

MASTERARBEIT/MASTER THESIS

Berufsbezogene Ängste bei Primarstufenlehrkräften. Eine empirisch-quantitative Fragebogenuntersuchung.

eingereicht von/submitted by

Sabrina Erika Rupp, BEd

zur Erlangung des akademischen Grades/in partial fulfilment of the
requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Krems, September 2024/ Krems, september 2024

Matrikelnummer/Student number:
Studienrichtung/Degree programme:
Betreuung/Supervisor:

41781796
Lehramt im Bereich der Primarstufe
Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd

Kurzzusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es mithilfe einer quantitativen Fragebogenuntersuchung, die verschiedensten Ängste von Lehrer und Lehrerinnen der Primarstufe bezüglich der Ursachen und der Bewältigung darzulegen. Die Ergebnisse werden anhand einer deskriptiven Statistik beschrieben und die Forschungsfragen explorativ, explanativ und inferenzstatistisch beantwortet. In der Theorie werden Themen wie die Begriffsdefinitionen Angst, Furcht und Stress näher beleuchtet und es wird ein Einblick auf die Resilienz und der Krankheit Burn-out gegeben. Der Einfluss der Arbeitsbedingungen der Lehrperson auf die Lehrer- und Lehrerinnenangst wird ebenfalls dargelegt. In der Erkenntnisgewinnung werden Zusammenhänge zwischen verschiedensten angstauslösenden Faktoren beschrieben und Ängste von Lehrkräften untersucht. Auf der Basis der Erkenntnisse werden Möglichkeiten dargestellt, um Ängste sowie deren Entstehung entgegenzuwirken.

Summary

The aim of this master's thesis is to present the various fears of primary school teachers regarding their causes and coping strategies using a quantitative survey. The results are described through descriptive statistics, and the research questions are answered exploratively, explanatorily, and inferentially. In the theoretical section, topics such as the definitions of fear, anxiety, and stress are examined in more detail, and insights into resilience and the illness of burnout are provided. The influence of teachers' working conditions on teacher anxiety is also discussed. In the knowledge-gathering process, connections between various anxiety-inducing factors are described, and teachers' fears are examined. Based on the findings, potential strategies for counteracting fears and their causes are proposed.

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit habe ich an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Krems im Rahmen meines Masterstudiums verfasst. In der gesamten Zeit meiner Betreuung durch Herrn Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd wurde ich zu jeder Zeit, sei es mit konstruktiver Kritik oder schnellen Rückmeldungen, umfassend unterstützt. Hierfür möchte ich mich für die Geduld, die Professionalität und der reichen Erfahrung bedanken!

Ich habe dieses Thema meiner Masterarbeit gewählt, da ich erst seit meiner praktischen Arbeit als Primarstufenlehrerin bewusst geworden ist, dass das Thema Lehrer:innenangst immer mehr in den Vordergrund rückt. Dieses Thema findet sich sowohl bei den Junglehrer:innen als auch bei den dienstfahreneren Lehrkräften wieder. So erlebte und erlebe ich noch immer selbst verschiedenste Ängste, die mit der Profession Lehrer:in verbunden sind. Jedoch ist zu sagen, dass ich mit den Jahren gelernt habe mit den verschiedensten Ängsten umzugehen und diesen entgegenzuwirken. Eine Strategie davon ist, wie es auch in der Erkenntnisgewinnung gezeigt wird, der tagtägliche Austausch mit dem Kollegium oder meinem Partner. Auch eine gewisse Work-Life-Balance mit sportlichen Betätigungen helfen mir seitdem durch den Schulalltag.

Daran anschließend ergeht ein großes Dankeschön an meinen Verlobten, der mich in dieser Zeit, wo es nur ging, unterstützte. Ebenso gilt auch ein Dankeschön an meine Eltern und meine engsten Freunde, die mir in dieser herausfordernden Zeit immer Verständnis entgegengebracht haben und mir gleichzeitig Mut und Kraft gaben weiterzumachen.

Abschließend möchte ich mich ebenso bei allen Lehrkräften bedanken, die an dieser Fragebogenuntersuchung teilnahmen und mir das Forschen überhaupt ermöglichten.

Krems an der Donau, im September 2024

Sabrina Erika Rupp

Inhaltsverzeichnis

1	PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN	9
2	NEGATIVE EMPFINDLICHKEITEN EINER (LEHR)PERSON	12
2.1	Angst	12
2.2	Furcht	14
2.3	Stress	14
2.3.1	Folgeschäden von Stress	17
2.3.2	Prophylaktische Ansätze bei Stress	18
2.4	Belastungen im Lehrberuf	19
2.5	Lehrer- und Lehrerinnenangst	21
2.6	Resümee	25
3	RESILIENZ	27
3.1	Die Definition.....	27
3.2	Die Merkmale von resilientem Verhalten	27
3.3	Burn-out	28
3.4	Symptome von Burn-out	29
3.5	Missbrauch diverser Suchtmittel	31
3.6	Resümee	31
4	DIE ARBEITSBEDINGUNGEN DER LEHRPERSON.....	33
4.1	Die Arbeitszufriedenheit.....	33
4.2	Das Schulklima.....	34
4.3	Zwischenmenschlicher Umgang im Kollegium.....	36
4.4	Zwischenmenschlicher Umgang zwischen Lehrpersonen und Direktion	38
4.5	Resümee	39
5	DIE EMPIRISCH-QUANTITATIVE ERHEBUNG	42
5.1	Forschungsfragen - Hypothesen	42

5.2	Das Erhebungsinstrument	43
5.3	Die Erhebung	43
5.4	Dimensionsreduktion	47
5.5	Skalenbildung	48
5.6	Die Items	51
5.7	Items zum Belastungserleben.....	51
5.8	Items zur Work-Life-Balance.....	54
5.9	Items zu positiv erlebte berufliche Beziehungen	56
5.10	Items zu Ängsten	57
5.11	Items zu Mangel an Kooperation und Unterstützung.....	60
5.12	Items zum Pflichtbewusstsein/ Engagement	61
5.13	Normalverteilung der Faktoren	62
5.14	Klärung der ersten Forschungsfrage.....	67
5.15	Klärung der zweiten Forschungsfrage	69
5.15.1	Korrelation zwischen dem Faktor Ängste und dem Faktor Belastungserleben.....	71
5.15.2	Korrelation zwischen dem Faktor Ängste und dem Faktor Work-Life-Balance.....	72
5.15.3	Korrelation zwischen dem Faktor Ängste und dem Faktor positiv erlebte Beziehung	73
5.15.4	Korrelation zwischen dem Faktor Ängste und dem Faktor Mangel an Kooperation und Unterstützung.....	74
5.15.5	Korrelation zwischen dem Faktor Ängste und dem Faktor Pflichtbewusstsein/ Engagement	75
5.16	Ergebnisse der dritten Forschungsfrage	75
5.17	Weitere Fragestellungen: Coping Strategien der Lehrpersonen bei Ängsten	77
5.18	Resümee.....	80
6	SCHLUSS/FAZIT	83
7	LITERATURVERZEICHNIS.....	87
8	ANHANG	90

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Täglicher Einfluss auf die Lehrperson (vgl. Schösser, 2015, 32ff.)	23
Abbildung 2 Screenplot der erklärten Gesamtvarianz	48
Abbildung 3 Normalverteilung zum Faktor Belastungserleben	63
Abbildung 4 Normalverteilung zum Faktor Work-Life-Balance	64
Abbildung 5 Normalverteilung zum Faktor positive Beziehungen.....	64
Abbildung 6 Normalverteilung zum Faktor Ängste	65
Abbildung 7 Normalverteilung zum Faktor Mangel an Kooperation und Unterstützung	65
Abbildung 8 Normalverteilung zum Faktor Pflichtbewusstsein/ Engagement	66
Abbildung 9 Ängste der Primarstufenlehrer:innen	67
Abbildung 10 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit dem subjektiven Belastungserleben	71
Abbildung 11 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit der Work-Life-Balance.....	72
Abbildung 12 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit den positiven Beziehungen	73
Abbildung 13 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit dem Mangel an Kooperation und Unterstützung.....	74
Abbildung 14 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit dem Pflichtbewusstsein.....	75
Abbildung 15 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit den Dienstjahren	76
Abbildung 16 Häufigkeit der Frage: Ich rede über Probleme im Schulalltag mit.....	78
Abbildung 17 Häufigkeit der Frage: Ich überlege oft, wenn ich überfordert bin.....	80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Geschlechterverhältnisse der Erhebung.....	44
Tabelle 2 Mittelwerte hinsichtlich des Alters der befragten Personen	44
Tabelle 3 Mittelwert des Dienstalters	44
Tabelle 4 Häufigkeit hinsichtlich der Region	45
Tabelle 5 Vorberufliche Tätigkeit	45
Tabelle 6 Arbeit mit einer oder mehreren Unterrichtsstufen in einer Klasse.....	46
Tabelle 7 Klassenführung, ja oder nein?	46
Tabelle 8 Mittelwert der Klassenstärke.....	46
Tabelle 9 erklärte Gesamtvarianz.....	49
Tabelle 10 Rotierte Komponentenmatrix.....	50
Tabelle 11 Cronbachs Alpha der Kategorie 1	51
Tabelle 12 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 1	53
Tabelle 13 Cronbachs Alpha der Kategorie 2	54
Tabelle 14 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 2	55
Tabelle 15 Cronbachs Alpha der Kategorie 3	56
Tabelle 16 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 3	57
Tabelle 17 Cronbachs Alpha der Kategorie 4	57
Tabelle 18 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 4	59
Tabelle 19 Cronbachs Alpha der Kategorie 5	60
Tabelle 20 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 5	61
Tabelle 21 Cronbachs Alpha der Kategorie 6	62
Tabelle 22 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 6	62
Tabelle 23 Häufigkeiten der Faktoren	63
Tabelle 24 Korrelation zwischen den Ängsten und der subjektiven Belastung, der Work-Life-Balance, dem positiven Erleben von Beziehungen, den Mangel an Unterstützung und dem eigenen Engagement	70
Tabelle 25 Korrelation zwischen den Ängsten und dem Dienstalter	76

Tabelle 26 Antworten zu: Ich rede über Probleme im Schulalltag mit... ..	77
Tabelle 27 Häufigkeiten der Frage: Ich überlege oft, wenn ich überfordert bin... ..	79

1 Problemaufriss und Zielstellungen

Die Gesellschaft verlangt perfekte Lehrpersonen, die einen aktivierenden, abwechslungsreichen, individuell angepassten Unterricht mit neuesten Unterrichtstechnologien und unterschiedlichen Methoden den Schülerinnen und Schülern bieten sollen. Dies verlangt neben der Tätigkeit des Unterrichts und Erziehens stetige Weiterbildung des Pädagogen oder der Pädagogin. Zusätzlich zu den genannten Anforderungen kommt der Wunsch nach der durchgehenden Erreichbarkeit der Lehrkraft von manchen Eltern hinzu. Die Beratung und Information der Erziehungsberechtigten ist ebenso verpflichtender Teil der Aufgaben von Lehrkräften. Auch von Seiten der Schulleitung treten diverse Anforderungen an die Lehrperson heran. Eine Fülle von administrativen, termingebundenen organisatorischen Tätigkeiten, Suppliertätigkeit, aber auch die Mitarbeit an der Schulentwicklung belasten die Lehrertätigkeit. Neben den obigen Erfordernissen sollte jedoch auch noch genügend Zeit bleiben, dass der Lehrer oder die Lehrerin den Unterricht zuhause immer weiterentwickelt und reflektiert. Die Ansprüche, welche an die Lehrperson gestellt werden, übersteigen oft das bewältigbare Maß. Über die Souveränität des Menschen, welcher lehrt, und auch über negative psychologische Erfahrungen, wird wenig diskutiert. (vgl. Schreiner, 2009, S. 12)

Lehrerinnen und Lehrer waren im Laufe der Jahrhunderte stets angesehene Persönlichkeiten, welche mit Achtung bedacht wurden. Die Profession Lehrer war und ist noch immer einer der essenziellsten Berufe in unserer Gesellschaft. Durch die Pädagogen und Pädagoginnen erlernt jeder Mensch grundlegende Kompetenzen, welche die Gesellschaft für einen beruflichen Werdegang vorschreibt wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Im Wandel der Zeit wurde die Persönlichkeit der Lehrkräfte immer kritischer gesehen, deren Autorität in der Gesellschaft nahm ab. (vgl. Hagemann, 2003, S. 80)

Nicht jede Lehrperson ist gleich, sodass sich folglich mehrere Rollen des Pädagogen entwickelten. Diese Rollen resultieren aus dem Einfluss mehrerer Faktoren. Lehrpersonen erfüllen nicht nur die die Lehrer/innen-Rolle sie sind auch Elternteil, Partner oder Partnerin. Diese verschiedenen Rollen stehen in ständiger Wechselwirkung mit den tatsächlichen Ereignissen, Annahmen von einem selbst und auch den Bewertungen von außen. Die stetigen Anforderungen und Erwartungen von außen, wie die Elternarbeit, der Institution Schule mit dem Unterricht oder auch der Schulleitung, belasten Lehrkräfte und erfordern von den Pädagogen oder der Pädagogin ein hohes Maß an Selbstbewusstsein. (vgl. Hagemann, 2003, S. 80)

Durch diesen Druck auf den Lehrer oder der Lehrerin selbst, kann Angst entstehen. In Studien wird die Angst als „Stressfaktor“ objektiviert, jedoch um eine tatsächliche Angst wird selten diskutiert. Bereits in den 1930er Jahren wurde in einer Erhebung sichtbar, dass ein hohes Maß

an Stressreaktionen bei Pädagogen und Pädagoginnen nachgewiesen werden konnte. (vgl. Weidenmann, 1983, S. 38 f.)

Die Lehrerangst kann von mehreren Seiten gesehen werden. Zum einen kann der Erwartungsdruck der Universität oder auch der Schule selbst die Angst bei der Lehrperson auslösen. Zum anderen kann auch die Angst vor den Schülerinnen und Schülern, wie Unterrichtsverweigerung oder Störungen während des Unterrichts selbst, resultieren. Die Elternarbeit mit den verschiedensten Erwartungen an der Lehrperson können auch gewisse Stressfaktoren entfachen, welche folglich in Ängsten münden. (vgl. Weidenmann, 1983, S. 41 ff.)

Eine Reihe weiterer lehrer:innentypische Ängste können angeführt werden. Diese sind exemplarisch die Prüfungsangst, Perfektionsängste, die Angst der Konkurrenz im Kollegium. Auch eine Angst der mangelnden Anerkennung in der Öffentlichkeit oder die Angst vor den eigenen Schülerinnen und Schülern, ist zu nennen. Ängste des Lehrer- oder Lehrerinnendaseins offenbaren sich bereits in der Ausbildung. Hier müssen die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen den Anforderungen der Hochschule gerecht werden. Gleichzeitig zeigt sich in der praktischen Ausbildung welche zusätzlichen Fähigkeiten im Schulunterricht oder auch in der Elternarbeit erforderlich sind. (vgl. Obidzinski, 2008, S. 58 f.)

Das Thema der Angst im Lehrberuf ist ein Bereich, welcher in der Gesellschaft und auch im Kollegium oft verschwiegen wird. Jedoch ist es für Lehrpersonen eine realistische psychische Belastung, welche sich auch möglicherweise auf die Resilienz des Menschen auswirken kann. So möchte die vorliegende Masterarbeit folgende Fragen mit Hilfe eines Fragebogens beantworten:

Welche Sachverhalte lösen speziell Angst bei Lehrpersonen aus?

Stehen die Ängste von Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihrer subjektiven Belastung, ihrer Work-Life-Balance und dem positiven Erleben von Beziehungen, den Mangel an Unterstützung bzw. mit ihrem eigenen Engagement?

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und den subjektiven Ängsten einer Primarstufenlehrperson?

Im theoretischen Teil werden zuallererst Begriffsdefinitionen über Angst, Furcht und Stress dargelegt. Im weiteren Verlauf wird der Fokus auf die Widerstandsfähigkeit eines Menschen und dem möglich folgenden Burn-out gelegt. Nachfolgend wird das Arbeitsumfeld des Pädagogen oder der Pädagogin beschrieben. Im empirischen Teil werden allfällige Hypothesen von den Forschungsfragen abgeleitet und das Forschungsdesign vorgestellt. Es wird das Erhebungsinstrument abgebildet und erläutert. Es folgt eine deskriptive Statistik der erhobenen Daten. Die Forschungsfragen werden explorativ, explanativ und inferenzstatisch beantwortet.

Die empirischen Ergebnisse werden auf die pädagogische Relevanz hin beleuchtet und Perspektiven für einen angstfreien Schulalltag für Lehrpersonen gegeben.

2 Negative Empfindlichkeiten einer (Lehr)Person

In diesem Kapitel findet die Leserschaft eine nähere Beleuchtung des Begriffes Angst vor. Der Begriff selbst wird skizziert, sowie auch die Abgrenzung zu den Themenbereichen Furcht und Stress durchgeführt. Danach mündet das Kapitel in die möglichen Ursachen der Angst, der Furcht oder des Stresses. Zudem wird ein Einblick gegeben, welchen Belastungen Lehrpersonen speziell im Schulalltag konfrontiert sind. Spezifisch wird auch auf den Begriff Lehrer- und Lehrerinnenangst eingegangen und prophylaktische Ansätze bei Stress werden zudem der Leserschaft präsentiert.

2.1 Angst

Der Begriff Angst entstand aus dem Wort „Enge“, welches sich vom urindogermanischen Wort „ang(h)os/ ang(hes)“ ableitet, was Bedrängnis oder Enge bedeutet. Für die breite Gesellschaft führte Freud, welcher im 19. Jahrhundert die Angstneurose erstmalig schilderte, diese Bezeichnung ein. Zuerst setzte Freud die Bezeichnung Angst nur in Relation mit sexuellen Spannungen, was später erweitert wurde als Zeichen für eine anstehende Gefahr. Durch den Begriff Angst können auch situationsbedingte Zustände als physiologische Antwort oder als Ursache, welche an einem Gegenstand oder Situation abhängig ist, beschrieben werden. Je nach Intensität des gegenwärtigen Tatbestandes kann mit der Angst auch die Labilität der eigenen Person über diverse Prozesse in der Bewältigung, entstehen. (vgl. Obidzinski, 2008, S. 32 f.)

Zu erwähnen ist, dass bis heute keine eindeutige Definition des Begriffes Angst existiert. So werden bloß die biologischen und physiologischen Merkmale, welche sich erkennen lassen, beschrieben. Warum und wofür eine Angst bei Menschen entsteht, kann nur schwer bis gar nicht erklärt werden, da dies vom Individuum abhängig ist. (vgl. Raether, 1982, S. 21 f.)

Weidenmann (1978) schreibt bereits den Gemütszustand der Angst dem Gefühl zu, welches auch von diversen Psychologen als Stimmung oder Affekt beschreiben wird. So kann aber nicht eindeutig von der Emotion Angst und dem Gefühl in einem Satz gesprochen werden. (vgl. Weidenmann, 1978, S. 15 f.)

Angst ist eine emotionale Verfassung eines Individuums, welche wesentlich durch diverse persönliche Faktoren beim Menschen ausgelöst werden kann. Dieser Zustand einer Person kann zu den anderen emotionalen Verfassungen wie zum Beispiel Liebe, Wut oder auch Trauer verortet werden. Seit dem Menschsein verspüren Menschen Angst. Wodurch diese Emotion ausgelöst wurde, ist seither unterschiedlich, da sie von den gegenwärtigen Sorgen und Ereignissen eines Individuums abhängig ist. Die Angst eines Menschen beeinflusst allerdings das

Handeln in Situationen und auch Lebensabschnitte beim persönlichen Werdegang. Somit kann das Gefühl der Angst auch ein Individuum vor einer möglichen Gefahrenquelle bewahren. Die Reaktionen, mit welcher der Körper automatisch reagiert, sind beispielweise ein höherer Herzschlag oder auch die vermehrte Durchblutung der Muskeln. Durch die vermehrte Durchblutung der Muskeln kann ein Mensch schneller aus dem derzeitigen Angstbereich entkommen oder flüchten. Diese Reaktion wird auch oftmals als „Kampf-Flucht-Reaktion“ (Obidzinski, 2008, S. 31) bezeichnet. (vgl. Obidzinski, 2008, S. 30 f.)

Es kann festgehalten werden, dass die direkte persönliche Umwelt und die Angst eines Menschen in einem Zusammenhang stehen. Dabei ist zu nennen, dass sich die Angst als etwas Erlebtes in der Umwelt oder durch die Umwelt beschreiben lässt. So kann die Emotion von äußeren Reizen wie beispielsweise Unwettern oder Lärm ausgelöst und durch die einhergehenden physiologischen Veränderungen beim Körper festgestellt werden. (vgl. Weidenmann, 1983, S. 23)

Modellhaft existieren fünf Bestandteile von Angst, auf welche frequentiert zurückgegriffen werden kann. Zum einem ist das die affektive Komponente, welche die Person vor einem Ereignis Nervosität oder auch ein Gefühl der Beklemmung verspüren lässt. Zum anderen lässt sich die kognitive Komponente nennen, die sich durch eingebildete Sorgen verorten lässt. Der dritte Bestandteil besitzt das Adjektiv expressiv. Das bedeutet, dass sich die Sorgen eines Menschen in der Mimik und der Gestik wiedererkennen lassen. Man sieht einer Person die Sorgen und Angst an. Als vierter Bestandteil ist der physiologische Faktor zu nennen. Der Körper reagiert auf das psychische Belangen des Individuums und es lassen sich Herzklopfen, ein negatives Gefühl in der Magengegend oder die blasse Gesichtsfarbe erkennen. Der letzte Faktor ist die Motivation, welche bei dem voranstehenden Ereignis oder einer derzeit erlebten Situation eine niedrige motivationale Bewegung bildet. Der Mensch möchte am liebsten vor der Situation flüchten oder sie vermeiden. Was alle fünf Komponenten gemein haben, ist, dass sie das Individuum Mensch vor einer möglicherweise gefährlichen oder ungewohnten Situation bewahren wollen. (vgl. Obidzinski, 2008, S. 34 f.)

Die Bezeichnung Angst ist demnach vielseitig anzusehen. Hagemann (2003) unterscheidet zwischen fünf Ängste. Zum einem ist die (1) Realangst zu nennen, welcher überlebenswichtige Ängste wie in einem Krieg oder bei einem Raubüberfall, zuzuordnen sind. Jedoch kann die Realangst den Menschen enorm tangieren, sodass für ein Leben lang psychische Schäden entstehen können. Zum anderen existiert die (2) Gewissensangst, welche die Person bei einer Affäre oder einem Betrug verspürt. Die (3) Vitalangst vernimmt ein Individuum dann, wenn beispielsweise Angst vor einem schwerwiegenden medizinischen Problem besteht. Eine (4) neurotische Angst wird als bewusster psychischer Selbstschutz, aufgrund eines traumatischen

Erlebnisses im Leben, wahrgenommen. Bei der fünften und letzten Angst wird diese durch Störungen im Gehirn ausgelöst, bei welcher die Angst stetig wächst. Die Menschen, welche eine sogenannte (5) psychotische Angst verspüren, erfahren eine Überflutung von ihren individuellen angstauslösenden Reizen. Diesen sind sie ohne Hilfe durch eine psychologische Therapie oder Psychotherapie chancenlos ausgesetzt und suizidgefährdet. (vgl. Hagemann, 2003, S. 220 ff.)

2.2 Furcht

Furcht unterscheidet sich dahingehend von Angst, insoweit der Ursachenherd bei Angst eindeutig erkennbar und feststellbar ist. Der Verursacher der Furcht gilt als klar auf eine äußere Gefahr hin ausgerichtet. Eine Angst ist dagegen eher unbestimmt. Dies kann beispielsweise die Furcht vor dem Versagen einer Antwort bei einer Prüfung oder auch die Furcht vor einem Krieg im eigenen Land sein. Unterdessen können bei Furcht und Angst die individuellen darauffolgenden Reaktionen sich ähneln. Jedoch kann gegen die Furcht direkt vorgegangen und entgegengewirkt werden, sodass die Ursachenherde neutralisiert werden können. Speziell bei der Lehrerangst ist hierbei immer von einer Angst zu sprechen, da sicherlich ein eindeutige Ursachenquelle lokalisiert werden könnte, diese aber nicht neutralisiert werden kann. Der Pädagoge oder die Pädagogin kann nicht, wenn exemplarisch die Ursache die Eltern eines bestimmten Kindes sind, ihnen aus dem Weg gehen oder sogleich jegliche Bemühungen und Zusammenarbeit abbrechen. Es ist bei der Lehrerangst kein Gefühl der Bedrohung des Lebens, sondern eher ein Gefühl des Unwohlseins, das auf Unbehagen in der Schule oder die Demotivation für den Beruf folgt. (vgl. Raether, 1982, S. 22 f.)

Verbunden mit der Furcht ist das Fluchtverhalten des Menschen, sofern die Möglichkeit zum Ausweichen besteht. So kann hier eine primäre Furcht als Flucht vor Erschütterungen wie bei einem Erdbeben oder auch durch einen Schall, bezeichnet werden. Eine sekundäre Furcht entsteht durch einen zuerst neutralen Reiz, welche später zu einer Furcht konditioniert wird. Nichtsdestotrotz wird im alltäglichen Sprachgebrauch kein Unterschied zwischen der primären und sekundären Furcht oder auch zwischen Angst und Furcht gemacht. Jedoch ist eine Trennung der beiden Begriffe, sowohl in der Theorie als auch im praktischen Sprachgebrauch zu wahren. (vgl. Obidzinski, 2008, S. 36 f.)

2.3 Stress

Schon Selye, Begründer der Stressforschung, berichtete bereits, dass Stress auch als eine Würze des Lebens interpretiert werden kann (Landmann, 2010, S. 62). Dies ist der Fall, wenn

bei einem Individuum dauerhaft ein ausgeglichener Wechsel von Belebung des Körpers und des Geistes und als Ausgleich auch eine Erholung, herrscht. Ist dies der Fall, kann von einem kreativen Anregungszustand beim Menschen gesprochen werden, wobei auch die Leistung gesteigert werden kann. Landmann (2010) behauptet, dass wenn der Fall eintritt, dass die Seite der Aktivierung im Übermaß besteht, so wird von einem „Distress“ gesprochen. Dieser ist in der Gesellschaft als Stress im Sprachgebrauch gängig. (vgl. Landmann, 2010, S. 62)

Als eine Definition des Stresses ist das Erleben von Unbehagen oder negativen Gefühlen in gewissen Situationen zu bezeichnen. So werden Vorgänge im Körper aktiviert, welche sich in Bluthochdruck, Pupillenerweiterung, Anspannung der Muskeln oder auch in Schweißausbruch äußern. Der aktuelle Umwelteinfluss ist als eine einschränkende Aktion für das Individuum zusätzlich zu erkennen. (vgl. Tausch, 2012, S. 17)

Der Terminus Stress wird oftmals mit gleichartigen Situationen in Verbindung gebracht, doch kann Stress bei jedem Individuum anders definiert werden. Eine gängige Definition ist, dass Stress ein stetiger Prozess in der Psyche des Menschen in einer Situation ist. Dabei setzt sich der Mensch mit seiner Lebensumwelt intensiv auseinander. Auslöser können hierbei Aufgabenstellungen des Berufslebens oder auch Ansprüche an sich selbst, sein. Landmann (2010) beschreibt das Resultat als „Abweichung des psychophysischen Gleichgewichts, das als starke Erregung, Unbehagen oder das Gefühl des Überfordert seins erlebt wird.“ (S. 59 ff.). So ist das Ergebnis einer stressigen Situation immer auch von der individuellen Wahrnehmung eines Menschen abhängig. Hierzu kann das SORK-Modell, welches Landmann (2010) beschreibt, zum Einsatz kommen. Es werden bei diesem Modell vier Ebenen von der Entstehung von Stress unterschieden: der Stressor, der Organismus, die Reaktion und die Konsequenz. Bei dem Stressor ist zu nennen, dass das Hauptaugenmerk auf den Auslöser gelegt wird. Dieser kann beispielsweise die Belastungen im Beruf wie ein hohes Arbeitspensum oder stetiger Druck sein. Stressoren können aber auch der Umwelt bedingt sein, wie die Temperatur oder auch der Lärmpegel, sowie körperliche Gebrechen wie Schmerzen oder auch Bedürfnisse wie Durst. Das soziale Gefüge, in dem sich der Mensch begibt, kann jedoch auch zum Stressor werden, wenn Konflikte oder auch ein Konkurrenzkampf entsteht. Wenn der Stressor lokalisiert ist, erreicht dieser den Organismus. Der Organismus, der Mensch selbst, wertet den Stressor. Die Bewertung des Organismus korreliert dabei mit der persönlichen Haltung, den Werten oder Normen. Durch diesen Prozess kommt es dann zu einer Reaktion, welche die dritte Ebene des Modells darstellt. Die Reaktion ist der Effekt der Person auf den Stressor. Hierbei kann zwischen einer akuten oder auch mittelfristigen Reaktion unterschieden werden. Bei der akuten Reaktion auf Stress ist mit einer aktiven Handlung der Person zu rechnen. Der betroffene Mensch kann also mit dem Stressfaktor umgehen. Die Reaktion kann hierzu

verschiedene Bezüge haben. Zum einem kann sie sich auf die Gedanken beziehen, bei welcher Prozesse für eine Entscheidung oder eines Problems ausgelöst werden. Zum anderen ist auch die Reaktion der Emotionen des Individuums zu nennen. Denn jede Reaktion kann auch mit Emotionen wie Erregung, Wut oder Unmut beantwortet werden. Nicht außer Acht zu lassen ist auch die physiologische Reaktion, wobei hier der Atem, Pupillenerweiterung oder auch die Erhöhung des Blutflusses auf die Muskeln oder dem Gehirn, genannt werden können. Jede Reaktion kann aber ebenfalls mit einer entschiedenen Handlung beantwortet werden. Bei dieser Ebene reagiert der Mensch mit Hektik, Spannung, konfliktbarem Handeln oder auch chaotischem Arbeiten. Wird bei einer akuten Handlung sofort reagiert, kann bei einer mittelfristigen Reaktion der Mensch dauerhaft mit einem Stressor konfrontiert sein. Als Folge dessen wird Energie abgebaut und eine stetige Belastung erfolgt. Als Resultat kommt die vierte und letzte Ebene zur Wirkung – die Konsequenz. Unter dieser Ebene werden die längerfristigen Effekte, wie Schlafstörungen, ein gereiztes Gemüt oder auch psychische Gebrechen, verstanden. (vgl. Landmann, 2010, S. 59 ff.)

