

Stressbelastung und Berufszufriedenheit im Lehrberuf

Entwicklung eines Integrativen Modells zu den Bereichen
Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird ein Überblick über die Doktorarbeit von Grill (2010) zu den Bereichen Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit gegeben. Es wird der Frage nachgegangen, ob die angeführten Bereiche von Volksschullehrer/-innen, Integrationslehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden bzw. ob Unterschiede in der Anwendung von Stressverarbeitungsformen bestehen. Zusätzlich wird der Frage nachgegangen, ob die angeführten Bereiche miteinander in Verbindung stehen. In einem Integrativen Modell wird eine theoretische Verbindung zwischen den Bereichen Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit hergestellt. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass im Besonderen Sonderschullehrer/-innen und Volksschullehrer/-innen unterschiedliche Angaben zu den Bereichen Kontrollmeinung, Stressbelastung, Stressverarbeitung und Berufszufriedenheit geben. Demzufolge scheinen Sonderschullehrer/-innen über eine geringere Kontrollmeinung, über eine höhere Stressbelastung und über eine geringere Berufszufriedenheit zu verfügen als Volksschullehrer/-innen. Weiters wenden Sonderschullehrer/-innen signifikant häufiger negative Stressverarbeitungsformen an als Volksschullehrer/-innen. In Bezug auf das Integrative Modell kann aus den Ergebnissen abgeleitet werden, dass Sonderschullehrer/-innen häufiger den negativen, und Volksschullehrer/-innen häufiger den positiven Kreislauf von Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit durchlaufen. Zwischen den einzelnen Bereichen werden drei positive und sechs negative signifikante Korrelationen errechnet, welche den theoretischen Zusammenhängen des Integrativen Modells entsprechen.

1. Einleitung und Fragestellung

Über wachsende Belastungen im Lehrberuf und eine zunehmende Unzufriedenheit von Lehrer/-innen mit ihrer beruflichen Situation wird bereits seit Jahren berichtet

(Amman, 2004; Ipflinger, Peez & Gamsjäger, 1995). Einerseits ist die öffentliche Meinung vom Bild überforderter, ausgebrannter und frustrierter Lehrpersonen geprägt, andererseits wird deren Leistungsbereitschaft kritisiert. Lehrer/-innen haften das Image an „...zu viele Ferien zu haben, einen sicheren Halbtagsjob auszuüben und dafür viel zu gut zu verdienen.“ (Amman, 2004, S. 9)

An Lehrpersonen werden vielfältige und einander zum Teil widersprechende Anforderungen gestellt. Unterschiedliche Rollen, wie z.B. die des Wissensvermittlers, des Beraters, des Freundes, des Erziehers etc. können miteinander in Widerspruch geraten. Diese unterschiedlichen Rollenerwartungen können laut Schmid-Oumard und Nahler (1993) zu psychischen und physischen Beeinträchtigungen führen. Biere (2006, S. 39) fügt zur Situationen von Lehrenden Folgendes hinzu: „Während andere Berufe Schwerpunkte pflegen, wird von Lehrkräften Engagement in allen Problembereichen verlangt. Gleichzeitig mit erhöhtem Sparbemühen der öffentlichen Hand haben sich Lehrpersonen in Schulentwicklungsprojekten zu engagieren ... und sich laufend fortzubilden.“ Ausgehend von dieser Problematik befasst sich Grill (2010) in ihrer Doktorarbeit mit den Themen Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit von Lehrpersonen, wobei folgende Fragestellungen formuliert werden (Grill, 2010, S. 8f):

1. Unterscheiden sich Sonderschul-, Integrations- und Volksschullehrer/-innen in ihrer erlebten Kontrollmeinung?
2. Erleben Sonderschul-, Integrations- und Volksschullehrer/-innen eine unterschiedliche Stressbelastung?
3. Verarbeiten Sonderschul-, Integrations- und Volksschullehrer/-innen Stressbelastungen auf unterschiedliche Art und Weise?
4. Unterscheiden sich Sonderschul-, Integrations- und Volksschullehrer/-innen in ihrer erlebten Berufszufriedenheit?
5. Gibt es Zusammenhänge zwischen Kontrollmeinung, Stressbelastung, negativer Stressverarbeitung und Berufszufriedenheit?

Die vier Konstrukte Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit werden in einem Integrativen Modell miteinander verbunden.

