Leonie Anna Backfisch

2026

Resilienz im Schulalltag:
Wie Grundschullehrkräfte Belastungen ihres Berufs bewältigen

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: leoniebackfisch@gmx.de).

Abstract

Befunde zu Beeinträchtigungen der allgemeinen Gesundheit von Lehrkräften sowie hohe Zahlen zu Frühpensionierungen im Lehrberuf über die Jahre beschreiben die Relevanz und Problematik des Themenspektrums, mit dem sich die vorliegende Arbeit befasste. Die Skizzierung theoretischer Grundlagen und des aktuellen empirischen Forschungsstands bildeten die theoretische Basis dieser Arbeit. Insbesondere galt es, die Belastungen und Umgangsweisen sowie die Resilienz von Grundschullehrkräften genauer zu erforschen und in den Zusammenhang von Berufserfahrung zu stellen. Die Forschung nahm sich daher der Frage an, wie Grundschullehrkräfte berufliche Belastungen im Schulalltag erleben und bewältigen, welche Bedeutung dabei individuelle, soziale und institutionelle Ressourcen im Zusammenhang mit Resilienz spielen und inwiefern dies im Zusammenhang mit ihrer Berufserfahrung steht. Dies konnte im Rahmen einer qualitativen empirischen Untersuchung, mittels leitfadengestützter Einzelinterviews mit vier Grundschullehrkräften näher erforscht werden. Zur Auswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz herangezogen, der eine deduktiv-induktive Kategorienbildung zugrunde lag. Es ließen sich der hohe Arbeitsaufwand und der Zeitdruck als bedeutsamste Belastung herausstellen, der die Lehrkräfte hauptsächlich mit einer professionellen Haltung und Gelassenheit begegnen und als ausgleichende Maßnahme eine aktive Freizeitgestaltung wählen. Im Hinblick auf Ressourcen, die zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung genutzt werden, zeichneten sich das eigene Empathievermögen sowie kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit als essenzielle Faktoren ab. Ein Zusammenhang der Variable der Berufserfahrung ergab sich aufgrund von berichteten Veränderungen in den Bereichen Belastungserleben, Bewältigung und Resilienz. Die Ergebnisse deuteten für die schulische Praxis die weitere Notwendigkeit der Stärkung besonders bedeutsamer Ressourcen zur Resilienzförderung sowie des Abbaus vorhandener Belastungsfaktoren an, sodass eine langfristige Förderung der Lehrkräftegesundheit bis zum Pensionierungsalter umgesetzt werden kann.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 6

1.1 Problemaufriss und Relevanz des Themas 6

1.2 Aufbau der Arbeit 7

1.3 Forschungsfragen 8

1.4 Zielsetzung der Arbeit 10

2. Theoretische Grundlagen und Begriffsbestimmungen 11

2.1 Lehrkräftegesundheit 11

2.1.1 Anforderungen des Lehrberufs 12

2.1.2 Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf 14

2.1.3 Burnout und Erschöpfung 25

2.2 Gesundheitsförderung 26

2.2.1 Entlastung, Bewältigung, Coping 27

2.2.2 Resilienz 29

2.2.3 Ressourcen, Selbstmanagement und Achtsamkeit 32

2.2.4 Kollegiale Unterstützung und Schulkultur 36

2.2.5 Gesundheitsprävention im schulischen Kontext 38

3. Stand der Forschung 39

3.1 Empirische Befunde zu Belastungen von Grundschullehrkräften 39

3.2 Empirische Befunde zu Resilienz, personale Ressourcen und Bewältigungsstrategien im Lehrberuf 40

3.4 Empirische Befunde zu Berufserfahrung, Professionalisierung und Belastungserleben 45

3.5 Forschungslücke und Zwischenfazit 46

4. Methodik 49

4.1 Gütekriterien qualitativer Forschung 49

4.2 Forschungsethische Aspekte und Datenschutz 49

4.3 Forschungsdesign und Erkenntnisinteresse 50

4.4 Auswahl der Stichprobe und Sampling 51

4.5 Datenerhebung: Halbstrukturiertes Interview 51

4.6 Entwicklung des Interviewleitfadens 52

4.7 Datenaufbereitung und Auswertung 53

5. Darstellung der Ergebnisse 58

5.1 Kategoriensystem 58

5.2 Wahrgenommene Belastungen im Schulalltag 58

5.2.1 Hoher Arbeitsaufwand und Zeitdruck 58

5.2.2 Emotionale und psychische Belastungen 59

5.2.3 Strukturelle und bürokratische Anforderungen 60
5.2.4 Interpersonelle Herausforderungen 61
5.2.5 Mangelnde Ressourcen und ungünstige Rahmenbedingungen 62
5.3 Persönliche Bewältigung von Belastungen 62
5.3.1 Professionelle Haltung und Gelassenheit 63
5.3.2 Aktives Problemlösen und Strukturierung 63
5.3.3 Sinnstiftung und Akzeptanz 64
5.3.4 Selbstregulation 65
5.3.5 Mentale Abgrenzung 66
5.4 Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung 66
5.4.1 Hobbys und Freizeitgestaltung 67
5.4.2 Organisation und Planung 67
5.4.3 Bewusste Abgrenzung 68
5.4.4 Zeit für sich und Entspannung 69
5.4.5 Emotionaler Austausch 69
5.4.6 Reflexion 70
5.5 Individuelle Ressourcen für Resilienz 70
5.5.1 Empathie 71
5.5.2 Gelassenheit 71
5.5.3 Selbstreflexion 72
5.5.4 Selbstvertrauen 73
5.5.5 Professionelle Distanz 73
5.5.6 Pragmatismus 73
5.5.7 Sonstiges 74
5.6 Soziale und institutionelle Ressourcen für Resilienz und Belastungsbewältigung 74
5.6.1 Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit 75
5.6.2 Unterstützung durch die Schulleitung 76
5.6.3 Institutionelle Strukturen 77
5.6.4 Unterstützung durch die Familie 77
5.6.5 Positive Schulkultur 78
5.6.6 Sonstiges 78
5.7 Unterschiede in Abhängigkeit von Berufserfahrung und allgemeiner Entwicklung 79
5.7.1 Veränderungen durch Berufserfahrung 79
5.7.2 Veränderungen durch äußere Entwicklungen 80
5.7.3 Prägende, resilienzfördernde Erfahrungen 81
5.8 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung und Beantwortung der Forschungsfragen 82

6. Diskussion 86
6.1 Einordung und Interpretation der Ergebnisse in den Forschungsstand 86
6.2 Einordnung und Interpretation der zentralen Ergebnisse 89
6.3 Limitationen der Untersuchung 97
6.4 Bedeutung und Implikationen für die schulische Praxis und weitere Forschung 99
7. Fazit und Ausblick 101
7.1 Zentrale Erkenntnisse der Arbeit 101
7.2 Schlussfolgerung 103
7.3 Ausblick 104

1. Einleitung

1.1 Problemaufriss und Relevanz des Themas

„Die Gesundheit der Lehr[kräfte] ist angeschlagen“ (Schmalenbach, 2009, S. 117).

Fast 75 Prozent aller verbeamteten Lehrkräfte in Deutschland werden frühpensioniert, wobei darunter circa 56 Prozent den Beruf aufgrund psychischer Erkrankungen aufgeben mussten (Statistisches Bundesamt, 2005, zitiert nach Sosnowsky-Waschek, 2013, S. 118). Diese Zahlen des Statistischen Bundesamtes sowie Befunde zahlreicher Studien zur Lehrkräftebelastung alarmieren zurecht und geben unter anderem Anlass zur Frage nach berufsbezogenen Ursachen für diese Umstände im Lehrberuf (Lehr, 2014a, S. 947). Zugleich stellt sich eine „herausragende Bedeutung psychischer und psychosomatischer Erkrankungen“ in diesem Kontext heraus (Weber, 2004, S. 35).

Die Relevanz des Themas ergab sich insbesondere aus den über viele Jahre konstant berichteten Zahlen zu Frühpensionierungen bei Lehrkräften, wie sich aus der Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2023 ableiten ließ, in der es hieß, dass „[…] 59 % aller Neupensionierten [des öffentlichen Dienstes] […] mit Erreichen einer sogenannten Antragsaltersgrenze vorzeitig in den Ruhestand [traten]“ (Statistisches Bundesamt, 2023). Hierin spiegelten sich mit Blick auf vergangene Jahrzehnte die Berichte über hohe Raten krankheitsbedingter Frühpensionierungen bei Lehrkräften aus den 1990er Jahren, die die Annahme konstanter Zustände im Lehrberuf nahelegten (Lehr, 2014a, S. 947). Während das Statistische Bundesamt 2000 noch von sechs Prozent der Lehrerinnen und Lehrer berichtete, denen das Erreichen der Regelaltersgrenze gelang, meldete selbiges 2007 einen Anstieg dieses Anteils bei Lehrkräften auf 37 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2008 zitiert nach Bellenberg & Weegen, 2010, S. 46), was einen deutlichen Sprung feststellen lässt und Anlass zum Gedanken gibt, der Trend zum hohen Anteil von Frühpensionierungen sei rückläufig gewesen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 28). Diese Entwicklungen gingen jedoch auf dienst- und versorgungsrechtliche Maßnahmen zurück, worunter die Einführung von Abschlägen bei

Frühpensionierungen aufgrund von Dienstunfähigkeit 2001 fiel, die maßgeblich zum hohen Rückgang der Zahlen in den Folgejahren führte (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 28). Verstärken ließ sich diese Annahme durch den Befund des enormen Anstiegs der Inanspruchnahme von Altersteilzeit bei Lehrkräften im selben Zeitraum von circa 3000 auf 33.000 Lehrkräfte in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2004, zitiert nach Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 28). Jüngere Zahlen des Statistischen Bundesamtes wiesen jedoch auf das erneute Absinken des Anteils an Lehrkräften, die die Regelaltersgrenze erreichten, hin (Statistisches Bundesamt, 2023) und wiesen somit den Gedanken, die Zahlen des Erreichens der Regelaltersgrenze hätten sich auf einem hohen Niveau stabilisiert, zurück.

Zugleich ergibt sich der Wunsch des Entkommens drohender Berufskrankheiten sowie des Entgegenwirkens berufsbezogener Ursachen. Neben zahlreichen Möglichkeiten, interventiv und präventiv zu handeln, muss in diesem Zusammenhang besonders das Stichwort Resilienz in den Fokus rücken (Hentschel, 2021, S. 10). Denn in besonderem Maße bedürfen Lehrkräfte mit geringem Widerstandspotenzial, geringer Resilienz und geringer Anerkennung Präventions- sowie Interventionsmaßnahmen und sind unter anderem bei Erkrankungen wie Burnout besonders gefährdet (Hentschel, 2021, S. 14).

Es stellt sich ein vielschichtiges Problem des Lehrberufs heraus, das von Belastungen, Stress und berufsbedingten Erkrankungen übergeht zu Umgang, Bewältigung, Ressourcennutzung und Resilienzförderung. Dieses Problem weist eine stets hohe Relevanz und Aktualität im schulischen sowie wissenschaftlichen Diskurs auf.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit eröffnete theoriegeleitet einen empirischen Forschungszugang zu Anforderungen und Belastungen des Lehrberufs sowie Bewältigungsmaßnahmen und Ressourcen und untersuchte die Resilienz von Grundschullehrkräften im Berufsalltag. Diese

Dimensionen wurden außerdem in Bezug auf steigende Berufserfahrung sowie äußere Entwicklungen in einen Zusammenhang gestellt.

Es erfolgte zunächst eine Hinführung, indem die Problemstellung und Relevanz des Themas verdeutlicht und an dieser Stelle durch eine Strukturierung der Arbeit durch leitende Forschungsfragen und Zielsetzungen ergänzt wurden. Im Anschluss folgte eine Skizzierung des theoretischen Hintergrunds, der die Grundlage der Arbeit bilden sollte. In der Darstellung des aktuellen Forschungsstands sollten zentrale empirische Studien referiert und Forschungslücken skizziert werden, in die sich die vorliegende Arbeit einfügen lässt. Eine Beschreibung des methodischen Vorgehens bildete die Ausgangslage für die durchgeführte empirische Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit, deren Ergebnisse in der Folge dargestellt wurden. Die Einordnung und Diskussion der Ergebnisse lieferten Interpretations- und Erklärungsansätze zum erhobenen Datenmaterial. Ihren Abschluss fand die Arbeit im Fazit, das die zentralen Ergebnisse zusammenstellte, Schlussfolgerungen anstellte und die Bedeutung für die schulische Praxis sowie Ausblicke auf die Zukunft lieferte.

