

Der Einfluss von Schulkultur auf die Belastung von Lehrkräften

Adriane Kobusch^{1,*} & Monika Palowski-Göpfert^{2,*}

¹ *Ehemals Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld,
Gesundheitswissenschaften*

² *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld,*

Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld

info@dr-kobusch.de; monika.palowski-goepfert@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Während das Belastungsempfinden von Lehrkräften insgesamt einen bereits sehr umfassend erforschten Bereich darstellt, ist bisher noch nicht geklärt, inwiefern auch die Schulkultur als symbolische Ordnung der Einzelschule damit in Zusammenhang stehen könnte. Die Schulkulturtheorie nach Helsper postuliert, dass inkongruente Verhältnisse zwischen den Konstituenten der Schulkultur Spannungen erzeugen können. Dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt die daraus abgeleitete Annahme, dass solche spannungsreichen Verhältnisse zu Belastungen auf Seiten der Lehrkräfte führen können. Diese Annahme wird durch die argumentationsmusteranalytische Betrachtung von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften explorativ beleuchtet. Es zeigt sich: Inkongruenzen zwischen den drei Konstituenten der Schulkultur scheinen durchaus in der Lage zu sein, individuelle Belastungen für Lehrkräfte zu bedingen oder ggf. zu verstärken. Der Beitrag wirft vor diesem Hintergrund Fragen für die weitere empirische Bearbeitung dieses Zusammenhangs auf.

Schlagwörter: Lehrkräfte, Belastungsempfinden, Schulkultur, Bewältigung, Freiheit, Verbindlichkeit



1 Einleitung

Das Belastungsempfinden von Lehrkräften ist ein viel diskutiertes und auch vielfach empirisch untersuchtes Thema (vgl. Buchen, 1997; Schäfers & Koch, 2000; Rothland, 2013; Rothland & Klusmann, 2016; Cramer, Friedrich & Merk, 2018). Dabei ist die bisherige Diskussion durch zwei Schwerpunkte charakterisiert: zum einen die Anforderungen des Lehrberufs und zum anderen die individuellen Ressourcen und Dispositionen der Lehrkräfte, mit denen sie diesen Anforderungen begegnen. Beispiele für Modelle zur Analyse von Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf sind das handlungstheoretische Modell von Rudow (2000) und das eher arbeitspsychologisch ausgerichtete Belastungskonzept zur Unterrichtstätigkeit von Krause (2003). Diese Modelle orientieren sich im Großen und Ganzen an der Passung von Arbeitsaufgaben und -bedingungen sowie Bewältigungsressourcen der Person. Die vorliegende Arbeit ergänzt die beiden oben genannten Aspekte und richtet den Blick auf einen dritten Aspekt im Belastungsdreieck: die Schulkultur (Helsper, 2008). Sie stand bislang nicht im Fokus als möglicher Modulator für jeweils schulspezifische Beanspruchungs-, Belastungs- und Bewältigungsformen.

In diesem Beitrag wird auf einen spezifischen Aspekt der Schulkultur fokussiert: die Antinomie der Entscheidungsfreiheit und Verbindlichkeit. Wohin tendiert die soziale Norm einer Schule? Darf man sich als Lehrende*r immer wieder frei entscheiden, oder werden getroffene Absprachen und Vereinbarungen eingehalten? Um den Einfluss von Verbindlichkeit auf Belastung innerhalb der Schule aus deskriptiv-analytischer Perspektive zu betrachten, wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften aus unterschiedlichen Schulen geführt und argumentationsmusteranalytisch (Heinrich, 2007) untersucht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass unterschiedliche Konstellationen von Imaginärem, Realem und Symbolischem der Schulkultur, die unterschiedliche Gewichtungen von individueller Freiheit oder eben Verbindlichkeit bedingen, in der Tat auch mit unterschiedlichem Belastungsempfinden und unterschiedlichen Bewältigungsformen individueller Akteur*innen einhergehen können. Die präsentierten Ergebnisse sollen dazu dienen, Fragen anzuregen, deren zukünftige empirische und theoretische Bearbeitung vielversprechend erscheint.

2 Theoretische Grundlegung

Zur theoretischen, über die Definition der EN ISO 10075-1¹ (früher DIN 33405) hinausgehenden Fassung von Belastungsfaktoren und Bewältigungsmustern wurde eine transaktionale Perspektive zugrunde gelegt, die jüngeren Entwicklungen der Lehrerbelastungsforschung entspricht. Wenn auch externe Anforderungsmerkmale (bspw. große Klassen, hohe Pflichtstundenzahl, Lärm; vgl. Schaarschmidt, 2004) sicher eine Rolle für Gesundheit spielen, so ist inzwischen nachgewiesen, dass diese Merkmale keinesfalls berufliche Belastung im Sinne eines einfachen Umweltdeterminismus widerspiegeln (Döring-Seipel & Dauber, 2010).

Über objektive Belastungsfaktoren hinaus spielt die Person der Lehrkraft mit ihren individuellen Ressourcen und Kompetenzen, ihren subjektiven Bewertungs- und Verarbeitungsweisen eine entscheidende Rolle dafür, ob die berufliche Anforderungssituation zu einer chronischen Stressbelastung führt oder aber konstruktiv bewältigt werden kann. Relationalen und transaktionalen Konzepten zufolge entsteht dann eine Stressreaktion, wenn es zu Ungleichgewichten zwischen den wahrgenommenen Anforderungen und den subjektiven Fähigkeiten der Person kommt, die die erfolgreiche Bewältigung aus Sicht der Person gefährden (Jerusalem, 1991).

¹ Hierbei handelt es sich um eine internationale Norm, in der psychische Belastung und psychische Beanspruchung mit Blick auf die Gestaltung von Arbeitsbedingungen definiert werden. Die hier festgelegten Definitionen werden u.a. von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAUA) verwendet (www.baua.de/DE/Home/Home_node.html).

