Herausgeber von **bwp@**: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm



Wirtschaftspädagische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik

Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress

am 26.4.2018 in Wien

Hrsg. v. Bettina Greimel-Fuhrmann

#### **Maximilian BASENER**

(Universität Innsbruck)

Belastungen und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an BHAK/BHAS

Online unter:

www.bwpat.de/wipaed-at1/basener\_wipaed-at\_2018.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@2001-2018



# Belastungen und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an BHAK/BHAS

#### **Abstract**

"Kennzeichnend für die Lehrertätigkeit sind eine hohe Verausgabungstendenz und ein hohes Maß an Arbeitsaufwand, verbunden mit geringer Anerkennung für die erbrachten Leistungen in der Gesellschaft." (in Seibt et al. 2016, 60). Solche und andere LehrerInnenbelastungen und dazugehörende Bewältigungsstrategien weisen auf ein wichtiges Forschungsfeld hin; allerdings liegen bislang keine Daten für österreichische Handelsakademien (HAK) und Handelsschulen (HAS) vor. Dabei unterliegen Lehrkräfte dort durch die zweigeteilte Klientel und deren Heterogenität vielleicht besonderen Belastungen. Wie diese Lehrkräfte die HAK/HAS-typischen Belastungen beschreiben und mit ihnen umgehen, zeigen die Ergebnisse explorativer Interviews bei dortigen BetreuungsleherInnen. Der Auswertung der Interviews wird ein aus vorliegenden Befunden entwickeltes Prozessmodell zu Belastungen und Bewältigungsstrategien (Basener, 2017) vorangestellt, das den Zusammenhang zwischen spezifischen Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien herstellt.

Die Ergebnisse weisen unter anderem darauf hin, dass beide Schultypen – entgegen den bisherigen Vorurteilen – offensichtlich im gleichen Umfang Belastungen erzeugen, allerdings in verschiedenen Kategorien: Während etwa in der HAS vorwiegend mangelnde Motivation und rauer Umgangston zur LehrerInnenbelastung führen, wird dies bei den HAK-Klassen eher durch Konkurrenzdenken unter den SchülerInnen bis hin zum Mobbing verursacht. Des Weiteren lässt sich auch erkennen, dass beispielsweise ein gezielter Einsatz der Lehrkraft in dem für sie besser passenden Schultyp eine geeignete Bewältigungsstrategie darstellen würde.

Die vorliegende Untersuchung kann Hinweise geben, die sowohl die Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte an der Universität als auch die Entwicklung neuer Bewältigungsstrategien für bereits tätige LehrerInnen unterstützen.

## 1 Einführung und Problemstellung

Der Forschungsbericht "Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs LehrernInnen" des Ludwig-Boltzmann-Institutes weist darauf hin, dass österreichische Lehrkräfte physische und psychische Einschränkungen und Erkrankungen aufweisen: Etwa 50 % aller Lehrkräfte sind Burnout-gefährdet. Auch im Bereich der *Handelsakademien* (HAK) und *Handelsschulen* (HAS) sind Lehrkräfte hinsichtlich Burnout zu 22,4% einer hohen Gefährdung und zu 22,1% einer mittleren Gefährdung ausgesetzt (vgl. Hofmann et al. 2012, 82, auch Hofmann/Felder-Puig 2014, 275). Diese Gefährdung ist im Vergleich zu anderen Schultypen um einige Prozentpunkte weniger stark ausgeprägt, dennoch sprechen diese Zahlen für die Notwendigkeit, gezielt Belastungen zu ermitteln und Bewältigungsstrategien zu diskutieren.

Im deutschsprachigen Raum wurde in den letzten Jahren eine ganze Anzahl wissenschaftlicher Studien zum Thema der Belastungen und der Bewältigungsstrategien bei Lehrkräften erstellt (vgl. grundlegend Rothland 2013, 8 ff, auch Krause/Dorsemagen/Baeriswyl 2013, 66 ff.). Allerdings ist unklar, inwieweit sich diese Ergebnisse, die sich nicht explizit auf Lehrkräfte an österreichischen Handelsakademien und Handelsschulen beziehen, auch auf deren Situation übertragen lassen. Gerade bei dieser speziellen Schulform wäre es möglich, dass sich die vorliegenden Erkenntnisse nicht direkt anwenden lassen, da die dortigen LehrerInnen ein sehr heterogenes SchülerInnenklientel von HandelsschülerInnen und HandelsakademikerInnen gleichzeitig unterrichten müssen, was sich auf Belastung und Bewältigung auswirken könnte.

Im Rahmen einer Untersuchung sollte deshalb beleuchtet werden, wie sich der bisherige Forschungsstand der LehrerInnenbelastungen und -bewältigungsstrategien im deutschsprachigen Raum genau darstellt und welche Überlegungen sich daraus für das spezielle Feld der Handelsschulen und Handelsakademien ableiten lassen. Auf der Grundlage dieser vorliegenden Erkenntnisse wurde deshalb an einer HAK/HAS eine explorative Interviewreihe mit der Gruppe der sog. BetreuungslehrerInnen durchgeführt.

### 2 Ausgangslage

LehrerInnenbelastungen und die dazugehörige Bewältigung sind schon lange ein Thema in der pädagogischen Forschung bis hin zu therapeutischen Analysen (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013, Nindl et al. 2006). Dabei bezieht sich die Sichtung der *deutschen Erhebungen* auf Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Berufsschulen hinsichtlich ihrer Belastungen und/oder Bewältigungsstrategien. Aus *österreichischen Schulen* liegen ähnliche Daten vor. Die meisten Studien haben verschiedene Schultypen gleichzeitig untersucht, so auch die österreichische Studie von Nindle et al. (2006) und die Studie nach Martinek (2012), die sich ausschließlich auf Schulen in der Sekundarstufe beziehen. Allerdings sind spezielle Untersuchungen nur für HAK/HAS (noch) nicht durchgeführt worden.

Die Schultypen *HAK* und *HAS* zeichnen sich dadurch aus, dass eine Vertiefung in den Schulfächern Rechnungswesen, Betriebswirtschaft, Übungsfirma und Wirtschaftsinformatik vorliegt. Die HAS umfasst eine Ausbildungsdauer von drei Jahren und berechtigt die AbsolventenInnen die Leistung im kaufmännischen Teil der österreichischen Unternehmerprüfung anerkennen zu lassen. Die fünfjährige HAK umfasst neben der möglichen Anerkennung (wie in der HAS), eine Matura, die AbsolventenInnen eine Hochschulberechtigung verleiht (BMBWF (2018); WKO (2015)).

Um das für die vorliegende Untersuchung entwickelte Prozessmodell zu Belastungen und Bewältigungsstrategien (2017) verstehen und begründen zu können, muss zunächst einmal auf bereits vorliegende Definitionen Bezug genommen werden:

"Unter der *Belastung* wird die Gesamtheit der erfassbaren äußeren, auf den Menschen einwirkenden Einflüsse verstanden, von denen man annehmen kann, dass sie als Aufgabe, Bürde

oder Hemmnis Anstrengungen zu ihrer Bewältigung nötig machen. Die psychische Beanspruchung bezeichnet hingegen die Auswirkung der Belastung auf den Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen, Lebensumständen und seinem jeweiligen Befinden." (Lazarus/Launier 1981 in Böhm-Kasper/Weishaupt 2002, 475) So weisen Böhm-Kasper/Weishaupt (2002) auch darauf hin, dass nicht alle Belastungen und Beanspruchungen destruktiv sein müssen, sondern vom Individuum ebenso als "Herausforderung" empfunden werden können. Böhm-Kasper nutzt den Begriff *subjektiver Deutungsprozess*, der die Wahrnehmung und Beurteilung einer Belastung in Abhängigkeit zur individuellen Ausgangslage beschreibt (vgl. Böhm-Kasper/Weishaupt 2002, 475).