1.3 Forschungsfragen

Im Zentrum dieser Arbeit stand die übergeordnete, dreigliedrige Forschungsfrage:

Wie erleben und bewältigen Grundschullehrkräfte berufliche Belastungen im Schulalltag, welche Bedeutung haben dabei individuelle, soziale und institutionelle Ressourcen für ihre Resilienz und inwiefern steht dies im Zusammenhang mit ihrer Berufserfahrung?

Sie fragte nach den Belastungen im Lehrberuf, der Bewältigung von Grundschullehrkräften und ihren Ressourcen für ihre Resilienz. Genauer ergründet werden sollte die übergeordnete Forschungsfrage durch die Gliederung in fünf Unterfragen, die die zu untersuchenden Bereiche spezifizierten.

Die gewählten Unterfragen konnten zur Ergründung konkreter Belastungserfahrungen aus dem Unterrichtsalltag von Grundschullehrkräften beitragen. Zugleich lieferten sie Aufschlüsse über Strategien der Bewältigung und des Copings beschriebener erlebter Belastungen im schulischen Feld. Ein entscheidender Aspekt, der mithilfe der Fragen aufgedeckt werden konnte, waren Schutzfaktoren, die Resilienz bei Grundschullehrkräften behüten. Darüber hinaus konnten soziale Aspekte des Lehrberufs hinsichtlich Belastungen und Bewältigung erfahrbar gemacht werden, indem Reflexion über Instanzen wie Schulleitung und Kollegium stattfand.

Die leitenden Forschungsfragen dienten als theoretische Orientierung für das Forschungsdesign, welches des Weiteren der späteren Auswertung diente. Der empirischen Untersuchung lagen folgende leitenden Forschungsfragen zugrunde:

F1. Welche beruflichen Belastungen nehmen Grundschullehrkräfte im Schulalltag als besonders bedeutsam wahr?

F2. Wie gestaltet sich die Bewältigung der Grundschullehrkräfte im Umgang mit diesen Belastungen?

F3. Welche individuellen, sozialen und institutionellen Ressourcen tragen aus Sicht der Grundschullehrkräfte zur Belastungsbewältigung und ihrer Resilienz bei?

F4. Inwiefern werden die Unterstützung durch das Kollegium oder die Schulleitung sowie Schulkultur als entlastend und resilienzfördernd erlebt?

F5. Inwiefern unterscheiden sich die Wahrnehmung von Belastungen, die Bewältigung und die Resilienz je nach Berufserfahrung und unter Einfluss äußerer Entwicklungen?

1.4 Zielsetzung der Arbeit

Primär verfolgte die vorliegende Arbeit das Ziel, die übergeordnete Forschungsfrage sowie ihre Unterfragen weitestgehend beantworten zu können und somit differenzierte Einblicke in das Belastungserleben, die Bewältigungspraxis im Lehrberuf sowie die Resilienz von Lehrkräften zu erhalten.

Des Weiteren sollte die Arbeit Sensibilität und Sichtbarkeit für die anspruchsvolle Arbeit von Lehrkräften (Bründel & Bründel, 2010, S. 7) und damit einhergehend auch für die stark beeinträchtigte Gesundheit vieler Lehrerinnen und Lehrer (Schmalenbach, 2009, S. 117) schaffen. In diesem Zusammenhang sollten Belastungen von Grundschullehrkräften im Schulalltag aus deren eigener Perspektive sichtbar gemacht werden.

Die Arbeit sollte zudem möglicherweise als Orientierungshilfe für zentrale Bewältigungsstrategien im Umgang mit beruflichen Anforderungen speziell im schulischen Bereich nutzbar gemacht werden können.

Darüber hinaus intendierte die vorliegende Arbeit, einen Beitrag zur bestehenden Forschung im wissenschaftlichen Diskurs der Lehrkräftegesundheit und Resilienzforschung bezogen auf Lehrkräfte zu leisten. Die empirischen Befunde der Arbeit konnten demnach mit der bestehenden Forschung hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden reflektiert werden. Ein weiteres Ziel war es, bestehende Forschungslücken beziehungsweise wenig beforschte Bereiche innerhalb des Themengebiets zu ergänzen.

Nicht zuletzt bestand im gesamten Arbeits- und Forschungsprozess ein persönliches Erkenntnisinteresse, da die eigene berufliche Zukunft unmittelbar mit dem Themenkomplex um Lehrkräftegesundheit, Belastungserleben und Resilienz konfrontiert sein wird und die eigene Gesundheitsförderung für die langjährige Ausübung des Lehrberufs von enormer Bedeutung ist. Somit ließen sich im Anschluss Implikationen für die Bewältigung, Ressourcenstärkung und Resilienzförderung in der schulischen Praxis ableiten.

2. Theoretische Grundlagen und Begriffsbestimmungen

Die theoretische Grundlage bildeten die in diesem Kapitel folgenden Begriffe, die es zunächst genauer zu bestimmen galt und die in Folge dessen hinsichtlich ihrer schulspezifischen Relevanz näher erläutert wurden.

2.1 Lehrkräftegesundheit

Dass der **Lehrberuf** die **Gesundheit** allgemein belastet, deuten zahlreiche Umfragen, Medienberichte und Studien an (u. a. Schaarschmidt, 2005). Entsprechende berufliche Belastungen können in der Tat im Beruf und schließlich in allen Lebensbereichen Leiden verursachen (Hillert et al., 2016, S. 3). Eine Verschlechterung der Lebensqualität ist die Folge, unter der belastete Lehrpersonen leiden (Zimmermann, 2011, S. 14). Dies gilt jedoch nicht uneingeschränkt, da sich eine positive und erfolgreiche Berufspraxis wiederum durchaus förderlich auf die Gesundheit und Persönlichkeit von Lehrkräften auswirken kann, indem der Lehrberuf eine Erfüllung darstellt (Hillert et al., 2016, S. 3).

Positive Effekte, die der Tätigkeit von Lehrkräften zukommen, sind die Sicherung ihrer materiellen Existenz, die Teilhabe am Sozialleben, persönlichkeitsbezogene Effekte wie Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Kompetenzen und Selbstwertgefühl, kollegiale Zusammenarbeit verbunden mit sozialen Kontakten, ein zeitlich strukturierter Jahresrhythmus, der wenig Veränderung erfährt, sowie die berufliche Erfüllung durch die Sinnstiftung der eigenen Tätigkeit und das Erleben von Anerkennung und Wertschätzung (Hillert et al., 2016, S. 3).

Negative Effekte hingegen, die mit dem Lehrberuf und daraus entstehenden Belastungen einhergehen, überwiegen, was die über Jahre hinweg hohen Zahlen dienstunfähiger Lehrkräfte in Deutschland und Frühpensionierungen in Folge dessen andeuten (Lehr, 2004, S. 120). Der Anteil von frühpensionierten Lehrkräften aufgrund von Dienstunfähigkeit lag über die Jahre hinweg bei circa 50 Prozent, so eine deutsche Burnout-Studie (Geyrhofer, 2018, S. 12). Auch Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis weisen besonders

hohe Arbeitsunfähigkeitswerte auf (Lehr, 2004, S. 120). Betrachtet man die Gründe für das vorzeitige Ausscheiden aus dem Lehrberuf, wird deutlich, dass es sich dem größten Anteil nach um psychische Störungen handelt, mit denen betroffene Lehrkräfte diagnostiziert werden (Lehr, 2004, S. 120). Studien zur Lehrkräftegesundheit, wie die Potsdamer Lehrerbelastungsstudie, legen einen Zusammenhang zwischen negativen Stressfaktoren im Lehrberuf und dem Auftreten psychischer Störungen, wie Depressionen, Erschöpfung und Burnout, dar (Schaarschmidt, 2004, zitiert nach Poppe-Oehlmann et al., 2010, S. 100). Außerdem war eine Gruppe psychosomatisch erkrankter, stationär behandelter Lehrkräfte im Rahmen der Untersuchung des Priener Lehrerprojektes am häufigsten von unipolar depressiven Störungen, affektiven Störungen, somatoformen Störungen, Tinnitus, Angst sowie Persönlichkeits- und Anpassungsstörungen betroffen (Hillert & Lehr, 2004, S. 249). Die Symptome dieser berichteten psychosomatischen Erkrankungen ähneln auffallend stark denen des Burnouts (Lehr, 2004, S. 121), von dem kaum eine Berufsgruppe so häufig betroffen ist wie Lehrkräfte (Bründel & Bründel, 2010, S. 10). Eine weitere deutsche Studie zu Burnout stellt Lehrkräfte, die am Burnout-Syndrom leiden, an die Spitze der psychischen und körperlichen Leiden unter den aufgrund von Dienstunfähigkeit pensionierten Untersuchten (Geyrhofer, 2018, S. 13). Weitere Beschwerden, die sich bei Lehrkräften im Vergleich zu anderen Berufsgruppen besonders häufig zeigten und Einfluss auf ihren Gesundheitszustand nahmen, wurden im Rahmen der repräsentativen Erwerbstätigenbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin zusammengetragen (Lehr, 2014a, S. 948-949). Darunter fielen allgemeine Müdigkeit, Mattigkeit oder Erschöpfung, Nervosität oder Reizbarkeit, emotionale Erschöpfung, nächtliche Schlafstörungen, Kopfschmerzen und Schmerzen im unteren Rücken (Lehr, 2014a, S. 948-949).

2.1.1 Anforderungen des Lehrberufs

Nicht nur vor dem Hintergrund psychischer Belastungen, sondern auch aufgrund weiterer zahlreicher Belastungs- und Beanspruchungsfaktoren lässt sich der Lehrberuf als einer

der anstrengendsten Berufe beschreiben, der viel Kraft von den Beschäftigten erfordert (Schaarschmidt, 2005, S. 15). Die Gründe dafür liegen vorrangig im breiten Anforderungsspektrum des Lehrberufs (Schaarschmidt, 2005, S. 15).

Die **Anforderungen** an Lehrkräfte sind vielschichtig und rühren aus zwei Richtungen: von außen, in Form externer Ansprüche, Forderungen und Ideale der Gesellschaft an den Lehrberuf, und von innen, im Sinne verinnerlichter subjektiver Ansprüche an die eigene Lehrtätigkeit (Frick, 2015, S. 91-95).

Innerhalb der Gesellschaft werden Ansprüche zunächst von den erwartungstragenden Schülerinnen und Schülern, des Weiteren von den Eltern, von der Schulleitung, von Kolleginnen und Kollegen, von der vorgesetzten Dienstbehörde, von den Trägern der Einrichtung, von der Gesellschaft im Allgemeinen und sogar von der Wirtschaft an Lehrpersonen gestellt, was ein Geflecht entstehen lässt, das den Anspruch bedingt, Ansprüchen aller externen Seiten gleichermaßen perfekt gerecht werden zu können (Schmieta, 2001, S. 85).

Neben den trivialen Anforderungen an Lehrkräfte, definiert durch die Kultusministerkonferenz 2000, dem Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen sowie dem Weiterentwickeln der eigenen Schulorganisation (Kultusministerkonferenz, 2000, S. 2-5), die vorrangig am Arbeitsplatz Schule stattfinden, kommen weitere, im Hintergrund stattfindende Aspekte hinzu, wie die Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, Konferenzen, Fortbildungen, Teamarbeit und kollegialer Austausch sowie Elternarbeit in Form von Elternabenden und individuellen Elterngesprächen, die nur einen Bruchteil der beruflichen Anforderungen bilden, die an der Oberfläche stattfinden und mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind (Linde, 2015, S. 89-103). Zwischenmenschlich findet im Berufsalltag von Lehrpersonen weitaus mehr statt. Das Motivieren der Schülerinnen und Schüler, das Lösen schulischer Konflikte (Zimmermann, 2011, S. 20), das Unterstützen der Lernenden sowie des Kollegiums, das Verwalten und Organisieren der eigenen Arbeit, das Betreiben von Öffentlichkeitsarbeit, das Beaufsichtigen Minderjähriger sowie das

Zurverfügungstehen als Ansprechperson in allen Belangen der Schülerinnen und Schüler (Rothland, 2013, S. 31) zählen ebenfalls zu den Anforderungen an Lehrkräfte, die eine nach wie vor unvollständige Beschreibung des Lehrberufs bilden. Zur Umsetzung der berichteten erwarteten Tätigkeiten von Lehrpersonen braucht es gewisse Kompetenzen, die ebenfalls vielschichtig ausfallen (Rothland & Terhart, 2007, S. 18). Nach Rothland und Terhart (2007) müssen Lehrkräfte die vier Kompetenzfelder der Wissenskompetenz, sich mit dem eigenen gesamten didaktischen Wirken bestens auszukennen, der Motivationskompetenz, gerichtet an Schülerinnen und Schüler, der Handlungskompetenz im unterrichtlichen Geschehen sowie im Umgang mit den Lernenden und der Reflexionskompetenz bezogen auf eine selbstreflexive Haltung gegenüber den ersten drei genannten Kompetenzen, erfüllen (Rothland & Terhart, 2007, S. 18-19). Spezifischer kann man die notwendigen Kompetenzen im Lehrberuf als „Fach – und Sachkompetenz […], [f]achdidaktische Kompetenz […], Gesprächskompetenz […], Selbstkompetenz […] [im Hinblick auf persönliche Eigenschaften, die den Beruf betreffen], Beziehungskompetenz […] [hinsichtlich der emotionalen Arbeit zwischen der Schülerschaft und den Lehrpersonen], [e]rzieherische Kompetenz […] [sowie] Organisationskompetenz […] [des selbstständigen und eigenverantwortlichen Arbeitens]“ beschreiben (Zimmermann, 2011, S. 20-21).