Das kognitiv-transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman ist wohl das elaborierteste in der einschlägigen Literatur (Lazarus & Folkman, 1987) und lässt sich gut auf berufsbezogene Situationen anwenden. Stress wird dort als komplexer wechselseitiger Prozess zwischen einer sich verändernden Situation (Umwelt) und einer denkenden, fühlenden und handelnden Person gesehen. Die Informationsverarbeitungsprozesse der Stresswahrnehmung und -verarbeitung ziehen kognitive Bewertungen (*appraisal*), Gefühle (*emotions*) und Handlungen (*coping*) nach sich, wobei die kognitive Bewertung bestimmend ist. Bewältigung wird bei Lazarus und Folkman als prozesshaftes Geschehen verstanden, bei dem die Transaktion zwischen Person und Umwelt entscheidend ist, und nicht als personenbezogener dispositioneller Bewältigungsstil. Das heißt, die Merkmale der Umwelt sind mitentscheidend. Das berufliche Umfeld mit seinen vielfältigen Praktiken, Diskursen und Aushandlungsprozessen in einem Rahmen aus mehr oder minder deutlichen rechtlichen und imaginären Anforderungen bildet die Umwelt, in der Lehrer*innen ihre stressbewältigenden Ressourcen bewerten (*appraisal*) und anwenden (*coping*).

Ein möglicher dritter Belastungsaspekt, der sich weder der Umwelt noch der Person eindeutig zuordnen lässt, könnten aber auch spannungsreiche Verhältnisse zwischen den drei Konstituenten der Schulkultur, wie eine in der Schule erfahrene Widersprüchlichkeit zwischen dem dort gepflegten pädagogischen „Mythos“ (Imaginäres), dem real praktizierten Handeln (Symbolisches) und den tatsächlichen Bedingungen (Reales), sein. Auch in jüngeren Versuchen, integrative Modelle zu Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften zu entwickeln (vgl. z.B. Cramer, Friedrich & Merk, 2018), werden diese Aspekte der Schulkultur und ihre möglichen, Widersprüchlichkeiten für die Handelnden erzeugenden Inkongruenzen nicht thematisiert; stattdessen werden bspw. einige Aspekte der Schulklimaforschung, wie Klassengröße, Lärmbelastung, schulorganisatorische Rahmenbedingungen oder disziplinäre Probleme, als Faktoren der beruflichen Belastung angeführt. Im Begriff des Schulklimas oder der Schulorganisation lässt sich jedoch die Schulkultur im hier implizierten Verständnis nicht aufheben.

Der Begriff der Schulkultur ist vieldeutig; er befindet sich im Grenzbereich von normativen, deskriptiven und analytischen Sichtweisen auf Schule. In einem normativen Verständnis zielt er darauf, zu erfassen, was den pädagogischen Einrichtungen als ein Gemeinsames zugrunde liegt und sie innerlich verbindet (Kluchert, 2009). Was ist die pädagogische Richtschnur einer einzelnen Schule? Welche gesellschaftlichen Werte werden in ihr gelebt? Von diesem normativen ist ein deskriptiv-analytischer Begriff von Schulkultur zu unterscheiden. Hier bildet Schulkultur den Rahmen zur Untersuchung von schulischen Praktiken und Diskursen. Werner Helsper (2011) ist einer der profiliertesten Vertreter dieser Herangehensweise, die den theoretischen Hintergrund dieses Beitrags im Bereich der Schulkultur bildet.

Die Kultur einer Schule ist vielschichtig und komplex und deshalb nicht leicht zu erfassen. Zudem unterscheidet sie sich von Schule zu Schule. So leuchtet es unmittelbar ein, dass ein eher elitäres „altehrwürdiges“ Gymnasium andere Praktiken pflegt als eine eher an egalitären Grundsätzen ausgerichtete Gesamtschule aus den 1970er-Jahren. Konkret bedeutet dies, dass Helsper (2011) davon ausgeht, dass Schulen als Teil des Bildungssystems zwar vielen gemeinsamen bürokratischen Regelungen unterliegen, sich aber dennoch in jeder Schule eigene symbolische und pädagogische Sinnstrukturen und Gepflogenheiten herausbilden, die die Schulen jeweils prägen. Diese schuleigene kulturelle Konstellation und Sinnordnung konstituiert sich im Zusammenspiel von drei Elementen, die er als Imaginäres, Symbolisches und Reales bezeichnet. Das heißt, die Kultur einer Schule entsteht a) in der täglichen Auseinandersetzung der handelnden Akteur*innen einer Schule mit den pädagogischen Idealen (Imaginäres; Schulmythos im Sinne der Ansprüche und Traditionen einer Schule), b) den internen Gepflogenheiten des praktischen pädagogischen Handelns und der pädagogischen Beziehungen zwischen den Akteur*innen (Symbolisches) und c) den äußeren Vorgaben und Gegebenheiten, wie den

Merkmale der Schülerpopulation und den schulrechtlichen Voraussetzungen (Reales) der Schule. In dieser internen Auseinandersetzung entstehen auch Absprachen und Regeln über pädagogische Verfahrens- und Steuerungsweisen im Schulalltag (Helsper, 2011).

Die drei Konstituenten der Schulkultur (Imaginäres, Symbolisches, Reales) können kongruent oder eben auch inkongruent zueinander sein, bspw. dann, wenn Schulmythos, eine narrative Konstruktion von Sinn auf der Ebene des Imaginären, und pädagogisches Handeln von Lehrkräften (Symbolisches) nur unzureichend auf die Merkmale und Anforderungen der Lernenden (Reales) zugeschnitten wären. Hieraus können – so die diesem Beitrag zugrundeliegende Annahme – permanente Handlungsprobleme resultieren, denen die Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag immer wieder begegnen, ohne sie lösen zu können; anders formuliert, können Diskrepanzen in der Schulkultur die ohnehin schon vorhandenen Antinomien (unvereinbaren Widersprüchlichkeiten) des Lehrendenhandelns verstärken, zuspitzen oder um je einzelschul- bzw. schulformspezifische Antinomien erweitern. So kann bspw. ein Mangel an gemeinsam getragenen pädagogischen Konzepten in einem Kollegium (Helsper, 2008) bei Lehrkräften, die sich dem imaginären Anspruch ihrer Schule verpflichtet fühlen und sich den Strukturproblemen der Schulkultur zuwenden – also gerade bei engagierten Lehrkräften –, zu Deprofessionalisierung, Scheiternserfahrungen und langfristiger Überforderung führen (Helsper, 2011). Das Verhältnis von Realem, Symbolischem und Imaginärem begünstigt zudem bestimmte Handlungsweisen und Einstellungen von Lehrkräften, während andere negativ sanktioniert oder unterdrückt werden. Somit erschließen sich den Lehrenden jeweils bestimmte Handlungsoptionen zur Bewältigung von Belastung, während andere Optionen „blockiert“ werden oder schlicht nicht verfügbar sind. Beides – aus diskrepanten schulkulturellen Konstellationen resultierende Probleme und die Präfiguration von Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte – kann sich belastend auswirken.

