

Krause, Andreas

## **Lehrerbelastungsforschung - Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept**

*Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 2, S. 254-273*

urn:nbn:de:0111-opus-38779

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Essay*

*Hans-Werner Fuchs*

Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule ..... 161

*Thementeil: Leistungsvergleiche – Chancen und Folgen*

*Peter Martin Roeder*

TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen? ..... 180

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/  
Renate Valtin/Andreas Voss*

Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? ..... 198

*Kurt A. Heller*

Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen ..... 213

*Allgemeiner Teil*

*Martin Rothland*

Magister magistri lupus? ‚Mobbing‘ am Arbeitsplatz Schule ..... 235

*Andreas Krause*

Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept ..... 254

## Diskussion

*Alfred Langewand*

Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen ..... 274

*Dietrich Benner*

Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand ..... 290

## Besprechungen

*Kludia Schultheis*

Winfried Böhm (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? ..... 305

*Micha Brumlik*

Ernst Martin: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln ..... 307

*Juliane Jacobi*

Angelika Schaser: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft  
Caroline Hopf/Eva Matthes: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte ..... 308

*Theodor Schulze*

Charlotte Heinritz: Auf ungebahnten Wegen. Frauenautobiographien um 1900 ... 311

*Marc Depaepe*

Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik.  
*Teil 1:* Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus; *Teil 2:* Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik  
Dietrich Benner/Herwart Kemper (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. *Teil 1:* Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus; *Teil 2:* Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik ..... 314

## Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 321

## Content

### Essay

*Hans-Werner Fuchs*

Towards a world curriculum? – The concept of basic education (literacy) underlying PISA and the tasks allocated to schooling .....	161
--	-----

### *Topic: Large Scale Assessments – Chances and Consequences*

*Peter Martin Roeder*

TIMSS and PISA – Prospects of a Fresh Start in Educational Policy and the Monitoring of the School System? .....	180
--	-----

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/  
Renate Valtin/Andreas Voss*

To which questions does a combined interpretation of the results yielded by both PISA and IGLU provide well grounded answers? .....	198
---	-----

*Kurt A. Heller*

The Gymnasium between tradition and modern educational requirements .....	213
---	-----

### Articles

*Martin Rothland*

Magister magistri lupus? Mobbing in Schools .....	235
---	-----

*Andreas Krause*

Research on Teachers' Ability to Cope with Stress – A broadening of the approach by including a psychology of action-concept of stress .....	254
--	-----

### Discussion

*Alfred Langewand*

On the Difficulty of Understanding Education as a Challenge to Become Self-Active .....	274
---	-----

*Dietrich Benner*

On the Impossibility of Understanding Education Solely in Reference  
to the Concept of a 'Summons to Self-Activity'. A reply to Alfred Langewand ..... 290

Book Reviews ..... 305

New Books ..... 321

Andreas Krause

## Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept

*Zusammenfassung:* Die Lehrerbelastungsforschung kann durch eine Vielzahl verschiedenartiger Konzepte, Definitionen und Methoden charakterisiert werden. Vorherrschend sind Ansätze in der Tradition transaktionaler Stresskonzepte sowie Ansätze, die verschiedene Aspekte der Persönlichkeit betonen. Entsprechend beruhen die Erhebungsmethoden fast ausschließlich auf Selbstberichten der Lehrkräfte. Es bleibt theoretisch ungeklärt, welche Aspekte der Tätigkeit als Belastungsfaktoren zu berücksichtigen sind. Arbeitswissenschaftliche Vertreter orientieren sich vor allem an dem Belastungs-Beanspruchungskonzept. In diesem Beitrag wird zusätzlich ein handlungspsychologisches Belastungskonzept vorgestellt, welches auf die Unterrichtstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern übertragen wurde. Die empirischen Ergebnisse einer Studie bestätigten die Reliabilität und Validität des entwickelten Untersuchungskonzepts und somit die Möglichkeit, psychische Belastungen über Beobachter zu erheben. Das handlungspsychologische Belastungskonzept liefert einen konzeptionellen Beitrag, um ein Verständnis der Tätigkeit von Lehrkräften zu entwickeln und einen theoretisch begründeten Zugang zu Situationen zu erhalten, die sich psychisch belastend auswirken.

### 1. Einleitung

Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern<sup>1</sup> sind ein thematischer Schwerpunkt der aktuellen Lehrerforschung (vgl. Schaefers/Koch 2000). Die letzten Jahrzehnte können als Expansionsphase bezeichnet werden, sodass zahlreiche Untersuchungen sowie verschiedene Modelle und Messinstrumente vorliegen, welche bereits in Überblicksartikeln (z.B. Borg 1990; Guglielmi/Tatrow 1998; Kyriacou 1987, 2001; Rudow 1990a, b; Wisniewski/Gargiulo 1997) und Monographien (z.B. Rudow 1995) vorgestellt wurden. Zudem können bestimmte Teilaspekte bzw. angrenzende Themen als eigenständige Forschungsgebiete angesehen werden; insbesondere die Burnout-Forschung hat sich häufig auf den Lehrerberuf konzentriert (vgl. Vandenberghe/Huberman 1999). In diesem Beitrag wird keine Zusammenstellung empirischer Ergebnisse geleistet, sondern vielmehr ein kritischer Blick auf den konzeptionellen Stand der Lehrerbelastungsforschung aus arbeitspsychologischer Sicht geworfen.<sup>2</sup> Dieser wird von verschiedenen Seiten als defizitär gesehen. So stellen Guglielmi/Tatrow (1998) in ihrem Übersichtsartikel zu berufsbezogenem Stress bei Lehrern fest: „Perhaps the most serious weakness of the literature reviewed in this article is the conceptual vacuum that generally characterizes those empirical investigations“ (ebd., S. 90). Fortschritte wird es aus ihrer Sicht erst geben, wenn

- 1 Im Folgenden wird zugunsten der Lesbarkeit des Textes lediglich die männliche Form – verstanden als grammatikalische Neutralität – verwendet. Grundsätzlich sind beide Geschlechter angesprochen.
- 2 Für einen allgemeinen, nicht berufsspezifischen Überblick sei verwiesen auf Mohr/Semmer (2002), Oesterreich (2001) sowie Semmer/Mohr (2001).

es ein theoretisches Rahmenkonzept gibt, welches das empirische Vorgehen leitet (z.B. bei der gezielten Auswahl von Fragestellungen und Instrumenten).

Es wird im Folgenden aufgezeigt, welche Theorien psychischer Belastungen in der Lehrerbelastungsforschung vorherrschend sind. Darüber hinaus werden Überlegungen zu einem arbeitspsychologischen Belastungskonzept vorgestellt, welches eine sinnvolle theoretische und methodische Ergänzung liefert.

## 2. Belastungsbegriffe

Mit dem Stichwort Belastungen sind vielfältige Assoziationen (wie Stress, Unwohlsein, Überforderung, Langeweile usw.) verbunden. In zahlreichen Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung wird auf eine genaue Klärung der zugrunde liegenden Belastungsdefinition verzichtet. Ausgehend von der kurz formulierten Annahme, Belastungen seien das, was die jeweilig befragten Lehrkräfte als subjektiv unangenehm erleben, wird nach potenziellen Belastungen gefragt. So definieren beispielsweise van Dick/Wagner/Petzel (1999): „Wir verstehen hier unter Belastung die subjektive Wahrnehmung von Beanspruchung durch unterschiedliche Arbeitsbedingungen“ (ebd., S. 270). In anderen Studien wird gar keine explizite Definition vorgenommen – was als Belastungen verstanden wird, muss erschlossen werden (vgl. z.B. Buchen 1997).

Kyriacou (1998) definiert *Lehrerstress* als „the experience by a teacher of unpleasant emotions such as tension, frustration, anxiety, anger and depression, resulting from aspects of his or her work as a teacher“ (ebd., S. 4). (Lehrer-)Stress bezieht sich demnach auf die emotionale *Reaktion* des Lehrers sowie allein auf *negative* Aspekte, während positive Aspekte nicht berücksichtigt werden.

Ähnliche Definitionen finden sich nicht nur für Lehrerstress, sondern auch für Lehrerbelastungen: „Belastungen sind Beeinträchtigungen der individuellen Befindlichkeit und Stimmung, der Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten einer Person in einer gegebenen Situation, die subjektiven Leidensdruck hervorrufen“ (Ulich 1996, S. 64). Für diese – und weitere hier nicht genannte – Beispiele der Lehrerbelastungsforschung wird deutlich:

- 1) Die Begriffe Stress und Belastung werden ähnlich oder sogar synonym verwendet.
- 2) Die *subjektiven* Prozesse der Wahrnehmung und Bewältigung werden betont. Belastung resultiert demnach aus der Verarbeitung von Reizen und kann nur subjektiv erhoben werden.

Eine andere begriffliche Klärung findet sich in der arbeitswissenschaftlichen Tradition, die sich mehrheitlich auf das Belastungs-Beanspruchungskonzept beruft. Die arbeitswissenschaftliche Definition von *psychischer Belastung* (mental stress) hat Eingang in die ISO 10075 (1991) gefunden: „The total of all assessable influences impinging upon a human being from external sources and affecting it mentally“ (ebd., S. 1). Entgegen der ersten Vorschläge (von Kyriacou und Ulich) beziehen sich Belastungen demnach auf die

äußeren Einflussfaktoren und nicht auf die Reaktion der arbeitenden Person sowie auf alle Einflussfaktoren und nicht nur auf die negativen Aspekte.