Auf jede Belastung erfolgt irgendeine Art der *Bewältigung*. Döring-Seipel/Dauber (2013) unterteilen Bewältigungsstrategien in "aktive und passive Bewältigung". Wenn über unterschiedliche Möglichkeiten versucht wird, herausfordernde Situationen aufzulösen oder zu senken, spricht man von *aktiver Bewältigung*. Dies umfasst einerseits Kompetenzen, andererseits den Aufbau dieser Kompetenzen, die einen adäquaten Umgang mit Belastungen zulassen (z.B. Selbstreflexion, aktives Problemlösen) und bestehende Bewältigungsmöglichkeiten nutzen (z.B. Inanspruchnahmen sozialer Hilfe). *Passive Bewältigung* verweigert ein aktives Vorgehen bezüglich der Belastungen. Dies zeigt sich in Ersatzhandlungen, Aufschub und Verdrängung bis hin zur Aussichtlosigkeit, oftmals einhergehend mit Alkohol- und Medikamenten-Abusus.

Unter Resilienz versteht man die Fähigkeit, Krisensituationen mit den individuellen Ressourcen zu überstehen und gleichzeitig für persönliches Wachstum zu verwenden (vgl. Gruhl 2014, 13, Welter-Enderlin 2012, 13 ff. in Blendinger 2015, 124 f.). Mit Hilfe von Resilienz kann man also Belastungen als Herausforderung sehen. Daraus lässt sich ableiten, dass resiliente Menschen einen sehr positiven subjektiven Deutungsprozess besitzen. Allerdings werden die Kompetenzen für Resilienz bei Lehrkräften unterschiedlich definiert. Beispielhaft sei hier Gruhl (2014) skizziert, die Resilienz im Rahmen des von ihr entwickelten Scheibenmodells definiert. Dieses Modell unterscheidet in seelische Widerstandkraft, die sich aus Optimismus, Akzeptanz und Lösungsorientierung zusammensetzt, und in Handlungsalternativen, wie Selbstregulation, Selbstverantwortung und Beziehungs- und Zukunftsgestaltung, die für Anpassung und Bewältigung des Lebens stehen (vgl. Gruhl 2014, 31 ff.). Blendinger hingegen richtet sich in seiner Untersuchung zu Resilienzfaktoren bei Lehrkräften nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse (2011) aus. Dessen Resilienzfaktoren setzen sich aus Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Problemlösen zusammen (Blendinger 2015, 25 ff. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011, 42).

Wie man an diesen zwei Quellen erkennen kann, ist Resilienz also nicht eindeutig definiert. In der Literatur wird oftmals, wenn Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung von LehrerInnenbelastungen auftreten, gar nicht von Resilienz gesprochen, obwohl die erwähnten Kompetenzen mit den Resilienzdefinitionen von Gruhl und Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse übereinstimmen (vgl. Schweer 2017, Boegner 2016, Morgenroth 2015, Urbutt 2015, van Dick 2015, Nahworld 2014, Döring-Seipel/Dauber 2013, zfds. Rothland et al.

2013, Brunnemann/Scheerer 2011, Dizinger/Fussangel/Böhm-Kasper 2011, Schmitz/Voreck 2011, Landmann 2011, Gollnick 2007). Für das vorliegende Prozessmodell sollen die bereits bekannten Resilienzfaktoren genutzt werden, weil sie die Bewältigungsstrategien beeinflussen, aber der noch nicht eindeutig definierte Begriff Resilienz wird hier nicht weitergeführt.

## 3 Prozessmodell zu Belastungen und Bewältigungsstrategien (2017)

Die Literaturanalyse zeigte nicht nur *unterschiedliche Modelle* zu Belastungen und Bewältigungsstrategien ( wie z.B. "Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung" (Rudow 1994), "Theoretisches Modell zur schulischen Beanspruchung und Belastung" (Böhm-Kasper/Weishaupt 2002), "Anforderungs-Ressourcen-Modell" (Döring-Seipel/Dauber 2013), "Transaktionale Stressmodell" (van Dick 2006)), sondern auch eine Vielzahl von *tatsächlichen Belastungsfaktoren und möglichen Bewältigungsstrategien* (vgl. Schweer 2017, Boeger 2016, vgl. Keller 2016, Linde 2016, Seibt et al. 2016, Blendinger/Tober 2015, Morgenroth 2015, Urbutt 2015, Gruhl 2014, Nahrwold 2014, Döring-Seipel/Dauber 2013, Hillert/Koch/Lehr 2013, Rothland et al. 2013, Martinek 2012, Brunnemann/Scheerer 2011, Dizinger/Fussangel/Böhm-Kasper 2011, Landmann 2011, Schmitz/Voreck 2011, Bauer 2009, Rothland 2009, Herzog 2007, Gollnick 2007, Nindl et al. 2006; Böhm-Kasper/Weishaupt 2002), wie sie bei Lehrkräften im schulischen Bereich auftreten.

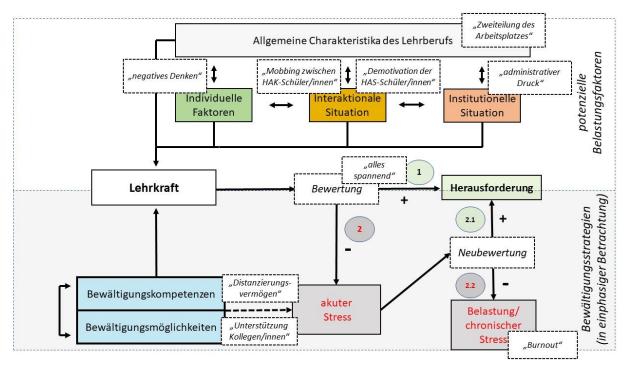


Abbildung 1: Prozessmodell der Belastungen und Bewältigungsstrategien 2017

Für die vorliegende Untersuchung wurde aus den vorhandenen Modellen und den einzelnen Belastungsfaktoren und Bewältigungen ein spezielles *Prozessmodell der Belastungen und Bewältigungsstrategien* entwickelt, dass sich aus den Ebenen der Belastungsfaktoren und der Bewältigungsstrategien zusammensetzt. Dazu wurde eine Vielzahl von bereits ermittelten und beschriebenen Belastungsfaktoren (hier über 100) klassifiziert und über mehrere Analysestu-

fen schließlich in vier verschiedene Kategorien gegliedert. Dasselbe wurde im Fall der Bewältigungsstrategien durchgeführt. (Basener 2017).

In der Ebene der Belastungsfaktoren finden sich dann folgende Belastungskategorien wieder: Allgemeine Charakteristika des Lehrberufs (beinhaltet z.B. Zweiteilung des Arbeitsplatzes, unvollständig geregelte Arbeitszeit), interaktionale Situation (beinhaltet z.B. herausfordernde SchülerInnen, Konflikte mit den Eltern), institutionelle Situation (beinhaltet z.B. administrativer Druck, Größe der Lerngruppe) und individuelle Faktoren (beinhaltet z.B. persönliches Verhalten und Einstellungen, private Belastung). Alle Belastungskategorien stehen miteinander im Zusammenhang und können sich je nach Fall gegenseitig beeinflussen. Die (potenziellen) Belastungsfaktoren der Belastungskategorien wirken auf die Lehrkraft ein. Die Lehrkraft bewertet nun den entsprechenden Belastungsfaktor entweder positiv (als Herausforderung, s. Pfeil 1 in Abbildung 1) oder negativ. Bei einer negativen Bewertung entsteht zunächst einmal akuter Stress (s. Pfeil 2 in Abbildung 1) und die Lehrkraft gelangt so in die Ebene der Bewältigungsstrategien.

Die dort vorhandenen *Bewältigungskompetenzen* (z.B. Distanzierungsvermögen, Frustrationstoleranz, Selbst und Fremdwahrnehmung) und *Bewältigungsmöglichkeiten* (z.B. Unterstützung durch KollegenInnen, Supervision, kleinere Klassen) sind entscheidend für den Umgang mit dem akuten Stress. Sie können, bezogen auf die Situation und Lehrkraft, variieren, bestimmen aber gemeinsam die Bewältigungsstrategie. Die Bewältigungskompetenzen und die Bewältigungsmöglichkeiten unterstützen bzw. behindern sich gegenseitig. Sie definieren die Neubewertung der potenziellen Belastung. Wenn eine Bewältigung gelingt, wird der akute Stress zur Herausforderung (s. Pfeil 2.1 in Abbildung 1). Bei einem Misslingen der Bewältigung verändert sich der akute Stress in eine Belastung bzw. in chronischen Stress (s. Pfeil 2.2 in Abbildung 1). Das Modell konzentriert sich auf eine einphasige Betrachtung. In einer Erweiterung würden je nach Ergebnis positive oder negative Lernschleifen/Erfahrungen in die Bewältigungsmöglichkeiten und -kompetenzen einfließen.