3 Methoden

Für diese Studie wurden in verschiedenen Erhebungsphasen Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen und Schulformen befragt. Im ersten Teil der Erhebung wurden Daten an einer Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen erhoben. Um die zentralen forschungsleitenden Fragestellungen zu beantworten, welche gemeinsam geteilten oder eben auch umstrittenen Vorstellungen von der Schulkultur im Kollegium existieren, welche Belastungsfaktoren sich identifizieren lassen und wie diese empfunden und bewältigt werden, wurden hier zunächst zwei Gruppendiskussionen mit jeweils vier Lehrkräften durchgeführt. Die Teilnehmer*innen wurden bewusst kontrastierend nach hohem bzw. niedrigem Dienstalter ausgewählt; einige von ihnen hatten zuvor an einer Regelschule unterrichtet. In beiden Diskussionen diente ein oberflächlich unspezifischer, aber implizit auf das Imaginäre der Schulkultur zielender Impuls zu Beginn dazu, den Lehrkräften möglichst viel Raum für die Aushandlung dessen zu geben, was aus ihrer Sicht die Kultur ihrer Schule charakterisiert und wie sie sich darin fühlen. Ohne ein steuerndes Eingreifen der Moderatorinnen kam es dabei in beiden Diskussionen zu Thematisierungen von Belastungsfaktoren und ihrer Bewältigung sowie zu Auseinandersetzungen mit Diskrepanzen zwischen Imaginärem, Realem und Symbolischem der Schule.

In einer zweiten Erhebungsphase wurde eine weitere Gruppendiskussion mit drei Lehrenden verschiedener Gymnasien aus der Region durchgeführt, die ebenfalls ein unterschiedlich hohes Dienstalter aufwiesen. Der Stimulus wurde dabei etwas allgemeiner formuliert und zielte darauf, dass die Lehrkräfte sich miteinander über das austauschten, was ihre Schule jeweils besonders charakterisiert und wie sie sich in ihrem beruflichen Umfeld fühlen. Auch in dieser Diskussion entstanden rasch und spontan Schilderungen über belastende Situationen und Strukturen sowie über ihre Bewältigung.

Zur Erweiterung der erhobenen Daten wurde das Thema Schulkultur und Belastungsempfinden von Lehrkräften in einer Masterarbeit im Fach Bildungswissenschaften an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld bearbeitet (Stamen, 2018). In Absprache mit den Verfasserinnen knüpfte Stamen in Teilen ihrer Arbeit an die im Projekt geleisteten Vorarbeiten und seine theoretischen Prämissen an. Die von ihr erhobene Gruppendiskussion, an der fünf Lehrkräfte eines Gymnasiums teilnahmen, wurde wiederum – mit Einverständnis der Befragten und in anonymisierter Form – dem Projekt als ergänzendes Datenmaterial zur Verfügung gestellt und in Bezug auf die bereits interpretierten Passagen aus den vorangegangenen drei Gruppendiskussionen analysiert.

Nach der Erstellung von paraphrasierenden und verdichtenden Diskussionsverläufen wurden vier besonders intensive sowie nach dem ersten Erschließen kontrastierend scheinende Passagen ausgewählt. Alle befassten sich mit dem Thema Beanspruchung/ Belastung und wurden in Interpretationsgruppen mit projektfremden Personen einer sequenziell strukturierten Argumentationsmusteranalyse (Heinrich, 2007) unterzogen. Diese Variante rekonstruktiver Analyse beruht auf der Annahme,

„dass sich komplexe Deutungsmuster mit einem hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz zur deutenden Krisenbewältigung in einer großen Bandbreite verschiedener Handlungssituationen konkretisieren. [...] Treten innerhalb der Aussagen eines/einer Interviewten oder bei mehreren ProbandInnen vermehrt die gleichen Argumente bzw. analoge Argumentationsführungen auf, so liegt die Vermutung nahe, dass hinter diesen strukturell bedingte Argumentationsmuster liegen“ (Heinrich, 2007, S. 228f.).

Die forschungsleitende Annahme bei der Anwendung dieser Methode lautete, dass analoge Argumentationen in Bezug auf Schulkultur, aber auch in Bezug auf Belastungsfaktoren und ihre Bewältigung Schlüsse auf zugrunde liegende schulkulturelle Strukturen zulassen. Die Interpretationen der ausgewählten Passagen wurden dokumentiert und die Passagen miteinander kontrastiert. Aus Gründen der Anonymisierung wird im Folgenden nicht mehr auf den Unterschied zwischen den Schulformen eingegangen, wenn die Interpretationen in ihren wichtigsten Aspekten knapp zusammengefasst werden.

4 Ergebnisse

Dieser Abschnitt enthält die vier Diskussionspassagen und die Ergebnisse ihrer argumentationsmusteranalytischen Interpretation in kurzer Zusammenfassung. Das Verdichten der Interpretationen geschieht entlang der zentralen Fragestellung des Projekts (s.o.), die darauf zielte zu erfahren, welche gemeinsam geteilten oder kontroversen Vorstellungen der eigenen Schulkultur – genauer: des Spannungsfeldes von Verbindlichkeit und Entscheidungsfreiheit – im jeweiligen Kollegium existieren, welche Belastungsfaktoren sich auf Ebene der interviewten Lehrkräfte identifizieren lassen und welche Hinweise auf deren Erleben und Bewältigung erkennbar werden.