Für die *Reaktionen* der arbeitenden Person wird der Begriff *psychische Beanspruchung* (mental strain) eingeführt. Hiermit ist „the immediate effect of mental stress within the individual (not the long-term effect) depending on his/her individual habitual and actual preconditions, including individual coping strategies“ (ISO 10075 1991, S. 1) gemeint. Rudow (2000) folgert entsprechend für das Verständnis von Lehrerbelastungen: „Unter *Belastung* sind alle diejenigen körperlichen, geistigen und sozialen Anforderungen in der pädagogischen Tätigkeit zu verstehen, die unabhängig vom Individuum existieren und potentiell Beanspruchungen hervorrufen[...] Die Belastung ist [...] auch in der Lehrerverbeitung als wertneutrales Phänomen, das an sich weder positiv noch negativ ist, zu betrachten“ (ebd., S. 36).

In *arbeitspsychologischen* Konzepten wird die analytische Trennung zwischen Arbeitsbedingungen und den Auswirkungen (in der arbeitenden Person) ebenfalls vorgenommen. Allerdings wird die neutrale Begriffsverwendung kritisiert, „vielmehr gelten hier psychische belastende Bedingungen durchgängig als Bedingungen, die Gesundheitsrisiken erhöhen“ (Oesterreich 2001, S. 168).

Im Folgenden werden Modelle der Lehrerbelastung vorgestellt, in denen sich die unterschiedliche Verwendung des Belastungsbegriffs fortsetzt.

### 3. Modelle der Lehrerbelastung

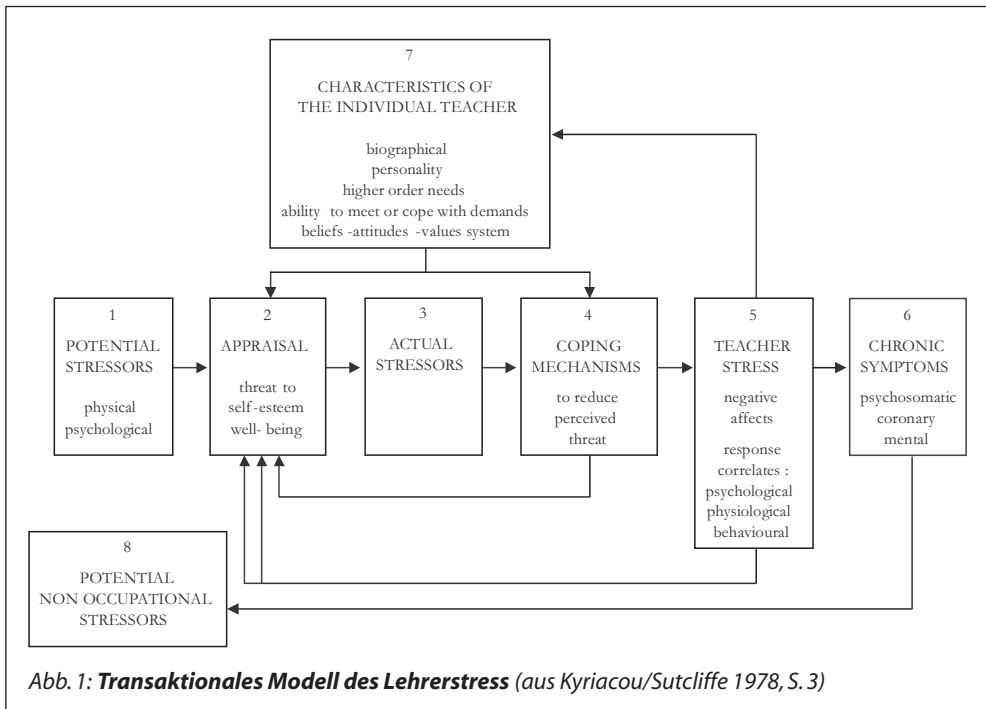
Im Laufe der letzten drei Jahrzehnte wurden verschiedene Modelle der Lehrerbelastung entwickelt (vgl. z.B. Schönpflug 1985; Worrall/May 1989). Meist werden bestehende Konzepte auf den Lehrerberuf übertragen. Die gemeinsame Fragestellung lautet, wie sich Aspekte der Arbeitstätigkeit auf das Erleben und die Gesundheit der Lehrkräfte auswirken. Dieser Einfluss wird von verschiedenen Moderatorvariablen und zwar vor allem individuellen Unterschieden (z.B. Persönlichkeitseigenschaften, Bewältigungsstrategien) beeinflusst. Ein zentraler Grundgedanke bei allen Modellen lautet, dass negative Auswirkungen bei Vorliegen eines Ungleichgewichtes zwischen Arbeitsanforderungen einerseits und den Ressourcen bzw. Fähigkeiten des Lehrers zum Umgang mit den Anforderungen andererseits zu erwarten sind. Verschiedene Ansätze legen dabei unterschiedliche Schwerpunkte. Im Folgenden werden drei zentrale Modelle aufgeführt.

Besonders häufig stehen in der Lehrerbelastungsforschung die subjektiven Verarbeitungsprozesse im Vordergrund. Dabei wird ein mehr oder weniger direkter Bezug genommen auf das *transaktionale Stresskonzept* nach Lazarus (z.B. 1999). In anderen Untersuchungen stehen bestimmte *Persönlichkeitseigenschaften* im Vordergrund. Vorherrschend ist in der Arbeitswissenschaft (im deutschsprachigen Raum) das *Belastungs-Beanspruchungskonzept*, allerdings finden sich hier nur wenige Übertragungsvorschläge für den Lehrerberuf. Es sei bereits hier betont, dass sich die verschiedenen Modelle nicht grundsätzlich gegenseitig ausschließen, sondern unterschiedliche Schwerpunkte setzen und integrierbar sind (vgl. Ulich 2001, S. 439).



### 3.1 Belastungen infolge kognitiver und transaktionaler Bewertungsprozesse

Als ein früher Vertreter von Modellen des Lehrerstress kann Chris Kyriacou gelten, der aufgrund eigener Erfahrungen im Schuldienst motiviert war, sich mit diesem Thema zu beschäftigen. Sein Modell, das er erstmals gemeinsam mit Sutcliffe 1978 veröffentlichte, ist geprägt von dem transaktionalen Stresskonzept nach Lazarus (vgl. Abbildung 1).



Ausgangspunkt sind Ereignisse, hier als „potential stressors“ benannt, die von der arbeitenden Person wahrgenommen werden und im Zusammenhang mit der Arbeitstätigkeit stehen. Bei einer ersten Bewertung („appraisal“) entscheidet die arbeitende Person, ob es sich um eine Bedrohung und somit einen Stressor („actual stressor“) handelt. Im nächsten Schritt werden vorhandene Bewältigungsmöglichkeiten („coping mechanisms“) eingesetzt. Es erfolgt also die Auseinandersetzung mit dem Stressor, wobei diese Bewältigung gelingen kann und zu einer Neubewertung der Situation führt. Falls die Bewältigungsversuche scheitern, treten negative Affekte auf („teacher stress“). Bei längerem Andauern können chronische Symptome resultieren, insbesondere in Form psychosomatischer Beschwerden („chronic symptoms“). Der Prozess zwischen Wahrnehmung potenzieller Stressoren, Bewältigung und ggf. resultierendem Stress wird beeinflusst von Merkmalen der arbeitenden Person („characteristics of the individual tea-

cher“) sowie Einflüssen außerhalb der Arbeitstätigkeit, welche sich ebenfalls als Stressoren auswirken können („potential non occupational stressors“).

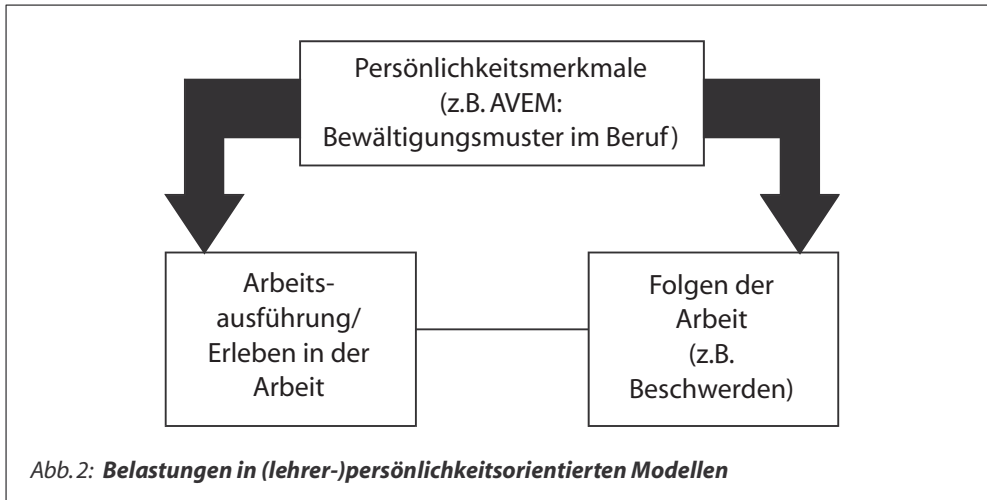
Basierend auf dem Vorschlag von Kyriacou/Sutcliffe (1978) wurden verschiedene Änderungen des Stressmodells vorgeschlagen, z.B. von Tellenback/Brenner/Löfgren (1983) sowie für den deutschsprachigen Raum von Rudow (1995). Zudem liegen Vorschläge für weitere Modelle mit eigenständigen Bezeichnungen vor, die jedoch deutliche Bezüge zu dem Stressmodell nach Lazarus aufweisen, z.B. das Person-Environment Fit Model (vgl. Pithers/Soden 1999).

