



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Belastungsfaktoren von NMS-Lehrer:innen während der
Covid-19 Pandemie bedingten Schulschließungen“

Eine Analyse der Distance Learning Situation von
NMS Lehrer:innen

verfasst von / submitted by

Nina Kronberger, BA BEd

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

Wien, 2023 / Vienna 2023

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:

Univ.-Prof. Dr. Susanne Schwab

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe

Wien, September 2023

Nina Kronberger, BA BEd

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei Univ.-Prof.in Mag.a Mag.a Dr.in Susanne Schwab, Bakk. MA sowie bei Dr. Katharina-Theresa Lindner, BEd BA MA bedanken, dass sie es mir ermöglicht haben, aktiv am Forschungsprojekt „INCL-LEA - Inclusive Home Learning“ mitwirken zu können und mich in meinem Schreibprozess stets unterstützt haben. Da ich selbst Lehrerin bin, fühle ich mich diesem Themengebiet verbunden und ich bin dankbar durch meine Masterarbeit einen Teil dieser Forschung beitragen zu können.

Ein großes Dankeschön gilt meiner Familie, die mich während meines Masterstudiums all die Jahre unterstützt und an mich geglaubt haben. Vor allem meiner Mutter, die mir in organisatorischen Belangen großartig geholfen hat und zur Seite stand.

Einen herzlichen Dank möchte ich auch meinen Interviewpartner:innen und Kolleginnen richten, die sich ohne zu zögern bereit erklärt haben mich bei der Befragung zu unterstützen.

Zuletzt möchte ich mich bei all meinen Korrekturleser:innen für ihre Zeit und ihren Input bedanken.

Zusammenfassung

Lehrer:innen sind vielen Belastungen ausgesetzt, worauf Belastungserscheinungen wie Erschöpfung, Müdigkeit oder Stress folgen und das Risiko an Burnout zu erkranken groß ist (Rothland & Klusmann 2016, van Dick & Stegmann 2013, Spenger et al. 2019). Im März 2020 kam es in Österreich für die Lehrpersonen zu einer neuen, noch nie dagewesenen Herausforderung, als das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung beschloss, die Schulen flächendeckend aufgrund der Covid-19 Pandemie zu schließen und den Unterricht auf Distance Learning umzustellen. Alle Lehrkräfte mussten kurzfristig Lösungen finden, um den Bildungsauftrag zu erfüllen, wodurch sich neue Belastungen für die Lehrer:innen bemerkbar gemacht haben.

Welche neuen bzw. zusätzlichen Belastungsfaktoren Lehrpersonen während der pandemiebedingten Schulschließung ausgesetzt waren, wurde in der vorliegenden Studie untersucht. Dazu wurden qualitative Interviews nach Mayring (2002, 2015) ausgewertet und quantitativ nach Häufigkeit dargestellt.

Es konnten insgesamt sechs belastungsunterstützende Faktoren während des Distance Learnings gefunden werden, wobei zwei von über mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen genannt wurden. Dazu zählen zum einen der fehlende soziale Kontakt und zum anderen das erhöhte Arbeitspensum. Die Entgrenzung von Frei- und Arbeitszeit, gesundheitliche Belastungen, Umstellung auf Distance Learning sowie die Mehrfachbelastung sind weitere Belastungsfaktoren, die aus den Interviews erschlossen werden konnten. Dem hinzu gab knapp die Hälfte der Lehrer:innen an, dass sie sich mehr belastet fühlen als im Präsenzunterricht. Der Grund dafür ist vor allem das erhöhte Arbeitspensum durch das digitale Arbeiten.

Abstract

Teachers are exposed to many stresses, which are followed by symptoms of exhaustion, fatigue or stress. Therefore, the risk of suffering from burnout is quite high (Rothland, Klusmann 2016/van Dick und Stegmann (2013)/Spenger et al. 2019). In March 2020 teachers faced a new, unprecedented challenge, when the Federal Ministry of Education, Science and Research decided to close schools nationwide due to the Covid-19 pandemic and switch teaching to distance learning. All teachers had to find short-term solutions to fulfill the educational mandate, which resulted in new stresses for teachers.

The present study investigates the new or additional stress factors teachers were exposed to during the pandemic-related school closure. For this purpose, qualitative interviews were analyzed according to Mayring (2002, 2015) and presented quantitatively according to frequency.

A total of six stress-supporting factors during distance learning were found, two of which were mentioned by more than half of the teachers interviewed. These include the lack of social contact and the increased workload. The demarcation of free time and working time, health-related stresses, the changeover to distance learning and the multiple workload are further stress factors that could be identified from the interviews. In addition, almost half of the teachers stated that they felt more stressed than in face-to-face teaching. The reason for this is primarily the increased workload due to digital work.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Begriffsdefinitionen	4
2.1. Distance Learning	4
2.2. COVID-19 und die daraus resultierende Schulschließung	6
3. Berufsgruppe der Lehrer:innen	7
3.1. Bildungsinstitution Neue Mittelschule (jetzt Mittelschule)	7
3.2. Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation	8
4. Theoretische Grundlagen zu Belastungen.....	11
4.1. Belastungsmodelle	12
4.1.1. Reiz- oder situationsorientierter Ansatz am Beispiel Rudow (1994)	12
4.1.2. Relationaler Ansatz am Beispiel Lazarus (1995)	15
4.1.3. Allgemeines Wirkmodell zur Lehrerbelastrung nach Oesterreich (2008).....	15
4.1.4. Integratives Rahmenmodell nach Cramer, Friedrich & Merk (2018).....	16
4.2. Belastungsfaktoren im Lehrer:innenberuf	20
4.2.1. Belastungsfaktoren vor der COVID-19 Pandemie	21
4.2.2. Belastungsfaktoren während der Covid-19 Pandemie.....	28
4.3. Belastungsreaktion und -folgen	30
4.3.1. Stress	31
4.3.2. Burnout.....	35
4.3.3. Arbeitszufriedenheit.....	37
5. Forschungsfrage	39
6. Methodisches Konzept	40
6.1. Datenerhebung.....	40
6.1.1. Qualitative Interviews	40
6.1.2. Stichprobe	41
6.2. Datenauswertung	42
6.2.1. Analysemethode.....	42
6.2.2. Kodierleitfaden	43
7. Darstellung der Ergebnisse.....	46
7.1. Berufsbelastungen im Distance Learning	46
7.1.1. Quantitative Darstellung	46
7.1.2. Qualitative Darstellung	48
7.1.2.1. Fehlender sozialer Kontakt.....	48
7.1.2.2. Erhöhtes Arbeitspensum	50

7.1.2.3. Gesundheitliche Belastung.....	51
7.1.2.4. Entgrenzung	51
7.1.2.5. Umstellung auf Distance Learning	52
7.1.2.6. Mehrfachbelastung	53
7.1.2.7. Belastungsempfinden.....	53
7.2. Berufsbelastungen im Vergleich zum Präsenzunterricht.....	55
8. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	58
8.1. Belastungsfaktoren.....	59
8.2. Belastungsempfinden	63
8.3. Fazit und Ausblick	65
Literaturverzeichnis	68
Abbildungsverzeichnis	77
Tabellenverzeichnis	77

1. Einleitung

Die Begriffe „Belastung“, „Beanspruchung“ und „Stress“ werden sehr oft in Verbindung mit dem Lehrberuf gebracht und finden auch bereits im Alltag Gebrauch (van Dick, Stegmann 2013). In einem deutschen Berufsvergleich wird gezeigt, dass Lehrkräfte besonders von Stress betroffen sind, da jeweils ca. ein Drittel dieser Berufsgruppe ein erhöhtes Risiko bzw. einer Gefährdung an Burnout zu erkranken aufweist, wie in der wissenschaftlichen TV-Sendung Clarks&Co „Der Lehrer - Das unbekannte Wesen“ berichtet wird (Rothland & Klusmann 2016). Van Dick und Stegmann (2013) bestätigen, dass Burnout ein häufiges Symptom von zu hoher Stressbelastung ist und beschreiben es als Stressreaktion. Spenger et al. (2019) führen weiter an, dass sich Lehrer:innen besonders, in der Erbringung der zusätzlichen organisatorischen Tätigkeiten, die über den Unterricht hinaus zu erledigen sind, belastet fühlen. Wesentlich ist auch die Erziehungsarbeit im Unterricht, die aufgrund diverser Erziehungsstile sowie Hilflosigkeit der Eltern oder auch durch Abwälzung der erzieherischen Tätigkeiten Aufgabe der Lehr:innen wird. Kinder mit Lernschwierigkeiten sind oft schwer zu motivieren und Verhaltensstörungen sowie Unterrichtstörungen durch Auffälligkeiten der Schüler:innen zählen zum Alltag von Lehrpersonen. Wenig Rückhalt von Vorgesetzten sowie mangelnde Kooperation im Lehrer:innenteam führen ebenfalls zu einem Belastungspotenzial. Nicht zu unterschätzen ist auch die Gesundheit, die durch diese Belastungen beeinträchtigt wird bzw. zu einer zusätzlichen Belastung beiträgt. So treten Belastungserscheinungen wie Kopfschmerzen, Müdigkeit, Stress und Erschöpfung auf. Vor allem auch im Bereich der Stimme und des Hörorgans entstehen gesundheitliche Folgen (Spenger et al. 2019). Schließlich trägt auch die andauernde Kritik der Öffentlichkeit dazu bei, dass sich Lehrpersonen belastet fühlen, wie die Ergebnisse der Studie von Spenger et.al (2019) zeigen. Dieses Negativ-Image herrscht schon mehrere Jahrzehnte vor und ist in der Gesellschaft stark verankert (Rothland 2016). Erst durch die neuartige Situation der österreichweiten Schulschließungen im März 2020 konnte der Stellenwert der Lehrer:innen zumindest etwas angehoben werden, da die Eltern einen Einblick in das Unterrichten bekamen. Zusätzlich zu den bereits vorhandenen Belastungsfaktoren entstanden durch die Schulschließung seitens der Lehrkräfte weitere Stressoren. Der Lockdown (18. März bis 18. Mai 2020, Zeitrahmen für Pflichtschulen) der Schulen wurde als Maßnahme zur Ein-

dämmung der Covid-19 Pandemie, welche durch das neu aufgetretene Virus SARS-CoV-2 (Coronavirus) verursacht wurde, gesetzt. Der schulische Betrieb wurde massiv eingeschränkt, sodass Präsenzunterricht im herkömmlichen Sinne nicht mehr stattfand (BMBWF 2020a). Der Fernunterricht fand ab diesem Zeitpunkt sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler:innen von Zuhause aus statt und im politischen, wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs fanden Begriffe wie Homeschooling, Fernunterricht, Fernlehre, Distance Teaching, Distance Learning, usw. eine neue Bedeutung (Flickermann & Edelstein 2020). Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff Distance Learning verwendet, da dieser die Situation des Unterrichtens bzw. des Lernens durch Anleitung einer Lehrperson von Zuhause am besten beschreibt. Von Lucius (2017) führt in seinem Werk an, dass der Begriff Homeschooling aus Amerika stammt und bedeutet, dass Kinder von ihren Eltern Zuhause unterrichtet werden, anstatt die Schule zu besuchen. Dieser Terminus ist daher nicht zutreffend und wird in der Arbeit vermieden. Im schulischen Sprachgebrauch hat sich schnell der Begriff Distance Learning manifestiert. Auch Trültzsch-Wijnen und Trültzsch-Wijnen (2021) bestärken diese Aussage, dass Homeschooling eine andere Begrifflichkeit aufweist, als die praktizierte Unterrichtsform während des COVID-19 Lockdowns (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen 2021).

Das österreichische Bildungswesen samt Lehrpersonal stand bei der Bekanntgabe der Schulschließung Mitte März 2020 vor einer noch nie dagewesenen Herausforderung und Lehrpersonen mussten Unterrichtsmerkmale an den Fernunterricht anpassen. Die einzelnen Bildungsakteur:innen waren auf sich alleine gestellt, da die Umsetzung der Fernlehre von Schule zu Schule unterschiedlich war. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gab diesbezüglich keine einheitliche Struktur vor und ließ die einzelnen Schulen autonom handeln. Ebenfalls mangelte es an Erfahrung im Bereich des digitalen Lernens und Lehrens an österreichischen Schulen. So entstanden viele Variationen von digitalen Kommunikationsmöglichkeiten wie die Nutzung von Lernplattformen bis hin zu E-Mail-Verkehr zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, um Lernangebote für Schüler:innen zu vermitteln (Köppl-Turyna & Lorenz 2020). Nach einigen Wochen im Distance Learning wurden Leitlinien bzw. Aufgabenfelder für Lehrkräfte in Hinblick auf den zu unterrichtenden Lehrinhalt vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung herausgegeben. So konnte neben der Wiederholung und Festi-

gung von bereits durchgenommenem Lehrstoff auch neue Inhalte im Fernunterricht vermittelt werden. Klassenleitende Lehrpersonen hatten die Aufgabe, dies dahingehend zu koordinieren, sodass Schüler:innen ausreichend gefordert wurden und eine Überforderung vermieden wurde. Weitere Aufgaben von Lehrpersonen waren die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten bzw. Schüler:innen aufrechtzuerhalten und leistungsschwächere Schüler:innen besonders zu unterstützen (BMBWF 2020b). Das Lehrpersonal versuchte daher eigenständig Wege zu finden, um den Bildungsauftrag der Schule so gut wie möglich umzusetzen, sodass alle Schüler:innen erreicht werden konnten. Um dies zu erwirken, entstand ein hoher Arbeits- und Zeitaufwand auf Seiten der Lehrpersonen, welcher durch verschiedenste Belastungsfaktoren gekennzeichnet war. Vertreter:innen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft warnten, dass die Arbeitsbelastung der Lehrer:innen vor der Covid-19 Pandemie bereits hoch war und diese durch den Online-Unterricht während der Schulschließungen gestiegen sei (Hansen, Klausmann & Hanewinkel 2020). Die vorliegende Arbeit soll daher diese belastungsunterstützenden Stressoren der Lehrpersonen in der Zeit des ersten Lockdowns eruieren und darlegen.

Lehrer:innen sind zentrale Akteur:innen im Bildungssystem und haben somit eine wichtige Bedeutung für die Gesellschaft (Kunter & Pohlmann 2009). Im Schuljahr 2021/22 waren etwas mehr als 123 000 Lehrpersonen an österreichischen Schulen beschäftigt (Statistik Austria 2022). Lehrer:innenforschung ist wichtig, da sie auf die Bedürfnisse von Lehrer:innen und Schüler:innen zugeschnitten und praxisorientiert ist. Ebenfalls kann sie zur Entstehung von Innovationen im Bildungsbereich beitragen. Die erstmalige Situation des Distance Learning aufgrund der Schulschließungen war für alle Beteiligten des Bildungswesens herausfordernd. Durch das Aufzeigen von berufsbedingten Belastungsfaktoren der Gruppe der Lehrer:innen in dieser Zeit können weitere Präventionsmaßnahmen und lösungsorientierte Gegenmaßnahmen entwickelt werden. In weiterer Folge können durch diese Erkenntnisse die Belastungen von Lehrer:innen an Mittelschulen (seit Schuljahr 20/21 neue Benennung) und Belastungsfolgen reduziert werden.

Gegliedert wird die Arbeit in zwei Hauptabschnitte. Der erste Teil umfasst die theoretische Rahmung, in welcher Begrifflichkeiten, die für die Masterarbeit relevant sind, erläutert werden. Im Genaueren werden in einem Kapitel theoretische

Grundlagen zu Belastungen dargestellt, in welchem verschiedene Belastungsmodelle, -faktoren sowie -reaktionen bzw. -folgen erläutert werden. Weiters werden der Begriff Distance Learning (Fernlehre, Fernunterricht) zur Differenzierung beschrieben und das Coronavirus definiert. In einem weiteren Kapitel wird das Berufsbild der Lehrer:innen dargelegt. Insbesondere wird auf die Schulform der Neuen Mittelschule (NMS), welche ab dem Schuljahr 2020/21 zur Mittelschule (MS) umstrukturiert wurde, näher eingegangen. Merkmale, Kennzeichen der Schulart sowie Aufgabenfelder der Lehrpersonen sind Inhalt. Ergebnisse der Lehrer:innenbelastungsforschung sind ebenfalls Inhalt des 3. Kapitels.

Der zweite Abschnitt der Arbeit widmet sich dem empirischen Teil, welcher die Forschungsmethode beschreibt und die Ergebnisse der vorliegenden Studie präsentiert. Zunächst werden die Datenerhebung sowie die angewandte Methode der Datenauswertung beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse dargestellt und interpretiert. Den Abschluss der Arbeit bildet das Fazit und den Ausblick. Eine zusammenfassende Antwort auf die Forschungsfrage wird verfasst und offen gebliebene sowie weiterführende Fragen dargelegt.

2. Begriffsdefinitionen

Die Termini Distance Learning und COVID-19 sind von fundamentaler Bedeutung für die vorliegende Arbeit. Infolgedessen werden in diesem Abschnitt die beiden Begriffe erläutert.

2.1. Distance Learning

Der englische Begriff Distance Learning ist eine Form des Unterrichtens über eine geografische und/oder zeitliche Distanz. Lehrende und Lernende nutzen dabei verschiedenste Technologien zur Vermittlung bzw. Aneignung der Wissensinhalte. Einige der frühesten Formen der Fernbildung, bekannt als Fernkurse, wurden durch eine Kombination aus gedrucktem Material und Postversand erreicht. In der gegenwärtigen Praxis werden Videokonferenzen, diverse Lernplattformen oder andere soziale Webdienste verwendet (Wheeler 2012).

Distance Learning ist kein neues Phänomen und wurde bereits im 18. Jahrhundert praktiziert. Vorerst war es ein Korrespondenzmodell und hat sich später als elektronische Form des Unterrichtens weiterentwickelt. Jede Art von Technologie wie Radioübertragungen, Fernseher und schlussendlich Computer wurden für die Fernlehre eingesetzt. Doch erst ab den 1990er Jahren, mit dem Aufkommen der telekommunikationsbasierten Bildung, erfuhr das Distance Learning an Beliebtheit. Online-Kurse wurden immer mehr an Universitäten eingesetzt und es erschlossen sich somit weitere Möglichkeiten Bildung zu vermitteln (Harting & Erthal 2005). Innerhalb des Distance Learning lassen sich zwei Varianten unterscheiden. Zum einen gibt es die synchrone und zum anderen die asynchrone Kommunikation. Im synchronen Modus sind die Lehrenden und Schüler:innen gleichzeitig in Form einer Videokonferenz oder eines Livechats online. Fragen können in dieser Form schnell geklärt werden. Bei der asynchronen Form ist es nicht notwendig, dass beide Parteien zur gleichen Zeit online sind. Lehrende haben die Möglichkeit Arbeitsaufträge oder Dokumente hochzuladen, welche von den Schüler:innen bearbeitet werden können (Hrastinski 2008).

In der Coronapandemie hat sich der Begriff Distance Learning im Schulwesen schnell manifestiert, da Lehrer:innen nicht die Möglichkeit hatten, Schüler:innen in Präsenz zu unterrichten. Aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 musste das Bildungssystem schnell handeln, um sicherzustellen, dass der Unterricht in Form von Distance Learning weitergeführt werden konnte (Tengler, Schrammel & Brandhofer 2020). Der Unterricht fand in Österreich sowie in vielen anderen Ländern großteils online statt, der vielfach zum ersten Mal in dieser Form praktiziert wurde (Turner & Scherde 2022). Smartphones, Tablets und Laptops avancierten plötzlich zu den wesentlichsten Kommunikations- und Wissenstransfertools, während traditionelle Lehr- und Lernmethoden in den Hintergrund rückten (Tengler, Schrammel & Brandhofer 2020).

Distance Learning resultiert somit als eine Maßnahme, die während der Coronapandemie ergriffen wurde, um die Verbreitung von Covid-19 zu verlangsamen. Was genau unter Covid-19 zu verstehen ist und wie es sich verbreitet hat, wird im nächsten Kapitel geklärt.

2.2. COVID-19 und die daraus resultierende Schulschließung

Covid-19 („coronavirus disease 2019“) trat erstmalig in der chinesischen Stadt Wuhan Ende Dezember 2019 auf. Coronaviren wurden bereits in den 1930er Jahren als Erreger einer Infektionskrankheit bei Geflügel entdeckt und zählen bis heute zu den gefährlichsten Krankheiten der Geflügeltiere (Vogel 2021). In den 1960er Jahren wurden die ersten menschlichen Coronaviren entdeckt (Kahn, McIntosh 2005 zit.n. Vogel 2021, 4). Coronaviren sind ungefähr hundertfach kleiner als menschliche Körperzellen und ähneln mit ihrer Gestalt einer Krone, da sie eine ovale Form mit langen Fortsätzen auf der Oberfläche haben. Daher wurde auch der lateinische Begriff für Krone „corona“ für die Namensgebung abgeleitet (Vogel 2021).

Vogel (2021) beschreibt sieben verschiedene Coronaviren. Vier davon (229E, NL63, HKU1 und OC63) kommen weltweit vor und verursachen in den kalten Jahreszeiten typische Erkältungskrankheiten (Kahn, McIntosh 2005; Greenberg 2016 zit.n. Vogel 2021, 4f). Die restlichen drei Coronaviren (SARS, MERS, SARS-CoV-2)¹ wurden erst nach der Jahrhundertwende von Tieren auf Menschen übertragen und identifiziert. Die dadurch verursachten Krankheiten können sehr schwer sein und bis zum Tod führen (Vogel 2021). COVID-19 oder auch SARS-Cov-2 hat Ähnlichkeiten zum SARS-Virus. Es ist höchst ansteckend und innerhalb von wenigen Wochen und Monaten breitete sich das Virus auf der ganzen Welt aus. Im März wurde es von der WHO als Pandemie eingestuft. (Wang et al. 2020 zit. n. Vogel 2021, 6). Am 11. März 2020 wurden in Österreich bereits erste Maßnahmen getroffen, in dem es massive Einschränkungen von Veranstaltungen in geschlossenen Räumen und im Freien gab. Einen Tag später, am 12. März 2020, erfolgten Ankündigungen, dass Universitäten und Schulen auf Fernunterricht umgestellt werden sollten. Zudem gab es seitens der Behörden die Empfehlung, dass Kinder nicht von Großeltern betreut werden sollten. Am 14. und 15. März beschloss der Nationalrat schlussendlich den österreichweiten Lockdown. Lediglich der Weg zu Arbeit, Betreuung anderer Personen, Einkauf von lebensnotwendigen Gütern und Spaziergänge, Joggen oder Radfahren waren ab diesem Zeitpunkt gestattet (Czypionka, Kocher & Schnab 2020). Die flächendeckenden Schulschließungen folgten

¹ SARS (schweres akutes Atemwegssyndrom)
MERS (Middle East Respiratory Syndrome)

kurz darauf am 16. bzw. am 18. März 2020 (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen 2021). Ab diesem Zeitpunkt fand zum ersten Mal österreichweit Fernunterricht statt, welcher im Speziellen vor allem online-basiert vollzogen wurde. Der Schulalltag hat sich dadurch abrupt verändert und Lehrer:innen und Schüler:innen mussten sich unerwarteten Herausforderungen stellen, welche auch durch Unsicherheiten geprägt waren (Turner & Scherde 2022).

Welchen Herausforderungen sich Lehrpersonen im Detail stellen mussten und wie sich diese geäußert haben, vor allem auch im Hinblick auf Belastungsmomente, wird im empirischen Teil dieser Arbeit im Kapitel „Darstellung der Ergebnisse“ erläutert. Vorab wird im nächsten Kapitel die Berufssituation der Lehrer:innen vor der Schulschließung näher dargelegt.

3. Berufsgruppe der Lehrer:innen

Um den Lehrer:innenberuf in Österreich ausüben zu können, wird ein Lehramtsstudium an Pädagogischen Hochschulen vorausgesetzt. Mit einem abgeschlossenen Bachelor- bzw. Masterstudium können Absolventen als Lehrer:innen in Österreich an allgemeinbildenden Schulen oder berufsbildenden Schulen unterrichten. Die Mittelschule (zuvor Neue Mittelschule) zählt zu den allgemeinbildenden Schulen (BMBWF 2019).

