jetzt können sie tun
- 13 und lassen was sie wollen. Auch die Lautstärke und die Unruhe in den Klassen machte mir vor
- 14 allem zu Beginn zu schaffen. Ich unterrichtete nur Fächer Musik, Zeichnen, Sport, wo
- 15 Lautstärke und herumlaufen dazugehört. Wo man nicht einfach mal sagen kann, so jetzt
- 16 machen alle Aufgabe 3 im Buch und sind leise. Das sind nun mal Fächer in denen das so nicht
- 17 abläuft.
- 18 I: Hm. Hast du oft Kopfschmerzen gehabt?
- 19 E: Ooh. Dies nur sehr selten.
- 20 I: Hast du dich oft innerlich angespannt gefühlt?
- 21 E: Ja, da ich mich von Stunde zu Stunde eine neue Klasse einstellen musste.
- 22 I: Wie „einstellen“ meinst du? Also meinst du, dass in jeder Klasse was anderes zu unterrichten
- 23 ist, oder dass es in jeder Klasse vielleicht zu bestimmten Problemen mit den Kindern kommt?
- 24 E: Ah. Das Unterrichten unterschiedlicher Fächer nicht aber jede Klasse hat eine eigene
- 25 Dynamik natürlich, andere Charakteristika der Kinder mit unterschiedlichen Schwächen und
- 26 Stärken. Als Klassenlehrer bist du auf einer ganz anderen hm Wellenlänge mit den Kindern,
- 27 weil du sie den größtenteils ihres Schullalltags begleitest, damit ist eine andere
- 28 Vertrauensbasis geschaffen und auch eine andere Art von Respekt gegeben. Ich musste mir
- 29 fast jede Woche den Respekt wieder erarbeiten, als hätten sie vergessen, dass ich letzte
- 30 Woche bereits bei ihnen unterrichten habe. Oft habe ich gedacht, dass ich es einfach nicht
- 31 kann, dass ich – dass sie nie Respekt vor mir haben werden. Gegen Ende des Schuljahres
- 32 hatte es sich dann eh gebessert- ja.
- 33 I: Ahm. Du erzählst, dass du dich oft psychisch erschöpft gefühlt hast. Kannst du dir vorstellen,
- 34 warum es so war?
- 35 E: Ah. Selbstzweifel, ob ich überhaupt für den Beruf geeignet bin, wenn niemand Respekt hat.
- 36 Verärgert, dass ich als einzige in meinem Jahrgang keine Klassenlehrerin wurde. Müde vom
- 37 herumschreien. Ja.
- 38 I: Meinst du, dass es an deinem Arbeitsfeld ein gutes Arbeitsklima herrschte?

- 1 E: Ähm, ja. Das Klima in der Schule war sehr angenehm – eigentlich.
- 2 I: Hm. Klima mit allen Kolleginnen und Kollegen? Warst du mit jedem befreundet? Und wie war
3 es war mit der Führungskraft?
- 4 E: Ah. Mit den Kolleginnen und Kollegen habe ich mich gut verstanden. Natürlich waren wir
5 nicht alle beste Freunde, aber es gab Kolleginnen und Kollegen mit denen wir uns auch hin
6 und wieder wo getroffen haben. Untereinander haben wir uns Tipps gegeben oder
7 Materialien ausgetauscht. Hin und wieder ist es auch zum Streit gekommen, jedoch wurde es
8 immer auf Augenhöhe gemacht. Die Direktorin war größtenteils sehr objektiv und hatte ein
9 offenes Ohr und sagte auch wenn etwas nicht in Ordnung war. Loben war nicht wirklich auf
10 der Tagesordnung. Ah. Sie hatte auch Kolleginnen und Kollegen, die schon ewig mit ihr
11 arbeiten, die meiner Meinung nach etwas bevorzugt wurden, aber fand ich eigentlich ok
12 wenn sie schon so lange gemeinsam an der Schule sind.
- 13 I: Hm. Kannst du bitte jetzt kurz erklären, warum du nach den 2 Berufsjahren nicht mehr als
14 Lehrerin tätig bist?
- 15 E: Ja. Ich ging einerseits, da ich immer schon den Plan hatte einen Master an der Uni zu machen
16 und andererseits weil ich Klassenlehrerin sein wollte. Darum war dies der ideale Zeitpunkt in
17 der Hoffnung, wenn ich zurückkomme auch eine Stelle als Klassenlehrerin bekomme. Aah,
18 Springerin ist keine Option. Mit meinem Master kann ich auch in andere
19 Bildungseinrichtungen gehen, oh wie zum Beispiel Volkshochschulen und dort Deutschkurse
20 anbieten. Mein Ziel wäre es jedoch irgendwann wieder in der Volksschule als Klassenlehrerin
21 zu unterrichten.
- 22 I: Hm. Warst du vielleicht oft krank beziehungsweise im Krankenstand?
- 23 E: Nein, da ich mir dachte in den ersten Dienstjahren kann ich nicht immer gleich in den
24 Krankenstand gehen. Außer ich hatte 40 Grad Fieber, da war mir auch die Ansteckungsgefahr
25 für die Schülerinnen und Schüler zu hoch.
- 26 I: Passierte es oft, dass du schlimme Tage in der Arbeit hattest?
- 27 E: Ah, ja, oft freitags die letzten zwei Stunden vielleicht als ich immer nur Schülerinnen
28 beruhigte und aufpasste, dass sie sich beim Turnen zum Beispiel nicht weh tun,
29 beziehungsweise mir zuhören. Ich kam gar nicht zum richtigen unterrichten.
- 30 I: Hast du vielleicht mit jemanden darüber geredet, wie du diese Situation im Unterricht
31 ausbessern kannst?
- 32 E: Ah, ja mit Freundinnen, die auch Lehrerinnen sind und mit Kollegen. Die Kollegen wussten
33 selbst nicht weiter wenn sie in der Klasse waren und meine Freunde versuchten mich eher
34 aufzumuntern, da sie sich nicht wirklich in die Situation hineinversetzen konnten.
- 35 I: Hm. Wie hast du dich freitags gefühlt? Also wenn die Schule endlich aus war, nach der ganzen
36 Woche und nach diesen letzten zwei Stunden?
- 37 E: Ziemlich fertig. Ah, war einfach nur froh dass ich nach Hause kommen konnte, meine
38 Schulsachen in die Ecke warf und sie einfach nicht vor Sonntagabend wieder in die Hand
39 nehmen musste.
- 40 I: Ähm. Beeinflusste die Arbeit dein persönliches Leben?