Bei dem transaktionalen Stresskonzept von Lazarus und den daraus für den Lehrerberuf abgeleiteten Modellen handelt es sich um allgemeine Prozessmodelle, welche insbesondere die kognitiven Prozesse der Lehrkräfte beleuchten. Ein Vorteil dieser Modelle besteht darin, die Komplexität des Geschehens und der beteiligten kognitiven Prozesse abzubilden. Individuelle Besonderheiten – insbesondere individuelle Prozesse bei der Entstehung und Bewältigung von Stress – werden berücksichtigt. Gleichzeitig ist die Anzahl potenzieller Stressoren schwer einzugrenzen. Entsprechend unterschiedlich sind die aufgenommenen Variablen in den Modellen und Untersuchungen. Wenn jegliche Ereignisse als potenzielle Stressoren angesehen werden und allein die individuellen Prozesse bei der Stressentstehung entscheidend sind, besteht die Gefahr der Beliebigkeit bei der Auswahl von Stressoren. Es lässt sich zumindest nicht begründen, warum in Untersuchungen bestimmte Aspekte erfragt werden und andere Aspekte unberücksichtigt bleiben. Ferner besteht die Gefahr der Zirkularität bei der Definition von Stressoren, wenn ein Stressor stets im Nachhinein darüber definiert wird, dass Stress ausgelöst wurde.

Greif (1991) zeigt auf, dass der transaktionale Charakter des Modells auch Schattenseiten hat, denn sie „erweitern die Komplexität und Dynamik des Modells methodologisch [...] so grundlegend, daß die Gültigkeit des Modells kaum durch eindeutige, theoretisch abgeleitete Prognosen oder empirische Untersuchungen vollständig erfaßt und getestet werden kann. [...] Zur Lösung des Problems ist [...] eine Präzisierung und Beschränkung der Wirkungshypothesen des transaktionellen Modells erforderlich“ (ebd., S. 10).

### *3.2 Belastungen als Resultat von Persönlichkeitseigenschaften*

Wirkungshypothesen werden u.a. auf der Grundlage bestimmter Persönlichkeitstypen vorgenommen. Persönlichkeitseigenschaften sind zwar in transaktionalen Stresskonzepten bereits integriert. Verschiedene Ansätze der Lehrerbelastungsforschung zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass sie die Bedeutung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften – im Vergleich beispielsweise zu Aspekten der Tätigkeit – besonders betonen. Beispielsweise wird der persönliche Stil der Auseinandersetzung mit Arbeitsanforderungen in dem Verfahren AVEM (Schaarschmidt/Fischer 1996) thematisiert. Das Instrument wurde bereits mehrfach in Lehrerstichproben eingesetzt (vgl. Schaarschmidt/Fischer 2001; van Dick/Wagner 2001).



Mit dem Verfahren AVEM werden „die persönlichen Ressourcen der Belastungsbewältigung“ erfasst, indem „persönliche Merkmale des Arbeitsengagements, der Widerstandsfähigkeit und der arbeitsbezogenen Emotionen“ (Schaarschmidt 2002, S. 9) berücksichtigt werden. Es werden vier verschiedene, typische Muster (Gesundheitstyp G, Schonungstyp S, Risikotypen A und B) unterschieden. In Abbildung 2 wird die Dominanz von Persönlichkeitsaspekten bei der Entstehung und Bewältigung von Belastungen verdeutlicht.

Mit Verfahren wie dem AVEM können bestehende Unterschiede innerhalb der Lehrerpopulation betrachtet werden, die auf die Persönlichkeit zurückgeführt werden. Aspekte und Unterschiede in der Arbeitstätigkeit werden in diesem Ansatz wenig berücksichtigt – entscheidend ist vielmehr, wie die arbeitende Person mit gegebenen Arbeitsbedingungen umgeht. Besonders deutlich wird dieser Schwerpunkt in Abbildung 3, die von den Autoren zur Veranschaulichung verwendet wird. Lehrer unterscheiden sich demnach, ob sie sich vor sowie nach der Arbeit gut oder schlecht fühlen. Die Ursachen werden offensichtlich in Aspekten der Person, speziell den beruflichen Coping-Strategien gesehen: „Bekanntlich kann die gleiche berufliche Tätigkeit, selbst unter vergleichbaren Bedingungen ausgeführt, für den einen Lust und für den anderen Frust bedeuten“ (Schaarschmidt/Fischer 2001, S. 9).

Die unterschiedlichen Folgen der Arbeitstätigkeit werden somit auf Persönlichkeitsunterschiede zurückgeführt. Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht besteht die Gefahr, dass negative Folgen der Arbeit primär auf Persönlichkeitsunterschiede zurückgeführt werden, während der Einfluss unterschiedlicher Arbeitsbedingungen unberücksichtigt bleibt.

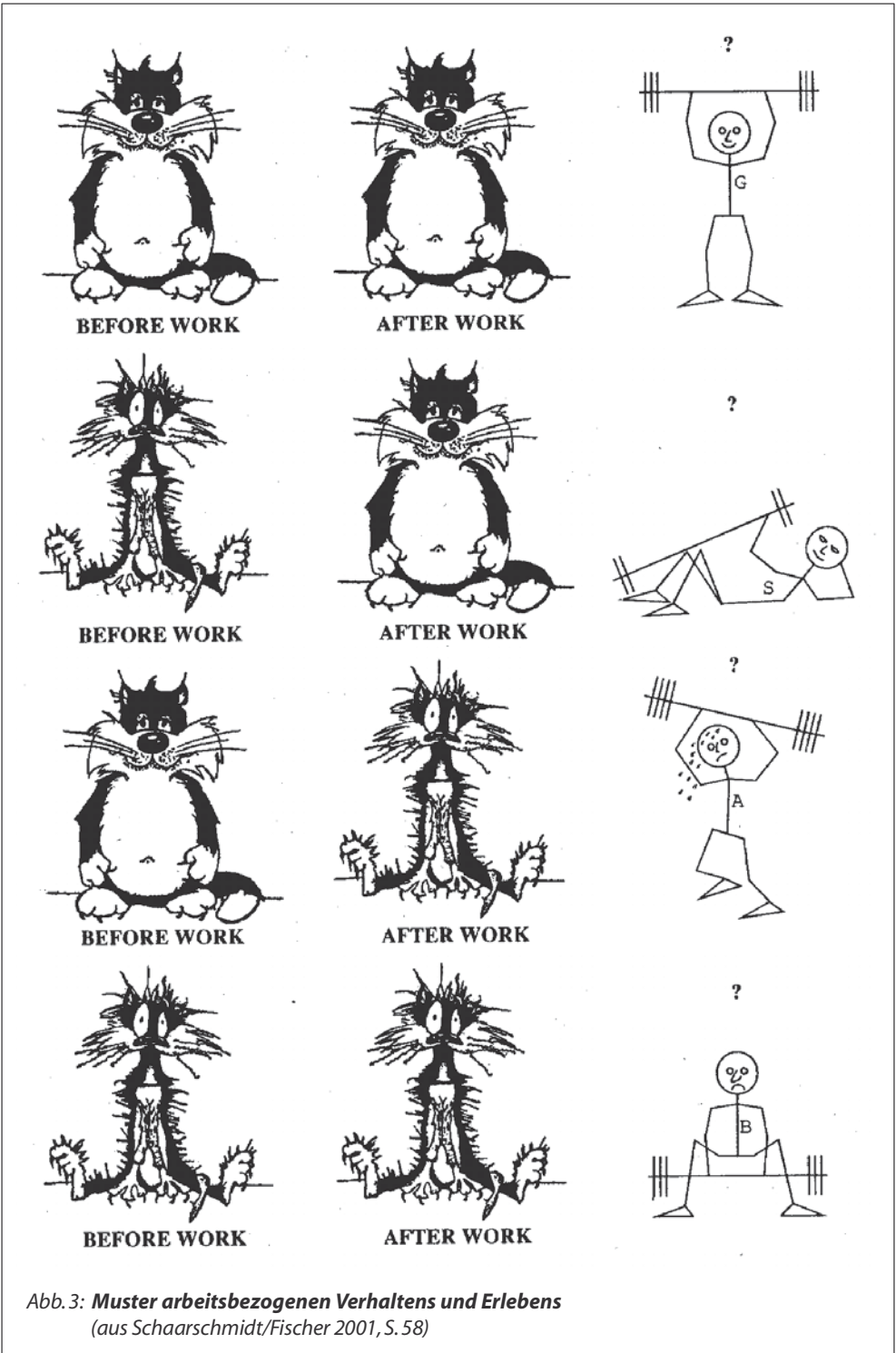


Abb. 3: *Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens*  
(aus Schaarschmidt/Fischer 2001, S. 58)

### 3.3 Belastungen als äußere Einflussgrößen

Die Entstehung und Verbreitung des Belastungs-Beanspruchungskonzepts im deutschsprachigen Raum ist wesentlich mit den Arbeiten von Rohmert/Rutenfranz (1975) verknüpft. Ursprünglich bezog sich das Konzept auf *körperliche* Anstrengungen. Es wurde auf *psychische* bzw. mentale Belastungen und Beanspruchungen übertragen (vgl. Rohmert 1984). Im Vergleich zu transaktionalen Stresskonzepten hat das arbeitswissenschaftliche Rahmenkonzept in der Lehrerbelastungsforschung derzeit noch wenig Bedeutung erlangt. Rudow (2000) sowie Schönwälder (1997) haben Überlegungen angestellt, wie das Konzept auf den Lehrerberuf übertragen werden kann.