3.1. Bildungsinstitution Neue Mittelschule (jetzt Mittelschule)

Die Schulform der Neuen Mittelschule war eine Pflichtschule der 10- bis 14- Jährigen und konnte nach einem positiven Abschluss der Volksschule besucht werden. Seit dem Jahr 1927 war diese Schulform als Hauptschule bekannt. Durch eine Änderung im Schulwesen wurde diese im Jahr 2009 von der Neuen Mittelschule (NMS) abgelöst. Mit dem Pädagogik-Paket 2018 und der Weiterentwicklung der NMS wurde diese seit dem Schuljahr 2020/21 durch die Mittelschule (MS) ersetzt. Grundlegende Änderungen dieser Schularten beziehen sich auf die Hauptfächer Mathematik, Deutsch und Englisch. In der Hauptschule wurden die Schüler:innen ab der 5. Schulstufe in diesen Gegenständen in drei verschiedene Leistungsgrup-

pen (erste, zweite und dritte) eingestuft, wobei die erste Leistungsgruppe das höchste Leistungsniveau hatte. Benotet wurde mit einer 5-teiligen Notenskala in jeder Leistungsgruppe. Die NMS löste diese homogenen durch heterogene Lerngruppen ab und der Fokus lag in der inneren Differenzierung. Bis zur 6. Schulstufe wurde eine 5-teilige Notenskala verwendet und erst ab der 7. Schulstufe eine differenzierte 7-teilige Notenskala, welche sich in vertiefende und grundlegende Noten unterteilte. Mit der Einführung der Mittelschule kamen wieder verschiedene Leistungsniveaus ab der 6. Schulstufe, welche sich in AHS-Standard und Standard gliedern. Die innere Differenzierung mit heterogenen Lerngruppen bleibt dabei erhalten, es können dennoch homogene Gruppen kurzfristig gebildet werden. Zusätzlich liegt ein besonderes Augenmerk auf die Ausweitung der formativen Leistungsbeurteilung durch Kompetenzraster als schriftliche Erläuterung, welche von den Lehrpersonen verfasst werden und dem Zeugnis beigelegt werden (BMBWF 2020c).

Um einen Überblick über die täglichen Arbeitsanforderungen zu erhalten, werden im nächsten Kapitel die Aufgaben einer Lehrperson näher ausgeführt.

3.2. Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation

Die Aufgabenfelder von Lehrpersonen sind im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) gesetzlich verankert und formuliert, wobei in der vorliegenden Arbeit nur ein kleiner Auszug gegeben wird. Die Hauptaufgabe liegt in der entsprechenden Unterrichts- und Erziehungsaufgabe, welche im §17 geregelt ist und wird folgendermaßen beschrieben:

„In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er (der Lehrer: Anm.d.V.) unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. Darüber hinaus sind unter Bedachtnahme auf die lehrplanmäßigen Anforderungen an

die Unterrichtsgestaltung sowie auf die konkrete Lernsituation der Schüler in angemessenem Ausmaß angeleitete Bewegungselemente in den Unterricht und an ganztägigen Schulformen auch in die Lernzeiten zu integrieren.“ (SchUG 2022, Abschnitt 5, §17)

Darüber hinaus wird im SchUG unter anderem festgelegt, dass Lehrkräfte ihrer Aufsichtspflicht, auch 15 Minuten vor Schulbeginn, nachgehen müssen, administrative Tätigkeiten zu erledigen haben, wie Klassenvorstand oder Kustoden, an Konferenzen teilnehmen und Fortbildungen in einem Ausmaß von 15 Unterrichtsstunden besuchen müssen (SchUG 2022).

Die Tätigkeitsfelder von Lehrpersonen im SchUG sind sehr allgemein formuliert und lassen daher viel individuellen Spielraum in der Umsetzung. Es gibt verschiedenste Möglichkeiten guten bzw. erfolgreichen Unterricht zu gestalten und daher kann es keine konkreten Handlungsanweisungen geben (Cramer 2019).

Neben der im SchUG beschriebenen Kernaufgabe des Unterrichtens und Erziehens von Lehrpersonen, umfasst der Lehrberuf weitere Aufgabenfelder, welche unter anderem Problemfelder implizieren. Die Arbeit von Lehrer:innen ist somit viel komplexer und umfassender als das, was Schüler:innen, Eltern oder die Öffentlichkeit im Schulalltag sehen können. So zum Beispiel die unvollständig geregelte Arbeitszeit. Wenn Lehrer:innen Unterricht vor- und nachbereiten, Korrekturen durchführen, Elterngespräche führen, an Konferenzen teilnehmen oder Fortbildungen besuchen, geschieht dies oft außerhalb der Unterrichtszeit. Dieser Aspekt wird im Kontext der Berufsbelastung und Beanspruchung diskutiert (Cramer 2019).

Ebenfalls wird von sehr hohen Anforderungen, aufgrund der Vielschichtigkeit der realen Aufgaben, gesprochen. Noch hinzu gibt es unterschiedliche berufliche Erwartungen an Lehrpersonen von Akteure, die am Schulleben beteiligt sind, wie Eltern, Schüler:innen, Kolleg:innen, Vorgesetzte oder die Bildungspolitik. Dies impliziert, dass Lehrer:innen häufig mit Situationen konfrontiert werden können, in denen sie verschiedene, möglicherweise widersprüchliche Rollen und Erwartungen erfüllen müssen, was zu Konflikten führen kann. Die Lehrperson übernimmt die Rolle eines Vermittlers in sozialen Prozessen, insbesondere zwischen den teils familiären Strukturen der Schule, in denen Schüler:innen beispielsweise Ver-

ständnis bei Versagen erwarten sowie den realen Anforderungen der Gesellschaft, wie dem Leistungsdruck. Sowohl Politik als auch Wirtschaft fordern Kompetenzen im Umgang mit Herausforderungen, die aus Globalisierung oder kultureller Vielfalt resultieren, insbesondere wenn differenziert und inklusiv unterrichtet werden soll. Gleichzeitig besteht der Wunsch nach Messbarkeit, um zu definieren, welche Erwartungen an Lehrpersonen gestellt werden und welche Leistungen sie erbringen sollen. Es wird ein Berufsethos gefordert, das sich beispielsweise durch Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge auszeichnet (Drahmann 2019).

Eine weitere Herausforderung ist die „erzwungene“ Zusammenarbeit und das asymmetrische Verhältnis zwischen den Schüler:innen und den Lehrkräften. Die Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen ist gewissermaßen unfreiwillig. Karsch (2021) spricht in diesem Zusammenhang von einer Symmetrie- und Machtantinomie. Die neuen pädagogischen Ansätze beschreiben zwar die Lehrpersonen vielmehr als Lernbegleiter:innen bzw. –unterstützer:innen, der Vorsprung an Wissen und Methodenkompetenz bleibt jedoch erhalten (Karsch 2019). Dem hinzu kommt die Aufgabe der Diagnostik sowie die Leistungsbeurteilung von Schüler:innen. Diagnostik bezeichnet den Prozess der differenzierten Bewertung von Informationen über Individuen, mit dem Ziel, darauf basierend Entscheidungen zu treffen und entsprechende Handlungen auszuführen. Bei der Leistungsbeurteilung stellt sich zusätzlich die komplexe Frage, in welchem Kontext die Leistung gemessen werden soll: anhand einer sozialen Bezugsnorm (im Vergleich zu anderen Schüler:innen), einer kriterialen Bezugsnorm (basierend auf festgelegten Standards) oder einer individuellen Bezugsnorm (basierend auf der individuellen Leistungsentwicklung) (Cramer 2019).

Darüber hinaus werden Lehrer:innen angehalten in der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung mitzuwirken, da dies Innovationen sind und zur Qualitätssteigerung führen. Schulentwicklung strebt an, die individuelle Schule aktiv und systematisch zu entwickeln, um sie als eine lernende Organisation zu etablieren und Lehrer:innenkollegien als professionelle Lerngemeinschaften zu kennzeichnen. Lehrkräfte sollten daher Maßnahmen entwickeln und durchführen, da dies aufgrund des gesellschaftlichen Wandels, politischer Vorgaben und den Anforderungen verschiedener am schulischen Leben beteiligter Gruppen notwendig ist. Noch hinzu sind Lehrkräfte verantwortlich sich kooperativ zu professionalisieren,

was bedeutet, dass sie ihr eigenes Handeln reflektieren, daraus Maßnahmen ableiten und den Erfolg dieser Maßnahmen evaluieren sollten (Cramer 2019).

Wie die Ausführungen zeigen, beinhaltet der Lehrberuf eine breite Spannweite an Tätigkeiten, welche über die eigentliche Unterrichts- und Erziehungsaufgabe hinausgehen, wodurch potenzielle Belastungsfaktoren entstehen können. Was genau mit Belastungsfaktor bzw. Belastung gemeint ist und auf welcher theoretischen Grundlage diese basiert, wird im nächsten Kapitel beschrieben. Anschließend werden weitere Belastungsfaktoren aus der Forschung sowie die daraus resultierenden negativen Belastungsreaktionen und -folgen wie Stress und das Burnout-Syndrom dargelegt. Ebenfalls wird auch die Arbeitszufriedenheit kurz erläutert, welche sich als positive Reaktion von Belastungen äußert.

4. Theoretische Grundlagen zu Belastungen

Die Begriffe Belastung, Beanspruchung und Stress werden in der Literatur oft unterschiedlich verwendet, obwohl sie meist dasselbe meinen. Die DIN EN ISO 10075 definiert den Begriff Belastung als eine Gesamtheit der Einflüsse, die auf den Menschen von außen zukommen und psychisch auf ihn einwirken. Beanspruchung hingegen ist die unmittelbare, nicht langfristige Auswirkung dieser psychischen Belastung im Individuum, welche abhängig ist von den überdauernden und augenblicklichen Vorraussetzungen zusammen mit der individuellen Bewältigungsstrategie (van Dick, Stegmann 2013). Klusmann & Richter (2014) beschreiben Beanspruchung als ein potenzielles Ergebnis der Konfrontation eines Individuums mit den Anforderungen am Arbeitsplatz, wobei dieses Ergebnis auch von individuellen Merkmalen abhängen kann (Klusmann & Richter 2014). Im Alltag wird der Begriff Stress am häufigsten verwendet, indem gemeint ist, dass eine Person gestresst ist oder sich gestresst fühlt. Diese Form von Stress kann zum einen mögliche Formen von Umweltanforderungen ausdrücken. In der Wissenschaft spricht man dabei von (potenziellen) Stressoren oder Belastungen. Zum anderen bedeutet der Begriff Stress im Alltag auch, dass sich Personen unter den Anforderungen der Umwelt, also den Stressoren, tatsächlich belastet fühlen, weil dadurch die eigenen Ressourcen überstiegen werden. Auf Seiten der Wissenschaft würde hier eher

„Beanspruchung“ als Terminus verwendet werden. Weiters werden mit Stress auch häufig die Symptome von zu hohen Belastungen in Verbindung gesetzt, wie Kopfschmerzen, Müdigkeit oder Burnout. Wissenschaftlich werden diese Symptome als Stressreaktionen bezeichnet (van Dick & Stegmann 2013).

Dennoch gibt es innerhalb der Wissenschaft ebenfalls verschiedene Auffassungen von den Begriffen Belastung, Beanspruchung und Stress. Im Rahmen der Belastungsforschung, auch in Hinblick auf den Lehrer:innenberuf, ergeben sich somit unterschiedlich theoretische Ansätze (Urbutt 2015). Die Modelle werden im Folgenden näher erläutert.

4.1. Belastungsmodelle

Die Belastungs- und Beanspruchungsforschung erstreckt sich über einen Zeitraum von mehr als vier Jahrzehnten, was zur Entwicklung von Grundlagenmodellen geführt hat, die anschließend für weitere Arbeiten verwendet wurden. In dieser Arbeit werden die Modelle von Rudow (1994), Lazarus (1995) und Oesterreich (2008) näher erläutert, da sich diese weitgehend voneinander differenzieren. Anschließend wird ein integratives Rahmenmodell von Cramer, Friedrich & Merk (2018) vorgestellt, welche Verbindungen zwischen den verschiedenen existierenden Theorien und Modellen herstellen.

4.1.1. Reiz- oder situationsorientierter Ansatz am Beispiel Rudow (1994)

Rudow (1994) versucht in seinem Rahmenmodell die Belastung sowie Belastungsreaktionen und -folgen von Lehrpersonen samt möglicher Beziehungsrelationen zwischen ihnen darzustellen. Sein Modell ist ein reiz- oder situationsorientierter Ansatz, was bedeutet, dass Belastungsfaktoren, die auf die Lehrperson einwirken, anhand äußerer Reize bestimmt werden. In der allgemeinen Forschung bedeutet das, dass bestimmte Belastungsfaktoren der/dem Lehrer:in zur Einschätzung vorgegeben werden. Diese sollen anschließend nach Häufigkeit der Nennung in eine Rangreihe gebracht werden. Reizorientierte Belastungsmodelle sind im Lehrer:innenberuf am häufigsten vertreten (Rudow 1994).

Einen groben Überblick bietet die von der Verfasserin der Arbeit erstellte, vereinfachte Grafik zu Rudow's (1994) Rahmenmodell.

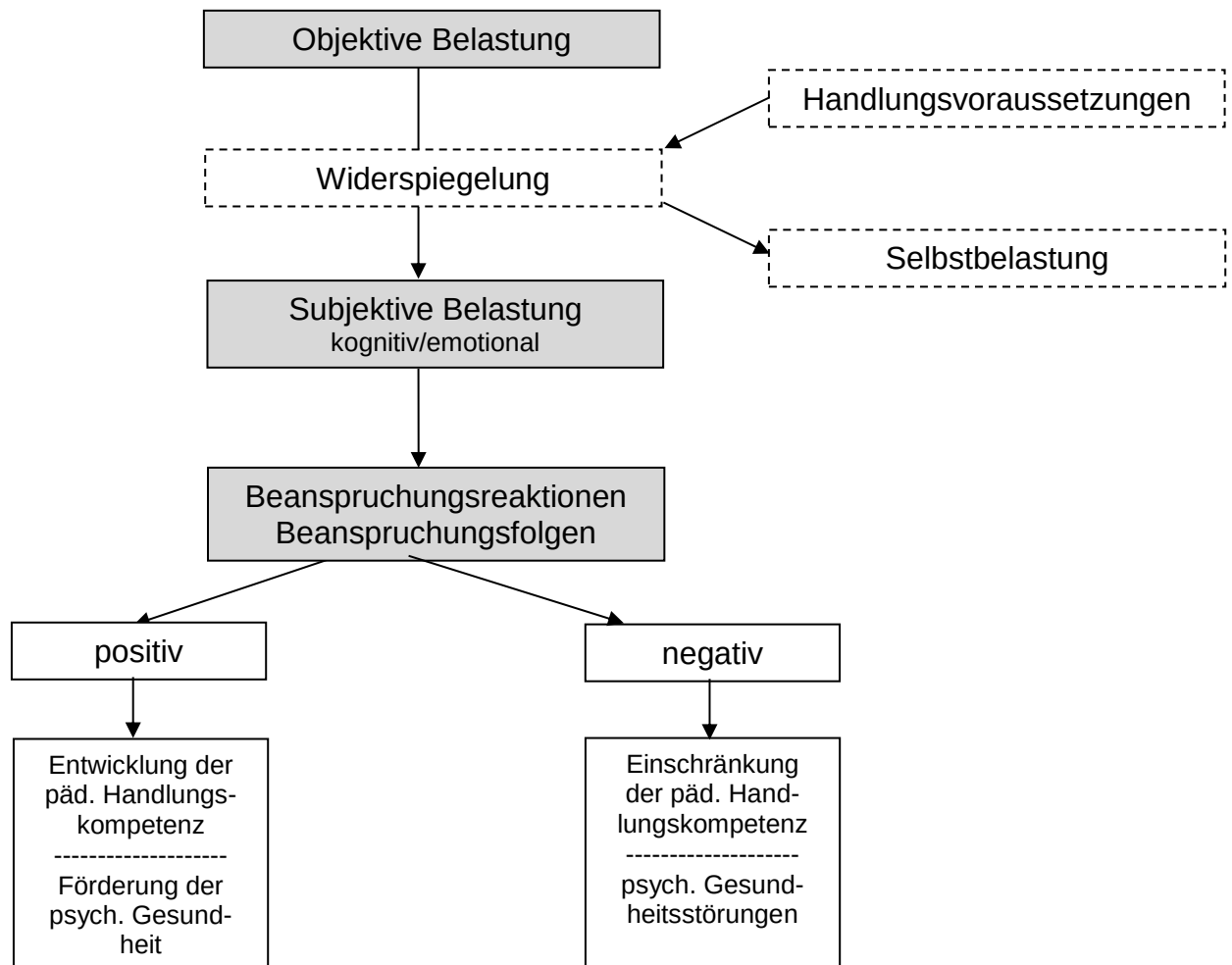


Abbildung 1: Vereinfachtes Rahmenmodell in Anlehnung an Rudow (1994)

Rudow (1994) differenziert Belastungen in objektive und subjektive Elemente. *Objektive Belastungen* meinen alle (pädagogischen) Tätigkeiten innerhalb der Bildungs- sowie Erziehungsaufgaben, sind unabhängig vom Individuum und weder negativ noch positiv zu betrachten. Die *subjektiven* oder *psychischen Belastungen* entstehen durch die Widerspiegelung der objektiven Belastung, welche sich durch Wahrnehmungen, Bewertungen und kognitiven Verarbeitungen differenzieren lassen. Beeinflusst wird dieser Prozess durch körperliche und vor allem psychische *Handlungsvoraussetzungen* wie Motive, Einstellungen, soziale Handlungskompetenzen, pädagogische Qualifikationen, Berufserfahrungen, unbewusste psychische Stabilität und körperliche Leistungsfähigkeit. Subjektive Belastungen sind

daher sehr stark individuell und äußern sich auf emotionaler und kognitiver Ebene. Die *emotionale* Belastung zeigt sich in positiven oder negativen Befindlichkeiten. Die Grundlage für diese Bewertung stellt der Vergleich der Bedürfnisse oder Motive mit den wahrgenommenen Realisierungsmöglichkeiten dar. Abhängig gemacht wird dies vom Grad der individuellen Ausprägung der Motive oder Bedürfnisse und wird somit stärker oder schwächer erlebt. Die *kognitive* Belastung meint die Inanspruchnahme kognitiver Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen zur Bewältigung geistiger Anforderungen. Beispiele dafür sind die Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung, da diese Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits-, Konzentrations-, Denk- und Reaktionsleistungen fordern. Neben der aus der Widerspiegelung resultierenden subjektiven Belastung erwähnt Rudow (1994) die *Selbstbelastung* (Schönwälder 1983, 1990), die ebenfalls aus diesem Prozess entsteht. Dieser Art der Belastung setzt sich die Lehrperson selbst aufgrund verfestigter und automatisierter Verhaltensweisen bei der Erfüllung von Arbeitsaufgaben aus. Dazu zählt vor allem die stimmliche und nervale Belastung, welche durch das anhaltende Sprechen im unterrichtlichen Geschehen entsteht (Rudow 1994). Auf Basis dieser Beanspruchungen, insbesondere der subjektiven, entstehen kurzfristige Beanspruchungsreaktionen, die sich in weiterer Folge als mittel- bis längerfristige Beanspruchungsfolgen äußern können und entweder in positiver oder negativer Weise erscheinen. Im Gegensatz zu den Reaktionen der Beanspruchungen sind die Folgen chronisch und nur bedingt reversible psychische Phänomene. Wenn sie zu einer Verbesserung bzw. zu einer Entwicklung der pädagogischen Handlungskompetenz führen und/oder die psychische Gesundheit gefördert wird, ist es positiv. Dazu zählen die kognitive Aktivität, das Wohlbefinden, die Freude, Zufriedenheit, Ruhe, Gelassenheit an der Lehrer:innenarbeit. Die Effektivität durch die positive Auswirkung wird dadurch erhöht. Negativ hingegen sind die Beanspruchungsreaktionen bzw. -folgen, wenn die pädagogischen Handlungsvoraussetzungen eingeschränkt werden und/oder die psychische Gesundheit gestört wird. Psychische Ermüdung, Monotonie, psychische Sättigung sowie Stress können hier als Symptome aufgezählt werden (ebd. 1994).

Kritisch angemerkt wird hingegen, dass bei diesem Konzept aufgrund der Belastungsvielfalt im Lehrberuf nur ein begrenzter Beschreibungs- und Operationalisierungswert möglich ist. Belastungsfaktoren, resultierend aus diesen Modellen, sind

meist nur Ausdruck von ad hoc Überlegungen. Außerdem werden Komponenten wie Abhängigkeiten von Situation oder Tätigkeiten nicht berücksichtigt (ebd. 1994).

4.1.2. Relationaler Ansatz am Beispiel Lazarus (1995)

Bei den relationalen Belastungsmodellen spielt im Gegensatz zu den Reiz- oder situationsorientierten Modellen (Rudow 1994) die Interaktion bzw. Transaktion zwischen Person und Umwelt eine wesentliche Rolle. Der Ursprung dieser Modelle findet sich bei Lazarus (1995) und seinen Mitarbeitern (Urbutt 2015). Diese gehen davon aus, dass Stress in einer Wechselwirkung zwischen der Person und der erlebten Situation steht. Die Verschmelzung von Person und Umwelt zu einer Einheit bezeichnet Lazarus (1995) als Transaktion. Dabei ist Stress als ein prozessualer und dynamischer Vorgang zu betrachten, der geprägt ist von vielen Ereignissen über die Zeit (lang oder kurz) hinweg und je nach Mensch individuell wahrgenommen wird. Stress ist ein unvermeidlicher Aspekt des alltäglichen Lebens und stellt ein universelles Phänomen dar (Lazarus 1995). Charakteristisch für das relationale Modell ist, dass davon ausgegangen wird, dass verschiedene Personen auf denselben Reiz auf unterschiedliche Weise reagieren (Urbutt 2015). Das Stressmodell von Lazarus (1995) wird im Kapitel der Belastungsfolgen näher erläutert.

4.1.3. Allgemeines Wirkmodell zur Lehrerbeltung nach Oesterreich (2008)

Oesterreich (2008) geht von einer Wirkkette aus, welche durch die Art der Prägung zu Belastungen im Handeln und schlussendlich zu kurzfristigen bzw. langfristigen Belastungsfolgen führt. Dabei unterscheidet er vier Prägungsarten:

1. Bedingungen der Arbeit und schulische Organisation: Dies beinhaltet Faktoren wie die Arbeitsbedingungen und die schulische Struktur, einschließlich der Bildungspläne.
2. Die Lehrperson selbst: Hier geht es um die individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten der Lehrer:innen, wie ihre Kompetenz und Qualifikationen.

3. Die Schüler:innen: Dies umfasst das Verhalten und die Bedürfnisse der Schüler:innen, die das Lehrer:innenverhalten beeinflussen können.
4. Die Kolleg:innen sowie die Schulleitung und Teamkolleg:innen: Hierbei handelt es sich um die Interaktionen und Unterstützung seitens der Kolleg:innen und der Schulleitung.

Mit der Annahme über die Wirkung dieser Prägungen entstehen Belastungsmomente bei den Lehrer:innen, welche sich im Handeln auswirken. Als Folge treten Belastungserscheinungen auf. Entweder kurzfristige Belastungsfolgen, welche Oesterreich (2008) mit Beanspruchungen gleichsetzt und sich zum Beispiel als Hilflosigkeitgefühl äußern können oder als langfristige Belastungsfolgen, die zu gesundheitlichen Beschwerden führen und zum Beispiel Burnout hervorrufen können (Oesterreich 2008).