- 1 E: Ah. Ich konnte Gott sei Dank oft gut die Probleme in der Schule zu lassen und nicht mit
2 nachhause nehmen. Natürlich ist mir dies nicht immer gelungen – ja.
- 3 I: Hmh. Wenn es dir also nicht immer gelungen ist, wie hat das dein persönliches Leben
4 beeinflusst? Hast du also meist die positiven oder eher die negativen Erlebnisse nach Hause
5 mitgenommen?
- 6 E: Aah. Ich war verärgert und nicht gut gelaunt und wollte nichts unternehmen. Natürlich gab es
7 auch positive Momente die ich dann sehr gerne mit Freunden aah geteilt haben, aber das
8 Negative überwiegt. Ich glaube auch, dass wir Menschen eine Anlage dazu haben, dass
9 Positive zu wenig zu schätzen und wir es daher nicht wahrnehmen oder nicht als relevant
10 ansehen und daher fast nur negative Erlebnisse im Gedächtnis bleiben.
- 11 I: Hast du zu Hause oft über die Schule nachgedacht? Also was ist im Unterricht passiert was du
12 besser machen könntest oder auch über Probleme mit den Schülerinnen und Schüler und so
13 weiter?
- 14 E: Ahm. Immer wieder machte ich mir Gedanken und gab mir oft die Schuld, dass etwas nicht
15 funktioniert hat. Es ließ mich nicht los was heute in der Schule passiert ist oder was ein Kind
16 gesagt hat. Oft saß ich im Wohnzimmer und ging Stunde für Stunde durch wo der Fehler oder
17 Problem lag. Aber irgendwann hab ich mir ganz egoistisch gedacht, ich bieg meine Stunden in
18 der Klasse herunter und für die Probleme ist die Klassenlehrerin zuständig. Ich mache mein
19 Ding, gehe aus der Klasse raus und einfach lass' alle Probleme in der Klasse zurück.
20 Pädagogisch überhaupt nicht wertvoll, aber ich konnte mir selbst nicht anders helfen und für
21 die Schülerinnen und Schüler war ich sowieso keine Kontaktperson, weil ich nur wenige
22 Stunden in der Klasse war.
- 23 I: Ahm. Wie kannst du deine ehemalige Arbeitssituation beschreiben?
- 24 E: Es war oft sehr stressig und nerven - und nervenaufreibend. Ich musste von einer Klasse zur
25 anderen hetzen und immer alles Materialien mit mir ah herumschleppen. Die Kinder mussten
26 sich immer auf neuen auf mich einstellen. Ich musste mich kurz in der Klasse sammeln welche
27 Kinder ich nun unterrichte. Es waren immer sehr offengehaltene Fächer wie Sport, Musik,
28 Zeichen, Werken wo es einfach lauter ist als in anderen Fächern wie Mathematik oder
29 Deutsch zum Beispiel. Meine Kreativität was gesungen oder gezeichnet werden soll war
30 immer gefragt. Die Vorbereitung war teilweise sehr schwer, da ich Dinge nicht tun konnte da
31 Materialien in der Klasse fehlen oder mir manchmal einfach Ideen fehlten. Auch wenn das
32 Internet ein Haufen Ideen bringt ist oft auch sehr viel äh - Unverwertbares dabei.
- 33 I: Hm - hm ja.
- 34 E: Außerdem konnte ich auch keinen Kontakt mit den Schülerinnen herstellen, da ich immer nur
35 für zwei, drei Stunden in der Woche in der Klasse war.
- 36 I: Hm. Jetzt ein paar Fragen zu deiner Freizeit. Wie verbringst du deine Freizeit? Oder wie hast
37 du die auch vorher verbracht, als du noch arbeitstätig warst?
- 38 E: Ah, also ich singe im Chor und mache Sport.
- 39 I: Hm. Und das hast du's immer gemacht, also auch vorher.
- 40 E: Ja.