2. Theoretischer Hintergrund

In einem Integrative Modell (vgl. Grill, 2010, S. 160ff) wird ein positiver und ein negativer Kreislauf von Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit (s. Abb. 1) beschrieben. Dabei werden Elemente aus den Theorien zu Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit verwendet und aufeinander bezogen. Ob eine potentielle Stresssituation (s. Punkt 1 in Abb. 1) auch eine aktuelle Stresssituation (s. Punkt 3 in Abb. 1) darstellt, ist von der subjektiven Bewertung abhängig (s. Punkt 2 in Abb. 1) (Kyriacou & Sutcliff, 1978; Rudow, 1994). Diese subjektive Bewertung ist mit der primären Bewertung nach dem Transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) zu vergleichen. Wird eine potentielle Stresssituation nach diesem Modell als irrelevant oder angenehm bzw. positiv (s. Punkt 4 in Abb. 1) eingeschätzt, ist keine Stressbewältigung erforderlich. Eine potentielle Stresssituation wird allerdings zu einer aktuellen Stresssituation (s. Punkt 3 in Abb. 1), wenn diese als stressrelevant bewertet wird. In weiterer Folge erlebt die Person einen positiven oder negativen Kreislauf von Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit. Entscheidend ist, ob eine Stresssituation positiv (s. Punkt 5 in Abb. 1) oder negativ (s. Punkt 11 in Abb. 1) beurteilt wird. Bezug genommen wird hier wieder auf das Transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984), in welchem eine stressrelevante Situation als bedrohlich oder herausfordernd eingeschätzt wird. Antonovsky (1981) schreibt dazu in der Ressourcentheorie, dass es ausschlaggebend ist, ob eine Situation als verstehbar, sinnhaft und machbar bzw. veränderbar bewertet wird. Weiters beschreibt Antonovsky (vgl. ebenda) den Kohärenzsinn, womit das Gefühl des Vertrauens gemeint ist, dass die Ereignisse der Umwelt strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind, dass Ressourcen verfügbar sind, um die Anforderungen erfüllen zu können, und dass diese Anforderungen Einsatz und Engagement wert sind. Darüber hinaus ist auch die Kontrollmeinung (Grob, Flammer & Neuenschwander, 1992) einer Person von Bedeutung, wobei der subjektive Glaube einer Person gemeint ist, Einfluss auf ein bestimmtes Ereignis nehmen zu können. Weiters geben Reicherts und Perrez (1993) in der Struktur einer Stressepisode an, dass das Ausmaß der Bedrohung sowie die Beeinflussbarkeit (Kontrollierbarkeit) einer Situation für die Bewertung eines Ereignisses ausschlaggebend sind.