4.1.4. Integratives Rahmenmodell nach Cramer, Friedrich & Merk (2018)

Cramer, Friedrich & Merk (2018) haben in ihrem Beitrag zur Belastungs- und Beanspruchungsforschung bestehende Theorien, Variablen und Ergebnisse in einem integrativen Rahmenmodell zusammengefasst. Dieses Rahmenmodell hat das Potenzial, durch die Zusammenführung bestehender Theorien und Modelle zu einem umfassenderen Rahmenmodell beizutragen. Dieses erlaubt eine systematische Organisation der aktuellen Forschung und ermöglicht es, die verschiedenen Ansätze miteinander in Beziehung zu setzen. Vor- und Nachteile wurden ebenfalls beleuchtet (Cramer, Friedrich, Merk 2018). Unter den von Cramer, Friedrich & Merk (2018) dargestellten Theorien zählen unter anderem Rudow (1994), Lazarus (1995) und Oesterreich (2008), welche in dieser Arbeit bereits erläutert wurden. Hinzu kommen das Job Characteristics Modell (JCM) (Hackman, Oldham 1980), das Job-Demand-Control-Model (JDC) (Karasek 1979), das Job Demands-Resources Modell (JD-R) (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli 2007) und die Conservation of Resources Theory (COR) (Hobfoll, 1989; 2001). Weiter beleuchten Cramer, Friedrich & Merk (2018) in ihrer Arbeit zu einem integrativen Rahmenmodell Theorien von Kramis-Aebischer (1995), van Dick (1999, 2013), Böhm-Kaspar (2004), Schönwälder (2006) sowie Stiller (2015), welcher ebenfalls aus einer Zusammenschau von existierender theoretischer Modelle ein neues Belastungs- und Beanspruchungsmodell bei Lehrpersonen entwickelt hat. Die Arbeit

von Stiller (2015) ist im Wesentlichen darauf ausgerichtet, die besondere Bedeutung von Ressourcen zu untersuchen und zu definieren. Der Beitrag von Cramer, Friedrich & Merk 2018 zielt darauf ab, ein umfassendes Modell für die Darstellung verschiedener Ressourcen zu entwickeln, anstatt sich hauptsächlich auf die theoretische Begründung oder die Genauigkeit der Kategorien zu konzentrieren, wie es in Stillers Ansatz der Fall ist. Der Schwerpunkt liegt darauf, alle möglichen Ressourcen vollständig darzustellen, um die empirische Funktion dieser Ressourcen ausreichend in einem Modell abzubilden (Cramer, Friedrich, Merk 2018). So gelangen Cramer, Friedrich & Merk (2018) zur Erkenntnis, dass die verschiedenen Modelle zwar unterschiedliche Termini verwenden und ihren Schwerpunkt auf verschiedene Aspekte legen, im Wesentlichen jedoch immer auf dasselbe Prinzip zurück führen: Belastungen steigern die Wahrscheinlichkeit von Beanspruchung, während das Vorhandensein von Ressourcen die potenziellen Auswirkungen abmildern kann. Auf Grundlage dieser Erkenntnis entwickelten Cramer, Friedrich & Merk (2018) ein heuristisches Modell (Abb. 2),

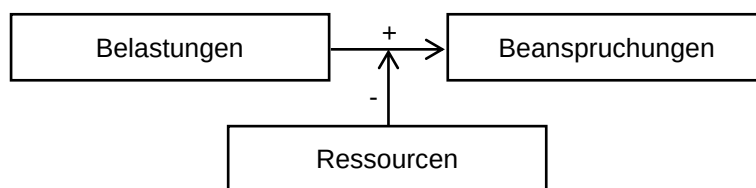


Abbildung 2: Heuristisches Modell des Zusammenhangs von Belastung, Ressourcen und Beanspruchung (Cramer, Friedrich & Merk 2018, 7)

Belastungen, die auch als Anforderungen oder Stressoren bezeichnet werden, führen potenziell zu Beanspruchung, wie von Rudow (1994) festgestellt. Im Rahmen des JD-R-Modells bezieht sich der Begriff "Belastungen" auf sämtliche Einflüsse, die auf Lehrpersonen einwirken, Anstrengungen erfordern und zu möglicher Beanspruchung führen können. Diese Belastungen werden sowohl durch Merkmale, die an die individuelle Lehrperson gebunden sind (wie von Lazarus (1995) argumentiert), als auch durch berufsspezifische Merkmale bestimmt, die sich in den Eigenschaften der Aufgabe und des Arbeitsumfelds manifestieren (JCM/JDC). Beanspruchung ist ein latent definiertes Merkmal, das eine nicht unmittelbar messbare, kognitive Bewertung sowohl der persönlichen als auch der beruflichen Belastungen darstellt. Erhöhte Beanspruchung zeigt sich durch eine Zunahme von kurzfristigen und reversiblen persönlichen Auswirkungen

wie Schlafstörungen, mittel- oder langfristigen persönlichen Auswirkungen wie Burnout und/oder beruflichen Konsequenzen, wie unangemessenes Lehrerverhalten. Diese Auswirkungen dienen als messbare Indikatoren für die latent vorhandene Beanspruchung (Cramer, Friedrich & Merk 2018).

Anhand dieser Annahme entwickelten Cramer, Friedrich & Merk (2018) ein integratives Modell, welches in Abbildung 3 dargestellt wird.

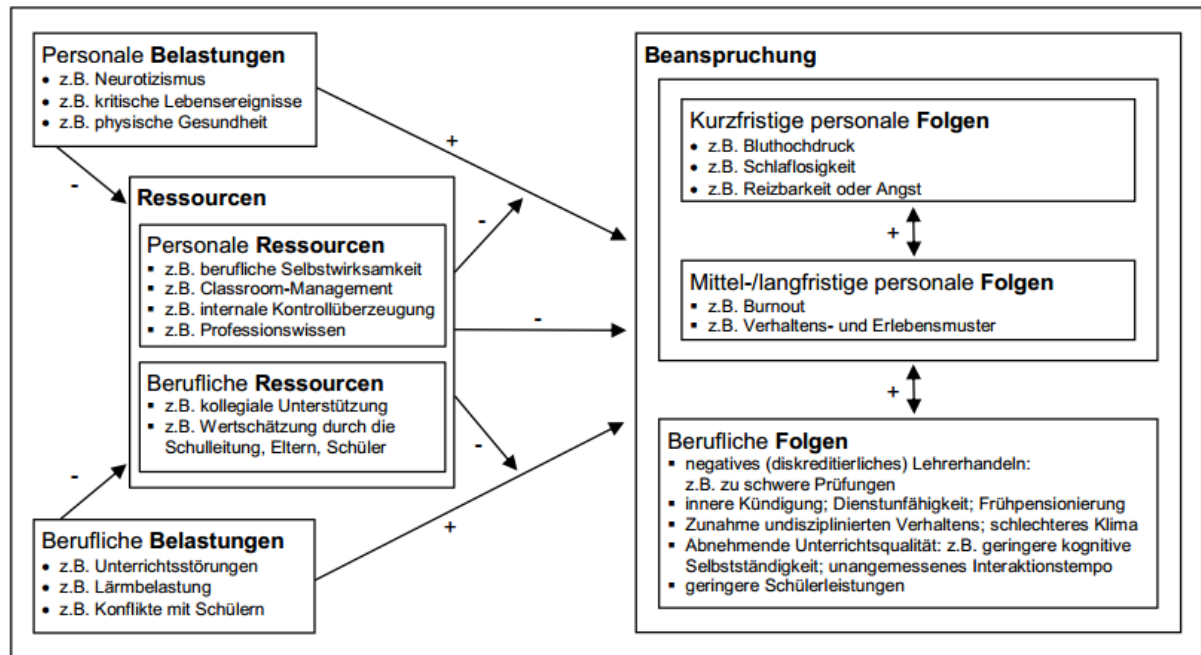


Abbildung 3: Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung (Cramer, Friedrich & Merk 2018, 14)

Beanspruchung ist ein latentes Konstrukt, da sie nicht direkt beobachtet werden kann und einer theoretischen Erklärung bedarf. Sie stellt die nicht messbare, kognitive Bewertung von Belastungen in Bezug auf vorhandene Ressourcen dar. Beanspruchung zeigt oft eine relative Stabilität über einen längeren Zeitraum (Sandmeier et al. 2017). Mangelnde Ressourcen allein führen in der Regel nicht (anfangs) zu Beanspruchung, sondern werden relevant, wenn sie Belastungen nicht abpuffern, was zu Beanspruchung führt. Beanspruchung kann positive und negative Folgen haben, und es können wechselseitige Beziehungen zwischen Beanspruchung und ihren Folgen auftreten, z. B. können Schlafstörungen zu erhöhter Beanspruchung führen. Es gibt zwei Arten von Beanspruchungsfolgen: kurzfristige und mittel- bis langfristige. Kurzfristige Folgen sind vorübergehend, können rückgängig gemacht werden und sind oft unausgesprochen. Mittel- bis langfristige Folgen sind in der Regel nur begrenzt umkehrbar oder chronisch. Diese Folgen kön-

nen in persönliche Auswirkungen, wie die Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit, und berufliche Auswirkungen, wie das Verhalten der Lehrperson im Beruf und dessen Einfluss auf schulische Angelegenheiten, unterteilt werden (Cramer, Friedrich & Merk 2018).

Gemäß den Elementen des heuristischen Modells (siehe Abbildung 2) ist es notwendig, zwischen Belastungen und Ressourcen zu unterscheiden, um zu erklären, wie Beanspruchung entsteht. Dies erfolgt durch die subjektive Bewertung objektiver Belastungen in Abhängigkeit von den vorhandenen Ressourcen. Die persönlichen Belastungen beinhalten Dispositionen, biografische Ereignisse sowie physische oder psychische Erkrankungen. Sie sind in der Regel irreversibel, können objektiv erfasst und diagnostiziert werden und haben ein unbestreitbares Potenzial für Beanspruchung. Die beruflichen Belastungen sind objektive Merkmale des Arbeitsplatzes und der beruflichen Tätigkeit, die zu Beanspruchung führen können und durch eine Analyse des Arbeitsplatzes und der Tätigkeiten als berufsspezifische Merkmale identifiziert werden können. Das Ausmaß der Beanspruchung hängt von der subjektiven Einschätzung der objektiven Belastungen in Verbindung mit den individuell verfügbaren Ressourcen ab (z.B. Kyriacou, 2001; Xanthopoulou et al., 2007). Diese Ressourcen können persönlicher oder beruflicher Natur sein und haben Einfluss auf die Art und Weise, wie Belastungen wahrgenommen werden (van Dick & Stegmann, 2013). Personale Ressourcen sind kognitiv, veränderbar und auf die Tätigkeit bezogen, während berufliche Ressourcen am Arbeitsplatz manifest sind. Sie können die Art und Weise beeinflussen, wie Lehrpersonen Belastungen verarbeiten oder als Vermittler zwischen Belastungen und Beanspruchung fungieren (Cramer, Friedrich & Merk 2018).

Döring-Seipel & Dauber (2013) haben sich intensiv mit Ressourcen und ihre Bedeutung im dynamischen Prozess von Gesundheit und Krankheit im Lehrberuf beschäftigt. Wie auch bei Cramer, Friedrich & Merk (2018) haben Ressourcen bei Döring-Seipel & Dauber (2013) eine große Funktion in der Bewältigungsstrategie von Belastungen. Sie beschreiben den Begriff „Ressourcen“ in seiner grundlegendsten Definition auf die Gesamtheit der verfügbaren Mittel, die Personen zur Verwirklichung ihrer Ziele nutzen können und die es ihnen ermöglichen, Einfluss auf Situationen nach ihren Vorstellungen auszuüben. Diese Mittel sind äußerst vielfältig und umfassen Dinge wie Geld, Zeit, Arbeitsmaterialien, Geräte, Wissen,

soziale Beziehungen (externe Ressourcen), persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten zur Handlung und Selbstregulationskompetenzen (interne, personale Ressourcen). Ihre gemeinsame Eigenschaft besteht darin, dass sie der Person in der aktuellen Situation zur Verfügung stehen müssen und für die Erreichung bevorstehender Ziele eingesetzt werden können. Je nach Ausprägung der personalen Ressourcen kann eine Bewältigung positiv oder negativ verlaufen (Döring-Seipel & Dauber 2013).

Die eben dargestellten Modelle zur Belastungs- und Beanspruchungsforschung zeigen, dass Belastungen zu Beanspruchungsfolgen führen. Je nach eigenen persönlichen Ressourcen können diese negativ oder positiv bewältigt werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Rudow (1994) von objektiven und subjektiven Belastungsfaktoren ausgeht, die auf Lehrpersonen einwirken. Die Interaktion bzw. Transaktion zwischen Person und Umwelt spielt bei Lazarus (1995) eine wesentliche Rolle und Oesterreich (2008) benennt vier Prägungen die sich unter anderem als Belastungsfaktor darstellen, wobei er Belastungserscheinungen mit Beanspruchungen gleichsetzt. In der vorliegenden Arbeit sind die Belastungsfaktoren von großer Bedeutung und daher werden diese in den nachfolgenden Ausführungen näher erläutert.

4.2. Belastungsfaktoren im Lehrer:innenberuf

Verbunden mit der beruflichen Tätigkeit als Lehrperson gibt es unterschiedliche objektive Belastungsfaktoren, welche durch subjektive Bewertung zu Belastungen bzw. Belastungsreaktionen führen können (Döring-Seipel & Dauber 2013).

In diesem Kapitel wird zwischen der Zeit vor und nach der COVID-19 Pandemie differenziert, da sich aufgrund der veränderten Arbeitssituation der Lehrer:innen die Belastungsfaktoren zum Teil unterscheiden. In weiterer Folge stellt diese Einteilung die Grundlage zur Beantwortung der in dieser Forschung (Kapitel 5) gestellten Subfragen dar:

- *Welche Berufsbelastungen von NMS Lehrer:innen können im Vergleich zum Präsenzunterricht festgestellt werden?*

- *Welche neuen bzw. zusätzlichen Stressoren wurden während des Distance Learnings wahrgenommen?*

4.2.1. Belastungsfaktoren vor der COVID-19 Pandemie

Spezielle Belastungsfaktoren von Lehrpersonen finden sich in vielen wissenschaftlichen Studien wie zum Beispiel bei Becker & Gonschorek (1993), Rudow (1994, 2000), Terhart et.al. (1994), Kramis-Aebischer (1995), Schönwälder (2003), Bründel & Bründel (2010), Döring-Seipel & Dauber (2013), Stiller (2015) sowie Spenger et. al. (2019). Teilweise liegen die Untersuchungen zwei bis drei Jahrzehnte zurück und innerhalb der Schulorganisation gab es viele Erneuerungen und Entwicklungen, wodurch einige Belastungsfaktoren nicht mehr der Aktualität entsprechen. Als Beispiel kann die Klassengröße genannt werden, welche von Rudow (1994) als Belastungsfaktor genannt wird. Die Höchstanzahl der Schüler:innen wurde jedoch bereits auf 25 Kinder pro Klasse verringert (siehe Rahmenbedingungen). Dennoch stellen diese Ausführungen einen wichtigen Grundstein in diesem Forschungsgebiet dar, vor allem, weil einige Belastungsfaktoren weiterhin vorherrschen, wie Spenger et al. (2019) in ihrer aktuellen Studie zeigen. Daraus lässt sich schließen, dass bis dato keine Arbeitserleichterung bzw. unterstützende Maßnahmen für Lehrpersonen umgesetzt wurden, wodurch die Wichtigkeit dieses Themas deutlich zum Vorschein kommt. Dies wird im Ausblick näher erläutert.

Die Ergebnisse der Lehrer:innenbelastungsforschungen bieten eine gute Grundlage für die Arbeit, da sie zur Beantwortung der Subfragen, welche im 5. Kapitel „Forschungsfragen“ dargestellt werden, beitragen. Der Fokus in diesem Kapitel liegt bei der Studie „under pressure“ von Spenger et. al. (2019), da diese die aktuellste Untersuchung zu Belastungsfaktoren von Lehrpersonen ist und sich im Gegensatz zu den oben angeführten Studien auf österreichische Schulen bezieht. Die Stichprobe der Studie umfasst 4 562 Lehrpersonen von allen österreichischen Schularten. 1 026 der Probanden sind NMS-Lehrer:innen. Insgesamt zeigt die Forschung, dass die Lehrpersonen überdurchschnittlich belastet sind und sich überdurchschnittlich gestresst fühlen. Dennoch würden mehr als drei Viertel der

Lehrkräfte (76,7%) den Beruf wiederwählen, da die Freude am Beruf überwiegen dürfte (Spenger et al. 2019).

Die angeführten Belastungsfaktoren aus der Studie von Spenger et al. (2019) erschließen sich aus einem Fragebogen, in welchen die Proband:innen die angeführten Stressoren von 1 bis 6 bewerten konnten, wobei 1 als nicht belastend und 6 als außerordentlich/sehr belastend zu verstehen ist. Die in dieser Arbeit angeführten Stressoren gliedern sich hauptsächlich in belastend (4-6) und sehr belastend (5-6).

Eine der Belastungsbeanspruchungen stellen die **gesundheitlichen Beeinträchtigungen** dar. Die Stimme bzw. die Stimmbänder und/oder der Kehlkopf sind übermäßig beansprucht. Mehr als die Hälfte der Befragten gaben dazu an, dass sie sich mehr oder weniger dadurch belastet fühlen und knapp 40% haben das Gefühl, deutlich belastet zu sein (Spenger et.al 2019). Bründel & Bründel (2010) beschreiben dazu Folgen wie Heiserkeit, temporärer Stimmverlust bis zu ernsthaften Stimmstörungen oder Kehlkopfentzündung. Ca. 11% der Lehrpersonen erkrankten an einer Stimmerkrankung (Bründel & Bründel 2010 zit. n. Fürst 2018, 57).

Ebenfalls sind das Hörorgan und das Nervensystem für fast die Hälfte der befragten Lehrpersonen in der Studie „under pressure“ relativ stark beeinträchtigt. Müdigkeit, Erschöpfung, Kopfschmerzen und Stress sind Folgen dieser Beeinträchtigungen. Diese körperlichen Auswirkungen wurden sehr hoch als belastend eingestuft. Knapp mehr als die Hälfte der befragten Personen (56,6%) fühlen sich relativ müde durch den Job und annähernd ein Viertel sehr müde. 65% erleben den Berufsstress als belastend und etwa zwei Fünftel (43%) als stark belastend. Über Erschöpfung klagten nahezu 55% und ein knappes Drittel (35%) fühlt sich stark erschöpft. Die Burnoutgefahr ist jedoch relativ gering, obwohl 12% angaben, unter Burnout zu leiden. Hohe Belastungswerte zeigen sich auch in der Beeinträchtigung des Bewegungsapparats. Kopfschmerzen dürfte ein mehr oder weniger großes Problem darstellen (Spenger et.al. 2019). Bründel & Bründel (2010) halten fest, dass das lange Stehen im Lehrberuf zu Muskel- und Gelenksbeschwerden oder Nackenverspannungen führt (Bründel & Bründel 2010 zit. n. Fürst 2018, 56). Auch Rudow (1994) hält physische Belastungen von Lehrpersonen fest und schätzt sogar die körperliche Arbeit dieser als mittelschwer ein (Rudow 1994).

Ein weiterer Punkt stellt die **zeitliche Belastung** dar. Nur 40% der Arbeitszeit einer Lehrkraft entfallen auf die Unterrichtszeit (Fürst 2018). Die durchschnittliche Lehrer:innenarbeitszeit pro Woche liegt bei über 40 Arbeitsstunden (Stiller 2015). Untermauert wird diese Erkenntnis bei Spenger et.al. (2019). Die befragten Lehrkräfte gaben an, weit über 40 Stunden in der Woche zu arbeiten, in denen sie mit Korrekturarbeiten, mit der Leistungsbeurteilung, dem Stoffdruck, Klassenvorstands- und Kustodiats- bzw. Koordinationstätigkeiten beschäftigt sind und berufs-fremde Tätigkeiten, wie z.B. Befragungen für die Gemeinde, Milchgeld, Sammlungen, Administration von Schülerausweisen, etc. ausführen (Spenger et.al. 2019). Vor allem werden diese außerunterrichtlichen Tätigkeiten und Arbeiten wie zum Beispiel kopieren, Absprachen mit Kolleg:innen, Telefonate mit Erziehungsberechtigten, etc. in Freistunden erledigt, wodurch Lehrpersonen keine Möglichkeit zur Entspannung und Regeneration haben. Deshalb sind Lehrkräfte einem erheblichen Zeitdruck ausgesetzt (Bründel & Bründel 2010 zit. n. Fürst 2018, 58).

Die unregelmäßigen Arbeitszeiten am Nachmittag und an den Wochenenden führen ebenfalls zu einem erhöhten Zeitaufwand. Darüber hinaus werden Aufgaben im Rahmen von Schulentwicklung, SQA und QIBB² inklusive Evaluationen & Co, die Nachmittagsbetreuung, Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen, Maßnahmen im Bereich Integration/Inklusion und im Berufsschulbereich, besonders der Internatsdienst und die Versuchstätigkeit in den angeschlossenen Lehr- und Versuchsbetrieben angeführt. Als besonders belastend werden drei Bereiche dargestellt. Die Erziehungsarbeit im Unterricht wird von 62,6% als belastend und für über 42% als sehr belastend empfunden. Knapp über zwei Drittel (64%) fühlen sich durch die organisatorisch-administrativen Aufgaben und Verwaltungstätigkeiten belastet und über zwei Fünftel (42%) sehr belastet. Ähnliche Werte zeigen sich auch im bürokratischen Aufwand (Berichte, Dokumentationen, Listen und dergleichen). Für 65,2% ist dieser besonders aufwendig und für knapp die Hälfte davon sogar viel zu hoch. Weiter werden verordnete bzw. verpflichtende Fortbildungen als Stressor ermittelt. Wobei diese Ergebnisse unter dem Mittelwert liegen und daher nicht zu den Hauptbelastungen von Lehrpersonen zählen (Spenger et al. 2019).

² Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) , Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB)

Als weitere Stressoren werden **Rahmenbedingungen** genannt. Fast 60% gaben an, dass Unterstützungspersonal für den psychosozialen Dienst fehlen würde, wodurch sich Lehrpersonen belastet fühlen. Für 44% davon ist es sogar sehr belastend. Auch das fehlende Supportpersonal für die administrative Lehrarbeit wird von ca. 57% als belastend und von 41,4% als sehr belastend empfunden. Zu kleine Konferenzzimmer, wenig Stauraum sowie ungenügende Arbeitsflächen werden von den Lehrkräften ebenfalls als Belastung angesehen. Vorgaben des Ministeriums sind für 60% belastend, für knapp 45% sehr belastend, wie zum Beispiel die Kompetenzorientierung und die Standardisierungsbestrebungen (Bildungsstandards, Testungen...) (ebd. 2019). Der Führungsstil der Schulleitung kann, abhängig von ihrer Fähigkeit, die Schule zu leiten, eine Belastung für Lehrpersonen darstellen. Dieser Stil beeinflusst die Effizienz der Schulverwaltung, das Personal, die Entwicklung des Kollegiums, die Dauer und Häufigkeit von Konferenzen sowie die Prozesse zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dadurch hat die Schulleitung Auswirkungen auf das gesamte Schulklima und die vorherrschende Schulkultur an dieser Schule. Die Machtlosigkeit der Lehrer:innen Entscheidungen über Klassengröße, Klassenzusammensetzung oder Fächerverteilung der zu unterrichtenden Stunden, unterstützen ebenfalls Belastungen (Stiller 2015). Probleme mit den Kolleg:innen, der Schulleitung oder der Schulaufsichtsbehörde werden auch in früheren Studien als Belastungsfaktor genannt, wie zum Beispiel bei Becker & Gonschorek (1993), Terhart et.al. (1994), Rudow (1994) und Kramis-Aebischer (1995) Fürst (2018) sowie bei Döring-Seipel & Dauber (2013).

Rudow (1994) gibt bezüglich der Rahmenbedingungen die Klassengröße als weiteren Belastungsfaktor an. Eine zu große Anzahl der Kinder in einer Klasse ist belastend. Eine „gute“ Klassengröße, mit welcher sich Lehrpersonen am wohlsten fühlen, besteht im Durchschnitt mit 21,6 Schüler:innen (v. Saldern & Katz 1990, zitiert nach Rudow 1994, 64). Hier ist anzuführen, dass sich in Bezug auf die Anzahl der Schüler:innen eine Weiterentwicklung im Schulorganisationsgesetz ergeben hat. Nach §21h können die Schulleiter:innen mit Bedacht auf die Erfordernisse der Pädagogik und der Sicherheit auf den Förderbedarf der Schüler:innen sowie auf die räumlichen Begebenheiten die Klassenschüler:innenzahl selbst bestimmen. Des Weiteren soll dabei auf die Belastung der Lehrpersonen und auf die zugeteilten Lehrpersonalressourcen Rücksicht genommen werden (SchOG 2020). Darüber hinaus hält Rudow (1994) Lärm als einen der bedeutendsten Belastungs-

faktoren fest. Primäre Lärmquelle sind hierbei die Schüler:innen. Vor allem in den Pausen sind Lehrpersonen großem Lärm ausgesetzt, da die Kinder sprechen, lachen, schreien, singen, etc. Auch während des unterrichtlichen Geschehens kommt es durch Gemurmel, Fußscharren oder Stuhlrücken der Schüler:innen zu einem erhöhten Lärmpegel (Rudow 1994). Lärm wurde auch bei Spenger et.al. (2019) als Stressor ermittelt, wobei dieser Wert etwas unter dem Mittelwert liegt (Spenger et.al. 2019). Obwohl dieser Faktor bei Spenger et.al. (2019) nicht als hoch eruiert wurde, führen Bründel & Bründel (2010) an, dass bei Lehrkräften die Lärmbelastung meist eine zu wenig beachtete Beanspruchung und Belastung darstellt. Da die Kommunikation in Schulen hauptsächlich verbal-auditiv erfolgt, wird die Bedeutung der Akustik in Schulgebäuden umso wichtiger. Bedauerlicherweise wird diesem Aspekt, selbst bei Neubauten, oft nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt. Ein häufig auftretendes Problem im schulischen Umfeld ist die Nachhallzeit, die insbesondere in Fluren und Turnhallen relevant ist. Aufgrund von verzerrten Sprachsignalen und gestörter Sprachverständlichkeit neigen Schüler:innen sowie Lehrkräfte dazu, lauter zu sprechen und sogar zu schreien. Dies stellt vor allem für Kinder eine erhebliche Hürde dar, Informationen zu verstehen. Untersuchungen haben gezeigt, dass Lärm sich negativ auf die Lernleistung, die Konzentration und das Wohlbefinden auswirken kann. Die Wahrnehmung von Lärm ist hierbei entscheidend. Während Schüler:innen oft Aktivitäten wie Schreien, Herumlaufen, Toben, Rangeln und Klatschen als mittlere Lärminzidenz betrachten, empfinden viele Lehrkräfte dies als erhebliche Störung und Belästigung. Lärm in Schulen stellt somit ein Lern- und Gesundheitsproblem für alle Beteiligten dar. Die Lärmbelastung durch Schüler:innen in allen Räumen und Fluren ist hoch, und Lehrpersonen können sich dem kaum entziehen. Diese Belastung führt oft zu Unlust, Ärger und Erschöpfung (Bründel & Bründel 2010 zit. n. Fürst 2018, 80).

