*Wer die Praxis übt, ohne sich vorher mit der Theorie beschäftigt zu haben, gleicht einem Steuermann, der sein Schiff ohne Kompass und Steuer besteigt und nicht weiß, wohin er fährt.*
(Leonardo da Vinci)

# 1 Einleitung

Meine ursprüngliche Zielsetzung lag darin, selbst eine empirische Untersuchung zu Möglichkeiten der Belastungsregulation von Lehrkräften durchzuführen. Bei der diesbezüglichen Auseinandersetzung mit der Erziehungswissenschaftlichen Literatur zum Zweck der theoretischen Fundierung der Arbeit stieß ich dabei auf die immer selben Kritikpunkte an der derzeitigen „Lehrerbelastungsforschung".[1, 2]
Zu allererst wird der generelle Erkenntnisstand an sich bemängelt. So werden immer wieder uneinheitliche Ergebnisse (vgl. Rothland 2009a, 2012), heterogene Befunde (vgl. Rothland & Terhart 2009), fehlende Zusammenhänge (vgl. Krause 2002) oder mangelnde Erklärungen (vgl. Guglielmi & Tatrow 1998) moniert. Doch diese Defizite kann man nicht damit begründen, dass in diese Richtung nicht ausreichend geforscht würde. Denn es bestehe „eine Diskrepanz zwischen dem beeindruckenden Umfang der Lehrerbelastungsforschung und dem resultierenden Erkenntnisgewinn" (Krause & Dorsemagen 2007a, S. 76). Dieser beeindruckende Informations-, aber defizitäre Wissensstand wird immer wieder begründet mit einer fehlenden theoretischen Fundierung der „Lehrerbelastungsforschung". Maslach sieht „still inadequate theorizing" (Maslach 1999, S. 222) und Guglielmi & Tatrow sprechen davon, dass die Forschung zur „Lehrerbelastung" vielfach noch in den Kinderschuhen stecke, weil sie kein theoretisches Rahmengerüst verwende (vgl. Guglielmi & Tatrow, 1998). So verwundert es auch nicht, dass einer theoretischen Fundierung oberste Priorität für die zukünftige Forschung (vgl. Krause et al. 2011; Maslach & Leiter 1999) beigemessen wird.
Was diese theoretische Fundierung in besonderem Maße vermissen lässt, ist die berufsspezifische Berücksichtigung der Besonderheiten der Lehrertätigkeit. Rothland kritisiert in diesem Zusammenhang eine „systematische Unterbelichtung" (Rothland 2009a, S. 122) der berufsspezifischen Merkmale und Krause & Dorsemagen fordern, dass die Besonderheiten des Lehrerberufs in Zukunft viel genauer Berücksichtigung finden müssten (vgl. Krause & Dorsemagen 2007a). Wenn man das Themengebiet der „Lehrerbelastung" untersucht, dann sollte die Spezifik der Lehrertätigkeit nicht aus den Augen verloren werden. Denn ohne die

1 Im Rahmen dieser Arbeit wird sich ständig mit diversen Aspekten der Forschung zu Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen im Lehrerberuf auseinander gesetzt. Zum Zweck der besseren Lesbarkeit wird jene Forschung zu Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen im Lehrerberuf im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer wieder auch verkürzt als „Lehrerbelastungsforschung" bezeichnet. Analog zu diesem Vorgehen wird in der vorliegenden Arbeit ein Modell, das den Belastungs-Beanspruchungszusammenhang bei Lehrkräften abbildet auch als „Lehrer-Belastungsmodell" bezeichnet. Handelt es sich hingegen um ein Modell, das ausschließlich die Belastung bei Lehrern thematisiert, dann wird auf Anführungszeichen verzichtet.

2 Aus Gendergesichtspunkten sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Begriff „Lehrer" bzw. „Lehrkraft" im weiteren Verlauf dieser Arbeit aus Gründen der Vereinfachung und besseren Lesbarkeit sowohl für Lehrerinnen als auch für Lehrer verwendet wird. Dieses Vorgehen scheint vertretbar, da Tätigkeitsspezifika und nicht geschlechtsspezifische Merkmale thematisiert werden.

berufsspezifische theoretische Fundierung bzw. ohne ein entsprechendes theoretisches Rahmengerüst bleibt nämlich die Forschung immer – wie Guglielmi & Tatrow so plastisch ausdrücken – eine „atheoretische Schrotflintenforschung“ (Guglielmi & Tatrow 1998, S. 82). Und damit komme ich zurück zu meinem ursprünglichen Ansinnen, selbst eine empirische Untersuchung durchzuführen. Hätte ich den ursprünglichen Plan weiterverfolgt, wäre der Forschungslandschaft nur eine weitere Studie hinzugefügt worden, die ohne ein berufsspezifisches Theoriegerüst hätte auskommen müssen. Stattdessen hielt ich es für gewinnbringender, einen Schritt zurückzugehen und – die Kritikpunkte an der derzeitigen Forschungslandschaft aufgreifend – zu versuchen, einen Beitrag zur theoretischen Fundierung der „Lehrerbelastungsforschung“ zu liefern und ein eigenes theoretisches Modell zum Belastungs-Beanspruchungszusammenhang zu entwickeln – und zwar ein Theoriemodell, das die Spezifika des Lehrerberufs in den Mittelpunkt aller Überlegungen stellt.

Um einen Überblick über das weitere Vorgehen zu geben, soll zum Abschluss dieser Einleitung der strukturelle Aufbau dieser Arbeit beschrieben werden. Die vorliegende Arbeit wurde als Gegenentwurf zur kritisierten „Schrotflintenforschung“ (Guglielmi & Tatrow 1998, S. 82) als integrativer Gesamtansatz konzipiert. Integrativ zum einen, weil der jeweilige Stand der Forschung als Basis für die eigenen Dimensionierungs- und Konstruktionsprozesse integriert wurde. Integrativ zum anderen aber auch, weil jeder Teilbereich dieser Arbeit die Erkenntnisse der jeweils vorhergehenden Teile in seine Entwicklung mit integriert. Aufgrund dieses integrativen Vorgehens konnte das theoretische Konstrukt schrittweise weiterentwickelt und optimiert werden.[3]

Der Aufbau des Gesamtforschungsdesigns (vgl. Abbildung 1) ist folgendermaßen strukturiert: Im ersten Teil der Arbeit wird der Forschungsstand zu Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften unter Berücksichtigung der besonderen Spezifik des Lehrerberufs ausführlich analysiert. Im Zentrum dieser Arbeit steht dann im zweiten Teil darauf aufbauend die Entwicklung eines lehrerspezifischen Modells des Belastungs-Beanspruchungszusammenhangs einschließlich der dazugehörigen theoretischen Fundierung. Daran schließt sich der dritte Teil an, in dem die Brauchbarkeit des entwickelten Gesamtkonzepts einer Prüfung unterzogen wird. Hierzu wird zuerst ein Systematisierungsraster entwickelt, um bestehende empirische Studien verorten zu können. Darauf aufbauend wird dann eine Systematisierung empirischer Studien vorgenommen. Diese Systematisierung ist die Grundlage für eine anschließende Analyse des derzeitigen Forschungsstandes.[4] Die Arbeit schließt mit einer umfassenden Gesamtconclusio.

3 Die Arbeit stellt als Struktur ein Ergebnis dar, das in theoretisch und methodisch kontrollierten iterativen Schleifen erzeugt worden ist.

4 Darüber hinaus könnte dieses integrative Vorgehen über die Arbeit hinaus weitergehen, indem hier gewonnene Erkenntnisse als Grundlage für zukünftige Forschungsarbeiten verwendet werden.

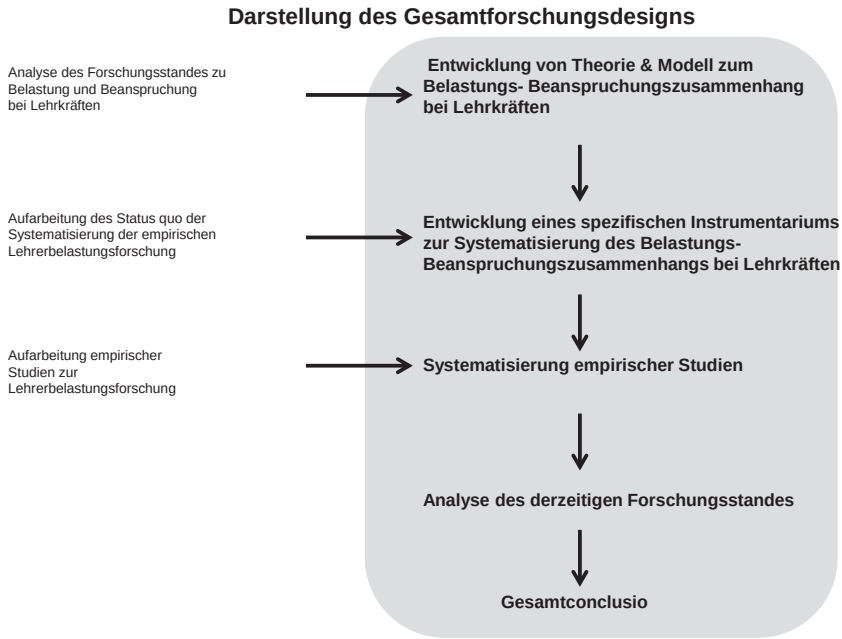


**Abb. 1:** Darstellung des Gesamtforschungsdesigns

# Teil A: Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften – Theoretische Grundlagen

## 2 Stand der derzeitigen Forschung

Das Themengroßfeld zu Belastung und Stress ist ein gesellschaftlich bedeutendes Thema. Es nimmt nicht nur einen festen Platz in verschiedenen Medien ein, sondern wird regelmäßig in unterschiedlichen Studien beforscht. Gerade auch aktuelle Untersuchen zeigen, dass ein nicht unbedeutender Teil der Bundesbürger sich überlastet fühlt (vgl. Techniker Krankenkasse 2013, Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin 2012). Glaubt man Spitzenpolitikern wie dem ehemaligen Bundeskanzler Gerhard Schröder, die die öffentliche Wahrnehmung sowohl wiedergeben als auch prägen, dann ist genau der Bereich Belastung und Beanspruchung ein Phänomen, das den Lehrer mit seinem vermeintlichen Halbtagsjob nicht betreffen dürfte.[5] Aber die zu diesem Themenkomplex durchgeführten empirischen Studien konterkarieren dieses öffentliche Bild und zeigen auch gegenteilige Befunde. Denn die Forschung zeichnet ein konsistentes Bild davon, dass der Lehrberuf sehr wohl beanspruchend ist (von Engelhardt 1982; Barth 1992; Forneck & Schriever 2001; Schaarschmidt & Kieschke 2007; Rothland & Terhart 2007). Von daher verwundert es nicht, dass es sich bei Klagen in der Lehrerschaft über bestehende Verhältnisse nicht erst um ein aktuelles, sondern um ein historisch belegbares Phänomen handelt.[6] Und gerade auch Berufsvergleichsstudien deuten darauf hin, dass Lehrkräfte durch ihre Arbeit – teilweise auch mehr als in anderen Berufen – in Anspruch genommen werden (vgl. Müller Limmroth 1993; Schaarschmidt 2002, 2005, 2006a).

### 2.1 Grundbegriffe

#### 2.1.1 Belastung und Beanspruchung

Heutzutage hört man fast täglich von Mitmenschen, wie belastend eine Situation sein kann, dass man sich durch die Arbeit oder am Ende der Arbeitswoche gestresst oder beansprucht fühlt. Es ist davon auszugehen, dass im täglichen Sprachgebrauch diese Formulierungen von einem Großteil der Bevölkerung weitestgehend synonym verwendet werden. Da jeder versteht, was einem der Gesprächspartner mit einer der oben genannten Aussagen mitteilen

5 Gerhard Schröder sagte im Jahre 1995 gegenüber einer Schülerzeitung: „Ihr wißt doch ganz genau, was das für faule Säcke sind“ (Perger 1995 in „Die Zeit“).

6 Eine gelungene historische Aufarbeitung des materiellen und sozialen Entwicklungsprozesses von Elementarlehrern bieten Deppisch & Meisinger (1992). Darin gehen die Autoren explizit auf die hohe Belastung von Lehrkräften sowie deren Berufskrankheiten ein. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das generelle Klagen der Lehrerschaft über die jeweils bestehenden Verhältnisse unabhängig vom jeweiligen Thema eine historisch gewachsene Größe mit bemerkenswerter Konstanz darstellt.

möchte, ist diese Verwendung umgangssprachlich völlig unproblematisch. Im wissenschaftlichen Kontext sieht es jedoch etwas anders aus. Eine präzise Definition von Grundbegriffen, verbunden mit einer trennscharfen gegenseitigen Abgrenzung ist essenziell, um dieses Themengebiet überhaupt theoretisch oder empirisch bearbeiten zu können. Um dieser Forschungsarbeit die notwendige Präzision zu verleihen, werden im Folgenden die für die Themenstellung entscheidenden Grundbegriffe herausgearbeitet, um daraus begriffliche Werkzeuge für den weiteren Verlauf dieser Arbeit zu generieren.
Im wissenschaftlichen und speziell erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird auch heute noch vielfach mit diesen Begriffen operiert, ohne sie zu präzisieren oder voneinander abzugrenzen. Deswegen beklagt Redeker (vgl. 1993, bes. S. 57) die diffuse Verwendung, Krause (vgl. 2003, bes. S. 255) die Oberflächlichkeit im wissenschaftlichen Umgang mit diesen Begriffen. Diese Problematik ist nicht neu. Während der Vierzigerjahre des 20. Jahrhunderts wurden die Begriffe Belastung und Beanspruchung von Forschern des Dortmunder Kaiser-Wilhelms-Instituts (heute Max-Planck-Institut) in den Wortschatz der deutschsprachigen Arbeitspsychologie übernommen. Dennoch verstrichen nochmals mehrere Jahrzehnte, in denen keine Vereinheitlichung im Sprachgebrauch oder per Definition absehbar war. Beide Begriffe waren neben der unpräzisen umgangssprachlichen Verwendung aber lange Zeit über auch im wissenschaftlichen Kontext beliebig gegeneinander austauschbar.[7] Solche Probleme gibt es auch heute noch, wenn auch nur vereinzelt. So verzichten einige Autoren (etwa Spanhel & Hüber 1995; Bieri 2006) gänzlich auf eine Definition des Belastungs- oder Beanspruchungsbegriffs. In diesen Fällen wird nur von Belastungen gesprochen, ohne das Phänomen der Beanspruchung in irgendeiner Form zu thematisieren. Daraus resultiert Unklarheit darüber, ob wirklich nur explizit Belastungen untersucht werden sollen oder was der jeweilige Autor unter Belastungen alles subsumieren möchte und was folglich im jeweiligen Fall gerade gemeint ist. Es ist aufgrund dieser begrifflichen Unschärfe nicht immer ersichtlich, ob die Bedingung oder Auswirkung, ein interner oder externer Prozess, das Befinden oder Verhalten thematisiert wird. Neben den Autoren, die auf eine klare Begriffsbestimmung verzichten, gibt es aber mittlerweile eine Vielzahl von Autoren (Semmer & Udris 2004; Gebert & von Rosenstiel 1992; van Dick 1999; Schönwälder 2006; Abele & Candova 2007; Rothland 2007; Klusmann 2011), die größten Wert auf eine begriffliche Präzisierung legen. Sie teilen die Ansicht eines Differenzkonzepts, dass es sich bei Belastung und Beanspruchung um zwei zueinander in Beziehung stehende, aber differente Phänomene handelt.[8] Vorreiter für diese Entwicklung waren die Arbeitspsychologen Rohmert und Rutenfranz, die ab Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts eine begriffliche Präzisierung und damit verbundene stringente Trennung der beiden Begriffe forcierten (Rohmert & Rutenfranz 1975; Rohmert 1984).