Rudow (2000) stellt ein Rahmenmodell auf, welches helfen soll, „wesentliche Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsanforderungen, Belastung, Beanspruchung und arbeitsbedingten Erkrankungen in der Lehreraarbeit“ (ebd., S. 38) zu verstehen (vgl. Abbildung 4). Ausgangspunkt sind Tätigkeitsanforderungen in Form eines Arbeitsauftrags an die arbeitende Person, welche unter bestimmten Bedingungen zu erbringen sind. Hierbei handelt es sich um die *objektiven*, von außen einwirkenden Belastungen, welche individuell wiedergespiegelt werden und auf diese Weise als *subjektive* Belastung auftreten: „Dabei tritt die psychische Belastung als subjektive Belastung auf, weil objektive Belastungsfaktoren stets individuell wiedergespiegelt werden“ (ebd., S. 38). Rudow schlägt somit – in Abweichung zu dem ursprünglichen Belastungs-Beanspruchungskonzept – eine Unterscheidung *objektiver* und *subjektiver* Belastungen vor.

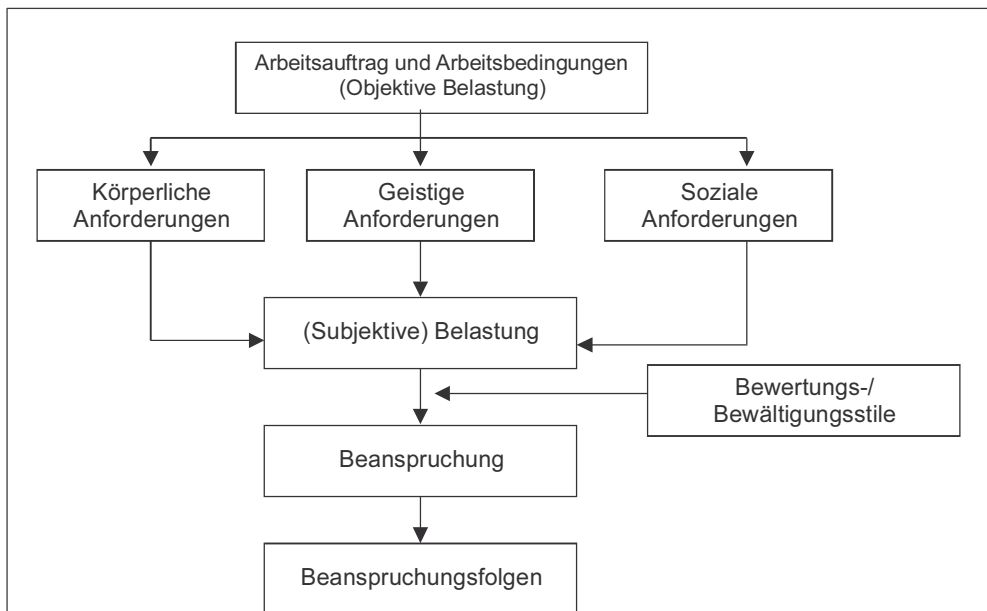


Abb. 4: **Belastungs-Beanspruchungskonzept** (in Anlehnung an Rudow 2000, S. 40ff.)

Differenziert wird ferner zwischen körperlichen, geistigen und sozialen Anforderungen. Körperliche Anforderungen (wie Haltearbeit) spielen eine untergeordnete Rolle. Geistige Anforderungen bestehen in der Umsetzung von Eingangs- in Ausgangsinformationen und dem Erzeugen neuer Informationen. Besonders bedeutsam sind nach Rudow die sozialen Anforderungen: „Dies bedeutet, dass soziale Belastungsfaktoren in der Interaktion mit dem Schüler, den Kollegen, der Schulleitung und den Eltern vorherrschen“ (ebd., S. 39).

Die Anforderungen führen zu den subjektiven Belastungen, die als *individuell* (ein einzelner Lehrer erfährt diese Belastung) oder *kollektiv* (eine Lehrergruppe erfährt die Belastung) charakterisiert werden. Die subjektiven Belastungen resultieren in *Beanspruchungsreaktionen*, d.h. „kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene“ (ebd., S. 41). Bei anhaltender Arbeitstätigkeit können auch *Beanspruchungsfolgen* entstehen, die als „überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene“ (ebd., S. 41) benannt werden. Der Zusammenhang von Belastungen und Beanspruchungen wird moderiert von Bewertungs- und Bewältigungsstilen, wobei Rudow insbesondere körperliche und psychische Handlungsvoraussetzungen (wie Motive und Einstellungen zur Berufstätigkeit oder die soziale Handlungskompetenz) herausstellt.

Da Rudow sich auf das Belastungs-Beanspruchungskonzept bezieht, beinhalten die Beanspruchungsreaktionen und -folgen konsequenterweise sowohl positive als auch negative Aspekte. Zu den *negativen Beanspruchungsreaktionen* zählt Rudow insbesondere Psychische Ermüdung, Monotonie, Psychische Sättigung und Stressempfinden (vgl. auch Richter/Hacker 1998). Aufgrund fehlender Erholungsprozesse können *negative Beanspruchungsfolgen* resultieren, wobei verwiesen wird auf Übermüdung, chronischen Stress, Burnout, Einschränkung der Leistungsfähigkeit und psychische und psychosomatische Störungen und Erkrankungen. Zu den möglichen *positiven Beanspruchungsreaktionen* gehören Erfolgs- oder gar Flowerlebnisse, zu den *positiven Beanspruchungsfolgen* Arbeitszufriedenheit oder neuerworbene Handlungsmuster (im Sinne erweiterter Kompetenzen).

Auch bei Schönwälder (1997) findet sich eine arbeitswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Belastungen im Lehrerberuf. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Frage: „Worin besteht die Belastung der Lehrer durch ihre pädagogische Arbeit und kann sie gemessen werden?“ (ebd., S. 181). Langfristig solle geklärt werden, „welche Leistung nach Art, Umfang, Intensität und Zeitstruktur“ (ebd., S. 181f.) von den Lehrern verlangt werden sollte. Bezüglich der vorhandenen Belastungsanalysen für den Lehrerberuf konstatiert Schönwälder ein Defizit, sodass die Fragen derzeit noch nicht beantwortet werden können.

Die Anwendung des Belastungs-Beanspruchungskonzepts führt bei Schönwälder zur Formulierung einer Funktion, die den Zusammenhang zwischen objektiver Belastung und Beanspruchung erhellen soll: „Belastung = Funktion von: (*Arbeitsauftrag* und *Arbeitsbedingungen*) führt zu: *Arbeitsergebnis* und *Beanspruchung* der Arbeitenden“ (ebd., S. 190). Der *Arbeitsauftrag* wird u.a. über die vertraglich vereinbarte Anzahl an Unterrichtsstunden bestimmt. Zu den *Arbeitsbedingungen* werden beispielsweise die Größe und Lernvoraussetzungen der Schülergruppen, die räumlichen Gegebenheiten

und Lehrmittel sowie die Personalzusammensetzung an der Schule gezählt. Das *Arbeitsergebnis* „besteht in einer möglichst vollständigen Realisierung der klassenstufenbezogenen Erziehungs- und Unterrichtsziele durch die Schüler“ (ebd., S. 191). Die *Beanspruchung* als Folge der Arbeitstätigkeit und der damit verbundenen Belastungen ist mit physiologischen und psychologischen Parametern messbar.

Belastung wird wie bei Rudow als externe Einflussgröße verstanden. Schönwälder ergänzt das Belastungs-Beanspruchungskonzept um zwei Aspekte:

- 1) Stärkere Betonung der Redefinition des pädagogischen Auftrags im Lehrerberuf;
- 2) Berücksichtigung des Phänomens der Selbstbelastung.