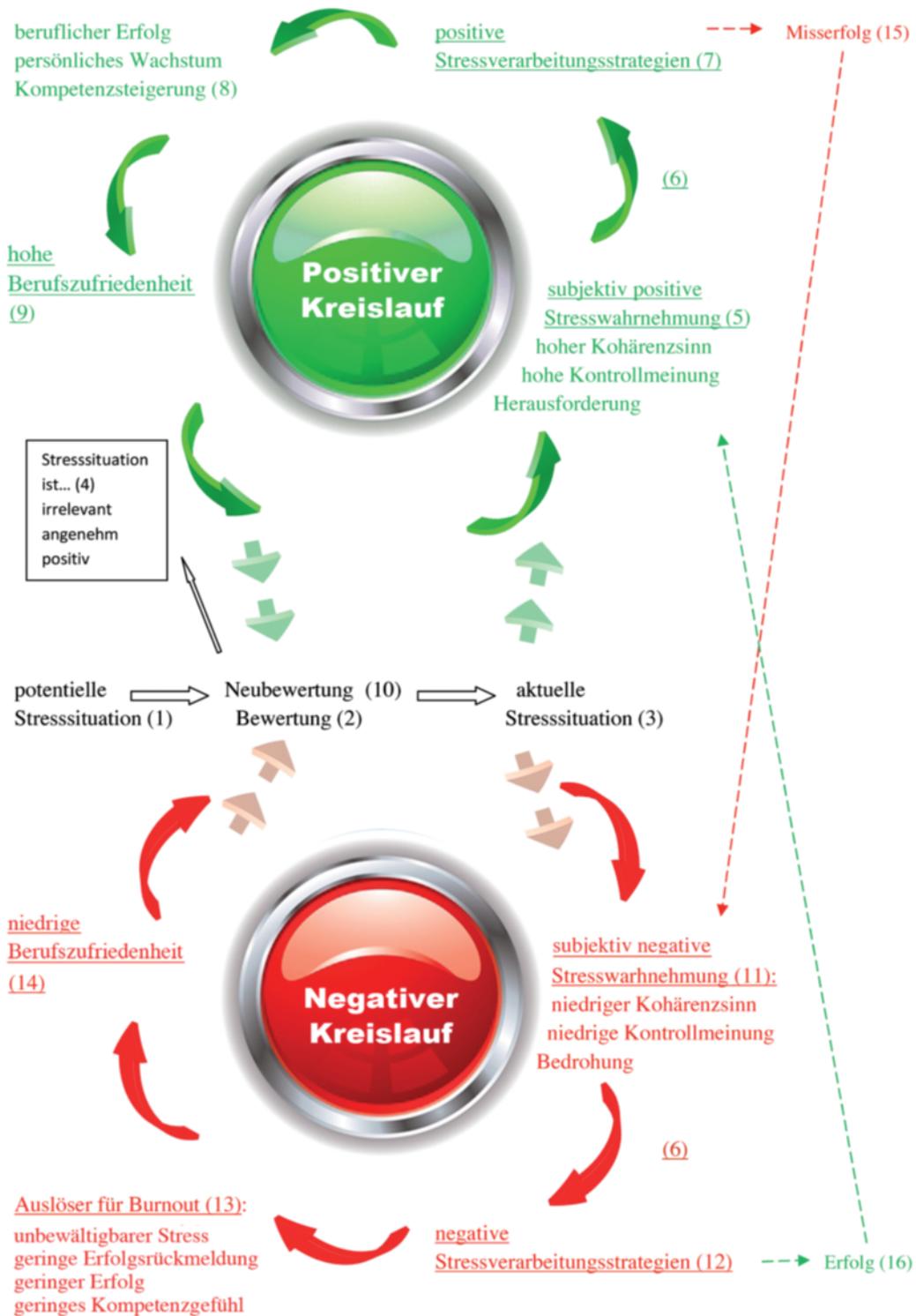


Abbildung 1: Integratives Modell - Positiver und negativer Kreislauf von Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit (Grill, 2009, S. 69; 2010, S. 164)

Es wird davon ausgegangen, dass Personen mit einem hohen Kohärenzsinn, einer hohen Kontrollmeinung und der Einschätzung einer aktuellen Stresssituation als Herausforderung, über eine subjektiv positive Stresswahrnehmung verfügen (s. Punkt 5 in Abb. 1) und demnach einen positiven Kreislauf von Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit beginnen. Personen mit einer subjektiv negativen Stresswahrnehmung (s. Punkt 11 in Abb. 1) befinden sich am Beginn eines negativen Kreislaufs. In weiterer Folge kommt es zur Einschätzung und Auswahl der subjektiven Ressourcen, um die wahrgenommene Stresssituation bewältigen zu können. Dieser Vorgang ist mit der sekundären Bewertung (s. Punkt 6 in Abb. 1) des Transaktionalen Stressmodells (Lazarus & Folkman, 1984) zu vergleichen. Eine subjektiv positive Stresswahrnehmung bevorteilt die Anwendung von positiven Stressverarbeitungsstrategien (s. Punkt 7 in Abb. 1) wie z. B. positive Selbstinduktion, Bagatellisierung und Selbstbestätigung, die zu einer Stressreduktion führen (vgl. Erdmann & Janke, 2008). Eine subjektiv negative Stresswahrnehmung (s. Punkt 11 in Abb. 1) begünstigt hingegen die Anwendung von negativen Stressverarbeitungsstrategien (s. Punkt 12 in Abb. 1) wie z. B. Selbstbemitleidung, Resignation und soziale Abkapselung, was stresssteigernd wirkt (Erdmann & Janke, 2008).

Folgende Burnout-Auslöser können daraus resultieren (s. Punkt 13 in Abb. 1; vgl. Grill, 2010, S. 162):

- Unbewältigbar erscheinender Stress und Überforderung (Phasenmodell n. Golembiewski & Munzenrider, 1988; Integratives Modell n. Cherniss, 1980)
- Große emotionale Verausgabung ohne ausreichende Erfolgsrückmeldung (Soziales Kompetenzmodell n. Harrison, 1983; Kybernetisches Modell n. Heifetz & Bersani, 1983)
- Ausbleiben von Erfolg (Integratives Modell n. Cherniss, 1980; Soziales Kompetenzmodell n. Harrison, 1983; Kybernetisches Modell n. Heifetz & Bersani, 1983)
- Geringes Kompetenzgefühl (Soziales Kompetenzmodell, Harrison, 1983; Integratives Modell, Cherniss, 1980)

Bei der Anwendung von positiven Stressverarbeitungsstrategien, welche zu einer Stressreduktion führen (Erdmann & Janke, 2008), wird auch das Erleben von beruflichem und persönlichem Erfolg, einer Motivationssteigerung und einem guten Kompetenzgefühl (s. Punkt 8 in Abb. 1) begünstigt. In weiterer Folge wirkt sich dies

auch positiv auf die Berufszufriedenheit (s. Punkt 9 in Abb. 1) aus. Katzell (1964) beschreibt im Interaktionsmodell die Berufszufriedenheit anhand des Übereinstimmungsgrades von Soll- und Ist-Werten. Dieses Grundmodell ist auch in den nachfolgend angeführten Arbeitszufriedenheitsmodellen enthalten: Arbeits(un)zufriedenheitsformen von Bruggemann (1975), Grundmodell der Berufszufriedenheit (Merz, 1979), Dynamisch-interaktives Tätigkeitsmodell d. Zufriedenheitsformen (Büssing, 1991), Theorie der Arbeitsangepasstheit (Dawis & Lofquist, 1964, zit. n. Brown, 1994)