2.1.2 Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf

Im Problemfeld der Lehrkräftegesundheit und den Forderungen, diesen Zustand zu verändern, wie es beispielsweise Schaarschmidt (2004) ausdrückte, gilt es zunächst, die **Belastungen**, mit denen Lehrkräfte sich im Beruf konfrontiert sehen, zu eruieren, um mögliche Veränderungsstrukturen anstreben zu können (Klippert, 2007, S. 16).

Eine bekannte Definition von „Belastung“ stammt von Ulich und Mitarbeitenden (1985, S. 74), in der es heißt, Belastungen seien „Beeinträchtigungen der individuellen Befindlichkeit und Stimmungen, […] die subjektiven Leidensdruck hervorrufen. Belastung ist also der Zustand des Erleidens von Beeinträchtigungen und Mangelzuständen [und] das Erleben von

negativen Veränderungen oder Einbußen an […] positiven Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (zitiert nach Schmieta, 2001, S. 108).

Im Kontext von **Belastungen** ist alltagssprachlich ebenso oft von **Beanspruchung** die Rede, wobei beide Begriffe zumeist synonym füreinander verwendet werden, da diese umgangssprachlich das Gleiche meinen und somit keine eindeutige Trennschärfe gegeben ist (Stiller, 2015, S. 11-12). Eine theoretische sowie empirische Betrachtung und Bearbeitung der Begriffe erfordert jedoch eine genauere Definition (Stiller, 2015, S. 12). Grundlegend für die Belastungs- sowie Beanspruchungsforschung und die Definition beider Begriffe war die begriffliche Präzisierung durch die Arbeitspsychologen Rohmert und Rutenfranz (1975), die eine strikte Trennung von Belastungen und Beanspruchung vornahmen (Stiller, 2015, S. 12). Nach deren Definition liegt der Unterschied zwischen Belastungen und Beanspruchung in der Wirkung auf das Subjekt, wonach alle Menschen gewissen Belastungen gleichermaßen ausgesetzt sind und sich damit konfrontiert sehen (Rohmert & Rutenfranz, 1975, S. 8, zitiert nach Stiller, 2015, S. 12-13). Welches Niveau an Beanspruchung jedoch durch jeweilige Belastungen auf den einzelnen Menschen wirkt, ist stets individuell und hängt von der Persönlichkeit des Subjekts ab (Rohmert & Rutenfranz, 1975, S. 8, zitiert nach Stiller, 2015, S. 12-13). Diesen miteinander in Beziehung stehenden, jedoch zugleich differierenden Begriffen lässt sich ein weiteres Begriffspaar, nämlich „objektiv“ und „subjektiv“, zuordnen (Stiller, 2015, S. 13). Objektive Faktoren, die von außen auf das Individuum wirken, können als Belastungen beschrieben werden, während subjektive Faktoren, beschrieben als Beanspruchung, die auf das Individuum wirken, Gefühle und das Empfinden vom Menschen beeinflussen und zumeist eine Wertung mit sich ziehen (Rohmert & Rutenfranz, 1975, S. 8, zitiert nach Stiller, 2015, S. 13).

Des Weiteren existieren in diesem Zusammenhang nach dem Europäischen Komitee für Normung (2000, S. 1) die Termini „**psychische Belastung“** und **„psychische Beanspruchung“**, bezeichnet durch EN ISO 10075-1 (zitiert nach Korak-Wenzel, 2021, S. 27).

Die psychische Belastung sei die „Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen“ (Europäisches Komitee für Normung, 2000, S. 1, zitiert nach Korak-Wenzel, 2021, S. 27). Diese von außen ansetzende Definition tritt objektiv an den Belastungsbegriff heran und impliziert keine negative Wertung, wie es vorrangig im alltagssprachlichen Gebrauch der Fall zu sein scheint (Stiller, 2015, S. 13). Daneben wird der Terminus „psychische Beanspruchung“ als „[zeitlich] unmittelbare [und] nicht langfristige Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (Europäisches Komitee für Normung, 2000, zitiert nach Korak-Wenzel, 2021, S. 27) definiert.

Aufgrund der **Problematik** der gekoppelten **Wertung** mit dem Beanspruchungsbegriff findet im wissenschaftlichen Diskurs eher der Belastungsbegriff Verwendung, da dieser auch im Bereich des Lehrberufs als wertneutrales Phänomen verstanden wird (Rudow, 2000, S. 36, zitiert nach Stiller, 2015, S. 13) und löst sich dabei jedoch eher von eingangs aufgeführten Begriffsdefinitionen von Ulich und Mitarbeitenden (1985), da nicht von vornherein eine negative Konnotation des Begriffs stattfinden sollte. Im Folgenden war daher primär allgemein von Belastungen oder psychischen Belastungen die Rede, da im hier vorliegenden Theorieteil keine subjektiven Berichte der Beanspruchung von Lehrkräften dargestellt wurden. Dies erfolgte jedoch immer unter Berücksichtigung der Tatsache, dass jene beschriebenen Belastungen auf das Individuum mehr oder weniger beanspruchend wirken können.

In der Literatur koexistieren zahlreiche **Modelle zur Lehrkräftebelastung**, die sich teilweise in ihren Feinheiten unterscheiden. Hierzu kann genauer das **Rahmenbelastungsmodell nach Rudow** herangezogen werden. Es arbeitet auf drei Ebenen: der Ebene der Belastungen, der Ebene der Beanspruchungsreaktionen sowie der Ebene der Beanspruchungsfolgen (Fürst, 2018, S. 43-44). An der Spitze und somit Ausgangspunkt sind die Belastungen, die nach Rudow in „objektiv“, „subjektiv“ und „psychisch“ untergliedert

werden (Fürst, 2018, S. 43-44). Als objektive Belastungen gelten von der Lehrperson unabhängige Faktoren, wie Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen im Berufsalltag (Fürst, 2018, S. 43). Mit der Existenz objektiver Belastungen findet nach Rudow ein Widerspiegeln statt, was als Bewertung der objektiven Belastungen zu verstehen ist, wodurch sich erst im Vollzug dieses Prozesses subjektive sowie psychische Belastungen entwickeln (Fürst, 2018, S. 44). Die Ausprägung der subjektiven Belastungen hängt von der Persönlichkeit der Lehrkräfte und ihren Vorerfahrungen ab (Fürst, 2018, S. 44). In der konkreten Tätigkeit als Lehrperson äußert sich die psychische und physische Belastung, die Reaktionen der psychischen Anspannung oder somatische Veränderungen hervorruft (Fürst, 2018, S. 45). Die Beanspruchungsreaktionen unterscheidet Rudow von Beanspruchungsfolgen, indem letztere überdauernd oder chronisch auftreten, wohingegen die Reaktionen nur von kurzer Dauer sind (Fürst, 2018, S. 45). Belastung und Beanspruchung gelten hierbei im gesamten Modell als wertneutrale Phänomene (Fürst, 2018, S. 45). Kritisch hinterfragen sollte man jedoch das Fehlen der Ebene der Bewältigung von Belastungen, durch die zumeist bei großer Ausprägung geringere Beanspruchungsreaktionen oder Beanspruchungsfolgen festzustellen sind (Fürst, 2018, S. 45).

Des Weiteren existiert in der Literatur das **Lehrkräftebelastungsmodell nach Schönwälder (1988)**. Bezieht man den Belastungsbegriff auf die Tätigkeit von Lehrkräften, lässt sich abgeleitet von diesem Belastungsmodell feststellen, dass hierbei objektive Belastungen aus dem allgemeinen Arbeitsauftrag der Lehrkräfte sowie den vorherrschenden Arbeitsbedingungen resultieren (Bachmann, 1999, S. 53-54). Die Arbeitsbedingungen und der Arbeitsauftrag der Lehrperson stehen somit an der Spitze des Modells und bilden den Ausgangspunkt für entstehende Belastungen (Bachmann, 1999, S. 53). Daraus ergibt sich eine Leistungsforderung an die Lehrkräfte, der es gerecht zu werden gilt (Bachmann, 1999, S. 53-54). Die subjektive Belastung, die sich auch als Beanspruchung beschreiben lassen könnte (Stiller, 2015, S. 13), ist wiederum geprägt durch die objektive Belastung oder

Leistungsforderung an die Lehrkräfte sowie deren Leistungsfähigkeiten oder Voraussetzungen, jene Belastungen bewältigen zu können (Bachmann, 1999, S. 54). Somit bilden die Bausteine „objektive Belastung“ und „subjektive Belastung“ das Zentrum des Modells, auf die äußere Faktoren oder persönliche Voraussetzungen wirken und demnach das Belastungserleben definieren (Bachmann, 1999, S. 53-54). Die persönlichen Leistungsvoraussetzungen von Lehrkräften werden im Modell definiert durch die Persönlichkeitsstruktur, die Wertorientierungen, die Berufserfahrung, die beruflichen Qualifikationen, das Alter, das Geschlecht und die körperliche Leistungsfähigkeit (Schönwälder, 1988, S. 101, zitiert nach Bachmann, 1999, S. 53). Wie beim Rahmenmodell nach Rudow findet keine explizite Berücksichtigung der Bewältigungsebene von Belastungen statt.

Da die zahlreichen existenten Modelle an vielschichtiger Stelle zu kritisieren sind und nicht vollumfänglich den Belastungs-Beanspruchungszusammenhang bei Lehrkräften darstellen und erklären, entwickelte **Stiller (2015)** ein **Gesamtmodell der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften**, das äußerst gelungene Teilbereiche vieler zuvor existenter Modelle beinhaltet und ein großes Ganzes schafft (Stiller, 2015, S. 51). Die Spitze und den Ausgangspunkt des Modells bildet eine Reihe von Belastungsebenen von Lehrkräften (Stiller, 2015, S. 52). Diese sind unterteilt in Kontextebene eins Gesellschaft, die Schulsystemebene, die Schulebene, die Unterrichtsebene und die Kontextebene zwei das private Umfeld (Stiller, 2015, S. 52). Die jeweiligen Belastungsebenen wirken dabei auch aufeinander (Stiller, 2015, S. 52). Belastungen, die von der Kontextebene eins, der Gesellschaft, ausgehen, betreffen gesellschaftliche Ansprüche an Lehrpersonen oder die öffentliche Meinung zum Berufsbild aufgrund des Rechts- und Wirtschaftssystems sowie des Bildungssystems (Stiller, 2015, S. 54). Belastungen ausgehend von der Schulsystemebene betreffen die Umstände und Organisation des nationalen Bildungssystems und erstrecken sich strukturell über die Arbeitsbedingungen, unter denen Lehrpersonen ihren Dienst leisten (Stiller, 2015, S. 56). Belastungen hingegen auf der Schulebene betreffen Faktoren an den einzelnen Schulen und den dort vorherrschenden