> „Der Unterschied von Belastung und Beanspruchung ist darin zu sehen, dass es sich bei der Belastung ausschließlich um objektive, von außen her auf den Menschen einwirkende Größen und Faktoren handelt, wobei deren Auswirkung auf den Menschen unberücksichtigt bleibt“ (Rohmert & Rutenfranz 1975, S. 8).

---

7 Einen detaillierten Abriss zur Historie dieser Schlüsselbegriffe liefert Schönpflug (1987). Erst Mitte der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts forcierten Rohmert & Rutenfranz eine klare begriffliche Trennung von Belastung und Beanspruchung, die bis in die heutige Zeit weithin Anwendung findet.

8 In der Internationalen englischsprachigen Literatur, die eine begriffliche Differenzierung vornimmt, wird Belastung als „load“ und Beanspruchung als „strain“ bezeichnet (vgl. Schönpflug 1987; Semmer & Udris 2004).

Anhand dieser Definition kann konstatiert werden, dass die Arbeitsbelastung damit für alle Menschen bei gleicher Tätigkeit gleich ist. In der Organisationspsychologie werden Arbeitsbelastungen teilweise in unterschiedliche Dimensionen eingeteilt, um die jeweiligen Belastungen präziser kategorisieren und analysieren zu können. Eine plausible Dimensionierung nimmt Schönpflug (1987, S. 144 ff.) vor. Als Dimensionen wählt er die Qualität von Belastungen, deren Herkunft, aber auch, in wieweit die Belastungen einer potentiellen Beeinflussbarkeit unterliegen. Darüber hinaus sieht er in der Vorhersehbarkeit sowie der Zeitcharakteristik wichtige Dimensionen, die eine Arbeitsbelastung charakterisieren können.[9] „Im Gegensatz hierzu kennzeichnet die Beanspruchung gerade diese Auswirkungen" (Rohmert & Rutenfranz 1975, S. 8) der Belastung „im Menschen und auf den Menschen" (Rohmert & Rutenfranz 1975, S. 8). Mit diesen begrifflichen Werkzeugen ist erklärbar, dass eine identische Belastung, die beispielsweise darin besteht, dass zwei Arbeitnehmer eine identische Anzahl an Arbeitsstunden zu absolvieren haben, die eine Person in außergewöhnlichem Maße beansprucht, wogegen sich ein anderer Arbeitnehmer in deutlich geringerem Maße in Anspruch genommen fühlt. Vermutlich wegen der klaren Abgrenzung und der einleuchtenden Konzeptualisierung werden diese Definitionen von einer Vielzahl von Autoren übernommen (Semmer & Udris 2004; Schönwälder 2006; Böhm-Kasper 2004; Abele & Candova 2007).[10]

In diesem Zusammenhang erscheint – weil im Diskurs immer wieder thematisiert – eine begriffliche Präzisierung der Verwendung von „objektiv" und „subjektiv" notwendig. Im Gegensatz zu den objektiven „von außen her auf den Menschen einwirkende Größen und Faktoren" (Rohmert & Rutenfranz 1975, S. 8.) erscheint gerade die subjektive Seite – sei es bei der begrifflichen beziehungsweise definitorischen Festlegung oder konzeptuellen Verwendung – in vielfacher Hinsicht problematisch. Problematisch, weil „subjektiv" ein Gefühl oder Empfinden im Menschen beschreibt, das meist mit einer Wertung verknüpft wird. Deswegen soll nun die Frage diskutiert werden, ob es sich bei Belastungen sowie Beanspruchungen jeweils um positive, negative oder wertneutral zu bewertende Phänomene handelt. Im täglichen Sprachgebrauch werden beide Begriffe fast ausschließlich negativ konnotiert. In der wissenschaftlichen Verwendung hingegen bestehen diesbezüglich konträre Sichtweisen. Im Folgenden soll der diesbezügliche Stand der Forschung dargestellt werden und darauf aufbauend ein eigener Standpunkt zur Verwendung der Begrifflichkeiten entwickelt werden.

Noch wenige Differenzen herrschen bei der Verwendung des wissenschaftlichen Belastungsbegriffs, der auf der arbeitswissenschaftlichen Norm ISO 10075-1 basiert. Die psychische Belastung wird definiert als „Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen" (Europäisches Komitee für Normung 2000, S.1). Sie berücksichtigt somit grundsätzlich alle äußeren – beobachtbaren, messbaren und kriterial quantifizierbaren – Einflussfaktoren unabhängig von der jeweiligen Wertigkeit. Damit ist die Belastung „auch in der Lehrerarbeit als wertneutrales Phänomen, das an sich weder positiv noch negativ ist, zu betrachten" (Rudow 2000, S. 36).

Größere begriffliche Differenzen treten hingegen bei der Verwendung des Beanspruchungsbegriffs auf. Einige Autoren deuten die Beanspruchungen per se negativ (Krause 2003; van Dick & Stegmann 2007). Für sie sind Beanspruchungen beispielsweise Unwohlsein oder Krankheiten, die kurzfristig zu Fehlzeiten im Beruf und langfristig zur Frühpensionierung

9 Im Verlauf dieser Arbeit werden wichtige Dimensionen im Kontext der Modelle beziehungsweise der Zusammenfassung der bereits bestehenden empirischen Ergebnisse genauer thematisiert.

10 Da die Begriffsdefinitionen meist in ein Konzept eingebunden sind, wird die weitere Kritik an den Begrifflichkeiten jeweils im Kontext der dazugehörigen Belastungs- und/oder Beanspruchungsmodelle geäußert.

führen können. Demgegenüber drängen andere Forscher darauf, dass die Auswirkungen der Beanspruchungen sowohl positiv wie auch negativ sein können (Rudow 1994, 2000; Böhm-Kasper 2004; Schönwälder 2006). Positive Beanspruchungsreaktionen seien demnach etwa Verbesserung der Leistung und Verringerung eines anforderungsspezifischen Aktivierungsniveaus, negative Beanspruchungsreaktionen seien Ermüdung, Monotonie, Stress und der Zustand psychischer Sättigung (vgl. Rudow 1994).[11] Mittlerweile beschäftigen sich gerade aktuelle Forschungen auch mit einer optimalen Beanspruchung, die die Grundlage für so genannte und ausschließlich positiv konnotierte Flow-Erlebnisse ist (vgl. Keller & Landhäußer 2011).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die diskutierten Ansätze die theoretische Bandbreite an wertverknüpft empfundenen Auswirkungen abdecken. Die Frage, ob etwa eine Beanspruchung subjektiv als positiv oder negativ empfunden wird, erhöht insgesamt die Diffusität des Diskurses. Denn dann müssen etwa auch folgende Fragen erlaubt sein: Für wen positiv oder für wen negativ? Immer negativ oder nur heute? Anhand der Fragen wird deutlich, dass die Zuschreibung oder Klassifizierung von individuell sehr unterschiedlichen Wahrnehmungen oder aber kurzfristigen Gefühlszuständen bestimmt werden können. Die jeweilige Deutung des Empfindens, wie sich eine Beanspruchung anfühlt oder wie sie bewertet wird, ist insgesamt hoch subjektiv und analytisch kaum fassbar. Da es in dieser Arbeit aber um Systematik und Analytik geht, sind subjektiv wertbesetzte Konnotierungen und Zuschreibungen irrelevant. Denn aus systematischen Gesichtspunkten ist es unerheblich, wie sich die jeweilige Beanspruchung subjektiv anfühlt. Für die folgenden Arbeitsschritte wäre die jeweils ausschließlich negative oder aber ausschließlich positive Deutung der Beanspruchungen viel zu kurz gegriffen. Damit würde jeweils eine Teilmenge an Befunden ignoriert werden, die unter Umständen von hoher Relevanz für die Gesamtthematik sein könnte. Deswegen erscheint die wertungebundene Sichtweise geeignet für alle weiteren Analyse- und Systematisierungsschritte. Insgesamt ist es auf dies Weise möglich, sämtliche Positionen weiter verarbeiten zu können, ohne deren jeweilige Wertungen deuten zu müssen.

### 2.1.2 Differenzierende Begrifflichkeiten

Obwohl die Definition und das zu Grunde liegende Konzept von Rohmert & Rutenfranz (1975) in einem Großteil der zu diesem Themenkomplex gehörigen Forschung Anwendung findet, wählen einige Autoren darüber hinausgehend weitere Begrifflichkeiten, die das Belastungs- und/oder Beanspruchungsphänomen ausdifferenzieren und präziser beschreibbar machen sollen. So differenzieren mehrere Autoren die Belastung zusätzlich in objektive und subjektive Belastung aus (vgl. Rudow 1994; Bauer & Kanders 1998; Wendt 2001; Candova 2005; Herzog 2007). Unter den objektiven Belastungen werden dabei alle personenunabhängigen und potentiell belastenden Faktoren gesehen. Aufgrund einer internen Verarbeitung dieser objektiven Faktoren entstehe eine subjektive Belastung. Die begriffliche Trennschärfe leidet dabei unter der Ambiguität, die die zusätzliche begriffliche Ausdifferenzierung in subjektive Belastung und (subjektive) Beanspruchung mit sich bringt. Denn der Fachterminus „subjektive Belastung“ erscheint – neben der grundsätzlichen im vorausgehenden

11 Darüber hinaus sorgt Rudow (1994, 2000) zudem für eine Ausdifferenzierung in kurzfristige Beanspruchungsreaktionen und langfristige Beanspruchungsfolgen. Diese zeitliche Unterscheidung (die zum späteren Zeitpunkt auch im Belastungs-Beanspruchungsmodell Einzug findet und in diesem Zusammenhang analysiert wird), erscheint mir aber unnötig, da unabhängig von der Zeitkomponente sämtliche Auswirkungen ohne Erzeugung von Unschärfe unter dem Beanspruchungsbegriff subsumiert werden können.

Gliederungspunkt thematisierten Problematik – insofern zweifelhaft, da er neben einem „subjektiven“ und aufgrund der Belastung einen „objektiven“ Anteil in sich vereint. Diese Charakteristik macht eine wissenschaftliche Verwendung, beispielsweise für eine begriffliche Differenzierung oder Kategorisierung, fast unmöglich.
Da einige Autoren mit dem Belastungserleben und Belastungsempfinden Begrifflichkeiten im Kontext von Belastung und Beanspruchung weiter ausdifferenzieren, müssen auch diese Ansätze als Fundament einer eigenen begrifflichen Konkretisierung diskutiert werden. Das Belastungserleben (vgl. dazu Schwarzer 1987; Lazarus & Launier 1981; Tönjes-von Platen 2010) entstehe aufgrund eines Abgleichs einer konkreten situativen Anforderung mit den jeweiligen persönlichen Handlungsmöglichkeiten. Aufgrund dieser Bewertung erlebe jedes Individuum die auftretende Belastung individuell.
Schönwälder (2006) führt daneben den Begriff des Belastungsempfindens ein. Da jede Beanspruchung eine Folgeerscheinung einer Arbeitsbelastung sei, solle der Begriff des Belastungsempfindens Anteile beider Begriffe verbinden (vgl. Schönwälder 2006; S. 274). Der Begriff ziele darauf, dass die Belastung individuell unterschiedlich empfunden werden könne. Da Schönwälder aber auf eine klare definitorische Konkretisierung verzichtet, bleibt der Begriff des Belastungsempfindens etwas vage. Die Art und Weise, wie eine Belastung erlebt beziehungsweise empfunden wird, kann individuell höchst unterschiedlich sein. Damit kann auch hier, wie schon im vorhergehenden Abschnitt, das „Ambiguitäts-Argument“ gegen die Verwendung dieser Begrifflichkeiten verwendet werden. Denn beide Begriffe enthalten mit der Belastung einen „objektiven“ und mit dem Empfinden beziehungsweise Erleben einen „subjektiven“ Anteil. Und durch den „subjektiven“ Anteil wäre man wiederum mit wertgebundenen Deutungen konfrontiert, die sich analytisch kaum vom objektiven Teil trennen ließen. Die Verwendung der eben diskutierten Begriffe würde damit dazu führen, dass die durch das Differenzkonzept erlangte klare Trennbarkeit konterkariert würde. Insgesamt erscheint die weitere begriffliche Ausdifferenzierung um die eben thematisierten Begriffe für die hier vorliegende Arbeit und die darin angestrebten Arbeitsschritte weder notwendig noch gewinnbringend, sondern steht vielmehr einer stringenten begrifflichen Präzisierung entgegen.

### 2.1.3 Stress

Stress ist der Begriff, der im Alltag am häufigsten zur Sprache kommt, weil sich so viele Menschen „gestresst“ fühlen. Belastung, Anspannung, Beanspruchung und Überforderung soll damit ausgedrückt werden (vgl. Bieri 2002, bes. S.121). Stress ist damit ein Begriff, der im Belastungs-Beanspruchungskontext steht. Im Folgenden soll deswegen diskutiert werden, ob und in welcher Form er für die weitere thematische Präzisierung der Arbeit verwendet werden kann.
Historisch gesehen geht der Stressbegriff auf das Mittelalter zurück und bezeichnete ursprünglich die einem Menschen auferlegte Mühsal. Etwas präziser wurde 1679 der englische Naturforscher Robert Hooke, der Stress als eine Spannung ansah, die in einem Körper – unabhängig davon, ob es sich um einen menschlichen oder anderweitig physikalischen Körper handelt – unter der Einwirkung von Belastung entsteht (vgl. Schönpflug 1987, S. 133 f.). Im 20. Jahrhundert wurde dieser umgangssprachliche und später naturwissenschaftliche Stressbegriff dann von Seyle in die Humanwissenschaften übernommen. Er sieht Stress als „eine unspezifische Reaktion des Organismus auf jede [an ihn gestellte] Anforderung“ (Seyle 1981, S. 170). Zur Verarbeitung von Stress laufen endogene Adaptationserscheinungen ab. Die bereits beim Belastungs- und Beanspruchungsbegriff thematisierte Diskussion um die sub-