4.1 Passage „Pause“

Die erste Passage illustriert zunächst eine Konstellation, in der eine hohe Verbindlichkeit einer Mehrheitlich in einem Kollegium getroffenen Entscheidung und eine Bemühung um Kongruenz zwischen Realem und Symbolischem offenbar eine entlastende Wirkung hatten:

Wir haben uns vor einigen Jahren im Lehrerkollegium überlegt, äh in einer Konferenz zu Beginn eines Schuljahres, wir führen eine erste große Pause ein, in der Schüler im Prinzip ähm zunächst mal NICHT den Lehrerkontakt suchen, sondern ähm, ja eben dazu die anderen weiteren Pausen im Vormittag vorbehalten sind, sodass Lehrer tatsächlich auch die erste Pause zunächst mal für sich haben, um Dinge zu organisieren, um Dinge zu besprechen und nicht gleich wie in den anderen Pausen Schüleranfragen klären müssen. Ähm, das

*wurde besprochen, darüber wurde abgestimmt, das wurde mehrheitlich beschlossen, wurde am nächsten Tag umgesetzt und es funktioniert.*²

Diese Beschreibung eines Entscheidungsprozesses im Kollegium durch eine Lehrkraft führt im Kontext der Gruppendiskussion eine Sequenz weiter, in der die Lehrkräfte der Diskussionsleitung schildern, dass an ihrer Schule „wirklich alle an einem Strang ziehen“ (LK 5, Z. 363). In der Wahrnehmung der hier sprechenden Lehrkraft gelingt offenbar nicht nur die Kooperation im Kollegium sehr gut, sondern auch diejenige mit den Schüler*innen. Gerade die lehrbuchhafte Schilderung der einzelnen Phasen des Prozesses im letzten Satz der Passage impliziert eine inhärente „Einfachheit“, eine Nicht-Komplexität und Linearität in der Einführung einer Neuerung auf Basis eines Mehrheitsbeschlusses, die in starkem Kontrast zu in den folgenden Passagen relevanten Themen wie Ratlosigkeit und mangelnde Orientierung zu stehen scheinen (s.u.). Zudem wird eine Maßnahme beschrieben, die offensichtlich der Entlastung der Lehrkräfte dienen sollte, indem eine Routine beendet wurde, die vorher für die Mehrheit der Lehrkräfte belastend wirkte. Beides könnte als Hinweis auf eine Schulkultur gelesen werden, in der Reales und Symbolisches zumindest bisweilen miteinander in Abgleich gebracht werden und in der die Frage nach dem Belastungsempfinden der Lehrkräfte berücksichtigt wird.

Der hier nacherzählte Mehrheitsbeschluss und auch der Ursprung der Maßnahme, der hier „im Lehrerkollegium“ verortet wird, implizieren außerdem eine Mitbestimmungsmöglichkeit der Lehrkräfte: Eine Idee aus dem Kollegium wurde im Rahmen einer Lehrendenkonferenz vorgestellt und zur Abstimmung gebracht. Daraus lässt sich rückschließen, dass dieser Weg zumindest nicht grundsätzlich, z.B. durch ein autoritäres Steuerungsverhalten der Schulleitung, blockiert wird, aber auch, dass es möglich ist, im Kollegium eine Maßnahme per Mehrheitsvotum nicht nur zu beschließen; auch deren Umsetzung wird hier als reibungslos beschrieben und das, obwohl eben „nur“ eine Mehrheit und nicht das komplette Kollegium für die Einführung der Maßnahme gestimmt haben. Es wäre insofern und vor dem Hintergrund von anderen Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen bzw. -maßnahmen nicht verwunderlich, wenn diejenigen Kolleg*innen, die nicht für die Einführung der neuen Pausenroutine gestimmt haben, diese auch nicht umsetzen. Beschrieben wird hier jedoch eine sehr hohe Verbindlichkeit einer mehrheitlich getroffenen Übereinkunft.

Bemerkenswert in der Passage ist aber auch, dass die neue Form der Pause ohne „Schüleranfragen“ nicht als Pause im eigentlichen Sinne, d.h. als arbeitsfreie Zeit, beschrieben wird, sondern als Zeit, die zur Verfügung steht, „um Dinge zu organisieren, um Dinge zu besprechen“. Diese Erläuterung passt intuitiv nicht zu der unmittelbar vorher erfolgenden Einordnung der Pause als „für sich“, die eher eine Zeit der individuell gestaltbaren Erholung impliziert. Hier existieren also zwei Varianten von „Pause“: eine Zeit, in der die Lehrkräfte „Schüleranfragen klären müssen“, oder eine Zeit, die sie „für sich haben, um Dinge zu organisieren, Dinge zu besprechen“. Keine der Varianten erinnert aber an das alltagsweltliche Verständnis einer Pause. Hieraus ergibt sich die Frage, inwiefern die neu eingeführte Pausenvariante faktisch als Entlastung wirkt bzw. was denn eigentlich ursprünglich das Belastende war; offenbar handelte es sich um die Bearbeitung der „Schüleranfragen“, die eine für die Mehrheit der Lehrkräfte belastende Wirkung hatte. Eine entlastende Wirkung hat demgegenüber offensichtlich die Möglichkeit, organisatorische Angelegenheiten innerhalb der Pausenzeiten bearbeiten zu können.

Insofern lässt sich hier in Bezug auf Schulkultur und Belastungsempfinden schlussfolgern, dass möglicherweise der „Abgleich“ zwischen Realem (organisatorische Anforderungen) und Symbolischem (Verschieben als wichtiger empfundener organisatorischer Angelegenheiten zugunsten von als weniger wichtig empfundenen Anfragen der

² Legende zur Transkription: „GROBBUCHSTABEN“ = starke Betonung; „/“ = Satzabbruch; „(-)“, „(-)“ und „(---)“ = Mikropausen von 0,25, 0,5 oder 0,75 Sekunden Länge; „:“ = Silbe wird gedehnt; „[,]“ = Überlappung

Schüler*innen) und die daraufhin vorgenommene, mehrheitlich beschlossene und verbindlich eingeführte Änderung im Symbolischen für die Lehrkräfte entlastend wirkt. Das würde zeigen: Ein solcher „Abgleich“ könnte verhindern, dass belastende Handlungsmuster, die den Anforderungen des Realen nicht (mehr) entsprechen, sich verstetigen.