Schülereigenschaften bzw. -verhaltensweisen werden als weitere Stressoren für Belastungen genannt. Fast 65% der befragten Lehrpersonen fühlen sich von lernunwilligen Schüler:innen belastet, mehr als 45% sogar sehr. Für ca. 60% ist die mangelnde Konzentrationsfähigkeit der Schüler:innen problematisch. Ein besonders belastender Bereich sind auch generell verhaltensschwierige Kinder. Unkooperative Schüler:innen, Verhaltensstörungen, Unterrichtsstörung durch Disziplinlosigkeit, oftmaliges Ermahnen ohne entsprechende Reaktion der Schüler:innen

wurden hier genannt. Die Werte liegen hier bei allen deutlich über 50% (Spenger et.al. 2019). Unterrichtsstörungen wie Zwischenrufe, störende Geräusche, abfällige Bemerkungen oder demonstratives Mitarbeitsverweigern führen bei Lehrkräften zu sehr großen Belastungen, da es einen guten Unterricht unmöglich macht. Auf lange Sicht kann die betroffene Lehrperson ein Gefühl der Unzufriedenheit und Erschöpfung entwickeln, was zu möglichen Traumatisierungen führen kann (Bründel & Bründel 2010 zit. n. Fürst 2018, 61). In der Kasseler Studie wurde der Umgang mit schwierigen Schüler:innen ebenfalls als Belastungsfaktor genannt (Döring-Seipel & Dauber 2013).

Belastend ist auch die wahrgenommene Erziehungsinkompetenz der Erziehungsberechtigten in Bezug auf Überbehütung oder Vernachlässigung. Mehr als die Hälfte gaben dies an. 60% der befragten Lehrpersonen gaben auch die Leistungsheterogenität in den Klassen als Belastungsfaktor an. Ca. 40% empfinden das sogar als sehr belastend (Spenger et.al. 2019). Auch bei Rudow (1994) konnten sich bereits die Verhaltensweisen der Schüler:innen als Belastungsquelle finden. Verhaltensauffällige Schüler:innen, Disziplinlosigkeit, Nichtbefolgen von Anweisungen, ungenügende Motivation etc. stellen bei Lehrpersonen Belastungen dar (Rudow 1994).

Auch **Erziehungsberechtigte** stellen für Lehrpersonen belastende Momente dar. Die Interaktion mit Eltern wird von den Lehrer:innen als sehr stressreich und besonders herausfordernd beschrieben (Döring-Seipel & Dauber 2013). Folgende vier Bereiche empfinden die Probanden in der Studie „under pressure“ dabei als besonders belastend. Fast 50% gaben die Hilflosigkeit der Kindererziehung und ebenso viele den problematischen Erziehungsstil an („Problematisch“ in diesem Zusammenhang konnte nicht genauer eruiert werden). Über zwei Drittel (66%) empfindet die Abwälzung der Erziehungsaufgabe an die Institution Schule als belastend, fast die Hälfte sogar als sehr belastend. Weiters haben die Lehrpersonen den Eindruck, dass seitens des Elternhauses zu wenig Unterstützung in diesem Bereich kommt. Die mangelnde Unterstützung der Schüler:innen durch die Eltern wurde von ca. 44% angegeben (Spenger et al. 2019). Rudow (1994) gibt ebenfalls die Lehrer-Eltern-Beziehung in Bezug auf Meinungsdivergenzen zwischen Elternhaus und Schule bei Bildungs- und Erziehungsvorstellungen als potenzielle Belastungsquelle an (Rudow 1994).

Darüber hinaus konnten noch mehr Stressoren in der Studie „under pressure“ eruiert werden, welche unter den **sonstigen Belastungen** angeführt werden. Ca. 50% der befragten Lehrpersonen beklagt die mangelnden Sanktionsmöglichkeiten, um vor allem den belastenden Verhaltensweisen der Schüler:innen entgegenzuwirken. Mehr als ein Drittel empfindet dies sogar als sehr belastend. Knapp die Hälfte findet die Diskrepanz zwischen wünschenswert und dem, was tatsächlich in der Klasse möglich ist, als belastend und über ein Drittel als sehr belastend. Das mangelnde Prestige der Lehrer:innen in der Gesellschaft ist für 68% durchschnittlich bis sehr belastend, verbunden mit dem Negativ-Image in den Medien, das sogenannte Lehrerbashing. Über drei Viertel der befragten Personen gaben dies als Belastung an (Spenger et.al. 2019). Dies zeigt sich auch bei Stiller (2015), welcher das Image der Lehrkräfte in der Gesellschaft als einen Belastungsfaktor aufweist. Die Kritik seitens der Politik bzw. der Schulexperten stellt ebenfalls einen Belastungsfaktor dar, was über 75% der Befragten angaben. Die ständig neuen Reformen bzw. Innovationen, die von Lehrkräften vollzogen werden müssen, sind für 80% der Lehrpersonen belastend und für fast die Hälfte sogar sehr belastend. Ebenfalls belastend für die Lehrpersonen ist die Aufwendung der privaten Ressourcen (Raum, Strom, PC, Druckerpatronen etc.) für ihren Job. Knapp ein Drittel empfindet dies als sehr belastend, fast die Hälfte als belastend (Spenger et al. 2019).

Die Ergebnisse von Spenger et.al. (2019) zeigen viele unterschiedliche Belastungsfaktoren, welche auch in anderen Studien eruiert wurden. Diese beruflichen Belastungsfaktoren führen bei Lehrpersonen im schulischen Regelbetrieb zu mittleren bis schweren Belastungen. Ebenfalls zeigen die Aufgabenfelder im Kapitel 3.2 einen guten Überblick darüber, was Lehrer:innen leisten und wodurch sie belastet sind. Welche Tätigkeiten Lehrpersonen während der Schulschließungen im Distance Learning hatten und welchen daraus resultierenden Belastungen sie ausgesetzt waren, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

4.2.2. Belastungsfaktoren während der Covid-19 Pandemie

Während des Lockdowns ergaben sich für die Lehrpersonen zum Teil neue Belastungen, welche im Zusammenhang mit dem Fernunterricht in Verbindung gebracht werden können. Diese Forschungsergebnisse werden im Folgenden dargelegt.

Schwab und Lindner (2021) befragten während der pandemiebedingten Schulschließung österreichische Lehrkräfte aus allen Schularten. 40,4% der befragten Lehrpersonen stimmten der Aussage, dass sie sich stark belastet fühlen eher zu, 20,4% sehr (Schwab & Lindner 2021).

Eickelmann und Drossel (2020) befragten in ihrer Studie insgesamt 310 Lehrpersonen unter anderem zum Belastungsempfinden an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Darunter waren Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Schulen mit zwei Bildungsgängen, Gymnasien und Förderschulen. Das Ergebnis zeigt, dass rund ein Drittel (33,9%) der Lehrpersonen im pandemiebedingtem Distance Learning ein höheres Belastungserleben aufwiesen als zuvor. Ebenfalls rund ein Drittel (36,2%) empfanden die Belastung als geringer. Mehr als ein Viertel (28,1%) der befragten Lehrpersonen nahmen keine Unterschiede zwischen herkömmlichen Präsenzunterricht und Distance Learning wahr. Gründe für die höhere Belastung ergeben sich aus mehreren unterschiedlichen Tätigkeiten, die zu einem höherem Arbeitspensum führen, wie das Erstellen von Feedback an die Schüler:innen (62,3 %), das Kontrollieren der Aufgaben (59,4 %) sowie die Erstellung von Aufgaben und Lernangeboten (57,5 %). Herausfordernd war auch die Organisation insgesamt für die befragten Lehrpersonen (57,6%). Außerdem wurde der Umgang sowohl mit Technik (42,4%) als auch mit den Eltern (42,7%) als belastend eingeschätzt (Eickelmann & Drossel 2020). Auch eine Befragung zur Lehrergesundheit während der Unterrichtszeit in der Pandemie von Hansen, Klausmann und Hanewinkel (2020) kam zum Ergebnis, dass Lehrpersonen einem höheren Arbeitspensum ausgesetzt sind als zuvor. 84% der Befragten gaben an Mehrarbeit zu leisten. Insgesamt wurden 2 300 Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schulen befragt (Hansen, Klausmann & Hanewinkel 2020).

Dreer und Kracke (2021) erfassten Ergebnisse zum Belastungsempfinden von 1 263 Lehrpersonen aus Thüringen in Deutschland. Wie auch in der Studie zuvor unterrichteten die befragten Personen an unterschiedlichen Schulen (Gymnasium, Regelschule, Grundschule, Gemeinschaftsschule, berufsbildende Schule, Förder-

schule). Die Forschungsergebnisse ergeben sich aus einer offenen Frage nach den Auswirkungen der Schulschließung auf die Lehrkräfte. Am häufigsten wurde der fehlende soziale Kontakt sowohl zu Schüler:innen als auch zu Kolleg:innen genannt. Weiters gaben die befragten Lehrpersonen an, dass sie Stress durch die Mehrfachbelastung (Unterrichten, Betreuung eigener Kinder, fehlende Routine, ständige Erreichbarkeit) empfanden. Dazu gaben 65% der Lehrer:innen an, dass sie leicht erhöhten oder erhöhten Stress empfinden. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte hatten wenig bis kein Stressempfinden. Problematisch war auch die Entgrenzung von Arbeit und Freizeit. Aufgrund der nicht vorhandenen räumlichen Trennung fiel es schwer Privates und Berufliches zu trennen. Ebenfalls wurden gesundheitliche und körperliche Effekte wie Kopfschmerzen oder Burnout genannt. Technische Einschränkungen bzw. die digitale Arbeitsweise war auch ein belastender Faktor für die befragten Lehrpersonen (Dreer & Kracke 2021).

Weitere Belastungen von Lehrkräften während des Distance Learnings zeigen sich in der Studie „Digitalisierung im Schulsystem“ von Mußmann, Hardwig, Riethmüller, Klötzer (2021). Das Sample umfasst 2 750 Lehrpersonen, welche in der Sekundarstufe I/II unterrichten. Ein sehr hoher Anteil von 90% der Befragten gab an, dass der Fernunterricht einen erhöhten Aufwand durch neue (digitale) Anforderungen mit sich brachte. Ca. 79% empfanden dies als stark bzw. eher stark belastend. Der hohe Aufwand zeigte sich bei der Umstellung des Präsenzunterrichts auf digitalen Unterricht. Arbeitsblätter mussten in eine zu bearbeitende digitale Form gebracht werden, welche anschließend an die Lehrperson zur Korrektur zurückgesendet wurde. Teilweise wurden selbst Erklärvideos erstellt, um Schüler:innen in die Lage zu versetzen, das Thema selbst zu bearbeiten. Drei Viertel der Lehrpersonen fühlten sich von den organisatorischen Unklarheiten, Widersprüchen und teils kurzfristigen Änderungen stark bzw. eher stark belastet. Der kurzfristige Einsatz von digitalen Medien erzeugte für 57% der Befragten Arbeitsstress und Hektik. Eine unzulängliche Medientechnik und Infrastruktur waren für 61% der Lehrpersonen belastend. Auch die ungleichen digitalen Kompetenzen und Ausstattungen auf Seiten der Schüler:innen war sehr problematisch für die Lehrkräfte (31%), da dadurch teilweise andere Wege zur Wissensvermittlung gefunden werden mussten. Ebenfalls führte die digitale Kommunikation mit Schüler:innen und Eltern (67%) sowie mit Kolleg:innen und Vorgesetzten (49%) zu Belastungen (Mußmann et.al. 2021).

Die Umstellung auf Distanzunterricht als Belastungserscheinung zeigt sich auch bei Köstner et.al (2021). Insgesamt wurden 30 000 Lehrkräfte aus Deutschland befragt und 88,8% der befragten Lehrkräfte gaben an, damit Schwierigkeiten gehabt zu haben. Insbesondere technische Probleme wie Verbindungsabbrüche, Softwarefehler und eine unzureichende Ausstattung waren belastend. Ebenfalls gab es bei der Umsetzung des Bildungsauftrages Schwierigkeiten, was für drei Viertel der Lehrkräfte als hoch belastend eingeschätzt wurde (Köstner et.al 2021). Wie die Forschungsergebnisse zeigen, waren Lehrpersonen während des pandemiebedingten Distance Learnings in Deutschland aufgrund mehrerer Faktoren teils stark belastet. Das erhöhte Arbeitspensum, die Umstellung auf den Fernunterricht sowie technische Probleme sind Faktoren die mehrmals genannt wurde, wodurch sich das Potenzial einer allgemeinen Aussage erschließen lassen könnte, wenn noch mehrere Forschungsergebnisse diesbezüglich veröffentlicht werden. Im zweiten Abschnitt dieser Arbeit zeigt der empirische Teil ebenfalls Belastungsfaktoren von Lehrpersonen während der Schulschließung im Distance Learning. Im Unterschied zu den vorgestellten Studien erschließen sich die Ergebnisse in dieser Arbeit aus Neue Mittelschulen aus Österreich (Wien, Burgenland). Die angeführten Studien zu Belastungen von Lehrpersonen während des Fernunterrichts stammen aus Deutschland. Ähnliche, aktuelle Forschungsergebnisse aus Österreich konnten mit Ausnahme von Schwab und Lindner (2021) bis dato keine gefunden werden. Im empirischen Teil dieser Arbeit soll demnach eruiert werden, welche belastenden Faktoren aus österreichischen Neuen Mittelschulen erschlossen werden konnten. Die Belastungsfaktoren aus dem aktuellen Forschungsstand bieten dafür eine gute Grundlage und werden in die vorangehende Forschung miteinbezogen. Die Ergebnisse werden im empirischen Teil dargestellt. Vorab wird jedoch noch geklärt, wie sich solche Belastungen auswirken und welche Folgen entstehen können.

4.3. Belastungsreaktion und -folgen

Wie schon in den obigen Ausführungen erwähnt, können Stress und Burnout gesundheitliche Langzeitfolgen von Belastungen darstellen. Ein grundlegendes Modell zu Stress entwickelten Lazarus (1995) und seine Mitarbeiter sowie Kaluza (2018). Auch das Burnout-Syndrom ist eine häufig genannte Folge von Belas-

tungserscheinungen und wird näher ausgeführt. Doch nicht nur negative, sondern auch positive Reaktionen können Folgen von Belastungen sein, wie zum Beispiel die Arbeitszufriedenheit. Die vorliegende Arbeit fokussiert sich hauptsächlich auf die Belastungsreaktionen, die sich negativ auf die Psyche und/oder physisch auswirken, daher wird diese Belastungsfolge nur kurz umrissen.

4.3.1. Stress

Stress ist, wie schon in der Einleitung beschrieben, einer der häufigsten Zustände der mit Lehrer:innenbelastungen einhergeht. Der Begriff Stress stammt ursprünglich aus der Physik und beschreibt die mechanische Spannung, die auf einem Material lastet. Erst durch Hans Selyes, im Jahr 1936, wurde die Bezeichnung von „Stress“ in die Medizin und in die Psychologie eingeführt (Heinrichs, Stächele & Domes 2015). Der Begriff ist jedoch ein interdisziplinärer, welcher sich im weitesten Sinne mit der Bedeutung sozioemotionaler Belastungserfahrungen für die körperliche und psychische Gesundheit befasst. Die Medizin ist stets bemüht weitergehende Spezialisierungen voranzutreiben (Kaluza 2018). Rudow (1994) beschreibt ihn als erhöhte, psychophysische Aktiviertheit, hervorgerufen durch das Erleben einer Gefährdung oder Bedrohung. Darüber hinaus ist Stress nicht nur als Reiz, Reaktion oder Zustand zu betrachten, sondern viel mehr als ein Prozess, der durch Phasen der Bewertung und Bewältigung bestimmt ist. Sollte die Bewältigung misslungen sein, so wird die Stressreaktion anhalten und als Folge tritt chronischer Stress auf. Funktionelle Störungen vor allem im Herz-Kreislauf und Magen-Darm-System, neurotische Störungen wie Angst, Depressionen, Arbeitsstörungen, usw. können eintreten. Aber auch psychosomatische Störungen wie Essstörungen oder Sexualstörungen können Krankheitsbilder darstellen (Rudow 1994).

Lazarus (1995) beschäftigte sich in seinem transaktionalen Stressmodell intensiver mit dem Begriff und beschreibt es wie folgt. Die von der Verfasserin dieser Arbeit erstellte grafische Darstellung von Lazarus (1995) Modell gibt vorab einen Überblick über seine Theorie.

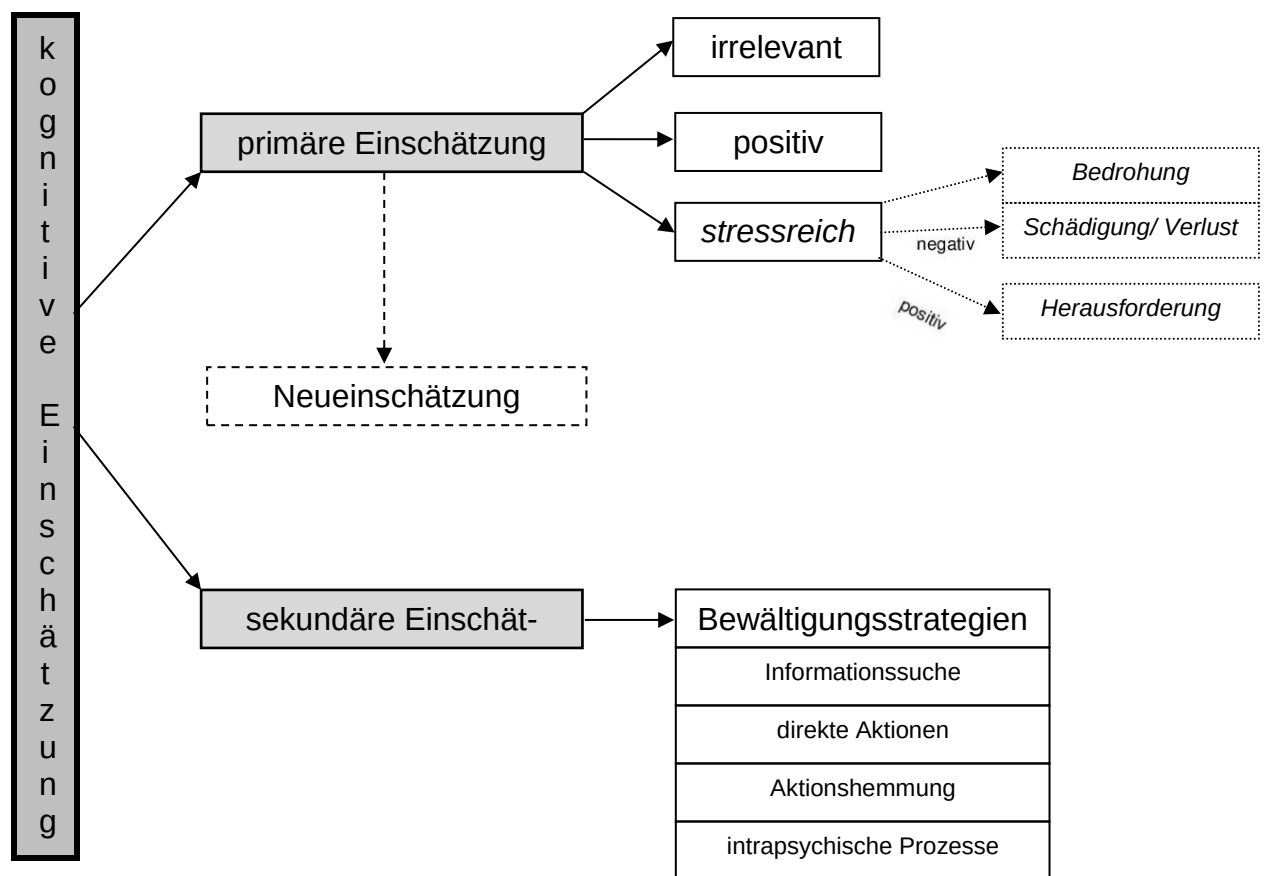


Abbildung 4: Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (1995)

Emotionen von Personen sind das Produkt kognitiver Vorgänge in ihrer Umwelt. Lazarus (1995) verwendet für diese Sichtweise den Begriff „kognitive Einschätzung“, welche in zwei wesentliche Formen, primäre und sekundäre Einschätzung, erscheint. Bei der primären Einschätzung wird die Transaktion mit der Umwelt für das eigene Wohlbefinden in drei Formen eingeschätzt. Diese Transaktion kann entweder als irrelevant, positiv oder stressreich eingestuft werden. Letzteres unterscheidet drei Subtypen voneinander: Schädigung/Verlust, Bedrohung oder Herausforderung. Diese Unterscheidung spielt eine wesentliche Rolle, da sie unterschiedliche Effekte für das physische und psychische Wohlergehen besitzt und eine große Bedeutung für Bewältigungsprozesse hat. Schädigung/Verlust sowie Bedrohung sind negativ behaftet und meinen zum Beispiel den Verlust einer geliebten Person oder einer körperlichen Funktionstüchtigkeit. Im Gegensatz zu Schädigung/Verlust schließt die Bedrohung mit ein, dass Ereignisse noch nicht eingetreten, aber antizipiert sind. Die Herausforderung hingegen meint positive

Emotionen wie persönliches Wachstum, Gewinn oder Meisterung einer Situation und zielt auf eine erfolgreiche Bewältigung ab. Grundlegend für die psychologische Analyse von Stress ist, dass die primäre Einschätzung die Intensität und Qualität der emotionalen Reaktionen bestimmt. Positive Einschätzungen führen zu Freude, Zufriedenheit, usw. Negative hingegen zu Emotionen wie Angst, Furcht, Ärger, Schuld, Neid, Eifersucht, Misstrauen, usw. (Lazarus 1995).

Noch hinzukommt, dass die primäre Einschätzung Rückmeldungen über Veränderungen der Person-Umwelt-Beziehung und über die fortlaufenden Transaktionen miteinschließt. Diese können mit Veränderungen in der Qualität und Intensität von Emotionen einhergehen. Diese kognitiven Aktivitäten werden Neueinschätzungen genannt (ebd. 1995).

Bei der sekundären Einschätzung werden die vorhanden persönlichen und sozialen Ressourcen zur Bewältigung überprüft und das Individuum entscheidet, welche Strategie bzw. Möglichkeit bei einer stressreichen Transaktion anzuwenden ist. Die Person muss eine Entscheidung treffen, welche bewusst oder unbewusst passieren kann. Da sich die meisten stressreichen Transaktionen aus verschiedenen Ereignissen über lange Zeiträume zusammensetzen, benötigt die Person Informationen über ihre persönlichen und sozialen Ressourcen, auf die sie zurückgreifen kann. Sie braucht Wissen darüber, wie bestimmte Bewältigungsformen mit den stressreichen Anforderungen zusammenpassen und sie muss Bedacht sein, dass mit ihrem Bewältigungsverhalten Konsequenzen entstehen können. (Lazarus 1995).

Bewältigungsstrategien sind vorwiegend subjektiv und Lazarus (1995) unterscheidet dabei vier Formen: Informationssuche, direkte Aktionen, Aktionshemmung und intrapsychische Bewältigungsform. Die Informationssuche stellt eine problemlösende Funktion dar, indem das Individuum versucht, durch die Wahl bestimmter Bewältigungsstrategien mit der stressreichen Situation umzugehen oder sich dieser anzupassen. Bei den direkten Aktionen handelt es sich um alle Aktivitäten (ausgenommen kognitive), die eine Person versucht, um die stressvolle Situation auszugleichen. Diese Aktivitäten sind je nach Umweltanforderungen und persönlichen Zielen von Menschen unterschiedlich. Zum Beispiel kann sich die Bewältigung in Ärger, Flucht, Selbstmord, Tabletteneinnahme oder übermäßige Arbeitsintensität zeigen. Im Gegensatz dazu lässt sich die Bewältigungsform der Aktionshemmung beschreiben, welche eine Inaktivität einschließt und Handlungsimpulse

unterdrückt. Die letzte Form beschreibt intrapsychische Prozesse, die der Regulation von Emotionen dienen. All das, was sich Personen selbst einreden, fällt unter diese heterogene Kategorie. Mechanismen wie Selbsttäuschung oder Abwehrmechanismen wie Verleugnung, Projektion und Reaktionsbildung finden hier eine Bedeutung (ebd. 1995).

Wie soeben beschrieben zeigt Lazarus (1995) in seinem transaktionalen Stressmodell das Phänomen Stress als Prozess, der durch Stressoren subjektiv beeinflusst und durch verschiedene Bewertungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien verarbeitet wird. Ein aktuelleres Modell stellt Kaluza (2018) dar, welches ebenfalls zur Erläuterung des Stressbegriffs dienen soll.