Im Prozessmodell finden sich gerade für die *Belastungen* neue Ansätze. Wenn auch die potenziellen Belastungsfaktoren sich in den Modellen von Kramis-Aebischer (1995) und Krause/Dorsemagen (2007) in ähnlicher Form finden lassen, so betont das für diese Untersuchung entwickelte Modell insbesondere die Bedeutsamkeit der Belastungskategorie *interaktionale Situation*: "Der Lehrerberuf ist ein Interaktionsberuf." (Schmitz/Voreck 2011, 164) Entsprechend betonen Schmitz/Voreck auch die Bedeutung von Interaktionsbelastungen für Lehrkräfte. Hillert/Koch/Lehr machen beispielsweise auf die enorme "Interaktionsdichte" aufmerksam, der eine Lehrkraft in einer Schulstunde mit einer hohen Anzahl von Entscheidungen ausgesetzt ist (vgl. Hillert/Koch/Lehr 2013, 806, auch Blendinger/Tober 2015, 124, Hülsheger/Lang/Maier 2010 in Krause/Dorsemagen/Baeriswyl 2013, 63). Die Bewertung der

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ein Beispiel für die gegenseitige Förderung wäre hier eine Supervision (*Bewältigungsmöglichkeit*), die die Selbstreflexion (*Bewältigungskompetenz*) unterstützt und die ihrerseits durch Selbstreflexion gefördert wird. Behindern würden sich die beiden Bereiche z.B. dann, wenn ein Mangel an aktivem Problemlösen (*geringe Bewältigungskompetenz*) vorliegt, und dies die Teilnahme an einer Supervision (*vorhandene Bewältigungsmöglichkeit*) erschweren würde.

Belastungsfaktoren als Beanspruchungsreaktion und -folgen basiert auf dem Modell von Böhm/Kasper (2004). Böhm/Kasper (2004) konzentrieren sich in ihrem Modell allerdings nur auf die nicht-bewältigten Belastungen. Zwar wird auf den subjektiven Deutungsprozess hingewiesen, der bei positiver Ausprägung die Belastungen als (bewältigbare) Herausforderungen wahrnehmen lässt, aber der Prozess einer möglichen Bewältigung durch die Einflussgrößen Bewältigungskompetenzen und Bewältigungsmöglichkeiten wird dort nicht formuliert.

Die Beanspruchungsreaktion als expliziter Stress und ihre mögliche Neubewertung findet sich in van Dick (2006), was für das vorliegende Prozessmodell um den direkten Zusammenhang zwischen *Bewältigungsmöglichkeiten und -kompetenzen* und der Bewertung durch die Lehrkraft (aus dem Modell von Döring-Seipel/Dauber (2013); bei ihnen als soziale und personale Ressourcen benannt) ergänzt wurde.

Das hier entworfene Modell ähnelt am stärksten dem bereits existierenden Modell von Oesterreich (2014, 10, entwickelt nach Rudow 1994). Allerdings konzentriert sich dieses Modell nur auf Handlungsvoraussetzungen und -kompetenzen und es fehlen ihm die für die vorliegende Untersuchung wichtigen Bewältigungsmöglichkeiten. Zudem sind dort die potenziellen Belastungsfaktoren nicht differenziert gruppiert, was gerade für die spezielle Analyse der Situation in HAK/HAS von großer Bedeutung ist.

### 4 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Untersuchung erforscht explorativ die "Belastungen und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an BHAK/BHAS" und verfolgt dazu im Einzelnen die folgenden zwei Forschungsfragen:

## Forschungsfrage 1: Treten in der HAK/HAS dieselben Belastungsfaktoren wie in anderen Schultypen auf?

Die oben genannten speziellen Bedingungen der HAK/HAS könnten zu anderen als in der Literatur für andere Schultypen bereits beschriebenen Belastungen führen.

## Forschungsfrage 2: Welche Bewältigungsstrategien kommen bei den Lehrkräften in HAK/HAS zum Einsatz?

Auch hier muss die spezielle Situation an HAK/HAS genauer analysiert werden. Zu dieser allgemeinen Forschungsfrage wurden noch zwei spezielle Vorannahmen entwickelt, die durch Praxiserfahrungen im Rahmen des Pflichtmoduls "Lernen durch Lehren - Master Wirtschaftspädagogik Universität Innsbruck" angestoßen wurden: Von den dort betreuenden Lehrkräften wurde immer wieder angesprochen, dass die beiden Schultypen HAK und HAS jeweils unterschiedliche Belastungen verursachen. Vorliegende Untersuchungen aus anderen Schultypen zeigen auf, dass der Schultyp einen deutlichen Einfluss auf die erforderlichen LehrerInnen-Kompetenzen (vgl. Boeger 2016, 204 f.) und auf die LehrerInnen-Belastungen (vgl. Krause/Dorsemagen/Baeriswyl 2013, 64) hat.

Legt man die Definition der HAK/HAS zu Grunde, so kann man die HAK eher mit dem Gymnasium und die HAS stärker mit der (deutschen) Berufsschule vergleichen, auch wenn die HAS-SchülerInnen die Schulart bereits im Alter von 14 Jahren beginnen können. Damit treffen die LehrerInnen an HAK/HAS auf zwei deutlich unterschiedliche SchülerInnengruppen: Wenn man die Aufgaben einer Lehrkraft nach Rothland (2013, 27 f.) definiert, so sollte in der HAK beim Unterrichten stärker der fachliche Anteil im Vordergrund stehen ("WissensvermittlerIn"), während in der HAS mehr das Erziehen, Beurteilen und Beraten ("Pädagoge/in") eine Rolle spielen könnte – das Unterrichten findet dort auf einem fachlich weniger anspruchsvollen Niveau statt. Da die Lehrkräfte regelmäßig in beiden Schultypen eingesetzt werden können, könnte auch eine gezielte Auswahl der Schultypen passend zu den einzelnen Lehrkräften vorgenommen werden. Hierzu wurden in der vorliegenden Untersuchung noch folgende spezielle Vorannahmen formuliert:

Vorannahme 1: Der Schultyp HAK/HAS wirkt durch seine Heterogenität (zwei distinkte SchülerInnengruppen) belastungsentlastend.

Vorannahme 2: Eine gezielte Zuordnung von LehrerInnentypen (Unterscheidung in sog. "WissensvermittlerInnen" und in sog. "PädagogenInnen") zu unterschiedlichen Klassen bzw. Fächern ist gerade an der HAK/HAS leicht umsetzbar und verringert das Belastungsrisiko.

Da sich vorangegangene Untersuchungen zu Belastungen und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften auf andere Schultypen beziehen und zu erwarten steht, dass sich die Ergebnisse in HAK/HAS unterscheiden könnten, wurden die Forschungsfragen inklusive der Vorannahmen ergebnisoffen mit einem halbstrukturierten ExpertInnen-Interview verfolgt (zur eigentlichen Hypothesenbildung bei qualitativen Vorgehen vgl. Mayring 2010, 25).