Organisationsstrukturen wie Schulgröße, Schulart, Standort, Schulleitung, Kollegium und Kooperation (Stiller, 2015, S. 84). Auf der Unterrichtsebene werden Belastungen subsummiert, die die unterrichtliche Operation der Lehrkräfte beeinflussen und den Ablauf des Unterrichts bedingen (Stiller, 2015, S. 86). Die Kontextebene zwei umfasst alle individuellen, auf die Lehrperson bezogenen Belastungsfaktoren, die sich durch private Umstände ergeben und organisatorisch die Lehrtätigkeit mitbeeinflussen (Stiller, 2015, S. 89-90). Auf Grundlage der Existenz von Belastungen, die sich den jeweiligen Belastungsebenen zuordnen lassen, findet zunächst die persönliche Bewertung beziehungsweise Redefinition der vorhandenen Belastungen statt und steht somit als entscheidendster Teil des Prozesses im Zentrum des Modells (Stiller, 2015, S. 93-94). Dieser Teil lässt sich als „Schnittstelle zwischen der äußeren Belastung und der inneren Beanspruchung“ definieren (Stiller, 2015, S. 94). Innerlich findet eine individuelle Bewertung und Deutung sowie Weiterverarbeitung der erlebten Belastungen statt, die stark abhängig vom persönlich vorhandenen Ressourcenpool ist und somit besonders in Wechselwirkung zum Bewertungs- und Redefinitionsprozess steht (Stiller, 2015, S. 94). Eine genauere Ausführung zum Begriff „Ressourcen“ und dem hier beschriebenen Ressourcenpool von Lehrpersonen folgt in Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit. Aus den bisher umschriebenen Bestandteilen dieses Belastungsmodells, den Belastungsebenen als Ausgangspunkten sowie der Bewertung und Redefinition in Wechselwirkung stehend zum Ressourcenpool von Lehrkräften ergibt sich schließlich der Zustand der Beanspruchung, was sich durch den zur Beanspruchung verlaufenden Wirkungspfeil erkennen lässt (Stiller, 2015, S. 131). Die Beanspruchung einer Lehrperson kann als Resultat des zuvor beschriebenen Bewertungsprozesses verstanden werden (Stiller, 2015, S. 131). Dargestellt ist die Beanspruchung als einzelner großer Block, da innerlich keine Unterscheidung in verschiedene Ebenen der Beanspruchung stattfindet und sich eine Person lediglich in einer gewissen individuellen Intensität beansprucht fühlt, sodass von einer Gesamtbeanspruchung die Rede sein kann, wohingegen die ursächlichen Belastungen ihren Ursprung auf verschiedenen Ebenen haben können (Stiller, 2015, S. 131-132). Zugleich verläuft ein weiterer Wirkungspfeil ausgehend von der Beanspruchung zum zuvor

beschriebenen Ressourcenpool (Stiller, 2015, S. 131). Dies trägt die Bedeutung mit sich, dass eine erlebte Beanspruchung wiederum Auswirkungen auf den bisher bestehenden Ressourcenpool einer Person haben kann (Stiller, 2015, S. 132). Das Ergebnis ist ein zirkulärer Kreislauf zwischen Beanspruchung, Ressourcenpool und Bewertung und Redefinition (Stiller, 2015, S. 132). Findet eine Belastungsbewertung statt, die sich als erfahrbare Beanspruchung äußert, wirkt sich jene Beanspruchung auf die Modifikation des persönlichen Ressourcenpools aus, der in der Folge wiederum bei einer Redefinition oder Neubewertung auftretender Belastungen ein verändertes Beanspruchungserleben mit sich bringen kann (Stiller, 2015, S. 132). Diesem Modell zufolge ist ein Mensch in der Lage, aktive Einflussnahme auf die empfundene Beanspruchung und somit auf den eigenen Gesundheitszustand zu nehmen, was dem salutogenetischen Grundgedanken entspricht (Stiller, 2015, S. 132-133), der in Kapitel 2.2 dieser Arbeit näher beleuchtet wird.

Einen besonders großen Beitrag im wissenschaftlichen Diskurs rund um die Lehrkräftebelastung konnte **Schaarschmidt (2005)** in der **1. Potsdamer Lehrerstudie** leisten, in der die **Belastungen von Lehrkräften** als Untersuchungsgegenstand dienen sollten, wodurch die damit verbundene Gesundheit von Lehrkräften erforscht werden konnte (Schaarschmidt, 2005). Mithilfe des diagnostischen Verfahrens AVEM, Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (Schaarschmidt & Fischer, 1996/2003, zitiert nach Schaarschmidt, 2005, S. 21), einem Fragebogen mit 66 Items, gelang es, Befunde zur Belastung von Lehrpersonen, zu beruflichen Anforderungen sowie zu persönlichen Ressourcen und zu Folgen bisheriger Beanspruchung zu sammeln (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 20). Erhoben werden sollten im Speziellen das Engagement im Beruf, die Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen und berufsbegleitende Emotionen (Kutting, 2009, S. 93). Das diagnostische Verfahren richtete sich in der Erhebung an den Ressourcen der zu untersuchenden Lehrkräfte aus und fragte dementsprechend nach Haltungen, Einstellungen, erlebten Kompetenzen und Gefühlen im Lehrberuf (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 20).

Die Ergebnisse der Untersuchung brachten vier Muster der Belastungsbewältigung bei Lehrkräften hervor, denen die Teilnehmenden der Gesamtheit ihrer Antworten zufolge zu mindestens 95 Prozent zugeordnet werden konnten, wobei in vielen Fällen auch Musterkombinationen auftraten (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 21). Die vier Muster nennen sich Muster G, Muster S, Risikomuster A und Risikomuster B (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 22-23). Lehrkräfte des Bewältigungsmusters G tragen mit ihrem Einsatz eines gesundheitsförderlichen Verhältnisses gegenüber ihrer Lehrtätigkeit zur Bewältigung von Belastungen bei (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 22). Kennzeichnen lässt sich Muster G durch starken, jedoch nicht exzessiven Einsatz im Beruf, durch die Fähigkeit, widerständig gegenüber Belastungen zu sein, sowie durch die allgemeine Existenz positiver Gefühle (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 22). Lehrkräfte des Musters S tendieren zu starker Schonung im Falle beruflicher Anforderungen und Belastungen sowie zu geringem Engagement bei der Arbeit (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 22). Unter Risikomuster A lässt sich eine überhöhte berufliche Leistungsbereitschaft verzeichnen, die keine oder nicht im gleichen Maße positiven Lebensgefühle mit sich bringt, sondern geprägt ist durch ein geringes Widerstandsvermögen bei beruflichen Herausforderungen und negativen Lebensgefühlen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 22). Dem Risikomuster B sind Lehrpersonen zuzuordnen, die mit einer dauerhaften beruflichen Überforderung und Erschöpfung konfrontiert sind, die sich ihrerseits in Resignation niederschlagen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 23). Gering sind bei Auftreten dieses Risikomusters das Arbeitsengagement und die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, wohingegen stark erhöht negative Emotionen auftreten (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 23). Dieses Muster gilt als das Problematischste hinsichtlich des Gesundheitsrisikos, das die Haltung der Lehrpersonen im Beruf mit sich trägt, indem sich Symptome bis hin zum Burnout äußern können (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 23). Risikomuster A hingegen trägt ein gesundheitliches Risiko in der Möglichkeit der Selbstüberforderung aufgrund des erhöhten Engagements mit sich, das sich schließlich zu Risikomuster B entwickeln kann (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 22). Muster G und S

können allgemein nicht als gesundheitsriskant eingestuft werden und gelten als günstigere Persönlichkeitsprofile von Lehrpersonen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 22).

Da sich die spezifischen Belastungen, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind, auf mehrere Ebenen verteilen und zahlreicher nicht sein könnten, soll an dieser Stelle nur ein spezieller und zugleich wirkungsvoller Faktor der berufsbezogenen Belastungen dargestellt werden: die **Arbeitszeit von Lehrkräften**. Diese ist in Deutschland durch das Pflichtstundenmodell strukturiert, welches die zu unterrichtenden Stunden vor der Klasse umfasst und keine außerunterrichtlichen Tätigkeiten des Lehrberufs berücksichtigt (Dorsemagen et al., 2013, S. 213). Vorurteile der Gesellschaft gegenüber dem Lehrberuf, es handele sich um eine „kleine Morgenbeschäftigung mit guter Bezahlung“, können durch vorliegendes Zahlenmaterial vieler empirischer Untersuchungen entkräftigt werden (Hübner & Werle, 1997, S. 211, zitiert nach Gehrmann, 2003, S. 137). Offiziell müssen Lehrkräfte wie alle Landesbeamtinnen und Landesbeamten knapp 39 bis 42 Stunden pro Woche arbeiten, wobei ein volles Deputat von Lehrkräften in Deutschland je nach Bundesland und Schulform zwischen 23 und 29 Stunden pro Woche liegt (Dorsemagen et al., 2013, S. 213). Die investierte Arbeitszeit, die über den eigentlichen Unterricht hinausgeht, ist somit berücksichtigt und vergütet, die Problematik liegt jedoch in der fehlenden Arbeitszeiterfassung (Dorsemagen et al., 2013, S. 213-214), wodurch ein deutliches Überschreiten der erforderlichen Wochenarbeitszeit möglich sein kann, was bei vielen Lehrkräften in Deutschland der Realität entspricht (u. a. Hübner, 1996, zitiert nach Stiller, 2015, S. 60). Zugleich weist das Deputatsmodell extreme Arbeitszeitunterschiede zwischen Lehrkräften auf, was Mummert und Partner (1999) nachweisen konnten (zitiert nach Stiller, 2015, S. 62). Die Veraltung des immer noch vorherrschenden Modells wird deutlich, wenn das Aufgabenspektrum an den Schulen in den Fokus rückt, das sich über Jahrzehnte hinweg stetig verändert und vergrößert hat, wodurch keine Verringerung der außerunterrichtlichen Arbeitszeit in Sicht zu sein scheint (Dorsemagen et al., 2013, S. 219). Die überlange Arbeitszeit von Lehrpersonen lässt sich somit als

Belastungsfaktor beschreiben, der wiederum zur Beanspruchung des Individuums führen kann, was schließlich, vielen Studienergebnissen zufolge, mit einem erhöhten Risiko für körperliche Beschwerden und Erkrankungen, wie Schlafstörungen, Stress und Depressionen, einhergehen kann, die dementsprechend direkt die Gesundheit von Lehrkräften beeinflussen (Nachreitner, Janßen & Schomann, 2005; Yu, Syu & Chen, 2010, zitiert nach Dorsemagen et al., 2013, S. 220).

2.1.2 Stress

Im **alltäglichen Sprachgebrauch** werden Äußerungen zu Stress hochfrequent getroffen, die sich jedoch verschiedensten Bedeutungen zuordnen lassen (van Dick & Stegmann, 2007, S. 35). Demnach meinen die Aussagen "Das stresst mich", "Ich fühle mich gestresst" und "Ich habe Stress" unterschiedlichste Aspekte des Phänomens Stress (van Dick & Stegmann, 2007, S. 35). Zum einen kann als Stress jeglicher Umweltfaktor, der von außen, als zuvor beschriebene Belastung (Stiller, 2015, S. 93), auf einen Menschen wirkt, verstanden werden und somit den Ausgangspunkt beschreiben (van Dick & Stegmann, 2007, S. 35). Zum anderen kann Stress jedoch auch in Form der erlebten Beanspruchung (Stiller, 2015, S. 132) als Gefühl, das auf einen Menschen wirkt, verstanden werden und somit die Auswirkung beschreiben (van Dick & Stegmann, 2007, S. 35). Und andererseits wiederum kann Stress häufig als Symptom bereits entwickelter Krankheiten aufgrund zu hoher anhaltender Beanspruchung verstanden werden und somit eine Langzeitauswirkung beschreiben (van Dick & Stegmann, 2007, S. 35). Aktuell wird Stress am ehesten als Interaktion zwischen dem Menschen und seiner Umwelt verstanden (Lazarus & Folkman, 1984, zitiert nach Rothland & Klusmann, 2023, S. 406). In diesem Verständnis von Stress sind alle zuvor beschriebenen Teilebenen integriert, indem Stress als ein ‚Ereignis, in dem äußere und innere Anforderungen […] die Anpassungsfähigkeit eines Individuums […] beanspruchen oder übersteigen‘ gilt (Lazarus & Launier, 1981, S. 226, zitiert nach Rothland & Klusmann, 2023, S. 406).

Definieren lässt sich der Begriff „**Stress“** zunächst als erhöhte Beanspruchung oder Belastung physischer oder psychischer Art, wobei Begriffe wie Anspannung, Anstrengung, Beanspruchung und Belastung meist synonym verwendet werden (Duden, o. D.-b). Besonders geprägt wurde der Stressbegriff in der Medizin vom Physiologen Hans Selye (van den Berg, 2005, S. 107), der Stress als „die unspezifische Reaktion des Körpers auf jede Anforderung, die an ihn gestellt wird“ definierte (Selye, 1983, S. 83, zitiert nach Kretschmann & Lange-Schmitt, 2012, S. 21).

Fragt man nach den Ursachen von Stress, den sogenannten **Stressoren**, lassen sich diese als ‚Reize‘, Situationen oder Konstellationen beschreiben, die bei jedem Menschen ein Erleben von Stress herbeiführen, wobei die Intensität des Stresserlebens je nach Selbsteinschätzung und Vorerfahrungen individuell vom betroffenen Menschen abhängt (Hillert et al., 2019, S. 11). Mögliche Stressoren können Leistungs- oder Zeitdruck, Erwartungsdruck, Angst und Existenzängste, Konflikte, Überreizung oder körperliche Erschöpfung sein (Oppolzer, 2014, S. 124).