4.2 Passage „Beratungsgespräch“

Im Unterschied zu Passage 1 wird in Passage 2 deutlich, inwieweit eine als zu stark wahrgenommene Regulierung des individuell als sinnvoll erachteten pädagogischen Handlungsspielraums belastend wirken und wie die daraus resultierende Spannung „menschlich“ bewältigt werden kann:

*Jetzt soll ich diese Gespräche führn ne halbe Stunde (-- ist dafür angesetzt pro Gespr/ also das ist alles auch so auch alles on top. Ich find das (-- Wahnsinn. [Andere Diskussions- teilnehmer*in: Kommt noch alles dazu. Son Gespräch hatte ich auch vor zwei Wochen.] Und das sind so unerquickliche Gespräche, wo ich ja gar nicht wirklich helfen kann. Also ich muss das machen, ist vorgegeben, aber (-- wer hat da was von? Also die die Eltern fühl'n sich von mir nicht gut beraten und ich kann ja nur sagen, was ich auch nicht darf, äh suchen sie sich bitte ne andere Schulform für ihr Kind, das darf ich ja noch nichmal sagen offiziell, mach ich trotzdem. Also das ist so ne Sache, da denk ich pf(-- was ich alles ni/ nicht dürfen soll, mach ich trotzdem. Wird auch/ bin ja auch Mensch.*

Die hier sprechende Lehrkraft schildert eine Anforderung, die von außen an sie herangetragen wird und die sie „Wahnsinn“, also nicht nachvollziehbar, findet. Es handelt sich um inhaltlich nicht näher konkretisierte Beratungsgespräche, die sie mit Eltern über ihre Kinder führen soll. In der Folge schildert sie ihren Bewältigungsmodus dieser „on top“-Anforderung: Sie entzieht sich, indem sie Dinge sagt und tut, die sie „offiziell“ nicht sagen oder tun darf. Offenbar rät sie in den – wie auch immer gearteten – Beratungs- oder Informationsgesprächen (manchen) Eltern dazu, eine andere Schulform für ihr Kind auszuwählen. Die Formulierung „Schulform“ anstelle des gedankenexperimentellen „Schule“ deutet aus Sicht der Interpretationsgruppe auf ein Gymnasium hin, da dies die einzige Schulform ist, von der aus für gewöhnlich eine Bandbreite anderer Schulformen zur Verfügung stehen, wenn Schüler*innen die Schule verlassen. Interessant ist jedoch vor allem, dass die Lehrkraft sich einer für sie sinnlosen Anforderung entzieht und diese Verweigerung mit ihrer Menschlichkeit („bin ja auch Mensch“) begründet; diese steht offenbar in diesem Fall ihrer professionellen Rolle entgegen. Auf der Ebene des Symbolischen kommt hier also eine Menschlichkeit zum Tragen, die die Person nicht als Teil ihrer „offiziell[en]“ Rolle als Lehrkraft wahrzunehmen scheint.

Belastend wirkt hier offenbar nicht nur die hohe Quantität der On-top-Aufgabe, sondern auch die Spannung zwischen dem, was die Lehrkraft als sinnhaftes Handeln betrachten würde, und dem, was von ihr gefordert wird. Es existiert zwar eine verbindliche Regelung über die Situation, die geschildert wird; diese Regelung ist jedoch aus Sicht der sprechenden Lehrkraft nicht sinnstiftend. Die starke Regulierung des Symbolischen und deren offenbar hohe Verbindlichkeit lassen zu wenig Raum für die individuelle Autonomie.

4.3 Passage „Verhaltensnormen“

Im Kontrast zu einer zu hohen Verbindlichkeit von Regulierungsversuchen des Symbolischen wird in der folgenden Passage deutlich, wie eine zu geringe Verbindlichkeit belastende Folgen entfalten kann:

ähm und das is ja das was auch von den Schülern transportiert wird ne also wenn ich dann gefragt habe ja was mach ich denn jetzt? das machst du so wie du jetzt das denkst; ähm ja aba ich hab doch gehört das muss jetzt so und so ne: das / ach der macht das nich der a/ der auch nich ach das macht jeder so: und das scheint auch so ZU SEIN also zumindest gehen

alle konform ja macht jeder wie er denkt und du brauchst dich eigentlich auch an nichts halten so richtig; [das is ja so ne.

In dieser Passage macht sich die Lehrkraft Gedanken darüber, ob es an ihrer Schule bestimmte vorgeschriebene Verfahrensweisen für den Unterricht gibt. Um welche Art von Verfahren es hier genau geht, wird nicht explizit. Es könnte sich bspw. um Regelungen zu Abgabeterminen, Zu-Spät-Kommen oder Handynutzung handeln. Die sprechende Lehrkraft fühlt sich offensichtlich nicht ausreichend darüber informiert, wie man bestimmte Dinge in ihrer Schule handhabt, und bittet deshalb die Schüler*innen um Informationen zur „richtigen“ pädagogischen Vorgehensweise. Sie räumt damit den Schüler*innen eine große Definitionsmacht ein, wird von ihnen allerdings auf sich selbst zurückverwiesen, denn sie bekommt sinngemäß von ihnen zu hören, sie solle selber über ihr Vorgehen entscheiden. Bei ihrem unsicher wirkenden Protest, dass sie gehört habe, dass es doch durchaus vorgeschriebene bzw. habitualisierte Verfahrensweisen an der Schule gebe, wird ihr Autoritäts-Argument von den Schüler*innen fast abfällig abgetan, und ihr wird versichert, dass jede Lehrkraft ad hoc nach ihrem eigenen Gutdünken entscheide. Es scheint zwar Regeln zu geben, aber den Schüler*innen zufolge hält sich niemand daran. Die Vorschriften bestehen also nur theoretisch und haben keine Relevanz für das praktische Vorgehen. Von den Schüler*innen werden dann andere Lehrpersonen aufgezählt, die die Regeln nicht befolgen. Dieses Verhalten scheint keine Konsequenzen zu haben. Im Kollegium scheint es wenig Verbindlichkeit und wenig gemeinsam geteilte Vorstellungen über pädagogisches Handeln zu geben. Ein eigentlich problematisches Verhalten (sich an keine Regel bzw. Absprachen zu halten) ist offensichtlich zur Norm geworden („und du brauchst dich eigentlich auch an nichts halten so richtig“). Das individuelle, isolierte Entscheiden ist die einzige Norm.