jektive Wertung der Begriffe ist ein elementarer Bestandteil des Stress-Diskurses. In diesem werden vielfältige und teils konträre Positionen vertreten. Seyle etwa deutet den Stress als sowohl potentiell positiv – in Form des so genannten Eustress – als auch als potentiell negativ, was von ihm als Distress bezeichnet wird (vgl. Seyle 1981). Andere Ansätze besetzten Stress ausschließlich negativ. Eine Vielzahl von Autoren in der Organisationspsychologie und Lehrerstressforschung (vgl. Rudow 1994; Ulich 1996; Mohr & Semmer 2002; Schuler et al. 2004) sehen demnach Stress relativ übereinstimmend als aversiv erlebt und von unguten Emotionen begleitet (vgl. Semmer & Udris 2004, bes. S. 172).[12] Auch hier geht es wieder um das subjektive Empfinden bzw. Erleben. Kramis-Aebischer sieht gerade auch durch subjektiv kreisende Vorstellungen einen Grund für Verwirrung im Stressdiskurs (vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 28). Richter & Hacker konstatieren, dass „eine Art semantischer Morast" (Richter & Hacker 1998, S. 15) gerade auch durch eine wertgebundene Differenzierung verursacht wurde. Beim Beanspruchungsbegriff wurde für diese gesamte Arbeit geklärt, dass aus analytischen und systematischen Gesichtspunkten die Wertbesetzung der Begriffe unerheblich ist. Dies soll im Sinne eines stringenten Vorgehens damit auch für den Stressbegriff gelten. Deswegen soll nun geklärt werden, ob und gegebenenfalls in welcher Form der Stressbegriff – ohne die Wertbesetzung weiter zu verfolgen – für die Themenstellung dieser Arbeit nutzbar gemacht werden kann, denn d„[…]ie Stressforschung der letzten Jahrzehnte hat zu vielfältigen Theoriebildungen" (Richter & Hacker 1998, S. 15) geführt. Diese Vielfalt an Theoriebildung hat jedoch auch zur Folge, dass eine schier unübersichtliche Variation an heterogenen Stresskonzeptionen und Definitionen entwickelt wurde. Es liegt mittlerweile eine Vielzahl unterschiedlicher Stresskonzeptionen vor. Darin wird Stress etwa wahlweise als Gesamtheit der Belastungen, als eine Reaktion des Körpers auf Reize oder als Prozess der Auseinandersetzung der Person mit Belastungen gesehen (vgl. Richter & Hacker 1998, S. 15 ff.). Diese unterschiedlichen Ansätze machen eine terminologische Präzisierung des Stressbegriffs fast unmöglich. Dementsprechend erachten einige Forscher gerade auch wegen „der Unschärfe des Gegenstandsbereichs […] den Stressbegriff als unnütz und überflüssig" (Kramis-Aebischer 1995, S. 28). Im Kontext des Lehrerberufs bemerkt Rudow, dass der Stressbegriff „als Schirmbegriff für Belastungen und Beanspruchungen jedweder Art verwendet" (Rudow 1994, S. 40) wird. Dadurch sei er für eine differenzierte Lehrerbelastungs- und Lehrerbeanspruchungsforschung aufgrund der inflationären Verwendung problematisch. Da der Stressbegriff immer wieder auch im Kontext des Belastungs-Beanspruchungszusammenhangs thematisiert wird, sollte hier geprüft werden, ob er zur weiteren thematischen oder begrifflichen Präzisierung herangezogen werden könne. Die Integration der Stressforschung in diese Arbeit würde jedoch auch deren Probleme integrieren. Denn neben der vielfachen diffusen konzeptionellen Unschärfe scheint gerade aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen „nicht konsensfähigen Definitionsversuchen" (Kramis-Aebischer 1995, S. 28) einfach unklar zu sein, was mit dem Stressbegriff gemeint ist. Insgesamt würde der Stressbegriff nicht der theoretischen Präzisierung dieser Arbeit dienen, sondern diese vielmehr konterkarieren. Deswegen wird Stress im weiteren Verlauf nicht tiefergehend thematisiert.

12 Bezogen auf die von Seyle oder van Dick postulierte Position würde man bei diesem enger gefassten Stressbegriff ausschließlich von Distress sprechen.

### 2.1.4 Stressoren

Weniger häufig, aber dennoch sehr different wird der Begriff der Stressoren im Kontext von Belastung, Beanspruchung und Stress verwendet. Alltagssprachlich wird ein Stressor als Mittel oder Faktor beschrieben, der Stress bewirkt oder auslöst. Er ist somit als Ursache für die Entstehung von Stress zu sehen. Der Stressorenbegriff wird teilweise als Überbegriff gesehen, der durch eine Kategorisierung konkretisiert werden kann. So sorgt beispielsweise Weinert für eine Ausdifferenzierung der Stressoren (vgl. 1998, S. 236 ff.), da seiner Ansicht nach Stressoren in fünf Ebenen auftreten und damit potenziell Stress verursachen können: Beispielsweise durch Lärm auf Ebene der physischen Umwelt. Zum zweiten auf individueller Ebene, etwa aufgrund eines Rollenkonflikts. Des Weiteren auf Gruppenebene in Form von schlechten sozialen Beziehungen zu Kollegen oder Vorgesetzten. Auch auf Organisationsebene kann beispielsweise ein ungeeigneter Managementstil für Stress sorgen. Zuletzt sieht er eher außerhalb des Berufs, beispielsweise in der Familie oder in den makroökonomischen Rahmenbedingungen eine Ursache für Stress. Auch in der wissenschaftlichen Verwendung gibt es bei der Präzisierung des Stressorenbegriffs unterschiedliche Positionen. Antonovsky diskutiert, ob Stressoren pathogenetisch, neutral oder auch salutogenetisch sein können. „The pathogenetic orientation invariably sees stressors as [ ] risk factors. But the assumption that "stressors are inherently bad" is tenous" (Antonovsky 1981, S. 7). Er geht davon aus, dass zumindest einige Stressoren auch gesundheitsfördernde Aspekte mit sich bringen. In der Neuauflage vom Jahre 1987 bringt er aber sein Bedauern darüber zum Ausdruck, dass diese Unterscheidung keine Beachtung fand. Analog dieser sehr offenen Sichtweise von Stress sieht Seyle in Stressoren mögliche Schäden und Gefahren, jedoch auch verlockende Anreize und Anlässe zu übergroßer Freude (vgl. Seyle 1981). Mit dieser Auffassung ist aber Seyle in der Forschungslandschaft wie schon beim Stressbegriff weitgehend isoliert. Entsprechend einem stringenten Vorgehen sollen wie schon beim Beanspruchungs- und Stressbegriff zwar unterschiedliche Positionen zum Zwecke einer Aufarbeitung des Diskurses thematisiert werden. Doch auch bei den Stressoren wird von den wertgebundenen Deutungen Abstand genommen. Dies steht in Einklang mit einem Großteil der deutschsprachigen Literatur, die den Stressorenbegriff sehr häufig als Synonym zum Belastungsfaktor sieht (vgl. dazu Greif 1983; Greif, Bamberg & Semmer 1991; Schönpflug 1987; Schuler et al. 2004). Auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden Stressoren als wertneutrale und von außen auf eine Person einwirkende Faktoren gesehen, die synonym zum Belastungsfaktor behandelt und verarbeitet werden.[13]

### 2.1.5 Ressourcen

In diesem Kapitel werden neben der Abgrenzung einiger Begrifflichkeiten aber vor allem auch diejenigen Grundbegriffe bestimmt, die für die Thematik dieser Arbeit von entscheidender Bedeutung sind. Die dabei als zentral diagnostizierten Begriffe bilden im weiteren Verlauf der Arbeit die theoretischen Werkzeuge, mit deren Hilfe bestehende Modelle analysiert werden. In diversen Zusammenhängen im Themengroßfeld der Belastungsforschung taucht dabei immer wieder der Ressourcenbegriff auf. Deswegen soll an dieser Stelle der Ressourcenbegriff bestimmt werden. Darüber hinaus soll auch untersucht werden, ob und

13 Der Stressorenbegriff wird in der Analyse bestehender Ansätze behandelt und verarbeitet. Bei der eigenen Modellbildung wähle ich jedoch vorzugsweise den Begriff des Belastungsfaktors. Damit wird auch vom Wortlaut her jegliche Überscheidung zum Stressbegriff zu vermeiden versucht.

inwiefern die Ressourcenthematik für den Belastungs-Beanspruchungszusammenhang von Bedeutung sein kann.
Der Ressourcenbegriff, der in der Ökonomie oder Soziologie zu den zentralen Grundbegriffen zu zählen ist, ist in diesen Wissenschaften schon seit jeher gebräuchlich und stellt eine viel diskutierte und zentrale Kategorie dar. Den Weg in die Erziehungswissenschaft bahnte sich der Ressourcenbegriff etwa über den Weg der Arbeits- und Organisationspsychologie (vgl. Lazarus 1966) in verschiedenen Kontexten – wie etwa der „Lehrerbelastungsforschung". Da der Begriff der Ressourcen in unterschiedlichsten Wissenschaften und in unterschiedlichste Konzepte eingebunden Anwendung findet, bedarf es im Hinblick auf die weitere Verwendung zuallererst einer begrifflichen Präzisierung. Im alltagssprachlichen Bereich werden Ressourcen als natürliches Produktionsmittel für die Wirtschaft und als Hilfsmittel, Hilfsquelle, Reserve oder Geldmittel gesehen. Eine eher wirtschaftswissenschaftliche Interpretation des Ressourcenbegriffs sieht in ihm u.a. die betriebswirtschaftlichen Produktionsfaktoren Boden, Arbeit und Kapital (vgl. Winter et al. 2010). Diese bisher genannten Begriffsbeschreibungen sind natürlich sehr unspezifisch und damit noch viel zu unpräzise für die weitere Verwendung dieser Arbeit. Bei der Präzisierung des Begriffs hilft gegebenenfalls die Annäherung über den Wortstamm. Der Begriff der Ressource stammt von dem lateinischen „resurgere" ab, was sich mit „hervorquellen" übersetzen lässt. Im Französischen und Englischen bedeutet „source" „Quelle". Aber wie sind diese Übersetzungen zu interpretieren? Petzold (1997) spricht bei Ressourcen von Kraftquellen. Wie aus einer Quelle kann bei Bedarf aus ihnen geschöpft werden, um Situationen zu bewältigen oder Probleme zu lösen (vgl. Willenbring 2004). Da in der Erziehungswissenschaft in diesem Bereich weitgehend auf psychologische Grundlagen zurückgegriffen wird, lohnt eine Annäherung über dort verwendete Definitionen. Doch selbst hier bringt die Vielfalt in der Akzentuierung der Forschung zwangsläufig unterschiedliche Sichtweisen in der Interpretation des Ressourcenbegriffs mit sich. „Der Begriff der Ressourcen beinhaltet Komponenten, die es erlauben, die eigenen Ziele anzustreben und unangenehme Einflüsse zu reduzieren" (Richter & Hacker 1998, S. 25).

> Diener & Fujita sehen Ressourcen als „material, social, or personal characteristics that a person possesses that he or she can use to make progress towards her or his personal goals" (Diener & Fujita 1995, S. 926).

Für Glaser et al. ist darüber hinaus die potentielle Nützlichkeit von humanen Ressourcen ein ganz zentrales Kriterium (Glaser et al. 2007, S. 20). Grenzt man den Fokus weiter ein, indem man den Ressourcenbegriff mit dem Belastungskontext verknüpft, dann kristallisiert sich deren Bedeutung für die Themenstellung dieser Arbeit heraus. Für Semmer & Udris sind Ressourcen Entlastungsfaktoren. Sie machen den Umgang mit belastenden Situationen leichter erträglich (vgl. Semmer & Udris 2004) oder werden als weniger bedeutsam wahrgenommen (vgl. Gerich & Sebinger 2006). Wenninger sieht Ressourcen als Potentiale, die eine aktive Einflussnahme auf Belastungen zum Ziele einer Beanspruchungsregulation bzw. Beanspruchungsoptimierung möglich machen (vgl. Wenninger 2001). Schönpflug sieht Ressourcen als Oberbegriff für alle jene Mittel, die ein Mensch einer Belastung entgegenzusetzen hat (vgl. Schönpflug bes. S. 151). Viele dieser Ansätze sind in der Tradition von Lazarus, der Ressourcen als Potentiale ansieht, die man auftretenden Anforderungen zur Bewältigung entgegensetzen kann (vgl. Lazarus & Folkman 1984). All diese Positionen gehen davon aus, dass die jeweiligen Auswirkungen, die eine Belastung auf das Individuum haben kann, in ganz entscheidendem Maße von den verfügbaren Ressourcen abhängen. Anders ausgedrückt:

Nicht die Belastung stellt den alles entscheidenden Faktor für die daraus resultierende Beanspruchung dar, sondern von großer Wichtigkeit hierfür sind – quasi als moderierender Faktor – die einer Person zur Verfügung stehenden Ressourcen, um mit ihnen umzugehen. Indem jeder Mensch seine individuellen Ressourcen den von außen auftretenden Belastungen entgegensetzen kann, können auch die resultierenden Beanspruchungen von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich ausfallen. Damit kann schon an dieser Stelle konstatiert werden, dass Ressourcen für die Gesamtthematik von hoher Relevanz zu sein scheinen. Denn sie sind das strukturelle Bindeglied, das den Zusammenhang zwischen Belastung und Beanspruchung komplettiert.

### 2.1.6 Angrenzende Begrifflichkeiten

In diesem Kapitel erfolgt eine begriffliche Präzisierung und thematische Positionierung, um für den weiteren Verlauf dieser Arbeit mit präzisen Grundbegriffen und einem theoretischen Rahmen in einem weiten Forschungsfeld einer thematischen Ausuferung entgegenzuwirken. Damit werden aber auch alle Begriffe bzw. Phänomene dahingehend überprüft, ob es thematisch und entsprechend der Zielsetzung dieser Arbeit überhaupt lohnend erscheint, diese weiter zu verfolgen. Der Belastungs-Beanspruchungszusammenhang wird über alle Berufe hinweg, aber auch bei Lehrkräften in diversen Kombinationen mit angrenzenden Begrifflichkeiten und Phänomenen thematisiert. So wurde bereits neben der Auseinandersetzung mit der Ressourcenthematik etwa auch die Verbindung zum Stress thematisiert. Darüber hinaus gibt es noch vielfältige weitere Verbindungen und Verzweigungen wie beispielsweise in Richtung Lehrerangst, Burnout, Aggressionen oder Phobien. Um es komprimiert zusammenzufassen: All die genannten Phänomene können durchaus als langfristige Folgeerscheinungen aus dem Belastungs-Beanspruchungszusammenhang erwachsen. Eine weitere und vielfach thematisierte Verbindung des Belastungs-Beanspruchungszusammenhangs besteht zur Zufriedenheitsthematik. Schon die Lehrer-Zufriedenheitsforschung ist für sich genommen ein riesiges Untersuchungsfeld (vgl. Merz 1979, Ipfling et al. 1995; Stamouli 2003; Ammann 2004). Auch die thematische Verknüpfung beider Forschungsfelder erscheint nachvollziehbar. Wenn eine Arbeitsbelastung subjektiv erfolgreich bewältigt wird, kann dies zu individueller Zufriedenheit führen.[14] So gibt es diverse Untersuchungen, die Zusammenhänge von Belastung und Zufriedenheit für den Lehrerberuf thematisieren (vgl. Haufe et al. 1999; Bieri 2002, 2006; Bachmann 1999; Gehrmann 1999, 2007).

Es kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass es von der Belastungsforschung vielfältige Verknüpfungspunkte zu flankierenden Themenfeldern gibt. All diese Verbindungen haben für sich genommen Berechtigung und tragen zumindest teilweise dazu bei, Ergebnisse auch für das Forschungsfeld der „Lehrerbelastung“ zu generieren. Die Verknüpfungen der Belastungsforschung sind aber nicht nur weit reichend und gehen in viele Richtungen. Aus systematischer Sicht diffundieren sie in gewisser Weise thematisch aus und führen zu einem endlosen Forschungsgroßfeld. Das Ziel der hier vorliegenden Arbeit ist es, neben einer the-

14 Trotz der weiten Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes, die zu einer Generierung von einer Fülle von differenzierten Modellen und Befunden zur Zufriedenheit geführt haben, basiert das Konstrukt Zufriedenheit nach Ansicht vieler Autoren auf einem individuellen Soll-Ist-Vergleich (vgl. Bruggemann et al. 1975; Merz 1979). Über viele Konzepte hinweg basiert (Un-)Zufriedenheit auf individueller wertgebundener Bewertung. Wird etwa die Verarbeitung einer Arbeitsbelastung als individuell positiv wahrgenommen, dann kann dies zu Zufriedenheit führen. Wird die Verarbeitung der identischen Arbeitsbelastung als individuell negativ wahrgenommen, kann dies zur Unzufriedenheit führen. Hier sei nur kurz die Thematik einer Wertbindung aufgegriffen, die aber aufgrund der thematischen Grenzziehungen für den weiteren Verlauf dieser Arbeit nicht von weiterer Relevanz ist.

oretisch möglichst präzisen Modellierung des Belastungs-Beanspruchungszusammenhangs von Lehrkräften auch, die diesbezügliche Forschung zu systematisieren. Sowohl für die Modellbildung als auch für eine Systematisierung der Forschung ist eine präzise Eingrenzung des Forschungsfeldes unabdingbar. Der Belastungs-Beanspruchungszusammenhang stellt diese thematische Grenze dar. Diese Eingrenzung erlaubt eine thematische Fokussierung, bewirkt aber zum anderen eine Abgrenzung von angrenzenden Themenfeldern. Alle außerhalb dieser Grenze liegenden Phänomene werden dadurch ausgegrenzt und können somit im Sinne der Themenstellung nicht weiter verfolgt werden. Dieses Vorgehen scheint nicht nur vertretbar, sondern vielmehr unerlässlich. Denn es geht in dieser Arbeit nicht um eine – ohnehin nur illusorische – Vollständigkeit, sondern um eine möglichst präzise theoretische Modellierung und Systematisierung der Forschung.