Es wird davon ausgegangen, dass beruflicher Erfolg, persönliches Wachstum und Kompetenzsteigerung aus einer großen Übereinstimmung von Soll- und Ist-Werten hervorgeht, woraus sich eine hohe Berufszufriedenheit ableitet (s. Punkt 9 in Abb. 1). Gleichsam wird angenommen, dass unbewältigbar erscheinender Stress, Überforderung, Ausbleiben von Erfolg und ein geringes Kompetenzgefühl aus einer geringen bzw. nicht vorhandenen Übereinstimmung von Ist- und Soll- Werten resultiert. Schlussfolgernd zeigt sich eine geringe Berufszufriedenheit (s. Punkt 14 in Abb. 1). Nach einem Stressbewältigungsversuch wird die Situation neu bewertet, was mit der Neubewertung (s. Punkt 10 in Abb. 23) im Transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) zu vergleichen ist. Wird die Stresssituation nun als irrelevant, angenehm oder positiv (s. Punkt 4 in Abb. 1) eingeschätzt, liegt keine Stresssituation mehr vor und der Kreislauf wird verlassen. Empfindet eine Person die Stresssituation weiterhin als aktuelle Stresssituation (s. Punkt 3 in Abb. 1), kommt es zu einem neuerlichen Durchlauf eines positiven oder negativen Kreislaufs. Erfahrungen aus bereits erlebten Kreisläufen, egal ob positiv oder negativ, wirken sich auf nachfolgende Bewertungen und Verläufe aus. Grundlegend dafür ist, dass für die Stressbewältigung Ressourcen investiert werden, und ein Gewinn oder Verlust von Ressourcen positive bzw. negative Spiralen erzeugt (Ressourcenmodell v. Hobfoll, 1988).

Entscheidend für einen Wechsel von einem positiven in einen negativen Kreislauf von Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit ist, dass trotz subjektiv positiver Stresswahrnehmung (s. Punkt 5 in Abb. 1) und Anwendung von positiven Stressverarbeitungsstrategien (s. Punkt 7 in Abb. 1) keine Stressreduktion, sondern Misserfolg (s. Punkt 15 in Abb.1) erlebt wird. Eine subjektiv negative Stresswahrnehmung kann entstehen (s. Punkt 11 in Abb. 1), wodurch ein Wechsel von einem positiven in einen negativen Kreislauf erfolgt

Es kann auch von einem negativen in einen positiven Kreislauf gewechselt werden. Dies ist der Fall, wenn sich trotz subjektiv negativer Stresswahrnehmung (s. Punkt 11 in Abb. 1) und Anwendung von negativen Stressverarbeitungsstrategien (s. Punkt 12 in Abb. 1) Erfolg (s. Punkt 16 in Abb. 1) einstellt. Dies führt zu einer Steigerung des Kohärenzsinn und der Kontrollmeinung als auch zu einer Veränderung in der Einschätzung der Stresssituation (s. Punkt 5 in Abb. 1). Auf diese Weise wird von einem negativen zu einem positiven Kreislauf gewechselt. Schaarschmidt (2005) weist jedoch in seiner Musterbeschreibung darauf hin, dass bei Veränderungen eine Tendenz hin zu problematischen Mustern besteht.

3. Methodische Vorgangsweise

Als Datenerhebungsinstrument wird ein Fragebogen mit insgesamt 92 Fragen eingesetzt. Es werden dabei Informationen zu folgenden Bereichen erhoben:

- Demografische Angaben
- Kontrollmeinung (vgl. Kap. 3.1)
- Wohlbefinden und Stressbelastung (vgl. Kap. 3.2)
- Stressverarbeitungsformen (vgl. Kap. 3.3)
- Berufszufriedenheit (vgl. Kap. 3.4)

(vgl. Grill, 2010)

3.1. Kontrollmeinung bei Lehrerinnen und Lehrern

Aus Verständnisgründen wird der Bereich Kontrollmeinung im Fragebogen als „Einflussnahme auf Situationen“ bezeichnet (vgl. Grill, 2010, S. 184ff).

Fragen zum Bereich Kontrollmeinung bei Lehrer/-innen werden in Anlehnung an den „Fragebogen zu den Einflussmöglichkeiten (Kontrolle) Jugendlicher (FEJ)“ (Lüthi, Grob & Flammer, 1989, S. 134ff; vgl. auch Grob, Flammer & Neuenschwander, 1992, S. 19ff) formuliert.

Ausschlaggebend ist dabei nicht die tatsächlich vorhandene Kontrolle einer Person, da diese objektiv auch kaum zu erheben ist, sondern die Meinung, welche ein Individuum von seiner eigenen Kontrollfähigkeit hat. Demnach wird unter Kontrollmeinung die subjektive Einschätzung von Kontrolle verstanden (vgl. Lüthi, et al., 1989, S. 136).