Am Anfang der Forschungsvorhaben zu Stress wurde immer von einem Vorgang ausgegangen, der rein körperlich geschieht und den Geist nicht berührt. Jedoch wurden im Laufe der Jahrzehnte immer mehr die seelischen Vorgänge berücksichtigt und in den Vordergrund gerückt. So wurde entdeckt, dass Stress im Alltag auch mit kleinen Situationen einhergehen kann. Treten diese vermehrt auf, können sie sich belastend auf das Leben der betroffenen Person auswirken. (vgl. Tausch, 2012, S. 17 f.)

Der Alltagsstress ist der kurzzeitige Stress, welchen der Mensch erlebt. Dieser hat eine Dauer von etlichen Minuten bis zu einer Stunde. Jedoch besteht die Möglichkeit das gleiche Erleben von Gefühlen und Reaktionen zu besitzen, wie bei einem längerfristigen Stress. Der Stress im Alltag kann sich vielseitig äußern. Folglich wird bereits bei alltäglichen Tätigkeiten, wie der Zeiteinteilung oder den immer wiederkehrenden Aufgaben im Lehrerleben, Stress von der betroffenen Person empfunden. Wenn sich diese Stresssituationen im Alltag jedoch häufen, dann ist von einem mehrstündigen Alltagsstress zu sprechen. Hierbei wird ein über Stunden andauernder seelischer Druck empfunden, welcher sich bei Menschen als Kopfschmerzen, Magen- Darmbeschwerden oder auch als Unbehagen äußern kann. Ein mehrstündiger Alltagsstress kann einem Individuum in jeder Situation im Leben begegnen. Die Beschwerden sollten sich jedoch nach einigen Stunden wieder lindern. Als Folge kann ein Gefühl von Schwäche empfunden werden. (vgl. Tausch, 2012, S. 19 ff.)

Dauert eine Stresssituation jedoch Tage oder Monate an, wird von einer anhaltenden Stressbelastung gesprochen. Die Empfindsamkeit erhöht sich zusätzlich mit den Folgen des Alltagsstress und der anhaltenden Stresssituation. Im Zuge eines längerfristigen

Unterrichtsprojektes oder aber auch bei Konflikten im Privatleben können sich derartige andauernde Belastungen einfinden. Die Dauerbelastung äußert sich durch einen Zustand mit Unwohlsein und Angespanntheit. Dieses Gefühl dominiert folglich über den positiven Ereignissen im Leben eines Menschen. So kann eine Dauerbelastung zu schweren psychischen und körperlichen Beschwerden führen. Es kann zu Muskelverspannungen, Kopfschmerzen oder auch Depressionen kommen. Menschen mit einer Dauerbelastung sind somit auch reizbarer und ihre Leistung nimmt mit der Zeit ab. (vgl. Tausch, 2012, S. 23–27)

2.3.1 Folgeschäden von Stress

Erlebt der Mensch ein Übermaß an Stress sind auch Schäden, ob körperlich oder psychisch, die Folge. In der Gesellschaft wird meist von Burn-Out als Folge von Stress gesprochen, jedoch sind andere Schäden auch Warnzeichen von übermäßigem Stress. Zum einem lässt sich bei Betroffenen eine generelle körperliche Erschöpfung erkennen, welche sich exemplarisch durch Müdigkeit mit Schlafstörungen, Mangel an Energie oder auch Schmerzen im Kopf- und Rückenbereich, äußern. Ebenso werden auch die Emotionen nicht vom Stress verschont, wodurch der Mensch leicht reizbar wird oder die Gefühlsbasis sich abrupt ändern kann. Neben diesen Beschwerden kann das Individuum auch einen Leistungsabfall oder auch einen Mangel an Kreativität erleben, wobei sich ein gewisses „Schwarz-Weiß-Denken“ entwickelt. Die Gesellschaft von Freunden und Familie wird nicht mehr als ein freudiges Erlebnis wahrgenommen, sondern als eine Belastung. (vgl. Landmann, 2011, S. 62 f)

Als Veränderungen an dem eigenen Körper sind mehrere Vorkommnisse bemerkbar. Zu spüren ist in etwa eine andauernde Anspannung der Muskeln, welche zu einer Verspannung im Nacken- oder auch im Schulterbereich führen kann. Der höhere Blutdruck bei einer übermäßigen Dosis an Stress und eine unterschiedliche Verteilung an Hormonen, welche ausgeschüttet werden, sind weitere Faktoren bei einer Dauerbelastung durch Stress. Jedoch ist anzumerken, dass jeder Mensch Stress anders empfindet und somit auch anders darauf reagiert. So sind auch die Folgeschäden divers und müssen nicht bei jedem Individuum, wie die oben genannten Folgen auftreten. Als weitere Reaktion auf ein Übermaß an Stress kann auch eine ungesunde Ernährung oder ein Suchtverhalten auftreten, welches sich in einem erhöhten Alkohol- oder Nikotinkonsum äußern kann. Folglich kann die eigene Gesundheit daran massiv leiden. Der Mensch ist somit anfälliger für bestimmte Krankheiten wie exemplarisch eine Herzkreislauf- Erkrankung. (vgl. Tausch, 2012, S. 54 f.)

Gegenüber den körperlichen Gebrechen, welche eine Dauerbelastung an Stress mit sich führen kann, sind die seelischen Schäden nicht außer Acht zu lassen. Mit den andauernden körperlichen Schäden wie Krankheiten oder auch Verspannungen geht auch meist eine seelische

Folge einher. Ein betroffener Mensch macht sich öfter negative Gedanken um einen Sachverhalt. Es kann der Fall eintreten, dass auch Traumata aus der Kindheit, welche bis jetzt effektiv zurückgedrängt wurden, in Erscheinung treten und den Menschen zusätzlich noch beschäftigen. Dies hat die Folge, dass weitere zusätzliche körperliche Symptome auftreten können, wie beispielsweise Schlafstörungen. (vgl. Tausch, 2012, S. 56)

Nicht nur Schlafstörungen oder Muskelverspannungen werden durch Stress ausgelöst, sondern auch exemplarisch sexuelle Funktionsstörungen oder auch Erkrankungen am Herz. Peter und Peter (2013) statuierten bereits, dass dauergestresste Menschen mehrfach von Herz-Kreislaufproblemen betroffen sind. Wenn das Stresshormon Cortisol dauerhaft ausgeschüttet wird, kann es sogar zu Störungen im Nervensystem kommen. Diese spielen nachweislich einen förderlichen Faktor für eine höhere Chance an einer Depression zu erkranken. Peter und Peter (2013) beschreiben unter anderem auch, dass ein stressbedingtes Verhalten sich von einem gesellschaftlichen normierten Verhalten unterscheidet. Dies kann von außen für die Mitmenschen im Umfeld sichtbar sein, aber kann sich auch im Inneren abspielen. So kann ein gestresster Mensch, innerlich durch verschiedenste Gedanken angetrieben, nach außen hin Angst oder Wut zeigen. Das Verhalten kann dadurch auch beeinträchtigt werden, sodass es, aus gesellschaftlich sozialer Sicht, nicht förderlich für die gegenseitige Beziehung ist. (vgl. Peter und Peter, 2013, S. 51)

2.3.2 Prophylaktische Ansätze bei Stress

Wird dem oben genannten SORK-Modell nachgegangen, kann festgehalten werden, dass der Mensch in jeder Stressebene etwas dagegen tun kann. Bei der ersten Ebene des Stressors ist zu beachten, dass die Situation, welche den Stressor auslöst, umgangen werden kann. So sind bestimmte Situationen zu vermeiden oder können auch anders gelöst werden. Ist der Fokus auf der Ebene des Organismus, ist hier zu verzeichnen, dass die individuelle Einstellung verändert werden kann. Folglich kann die mögliche Situation anders eingeschätzt und somit als nicht bedrohlich eingestuft werden. Die dritte Ebene, welche die Ebene der Reaktion des Organismus auf den Stressor ist, ist jene, welche am wenigsten zu beeinflussen ist. Jedoch kann sich ein Mensch im Vorfeld am besten auf eine bereits bekannte stressige Situation vorbereiten. Die Vorbereitung verändert hier bereits zu Beginn der Lage die Reaktion auf bestimmte Reize, da der Organismus nicht plötzlich darauf trifft. Bei der letzten Ebene ist es von Bedeutung auf den eigenen Körper und dessen Reaktionen besser zu achten, sodass immer zwischen solchen Konfrontationen eine Entspannung eintritt. Eine allgegenwärtige Strategie zur Entspannung existiert nicht und es muss in diesem Fall von den individuellen Bedürfnissen und Empfinden ausgegangen werden. (vgl. Landmann, 2011, S. 66 f.)

2.4 Belastungen im Lehrberuf

Rudow (1994) schilderte bereits mehrere Aufgabenbereiche von Lehrkräften, welche selbstverständlich mit viel Engagement erfüllt werden sollten. (1) tatsächliches Lehren, (2) Kindererziehung und (3) Notengebung sind die dominierenden Tätigkeiten. (4) Beratung und (5) Innovation sind ebenfalls zu erwähnen. Zu den weiteren Aufgabenbereichen gehören (6) Beaufsichtigung und (7) Bürokratie/ Aufzeichnung. Der Autor argumentiert, dass die oben genannten Aufgabenbereiche die *Kernbereiche* in der Arbeit des Lehrers oder der Lehrerin sind. Das tatsächliche Lehren geschieht im Unterricht selbst und meint damit die Unterrichtstätigkeit der Lehrperson, welche von der Gesellschaft oft nur als alleinige Aufgabe angesehen wird. Die anderen Bereiche werden meist von der Öffentlichkeit vernachlässigt und nicht gesehen oder beachtet. Unter der Unterrichtstätigkeit ist zu verstehen, dass die Lehrperson mehrere Unterrichtsmethoden im Unterricht verwendet oder auch zu den erarbeiteten Inhalten hin zu anderen Inhalten transferiert. Weiters ist hier auch die Förderung des problemorientierten Denkens und die Anregung der Kreativität zu verstehen. Als zweiten Aufgabenpunkt ist die Erziehung der Kinder zu nennen. Lehrer und Lehrerinnen sind in den vier Jahren Volksschulzeit auch Erzieher und die Erzieherinnen der Schüler und Schülerinnen und vermitteln ihnen Normen und Werte unserer Gesellschaft. Der Lehrer oder die Lehrerin ist ebenso dazu angehalten, dass er oder sie die Entfaltung der Persönlichkeiten der Kinder fördert. Der dritte Punkt – die Notengebung – geht zudem mit einer dauerhaften Dokumentation in jedem Fachbereich für jedes Kind einher. Somit kann eine ausführliche Dokumentation für jedes Kind die Beurteilungsgrundlage darstellen. Als vierten Aufgabenbereich sieht Rudow (1994) die Beratung. Darunter ist zu verstehen, dass der Lehrer oder die Lehrerin den Erziehungsberechtigten immer als beratende Stelle zu Seite stehen soll. So erfolgt zum Beispiel im ersten Semester der 4. Schulstufe das Beratungsgespräch für die weiterführende Schule. Ein weiteres Beispiel ist hier die Schulleinschreibung zu nennen, wobei hier die Fertigkeiten und Fähigkeiten der Kinder in diversen Weisen getestet werden und die Eltern über die Ergebnisse informiert und beraten werden. Die Innovation zählt ebenso zu einem Aufgabenbereich der Lehrkräfte, wobei hier die Weiterbildung der Lehrperson selbst gemeint ist. Es wird sowohl Wert gelegt auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrperson als auch auf Neuerungen, die im Unterricht Verwendung finden. Unter dem vorletzten Aufgabenbereich meint der Autor die Beaufsichtigung der Kinder. Die Lehrperson ist angehalten in den Unterrichtsstunden und in den Pausen die Kinder zu beaufsichtigen und mögliche Gefahren abzuwehren. Unter der Bürokratie ist zu verstehen, dass mehrere Aufgaben in der Verwaltung der Schule existieren, welche von den Lehrkräften erledigt werden müssen. Diese Gesamtheit der Hauptaufgabenbereiche ist mit einem hohen Zeitaufwand verbunden und wird auch meist über dem tatsächlichen Stundenpensum hinaus

abgearbeitet. So benennt Rudow (1994) diesen erhöhten Zeitaufwand als „Dauerbrenner“ (Rudow, 1994, S. 61) im Beruf Lehrer oder Lehrerin. (S. 59 ff.)

Nicht nur die oben genannten Hauptaufgabenbereiche wirken sich belastend auf die Lehrkraft aus, sondern auch die einzelnen Unterrichtsfächer. Wird eine Lehrkraft vermehrt für kreative Unterrichtsfächer wie beispielsweise Technik und Design oder Musik eingesetzt, so empfindet die Lehrperson dies weniger belastend als Mathematik oder Deutsch. Rudow (1994) meint auch, dass der Lehrplan weiters als eine Belastung empfunden werden kann. Denn die darin genannten Inhalte sind Pflicht für jede Schulstufe und sollten so weit wie möglich im Unterricht behandelt werden. So kann die Möglichkeit bestehen, dass die Lehrperson unter einem Druck des gesamten Stoffgebiets leidet, da sie viele Inhalte in einer kurzen Zeitspanne im Unterricht behandeln soll. Wie die Klassenkonstellation ist und wie sich die Kinder im Unterricht verhalten ist ein weiterer belastender Faktor für die Lehrperson. Besuchen viele Kinder eine Schule und entstehen somit größere Klassen wirkt sich für Lehrer und Lehrerinnen als belastend aus, da dies mit mehr Arbeit verbunden ist. Das Leitbild der Schule selbst oder der eigene Unterrichtsstil kann eine zusätzliche Belastung für die Lehrkraft sein. So muss die Lehrkraft beispielsweise immer wieder den eigenen Unterrichtsstil an das Leitbild anpassen. Dadurch kann exemplarisch eine Lehrperson vermehrt einen Frontalunterricht in einer Volksschule mit einem Schwerpunkt nach Montessori anwenden. (vgl. Rudow, 1994, S. 63 ff.)

Diese oben genannten Belastungen sind der Kategorie der Schulorganisation zuzuordnen. Auch im gesundheitlichen Bereich können Belastungen auftreten. So kann der Kinderlärm im oder außerhalb des Unterrichts belastend auf die Lehrperson wirken, da diese bis zum Schulschluss eine Dauerbeschallung erlebt. Zusätzlich leidet die Stimme der Lehrkraft durch das Sprechen im Unterricht. Ein weiterer Faktor unter dem Aspekt Gesundheit ist das Klima in der Klasse. Damit ist nicht das Klassengefüge gemeint, sondern beispielsweise die nicht ausreichende Belüftung. So können immer wieder Krankheitssymptome wie Schnupfen oder Husten auftreten. (vgl. Rudow, 1994, S. 70)

Das soziale Gefüge in der Institution Schule ist ein weiterer belastender Aspekt für den Lehrer oder die Lehrerin. Dazu rückt Rudow (1994) den Umgang mit den Lernenden in den Vordergrund. So kann der tagtägliche Umgang mit den Kindern für die Lehrkraft als anstrengend empfunden werden. Jedoch ist zu nennen, dass diverse Umgangsformen miteinander für Lehrpersonen verschieden aufgefasst und gewertet werden. Empfindet eine Lehrperson die Unruhe in der Klasse als strapaziös, so kann eine andere Lehrkraft den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen als Belastung erleben. Nichtsdestotrotz ist hier auch der zwischenmenschliche Umgang innerhalb des Kollegiums und Direktion zu nennen. So nennt Rudow (1994) als wesentlichsten Faktor für einen gelungenen Umgang im Kollegium und mit

der Direktion, die gegenseitige Unterstützung. Der Autor postuliert, dass eine erfolgreiche gegenseitige Unterstützung sogar als Vorbeugung für Stress und folglich auch Burn-out entgegenwirkt. Zusätzlich können hier auch eine nicht gelingende Elternarbeit und ein dauerhafter negativer Austausch mit den Eltern als eine Belastung von der Lehrperson empfunden werden. (vgl. Rudow, 1994, S. 71 f.)

Ein weiterer Aspekt der Belastung der Lehrperson ist im gesellschaftlichen Gefüge wiederzufinden. So können andere Werte und Normen von diversen Personen, sei es der Eltern, der Lernenden oder des Kollegiums, als anstrengend empfunden werden. Weiters ist hier auch das öffentliche Bild in der Gesellschaft des Lehrers oder der Lehrerin zu nennen. Als Folge besteht die Möglichkeit, dass die Lehrperson es als Belastung ansieht, dass er oder sie dauerhaft in der Öffentlichkeit steht und jede Tätigkeit betrachtet und dementsprechend gewertet wird. (vgl. Rudow, 1994, S. 72 f.)

Combe und Buche (1996) behaupten, dass sich eine Lehrperson nicht in einen dauerhaften nicht belastenden Zustand befördern kann. Ein Lehrer oder eine Lehrerin ist stets mit den Gedanken bei der nächsten Unterrichtseinheit oder auch beim nächsten Elterngespräch. So sehen die beiden Autoren den Unterricht der Lehrperson als Basis für die belastende Arbeit. Eine Lehrkraft ist dazu angehalten, dass sie nicht nur den Unterricht kreativ und reich an pädagogischen Methoden gestaltet, sondern muss ebenso dafür bestimmte Vor- und Nachbereitungen treffen. Zusätzlich muss das eigene Handeln stets reflektiert werden, sodass eine kontinuierliche Verbesserung des Unterrichtens geschieht. (vgl. Combe & Buchen, 1996, S. 267 f)

2.5 Lehrer- und Lehrerinnenangst

Erst 1970 wurde den spezifischen Ängsten der Lehrkräfte Aufmerksamkeit geschenkt und in der Pädagogik oder der Psychologie näher erforscht. Etliche wissenschaftliche Schriften möchten die Lehrer- und Lehrerinnenängste näher beleuchten, jedoch werden den Ergebnissen und den tatsächlichen Ängsten kaum in der Gesellschaft Beachtung geschenkt. Während der Angst bei Junglehrern und Junglehrerinnen mit Verständnis entgegnet wird, werden Ängste der erfahreneren Lehrpersonen von der Gesellschaft als befremdlich empfunden und nicht ernst genommen. (vgl. Obidzinski, 2008, S. 50)

Obidzinski (2008) zieht hier verschiedenste Publikationen zu einem Vergleich der unterschiedlichen Lehrer- und Lehrerinnenängste heran. Die Angst birgt somit immer Empfindungen wie Bedrohung, Ungewissheit oder Hilfslosigkeit, da sich im Schulalltag immer wieder verschiedene Ursachen aufweisen lassen. Zum einem ist der Aspekt der Qualifikation zu nennen, welcher sich auf die Lehrkraft selbst bezieht. So ist es ein Muss, dass der Lehrer oder die Lehrerin

der oder die Expertin auf jedem Gebiet in jedem Fach, welches er oder sie unterrichtet, ist. Ein weiterer Angstfaktor ist die fehlende Anerkennung der Autorität der Lehrperson durch die Schüler und Schülerinnen. Die Selektion ist ein weiterer Faktor, welcher Obdzinski (2008) nennt. Hiermit ist gemeint, dass bei der Notengebung sich die Lehrerin oder der Lehrer gegenüber dem Kollegium, der Direktion oder den Erziehungsberechtigten bei einer schlechteren Note meist rechtfertigen muss. Somit ist dies ein weiterer Angstfaktor einer Lehrperson. Als letzter Faktor ist der Kontakt zu Kindern oder den Erziehungsberechtigten zu nennen, da ein Lehrer oder eine Lehrerin als eine Person des öffentlichen Lebens angesehen wird. Die Erscheinung und das Auftreten des Pädagogen oder der Pädagogin wird somit fortlaufend kritisch betrachtet. (vgl. Obdzinski, 2008, S. 51)

Den Ängsten für die Lehrperson liegen somit die unterschiedlichsten Ursachen zugrunde. Diese können sich aus der fehlenden Anerkennung der Lernenden und deren Eltern oder je nach der individuellen Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers, wird auch mit Stress und den daraus resultierenden Ängsten anders umgegangen. Eine der Situationen, welche Stress oder Angst auslösen kann, sind die Erwartungen an die Lehrperson. Sei es von dieser selbst, den Eltern/ den Schülerinnen und Schülern oder von der Direktion. So ist es angstfördernd, wenn Pädagogen und Pädagoginnen Defizite an sich selbst beim Unterrichten erkennen oder ein Gefühl von Misserfolg eingestehen. Mitwirkend ist auch die kritische Begutachtung von Seiten der Eltern oder des Kollegiums an dem Lehrer oder der Lehrerin, zu nennen. Zusätzlicher Druck wird durch die Erwartungen verschiedenster Seiten an die Lehrperson selbst, die Beobachtungen von außen sowie eventuell eingetretene Misserfolge, ausgeübt. So erlebt die Lehrperson ein Gefühl von Rechtfertigung für das eigene Tun. (vgl. Schösser, 2015, S. 32 ff.)

Die nachstehende Grafik, welche aus Schösser (2015) abgeleitet wird, verdeutlicht die Akteursgruppen, welche täglich auf die Lehrperson einwirken:

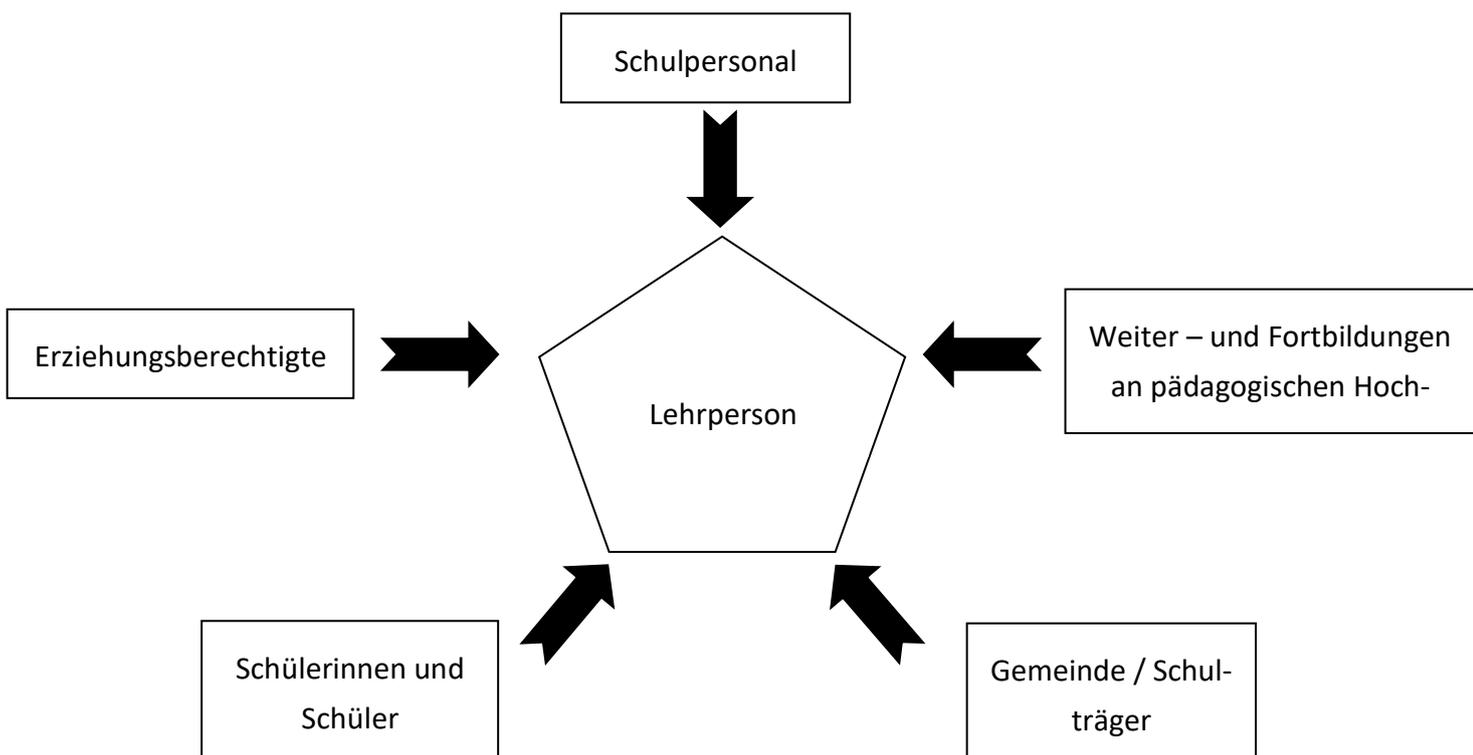


Abbildung 1 Täglicher Einfluss auf die Lehrperson (vgl. Schösser, 2015, 32ff.)

Es wird dadurch aufgezeigt, dass Pädagogen und Pädagoginnen von unterschiedlichen Personengruppen im Schulalltag mit Druck konfrontiert sind. Einerseits erwarten die Erziehungsberechtigten der Kinder guten und abwechslungsreichen Unterricht von der Lehrperson und die Kinder wiederum keinen monotonen Unterricht. Die Lehrperson steht auch im immerwährenden Austausch mit der Gemeinde oder einem anderen etwaigen Schulträger, sodass hier auch entsprechende Kosten wie Unterrichtsmittel gedeckt sind. Andererseits ist die Lehrerin oder der Lehrer dazu angehalten sich stets, neben dem Arbeitspensum an der Schule, an pädagogischen Hochschulen weiter- oder fortzubilden. Das Schulpersonal erwartet ebenso ein stetiges Bemühen und Engagement für den Unterricht. (vgl. Schösser, 2015, S. 35 f.)

Schösser (2015) nennt auch mögliche Faktoren wie Angst beim Pädagogen oder der Pädagogin entstehen kann. Zum einem wird eine negative Erfahrung aufgrund fehlender Erkenntnisse in einem Bereich genannt, aber auch ein kontinuierlicher Druck von außen kann eine Ursache darstellen. Zum anderen kann das Gefühl von Angst auch von der Person selbst ausschlaggebend sein, wie exemplarisch mangelndes Selbstbewusstsein und daraus das fehlende eigene Selbstvertrauen oder auch das nicht Erreichen der selbst gesetzten Ziele. Jedoch kann auch vom Kollegium oder von der Direktion eine Lehrerangst oder Lehrerinnenangst entstehen. Konkurrenzdenken oder das Gefühl in einem Wettbewerb mit dem Kollegium zu sein, kann auch eine Angst auslösen. Als weiterer Faktor sind die Schüler und Schülerinnen zu nennen.

Der dauerhafte fehlende Respekt für die Lehrkraft oder auch das Lernverhalten im Unterricht sind auch mögliche Auslösefaktoren. (vgl. Schösser, 2015, S. 38 f.)

Wenn eine Lehrperson erkrankt ist, folgen daraus mehrere Konsequenzen für die Schüler und Schülerinnen und dem Kollegium. Es muss umgehend Ersatz für die Stunden der fehlenden Lehrperson gefunden werden, wodurch sich der Stress bei den Kollegen und Kolleginnen umso stärker erhöht. Zusätzlich wird von den vertretenden Pädagogen oder Pädagogin verlangt, dass ein Stoffgebiet unterrichtet wird, in welcher die Lehrperson nicht vertraut ist. Diese Stressphasen des Kollegiums können sich folglich negativ auf die kranke Lehrperson auswirken. Die abwesende Lehrperson kann durch die Folgen des Fernbleibens ein schlechtes Gewissen gegenüber dem Kollegium und auch der Lernenden verspüren. Dies kann weiteren zusätzlichen Druck verursachen. (vgl. Freitag, 1998, S. 39)

Raether (1982) benennt beim Lehrer oder der Lehrerin verschiedenste Ängste, welche durch das tägliche Zusammenarbeiten im System Schule auftreten können. Hierfür kann als Beispiel die Angst des Lehrers oder der Lehrerin selbst sein, welche durch das eigene Handeln auftreten können. Diese können von der Angst einer Prüfung bis hin zur Angst vor der Konkurrenz im Kollegium sein. Bei der Prüfungsangst ist es die Angst vor dem Versagen die Prüfungsfragen nicht dem Niveau der Schüler- und Schülerinnen angepasst gewählt oder ihnen den Unterrichtsstoff nicht übermittelt zu haben. Weiters nennt Raether (1982) mehrere Ängste, die durch Konkurrenzdenken geschaffen werden, wie beispielsweise die Angst vor Konflikten, Angst vor Ungerechtigkeit oder auch Angst darüber wer sich schlussendlich bei Entscheidungen durchsetzt. Lehrpersonen können aber auch Ängste gegenüber der Direktion entwickeln, wobei diese den Ängsten beim Kollegium ähneln. So kann hier ein Leistungsdruck auftreten, dass das Individuum unter permanenten Druck Leistung zu erbringen, steht. Dieser führt schlussendlich auch zu einer Angst, ob die erbrachte Leistung oder Arbeit auch angesehen wird oder von der Direktion oder dem Kollegium anerkannt wird. Wenn Lehrerinnen und Lehrer selbst im Unterricht stehen, können auch Ängste vor den Schülerinnen und Schülern auftreten. So können Lehrpersonen Ängste entwickeln, ob sie sich im Klassengefüge wirklich durchsetzen können oder auch Konflikte mit den Lernenden scheuen. Eine Lehrperson kann sich ebenso beispielsweise davor fürchten, dass die Schülerinnen und Schüler sie nicht anerkennen und keine positive Umgangskultur miteinander aufbauen. Einen weiteren möglichen Aspekt stellt der Perfektionismus dar, bei dem die Lehrperson sich durchsetzen will und alles nach einem perfekten Plan ablaufen muss. Bei der Arbeit mit Kindern, können jedoch auch Ängste bei der Elternarbeit auftreten, wobei hier auch wiederum die Angst vor der fehlenden Anerkennung herrscht. Weiters ist zu verzeichnen, dass Lehrerinnen und Lehrer eine Kompetenzangst entwickeln können. Sie befürchten nicht die Fähigkeit aufzuweisen eine heterogene

Lernendengruppe auf das gleiche Ausbildungsniveau zu bringen. Es müssen die unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen erkannt und gefördert werden. In diesem Zusammenhang können auch Konflikte mit den Eltern auftreten. Die Lerndiskrepanzen müssen mit ihnen besprochen werden, um eine Lösung zu finden. Hierbei kann auch eine Angst der Lehrperson vor diesen Konfliktgesprächen auftreten. (vgl. Rather, 1982, S. 28 f.)