Kaluza (2018) definiert den Begriff **Stress** in einem einfachen Rahmenkonzept, welches er als die „Stress-Ampel“ betitelt. Innerhalb dieses Konzepts lassen sich grundsätzlich drei Aspekte bzw. Ebenen voneinander unterscheiden:

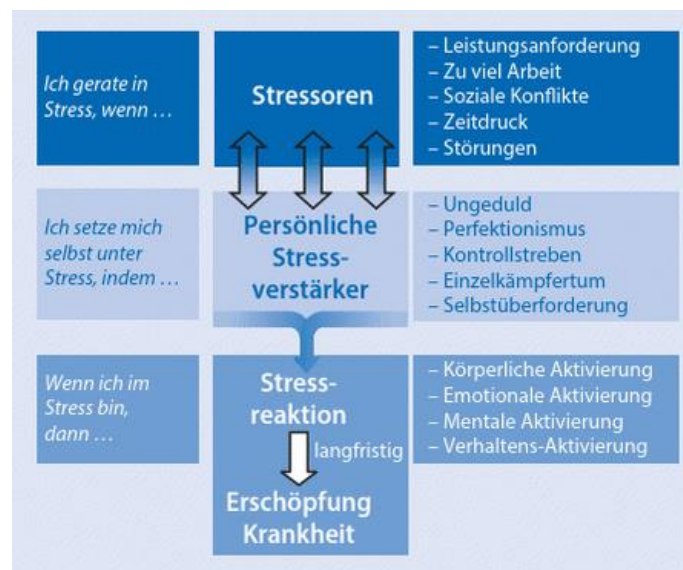


Abbildung 5: Die drei Ebenen des Stressgeschehens („Stress-Ampel“) (Kaluza 2018, 16)

Die drei Ebenen befinden sich mittig in der Grafik.

Als *Stressoren* werden die äußeren belastenden Bedingungen und Situationen bezeichnet, die auf das Individuum einwirken. Diese können unterschiedlicher Natur sein, wie zum Beispiel Lärm, Schmerz, Zeitdruck, Überforderung, zwischenmenschliche Konflikte, Isolation, etc. Der menschliche Körper und die Psyche antworten auf diese Belastungen auf den Organismus mit einer *Stressreaktion*.

Diese können auf körperlicher, behavioraler und auf kognitiv-emotionaler Ebene sein. Auf körperlicher Ebene machen sich Stressreaktionen mit einem schnelleren Herzschlag, erhöhter Muskelspannung oder schnellerer Atmung bemerkbar. Hält diese sogenannte Aktivierungsreaktion länger an oder kehrt immer wieder ein, weil die Belastungen anhalten, führt dies zu Erschöpfungserscheinungen oder zu negativen Folgen der Gesundheit. Die behaviorale Ebene beschreibt das „offene“ Verhalten, welches von Außenstehenden beobachtet wird. All jenes, was eine betroffene Person in einer belastenden Situation sagt oder tut. Dazu zählt ein hastiges, ungeduldiges oder unkontrolliertes Verhalten. Ein unkoordiniertes Arbeitsverhalten oder gereiztes, aggressives Verhalten Mitmenschen gegenüber kann ebenfalls auftreten. Die Ebene der kognitiv-emotionalen Stressreaktion meint das „verdeckte“ Verhalten, das für Außenstehende nicht direkt sichtbar ist. Verschiedenste Gefühle wie innere Unruhe, Nervosität, Unzufriedenheit, Angst oder Hilflosigkeit können als Beispiele genannt werden. Ebenfalls können sich Selbstvorwürfe, Denkblockaden, Konzentrationsmangel, ein „black out“ („Leere im Kopf“) oder ein Tunnelblick in dieser Ebene bemerkbar machen. Unter den *persönlichen Stressverstärkern* versteht Kaluza (2018) individuelle Motive, Einstellungen und Bewertungen, mit denen der Mensch an die potenziell belastende Situation herangeht und sie stellen ein Bindeglied zwischen den äußeren Belastungsbedingungen und den Stressreaktionen dar. Sie sind dafür verantwortlich, dass Stressreaktionen ausgelöst oder verstärkt werden. Beispiele für persönliche Stressverstärker sind ein ausgeprägtes Profilierungsstreben, Perfektionsstreben sowie die Unfähigkeit, eigene Leistungsgrenzen zu akzeptieren (Kaluza 2018).

Wie bei Lazarus (1995) geht auch Kaluza (2018) von subjektiven und objektiven Stressoren aus. Lazarus (1995) spricht dabei von einem Zusammenhang eines Person-Umwelt-Geflechts. Je nach persönlicher menschlicher Resistenz wird die Stresssituation bewertet und bewältigt, wobei Lazarus` Ansatz (1995) auch eine positive Bewältigung des Phänomens beinhaltet.

4.3.2. Burnout

Neben Stress findet auch das Burnout-Syndrom große Bedeutung in der Lehrer:innen-forschung und zählt seit Beginn der 80er Jahre zu den Belastungsfolgen

der Lehrpersonen (Rudow 1994). Scheuch, Haufe & Seibt (2015) gehen davon aus, dass bei drei bis fünf Prozent der Lehrkräfte Burnout vorliegt und dass psychische und psychosomatische Erkrankungen in dieser Berufssparte häufiger vorkommen als in anderen Berufen (Scheuch, Haufe & Seibt 2015). Zum vermehrten Auftreten von Burnout bei Lehrer:innen tragen verschiedenste Faktoren dazu bei. Als Beispiel können die stetig wachsenden Anforderungen an die Lehrpersonen, sowohl im erzieherischen als auch im fachlichen Bereich, genannt werden. Zeitgleich herrschen massive Einsparungen und Umorientierung im Bildungssektor vor. Hinzukommen Faktoren wie der gesellschaftliche Wandel, indem „Zeit“ immer hektischer wird, zunehmende Familienzerrüttungen und vor allem der allgemeine Wertewandel (Knauder 2005).

Wörtlich übersetzt wird „Burnout“ mit „Ausbrennen“ oder „Durchbrennen“, was bedeutet, dass etwas abrupt passiert, mit der Folge eines sofortigen Stillstandes, wie zum Beispiel das Ausbrennen einer Sicherung (ebd. 2005). Im psychologischen Sinne beschreibt der Begriff „Burnout“ einen Zustand der affektiven, geistigen und körperlichen Erschöpfung und tritt häufig in jenen Berufen auf, in welchen ein übermäßiger Kontakt zu Menschen besteht. Insbesondere betroffen sind Individuen, die einem „helfenden“ bzw. sozialem Beruf nachgehen (Pines, Aronson & Kafry 1985; Maslach & Jackson 1986; Barth 1990; Richter & Hacker 1998; Knauder 2005), wie zum Beispiel Lehrer:innen, welche die Schüler:innen täglich unterstützen. „Ausgebrannt“ fühlen sich Menschen dann, wenn sie das Gefühl haben, dass sie nichts mehr geben können und sich völlig verausgabt haben. Dies entsteht häufig aus den typischen Widrigkeiten und dem chronischen Stress des täglichen Berufs- und Privatlebens, indem die negativen Aspekte überwiegen (Knauder 2005). Die Symptome des Burnout-Syndroms sind sehr weitreichend und vielschichtig (Fürst 2018). Nach Knauder (2005) umfasst das Burnout-Syndrom drei Dimensionen – Erschöpfung, Zynismus und Leistungsversagen. Diese drei Zustände sind Produkte von anfänglich positiven Zuständen einer Lehrperson, welche sich im Laufe des Prozesses verwandeln und sind erste Anzeichen von Burnout. So wird Energie zu Erschöpfung, Einsatzbereitschaft zu Zynismus und Leistungsfähigkeit zu Leistungsversagen. Bei einer Erschöpfung fühlt sich eine Person überbeansprucht, sowohl psychisch als auch physisch. Sie ist die erste Reaktion auf den Stress, welcher durch die Arbeitsanforderungen oder einer großen Veränderung bedingt ist. Ist eine Person im Zynismus angekommen, wirkt dies auf ihr

Umfeld oft gefühlskalt oder distanziert. Die Anteilnahme am Arbeitsgeschehen wird auf ein Minimum reduziert und Ideale werden aufgegeben. Fühlt sich eine Person nicht mehr leistungsfähig, weil sie zum Beispiel überlastet ist, fällt es ihr schwer neue Situationen zu bewältigen. Sie fühlt sich erdrückt durch neue Herausforderungen und verliert das Vertrauen in ihre Fähigkeit. Weitere Anzeichen des Burnout-Syndroms sind Energielosigkeit, chronische Müdigkeit, Magen-Darm-Erkrankungen, Schlaflosigkeit, unkontrolliertes Essverhalten, Aufmerksamkeitsstörungen, Angstgefühlen, Stimmungsschwankungen, Ärger sowie negative Einstellung zu sich selbst und zu anderen Menschen. Ebenfalls sind negative Gefühle wie Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit, Ohnmacht, Ausgeliefertsein oder Alleinsein dominierend und es erzeugt im Bewusstsein den Eindruck, Ziele trotz größtmöglicher Anstrengung nicht erreicht zu haben. Neben den psychischen und körperlichen Symptomen ist es auch typisch, dass sich Menschen mit dem Burnout-Syndrom aus ihrem Beruf zurückziehen. Die Effektivität der Arbeitsleistung lässt nach, ein Fernbleiben der Arbeit häuft sich und das Arbeitsausmaß wird auf das Notwendigste reduziert. Die gesamte Schulinstitution ist daher betroffen und wirkt sich nicht mehr „nur“ auf das Selbst aus (Knauder 2005). Diese Symptome finden sich auch bei Burisch (2010) wieder, welcher sich intensiv mit dem Burnout-Syndrom beschäftigt und zahlreiche Studien in diesem Zusammenhang durchgeführt hat (Fürst 2018). Trotzdem können Maßnahmen ergriffen werden, um Burnout vorzubeugen. Dazu gehören erholsame Urlaube, Fortbildungen und Gespräche über den Schulalltag mit Familie oder Freunden. Selbstfindung kann ebenfalls als ein Ansatz dienen, um erneut Energie und Arbeitsfreude zu gewinnen. (Knauder 2005).

4.3.3. Arbeitszufriedenheit

Die Arbeitszufriedenheit zählt zu den positiven Auswirkungen von Belastungsfolgen und sie wird im Allgemeinen als die persönliche Einstellung zur Arbeit und zur Arbeitssituation in ihren verschiedenen Facetten verstanden. Sie bewertet, ob die individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen mit der aktuellen Arbeitssituation (Arbeitsaufgaben und -bedingungen) und den daraus resultierenden Konsequenzen im Einklang stehen. Arbeitszufriedenheit ist daher ein erstrebenswerter Zustand und kann verschiedene Aspekte umfassen, wie die Zufriedenheit mit der

Arbeit selbst, den Aufstiegsmöglichkeiten, dem Gehalt, dem Vorgesetzten oder den Kolleg:innen. Wenn die persönlichen Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen in der Arbeitssituation nicht erfüllt werden, kann dies zu Arbeitsunzufriedenheit führen (Rudow 2014). Zurückzuführen ist der Ansatz der Arbeitszufriedenheit auf Herzberg (1964), welcher eine Zwei-Faktoren-Theorie entwickelte. Er geht von zwei Hauptfaktoren (Kontent- und Kontextfaktor) aus, welchen insgesamt 16 Arbeitsfaktoren untergeordnet sind. Zu den Kontentfaktoren zählen hauptsächlich Faktoren, die die Arbeitszufriedenheit begünstigen. Im Gegensatz dazu beschreiben die Kontextfaktoren jene Ressourcen, die zu einer Unzufriedenheit in der Arbeit beitragen (Herzberg 1964 zit. nach: Rudow 2014, 77). Darauf folgten mehrere Ansätze zur Arbeitszufriedenheit und Rudow (1994) verfasste daraus ein allgemeines Verständnis. Die Arbeitszufriedenheit wird „... *als eine durch die Arbeitstätigkeit auftretende Befindlichkeit verstanden, die auf der Grundlage des (Soll-Ist-)Vergleichs von individuellen Erwartungen und dem Inhalt bzw. Bedingungen der Arbeitstätigkeit entsteht und bei ihrer Ausübung antriebsregulatorisch als Einstellung wirksam wird.*“ (Rudow 1994, S.157) Die Arbeitszufriedenheit ist somit ein wesentlicher Bestandteil des eigenen Wohlbefindens und der psychischen Lebensqualität. Demnach trägt sie auch zur beruflichen Sozialisation bei (Rudow 1994).

Arbeitszufriedenheit ist eine Belastungsreaktion, die für alle Lehrpersonen, aber auch allen Berufstätigen wünschenswert wäre. Doch wie die Forschung zeigt, ist dies nicht ausschließlich der Fall, nicht selten treten bei Lehrpersonen Stress und Burnout auf. Die pandemiebedingte Schulschließung verursachte bei Lehrer:innen zusätzliche Belastungen, wie sich ebenfalls aus der Forschung (Kapitel 4.2.2) erschließen lässt. Dieses Forschungsgebiet ist aufgrund der aktuellen Pandemie sehr jung und daher soll diese Arbeit einen Beitrag dazu leisten, Erkenntnisse aufzuzeigen. Die der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen werden im nächsten Kapitel erläutert.

5. Forschungsfrage

Wie sich aus den vorherigen Kapiteln entnehmen lässt, liegt der Fokus der Arbeit auf Belastungen von Lehrpersonen an Neuen Mittelschulen während des Distance Learnings aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen.

Daraus ergibt sich als forschungsleitende Fragestellung:

Welche (subjektiven) Berufsbelastungen haben NMS Lehrer:innen während der Distance Learning Situation erlebt?

Ausgehend von dieser Forschungsfrage ergeben sich noch folgende **Sub-Forschungsfragen** für diese Masterarbeit:

- *Welche berufsbedingten Belastungsfaktoren sind während des Distance Learnings verstärkt aufgetreten?*
- *Inwiefern fühlten sich NMS Lehrer:innen in Wien und dem Burgenland während des Distance Learnings belastet?*
- *Welche Berufsbelastungen von NMS Lehrer:innen können im Vergleich zum Präsenzunterricht festgestellt werden?*
- *Welche neuen bzw. zusätzlichen Stressoren wurden während des Distance Learnings wahrgenommen?*

Die Beantwortung der Forschungsfrage zielt darauf ab, subjektive Belastungsfaktoren von Lehrpersonen an Neuen Mittelschulen aufzuzeigen, welche durch die pandemiebedingte Distance Learning Situation entstanden sind. Das Belastungsempfinden steht im Zusammenhang mit den eigenen persönlichen Ressourcen, wodurch die Höhe der Belastung und die daraus folgenden Belastungsreaktionen je nach Individuum variieren (Rudow 1994, Lazarus 1995, Kaluza 2018, Döring-Seipel & Dauber 2013).

Neben der Eruierung der berufsbedingten Belastungsfaktoren der NMS Lehrer:innen während der Distance Learning Situation wird auch gezeigt, inwiefern sie sich belastet fühlten im Vergleich zum Präsenzunterricht. Weiters werden die belastungsunterstützenden Faktoren vor und während der Fernlehre miteinander

verglichen, um Unterschiede festzuhalten. Als Grundlage für eine Gegenüberstellung dienen die Ausführungen der Belastungsfaktoren vor der Situation des Distance Learnings (siehe Kapitel 4.2.1.). Darüber hinaus wird in weiteren Subfragen beantwortet, welche Belastungsfaktoren, während der durch die Covid-19 bedingte Schulschließung, verstärkt von den befragten Lehrpersonen wahrgenommen wurden und welche neuen Stressoren im Vergleich zum Präsenzunterricht produziert wurden.

Die Methode zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) wird im nächsten Kapitel ausführlich geklärt.

6. Methodisches Konzept

Im Zuge des Forschungsprojektes „INCL-LEA - Inclusive Home Learning“, welches von Univ.-Prof. Dr. Susanne Schwab geleitet wurde, entstanden qualitative Interviews mit Lehreri:innen, Schüler:innen und dessen Erziehungsberechtigten. Die Leitung der Projektdurchführung wurde von Dr. Katharina-Theresa Lindner übernommen (Schwab & Lindner 2021). Die Interviews wurden kurz vor dem Ende des ersten Lockdowns durchgeführt und von Studierenden der Universität Wien transkribiert. Zu dieser Zeit waren die Schulen weiterhin geschlossen und die Lehrinhalte wurden immer noch über Distance Learning vermittelt.

6.1. Datenerhebung

In dieser Forschungsarbeit dienen die Interviews mit den Lehrpersonen als Grundlage für die Datenerhebung, die im Folgenden genauer erläutert werden. Angaben zur Stichprobe werden hier ebenfalls erfasst.

6.1.1. Qualitative Interviews

Um die forschungsleitende Frage zu beantworten, werden qualitative Expert:inneninterviews mithilfe eines Interviewleitfadens von Lehrpersonen aus Niederösterreich, Wien und dem Burgenland herangezogen. Die Lehrpersonen werden hier als Expert:innen bezeichnet. Atteslander (2003) beschreibt Expert:innen

als jene Personen, die über ein bestimmtes Forschungsgebiet am besten informiert sind und viele Erfahrungen dazu gemacht haben (Atteslander 2003).

Im Genaueren handelt es sich um eine halbstrukturierte Interviewform, da die zu beantwortenden Fragen vorab festgelegt wurden (Berger 2010). Es gab jedoch genügend Spielraum für spontane Aussagen, da die Reihenfolge der Fragen nicht strikt eingehalten werden musste und daher individuell an die Gesprächspartner:innen angepasst werden konnte (Bortz & Döring 2006).

Der Interviewleitfaden ist in drei Themenblöcke gegliedert und enthält insgesamt 69 Fragen, welche großteils offen und ohne Antwortmöglichkeiten zu beantworten waren. Wenige Fragen weisen eine Form der Bewertungsmöglichkeit (nie, manchmal, oft, immer) auf oder mögliche Angaben von Häufigkeiten (nie, manchmal, oft, immer, öfter, seltener, gleich oft). Im ersten Abschnitt werden Informationen direkt von der interviewten Person erfasst und Fragen über die gegenwärtige Situation des Distance Learnings gestellt. Anschließend, im zweiten Abschnitt, wird auf die Unterrichtsstruktur und -planung sowie die Differenzierung des Unterrichts eingegangen. Der letzte Themenblock beinhaltet Allgemeines, Soziales und spezielle Fragen über Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Ebenfalls befindet sich im letzten Teil des Leitfadeninterviews die für die vorliegende Arbeit wesentliche Frage nach dem Belastungsempfinden im Distance Learning: *Wie hoch empfinden Sie Ihre berufliche Belastung aktuell im Vergleich zum Präsenzunterricht?* Da es sich um ein offenes Leitfadeninterview handelt, wurde zusätzlich das gesamte Interview in Bezug auf Belastung gescannt, damit alle relevanten Stellen miteinbezogen werden konnten.

6.1.2. Stichprobe

Insgesamt wurden im Zuge des Forschungsprojekts 57 Lehrpersonen zu der Distance Learning Situation im ersten Lockdown an österreichischen Schulen qualitativ befragt. Das Sample umfasste auch Interviews von Eltern und Schüler:innen, welche jedoch nicht relevant für das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit sind. Die Stichprobe für diese Arbeit umfasst 13 Lehrpersonen, die an einer NMS unterrichten. Darunter sind 10 Lehrerinnen und 3 Lehrer im Alter zwischen 27 und 61 Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt 44,4 Jahre mit einer Standardabweichung von 12,8 Jahren. Alle befragten Personen sind Regellehr-

personen. Die Anzahl der aktiv getätigten Unterrichtsjahre hat eine Spannweite von einem Jahr bis zu 41 Berufsjahren, der Durchschnittswert liegt bei 18,3 Berufsjahren mit einer Standardabweichung von 15,7 Jahren. 11 der befragten Lehrpersonen unterrichten an einer Mittelschule in Wien, zwei im Burgenland.

6.2 Datenauswertung

Im Folgenden wird die Analysemethode der qualitativen Interviews sowie der Kodierleitfaden, welcher der Forschungsarbeit zugrunde liegt, ausführlicher beschrieben.

6.2.1. Analysemethode

Die Interviews wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2015) bearbeitet. Diese Analyse ermöglicht es, Texte systematisch zu analysieren, indem das Material schrittweise mit einem am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet wird. Mayring (2002) unterscheidet dabei drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. Bei der *Zusammenfassung* wird das Material so reduziert, dass wesentliche Inhalte erhalten bleiben. Das Grundmaterial bleibt jedoch bestehen. Weiters kann diese Technik für induktive Kategorienbildung genutzt werden. Die *Explikation* zielt darauf ab, zusätzliches Material zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffe, Sätze...) heranzutragen. Es dient dazu, das Verständnis zu erweitern und die Textstelle zu erläutern. Bei der *Strukturierung* werden vorab deduktive Ordnungskriterien festgelegt, die darauffolgend helfen, bestimmte Aspekte (formal, inhaltlich) oder bestimmte Typen aus dem Material zu filtern (Mayring 2002). Für diese Masterarbeit wurde die letztere Methode in Verbindung mit der Technik der Zusammenfassung gewählt. Das Material wurde zunächst so reduziert, dass Inhalte bezüglich der Belastung erhalten blieben, welches die Form der Zusammenfassung beschreibt. Anschließend wurde ein System von Kategorien deduktiv entwickelt, welches darauf abzielt die Belastungsfaktoren der Lehrpersonen sowie den Grad der Belastung darzustellen (Strukturierung). Die bereits erforschten belastungsunterstützenden Faktoren, welche im Theorieteil dieser Arbeit gezeigt wur-

den, dienen als Grundlage der deduktiven Entwicklung der Codes und wurden zur Kategorienbildung herangezogen. Induktiv wurde bei der Entwicklung der Codes für das Belastungsempfinden gearbeitet, da diese in dieser Art nicht vorkamen. Vorrangig ist der inhaltliche Aspekt des Materials von Bedeutung, wodurch folgender Kodierleitfaden entstand.

6.2.2. Kodierleitfaden

Der finale Kodierleitfaden in Bezug auf Belastungen von Lehrpersonen während des Distance Learnings in der Coronapandemie enthält insgesamt neun Codes, welche von eins bis neun nummeriert wurden. Strukturiert wurde der Leitfaden in Anlehnung an das Konzept nach Mayring (2002). Jeder Code enthält eine explizite Definition, die zeigt, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen. Zusätzlich wird ein Ankerbeispiel aus den Interviews angeführt. Dort, wo es Abgrenzungsprobleme gibt, wurde eine Kodierregel formuliert (Mayring 2002). Die Codes erschlossen sich deduktiv, indem die bereits erforschten Belastungsfaktoren (Kapitel 4.3.2.) für die Benennung der Codes herangezogen wurden. Zusätzlich wurden auch explizit Codes generiert, die den Grad der Belastung im Vergleich zum Präsenzunterricht vor der pandemiebedingten Schulschließung zeigt. Folgende Codes konnten festgehalten werden:

Code	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1 Entgrenzung	Die Trennung zwischen Beruflichem und Privaten ist sehr schwer. Arbeit ist zu Hause und daher immer aktuell. Ständige Erreichbarkeit wird erwartet.	„während der normalen Zeit einfach eher abschalten also da geh ich dann aus dem Schulgebäude raus und kann abschalten, so weiß ich aber, ähm ich könnte das noch schnell korrigieren am Laptop und ich kann das noch schnell erledigen (...), also das Abschalten funktioniert nicht so gut.“	
2 gesundheitliche Belastung	Spürbare körperliche Beeinträchtigungen durch das Arbeiten am Laptop sowie psychische Belastungen.	„Ich spüre meine Augen, meinen Kopf. Ich muss immer wieder eine halbe Stunde laufen gehen oder so.“ „Also, es war in jeglicher Hinsicht, und vor allem es war, was den Druck von allen Seiten betrifft, teilweise dann bis zum Schluss von diesen ersten drei Wochen ziemlich schon unerträglich, ja.“	
3 erhöhtes Arbeitspensum	Der Arbeitsaufwand ist im Gegensatz zum Präsenzunterricht größer.	„(...) es ist viel mehr Arbeit, aber ich bin euphorisch.“	
4 Umstellung auf Distance Learning	Die Umstellung von Präsenzunterricht auf Distance Learning war eine Belastung.	„Ich muss sagen, am Anfang war diese Umstellung wirklich schlimm.“	Jener Vorgang, der dazu beigetragen hat, Distance Learning umzusetzen – Lernplattformen schaffen, Mittel zu finden etc.
5 fehlender sozialer Kontakt	Der soziale Kontakt zu den Schüler:innen und Kolleg:innen fehlt.	„Und mir hat auch der Kontakt zu den Kindern gefehlt.“	
6 Mehrfachbelastung	Außerschulische Belastungen die	„Und gleichzeitig ist eben mein Sohn auch	

	zum Distance Learning dazu kommen.	<i>in der Schule, auch mit Homeschooling. Das heißt, ich habe parallel quasi meine Sachen gemacht und ihn irgendwie unterstützt. Und das war schon sehr herausfordernd am Anfang, dass einmal halbwegs alles so quasi in Bahnen gelaufen ist.“</i>	
7 gleiche Belastung	Im Gegensatz zum Präsenzunterricht ist die Belastung gleichgeblieben.	<i>„Ach nicht mehr. Eigentlich ziemlich gleich. (...) es verlagert sich. (die Belastung: Anm. d.V.)“</i>	Belastungsempfinden ist gleich wie im Präsenzunterricht zuvor.
8 weniger Belastung	Die Belastung ist im Gegensatz zum Präsenzunterricht geringer.	<i>„Momentan ist meine Belastung geringer (...). Arbeitsverweigerer die gar nicht mehr wollen und wo wir uns tagtäglich den Kopf zerbrechen (...) ich war am Limit (...) weil diese Last Weg war. (...) Das Zweite, es ist eine Erleichterung, weil ich habe keinen Lärm (...)“</i>	Belastungsempfinden ist weniger als im Präsenzunterricht zuvor.
9 mehr Belastung	Die Belastung im Vergleich zum Präsenzunterricht ist höher.	<i>„Um einiges höher. (die Belastung: Anm.d.V.)“</i>	Belastungsempfinden ist größer wie im Präsenzunterricht zuvor.