Für die vorliegende Untersuchung wurden gezielt Betreuungslehrkräfte an einer Tiroler BHAK/BHAS gesucht. Solche Lehrkräfte sind nicht nur hinsichtlich ihrer eigenen LehrerInnentätigkeit auskunftsfähig, sondern haben auch den Einblick in die Situationen von JunglehrerInnen und studentischen PraktikantInnen. Außerdem versprechen sie, sehr gut vernetzt zu sein und das didaktische Geschehen aufgrund ihrer Betreuungsrolle ständig zu reflektieren. Auch wird die Wahrscheinlichkeit erhöht sein, dass Betreuungslehrkräfte etwaige Belastungen erfolgreich bewältigt haben, da sie sonst ihrer Zusatzaufgabe nicht nachgehen könnten. Die konkrete Auswahl erfolgte mit Hilfe eines Anschreibens an sämtliche HAK/HAS-Betreuungslehrkräfte in Tirol, das durch eine Dozentin der Universität versandt wurde. Dabei stellte sich eine Schule als besonders interessiert heraus. Dort wurden sämtliche Interviews durchgeführt und insgesamt fünf Betreuungslehrkräfte befragt. Die konkreten Personen wurden letztendlich im Schneeballsystem gewonnen. Die Interviewten teilen sich in zwei Männer und drei Frauen auf, die zwischen 46 und 53 Jahre alt sind. Ihre LehrerInnentätigkeit an der HAK/HAS reicht von 14 bis 25 Jahre. Die Berufserfahrung vor bzw. neben der LehrerInnentätigkeit stammt bei den Befragten aus der Steuerberatung, aus Reiseveranstaltungen, der Gastronomie und aus sozialen Betrieben. Fast alle Interviewten unterrichten sämtliche anfallende Fächer von Rechnungswesen und Betriebswirtschaftslehre über Wirtschaftsinformatik, Projektmanagement und Übungsfirmabetreuung bis hin zu Business Behaviour und Persönlichkeitsentwicklung. Alle fünf Befragten haben mehrere schulische Ämter wie z.B. Klassenvorstand, Mediator, Personalvertretung, Schulgemeinschaftsausschuss, Diplomarbeitskoordination oder auch Lehraufträge an der Hochschule oder Schulbucherstellung. Alle sind (natürlich) aktiv als Betreuungslehrkraft für die nahegelegene Universität.

Mit Abschluss der Interviews standen 64 Seiten Transkription von ca. 200 Minuten zur Auswertung bereit. Die Auswertung der Interviews von jeweils durchschnittlich 40 Minuten erfolgt(e) mit der Software Atlas.ti; dies ermöglicht eine schnelle und flexible Codierung. Inhaltlich basiert die Auswertung auf den ermittelten Kategorien der Belastungen und Bewältigungsstrategien, wobei diese um neue HAK- und HAS-spezifische Faktoren ergänzt werden, so dass alle dabei neu auftretenden Aussagen in die entstehenden neuen Kategorien eingeordnet werden können. Damit wird nicht völlig frei ausgewertet, wie z.B. beim Grounded-Theory-Vorgehen, sondern es wird anhand vorhandener Kategorien codiert. Eine Auszählung von Nennungen erfolgt nur in Ausnahmefällen, um statistische Zufallseindrücke zu vermeiden.

## 5 Ergebnisse der Erhebung

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben hohen explorativen Charakter; sie lassen sich nicht problemlos generalisieren: Zum einen stammen alle Befragten aus derselben Schule mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen. Außerdem wurden die InterviewpartnerInnen im Schneeballsystem gewonnen; damit könnte eine hohe interpersonale Ähnlichkeit der Interviewten zustande gekommen sein, was sich allerdings in den Interviews nicht so darstellte. Zum anderen sind LehrerInnenbelastungen für Befragte ein sensibles Thema. Insofern kann eine vollständige Offenheit der Interviewten nicht garantiert werden, trotz der zugesicherten Anonymität und der relativ entspannten Gesprächsatmosphäre. Auch wenn gezielt nach persönlichen Erfahrungen gefragt wurde und nicht nur nach Erlebnissen Dritter oder gar ausschließlich projektiv ("würde"), um konkrete Fakten und Zusammenhänge zu ermitteln, kann eine selektive Verschwiegenheit nicht ausgeschlossen werden.

#### 5.1 Identifizierte Belastungsfaktoren von Lehrkräften in HAK/HAS

Neben den in dem Prozessmodell beschriebenen Belastungsfaktoren der *individuellen* und *institutionellen Situation*, sowie *allgemeinen Charakteristika des Lehrberufs*, stellt sich vor allem die *interaktionale Situation* in den Vordergrund. Im vorliegenden Beitrag wird insbesondere die interaktionale Situation mit den SchülerInnen genauer dargestellt.

Hinsichtlich der Belastungen in der interaktionalen Situation wurden von den Interviewten am häufigsten die Konflikte mit und unter den SchülerInnen genannt. Für diese Belastungen machen die Interviewten, die alle an beiden Schultypen eingesetzt sind, unterschiedliche Angaben. Gerade die HAK-Klassen sind für zwei der Befragten schwieriger als die HAS-Klassen, da hier Konkurrenzdenken und Aggressivität ausgeprägter sind. Alle anderen beschreiben diese Schulform als eher gut handhabbar. Allerdings treten die Belastungen in der Kategorie "herausfordernde SchülerInnen" – wie Cliquenbildung, Mobbing, das Auslachen anderer SchülerInnen und die Clownerie – in den HAK-Klassen wohl öfter als in HAS-

Klassen auf. Diese Konflikte ziehen sich teilweise über mehrere Jahre hin und führen dann offensichtlich zu einem massiven Leistungsabfall.

"Und die Klasse, die ich derzeit habe, habe ich das ganze erste Jahr jede Woche Klassenrat gehabt und es sind immer die gleichen Themen, wie / Immer Mobbing und immer (Stöhnen) Ja, das ist schwierig, wenn jemand drinnen ist, der, (.) der dieses Mobbing als, in sich drin hat, dann kann man nicht wirklich viel tun." (P2: #00:12:04#)

Absenzen treten in den HAK-Klassen auch auf – genauso wie in den HAS-Klassen, obwohl man die HAK-SchülerInnen zur Matura führt. Als weitere Belastungen werden die fachlichen Anforderungen angeführt, da der Lehrstoff im Vergleich zu HAS für die Lehrkräfte anspruchsvoller ist und sich teilweise ständig erneuert. So ist ein regelmäßiges Aktualisieren des eigenen Fachwissens erforderlich.

Die Belastungssituation in der *HAS* wird unterschiedlich beschrieben. Während die einen nur die *mangelnde Motivation* nennen, schildern die anderen noch weitere Belastungen: In der HAS werden *fehlende Erziehung* und *fehlende Unterstützung* durch Eltern (auch hinsichtlich der Deutsch- und Rechenkenntnisse), *hohe Anzahl der Absenzen*, *fehlende Disziplin* und *fehlender Respekt gegenüber MitschülerInnen und auch gegenüber der Lehrkraft* genannt.

"Vom Umgang untereinander, unter den Schülern. Wie oft untereinander reden, das geht oft gar nicht. Das geht gar nicht so gegen den Lehrer am Anfang. Die Sprache, weißt du, die, die in der ersten Klasse haben. Und Umgang miteinander und auch der Umgang mit dem Lehrer. Da fehlt vor allem der Respekt. Und beratungsresistent in jeder Hinsicht. Und Elternhäuser, die nicht mitziehen. Das ist eigentlich auch / Das kann sehr belastend sein, wenn da der Lehrer nicht unterstützt wird, in seinem Tun."

Gewalt zwischen den SchülerInnen soll laut Interviews ebenfalls häufiger auftreten, verbal wie auch körperlich. Zudem ist der Lärmpegel hoch. Fehlende Motivation und Vergessen von Unterrichtsmaterialien sind zusätzlich belastend. Daher ist vor allem die didaktische Aufbereitung für Lehrkräfte herausfordernd und muss zudem ständig an die jeweiligen HAS-SchülerInnen angepasst werden. Weil der Lernplan erneuert wurde und der Leistungsunterschied zwischen HAK/HAS nun stärker auseinandergeht, ist auch ein paralleles Aufbereiten des Lehrstoffes von HAK/HAS nicht mehr möglich.

"In Wirklichkeit habe ich es schlecht gelöst. Also ich habe da den Sprung / Das war der erste Turnus, nachdem der neue Lernplan bei der Handelsak / bei der Handelsschule war und da habe ich den Sprung in den neuen Lernplan nicht richtig geschafft. Also da habe ich wirklich / Ja, ich muss zu Hause besser überlegen, was kann ich von denen verlangen und was nicht. WEIL früher waren die Lernpläne abgespickt für die Handelsschule, aber sie waren sehr ähnlich zur Handelsakademie. Es war kein großer Unterschied. Und das ist jetzt anders."

Außerdem machen HAS SchülerInnen *nicht direkt darauf aufmerksam, ob sie Sachverhalte verstanden* haben. Dies lässt sich meistens erst dann feststellen, wenn schlechte Leistungen in den Schularbeiten bzw. anderen Leistungsfeststellungen auftreten.