- 1 I: Hast du dich in deiner Freizeit Entspannung gegönnt?
- 2 E: Ah. So weit es neben dem Haushalt und anderen Terminen ging ja.
- 3 I: Hm. Also wie oft hast du dich so richtige Entspannung in der Freizeit gegönnt - also wie viel
4 mal in der Woche oder im Monat? Und was ist eigentlich Entspannung für dich?
- 5 E: Ah. Meist Wochenends, da es unter der Woche eher schwer war, da immer Termine anfallen
6 oder ungeplante Dinge zu erledigen waren und ah ja Unterrichtsvorbereitung. Entspannung ist
7 und war neben Musik und Sport das lange Ausschlafen, das Liegen und nichts tun oder
8 einfach nur TV sehen, vor allem Serien und Skisport.
- 9 I: Hast du in deiner Freizeit über dein Arbeitsleben geredet?
- 10 E: Ah. Ja- mit Freunden und Arbeitskolleginnen und Kollegen und Studienkollegen aus anderen
11 Schulen.
- 12 I: Welche Studienkollegen meinst du?
- 13 E: Also die, die mit mir gemeinsam auf der Pädagogischen Hochschule studiert haben und mit
14 denen ich mich immer auch noch sehr gut verstehe, die mittlerweile Freunde geworden sind.
- 15 I: Hm Über welchen Problemen redet ihr und wo- im Seminar? An der Uni?
- 16 E: Nein, da wir bereits ja alle fertig studieren - studiert haben treffen wir uns auf einen Kaffee
17 oder Abendessen und reden dort. Kommt vielleicht ein bis zwei mal im Monat vor manchmal
18 auch öfter manchmal auch weniger. Jeder erzählt dann wie es in der Schule ist, was ist gut,
19 was nervt und man versucht sich halt gegenseitig zu motivieren oder Ratschläge zu geben.
20 bei organisatorischen Dingen wie Klassenbuch, Formulare etc. ist dies leicht, aber bei
21 Problemen mit Schülern ist es immer schwer, weil man trotz guter Erzählungen sich
22 schlussendlich nicht wirklich in die Lage versetzen kann. Oft will man aber gar keine
23 Ratschläge hören sondern sich einfach mal etwas von der Seele reden und es dabei zu
24 belassen.
- 25 I: Hm. Also hast du über deine Gefühle, Gedanken oder Probleme bezüglich deines
26 Arbeitslebens geredet?
- 27 E: Ähm Ja- mit Studienkollegen und Freunden habe ich schon über Gefühle geredet. Mit ihnen
28 kann ich – hm ja - ganz offen sein.
- 29 I: Was tust du oder was hast du für deine psychische Gesundheit getan? Also was hast du getan
30 um Burnout zu verhindern?
- 31 E: Ja wie gesagt, Sport, Musik helfen sehr und auch der Versuch privates und berufliches zu
32 trennen.
- 33 I: Hm. Versuch? Ja, du hast schon erklärt, dass es nicht immer geht es zu trennen. Redest du
34 also mit deiner Familie nicht über die Arbeit?
- 35 E: Ah. Mit meiner Familie nicht, weil ich das aus meinem Familienleben raushalten will
36 eigentlich, um einen Rückzugsort zu haben ohne Arbeitsthemen. Natürlich werde ich immer

- 1 wieder gefragt wie es ist und ob es mir gefällt, wo ich dann auch ehrlich antworte, ja aber
2 nicht in die Tiefe gehe.
- 3 I: Hm Wie oft hörst du Musik oder auch vorher gehört hast? Oder wie fühlst du dich hm beim
4 oder nach Musikhören?
- 5 E: Jeden Tag beim Bimfahren oder wenn ich koche, putze oder Zeitung lese. Es bringt mich auf
6 andere Gedanken und ich kann es meiner Stimmung, also froh oder traurig, anpassen.
- 7 I: Hm. Was stellst du dich unter Psychohygiene vor?
- 8 E: Äh. Sich auf eigene Bedürfnisse zu fokussieren zum Beispiel und das tun was einem gut tut.
9 I: Hm und wie oft betreibst du, jetzt und auch vorher als noch Lehrerin tätig warst, die
10 Psychohygiene? Also wie viel Mal in der Woche oder im Monat?
- 11 E: Ah. Ich versuche das Wochenende dafür zu nutzen ja.
12 I: Jedes Wochenende?
- 13 E: Ja, also der Plan ist schon so, dass ich jedes Wochenende nutzen will, geht aber natürlich
14 nicht immer auf. Finde es aber manchmal ganz gut dies durch andere Tätigkeiten die mir
15 auch Freude bereiten wie mein Oma besuchen oder auf mein Patenkind aufpassen zu
16 ersetzen. Auch das bringt mich auf andere Gedanken.
- 17 I: Hm. Betreibst du die Psychohygiene auch präventiv oder erst wenn es „akut“ ist? Oder hast
18 auch vorher betrieben?
- 19 E: Eher wenn es „akut“ ist, weil ich sonst oft nicht daran denke oder es nicht für notwendig
20 halte obwohl ich es mittlerweile besser wissen müsste.
- 21 I: Hm. Glaubst du, dass du genug Psychohygiene betreibst oder denkst du, dass es besser wäre,
22 wenn du diese mehr machen würdest?
- 23 E: Wenn es „akut“ ist glaube ich dass ich es genug tue, weil ich auch merke dass es mir immer
24 schneller besser geht, präventiv ist sicher noch Luft nach oben.
- 25 I: Wie viel Freizeit hast du meistens gehabt? Also glaubst du, dass du genug Freizeit hattest, um
26 Psychohygiene öfters zu betreiben?
- 27 E: Ja Freizeit hatte ich genug. Äh. Ich musste es mir nur richtig einteilen und Prioritäten setzen,
28 dann geht es sich aus.
- 29 I: Hm. Was beschäftigte dich außer der Arbeit in der Schule?
- 30 E: Hin und wieder Probleme von Freunden oder in der Familie, aber dies ist Gott sei Dank nur
31 sehr - selten notwendig.
- 32 I: Wie viel Zeit hast du meistens gebraucht, um dich auf eine Unterrichtsstunde vorzubereiten?
33 Also hast du genug Lehrmaterialien zur Verfügung gehabt?
- 34 E: Ich versuchte den größten Teil der Woche am Sonntagabend zu planen um unter der Woche
35 weniger Arbeit zu haben. Materialien wurden mir teils von der Schule zu Verfügung gestellt
36 oder ich machte sie selbst bzw. nehme sie aus dem Internet. Borgte mir aber auch
37 Materialien von Kolleginnen.
- 38 I: Hm. Ahm findest du Psychohygiene wichtig? Oder welche Bedeutung hat sie für dich?