In Verbindung zur **Gesundheit** lässt sich Stress vor allem dann als gesundheitsbedrohlich einordnen, wenn die stressauslösenden Bedrohungen, Überforderungen oder Stressoren, über einen längeren Zeitraum anhalten und keine ausreichende Abwehr gelingt, wenn mögliche Chancen wiederholt verfehlt oder ein akuter oder chronischer Mangel nicht bewältigt werden kann (Kretschmann & Lange-Schmitt, 2012, S. 22). Bei Eintreten eines dieser genannten gesundheitsbedrohlichen Faktoren verfällt der Mensch in Dauerstress, auch genannt Disstress, welcher schwerwiegende gesundheitsschädigende, psychische und physische Folgen mit sich ziehen kann (Kretschmann & Lange-Schmitt, 2012, S. 22).

In Bezug auf **Lehrpersonen**, die im Schulalltag vielen Stressoren und belastenden Situationen ausgesetzt sind, stellt das wohl entscheidendste Problem das gehäufte Auftreten jener Auslöser in besonders kurzem zeitlichen Abstand dar, sodass die Erholungsphasen von Lehrkräften zum einen zu kurz geraten oder zum anderen gänzlich ausbleiben, was wiederum

zum Nichtabbau der Stresshormone führt und die Entstehung von Disstress bedingt, der schädlich auf die **Lehrkräftegesundheit** wirkt (Linde, 2015, S. 6).

Mit dem **Transaktionalen Stressmodell** schuf **Lazarus** die theoretische Grundlage für viele weitere Untersuchungen im Forschungsgebiet der Stressentstehung und Stressbewältigung (van Dick, 1999, zitiert nach Braun, 2017, S. 54). Den Ausgangspunkt des Modells bildet die Tatsache, dass Menschen auf die gleichen Stressoren und Belastungsfaktoren verschiedene Stressreaktionen zeigen und ein unterschiedliches Stresserleben wahrnehmen, was im Modell zum Anlass der Ergründung dieses Zustands genutzt wurde (Braun, 2017, S. 55). Dabei unterscheidet Lazarus drei Phasen der Bewertung: die primäre Bewertung, bei der eine erste Einschätzung der Situation erfolgt, die sekundäre Bewertung, bei der die individuelle Einschätzung der eigenen Ressourcen zur Bewältigung erfolgt, sowie die dritte Phase der Neubewertung, die schließlich zur individuellen Einordnung führt, ob der Stressor als positiv, irrelevant oder bedrohlich empfunden wird (Braun, 2017, S. 55).

2.1.3 Burnout und Erschöpfung

Ein nicht unerheblich großer Anteil an Lehrkräften in Deutschland gilt als gefährdet oder bereits betroffen vom Burnout-Syndrom, was nicht nur schwerwiegende Beeinträchtigungen für das persönliche Leben, sondern auch vorrangig die berufliche Tätigkeit gravierend in Mitleidenschaft zieht (Bauer, 2009, S. 59). Es scheint, kein Beruf sei so gefährdet oder betroffen von Burnout wie der von Lehrkräften (Penderock, 2023).

Zur näheren Ergründung des Burnout-Syndroms gilt es zunächst, den Begriff zu **definieren**. Ins Deutsche übersetzt bedeutet Burnout ‚Ausgebranntsein' (Hillert et al., 2019, S. 29). Eine allgemeingültig anerkannte Definition von Burnout fehlt jedoch gegenwärtig gänzlich (Fürst, 2018, S. 5). Eine der wohl bekanntesten Definitionen zu Burnout stammt von Christina Maslach (Schmitz, 2004, S. 53) und lautet: „Burnout ist ein Syndrom, das sich durch emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und ein vermindertes Gefühl der persönlichen Leistungsfähigkeit auszeichnet und bei Personen auftreten kann, die in irgendeiner Form mit

Menschen arbeiten (Maslach/Jackson, 1986, S. 1, zitiert nach Fürst, 2018, S. 7). Die Weltgesundheitsorganisation definiert Burnout im IDC-11 als „ein Syndrom, das als Folge von chronischem Stress am Arbeitsplatz verstanden wird, der nicht erfolgreich bewältigt wurde“ (World Health Organization, 2019). Aufgrund seines breiten Spektrums uneinheitlicher Symptome gilt Burnout jedoch auch als unspezifischer Sammelbegriff (Fürst, 2018, S. 5).

Zu den schwerwiegendsten Faktoren, die **ursächlich** für die Entstehung von Burnout sein können, zählen Stressoren und der von ihnen ausgehende Stress in enger Verbindung mit persönlichen Faktoren, die bestimmen, wie auftretende Stressoren empfunden werden (Hentschel, 2021, S. 15). Im Falle der chronischen Überdauerung von Stress kann Burnout entstehen (Hentschel, 2021, S. 16). Neben diesen grundlegenden Ursachen für Burnout könnten noch zahlreiche weitere Erklärungsansätze zur Entstehung angeführt werden, die jedoch aus Platzgründen an dieser Stelle ausgelassen werden (siehe hierzu weiter Schmieta, 2001, S. 33-64).

2.2 Gesundheitsförderung

Unter dem Begriff Gesundheitsförderung lässt sich die „Förderung und Erhaltung der Gesundheit und des […] Wohlbefindens“ verstehen (Duden, o. D.-a). Eine Prämisse der **Gesundheitsförderung**, die aus Erkenntnissen der gesundheits- und arbeitswissenschaftlichen Forschung hervorgeht, stellt Gesundheit und beruflichen Erfolg in eine wechselseitig beeinflusste Beziehung zueinander und konstatiert die besondere Bedeutung von Selbstwirksamkeit und Erfolg im Beruf für die Förderung der Gesundheit (Schumacher, 2009, S. 20). Zum Ziel setzt sich Gesundheitsförderung an Schulen die Aufrechterhaltung und Stärkung der Gesundheitsressourcen und Gesundheitspotenziale aller im Schulbetrieb mitwirkenden Personen (Kultusministerkonferenz, o.D.). Zudem forderte die Kultusministerkonferenz (2012) in ihren Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention die Thematisierung und Handlung im Bereich der „Gesundheit der Lehrkräfte und

des sonstigen schulischen Personals“ im Schulleben, was einen Rückbezug auf die ‚Jakarta-Erklärung zur Gesundheitsförderung für das 21. Jahrhundert‘ der Weltgesundheitsorganisation darstellte (Kultusministerkonferenz, 2012, S. 6). Dies erfordert konkrete gesundheitsfördernde Haltungen und Aktivitäten (Dammann, 2006, S. 24), die in den folgenden Unterpunkten erörtert werden sollen.

Im Kontext der Gesundheitsförderung spielt „**Salutogenese“** eine wichtige Rolle, da beide Begriffe sehr nah beieinander liegen (Hentschel, 2021, S. 50). Salutogenese ist abgeleitet aus der Zusammensetzung des lateinischen Wortes ‚Salus‘ für Gesundheit und dem griechischen Wort ‚Genese‘ für Entstehung (Hurrelmann, 2006, S. 119, zitiert nach Stiller, 2015, S. 109). Das Modell der Salutogenese, das auf den Medizinsoziologen Aaron Antonovsky zurückgeht, entwickelte er im Zuge seiner Forschung zu Stress, wobei das Modell die Entwicklung von Gesundheit, die Gesundung, zum Anlass und Ziel nimmt (Hentschel, 2021, S. 50). Salutogenese verfolgt grundlegend eine gesunde menschliche Entwicklung, die auch in der Medizin zur Therapie von Erkrankungen Anwendung findet (Hentschel, 2021, S. 50). Im Zentrum der Salutogenese stehen die Fokussierung auf Gesundheitsziele, Stressprävention und Stressmanagement (Hentschel, 2021, S. 50).

2.2.1 Entlastung, Bewältigung, Coping

Die Bewältigung von Belastungen, auch Coping aus dem Englischen genannt, stellt einen individuellen Prozess dar und hat zum Ziel, einen guten Umgang mit den Schwierigkeiten des Alltags zu finden (Klippert, 2007, S. 22). Individuelle Bewältigungsstile oder Coping-Strategien umfassen bestimmte Verhaltensweisen von Menschen und auch speziell von Lehrpersonen, auf Belastungen, Probleme und Schwierigkeiten zu reagieren und bestmöglich damit umzugehen (Frick, 2015, S. 178).

Hierfür gilt es zunächst, die adressierten Personengruppen, die es braucht, zu unterscheiden (Frick, 2015, S. 123). Denn Bewältigung muss zum einen primär von den Lehrkräften selbst als den von Stress betroffenen Personen ausgehen, zum anderen jedoch nicht

zu unterschätzen auch von den Personen, die jene Belastungen und schließlich entstandenen Stress bedingen (Heesen, 2007, S. 10). Darunter können Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, jedoch auch das weitere schulische Personal sowie Vertreterinnen und Vertreter der Kultusministerien fallen, da sie ausschlaggebend zum Maß der Belastungen beitragen und demnach Entscheidungen über Entlastungsstrategien mittragen können (Heesen, 2007, S. 10). Im Sinne der Gesundheitsförderung stellt sich der Einsatz wirksamer Regulations- und Erholungsstrategien zur Bewältigung von Stress als zentrales Anliegen heraus, sodass der Umgang auf eine möglichst gesunde Art und Weise erfolgen kann (Mazzola & Rusterholz, 2013, S. 17).

Bezogen auf den Lehrberuf stellen Hillert und Mitarbeitende (2016) die Hypothese auf, gesundheitlich beeinträchtigte Lehrpersonen würden schlechter mit beruflichem Stress umgehen und Bewältigungsstrategien schlechter einsetzen können (Hillert et al., 2016, S. 16). Im Rahmen ihrer Untersuchung stellt die Forschungsgruppe drei Bewältigungsmuster bei Lehrpersonen heraus, darunter Muster-I, den flexibel-kompensierenden Bewältigungsstil, der durch eine gute Bewältigung durch Entspannung und positives Erleben gekennzeichnet ist (Hillert et al., 2016, S. 17). Muster-II umschreibt den inkonsistent-kompensierenden Bewältigungsstil, der durch ein Gelingen aktiver Entspannung, jedoch mit der Tendenz einhergehend, Belastungen passiv zu erdulden, gekennzeichnet ist. Muster-III stellt den ruminativ-selbstisolierenden Bewältigungsstil dar, der bei der Einhaltung aktiver Entspannung scheitert und als resignierend und sozial isoliert wahrgenommen werden kann. (Hillert et al., 2016, S. 17).

Die Darstellung der Vielzahl individueller Bewältigungsmechanismen ist in diesem theoretischen Grundlagenkapitel nicht möglich. Im Folgenden werden daher einige ausgewählte und besonders für die Belastungen des Lehrberufs geeignete Bewältigungs- oder Coping-Strategien vorgestellt, definiert und beschrieben.

2.2.2 Resilienz

Einer der bedeutendsten Faktoren zur Gesundheitsförderung von Menschen und auch speziell für Lehrpersonen in ihrem belastungsreichen Berufsalltag stellt die Ausbildung, Stärkung und Erhaltung von Resilienz dar (Geyrhofer, 2018, S. 33). Es handelt sich dabei um ein Konstrukt, das in der Forschung, vorrangig der Sozialwissenschaften, differenzierte Verwendung findet und das Komplementär zu Vulnerabilität, Verletzlichkeit bildet (Stiller, 2015, S. 114). Der Begriff Resilienz wird in der Psychologie als „Stärke eines Menschen bezeichnet, Lebenskrisen wie schwere Krankheiten, lange Arbeitslosigkeit, Verlust von nahestehenden Menschen oder Ähnliches ohne anhaltende Beeinträchtigung durchzustehen“ (Netlexikon, o.D., zitiert nach Geyrhofer, 2018, S. 36) bezeichnet. Weitere **Definitionen** sprechen von der „Fähigkeit von Menschen […], Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin, 2006, S. 13, zitiert nach Stiller, 2015, S. 114-115). Hieraus lässt sich ableiten, dass die Zielsetzung im Zusammenhang der Stärkung von Resilienz in den Blick genommen werden sollte, wodurch eine nähere Definition möglich ist (Stiller, 2015, S. 115). Mehrheitlich stellen Forschende Resilienz als Fähigkeit dar, die ausgebaut werden und sich über die Zeit hinweg verändern kann, und gehen nicht von einem angeborenen Personenmerkmal aus, da sich Resilienz erst im Heranwachsen ausbildet (von Hagen & Röper, 2007, S. 17, zitiert nach Stiller, 2015, S. 115) und schließlich zu einem Persönlichkeitsmerkmal werden kann (Fürst, 2018, S. 67). Faktoren, die Resilienz unmittelbar bedingen, sind ein positives Selbstbild, die Fähigkeit zur Einordnung von Gefühlen, das Setzen realistischer Ziele sowie Konfliktfähigkeit (Hentschel, 2021, S. 52). Eng verbunden mit dem Konzept der Resilienz ist das Konzept des Kohärenzgefühls, welches Menschen ebenfalls dazu befähigt, ihre psychische Gesundheit aufrechtzuerhalten (Nieskens & Paulus, 2009, S. 48).