### 2.1.7 Zusammenfassung

Aufgrund der vielen unterschiedlichen Sichtweisen und Deutungen, aber auch aufgrund von differenzierenden und angrenzenden Phänomenen zu diesem Forschungsfeld werden im folgenden Abschnitt nochmals für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wichtige Aspekte zusammenfassend thematisiert. Es kann an dieser Stelle noch einmal konstatiert werden, dass jede Belastung eine Beanspruchung hervorruft. Sämtliche thematisierten differenzierenden Begrifflichkeiten, die eine weitere Ausdifferenzierung anstreben, erscheinen aufgrund von Ambiguitäten aus analytischen Gesichtspunkten unpräzise und damit für eine weitere Verwendung in dieser Arbeit ungeeignet. Ähnliches gilt für den Stressbegriff. Der von Richter & Hacker problematisierte Morast (vgl. Richter & Hacker 1998) versinnbildlicht die Ambiguitäten und Unklarheiten, die den Stressbegriff für die weitere Verwendung auch in dieser Arbeit als „unnütz und überflüssig“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 28) erscheinen lassen. Auch bezüglich der angrenzenden Begrifflichkeiten ist eine klare Positionierung und thematische Grenzziehung von Nöten. Sämtliche Phänomene, die zwar thematisch mit dem Belastungs-Beanspruchungszusammenhang verbunden werden können, aber nicht elementarer und funktionaler Teilbereich des Zusammenhangs von Belastung und Beanspruchung sind, können zum Zwecke einer thematischen Fokussierung im weiteren Verlauf dieser Arbeit weder systematisiert noch modelliert werden.

Mit dem Differenzkonzept von Rohmert & Rutenfranz (1975) ist von allen hier diskutierten Ansätzen die präziseste Unterscheidung von Belastung und Beanspruchung möglich. Deswegen favorisiere ich auch diesen Ansatz für die weitere Verwendung in dieser Arbeit. Belastung und Beanspruchung sind differente Dinge, die jedoch in enger thematischer Verbindung zueinander stehen. Das zentrale dazwischen geschaltete Bindeglied sind diejenigen Faktoren, die dafür verantwortlich sind, dass eine externe Belastung in eine interne Beanspruchung umgewandelt wird. Insgesamt scheinen diese als Ressourcen bezeichneten Faktoren schematisch und thematisch von großer Relevanz für den Belastungs-Beanspruchungszusammenhang zu sein. Die in diesem Kapitel durchgeführte begriffliche Positionierung und Präzisierung von Kernbegriffen erscheint für den weiteren Verlauf dieser Arbeit von großer Bedeutung, um den häufig redundanten und unscharfen Umgang mit Definitionen und die daraus resultierende theoretische Unklarheit vermeiden zu können. Denn meiner Meinung nach kann nur auf präzisen definitorischen Werkzeugen fußend eine fokussierte, umfassende und systematische Analyse des Stands der Forschung erstellt und anschließend ein konsistentes Modell entwickelt werden. Darüber hinaus ist die in diesem Kapitel durchgeführte thematische Abgrenzung von essenzieller Wichtigkeit, um in einem weiten Forschungsfeld jeglicher thema-

tischer Ausuferung entgegenzuwirken. An dieser Stelle kann nochmals festgehalten werden, dass in dieser Arbeit explizit der Belastungs-Beanspruchungszusammenhang bei Lehrkräften behandelt wird. Dieser bildet den thematischen Rahmen dieser Arbeit.

## 2.2 Belastungsrelevante Spezifik des Lehrerhandelns

Um den derzeitigen Stand der Forschung analysieren und systematisieren zu können, werden als theoretische Grundlage die eben präzisierten allgemeingültigen Grundbegriffe verwendet. Da es in dieser Arbeit nicht um den Belastungs-Beanspruchungszusammenhang im Allgemeinen – sondern spezifisch für den Lehrerberuf – gehen soll, erscheint an dieser Stelle bei den theoretischen Grundlagen eine Auseinandersetzung mit den Spezifika des pädagogischen Lehrerhandelns notwendig. Zur Präzisierung dieser Differenzierung: Lehrkräfte sind Menschen, für die die Grundsätze des Belastungs-Beanspruchungszusammenhangs, wie für alle anderen Menschen auch, gelten. Darüber hinaus hat der Beruf des Lehrers jedoch ein charakteristisches, ein hochspezifisches eigenes Profil, das ihn von allen anderen Berufen unterscheidet.[15]

Und aufgrund dieser Spezifik des beruflichen Handelns müssen sich Lehrkräfte auch mit Belastungen auseinandersetzen, die eben auch nicht allgemeingültig, sondern ebenso spezifisch für ihren Beruf und ihre Tätigkeit sind. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle als erweiterte theoretische Grundlage für die nachfolgenden Analyseschritte eine Charakterisierung der Spezifik des Lehrerhandelns erstellt. Um den Lehrerberuf hinsichtlich der Belastungsthematik analytisch bearbeiten zu können, bedarf es einer tieferen theoretischen Auseinandersetzung mit seinen charakteristischen und spezifischen Ausprägungen. Das pädagogische Handeln im Lehrerberuf ist von vielfältigen Ungewissheiten, Antinomien oder auch Paradoxien durchzogen. Dementsprechend setzt sich die Erziehungswissenschaftliche Literatur ausführlich mit diesen Themenbereichen auseinander (Luhmann & Schorr 1982, 1992; Helsper 2000, 2010; Helsper et al. 2003; Grunder 2005; Tenorth 2006; Keiner 2003, 2010, 2011a; Mertes 2011; Berner & Isler 2011). Da jede Lehrkraft ihre Arbeit im Rahmen dieser antinomischen, paradoxen und ungewissen Phänomene zu verrichten hat, müssen im Kontext der hier vorliegenden Arbeit diese vielfachen Ungewissheiten thematisiert und auf mögliche Implikationen für die Belastungsthematik hin analysiert werden. An dieser Stelle könnte man einwerfen, dass diverse Disziplinen stets in und mit Ungewissheiten zu arbeiten haben (vgl. Fuchs 2001; Keiner 2003) oder, wie Keiner treffend anmerkt: „Ungewissheit ist >in<“ (Keiner 2003, S. 92).[16] Ungewissheit ist damit kein spezifisches Phänomen des pädagogischen Handelns oder der Lehrerarbeit. Jedoch hat die Ungewissheit im Lehrerberuf eine besondere Spezifik. Eine Spezifik, die in dieser Form in anderen Berufen so nicht vorhanden ist. Und diese Spezifik der Ungewissheit wird im Folgenden auf die Belastungsthematik hin untersucht. Eine Besonderheit im Lehrberuf ist die Arbeit ohne ein vorweisbares Produkt

15 An dieser Stelle ein wichtiger Hinweis zur Präzisierung der begrifflichen Verwendung in dieser Arbeit: Teilweise wird in der vorliegenden Arbeit von Menschen gesprochen, teils von Lehrkräften. Die Termini sind dabei nicht willkürlich, sondern für die Thematik elementar. Immer wenn von Menschen gesprochen wird, dann bezieht sich diese unabhängig von dem Beruf auf generelle und berufsunspezifische Merkmale oder Phänomene. Ist hingegen von Lehrern bzw. Lehrkräften die Rede, dann sollen damit explizit Aspekte benannt werden, die für diese Berufsgruppe in ihrer beruflichen Tätigkeit spezifisch sind.

16 Wer mehr über die Thematik der Ungewissheit, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Erziehungswissenschaft wissen möchte, dem sei an dieser Stelle Keiner: Erziehungswissenschaft – Disziplinäres Wissen und Nicht-Wissen? (2003) empfohlen.

(vgl. Giesecke 2001; Mertes 2011). Lehrkräfte haben wie alle anderen Menschen auch das Bedürfnis, aus ihrer Arbeit Erfolge zu ziehen (vgl. Schmitz & Voreck 2011). Für jeden Menschen ist es von persönlicher Bedeutung überhaupt zu wissen, ob man etwas bewirkt oder ob man produktive Arbeit verrichtet, oder auch: „Is anything Happening?" (Lortie 1975, S. 43). Das große Problem liegt im Lehrerberuf darin, dass die Spezifik des fehlenden Produktes eine verlässliche Rückmeldung über die Qualität und die Erfolge der eigenen Arbeit eigentlich unmöglich macht, weil „die durch Lehrer/innenarbeit im Unterricht erzielten Effekte kaum kontrolliert werden" (Jauk & Wieser 2011, S. 67) können. Die Lehrerarbeit hat immer etwas prozesshaftes, aber an keiner Stelle in dem Prozess der Lehrerarbeit erhält man ein fertiges, ein quantifizierbares Produkt (vgl. Oelkers 1985). Auch an dieser Stelle ermöglicht der Vergleich mit anderen Berufen, die Lehrerarbeit und die daraus resultierende Belastung schärfer zu sehen. Ein Unternehmer kann seinen Erfolg beispielsweise an Geschäftszahlen messen, ein Chirurg an gelungenen Operationen, ein Jurist an gewonnenen Prozessen. Das Zielbild der Lehrerarbeit sollte ja eigentlich ein gelungener Schüler sein. Wann ist ein Schüler aber gelungen und wer bestimmt, was gelungen oder missraten ist (vgl. Mertes 2011)? Hinzu kommt die Tatsache, dass kurzfristige Misserfolge unmittelbar spürbar (Rothland & Terhart 2007), langfristige Erfolge aber kaum einer einzelnen Lehrkraft zuschreibbar sind (vgl. Lortie 1975). Welchen Anteil am Erfolg hatte eine Lehrkraft an dem Werdegang ihres ehemaligen Schülers etwa zum Nobelpreisträger?[17] Die hier angesprochene Problematik der ungewissen Zurechenbarkeit würde Weick als lose Kopplung zwischen Ursache und Wirkung als „Loosely Coupled Systems" bezeichnen (vgl. Weick 1976, 1995). Lehrkräfte müssen die Ungewissheiten und Selbstzweifel aushalten, ob bei ihrer Berufsausübung überhaupt etwas entsteht (vgl. Mertes 2011). Denn diese Ungewissheiten, ob pädagogische Absichten und Ziele tatsächlich verwirklicht werden können, gehört zum Spezifikum des Lehrerberufs.[18]

Weicks „Loosely Coupled Systems" zielt hierbei in die gleiche Richtung wie Luhmanns strukturelles Technologiedefizit (vgl. Luhmann & Schoor 1982, 1992). Pädagogisches Handeln läuft demnach immer in komplexen, nicht technologisierbaren Vermittlungsprozessen ab.[19] Die pädagogischen Prozesse sind interaktiver Natur; sie laufen in Rückkopplungen zwischen Lehrern und Schülern ab. Die Lehrkraft muss mit einer Veränderungsabsicht handeln, es ist jedoch zweifelhaft, konkrete Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge aufzustellen. Denn es ist kaum möglich oder zumindest höchst problematisch, die Wirkung der Lehrerarbeit wie

17 Es hat Seltenheitswert, wenn weltberühmte Persönlichkeiten einer Lehrkraft für ihr Wirken danken. Eine Ausnahme bildet da etwa Albert Camus, der quasi im Moment des größten Erfolgs – nach dem Literaturnobelpreis 1957 – seinem ehemaligen Primarschullehrer Louis Germain schreibt: „Aber dies ist zumindest eine Gelegenheit, Ihnen zu sagen, was Sie für mich waren und noch immer sind, und um Ihnen zu versichern, dass Ihre Mühen, die Arbeit und die Großherzigkeit, die Sie eingesetzt haben, immer lebendig sind bei einem ihrer kleinen Zöglinge, der trotz seines Alters nicht aufgehört hat, Ihr dankbarer Schüler zu sein. Ich umarme Sie von ganzem Herzen." (Camus 1995, S. 376) Detailliertere Informationen zum Lehrer-Schülerverhältnis zwischen Camus und Germain bietet auch Sändig (1996).

18 An dieser Stelle muss jedoch auch angemerkt werden, dass diese Ungewissheiten zwar auf der einen Seite eine Belastung darstellen können, rein theoretisch jedoch auch als Entlastungsfaktoren konnotiert werden könnten (vgl. dazu auch Keiner 2003; Tenorth 2006). Denn wenn niemand mit Gewissheit sagen kann, wie die Effekte der Lehrerarbeit sich langfristig auswirken, kann diese Tatsache mit einer gewissen Distanziertheit gesehen werden.

19 Zur Kritik am Technologiedefizit sei an dieser Stelle schon einmal auf Tenorths Gegenposition mittels seiner „paradoxen Technologie" (2006) hingewiesen, auf die bei der (Un)Möglichkeit der Profession in dieser Arbeit noch genauer eingegangen wird.

generell der pädagogischen Arbeit zu bestimmen.[20] Es kann höchstens interpretiert werden, ob oder inwieweit eine Wirkung beim zu Erziehenden ausgelöst wurde (vgl. Helsper 2010).[21] Selbst wenn eine Wirkung interpretiert wurde: Welcher Anteil daran ist der Lehrkraft zuzuschreiben?