Tabelle 1: Kodierleitfaden

Insgesamt gab es zwei Durchgänge des Analysevorgangs mit dem Kodierleitfaden. Im Zuge der ersten Durchsicht des Materials wurde der Kodierleitfaden erprobt und anschließend überarbeitet, indem Kategorien zusammengefasst oder entfernt wurden, da es keine Textstellen dazu gab. „Technische Einschränkung“ und „mangelnde Ausstattung der Schüler:innen“ sind Codes, die aus dem Kodierleitfaden genommen wurden. „Digitale Arbeitsweise“ wurde mit dem Code „erhöhtes Arbeitspensum“ zusammengefasst, da dies hauptsächlich Mehrarbeit war. Nach der Revision hat sich der Kodierleitfaden im zweiten Materialdurchgang be-

währt. Die daraus gewonnenen Ergebnisse werden im nächsten Kapitel dargestellt.

7. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit präsentiert. Zuerst zeigt eine quantitative Darstellung der Berufsbelastungen im Distance Learning einen Überblick, wie oft die Codes genannt wurden, wodurch auch die Forschungsfrage beantwortet wird. Diese Auswertung fasst die Häufigkeiten der Belastungsfaktoren sowie den Grad der Belastung auf einen Blick zusammen und gibt einen guten Gesamtüberblick. Im Anschluss erfolgt die qualitative Darstellung der Ergebnisse für die einzelnen Belastungsfaktoren.

Weiters werden die Berufsbelastungen der Lehrpersonen, welche durch diese Arbeit erforscht wurden, im Vergleich zum Präsenzunterricht dargestellt.

7.1. Berufsbelastungen im Distance Learning

Insgesamt konnten sechs verschiedene Belastungsfaktoren eruiert werden, welche zum Teil mehrfach genannt wurden. Diese belastungsunterstützenden Faktoren finden sich ebenfalls in den bereits bestehenden Studien, wie im Kapitel 4.3.2 dargestellt, wieder. Dies bedeutet, dass die vorliegende Forschung die Ergebnisse der vorhandenen Arbeiten bekräftigt. Wie sich die Belastungsfaktoren im Detail erschließen, wird im Anschluss präsentiert.

7.1.1. Quantitative Darstellung

Ausgehend von der forschungsleitenden Fragestellung

„Welche (subjektiven) Berufsbelastungen haben NMS Lehrer:innen während der Distance Learning Situation erlebt?“

sowie von der ersten Sub-Forschungsfrage

„Welche berufsbedingten Belastungsfaktoren sind während des Distance Learnings verstärkt aufgetreten?“

können folgende Berufsbelastungen festgehalten werden:

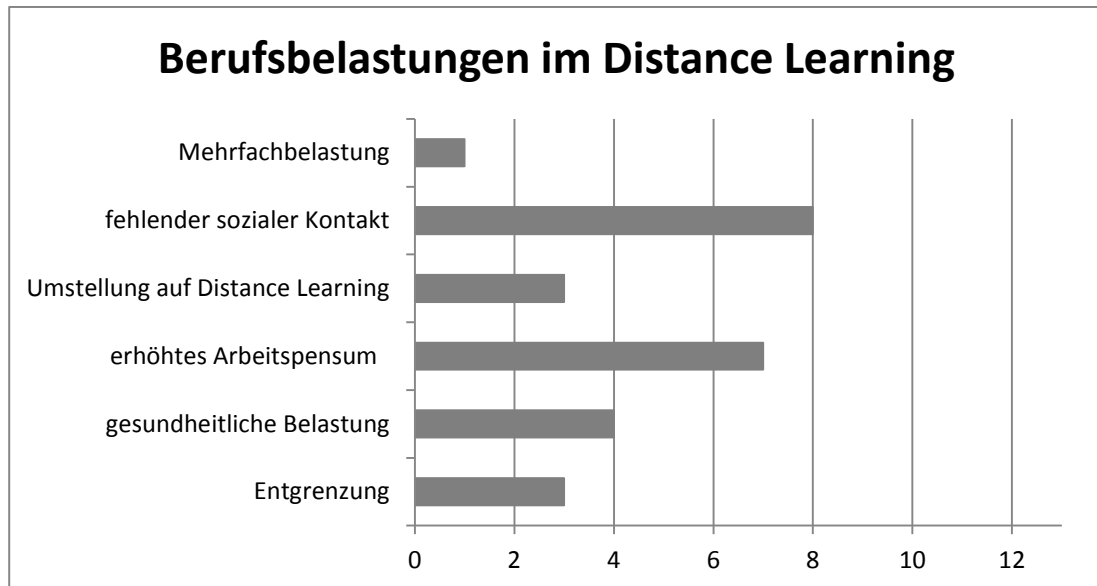


Abbildung 6: Quantitative Darstellung der Ergebnisse "Belastungsfaktoren im Distance Learning"

Die Grafik zeigt alle berufsbelastungsunterstützenden Faktoren, die während des Distance Learning von den befragten Lehrpersonen genannt wurden. Deutlich zu erkennen ist, dass der fehlende soziale Kontakt sowie das erhöhte Arbeitspensum verstärkt aufgetreten sind. Der fehlende soziale Kontakt wurde am häufigsten genannt. Acht (ca. 62%) von insgesamt 13 Personen empfanden dies als belastend. Ebenfalls sehr oft, nämlich von sieben Personen (ca. 54%), wurde das erhöhte Arbeitspensum angeführt. Gesundheitliche Belastungen ergaben sich bei einem knappen Drittel (ca. 31%) der befragten Lehrpersonen. Jeweils drei Lehrkräfte (ca. 23%) empfanden die Entgrenzung und die Umstellung auf Distance Learning als Belastung. Eine Lehrperson gab an, unter der Mehrfachbelastung zu leiden.

Neben den Belastungsfaktoren wurde auch erforscht, wie der Grad der Belastung empfunden wurde. Die folgende Grafik gibt eine Antwort auf die zweite Sub-Forschungsfrage:

„Inwiefern fühlen sich NMS Lehrer:innen in Wien und dem Burgenland während des Distance Learnings belastet?“

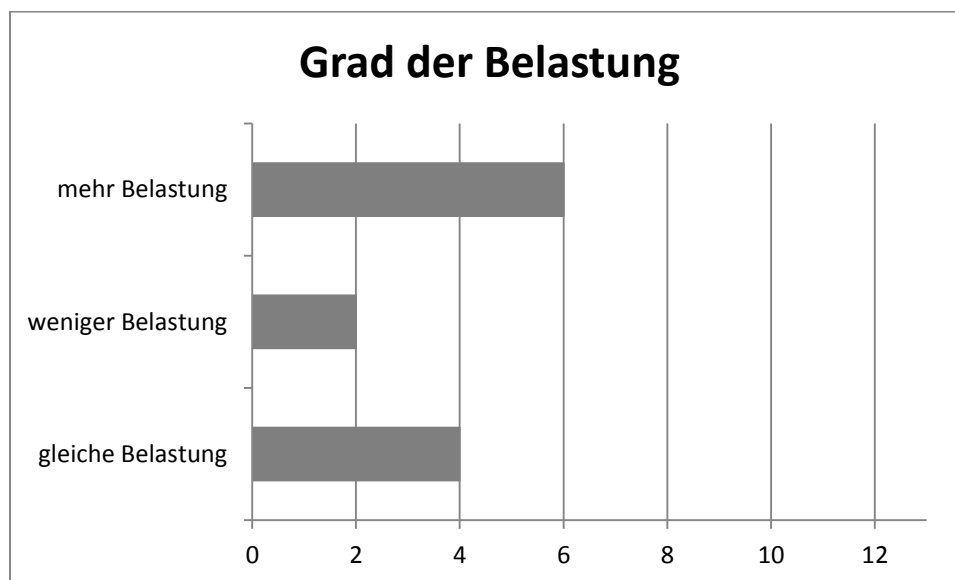


Abbildung 7: Quantitative Darstellung der Ergebnisse „Grad der Belastung“

Im Vergleich zum Präsenzunterricht vor der pandemiebedingten Schulschließung fühlten sich sechs Lehrerinnen von 13 Lehrpersonen im Distance Learning mehr belastet. Vier Lehrer:innen (drei weiblich, einer männlich) empfanden die Belastung als gleichwertig und zwei befragte Lehrkräfte (männlich und weiblich) fühlten sich im Distance Learning weniger belastet. Eine Lehrperson gab diesbezüglich keine konkrete Antwort.

7.1.2. Qualitative Darstellung

Wie sich die einzelnen Belastungsfaktoren bei den interviewten Lehrpersonen geäußert haben, wird in einer qualitativen Darstellung dargelegt.

7.1.2.1. Fehlender sozialer Kontakt

Eine große Belastung bei den befragten Lehrpersonen stellt der fehlende soziale Kontakt dar. *„Ich muss schon sagen, das macht jetzt einen großen Unterschied ob ich die Kinder fünf Tage die Woche, fünf, sechs Stunden am Tag sehe oder ein, zweimal die Woche für 50 Minuten alle gemeinsam in Skype sehe“* (Lehrperson 7,

Pos. 336-339). Viele Lehrpersonen hatten Probleme damit, keinen persönlichen Kontakt zu den Schüler:innen zu haben: „... es ist NICHT das was ich möchte- es ist nicht das was mir gefällt- ich mag den Kontakt mit den Schülern“ (Lehrperson 2, S. 19, Pos. 12-14). Zum einen meinen die Lehrer:innen damit, dass „das direkte Reagieren aufs Kind“ (Lehrperson 8, Pos. 236) im Fernunterricht nicht möglich ist. „Weil ich bin nicht zu Hause, ich kann nicht sagen, ok, ich merke dir ist es jetzt zu viel. Oder dir ist das zu wenig“ (Lehrperson 8, Pos. 236-237). „Weil zum Differenzieren brauche ich auch eigentlich den persönlichen Kontakt zu den Kindern, weil ich, in der Schule sehe ich ja das Kind, wie es schreibt, oder wie es was macht. Da weiß ich sofort, hat es mich jetzt verstanden, oder nicht?“ (Lehrperson 10, Pos. 183-185). Es kann im Distance Learning nicht sofort geholfen werden, „das heißt, (wenn: Anm.d.V) die Schülerinnen und Schüler Fragen haben, dann können sie es nicht stellen“ (Lehrperson 9, Pos. 206-207). Auch das direkte Feedback, ob ein Lernstoff verstanden wurde, lässt sich im Distance Learning schwer eruieren: „aber rückwirkend fehlt mir schon dieser wirkliche Kontakt mit den Schülern damit ich sofort seh was sie jetzt nicht verstanden haben“ (Lehrperson 2, S. 8, Pos. 28-30). „Eben dieser Kontakt, diese Rückmeldung. Das Feedback fehlt halt überhaupt komplett, ja“ (Lehrperson 9, Pos. 272-273).

Eine andere Lehrperson schildert sehr ähnliche Probleme: „Mir fehlt absolut der Kontakt zu den Kindern und der Austausch mit den Kindern. Ich fühle mich extrem eingeschränkt“ (Lehrperson 5, Pos. 136-137). Zum anderen schildern die Lehrpersonen, dass die soziale Komponente, das miteinander Reden und Spaß haben gefehlt hat: „mir fehlen schon diese sozialen Kontakte, das man auch ein bisschen Spaß mit den Kindern hat“ (Lehrperson 12, Pos. 109-110) „Ich freue mich - dass ich die Kinder wiedersehe - mit ihnen arbeiten kann - oder dass man mit denen wieder Scherze machen kann - oder dass man merkt sie können lachen mit einem - oder was auch immer - sie können einen ärgern - also solche Dinge - wo einfach ein bisschen mehr persönlicher Zugang ist- ...“ (Lehrperson 4, S.37 Pos. 16-19). Aber nicht nur der fehlende persönliche Schüler:innenkontakt war belastend, auch der soziale Austausch mit Kolleg:innen wurde diesbezüglich vermisst: „Ja mir fehlen meinen Kollegin [sic], also einfach so diese persönlichen Kontakte, was sicher nicht durch diese Konferenzen da ersetzt werden können“ (Lehrperson 12, S.4 Pos. 110-112).

7.1.2.2. Erhöhtes Arbeitspensum

Sieben Lehrer:innen der Stichprobe gaben an, dass das Arbeitspensum höher war als im Präsenzunterricht. Vor allem in der Anfangszeit war der Arbeitsaufwand enorm: *„Aber die ersten drei Wochen habe ich wirklich nur mehr gefleht hoffentlich kommen bald diese Ferien, die man dann auch wirklich gebraucht hat, wobei da haben wir eh weitergearbeitet“* (Lehrperson 9, Pos. 483-485). Der Grund für die Mehrarbeit war voll allem die digitale Arbeitsweise, *„man muss für Dinge, die man im Alltag ganz normal und schnell erledigt hat, im Homeschooling viel mehr Zeit und Energie dafür aufwenden, ...“* (Lehrperson 8, Pos. 564-566). Es entstand das Gefühl, dass es kein Ende mit Korrekturarbeiten oder Rückmelden an die Schüler:innen gibt, *„...weil ich einfach so wahnsinnig viel am Computer sitzen musste und Sachen hochladen, beantworten, es kamen so viele E-Mails. Da war ich eigentlich wirklich den ganzen Tag beschäftigt, irgendwelche Sachen zu machen. Und es kamen ja auch laufend E-Mails und 1000 Anfragen und dann hat das nicht funktioniert ...“* (Lehrperson 13, Pos. 434-437). Vor allem die Flut an Mails wurde in diesem Zusammenhang oft von den befragten Lehrpersonen genannt sowie das permanente Arbeiten mit dem Computer. *„Und am Bildschirm zu korrigieren, das dauert ungefähr viermal so lange, wie wenn ich die Hefte vor mir habe und das so korrigiere“* (Lehrperson 10, Pos. 142-144). *„Es war ein zeitlich bis heute noch ein irrer Aufwand. Sicher ein drittel [sic] mehr Aufwand. Ich sitze oft bis um halb 10 oder 10 am Abend“* (Lehrperson 3, Pos. 96-97). *„Also ich habe das Gefühl man ist nie fertig“* (Lehrperson 6, Pos. 475), berichtet eine Lehrerin bezüglich der Korrekturarbeiten. Auch die Kommunikation mit den Schüler:innen oder Kolleg:innen war viel schwieriger und zeitaufwendiger. *„Zum Beispiel mit einem Kollegen. Ich muss ihn [sic] eine Frage stellen, das mache ich im Konferenzzimmer immer nebenbei, das geht so in der kurzen Pause zum Beispiel. Dafür ist es im Homeschooling natürlich schon viel schwieriger“* (Lehrperson 8, Pos. 566-568). Zusätzlich wurde auch die Doppelbelastung erwähnt, *„dass wir noch immer einen Journaldienst an der Schule haben und zum Teil schaut mein Tag dann so aus wie heute, dass ich Vormittags [sic] drei Stunden Skype-Unterricht habe und nachmittags in die Schule muss und dort präsent sein“* (Lehrperson 11, Pos. 41-44).

7.1.2.3. Gesundheitliche Belastung

Durch das vermehrte Arbeiten mit dem Computer machten sich bei einigen befragten Lehrkräften körperliche Belastungen bemerkbar. *„Wenn ich so viel am Computer sitze- ich kann dann nicht schlafen- wegen der Strahlung auf meiner Netzhaut anscheinend“* (Lehrperson 2, S.19, Pos. 10-12). *„Ich spüre meine Augen, meinen Kopf“* (Lehrperson 3, Pos. 506-507). Der Drang nach Bewegung wurde demnach bei einigen Lehrer:innen spürbar: *„(...) und ich muss auch sagen, wenn ich dann vom Computer zu Mittag weggehe, dass ich dann sehr oft Kopfschmerzen hatte, das Bedürfnis ich muss raus, ich kann das nicht mehr sehen“* (Lehrperson 12, Pos. 491-492). Vier Lehrpersonen führten gesundheitliche Belastungen an, wobei eine Person einen psychischen Druck verspürte. *„Also, es war in jeglicher Hinsicht, und vor allem es war, was den Druck von allen Seiten betrifft, teilweise dann bis zum Schluss von diesen ersten drei Wochen ziemlich schon unerträglich, ja. Ich habe schon die Ferien herbeigesehnt. (...) vor allem hat dieser das [sic] Druck von allen Seiten einem fast erdrückt, ja. Jetzt hat man sich selber einen Druck gemacht, weil man ja auch Aufgaben stellen muss, wo man gar nicht weiß, wie man das machen soll bzw. wie werden die Kinder das verstehen? Das ist ja die Grundaufgabe als Lehrperson, dass ich hier etwas tue, damit die nächste Generation etwas davon hat, ja. Das war jetzt einmal mein oberstes Übel in diesen ersten drei Wochen, ja. Mache ich etwas, was dort ankommt, wo es ankommen soll. Erste Übel, ja. Dann, der Druck von außen, von der, von von [sic] äh der Obrigkeit, ja. Was muss ich alles für Listen erstellen, die mich jetzt da hemmen (A2 lacht) meinen Unterricht zu machen, ja. Dieser Druck. Dann der Druck von noch weiter oben, Feedback, Feedback, Feedback“* (Lehrperson 9, Pos. 464-470). Viele Aufzeichnungen mussten angefertigt werden und der eigene Druck, den Lehrstoff bestmöglich vermitteln zu können war groß. Auch der Druck von den Obrigkeiten, die Feedback und viele Dokumentationen verlangten, wurde in diesem Zusammenhang von der Lehrperson geschildert.

7.1.2.4. Entgrenzung

Drei von 13 Lehrpersonen hatten ein großes Problem damit, nicht abschalten zu können und eine Trennung zwischen Frei- und Arbeitszeit zu finden. *„Aus irgend-*

*einem Grund ist man, oder bin ich halt so extrem in diesem Homeschooling gefesselt, dass ich so gut wie nicht abschalte. Das gelingt auch so schon sehr schwer, als Lehrpersonen, muss ich sagen, ja. Oftmals nicht einmal in den Ferien, das ich das schaffe. Das gelingt mir so schon sehr schwer, aber man ist dann trotzdem, man geht aus der Schule raus und man kommt dann in das Haus und dann macht man doch a bissal andere Sachen. Und jetzt ist man ständig konfrontiert. Aus irgendeinem Grund ist man ständig konfrontiert mit der Schule“ (Lehrperson 9, Pos. 1123-1129). Dadurch, dass es keine räumliche Abgrenzung zwischen Beruflichem und Privatem gibt, war es sehr schwer eine Distanz zu schaffen: „ (...) also da gehe ich dann aus dem Schulgebäude raus und kann abschalten- - so weiß ich aber - ähm ich könnte das noch schnell korrigieren am Laptop und ich kann das noch schnell erledigen - das reinstellen-also das Abschalten funktioniert nicht so gut“ (Lehrperson 1, S. 18, Pos. 28-30). Man hat immer das Gefühl, „(...) du musst verfügbar sein, du musst antworten. Das stresst ...“ (Lehrperson 12, Pos. 490). Das permanente Gefühl verfügbar sein zu müssen, drückt eine weitere Lehrperson wie folgt aus: *„Ich habe das Gefühl, ich bin nur noch Lehrperson und gar nichts anderes mehr. Weder Mutter (A2 lacht) noch Hausfrau, noch irgendwelche Tochter oder sonstiges. Ich habe das Gefühl, ich bin nur Lehrperson, ja. Das ist schon. Ich weiß jetzt gar nicht, ist es belastend?! Irgendwie halt schon. Weil das ganze Leben dreht sich NUR MEHR um den Job“* (Lehrperson 9, Pos. 1132-1136). Vor allem auch, aufgrund der Flut an Mails, welche teilweise bis spät in die Nacht oder auch am Wochenende noch andauerten.*

7.1.2.5. Umstellung auf Distance Learning

Die Umstellung vom Präsenzunterricht zum Distance Learning war für drei Lehrkräfte belastend. *„Ich muss sagen, am Anfang war diese Umstellung wirklich schlimm. Es ist natürlich auch dazugekommen, diese allgemeine Unsicherheit (aufgrund der Pandemie: Anm.d.V) die jeder von uns hatte“* (Lehrperson 5, Pos. 432-433). Zusätzlich kam die Belastung, alle Kinder auf diversen Online-Plattformen zu registrieren, um ein Distance Learning digital überhaupt ermöglichen zu können: *„Die Zusatzbelastung war, die Kinder alle zu registrieren und in so eine Skype-Gruppe und in SchoolFox zu bringen“* (Lehrperson 11, Pos. 577-587). Auch das Vertrautwerden mit den digitalen Medien war herausfordernd:

„Naja, also am anstrengendsten fand ich erst einmal die ganzen, also herausfinden, wie alles funktioniert, wie, mit was für einem Programm, also was für ein Programm verwenden wir jetzt und wo lade ich die ganzen Arbeitsblätter rauf und wo lade ich die Arbeitsblätter runter ...“ (Lehrperson 10, Pos. 139-141).

7.1.2.6. Mehrfachbelastung

Eine Lehrperson gab an unter einer Mehrfachbelastung in den ersten Wochen des Fernunterrichts zu leiden, da sie gleichzeitig ihren Sohn schulisch unterstützen musste: *„Das heißt, ich habe parallel quasi meine Sachen gemacht und ihn irgendwie unterstützt. Und das war schon sehr herausfordernd am Anfang ...“* (Lehrperson 10, Pos. 145-146).

7.1.2.7. Belastungsempfinden

Insgesamt äußerten sich 12 von 13 Lehrpersonen zum beruflichen Belastungsempfinden während des Distance Learnings im Vergleich zum Präsenzunterricht vor der pandemiebedingten Schulschließung. Sechs der befragten Lehrkräfte empfanden die Distance Learning Situation als Mehrbelastung. Gründe dafür sind das erhöhte Arbeitspensum, da das digitale Arbeiten mehr Zeit in Anspruch nahm sowie die fehlende Entgrenzung von Schule und Privatem. *„Momentan noch, ist diese, ist diese Art des Unterrichts noch belastender, weil sie noch immer viel zu viel äh man kann nicht abschalten, sie geht auch, die Arbeit geht am Freitag und Samstag am Sonntag weiter“* (Lehrperson 9, Pos. 1121-1122). Eine Lehrkraft beschreibt ebenfalls die Belastung aufgrund der fehlenden Entgrenzung: *„wenn eine Skala von 1 bis 10 ist - und 10 ist sehr hoch - dann würd ich sagen - 8“* (Lehrperson 1, S. 18, Pos. 25). Eine Lehrperson empfand die Belastung zu Beginn des Distance Learnings höher: *„Also ich finde sie... am Anfang vom Homeschooling fand ich sie (die Belastung: Anm.d.V) deutlich höher, weil ich einfach so wahnsinnig viel am Computer sitzen musste und Sachen hochladen, beantworten, es kamen so viele E-Mails. Da war ich eigentlich wirklich den ganzen Tag beschäftigt, irgendwelche Sachen zu machen“* (Lehrperson 13, Pos. 433-438). Das Belastungsempfinden wurde von den Lehrpersonen als *„Doppelt“* (Lehrperson 6, Pos. 469), *„we-*

sentlich mehr anstrengend“ (Lehrperson 10, Pos. 706-707) bzw. „Um einiges höher“ (Lehrerin 11, Pos. 567) empfunden.

Zwei Lehrpersonen fühlten sich durch Distance Learning weniger belastend, da für sie die Vorteile überwogen. Im Präsenzunterricht musste sich ein Lehrer mit Arbeitsverweigerer auseinandersetzen, wodurch er gestresst war. Im Distance Learning ging er mit der Situation anders um: „Momentan ist meine Belastung geringer - etwas geringer - ja sehr gut - um sehr vieles geringer ((lachend)) ja – ähm auf jeden Fall - weil ich merke ich war - - bis zum - bis zum Zusammenbruch sozusagen der Schule war ich- äh ziemlich ausgelaugt - aufgrund dessen - dass wir da diese vierte Klasse ja noch haben mit der ich auch arbeite – die ich auch in Mathematik habe – ähm und wo Kinder drinnen sind die Arbeitsverweigerer sind - ja also nicht nur schwache Kinder - sondern Arbeitsverweigerer - die gar nicht machen wollen- und wo wir uns tagtäglich den Kopf zerbrechen - wie und was wir machen könnten - und -und - und - und ich habe gemerkt ich konnte nicht mehr – ich war am Limit - von dem her muss ich sagen - ist das - ist das Corona eine Erholung für mich gewesen ((lachend)) – weil diese Last weg war - - auch wenn ich jetzt beim online merke - die schreiben nichts hinein - die fünf - die nichts arbeiten wollen – ja - aber das ist mir dann - das geht mir nicht zu nahe – wie wenn ich dann in der Klasse stehe“ (Lehrperson 4, S.36, Pos. 5-16). Ebenfalls war Distance Learning eine Erleichterung für ihn, „weil ich habe kein Lärm- ich hab nicht den ständigen Lärm in der Schule es ist sehr laut bei uns - - egal also in der - in der Stunde nicht - aber in den Pausen ist es sehr laut - dann ist dieses - diese ganze – wie soll man sagen – diese aufgekratzte Energie - - wenn die Kinder aufgekratzt in die Schule kommen (...) - also da merke ich das ist für mich Erholung- dass ich da diesen Stress nicht habe - diesen Lärm Stress“ (Lehrperson 4, S.36, Pos. 16-25). Eine andere Lehrerin schilderte: „... homeschooling war für mich komplett entschleunigend, ja. Ahm...eben durch diese freie Zeiteinteilung. Du kannst zuhause sein, ja. Es war für ich [sic] viel entspannender, als um 8 in der Schule sein, 6 Stunden, 24 Kinder, die auf dich einreden und permanent Bedürfnisse befriedigt haben wollen. Vom Stressfaktor her angenehmer“ (Lehrperson 12, Pos. 485-489).