#### 5.2 Mögliche Bewältigungsstrategien aus Sicht der Befragten

Auch für die Bewältigungsstrategien machen die Interviewten, die alle an beiden Schultypen eingesetzt sind, konkrete und unterschiedliche Angaben.

Bei den *HAK-Klassen* schildern – wie bereits beschrieben – zwei Interviewte die Konflikte zwischen den SchülerInnen als zentral, während bei den anderen Interviewten diese Belastungen der HAK-Klassen eher eine geringere Rolle spielen. Eine Bewältigungsstrategie für diese zentralen Konflikte sind die sogenannten *Klassenratssitzungen*. In den Klassenratssitzungen diskutiert der Klassenvorstand (Lehrkraft) mit den SchülerInnen bestehende Probleme und versucht gemeinsam mit der Klasse Lösungsansätze zu finden. Grundsätzlich sind eine *neutrale Haltung und eine persönliche Distanz bei diesen Konflikten* wichtig. *Autoritäre Lösungen sollen dabei vermieden* werden. Sollten die Konflikte zwischen den SchülerInnen zu extrem sein, kann es sinnvoll sein, *externe Hilfe* zu involvieren.

"Also ich kann, wie gesagt, ich versuch sie durch diese, (.) durch diese (.) Klassenratsstunden und die externen Mediatoren in den Prozess zu führen und schaue, dass sie, dass sie (.) den Konflikt irgendwie lösen, aber in Wirklichkeit müssen sie selber den Willen haben, das zu lösen. Gegen den Willen / des wäre die einzige Möglichkeit, dass ich sage, ich fahre eine knallharte Tour und mache die nieder. Das wäre die andere Alternative. Nur selber belastend / Es ist zeitlich belastend, weil man viel Zeit dadurch opfert. Diese Unterrichtszeit fehlt. Und natürlich wieder / Natürlich geht mir das zu Hause im Kopf herum und ich überlege, was könnte ich tun. Aber es ist nicht so, dass als mein, als mein Fehler sehe."

Bei den Belastungen in den HAS-Klassen stehen, so die Befragten, die Motivationsprobleme im Vordergrund. Um dem entgegenzuwirken, soll *Realitätsnähe im Unterricht* geschaffen werden und eine *stärkere Berücksichtigung der Motivierung im Vordergrund* stehen. Sollten überdurchschnittlich schlechte Leistungen in HAS-Klassen auftreten, muss die *Unterrichtsgestaltung direkt geändert* werden. Zudem soll der Unterricht besser auf den neuen Lehrplan abgestimmt werden. Hier ist der Fokus auf die *fachliche Sicherheit der SchülerInnen* zu richten. Eine *Selbstkontrollmöglichkeit* der SchülerInnen hinsichtlich ihres fachlichen Wissens verstärkt diese fachliche Sicherheit. Außerdem muss die Lehrkraft *bei negativer Leistungsbereitschaft von SchülerInnen Distanz* wahren. Andere versuchen es mit einem *Aufbau emotionaler Nähe*:

"Aber, aber probieren und, und reden und ja ich sage, vielleicht eine nette Ebene aufbauen. Vielleicht glauben sie das dann einem eher oder eigene Geschichten dann auch einmal erzählen und, und, und /"

Zusammenfassend scheint es so zu sein, dass bei HAS-Klassen die richtige Gestaltung des Unterrichts viele der spezifischen Belastungen, insbesondere die hinsichtlich der SchülerInnen-Motivation, entschärfen kann. Demgegenüber stehen (einige der) HAK-Klassen hier als Klassen mit harten Konflikten (z.B. Mobbing, Cliquenbildung) da, die eher mit kommunikativen Maßnahmen bis hin zur Mediation bewältigt werden.

In den Interviews wurden weitere *allgemeine Möglichkeiten* genannt, um Belastungen abzubauen. Die Bewältigungsmöglichkeiten sind teilweise sehr individuell, fordern persönliche Bewältigungskompetenzen (s. Kap. 3) und lassen sich nicht konkreten Belastungen zuordnen.

Hier nennen die Interviewten den Abbau von (auch außerschulischen) Arbeiten, eine Auszeit vom Lehrberuf (hier alle zwei Jahre) und die Reduzierung auf Teilzeitarbeit sowie zusätzliche außerschulische Berufe. Als weitere Bewältigungsmöglichkeiten werden der Austausch mit der Familie, die Unterstützung von der Schulleitung und das Treffen mit Freunden geschildert. Auch der Austausch und die Weitergabe von Knowhow an KollegenInnen sowie das Hospitieren bei KollegenInnen wird erwähnt, um die Belastungen aus dem sogenannten "Einzelkämpfertum" zu bewältigen. Zudem ist belastungsentlastend, wenn die Schulleitung neue Ideen, kreative Anstöße und generell Veränderungen durch die Lehrkräfte zulässt. Wenn eine der Klassen eine "Problemklasse" ist, so kann eine weitere Bewältigungsmöglichkeit in Erfolgserlebnissen aus anderen Klassen bestehen. Zudem wird das Nutzen von Fachliteratur als hilfreich empfunden.

"Ich merke selbst, dass ich mich immer wieder mit Literatur beschäftige und in manchen Büchern nachlese, ah, ok. Also ich merke immer wieder ich bin so ein bisschen ein Vertreter von diesem Grell und Grell. Und im Wipäd-Studium kommt man eh nicht herum, dass ich es selbst dann immer mal wieder dann lese und mir denke, ja, genau, das gefällt mir. Muss ich wieder zurückfinden."

Auch *Hobbys, Sport und Entspannungsmaßnahmen* sind gute Bewältigungsmöglichkeiten. Ebenfalls wirken die *Sommerferien* belastungsentlastend, da nur hier richtig "abgeschaltet" werden kann. Das *Führen eines Tagebuchs* begünstigt die emotionale Verarbeitung und die Selbstreflexion. Außerdem kann hier die weiter oben bereits beschriebene *Mediationsausbildung* aufgeführt werden, die einer/m der Befragten einen adäquaten Umgang mit Konfliktsituationen von SchülerInnen verspricht.

Alle Bewältigungskompetenzen sind an die handelnden Personen gebunden. Damit konzentrieren sie sich vornehmlich auf die Belastungsfaktoren der individuellen Situation, insbesondere auf den Faktor "persönliches Verhalten und Einstellung" (s. Basener 2017). Eine grundlegende Kompetenz lässt Lehrkräfte die Probleme nicht als Belastung, sondern als Herausforderung sehen und stellt damit nicht das Problem, sondern die Problemlösung in den Vordergrund (s. "aktive Problemlösung" und Pfeil 1 im Prozessmodell Abbildung 1). Zum Beispiel nennen die Interviewten an der HAK/HAS hier die Anpassungsfähigkeit, das Beobachten der Situation und die Selbstwahrnehmung. Dazu gehört auch die Selbstreflexion (bezogen auf den Unterricht). Weitere genannte Bewältigungskompetenzen sind Optimismus, Humor und Sarkasmus. Auch eine Professionalität im Umgang mit SchülerInnenkonflikten wirkt belastungsentlastend. "Nie sollte eine Lehrkraft immer der/die Beste und Beliebteste sein wollen", so die Aussage eines/r Befragten. Des Weiteren können SchülerInnen als "Spiegel" genutzt werden und die eigenen Verhaltensweisen in den Reaktionen der SchülerInnen erkannt und dann ggf. verändert werden.

"Wo ich mir denke, ja, das ist schon / Ja nicht, ja nicht mit der schlechten Haltung / Schüler hinterfragen das sehr gerne bei mir. "Dauernd sind Sie gut aufgelegt. Heute sind Sie nicht gut aufgelegt." Ganz oft sage ich dann: "Nein, das stimmt jetzt nicht. Da täuschst du dich." Oder manchmal sage ich: "Ja das stimmt. Aber, das hat jetzt nichts mit dir oder mit euch zu tun. (.) Jetzt ist gerade etwas passiert, das kann ich nicht so wegtun. Also das wären vielleicht ein paar Hinweise."

Der Respekt gegenüber der SchülerInnen ist ebenfalls eine gute Einstellung, um Belastungen zu vermeiden.