Die Lehrkraft berichtet, sie habe im Anschluss die von den Schüler*innen vorgebrachte Meinung, dass es jeder so mache, wie er/sie wolle, im Kollegium verifiziert, und kommt nun, durchaus erstaunt, zu dem Schluss, dass es wirklich so zu sein scheine. In dieser Formulierung drücken sich ihre Verwunderung und ihre andauernden Zweifel aus. Anscheinend gehen aber alle pädagogisch handelnden Akteur*innen der Schule „konform“ damit, es individuell unterschiedlich zu handhaben. Zwischen den Zeilen distanziert sich die sprechende Lehrkraft von der offensichtlich herrschenden Regellosigkeit.

Eine Verbindlichkeit besteht hier offenbar – paradoxer Weise – lediglich in der maximalen individuellen Freiheit. Der pädagogische Handlungsspielraum ist nicht oder kaum reguliert; wohl aber scheint klar: Wer sich hier eine stärkere Regulierung wünscht, verstößt gegen die starke Reguliertheit der Nicht-Reguliertheit. Belastung entsteht offenbar aus der Orientierungslosigkeit und der mangelnden Abstimmung zwischen Realem und Symbolischem, da das Reale verbindliche Regeln zu erfordern scheint, die das Symbolische jedoch nicht bereithält. Es lässt sich hier nur spekulieren, inwiefern die offensichtliche Überhöhung der maximalen individuellen Entscheidungsfreiheit und ihre Erhebung zur einzig handlungswirksamen Regel ihren Ursprung im Imaginären der Schulkultur haben könnten. Im weiteren Verlauf der Diskussion drückt sich jedoch mit Bestimmtheit die Ratlosigkeit und Hilflosigkeit der hier sprechenden Lehrkraft aus, die ein ausgeprägtes Belastungsempfinden illustriert.

4.4 Passage „Freiheit versus Kontrolle“

Die vierte und letzte Passage hat ebenfalls im Kern das Symbolische der Schulkultur und dessen mangelnde Kongruenz zum Realen zum Gegenstand:

also meine Frage is eigentlich für mich wie viel BINDUNG brauchen die Schüler wie viel ja also wie viel is gesagt wie viel KONTROLLE, und wie viel ähm soll ich denen einfach / liegt es sozusagen an MIR weil ich son Kontrollfreak bin; deshalb ich bin bei Selbstlernzeiten wär ich noch gar nich also ich bin eher so in dem Verhältnis zwischen Freiheit und Zwang wie viel FREIHEIT kann ich denen eigentlich geben wie viel MUSS ich denen geben wie viel muss ich darauf vertrauen, und WO: muss ich nachhaken und wo muss ich mich muss ich

sagen hör ma so geht das nich, oder warum hast du hast du deine Sachen nich dabei: warum hast du den Text jetzt nich warum LIEST du den Text nich, warum siehst du den Text und findest ihn zu schwer und gehst erstma RAUS ja also irgendwie alle diese Dinge das da bin ich ähm ratlos.

Die hier sprechende Lehrkraft reflektiert das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis sowohl an ihrer Schule als auch in allgemeinem Kontext. Sie stellt (sich) die Frage, wie eng eine Lehrkraft Schüler*innen führen sollte. Sie benutzt dafür zunächst das Wort „*BINDUNG*“, einen Begriff aus Psychologie und Reformpädagogik. Dann spezifiziert sie aber, dass sie eher Kontrolle als Bindung meint. Schüler*innen brauchen also ihres Erachtens ein gewisses Maß an Kontrolle; unsicher ist sie sich aber darüber, wie groß das Maß sein sollte. Der anschließende Satzabbruch („*und wie viel [...] soll ich denen einfach*“) mit einer folgenden Selbstanklage zeigt, dass sie sich fragt, ob sie etwas „einfach soll“. Gibt es also doch eine Norm, nämlich die, nicht einzugreifen?

Es scheint ihr die einfachere Option, die Schüler*innen „einfach machen“ zu lassen, als sie zu kontrollieren. Sie spricht die Frage nicht zu Ende; es scheint durch das Folgende aber plausibel, dass hier gemeint ist, ob sie die Schüler*innen einfach „machen lassen“ soll, ohne sie zu kontrollieren. Es fällt ihr allerdings offenbar schwer, die Frage nach Kontrollbedarf überhaupt zu stellen, denn sie wendet die Kritik sofort gegen sich selber und fragt sich, ob sie sie nur stellt, weil sie ein „*Kontrollfreak*“ sei. Dieses Geständnis ist hier gewissermaßen eine Einspruchsvorwegnahme, in der sie sich für ihre Frage entschuldigt, illustriert aber auch die starke Internalisierung eines Handlungsproblems.

In der Schule dieser Lehrkraft wird offensichtlich die Einführung von „*Selbstlernzeiten*“ diskutiert. Sie findet das voreilig und möchte zunächst grundsätzlicher über das geeignete „*Verhältnis zwischen Freiheit und Zwang*“, eine grundsätzliche Antinomie des Handelns von Lehrkräften, nachdenken und fragt sich, wie viel Freiheit sie den Schüler*innen geben „*kann*“, wo sie vertrauen „*muss*“ und wo sie konkret „*nachhaken*“ und bestimmtem Schüler*innenverhalten Einhalt gebieten soll. Die Aufzählung verschiedener Situationen spricht dafür, dass sie mit dem Wunsch nach mehr Kontrolle schon häufiger in Unterrichtssituationen konfrontiert wurde. Darf sie überhaupt konkret nachfragen, warum jemand seine Sachen nicht dabei oder den Text nicht gelesen hat? Ist das schon Zwang? Wie kann sie mit solchen, aus Sicht einer Lehrkraft sicher problematischen Verhaltensweisen umgehen? Ihre Formulierungen sprechen dafür, dass sie vermutet, dass es durchaus eine Konvention oder Norm in diesen Fragen gibt, sie diese aber nicht kennt. Sie ist unsicher und „*ratlos*“.