Die Zuschreibung einer Bewirkung zu einer Ursache ist gerade bei Bildungs- und Erziehungsprozessen hochgradig ungewiss, da die Prozesshaftigkeit für eine lose Kopplung zwischen Ursache und Wirkung sorgt (vgl. Weick 1976, 1995). Ein weiterer Aspekt, den ich in dieser Arbeit in den Kontext der Ungewissheit bei Lehrkräften einbette, hängt mit dem relativ unbestimmten und nach oben hin offenen Arbeitsauftrag zusammen. Lehrkräfte haben eine bemerkenswert hohe Zeitautonomie zur Erledigung ihrer Arbeitsaufgaben. Nicht nur eine hohe Zeitautonomie, sondern auch eine relative Autonomie bezüglich der Art und Weise der Erledigung ihrer Arbeitsaufgabe. Dies hängt mit der Struktur der Aufgabe zusammen, die aufgrund der Offenheit eben nicht aufgrund von Maßnahmenkatalogen und Kriterien genau quantifizierbar ist, weil sie auf vielfältige Weise eben unbestimmt ist. Aus der spezifischen Konstellation von Autonomie und Unbestimmtheit kann eine Belastung für Lehrkräfte erwachsen: Der offene Arbeitsauftrag von Lehrkräften ist beides, er ist unbestimmt und von jeder Lehrkraft nach eigenen autonomen Maßstäben zu bearbeiten. Einige „Lehrer neigen zu überhöhten Anforderungen an sich selbst, weil es kein Kriterium dafür gibt, wann Sie „genug" geleistet haben" (Giesecke 2001, S. 10). Die häufig zitierten quantitativen Überforderungen von Lehrkräften können daraus resultieren (vgl. Barth 1992; Day et al. 2007; Day & Gu 2010; Krause et al. 2011). In enger Verbindung damit steht auch das im Diskurs häufig zitierte Problem des „niemals fertig seins" mit der Lehrerarbeit (vgl. Giesecke 2001; Schaarschmidt 2005; Rothland & Terhart 2007; Jauk & Wieser 2011). Die unklare Bestimmbarkeit aufgrund des fehlenden Maßstabs für die Erledigung der Arbeit sorgt dafür, dass Lehrer vielfältigen Ungewissheiten ausgesetzt sind. Habe ich genug gearbeitet? Bin ich fertig mit meiner Arbeit oder ist noch etwas zu tun? Und damit kann die Lehrerarbeit auch aufgrund dieser Ungewissheiten zu einer Belastung für Lehrkräfte werden. Es kann zusammenfassend für die beschreibenden Ungewissheiten konstatiert werden, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Spezifik der Berufsausübung einen vielfach „ungewissen" Beruf ausüben. Dies

20 Smeyers & Depape (Hrsg.) liefern mit „Why ‚What Works' Doesn't Work" eine internationale Zusammenschau diverser theoretisch-philosophischer Zugänge, die u. A. vielfältige Kritik an der teils politisch induzierten ‚What Works'-Forschung zur Verbesserung des Outputs an Schülerleistung interessiert sind. Zweifelsohne hat die Evidenzforschung ihre Berechtigung. Die unterschiedlichen Beiträge relativieren jedoch vorschnelle Generalisierung von Kausalitäten (vgl. Fendler 2011) oder thematisieren Kritik an Messverfahren. Als Gegenentwurf zu unterkomplexen Betrachtungsweisen werden dabei auch gegensätzliche Pole eines Kontinuums beleuchtet. So geht es beispielsweise mehr um disziplinäres Nicht-Wissen als um Wissen (Keiner 2011b, oder aber um die Relevanz von „irrelevanter Forschung" (vgl. Smeyers 2011). Sie mag im ersten Moment unwichtig erscheinen, da sie – anders als Evidenzforschung – kaum Antworten liefert. Relevanz gewinnt die scheinbar irrelevante Forschung aber dadurch, dass sie Fragen aufwirft, die sie im Endeffekt relevant machen (vgl. Smeyers 2011, bes. S. 107). Insgesamt kritisieren und relativieren die unterschiedlichen Zugänge die Vorstellung von scheinbar linearen Ursache-Wirkungs-Beziehungen und der damit verbundenen generellen Quantifizierbarkeit des Outputs der pädagogischen Arbeit und damit auch der Lehrerarbeit.

21 Grzesik (1998) geht mittels mehrerer unterschiedlicher Zugänge der weiter gefassten Frage nach, was Erziehung bewirken kann. Aufgrund der Prozesshaftigkeit des pädagogischen Handelns ist es nicht möglich, dass „das gesamte Handeln von Erzieher und Edukant in seiner ganzen Komplexität in jedem einzelnen Fall geregelt werden kann." (Grzesik 1998, S. 17) In diesem Zusammenhang geht es im Besonderen auch um Grenzen einer erzieherischen Beeinflussung. So setzt er explizit „Grenzen für die Ansprüche an das Sollen" (Grzesik 1998, S. 26) sowie „Grenzen für die Ansprüche an das Können" (Grzesik 1998, S. 28).

kann Belastungen darstellen, die dementsprechend spezifisch für den Lehrerberuf sind. Nicht nur, dass der Erfolg ungewiss ist, auch die Bedingungen des pädagogischen Handelns sind auf vielfältige Weise spannungsgeladen. Denn neben den eben beschriebenen Ungewissheiten weist der Lehrerberuf noch darüber hinaus vielfältige unter der Topik der „Ungewissheit" firmierende Spezifika auf, mit denen sich anschließend in Bezug auf die Belastungsthematik auseinandergesetzt wird. Dies liegt neben dem ungewissen Erfolg auch daran, dass pädagogisches Handeln immer im Spannungsfeld nicht aufhebbarer Antinomien stattfindet. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Antinomien des pädagogischen Handelns liefert etwa Helsper (2010), die er auch für das Lehrerhandeln spezifiziert hat (Helsper 2000) und die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur vielfältig aufgegriffen werden (Helsper et al. 2003; Rothland & Terhart 2007; Jauk & Wieser 2011; Keiner 2011a). Unter Antinomien fasst Helsper unterschiedliche antagonistische Spannungsverhältnisse im Lehrerberuf, die eine gewisse Unmöglichkeit in sich vereinigen (vgl. Helsper 2000). Jede dieser Antinomien vereint eine Zielbipolarität in sich. Jedes dieser Ziele erscheint prinzipiell erstrebenswert, die Problematik liegt darin, dass die Ziele sich gegenseitig eigentlich ausschließen. Von daher muss jede Lehrkraft den Drahtseilakt vollziehen und – immer der Situation angepasst – einen der beiden Pole akzentuieren. Anschließend werden diese Antinomien nach Helsper und deren Implikationen für die Belastungsthematik analysiert. Die Abhandlung über Antinomien wird mit der Spannung zwischen Autonomie und Zwang begonnen. Die grundlegendste Antinomie pädagogischen Handelns ist die zwischen der „Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang" und der Fähigkeit, sich „seiner Freiheit zu bedienen" (Helsper 2010, S. 19). „Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?" (Kant 1982, S. 20). Die Lehrkraft soll den Schüler zur Autonomie und Eigenständigkeit befähigen. Sie handelt dabei im antinomischen „als-ob-Modus", indem sie dem Schüler Fähigkeiten überträgt, obwohl dieser sie noch nicht besitzt, jedoch zu dem Zweck, dass er sie erlernt (vgl. Helsper 2010, bes. S. 20 f.). Lenzen sieht darin die Grundparadoxie des pädagogischen Handelns (vgl. Lenzen 1996, bes. S.170). Ein weiterer – unter Umständen – belastungsrelevanter Spannungszustand ist die Antinomie zwischen Organisation und Interaktion: Pädagogisches Handeln in der Schule läuft in einer offenen Interaktion zwischen Lehrern und Schülern ab. Im Widerspruch zu dieser Offenheit der Interaktion steht die bürokratische, institutionalisierte und organisierte Rahmung in der Institution Schule, in der die offenen Prozesse ablaufen müssen (vgl. Helsper 2010, bes. S. 20 ff.). Diese Organisationsstruktur erzwingt eine Interaktion unter determinierten Bedingungen: Lernen geschieht in der Institution Schule zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, an einem bestimmten Inhalt und wird dadurch vom Leben entkoppelt (vgl. Kron 2000). Als weiteres Spannungsverhältnis ist die Antinomie zwischen Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit zu nennen. Die Aufgabe für Lehrkräfte zielt gemäß der gesellschaftlichen Anforderungen darauf, sozial brauchbare und nützliche Individuen hervorzubringen (vgl. Helsper 2010, bes. S. 29). Damit wird Bildung sozial, politisch oder auch ökonomisch funktionalisiert. Diese gesellschaftliche Brauchbarkeit kann konkurrieren oder kollidieren mit der Zielsetzung, den Menschen in der Institution Schule zu „veredeln", ihn unabhängig von gesellschaftlichen Anforderungen allgemein zu bilden (vgl. Helsper 2011, bes. S.28). Belastungsrelevante Auswirkungen auf die Lehrpersonen kann auch die Antinomie von Nähe und Distanz haben. Damit ist gemeint, dass eine Lehrkraft immer entscheiden muss, in welchem Ausmaß sie auf der einen Seite eine professionelle Distanz zu ihren „Klienten" hält und in wieweit sie auf der anderen Seite als pädagogisch Handelnde eine durch Nähe und Vertrauen gekennzeichnete Beziehung zu den Schülern als Voraussetzung eines erfolgreichen

Lernens favorisiert (vgl. Giesecke 2001, bes. S. 105 ff.). In eine ähnliche Richtung zielt auch die Antinomie zwischen der Entfaltung kindlicher Natur und Disziplinierung. Pädagogisches Handeln findet immer auch im diesem Spannungsverhältnis statt, wobei die Lehrkraft – grundsätzlich oder von Situation zu Situation verschieden – entscheiden muss, ob und inwieweit jeder Schüler seine menschliche Natur entfalten darf und inwieweit die Ausübung von Macht und Disziplinierungstechniken dieser Entfaltung Einhalt gebieten muss. [22] Lehrkräfte agieren Tag für Tag innerhalb dieser antinomischen Spannungsfelder. Das pädagogische Handeln von Lehrern erfordert den reflektierten, balancierenden Umgang mit diesen Spannungen (vgl. Helsper 2000) und die Tätigkeit in solch einem spezifischen antinomen Spannungsfeld kann eine Belastung im Lehrerberuf darstellen.

Neben diesen Antinomien können auch die damit in Zusammenhang stehenden Rollenambiguitäten Belastungen für Lehrkräfte darstellen. Lehrkräfte stehen Tag für Tag im Fokus und werden über Stunden fast kontinuierlich von vielen Schülern beobachtet. Dabei müssen Sie innerhalb kürzester Zeit oder sogar gleichzeitig in unterschiedlichen, widersprüchlichen und teils unmöglich zu vereinbarenden Rollen agieren. Um ein Beispiel zu nennen: Auf der einen Seite muss eine Lehrkraft gegenüber einigen Schülern Härte aufweisen, wogegen sie im nächsten Moment anderen Schülern gegenüber mit dem Einfühlungsvermögen eines Seelsorgers aufzutreten hat. Barth (1992) und Kyriacou (2000) identifizieren eine Vielzahl unterschiedlicher und teils widersprüchlicher Lehrerrollen. Deren teilweise Gegensätzlichkeit führt zu den bereits erwähnten Rollenambiguitäten oder Rollenkonflikten, in denen Lehrkräfte bei ihrer Berufsausübung agieren müssen und die für diese eine spezifische Belastung darstellen können (vgl. Barth 1992; Kyriacou 2000; Rothland 2009b). Mertes sieht im Lehrerberuf ein von der Gesellschaft konstruiertes Idealbild, das elementare Rollenkonflikte und Spannungen zur Einheit verbinden soll. Demnach soll der Lehrer „sanft sein und doch stark; gewaltlos und doch durchsetzungsfähig; freilassend und doch führend; einfühlsam und doch rational; nicht belehrend und doch kompetent. Lehrer sollen, mit einem Wort, jene Widersprüche in sich versöhnen, die sich in der gesellschaftlichen Realität unversöhnt und gewalttätig austoben. Sie sollen das leisten, was Gesellschaft und Familie nicht – nicht immer – schaffen." (Mertes 2011, S. 416)

Eine Lehrkraft muss auch deswegen in so vielen unterschiedlichen teils konträren und von Antinomie durchzogenen Rollen agieren, da sie mit so vielen unterschiedlichen Personen innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit zu kommunizieren hat. „Die Lehrertätigkeit gilt nicht umsonst als „Prototyp" eines personenbezogenen, durch viele soziale Kontakte und Interaktionen geprägten Dienstleistungsberufs" (Krause et al. 2011, S. 788; vgl. dazu auch: Lortie 1975; Barth 1992; Day 1999; Kyriacou 2000; Rothland & Terhart 2007; Jauk & Wieser 2011). Um diese multisozialen stark heterogenen Interaktionen noch einmal für die Belastungsrelevanz der spezifischen Arbeitsanforderung zu konkretisieren: Multisozial zum einen aufgrund der bloßen Anzahl der Sozialpartner, die je nach Schulart eine bemerkenswerte

22 Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse sorgen auch für ein pädagogisches Handeln in den Spannungen der kulturellen Pluralisierung. Helsper behandelt die kulturelle Pluralisierung im Hinblick auf pädagogisches Handeln. Diese kulturelle Ausdifferenzierung in unserer Gesellschaft, bei der Phänomene wie Migration oder das Aufbrechen tradierter Familienstrukturen dafür sorgen, dass pädagogisches Handeln im Kontext von zunehmender Heterogenität stattfindet, kann für Lehrkräfte zu einer Belastung werden. Da diese Phänomene meiner Meinung nach jedoch auf gesellschaftlicher Ebene ihren Ursprung finden, werden sie entsprechend dem Vorgehen in diesem Modell nicht bei diesen generalisierten Belastungen, sondern unter der gesellschaftlichen Kontextebene, subsumiert.

Anzahl erreichen kann.[23] Darüber hinaus aber auch multisozial aufgrund der Heterogenität der Interaktionspartner. Denn Lehrkräfte müssen im Rahmen ihrer Berufsausübung die eigene Kommunikation und damit verbunden Rolle nicht nur auf unzählige, sondern auch ungleiche Interaktionspartner einstellen. Diese spezifische Kombination aus der Vielzahl und Heterogenität an Kommunikationspartnern stellt eine Arbeitsbelastung dar, die in dieser Form spezifisch für den Lehrerberuf steht und ihn diesbezüglich von anderen Berufen unterscheidet.

Im Rahmen der belastungsrelevanten Unmöglichkeitsthematik muss auch die Topik der (un) möglichen Profession analysiert werden. Lässt sich dieser von vielen Asymmetrien, Ungewissheiten und Institutionalisierungen durchzogene Beruf des Lehrers überhaupt zu den Professionen zählen? Im Vergleich zu etwa Juristen und Ärzten erscheint die Tätigkeit der Lehrer eher banal. Erziehen und unterrichten sind Fähigkeiten, die ohnehin jeder Mensch zu besitzen scheint, da ja jeder Mensch in irgendeiner Form mit Kindern zu tun hat und zudem selbst in der Schule war und gesehen hat, wie es (nicht) geht (vgl. Giesecke 2001, bes. S. 7 ff.).[24] Somit, so könnte man konstatieren, fehlen den Lehrern verglichen mit beispielsweise Ingenieuren oder Juristen ein wirkliches „Berufsgeheimnis", Spezialwissen oder irgendwelche professionellen Techniken oder Fertigkeiten (vgl. Giesecke 2001; Rothland & Terhart 2007). In Anlehnung an Luhmann könnte man sagen: Es liegt ein strukturelles Defizit an einer Technologie vor, die die spezifische Berufsausübung möglich macht. Im Folgenden wird diskutiert, ob und inwieweit der Lehrerberuf eine (un)mögliche Profession ist und welche Implikationen daraus für die Belastungsthematik abzuleiten sind. Aber aus welchen Gründen wird beim Lehrerberuf eine Unmöglichkeitsdebatte bezüglich der pädagogischen Profession geführt, die etwa bei Ärzten und Juristen oder Ingenieuren undenkbar wäre? Ob wie bei Freud (1937) historisch gewachsen,[25] oder in aktuellen Publikationen, immer wieder wird die Profession des Lehrerberufs mit dem Stempel der Unmöglichkeit versehen und zumindest die Unmöglichkeitsfrage diskutiert. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden zu dieser Frage auf dem Möglichkeits-Unmöglichkeitskontinuum die unterschiedlichsten Positionen besetzt (vgl. dazu etwa: Tenorth 2004, 2006; von Carlsburg & Heitger 2005; Grunder 2005; Keiner 2010, 2011a; Berner & Isler 2011). Die These, der Lehrerberuf zähle nicht zu der klassischen Profession, wird vor allem aufgrund von zwei Argumentationsschemata begründet. Zum einen aufgrund von klassischen Professionskonzepten und zum anderen aufgrund der Unmöglichkeit der Berufsausübung. Beginnend mit den klassischen Professionskonzepten, wird in einem ersten Schritt geklärt, was gemäß dieser Konzepte überhaupt charakteristische Merkmale einer Profession sind. Als Profession lassen sich Berufsgruppen beschreiben „die für eine Gesellschaft spezifische, zentrale und systemrelevante Funktionen erfüllen" (Keiner 2011a, S.199). Gemäß der systemischen Aufgaben des Schulsystems erfüllt der Lehrerberuf – wie kaum ein anderer – diese für das Gemeinwohl und die Gesellschaft so

23 Siehe dazu die Beispielrechnung der zu unterrichtenden Schülerzahlen unter dem Belastungsblock „Unterrichtsebene." Entsprechend der möglichen Vielzahl von Schülern können dies ebenso viele Eltern sein, so dass sich theoretisch alleine diese beiden Interaktionsgruppen entsprechend meiner Beispielrechnung zu mehreren hunderten von Interaktionspartnern aufsummieren können. Daneben darf man all die anderen Bezugsgruppen nicht vergessen, die beispielsweise Rothland zusammenfassend dargestellt hat (vgl. Rothland 2009b, S. 499 ff.).