3.1 Kontrollmeinung bei Lehrer/-innen

Aus Verständnisgründen wird der Bereich Kontrollmeinung im Fragebogen als „Einflussnahme auf Situationen“ bezeichnet (vgl. Grill, 2010, S. 184ff).

Fragen zum Bereich Kontrollmeinung bei Lehrer/-innen werden in Anlehnung an den „Fragebogen zu den Einflussmöglichkeiten (Kontrolle) Jugendlicher (FEJ)“ (Lüthi, Grob & Flammer, 1989, S. 134ff; vgl. auch Grob, Flammer & Neuenschwander, 1992, S. 19ff) formuliert.

Ausschlaggebend ist dabei nicht die tatsächlich vorhandene Kontrolle einer Person, da diese objektiv auch kaum zu erheben ist, sondern die Meinung, welche ein Individuum von seiner eigenen Kontrollfähigkeit hat. Demnach wird unter Kontrollmeinung die subjektive Einschätzung von Kontrolle verstanden (vgl. Lüthi, et al., 1989, S. 136).

Entsprechend dem Originalfragebogen werden für die vorliegende Erhebung die Kontrollaspekte „Kontrolleinschätzung in der Gegenwart“, „Bewertungsaspekt der Kontrolle“, „Kontrollstreben“ und „Kontrolleinschätzung in der Zukunft“ herangezogen (Grob et al., 1992, S. 19; Lüthi et al., 1989, S. 138ff). Die angeführten Kontrollaspekte werden in zwei schulischen, zwischenmenschlichen Situationen erhoben.

3.2 Wohlbefinden und Stressbelastung

Die Fragen zum Abschnitt „Wohlbefinden und Stressbelastung bei Lehrer/-innen“ werden Bezug nehmend auf den „Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW)“ von Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon und Wearing (1991, S. 66ff; vgl. auch Grob et al., 1992, S. 22f) erstellt (vgl. Grill, 2010, S. 184f.).

Zur Erhebung der Stressbelastung werden die Aspekte „Problembewusstheit“, „Körperliche Beschwerden und Reaktionen“ und „Depressive Stimmung“ herangezogen (vgl. Grob et al. 1992, S. 22; Grob et al., 1991, S. 70).

Physische und psychische Beeinträchtigungen stellen auch Merkmale von Burnout dar, die Bereiche Stressbelastung und Burnout können daher nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Auf fünfstufigen Skalen können die Lehrpersonen angeben, inwiefern die angeführten Gedanken und körperlichen Beschwerden auf sie zutreffen.

3.3 Stressverarbeitungsformen

Der Bereich „Stressverarbeitungsformen bei Lehrer/-innen“ wird in Anlehnung an den „Stressverarbeitungsfragebogen (SVF)“ von Janke, Erdmann und Kallus (2002) erstellt

(vgl. Grill, 2010, S. 181ff). Es handelt sich dabei um einen standardisierten Fragebogen, welcher ein mehrdimensionales Selbstbeobachtungsinventar darstellt und individuelle Stressverarbeitungstendenzen bei Belastungen erfasst. Im Unterschied zum Stressverarbeitungsfragebogen von Janke et al. (2002) werden bei der vorliegenden Untersuchung verschiedene Stressverarbeitungsformen mittels zweier schulischer Ereignisse aus dem Unterrichtsalltag erfasst. Janke et al. (2002; Erdmann & Janke, 2008) unterscheiden in ihrem Konzept von Stressverarbeitung zwischen Positiv-Strategien, welche zu einer Stressreduktion führen, und Negativ-Strategien, welche stressvermehrend wirken. Die positiven Stressverarbeitungsstrategien werden in drei Bereiche gegliedert: Um- und Abwertungsstrategien (Bagatellisierung, Herunterspielen, Schuldabwehr), Ablenkungsstrategien (Ablenkung, Ersatzbefriedigung, Selbstbestätigung), Kontrollstrategien (Situationskontrolle, Reaktionskontrolle, positive Selbstinstruktion) (Janke, vgl. ebenda; Erdmann & Janke, 2008; vgl. auch Müller, 2005). Als Negativ-Strategien werden von Janke et al. (2002; Erdmann & Janke, 2008; vgl. auch Müller, 2005) die gedankliche Weiterbeschäftigung, Selbstbemitleidung, Selbstbeschuldigung, soziale Abkapselung, Resignation und Flucht genannt.