- 1 E: Ich finde es auf jeden Fall sehr wichtig und sehr schade, dass man im Studium gar nicht
2 darüber informiert wird. Mittlerweile ist es in meinem Leben, ja nachdem wie akut es ist, ein
3 großer Bestandteil.
- 4 I: In welchem Studium meinst du?
- 5 E: Das Lehramtsstudium auf der Pädagogischen Hochschule.
- 6 I: Hm. Kannst du vielleicht behaupten, dass es als Präventionsmaßnahme gut wäre, wenn die
7 zukünftigen Lehrkräfte über Psychohygiene in ihrer - und ihrer Bedeutung während des
8 Studiums oder einfach vor dem Schulbeginn darüber informiert werden?
- 9 E: Auf jeden Fall sollte dies im Studium seinen Platz finden, denn wenn man weiß wie man damit
10 umgeht kann präventiv gehandelt werden. Es gab oft Seminare die sich zweimal mit
11 demselben Thema beschäftigt haben. Man könnte dies leicht durch Psychohygiene ersetzen.
- 12 I: Hm. Könntest du dich vorstellen den Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?
- 13 E: Ahm. Nicht mehr.
- 14 I: Hast du vorher eine andere Meinung über Psychohygiene gehabt?
- 15 E: Ah. Ich wusste lange nicht dass es so etwas gibt. Erst als ich Probleme hatte begann ich mich
16 darüber zu informieren und habe es gleich als gut empfunden.
- 17 I: Ahm. Inwiefern gelingt es dir mittels Psychohygiene Burnout oder andere gesundheitliche
18 Beeinträchtigungen vorzubeugen?
- 19 E: Ich glaube ziemlich gut, da ich Studienkolleginnen kenne, die bereits nach einem Jahr
20 psychologische Betreuung brauchten, da sie es selber nicht mehr geschafft haben. Ah. Ich
21 fühle mich nach der Psychohygiene immer besser und merke, dass ich mit mittlerweile ein
22 eigenes Programm zusammengestellt habe ah auf welches ich zurückgreifen kann, dass
23 immer schnell - schnell wirkt und für mich auch immer leicht wird damit zu beginnen und ah
24 ich mich nicht mehr dazu zwingen muss.
- 25 I: Kannst du bitte noch beschreiben, um welches Programm's geht? Es klingt ja ganz toll.
- 26 E: Es besteht aus Sport, ahm - an Wetter und Jahreszeit angepasst. Also Laufen, Schwimmen,
27 Radfahren, Skifahren, Fitnesscenter vielleicht, dann wieder Musik beim Sport, Kochen,
28 Putzen, ja auf dem Sofa liegen und Massage. Da nimmt sich eine Bekannte sich immer ein
29 bisschen Zeit für mich.
- 30 I: Hm. Wie oft gehst du zu ihr?
- 31 E: Ich geh alle zwei Wochen einmal zu ihr und wenn es sich bei ihr und mir zeitlich ausgeht
32 auch jede Woche einmal.
- 33 I: Hm. Also zusammengefasst zur Psychohygiene. Kann man behaupten, dass Sport, Musik und
34 das lange Ausschlafen, da liegen und nichts tun oder TV sehen für dich auch Psychohygiene
35 sind?
- 36 E: Ja. Ich sehe dies auch als Psychohygiene.

- 1 I: Du erzählst, dass du jeden Tag Musik hörst und ich schätze, dass du auch öfters als einmal in
2 der Woche fernsiehst.
- 3 E: ((Lachen)) Ja, ganz genau.
- 4 I: Weiter erzählst du, dass du die Psychohygiene eher wenn es akut ist betreibst. Also wenn du
5 aber jeden Tag beim Bimfahren Musik hörst, heißt das dann nicht, dass du jeden Tag die
6 Psychohygiene betreibst?
- 7 E: Ah. Ja stimmt eigentlich --da ist es eben bisschen unbewusster als wenn ich mir am
8 Wochenende sage so jetzt nehme ich mir Zeit dafür
- 9 I: Hm. Also kann man behaupten, dass du die Psychohygiene auch präventiv betreibst?
- 10 E: Ja genau, oft ist unbewusst glaub ich eh noch effektiver als bewusst.
- 11 I: Hm. Ja. Jetzt kann man weiter gehen. Warst du von deinem Arbeitsgeber oder vom Kollegium
12 eher unterstützt oder kritisiert?
- 13 E: Kritisiert nicht und von einigen sehr unterstützt. Die Kollegen haben mich sehr oft unterstützt
14 eigentlich. Kritisiert hat mich die Direktorin aber sehr respektvoll, keine harte Kritik.
- 15 I: Hm. Und welche Art der Unterstützung hast du meistens bekommen?
- 16 E: Ah. Kollegen haben mir Materialien zur Verfügung gestellt, meine Fragen beantworten,
17 waren auch bereit die Nachmittagsstunden zu tauschen wenn es mir nicht gut ging.
- 18 I: Hm. Hat dein Arbeitsgeber Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für Mitarbeiterinnen und
19 Mitarbeiter angeboten? Also ich meine so etwas wie Team Building, Ausflüge mit dem
20 Kollegium oder vielleicht Gutscheine für eine Therapie oder Zeitausgleich oder Ähnliches?
- 21 E: Ah. Nein, wenn dann nur die Direktorin. Hin und wieder gibt einen gemeinsamen Ausflug am
22 Ende des Semesters. Dies ist für mich aber eher mit Stress verbunden als mit Entspannung.
- 23 I: Wieso mit Stress?
- 24 E: Stress deswegen weil es meist Ausflüge sind die mich nicht interessieren wie Stadt in
25 Österreich ansehen, wandern gehen oder Museum ansehen und ich trotzdem mitgehen
26 muss. Ah. Sich dafür zu motivieren ist oft schwer aber wenn ich dann dort bin, dann geht es
27 eh. Stress deswegen auch weil- es sich oft mit Terminen kreuzt die ich lieber machen würde
28 also wie Geburtstag von Freunden, Familie, Chorauftritt und so weiter, aber nicht ah kann
29 weil es doch ein Teil der Arbeit ist.
- 30 I: Hm. Hast dich oder hat dich dein Arbeitsgeber irgendwie hat sich dein Arbeitsgeber
31 irgendwie bemüht dich zu entlasten, wenn es dir irgendwie zu viel war?
- 32 E: Der Arbeitgeber war ja das Land Wien und wer auch immer in diesem Büro sitzt weiß gar
33 nicht wer man ist. Darum ist es ihnen auch egal. Es hängt dann von der Direktorin oder dem
34 Direktor ab. Darum wird auch immer beim Personal gespart und so kommt es immer zu mehr
35 Belastung.
- 36 I: Hm. Welche Belastung meinst du?