2.6 Resümee

Angst ist ein Gefühlszustand, welcher durch verschiedenste Faktoren ausgelöst werden kann, welcher auch wiederum bei jedem Menschen anders ist. Die Angst eines Individuums will diese selbst vor möglichen Gefahrenquellen bewahren. Folglich kann die Angst auch beeinflussend für den persönlichen Werdegang eines Menschen sein, je nachdem wie oft dieser Gefühlszustand, neben exemplarisch Liebe oder Wut, auf den Menschen einwirken kann. Es werden derzeit fünf Angstzustände unterschieden, wie eine Angst erlebt werden kann: affektiv, kognitiv, expressiv, physiologisch und motivierend. Wiederum sind jedoch auch fünf Ängste beschrieben, welche ein Mensch durchleben kann. Zum einem ist das die Realangst, die Gewissensangst, die Vitalangst, die neurotische Angst und zum anderen aber auch die psychotische Angst.

Es ist ein Unterschied zwischen den Begriffen Angst, Furcht und Stress zu machen. Bei der Furcht ist der Ursachenherd eindeutig feststellbar im Gegensatz zur Angst. Bei dieser ist die Ursache nicht immer klar. Stress entsteht nur dann, wenn ein Individuum dauerhaft einem hohen Reiz ausgesetzt ist und ab einem gewissen Punkt überreizt ist – der Mensch ist gestresst. Eine derartige Situation kann über einen längeren Zeitraum gehen, wobei mit dem übermäßigen Stress auch körperliche Beschwerden einhergehen können. Lassen die stressigen Umstände nicht nach kann dies bis zu Burn-out oder in Suizid führen.

Die tägliche Belastung der Lehrkraft ist ebenso nicht außer Acht zu lassen. So sind Lehrer und Lehrerinnen dauerhaft mit den verschiedensten Aufgabenbereichen wie das tatsächliche Lehren, die Erziehung der Kinder, die Notengebung, die Beratung, Innovation, Beaufsichtigung oder der Bürokratie/Aufzeichnung, betraut. Ebenso können auch andere Faktoren für die Lehrperson als Belastung wirken. Dies ist beispielsweise die Klassenstärke, die Wahl der Unterrichtsfächer oder auch der Lehrplan selbst. Das Zusammenwirken mit dem Leitbild der Schule und dem eigenen Unterrichtsstil der Lehrperson selbst kann ebenfalls belastend wirken. Es finden sich Belastungsfaktoren nicht nur im schulorganisatorischen Bereich. Durch dauerhaften Lärm der Lernenden oder mangelnde Belüftung der Klassenräume gibt es auch Auswirkungen im gesundheitlichen Bereich. Den Faktor im sozialen Bereich ist auch

gleichwertig Beachtung zu schenken, wie den anderen Aspekten der Schulorganisation und der Gesundheit. Ist der soziale Kontakt zwischen der Lehrperson und den Lernenden nicht gegeben kann dies ebenso negative Auswirkungen auf die Lehrkraft haben. Weiters zählt auch der zwischenmenschliche Umgang im Kollegium oder mit der Direktion dazu. Dabei kann die gegenseitige Unterstützung als Hauptfaktor genannt werden, wodurch ein positiver Austausch entstehen kann. Die Kommunikation oder die Umgangsformen mit den Mitmenschen kann von jeder Lehrperson anders aufgefasst und gewertet werden. So können verschiedenste Umgangsformen anders belastend wirken. Als weiterer angstauslösender Aspekt ist die Gesellschaft zu nennen. Der Lehrer oder die Lehrerin steht mit Diensteintritt dauerhaft in der Öffentlichkeit. Jede Tätigkeit der Lehrkraft in der Öffentlichkeit wird von der Gesellschaft beobachtet und entsprechend gewertet. Jedoch kann die Lehrperson es ebenso als Belastung empfinden, dass die Mitmenschen im beruflichen Umfeld – Eltern der Kinder, Kollegium, Schüler und Schülerinnen oder Direktion – andere Normen und Werte vertreten als die Lehrperson selbst.

Der tägliche Einfluss von mehreren Akteursgruppen kann auf die Lehrperson belastend einwirken. So kann eine Lehrperson nicht nur mit den Anforderungen seitens der Direktion gestresst werden. Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Gemeinde, der Schulträger, auf die einzelne Lehrperson Einfluss nimmt. Weiters ist auch die Elternarbeit ein wesentlicher strapaziöser Faktor. Die Lernenden sowie Differenzen innerhalb des Kollegiums können ebenso einen Belastungsfaktor darstellen.

3 Resilienz

Das folgende Kapitel gibt einen Einblick in die Widerstandsfähigkeit eines Menschen. Es erfolgt eine kurze Definition des Begriffs sowie eine Darstellung der Merkmale der Resilienz. In diesem Abschnitt wird außerdem die psychische Erkrankung Burn-out beschrieben. Es wird auch eine Zusammenfassung des Missbrauchs bestimmter Suchtmittel gegeben. Am Ende wird erneut ein Überblick über das Kapitel 3 dargelegt.

3.1 Die Definition

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) beschreiben die Resilienz wie folgt:

Wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln, spricht man von Resilienz. Damit ist keine angeborene Eigenschaft gemeint, sondern ein variabler und kontextunabhängiger Prozess. In verschiedenen Langzeitstudien auf der ganzen Welt wurden schützende (protektive) Faktoren festgestellt, die dazu beitragen, die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen zu unterstützen. (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 9).

Widerstandsfähigkeit oder die Fähigkeit, mit herausfordernden Lebenssituationen auf effizienteste Weise umzugehen, werden auch als Resilienz bezeichnet. Wenn Personen einem belastenden Lebensumstand gegenüberstehen und diesen positiv bewältigen können, zeigen sie resilientes Verhalten. (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 9 f.)

3.2 Die Merkmale von resilientem Verhalten

Die Widerstandsfähigkeit ist keine Eigenschaft, welche ein Individuum seit Geburt an besitzt. Die Entstehung erfolgt durch eine Konfrontation zwischen einer Handlung des Menschen und seiner Umgebung. Durch die Auseinandersetzung des Menschen mit den gegenwärtigen Umständen kann er auch in gewisser Weise selbst bestimmen, wie belastend diese nun sind. So besteht die Möglichkeit, dass sich die Resilienz im Laufe eines Menschenlebens kontinuierlich wandelt, erweitert oder auch verringert. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) bezeichnen die Resilienz sogar als multidimensional. Dies bedeutet, dass hier verschiedene Faktoren im Menschen selbst miteinander in Verbindung stehen können. Diese können biologisch,

psychologisch oder auch aus dem psychosozialen Sektor in Beziehung miteinander stehen. (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 10 f.)

Durch eine positive Überwindung einer Hürde, wird die Resilienz in einem selbst hervorgehoben und erweitert. Daher wird auch die Widerstandsfähigkeit durch das selbstbestimmte Engagement eines Individuums bestärkt. Daher kann festgehalten werden, dass es dem Menschen wichtig ist, sich den persönlichen Problemen oder Schwierigkeiten im Leben zu stellen. Damit kann sich die Person den Anforderungen an der eigenen Persönlichkeit anpassen. Es ist bereits ein Erfolg, wenn der Umgang mit problematischen Situationen gelernt wird. So treten im Leben einer widerstandsfähigen Person kaum Gefühle auf, die von der Gesellschaft als negativ empfunden werden, wie zum Beispiel Trauer oder Schmerz. Es sollte allerdings betont werden, dass der Weg zur resilienten Person nicht als einfach dargestellt wird und mit einer gewissen inneren Anstrengungsbereitschaft einhergeht. Diese Entwicklung kann daher von einem Individuum als mühsam oder auch als herausfordernd empfunden werden. (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 12 f.)

3.3 Burn-out

Wenn eine Person nicht über eine starke Resilienz verfügt, kann es infolgedessen zum Burn-out kommen. Der Begriff Burn-out leitet sich von der englischen Sprache ab und wird im Deutschen mit „ausgebrannt“ beschrieben. Die psychische Krankheit ist allerdings ein langwieriger schleichender Prozess, der es einem Individuum allein schwer macht, sich zu befreien. Das Burn-out entsteht durch stetigen Stress im Berufsalltag und im privaten Leben, wobei die Resilienz hier förderlich entgegenwirkt. Darüber hinaus nimmt die Krankheit im Lehrberuf zu. Aufgrund der vermehrten und stetig wachsenden Aufgaben einer Lehrperson ist die Chance sehr hoch, an Burn-out zu erkranken. Energielosigkeit oder Schlafstörungen können bereits erste Anzeichen dafür sein. Zu den weiteren Anzeichen gehören auch veränderte Essgewohnheiten oder -verhalten, Aufmerksamkeitsstörungen oder starke Stimmungsschwankungen. Es ist möglich, dass bei jedem Individuum verschiedene Anzeichen von Burn-out auftreten, da nicht alle Personen auf die gleiche Weise reagieren. (vgl. Knauder, 1996, S. 10 f.)

Bereits Ende der 1970er Jahre wurde vermehrt mit der Forschung von Burn-out begonnen. Da dieses Krankheitsbild vermehrt ein schleichender Prozess ist und nicht plötzlich auftaucht, wird es oftmals nicht sofort von dem betroffenen Menschen erkannt. Laut Rudow (1994) kann Burn-out als ein Syndrom betrachtet werden, das eine dauerhafte Erschöpfung als Hauptkrankheitsbild hat. Des Weiteren neigen betroffene Lehrer und Lehrerinnen dazu, persönliche

Kontakte zu vermeiden und betrachten Schüler oder Schülerinnen beispielsweise nur als Gegenstände oder Objekte. (vgl. Rudow, 1994, S. 123 ff.)

Es lässt sich festhalten, dass Lehrer und Lehrerinnen zu den meistbetroffenen Gruppen von Burn-out gehören. Da das Thema Stress und Burn-out in Fachartikeln für Lehrpersonen zunehmend ausführlicher behandelt wird, zeigt sich die Wichtigkeit dieses Themas. Der Auslöser für Lehrpersonen ist der alltägliche Stress, den sie im Unterrichtsalltag erleben und somit laut Freitag (1998) häufig psychische Symptome dafür nachweisen. Aufgrund der Tatsache, dass Lehrer und Lehrerinnen in verschiedenen Berufsgruppen einer höheren Stressbelastung ausgesetzt sind als andere Personen, kann dies auch stark mit Burn-out in Verbindung stehen. (vgl. Freitag, 1998, S. 46)

3.4 Symptome von Burn-out

Knauder (1996) beschreibt, dass der Verlauf von Burn-out durch vier Phasen geprägt ist. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass nicht alle Phasen für jeden Menschen gleich lang oder kurz sind. Es besteht sogar die Möglichkeit, dass eine Person in einer Phase verweilt und somit alle Phasen, die zuvor durchlaufen wurden, erneut durchläuft. Als erste Phase ist ein gewisses Übermaß an Engagement zu verzeichnen. So können Lehrer und Lehrerinnen zum Beispiel ein Gefühl von *Berufung* und *Leben nur für den Lehrberuf* empfinden. In dieser ersten Phase wird der Fokus nur auf den Beruf gerichtet. Die Person vernachlässigt das private Leben und das eigene Empfinden. Anschließend folgt die Phase der Erschöpfung. In dieser manifestieren sich Unzufriedenheit, Schwierigkeiten im familiären oder beruflichen Kontext. Auf dieser Ebene kommt es häufiger zu Scheidungen oder einem Arbeitsplatzwechsel, wenn sich die negativen Emotionen bereits verfestigt haben. Es sollte allerdings beachtet werden, dass der Betroffene oder die Betroffene in der zweiten Phase immer noch in der Lage ist, diesen Emotionen mit eigener Kraft entgegenzuwirken. Diese Möglichkeit besteht jedoch nur, wenn die Person diese frühzeitig wahrnehmen kann. (vgl. Knauder, 1996, S. 13 f.)

Wenn dies allerdings nicht frühzeitig festgestellt wird, gelangt der betroffene Mensch in die dritte Phase der psychischen Krankheit. In dieser Phase verstärkt sich das Gefühl der Ermüdung und der Erfolglosigkeit. Hier könnte die Person noch erkennen, dass sie selbst dafür verantwortlich ist. Die Probleme werden häufig bei einem selbst gesehen, weshalb der Blick auf das Leben in eine pessimistische Richtung geht. Zeigt sich der betroffene Mensch innerlich gebrochen und als Verursacher der derzeitigen Situation, äußert er sich aggressiv oder pessimistisch. Durch die mehrheitlichen negativen Gefühle wird dies auch vom persönlichen Umfeld als negativ aufgefasst. Folglich wird der Freundeskreis oder das familiäre Umfeld

verkleinert, da die von Burn-out betroffene Person vermehrt negativ auffällt. Letztendlich vereinsamen häufig diese Personen. In der vierten und abschließenden Phase bemüht sich die betroffene Person, sich an ihr Umfeld anzupassen. Allerdings verfügt sie kaum über innere Stärke, um im beruflichen und persönlichen Leben alles zu bewältigen. Die Betroffenen beschreiben sich in der letzten Phase als „innerlich leer“ und müde. Sie betrachten das Leben als nicht mehr lebenswert. Ohne psychotherapeutische Hilfe kann diese Spirale letztendlich bis zum Suizid führen. (vgl. Knauder, 1996, S. 15 f.)

Ebenso nennt Rudow (1994) ähnliche Anzeichen von Burn-out. Die betroffene (Lehr)Person befindet sich zunächst in einem Anfangsstadium. Dabei lassen sich Merkmale wie übermäßiges Engagement, die Bereitschaft zu Mehrstunden oder auch ein starkes Übermaß an Energie feststellen. Im Laufe der Zeit manifestiert sich die Erschöpfung der Person, wenn die Arbeit zu viel ist. In diesem Stadium verspürt die Lehrperson Antriebslosigkeit und distanziert sich von Kollegen und Kolleginnen. Ebenso hält die Lehrkraft vermehrt Abstand von den Lernenden und ihren Eltern. In dieser Phase kommt es zu verstärkten Konflikten mit den Mitmenschen sowie zu einer Abnahme der eigenen Empathie. (vgl. Rudow, 1994, S. 127)

Die eigenen Reaktionen auf diese Handlungen lassen sich in verschiedenen Bereichen feststellen. Im ersten Bereich können diverse emotionale Beobachtungen vermerkt werden. Zum einen kann die betroffene Lehrperson unter einer depressiven Stimmung leiden oder auch vermehrte Stimmungsschwankungen aufweisen. Mitmenschen der betroffenen Person nehmen diese Stimmungsschwankungen deutlich wahr. Zum anderen kann der Lehrer oder die Lehrerin auch jegliche Schuld von sich selbst ablehnen. Sie machen dafür den Schülern und Schülerinnen oder auch dem Kollegium Vorwürfe. Es können auch eine verminderte Kreativität oder auch Konzentrationsprobleme festgestellt werden. Diese Probleme können im Bereich der Kognition nachgewiesen werden. Als dritten Bereich wandelt sich das Verhalten der betroffenen Lehrkraft. Die Person verliert kontinuierlich den sozialen Kontakt zu den Lernenden und trifft vermehrt auf Konfliktsituationen mit den Eltern, dem Kollegium oder der Direktion. Zusätzlich zu den psychischen Problemen können auch körperliche Beschwerden wie Schlafstörungen oder Schmerzen in bestimmten Körperregionen einhergehen. Die Lehrperson kann zudem auch beispielsweise eine Essstörung entwickeln. Wenn alle Bereiche zusammenarbeiten, kommt es bei der betroffenen Person zu einer Hilflosigkeit. Der erkrankte Lehrer oder die erkrankte Lehrerin sieht den Sinn im Leben nicht mehr, was ohne eine Behandlung, in Suizid enden kann. (vgl. Rudow, 1994, S. 127)

3.5 Missbrauch diverser Suchtmittel

Bei der Behandlung einer Krankheit werden Medikamente verschrieben. So erfolgt dies auch bei den meisten Burn-out-Erkrankten. Eine Möglichkeit besteht darin, dass Menschen dies zur Linderung ihrer eignen Lebensprobleme verwenden. Daher ist es möglich, eine Abhängigkeit zu entwickeln. Der Begriff *Medizinmissbrauch* bezieht sich auf den vermehrten Gebrauch von Medikamenten zur Schmerzbehandlung, zur Verbesserung des Schlafes, zur Entspannung oder zum Abnehmen. Laut Freitag (1998) zeigen erste Studien in diesem Bereich bereits, dass Lehrkräfte bei Stress eine höhere Bereitschaft zum Einnehmen aufweisen. (vgl. Freitag, 1998, S. 47 ff.)

Der übermäßige Konsum von Alkohol oder alkoholhaltigen Getränken ist die am weitesten verbreitete Methode, um legal Drogen zu nehmen. Freitag (1998) erklärt, dass jeder oder jede in seinem oder ihrem Leben mindestens einmal Alkohol konsumiert oder mit ihm in Kontakt gekommen ist. Jedoch sind die Folgen von übermäßigem und andauerndem Alkoholkonsum verheerend. Dies hat den Grund, da alkoholisierte Menschen eine höhere Risiko- und Gewaltbereitschaft aufweisen. Bei exzessivem Konsum erhöht sich ebenso das Risiko an verschiedenen Krankheiten zu erkranken. So wird bereits laut Freitag (1998) deutlich, dass zahlreiche Lehrpersonen, um dem beruflichen Stress entgegenzuwirken, häufig Alkohol konsumieren. (vgl. Freitag, 1998, S. 50 ff.)

Tabak ist neben Alkohol die zweite legale Droge in unserer Gesellschaft. Es besteht die Möglichkeit, dass er beim Menschen krankheitsbedingte Gebrechen verursachen kann. Durch das ausgeprägte Suchtverhalten von Menschen, fällt es der Mehrheit schwer den übermäßigen Konsum zu stoppen oder zu reduzieren. Es zeigt sich, dass der Anteil der rauchenden Lehrpersonen gegenüber anderen Berufsgruppen erhöht ist. (vgl. Freitag, 1998, S. 52)

3.6 Resümee

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich die Resilienz im Leben eines Menschen kontinuierlich verändert. Das bedeutet, dass die Resilienz eines Individuums wachsen oder verringert werden kann. Dies ist aber von dem spezifischen Umstand abhängig, mit dem sich ein Mensch zum jeweiligen Zeitpunkt beschäftigt. Allerdings können die Widerstandsfähigkeit und die Persönlichkeit eines Menschen daran wachsen, wenn eine traumatische Hürde positiv überwunden wird. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die Steigerung der Resilienz mit Anstrengung einhergeht. Dies kann für einen Menschen möglicherweise als schwierig empfunden werden.

Im deutschen Sprachgebrauch wird die psychische Erkrankung Burn-out durch das Adjektiv *ausgebrannt* abgeleitet. Dieses Adjektiv beschreibt die Gefühle einer Person, die unter dieser Krankheit betroffen ist. Die erkrankten Menschen haben eine niedrige Widerstandsfähigkeit und sind daher stärker von dieser Erkrankung betroffen. Burn-out tritt auch vermehrt im Lehrberuf auf. Wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin auf längeren Zeitraum vermehrt Stress ausgesetzt ist und eine geringe Resilienz aufweist, ist die Wahrscheinlichkeit höher. Wenn eine Person an Burn-out erkrankt ist, durchläuft diese vier verschiedene Phasen. In der ersten Phase kommt es zu einem übermäßigen Engagement, bei dem das Berufsleben über die persönliche Gesundheit und dem Privatleben steht. Nach dieser Phase befindet sich eine betroffene Person in einer Blase der Erschöpfung und Unzufriedenheit. In dieser zweiten Phase können bereits private und gesundheitliche Probleme auftreten. Wenn ab der zweiten Phase keine Gegenmaßnahmen ergriffen werden, tritt die Person in die dritte Phase ein. Ab der dritten Phase werden die negativen Empfindsamkeiten verstärkt wahrgenommen. Dies hat zur Folge, dass die betroffene Person vereinsamt und in die letzte Phase gelangt. In dieser Phase können die gesteigerten negativen Emotionen den Menschen dazu veranlassen, Suizid zu begehen.

Neben diesen vier Phasen des Burn-outs lassen sich ebenso verschiedenste Reaktionen des Körpers beobachten. Emotionale Reaktionen wie Depressionen oder eine gesteigerte Aggression können auch mit den kognitiven Problemen der betroffenen Lehrkraft verbunden sein. So sind Konzentrationsschwierigkeiten oder ein gewisses *Schwarz-Weiß-Denken* daher nicht ungewöhnlich. Das Verhalten der Lehrkraft kann sich bei der Erkrankung auch wandeln. Dadurch kommt es zu einer Zunahme von Konfliktsituationen, die zu einem Verlust von Kontakten im beruflichen und privaten Leben führen. Die körperlichen Beschwerden werden als Reaktion des Körpers mit psychischen Problemen begleitet. So treten häufig Schlafstörungen oder auch Panikattacken bei der betroffenen Lehrperson auf. Am Ende können diese Reaktionen zu einer Endphase führen. In der verzweifelt schlussendlich die betroffene Person und entwickelt eine Hilflosigkeit.

Eine Mehrheit nutzt neben dem steigenden Stress und dem beginnenden Burn-out auch legale Suchtstoffe wie Alkohol, Medikamente oder Tabak als Mittel zur Entlastung. Bei einer Behandlung bei Burn-out werden in den meisten Fällen der betroffenen Person Medikamente zur psychischen Stabilisierung verordnet. Dies kann aber auch bewirken, dass die Person, die davon betroffen ist, diese Arzneimittel mit einer höheren Dosis einnimmt. Auf diese Weise begibt sich die Person in einen Medikamentenmissbrauch. Bei den kranken Menschen kommt es neben den Medikamenten auch oft zu einem gesteigerten Konsum von Tabak oder Alkohol.

4 Die Arbeitsbedingungen der Lehrperson

In dem vorliegenden Kapitel wird das Arbeitsumfeld des Lehrers oder der Lehrerin detaillierter untersucht. Zuerst erfolgt eine Darstellung der Arbeitszufriedenheit, gefolgt von der Beschreibung des Schulklimas. Anschließend wird eine Darstellung des zwischenmenschlichen Umgangs im Kollegium gegeben. Ein weiteres Kapitel behandelt den gegenseitigen Umgang des Kollegiums mit der Direktion. Abschließend wird erneut ein Überblick über das gesamte Kapitel gegeben.

4.1 Die Arbeitszufriedenheit

Oesterreich (2015) beschreibt die Arbeitszufriedenheit wie folgt:

„Zufriedenheit ist im allgemeinen Sprachgebrauch ein Wort, das häufig positiv konnotiert ist im Sinne von „wunschlos glücklich“. Daneben kann es auch in einer „sich zurücknehmenden Haltung“ als Bescheidenheit, Genügsamkeit u.ä oder negativ konnotiert als Passivität oder Resignation verstanden werden.“ (Oesterreich, 2015, S. 26)

Die Beschreibung der Autorin im präsentierten Zitat verdeutlicht, dass die Arbeitszufriedenheit auf unterschiedliche Art und Weise interpretiert werden kann. So ist dies wiederum von der Sichtweise des Einzelnen oder der Einzelnen abhängig. Allerdings müssen auch zwei Bedeutungen unterschieden werden: Arbeitszufriedenheit und Berufszufriedenheit. Die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit kann als eine Zufriedenheit betrachtet werden, die sich kontinuierlich verändert. Da die Berufszufriedenheit eine allgemeine Zufriedenheit gegenüber dem gesamten Berufsleben darstellt, bezieht sie sich auf eine längere Zeitspanne. Wird nun spezifisch auf die Lehrer und Lehrerinnen eingegangen, lässt sich feststellen, dass es nicht sinnvoll ist, eine Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen zu machen. Dies begründet sich darin, dass Lehrpersonen in der Regel nur einen Arbeitgeber bei der Institution Schule haben. Sie können nicht zu einem anderen Arbeitgeber, dem Bundesministerium, wechseln. (vgl. Oesterreich, 2015, S. 26)

Seit 1970 konzentriert sich die Forschung auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte und wird von verschiedensten Forschungsbereichen betrachtet. Rudow (1994) stellt bereits fest, dass die Arbeitszufriedenheit der Lehrer und Lehrerinnen als komplexes Konstrukt betrachtet werden kann. Dies kann von verschiedensten Seiten beschrieben werden. Eine berufliche Zufriedenheit kann bei Lehrpersonen auftreten, wenn die Bedürfnisse der Menschen mit der Motivation in Beziehung stehen. Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass die Zufriedenheit mit der Arbeit auch damit verbunden ist, dass sich die Lehrkraft in der Gemeinschaft und

Institution Schule wohlfühlt. Allerdings betonen diese Schilderungen erneut, dass sich Motivation, persönliche Bedürfnisse des Menschen oder das Wohlbefinden ständig verändern können. Dies unterstreicht erneut, dass die Zufriedenheit mit der Arbeit ein IST-Zustand ist. (vgl. Rudow, 1994, S. 155 ff.)

Oesterreich (2015) weist erneut darauf hin, dass die Methoden zur Steigerung der Arbeitszufriedenheit immer wieder subjektive Faktoren beinhalten. Jedoch können dabei drei Theorien unterschieden werden. Zum einen bezieht sich dies auf die Theorie der Motivation. Die Theorie der Motivation stellt die Mehrheit der Ansätze verschiedener Forscher und Forscherinnen dar. In dieser heißt es, dass es persönliche Bedingungen geben muss, um eine Arbeitszufriedenheit zu begründen. Eine weitere Theorie des Inhalts kann erwähnt werden. Dies hat damit zu tun, dass die allgemeinen Motivationsfaktoren eines Menschen in den Mittelpunkt gerückt werden und nicht der Mensch selbst. Die Theorie des Prozesses ist zuletzt anzumerken. Diese beinhaltet die Voraussetzungen für die Entstehung einer Arbeitszufriedenheit und stellt diesen Prozess dar. Zu den vielfältigen Theorien existieren noch unterschiedliche Grundverständnisse. Ein grundlegendes Verständnis besagt, dass die Zufriedenheit mit der Arbeit eine Eigenschaft der eigenen Persönlichkeit sein kann. Auch der emotionale Zustand eines Menschen kann ausschlaggebend sein. (vgl. Oesterreich, 2015, S. 27 f.)

4.2 Das Schulklima

Das Ziel einer sozialen Einrichtung, der Schule, besteht darin, kontinuierliche positive Lernmöglichkeiten in den wichtigsten Bereichen zu schaffen. Diese Bereiche sind die Integration, Selektion und Qualifikation. Ausdrücklich im Rahmen dieses Ziels und unter Berücksichtigung der oben genannten Gesichtspunkte ergeben sich für den Lehrer und die Lehrerin sowie für die Direktion gestalterische Handlungsmöglichkeiten. Diese basieren auf den individuellen Auslegungen der gesetzlich festgelegten Normen des Lehrplans. Aufgrund dieser unterschiedlichen Handlungen im Unterricht oder auf Schulleitungsebene entsteht in jeder Schule ein spezifisches Schulklima. Daher kann gesagt werden, dass die Verhaltensweisen und gestalterischen Ergebnisse der Lehrperson und der Direktion das Schulklima bestimmen. (vgl. Janke, 2006, S. 36)

Es gibt zahlreiche Ursachen für ein erfolgreiches positives Schulklima, die zu beobachten sind. So spielt das Leitbild der Schule eine wesentliche Rolle. Es handelt sich dabei um die Frage, ob die Schule eine spezifische Lehrmethode anwendet. Darüber hinaus zählen hier auch die Regeln der Lerninstitution dazu. So werden Schuluniformen und mehrere Regeln von der Gesellschaft als eher streng angesehen. Werden weniger Regeln und eine legere Kleiderordnung

vorgegeben, so wird dies als lockerer aufgefasst. Ein weiterer Faktor, der sich in Schulen beobachten lässt, sind die Umgangsverhältnisse der Lehrpersonen miteinander. Neben der Beziehung zwischen Lehrer oder Lehrerin und Lernenden kann auch die Interaktion zwischen diesen Personengruppen als wesentlicher Faktor betrachtet werden. (vgl. Janke, 2006, S. 36 f.)

Das Arbeitsumfeld der Lehrkraft kann einen Menschen direkt beeinflussen und auch seine Gesundheit beeinträchtigen. Unter dem Begriff Schulklima versteht man laut Freitag (1998) eine Gemeinschaft untereinander, welche sich ständig in Veränderung befindet. Zu Beginn der Forschung wurde der Lehrer oder die Lehrerin immer wieder als zentrales Medium betrachtet, welches das Schulklima beeinflussen kann. Jedoch wurde im Laufe der Zeit von den Forschenden erkannt, dass das soziale Gefüge Schule auch von dem Umgang von den Schülerinnen und Schülern untereinander abhängig ist. Anfangs wurde ein Modell entwickelt, das besagt, dass drei Faktoren das Schulklima beeinflussen können. Der erste Faktor befindet sich auf der sozialen Ebene. Der zweite Faktor bezieht sich auf die persönliche Entwicklung eines Individuums. Die fortlaufende Weiterentwicklung und des Qualitätsmanagements der Schule wird als dritter Faktor genannt. Auf diese Weise können die genannten Bestandteile die Interaktion im System wesentlich verändern und beeinflussen. (vgl. Freitag, 1998, S. 29 ff.)