Ein/e Befragte/r schilderte, wie er/sie sich eine Zeit lang nur noch auf den Lehrberuf konzentrierte. Die Erfahrung daraus war, dass auch ein Abstand zum LehrerInnenberuf wichtig ist und deshalb wäre das *Definieren von sinnhaften Lebensinhalten außerhalb des Berufs* eine gute Bewältigungskompetenz.

Bei einem Interview ist es auffällig, dass die männlichen Schüler ständig aufgewertet werden:

"Eben, um wieder zu den Buben zurück zu kommen. Mädchen sind eher schulkonform und haben in der Regel bessere Noten. Das beobachte ich auch so über die Jahre. Und die Buben sind einfach viel effizienter. Die wissen, wann sie etwas zu tun haben und sind EXTREM lebenskonform. Die wissen genau, was Sache ist. Und das ist auch ganz spannend, das einmal festzustellen und [...] es war auch spannend für mich dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern. Wie die aufnehmen, wie die lernen. Das habe ich auch erst im Laufe dieser Lehrjahre irgendwann einmal lernen müssen, dass man eigentlich ganz unterschiedlich unterrichten müsste, also Jungs und Mädchen." [...] "Das darf man den Mädchen nicht sagen. Aber ich glaube grundsätzlich nehmen die Jungs schneller auf. Und die arbeiten effizienter: Die holen sich das, was sie brauchen, um positiv zu sein, und die Mädels verzetteln sich oft in ihren schönen Mappen und in ihrem Konform-sein und (.) so, wenn man es, wenn man es über den Daumen sagt. Es gibt natürlich bei beiden Geschlechtern Unterschied / Es gibt Mädchen, die extrem schnell aufnehmen und genau wissen, was sie tun, aber [...]" (P5: #00:09:30#)

Diese *Stereotypenbildung* könnte man auch als Bewältigungskompetenz sehen (unabhängig der politischen Correctness), weil damit Fehlverhalten der SchülerInnen als normal und angemessen gesehen werden kann. Auch *Reflexionsvermögen* als Bewältigungskompetenz lässt sich bei einer befragten Person interpretieren, wenn immer wieder von "man macht" oder "so wird es gemacht" oder "für mich hat das so funktioniert" bzw. "das kann man jetzt nicht so verallgemeinern" gesprochen wird.

Als letztes soll hier noch die *emotionale Erleichterung* durch *Sich-Ärgern* festgestellt werden:

"Ja, ich ärger mich über alles Mögliche. Über meine Schüler, über meinen Partner, über meinen Sohn, über alles Mögliche, aber das ist ja normal, oder? Das gehört ja dazu. Nein, passt gut." (P5: #00:07:42#)

#### 5.3 Gültigkeit der Ergebnisse

Durch die Auswahl der Stichprobe der Betreuungslehrkräfte entsteht automatisch eine Konzentration auf Personen, die eher aktiv ihre Berufssituation angehen und deshalb wohl eher zu aktiven Bewältigungsstrategien neigen. Auch die projektiven Fragen ("Was machen andere?") wurden eher mit aktiven Bewältigungsstrategien beantwortet. Andererseits ist genau das für das Auffinden aktiver und damit gesundheitsförderlicheren Bewältigungsstrategien hilfreich, schränkt aber die Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen ein. Dadurch, dass alle Befragten aus derselben Schule kommen, ist die institutionelle Situation für die Befragten der vorliegenden Untersuchung gleich. Das hat den Vorteil, dass objektiv gesehen fast alle denselben institutionellen Belastungen unterliegen, wenngleich sie diese

unterschiedlich wahrnehmen und bewältigen. Ein Nachteil ist, dass andere institutionelle Bedingungen nur sehr schwach in diese Untersuchung einfließen können, nämlich nur durch Erfahrungen aus der Berufshistorie der Befragten. Des Weiteren sind fast alle Aussagen der Interviews hinsichtlich der offensichtlichen Aussage klassifiziert. So wäre beispielsweise das ständige Betonen der Belastungen als Herausforderungen oder das ständige Nennen der Bewältigungsstrategie "Mediation" auf alle Belastungen hin in einer tieferen Interpretation deutlich zu hinterfragen. Die häufigen Unterbrechungen beim Interviewen (durch SchülerInnen und KollegenInnen) haben zwar nach Beobachtung keinen Effekt, könnten aber die Aussagen der Lehrkräfte beeinflusst haben. Als weitere Einschränkung könnte ein sogenanntes Groupthink alle Ergebnisse in dieselbe Richtung beeinflusst haben. Außerhalb der Interviews wurde dazu einmal geäußert, dass es z.B. immer "die Gleichen sind, die sich für die Studierenden Zeit nehmen".

## 6 Diskussion und Konsequenzen

Auch wenn die Ergebnisse nur aus einer Schule stammen, so geben sie einen ersten Einblick in die Situation von Belastungen und Bewältigungsstrategien von HAK/HAS. Außerdem bieten sie aktuelle Daten, wie strukturelle Änderungen von HAK/HAS-LehrerInnen wahrgenommen werden. Daraus könnten Maßnahmen abgeleitet werden, wie zukünftige Lehrkräfte an HAK/HAS im Rahmen ihres Studiums der Wirtschaftspädagogik an österreichischen Universitäten auf Belastungen und deren Bewältigung vorzubereiten sind.

Damit die gewonnenen Ergebnisse für die Wissenschaft, aber auch für die praktische Umsetzung genutzt werden können, erfolgt zunächst eine Diskussion der aufgeworfenen Forschungsfragen.

## Forschungsfrage 1: Treten in der HAK/HAS dieselben Belastungsfaktoren wie in anderen Schultypen auf?

Betrachtet man die gewonnenen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, so kann man zusammenfassend feststellen, dass es *Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Schultypen (HAK/HAS)* gibt: In den HAK-Klassen, also den dem Gymnasium sehr ähnlichen Klassen, sind die Belastungen stark durch die interaktionale Situation bedingt und äußern sich hier insbesonders als *Konflikte zwischen den SchülerInnen*, aber auch als Disziplinprobleme (Absenzen etc.). Demgegenüber stellen sich die Belastungen der interaktionalen Situation in den HAS-Klassen als Probleme der *Schüler-Motivation* dar:

"Wie ich die Handelsschulen erlebt habe, ist es da nicht, nicht immer so extrem. Also die sind vom Sozialverhalten, untereinander vom Sozialverhalten zwar teilweise ein bisschen ruppig, aber sie sind nicht, nicht so latent aggressiv und konfliktträchtig, wie die Handelsakademieklassen. Da ist auch das Konkurrenzverhalten auch nicht so groß. Das kann auch damit zusammenhängen, dass einfach (.) das Konkurrenzdenken in diesen Klassen nicht größer ist."

(Nur) eine/r Befragte/r betont die tatsächlich stärkeren Belastungen bei den HAS-Klassen. Er/sie bezieht sich insbesondere auf den rauen Umgangston der HAS. Allerdings unterrichtet

er/sie nur eine einzige dritte (Abschluss-)HAS-Klasse und damit sogar SchülerInnen, die nicht mehr ganz so große Leistungsdefizite vorweisen und schon "ruhiger" sind. Andere befragte Personen meinen hingegen, dass die HAS-SchülerInnen zwar schwer zu motivieren, aber sonst relativ nett sind. Diese Widersprüche könnten darauf schließen lassen, dass die befragte Person, die dem Schultyp HAS besonders starke Belastungen zuschreibt, vielleicht besonders schlecht mit Schultyp HAS umgehen kann und eventuell den Schultyp HAS auch überemotionalisiert. Wenn man dieser Argumentation folgt, dann kann man an dieser Stelle zwar von unterschiedlichen, aber gleichgroßen Belastungen der beiden hier betrachteten Schultypen ausgehen.

Aus der Auswertung der (hier nicht vollständig vorgestellten) Interviewergebnisse lässt sich im Übrigen für HAK/HAS die *interaktionale Situation* als Gesamtschwerpunkt bei den Belastungen feststellen. Gerade die Kategorie der *herausfordernden SchülerInnen* wird am ausführlichsten beschrieben, die schon nach Döring-Seipel/Dauber die stärkste Belastung für "kranke Lehrkräfte" auch in anderen Schultypen darstellt (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013, 90). Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich jedoch – bis auf eine Lehrkräft mit bewältigtem Burnout im Anfangsstadium – um gesunde und besonders aktive Lehrkräfte.