Schönwälder geht wie zahlreiche andere Autoren davon aus, dass Lehrer über einen vergleichsweise hohen Handlungsspielraum verfügen. Je höher der Handlungsspielraum, desto größer wird die Bedeutung der subjektiven Redefinition des pädagogischen Auftrags eingeschätzt. Es resultiert eine hohe individuelle Verantwortung bei der alltäglichen Ausgestaltung des Freiraums. Derzeit scheinen viele Lehrer angesichts fehlender Kriterien, die ein Erfüllen des Arbeitsauftrages anzeigen können, und eines nach oben prinzipiell offenen Erziehungs- und Lehrauftrages dazu zu tendieren, sich selbst zu überfordern. Dieses Phänomen wird von Schönwälder als *Selbstbelastung* bezeichnet. Belastungsanalyse im Lehrerberuf ist seiner Meinung nach als Analyse der Selbstbelastung zu verstehen. Im ersten Schritt erachtet er eine Analyse von möglichst zahlreichen Einzelfällen als sinnvoll, um in Abhängigkeit individuell durchaus unterschiedlicher Redefinitionen jeweils „Art, Umfang, Zeitstruktur und ansatzweise Intensität“ (ebd., S. 200) der Belastung im Lehrerberuf zu erfassen.<sup>3</sup>

Arbeitswissenschaftliche Modelle in der Tradition des Belastungs-Beanspruchungskonzepts richten ihren Blickwinkel auf Aspekte der Tätigkeit, welche sich potenziell auf die arbeitende Person auswirken. Besonders zahlreich sind bislang Untersuchungen zur Arbeitszeit (vgl. z.B. Schönwälder 2001). Ferner werden Fragebögen eingesetzt, welche Lehrer auffordern, ihre Tätigkeit einzuschätzen und dabei *nicht* das subjektive Empfinden in den Vordergrund stellen (vgl. z.B. Ulich/Inversini/Wülser 2002). Semmer und Mohr (2001) empfehlen zur Erfassung stressrelevanter Aspekte generell den kombinierten „Einsatz unterschiedlicher Meßmethoden, z.B. Selbstberichte plus Urteile arbeitsanalytisch geschulter Personen“ (ebd., S. 152). Kennzeichnend für die Lehrerbelastungsforschung ist jedoch, dass die eingesetzten Verfahren (allein) auf Selbstberichten beruhen und bislang noch kein Instrumentarium zur Erfassung psychischer Belastungen durch arbeitsanalytisch geschulte Interviewer vorliegt. Hier ist aus arbeitspsychologischer Sicht Entwicklungsbedarf zu konstatieren.

Bei der Entwicklung der Instrumente ist zu prüfen, welche arbeitspsychologischen Konzepte einen sinnvollen Beitrag leisten können. Im deutschsprachigen Raum haben handlungstheoretische Ansätze eine lange Tradition: „Hierfür bieten der situations- und

3 Die empirische Umsetzung dieser Überlegung fand an verschiedenen Schulen Bremens (z.B. Schönwälder u.a. 2000) statt.

handlungsanalytische Zugang gute Anknüpfungspunkte. Es ist zum Beispiel zu prüfen, ob und in welcher Form eine tätigkeitsanalytische Methode, wie sie zur Analyse industrieller Arbeitstätigkeiten Anwendung findet, ebenfalls zur Belastungsanalyse in der Lehrertätigkeit entwickelt werden kann“ (Rudow 1995, S. 88).

Eine solche Übertragung ist nicht nur für die Entwicklung von Instrumenten vorteilhaft, sondern kann zudem konzeptionelle Fortschritte ermöglichen. In dem Belastungs-Beanspruchungskonzept fehlt eine theoretisch begründete Antwort auf die Frage, welche Aspekte der Arbeitsbedingungen bei einer Belastungsanalyse im Lehrerberuf berücksichtigt werden müssen. Für eine solche theoretische Begründung bedarf es (aus handlungstheoretischer Sicht) eines Modells der *Lehrertätigkeit*. Auf einem solchen Modell aufbauend kann begründet werden, warum bestimmte Aspekte als Belastungen auf den Lehrer wirken.

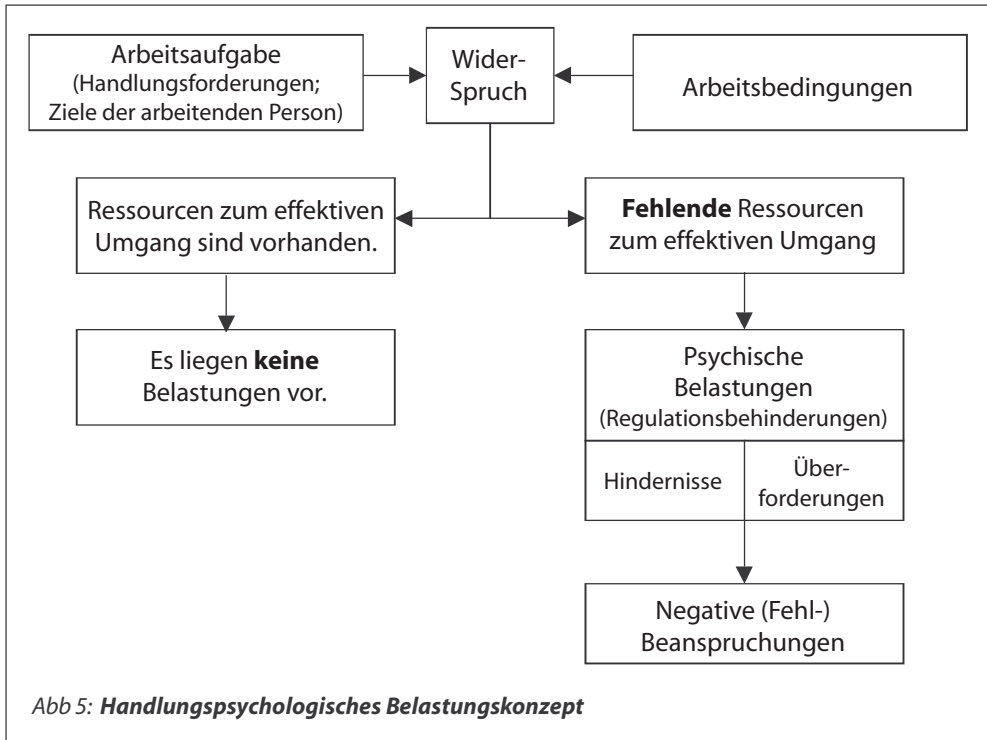
Ein arbeitswissenschaftliches Modell der Lehrertätigkeit steht noch aus. Traditionell beschäftigten sich Vertreter der Arbeitswissenschaft stärker mit Produktions- und Verwaltungstätigkeiten, und es bestehen Schwierigkeiten, die Konzepte auf personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten zu übertragen. So erscheint insbesondere die Unterrichtstätigkeit des Lehrers mit ihrem hohen Interaktionsanteil zunächst nur schwer einer arbeitswissenschaftlichen Analyse zugänglich zu sein. Zudem wurde in verschiedenen Untersuchungen gezeigt, dass der Unterricht bzw. Schülerverhaltensweisen aus Sicht der Lehrer eine wesentliche Quelle von Beanspruchungen sind (z.B. Schaar Schmidt/Kieschke/Fischer 1999, S. 258; vgl. auch Rudow 2002, S. 145). Gleichzeitig weisen Schaefers/Koch (2000) bezüglich der aktuellen Lehrerforschung daraufhin, dass „nach wie vor der forschende Blick die Barriere der Klassenzimmertür nicht durchdringen“ (S. 622) kann. „Doch gerade die Beobachtung und Analyse des Lehrerhandelns in seiner alltäglichen, routinierten Form – d.h. im Klassenzimmer vor durchschnittlich 30 Schülern – verspricht aufschlußreiche Ergebnisse“ (ebd., S. 622). Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie die Übertragung eines arbeitspsychologischen Belastungskonzept dazu beiträgt, das Theorie- und Methodendefizit zu überwinden.

#### **4. Ein handlungspsychologisches Belastungskonzept**

Ausgangspunkt ist ein arbeitspsychologisches Belastungskonzept, welches sich bei der Entwicklung von Arbeitsanalyseverfahren u.a. im Produktions- sowie Verwaltungsbereich bewährt hat (Leitner u.a. 1993; Lüders 1999; Oesterreich/Leitner/Resch 2000). Die Belastungsdefinition stammt aus dem Konzept Anforderung/Belastung, das auf der Grundlage der Handlungsregulationstheorie entwickelt wurde (vgl. für einen Überblick Oesterreich/Volpert 1999) und Bezüge zum einflussreichen Demand-Control-Modell von Karasek (Karasek/Theorell 1990) aufweist. Bedingungsbezogene psychische Belastungen liegen nach dem Konzept vor, wenn die Durchführungsbedingungen einer Aufgabe in Widerspruch zur Zielerreichung geraten: „Das Ergebnis der Arbeitsaufgabe muß auf einem vorgeschriebenen Handlungsweg erreicht werden, obwohl auf diesem Weg ständig Ereignisse oder Zustände auftreten, die die Zielerreichung behindern“ (Leitner



u.a. 1993, S. 59).<sup>4</sup> Derartige Ereignisse und Zustände werden als Regulationsbehinderungen bezeichnet. Die Behinderungen sind beispielsweise Folge der ungünstigen Organisation der Arbeit oder der Verwendung unzureichender Arbeitsmittel. Eine Beseitigung der Ursachen wäre zwar grundsätzlich möglich (z. B. durch Veränderungen der Arbeitsorganisation), der Arbeitende ist aber gemäß der vom Betrieb definierten Zuständigkeiten nicht dazu befugt, diese Veränderung durchzuführen.