Die Thematisierung von sozialer Unterstützung und die Befähigung, diese anzunehmen und anzubieten, die Thematisierung von der Übernahme der Verantwortlichkeit für das eigene

Verhalten und die Thematisierung vom Glauben an das eigene Können können positiv auf resilientes Verhalten wirken und bereits ab dem Grundschulalter erlernt werden (Geyrhofer, 2018, S. 39). Im Bedarfsfall der Ausbildung von Resilienz oder zu ihrer Erhaltung können Lehrkräfte gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern lernen, wie man widerstandsfähig wird (Geyrhofer, 2018, S. 39).

Das Erfahren und Erlernen gewisser **Schutzfaktoren** trägt maßgeblich zum Ausbau und zur Stärkung von Resilienz bei (Nieskens & Paulus, 2009, S. 48). Jene Schutzfaktoren können schließlich individuell aufgebaut werden und Anwendung in der Bewältigung zukünftiger Belastungen finden (Hentschel, 2021, S. 52). Dazu gehören „das Selbstwertgefühl sowie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Anforderungen“, „das Gefühl der Kontrolle“ und „Unterstützung, Zugehörigkeit und Vorbilder“ (Nieskens & Paulus, 2009, S. 49). Der Bewältigung von Belastungen des Lebens kommt eine Widerstandskraft, geprägt durch den Glauben an sich selbst und die eigenen Fähigkeiten sowie ein positives Selbstbild, entscheidend gute (Nieskens & Paulus, 2009, S. 49). Zudem wirkt sich der Glaube an das Gefühl von Kontrolle über alltägliche Lebenssituationen besonders positiv auf die Widerstandsfähigkeit aus, indem Belastungen als bewältigbar erlebt werden und ein konstruktives Angehen von Schwierigkeiten angestrebt wird (Nieskens & Paulus, 2009, S. 49). Des Weiteren wirkt soziale Unterstützung entscheidend als Schutzfaktor in der Entwicklung von Resilienz, indem Identifikations- und Vorbildstrukturen der Unterstützenden zum Tragen kommen, wodurch künftige Belastungen gut bewältigt werden können (Nieskens & Paulus, 2009, S. 49). Im Zusammenhang der sozialen Unterstützung sind ebenso die Suche von Unterstützung und das Erfahren der Nutzung von Hilfsangeboten als Stärke bedeutsame Bestandteile des Lernprozesses (Nieskens & Paulus, 2009, S. 50).

Aaron **Antonovsky** entwickelte die **sieben Säulen der Resilienz**, ein **Modell**, das die Stützen von Resilienz umfasst (Hentschel, 2021, 52) und die berichteten Schutzfaktoren ergänzt. Die Säule der Akzeptanz geht auf die Notwendigkeit zurück, die belastende Situation

und die konfrontierten Schwierigkeiten zu akzeptieren und nicht gänzlich daran zu verzweifeln, um eine Bewältigung einleiten zu können (Hentschel, 2021, S. 52). Die Säule der Lebensfreude steht für die persönliche Haltung, optimistisch den Alltag zu bestreiten, positive Emotionen zuzulassen und neue Situationen als Chancen anzunehmen (Hentschel, 2021, S. 52). Die Säule der Selbststeuerung umfasst den Glauben an die Wirksamkeit des eigenen Handelns und der Steuerung in belastenden, schwierigen Situationen (Hentschel, 2021, S. 53). Die Säule der Lösungsorientierung lenkt den eigenen Fokus auf die Suche nach Lösungen in Herausforderungen (Hentschel, 2021, S. 54). Die Säule der Bindung und Beziehungen unterstreicht die Stabilität, die von sozialen Bindungen und einem Zugehörigkeitsgefühl ausgeht und besondere Kräfte für Lebenskrisen zur Verfügung stellt (Hentschel, 2021, S. 54). Die Säule des Übernehmens von Verantwortung umschreibt den Anstieg von eigener Sicherheit im Übernehmen von Verantwortung für eigens getroffene Entscheidungen (Hentschel, 2021, S. 55). Die Säule der Gestaltung der Zukunft ruft in Erinnerung, dass jedes Individuum die Gestaltung der eigenen Zukunft in Verbindung mit Träumen und Zielen selbst verwirklichen kann (Hentschel, 2021, S. 56). Die Vergegenwärtigung und Umsetzung dieser sieben Säulen tragen entscheidend zur Aufrechterhaltung sowie Weiterentwicklung resilienter Persönlichkeitsstrukturen des Individuums bei (Hentschel, 2021, S. 52).

In Bezug auf **Lehrkräfte** stellt Resilienz einen existenziellen Faktor dar, Belastungen und Schwierigkeiten, die das Schulleben mit sich bringen, zu bewältigen und somit die Erhaltung der eigenen Gesundheit zu sichern (Fürst, 2018, S. 67). Für Lehrpersonen steht speziell die psychische Widerstandskraft im Zentrum der Notwendigkeit und Anwendung (Fürst, 2018, S. 67), da schulische Belastungen sowie Stress maßgeblich das Risiko psychischer Erkrankungen erhöhen (Schaarschmidt, 2004, zitiert nach Poppe-Oehlmann et al., 2010, S. 100).

Die wohl wichtigste und zugleich berühmteste Studie im Forschungsbereich der Resilienz stammt von der Psychologin Emmy Werner (1955) und ist unter dem Namen „Kauai-

Studie“ bekannt (Geyrhofer, 2018, S. 37). Unter den 698 Teilnehmenden waren 210 äußerst schwierigen Lebensbedingungen ausgesetzt, wodurch deren Entwicklung im Längsschnitt untersucht werden konnte (Geyrhofer, 2018, S. 37). Zwei Drittel der Risikokinder entwickelten im Laufe ihres Lebens Verhaltensprobleme oder gerieten in Konflikte mit dem Gesetz (Geyrhofer, 2018, S. 38). Zum Erstaunen der Forschenden entwickelte sich etwa ein Drittel der 210 Risikokinder besonders positiv, was sich durch eine positive und unproblematische Entwicklung ihres Lebens kennzeichnete und in der Studie durch eine besonders gut ausgeprägte Resilienz gegenüber der ursprünglich schwierigen Lebenslage innerhalb dieses Drittels erklärt werden konnte (Geyrhofer, 2018, S. 38).

2.2.3 Ressourcen, Selbstmanagement und Achtsamkeit

Unter **Ressourcen** versteht man alle Verhaltensweisen, Eigenschaften und Fähigkeiten, die ein Mensch zum Einsatz bringen kann, um mit dem Leben umgehen zu können und um die eigenen Ziele anzugehen (Kliebisch, 2009, S. 210). Das Bewusstsein über individuelle Ressourcen kann mehr oder weniger präsent sein, sich jedoch durchaus modifizieren lassen, sodass Bewusstsein über zuvor unbewusste Ressourcen entsteht (Kliebisch, 2009, S. 210). Ist der Zugang zu den persönlichen Ressourcen eingeschränkt, kann man von einer Blockade sprechen (Kliebisch, 2009, S. 210). Bereits vorhandene Ressourcen können durch belastende, negative Ereignisse deaktiviert sein und in das menschliche Unbewusstsein rücken (Hentschel, 2021, S. 57). Reaktivierend können in diesem Fall Gespräche, Therapien oder praktische Trainings wirken (Hentschel, 2021, S. 57). Im Falle positiver Erfahrungen und gelungener Bewältigung kann die Entwicklung neuer Kräfte und Fähigkeiten einen Ressourcengewinn implizieren (Hentschel, 2021, S. 57). Zur Prävention im Sinne der Gesundheitsförderung gehört daher im Lehrberuf unabdingbar die Auseinandersetzung mit den eigenen Ressourcen sowie deren Weiterentwicklung und Stärkung (Nieskens, 2009, S. 34). Der **neurobiologische Ressourcenbegriff**, der beispielsweise im Zürcher Ressourcen Modell verwendet wird, definiert „Ressource [als] […] alles, was ein wohladaptives neuronales Netz aktiviert [und

somit zielfördernd hilft] und, oder die Aktivierung eines maladaptiven neuronalen Netzes hemmt“ (Storch et al., 2013, S. 274). Im **Zusammenhang von Ressourcen und Gesundheit** lässt sich mit Rückgriff auf die Gesundheitsdefinition der Weltgesundheitsorganisation beim Verlust des Zugangs zu den eigenen Ressourcen eine Störung des Gesundheitszustands erkennen (Sensenschmidt, 2009, S. 240).

Nach Stiller (2015) ist hinsichtlich des Belastungs-Beanspruchungszusammenhangs von einem Ressourcenpool die Rede, der die **Klassifizierung** möglicher Ressourcen umfasst (Stiller, 2015, S. 94). Für einen Menschen zu erlangende Ressourcen lassen sich in folgende vier Kategorien gliedern: soziale Ressourcen, kognitive Ressourcen, physische Ressourcen und psychische und emotionale Ressourcen (Stiller, 2015, S. 108). So können unter anderem die eigenen Kompetenzen, das eigene Wissen, Vorerfahrungen, Kräfte, aber auch Unterstützung von außen, Vorbilder oder die Verfügbarkeit eines Netzwerks Ressourcen zur Realisation eigener Ziele sein (Landmann, 2008, S. 29; Linde, 2015, S. 157).

Zur Aktivierung und zum Nutzbarmachen dieser Ressourcen ist es hilfreich, sich diese immer wieder ins Gedächtnis zu rufen (Landmann, 2008, S. 29-30). Im Prozess des Bewusstmachens eigener Ressourcen, die persönlich das Erleben von Kraft hervorrufen, kann es dann gelingen, die Ressourcen so präsent zu speichern, dass eine automatische Nutzung oder Aktivierung im Bedarfsfall erfolgen kann (Frank, 2010, S. 181), wodurch eine Bewältigung oder gar Prävention von Beanspruchung gut gelingen kann.

Eng verbunden mit der Aktivierung von Ressourcen ist das **Selbstmanagement** als Bewältigungs- oder Präventionsstrategie (Storch et al., 2013, S. 286). „Selbstmanagement ist die gezielte Beeinflussung des eigenen Denkens, Fühlens und Verhaltens, um Arbeitsziele besser verwirklichen zu können und Stress wirksamer zu bewältigen“ (Keller, 2003, S. 6). Mithilfe eines gut entwickelten Selbstmanagements lässt sich ein persönliches Potenzial in Arbeitsleistung umsetzen, wodurch es den Folgeschritt der Ressourcenaktivierung bildet (Keller, 2003, S. 6).

Das **Zürcher Ressourcen Modell** von Krause und Storch beschreibt die professionelle Kompetenz des Selbstmanagements von Lehrpersonen und die innewohnende Fähigkeit, persönliche Emotionen und persönliches Handeln in Belastungssituationen zu beherrschen sowie erfolgreich mit diesen umzugehen (Storch et al., 2013, S. 273). Emotionen bilden ein zentrales Element im Zürcher Ressourcen Modell, da sie als besondere Träger von Motivation angesehen werden (Storch et al., 2013, S. 278). Mithilfe des somatischen Markers, der vergangene Erfahrungen verbunden mit den darin erlebten Emotionen abspeichert, können durch eine Bewertung künftig ähnlich auftretender Situationen oder Belastungen schnellstmöglich Entscheidungen über Handlungen erleichtert werden (Storch et al., 2013, S. 278). Wird der Wissenserwerb zu den Wurzeln der eigenen Motivation maximiert, erlangen Lehrpersonen ein außerordentliches Maß an Selbstwirksamkeit, erhalten die Möglichkeit des Ausbaus ihres persönlichen Ressourcenpools und agieren schließlich als Experten in Belastungssituationen durch den Einsatz ihres Selbstmanagements (Storch et al., 2013, S. 279).