Bei vier von 13 Lehrpersonen ist die Belastung gleichgeblieben, wobei eine Lehrerin schildert, dass die Umstellung auf Distance Learning schlimm war, aber dann eine Basis gefunden hatte: „Mittlerweile habe ich mich daran gewöhnt. Ich empfin-

de es nicht mehr in der Form von Vorbereitungen belastend“ (Lehrperson 5, Pos. 433-434). Ein Lehrer meint, dass sich die Arbeit verlagert hat, obwohl er hinzufügt: *„Es ist natürlich ein bisschen stressiger mit den Journaldiensten und zusätzlich Skypen, aber im Endeffekt wenn man sich mal daran gewöhnt hat“* (Lehrperson 7, Pos. 823-825). Dieser Lehrer stuft sich selbst als stressresistent ein. Eine Lehrerin bemüht sich die Arbeitsbelastung gleich zu halten: *„ich bemühe mich - dass es nicht mehr ist als sonst - ich könnte pausenlos am Computer sitzen und Sachen verbessern- weil immer wieder jemand was schickt“* (Lehrperson 2, S. 19, Pos. 14-16). Eine andere Lehrerin beschreibt die berufliche Belastung als *„gleichwertig. (...) Aber die Zeit und Energie braucht man die gleiche oder mehr.“* (Lehrperson 8, Pos. 560-562).

Die Ergebnisse zeigen verschiedene subjektive Belastungsfaktoren sowie Belastungsempfinden während des Distance Learnings. Signifikante Werte zeigen sich bei Belastungen durch das erhöhte Arbeitspensum und die fehlenden sozialen Kontakte. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen führten an, dass diese Faktoren belastend sind. Für weniger als die Hälfte der interviewten Lehrer:innen stellten die Entgrenzung und die Umstellung auf Distance Learning eine Belastung dar und klagten über gesundheitliche Belastungen sowie einer Mehrfachbelastung.

Das Belastungsempfinden wurde von knapp der Hälfte der befragten Personen als höher eingestuft als im Präsenzunterricht. Ein kleiner Teil der Lehrpersonen empfand die Belastung als weniger bzw. gleich. Welche konkreten unterschiedlichen Belastungen während des Distance Learnings im Vergleich zum Präsenzunterricht festgehalten werden können, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

7.2. Berufsbelastungen im Vergleich zum Präsenzunterricht

Anhand der soeben dargelegten Forschungsergebnisse dieser Arbeit lassen sich auch Unterschiede zu den Belastungsfaktoren im Präsenzunterricht zeigen, womit auf die letzten beiden Sub-Forschungsfragen Bezug genommen wird.

Welche Berufsbelastungen von NMS Lehrer:innen können im Vergleich zum Präsenzunterricht festgestellt werden?

Welche neuen bzw. zusätzlichen Stressoren wurden während des Distance Learnings wahrgenommen?

Um einen Vergleich der Berufsbelastungen machen zu können, werden die im Kapitel 4.3.1. *Belastungsfaktoren vor der Covid-19 Pandemie* dargestellten Belastungsfaktoren herangezogen. Die folgende Tabelle zeigt eine Gegenüberstellung der Berufsbelastungen vor und während der Covid-19 Pandemie. Die grau dargestellten Belastungsfaktoren sind sowohl im Präsenzunterricht als auch während des Distance Learnings in der Covid-19 Pandemie vorherrschend. Die restlichen belastungsunterstützenden Faktoren im Präsenzunterricht konnten während der pandemiebedingten Schulschließung nicht erkannt werden. Stattdessen wurden neue Belastungsfaktoren eruiert.

Belastungsfaktoren	
Präsenzunterricht	während der Covid-19 Pandemie
gesundheitliche Beeinträchtigungen	gesundheitliche Belastungen
zeitliche Belastung	erhöhtes Arbeitspensum
Rahmenbedingungen	Umstellung auf Distance Learning
Schülereigenschaften bzw. -verhaltensweisen	fehlender sozialer Kontakt
Erziehungsberechtigte	Entgrenzung
sonstige Belastungen (fehlende Sanktionen, Lehrerbashing)	Mehrfachbelastung

Tabelle 2: Gegenüberstellung der Belastungsfaktoren

Im Vergleich zu den Belastungsfaktoren vor der Pandemie zeigen sich in dieser Forschung ebenfalls gesundheitliche Belastungen sowie zeitliche Belastungen wie das *erhöhte Arbeitspensum*, wobei die Faktoren andere sind als die in der Präsenzphase.

Gesundheitliche Beeinträchtigungen im Präsenzunterricht vor der Pandemie äußern sich hauptsächlich durch das übermäßige Sprechen. Die Stimme bzw. die Stimmbänder sowie der Kehlkopf werden dadurch sehr beansprucht. Ebenfalls

wird das Hörorgan durch den Lärmpegel beeinträchtigt. Diese zusätzlichen Belastungen tragen neben den Tätigkeiten des Lehrer:innenberufs zu Müdigkeit, Erschöpfung, Kopfschmerzen oder Stress bei den Lehrpersonen bei. Im Distance Learning fiel die Belastung aufgrund des Lärmpegels weg: *„Also was in der Schule halt das Anstrengende ist, ist bei uns, ist ein irrsinniger Lärmpegel ...“* (Lehrerin 10, Pos. 707-708). Auch die stimmliche Belastung war im Fernunterricht wesentlich geringer. Als belastend wurde hingegen das vermehrte Arbeiten mit dem Computer genannt, wodurch es zu Kopfschmerzen und Augenproblemen kam.

Die zeitliche Belastung, die im herkömmlichen Präsenzunterricht einen wesentlichen Faktor darstellt, war auch im Distance Learning ein starker Belastungsfaktor. Im Unterschied zum Präsenzunterricht, wo Lehrpersonen Korrekturarbeiten, Leistungsbeurteilung, Stoffdruck, Klassenvorstands- und Kustodiats- bzw. Koordinationsstätigkeiten oder berufsfremde Tätigkeiten, wie z.B. Befragungen für die Gemeinde, Milchgeld, Sammlungen, Administration von Schülerausweisen, etc. als Belastungsgrund angaben, konnte im Fernunterricht vor allem die digitale Arbeitsweise eruiert werden, die zu einem erhöhten Arbeitspensum führte. Korrekturarbeiten und Kommunikationswege gestalteten sich viel schwieriger als im Präsenzunterricht. Zusätzlich zum Distance Learning wurde auch der Journaldienst an den Schulen als zeitliche Belastung geschildert.

Die Belastungsfaktoren „Umstellung auf Distance Learning“, „fehlender sozialer Kontakt“, „Entgrenzung“ sowie „Mehrfachbelastung“ sind neue belastende Faktoren, die sich aus dieser vorliegenden Forschungsarbeit aufgrund des Distance Learnings ergaben. Die genannten Belastungsfaktoren „Schülereigenschaften bzw. -verhaltensweisen“, „Erziehungsberechtigte“, „sonstige Belastungen (fehlende Sanktionen, Lehrerbashing)“ wurden im Zusammenhang mit dem pandemiebedingten Fernunterricht nicht genannt.

Die angeführten **„Rahmenbedingungen“**, welche das fehlende Supportpersonal für administrative Lehrarbeit, die zu kleinen Konferenzzimmer, die Vorgaben des Ministeriums, etc. meinen, finden sich in ähnlicher Form auch bei den befragten Lehrpersonen im Distance Learning auf die Frage *„Welche spezifischen Maßnahmen bräuchte es, um dir/Ihnen die Arbeit zu erleichtern?“* wieder. Da diese Rah-

menbedingungen bei den Interviewten nicht exakt als Belastungsfaktor angegeben wurden, werden sie auch nicht als diejenigen in der vorliegenden Forschungsarbeit angeführt. Dennoch werden die Ergebnisse aufgrund des Vergleichs kurz geschildert. Sieben von 13 befragten Lehrpersonen antworteten auf die im qualitativen Interview gestellte Frage damit, dass es an Endgeräten seitens der Schüler:innen bzw. der Lehrer:innen selbst fehlte: *„Naja, zumindest, dass alle mit den gleichen Voraussetzungen ausgestattet sind, ja. Also dass jedes Kind ein W-Lan, also einen Internetanschluss hat, einen Laptop besitzt, oder ein Tablet besitzt, einen Drucker besitzt“* (Lehrperson 10, Pos. 737-739). Vier Lehrpersonen gaben diesbezüglich auch an, dass die Vorbereitungszeit für eine gute digitale Infrastruktur zu kurz gewesen sei: *„... wir hätten glaub ich eine Einschulung gebraucht amal auf ein funktionierendes System. Weil so wie es jetzt im Zoom war, man stellt sich drauf ein, man lässt sich drauf ein und plötzlich heißt es, es ist nicht sicher genug, wir müssen uns wieder auf was anderes umlernen“* (Lehrperson 12, Pos. 496-499).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich zwei der bereits bestehenden Belastungsfaktoren (zeitliche und gesundheitliche Belastungen) auch im Distance Learning wiederfinden, jedoch in unterschiedlicher Weise. Aufgrund der digitalen Arbeitsweise ergaben sich aus der vorliegenden Forschung neue Belastungserscheinungen. „Schülereigenschaften bzw. -verhaltensweisen“ oder „Erziehungsberechtigte“ wurde im Fernunterricht nicht als Belastung wahrgenommen.

Im abschließenden Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse diskutiert und ein Fazit gebildet.

8. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, welchen (subjektiven) Berufsbelastungen NMS Lehrer:innen während des pandemiebedingten Fernunterrichts ausgesetzt waren. In dieser Forschungsarbeit kann vor allem nur von subjektiven Berufsbelastungen gesprochen werden, da die Stichprobe von 13 Interviews keine objektiven Ergebnisse zulassen und die Wahrnehmung der Belastungen sich je

nach Individuum unterscheiden. Geschlechterspezifische Aussagen bzw. Vergleiche sind ebenfalls unter Berücksichtigung, dass insgesamt zehn Lehrerinnen und drei Lehrer befragt wurden, zu tätigen. Dazu kommt, dass lediglich Lehrpersonen aus Wien und dem Burgenland befragt wurden, wodurch eine regionale Eingrenzung besteht. Da es vom Bildungsministerium keine genauen Vorgaben zur Umsetzung des Distance Learnings gab, konnten die Schulen autonom handeln. Daher waren die gewählten Methoden zur Erreichung des Bildungsauftrages nicht einheitlich, wodurch sich auch das Ausmaß des Arbeitsaufwandes innerhalb der Schulen unterscheidet. Das Angebot an Online-Lernplattformen bzw. -Kommunikationsformen ist groß. In den Interviews wurden zum Beispiel Zoom, MS-Teams, Google Classroom, LMS, E-Mail, Office 365, Moodle, Skype, School-Fox, E-Zone oder WhatsApp genannt. Je nach Ausstattung und Vorlieben entschied sich jede Bildungseinrichtung für die am besten geeignete Option. Um eine allgemeingültige, objektive Aussage aus dieser Forschung tätigen zu können, bedarf es einer Stichprobe, deren Ausgangslage vergleichbar ist. Dennoch bieten die Ergebnisse einen guten Anreiz dafür, Belastungsfaktoren anhand einer größeren Stichprobe durchzuführen, da, wie die Ergebnisse zeigen, jeder der befragten Lehrpersonen unter subjektiven Belastungen litt. Hypothesen könnten überprüft werden und gegebenenfalls Probleme erkannt werden. Inhalt der Diskussion sind die Belastungsfaktoren sowie das Belastungsempfinden der Lehrpersonen während der pandemiebedingten Schulschließung sowie der Vergleich der belastungsunterstützenden Faktoren in der Unterrichtspräsenz und des Distance Learnings aufgrund der Pandemie.

8.1. Belastungsfaktoren

Die vorliegende Forschung ergab insgesamt sechs Belastungsfaktoren, die bei den Lehrpersonen während der Phase des Distance Learnings eruiert werden konnten und die zu Berufsbelastungen führten. All diese Belastungsfaktoren, welche bei Rudow (1994) oder Kaluza (2018) auch als Stressoren bezeichnet werden, führen, wie Cramer et. al. (2018) in ihrem integrativen Rahmenmodell beschreiben, potenziell zu Beanspruchungen. In dieser Arbeit zeigen sich kurzfristige Beanspruchungen bei Lehrpersonen durch gesundheitliche Folgen wie Kopf-

schmerzen oder Augenproblemen. Mittel bzw. langfristige Beanspruchungsfolgen wie Burnout oder berufliche Folgen, wie bei Cramer et. al. (2018) beschrieben, konnten zum Zeitpunkt der Befragung nicht eruiert werden.

Ein Faktor, Mehrfachbelastung, wurde lediglich von einer Lehrperson genannt. Diese Person hatte neben ihrer Funktion als Lehrkraft ebenfalls die Mutterrolle zu übernehmen. Zu Beginn des Distance Learnings war es sehr schwierig für sie, ihren Sohn in schulischen Belangen zu unterstützen und gleichzeitig den Bildungsauftrag auszuführen. Die meistgenannten Faktoren (fehlender sozialer Kontakt und erhöhtes Arbeitspensum) sind von mehr als der Hälfte der befragten Lehrer:innen genannt worden, worauf sich schließen lässt, dass es sich um prägnante Ergebnisse handelt. Drei Lehrpersonen führten beide Belastungsfaktoren an. Der fehlende soziale Kontakt war ebenfalls bei Dreer und Kracke (2021) ein Belastungsfaktor, welcher am häufigsten genannt wurde. Dabei sind soziale Interaktion und Kommunikation zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen sehr wichtig, da diese den Lehrberuf bereichern (Schindler et.al 2019). Zusätzlich ist die Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion ein wesentlicher Bestandteil für positive Outcomes wie Motivation, Lernergebnisse und soziale Anpassung (Thies 2017). Dies beschreibt auch eine interviewte Lehrerin (Lehrperson 2, Pos. 28-30), indem sie schildert, dass diese Interaktion gebrochen ist und sie nicht weiß, ob das gelernte Wissen verstanden wurde, da der persönliche Kontakt nicht vorhanden war. Ebenfalls ist eine gute zwischenmenschliche Beziehung der Lehrpersonen zu den Schüler:innen wichtig für den seelischen Halt der Kinder (Tausch 2017). Darunter fällt auch ein Scherzen oder Lachen mit den Kindern, was ein Lehrer im Interview berichtet. Aufgrund des Fernunterrichts war dies nicht möglich, wodurch die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen litt und als belastend angegeben wurde.

Während die sozialen Kontakte zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen geringer wurden, erhöhte sich der Arbeitsaufwand für Lehrkräfte umso mehr, da für das digitale Unterrichten viel mehr Zeit in Anspruch genommen werden musste. Vor der Coronapandemie führten Lehrpersonen an, dass die unregelmäßigen Arbeitszeiten am Nachmittag und an den Wochenenden zu einem erhöhten Zeitaufwand beitrugen. Ebenfalls zählen Korrekturarbeiten, Leistungsbeurteilung, Stoffdruck, Klassenvorstands- und Kustodiats- bzw. Koordinationstätigkeiten und berufs fremde Tätigkeiten zu den zusätzlichen Beschäftigungen von Lehrkräften (Bründel &

Bründel 2010, Spenger et al. 2019, Stiller 2015). Diese zeitliche Belastung während des Distance Learnings entstand unter anderem durch die digitale Arbeitsweise, welche für viele Lehrpersonen neu war, da sie eine weitaus andere Art des Unterrichtens mit sich brachte als die im Präsenzunterricht. Lehren erfolgte ausschließlich online und über digitale Lernplattformen. Dazu zählten vor allem das aufwendige Korrigieren am Computer sowie die elektronische Kommunikation. Da persönliche, verbale Verständigung während des Distance Learnings nicht möglich war, kam es zu einer Häufung an E-Mails seitens der Schüler:innen, Kolleg:innen und Direktor:innen. Der elektronische Schriftweg war das Hauptkommunikationsmittel für alle Akteure und verursachte einen großen Zeitaufwand. Außerdem kam es seitens der Bildungsdirektion bzw. des Bildungsministeriums laufend zu neuen Erlässen, die von den Lehrpersonen umzusetzen waren. Schwierig erwies sich auch die Situation gleichzeitig Online-Unterricht zu geben und ebenfalls die Betreuungsstunden am Schulstandort abzulegen. Dies erzeugte bei den befragten Lehrpersonen eine Belastung. Auch die Umstellung vom Präsenzunterricht auf Distance Learning war zu Beginn eine zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte. Die Lehrer:innen mussten alle Schüler:innen auf Online-Plattformen registrieren und sich selbst mit der digitalen Technik vertraut machen. Die befragten Lehrer:innen schilderten, dass sie das Gefühl hatten, man würde mit der Arbeit „*nie fertig werden*“, vor allem wegen dem aufwendigen Korrigieren am Computer und dem Beantworten der E-Mails, die laufend empfangen wurden. Die Lehrkräfte hatten das Gefühl jederzeit erreichbar sein zu müssen. Dadurch fiel es den Lehrpersonen sehr schwer, Schulisches vom Privatleben zu trennen. Vor allem auch, weil die räumliche Trennung nicht vorhanden war, wie eine Lehrerin im Interview berichtet, indem sie meinte, dass man nun das Schulgebäude nicht einfach verlassen und darauffolgend abschalten könne. Die Entgrenzung von Frei- und Arbeitszeit wurde im Distance Learning immer geringer. Diese Problematik erfassten auch Berzel und Schroeder (2021) in der Arbeitsweltberichterstattung Hessen. Ruhepausen fallen im Vergleich zu der Präsenzarbeit deutlich geringer aus und die Erreichbarkeit dehnt sich über die eigentlichen Ruhezeiten aus. Die Sphären von Arbeits- und Privatleben verschwimmen regelrecht (Berzel, Schroeder 2021). Vor der pandemiebedingten Schulschließung war dies trotz unregelmäßiger Arbeitszeiten möglich. Im Distance Learning hatte man das Gefühl „nur noch Lehrperson“ (Lehrperson 9, Pos. 1132) zu sein. Durch die Unterstreichung der beiden Wörter

„nur“ und „noch“ im verschriftlichten Interview verdeutlicht die Interviewerin die Bedeutung der Aussage. Die Person sah sich kaum mehr als Privatperson, weder als Mutter, noch als Hausfrau oder als eine Tochter, wie sie im Interview deutlich macht. (Lehrperson 9, Pos. 1132-1136). Das ganze Leben drehte sich nur mehr um den Job. Dabei sind Grenzen zwischen Arbeits- und Privatleben äußerst wichtig für eine gute Work-Life-Balance und ein vermindertes Stresserleben, wie Gisin (2019) in ihrem Artikel ausführt. Durch bestimmte Arrangements, wie zum Beispiel einer räumlichen Trennung, könnte dies ausgeglichen und dem entgegengewirkt werden (Berzel & Schroeder 2021). Das Gefühl des „Nicht-Abschalten-Könnens“ führt in weiterer Folge zu psychischen Belastungen oder Schlafproblemen (Gisin 2019). Derartige Beeinträchtigungen können schlussendlich, wie im Kapitel 4.3.2. beschrieben, zu Burnout führen bzw. schon Anzeichen dafür sein. Eine Lehrperson berichtete, dass sie bereits sehr intensiv psychisch belastet sei, da sie einen Druck von allen Seiten verspürte. Sie meint damit den Druck, Wissen bestmöglich in dieser noch nie dagewesenen herausfordernden Zeit zu vermitteln und die Aufgaben der Direktion zu erledigen. Hier zeigt sich das von Kaluza (2018) beschriebene Perfektionsstreben, welches als persönlicher Stressverstärker zählt. Der Druck entstand durch ihre persönliche Einstellung den Bildungsauftrag perfekt umzusetzen. Weiters führte sie aus, dass es in den ersten drei Wochen „*unerträglich*“ gewesen sei und sie sich von diesem psychischen Druck bereits fast „*erdrückt*“ gefühlt habe. Bedenklich ist hierbei der Ausdruck „*erdrückt*“. Laut Duden versteht man unter diesem Verb „zu Tode drücken“ durch zu großes Gewicht, Druck oder Ähnliches (Duden online 2022). Es kommt dadurch sehr deutlich zum Ausdruck, dass diese Lehrperson enormen psychischen Belastungen ausgesetzt war. Knauder (2005) verwendet den Terminus „erdrücken“ im Zusammenhang mit dem Burnout-Syndrom und der Leistungsfähigkeit/dem Leistungsversagen (siehe Kapitel 4.5.2.). Jede neue Situation scheint erdrückend und kaum bewerkstelligend zu sein (Knauder 2005). Dies kann bei dieser befragten Lehrperson auf erste Anzeichen eines Burnouts schließen lassen, da sie unter immensen psychischen Druck bzw. Leistungsdruck leidet.

Nicht zu trennen von den psychischen sind körperliche Belastungen, die sich bei den befragten Lehrpersonen während des Distance Learnings bemerkbar gemacht haben und zu den gesundheitlichen Belastungen zählen. Durch das vermehrte Arbeiten mit dem Computer, entstanden Kopfschmerzen und aufgrund der

Strahlung auf die Netzhaut, Schlafprobleme. Gesundheitliche Beeinträchtigungen waren im herkömmlichen Schulalltag hauptsächlich durch den hohen Lärmpegel verursacht. Bründel & Bründel (2010) geben diesbezüglich Schüler:innenaktivitäten wie Schreien, Herumlaufen, Toben, Klatschen etc. an. Dieser Faktor fällt beim Distance Learning weg und führt zu einer Entlastung. Es kann demnach gesagt werden, dass Lehrer:innen im Distance Learning weniger Lärm ausgesetzt waren, der Online-Unterricht erzeugte jedoch bei den Befragten durch die vermehrte Arbeit am Computer Augenprobleme und Kopfschmerzen, wie sich auch bei Dreer & Kracke (2021) zeigt.

Die Belastungsfaktoren „Schülereigenschaften bzw. -verhaltensweisen“, „Erziehungsberechtigte“, „sonstige Belastungen (fehlende Sanktionen, Lehrerbashing)“ (Spenger et.al. 2019, Döring-Seipel & Dauber 2013) wurden im Zusammenhang mit dem pandemiebedingten Fernunterricht nicht genannt. Wie die Forschung von Spenger et. al. (2019) zeigt, ergibt sich das größte Belastungsempfinden bei der Hilflosigkeit der Kindererziehung, dem problematischen Erziehungsstil, der Abwälzung der Erziehungsaufgabe an die Schule und der mangelnden Unterstützung der Schüler:innen seitens der Eltern. Es wäre möglich, dass Faktoren wie der Erziehungsstil oder die Abwälzung der Erziehungsaufgabe an die Schule aufgrund des Distance Learnings und der Distanz eher weniger zum Vorschein kamen, als im Präsenzunterricht. Auch individuelle Schüler:innenverhaltensweisen, wie Unterrichtsstörungen oder etwaige Verhaltensauffälligkeiten, wurden im Distanzunterricht wohlmöglich anders oder nicht wahrgenommen.

8.2. Belastungsempfinden

Zum beruflichen Belastungsempfinden äußerten sich 12 Lehrpersonen. Eine Lehrperson nahm dazu keine Stellung, weil sie von der/die Interviewer:in nicht danach gefragt wurde. Daher liegt von dieser Lehrkraft keine Antwort vor beruflichen zum Belastungsempfinden vor. Was indessen gesagt werden kann, ist, dass die befragte Person vom erhöhten Arbeitspensum belastet war und gesundheitliche Beschwerden durch das digitale Arbeiten hatte.