Regulationsbehinderungen werden gemäß ihrer Verursachung und der resultierenden Konsequenzen unterschieden. Zum einen führen Ereignisse und Zustände bei Auftreten *unmittelbar* zu einer Behinderung der Handlungsregulation und erfordern eine Reaktion der arbeitenden Person. In diesen Fällen wird von *Regulationshindernissen* gesprochen. Zum anderen führen bestimmte (Dauer-)Zustände nicht *unmittelbar*, sondern *vermittelt* zu Regulationsbehinderungen. Die Wirkung der Dauerzustände entfaltet sich erst dadurch, dass sie über einen längeren Zeitraum fortbestehen und schließlich die allgemeinen Leistungsvoraussetzungen überfordern, die für erfolgreiches Handeln notwendig sind. Diese Fälle werden als *Regulationsüberforderungen* bezeichnet (z.B. monotone Arbeitsbedingungen).

4 In dem Konzept Anforderung/Belastung werden Belastungen negative Wirkungen auf den Menschen zugesprochen, während von Anforderungen (wie Handlungsspielraum) positive Wirkungen ausgehen.

Im Folgenden soll auf Regulationshindernisse detaillierter eingegangen werden. Grundlage der Identifizierung von Regulationshindernissen ist die Modellvorstellung eines behinderungsfreien Weges zum Arbeitsergebnis. „Dieser Weg enthält alle für die Erfüllung der Aufgabe notwendigen Überlegungen, Entscheidungen und ihre Umsetzung in konkrete Arbeitsschritte. Nicht zu diesem Weg gehören Reaktionen auf Ereignisse, die für die Erledigung der Arbeitsaufgabe überflüssig oder sogar schädlich sind“ (Oesterreich/Leitner/Resch 2000, S. 56). Allerdings wird in dem Modell des unbehinderten Weges keineswegs davon ausgegangen, dass der Ablauf einfach und problemlos sein soll. So können beispielsweise komplizierte Planungen oder mehrfache Entscheidungen aufgrund der jeweils aktuellen Situation notwendig werden, die als Teil des unbehinderten Weges anzusehen sind. Entscheidend ist, ob der Umgang mit den (u.U. nicht vorhergesehenen) auftretenden Ereignissen seitens der Organisation als Teil der Arbeitsaufgabe verstanden wird und notwendige Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Falls keine Bewältigungsmöglichkeiten vorliegen, führt das Hindernis zu psychischen Belastungen. Der gemeinsame Nenner verschiedener Reaktionsarten besteht in dem zusätzlichen Aufwand für die arbeitende Person, der in zusätzlicher Zeit ausgedrückt werden kann. Die zusätzlich notwendige Zeit als Folge eines Regulationshindernisses wird als *Zusatzaufwand* bezeichnet und ist ein quantitativer Indikator für das Ausmaß auftretender bedingungsbezogener psychischer Belastungen.

Zusammenfassend definieren Oesterreich/Leitner/Resch (2000): „Ein Regulationshindernis ist eine Behinderung des Arbeitshandelns, auf das mit Zusatzaufwand (oder riskantem Handeln) reagiert werden muß, weil keine betrieblichen Ressourcen zum Umgang mit der Behinderung existieren. Die Notwendigkeit, mit Zusatzaufwand (oder riskantem Handeln) zu reagieren, ergibt sich aus den Bedingungen der Arbeitstätigkeit und nicht aus den Eigenarten der arbeitenden Person. Es liegt nicht im Entscheidungsbereich der arbeitenden Person, grundsätzliche Maßnahmen zur Beseitigung des Hindernisses zu treffen“ (ebd., S. 59). Regulationshindernisse werden im Rahmen einzelner Arbeitsanalyseverfahren für bestimmte Tätigkeitsfelder konkretisiert (Leitner u.a. 1993; Oesterreich/Leitner/Resch 2000). In einer methodisch anspruchsvollen Längsschnittstudie im Rahmen des AIDA-Projekts wurden vorhergesagte Auswirkungen der bedingungsbezogenen Belastungen auf Krankheitsindikatoren ermittelt (Leitner 1993, 1999).

## **5. Übertragung des handlungspsychologischen Belastungskonzepts auf die Unterrichtstätigkeit**

Der handlungspsychologische Ansatz wurde auf die Unterrichtstätigkeit übertragen (Krause 2002). Die Unterrichtstätigkeit zeichnet sich durch ein hohes Ausmaß interaktiver Anteile aus. Da hierüber Veränderungen in den Schülern erreicht werden sollen, kann die Tätigkeit als dialogisch-erzeugend gekennzeichnet werden (vgl. Resch 1991). Eine zentrale Überlegung bei der theoretischen Erweiterung (im Vergleich zu Produktionstätigkeiten) ist die Vorstellung, dass Lehrer keine direkte Veränderung der Schülerkompetenzen erreichen können. Die Ziele des Lehrers beziehen sich somit nicht auf die

Veränderung im Schüler, sondern auf die *Bereitstellung von Lernsituationen*, in denen Schüler selbstständig hinzulernen können (vgl. auch Bromme 1997). Die angestrebten Lernfortschritte können nur über einen *kooperativen Prozess* zwischen Lehrer und Schüler erreicht werden.

Auftretende Schwierigkeiten während des Unterrichts aufgrund von Schülerverhaltensweisen (z.B. Unaufmerksamkeit) sind Botschaften, die aus pädagogischen Gründen berücksichtigt werden sollten (z.B. als Hinweis auf eine Überforderung). Störende Schüleraktivitäten sind somit nicht per se als Belastungsquelle anzusehen. Jedoch hat der einzelne Lehrer aufgrund der Organisation des Schulunterrichts nur begrenzte Ressourcen, um mit nicht geplanten Schülerhandlungen sowie Störungen umgehen zu können. Meist stehen dem Lehrer aus zeitlichen Gründen oder aus methodischen Gründen, da im Klassenverbund unterrichtet wird, keine unmittelbar effektiven Reaktionsmöglichkeiten zur Verfügung. Störungen des kooperativen Prozesses im Unterricht lassen sich identifizieren und als Grundlage zur Bestimmung aufgabenbezogener psychischer Belastungen heranziehen. Zur Bestimmung solcher Regulationshindernisse im Unterrichtsgeschehen werden *vier Konstellationen* unterschieden:

- 1) (Zwischen Lehrern und Schülern) *divergierende Zielstellungen*: Während der Lehrer den Unterricht durchführt, verfolgen Schüler andere Zielstellungen. Die Schüler sind nicht motiviert, aktiv am Unterricht teilzunehmen.
- 2) *Fehlende Schülerkompetenzen*: Schüler sind motiviert, besitzen aber nicht die notwendigen Voraussetzungen, um aktiv am Unterricht teilnehmen zu können (z.B. fehlende Sprachkompetenz).
- 3) (Beim Lehrer) *zeitlich konfligierende Zielstellungen*: Es entstehen pädagogische Problemsituationen, in denen sich der Lehrer zwischen dem ursprünglichen Ablaufplan und neuen Zielen entscheiden muss (z.B. aufgrund eines aktuellen Konflikts innerhalb der Klasse).
- 4) *Fremdeinfluss*: Hindernisse, die nicht von den Schülern der Klasse ausgehen, stören den Unterrichtsablauf (z.B. defekter Overheadprojektor).

Regulationshindernisse werden über die Anzahl an Hindernissen sowie den notwendigen Zusatzaufwand operationalisiert. Im Folgenden soll exemplarisch verdeutlicht werden, worum es sich bei dem *Zusatzaufwand* (als Reaktion des Lehrers auf Hindernisse, welche nicht unmittelbar Lernprozesse ermöglichen und als ineffektiv gekennzeichnet werden können) handelt:

Der Lehrer beginnt mit der Erläuterung für eine vom ihm geplante Einzelarbeit. Gleichzeitig beginnen zwei Schüler, sich über einen Spielfilm zu unterhalten, den sie am Vorabend gesehen haben. Andere Schüler sind damit beschäftigt, sich gegenseitig zu necken, indem sie sich Material wegnehmen und unter den Armen kitzeln. Ein Schüler steht auf und geht zum Mülleimer, um seinen Bleistift anzuspitzen. Sein Nachbar meldet sich, weil er sein Unterrichtsmaterial (z.B. eine Schere) zu Hause vergessen hat, während ein anderer Schüler demonstrativ seinen Kopf auf den Tisch legt und so tut, als ob er schlafen würde. Der Lehrer bemerkt die zunehmende Un-

ruhe und Lautstärke im Klassenzimmer und ermahnt einzelne Schüler. Er wartet, bis sich der herumlaufende Schüler wieder gesetzt hat und fragt, wer eine Schere übrig hat. Anschließend wiederholt er die bereits begonnene Erläuterung. Zwischendurch wird er noch durch einen zu spät kommenden Schüler gestört und wartet, bis sich auch dieser Schüler gesetzt hat.