Auch hier scheint es keine gemeinsam geteilte, geschweige denn verbindliche Vorstellung im Kollegium über angemessenes pädagogisches Handeln zu geben, die zur Orientierung der ratlosen Person dienen könnte; zumindest wird diese nicht aufgerufen, sondern „*ratlos*“ impliziert auch: Niemand gibt mir einen Rat. Es erstaunt, dass eine der grundlegenden oder vielleicht sogar die grundlegendste aller Antinomien des pädagogischen Handelns so ungeklärt sein kann, obwohl das Reale ganz offensichtlich eine Auseinandersetzung mit ihr erzwingt.

Deutlich erkennbar wird hier eine doppelt prekäre Situation geschildert: Das Reale erzwingt eine verbindliche Anpassung und Vergewisserung des eigenen pädagogischen Handelns; die sprechende Lehrkraft hat jedoch für sich noch nicht geklärt, wie sie sich zu der aufscheinenden Antinomie verhalten soll. Gleichzeitig befindet sie sich offenbar im Kontext eines Kollegiums, in dem dazu ebenfalls keine verbindlichen Regeln existieren, ja nicht einmal eine Rahmung existiert, die als grobe Orientierung dienen könnte – oder falls doch, so hat die Person bisher augenscheinlich noch keinen Rat dazu erhalten, wie diese Rahmung oder diese Regeln aussehen. Eindeutig stehen hier also Inkongruenzen der Konstituenten der Schulkultur im Zusammenhang mit einem individuellen Belastungsempfinden, welches ähnlich wie in Passage 3 grundsätzlich durch mangelnde

Orientierung und fehlende (verbindliche) Absprachen über pädagogisches Handeln charakterisiert ist.

5 Diskussion

Generell gilt, dass Ergebnisse, die nicht auf Rekonstruktionen, sondern auf hermeneutischer Analyse von vier Gruppendiskussionen basieren, tendenziell eine eher geringe Verallgemeinerbarkeit besitzen. Diesem Problem sollte hier durch die Anwendung der sequenziell strukturierten Argumentationsmusteranalyse begegnet werden, die jene strukturellen Bedingungen freilegen kann, welche individuellen Aussagen in den Diskussionen präfigurierend zugrunde liegen. Teilnehmer*innen von Gruppendiskussionen erfahren sich als Objekte einer – zumindest antizipierten – Bewertung, sowohl durch sich selbst als auch durch die anderen Teilnehmer*innen. Insofern haben alle Passagen eine auf andere und eine auf sich selbst bezogene Funktion. Erstere besteht darin, ein positives Bild gegenüber Kolleg*innen zu sichern. Bezogen auf das eigene Selbst dienen sie der Stützung des positiven Selbstbildes einer kompetenten und verantwortungsvollen Lehrperson. Sie dienen also zu einem gewissen Anteil immer auch einem „impression management“ (Baumeister, 1987). Vorab sei deshalb gesagt, dass, trotz sorgfältiger Anwendung der Methode, keine Gültigkeit der Ergebnisse über die untersuchten Fälle hinaus postuliert werden kann; dennoch können sie als Hinweise auf mögliche Zusammenhänge zwischen Schulkultur und Belastungsempfinden gelten und sollen auch als solche verstanden und genutzt werden.

Alle vier Lehrpersonen schildern eine beruflich belastende Situation und ihren Umgang damit im Rahmen der Gegebenheiten ihrer Schule. Jede Situation kann aus einer Personenperspektive (ist es belastend für mich?) und aus einer Institutionsperspektive (wie geht die Schule damit um?) betrachtet werden. Aus der persönlichen Perspektive der Lehrpersonen beziehen sich alle vier Diskussionspassagen auf Situationen, von denen man annehmen kann, dass sie ursprünglich in der primären Bewertung als stressreich in Bezug auf das eigene Wohlbefinden eingestuft wurden. Hierbei dient das klassische transaktionale Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1987) als Analysemodell. Es besagt, dass subjektiv erlebte Stresssituationen eine weitere kognitiv differenzierende Bewertung erfahren, die der Person entweder eine Herausforderung, eine Bedrohung oder eine Schädigung bzw. einen Verlust signalisiert. Die Einschätzung als Herausforderung oder als Bedrohung differenziert die Erfolgsaussichten der Bewältigung – erfolgreich bei der empfundenen Herausforderung und misslungen bei der Bedrohung. Qualitativ unterschiedliche Bewertungen erfolgen aber nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip, sondern treten häufig als Mischformen auf (Jerusalem, 1991). Das Verständnis von Bewältigung bei Lazarus bezieht sich auf den Umgang mit einer Situation, nicht nur auf das „Meistern“ einer Situation. Demnach umschließt Bewältigung auch Strategien wie die Vermeidung bzw. das Hinnehmen einer Situation. Lazarus kam zu der Erkenntnis, dass nicht das Ausmaß der Stresserfahrung an sich, sondern der Versuch der Bewältigung den Unterschied im Wohlergehen ausmache.

Alle Diskutant*innen versuchen, die beschriebene, im Sinne des transaktionalen Stressmodells von Lazarus und Folkman (1987) als herausfordernd erlebte Situation erfolgreich zu bewältigen. Negative Auswirkungen von geringen Kontrollmöglichkeiten sind nur zu erwarten, wenn die Kompetenzerwartung, mit der Situation umzugehen, ebenfalls gering ist. Dies scheint in den Passagen 3 (Verhaltensnormen) und 4 (Freiheit versus Kontrolle) der Fall zu sein, in denen Orientierungs- und Ratlosigkeit zu Tage treten und deren Erzähler*innen zunächst nicht in der Lage zu sein scheinen, die Situationen erfolgreich zu bewältigen. In diesen Passagen wirkt sich ein spannungsreiches bzw. ganz einfach inkongruentes Verhältnis zwischen Symbolischem und Realem der Schulkultur, evtl. auch zwischen diesen und dem Imaginären der Schulkultur, derart aus, dass verbindliche Absprachen oder auch nur ein orientierender Austausch unter Kolleg*innen

den sprechenden Individuen als im Regelfall wahrscheinlich eher leicht zugängliche Bewältigungsressource nicht verfügbar zu sein scheinen.