- 1 E: Klassen mit Kindern die zusätzliche Hilfe brauchen äh bekommen keine Zweitlehrerin also
2 muss man alles alleine machen. Die ständigen zusätzlichen Bedingungen des
3 Bildungsministeriums wie zum Beispiel Bildungsstandards und hm Kompetenzraster, die zu
4 machen sind. Die Erwartung der Eltern, dass es unsere zusätzliche Aufgabe ist die Kinder
5 auch noch zu Erziehen und nicht nur zu bilden. Und. Ja
- 6 I: Hm. Äh hat sich deine Direktorin oder dein Direktor bemüht, die Belastungsfaktoren
7 irgendwie zu reduzieren?
- 8 E: Ja vor allem bei der Nachmittagsbetreuung, damit ich früher nachhause gehen konnte.
- 9 I: Hm. Die letzte Frage jetzt. Welche Präventionsmaßnahmen gegen Burnout würdest du
10 deinem Arbeitsgeber vorschlagen?
- 11 E: Aah - Team-Building zum Beispiel äh - aber auch individuelle Möglichkeiten, da manche -
12 manche gehen lieber in die Berge während andere lieber im Chor singen. Vielleicht einfach
13 verschiedene Workshops anbieten. Das könnte auch eine Möglichkeit sein.
- 14 I: Hm. So vielen Dank für deine Zeit.
- 15 E: Ja, bitte gerne.

- 1 I: So, also wie heißen Sie? Also Ihr Name, Vorname?
- 2 E: Also ich heiße E8.
- 3 I: Hm. Ähm wo unterrichten Sie?
- 4 E: Ähm auf der- am Gymnasium, also 8 jähriges Gymnasium im 3. Bezirk
- 5 I: Ähm sind Sie ledig oder verheiratet? Haben Sie Kinder?
- 6 E: Bin verheiratet, und mit Kinder
- 7 I: Also haben Sie Kinder. Hm.
- 8 E: Ja, ein Kind.
- 9 I: Und sind Sie ein Klassenlehrer?
- 10 E: Ich bin kein Klassenlehrer mehr. Letzte Klasse hatte ich Maturanten, also meine Klasse
- 11 maturierte und jetzt bin ich kein Klassenlehrer.
- 12 I: Also Sie unterrichten am Gymnasium
- 13 E: Hm, ja Realgymnasium.
- 14 I: Ähm wie viele Kinder insgesamt betreuen Sie?
- 15 E: Ähm- insgesamt betreue ich --150 Kinder.
- 16 I: Hm, ja schön. Und wie viele Kinder sind ungefähr in einer Klasse?
- 17 E: Hm-ungefähr 20.
- 18 I: Hm. Ungefähr 20. Super. Dankeschön. Das waren die Basisfragen und jetzt fangen wir mit
- 19 den anderen Fragen an.- Also haben Sie schon einmal den Eindruck gehabt, dass die Arbeit
- 20 Ihnen zu viel ist?
- 21 E: Ja, mehrmals, nicht nur einmal.
- 22 I: Hm. Und wann zum Beispiel? Oder wie können Sie diese Situationen beschreiben?
- 23 E: -- Ja also die schlimmste Situation schätze ich war ähm ich war vor 4 Jahren, da habe ich an 2
- 24 Schulen unterrichtet. An 2 Gymna-sien. Also es war zum Beispiel administrativ oder
- 25 organisatorisch große Belastung, als auf einer Schule zu unterrichten. Und damals haabe ich
- 26 große Probleme mit einem Kollegen gehabt. Das hat mir sehr zugesetzt.
- 27 I: Hm. Hm.
- 28 E: Nachdem ich die eine Schule verlassen habe- ist die Situation besser. Aber manchmal extra
- 29 organisatorische oder administrative Arbeiten, die – die machen mir Sorgen. Bei diesen fühle
- 30 ich mich nicht wohl. Das Unterrichten an sich mit Kindern, ja das ist in Ordnung für mich.
- 31 I: Also Unterrichten an sich macht Ihnen keine Sorgen. Dabei fühlen Sie sich wohl?
- 32 E: Ja.
- 33 I: Hm. Ähm haben Sie vielleicht die Hoffnung aufgegeben, dass sich die Arbeitslage zum
- 34 Besseren ändern lässt?
- 35 E: Nein, nein. Die Hoffnung habe ich nicht aufgegeben. Ich bin in dem Beruf geblieben. So sieht
- 36 man auch, dass ich die Hoffnung nicht aufgegeben habe. Es hat sich ähm-gebessert.
- 37 I: ((Lachen)) Ähm. Fühlen Sie sich vielleicht oft erschöpft?
- 38 E: -- Nein.