Die Handlungen der Schüler stellen verschiedenartige Störungen des kooperativen Prozesses dar und sind somit potenzielle Regulationshindernisse. Auf die Störungen bzw. Schülerbotschaften muss der Lehrer eingehen. Wenn keine Ressourcen zum effektiven Umgang mit den Hindernissen vorhanden sind, liegen psychische Belastungen vor. Die Belastungen werden operationalisiert über den *Zusatzaufwand*. Dieser besteht in dem zeitlichen Aufwand des Lehrers (in Minuten bzw. Sekunden), auf die Hindernisse einzugehen: Er ermahnt die Schüler, wartet ab, bis sich Schüler gesetzt haben, besorgt vergessenes Arbeitsmaterial und wiederholt seine Instruktion.

Die vier Konstellationen werden in einem Manual (Krause 2002) ausführlicher erläutert, dienen Beobachtern bei der Betrachtung einer Unterrichtsstunde als Orientierungshilfe und sollen eine eindeutige Unterscheidung belastungsrelevanter von sonstigen Unterrichtssituationen ermöglichen. Diese Unterscheidung ist für die Beobachter (nur) möglich auf der Basis der Kenntnis des vom Lehrer *vorab geplanten Unterrichtsablaufes*, d.h. der Unterrichtsplan muss vor der Stunde erfragt werden. Störungen des kooperativen Prozesses und damit psychische Belastungen werden vor dem Hintergrund der jeweils verfolgten Zielstellungen identifiziert. Als Indikatoren für psychische Belastungen werden neben den Regulationshindernissen (Anzahl der Hindernisse sowie das zeitliche Intervall des Zusatzaufwandes) Regulationsüberforderungen (z.B. Lautstärke) erhoben. Zusätzlich wird der zeitliche Anteil verschiedener Unterrichtsphasen erfasst (z.B. fachlicher Unterricht, administrative Phasen).

Belastungen (und Unterrichtsanteile) werden durch externe Beobachter erhoben und nicht – wie bislang üblich – über Selbstberichte der beteiligten Lehrer erfasst. Erste empirische Ergebnisse bestätigen, dass das handlungspsychologische Belastungskonzept auch für die Lehrertätigkeit ein sinnvoller Rahmen ist, um Belastungsuntersuchungen zu ermöglichen.<sup>5</sup>

5 Im Rahmen einer Pilotstudie (46 Unterrichtsstunden) wurden die Reliabilität und Validität des Untersuchungskonzepts überprüft. Dabei zeigten sich gute Beobachterübereinstimmungen, d.h. eine reliable Datenerhebung der zentralen Variablen war möglich. Ferner bestanden inhaltlich hohe und z.T. statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den durch Beobachter ermittelten psychischen Belastungen einerseits und der Veränderung des subjektiven Befindens der Lehrer (erhoben mit der Eigenzustandsskala von Nitsch 1976) sowie der Bewertung des Belastungsgrades durch die Lehrer andererseits. Diese kriterienbezogene Validierung (vgl. Oesterreich/Bortz 1994) des Verfahrens wurde ergänzt durch eine kommunikative Validierung im Rahmen einer Videokonfrontation mit den Lehrern. Interessanterweise bestanden zudem signifikante Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß psychischer Belastungen und dem prozentualen Anteil effektiven Unterrichtens, der über die Unterrichtsanteile operationalisiert wurde, in denen fachliche oder überfachliche Unterrichtsziele verfolgt wurden. Ausführlichere Darstellungen finden sich bei Krause (2002).

## 6. Fazit

Bislang wird die Lehrerbelastungsforschung von Ansätzen dominiert, die die subjektiven kognitiven Prozesse oder interindividuell unterschiedlich ausgeprägte Persönlichkeitseigenschaften bei der Entstehung negativer Folgen der Arbeitstätigkeit betonen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass individuelle Prozesse und Unterschiede fokussiert werden und entsprechend personenbezogene Fragestellungen dominieren. Vorteilhaft sind diese Ansätze insbesondere bei der Untersuchung von individuellen Bewältigungsstrategien, z.B. im Rahmen salutogenetischer Fragestellungen (vgl. Antonovsky 1987). Es ist allerdings uneindeutig, welche Belastungsaspekte zu berücksichtigen sind. Erste Vorschläge liegen zur Übertragbarkeit des Belastungs-Beanspruchungskonzepts auf die Lehrertätigkeit vor, die eine Trennung von Belastungen und Beanspruchungen fordern. Es erscheint möglich, die verschiedenen Ansätze in einem allgemeinen arbeitswissenschaftlichen Belastungs-Beanspruchungsmodell im Sinne eines Forschungsprogramms zu integrieren. Dabei ist zukünftig stärker zu prüfen, inwieweit eine differenzierte Erfassung von Aspekten der Arbeitstätigkeit von Lehrern möglich ist. Der anzustrebende Standard sollte sich an den bestehenden Verfahren z.B. für Produktionstätigkeiten orientieren (vgl. Dunkel 1999).

Vorgestellt wurde ein handlungspsychologisches Belastungskonzept, das eine theoretisch begründete Auswahl potenzieller Belastungsfaktoren ermöglicht. Beispielhaft wurde für die Unterrichtstätigkeit aufgezeigt, dass auch im Lehrerberuf neben Selbstberichten methodische Ergänzungen entwickelt werden können, die z.B. auf Beobachtungen beruhen.<sup>6</sup> Der integrierte Einsatz von Selbstberichten und Fremdurteilen könnte somit zukünftig möglich sein. Dies ist nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht sinnvoll (vgl. Mohr/Semmer 2002; Semmer/Mohr 2001), sondern auch politisch bedeutsam: Resultierende Ergebnisse können nicht mehr als rein subjektive Urteile von Lehrern abgewertet werden. Zudem werden Vergleiche des Belastungsniveaus beispielsweise verschiedener Schulen oder Unterrichtsfächer möglich, um eine gezielte Ressourcenzuteilung vornehmen zu können. Langfristig wird auch ein Vergleich mit anderen Berufsgruppen möglich werden, sofern die Operationalisierungen auf dem gleichen Belastungskonzept beruhen.

Das handlungstheoretische Belastungskonzept hat sich als Grundlage für eine auf Beobachtungen bzw. Beobachtungsinterviews beruhende Belastungsanalyse bewährt und könnte nicht nur auf die Unterrichtstätigkeit, sondern beispielsweise auch auf die häusliche Arbeitstätigkeit übertragen werden.

Das vorgestellte Konzept versteht sich als notwendige Ergänzung zu den bestehenden Ansätzen, welche stärker kognitive Prozesse untersuchen oder den Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften bestimmen. Aus arbeitspsychologischer Sicht ist ein zweigestuftes Vorgehen zu fordern: Zunächst werden die Arbeitsbedingungen und anschließend interindividuelle Unterschiede erfasst. Aussagen zu interindividuellen Unterschie-

6 Eine alternative, hermeneutische Herangehensweise, die zumindest teilweise auf Beobachtungen beruht, wird bei Combe/Buchen (1996) vorgestellt.

den können nur vor dem Hintergrund der Analyse und Kenntnis objektiver Belastungsfaktoren getroffen werden: „Insgesamt gesehen setzt [...] die personenbezogene Arbeitsanalyse, gleichgültig ob es in ihr um individuelle Arbeitsweisen oder um Wahrnehmungen und Wertungen zur eigenen Arbeit geht, eine bedingungsbezogene Arbeitsanalyse voraus“ (Oestereich/Volpert 1987, S. 60f.).<sup>7</sup>

Der bedingungsbezogene Anspruch des vorgestellten handlungspsychologischen Untersuchungsansatzes kann insofern kritisch betrachtet werden, als sich der persönliche Arbeitsstil von Lehrern auf das Belastungsniveau auswirken kann. Dafür gibt es allerdings Lösungsvorschläge. Speziell für den Unterricht erscheinen gut geplante Untersuchungsdesigns (z.B. mit Schulen, Klassen und Lehrern als unabhängige Variablen) sinnvoll, die eine Varianzaufklärung zur Höhe des Einflusses von Arbeitsbedingungen (z.B. Unterschiede zwischen Schulen oder Jahrgängen) sowie von individuellen Besonderheiten auf das Belastungsausmaß im Unterricht ermöglichen. Auf der Grundlage solcher umfassenden Analysen wäre es möglich, Interventionsempfehlungen abzuleiten, welche bestimmte Maßnahmen der Verhaltens- und/oder Verhältnisprävention nahe legen (vgl. z.B. Klotter 1999). Insbesondere sind Interventionen anzustreben, die sowohl zur Reduzierung der Belastungen bei Lehrern führen als auch – angesichts beispielsweise der Ergebnisse der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) – höhere Lernleistungen der Schüler ermöglichen. Die in der Studie des Autors ermittelten Zusammenhänge zwischen Belastungen und der aktiven Lernzeit deuten auf die Möglichkeit einer sinnvollen Verknüpfung dieser Aspekte hin.