3.4 Berufszufriedenheit

Basierend auf dem Fragebogen von Ipflinger, Peez und Gamsjäger (1995, S. 28f) erfolgt die Erhebung der „Berufszufriedenheit von Lehrer/-innen“ in den nachfolgenden Komponenten (vgl. Grill, 2010, S. 184f.):

- Mit der Berufsaufgabe, unterrichten und erziehen, unmittelbar zusammenhängende Komponenten
- Systemische Komponenten, die die einzelne Schule betreffen
- Systemische Komponenten, die über die einzelne Schule hinaus das Schulwesen insgesamt betreffen
- Organisatorische und materielle Komponenten
- Landespolitische Komponenten
- Komponenten im Hinblick auf Außenrelationen

4. Ergebnisse

An der Fragebogenerhebung nahmen 64 Volksschullehrer/-innen, 25 Integrationslehrer/-innen und 66 Sonderschullehrer/-innen teil (vgl. Grill 2010, S. 189ff). Die Auswertung der Daten erfolgt mit SPSS. Die Untersuchungsergebnisse werden bezogen auf die fünf Fragestellungen und das Integrative Modell vorgestellt (vgl. Grill, 2010, S. 193ff):

In der ersten Fragestellung (vgl. Kap. 1) wird die Kontrollmeinung (vgl. Kap. 3.1) in den verschiedenen Berufsgruppen thematisiert. Sonderschullehrer/-innen geben bei der Fragebogenerhebung in den Bereichen *Kontrollmeinung in der Gegenwart und in der Zukunft* signifikant geringere Werte an als Volksschullehrer/-innen. Keine signifikant unterschiedlichen Angaben werden von den Berufsgruppen in den Bereichen *Bewertungsaspekt der Kontrolle* und dem *Kontrollstreben gemacht*.

Die zweite Fragestellung (vgl. Kap. 1) geht auf mögliche Unterschiede in der Stressbelastung (vgl. Kap. 3.2) in den genannten Berufsgruppen ein. In der Variable *Problembewusstheit* ergeben sich zwischen den Berufsgruppen Volksschullehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen sowie zwischen Integrationslehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen signifikante Unterschiede. Sonderschullehrer/-innen geben jeweils signifikant höhere Werte an als Volksschullehrer/-innen und Integrationslehrer/-innen.

Signifikante Unterschiede zwischen den Lehrertypen ergeben sich auch in der Variable *körperliche Beschwerden*. Es werden zwischen Volksschullehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen sowie zwischen Integrationslehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen signifikante Ergebnisse berechnet. Sonderschullehrer/-innen geben jeweils signifikant höhere Werte an als Volksschullehrer/-innen und Integrationslehrer/-innen.

Bei der Variable *depressive Stimmung* werden zwischen den Berufsgruppen Volksschullehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen als auch zwischen Integrationslehrer/-innen und Volksschullehrer/-innen signifikante Unterschiede berechnet. Es geben Integrationslehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen signifikant höhere Werte an als Volksschullehrer/-innen.

Sonderschullehrer/-innen nehmen somit eine deutlich stärkere Stressbelastung wahr als Volksschullehrer/-innen. Mit den Angaben zur subjektiven Stressbelastung befinden sich Integrationslehrer/-innen zwischen jenen Angaben der beiden anderen Berufsgruppen.

Fragestellung drei (vgl. Kap. 1) thematisiert die Anwendung von positiven und negativen Stressverarbeitungsstrategien (vgl. Kap. 3.3). In der Variable *Um- und Abwertungsstrategien* werden signifikante Unterschiede zwischen den Berufsgruppen Volksschullehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen sowie zwischen Integrationslehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen berechnet. Volksschullehrer/-innen und Integrationslehrer/-innen geben dabei signifikant höhere Werte an als Sonderschullehrer/-innen.

In der Variable *Ablenkungsstrategien* zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Lehrertypen Volksschullehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen als auch zwischen Volksschullehrer/-innen und Integrationslehrer/-innen. Volksschullehrer/-innen geben jeweils signifikant höhere Werte an als Lehrpersonen der Berufsgruppen Integrationslehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen.

Signifikante Unterschiede zeigen sich auch in der Variable *Kontrollstrategien* zwischen Volksschullehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen sowie zwischen Integrationslehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen. Volksschullehrer/-innen und Integrationslehrer/-innen geben signifikant höhere Werte an als Sonderschullehrer/-innen.

Weiters werden in der Variable *Negative Stressverarbeitung* signifikante Unterschiede errechnet. Sonderschullehrer/-innen und Integrationslehrer/-innen geben signifikant höhere Werte an als Volksschullehrer/-innen.

Es zeigt sich, dass Volksschullehrer/-innen häufiger positive Stressverarbeitungsstrategien anwenden als Sonderschullehrer/-innen. Diese hingegen wenden häufiger als Volksschullehrer/-innen negative Stressverarbeitungsstrategien an. Integrationslehrer/-innen kann keine mittlere Position zugeschrieben werden.

Auf die Berufszufriedenheit (vgl. Kap. 3.4) in den verschiedenen Berufsgruppen wird in der vierten Fragestellung (vgl. Kap. 1) eingegangen. Signifikante Unterschiede werden in den Variablen *Unterrichten und Erziehen* und *Standespolitische*

Komponenten zwischen den Berufsgruppen Volksschullehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen errechnet. Sonderschullehrer/-innen geben dabei signifikant geringere Werte an als Volksschullehrer/-innen.