Eine praxisrelevante Schlussfolgerung bezogen auf die Entwicklung des Selbstmanagements kann der Grundsatz des **Grenzenziehens** und **Grenzensetzens** sein, um Situationen der Überforderung bewusst entgegenzusteuern (Klippert, 2007, S. 68). Dies geht mit dem zentralen Prinzip des Selbstmanagements einher, sich lediglich Dingen zu widmen, die langfristig möglich und erfolgsversprechend erscheinen (Klippert, 2007, S. 68). Weitere Implikationen für die schulische Praxis sollten **realistische Ansprüche** vonseiten der Lehrpersonen an ihre eigene Arbeit sein und somit den Gedanken der eigenen Begrenztheit zulassen (Klippert, 2007, S. 71; Schaarschmidt & Fischer, 2013, S. 115-116). Zudem trägt ein **effektives Zeitmanagement** zur Stärkung des eigenen Selbstmanagements bei, indem klare Trennlinien zwischen Arbeitszeit und Freizeit gezogen werden und die Arbeitszeit bis zu einem gewissen Punkt begrenzt wird (Schaarschmidt & Fischer, 2013, S. 102-103). In Kombination mit einem guten Zeitmanagement kommt es ebenso auf eine **strukturierte Arbeitsorganisation** an, die wiederum zeitsparend und arbeitserleichternd wirken kann

(Kretschmann et al., 2012, S. 41). Zugleich erfordert ein gutes Selbstmanagement **ökonomische Arbeitsweisen** in Form der Unterrichtsvorbereitung sowie Unterrichtsnachbereitung mithilfe eines günstigen Aufwand-Ertrags-Verhältnisses (Klippert, 2007, S. 75-76). Speziell für das Unterrichtsgeschehen ergibt sich als Handlungskonsequenz die **Nutzung fester Rituale und Routinen**, die ebenfalls Abläufe strukturiert und mögliche Schwierigkeiten im Schulalltag entlastet (Klippert, 2007, S. 77-78). Über den Schulalltag hinaus kann außerdem **Supervision** zu einer maßgeblichen Verbesserung des Selbstmanagements beitragen, indem Selbstreflexion angestrebt und Selbsterfahrung sowie kollegiale Gespräche Anlass zum Austausch für Verbesserungen bieten (Klippert, 2007, S. 80).

Neben Ressourcen und Selbstmanagement stellt **Achtsamkeit** eine weitere wichtige Bewältigungsstrategie berufsbezogener Belastungen sowie berufsbezogenen Stresserlebens von Lehrkräften dar (Mazzola & Rusterholz, 2013, S. 17). Ursprünglich entwickelt wurde der Ansatz in den 1970er Jahren von Jon Kabat-Zinn unter dem Namen achtsamkeitsbasierte Stressreduktion oder im Englischen „mindfulness-based stress-reduction“, kurz MBSR, wohingegen heute meist nur noch von Achtsamkeit die Rede ist (Fürst, 2018, S. 109). Unter Achtsamkeit versteht man die wertungsfreie Wahrnehmung der Gedanken und Gefühle des eigenen Selbst (Linde, 2015, S. 34). Eine achtsame Wahrnehmung trägt in besonderem Maße zur Bewältigung belastender Situationen bei, da das Treffen von Entscheidungen in diesem mentalen Zustand am besten möglich ist (Linde, 2015, S. 35). In der Folge haben Lehrkräfte nicht nur besondere Macht in der adäquaten Entscheidungsfindung, sondern auch besondere Macht in der Artikulation der eigenen Gefühlswelt (Linde, 2015, S. 37). Zur Realisation von Achtsamkeit im zuweilen stressigen Berufsalltag können Anker dienen, die festlegen, welche Orte oder Ereignisse im Alltag die Erinnerung an ein achtsames Innehalten ritualisiert auslösen (Linde, 2015, S. 164).

2.2.4 Kollegiale Unterstützung und Schulkultur

Belastungsbewältigung, Stressabbau und die damit implizierte Förderung der Gesundheit im Lehrberuf basieren unter anderem maßgeblich auf gelingender Kooperation im Schulwesen (Poppe-Oehlmann et al., 2010, S. 107). In diesem Zusammenhang nehmen daher besonders die Unterstützung im Kollegium und der Schulkultur sowie die Schulentwicklung einen zentralen Stellenwert als Faktoren der Bewältigung ein (Poppe-Oehlmann et al., 2010, S. 107; Cihlars, 2012, S. 282).

Es lassen sich verschiedene **Arten sozialer Unterstützung** unterscheiden, darunter emotionale, instrumentelle und informationelle Unterstützung, die allesamt Stressbelastungen im Lehrberuf verringern können (Buchwald, 2011, S. 100). Unter emotionaler Unterstützung subsummiert sich unter anderem Zuwendung, Trost, Wärme, Mitleid und Zuhören im Kollegium oder dem sozialen Umfeld außerhalb der Schule (Buchwald, 2011, S. 100). Entlastende Taten, wie das Übernehmen von Aufgaben, zählen zur instrumentellen Unterstützung (Buchwald, 2011, S. 100). Auf informationelle Weise zu unterstützen bedeutet es, sich mit Ratschlägen oder dem Aufzeigen von Alternativen gegenseitig zu helfen (Buchwald, 2011, S. 100).

Die soziale Unterstützung im Kollegium hat vielerlei **Nutzen**: Zum einen profitieren Lehrkräfte von einer Arbeitsentlastung durch Arbeitsteilung oder Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen (Poppe-Oehlmann et al., 2010, S. 107). Zum anderen gewinnt die Arbeit von kooperierenden Lehrkräften an Qualität, indem kollegialer Austausch neue Ideen, Zugänge, Herangehensweisen und Methoden hervorbringt (Poppe-Oehlmann et al., 2010, S. 107). Des Weiteren trägt kollegiale Unterstützung zu einer Optimierung in Problemlösungsprozessen bei, indem gegenseitige Unterstützung und Beratung im Einzelfall eine Bewältigung erleichtern können (Poppe-Oehlmann et al., 2010, S. 107). Diese hier kurz dargestellten **Gewinne** durch Kooperation und Unterstützung sowie viele weitere (s. bspw. Rohnstock, 2012, S. 130-131) befürworten den Einsatz dieser Aspekte zur Bewältigung.

Laux, Ksienzyk-Kreuziger und Kieschke (2007) fokussierten im Hinblick auf soziale Unterstützung im Lehrberuf die Unterstützung der Teamentwicklung, da die Verantwortung für ein Teamklima bei allen Mitgliedern des Teams liegen muss (Laux et al., 2007, S. 106-107). Basierend auf den Erkenntnissen der Potsdamer Lehrerstudie (2005), dass ein positives Sozialklima in Schulkollegien gesundheitsförderliche Effekte aufweist (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005, zitiert nach Laux et al., 2007, S. 106), entwickelte die Forschungsgruppe ein Trainingsprogramm zur Förderung der Teamentwicklung in Schulkollegien, bei dem in drei Phasen die Steigerung der beruflichen Zufriedenheit und die Verringerung der gesundheitlichen Belastungen, die aus Problemen in der Zusammenarbeit des Kollegiums resultieren, verfolgt werden (Laux et al., 2007, S. 107). Die Effekte der Intervention waren durch ein positiveres und verbessertes Arbeitsklima, das die täglichen Belastungen des Berufs erheblich erleichterte, geprägt (Laux et al., 2007, S. 115). Zudem ließ sich eine gesundheitsförderliche Entwicklung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens verzeichnen, indem persönliche Widerstandsressourcen gestärkt und die persönliche Haltung gegenüber der eigenen Arbeit positiver gestimmt werden konnten (Laux et al., 2007, S. 114).

Spezifische Trainings, wie das hier vorgestellte von Laux, Ksienzyk-Kreuziger und Kieschke (2007), können in der Weiterbildung von Lehrpersonen Anwendung finden, die Aspekte der Gesundheitsförderung und Belastungsbewältigung beispielsweise durch Teamentwicklung beinhalten, sodass auch erfahrenen Lehrpersonen der Umgang mit gegenwärtiger Beanspruchung erleichtert wird (Cihlars, 2012, S. 282). Geeignete Strukturen zur Einbettung von Maßnahmen dieser Art bieten die Prozesse der **Schulentwicklung** (Cihlars, 2012, S. 282). Indem Schulentwicklungsprozesse individuelle Probleme von Einzelschulen im Blick haben, zu denen auch Berufsunzufriedenheit sowie gesundheitsgefährdende Belastungen und Stressoren zählen können, kann die Verhütung schwerwiegenderer Erkrankungen als Folge dieser Faktoren gezielt gefördert werden (Cihlars, 2012, S. 282-283).

2.2.5 Gesundheitsprävention im schulischen Kontext

Im Unterricht selbst ist es Lehrpersonen möglich, durch das Beachten gewisser Handlungsweisen und Maßnahmen Stressprävention zu betreiben (Kirschner-Liss et al., 2012, S. 74). In Bezug auf die Reizzufuhr und Informationsaufnahme vonseiten der Lehrkräfte und auch vonseiten der Schülerinnen und Schüler kann ein entscheidender Ausgangspunkt zu Tages- oder Stundenbeginn das **Sammeln und Beruhigen** in Form eines gleitenden Unterrichtsbeginns, bewusstem Atmen, Erzählrunden oder Ähnlichem sein, das seinen Übergang in der kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrperson selbst findet (Kirschner-Liss et al., 2012, S. 76). In der Folge, während des Unterrichtens, gilt es, **Regelhaftigkeiten** zu nutzen und etablierte **Regeln und Rituale** einzusetzen, diese **transparent** mit den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren, sodass das unterrichtliche Geschehen in einem geordneten Rahmen verläuft und Möglichkeiten zum Aufkommen von Stress und Belastung ausbleiben (Rabens & Zitzner, 2012, S. 81). Bedeutsam für die Stressprävention im Unterricht wirkt außerdem der Einsatz von **Unterrichtsmethoden**, die den physischen und psychischen **Bedürfnissen** der Schülerinnen und Schüler entgegenkommen, sodass sich diese als selbstwirksam erleben, eigenaktiv lernen können und gleichgewichtet am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind, wodurch die Lehrperson die Rolle des Moderierens zeitweise abgeben kann und nicht unter dauerhafter mentaler Präsenz stehen muss (Kretschmann & Thal, 2012, S. 84).

3. Stand der Forschung

3.1 Empirische Befunde zu Belastungen von Grundschullehrkräften

Im Zuge der Belastungsforschung durch Berufstätigkeit wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche arbeits- und organisationspsychologische Theorien und Modelle vorgestellt, die beschrieben, inwiefern sich Arbeitsbedingungen auf das Wohlbefinden sowie die berufliche Leistungsfähigkeit auswirken (Annemann et al., 2024, S. 441). In der Forschung, speziell auf den Lehrberuf bezogener Belastungsaspekte, existieren bekannte theoretische Ansätze unter anderem von Stiller (2015), van Dick (2006) oder Rudow (1994) (Annemann et al., 2024, S. 442). Auf dieser Grundlage basierte die nachfolgend beschriebene Forschung.

Die aktuelle Forschung der letzten beiden Jahre beschäftigte sich unter anderem mit Themen wie der Digitalisierung an deutschen Schulen, die mit dem Aufkommen der Covid-19-Pandemie zusätzlich verstärkt wurde (Anders et al., 2022; Karrasch, 2020, zitiert nach Annemann et al., 2024, S. 444). Die hierzu durchgeführte deskriptive Studie von Annemann, Menge und Gerick (2024) untersuchte verschiedene Arbeitsbedingungen im Zusammenhang mit digitalen Medien und ihre Auswirkungen positiver oder negativer Art auf das Belastungserleben von 2251 Lehrkräften der Jahrgangsstufe acht (Annemann et al., 2024, S. 439). Es ließ sich zeigen, dass eine Hälfte der Teilnehmenden die von den digitalen Medien ausgehenden Arbeitsbelastungen neutral wahrnahm, wohingegen die andere Hälfte der Teilnehmenden in ihrer Wahrnehmung negativ eingestellt war (Annemann et al., 2024, S. 439). Es sei jedoch anzumerken, dass die Profilgruppen der negativ- sowie positiv-beanspruchten Lehrpersonen gering besetzt war und der Großteil der Befragten in der Mitte zu verorten war (Annemann et al., 2024, S. 439). In Hinblick auf den Unterricht ließ sich festhalten, dass viele Lehrkräfte die individuellen Merkmale der Schülerinnen und Schüler sowie curriculare Vorgaben als negativ beanspruchend beim Einsatz digitaler Medien in ihrem Unterricht erlebten, was mit einem erhöhten Arbeitsaufwand individualisierter digitaler Lernangebote einhergehen kann (Annemann et al., 2024, S. 454). Zusammenfassend konnte konstatiert

werden, dass digitale Medien je nach schulischem Kontext als negative oder neutrale Arbeitsanforderungen wahrgenommen wurden, jedoch auch eine Arbeitsressource darstellen konnten (Demerouti et al., 2001, zitiert nach Annemann et al., 2024, S. 455).