Bereits Freitag (1998) nennt folglich sechs Bereiche, welche das Schulklima betreffen. Die persönlichen Informationen einer Lehrkraft und die Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht werden als erster Bereich genannt. Darunter zählen Aspekte wie das Geschlecht, das Alter oder die Dienstjahre eines Lehrers oder einer Lehrerin. Zu diesen gehören außerdem das eigene Engagement in der Schule und im Unterricht selbst sowie die eigenen Fähigkeiten, die durch Fort- und Ausbildungen erlangt wurden. Nicht nur die Daten des Pädagogen und der Pädagogin sind von Bedeutung, sondern auch die von den Lernenden. Diese bilden den zweiten Bereich der sechs Bereiche. So spielen ebenso das Geschlecht, das Alter und auch der soziale Hintergrund der Kinder eine wesentliche Rolle im Schulklima. Darüber hinaus sind auch die Klassenstärken, die Klassenzusammensetzung sowie die sozialen und fachlichen Fähigkeiten der Lernenden von Bedeutung. Der Standort der Schule, einschließlich der inneren Strukturen und des Kollegiums, beeinflusst zusätzlich das Schulklima. Ebenso der Führungsstil des Direktors oder der Direktorin kann auf das Schulklima einwirken. Auch die Elternarbeit und die Präsentation zur Öffentlichkeit sind derartige Beispiele für Faktoren, welche das Klima in der Schule betreffen können. Die genannten Faktoren stellen somit den dritten Bereich dar, der sich ausschließlich auf die Schule und deren Eigenschaften bezieht. Der vierte Bereich umfasst die Interaktion zwischen dem Lehrer oder der Lehrerin mit den Lernenden. Die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden sowie das gegenseitige Vertrauen stehen dabei im

Mittelpunkt. In diesem Bereich kommt es auch zu sprachlichem Austausch und gegenseitigem Respekt. Der fünfte Bereich umfasst die Interaktion zwischen Schülern und Schülerinnen. Das Schulklima kann durch kollegialen Umgang zwischen den Lehrkräften wesentlich beeinflusst werden, weshalb dies der letzte Bereich des Schulklimas ist. (vgl. Freitag, 1998, S. 33)

Janke (2006) beschreibt bereits, dass empirische Beweise bei dem Schulklima zwischen ländlichen und urbanen Gegenden existieren. Das Lehrpersonal, die Direktion und die Lernenden am Land fühlen einen Wettbewerb zwischen den umliegenden Schulen. Wobei das Schulklima in einer Stadt als eher auf bestimmte Aufgaben ausgerichtet beschrieben wird. Der Leistungsdruck in Schulen in einer ländlichen Umgebung wird aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen als hoch empfunden. Nach einigen Monaten nach Schulbeginn wird von den Kindern in einer kleineren Schule die Einrichtung mit zunehmend negativen Gefühlen verbunden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Schüler und Schülerinnen eine kleinere Schule als strenger betrachten. Sie empfinden somit einen ständigen Druck auf ihre Leistungen. Daher hängt das Resultat einer positiven Schumatmosphäre nicht allein von den Lehrkräften und der Schulleitung ab. Es steht auch immer in einem Zusammenhang mit den Statuten und auch der Größe der Schule. (vgl. Janke, 2006, S. 60)

4.3 Zwischenmenschlicher Umgang im Kollegium

Für eine effektive Zusammenarbeit im Team ist ein zwischenmenschlicher Umgang sowohl im Lehrerkollegium als auch mit der Direktion von entscheidender Bedeutung. Eigenschaften wie Freundlichkeit, Toleranz oder Hilfsbereitschaft sind daher entscheidende Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation. Zu einem kollegialen Miteinander zählen allerdings auch negative Eigenschaften. Beispiele hierfür sind Dominanz, Durchsetzungsfähigkeit oder eine direkte Art. So sind bestimmte eigene Haltungen von Personen auch entscheidend dafür, dass es zu Meinungsverschiedenheiten bei Themen kommen kann. Zu diesen gehören zum Beispiel das Nachdenken über die eigenen Handlungen oder die Offenheit für andere Meinungen. Eine gemeinsame Suche nach der Ursache der Uneinigkeit kann auch einen positiven Einfluss auf das Miteinander haben. Miller (2005) behauptet, dass Akzeptanz ein wesentlicher Bestandteil im beruflichen Miteinander ist. Diejenigen, die die Ansichten anderer Menschen akzeptieren, können Differenzen vermeiden. Akzeptanz muss in der Institution Schule vorherrschen, damit sich dort ein Wohlfühlklima entwickelt. Es sollte auch verstanden werden, dass es innerhalb des Kollegiums eine Hierarchie gibt, damit hier eine effiziente Kommunikation möglich ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass innerhalb des Kollegiums Machtkämpfe stattfinden sollen. Stattdessen sollte jede Lehrkraft das Verhalten und die Handlungen ihres Kollegen oder ihrer Kollegin akzeptieren. (vgl. Miller, 2005, S. 110 fff.)

Hierzu lassen sich fünf Arten von Lehrkräften für den zwischenmenschlichen Umgang unterscheiden. Diese reagieren in einer vielfältigen sozialen Gruppe anders miteinander. Auf diese Weise ist es wichtig, auf jede einzelne Person einzugehen und auch Meinungsverschiedenheiten zu akzeptieren. Eine der Lehrpersonentypen ist eine Person, die ständig unter Spannung steht. Sie versucht innerhalb eines bestimmten Zeitraums so viel wie möglich zu schaffen. Dieser erste Lehrer- und Lehrerinnentyp versucht jedoch, verschiedene Aufgaben zu erledigen – im Unterricht, vom Kollegium oder der Direktion- aber er scheitert. Wenn eine Lehrkraft hauptsächlich im Frontalunterricht unterrichtet und von den Schülern und Schülerinnen als strenge Person mit strikten Regeln angesehen wird, zählt sie zur zweiten Gruppe. Stützer und Stoffers (2015) behaupten, dass auch das Kollegium und die Direktion diese Art von Lehrer oder Lehrerin als distanziert und unkooperativ empfinden. Die soziale Distanz dieses Typs führt jedoch nicht zu einem positiven Lernklima in der Klasse. Ebenso führt die Anwesenheit der Person nicht zu einem positiven Schulklima. Ein Individuum, das dauerhaft erkrankt ist und daher den schulischen Pflichten nicht nachkommen kann, wird als dritter Lehrtyp bezeichnet. Diese Art von Lehrer oder Lehrerin wird zunehmend arbeitsunfähig aufgrund von übermäßiger Belastung in der Schuleinrichtung und der wachsenden administrativen Verantwortung. Der vierte Lehrtyp hat die Grundhaltung, dass die anderen Kollegen und Kolleginnen in der Lage sind, viele Aufgaben zu übernehmen. Der vierte Typ zieht sich bevorzugt bei Aufgaben zurück. Wenn Typ vier diese Aufgaben nicht annimmt und ausführt, übernimmt Typ fünf diese. Hier unterscheidet sich Typ fünf von Typ eins. Diese pflichtbewusste Lehrperson erledigt alle Aufgaben mit viel Engagement innerhalb der festgelegten Zeitspanne. Er verspürt diese Tätigkeit nicht als Belastung und widmet sich nach Erledigung der nächsten Aufgabe. (vgl. Stützer & Stoffers, 2015, S. 51 - 61)

Eine weitere wichtige Grundlage für einen erfolgreichen zwischenmenschlichen Umgang ist der Faktor der Kooperation. Eine gute Zusammenarbeit mit dem Kollegium, der Direktion oder den Eltern gilt stets als positives Kennzeichen des Schulklimas. Auch für die Schulqualität ist die Kooperation ein fördernder Faktor. Es lässt sich feststellen, dass in *guten Schulen* vermehrt Kooperationen innerhalb des Kollegiums stattfinden. Eine Vertrauensbasis, die im Vordergrund stehen muss, ist auch bei einer Kooperation unverzichtbar. Zu den Merkmalen einer Zusammenarbeit gehören zum einen die Interaktion mit den Lehrkräften und das gemeinsame Ziel. Eine erfolgreiche Kooperation zwischen Lehrkräften hängt immer von Beziehungen innerhalb des Kollegiums ab. Durch eine erfolgreiche Zusammenarbeit können diese Verbindungen auch durch das gemeinsame Tun gestärkt werden. (vgl. Keller-Schneider et al., 2013, S. 38 f.)

Es besteht die Möglichkeit, dass sich im Zuge einer Zusammenarbeit Probleme entwickeln. Zum einen könnte es sich um das Problem handeln, dass standardisiertes Wissen fehlt. Das

bedeutet, dass Personen in anderen Berufsgruppen mit bereits erprobtem Wissen oder Modellen arbeiten können, um an das entsprechende Ziel zu kommen. Allerdings trifft dies nicht auf Lehrer und Lehrerinnen zu. Lehrpersonen haben zwar die Möglichkeit, auf eine Vielzahl von pädagogischen Modellen zurückzugreifen, jedoch ist es in einigen Fällen nicht zweckmäßig diese zu verwenden. Dies liegt darin begründet, dass Lehrkräfte stets mit anderen Personen interagieren und die Schüler und Schülerinnen in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen unterschiedlich sind. Lehrpersonen arbeiten daher kontinuierlich mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Die Formulierung ungenauer Ziele oder Kriterien kann auch ein Problem darstellen. Eine ungenaue Festlegung der Ziele, die Kinder bei der Zusammenarbeit erreichen sollen, kann daher nicht zum tatsächlichen Ergebnis führen. Ein weiteres Problem lässt sich bei der Rolle des Lehrers oder der Lehrerin verorten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es in einem Kollegium keine homogene Lehrendengruppe gibt. Jeder Lehrer und jede Lehrerin besitzt eine andere Persönlichkeit und lehrt mit anderen Methoden. Hier können also zwischen zwei kooperierenden Lehrkräften Schwierigkeiten auftreten. Ebenso kann die Verlässlichkeit eine tragende Rolle bei den aufkommenden Problemen spielen. Das bedeutet, dass Lehrer und Lehrerinnen ihre Lernenden nicht immer korrekt einschätzen. Wenn die Lernzielkontrolle darauf hindeutet, dass die Kinder noch nicht den tatsächlich erreichten Leistungsstand aufweisen, kann dies auch auf die Lehrkraft belastend einwirken. Werden positive Ergebnisse mit dem Kollegium geteilt, so werden negative Ergebnisse nicht mitgeteilt und wirken sich somit als eine Belastung aus. Ein weiterer Aspekt ist zum Beispiel, dass es in einer Klasse verschiedene Einflüsse auf das Lernklima gibt. Ein Beispiel dafür ist Lehrmethode der Lehrperson. Diese können den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen beeinträchtigen. Es sollte daher betont werden, dass bei einer Zusammenarbeit die Vielfalt innerhalb eines Klassegefüges unbedingt zu berücksichtigen ist. Das Fehlen von Rückmeldungen ist als letzter Faktor zu erwähnen. Auf diese Weise haben Lehrkräfte, die zusammenarbeiten, nur die Möglichkeit, sich gegenseitig konstruktives Feedback zu geben. Sie können nicht erwarten, dass die Kinder ihnen eine fachliche Rückmeldung geben. (vgl. Keller-Schneider et al., 2013, S. 72 ff.)

4.4 Zwischenmenschlicher Umgang zwischen Lehrpersonen und Direktion

Janke (2006) weist darauf hin, dass es ein Konzept namens „K.L.I.M.A.“ (Janke, 2006, S. 49) gibt, das ein gutes Klima zwischen Lehrkräften und Direktion schafft. Nachstehend werden die diversen verfolgten Ansätze gezeigt: „(1) **K**reiere eine fesselnde Zukunft, (2) **L**ass die Lernenden die Schule antreiben, (3) **I**nvolvere jeden verfügbaren Kopf, (4) **M**anage die Arbeit horizontal und (5) **A**ufbau von Glaubwürdigkeit und Vertrauen“ (Janke, 2006, S. 49). Diese Glaubenssätze

verfolgen das Ziel, dass alle Lehrer und Lehrerinnen im Kollegium bestimmte Aufgaben der Führungskraft übernehmen. So kann die Gestaltung der Schule die Kinder zu einer maximalen Leistung anregen. Außerdem sollte betont werden, dass die Orientierung nicht an den Lehrkräften zu verorten ist. Diese richtet sich folglich an die Schüler und Schülerinnen und stellt diese somit in den Mittelpunkt. Daher kommt es nicht auf die Präsenz des Lehrers oder der Lehrerin im Unterricht an. Es liegt der Fokus auf das Unterrichten der Kinder und ob sie sich entsprechend herausgefordert und unterstützt fühlen. Eine Schule, in der ein gesundes Lernumfeld herrscht, möchte daher sicherstellen, dass die Kinder bestmöglich gefördert und gefordert werden. Darüber hinaus möchte sie ebenso sicherstellen, dass die Lehrenden im Kollegium ein gutes Miteinander pflegen und Freude an deren Arbeit haben. Der Direktor oder die Direktorin hat dies zur Verpflichtung. Die Etablierung eines dynamischen und nachhaltigen Arbeitsklimas für die Lehrenden ist somit ein zentraler Aspekt der Aufgaben der Direktion. Es ist daher erforderlich, im Kollegium eine positive Gesprächskultur zu schaffen. Diese sollte eine offene und wertfreie Kommunikation ermöglichen. Ein gutes Arbeitsklima im Kollegium erfordert nicht nur eine stabile Gesprächskultur, sondern es ist auch wichtig, dass die Direktion die Stärken und Schwächen der Lehrkräfte identifiziert. Somit entsteht die Möglichkeit der optimalen Zuteilung der Arbeitsbereiche. Nur wenn eine solche Verteilung gelingt, kann eine Schulgemeinschaft ihre maximale Leistung erzielen. Es ist auch wichtig zu beachten, dass die Kooperation der unterschiedlichsten Personen nur dann erfolgreich ist, wenn ein Vertrauensverhältnis zwischen allen Beteiligten aufgebaut ist. (vgl. Janke, 2006, S. 49 f.)

4.5 Resümee

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zufriedenheit der Lehrkraft mit der Arbeit als ein wesentlicher Faktor betrachtet werden kann. Diese wird von jeder Person unterschiedlich angesehen. Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass es eine Unterscheidung zwischen Berufszufriedenheit und der Arbeitszufriedenheit gibt. Wird die Arbeitszufriedenheit als ein oberflächlich veränderliches Konzept betrachtet, entsteht eine Berufszufriedenheit über einen längeren Zeitraum. Dies lässt darauf schließen, dass die Zufriedenheit mit dem Beruf allgemeiner betrachtet werden kann. Eine Unterscheidung zwischen den beiden Bedeutungen ist bei Lehrkräften allerdings nicht sinnvoll. Es ist ein Wechsel des Arbeitgebers notwendig, um eine Veränderung bei der Berufszufriedenheit zu bewirken. Dies ist jedoch bei Lehrer und Lehrerinnen nicht möglich. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass die Zufriedenheit mit der Arbeit immer wieder subjektive Gefühle mit sich bringt. Beispiele sind hierfür die innere Motivation oder die individuellen Bedürfnisse eines Menschen.

In jeder Einrichtung entwickelt sich das Schulklima individuell. Ein Schulklima kann sich in den gestalterischen Handlungsfreiräumen entwickeln, in denen Lehrpersonen sowie die Direktion tätig sind. Zum Beispiel können gestalterische Handlungsfreiräume das Leitbild der Schule, die entsprechenden Regeln oder der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden, umfassen. Aus diesen geht hervor, dass sich für das Schulklima folgende sechs Aspekte bestimmen lassen. Im ersten Aspekt werden die Lehrkraft und ihre individuellen Informationen wie Alter, Geschlecht oder individueller Zugang zu einer Unterrichtsform einzeln behandelt. Die persönlichen Daten der Lernenden sind ebenfalls relevant und bilden den zweiten Bereich. Die Elternarbeit und die damit einhergehenden Aufgaben sind der dritte Bereich. Es sollte aber auch darauf geachtet werden, dass eine gute Kommunikation zwischen den Lernenden und dem Lehrer oder der Lehrerin besteht. Der vierte Aspekt, der das Schulklima maßgeblich beeinflussen kann, ist eine förderliche Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler und Schülerinnen. Ein Faktor ist nicht nur die Interaktion zwischen den Lehrkräften und Schüler und Schülerinnen, sondern ebenso ist auch der Kommunikation innerhalb des Kollegiums eine große Bedeutung zuzuschreiben. Daher kann im Folgenden auch darauf hingewiesen werden, dass der Standort der Schule – sei es im ländlichen Raum oder in der Stadt – für ein erfolgreiches Schulklima maßgeblich ist. In urbanen Gegenden zeigt sich daher eine geringere Schulangst mit weniger Leistungsdruck als am Land.

Wie bereits festgestellt wurde, spielt der zwischenmenschliche Umgang im Kollegium eine entscheidende Rolle für ein positives Schulklima. Ein gewisses Maß an Engagement und Hilfsbereitschaft sind für eine positive Kommunikation zwischen den Kollegen und Kolleginnen notwendig. Aber auch eine Durchsetzungsfähigkeit und Dominanz sind von Vorteil. Hier sind fünf Arten von Lehrern und Lehrerinnen zu identifizieren, mit denen eine Lehrkraft kooperieren muss. Einerseits handelt es sich um eine gehetzte Lehrkraft, eine langfristig kranke Lehrkraft oder auch eine Lehrkraft mit zunehmend negativen Gefühlen. Andererseits können im Kollegium überengagierte Lehrkräfte oder Lehrpersonen auftreten, die alle Aufgaben dem Kollegium übertragen und sich selbst nicht engagieren.

Eines der wesentlichen Kennzeichen einer *guten Schule* ist eine positive und konstruktive Kooperation innerhalb eines Kollegiums. Eine solche Zusammenarbeit erfordert ebenfalls ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass die Kooperation nur dann erfolgreich ist, wenn alle Beteiligten auch dasselbe Ziel verfolgen. Jedoch ist eine gemeinsame Beziehungsebene zwischen den kooperierenden Parteien schon im Voraus notwendig. Wird eine Zusammenarbeit erfolgreich durchgeführt, so stärkt diese gleichzeitig nochmals die Beziehung. Allerdings können in einer Kooperation verschiedene Problemfaktoren auftreten. Zum einen liegt dies darin begründet, dass die Klasse einer Lehrperson stets

heterogen ist. Das bedeutet, auch wenn standardisierte Modelle für eine Zusammenarbeit existieren, kann ein Lehrer oder eine Lehrerin nicht darauf zurückgreifen. Der Grund dafür ist, dass die Kinder immer verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen. Die Heterogenität kann sich hinderlich auf Lernstandserhebungen auswirken. Nicht erwartete negative Ergebnisse bei Lernstandserhebungen können sich zudem belastend auf die Lehrkraft auswirken. So besteht die Möglichkeit, dass die Lehrperson in einer Kooperation die Ergebnisse nicht veröffentlichen möchte. Bei einer Evaluation sind auch die unklar definierten Kriterien zu berücksichtigen, die möglicherweise dazu führen, dass die festgelegten Ziele nicht erreicht werden könnten. Im Rahmen eines Kollegiums gibt es immer verschiedene Arten von Lehrkräften. Wenn zwei Lehrpersonen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten gemeinsam arbeiten wollen, könnte sich dies möglicherweise negativ auf die Kooperation auswirken. Auch das Ausbleiben eines konstruktiven fachlichen Feedbacks ist ein weiteres Hindernis für eine Zusammenarbeit.

Es sollte jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass die Direktion aufgefordert ist, das bestmögliche aus dem vorhandenen Lehrendenteam herauszuholen. Wenn jede Lehrperson mit ihren Stärken und Schwächen optimal für einen geeigneten Aufgabenbereich eingeteilt wird, spricht dies für eine gelungene Verteilung der Tätigkeiten. Es ist aber auch wichtig, dass die Direktion im Kollegium eine Vertrauensbasis aufbaut, damit sich die Lehrkräfte aufeinander verlassen können. Um eine positive Atmosphäre in der Schule zu schaffen, ist es ebenfalls von Bedeutung, dass die Lehrkräfte verschiedenste Leitungsaufgaben übernehmen. So ist eine Aufteilung der Aufgaben für jeden Einzelnen oder für jede Einzelne nachvollziehbar und gerecht. Auf diese Weise ist es möglich, durch die unterschiedlichsten Einflüsse der Lehrenden ein angenehmes und positives Arbeits- und Schulklima zu schaffen.

5 Die empirisch-quantitative Erhebung

Das nachfolgende Kapitel zielt darauf ab, die Stichprobe der quantitativen Befragung genauer zu erklären und die Rahmenbedingungen darzustellen. Die Verfahren zur Datenerhebung und -auswertung werden ebenfalls erläutert. Es wird auch auf die drei Forschungsfragen eingegangen. Weiters wird ebenso ein Einblick in die Häufigkeiten und Mittelwerte der personenbezogenen Daten gegeben. Auf die Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen oder bei Überforderung wird ebenfalls eingegangen. Zum Abschluss erfolgt nochmals ein zusammenfassendes Resümee über die Erkenntnisse der Erhebung.

5.1 Forschungsfragen - Hypothesen

Die erste Forschungsfrage widmet sich explorativ den Lehrer- und Lehrerinnenängsten: (1) *Welche Sachverhalte lösen speziell Angst bei Lehrpersonen aus?* Hierzu wurden die im Faktor 4 (Ängste) zusammengefassten Items getrennt aufgelistet. Den zu untersuchenden Hypothesen wurden zwei Forschungsfragen zu Grunde gelegt: (2) *Stehen die Ängste von Primarstufenlehrkräften im Zusammenhang mit ihrer subjektive Belastung, ihrer Work-Life-Balance und dem positiven Erleben von Beziehungen, den Mangel an Unterstützung bzw. mit ihrem eigenen Engagement?;* - (3) *Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und den subjektiven Ängsten einer Primarstufenlehrpersonen?.*

Fünf Subhypothesen und die dazugehörigen fünf Prüfhypothesen können auf Grundlage der zweiten Forschungsfrage gebildet werden. Diese werden anschließend mithilfe einer Korrelationsanalyse untersucht und erläutert. Die sechs Subhypothesen mit der dazugehörigen Prüfhypothese lauten:

Subhypothese 1: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und ihrer subjektiven Belastung. *Prüfhypothese 1:* Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und ihrer subjektiven Belastung.

Subhypothese 2: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und ihrer Work-Life-Balance. *Prüfhypothese 2:* Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und ihrer Work-Life-Balance.

Subhypothese 3: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und dem positiven Erleben von Beziehungen. *Prüfhypothese 3:* Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und dem positiven Erleben von Beziehungen.

Subhypothese 4: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und den Mangel an Unterstützung. *Prüfhypothese 4:* Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und den Mangel an Unterstützung.

Subhypothese 5: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und ihrem eigenen Engagement. *Prüfhypothese 5:* Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und ihrem eigenen Engagement.

Bezüglich der dritten Forschungsfrage wird eine Hypothese mit ihrer Prüfhypothese nachstehend vorgestellt: *Hypothese der Forschungsfrage 3:* Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und den subjektiven Ängsten einer Primarstufenlehrperson. *Prüfhypothese der Forschungsfrage 3:* Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und den subjektiven Ängsten einer Primarstufenlehrperson.

5.2 Das Erhebungsinstrument

Der Fragebogen umfasst 70 Items zu der Thematik Lehrer:innenangst. Die Beantwortung/Bewertung der Aussagen erfolgt mithilfe einer fünfteiligen Ratingskala, wobei 1 für *trifft ganz und gar nicht zu* bis zu 5 für *trifft voll und ganz zu* steht. Personenbezogene Daten werden neben den fünfteiligen Ratingskala-Items auch durch dichotome und polytome Antworten bereitgestellt. Darüber hinaus erfolgt die Beantwortung zu Fragen von Bewältigungsstrategien bei schulischen Problemen oder bei Überforderung mithilfe polytomer Antwortmöglichkeiten. Dabei ist es auch möglich Mehrfachnennungen vorzunehmen.

Das Erhebungsinstrument wurde von einer Studie von Katschnig aus dem Jahr 2004 entnommen und an die vorliegenden Forschungssituation sprachlich angepasst. (vgl. Katschnig, 2004, S. 461-464)

5.3 Die Erhebung

Die Erhebung fand vom 28.03.2024 bis zum 06.05.2024 statt. 130 Lehrpersonen nahmen an der Fragebogenuntersuchung teil. Das Geschlecht wurde polytom (weiblich, männlich, divers) abgefragt. 123 Personen (94,6 %) nahmen teil, die sich durch das weibliche Geschlecht definieren. In der Erhebung nahmen 6 Personen (4,6 %) teil, die sich dem männlichen Geschlecht zugehörig fühlen. Nur eine Person (0,8 %) definierte sich als divers.

		Geschlecht		
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	weiblich	123	94,6	94,6
	männlich	6	4,6	4,6
	divers	1	,8	,8
	Gesamt	130	100,0	100,0

Tabelle 1 Geschlechterverhältnisse der Erhebung

Abseits des Geschlechts wurde das Alter in den Altersgruppen 22-35, 36-50 und ab 51 Jahren erhoben. Es wurde noch die Anzahl der Dienstjahre, die Arbeitsumgebung – ländlich oder urban -, eine weitere Tätigkeit vor dem Lehrberuf und wenn ja, wie lange, nachgefragt. Zum Schluss wurden auch die Fragen gestellt, ob die Person eine Mehrstufenklasse unterrichtet, ob sie im Schuljahr 2023/24 klassenführend war und falls ja, mit welcher Anzahl von Kindern.

		Alter		
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	22 - 35 Jahre	48	36,9	36,9
	36 - 50 Jahre	43	33,1	33,1
	ab 51 Jahre	39	30,0	30,0
	Gesamt	130	100,0	100,0

Tabelle 2 Mittelwerte hinsichtlich des Alters der befragten Personen

In Bezug auf das Alter der Befragten gaben 36,9 % an, zwischen 22 und 35 Jahren alt zu sein. 33,1 % gaben an, zwischen 36 und 50 Jahre alt zu sein, und 30 % waren älter als 51 Jahre. Das Dienstalter wurde in drei Kategorien polytom (22-35 Jahre, 36-50 Jahre, ab 51 Jahre) abgefragt.

Bericht		
Dienstjahre		
Mittelwert	N	Std.- Abweichung
16,87	98	12,164

Tabelle 3 Mittelwert des Dienstalters

Bei der Tabelle 3 sind lediglich 98 Personen als Stichprobe (N) dargestellt. Dies hat damit zu tun, dass einige befragte Personen keine Angaben zum Dienstalter gemacht haben. Es lässt sich allerdings feststellen, dass der Mittelwert der Dienstjahre der befragten Personen (in diesem Fall von 98 Personen) im Bereich von 16 bis 17 Jahren liegen.

Die Region, in der Lehrkräfte unterrichten, wurde genauso wie ihr Alter und ihr Dienstalter untersucht. Sie konnten angeben, ob sie in ländlichen oder städtischen Gebieten unterrichten. Diese Frage bezog sich auf den etwaigen Schulstandort.

		Region			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	urban	29	22,3	22,3	22,3
	ländlich	101	77,7	77,7	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

Tabelle 4 Häufigkeit hinsichtlich der Region

Die Tabelle oben zeigt, dass 101 Personen angegeben haben, dass ihr Schulstandort in Niederösterreich in einer ländlichen Gegend liegt. Auf diese entfallen 77,7 % der Ergebnisse in Bezug auf die Region. Nur 29 Lehrkräfte haben angegeben, dass die Schule, an der sie unterrichten, in ein städtisches Gebiet in Niederösterreich gehört. Diese stellen 22,3 % der Befragten dar. Angaben zu den vorberuflichen Tätigkeiten machten 130 Personen. Dies möchte nachstehend abgebildet werden. Die Frage, bezogen auf die vorberufliche Tätigkeit wurde wie der Schulstandort, dichotom (ja, nein) abgefragt.

		vorberufliche Tätigkeit			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	44	33,8	33,8	33,8
	Nein	86	66,2	66,2	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

Tabelle 5 Vorberufliche Tätigkeit

Bereits 44 Personen (33,8 %) übten, vor deren Profession als Lehrer oder Lehrerin, eine andere berufliche Tätigkeit aus oder absolvierten eine andere berufliche Ausbildung. 86 Menschen (66,2 %), machten nach dem Schulabschluss die Ausbildung zur Lehrperson und übten vor der Ausbildung keine andere berufliche Tätigkeit aus.

In Bezug auf den tatsächlichen Unterricht, ob die befragten Lehrkräfte schulstufenübergreifend oder nur mit einer Schulstufe arbeiten, wurden die folgenden Informationen gewonnen.

		Ich unterrichte ...			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eine Unterrichtsstufe	87	66,9	66,9	66,9
	mehrere Unterrichtsstufen in einer Klasse	43	33,1	33,1	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

Tabelle 6 Arbeit mit einer oder mehreren Unterrichtsstufen in einer Klasse

Von den 130 befragten Lehrer und Lehrerinnen gaben 87 Personen (66,9 %) an, dass sie im Schuljahr 2023/24 nur mit einer Unterrichtsstufe gearbeitet haben. Jedoch gaben 43 Lehrpersonen (33,1 %) an, dass sie mehrere Unterrichtsstufen in einer Klasse hatten und somit schulstufenübergreifend gearbeitet haben. Hinsichtlich der klassenführenden Tätigkeit ergaben sich folgend nachstehende Daten.

		Klassenführung			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	83	63,8	63,8	63,8
	Nein	47	36,2	36,2	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

Tabelle 7 Klassenführung, ja oder nein?

83 Lehrpersonen, welche im Zeitraum von März bis Mai 2024 befragt wurden, gaben an, dass sie im Schuljahr 2023/24 klassenführend tätig waren. Diese 83 Personen entsprechen 63,8 %. 47 Personen (36,2 %) gaben an, dass sie in diesem Schuljahr keine Klassenführung hatten. Wenn der Fall eingetreten ist, dass die Lehrpersonen diese Frage mit „Ja“ beantworten konnten, so wurde nochmals gefragt, wie viele Kinder in der Klasse waren. Der Mittelwert dieser Angaben findet sich in der nachstehenden Tabelle wieder.

Bericht		
Schüleranzahl		
Mittelwert	N	Std.- Abweichung
18,61	83	4,433

Tabelle 8 Mittelwert der Klassenstärke

Es wurde untersucht, wie viele Kinder im Durchschnitt die Klassen von den klassenführenden Primarstufenlehrpersonen besuchen. Der Durchschnittswert der Schüler- und Schülerinnenanzahl in einer Klasse ist in der eben präsentierten Tabelle angegeben. Aus der Tabelle geht

hervor, dass im Durchschnitt 18 bis 19 Kinder von den befragten Lehrpersonen der Primarstufe unterrichtet werden.

5.4 Dimensionsreduktion

Die 70 Items (abhängige Variable) wurden im Zuge einer Faktorenanalyse zu einem sinnvollen Itembündel zusammengefasst.