24 Herzog wählt ein provokantes Beispiel aus dem Tierreich, um die Problematik zu verdeutlichen: Selbst Schimpansen unterweisen ihren Nachwuchs und bringen ihm etwas bei (vgl. Herzog 2011).

25 Schon Siegmund Freud, der Vater der Psychoanalyse, machte auf die Schwierigkeiten des Lehrerberufs aufmerksam. Für ihn fiel der Lehrberuf zu einer Gruppe von unmöglichen Berufen, in denen man sich „des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann" (Freud 1937, S. 94).

zentrale Funktionen (vgl. Schneider 2001, bes. S. 35). Dieser Perspektive folgend würde der Lehrerberuf zu den Professionen zählen. Klassische Professionstheorien gehen jedoch ferner von weitgehender beruflicher Autonomie aus, wenn sie von Professionen sprechen (vgl. Keiner 2010, bes. S. 128; vgl. Herzog 2011, bes. S. 53). Dazu zählt etwa die Klientenautonomie, die Organisationsautonomie sowie die Autonomie über Standards der Berufsausübung und Ausbildung (vgl. Schneider 2001, bes. S. 36). Hier treten jedoch Probleme zur Verortung des Lehrerberufs in diesen Professionskonzepten auf. Der Lehrer darf sich seine Schüler nicht selbst auswählen und besitzt damit keinerlei Klientenautonomie. Doch auch darüber hinaus ist die Autonomie dieses Berufsstandes auf vielfältige Weise eingeschränkt und reglementiert. Vor allem „aufgrund der hohen Abhängigkeit vom staatlich regulierten Bildungssystem galt der Beruf des Lehrers in den professionstheoretischen Überlegungen der 1980er Jahre gerade nicht als Profession" (Keiner 2010, S. 128). Gerade der Beruf des Lehrers wurde „in der klassischen Professionstheorie nicht zu den klassischen Profession gezählt, sondern als Semi-Profession […] mit beschränkter Professionalisierbarkeit bezeichnet." (Keiner 2011a, S.199)[26] Die Professionsfrage ist darüber hinaus in ganz zentralem Maße abhängig von spezifischen Wissensbeständen. Bezugnehmend auf theoretische Professionalisierungskonzepte meint Keiner, dass ein Beruf dann als Profession bezeichnet werden kann, wenn er einen gegenüber anderen Professionen abgegrenzten und fachlich bestimmten und wissenschaftlich kodifizierten Wissensbestand besitzt, der vorwiegend an Hochschulen verwaltet und entwickelt wird (vgl. Keiner 2010, bes. S. 128). Schneider sieht systematisches Wissen und wissenschaftliche Expertise als Grundvoraussetzung für Professionen (vgl. Schneider 2001). Für Gehrmann muss eine Profession über solch einen Grad der Spezialisierung verfügen, „dass nur noch ausgewiesene, langjährig geschulte Experten der Tätigkeit nachgehen können" (Gehrmann 2006, S. 609).[27] Doch auch hier erkennt man Probleme bezüglich der Adaptation von klassischen Professionskonzepten auf den Lehrerberuf: Werden in der Lehrerbildung tatsächlich hoch spezifische Wissensbestände erworben?[28] Tenorth fragt bezüglich der vielfältigen und diffusen Erwartungen an den Lehrerberuf zu Recht: „Professionalität fordert Spezialisierung. Aber wofür?" (Tenorth 2004, S. 15). Keiner kommt zu dem Schluss, dass derartige „Merkmalskataloge sich kaum zu einer fruchtbaren Analyse von Professionen […] eignen" (Keiner 2010, S. 128).[29] Häufig wird die Unmöglichkeit auch aufgrund der „Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit des beruflichen Handelns" (Combe & Kolbe 2004, bes. S.833) begründet. Indem Tenorth neben der kritischen Auseinandersetzung mit den Professionskonzepten vor allem die Kritik an der „Unmöglichkeit" der Berufsausübung analysiert, unternimmt er den Versuch, den Lehrerberuf vom Stigma der unmöglichen Profession zu befreien (vgl. Tenorth 2006). Dazu legt er in einem ersten professionstheoretischen Schritt den Unterricht klar als Kerngeschäft der professionellen Berufsaufgabe der Lehrkräfte

26 Mehr zur Ausdifferenzierung von Profession, Professionalisierung sowie Professionalität im pädagogischen Kontext bei Nittel (2004).

27 Die etwa in Bayern durchgeführten Rekrutierungsmaßnahmen, bei denen der Versuch unternommen wurde, Förster, Journalisten oder auch Ingenieure als Lehrkräfte einzusetzen, zeigen, welchen Stellenwert von staatlicher Seite die fachliche Expertise und das spezifischen Wissen der Lehrkräfte für deren Berufsausübung zu haben scheint. Die „Erfolge" dieser Maßnahmen waren häufig schon nach kurzer Zeit an den einzelnen Schulen offenkundig. Auch hier könnte man von einem Theorie-Praxis-Problem sprechen.

28 Mehr zur Aneignung von professionellen Wissensbeständen in der Lehrerausbildung bei Becker (2006).

29 Nun wäre es an dieser Stelle gegebenenfalls möglich, Professionstheorien auf den Lehrerberuf anzupassen. Da in dieser Arbeit die Belastungsimplikationen der Debatte und nicht die Professionstheoretische Thematik an sich im Fokus steht, wird hier auf eine noch tiefere Analyse verzichtet.

fest. Damit wird verhindert, dass alle die theoretisch unpräzisen und diffusen Erwartungen und Zuschreibungen an den Lehrberuf die Grundlage der professionstheoretischen Betrachtungen werden. Der Unterricht als Kerngeschäft ist aufgrund der Spezifik des pädagogischen Handelns immer schwierig.[30] Der Schüler sorgt in dem offenen und prozesshaften Handlungsrahmen dafür, dass der Beruf problembehaftet, schwierig und auch unbestimmt ist. Aber dennoch sei der Lehrerberuf eindeutig möglich. Die über 200-jährige Geschichte der Schulen und damit auch der Lehrer und die damit verbundenen Effekte zeigen eindeutig, dass die Berufsausübung eben nicht unmöglich ist (vgl. Tenorth 2006, bes. S. 583). Tenorth hält es „für einen Fehlschluss – von „schwierig" und „unbestimmt" auf „unmöglich" […] zu generalisieren" (Tenorth 2006, S. 586) und dem Lehrerberuf „deswegen sogar die Professionalität vollständig abzusprechen" (Tenorth 2006, S. 586). Möglich – und auch professionell möglich – wird der Lehrerberuf mit einem Handlungsrepertoire aus professionellen Schemata und Technologien. Damit kritisiert er die Behauptung des „Technologiedefizit" von Luhmann & Schorr (1982).[31] Nur mit einer „paradoxen Technologie" von professionellen Schemata, die den offenen pädagogischen Prozessen einen festen Rahmen geben, ihn ordnen und strukturieren wird Unterricht als professionelles Lehrerhandeln möglich (vgl. Tenorth 2006, bes. S. 587ff.). Er sieht die Professionalität der Lehrkräfte darin, dass die Berufsaufgabe bewältigbar wird durch eine Einheit von Ethos und professionalisierbarer Kompetenz. [32] [33] Keiner weist aufgrund der spezifisch pädagogischen Handlungsstrukturen darauf hin, dass „die pädagogische Profession Standards und Qualifikationskriterien nur um den Preis hochgradiger Unbestimmtheit formulieren kann" (Keiner 2010, S.131). Aber wenn schon der Handlungsgegenstand schwierig und in vielfacher Weise unbestimmt ist, dann bedeutet diese gewisse Unschärfe für die Professionalität des Lehrerberufs nicht, dass sie nicht vorhanden ist. Um die Thematik der (un)möglichen Profession zusammenzufassen und auf die Belastungsspezifik hin zurückzubinden: Im Diskurs wurden auf der einen Seite Argumente dargelegt, dass der Lehrerberuf einer Überprüfung seiner Professionalität nicht vollständig standhalten kann, wenn diese anhand allgemeiner Kriterien und Merkmale überprüft wird. Auf der anderen Seite konnte Tenorth in seiner Perspektive nachvollziehbar darlegen, dass der Lehrerberuf – wenn ausgehend von der Spezifik des pädagogischen Lehrerhandelns argumentiert wurde – eine klare pädagogische Professionalität besitzt. Er hält den theoretischen Standpunkt, dem Lehrberuf die Professionalität abzusprechen selbst für eine weitere und unnötige Belastung für den Lehrerberuf (vgl. Tenorth 2006, bes. S. 581). Ob der Lehrerberuf professionalisierbar oder eine Profession, ob die aufgebürdete Last unnötig oder notwendig ist, dafür gibt es je-

30 Unter anderem aufgrund der vielfältigen bereits thematisierten Spannungen, Rollenkonflikte und Antinomien und nicht zu vergessen dem „loosly coupled system" oder auch dem „strukturellen Technologiedefizit". All diese Faktoren werden als Problem oder als Grund für die unmögliche Professionalisierung des Lehrerberufs angeführt.

31 In eine ähnliche Richtung geht die Kritik von Terhart: Auch er sieht Probleme bei professionellen Kompetenzkatalogen und bei Standards der Lehrerbildung. Dennoch hilft es seiner Meinung nach nicht, dass man sich „die Rede vom „Technologiedefizit" wie ein Schutzmantel umlegt, indem man Wirkungsdiffusität zum positiven Kennzeichen aller echten pädagogischen Maßnahmen erklärt" (Terhart 2005, S. 279).

32 Tenorth setzt sich ausführlich mit dieser schwer bestimmbaren „paradoxen Technologie" auseinander. Die Professionalität der Lehrkräfte muss dabei Komponenten von Ethos und Kompetenz miteinander verbinden. Der spezifische Beruf benötigt als eine Komponente der Professionalität das Ethos (vgl. 2006).

33 Auch Scheunpflug (2005) erweitert mit der Frage „Job oder Berufung? Gibt es eine Berufsethik für Lehrkräfte?" die Sichtweise einer Professionalität im Lehrerberuf um eine ethische Komponente. Sie setzt sich dabei mit diversen Aspekten einer Ethik und deren Zusammenhang mit der pädagogischen Professionalität auseinander, die in kriterialen Konzepten und Merkmalslisten zur Professionstheorie unberücksichtigt bleiben.

weils vertretbare Argumentationsstränge. Festzuhalten bleibt, dass der Diskurs um die Topik der (un)möglichen Profession eine Belastung für die Lehrerschaft darstellen kann. Denn es kann zur spezifischen Belastung für eine ganze Berufsgruppe werden, wenn ihr die Professionalität abgesprochen bzw. angezweifelt wird.[34] Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass diese Faktoren in der beschriebenen Form den Lehrerberuf sicher nicht unmöglich, aber auf vielfältige Weise ungewiss machen. Die in diesem Kapitel dargestellten Thematiken werden von mir als „generell spezifisch" bezeichnet, da sie alle generell und damit relativ unabhängig von einem Schulsystem oder einer einzelnen Schule zu sehen sind und dennoch spezifisch für den Lehrerberuf sind, da sie in dieser charakteristischen Art und Ausprägung so nur bei Lehrkräften vorkommen. In diesem Kapitel wurden nun mit dem Belastungs-Beanspruchungszusammenhang sowie den generellen Spezifika des Lehrerhandelns und deren Implikationen für die Belastungsthematik die theoretischen Grundlagen gelegt, um darauf aufbauend bestehende Ansätze zu analysieren und eigene Modellbildungs- und Systematisierungsschritte umzusetzen.

## 2.3 Theoretische Modelle zu Belastung und/oder Beanspruchung bei Lehrkräften

### 2.3.1 Modell – Theorie – Empirie

Nachdem im bisherigen Verlauf dieser Arbeit als theoretisches Fundament bereits relevante Grundbegriffe definiert bzw. abgegrenzt und zu einer Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes die Spezifik des Lehrerberufs behandelt wurde, soll als weiterer Baustein des Theoriegerüsts eine Auseinandersetzung mit Grundlagen der Wissenschaftstheorie erfolgen, um darauf aufbauend alle folgenden Analyse- und Systematisierungsschritte vollziehen zu können. Denn im Verlauf dieser Arbeit werden umfangreiche systematische Analysen von bestehenden theoretischen Modellen vorgenommen, aber auch eigene Theoriebildungsschritte durchgeführt. Als Basis hierzu sollen wissenschaftstheoretische Grundlagen zu Modell und Theorie dienen. Dies erscheint aus mehreren Gründen angebracht. Im Diskurs wird nicht immer präzise zwischen den Begriffen Modell und Theorie unterschieden. Deswegen soll zum einen begrifflichen Unklarheiten vorgebeugt werden. Zum anderen aber auch, um gerade für die eigenen Modellbildungsprozesse darzulegen, welche grundsätzliche Funktionen der theoretischen Modellbildung zukommen können. Im abschließenden Teil dieser Arbeit findet die Theoriebildung zum Zwecke einer Systematisierung von empirischen Untersuchungen weitere Verwendung. Deswegen soll hier auch auf das Verhältnis von Theorie zu Empirie in dieser Arbeit eingegangen werden.

Über Fachgebiete und Wissenschaften hinweg werden unterschiedliche Modelle von Produkten, Theorien oder Vorgängen entwickelt.[35] Aber aus welchen Gründen oder zu welchen Zwecken werden generell überhaupt Modelle konzipiert? Gemäß einer allgemeinen Modelltheorie werden Modelle entwickelt, um ein Abbild der jeweiligen zu untersuchen-

34 Denn ein unprofessionelles Fremdbild der Lehrkräfte tangiert über kurz oder lang auch die öffentliche Wahrnehmung. Und ein unprofessioneller Lehrerberuf könnte zu einer weiteren gesellschaftlichen Abwertung des Berufs führen (vgl. hierzu auch die Ausführungen in dieser Arbeit zu den spezifischen Belastungen auf Kontextebene I).