- 1 I: Hm. Also nicht oft erschöpft. Ähm Sind Sie oder waren Sie schnell müde? Beziehungsweise
2 fühlen oder fühlten Sie sich müde wegen des Jobs?
- 3 E: Ähm manchmal fühle ich mich müde. Ähm -an manchen Tagen. Ja, drei Tage in der Woche
4 habe ich dieses Jahr nachmittags unterrichtet, also lange nachmittags unterrichtet, ja.
5 I: Bis wann?
6 E: Bis halb 6. Zweimal bis halb 6 und einmal bis halb 5. Ja an diesen Tagen kommt manchmal
7 vor, dass ich mich wirklich müde fühle.
8 I: Hm. Also so ungefähr 3 mal in der Woche fühlen Sie sich so.
9 E: Dreimal in der Woche ist diese momentane plötzliche Müdigkeit, also keine Dauermüdigkeit.
10 I: Haben Sie oft Kopfschmerzen?
11 E: Nein.
12 I: Hm. Und Fühlen Sie sich vielleicht oft innerlich angespannt?
- 13 E: Ähm- nicht oft. Nicht oft.
14 I: Aber schon passiert es.
15 E: Ja- ja, situationsmäßig. Wenn Probleme auftauchen.
16 I: Hm.
17 E: Weil das Organisatorische oder Probleme, die nicht direkt mit dem Unterrichten
18 zusammenhängen.
19 I: Hm.
20 E: Ja, aber mit dem Schulbetrieb.
- 21 I: Ähm, ja. Meinen Sie, dass es an Ihrem Arbeitsfeld ein gutes Arbeitsklima herrscht oder
22 herrschte?
- 23 E: Ähm--- ich glaube, dass an an unserem Arbeitsfeld ein gutes Arbeitsklima herrscht herrscht.
24 Wenn ich zum Beispiel mit dem anderen Gymnasium vergleiche. Aber-es könnte immer
25 besser werden. Perfekt ist das nicht.
- 26 I: Also jetzt reden Sie über Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen oder auch zur
27 Führungskraft?
28 E: Jaa, allgemein, zu Kollegen und zur Führungskraft.
29 I: Also, es könnte besser sein. Hm. Ähm haben Sie schon einmal Ihre Arbeitsstelle gewechselt
30 oder planen Sie zu wechseln?
31 E: Ja, also ich habe 1 Jahr lang an zwei Schulen unterrichtet. Seit vier vier Jahren bin ich nur
32 mehr auf dieser einen Schule, also da ich auch von Anfang an unterrichtet habe.
33 I: Sind Sie oder waren Sie oft krank?
34 E: Ja, ich war am Anfang sehr oft, aber jetzt eigentlich sehr selten.
35 I: Passiert es oft, dass Sie schlimme Tage in der Arbeit haben oder erleben?

- 1 E: Nicht wirklich, nein.
2 I: Und beeinflusst die Arbeit Ihr persönliches Leben?
3 E: Ähm --- natürlich. Ähm – meistens – meistens die Arbeit mit Kindern oder mit Jugendlichen
4 im positiven Sinne, ja, dass ich mich immer noch halt jung fühle oder halt jünger, aber die-
5 aber die Probleme, die organisatorischen oder halt administrativen Tätigkeiten. Ja und solche
6 extra Administration und solche Sachen ähm oder Sachen die von Stadtschulrat oder
7 Bildungsministerium kommen. Die nicht direkt mit dem Unterrichten in der Klasse
8 zusammenhängen. Ja, die machen einmal ähm einem halt das Leben schwer.
9 I: Hm.
10 E: Unnötig schwer. So ist mein Eindruck.
11 I: Hm.
12 E: Was ist noch - das ähm beeinflusst mich manchmal auch im persönlichen Leben, dass man
13 daran denkt, ja, ähm ---ja. Unnötig, also Dinge, die nicht direkt mit dem Unterrichten,
14 Unterricht zusammenhängen. Die machen einem Lehrer das Leben, den Beruf schwerer. Das
15 widerspiegelt sich auch in der Freizeit.
16 I: Hm. Hm. Und wie verbringen Sie Ihre Freizeit also?
17 E: Also mit- mit meiner Tochter, mit meiner Frau, wir Reisen gerne, unternehmen, ja, aktive
18 Wochenenden, ja aktive Freizeit mit Sport oder mit Ausflügen. Jaa, so ungefähr mit Campen,
19 mit—ja- - mit aktivem Sport. Manchmal machen wir auch Sportwettbewerbe. So ungefähr.
20 I: Hm. Ähm -
21 E: Oder Berge, Ausflüge in die Berge, so, so werde ich es beschreiben.
22 I: Hm, schön.
23 E: Also auf jeden Fall aktiv. Wir sitzen selten nur zu Hause und faulenzten. Ja, das kommt bei uns
24 nicht so oft vor.
25 I: Hm, ja. Gönnen Sie sich in Ihrer Freizeit Entspannung?
26 E: Ja natürlich, ja aber ähm-also diese physische Betätigung ist bei uns eigentlich Entspannung.
27 Die körperliche Anstrengung ist nicht, dass man davon müde wird. Nein. Also eher ähm
28 psychisch bisschen entspannt und körperlich kann man sich sowie so entspannen. Also das ist
29 für mich Entspannung, so aktiv unsere Freizeit zu verbringen.
30 I: Hm. Reden Sie in Ihrer Freizeit über Ihr Arbeitsleben?
31 E: Sehr selten.
32 I: Und
33 E: Sehr selten.
34 I: Und wenn schon, dann mit wem?
35 E: Hmm--- Wenn dann mit meine, meiner Frau, aber wirklich sehr selten. Ich will sie nicht mit
36 meinem Beruf belasten. Ja. Ich versuche in der Freizeit auch nicht über meinen Beruf zu
37 reden und schon gar nicht daran denken, damit ich auch den freien Kopf habe. Ja, also ich
38 mache die Türe zu zur Schule und versuche nicht wirklich daran zu denken. Wenn ich
39 korrigieren muss oder etwas vorbereiten muss, vorbereiten muss, dann muss ich daran