Das Ziel einer Dimensionsreduktion ist es, vorgegebene Items in Fragebögen in neue übergeordnete Faktoren zusammenzufassen. Diese Gruppierung von Faktoren wird Komponente genannt. Die Items in einer Komponente werden so angeordnet, dass sie in sich homogen sind. Allerdings schirmen sie alle anderen Komponenten durch Interkorrelation ab. Um Strukturen für die latent angeordneten Items in Fragebögen zu schaffen, eignet sich ein Verfahren zur Datenreduktion. Dies zeigt sich in einer Faktorenanalyse und wird als eine wissenschaftlich geeignete Methode für die Hauptkomponenten hervorgehoben. (vgl. Beer, 2013, S. 78)

Bei einer Faktorenanalyse kann eine Vielzahl von Variablen in Gruppierungen von Faktoren zusammengefasst werden. Alle Variablen, welche miteinander korrelieren, werden in einen Faktor zusammengetragen. Innerhalb eines Faktors korrelieren die Komponenten stark miteinander und distanzieren sich wiederum von anderen Faktoren. (vgl. Bühl, 2016, S. 599)

5.5 Skalenbildung

Um die Anzahl der Faktoren festlegen zu können wurde der Screenplot herangezogen.

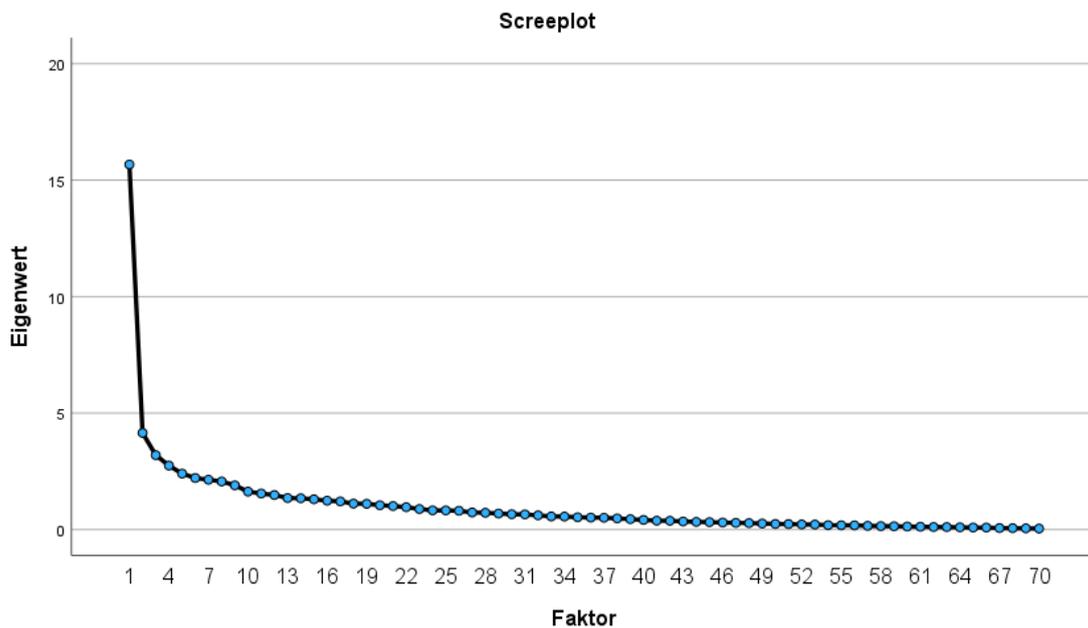


Abbildung 2 Screenplot der erklärten Gesamtvarianz

Es ist eindeutig zu erkennen, dass sich im Screenplot eine Inhomogenität beim den Faktor 7 ergibt. Dies bedeutet ein Modell von sechs Faktoren zu bilden.

Das ausgewählte Modell umfasst 6 Komponenten und erklären 43,39% der Varianz. Der Eigenwert des ersten Faktors, welcher dem *individuellen Belastungserleben* interpretiert werden kann, ist 15,670. Der zweite Faktor (*Work-Life-Balance*) besitzt einen Eigenwert von 4,150. Der Eigenwert bei dem dritten Faktor ist 3,195 und erhält die *Bezeichnung positiv erlebte berufliche Beziehungen*. Weiters existiert ein Eigenwert bei Faktor vier (*Ängste*) von 2,747. Bei dem fünften Faktor (*Mangel an Kooperation im Berufsleben*) liegt der Eigenwert bei 2,402 und der sechste Faktor (*Engagement*) besitzt den Eigenwert von 2,214. Die Eigenwerte der einzelnen Faktoren möchten nochmals nachstehend grafisch dargestellt werden.

Komponente	Erklärte Gesamtvarianz								
	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	15,670	22,386	22,386	15,670	22,386	22,386	7,497	10,711	10,711
2	4,150	5,928	28,314	4,150	5,928	28,314	6,140	8,771	19,482
3	3,195	4,564	32,878	3,195	4,564	32,878	5,023	7,175	26,657
4	2,747	3,924	36,802	2,747	3,924	36,802	4,584	6,548	33,205
5	2,402	3,432	40,234	2,402	3,432	40,234	4,473	6,390	39,595
6	2,214	3,163	43,396	2,214	3,163	43,396	2,661	3,801	43,396
7	2,139	3,055	46,451						
8	2,064	2,949	49,400						
9	1,899	2,713	52,113						
10	1,629	2,327	54,441						
11	1,547	2,210	56,651						
12	1,483	2,119	58,770						
13	1,353	1,933	60,703						
14	1,344	1,920	62,623						
15	1,300	1,857	64,479						

Tabelle 9 erklärte Gesamtvarianz

In der vorliegenden Tabelle zeigt sich die erklärte Gesamtvarianz verschiedener Modelle. Es ist deutlich zu erkennen, dass mit 6 Komponenten eine erklärte Gesamtvarianz von 43,39 % erreicht werden kann. Aufgrund der Auswahl der sechs Komponenten wird nachstehend die rotierte Komponentenmatrix abgebildet.

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
63. Wenn ich nachhause komme, dann bin ich nach meiner Arbeit oft müde.	,669	-,318				
39. Mein Beruf belastet meine Gesundheit.	,648	-,374			,311	
59. Ich fühle mich oftmals im Schulalltag überfordert.	,645					
30. Ich komme jeden Tag erschöpft von der Arbeit nachhause.	,600	-,456				
58. Bei großen Anforderungen reagiert mein Körper.	,594					
53. Körperliche Nebenerscheinungen sind der Alltag.	,584	-,460				
42. Meine Arbeit empfinde ich als anstrengend.	,570	-,356				
22n. Jeden Morgen beginne ich den Schultag mit voller Motivation	,555		-,353			
11. Ich bin oft niedergeschlagen.	,551					
68. Ich habe im Alltag oft Konzentrationsschwierigkeiten.	,521					
60. Ein Gefühl der Beklemmung ist ein stetiger Begleiter meines Schulalltags.	,503		-,404			
31. Frustration am Tag ist keine Seltenheit.	,491				,314	
25n. Bei großem Stress bleibe ich die Ruhe selbst.	,467			,387		
66. Ich zähle die Tage bis zu den nächsten Ferien.	,463					
21. Ich schlafe schlecht bei den Gedanken an den nächsten Unterrichtstag.	,431	-,315	-,326			
28. Ich habe vermehrt Stimmungsschwankungen am Tag.	,389					
24. Ich habe während der Arbeit manchmal Kopfschmerzen.						
37. Ich halte eine gute Work-Life-Balance.		,621				
6n. Ich fokussiere mich nur auf die Arbeit		,611				
65n. Meine Familie kommt neben meiner Arbeit oft zu kurz		,608				
52n. Ich sitze oft den ganzen Tag für Vor- und Nachbereitung		,605				
7. Ich kann anderen Tätigkeiten neben meiner Arbeit gut nachgehen.		,572				
54. Wenn ich krank werde, kann ich ohne schlechten Gewissen in den Krankenstand gehen.		,530				
9n. Ich verspüre einen permanenten Zeitdruck	-,355	,527			-,342	
33n. Mein beruflicher Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	-,466	,477		-,334		
57n. Ich kann mit niemandem über meine beruflichen Probleme sprechen		,454	,331			
15n. Ich halte mich sehr gerne bedeckt im Hintergrund.		,432	,346			
10. Ich kann meine Interessen gut durchsetzen.		,415				
3n. Wenn ich etwas erledigt habe, kommt bereits die nächste Aufgabe.		,414				
36. Ich verstehe mich mit meinem Vorgesetzten/ mit meiner Vorgesetzten.		,377			-,359	,330
38. Am Wochenende denke ich nicht an die Arbeit.		,337		-,328		
14. Ich nehme an, dass ich von meinen SchülerInnen gemocht werde.			,676			
64. Meine SchülerInnen haben einen respektvollen Umgangston mit mir.	-,411		,602			
44. Ich habe das Gefühl, dass sich die Kinder jeden Tag etwas aus dem Unterricht mitnehmen.			,599			
61. Die Kommunikation zwischen mir und den Eltern meiner SchülerInnen ist gut.			,593			
41. Ich kann gut mit den Eltern meiner SchülerInnen kooperieren			,549	-,333		
23. Ich fahre gerne in die Schule.	-,514		,517			
19. Die Arbeit mit Kindern macht mir großen Spaß.			,509			,309
29n. Ich habe Auseinandersetzungen mit anderen LehrerInnen wegen meines Unterrichtsstils.			,459			
27n. Vor Unterrichtsbeginn bekomme ich des Öfteren Schweißausbrüche.			,364			
48. Ich fürchte mich vor Konflikten mit den Eltern bei der Notengebung.	,317			,647		
43. Ich empfinde es als unangenehm, wenn bei mir im Unterricht vom Kollegium oder von der Schulleitung hospitiert wird.				,576		
16. Auseinandersetzungen gehe ich lieber aus dem Weg.				,572		
70. Wenn ich an Gespräche mit den Eltern denke, sind körperliche Beschwerden keine Seltenheit.				,550		
17n. Mit Kritik kann ich gut umgehen.				,549		
49. Bevor ich einen Konflikt mit den Eltern habe, gebe ich dem Kind auch schon mal die bessere Note.				,532		
47. Ich fürchte mich vor übler Nachrede im Privatleben.	,317			,512		
69n. Auseinandersetzungen mit SchülerInnen trete ich furchtlos entgegen.			-,392	,481		
18. Ich behalte lieber meinen Ärger in mir.			-,346	,366		
13n. Ich teile mein Privatleben nicht mit meinen SchülerInnen.		,334		,365		
62. Ich fürchte mich vor den Reaktionen mancher SchülerInnen.	,355			,360		
2. Ich versuche viele Dinge gleichzeitig zu erledigen.				,357	,330	
5. Ich habe manchmal sehr starke Gefühle und weiß nicht wohin damit.				,319		
35. Ich fühle mich in manchen Situationen von meinem Vorgesetzten/ meiner Vorgesetzten im Stich gelassen.		-,375			,604	
67n. Die Maßnahmen des Bildungsministeriums sind für mich nachvollziehbar und unterstützen mich in meiner Tätigkeit.					,599	
32. Manche Eltern behindern meine Arbeit.					,572	
34. Ich fühle mich in manchen Situationen von meinen KollegInnen allein gelassen.					,554	
4n. Ich fühle mich in meiner Arbeit wertgeschätzt.			-,331		,490	
20n. Ich bevorzuge keine meiner SchülerInnen					,475	
40. Die Eltern stellen an die Lehrpersonen zu viele und hohe Anforderungen.	,320				,470	
8. Ich bin mit meiner derzeitigen Situation in der Schule unzufrieden.	,324				,436	
26n. Im Kollegium haben wir ein gutes Arbeitsklima					,426	
46. Manche Eltern sind für mich wie ein rotes Tuch.				,346	,413	
50. Meiner Meinung nach gibt es zu viel Bürokratie neben dem tatsächlichen Unterricht.					,319	
1n. Ich werde schnell ungeduldig.						,576
12. Ich bin ein geduldiger Mensch.	-,311	-,324			-,304	,520
45. Ich bilde mich stetig weiter.						,511
51. Ich arbeite über mein Stundenpensum in der Woche hinaus.		-,442				,488
56. Als Ausgleich betreibe ich in meiner Freizeit Sport.		,323				,465
55. Suchtmittel wie Zigaretten oder Alkohol helfen mir durch den Alltag.						

Tabelle 10 Rotierte Komponentenmatrix

5.6 Die Items

Die befragten Personen wurden dazu angehalten mittels einer fünfteiligen Ratingskala 70 Fragen zu beantworten. Kreuzten die Personen 1 an, bedeutet dies, dass die Aussagen gar nicht zuträfen. Wurde jedoch die Zahl 5 angekreuzt, stimmten die befragten Personen mit der Aussage voll und ganz zu. In der Faktorenanalyse zeigte sich, dass für die Auswertung einige Items rekodiert werden mussten, sodass sich einheitliche Werte ergaben. Die umkodierten Items sind: 1n, 3n, 4n, 6n, 9n, 13n, 15n, 17n, 20n, 22n, 25n, 26n, 29n, 33n, 57n, 65n, 67n, 69n

5.7 Items zum Belastungserleben

15 Items bilden im Fragebogen das individuelle Belastungserleben ab. Aufgrund der durchgeführten Reliabilitätsanalyse wurde ein Cronbachs-Alpha Wert von 0,907 erreicht, welcher sehr hoch ist.

In der nachstehenden Abbildung ist der Cronbachs-Alpha Wert nochmals zu erkennen.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,907	15

Tabelle 11 Cronbachs Alpha der Kategorie 1

Die folgenden Items werden zum Faktor *Belastungserleben* zusammengefasst:

11 Ich bin oft niedergeschlagen.

21 Ich schlafe schlecht bei den Gedanken an den nächsten Unterrichtstag.

22(n) Jeden Morgen beginne ich den Schultag mit voller Motivation. (Jeden Morgen beginne ich den Schultag ohne Motivation.)

25 (n) Bei großem Stress bleibe ich die Ruhe selbst. (Bei großem Stress kann ich nicht die Ruhe selbst bleiben.)

28 Ich habe vermehrt Stimmungsschwankungen am Tag.

30 Ich komme jeden Tag erschöpft von der Arbeit nachhause.

31 Frustration am Tag ist keine Seltenheit.

39 Mein Beruf belastet meine Gesundheit.

42 Meine Arbeit empfinde ich als anstrengend.

53 Körperliche Nebenerscheinungen sind der Alltag.

59 Ich fühle mich oftmals im Schulalltag überfordert.

60 Ein Gefühl der Beklemmung ist ein stetiger Begleiter meines Schulalltags.

63 Wenn ich nachhause komme, dann bin ich nach meiner Arbeit oft müde.

66 Ich zähle die Tage bis zu den nächsten Ferien.

68 Ich habe im Alltag oft Konzentrationsschwierigkeiten.

In Tabelle 12 sind nochmals der Skalenmittelwert, die korrigierte Item-Skale-Korrelation und Cronbachs Alpha der Kategorie 1 nachzusehen.

Item-Skala-Statistiken			
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
63. Wenn ich nachhause komme, dann bin ich nach meiner Arbeit oft müde.	36,31	,662	,898
39. Mein Beruf belastet meine Gesundheit.	37,56	,724	,895
59. Ich fühle mich oftmals im Schulalltag überfordert.	37,55	,749	,895
30. Ich komme jeden Tag erschöpft von der Arbeit nachhause.	37,06	,715	,896
48. Ich fürchte mich vor Konflikten mit den Eltern bei der Notengebung.	37,44	,424	,907
53. Körperliche Nebenerscheinungen sind der Alltag.	37,48	,658	,898
42. Meine Arbeit empfinde ich als anstrengend.	36,78	,599	,900
22n. Jeden Morgen beginne ich den Schultag mit voller Motivation	37,80	,437	,905
11. Ich bin oft niedergeschlagen.	37,48	,567	,901
68. Ich habe im Alltag oft Konzentrationsschwierigkeiten.	37,82	,553	,901
60. Ein Gefühl der Beklemmung ist ein steter Begleiter meines Schulalltags.	38,45	,629	,900
31. Frustration am Tag ist keine Seltenheit.	37,78	,650	,898
25n. Bei großem Stress bleibe ich die Ruhe selbst.	37,09	,441	,905
66. Ich zähle die Tage bis zu den nächsten Ferien.	37,19	,476	,905
21. Ich schlafe schlecht bei den Gedanken an den nächsten Unterrichtstag.	38,15	,565	,901
28. Ich habe vermehrt Stimmungsschwankungen am Tag.	38,17	,530	,902

Tabelle 12 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 1

5.8 Items zur Work-Life-Balance

Durch die im Voraus durchgeführte Reliabilitätsanalyse wurden 14 Items für die Work-Life-Balance identifiziert. Cronbachs Alpha hat einen Wert von 0,856. Dies wird erneut in Tabelle 12 dargestellt.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,856	14

Tabelle 13 Cronbachs Alpha der Kategorie 2

Die nachstehenden Items werden zum Faktor *Work-Life-Balance* zusammengefasst:

- 3(n) Wenn ich etwas erledigt habe, kommt bereits die nächste Aufgabe. (Wenn ich etwas erledigt habe, bekomme ich nicht gleich die nächste Aufgabe.)
- 6(n) Ich fokussiere mich nur auf die Arbeit. (Ich fokussiere mich nicht nur auf die Arbeit.)
- 7 Ich kann anderen Tätigkeiten neben meiner Arbeit gut nachgehen.
- 9(n) Ich verspüre einen permanenten Zeitdruck. (Ich verspüre keinen permanenten Zeitdruck.)
- 10 Ich kann meine Interessen gut durchsetzen.
- 15(n) Ich halte mich sehr gerne bedeckt im Hintergrund. (Ich bin gerne im Vordergrund.)
- 33(n) Mein beruflicher Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus. (Ich habe keinen beruflichen Stress, der sich negativ auf mein Privatleben auswirkt.)
- 36 Ich verstehe mich mit meinem Vorgesetzten/ mit meiner Vorgesetzten.
- 37 Ich halte eine gute Work-Life-Balance.
- 38 Am Wochenende denke ich nicht an die Arbeit.
- 52 Ich sitze oft den ganzen Tag für Vor- und Nachbereitung.
- 54 Wenn ich krank werde, kann ich ohne schlechten Gewissen in den Krankenstand gehen.
- 57(n) Ich kann mit niemandem über meine beruflichen Probleme sprechen. (Ich spreche mit meinen Mitmenschen über meine beruflichen Probleme.)
- 65(n) Meine Familie kommt neben meiner Arbeit oft zu kurz. (Meine Familie kommt neben meiner Arbeit nicht zu kurz.) In der nachstehenden Tabelle wird nochmals der Skalenmittelwert, die Korrigierte Item-Skala-Korrelation und Cronbachs Alpha der Kategorie 2 aufgezeigt.

Item-Skala-Statistiken			
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
37. Ich halte eine gute Work-Life-Balance.	41,32	,687	,836
6n. Ich fokussiere mich nur auf die Arbeit	41,61	,440	,850
65n. Meine Familie kommt neben meiner Arbeit oft zu kurz	41,28	,611	,840
52n. Ich sitze oft den ganzen Tag für Vor- und Nachbereitung	42,18	,552	,843
7. Ich kann anderen Tätigkeiten neben meiner Arbeit gut nachgehen.	41,52	,613	,840
54. Wenn ich krank werde, kann ich ohne schlechten Gewissen in den Krankenstand gehen.	42,82	,478	,848
9n. Ich verspüre einen permanenten Zeitdruck	42,02	,573	,842
33n. Mein beruflicher Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	41,25	,662	,836
57n. Ich kann mit niemandem über meine beruflichen Probleme sprechen	40,27	,407	,851
15n. Ich halte mich sehr gerne bedeckt im Hintergrund.	41,33	,352	,855
10. Ich kann meine Interessen gut durchsetzen.	41,28	,507	,847
3n. Wenn ich etwas erledigt habe, kommt bereits die nächste Aufgabe.	42,95	,451	,849
36. Ich verstehe mich mit meinem Vorgesetzten/ mit meiner Vorgesetzten.	40,52	,402	,851
38. Am Wochenende denke ich nicht an die Arbeit.	42,35	,358	,857

Tabelle 14 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 2

5.9 Items zu positiv erlebte berufliche Beziehungen

Durch die Reliabilitätsanalyse wurden der dritten Kategorie 9 Items zugeordnet. Der Cronbachs-Alpha liegt hier bei 0,806. Dies zeigt die nachstehende Tabelle.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,806	9

Tabelle 15 Cronbachs Alpha der Kategorie 3

Die folgenden Items werden zum Faktor *positiv erlebte Beziehungen* zusammengefasst:

14 Ich nehme an, dass ich von meinen SchülerInnen gemocht werde.

19 Die Arbeit mit Kindern macht mir großen Spaß.

23 Ich fahre gerne in die Schule.

27 Vor Unterrichtsbeginn bekomme ich des Öfteren Schweißausbrüche.

29(n) Ich habe Auseinandersetzungen mit anderen LehrerInnen wegen meines Unterrichtsstils. (Ich habe keine Auseinandersetzungen mit anderen LehrerInnen wegen meines Unterrichtsstils.)

41 Ich kann gut mit den Eltern meiner SchülerInnen kooperieren.

44 Ich habe das Gefühl, dass sich die Kinder jeden Tag etwas aus dem Unterricht mitnehmen.

61 Die Kommunikation zwischen mir und den Eltern meiner SchülerInnen ist gut.

64 Meine SchülerInnen haben einen respektvollen Umgangston mit mir.

In der nachstehenden Tabelle wird nochmals der Skalenmittelwert, die Korrigierte Item-Skala-Korrelation und Cronbachs Alpha der Kategorie 3 dargestellt.

Item-Skala-Statistiken			
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
14. Ich nehme an, dass ich von meinen SchülerInnen gemocht werde.	34,74	,645	,769
64. Meine SchülerInnen haben einen respektvollen Umgangston mit mir.	34,80	,570	,777
44. Ich habe das Gefühl, dass sich die Kinder jeden Tag etwas aus dem Unterricht mitnehmen.	35,03	,470	,790
61. Die Kommunikation zwischen mir und den Eltern meiner SchülerInnen ist gut.	35,05	,511	,785
41. Ich kann gut mit den Eltern meiner SchülerInnen kooperieren	35,06	,590	,775
23. Ich fahre gerne in die Schule.	34,81	,506	,787
19. Die Arbeit mit Kindern macht mir großen Spaß.	34,47	,505	,786
29n. Ich habe Auseinandersetzungen mit anderen LehrerInnen wegen meines Unterrichtsstils.	34,25	,371	,801
27n. Vor Unterrichtsbeginn bekomme ich des Öfteren Schweißausbrüche.	34,28	,337	,804

Tabelle 16 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 3

5.10 Items zu Ängsten

Mit einem Cronbachs Alpha Wert von 0,796 bündelt der Faktor *Ängste* 13 Items zusammen. Dies wird nochmals in der folgenden Tabelle ersichtlich.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,796	13

Tabelle 17 Cronbachs Alpha der Kategorie 4

Die nachstehenden Items werden zum Faktor *Ängste* zusammengefasst:

2 Ich versuche viele Dinge gleichzeitig zu erledigen.

5 Ich habe manchmal sehr starke Gefühle und weiß nicht wohin damit.

13(n) Ich teile mein Privatleben nicht mit meinen SchülerInnen. (Ich teile mein Privatleben mit meinen SchülerInnen.)

16 Auseinandersetzungen gehe ich lieber aus dem Weg.

17(n) Mit Kritik kann ich gut umgehen. (Ich kann mit Kritik nicht gut umgehen.)

18 Ich behalte liebe meinen Ärger in mir.

43 Ich empfinde es als unangenehm, wenn bei mir im Unterricht vom Kollegium oder von der Schulleitung hospitiert wird.

47 Ich fürchte mich vor übler Nachrede im Privatleben.

48 Ich fürchte mich vor Konflikten mit den Eltern bei der Notengebung.

49 Bevor ich einen Konflikt mit den Eltern habe, gebe ich dem Kind auch schon mal die bessere Note.

62 Ich fürchte mich vor den Reaktionen mancher SchülerInnen.

69(n) Auseinandersetzungen mit SchülerInnen trete ich furchtlos entgegen. (Ich fürchte mich vor Auseinandersetzungen mit SchülerInnen.)

70 Wenn ich an Gespräche mit den Eltern denke, sind körperliche Beschwerden keine Seltenheit.

In der nachstehenden Tabelle wird nochmals der Skalenmittelwert, die Korrigierte Item-Skala-Korrelation und Cronbachs Alpha der Kategorie 4 verdeutlicht.

Item-Skala-Statistiken			
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
48. Ich fürchte mich vor Konflikten mit den Eltern bei der Notengebung.	28,41	,630	,762
43. Ich empfinde es als unangenehm, wenn bei mir im Unterricht vom Kollegium oder von der Schulleitung hospitiert wird.	28,57	,462	,780
16. Auseinandersetzungen gehe ich lieber aus dem Weg.	28,10	,480	,778
70. Wenn ich an Gespräche mit den Eltern denke, sind körperliche Beschwerden keine Seltenheit.	29,08	,515	,775
17n. Mit Kritik kann ich gut umgehen.	28,20	,473	,780
49. Bevor ich einen Konflikt mit den Eltern habe, gebe ich dem Kind auch schon mal die bessere Note.	29,05	,456	,781
47. Ich fürchte mich vor übler Nachrede im Privatleben.	28,80	,469	,779
69n. Auseinandersetzungen mit SchülerInnen trete ich furchtlos entgegen.	29,06	,477	,779
18. Ich behalte lieber meinen Ärger in mir.	28,29	,323	,792
13n. Ich teile mein Privatleben nicht mit meinen SchülerInnen.	28,45	,160	,807
62. Ich fürchte mich vor den Reaktionen mancher SchülerInnen.	29,46	,446	,783
2. Ich versuche viele Dinge gleichzeitig zu erledigen.	27,55	,290	,794
5. Ich habe manchmal sehr starke Gefühle und weiß nicht wohin damit.	28,68	,418	,783

Tabelle 18 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 4

5.11 Items zu Mangel an Kooperation und Unterstützung

Bezüglich der fünften Kategorie wurden durch die Reliabilitätsanalyse 10 Items dieser Kategorie zugewiesen. Das Bündel von Items wurde mit *Mangel an Kooperation und Unterstützung* übertitelt. Für einen besseren Cronbachs Alpha Wert wurde das Item 20 aus dem Faktor herausgenommen.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,793	10

Tabelle 19 Cronbachs Alpha der Kategorie 5

Die folgenden Items werden zum Faktor *Mangel an Kooperation und Unterstützung* zusammengefasst:

4(n) Ich fühle mich in meiner Arbeit wertgeschätzt. (Ich fühle mich in meiner Arbeit nicht wertgeschätzt.)

8 Ich bin mit meiner derzeitigen Situation in der Schule unzufrieden.

26(n) Im Kollegium haben wir ein gutes Arbeitsklima. (Im Kollegium haben wir kein gutes Arbeitsklima.)

32 Manche Eltern behindern meine Arbeit.

34 Ich fühle mich in manchen Situationen von meinen KollegInnen allein gelassen.

35 Ich fühle mich in manchen Situationen von meinem Vorgesetzten /meiner Vorgesetzten im Stich gelassen.

40 Die Eltern stellen an die Lehrpersonen zu viele und hohe Anforderungen.

46 Manche Eltern sich für mich wie ein rotes Tuch.

50 Meiner Meinung nach gibt es zu viel Bürokratie neben dem tatsächlichen Unterricht.

67(n) Die Maßnahmen des Bildungsministeriums sind für mich nachvollziehbar und unterstützen mich in meiner Tätigkeit. (Die Maßnahmen des Bildungsministeriums sind für mich nicht nachvollziehbar und unterstützen mich nicht in meiner Tätigkeit.)

In der nachstehenden Tabelle wird nochmals der Skalenmittelwert, die Korrigierte Item-Skala-Korrelation und Cronbachs Alpha der Kategorie 5 veranschaulicht.

Item-Skala-Statistiken			
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
35. Ich fühle mich in manchen Situationen von meinem Vorgesetzten/ meiner Vorgesetzten im Stich gelassen.	25,57	,574	,761
67n. Die Maßnahmen des Bildungsministeriums sind für mich nachvollziehbar und unterstützen mich in meiner Tätigkeit.	23,75	,443	,778
32. Manche Eltern behindern meine Arbeit.	25,17	,530	,767
34. Ich fühle mich in manchen Situationen von meinen KollegInnen allein gelassen.	25,82	,572	,763
4n. Ich fühle mich in meiner Arbeit wertgeschätzt.	25,28	,504	,771
40. Die Eltern stellen an die Lehrpersonen zu viele und hohe Anforderungen.	24,49	,469	,775
8. Ich bin mit meiner derzeitigen Situation in der Schule unzufrieden.	25,53	,504	,770
26n. Im Kollegium haben wir ein gutes Arbeitsklima	25,75	,358	,787
46. Manche Eltern sind für mich wie ein rotes Tuch.	25,19	,432	,780
50. Meiner Meinung nach gibt es zu viel Bürokratie neben dem tatsächlichen Unterricht.	23,29	,243	,797

Tabelle 20 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 5

5.12 Items zum Pflichtbewusstsein/ Engagement

Für den Faktor *Pflichtbewusstsein/ Engagement* wurden vier Items zusammengefasst. Der errechnete Cronbachs Alpha Wert von 0,589 ist akzeptabel.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,589	4

Tabelle 21 Cronbachs Alpha der Kategorie 6

Die folgenden Items wurden zu dem Faktor *Pflichtbewusstsein/ Engagement* zusammengefasst:

1(n) Ich werde schnell ungeduldig. (Ich bin geduldig.)

12 Ich bin ein geduldiger Mensch.

45 Ich bilde mich stetig weiter.

51 Ich arbeite über mein Stundenpensum in der Woche hinaus.

In der nachstehenden Tabelle wird nochmals der Skalenmittelwert, die Korrigierte Item-Skala-Korrelation und Cronbachs Alpha der Kategorie 6 veranschaulicht.

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
1n. Ich werde schnell ungeduldig.	11,87	,550	,387
12. Ich bin ein geduldiger Mensch.	11,95	,491	,409
45. Ich bilde mich stetig weiter.	11,49	,261	,594
51. Ich arbeite über mein Stundenpensum in der Woche hinaus.	11,38	,224	,633

Tabelle 22 Item-Skala-Statistiken der Kategorie 6

Es ist nochmals anzumerken, dass wenn das Item 51 aus dieser Kategorie herausgenommen werden würde, dass ein höherer Cronbachs Alpha Wert (0,633) entstehen würde. Jedoch lässt dieses Item einen größeren Interpretationsspielraum bei der Auswertung zu.