35 Exemplarisch sollen an dieser Stelle einige Modelle aus verschiedenen Fachbereichen der Wirtschaft und Wissenschaften aufgezählt werden, um zu verdeutlichen, wie vielseitig die Anwendbarkeit von Modellen sein kann. Architekten fertigen Modelle von geplanten Bauprojekten, Fahrzeugdesigner bauen Modelle von Autos, Wirtschaftswissenschaftler machen komplexe Marktwirtschaftsprozesse durch das Modell des Wirtschaftskreislaufs oder des Marktmodells überschaubar und Biologen nutzen ein Modell, um beispielsweise die Prozesse des Zitronensäurezyklus verständlich zu machen.

den Realität darzustellen (vgl. Stachowiak 1973, 1983). Stachowiak schreibt Modellen dabei eine klare Erkenntnisfunktion zu. „Alle Erkenntnis [ist] Erkenntnis in Modellen oder durch Modelle" (Stachowiak 1973, S. 56). Damit sieht er Modelle als Medium, um Menschen Erkenntnisse zu bringen. Die Modellbildung soll damit Aussagen und gegebenenfalls Prognosen oder Hypothesen zu einem Untersuchungsgegenstand ermöglichen und somit den Erkenntnisprozess vorantreiben (vgl. Stachowiak 1973; Herzog 1984). Eine weitere grundsätzliche Funktion von Modellen ist die der Vereinfachung der Realität (vgl. Chapanis 1961; Herzog 1984). „First and foremost, models describe complex systems […] in simple terms so that we can more easily understand them" (Chapanis 1961, S. 119). Somit können von Komplexität und fehlender Transparenz gekennzeichnete Untersuchungsgegenstände durch Reduktion dieser Komplexität verkürzt und damit vereinfacht werden, um sie für den Beobachter besser erfassbar zu machen.[36] Damit können auch Bereiche der Realität ein- oder ausgeblendet werden, um durch eine isolierte Beobachtung den Blick auf wesentliche Teilgebiete oder Prozesse fokussieren zu können. In engem Zusammenhang mit dieser Funktion steht die illustrierende oder veranschaulichende Funktion von Modellen. Herzog sieht gewisse „Modelle als Veranschaulichung der Wirklichkeit" (Herzog 1984, S. 87) und gerade auch bildliche „Modelle dienen der Illustration" (Herzog 1984, S. 87) von Prozessen oder Sachverhalten. Doch welche graphischen oder bildlichen Komponenten können in ein Modell implementiert werden? Whetten stellt dazu im Modellbildungsprozess zuerst die Frage, welche Faktoren Teil des zu entwickelnden Konstrukts werden sollten (vgl. Whetten 1989, S. 490). Daran schließt sich die Frage an: „How are they related?" (Whetten 1989, S. 491). In diesem Schritt können Modellkomponenten beispielsweise mittels Verbindungen schematisch zueinander in Beziehung gesetzt werden. A „visual representation often clarifies the author´s thinking and increases the reader´s comprehension" (Whetten 1989, S. 491). Diese Ausführungen sollen verdeutlichen, dass ein Modell nicht zwangsläufig einer graphischen Darstellung bedarf, dass diese jedoch aus vielfachen Gründen ihre Berechtigung haben kann. Die begriffliche Verwendung von Modell und Theorie ist auch im Diskurs zu Belastung und Beanspruchung teilweise relativ unscharf. Da eine begriffliche Stringenz aber für den weiteren Verlauf dieser Arbeit notwendig erscheint, werden einige wissenschaftstheoretische Ansätze diskutiert, um daraus eine begriffliche Präzisierung ableiten zu können. Einige Ansätze unterscheiden überhaupt nicht zwischen Modell und Theorie (vgl. Whetten 1989; Dublin 1978), andere hingegen ganz klar (Herzog 1984; Balzer 2009). Balzer ist der Ansicht, dass Theorien die „Konstruktion von Modellen" (Balzer 2009, S. 15) ermöglichen, Herzog hingegen sieht Modelle als Voraussetzungen einer Theorie (vgl. Herzog 1984). Diese kurze Aufstellung zeigt, dass es auch in der Wissenschaftstheorie begriffliche Differenzen gibt. Dennoch, so kann an dieser Stelle konstatiert werden, eint die eben genannten Ansätze eines: Als kleinsten gemeinsamen Nenner kann man festhalten, dass Theorien neben der Deskription oder Beschreibung vor allem auch die Erklärungsebene bedienen sollten. „The essential ingredients of a [..] theory: description and explanation" (Whetten 1989, S. 491). Aufbauend auf diesen Ansätzen wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer nur dann von einer Theorie gesprochen, wenn über die Deskription hinaus auch Erklärungen geliefert werden. Der Großteil dieser Arbeiten beschäftigt sich mit Theoriebildung. Doch diese steht in dieser Arbeit in

36 An dieser Stelle ist aber explizit darauf hinzuweisen, dass Reduktion der Realität in diesem Zusammenhang nicht im Sinne von Ungenauigkeit zu verstehen ist. Ein Modell ist zwar immer eine Vereinfachung der komplexen Realität, dennoch sollte das Ziel der Modellbildung immer eine möglichst präzise Abbildung derselben zum Ziel haben.

diversen Kontexten in Verbindung zu empirischen Forschungsarbeiten. Deswegen soll an dieser Stelle dargelegt werden, in welchem Verhältnis Theorie und Empirie zueinander stehen und welche Aufgaben der Empirie in den einzelnen Kapiteln zugedacht werden. „During the theory-developement process, logic replaces data as the basis for evaluation" (Whetten 1989, S. 491). Aber dennoch werden auch in diesem Teil der Arbeit schon empirische Studien bzw. deren Daten herangezogen. Sie sollen dabei der Illustration der theoretischen Ausführungen, vor allem aber auch als Verdeutlichung deren Plausibilität dienen. Im Systematisierungsteil dieser Arbeit werden zahlreiche empirische Forschungsarbeiten analysiert und systematisiert. Es wird geprüft, ob die entwickelten theoretischen Aussagen durch die empirischen Daten bestätigt werden können (vgl. Balzer 2009). Der Empirie kommt somit in diesem Teil die Aufgabe der Validierung der entwickelten Theorie zu. Wenn man nun den Fokus weiter eingrenzt und die allgemeinen Erkenntnisse der Modellbildung auf das spezifische Themenfeld der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften überträgt, dann sollte ein tragfähiges Modell natürlich die eben genannten Aspekte erfüllen. Es soll eine plausible Konstruktion der Wirklichkeit darstellen, die komplexen Prozesse des Untersuchungsgegenstandes vereinfachen und strukturieren und der zentralen Erkenntnisfunktion dienen. Dazu sollte ein Belastungs-Beanspruchungsmodell für Lehrkräfte eine möglichst präzise Abbildung des Gesamtkontexts von Belastung und Beanspruchung speziell bei Lehrkräften aufweisen.

Da der Beruf des Lehrers dieses hochspezifisch eigene Profil hat, das ihn von allen anderen Berufen unterscheidet, sollte das abbildende Modell diese Spezifika dementsprechend detailliert integrieren. Auf diese Weise sollte dargestellt werden, von welcher Struktur diese Belastungen und Beanspruchungen – nicht berufsunspezifisch und allgemeingültig für alle Menschen – sondern spezifisch für den Lehrerberuf sind. Nur auf diese Weise kann meiner Meinung nach die Herkunft der spezifischen Lehrerbelastung- und Beanspruchung überhaupt ergründet und ein tieferes Verständnis des Gesamtphänomens erlangt werden.

Allgemeine und berufsunspezifische Modelle, die für Analysen der Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf verwendet werden, werden nachfolgend berücksichtigt. Aufgrund des angesprochenen charakteristischen Profils der Lehrerarbeit scheint es aber, dass diese allgemeingültigen Modelle zu Belastung und Beanspruchung (vgl. etwa Rohmert & Rutenfranz 1975; Scheuch & Schröder 1990) nur begrenzt geeignet sein können, um die spezifische Thematik mit einer ausreichenden theoretischen Präzision modellieren zu können. Zum Beleg dieser These verweise ich exemplarisch für allgemeingültige Belastungs-Beanspruchungsmodelle auf das viel zitierte Modell von Rohmert & Rutenfranz (1975). Diese haben in ihren arbeitswissenschaftlichen Studien Belastungen und Beanspruchungen, die an unterschiedlichsten Arbeitsplätzen auftreten, als Grundlage für ihr Theoriemodell erhoben. Dabei haben sie beispielsweise Belastungen in der industriellen Metallverarbeitung oder bei Lokomotivführern empirisch untersucht, auf Lehrkräfte wird bei deren Untersuchungen allerdings niemals explizit und spezifisch eingegangen.

Teilweise wurden diese allgemeinen Ansätze – mehr oder weniger – auf das Berufsfeld der Lehrkräfte appliziert, ohne dem Vorgehen aber eine berufsspezifische Analyse zu Grunde zu legen. Solch ein Vorgehen ist dazu in der Lage, Informationen zu generieren, die für ein allgemeingültig behauptetes Modell nur weitere Bestätigung bzw. Modifizierung erbringen, aber nicht um grundsätzlich Neues zu entwickeln. Darüber hinaus wurden auch Modelle konzipiert, die sich zumindest um eine Berücksichtigung von Besonderheiten des Lehrerberufs bemühen. Im folgenden Schritt wird dazu der derzeitige Stand der Forschung im Hinblick auf Belastungs- und Beanspruchungsmodelle analysiert.

### 2.3.2 Analyse vorliegender theoretischer Modelle

Seit den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat sich zunehmendes Forschungsinteresse bezüglich des Themenkomplex der Lehrerbelastung- und Beanspruchung entwickelt. Die nachfolgende Tabelle soll einen Überblick über Theoriemodelle geben, die die schulische Belastung und/oder Beanspruchung abbilden.

**Tab. 1:** Theoriemodelle schulischer Belastung und/oder Beanspruchung

| **Jahr:** | 1983 | 1994 | 1995 | 1999 | 2004 | 2006 | 2008 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Autor:** | Landwehr et al. | Rudow | Kramis-Aebischer | van Dick | Böhm-Kasper | Schönwälder | Oesterreich |
| **Gegenstand des Modells:** | Modell schulischer Belastung | Modell der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften | Belastungsmodell | Belastungsmodell | Schulische Belastung und Beanspruchung | Modell der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften | Wirkmodell der Belastung und Beanspruchung von Lehrern |
| **weitere Anmerkungen:** | Meint explizit Belastung von Schülern | Rudow entwickelte ein Belastungsmodell und ein separates Beanspruchungsmodell. Diese sind aber konzeptionell kombinierbar | | Erweiterung von Kramis-Aebischers Modell | Modell für die Analyse sowohl bei Lehrern als auch Schülern, u. A. aufbauend auf dem Konzept von Landwehr et al. | | |

Anschließend soll der Stand der Forschung hinsichtlich der hierzu bestehenden lehrerspezifischen – oder zumindest auf den Lehrberuf applizierten – Modelle analysiert werden. Dabei werden in der kritischen Analyse spezielle oder generelle Forschungsdesiderata aufgezeigt und ausführlich diskutiert. In diesem Zusammenhang wird auch erörtert, welche Ansätze in welchem Maß in der Lage sind, die spezifische Thematik im Sinne der oben genannten Zielsetzung abbilden zu können. Die hier dargestellten Modelle werden in chronologischer Abfolge analysiert, da ein kumulativer Wissenszuwachs dafür sorgt, dass aktuellere Modelle ältere Modelle und deren Erkenntnisse teilweise einschließen, erweitern, relativieren oder präzisieren. In diesem Kapitel sollen möglichst sämtliche Ansätze zusammengetragen werden, die explizit die schulische Belastung und/oder Beanspruchung zu modellieren versuchen. Diese Modelle werden nachfolgend ausführlich analysiert. Allgemeingültige Modelle werden nur insofern thematisiert, als sie in der Forschung auch zur Analyse der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften verwendet worden sind, ansonsten aber werden diese

Modelle nicht weiter analysiert. Genauso wenig werden an dieser Stelle diejenigen Modelle einer Analyse unterzogen, die bei anderen Autoren (Ulich 1996; Krause 2002; van Dick & Stegmann 2007) im Kontext von Belastungen und Beanspruchung besprochen werden, aber thematisch oder rein definitorisch Nachbarphänomene darstellen. Meiner eigenen begrifflichen Abgrenzung folgend werden etwa gängige Stresskonzepte (vgl. Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Tellenback, Brenner & Löfgren 1983; Rudow 1994; van Dick 2006) – obwohl lehrerspezifisch konzipiert oder appliziert – nicht weiter verfolgt. Aus dem gleichen Grund erscheinen mir an dieser Stelle beispielsweise Modelle zur Arbeitsmotivation (vgl. Hackman & Oldham 1980) oder Handlungsregulation (Oesterreich 1987) wie sie etwa von van Dick & Stegmann (2007) in diesem Zusammenhang thematisiert werden, nicht weiter zielführend im Sinne meiner spezifischen Fragestellung. Genau deswegen wurde bei den Grundbegriffen sowohl der Belastungs- als auch Beanspruchungsbegriff klar definiert, um sie präzise von thematisch angrenzenden Begrifflichkeiten und Phänomenen abgrenzen zu können. Neben der Präzisierung von Grundbegriffen erfolgte eine klare thematische Rahmung. Der lehrerspezifische Belastungs-Beanspruchungszusammenhang stellt den Ausschnitt aus der Realität dar, der intensiv beforscht werden soll. Dieser und nur dieser soll intensiv analysiert und systematisiert werden. Diese Eingrenzung ermöglicht auch die klare Abgrenzung von vielen flankierenden Themengebieten. Deswegen werden in dieser Zusammenschau beispielsweise auch keine Lehrer-Zufriedenheitsmodelle oder Lehrer-Burnoutmodelle analysiert, da sie außerhalb des thematischen Rahmens dieser Arbeit liegen. Nachdem eben grundsätzlich erläutert wurde, welche Modelle in welcher Abfolge thematisiert werden sollen, kann anschließend die eigentliche Analyse erfolgen.

**Modell schulischer Belastung (von Landwehr et al.)**

Ein Modellierungsversuch liegt von Landwehr et al. (1983) vor, die neben einem Modell auch eine dazugehörige theoretische Ausführung zur schulischen Belastung entwickelt haben. Mit schulischer Belastung ist hierbei explizit die Belastung von Schülern in und durch die Schule gemeint. Durch diese Fokussierung gewinnt der Ansatz an thematischer Präzision. Dies bedeutet aber auch, dass sich der Untersuchungsgegenstand von der hier vorliegenden Arbeit unterscheidet. Die erzwungene und unfreiwillige Konstellation der Zusammenarbeit (vgl. Jauk & Wieser 2011, bes. S. 67), das asymmetrische Verhältnis von Schülern und Lehrern (vgl. Rothland & Terhart 2007; Blömeke et al. 2009), die zu besetzenden Rollen (vgl. Barth 1992; Kyriacou 2000; Rothland 2009b), potentielle Antinomien ( Helsper 2000, 2010) oder selbstverständlich auch die unterschiedlichen Aufgaben innerhalb der Schule (vgl. Miller 1989) sind nur einige von vielen Aspekten, die verdeutlichen, dass eine Übertragbarkeit oder Vergleichbarkeit der Belastung von Lehrern und Schülern kaum möglich ist. Somit bleiben – aufgrund eines anderen Forschungsfokus bei der Konzeptualisierung von Landwehr et al. – zentrale Aspekte der „Lehrerbelastung" unbeantwortet. Darüber hinaus muss erwähnt werden, dass dieses Modell eine begriffliche Trennung zwischen Belastung und Beanspruchung vermissen lässt. Aufgrund der Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes innerhalb der Schule und durch die fehlende begriffliche Präzision[37] enthält dieser Ansatz kaum Aspekte,

37 Anhand der „Antinomien des Lehrerhandelns" (vgl. Helsper 2000) bzw. „Antinomien der Moderne" (vgl. Helsper 2010) wird nicht nur offensichtlich, dass Lehrer und Schüler höchst unterschiedliche Rollen besetzen. Das darin beschriebene asymmetrische Lehrer-Schüler-Verhältnis lässt die Schlussfolgerung zu, dass daraus auch jeweils spezifische Beanspruchungen resultieren können.

die nicht auch in einem anderen hier analysierten Belastungs-Beanspruchungskonzept enthalten wären.