Institutionelle und individuelle Faktoren verhalten sich ebenfalls ähnlich zu den in der bereits vorliegenden Literatur für andere Schulformen ermittelten. Die allgemeinen Charakteristika des Lehrberufs hingegen werden in den Interviews als weniger belastend dargestellt.

Überraschend war die Aussage, dass das *Konkurrenzdenken einschließlich Mobbing* in den Abschlussklassen der HAK, also der Schule mit den älteren SchülerInnen, die zur Matura geführt werden, eine hohe LehrerInnenbelastung darstellt. Gerade hier erwartet man ein ausgeprägteres fachliches Interesse, hohe Disziplin und eine entsprechende Reife. Aber einige Lehrkräfte berichten gerade für diesen Schultyp von einer enormen psychosozialen Belastung. Belastungen in der HAS hingegen bestätigen zwar auch die klassischen Disziplinprobleme, aber vor allem die Motivationsprobleme – beides abhängig vom Alter (Pubertät) und der familiären Herkunft, so die Befragten.

## Forschungsfrage 2: Welche Bewältigungsstrategien kommen bei den Lehrkräften in HAK/HAS zum Einsatz?

Auch Lehrkräfte an HAK/HAS greifen auf die üblichen Bewältigungsstrategien zurück. In Abbildung 2 und Abbildung 3 sind die in der Literatur genannten und neu entstandenen Bewältigungsmöglichkeiten und Bewältigungskompetenzen dargestellt und die in HAK und HAS vorkommenden entsprechend gekennzeichnet. Dabei werden die jeweiligen Möglichkeiten und Kompetenzen konkretisiert; zum Beispiel wird bei den Bewältigungsmöglichkeiten auf das Tagebuchschreiben oder auf eine Mediationsausbildung zur besseren Konfliktschlichtung hingewiesen (s. markierte Kästchen).

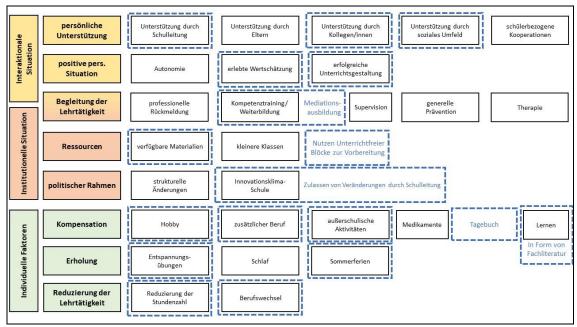


Abbildung 2: Bewältigungsmöglichkeiten von Lehrkräften (für HAK/HAS genannt: markierte Felder)

Auch bei den (personenbezogenen) Bewältigungskompetenzen sind neue Faktoren aufgetreten (s. Abbildung 3). Beispielsweise werden die persönliche Erleichterung durch "Sich-Ärgern" und das "Nutzen der SchülerInnen als Spiegel" noch nicht in der gesichteten Literatur beschrieben. Gerade der letzte Faktor könnte bei den Interviewten aufgrund ihrer Rolle als BetreuungslehrerInnen und aufgrund der ständigen Reflexionen, auch mit PraktikantenInnen entstanden sein. Die Mehrheit der Faktoren deckt sich jedoch mit den in der Literatur bereits gefundenen Faktoren.

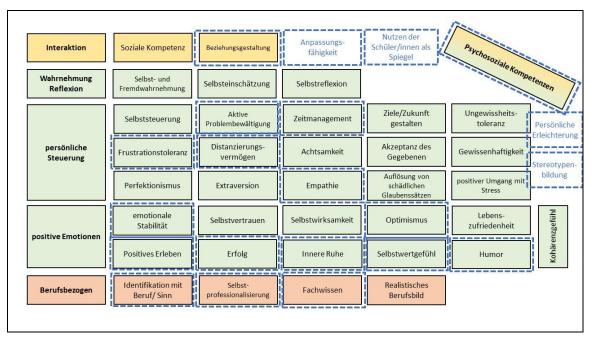


Abbildung 3: Bewältigungskompetenzen von Lehrkräften (für HAK/HAS genannt: markierte Felder)

Für die Forschungsfrage 2 wurden zusätzlich noch zwei gerichtete Vorannahmen formuliert; die dazugehörenden Ergebnisse werden jetzt dargestellt:

Vorannahme 1: Der Schultyp HAK/HAS wirkt durch seine Heterogenität (zwei distinkte SchülerInnengruppen) belastungsentlastend.

Die Möglichkeit, in beiden Typen tätig zu werden, wirkt nach den vorliegenden Daten nicht entlastend, sondern eher belastend: Durch die Veränderung im HAS-Lehrplan ist, aus Sicht der Interviewten, nicht mehr eine starke Deckungsgleichheit der beiden Lehrpläne (HAK/HAS) gegeben, so dass sich der Aufwand für das gleichzeitige Unterrichten in zwei Schultypen vergrößert. Außerdem bevorzugen einige der Befragten eindeutig einen der beiden Schultypen und empfinden die Heterogenität ebenfalls eher als belastend. Allerdings werden alle interviewten Lehrkräfte praktisch in beiden Schultypen eingesetzt.

Vorannahme 2: Eine gezielte Zuordnung von LehrerInnentypen (Unterscheidung in sog. "WissensvermittlerInnen" und in sog. "PädagogenInnen") zu unterschiedlichen Klassen bzw. Fächern ist gerade an der HAK/HAS leichter umsetzbar und verringert das Belastungsrisiko.

Ursprünglich wurde angenommen, dass ein gezielter Einsatz in einer der beiden Schultypen – entweder als "WissensvermittlerIn" (in HAK) oder als "PädagogIn" (in HAS) – der Lehrkraft Entlastung bietet. Es scheint tatsächlich die oben definierten LehrerInnentypen zu geben. Im Prinzip ist allerdings eine gezielte Zuordnung zu einem der beiden Schultypen formal nicht möglich, da an der untersuchten Schule keine freie Fächerwahl erlaubt ist. Praktisch haben die Interviewten von einer verdeckten Fächerwahl berichtet, so hier die Interpretation dieser Untersuchung, und sind so überwiegend, aber nicht vollständig in einer der beiden Schulformen eingesetzt, was als belastungsmindernd angesehen wird.

"Ja eben, dass ich einfach oder auch in der Fächerwahl, […] dass ich versucht habe so, was interessiert mich, in welche Richtung will ich gehen und probiert habe, dass ein bisschen umzusetzen. Ich meine, da hat man als Lehrer nicht das hundertprozentige Mitspracherecht. […] Ich unterrichte schon relativ lange immer BWL. Ich habe mich eher auf andere, auf andere Richtungen konzentriert. Oder was mir auch SO zum Beispiel liegt, wo, was mich echt belasten tut, wenn ich jetzt nächstes Jahr PBSK unterrichten müsste. Hey, ich kann es nicht. Ich bin es nicht. […] Und das muss man halt versuchen zu vermeiden."

"Ich kenne jetzt als Lehrer hauptsächlich den Schultyp […] HAS, Handelsschule. Natürlich in der Handelsschule eine Riesenbelastung, die Disziplin in der Klasse. Ich habe jetzt seit vielen Jahren keine erste und zweite Handelsschule. Aber ich habe sie in der Übungsfirma, in der Dritten. Da sind die dann eigentlich schon wieder ganz ok und die schweren Fälle sind schon weg. Aber was man mitkriegt, ist das ein Riesenthema. Also von Schulverweigerer bis schlecht oder nicht erzogene Kinder, die nicht wissen, was richtig oder falsch ist."

Ergänzend zu diesen Ergebnissen sind noch folgende Unterschiede in den Bewältigungsstrategien für die beiden Schultypen aufgefallen: In den HAK-Klassen ist ein gutes Fachwissen der Lehrkräfte belastungsmindernd. Aber in den oben beschriebenen extremen Konfliktfällen ist hier fast immer externe Hilfe (z.B. als Mediation) unerlässlich, um die entstandenen Belastungen abbauen zu können. Bei den HAS-Klassen ist die zentrale Bewältigungsstrategie

hingegen ein guter, fachdidaktisch aufbereiteter und an der Altersklasse orientierter Unterricht, der die Belastung durch die vorhandene Demotivation der SchülerInnen reduziert.