Die Berechnungen für die Variablen *Komponenten der Schule*, *Komponenten des Schulwesens*, *Organisatorische Komponenten* und *Außenrelationen* zeigen zwischen den Lehrertypen Volksschullehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen sowie zwischen Integrationslehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen signifikante Unterschiede. Sonderschullehrer/-innen geben dabei jeweils signifikant niedrigere Werte an als Volksschullehrer/-innen und Integrationslehrer/-innen.

Die Ergebnisse der Berechnungen zeigen, dass Sonderschullehrer/-innen mit ihrer beruflichen Situation wesentlich unzufriedener sind als Volksschullehrer/-innen. Weiters geben Integrationslehrer/-innen in vier Bereichen der Berufszufriedenheit signifikant höhere Werte an als Sonderschullehrer/-innen.

Mögliche Zusammenhänge zwischen Kontrollmeinung, Stressbelastung, negative Stressverarbeitungsstrategien und Berufszufriedenheit werden in der fünften Fragestellung (vgl. Kap. 1) thematisiert. Dahingehend werden folgende drei positive und sechs negative signifikante Zusammenhänge zwischen den Bereichen berechnet (Grill, 2010, S. 244f):

Positiv signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen folgenden Bereichen:

- Kontrollmeinung in der Gegenwart und Berufszufriedenheit/ Unterrichten und Erziehen
- Stressbelastung/ körperliche Beschwerden und Anwendung von negativen Stressverarbeitungsstrategien
- Stressbelastung/ depressive Stimmung und Anwendung von negativen Stressverarbeitungsstrategien

Negativ signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen folgenden Bereichen:

- Kontrollmeinung in der Gegenwart und Anwendung von negativen Stressverarbeitungsstrategien
- Kontrollmeinung in Gegenwart und Stressbelastung/ depressive Stimmung
- Kontrollmeinung in der Zukunft und Stressbelastung/ Problembewusstheit
- Stressbelastung/ körperliche Beschwerden und Berufszufriedenheit/ organisatorische und materielle Komponenten

- Stressbelastung/ depressive Stimmung und Berufszufriedenheit/ Außenrelationen
- Anwendung negativer Stressverarbeitungsstrategien und Berufszufriedenheit/ Unterrichten und Erziehen.

In Folge werden die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen auf das Integrative Modell (vgl. Kap. 2; s. Abb. 1) bezogen. Es wird deutlich, dass die berechneten signifikanten Zusammenhänge den theoretischen Ableitungen im Integrativen Modell entsprechen. Es ist jedoch anzuführen, dass nicht alle theoretischen Zusammenhänge des Integrativen Modells in den Berechnungen bestätigt werden.

Bezieht man die Ergebnisse der Berufsgruppen auf das Integrative Modell, kann angenommen werden, dass Sonderschullehrer/-innen häufiger als Volksschullehrer/-innen den negativen Kreislauf durchlaufen. Volksschullehrer/-innen scheinen entsprechend ihrer Angaben zu Kontrollmeinung, Stressbelastung, Stressverarbeitung und Berufszufriedenheit häufiger als Sonderschullehrer/-innen den positiven Kreislauf des Integrativen Modells zu durchlaufen. Den Integrationslehrer/-innen konnte in den Bereichen Kontrollmeinung in der Gegenwart, Stressbelastung (Problembewusstheit, körperliche Beschwerden, depressive Stimmung) und der Anwendung von negativen Stressverarbeitungsstrategien eine mittlere Position zwischen Volksschullehrer/-innen und Sonderschullehrer/-innen zugeordnet werden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse der Berechnungen (vgl. Kap. 4) zeigen, dass zwischen den Berufsgruppen Sonderschullehrer/-innen und Volksschullehrer/-innen wesentliche Unterschiede in der Kontrollmeinung, Stressbelastung, Stressverarbeitung und Berufszufriedenheit festzustellen sind (Grill, 2010, S. 252ff). Bezogen auf das Integrative Modell (vgl. Kap. 2; s. Abb. 1) konnten anhand der Ergebnisse zu den Korrelationsberechnungen nur teilweise die beschriebenen Zusammenhänge bestätigt werden. Alle signifikanten Ergebnisse können allerdings im Sinne des Integrativen Modells interpretiert werden. Werden die Ergebnisse der Berufsgruppen (Volksschullehrer/-innen, Integrationslehre/-innen, Sonderschullehrer/-innen) auf die theoretischen Annahmen im Integrativen Modell bezogen, kann angenommen werden, dass Volksschullehrer/-innen häufiger den positiven Kreislauf und Sonderschullehrer/-

innen häufiger den negativen Kreislauf durchlaufen. Eine mittlere Position der Integrationslehrer/-innen kann nur in manchen Bereichen festgestellt werden.