5.13 Normalverteilung der Faktoren

Bezüglich der Faktoren wurden die Mittelwerte ermittelt, welche im Folgenden abgebildet werden möchten.

		Statistiken					
		(1) Belastungserleben	(3) Beziehung	(2) Work Life Balance	(5) Mangel an Kooperation und Unterstützung	(6) Pflichtbewusstsein	(4) Ängste
N	Gültig	130	130	130	130	130	130
	Fehlend	0	0	0	0	0	0
	Mittelwert	2,4959	4,3402	3,2016	2,7762	3,8904	2,3828

Tabelle 23 Häufigkeiten der Faktoren

In der eben präsentierten Tabelle liegen (fast) alle Mittelwerte in den Bereich zwischen 2 bis 4. Hervorstechend ist, dass der Faktor 3 (positive erlebte Beziehungen im Berufsleben) mit der durchschnittlichen Bewertung von $M = 4,3402$ bewertet wurde. Das Pflichtbewusstsein (Faktor 6) wurde ebenfalls mit einem Mittelwert von $M = 3,8904$ bewertet. Der Faktor 5 (Mangel an Kooperation und Unterstützung) erreichte einen Wert von $M = 2,7762$. Der Faktor 1 (Belastungserleben) mit dem Wert von $M = 2,4959$ und der Faktor 4 (Ängste) mit $M = 2,3828$ liegen unter der Skalenmitte. Nun ist zu klären, ob die sechs Faktoren normalverteilt sind oder nicht. Dies lässt sich in den nachstehenden Grafiken sichtbar machen.

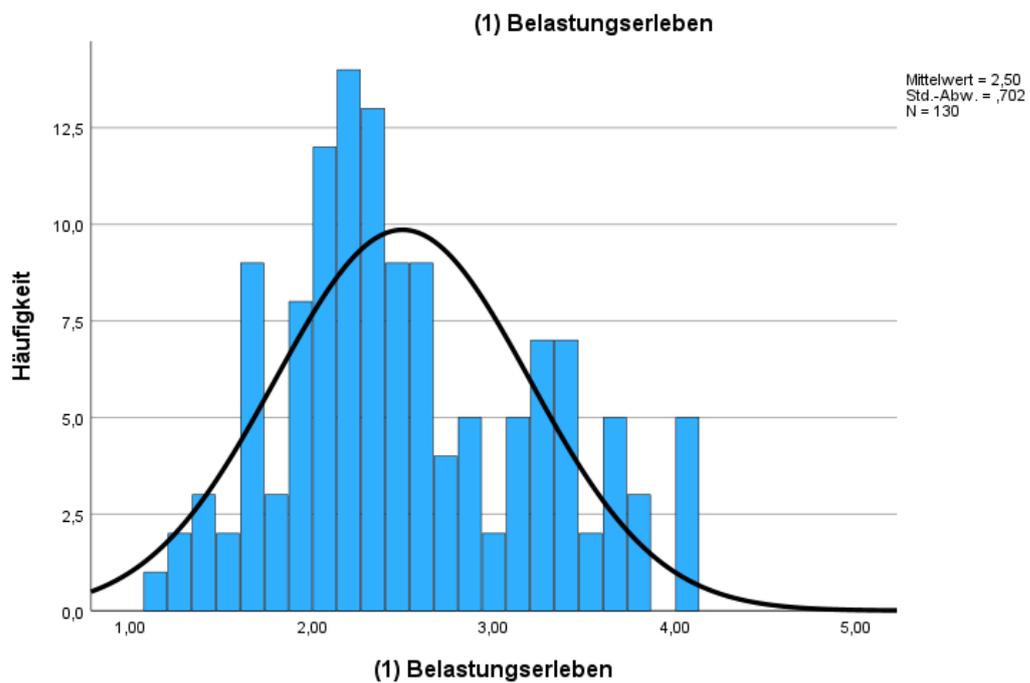


Abbildung 3 Normalverteilung zum Faktor Belastungserleben

Die präsentierte Normalverteilungskurve bei dem Faktor 1 *Belastungserleben* zeigt deutlich, dass dieser Faktor nicht normalverteilt ist. Die Verteilung ist linkssteil.

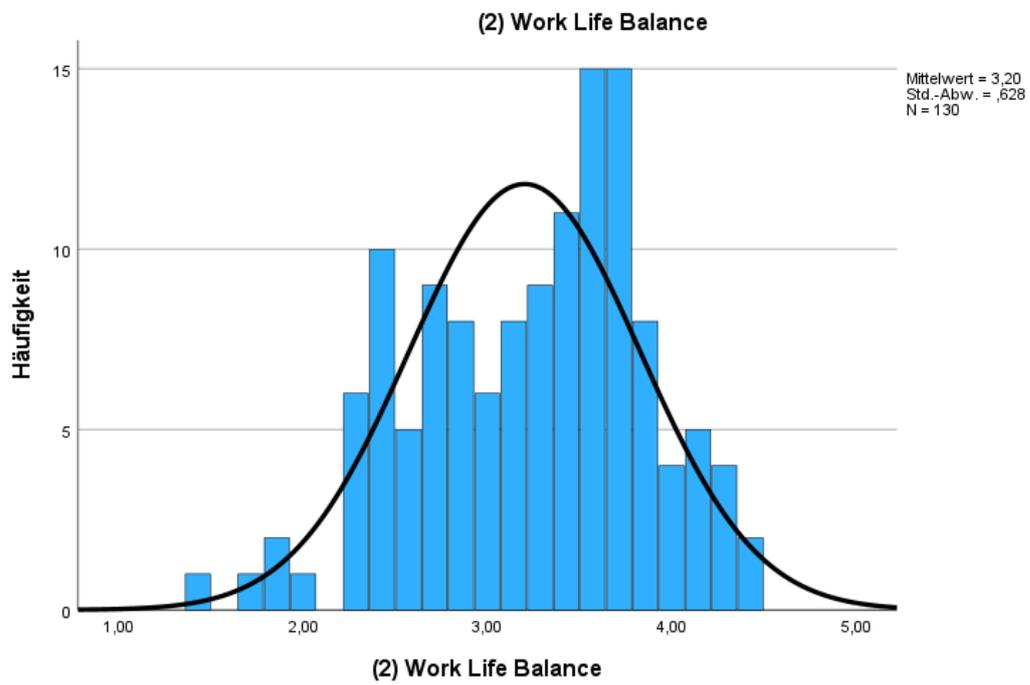


Abbildung 4 Normalverteilung zum Faktor Work-Life-Balance

Der Faktor 2 *Work-Life-Balance* ist offensichtlich nicht normalverteilt.

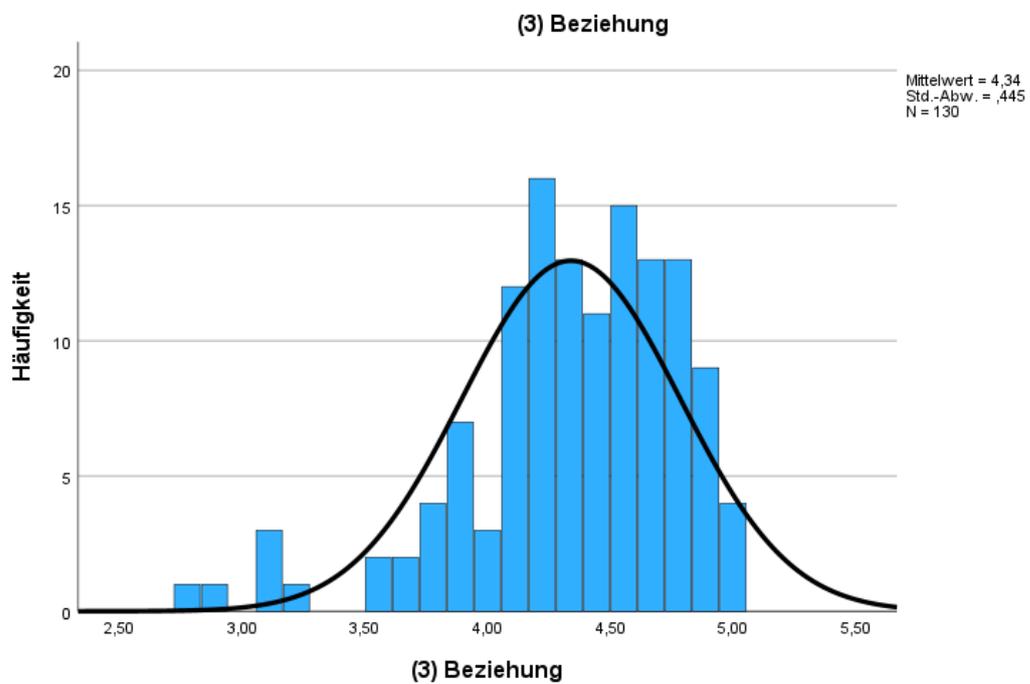


Abbildung 5 Normalverteilung zum Faktor positive Beziehungen

Für die eben gezeigte grafische Darstellung der Verteilung der Daten des Faktors 3 *positiv erlebte Beziehungen* kann geschlossen werden, dass dieser Faktor nicht normalverteilt ist.

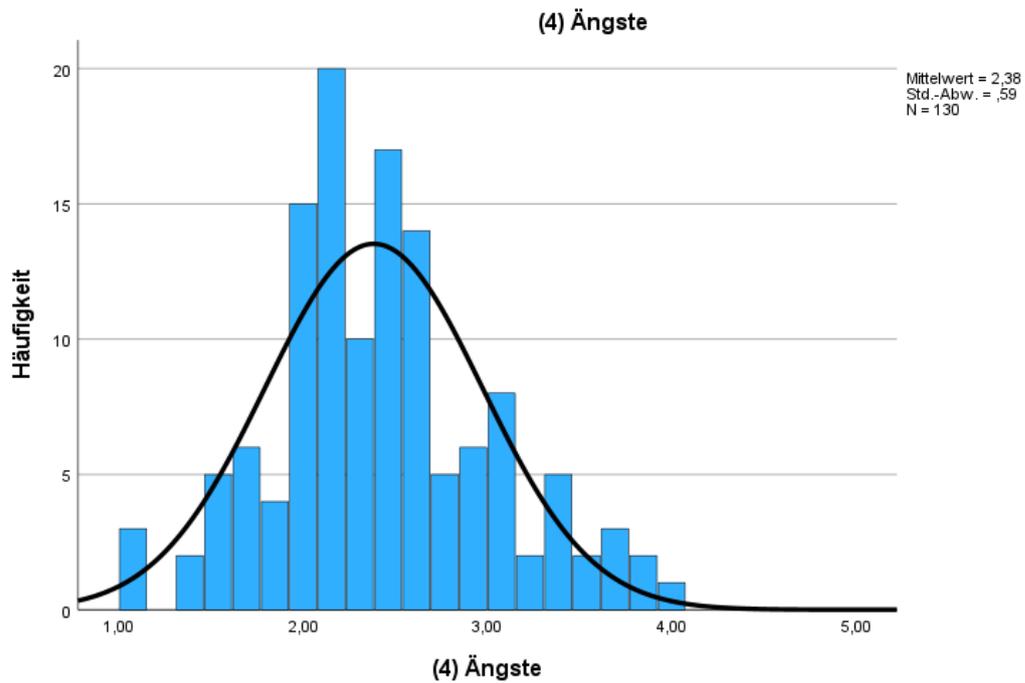


Abbildung 6 Normalverteilung zum Faktor Ängste

In Bezug auf den Faktor 4 Ängste ist ebenso anzunehmen, dass dieser Faktor nicht einer Normalverteilung entspricht.

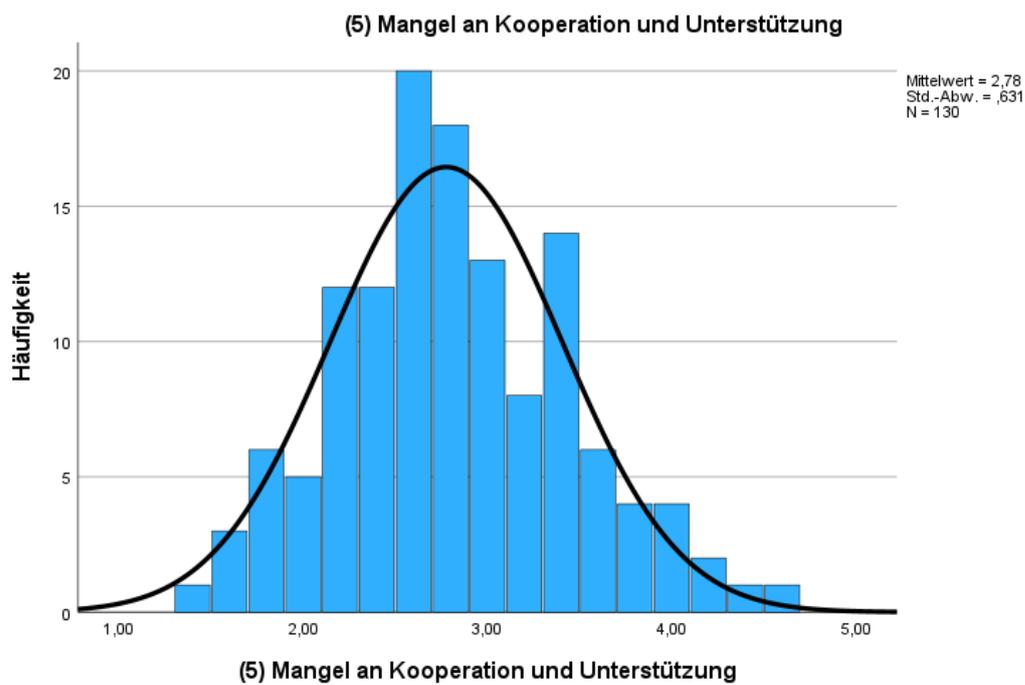


Abbildung 7 Normalverteilung zum Faktor Mangel an Kooperation und Unterstützung

Für den Faktor 5 *Mangel an Kooperation und Unterstützung* könnte angenommen werden, dass dieser Faktor normalverteilt ist.

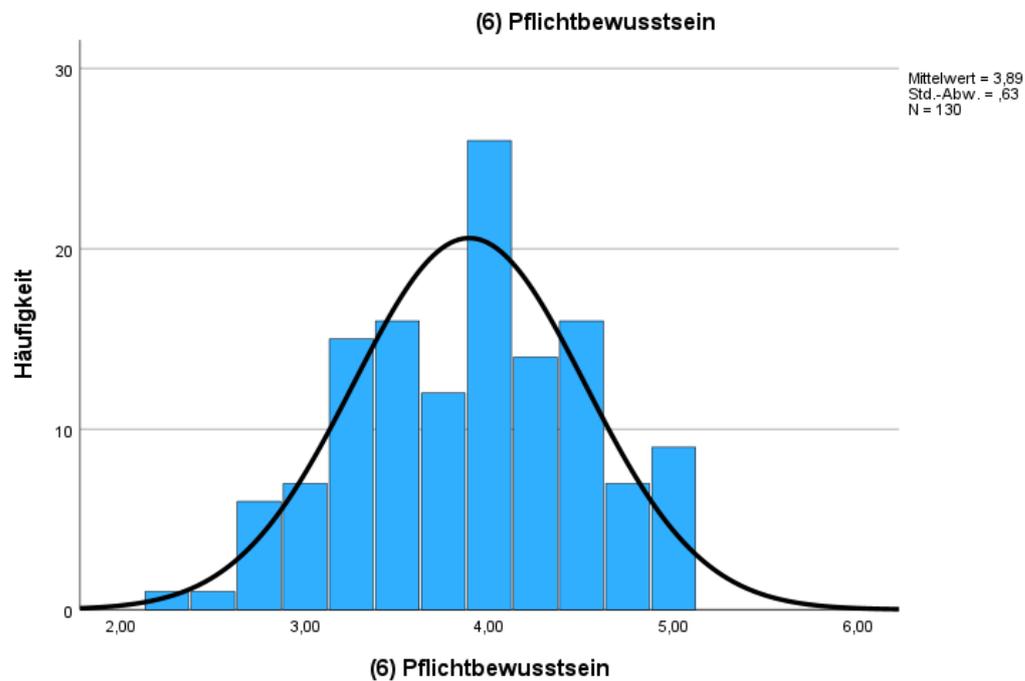


Abbildung 8 Normalverteilung zum Faktor *Pflichtbewusstsein/ Engagement*

Ebenso wie bei den Faktoren 1-4, gilt dies auch für den Faktor 6 (*Pflichtbewusstsein/ Engagement*), dass dieser Faktor auch nicht einer Normalverteilung entspricht und somit nicht normalverteilt ist.

5.14 Klärung der ersten Forschungsfrage

Die erste Forschungsfrage widmet sich der Beantwortung welche Aspekte nun bei Lehrern und Lehrerinnen in der Primarstufe Ängste auslösen. Dies wird in der nachstehenden Abbildung dargestellt.

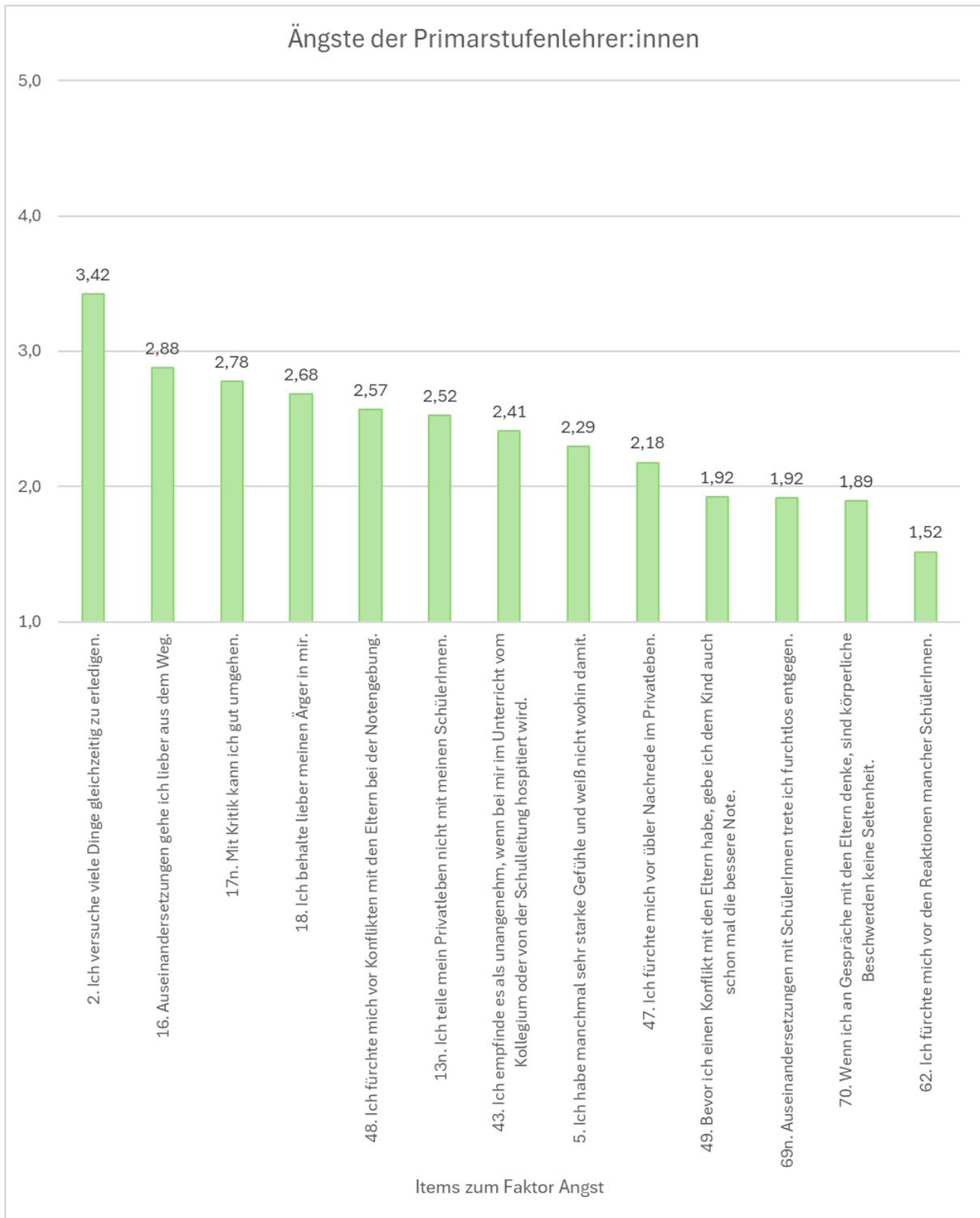


Abbildung 9 Ängste der Primarstufenlehrer:innen

In der Abbildung sind alle Items, welche zum Faktor Angst gehören, dargestellt. Diese sind folglich nochmals aufgelistet: 43, 16, 70, 17n, 49, 69n, 18, 13n, 62, 2, 5. Es lässt sich feststellen, dass der höchste erreichbare Wert fünf beträgt. Das bedeutet, dass je höher der Mittelwert bei den einzelnen Items ist, desto höher ist die Angst bei Lehrer und Lehrerinnen in der Primarstufe. Das Skalenmittel liegt bei dem Wert 3. Mit einer Ausnahme liegen alle Scores unterhalb der Skalenmitte und bezeugen nur ganz geringe Ängste bzw. Sorgen.

Bei der Auswertung erzielte das Item 2 (*Ich versuche viele Dinge gleichzeitig zu erledigen.*) den höchsten Wert von 3,42. Das bedeutet, dass Lehrer und Lehrerinnen in der Primarstufe überdurchschnittliche Angst davor haben, zu scheitern, wenn sie viele Dinge gleichzeitig tun und erledigen wollen. Den niedrigsten Wert mit 1,52 erreicht das Item 62, welches folgendes besagt: *Ich fürchte mich vor den Reaktionen mancher SchülerInnen.* Dieses Item beschreibt die Furcht vor Konflikten mit den Lernenden. Lehrkräfte, die befragt wurden, fürchten sich am wenigsten vor Auseinandersetzungen mit den Schülern und Schülerinnen. Es lässt sich jedoch feststellen, dass Primarstufenlehrkräfte auf niedrigem Niveau sehr wohl Angst vor Konflikten haben. Dies verdeutlicht das Item 16, in dem es heißt: *Auseinandersetzungen gehe ich lieber aus dem Weg.* Das Item 16 besitzt den Wert 2,88 und ist hinter dem Item 2 die zweitgrößte Angst der Lehrer und Lehrerinnen. Das umkodierte Item 17n (*Ich kann mit Kritik nicht gut umgehen*) besitzt den Wert 2,78. Es lässt sich darauf schließen, dass Lehrer und Lehrerinnen in der Volksschule auch Angst vor Kritik besitzen. Die Furcht vor starken Gefühlsausbrüchen wie Item 18 (*Ich behalte lieber meinen Ärger in mir.*) ist allerdings genauso stark ausgeprägt. Mit einem Wert von 2,68 ist das Item 18 in enger Position zu Item 17n und Item 16.

Das Item 48 weist darauf hin, dass immer noch Konflikte mit Eltern bezüglich der Notengebung auch Ängste bei Lehrkräften hervorrufen können. Dies zeigt sich an einem arithmetischen Mittel von 2,57. Das umkodierte Item 13n besitzt fast denselben Wert wie das Item 48. Der Wert von 2,52 liegt deutlich unter dem Wert von Item 48. Das Item 13n besagt: *Ich teile mein Privatleben mit meinen SchülerInnen.* Lehrkräfte in der Primarstufe haben also Angst davor, dass ihr Privatleben nicht mehr als privat gilt, wenn sie Ausschnitte ihres Lebens mit den Lernenden austauschen. Hier ist also die Angst vor fehlender Privatsphäre anzuführen. Die Angst, dauerhaft kontrolliert und bewertet zu werden, liegt mit einem arithmetischen Mittelwert von 2,41 im Mittelfeld der Lehrer:innenängste. Dies erreicht das Item 43, welches Folgendes beschreibt: *Ich empfinde es als unangenehm, wenn bei mir im Unterricht vom Kollegium oder von der Direktion hospitiert wird.* Daher kann davon ausgegangen werden, dass die befragten Lehrer und Lehrerinnen in einem angenehmen Schulklima mit freundlichen Umgangsformen tätig sind. Das Item 5 mit dem arithmetischen Mittelwert von 2,29 beschreibt wie folgt: *Ich habe manchmal sehr starke Gefühle und weiß nicht wohin damit.* Das bedeutet, dass Lehrer und

Lehrerinnen in der Primarstufe eine Angst aufweisen, dass sie nicht mehr in der Lage sind die eigenen negativen Gefühle kontrollieren zu können. Mit einem Skalenwert von 2,18 findet sich das Item 47 wieder. Dieses beschreibt: *Ich fürchte mich vor übler Nachrede im Privatleben*. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte, die befragt wurden, eine Furcht davor haben, dass sie in ihrem privaten Leben schlechte Nachrede und Rufmord vom Arbeitsleben erfahren. Das Item 49 (*Bevor ich einen Konflikt mit den Eltern habe, gebe ich dem Kind auch schon mal die bessere Note*) steht in einem direkten Zusammenhang mit dem Item 48, da dies auch die Angst vor Konflikten mit den Erziehungsberechtigten mit einem Wert von 1,92 beschreibt. Das bedeutet aber auch, dass Lehrpersonen eine Angst vor tatsächlichen Konflikten mit den Eltern besitzen. Jedoch würden sie den Kindern nicht eine bessere Note geben, um solche Auseinandersetzungen zu vermeiden.

Das umkodierte Item 69n, welches besagt *Auseinandersetzungen mit SchülerInnen trete ich nicht furchtlos entgegen*, besitzt den gleichen arithmetischen Mittelwert (1,92) wie das Item 49. Darauf ist zu schließen, dass Lehrer und Lehrerinnen eine geringe Angst vor Konflikten mit Schüler und Schülerinnen besitzen. Dies zeigt bereits auch das Item 62 mit dem arithmetischen Mittelwert von 1,52. Daher lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte nicht nur weniger Angst vor Konflikten mit den Schülern haben, sondern auch eine geringe Angst vor ihren Reaktionen haben. Ebenso wird verdeutlicht, dass das Item 70 mit einem Wert 1,89 bei den geringeren Ängsten sich verorten lässt. Dies beschreibt Folgendes: *Wenn ich an Gespräche mit den Eltern denke, sind körperliche Beschwerden keine Seltenheit*. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass Lehrer und Lehrerinnen in der Primarstufe vor einem Elterngespräch kaum Ängste haben, die mit körperlichen Beschwerden einhergehen. So ist die Angst vor einem Konflikt, wie beispielsweise mit dem Kollegium, deutlich höher als vor einer Auseinandersetzung mit den Eltern.

5.15 Klärung der zweiten Forschungsfrage

Ausgehend von der Hypothese, dass ein Zusammenhang zwischen den Ängsten von Primarstufenlehrkräften und deren subjektiven Belastung, ihrer Work-Life-Balance, dem positiven Erleben von Beziehungen, den Mangel an Unterstützung und mit ihrem eigenen Engagement besteht, möchte dies die folgende Tabelle zeigen.

	(4) Ängste	(1) Belastungs erleben	(2) Work Life Balance	(3) Beziehung	(5) Mangel an Kooperation und Unterstützung	(6) Pflichtbewusstsein
Spearman- (4) Ängste Korrelationskoeffizient Rho	1,000	,516**	-,416**	-,424**	,377**	-,203*
Sig. (2-seitig)		<,001	<,001	<,001	<,001	0,021
N	130	130	130	130	130	130

Tabelle 24 Korrelation zwischen den Ängsten und der subjektiven Belastung, der Work-Life-Balance, dem positiven Erleben von Beziehungen, den Mangel an Unterstützung und dem eigenen Engagement

Die obige Korrelationsanalyse verdeutlicht, dass alle Korrelationen signifikant sind. So ist zu verzeichnen, dass die Faktoren (1) *Belastungserleben*, (2) *Work-Life-Balance*, (3) *positive Beziehungen* und (5) *Mangel an Kooperation und Unterstützung* einen Wert von $p = \leq 0,001$ aufweisen. Nur der Faktor 6 (*Pflichtbewusstsein/Engagement*) hat einen Wert von $p = 0,021$.

Daher ist zu erkennen, dass die Angst positiv mit dem (1) *subjektiven Belastungserleben* korreliert. Der Wert r ist beim *Belastungserleben* $r = 0,516$. Das bedeutet, dass je mehr eine Lehrperson eine subjektive Belastung empfindet, desto mehr Angst tritt auf. Die (2) *Work-Life-Balance* korreliert mit einem Wert von $r = -0,416$ negativ. Dies hat die Bedeutung, dass je ausgeglichener die Work-Life-Balance eines Lehrers oder einer Lehrerin ist, desto weniger Angst tritt bei der Lehrtätigkeit auf. Weiters kann gesagt werden, dass (3) *positiven Beziehung* mit einem Wert von $r = -0,424$ negativ mit den (4) *Ängsten* korreliert. So ist dies wie folgt zu interpretieren: eine Lehrkraft, welche vermehrt positive Beziehungen im Arbeitsumfeld pflegt, besitzt geringere Ängste als andere Lehrpersonen. Der Faktor 5 mit dem Titel *Mangel an Kooperation und Unterstützung* korreliert mit einem Wert von $r = 0,377$ positiv mit den Ängsten einer Lehrperson. Dies bedeutet, dass eine Lehrkraft, welche einen hohen Mangel an Kooperation und Unterstützung erfährt, auch eine größere Lehrer:innenangst entwickelt. Der Faktor 6 mit dem Titel *Pflichtbewusstsein/Engagement* korreliert wiederum mit einem Wert von $r = -0,203$ negativ mit den Ängsten. So ist zu nennen, dass eine pflichtbewusste Lehrperson mit einem hohen Engagement weniger Lehrer- und Lehrerinnenangst entwickelt als Lehrkräfte mit einem niedrigeren Pflichtbewusstsein. Die oben genannten Erkenntnisse werden nochmals mit jeweils einem einzelnen Punkt-Streudiagramm verdeutlicht.