## Literatur

- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Borg, M.G. (1990): Occupational stress in British educational settings: a review. In: *Educational Psychology* 10, S. 103-126.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 3)*. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Buchen, S. (1997): Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und Gymnasium. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H.-D./Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung (Band 1)*. Weinheim: Juventa, S. 227-245.
- Combe, A./Buchen, S. (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim: Juventa.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dick, R.van/Wagner, U./Petzel, T. (1999): Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46, S. 269-280.

7 Um Missverständnisse zu vermeiden, sei betont, dass auch den personenbezogenen Analysen große Bedeutung beizumessen ist.

- Dick, R.van/Wagner, U. (2001): Der AVEM im Lehrerberuf: Eine Validierungsstudie. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 22, S. 267-278.
- Dunckel, H. (Hrsg.) (1999): Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Zürich: vdf.
- Greif, S. (1991): Stress in der Arbeit. Einführung und Grundbegriffe. In: Greif, S./Bamberg, E./Semmer, N. (Hrsg.): Psychischer Streß am Arbeitsplatz. Göttingen: Hogrefe, S. 1-28.
- Guglielmi, R.S./Tatrow, K. (1998): Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. In: Review of Educational Research 68, S. 61-99.
- ISO 10075 (1991): Ergonomic principles related to mental work-load – General terms and definitions. Genf: ISO.
- Karasek, R.A./Theorell, T. (1990): Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life. New York: Basic Books.
- Klotter, C. (1999): Historische und aktuelle Entwicklungen der Prävention und Gesundheitsförderung – Warum Verhaltensprävention nicht ausreicht. In: Oesterreich, R./Volpert, W. (Hrsg.): Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung. Bern: Huber, S. 23-61.
- Krause, A. (2002): Psychische Belastungen im Unterricht – ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Dissertationsschrift, Universität Flensburg.
- Kyriacou, C. (1987): Teacher stress and burnout: an international review. In: Educational Research 29, S. 146-152.
- Kyriacou, C. (1998): Teacher stress: past and present. In Dunham, J./Varma, V. (Hrsg.): Stress in teachers: Past, present and future. London: Whurr Publishers, S. 1-13.
- Kyriacou, C. (2001): Teacher stress: directions for future research. In: Educational Review 53, S. 27-35.
- Kyriacou, C./Sutcliffe, J. (1978): A model of teacher stress. In: Educational Studies 4, S. 1-6.
- Lazarus, R.S. (1999): Stress and emotion: a new synthesis. Berlin: Springer.
- Leitner, K. (1993): Auswirkungen von Arbeitsbedingungen auf die psychosoziale Gesundheit. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 47, S. 98-107.
- Leitner, K. (1999): Kriterien und Befunde zu gesundheitsgerechter Arbeit – Was schädigt, was fördert die Gesundheit? In: Oesterreich, R./Volpert, W. (Hrsg.): Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung. Bern: Huber, S. 63-124.
- Leitner, K./Lüders, E./Greiner, B./Ducki, A./Niedermeier, R./Volpert, W. (1993): Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Büroarbeit. Das RHIA/VERA-Büro-Verfahren. Handbuch. Göttingen: Hogrefe.
- Lüders, E. (1999): Analyse psychischer Belastungen in der Arbeit: Das RHIA-Verfahren. In Dunckel, H. (Hrsg.): Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Zürich: vdf, S. 365-395.
- Mohr, G./Semmer, N. (2002): Arbeit und Gesundheit: Kontroversen zu Person und Situation. In: Psychologische Rundschau 53, S. 77-84.
- Nitsch, J.R. (1976): Die Eigenzustandsskala (EZ-Skala) – Ein Verfahren zur hierarchisch-mehrdimensionalen Befindlichkeitsskalierung. In: Nitsch, J. R./Udris, I./Allmer, H./Knobloch, J. (Hrsg.): Beanspruchung im Sport. Beiträge zur psychologischen Analyse sportlicher Leistungssituation. Bad Homburg: Limpert, S. 81-198.
- Oesterreich, R. (2001): Das Belastungs-Beanspruchungskonzept im Vergleich mit arbeitspsychologischen Konzepten. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 55, S. 162-170.
- Oesterreich, R./Bortz, J. (1994): Zur Ermittlung der testtheoretischen Güte von Arbeitsanalyseverfahren. ABO aktuell 3, S. 2-8.
- Oesterreich, R./Leitner, K./Resch, M. (2000): Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Produktionsarbeit. Das Verfahren RHIA/VERA-Produktion. Handbuch. Göttingen: Hogrefe.

- Oesterreich, R./Volpert, W. (1987): Handlungstheoretisch orientierte Arbeitsanalyse. In Kleinbeck, U./Rutenfranz, J. (Hrsg.), *Arbeitspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 1). Göttingen: Hogrefe, S. 43-73.
- Oesterreich, R./Volpert, W. (Hrsg.) (1999): *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung*. Bern: Huber.
- Pithers, R.T./Soden, R. (1999): Person-environment fit and teacher stress. In: *Educational Research* 41, S. 51-61.
- Resch, M. (1991): *Haushalt und Familie: Der zweite Arbeitsplatz*. Bern: Huber.
- Richter, P./Hacker, W. (1998): *Belastung und Beanspruchung. Streß, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger.
- Rohmert, W. (1984): Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 38, S. 193-200.
- Rohmert, W./Rutenfranz, J. (1975): *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Rudow, B. (1990a): Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 4, S. 75-85.
- Rudow, B. (1990b): Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 4, S. 1-12.
- Rudow, B. (1995): *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrgesundheit* (1. Nachdruck). Bern: Huber.
- Rudow, B. (2000): *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Heddeshheim/Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Rudow, B. (2002): *Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf – Grundlagen und Methoden*. In: Badura, B./Litsch, M./Vetter, C. (Hrsg.): *Fehlzeiten-Report 2001. Gesundheitsmanagement im öffentlichen Sektor*. Berlin: Springer, S. 136-149.
- Schaefer, Chr./Koch, S. (2000): Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, S. 601-623.
- Schaarschmidt, U. (2002): Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Pädagogik* 54, H. 7-8, S. 8-13.
- Schaarschmidt, U./Fischer, A.W. (1996): *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual*. Frankfurt a.M.: Swets Test Services.
- Schaarschmidt, U./Fischer, A.W. (2001): *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U./Fischer, A.W. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46, S. 244-268.
- Schönflug, W. (1985): *Psychische Belastungen am Arbeitsplatz des Lehrers*. In: Kessel, W./Rudow, B./Scheuch, K. (Hrsg.): *Lehrerpersönlichkeit, Lehrertätigkeit, Lehrgesundheit*. Leipzig: Karl-Marx-Universität, S. 17-26.
- Schönwälder, H.-G. (1997): Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H.-D./Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Band 1). Weinheim: Juventa, S. 179-202.
- Schönwälder, H.-G. (2001): *Die Arbeitslast der Lehrerinnen und Lehrer*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Schönwälder, H.-G./Berndt, J./Ströver, F./Tiesler, G. (Hrsg.) (2000): *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht über eine Untersuchung an der Grundschule Am Wasser in Bremen*. Bremen: Universität, Institut für interdisziplinäre Schulforschung.
- Semmer, N./Mohr, G. (2001): *Arbeit und Gesundheit: Konzepte und Ergebnisse der arbeitspsychologischen Stressforschung*. In: *Psychologische Rundschau* 52, S. 150-158.



- Tellenback, S./Brenner, S.-O./Löfgren, H. (1983): Teacher stress: Exploratory model building. In: Journal of Occupational Psychology 56, S. 19-33.
- Ulich, E. (2001): Arbeitspsychologie. Zürich: vdf.
- Ulich, E./Inversini, S./Wülser, M. (2002): Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Ulich, K. (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.
- Vandenberghe, R./Huberman, A.M. (Hrsg.) (1999): Understanding and preventing teacher burn-out. A sourcebook of international research and practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wisniewski, L./Gargiulo, R.M. (1997): Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. In: Journal of Special Education 31, S. 325-346.
- Worrall, N./May, D. (1989): Towards a person-in-situation model of teacher stress. In: British Journal of Educational Psychology 59, S. 174-186.

**Abstract:** *Research on teachers' ability to cope with stress can be characterized through a variety of different concepts, definitions, and methods. Predominant are approaches in the tradition of transactional stress concepts as well as approaches which emphasize the different aspects of personality. Accordingly, the methods of investigation rely almost exclusively on teachers' personal accounts. It is not theoretically specified which aspects of a teacher's work are to be considered stress factors. Representatives of industrial science base their approach above all on the concept of stress and demand. In this article, the author presents an additional psychology of action- concept of stress which has been transferred to the instructional activities of teachers. The empirical results of the study show the reliability and validity of this concept of investigation which thus offers the opportunity to survey psychic stress via observers. The psychology of action-concept of stress provides a conceptional contribution to develop a better understanding of the teachers' work as well as a theoretically well grounded approach to situations which may lead to psychological stress.*

*Anschrift des Autors:*

Dr. Andreas Krause, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Psychologie, Arbeitsgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie, Engelbergerstrasse 41, 79085 Freiburg.