Wie die Ergebnisse in Abbildung 7 zeigen, fühlten sich knapp die Hälfte der befragten Lehrpersonen mehr belastet als im Präsenzunterricht. Nach Spenger et.al. (2019) arbeiteten Lehrpersonen bereits mehr als 40 Stunden in einer herkömmli-

chen Schulwoche vor der pandemiebedingten Schulschließung. Unter Rücksichtnahme dieser Erkenntnis und der Aussagen der interviewten Lehrer:innen, indem sie meinten die Belastung wäre doppelt bzw. noch viel anstrengender, muss der Arbeitsaufwand im Distance Learning enorm für die Befragten gewesen sein. Die Hauptursache dafür war vor allem die Mehrarbeit aufgrund des digitalen Unterrichtens. Einer der meistgenannten Belastungsfaktoren in dieser Forschung ist auch das erhöhte Arbeitspensum, welcher ebenfalls durch die digitale Arbeitsweise ausgelöst wurde. Dazu zählten vor allem die Flut an E-Mails und das Korrigieren der digitalen Arbeitsaufträge. Bei fünf der befragten Lehrpersonen ergibt sich aufgrund der Codierung ein Zusammenhang zwischen dem erhöhten Arbeitspensum und der Mehrbelastung. Beide Codes wurden bei diesen Lehrpersonen verwendet. Die befragten Lehrpersonen fühlten sich dadurch stark belastet und es erschien ihnen anstrengender als im Präsenzunterricht. Die Veränderung des Unterrichtens, vor allem auch die fehlende Vorbereitungszeit für die Umstellung auf Distance Learning, stellte Lehrer:innen vor eine Herausforderung. Die Mehrarbeit zeigte sich unter anderem dadurch, dass die Lehrpersonen nicht abschalten konnten, immer das Gefühl hatten erreichbar sein zu müssen, wodurch eine Lehrperson ebenfalls wochenends die Arbeit nicht einstellte. Eine Lehrperson schilderte, dass es nur zu Beginn belastend war, da die Umstellung auf Distance Learning mit viel Arbeit verbunden war. Der Arbeitsaufwand nahm bei ihr im Laufe der Zeit ab. Vier Lehrpersonen empfanden die berufliche Belastung als gleichwertig im Vergleich zum Präsenzunterricht, wobei sich eine Lehrerin davon bemühte, nicht mehr zu arbeiten. Es deutet darauf hin, dass ihr Arbeitspensum sehr hoch war, sie achtete aber darauf, Beruf und Freizeit zu trennen. Lehrerin 8 nahm die Berufsbelastung anders wahr als im Distance Learning. Sie ist aber der Meinung, dass die aufgewendete Zeit und Energie dieselbe war. Ein stressresistenter Lehrer hatte sich an seine neuen Tätigkeiten (Journaldienst und Skypeunterricht) gewöhnt, obwohl er die Situation als stressiger empfand als seinen herkömmlichen Schulalltag. Lehrerin 5 hatte sich ebenfalls an das Distance Learning angepasst und empfand es zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr belastender als im Präsenzunterricht. Dass Gewohnheiten stressfreier sind, lässt sich darauf zurückführen, dass sich das Gehirn Wege sucht, um sich weniger anzustrengen. Routinen bzw. Gewohnheiten erlauben es dem Geist häufiger herunterzufahren (Duhigg 2014). So empfanden die beiden Lehrpersonen das Distance Learning nicht mehr belasten-

der als den Präsenzunterricht, da sie mittlerweile eine Routine entwickelten, die sie verinnerlichten. Zudem haben Individuen unterschiedliche Bewältigungsstrategien, wie unter anderem Lazarus (1995) in seinem transaktionellen Stressmodell beschreibt. Diese beiden Lehrpersonen verfolgten die Strategie der Informationssuche, indem Lösungen gesucht wurden, um mit der stressreichen Situation umzugehen oder sich dieser anzupassen.

Lehrer:in 4 und 12 empfanden das Distance Learning als weniger belastend. Lehrer 4 hatte im Schulalltag vor der pandemiebedingten Schulschließung aufgrund verhaltensschwieriger Schüler:innen große Probleme und war dadurch psychisch belastet. Wie er selbst beschreibt, war er bis zum Lockdown an seine Grenzen gelangt und als die Schule schloss, war es eine Erleichterung für ihn. Er konnte dadurch Abstand gewinnen. Ebenfalls entlastend für ihn war es, nicht dem Lärm der Schüler:innen ausgesetzt zu sein. Wie bei Spenger et.al (2019) erforscht wurde, leidet ein Großteil der Lehrer:innen unter andauerndem Lärm, wodurch das Hörorgan und das Nervensystem stark beeinträchtigt wird. Die freie Zeiteinteilung hingegen, die ebenfalls bei Spenger et.al. (2019) als Belastungsfaktor genannt wurde, wird von Lehrerin 12 als entlastend geschildert. Für sie war es entspannender nicht um 8 Uhr in der Schule zu sein und die Bedürfnisse der Kinder befriedigen zu müssen. Die Situation, unter keinem zeitlichen Druck zu stehen, ist entlastender, denn Zeitdruck und auch Überforderungen können Dauerstress erzeugen, welcher das Wohlbefinden der geistigen Leistungsfähigkeit einschränkt und schlussendlich die Gesundheit schädigt. (Litzcke & Schuh 2010)

8.3. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit den Belastungsfaktoren von Lehrpersonen während der erstmaligen, österreichweiten Schulschließung aufgrund der Covid-19 Pandemie. Dass Lehrer:innen in der Ausübung ihres Berufs belastet sind, ist nicht neu. Belastungen im Lehrer:innenberuf wurden bereits vielfach erforscht wie zum Beispiel bei Rudow (1994), Schönwälder (2006), Oesterreich (2008), van Dick & Stegmann (2013), Klusmann & Waschke (2018), Stiller (2015), Cramer et.al. (2018) oder Spenger et.al (2019). Anzumerken ist jedoch, dass bereits erforschte Belastungsfaktoren wie zum Beispiel bei Rudow (1994) nach 25 Jahren wieder bzw. noch immer bei Spenger et.al. (2019) vorkommen. In beiden

Arbeiten werden das übermäßige Sprechen, Ermüdungserscheinungen, Lärm, verhaltensauffällige Schüler:innen sowie die Eltern-Lehrer:in-Beziehung als Belastungspotenzial angeführt. Dies führt zur Erkenntnis, dass bis dato noch keine entlastenden Maßnahmen für Lehrpersonen gefunden wurden.

Neben den bereits bestehenden Belastungsfaktoren im herkömmlichen Schulalltag wurden die Lehrpersonen in der Pandemie auf neue, unerwartete Herausforderungen gestellt, welche in dieser Arbeit dargestellt wurden. Diese Forschung ergab unterschiedliche, zum Teil neue und alte (subjektive) Berufsbelastungen, wobei fast alle mehrfach von den einzelnen Lehrpersonen genannt wurden. Der fehlende soziale Kontakt zu den Kindern sowie das erhöhte Arbeitspensum stehen in diesem Zusammenhang hervor, da sie am meisten genannt wurden. Der hohe Arbeitsaufwand im Präsenzunterricht wurde bereits vor der Pandemie als Belastung von den Lehrpersonen angeführt und der fehlende Sozialkontakt durch das Distance Learning kam neu hinzu. Diese Belastungsfaktoren wurden ebenfalls bei Eickelmann & Drossel (2022) sowie bei Hansen, Klausmann & Hanewinkel (2020) als einer der Hauptbelastungsfaktoren erforscht. Auch der fehlende soziale Kontakt wurde in der Studie von Dreer und Kracke (2021) am meisten von den Lehrpersonen genannt. Auch die restlichen Belastungsfaktoren (Entgrenzung, gesundheitliche Belastung, Umstellung auf Distance Learning und Mehrfachbelastung) aus den dargelegten Studien (Dreer & Kracke 2021, Mußmann et.al. 2021, Köstner et.al 2021) konnten in dieser Arbeit dargelegt werden. Demnach zeigen sich Parallelen zu den deutschen Studien und der vorliegenden Studie mit einer Stichprobe aus Österreich. Auch die Ergebnisse des Belastungsempfindens decken sich mit den Resultaten von Schwab und Lindner (2021), in dem sich die Mehrheit der Lehrpersonen mehr belastet fühlten.

Dennoch muss angemerkt werden, dass das Belastungsempfinden und in weiterer Folge die Belastungsbewältigung subjektiv betrachtet werden muss, wie zum Beispiel Schmitz & Schwarzer (2002) Becker (2006), Renneberg & Hammelstein (2006), Döring-Seipel & Dauber (2013), Cramer & Friedrich & Merk (2018) in ihren Arbeiten beschreiben. Die Ausprägung des Belastungsempfindens steht in engem Zusammenhang mit den vorhanden persönlichen Ressourcen, die ein Individuum zur Verfügung hat. Jeder Mensch hat daher eine andere Auffassung von Belastungserscheinungen.

Mit dem Schuljahr 2022/23 fiel die flächendeckende Schulschließung in Österreich und der Regelunterricht wurde wieder aufgenommen. Die Belastungsfaktoren erhöhtes Arbeitspensum, fehlender Sozialkontakt, Entgrenzung, Mehrfachbelastung konnten demnach eingedämmt werden, doch wie sich diese Belastungen langfristig auf die Beanspruchung der Lehrkräfte auswirken werden, kann nicht gesagt werden. Denn auch eine kurzfristig empfundene Belastung kann zu langfristigen Beanspruchungen führen, wenn keine zielführenden Bewältigungsstrategien eingesetzt werden (Drossel, Fröhlich, Gerick & Eickelmann 2022). Die Gesundheit der Lehrkräfte ist äußerst wichtig, da sie einen großen Einfluss auf die Unterrichtsqualität und damit auch auf den Lernerfolg der Schüler:innen hat (Hansen, Klusmann & Hanewinkel 2020). Hattie (2014) beschreibt Lehrpersonen als die wichtigsten Akteure im Bildungswesen (Hattie 2014) und daher ist es von großer Bedeutung deren Gesundheit zu fördern.

Literaturverzeichnis

ATTESLANDER, PETER (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.KG.

BARTH, ANNE-ROSE (1990): Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg

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

BECKER, E. GEORG & GONSCHOREK, GERNOT (1993): Kultusminister schicken 55 000 Lehrer vorzeitig in Pension. Konsequenzen aus dem Hedelberger Burnout-Test. In: Gudjons, Herbert (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Bergmann und Helbig Verlag

BERGER, DORIS (2010): Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele. Wiesbaden: Gabler Verlag.

BERZEL, ALEXANDER & SCHROEDER, WOLFGANG (2021): Policy Paper - Arbeitsweltbericht-erstattung Hessen. Universität Kassel. Nr. 12, 05/2021 Online im Internet: https://kobra.unikassel.de/bitstream/handle/123456789/13026/i3_12_2021_BerzelSchroederHomeofficeTransformationArbeitswelt.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Stand: 27.8.2021]

BMBWF (Hrsg.) (2019): Allgemeinbildung - Lehramtsstudien an den Pädagogischen Hochschulen – Bereich Primarstufe und Sekundarstufe. Online im Internet: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule.html> [Stand: 22.4.2023]

BMBWF (Hrsg.) (2020a): Informationen bezüglich Schulen. Online im Internet: https://www.oesterreich.gv.at/themen/coronavirus_in_oesterreich/aktuelle_entwicklungen_in_der_schule.html [Stand: 27.6.2020]

BMBWF (Hrsg.) (2020b): Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning nach den Osterferien. Online im Internet: file:///C:/Users/Albert/AppData/Local/Temp/corona_fernlehre_20200331.pdf [Stand: 30.10.2020]

BMBWF (Hrsg.) (2020c): Das österreichische Schulsystem. Online im Internet: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html> [Stand: 12.11.2021]

BORTZ, JÜRGEN & DÖRING, NICOLA (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

BÖHM-KASPAR, OLIVER (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung: Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium. Münster: Waxmann.

BRÜNDEL, HEIDRUN & BRÜNDEL, KLAUS-HEINRICH (2010): Fit für den Schulalltag. Psychosoziale Grundkompetenzen im Lehrerberuf. Carl Link Verlag: Köln

BURISCH, MATTHIAS (2010): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung, Zahlreiche Fallbeispiele, Hilfen zu Selbsthilfen. Springer-Verlag: Berlin/Heidelberg/New York

CRAMER, COLIN/FRIEDRICH, ALENA/MERK, SAMUEL (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: Bildungsforschung (2018) 1, S. 1-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-165751 - DOI:10.25656/01:16575

CRAMER, COLIN (2019): Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In: Kiel, Ewald/ Herzig, Bardo/Maier, Uwe/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 133-140

CZYPIONKA, THOMAS/KOCHER, MARTIN G./SCHNAB ALEXANDER (2020): Österreichs Wirtschaft in der Corona-Pandemie. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 21 (Heft 3), S. 280-289

DÖRING-SEIPEL, ELKE & DAUBER, HEINRICH (2013): Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen

DRAHMANN, MARTIN (2019). Ethostheorien. Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In Harant, Martin/Küchler, Uwe/Thomas, Philipp (Hrsg.), Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung. Tübingen: Tübingen University Press, S. 129-144

DREER, BENJAMIN & KRACKE, BÄRBEL (2021): Lehrer:innen im Corona-Lockdown 2020 – Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In: Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/im Brahm, Grit (Hrsg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann Verlag, S. 45-62

DROSSEL, KERSTIN/FRÖHLICH, NADINE/GERICK, JULIA/EICKELMANN, BIRGIT (2022): Belastungsempfinden von Lehrkräften in der COVID-19-Pandemie: Empirische Analysen zu Zusammenhängen mit schulischen Input- und Prozessmerkmalen. In: Rubach, Charlott/Bonanati, Sabrina (Hrsg.): Empirische Pädagogik, Landau/Pfalz: Empirische Pädagogik e. V., 36. Jahrgang, Heft 2, S. 185-203

DUDEN (2022): erdrücken. Online im Internet:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/erdruecken> [9.12.2022]

DUHIGG, CHARLES (2014): Die Macht der Gewohnheit: warum wir tun, was wir tun. München: Piper

EICKELMANN, BIRGIT & DROSSEL, KARIN (2020): Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag : eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Berlin, Düsseldorf: Vodafone Stiftung. Online im Internet:

https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf [Stand: 18.8.2022]

FLICKERMANN, DETLEF & EDELSTEIN, BENJAMIN (HRSG.) (2020): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie.- Münster: Waxmann.

FÜRST, FABIAN (2018): Burnout bei Lehrkräften. Theorie – Ursachen – Prävention - Intervention. Tectum Verlag: Baden-Baden

GISIN, LEILA (2019): Dem persönlichen Bedürfnis entsprechende Grenzen zwischen Arbeit und privat setzen. In: Dossier. Ausgabe 4. S. 30/31

HANSEN, JULIA/KLAUSMANN, UTA/HANEWINKEL, REINER (2020): Stimmungsbild: Lehrer-gesundheit in der Corona-Pandemie. Befragung zur Lehrergesundheit. Online im Internet: https://bildungsklick.de/fileadmin/user_upload/www.bildungsklick.de/PDFs/ergebnisbericht-2389012.pdf [Stand: 19.8.2022]

HARTING, KATHLEEN & ERTHAL, MARGARET J. (2005): History of Distance Learning. In: Information Technology, Learning and Performance Journal, 23 (1), S. 35-48. Online im Internet:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=E364CA2B84F15513EFEB784BA9DE2A80?doi=10.1.1.587.5816&rep=rep1&type=pdf> [Stand: 4.8.2022]

HATTIE, JOHN (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

HEINRICHS, MARKUS/STÄCHELE, TOBIAS/DOMES, GREGOR (2015): Stress und Stressbewältigung. Göttingen: Hogrefe

HERZBERG, FREDERICK (1964): the motivation-hygiene concept and problems of man power. Personnel Administration, 27, S. 3-7

HOBFOLL, STEVAN E. (1989): Conservation of Resources – A New Attempt at Conceptualizing Stress. American Psychologist, 44(3), S. 513–524.

HOBFOLL, STEVAN E. (2001): The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology*, 50(3), S. 337–370.

HRASTINSKI, STEFAN (2008): Asynchronous and synchronous E-learning. In: *Educause Quarterly*, (4), pp. 51–55. Online im Internet: https://www.researchgate.net/profile/Stefan-Hrastinski/publication/238767486_Asynchronous_and_synchronous_e-learning/links/0c960533accaa58091000000/Asynchronous-and-synchronous-e-learning.pdf?origin=publication_detail [Stand: 4.8.2022]

KARASEK, ROBERT (1979): Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, S. 285–308.

KALUZA, GERT (2018): Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung. Berlin: Springer, 4. Aufl.

KARSCH, PHILIP (2021): Schule und digitale Kommunikationskultur. Antinomien des Lehrer*innenhandelns zwischen Privatheit und Professionalität. Bielefeld: Springer

KLUSMANN, UTA & RICHTER, DIRK (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), S. 202–224.

KLUSMANN, UTA & WASCHKE, NATALIE (2018): Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf. Göttingen: Hogrefe

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

KRAMIS-AEBISCHER, KATHRIN (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt Bern

KUNTER, MAREIKE & POHLMANN, BRITTA (2009): Lehrer. In: Wild, E., Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 261-282

KÖPPL-TURYNA, MONIKA & LORENZ, HANNO (2020): Österreich in der Corona-Krise. Kapitel 2 – Wenn das Klassenzimmer nach Hause kommt. Online im Internet: <https://www.agenda-austria.at/publikationen/oesterreich-in-der-corona-krise/> [Stand: 27.6.2020]

KÖSTNER, CLEMENS ET.AL. (2021): SARS-CoV-2 Arbeits- und Infektionsschutzmaßnahmen an Schulen. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. baua: Fakten

KYRIACOU, CHRIS (2001): Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27–35.

LAZARUS, RICHARD S.(1995): Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse Weinheim: Psychologie Verlags Union. 3. Aufl., S. 198-229

LITZCKE, SVEN MAX & SCHUH, HORST (2010): Stress, Mobbing und Burn-out am Arbeitsplatz. Berlin, Heidelberg: Springer, 5. Aufl.

MASLACH, CHRISTINA & JACKSON, SUSAN E. (1986): The Maslach Burnout Inventory Manual. CA; Consulting Psychologists Press. Palo Alto

MAYRING, PHILIPP (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel : Beltz, 5. Aufl.

MAYRING, PHILIPP (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 12. Aufl.

MUßMANN, FRANK ET.AL. (2021): Digitalisierung im Schulsystem 2021. Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland. Online im Internet: https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/digitalisierung_im_schulsystem_2021/projekte/kooperationsstelle/Digitalisierung_im_Schulsystem_2021_Gesamtbericht_ohne_Anhang.pdf [19.8.2022]

OESTERREICH, RAINER (2008): Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbela-
stung. In: Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. Wülser, M. (Hrsg.): Arbeitsort Schule.
Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 49-74

PINES, AYALA M./ARONSON, ELLIOT/KAFRY, DITSA (1987): Ausgebrannt. Vom Überdruß zur
Selbstentfaltung. Clett-Kotta: Stuttgart

RENNEBERG, BABETTE & HAMMELSTEIN, PHILIPP (2006): Gesundheitspsychologie. Heidel-
berg: Springer.

RICHTER, PETER & HACKER, WINFRIED (1998): Belastung und Beanspruchung. Stress, Er-
müdung und Burnout im Arbeitsleben. Asanger-Verlag: Heidelberg

ROTHLAND, MARTIN (2016): Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit. – In: Rothland, Martin
(Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, S. 67-86

ROTHLAND, MARTIN & KLUSMANN, UTE (2016): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studiebuch. Münster: Waxmann, S. 351-369

RUDOW, BERND (1994). Die Arbeit des Lehrers. Bern: Huber.

RUDOW, BERND (2000): Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf, in: schulmanagement, Jg. 31, Heft 6,

RUDOW, BERND (2014): Die gesunde Arbeit. Psychische Belastungen, Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München

SANDMEIER, ANITA/KUNZ HEIM, DORIS/WINDLIN, BÉAT/KRAUSE, ANDREAS (2017): Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39(1), S. 75–94.

SCHEUCH, KLAUS/HAUFE, EVA/SEIBT, REINGARD (2015): Teachers' Health. In: Deutsches Ärzteblatt International. 112(20), S. 347-356. Online im Internet: https://www.researchgate.net/publication/277894323_Teachers%27_Health [Stand: 06.01.2022]

SCHINDLER, ANN-KATHRIN ET.AL. (2019): Soziale Interaktion und Kommunikation. In: Urhahne, Detlef; Dresel, Markus; Fischer, Frank (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Springer, S. 421-439

SCHMITZ, GERDAMARIE S. & SCHWARZER, RALF (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem, D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeits- und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. 44, Beiheft, 192–214.

SchOG (2020): Schulorganisationsgesetz. Online im Internet: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&FassungVom=2022-05-25&Artikel=&Paragraf=21h&Anlage=&Uebergangsrecht=> [Stand: 15.02.2023]

SCHÖNWÄLDER, HANS-GUENTER (1983): Arbeitsbelastung und Arbeitszeit des Lehrers. In Gewerkschaft Erziehung Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Lehrer. Stuttgart: GEW, S. 4-33

SCHÖNWÄLDER, HANS-GUENTER (1989): Belastungen im Lehrerberuf, in: Pädagogik, Heft 6, 1989, S. 11-14.

SCHÖNWÄLDER, HANS-GUENTER (1990): Rationalität im Lehrberuf. In: Strittmatter, P. (Hrsg.): Zur Lernforschung. Befunde – Analysen – Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S. 77-98

SCHÖNWÄLDER, HANS-GUENTER (2003): Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Schriftreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Berlin 2003

SCHÖNWÄLDER, HANS-GUENTER (2006). Arbeitsbelastung von Lehrern – terra incognita der Pädagogik. Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule, 34(4), S. 273–282.

SCHPFLG (1985): Schulpflichtgesetz §11. Online im Internet:
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576&FassungVom=2020-01-07&Artikel=&Paragraf=11&Anlage=&Uebergangsrecht=> [Stand: 4.8.2022]

SCHUG (2022): Schulunterrichtsgesetz. Online im Internet:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Stand: 9.8.2022]

SCHWAB, SUSANNE & LINDNER, KATHARINA-THERESA (2021): Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. Online im Internet: https://www.isw-linz.at/fileadmin/user_upload/HP_Schwab.pdf [28.3.2021]

SPENGER, JÖRG ET. AL. (2019): Under pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie. Online im Internet: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Silvia_Zechmeister/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf [Stand: 27.6.2020]

STATISTIK AUSTRIA (2022): Lehrpersonen an Schulen (exklusive karenziertes Lehrpersonal). Online im Internet: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen> [Stand: 22.04.2023]

STILLER, MICHAEL (2015): Belastungen, Ressourcen und Beanspruchung bei Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

TAUSCH, REINHARD (2017): Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 3. Aufl.

TENGLER, KARIN/SCHRAMMEL, NATALIE/BRANDHOFER, GERHARD (2020): Lernen trotz Corona.Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. In: Medienimpulse, Jg. 58, Nr. 2

TERHART, EWALD ET.AL. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, Frankfurt am Main

THIES, BARBARA (2017): Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. Ein historischer Abriss. In: Schweer , Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 3. Aufl.

TRÜLTZSCH-WIJNEN, CHRISTINE & TRÜLTZSCH-WIJNEN, SASCHA (2021): Notfall-Fernunterricht in Österreich In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 21. Online im Internet: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/download/418/409> [Stand: 4.8.2022]

TURNER, AGNES & SCHERDE, TAMINA-MELANIE (2022): Über physische Distanz und emotionale Nähe im Fernunterricht. Wie kann es Lehrer:innen gelingen, mit Schüler:innen in Kontakt zu bleiben? In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 22. Online im Internet: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/414/454> [Stand: 4.8.2022]

URBUTT, ANNE (2015): Belastungen im Lehrerberuf: Faktoren der Belastung und Strategien der Belastungsbewältigung. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH

VAN DICK, ROLF (1999): Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Marburg: Tectum.

VAN DICK, ROLF & STEGMANN SEBASTIAN (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rohtland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60

VOGEL, PATRIC U.B. (2021): COVID-19: Suche nach einem Impfstoff. Springer Spektrum: Wiesbaden

VON LUCIUS, JULIAN (2017): Homeschooling: Eine verfassungsrechtliche Untersuchung des Rechts der Eltern, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

WHEELER, STEVE (2012): Distance Learning. In: Seel, Norbert M. (Hrsg.): Encyclopedia of the Sciences of Learning. New York: Springer Science, S. 1018-1020

XANTHOPOULOU, DESPONI/BAKKER, ARNOLD B./DEMEROUTI, EVANGELIA/SCHAUFELI, WILMAR B. (2007): The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), S. 121 –141.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vereinfachtes Rahmenmodell in Anlehnung an Rudow (1994).....	13
Abbildung 2: Heuristisches Modell des Zusammenhangs von Belastung, Ressourcen und Beanspruchung (Cramer, Friedrich & Merk 2018, 7).....	17
Abbildung 3: Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung (Cramer, Friedrich & Merk 2018, 14).....	18
Abbildung 4: Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (1995).....	32
Abbildung 5: Die drei Ebenen des Stressgeschehens ("Stress-Ampel") (Kaluza 2018,16).....	34
Abbildung 6: Quantitative Darstellung der Ergebnisse "Belastungsfaktoren im Distance Learning".....	47
Abbildung 7: Quantitative Darstellung der Ergebnisse "Grad der Belastung".....	48

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kodierleitfaden.....	44
Tabelle 2: Gegenüberstellung der Belastungsfaktoren.....	56