5.15.1 Korrelation zwischen dem Faktor Ängste und dem Faktor Belastungserleben

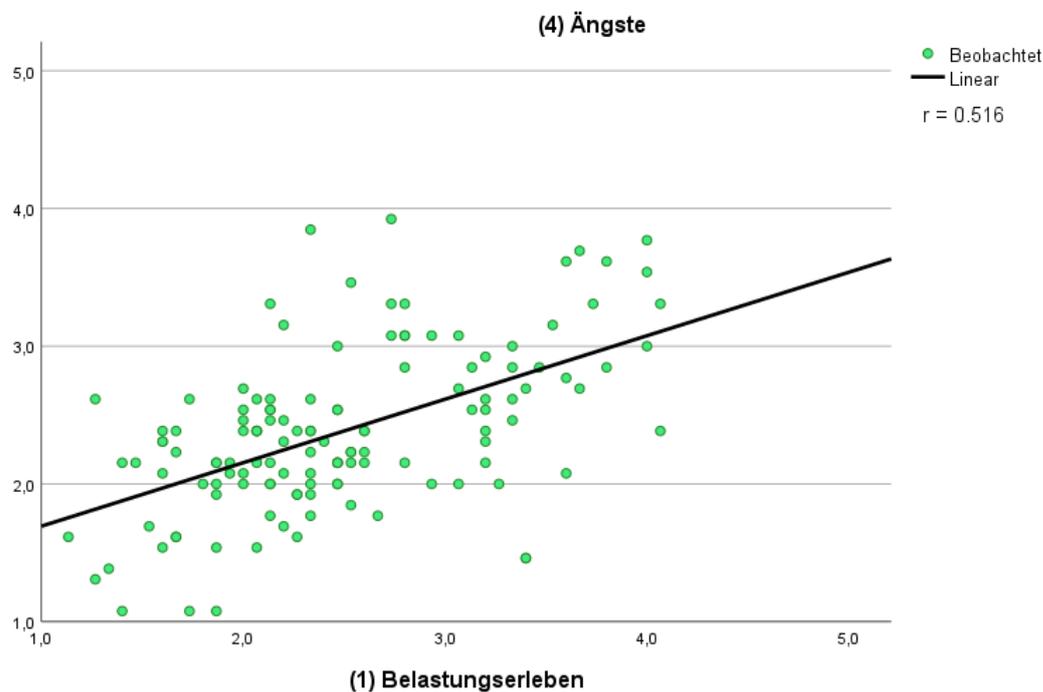


Abbildung 10 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit dem subjektiven Belastungserleben

Das präsentierte Punkt-Streudiagramm verdeutlicht nochmals, dass mit steigender Belastung die Werte der Ängste auch linear steigen ($r = 0,516$). Dies zeigt auch die positive Regressionsgerade an. Hat eine Lehrperson ein niedriges subjektives Belastungserleben, so entwickelt sie auch eine geringere Lehrer:innenangst.

5.15.2 Korrelation zwischen dem Faktor Ängste und dem Faktor Work-Life-Balance

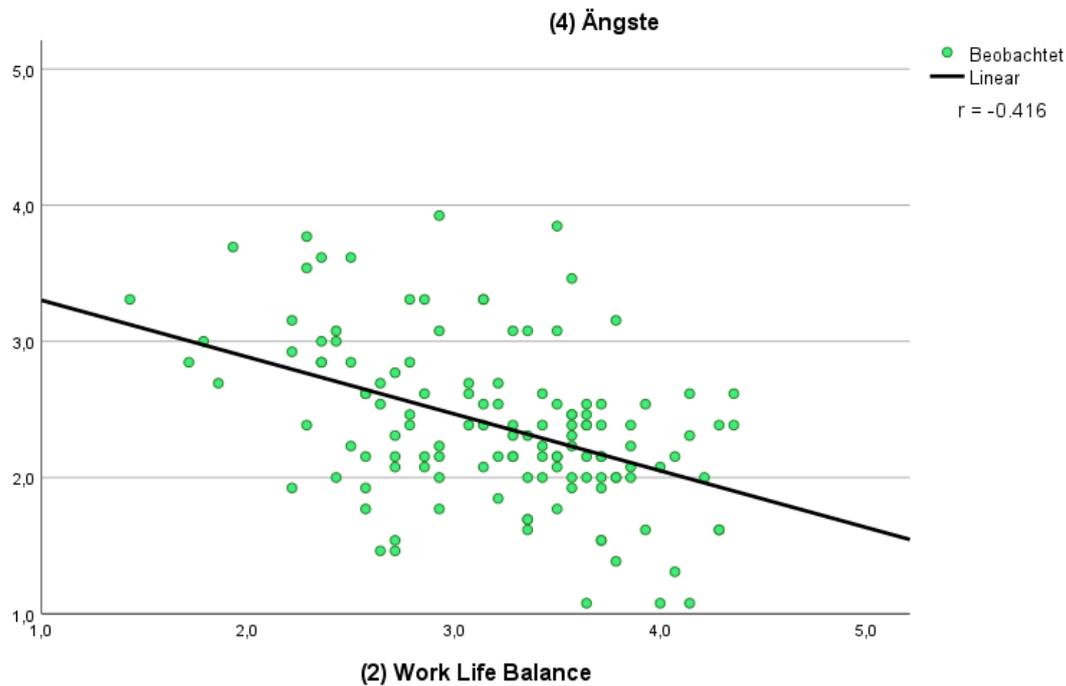


Abbildung 11 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit der Work-Life-Balance

In dem präsentierten Punkt-Streudiagramm ist deutlich zu sehen, dass die Work-Life-Balance mit den Ängsten negativ korreliert ($r = -0,416$). Dies bildet die fallende Regressionsgerade ab. Somit ist festzuhalten, dass eine Lehrperson, welche eine ausgeglichene Work-Life-Balance besitzt, geringere Ängste im Berufsleben entwickelt.

5.15.3 Korrelation zwischen dem Faktor Ängste und dem Faktor positiv erlebte Beziehung

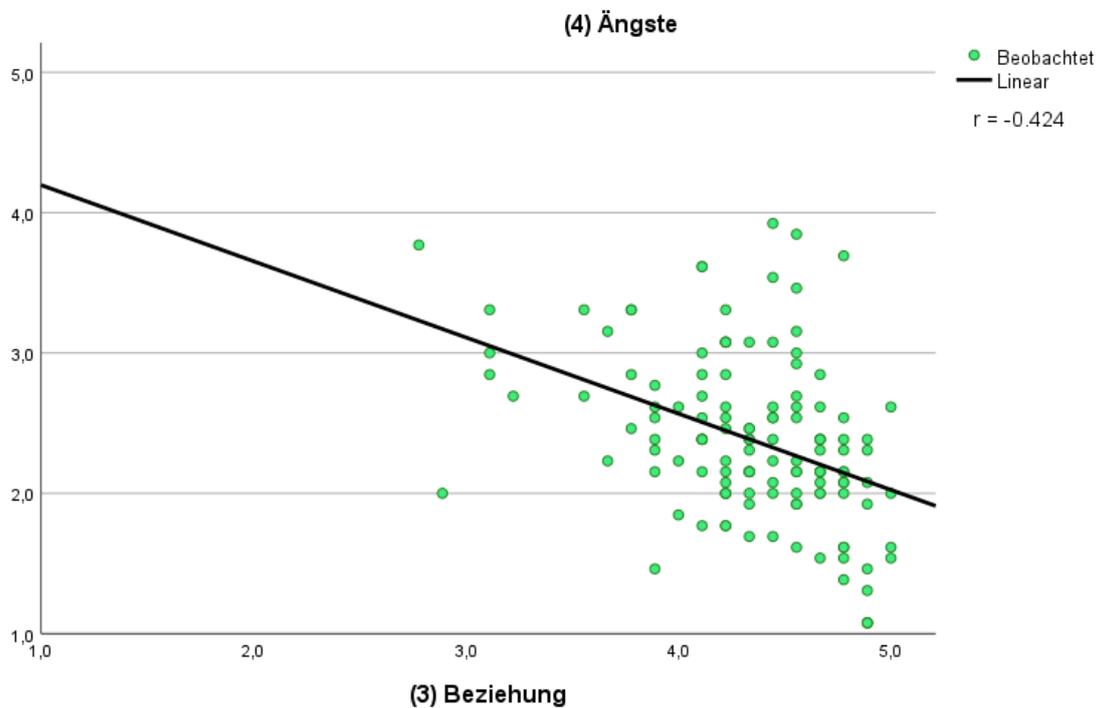


Abbildung 12 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit den positiven Beziehungen

Das Punkt-Streudiagramm der Ängste der Lehrer und Lehrerinnen in der Primarstufe mit deren Erleben einer positiven Beziehung verdeutlicht die negative Korrelation ($r = -0,424$) der beiden Faktoren. Für eine eindeutige Erkennung ist auch die fallende Regressionsgerade abgebildet. So ist zu erkennen, je höher die positiven Beziehungen im Berufsleben bei Primarstufenlehrkräften sind, desto weniger treten die Lehrer:innenängste auf. Erlebt eine Lehrperson Beziehungen als eher negativ, so steigt auch die Angst.

5.15.4 Korrelation zwischen dem Faktor Ängste und dem Faktor Mangel an Kooperation und Unterstützung

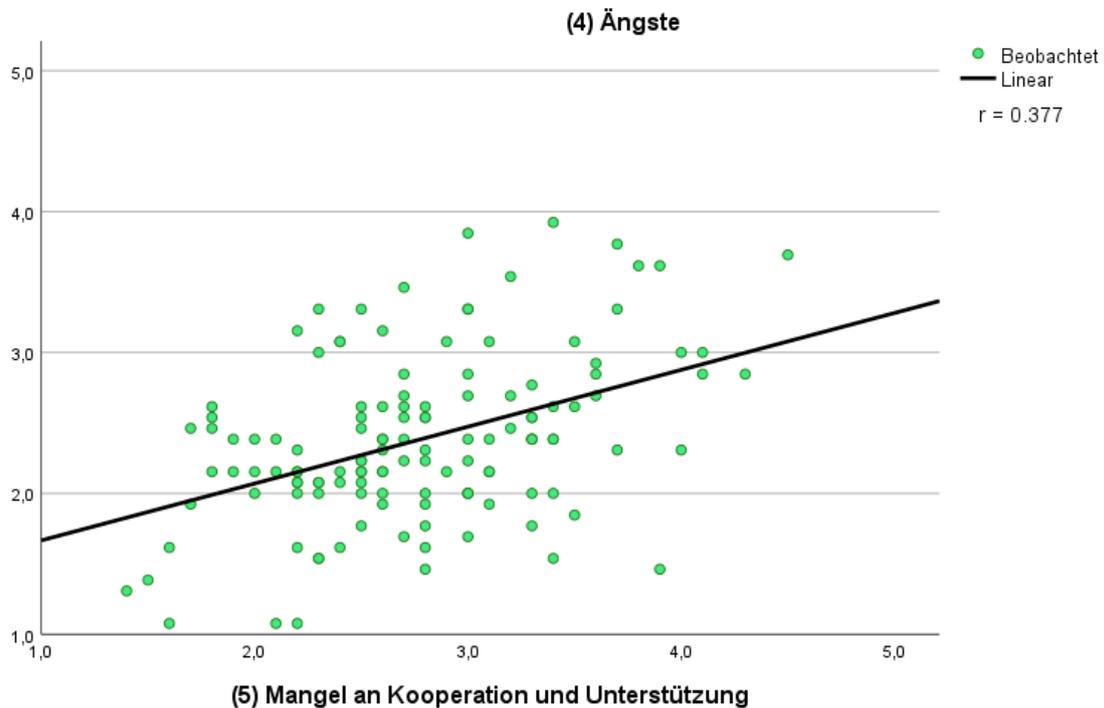


Abbildung 13 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit dem Mangel an Kooperation und Unterstützung

Anders als die bereits präsentierten Faktoren 2 und 3, korreliert der Faktor 5 mit der Angst positiv ($r = 0,377$). Als Verdeutlichung ist hierzu die steigende Regressionsgerade abgebildet. Das hat zur Bedeutung, dass Lehrpersonen, welche einen hohen Mangel an Kooperation oder Unterstützung erfahren ebenso mehr Ängste entwickeln. Wird eine Lehrperson ausreichend unterstützt und kooperiert oft mit anderen, so ist die Lehrer:innenangst ebenfalls geringer.

5.15.5 Korrelation zwischen dem Faktor Ängste und dem Faktor Pflichtbewusstsein/Engagement

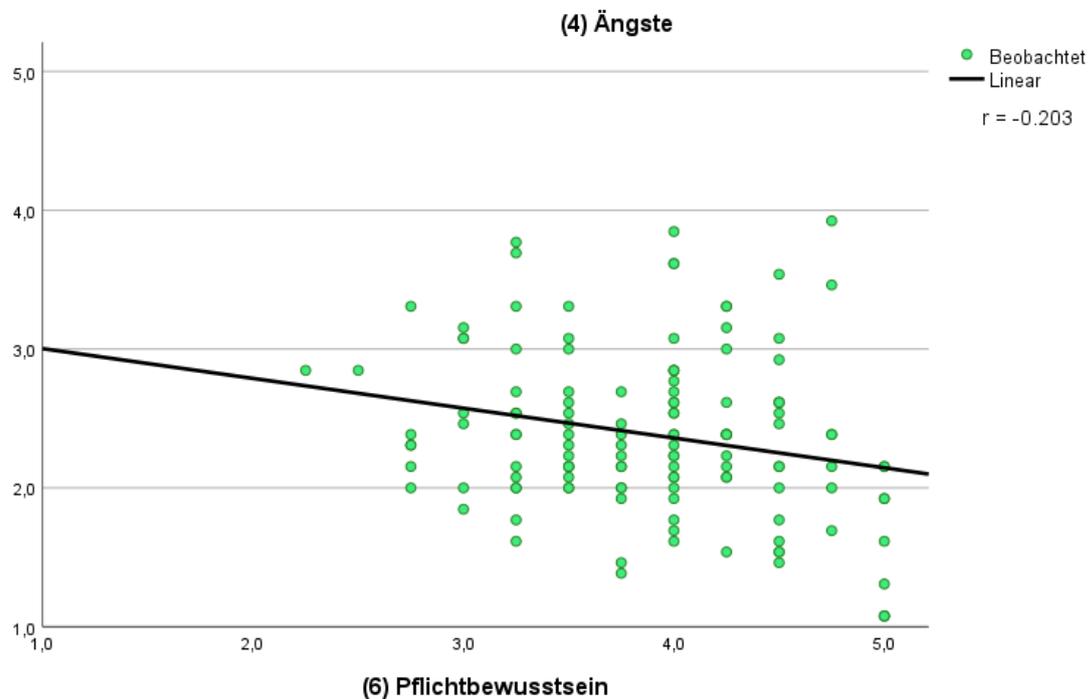


Abbildung 14 Punkt-Streudiagramm der Ängste mit dem Pflichtbewusstsein

Das abgebildete Punkt-Streudiagramm zeigt an, dass das Pflichtbewusstsein und das Engagement einer Lehrperson negativ mit den Ängsten korreliert ($r = -0,203$). Dies zeigt die fallende Regressionsgerade. Weist eine Lehrkraft in der Primarstufe ein höheres Pflichtbewusstsein oder Engagement auf, so sinkt die Angst des Lehrers oder der Lehrerin. Hat jedoch eine Primarstufenlehrperson ein geringeres Pflichtbewusstsein oder Engagement, so steigt die individuelle Angst der Person.

5.16 Ergebnisse der dritten Forschungsfrage

Die dritte Forschungsfrage, welche lautet *Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und den subjektiven Ängsten einer Primarstufenlehrpersonen?*, möchte mit der Hypothese *Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und den subjektiven Ängsten einer Primarstufenlehrperson* und der Prüfhypothese *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und den subjektiven Ängsten einer Primarstufenlehrperson* nachstehend beantwortet werden.

	Dienstjahre	(4) Ängste
Spearman-Dienstjahre Korrelationskoeffizient Rho	1,000	-,372**
Sig. (2-seitig)		<,001
N	98	98

Tabelle 25 Korrelation zwischen den Ängsten und dem Dienstalter

In der eben präsentierten Tabelle lässt sich eine Signifikanz $p \leq 0,001$ zwischen dem Faktor Ängste und den Dienstjahren entnehmen. Es korreliert das Dienstalter mit dem Faktor Angst mit einem Wert von $r = -0,372$ negativ. Das bedeutet, dass es ein verkehrt proportionaler Zusammenhang zwischen den Dienstjahren der befragten Primarstufenlehrpersonen und dem Faktor 4 (Ängste) besteht. Dies wird mit einem Punk-Streudiagramm verdeutlicht.

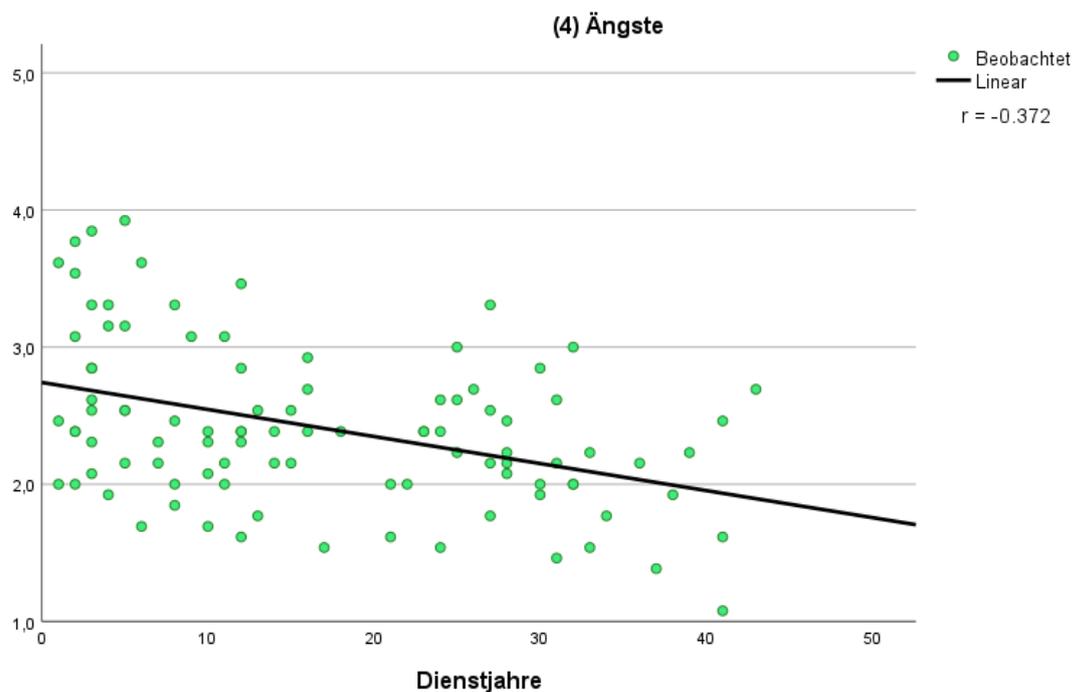


Abbildung 15 Punk-Streudiagramm der Ängste mit den Dienstjahren

Mit zunehmendem Dienstalter haben Lehrer und Lehrerinnen in der Primarstufe weniger Ängste als Lehrpersonen in den ersten Dienstjahren.

5.17 Weitere Fragestellungen: Coping Strategien der Lehrpersonen bei Ängsten

Wenn bereits eine oder mehrere Ängste bei der betroffenen Lehrperson bestehen, so wurde ebenfalls mit dem Fragebogen dem Aspekt nachgegangen, mit welchen Personengruppen die Lehrer und Lehrerinnen in der Folge über die Ängste oder Probleme sprechen. Weiters wurde nachgefragt, was Lehrpersonen in der Primarstufe überlegen, wenn sie überfordert sind.

Ich rede über Probleme im Schulalltag mit:	Häufigkeit	Prozent
Kolleginnen und Kollegen	123	94,6
Partner oder Partnerin	87	66,9
Freunde	72	55,4
Schulleitung	69	53,1
Familie	65	50,0
Therapeutinnen und Therapeuten	11	8,5
Personalvertretung	10	7,7
keinem	2	1,5

Tabelle 26 Antworten zu: Ich rede über Probleme im Schulalltag mit...

In der präsentierten Tabelle lassen sich die Häufigkeit der Antworten der gewählten Aspekte und der Prozentsatz ablesen. Wobei 100% der Anzahl der Personen in der Stichprobe entspricht. Es ist deutlich zu sehen, dass die Antwort *Ich rede über Probleme im Schulalltag mit Kollegen und Kolleginnen* eine Prozentanzahl von 94,6 % erreicht und somit die häufigste Antwort ist. *Ich rede über Probleme im Schulalltag mit keinem* bildet nur 1,5 % ab. Zu bemerken ist, dass die Antworten *Ich rede über Probleme im Schulalltag mit Freunde* (55,4 %), *Schulleitung* (53,1 %) und *Familie* (50 %) allesamt im Bereich von 50 % liegen. Wobei die Antwortmöglichkeit *Ich rede über Probleme im Schulalltag mit Familie* genau einen Wert von 50 % erreicht. Mit 8,5 % liegt die Antwortmöglichkeit *Ich rede über Probleme im Schulalltag mit Therapeutinnen und Therapeuten* vor der Antwort *Personalvertretung* mit 7,7 %. Weiters ist zu sehen, dass der zweithöchste Wert (66,9 %) die Antwortmöglichkeit *Ich rede über Probleme im Schulalltag mit Partner oder Partnerin* ist. So ist daraus zu schließen, dass aufgetretene Probleme am meisten bereits im beruflichen Umfeld (dem Kollegium) der Lehrperson in der Primarstufe besprochen werden. Jedoch bespricht eine Mehrheit ebenso die Probleme im Schulalltag mit dem Partner oder der Partnerin. Dies wird nochmals mit der nachstehenden Abbildung, welche die Häufigkeit präsentiert, bekräftigt.

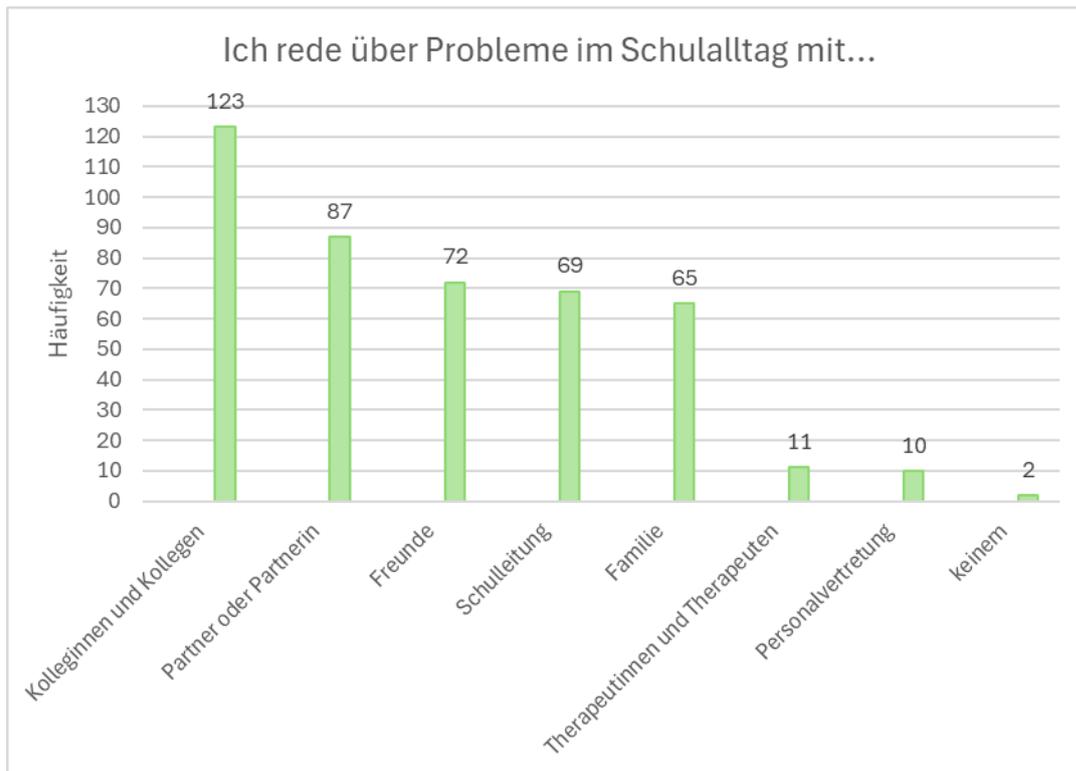


Abbildung 16 Häufigkeit der Frage: Ich rede über Probleme im Schulalltag mit...

Zu nennen ist, dass Lehrer und Lehrerinnen in der Primarstufe am häufigsten mit dem Kollegium über Probleme im Schulalltag sprechen. Ebenso wird vermehrt mit dem Partner oder mit der Partnerin über Probleme im Schulalltag diskutiert. Aufgrund dessen lässt sich schließen, dass die Probleme im Schulalltag bereits mit dem Kollegium besprochen werden, was wiederum auf ein positives Schulklima deutet. Dies liegt zu Grunde, dass ein positives Schulklima eine gute Gesprächskultur beinhaltet. Nur die Hälfte der befragten Primarstufenlehrpersonen bespricht berufliche Probleme mit dem privaten Umfeld (Familie und Freunde) oder auch mit der Schulleitung. An Therapeuten oder Therapeutinnen wenden sich die betroffenen Lehrpersonen in wenigen Fällen. Wenn Probleme im Schulalltag auftreten, sucht sich mehr die Hälfte der befragten Lehrer und Lehrerinnen Hilfe bei Freunden. Es ist anzumerken, dass eine deutliche Mehrheit der Primarstufenlehrkräfte mit verschiedensten Akteursgruppen die Probleme im Schulalltag bespricht. Nur eine geringe Anzahl (2 Personen) wendet sich an keinen der vorgestellten Personengruppen.

Ebenso wurden die befragten Lehrpersonen in der Primarstufe angehalten den Satz *Ich überlege oft, wenn ich überfordert bin...* mit mehreren Antwortmöglichkeiten zu vervollständigen. Die entsprechenden Häufigkeiten werden in der nachstehenden Tabelle beantwortet.

Ich überlege oft, wenn ich überfordert bin:	Häufigkeit	Prozent
den Beruf zu wechseln	37	28,5
den Schulbezirk zu wechseln	2	1,5
in Krankenstand gehen	8	6,2
Suchtmittel zu konsumieren	5	3,8
Weiterbildung anstreben	24	18,5
Schule wechseln	20	15,4
Auswandern	8	6,2
professionelle Hilfe suchen	19	14,6
resignieren	1	0,8
keine Option davon	59	45,4

Tabelle 27 Häufigkeiten der Frage: Ich überlege oft, wenn ich überfordert bin...

Es lässt sich deutlich erkennen, dass die Antwortmöglichkeit *keine Option davon* am meisten gewählt (45,5 %) wurde und nur eine Person (0,8%) bei Überforderung zu resignieren scheint. Alle anderen Ergebnisse liegen unter 30 %. So ist die zweitmeiste Antwort mit 28,5 % bei Überforderung den Beruf zu wechseln. Jedoch liegt darunter mit 18,5 % die Variante *Ich überlege oft, wenn ich überfordert bin eine Weiterbildung anzustreben*. Als weitere Option mit 15,4 % wurde die Variante *Ich überlege oft, wenn ich überfordert bin Schule wechseln* mehrfach gewählt. Aber die Möglichkeit sich professionelle Hilfe zu suchen wählten 14,6 %. Die anderen Ergebnisse der Möglichkeiten liegen unter 10 % und werden nachstehend aufgelistet: *in den Krankenstand zu gehen* mit 6,2 %, *Auswandern* mit 6,2 %, *Suchtmittel zu konsumieren* mit 3,8 % und *den Schulbezirk zu wechseln* mit 1,5 %. Die präsentierten Daten werden nochmals im nachstehenden Häufigkeitsdiagramm gezeigt.

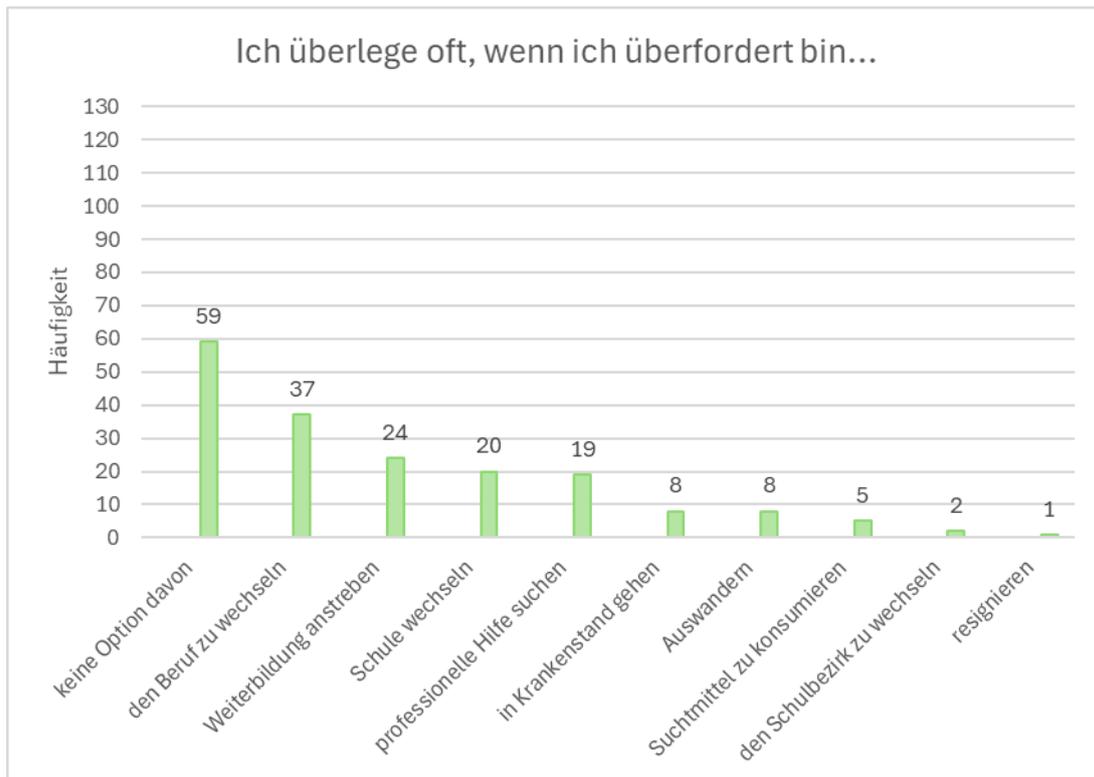


Abbildung 17 Häufigkeit der Frage: Ich überlege oft, wenn ich überfordert bin...