Trotz des eingeschränkten Geltungsbereichs, nämlich Volks- und Sonderschulen in Linz, zeigen m. E. die Ergebnisse, dass ein Handlungsbedarf im Bereich Stressbewältigung und Burnoutprävention im Lehrberuf gegeben ist. Studentinnen und Studenten sollen bereits in der Lehrerausbildung lernen, wie man mit schwierigen schulischen Situationen zurechtkommt. Die Vermittlung von Stressbewältigungsstrategien in der Lehrerausbildung könnte m. E. dazu beitragen, dass die Zahl der an Burnout erkrankten Lehrpersonen nicht weiter steigt oder sogar verringert wird. Darüber hinaus wäre ein verstärktes Angebot an Seminaren zum Thema Stress und Burnout im Rahmen der Lehrerfortbildung wünschenswert. Sinnvoll sind m.E. Seminare, welche über einen längeren Zeitraum Lehrpersonen begleiten. Neben der Vermittlung von Stressbewältigungsstrategien könnte so auch ein stärkeres Bewusstsein für die Burnout-Problematik entstehen. Zweierlei positiver Konsequenzen würden daraus resultieren. Zum einen könnte der Entstehung von Burnout entgegen gewirkt werden und zum anderen könnte der Leidensdruck der Betroffenen vermindert werden.

Weiterführende Untersuchungen zu diesen Überlegungen wären denkbar und sinnvoll. Demzufolge könnten Seminare zur genannten Thematik wissenschaftlich begleitet und deren Kurz- und Langzeitwirkung evaluiert werden.

Literaturverzeichnis

Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Antonovsky, A. (1981). *Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being (2. Aufl.)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen. Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Wien: Haupt.

Brown, D. (1994). Trait- und Faktortheorie. In: Brown, D. & Brooks, L. (Hrsg.). *Karriere – Entwicklung*. (S. 17 - 41). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bruggemann, A. (1975). Messung der Arbeitszufriedenheit. Die wissenschaftliche Übertragung eines umgangssprachlichen Begriffs. *Psychologie heute*, 8, 47-51.

Büssing, A. (1991). Struktur und Dynamik der Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, L. (Hrsg.). *Arbeitszufriedenheit. Beiträge zur Organisationspsychologie*, 5., S. 85 – 114. Göttingen: Hogrefe.

Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout. Job Stress in the Human Service*. London: SagePublications.

Erdmann, G. & Janke, W. (2008). *SVF – Stressverarbeitungsbogen. Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem (4. überarb. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.

Golembiewski, R. T.; Munzenrider, R. (1988). *Phases of Burnout. Developments in Concepts and Applications*. New York: Praeger.

Grill, S. (2010). gestresst-unzufrieden-überfordert. Entwicklung eines Integrativen Modells zu den Bereichen Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Berufszufriedenheit. Unveröffentlichte Dissertation an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.

Grob, A., Flammer, A. & Neuenschwander, M. (1992). *Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen III. Dokumentation der Quer-Längsschnitt-Sequenz; Erhebungszeitpunkte 1986, 1988, 1990*. Institut für Psychologie. Universität Bern.

Grob, A. Lüthi, R., Kaiser, F.G., Flammer, A., Mackinnon, A., Wearing, A.J. (1991). Berner Fragebogen zu Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, 66 - 75.

Harrison, W. D. (1983). A Social Competence Model of Burnout. In: Farber B. A. (Ed.). *Stress and Burnout in the human service professions*. Frankfurt: Pergamon Press.

Hobfoll, S.E. (1988). *The Ecology of Stress*. London: Hemisphere Publishing Corporation.

Ipfling, H. J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/ Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.

Janke, W; Erdmann, G. & Kallus, K. W. (2002). *Stressverarbeitungsfragebogen mit SVF 120 und SVF 78* (3. erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Katzell, R. H. (1964). Personal values, Job satisfaction, and job behavior. In: Borow, H. (Hrsg.). *Man in a world of work*. S. 342-354. Boston:

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teachers stress. In: *Educational Studies*, 4, S. 1 – 6.

Lazarus, R. S. & Folkmann, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lüthi, R., Grob, A. & Flammer, A. (1989). Differenzierte Erfassung bereichsspezifischer Kontrollmeinung bei Jugendlichen. In: Krampen, G. (Hrsg.). *Diagnostik von*

Attributionen und Kontrollüberzeugungen. S. 134-144. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.

Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.

Müller, K (2005). *Stressverarbeitung bei Lehrerinnen und Lehrern. Ein empirischer Vergleich von Schulen in Sachsen und Baden-Württemberg 16 Jahre nach der Wiedervereinigung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.

Reichert, M. & Perrez, M. (1993). *Fragebogen zum Umgang mit Belastungen im Verlauf*. UBV. Göttingen: Hans Huber.

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Hans Huber.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schmid-Oumard, W. & Nahler, M. (1993). *Lehren mit Leib und Seele. Neurolinguistisches Programmieren in der pädagogischen Praxis*. Paderborn: Junfermann.