**Modell der Belastung sowie Modell der Beanspruchung bei Lehrkräften (von Rudow)**
Das Rahmenmodell zur Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz in der Lehrertätigkeit von Rudow (1994) zählt zu den meist genutzten Modellen in Zusammenhang mit Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf (vgl. Ulich 1996; van Dick & Stegmann 2007; Bieri 2002; Krause 2003).[38] Genau genommen handelt es sich um mehrere modular aufbauende Modelle, neben dem Belastungsmodell (vgl. Abbildung 2) gibt es ein separates Beanspruchungsmodell (vgl. Abbildung 3).

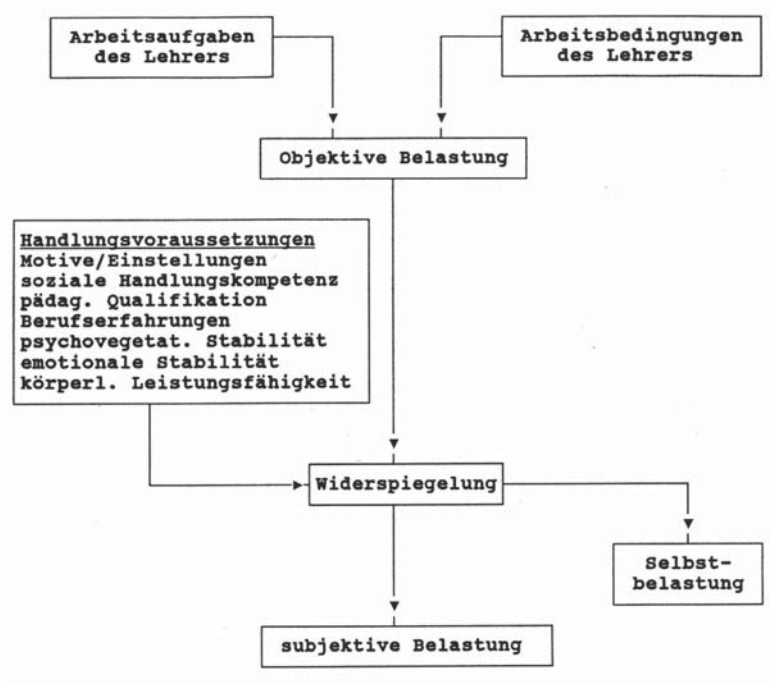


**Abb. 2:** Modell objektiver und subjektiver Belastungen (Rudow 1994, S. 43)

In diesem Konzept stehen die von der Lehrertätigkeit ausgehenden Belastungen und deren Bewältigung im Vordergrund. Somit wird eine arbeitswissenschaftliche Sichtweise mit der psychologischen Konzeptualisierung verknüpft. Für Rudow setzt sich die „objektive Belastung" aus zwei Kategorien zusammen. Die erste Teilkomponente der objektiven Belastung

38 Und auch dieses Modell wird von ihm nochmals in das Modell der positiven sowie negativen Beanspruchungsreaktionen (Rudow 1994, S. 47ff.) ausdifferenziert. Aufgrund des modularen Charakters der einzelnen Teilkonstrukte könnten die wesentlichen Komponenten auch zu einem einzigen Gesamtmodell zusammengefasst werden (vgl. van Dick & Stegmann 2007). Da sich in dieser Arbeit ausschließlich auf Primärquellen bei der Analyse der Modelle beschränkt wird, wird auf diese Variante verzichtet. Auch das von Rudow im Jahr 2000 vorgelegte Gesamtmodell wird hier zur Analyse nicht herangezogen, da es insbesondere auch in Bezug auf den Belastungs-Beanspruchungszusammenhang deutlich weniger detailliert ist, als die in dieser Arbeit analysierten Teilmodelle.

stellt die Arbeitsaufgabe des Lehrers dar. Dazu zählen beispielsweise Bildungs-, Organisations- und Erziehungsaufgaben, also all die Anforderungen, die eine Lehrkraft in Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit zu erfüllen hat. Diese Arbeitsaufgabe wird erst zusammen mit den von ihm als objektiv bezeichneten Rahmen- und Arbeitsbedingungen, die beispielsweise organisatorischer, sozialer oder infrastruktureller Natur sein können, zur „objektiven Belastung". Dies erscheint stringent, da die gleiche Lehrkraft an einer Schule mit „guten" Arbeitsbedingungen in Form von funktionierender technischer Ausstattung, schallisolierten, klimatisierten Räumen und Lehrerarbeitsplätzen geringeren Belastungen ausgesetzt ist, als wenn diese Arbeitsbedingungen suboptimal wären. Er bezeichnet somit all die Belastungen als „objektiv", die „unabhängig vom Individuum" (Rudow 1994, S. 42) gegeben sind. Er legt Wert darauf, dass Belastungen an dieser Stelle des Modells weder positiv noch negativ zu werten sind, sondern als wertneutral angesehen werden. Durch eine „Widerspiegelung"[39] der objektiven Belastungen, die dadurch entsteht, dass ein Lehrer jeden Belastungsfaktor einer intraindividuellen Bewertung unterzieht, entsteht gemäß diesem Rahmenmodell die subjektive (bzw. psychische) Belastung. Von entscheidender Bedeutung für diese Widerspiegelung sind die personenabhängigen Handlungsvorrausetzungen, die Rudow in seinem Modell anhand vieler Beispiele benennt. Dieser Konzeptteil erscheint grundsätzlich sehr einleuchtend, da etwa eine motivierte, fachkompetente und gesunde Lehrkraft die objektiven Belastungen in anderer Weise bewerten und verarbeiten würde, als eine andere Lehrkraft, die nur in bedingtem Maße über diese Eigenschaften verfügt.

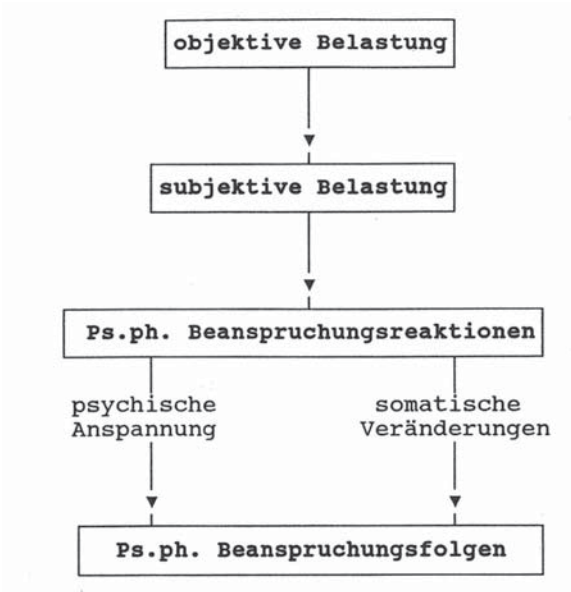


**Abb. 3:** Beanspruchung, Beanspruchungsreaktion und -folgen (Rudow 1994, S. 46)

39 Von der Bedeutung sowie Anordnung zentral in Rudows Rahmenmodell ist die „Widerspiegelung". Dieser Begriff entstammt dem Vokabular des Marxismus-Leninismus und findet etwa in dessen Widerspiegelungstheorie Verwendung. An dieser Stelle wurde wissenschaftliche Theoriebildung mit politischer Ideologiebildung verwoben. Auch wenn ich diese Verbindung kritisch sehe, muss der Begriff der Widerspiegelung in der Darstellung und Analyse des Rudow´schen Rahmenmodells benannt und thematisiert werden.

Durch die Ausübung der Lehrertätigkeit führt die subjektive Belastung zu einer psychophysischen Beanspruchung, der das Individuum kurzfristig durch eine körperliche Adaptation – beispielsweise durch Herzfrequenzerhöhung oder Hormonausschüttung und dem daraus resultierenden Gefühl von Anspannung oder Wohlbefinden –, der so genannten Beanspruchungsreaktion, begegnet. Trotz ihrer Kurzfristigkeit führen diese Reaktionserscheinungen aber dadurch, dass sie immer wieder ablaufen dauerhaft zu langfristigen und mehr oder minder irreversiblen psychophysische Beanspruchungsfolgen. Rudow grenzt sich an diesem Punkt von Teilen der Burnout- und Stressforschung ab, da er die Beanspruchungsfolgen nicht nur negativ sieht. Auch bei ihm sind chronischer Stress, Gesundheitsstörungen und Burnout potentielle negative Beanspruchungsfolgen (Rudow 1994, S. 50 ff.). Aber ebenso betont er, dass emotionale Stabilität und psychische Gesundheit auf positive Bewertungs- und Verarbeitungsprozesse zurückzuführen sind. Die Entwicklung der Persönlichkeit wäre dabei im Rudow´schen Sinn eine stabile Beanspruchungsfolge. Auch bei der Auseinandersetzung mit diesem Rahmenmodell fielen einige Aspekte auf, die einer kritischen Anmerkung bedürfen. Ein gewichtiger Kritikpunkt betrifft die Spezifik dieses die Lehrerbelastung- und Beanspruchung modellierenden Konzepts. Wie ich bereits erwähnt habe, sehe ich den Beruf des Lehrers von der Struktur und Tätigkeit als hochspezifisch und damit klar different zu allen anderen Berufen. Das vorliegende Modell geht aber auf diese Spezifika des Berufs kaum ein. Darüber hinaus verzichtet Rudow komplett darauf, die unterschiedlichen für die Analyse der Thematik essenziellen Belastungsebenen genauer zu konkretisieren. Einzig die Ergänzungen einiger Termini wie Arbeitsaufgabe des Lehrers oder pädagogische Qualifikation deuten überhaupt darauf hin, dass es sich um ein Modell für den Lehrerberuf handelt. Ließe man diese weg, dann würde das Modell ebenso den Belastungs-Beanspruchungszusammenhang für den Beruf eines Büroangestellten oder Försters abbilden. Im Umkehrschluss bedeutet das aber, dass es ungeeignet ist, um den spezifischen Belastungs- und Beanspruchungszusammenhang zu erklären, der eben nur im Lehrberuf aufgrund der Berufs- und Tätigkeitsstruktur auftritt. Diese hier vertretene Position erweitert nur die Kritik von Krause (vgl. 2003, bes. S. 266), der das Fehlen von theoretisch begründeten Aspekten der Lehrertätigkeit bemängelt, so wie die Anmerkungen von Ulich (vgl. 1996, bes. S. 73), der eine genauere Differenzierung von verschiedenen Tätigkeitsbereichen vorschlägt. Auch bezüglich der Handlungsvoraussetzungen erscheinen an dieser Stelle kritische Anmerkungen notwendig. Die Grundidee, individuelle Voraussetzungen jeder einzelnen Person zu berücksichtigen, ist nachvollziehbar. Die Darstellung mittels des Wirkungspfeils in Richtung „Widerspiegelung“ impliziert jedoch, dass es sich ähnlich eines Reiz-Reaktionsschemas um eine einseitige Beeinflussung handelt. Um in einer Person dynamisch ablaufende Bewertungsprozesse zu modellieren, scheint es jedoch geeignetere Darstellungsformen zu geben. In dieser Arbeit wurde bereits bei der Thematisierung der Grundbegriffe auf die Problematik eingegangen, die einige im Diskurs verwendete differenzierende Begrifflichkeiten mit sich bringen. Diese allgemeine Kritik kann anhand von in diesem Modell verwendeten Fachtermini konkretisiert werden. Die begriffliche Differenzierung in Belastung und der daraus resultierenden Beanspruchung entspricht dem heutigen Stand der Forschung und wird so prinzipiell auch von Rudow verwendet. Seine Ausdifferenzierung der Belastung in eine objektive und eine subjektive Seite bringt gerade durch die Verwendung des Terminus der „subjektiven Belastung“ die bereits erörterten grundsätzlichen Probleme mit sich. Darüber hinaus erscheint die begriffliche Einführung der „subjektiven Belastung“ konkret in diesem Modell problematisch, da Belastungen generell als von außen auf den Menschen einwirkende Faktoren (Rohmert & Rutenfranz 1975) und

nicht – wie von Rudow verwendet – als Resultat interner psychischer Prozesse der „Widerspiegelung“ aufgrund von individuellen Handlungsvoraussetzungen gesehen werden. Um begriffliche Unklarheiten zu vermeiden, erscheint es sinnvoll, das, was in dem Modell als „subjektive Belastung“ verwendet wird, definitorisch der Beanspruchung zuzuordnen.

**Belastungsmodell (von Kramis-Aebischer)**
Das Modell von Kramis-Aebischer beschränkt sich auf die Abbildung der Belastungsebenen. Belastung entsteht demnach auf System-, Organisations- und Individuumsebene. Die bidirektionalen Pfeile symbolisieren, dass alle Ebenen in belastungsrelevanter Wechselwirkung zueinander stehen. Kramis-Aebischer hält das Modell sehr abstrakt und offen und beschreibt auf den Folgeseiten (vgl. Kramis-Aebischer 1995, bes. S. 99 ff.), welche Faktoren ihrer Meinung nach welcher Ebene zuzuordnen sind.

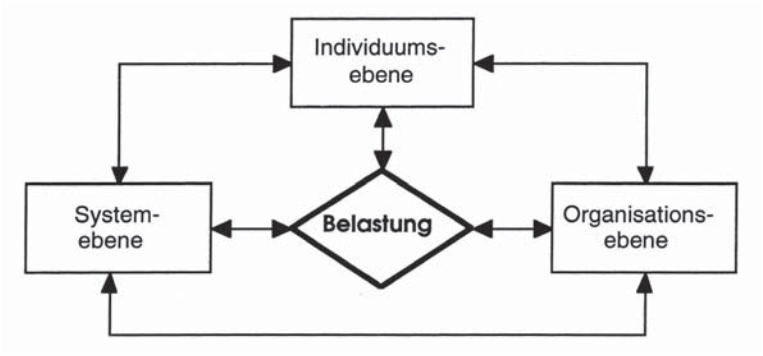


**Abb. 4:** Belastungsrelevante Bedingungen (Kramis-Aebischer 1995, S. 98)

Fruchtbar an diesem sehr übersichtlich strukturierten Modell ist die Erkenntnis, dass Belastungen auf mehreren in Wechselwirkung stehenden Ebenen entstehen. Die Konzeption dieses Modells ist allgemeingültig und offen. Das führt dazu, dass das Modell entstehende Belastungen, nicht nur spezifisch für Lehrkräfte, sondern ebenso für viele weitere Berufe modellieren kann. Die Nomenklatur der Belastungsebenen etwa lässt beispielsweise in keinster Weise erkennen, dass es sich um ein Belastungsmodell für Lehrkräfte handeln soll. Diese unspezifische Benennung der Ebenen in dem Modell verwundert in gewisser Weise, da Kramis-Aebischer in den theoretischen Ausführungen eine berufsspezifische Ausdifferenzierung unterschiedlicher Belastungen anstrebt. An dieser Stelle kann man zusammenfassen, dass der Ansatz einer Ausdifferenzierung sämtlicher Belastungen in unterschiedliche Belastungsebenen dann eine noch präzisiere Modellierung der Lehrerbelastung erlauben würde, wenn er um die berufsspezifische Benennung der Ebenen ergänzt werden würde. Da Beanspruchungen in diesem Modell keine Beachtung finden, kann folglich auch der Belastungs-Beanspruchungszusammenhang nicht weiter ergründet werden.

**Belastungsmodell (von van Dick)**
Aufbauend auf dem eben beschriebenen Ansatz entwickelte van Dick ein ausdifferenziertes Modell zur Belastungsanalyse, da seiner Meinung nach „einige relevante Problembereiche in dem ursprünglichen Modell von Kramis-Aebischer nur unzureichend eingeordnet werden können.“ (van Dick 1999, S. 37)