Es ist anzumerken, dass weniger als die Hälfte keine der vorgestellten Coping Strategien wählte. Auffallend ist, dass ein Drittel der befragten Primarstufenlehrpersonen bereit ist, bei Überforderung den Beruf zu wechseln. Gleichzeitig sind aber ebenso viele Personen bemüht sich im beruflichen Alltag Hilfe zu suchen oder etwas zu verändern (Weiterbildung anzustreben, Schule wechseln, professionelle Hilfe suchen) und somit im Lehrberuf verbleiben. Somit ist zu nennen, dass eine deutliche Mehrheit der befragten Primarstufenlehrpersonen einer Überforderung mit einer Veränderung entgegenwirken, als aufzugeben.

5.18 Resümee

In Bezug auf die erste Forschungsfrage kann festgestellt werden, dass die Ängste der Lehrkräfte auf sehr niedrigem Niveau liegen. Nur ein Aspekt (Ich versuche viele Dinge gleichzeitig zu erledigen.) erreicht einen Mittelwert über dem Skalenmittel. Der Aspekt (Ich versuche viele Dinge gleichzeitig zu erledigen) erzielte den höchsten durchschnittlichen Score (MW = 3,42). Darüber hinaus gibt es auch verschiedene Ängste bei Lehrer und Lehrerinnen, welche jedoch einen Mittelwert unter dem Skalenmittel aufweisen. So ist die Konfliktangst einer der verschiedensten Ängste bei Primarstufenlehrpersonen. Weniger scheuen die Lehrkräfte die Konflikte mit den Eltern als Konflikte innerhalb des Kollegiums. Eine weitere Angst, welche bei den befragten Lehrpersonen auftritt, ist die Angst vor Kritik. Als weiterer angstauslösender Faktor

ist die Angst vor dem Verlust der Privatsphäre zu nennen. Es ist festzuhalten, dass Lehrerinnen und Lehrer eine Angst vor dem Verlust der Kontrolle über die eigenen Gefühle besitzen können. Die geringste Lehrer:innenangst kann auf die Furcht vor negativen Reaktionen der Lernenden zurückgeführt werden.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung belegen signifikante Zusammenhänge. Die zweiten Forschungsfrage gliedert sich in fünf Subhypothesen. Alle konnte bestätigt werden. So ist die erste Subhypothese, welche lautet: *Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und ihrer subjektiven Belastung* ($r = 0,516$; $p = < 0,001$), bestätigt. Denn das subjektive Belastungsempfinden der Lehrpersonen korreliert positiv mit den Ängsten der Lehrer und Lehrerinnen. Das bedeutet, je höher die Belastung einer Primarstufenlehrkraft ist, desto mehr erhöht sich gleichzeitig die Lehrer:innenangst bei dem Individuum. Wird auf die zweite Subhypothese Fokus gelegt, welche lautet: *Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und ihrer Work-Life-Balance*, so kann ein negativer Zusammenhang ($r = -0,416$; $p = < 0,001$) verzeichnet werden. Das hat zur Bedeutung, dass je höher die Work-Life-Balance von einer Lehrperson ausgelebt wird, desto mehr verringern sich die Ängste. Ebenso kann bei der dritten Subhypothese, welche wie folgt beschrieben wird: *Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und dem positiven Erleben von Beziehungen*, eine negative Korrelation behauptet werden ($r = -0,424$, $p = < 0,001$). So ist das positive Erleben von Beziehungen im Berufsalltag ein hemmender Faktor für die auftretende Lehrer:innenangst. Je höher das positive Erleben von den Beziehungen im Schulalltag ist, desto weniger Angst tritt bei der Lehrperson auf. Für die vierte Subhypothese, die *Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und dem Mangel an Unterstützung* lautet, lässt sich eine positive Korrelation errechnen ($r = 0,377$; $p = < 0,001$). So ist die Angst bei Lehrer und Lehrerinnen höher, wenn sie kaum Unterstützung im Berufsalltag wiederfinden. Für die letzte Subhypothese lässt sich wieder ein negativer Zusammenhang beschreiben. Die fünfte Subhypothese bestätigt sich: *Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Primarstufenlehrkräften und ihrem eigenen Engagement* ($r = -0,203$; $p = 0,021$). So ist dies wie folgt zu interpretieren: Ist das eigene Engagement einer Primarstufenlehrperson hoch, so treten bei dieser keine oder kaum Lehrer:innenängste auf.

Das Dienstalter korreliert ebenso mit den subjektiven Ängsten einer Primarstufenlehrperson. Jedoch stehen diese in einen verkehrt proportionalen Zusammenhang ($r = -0,374$; $p \leq 0,001$). Das bedeutet, dass Lehrer und Lehrerinnen in der Primarstufe mit einem höheren Dienstalter weniger subjektive Ängste haben. Liegt der Fokus auf die Lehrpersonen, welche in den ersten Dienstjahren stehen, so ist festzuhalten, dass diese gegenüber den diensterefahreneren

Lehrkräften, eine höhere Lehrer:innenangst besitzen. Somit ist diese Hypothese ebenso zu bestätigen.

Als besondere Coping Strategien der Lehrpersonen hinsichtlich über die Verarbeitung von Problemen ist Folgendes festzuhalten. Die Mehrheit der befragten Primarstufenlehrkräfte spricht über Probleme im Schulalltag mit dem Kollegium (94,6 %). Das weist auf eine gute Gesprächskultur hin, welche wiederum ein Merkmal eines positiven Schulklimas ist. Mehr als die Hälfte (66,9 %) redet mit dem Partner oder der Partnerin über die Probleme im Schulalltag und weist somit den zweithöchsten Wert auf. Wiederum nur die Hälfte oder weniger als die Hälfte bespricht derartige Probleme mit der Familie oder der Schulleitung. So ist zu interpretieren, dass die Probleme im Schulalltag bereits im Kollegium besprochen oder gar gelöst werden. Ebenso wenden Lehrer und Lehrerinnen vermehrt an Freunde. Eine geringe Anzahl der befragten Lehrkräfte bespricht derartige Probleme mit Therapeuten oder Therapeutinnen (8,5 %) oder mit der Personalvertretung (7,7 %). Bei einer Überforderung im Schulalltag lässt sich verzeichnen, dass 28,5 % der befragten Lehrpersonen bei der Überlegung ist, den Beruf zu wechseln. Nur eine Person resigniert. Jedoch ist hier zu vermerken, dass die deutliche Mehrheit der befragten Lehrpersonen verschiedenste Überlegungen wie eine Weiterbildung, einen Wechsel der Schule oder des Schulbezirks oder in den Krankenstand gehen, anstreben bevor sie aufgeben.

6 Schluss/Fazit

Die Masterarbeit hatte zum Ziel, mithilfe einer empirisch-quantitativen Fragebogenuntersuchung, neue Erkenntnisse über Lehrer:innenängste in der Primarstufe zu erlangen. Alle Forschungsfragen konnten beantwortet und die Hypothesen bestätigt werden. In Bezug zur ersten Forschungsfrage, welche subjektiven Ängste bei Lehrpersonen in der Primarstufe existieren, konnten die folgenden Erkenntnisse gewonnen werden: Die subjektiven Ängste liegen allesamt auf sehr niedrigem Niveau. Im Berufsleben zu versagen ist die größte Angst bei den befragten Primarstufenlehrkräften. In Bezug auf die Theorie wurde hier auch festgestellt, dass Lehrer und Lehrerinnen gleichzeitig mehrere Belastungen erfahren. Lehrpersonen werden im Schulalltag mit den unterschiedlichsten Aufgabengebieten betraut. Zum Beispiel handelt es sich bei diesen um die Vorbereitung des Unterrichts oder um Aufgaben im schulorganisatorischen Kontext, die gleichzeitig zu erledigen sind. Jedoch zeigt sich, dass die Konfliktangst wie zum Beispiel mit dem Kollegium größer ist als die Angst vor Konflikten mit den Eltern. Aus der Theorie kann dies bereits abgeleitet werden. Hier wurde auch die Angst vor Auseinandersetzungen thematisiert, sei es mit der Schulleitung, dem Kollegium oder den Eltern. Die vorliegenden Daten haben belegt, dass Lehrer und Lehrerinnen ebenso keine Konflikte bei der Notengebung mit den Erziehungsberechtigten der Kinder scheuen. Es ist aber zu bemerken, dass die Angst vor unkontrollierten eigenen Gefühlsausbrüchen bei den befragten Primarstufenlehrkräften erhöht ist. Dies wurde bereits in der Theorie aufgezeigt und kann auch auf ein anfängliches Merkmal des Burn-outs hinweisen. Negative Gefühlsausbrüche und die Häufung an Konfliktsituationen gehen bei den Erkennungsmerkmalen von Burn-out einher. Eine weitere Angst ist die Angst vor einer dauerhaften Kontrolle der Direktion oder dem Kollegium. Es wurde belegt, dass diese Angst mit einem Mittelwert von $MW = 2,41$ weit unterhalb des Skalenmittels liegt und die Lehrkräfte nur unterdurchschnittlich belastet. So ist aber anzumerken, dass in der Theorie nur die Angst des Kontrollverlustes festgestellt werden konnte. Die Angst der dauerhaften Überwachung spricht jedoch nicht für ein positives Schul- und Arbeitsklima für die Lehrperson. Weiters in diese Kategorie einzuordnen ist auch eine geringe Angst vor Kritik. Dies ist darauf bereits in der Theorie zurückzuführen, dass konstruktive Kritik und auch eine positive Gesprächskultur wesentliche Faktoren für ein positives Schulklima sind. Jedoch ist festzuhalten, dass die Angst vor negativen Reaktionen der Schüler und Schülerinnen am wenigsten bei den Primarstufenlehrpersonen vorherrscht. So ist aber zu vermerken, dass diese Angst nur in der Theorie als eher hoch beschrieben wird. In der Erkenntnisgewinnung wird die Angst vor Konflikten mit den Schülern und Schülerinnen sowie die Angst vor negativen Reaktionen der Lernenden als niedrig beschrieben. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkraft eine gute Gesprächs- und Umgangskultur der Lehrperson mit den Schülern und

Schülerinnen hat und umgekehrt. Die Angst vor dem eigenen Versagen ist mit einem Mittelwert von $MW = 3,42$ (Ich versuche viele Dinge gleichzeitig zu erledigen.) die höchste Angst. Wobei die anderen Ängste allesamt Mittelwerte unter dem Skalenmittel aufweisen. Somit ist zu festzuhalten, dass die befragten Primarstufenlehrpersonen geringe Ängste aufweisen.

Für die zweite Forschungsfrage, konnten fünf Subhypothesen mit deren Prüfhypothesen aufgestellt werden und allesamt mittels einer Korrelationsanalyse bestätigt werden. Die Forschungsfrage lautete: *Stehen die Ängste von Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihrer subjektiven Belastung, ihrer Work-Life-Balance und dem positiven Erleben von Beziehungen, den Mangel an Unterstützung bzw. mit ihrem eigenen Engagement?* So wurde die erste Subhypothese bestätigt. Dies bedeutet, dass tatsächlich ein Zusammenhang zwischen den Ängsten von Lehrpersonen und der subjektiven Belastung besteht. Folglich kann erkannt werden, dass je höher die derzeitige Belastung der Lehrpersonen ist, wie beispielsweise durch die Vielfalt an Aufgaben, desto mehr kann auch die Angst bei der betroffenen Lehrkraft wachsen. Erlebt eine Primarstufenlehrkraft im Moment kaum oder keine Belastungen, so ist auch die subjektive Lehrer:innenangst geringer oder nicht vorhanden. Die zweite Subhypothese mit der Behauptung: *Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten der Lehrpersonen und ihrer Work-Life-Balance.*, konnte ebenfalls bestätigt werden. Achtet ein Lehrer oder eine Lehrerin vermehrt darauf, dass ein gleichwertiger Ausgleich, zwischen dem Berufs- und dem Privatleben besteht, so besitzen diese Lehrpersonen weniger Ängste. Besteht jedoch im Berufs- und im Privatleben ein Ungleichgewicht, so kann dies auch eine Lehrer:innenangst hervorrufen. Dies wurde bereits in der Theorie behauptet: Eine Vernachlässigung des privaten Bereichs und ein Übermaß im Berufsleben sind zwei wesentliche Merkmale von Burn-out. Es konnte ebenso ein Zusammenhang zwischen den Ängsten der Lehrpersonen und dem positiven Erleben von Beziehungen im schulischen Alltag bestätigt werden. Erlebt eine Lehrperson die Beziehungen im Schulalltag, wie zum Beispiel mit dem Kollegium oder den Lernenden, durchwegs positiv, besteht kaum eine subjektive Angst. Werden jedoch die Beziehungen im Schulalltag als eher negativ oder gar belastend empfunden, so ist die Angst bei diesen Primarstufenlehrkräften höher. Es konnte auch bestätigt werden, dass eine Korrelation zwischen den Ängsten der Lehrpersonen und dem Mangel an Kooperation oder Unterstützung herrscht. Diese korrelieren positiv miteinander. Dies hat zur Folge, dass wenn sich eine Lehrperson nicht genügend oder kaum von den anderen Akteuren im Berufsleben unterstützt fühlt oder nicht oft eine Kooperation erfährt, so ist auch die Angst höher. Die Lehrer:innenangst ist geringer, wenn im Kollegium oder mit anderen wichtigen Akteursgruppen im Schulalltag wie der Direktion, den Eltern oder dem Schulträger häufig zusammengearbeitet wird oder die Lehrkraft unterstützt wird. Für die letzte Subhypothese konnte ebenso ein verkehrt proportionaler Zusammenhang

festgestellt werden. Die fünfte Subhypothese lautete: *Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Ängsten einer Lehrperson und ihrem Engagement*. Dies bedeutet, dass die beiden Faktoren negativ miteinander korrelieren. So kann festgestellt werden, dass je höher das eigene Pflichtbewusstsein oder das Engagement einer Primarstufenlehrperson ist, desto weniger Angst besteht bei ihm oder ihr. Ist jedoch ein Pflichtbewusstsein kaum vorhanden oder zeigt eine Lehrperson wenig Engagement, so ist die Lehrer:innenangst höher. Dies findet sich ebenso in der Theorie wieder. Denn hier wurde bereits behauptet, dass Lehrer und Lehrerinnen mit einem niedrigeren Engagement als eher negativ vom Kollegium oder der Direktion empfunden werden. Folglich führt dies zu einer Zunahme von Auseinandersetzungen. Jedoch stellt diese in der Erkenntnisgewinnung eine niedrige Angst dar.

In Bezug auf die dritte Forschungsfrage ist festzuhalten, dass hier ebenso die davon abgeleitete Hypothese bestätigt werden konnte. Die Hypothese lautet: *Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und den subjektiven Ängsten einer Primarstufenlehrperson*. Dies konnte mittels einer Korrelationsanalyse bestätigt werden. So steht das Dienstalter mit den subjektiven Ängsten der Lehrperson in einem verkehrt proportionalen Zusammenhang. Dies kann wie folgt verstanden werden: Je höher das Dienstalter einer Lehrperson ist, desto weniger Lehrer:innenangst konnte bei der Lehrperson festgestellt werden. Ist eine Lehrperson noch in den anfänglichen ersten Dienstjahren, so besitzen diese eine höhere Lehrer:innenangst. Diensterfahrenere Primarstufenlehrpersonen haben aufgrund ihrer Erfahrung mit Bewältigungsstrategien bei Ängsten eine gesteigerte Resilienz entwickelt. Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass dienstjüngere Primarstufenlehrpersonen neben dem tatsächlichen Beruf mehrere berufsbegleitende Abschlüsse benötigen. Die Mehrarbeit an Abschlüssen ist für diensterfahreneren Lehrpersonen nicht mehr erforderlich und hat daher eine weniger belastende Wirkung auf diese.

Durch die quantitative Forschung konnten ebenso verschiedenste Coping Strategien bei Problemen im Schulalltag oder auch bei Überforderung festgestellt werden. Die erste der beiden Fragen befasste sich mit der Frage, mit welchen Gesprächspartner:innen die befragten Primarstufenlehrkräfte über schulische Probleme sprechen. So bespricht eine Mehrheit aufgetretene Probleme mit den Kollegen und den Kolleginnen. Bei Problemen im schulischen Alltag wird auch öfter ein Gespräch dem Partner oder der Partnerin aufgesucht. So ist auch festzuhalten, dass mehr als die Hälfte der Lehrpersonen Probleme mit Freunden oder der Schulleitung bespricht. Weniger Lehrpersonen sprechen über die schulischen Probleme mit der Personalvertretung oder suchen sich professionelle Hilfe bei Therapeuten und Therapeutinnen. So lässt sich nennen, dass die auftretenden Probleme bereits im schulischen Kontext mit dem Kollegium besprochen oder gelöst werden. Bei einer Überforderung der Lehrkraft lassen sich

auch unterschiedliche Schlussfolgerungen ziehen. Auf die Frage: *Ich überlege oft, wenn ich überfordert bin...* hat eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen die Antwortmöglichkeit *keine Option davon* gewählt. So ist zu interpretieren, dass diese Lehrpersonen andere Coping Strategien entwickelt haben, um der Überforderung entgegenzuwirken. Es lässt sich jedoch feststellen, dass 28,5 % der befragten Primarstufenlehrpersonen angab Überlegungen über einen Berufswechsel anzustreben. Die Antwortmöglichkeit *eine Weiterbildung anzustreben* ist dem möglichen Berufswechsel dicht hinter gereiht. Dies lässt schlussfolgern, dass Lehrer und Lehrerinnen sich in ihren überfordernden Bereichen weiterbilden wollen, um einer Überforderung entgegenzuwirken.

Die Relevanz der vorliegenden Masterarbeit obliegt den verschiedensten Lösungsansätzen, um eine auftretende Lehrer:innenangst zu minimieren oder zu vermeiden. Um den Ängsten von Beginn an in den ersten Dienstjahren entgegenwirken zu können, kann aufgrund der Erkenntnisgewinnung dem regelmäßigen Austausch mit dem dienstfahreneren Kollegium eine bedeutende Rolle zugewiesen werden. Es ist notwendig einen regelmäßigen positiven Austausch mit dem Kollegium zu betreiben, sodass die Lehrer:innenängste kaum oder nicht auftreten können. Ebenso können Gespräche zur Problembewältigung mit den verschiedensten Personengruppen wie dem Kollegium oder auch dem privaten Umfeld (Partner oder Partnerin) unterstützend bei der Angstbewältigung sein. Ein weiterer Aspekt hinsichtlich der pädagogischen Relevanz ist eine laufende Kooperation mit den verschiedensten Akteursgruppen innerhalb der Institution Schule. Eine stetig ausgeglichene Work-Life-Balance bei Primarstufenlehrpersonen kann ebenfalls hemmend auf mögliche Ängste einwirken. Ebenso ist zu nennen, dass Lehrkräfte bei einer auftretenden Überforderung verschiedenste Coping Strategien wie eine Weiterbildung zur psychischen Stärkung oder im pädagogischen Bereich anstreben können.

Über die Daten der vorliegende Masterarbeit hinaus könnte interessieren, verschiedene Schultypen miteinander zu vergleichen. Auf diese Weise wäre es möglich, die Differenzen in Belastungen und Ängsten bei Lehrer und Lehrerinnen zwischen verschiedenen Schultypen, wie etwa der Primar- und Sekundarstufe, zu untersuchen und Vergleiche zu machen. Eine weitere Perspektive wäre, dass Ängste bereits in der Ausbildung systematisch erhoben werden könnten. So wäre es möglich eine Langzeitstudie über die Studierenden und ihren anschließenden Berufsalltag in Umgang mit den subjektiven Ängsten aufzustellen.

7 Literaturverzeichnis

- Bühl, A. (2016). *SPSS 23: Einführung in die moderne Datenanalyse. Extras online* (15., aktualisierte Edition). Pearson Studium ein Imprint von Pearson Deutschland.
- Combe, A., & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Juventa-Verl.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrerergesundheit*. Juventa-Verl.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2019). *Resilienz* (5., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Hagemann, W. (2003). *Burn-Out bei Lehrern: Ursachen, Hilfen, Therapien*. Beck.
- Janke, N. (2006). *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive: Eine Sekundäranalyse der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)“*. Waxmann.
- Katschnig, T. (2004). *Angst, Belastungen und Humor bei Lehrerinnen und Lehrern: Eine theoretische Auseinandersetzung und eine empirische Studie an Volksschullehrerinnen und -lehrern*. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S., & Wissinger, J. (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. J. Klinkhardt.
- Knauder, H. (1996). *Burn-out im Lehrberuf: Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut*. Leykam.

- Landmann, M. (2011). *Entspannt durch den Schulalltag: Selbst- und Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer* (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Miller, R. (2005). *Sich in der Schule wohlfühlen: Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag* (Aktualisierte Neuaufl. der 6. Aufl. 2000). Beltz.
- Obidzinski, P. (2008). *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern: Grundlagen, Ursachen, Bewältigungsmöglichkeiten*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Springer VS.
- Peter, M., & Peter, U. (2013). *Burnout-Falle Lehrerberuf?: Infos, Tests und Strategien zum Vorbeugen, Erkennen, Bewältigen* (1. Aufl.). Verlag an der Ruhr.
- Raether, W. (1982). *Das unbekannte Phänomen Lehrerangst: Vielfältige Ursachen - weitreichende Folgen*. Herder.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit* (1. Aufl.). H. Huber.
- Schösser, N. (2015). *Ängste im Grundschulalltag: - Am Beispiel von sozialen Ängsten bei Schüler(n)/innen und Lehrer(n)/innen*. AV Akademikerverlag.
- Schreiner, K. (2009). *Erfolgreich unterrichten: Lehrerpersönlichkeit und Professionalität im Schulalltag*. Daedalus.
- Beer, R.: Dimensionsreduktion - Hauptkomponentenmethode, in Schwetz, H.; Beer, R.; Benischek, I. & Forstner-Ebhart, A. (Hg.): Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS, Wien. Facultas, 78-86, 2016.

-
- Stötzer, D., & Stoffers, B. (2015). *Superlehrer, Superschule, supergeil: Der beste Beruf der Welt* (2. Aufl.). Goldmann.
- Tausch, R. (2012). *Hilfen bei Stress und Belastung: Was wir für unsere Gesundheit tun können* (12. Aufl.). Rowohlt.
- Weidenmann, B. (1983). *Lehrerangst: Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen* (2., durchges. Aufl.). Ehrenwirth.

8 Anhang



Sehr geehrte Lehrkräfte!

Im Zuge einer LehrerInnen-Befragung für meine Masterarbeit lade ich Sie ein und bitte Sie, an einer Umfrage zur subjektiven Lehrerangst im Schulalltag und zu möglichen Auslösefaktoren teilzunehmen. Alle Daten werden streng vertraulich und anonym behandelt. Sie werden nicht an Dritte weitergegeben.

Ich danke Ihnen jetzt schon für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen,

Sabrina Rupp

Persönliche Daten

Geschlecht: männlich weiblich divers

Alter: 22 – 35 Jahre 36 – 50 Jahre ab 51 Jahre

Ich bin im ____ . Dienstjahr

Arbeiten Sie in einer urbanen oder ländlichen Gegend? urban ländlich

Hatten Sie vor Ihrer Tätigkeit als Lehrperson bereits eine andere berufliche Ausbildung/ Tätigkeit?

Ja Nein

Unterrichten Sie in einer einstufigen oder mehrstufigen Klasse?

eine Unterrichtsstufe mehrere Unterrichtsstufen in einer Klasse

Haben Sie dieses Jahr eine Klassenführung? Wenn ja, wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse?

Ja, ich habe ____ Kinder in meiner Klasse nein

Bitte bewerten Sie die vorliegenden Aussagen und geben Sie den Grad Ihrer Zustimmung durch das Ankreuzen des entsprechenden Feldes (☒) an: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft gelegentlich zu, 4 = trifft meist, 5 = trifft voll und ganz zu

	Aussagen	1	2	3	4	5
1	Ich werde schnell ungeduldig.					
2	Ich versuche viele Dinge gleichzeitig zu erledigen.					
3	Wenn ich etwas erledigt habe, kommt bereits die nächste Aufgabe.					

4	Ich fühle mich in meiner Arbeit wertgeschätzt.					
5	Ich habe manchmal sehr starke Gefühle und weiß nicht wohin damit.					
6	Ich fokussiere mich nur auf die Arbeit.					
7	Ich kann anderen Tätigkeiten neben meiner Arbeit gut nachgehen.					
	<i>Aussagen</i>	1	2	3	4	5
8	Ich bin mit meiner derzeitigen Situation in der Schule unzufrieden.					
9	Ich verspüre einen permanenten Zeitdruck.					
10	Ich kann meine Interessen gut durchsetzen.					
11	Ich bin oft niedergeschlagen.					
12	Ich bin ein geduldiger Mensch.					
13	Ich teile mein Privatleben nicht mit meinen SchülerInnen.					
14	Ich nehme an, dass ich von meinen SchülerInnen gemocht werde.					
15	Ich halte mich sehr gerne bedeckt im Hintergrund.					
16	Auseinandersetzungen gehe ich lieber aus dem Weg.					
17	Mit Kritik kann ich gut umgehen.					
18	Ich behalte lieber meinen Ärger in mir.					
19	Die Arbeit mit Kindern macht mir großen Spaß.					
20	Ich bevorzuge keine meiner SchülerInnen.					
21	Ich schlafe schlecht bei den Gedanken an den nächsten Unterrichtstag.					
22	Jeden Morgen beginne ich den Schultag mit voller Motivation.					
23	Ich fahre gerne in die Schule.					
24	Ich habe während der Arbeit manchmal Kopfschmerzen.					
25	Bei großem Stress bleibe ich die Ruhe selbst.					
26	Im Kollegium haben wir ein gutes Arbeitsklima.					
27	Vor Unterrichtsbeginn bekomme ich des Öfteren Schweißausbrüche.					

28	Ich habe vermehrt Stimmungsschwankungen am Tag.					
29	Ich habe Auseinandersetzungen mit anderen LehrerInnen wegen meines Unterrichtsstils.					
30	Ich komme jeden Tag erschöpft von der Arbeit nachhause.					
31	Frustration am Tag ist keine Seltenheit.					
32	Manche Eltern behindern meine Arbeit.					
33	Mein beruflicher Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.					
	<i>Aussagen</i>	1	2	3	4	5
34	Ich fühle mich in manchen Situationen von meinen KollegInnen allein gelassen.					
35	Ich fühle mich in manchen Situationen von meinem Vorgesetzten/ meiner Vorgesetzten im Stich gelassen.					
36	Ich verstehe mich mit meinem Vorgesetzten/ mit meiner Vorgesetzten.					
37	Ich halte eine gute Work-Life-Balance.					
38	Am Wochenende denke ich nicht an die Arbeit.					
39	Mein Beruf belastet meine Gesundheit.					
40	Die Eltern stellen an die Lehrpersonen zu viele und hohe Anforderungen.					
41	Ich kann gut mit den Eltern meiner SchülerInnen kooperieren					
42	Meine Arbeit empfinde ich als anstrengend.					
43	Ich empfinde es als unangenehm, wenn bei mir im Unterricht vom Kollegium oder von der Schulleitung hospitiert wird.					
44	Ich habe das Gefühl, dass sich die Kinder jeden Tag etwas aus dem Unterricht mitnehmen.					
45	Ich bilde mich stetig weiter.					
46	Manche Eltern sind für mich wie ein rotes Tuch.					
47	Ich fürchte mich vor übler Nachrede im Privatleben.					
48	Ich fürchte mich vor Konflikten mit den Eltern bei der Notengebung.					
49	Bevor ich einen Konflikt mit den Eltern habe, gebe ich dem Kind auch schon mal die bessere Note.					
50	Meiner Meinung nach gibt es zu viel Bürokratie neben dem tatsächlichen Unterricht.					

51	Ich arbeite über mein Stundenpensum in der Woche hinaus.					
52	Ich sitze oft den ganzen Tag für Vor- und Nachbereitung.					
53	Körperliche Nebenerscheinungen sind der Alltag.					
54	Wenn ich krank werde, kann ich ohne schlechten Gewissen in den Krankenstand gehen.					
55	Suchtmittel wie Zigaretten oder Alkohol helfen mir durch den Alltag.					
56	Als Ausgleich betreibe ich in meiner Freizeit Sport.					
57	Ich kann mit niemandem über meine beruflichen Probleme sprechen.					
58	Bei großen Anforderungen reagiert mein Körper.					
59	Ich fühle mich oftmals im Schulalltag überfordert.					
	<i>Aussagen</i>	1	2	3	4	5
60	Ein Gefühl der Beklemmung ist ein stetiger Begleiter meines Schulalltags.					
61	Die Kommunikation zwischen mir und den Eltern meiner SchülerInnen ist gut.					
62	Ich fürchte mich vor den Reaktionen mancher SchülerInnen.					
63	Wenn ich nachhause komme, dann bin ich nach meiner Arbeit oft müde.					
64	Meine SchülerInnen haben einen respektvollen Umgangston mit mir.					
65	Meine Familie kommt neben meiner Arbeit oft zu kurz.					
66	Ich zähle die Tage bis zu den nächsten Ferien.					
67	Die Maßnahmen des Bildungsministeriums sind für mich nachvollziehbar und unterstützen mich in meiner Tätigkeit.					
68	Ich habe im Alltag oft Konzentrationsschwierigkeiten.					
69	Auseinandersetzungen mit SchülerInnen trete ich furchtlos entgegen.					
70	Wenn ich an Gespräche mit den Eltern denke, sind körperliche Beschwerden keine Seltenheit.					

Bitte Entsprechendes ankreuzen. Mehrfachnennungen sind möglich.

Ich rede gerne über Probleme im Schulalltag mit

	Kollegen oder Kolleginnen		Freunden
	Schulleitung		Personalvertretung
	Therapeuten und Therapeutinnen		Partner oder Partnerin
	Familie		keinem

Ich überlege oft, wenn ich überfordert bin:

	den Beruf zu wechseln		die Schule zu wechseln
	den Schulbezirk zu wechseln		auszuwandern
	in Krankenstand zu gehen		mir professionelle Hilfe zu suchen
	ein Suchtmittel zu konsumieren		zu resignieren
	eine Weiterbildung anzustreben		Keine Option davon

Vielen Dank!

Link für den Online-Fragebogen: <https://forms.office.com/e/m0SLhuPk9S>

- Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.“

Leiben, am 10.09.2024

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Rupp', written in a cursive style.