- 1 denken. Aber ich versuche bewusst nicht an die Arbeit zu denken und nicht mit jemandem
2 über die Arbeit sprechen. Das würde mich belasten, wenn ich darüber sprechen muss.
- 3 I: Hm. Also, Sie reden gar nicht über Ihr Arbeitsleben oder schon vielleicht in der Arbeit mit den
4 Kollegen oder auch nicht?
- 5 E: Na, ich rede über die- über die- - meistens – meistens über die positiven Dinge, ja. Und sehr
6 selten über die negativen. Sehr selten. Und, ja. Die versuch, die versuche ich- die versuch
7 ähm die versuche, versuche ich sogar auszublenden. Ja.
- 8 I: Hm. Also reden Sie eigentlich über Ihre Gefühle, Gedanken oder Probleme bezüglich Ihres
9 Arbeitslebens oder gar nicht?
- 10 E: Ähm----. Also so- wirklich sehr selten. Sehr selten. Ja.
- 11 I: Uund. Was tun Sie für Ihre psychische Gesundheit? Also um Burnout zu verhindern? Also
12 kann man das, was Sie jetzt genannt haben, Sport und die aktiven Wochenenden und so
13 weiter dazu zählen. Oder?
- 14 E: Das zählt man auf jeden Fall dazu. Ja und außerdem auch die Tatsache, dass ich die Arbeit mit
15 Verlassen des Schulgebäudes bewusst ähm verdränge. Ja. —
- 16 I: Hm. Und was stellen Sie sich unter --
- 17 E: Das ist für mich das Wichtigste. ---
- 18 I: Hm. Und was stellen Sie sich unter - ähm
- 19 E: Also einfach an die Arbeit nicht denken.
- 20 I: Ist das die Psychohygiene für Sie?
- 21 E: Das ist eine Art der Psychohygiene für mich. Ja
- 22 I: Hm. Wie oft betreiben Sie die Psychohygiene? Jedes Wochenende oder wie viel Mal in der
23 Woche oder im Monat?
- 24 E: Ähm. Ah - -Ok. Na ja Psychohygiene. Ähm--. Wie viel, also na für ist quasi -. Na ja, ich bin mir
25 bewusst, dass Unterrichten oder der ganze Beruf nicht nur das Unterrichten- ähm psychisch-
26 ähm psychisch anspruchsvoll ist, ja. Und ich habe es nie als Psychohygiene betrachtet. Aber
27 halt Strategien Strateg- Strategien, dass ich jaa wie wie Arbeit wirklich in dem Schulgebäude
28 liegen lassen. Das ist für mich Psychohygiene. Die Tatsache, dass ich ähm- in meiner- in
29 meiner Freizeit mich mit anderen Gedanken be- beschäftige als mit der Arbeit, mit Familie
30 und mit schönen Dingen. Daa -das ist für mich Psychohygiene. Die körperliche Betätigung ist
31 für mich Psychohygiene, dass ich entspannen kann und einen ähm freien Kopf kriege. Ja, also
32 ein gut funktionier- ähm funktionierendes Familien – gut funktionierender Familienkreis,
33 beziehungsweise enger, also enger mit meiner Familie, also mit meiner Frau und mit meinem
34 Kind zu sein. Ja. Das ist für mich Psychohygiene. Ja, also spezielle Techniken so wie
35 Besprechungen mit Fachpersonen oder so, das habe ich noch nie gemacht.
- 36 I: Also die Familie selbst ich- ist für Sie schon die Psychohygiene. Also kann man sagen, dass Sie
37 die Psychohygiene jeden Tag betreiben.
- 38 E: ((Lachen))Ja. ((Lachen)) Ja. Meine Tochter ist für mich-. Ja. Kann man sagen.
- 39 I: ((Lachen))
- 40 E: Also wirklich, kann man ähm kann man so sagen.