In Passage 2 (Beratungsgespräch) wirkt sich dagegen eine als zu stark erlebte Regulierung durch die Schulleitung, eine als Muss-Norm erlebte Verbindlichkeit, belastend aus, da diese Norm subjektiv nicht als sinnstiftend bewertet wird; immerhin aber verfügt die sprechende Lehrkraft über eine Bewältigungs- und Kontrollmöglichkeit und augenscheinlich auch über die erforderliche Kompetenzerwartung, da sie sich unter Verweis auf ihr „Menschsein“ nicht nur entzieht, sondern sich offenbar auch zutraut, in den fraglichen Beratungsgesprächen zwar nicht „erlaubte“, aber inhaltlich von ihr als richtig und hilfreich erachtete Ratschläge zu geben. Die erste Passage (Regulierung der Pause) ist insofern als Kontrastmodell zu lesen; in ihr wird ein Prozess nacherzählt, in dem eine Abstimmung des Symbolischen mit dem Realen einer Schulkultur stattgefunden hat. Resultat dieses Prozesses war eine mehrheitliche und auf dieser Basis verbindliche Neuregelung im Bereich des Symbolischen mit – aus Sicht der berichtenden Lehrkraft – entlastender Wirkung.

Bezüglich des Verhältnisses zwischen individueller pädagogischer Freiheit und Verbindlichkeit lässt sich resümieren: Die Passung zwischen Realem, Symbolischem und Imaginärem der Schulkultur als Daueraufgabe der in ihr agierenden Personen scheint ausschlaggebend zu sein für die Frage, ob hohe oder niedrige Verbindlichkeit von Regeln oder Absprachen subjektiv als sinnstiftend erlebt werden kann sowie, weiterführend, für die Frage, welche belastenden Folgen für das Individuum entstehen können.

Vor dem Hintergrund der Diskussionspassagen stellt sich die Frage nach einem konstruktiven, für die Lehrpersonen entlastenden und für die Schule zielführenden Verfahren eines Interdependenzmanagements, in dem Aushandlungsprozesse und Problemlösung im Vordergrund stehen. Wie könnten Entscheidungen über Regeln in einer Schule so ausgehandelt werden, dass ihre Umsetzung zumindest von der Mehrzahl der Beteiligten als sinnvoll empfunden wird und sie damit hohe Compliance, d.h. Bereitschaft zur Umsetzung, erfahren? Die Lösung kann wahrscheinlich weder in einem Top-down-Anweisungsverfahren liegen (siehe Passage 2), das die Autonomie und Professionalität der Handelnden beschneidet, noch in größtmöglicher Beliebigkeit und vermeintlich uneingeschränkter Handlungsautonomie (siehe Passagen 3 und 4). Schulen sollten vielmehr auf Kommunikation und Handlungskoordination setzen und einerseits ein sensibles Gespür für die Notwendigkeit von Verlässlichkeit und Verbindlichkeit in einer zunehmend unübersichtlichen und komplexen Welt entwickeln, andererseits aber auch nicht auf autoritäre Anweisungen setzen. Eine gemeinsame, im Kollegium geleistete Reflexion über die eigene Schulkultur mit ihren interagierenden Komponenten könnte mehr Klarheit in häufig eher unausgesprochene und unbewusste Ansprüche und Mythen einer Schule bringen, eine größere Passung der drei Komponenten Symbolisches, Imaginäres und Reales ermöglichen und die Erfahrung von Sinnhaftigkeit erhöhen. Es sei daran erinnert, dass es für Foucault (2003) eher die deutungs- und wirkmächtigen Diskurse sind, die das Wissen und die Welt ordnen und bestimmen, als logische, vernünftige oder natürliche Entfaltung von Sachverhalten. Das gilt auch für die Schule. Auch Antonovsky, ein bedeutender Medizinsoziologe und Theoretiker der Gesundheitswissenschaften, identifizierte die Erfahrung von Sinnhaftigkeit von Lebenssituationen als eine entscheidende Komponente von Gesundheit (Bengel, Strittmatter & Willmann, 2001).

Es bedarf weiterer empiriegestützter Auseinandersetzungen mit dem Zusammenhang zwischen Schulkultur und Belastungsempfinden sowie Bewältigungsformen. Jedoch zeigen bereits die Ergebnisse aus der hier vorgestellten, eher explorativen Untersuchung, dass ein solcher Zusammenhang zu existieren scheint und dass die kommunikative Verständigung über Imaginäres, Reales und Symbolisches der eigenen Schulkultur von großer Bedeutung ist.

Literatur und Internetquellen

- Baumeister, R.F. (1987). *Self-Presentation Theory: Self-Construction and Audience Pleasing*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4634-3_4
- Bengel, J., Strittmatter, R., & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert* (erw. Neuaufl.). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Buchen, S. (1997). Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und Gymnasium. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1* (S. 227–245). Weinheim: Juventa.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung, 15* (1), 1–23.
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute, 1* (2), 1–16.
- Foucault, M. (2003). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54* (1), 63–80.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Jerusalem, M. (1991). Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Stressprozesse. *Psychologische Beiträge, 33*, 388–406.
- Kluchert, G. (2009). Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. *Zeitschrift für Pädagogik, 55* (3), 326–333.
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik, 49* (2), 254–273.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality, 1*, 141–170. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 352–369). Münster & New York: Waxmann.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Heddeshelm i. Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Schaarschmidt, U. (2004). Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differenzialpsychologischer Perspektive. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 97–112). Stuttgart & New York: Schattauer.
- Schäfers, C., & Koch, S. (2000). Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension. *Zeitschrift für Pädagogik, 46* (4), 601–623.
- Stamen, L. (2018). *Das Verhältnis von Schulkultur und Belastungsempfinden aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern*. Masterarbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Unveröffentlichtes Manuskript.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kobusch, A., & Palowski-Göpfert, M. (2020). Der Einfluss von Schulkultur auf die Belastung von Lehrkräften. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (5), 45–57. <https://doi.org/10.4119/pflb-3953>

Online verfügbar: 17.11.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>