## 7 Zusammenfassung und Fazit

Der vorliegende Beitrag hat die besondere Form HAK/HAS im Bereich Belastungen und Bewältigungsstrategien untersucht und dort einen besonderen Schwerpunkt auf die interaktionale Situation im Hinblick auf die SchülerInnen gelegt. Unerwarteterweise werden die landläufigen Klischees für die unterschiedlichen Schultypen nicht bestätigt, denn beide Schultypen können ihre Lehrkräfte gleichermaßen belasten. Sie sind jedoch hinsichtlich der Art der Belastungen und Bewältigungsstrategien unterschiedlich.

Die zugrundeliegende qualitative Erhebung enthält dabei viele konkrete Hinweise, die es ermöglichen, einen erfolgversprechenden individuellen Umgang mit LehrerInnenbelastungen an HAK/HAS abzuleiten. Diese wiederum könnten stark in die universitäre Ausbildung einfließen, damit die PraktikantenInnen oder JunglehrerInnen in ihrer ersten Zeit nicht zu starke Belastungen erleben, sondern sogar schon Bewältigungsstrategien in ihrem Rüstzeug mitnehmen bzw. Resilienz entwickeln. Dazu ist ein Modell entworfen worden, was zur Vermittlung dieser Inhalte herangezogen werden kann, da es die Belastungssituation mit der Bewältigungssituation verknüpft.

Wissenschaftlich gesehen könnte man nach der vorliegenden explorativen Untersuchung über eine stärker quantitativ ausgerichtete Studie nachdenken, um die Ergebnisse und Überlegungen dieser Untersuchung in ganz Tirol bzw. Österreich zu überprüfen und zu erweitern. So könnten den österreichischen HAK/HAS und den Universitäten eine noch breitere Datenbasis für Lösungsansätze zur Verfügung gestellt werden, die ihre zukünftigen Lehrkräfte rechtzeitig auf Belastungen und Bewältigungsstrategien in ihrem bevorstehenden Berufsleben als Lehrkräfte vorbereiten.

#### Literatur

Bauer, J. (2009): Burnout bei schulischen Lehrkräften. In: PiD – Psychotherapie im Dialog 3 (10), 251-255.

Basener, M. (2017): Belastungen und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an BHAK/BHAS und erste mögliche Berücksichtigung in der universitären Ausbildung. Masterarbeit. Innsbruck, Leopold-Franzens-Univ..

Blendinger, A./Tober, S. (2015): Supervision zur Stärkung von Resilienz am Beispiel von Gruppensupervision mit Lehrkräften. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching Issue 2 (Volume 22), 123-138.

BMBWF (2018): Handelsakademien und Handelsschulen. Online: <a href="https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/bbs/kfm.html">https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/bbs/kfm.html</a> (10-05-2018).

Böhm-Kasper, O. (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium. Zugl.: Erfurt, Univ., Diss., 2003. Münster.

Böhm-Kasper, O./Weishaupt, H. (2002): Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (Vol.5), 472-499.

Brunnemann, G./Scheerer S. (2011): Der Lehrer – ein schwieriger Patient? In: Balint 12 (3), 74-76.

Dizinger, V./Fussangel, K./Böhm-Kasper, O. (2011): Lehrer/in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? In: ZfE - Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Vol.14 (Supplement 3), 43-61.

Döring-Seipel, E./Dauber, H. (2013): Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. 1. Aufl. Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung, Bd. 4.Göttingen.

Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau-Böse, M. (2015): Resilienz. 4., aktual. Aufl. München/Basel/Stuttgart.

Gollnick, R. (2007): Berufsnotstand: Lehrer - Lehrerin. Analyse von alltäglichen Fallbeispielen psycho-physischer Verletzungen und System-Belastungen. Berlin.

Gruhl, M. (2014): Resilienz für Lehrerinnen und Lehrer. Kraft für die Schule und für mich. Freiburg im Breisgau.

Herzog, W. (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. 1. Aufl. Bern.

Hillert, A./Koch, S./Lehr D. (2013): Das Burnout-Phänomen am Beispiel des Lehrerberufs. Paradigmen, Befunde und Perspektiven berufsbezogener Therapie- und Präventionsansätze. In: Der Nervenarzt Vol. 84 (Issue 7), 806-812.

Hofmann F./Felder-Puig R. (2014): Lehrergesundheit in verschiedenen Schultypen. Detailergebnisse der österreichischen Sekundarschullehrerbefragung. In: Prävention und Gesundheitsförderung Vol. 9 (Issue 4), 274-280.

Hofmann F./Griebler R.; Ramelow D.; Unterweger K.; Griebler U.; Felder-Puig R.; Dür W. (2012): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen. Ergebnisse der Lehrer/innenbefragung 2010. Wien.

Hülsheger, U. R./Lang, J. W. B./Maier, G. W. (2010): Emotional labor, strain, and performance: Testing reciprocal relationships in a longitudinal panel study. In: Journal of Occupational Health Psychology (15), 505-521.

Keller, G. (2016): Die Lehrerschelte. Leidensgeschichte einer Profession. 1. Aufl. s.l.: Centaurus Verlag Media (Reihe Pädagogik, v.48).

Kramis-Aebischer, K. (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Zugl.: Freiburg (Schweiz), Univ., Diss., 1995. Bern.

Krause, A./Dorsemagen, C. (2007): Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In: M. Rothland (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 1. Aufl. Wiesbaden, 53-80.

Krause, A./Dorsemagen, C./Baeriswyl, S. (2013): Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs und -gesundheitsforschung. In: M. Rothland (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Wiesbaden, 61-80.

Landmann, M. (2011): Entspannt durch den Schulalltag. Selbst- und Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. 3. Aufl. Göttingen.

Lazarus, R. S./Launier, R. (1981): Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Hrsg.): Streß. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern, 213-260.

Linde, D. (2016): Pädagogen-Burnout vermeiden. Selbsthilfe für gestresste Lehrer. Wiesbaden.

Martinek, D. (2012): Autonomie und Druck im Lehrberuf. In: Zeitschrift für Bildungsforschung Vol. 2 (Issue 1), 23-40.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim.

Morgenroth, S. (2015): Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Dissertation. Wiesbaden.

Nahrwold, T. (2014): Stress und Erschöpfung im Lehrerberuf. Burnout verstehen, erkennen und vorbeugen. Hamburg.

Nindl A et al. (2006): Zwischen existentieller Sinnerfüllung und Burnout: eine empirische Studie aus existenzanalytischer Perspektive. In: Psychotherapie Forum Issue 3 (Vol.14), 153-159.

Oesterreich, C. (2015): Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften. Zugl.: Heidelberg, Ruprecht-Karls-Univ., Diss., 2013 u.d.T.: Oesterreich, Christine: Arbeitsbezogenes Beanspruchungserleben von Sportlehrkräften – Ausprägungen und unterrichtliche Relevanz. Wiesbaden.

Rothland, M. (2009): Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Issue 1 (Vol. 12), 111-125.

Rothland, M. (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden, 7-20.

Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern.

Schmitz, E./Voreck, P. (2011): Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern. 1. Aufl. Wiesbaden.

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

19

Urbutt, A. (2015): Belastungen im Lehrerberuf: Faktoren der Belastung und Strategien der Belastungsbewältigung. o.O.

van Dick, R. (2015): Stress lass nach! Wie Gruppen unser Stresserleben beeinflussen. Berlin.

van Dick, R./Stegmann S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf. - Theorien und Modelle. In: M. Rothland (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden, 43-59.

Welter-Enderlin, R. (2012): Resilienz und Krisenkompetenz. 4. Aufl. Heidelberg.

WKO (2015): Die Unternehmerprüfung – Rechtliche Regelungen und bundesweite Informationen. Online: <a href="https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Unternehmerpruefung1.html">https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Unternehmerpruefung1.html</a> (10-05-2018).

## Zitieren dieses Beitrags

Basener, M. (2018): Belastungen und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an BHAK/BHAS. In: *bwp*@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/basener\_wipaed-at\_2018.pdf (13.09.2018).

#### **Der Autor**



## Mag. MAXIMILIAN BASENER

Universität Innsbruck/ IOL Schopf 3, D – 83714 Miesbach Maximilian.Basener@outlook.de https://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/