- 1 I: Ja, schön.
- 2 E: Sogar noch Fernseher ist für mich Psychohygiene. Ja, also ich kann wirklich gut beim
- 3 Fernsehen entspannen, speziell bei Sport- ähm-veranstaltungen. Ich schaue mir jeden Tag
- 4 Sportveranstaltungen an und da muss ich an nichts Anderes denken, da kann ich dabei
- 5 wirklich entspannen. Ja, das ist eigentlich meine Unsitte, ja. Das wundert sich jeder, aber bei
- 6 mir funktioniert es.
- 7 I: Sehen Sie also jeden Tag fern?
- 8 E: Ja.
- 9 I: Also man kann behaupten, dass Sie täglich die Psychohygiene betreiben.
- 10 E: Täglich. Spät in der Nacht, wenn alle anderen schlafen, dann schaue ich mir was an.
- 11 I: Also da kann man sagen, dass Sie die Psychohygiene auch präventiv und nicht wenn es erst
- 12 akut ist, betreiben.
- 13 E: Ja, ja. Also jetzt schon. Früher nicht, jetzt schon. Jetzt weiß ich das. Was mir vor 4 Jahren
- 14 passiert ist. Diese Erfahrung, solchen versuche ich vorzubeugen.
- 15 I: Ähm, welche Erfahrung war das?
- 16 E: ---Ja das war halt große psychische Belastung, als ich an zwei Schulen unterrichtet habe und
- 17 auch Probleme mit einem Kollegen. Ja. Das war unangenehm.
- 18 I: Hm. Ähm, ja. Also welche Bedeutung hat für Sie die Psychohygiene?
- 19 E: Ich dachte keine Bedeutung, ja, weil ich nicht hm ähm- bewusst daran gedacht habe. Aber
- 20 wenn ich mir das jetzt so eigentlich ein bisschen bisschen überlege, wahrscheinlich eine
- 21 große Bedeutung. Ja. Also. Wahrscheinlich eine große Bedeutung. Man ist nicht sich ähm
- 22 man ist sich das nicht bewusst, aber wenn man darüber nachdenkt, - kommt man d- ähm
- 23 drauf. Ja. Eine große Bedeutung eigentlich.
- 24 I: Also können Sie sich vorstellen Ihren Beruf ohne Psychohygiene auszuüben?
- 25 E: Das wäre nicht möglich. Nein.
- 26 I: Hm. Super. Danke. Werden Sie von Ihrer Ihrem Arbeitgeber oder vom Kollegium eher
- 27 unterstützt oder kritisiert? Was passiert öfters?
- 28 E: Ähm. Keines der beiden. Ja. Keines der beiden. Ähm.
- 29 I: Wie gehtes?
- 30 E: Es geht so ich glaube es geht – in der Schule so, dass man quasi zwar Kollegen hat, aber an
- 31 sich ist man Einzelkämpfer. Man hat seine Klasse und wenn man nicht Teamteacher ist, dass
- 32 beide in der Klasse unterrichten, sind eigentlich die Schüler seine Kollegen. Ja. Das heißt, ja,
- 33 ich habe keine Mitarbeiter, kann ich sagen. Keiner arbeitet mit mir mit. Ich arbeite mit den
- 34 Schülern. Ja. Und meine Vorgesetzte, die Direktorin die hat keine Zeit um sich wirklich,
- 35 glaube ich, mit allen Lehrern zu beschäftigen. Ja. Nur mit großen Problemen, glaube ich. Es
- 36 gibt keine Zeit, dass die Vorgesetzte unterstützt die Lehrer irgendwie bewusst.
- 37 I: Hm. Bietet Ihr Arbeitgeber Präventionsmaßnahmen gegen Burnout für Mitarbeiterinnen und
- 38 Mitarbeiter an?
- 39 E: Nein.

- 1 I: Nein. Also ich meine so etwas wie Team Building, Ausflüge mit dem Kollegium oder vielleicht
2 Gutscheine für eine Therme, Zeitausgleich oder Ähnliches.
- 3 E: Ausflüge. Wir haben Lehrerausflug einmal im Jahr. Das ist zu wenig. Das ist zu wenig.
- 4 I: Und bemüht sich Ihr Arbeitsgeber oder Direktor Sie zu entlasten, wenn es Ihnen irgendwie zu
5 viel ist?
- 6 E: Also die Direktorin, die würde mir sicher helfen. Ich habe es noch nie gebraucht tat-
7 tatsächlich. Sie würde sich bestimmt bemühen. Aber unser Arbeitsgeber, das heißt
8 Stadtschulrat Wien und Ministerium. Meiner Meinung nach, sie bemühen sich nicht, damit
9 wir unseren Beruf gut und gesund ausüben können. Es wird immer mehr administrative
10 Tätigkeit quasi aufgelegt, ja. Also ich sehe mehr im negativen Sinne. Das ist daa das sie uns
11 mehr belasten.
- 12 I: Hm. Also welche Präventionsmaßnahmen gegen Burnout würden Sie Ihrem Arbeitsgeber
13 vorschlagen? Also dem Stadtschulrat und Ministerium?
- 14 E: Ähm. Ja ich würde vorschlagen, dass sich die Arbeitssituation so verbessert, dass jeder Lehrer
15 einen schönen Arbeitsplatz hat. Das würde viel helfen.
- 16 I: Ähm, was verstehen Sie darunter?
- 17 E: Na ja, also so wie im Büro. Halt einen eigenen Tisch haben, ja.
- 18 I: Hm. Und wäre die Prävention gegen Burnout. Also ich dachte Sie sagen weniger
19 Administration oder mehr Assistentinnen, oder keine Ahnung.
- 20 E: Ja, das auch. Das wäre auch schön natürlich. Bürokräfte in der Schule. Ja. Damit wir weniger
21 unter Administrativem leiden können.
- 22 I: Hm. Danke. Jetzt habe ich alles. Danke für Ihre Zeit.
- 23 E: Bitte.

11.7 Einverständniserklärung (Muster)



Einverständniserklärung

im Sinne des Datenschutzgesetzes EU-Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO – Verordnung (EU) 2016/679) sowie des österreichischen Datenschutzgesetzes (DSG – in der Fassung des Datenschutz-Anpassungsgesetzes 2018 und des Datenschutz-Deregulierungs-Gesetzes 2018)

Hiermit erkläre ich _____, dass ich einverstanden bin, dass das Gespräch aufgezeichnet, in vollständiger Länge transkribiert und gegebenenfalls veröffentlicht werden darf.

Im Gegenzug wird versichert, dass die persönlichen Daten anonymisiert werden und ausschließlich für Forschungszwecke Verwendung finden.

(Unterschrift und Datum)