Eine Analyse der Sprachmuster von Lehrkräften beim Vorhandensein von individueller Belastung von Ateş und Mitarbeiterinnen (2025), bei der 92 Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte einer weiterführenden Schule hinsichtlich antidemokratischer Sprachmuster bei individuellem Belastungsempfinden untersucht wurden (Ateş et al., 2025, S. 68; S. 72), fügt sich ebenfalls in die aktuelle Forschung ein. Die Ergebnisse bestätigten das Auftreten antidemokratischer Sprachmuster von Lehrkräften als Reaktion auf subjektive Überforderung und professionelle Spannungsverhältnisse und beschrieben teilweise das Ausbleiben reflexiver Impulse seitens der Lehrkräfte, was zu einer Verschiebung professioneller Haltungen im Lehrberuf führte (Ateş et al., 2025, S. 75). Zugleich konnte gezeigt werden, dass jene Äußerungen stereotype Erwartungen an Schülerinnen und Schüler hervorriefen, die im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung wirkten (Ateş et al., 2025, S. 75). Die Studie deutete auf die Gefahren, die Belastungen und Überforderung von Lehrkräften außerdem mit sich bringen, hin und unterstrich die Notwendigkeit, frühzeitig für den Abbau von Belastungsfaktoren zu sorgen sowie demokratische Haltungen zu fördern (Ateş et al., 2025, S. 76).

3.2 Empirische Befunde zu Resilienz, personale Ressourcen und Bewältigungsstrategien im Lehrberuf

Resilienz und die Stärkung von Resilienz bei Lehrpersonen wurden neben weiteren Faktoren zum Untersuchungsgegenstand der Studie von Martinsone und Vanaga (2024), an der 281 Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen Lettlands teilnahmen (Martinsone & Vanaga, 2024, S. 55). Zur Intervention wurde ein Online-Kurs, genannt OWC für Online Wellbeing Course, genutzt, der Lehrpersonen durch selbstreguliertes und spielbasiertes Lernen bei der Entwicklung von Kompetenzen unterstützen sollte (Martinsone & Vanaga, 2024, S. 60). Die

darin geförderten Kompetenzen umfassten Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, soziale Wahrnehmung, Zielsetzung, Problemlösung und verantwortliche Entscheidungsfindung (Martinsone & Vanaga, 2024, S. 60). Zu Beginn der Untersuchung konnte ein moderates Maß an Selbstwirksamkeit und Resilienz bei den Lehrkräften verzeichnet werden (Martinsone & Vanaga, 2024, S. 55). Die Ergebnisse nach dem Einsatz des OWC zeigten einen signifikanten Anstieg bei der Resilienz der Lehrpersonen aus der Versuchsgruppe und einen Rückgang der Resilienz bei Lehrpersonen der Kontrollgruppe (Martinsone & Vanaga, 2024, S. 72). Darüber hinaus berichteten die Ergebnisse einen Anstieg der Selbstwirksamkeit, insbesondere in den Bereichen „Anpassung des Unterrichts“, „Motivation der Schülerinnen und Schüler“ sowie „Aufrechterhaltung der Disziplin“ (Martinsone & Vanaga, 2024, S. 72). Die Studienergebnisse moderierten die Bedeutsamkeit sozial-emotionalen Lernens und die Förderung des Wohlbefindens von Lehrpersonen im Sinne der Förderung von Resilienz und Selbstwirksamkeit als Faktoren der Belastungsbewältigung im Lehrberuf (Martinsone & Vanaga, 2024, S. 72).

Vogt (2024) untersuchte in ihrer qualitativen Interview-Studie das Belastungserleben und die Bewältigungsmaßnahme der Selbstfürsorge bei 26 Lehrkräften und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (Vogt, 2024, S. 115). Ziel der Studie war die Erforschung des Umgangs der Lehrkräfte mit emotional belastenden Situationen und ihre eigene Unterstützung im Zusammenhang mit diesen Erlebnissen (Vogt, 2024, S. 95-96). Die Ergebnisse zeigten, dass die Lehrkräfte nach emotional belastenden Erlebnissen am häufigsten den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oder Personen im privaten Umfeld suchten, um mit den Belastungen umzugehen und sie bewältigen zu können (Vogt, 2024, S. 245). Hierbei gewannen das Vorhandensein sozialer Netzwerke und die kollegiale Unterstützung als wichtige Schutzfaktoren der Resilienz und Gesundheit von Lehrkräften an enormer Bedeutung (Vogt, 2024, S. 245-246). Eine weitere wichtige Umgangsform mit Belastungssituationen war das

Eingestehen von eigenen Fehlern gegenüber den Konfliktpartnerinnen oder -partnern (Vogt, 2024, S. 246-247). Das Setzen von Grenzen sowie die Distanzierung zum Geschehen konnten ebenfalls als bedeutsame Bewältigungsstrategien der Teilnehmenden herausgestellt werden (Vogt, 2024, S. 248). Im Sinne der Entspannung und Achtsamkeit ließ sich die Strategie der Gestaltung von Erholungszeit als wichtige Komponente für die Bewältigung von Belastungen festhalten (Vogt, 2024, S. 250).

Selbstregulation und Selbstwirksamkeitserwartungen als Ressourcen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen untersuchte die Forschungsgruppe um Wolfgramm (2026), wobei speziell Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase fokussiert wurden (Wolfgramm et al., 2026, S. 68). Die Forschung basierte auf einer Interventionsstudie, an der 273 Lehrpersonen der Schweiz aus dem Primarstufen- und Kindergartenbereich teilnahmen (Keller-Schneider, 2019, zitiert nach Wolfgramm et al., 2026, S. 76) und bei der Trainings zum Selbstmanagement sowie Online-Coachings stattfanden (Keck-Frei et al., 2020, zitiert nach Wolfgramm et al., 2026, S. 75-76). Es ließ sich herausstellen, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation und berufsbezogene Erwartungen an die eigene Wirksamkeit im Umgang mit Herausforderungen positiv auf das Arbeitsengagement wirkten (Wolfgramm et al., 2026, S. 81). Somit stellte sich Selbstregulation als bedeutsame personale Ressource im Hinblick auf die Bewältigung beruflicher Belastungen des Lehrberufs heraus (Wolfgramm et al., 2026, S. 81). Neben der Schutzfunktion der Selbstregulationskompetenzen von Lehrkräften (Berweger et al., 2019, zitiert nach Wolfgramm et al., 2026, S. 81) implizierte diese zudem eine Erhöhung des Engagements und der Berufszufriedenheit (Wolfgramm et al., 2026, S. 81). Selbstwirksamkeitserwartungen ließen sich als proaktive Strategie erkennen (Bakker & de Vries, 2021, zitiert nach Wolframm et al., 2026, S. 82), da sie mit einer geringeren Wahrnehmung arbeitsbezogener Belastungen einhergingen (Skaalvik & Skaalvik, 2016, zitiert nach Wolframm et al., 2026, S. 82) und möglicherweise dazu beitragen könnten, weitere Ressourcen zu erkennen (Wolfgramm et al., 2026, S. 82).

Eine weitere Studie von Keller-Schneider, Arslan und Hericks (2026) untersuchte bei 244 schweizerischen Lehrpersonen der Primarstufe in der Berufsanfangsphase mit circa drei bis vier Jahren Berufstätigkeit das subjektive Kompetenzerleben als zentrale Ressource im Umgang mit beruflichen Anforderungen (Keller-Schneider et al., 2026, S. 136-137). Die Ergebnisse konnten unter anderem zeigen, dass individuelle Ressourcen, insbesondere die umfassend berufsbezogene, zukunftsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, das Kompetenzerleben der Lehrpersonen positiv beeinflussten, was der Bewältigung beruflicher Anforderungen zugutekommen kann (Keller-Schneider et al., 2026, S. 152-153). Ebenfalls stärkend auf das Kompetenzerleben der Lehrpersonen bei Belastungsbewältigung wirkten konstruktivistische lehr-lerntheoretische Überzeugungen, Berufsfreude und Berufszufriedenheit (Keller-Schneider et al., 2026, S. 153).

Neben der Erforschung personaler Ressourcen fügte sich die Studie von Sobernheim und Tettenborn (2026) ein, bei der sieben unterrichtende Personen im Berufseinstieg ohne Lehrdiplom hinsichtlich ihrer wahrgenommenen sozialen Ressourcen bezogen auf Kooperationsaktivitäten zur Bewältigung beruflicher Anforderungen interviewt wurden (Sobernheim & Tettenborn, 2026, S. 370; S. 372; S. 375). Die Forscherinnen konnten die Bedeutung sozialer Netzwerke als Ressource zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen herausstellen (Baker-Doyle, 2012, zitiert nach Sobernheim & Tettenborn, 2026, S. 386-387). Des Weiteren machten die Ergebnisse deutlich, dass die Nutzung institutioneller Ressourcen sowie die Unterrichtsorganisation, der Beziehungsaufbau und die Klassenführung erfolgreich zur Anforderungsbewältigung dienen können (Sobernheim & Tettenborn, 2026, S. 387).

3.3 Empirische Befunde zu Kollegium, Schulkultur und Führung als gesundheitsbezogene Einflussfaktoren

Wichtige Erkenntnisse im wissenschaftlichen Diskurs der Lehrkräftebelastung und -bewältigung konnte die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (2000) hervorbringen, auf der die nachfolgend beschriebene Forschung basierte (Dehne & Gröschner, 2025, S. 187).

Eine aktuelle Studie von Dehne und Gröschner (2025) zur Rolle affektiver, dyadischer Schulleitungs-Lehrkräfte-Beziehungen untersuchte diesen Aspekt als positiv-wirkenden Faktor auf Stressoren, Arbeitsdruck und Burnout bei 219 Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe (Dehne & Gröschner, 2025, S. 187). Die Forschenden konnten bestätigen, dass eine affektiv geprägte Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrkraft hinsichtlich beruflicher Herausforderungen eine Mediatorrolle einnehmen und somit als Schutzfaktor für die negative Beanspruchung von Lehrkräften bis zum Burnout fungieren kann (Dehne & Gröschner, 2025, S. 196). Primarstufenspezifisch ließ sich zeigen, dass eine unterstützende Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrkraft besonders bedeutsam ist, indem sich das Maß der eigenen Leistungsfähigkeit trotz Arbeitsbelastung auf einem hohen Niveau befand, was durch die Beziehung zur Schulleitung vollständig beeinflusst wurde (Dehne & Gröschner, 2025, S. 196).

Ähnliche Befunde lieferte die Studie von Kruse und Nagel (2025), bei der die Rolle der sozialen Eingebundenheit von Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen und der Zusammenhang berufsbedingten Burnouts und dem Berufsausstieg bei 62 Primarstufenlehrkräften der Schweiz erforscht wurde (Kruse & Nagel, 2025, S. 205). Die Ergebnisse konnten zeigen, dass soziale Eingebundenheit von Lehrkräften zu Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen signifikant zur Verringerung von Burnout beitrug, wobei der sozialen Eingebundenheit zu den Lernenden eine noch größere Bedeutung in diesem Zusammenhang zukam (Kruse & Nagel, 2025, S. 205). Im Umkehrschluss stellten die Forschenden eine höhere Tendenz zum Berufsausstieg, begleitet von Burnout, durch das Fehlen

sozialer Eingebundenheit vorrangig bei den Schülerinnen und Schülern heraus (Kruse & Nagel, 2025, S. 205).

Eine weitere aktuelle Studie von Porsch, Zviagintsev und Kampa (2025) zum Beanspruchungserleben, der Zufriedenheit und der Berufs- und Studienwahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden im vorzeitigen Berufseinstieg untersuchte 1643 österreichische Lehramtsstudierende, darunter Studierende ohne Nebentätigkeit, mit schulischer Nebentätigkeit sowie mit einer anderen Nebentätigkeit (Porsch et al., 2025, S. 295). Unter besonderer Berücksichtigung von Mentoring im Berufseinstieg sollte untersucht werden, ob sich dieses als Ressource für das Beanspruchungserleben einsetzen lässt (Porsch et al., 2025, S. 295). Die Ergebnisse konnten darlegen, dass sich Mentoring und kollegiale Unterstützung im Berufseinstieg der Lehramtsstudierenden mindernd auf das Beanspruchungserleben und steigernd auf die Berufszufriedenheit auswirken könnten (Porsch et al., 2025, S. 309).

3.4 Empirische Befunde zu Berufserfahrung, Professionalisierung und Belastungserleben

Die bereits zuvor vorgestellte deskriptive Studie zur Lehrkräftebelastung durch digitale Medien von Annemann, Menge und Gerick (2024) konnte den Befund, dass ältere Lehrkräfte, einhergehend mit höherer Berufserfahrung, eine höhere Beanspruchung durch digitale Medien erfahren, nur teilweise bestätigen (Annemann et al., 2024, S. 455). „So fühl[t]en sich ältere Lehrkräfte im Vergleich zu jüngeren zwar signifikant häufiger insgesamt bei der Arbeit mit digitalen Medien statt nur durch technische Aspekte negativ beansprucht, jedoch zeig[t]en sich keine signifikanten Altersunterschiede zwischen den beiden Randprofilen der am stärksten negativ [beziehungsweise] positiv beanspruchten Lehrkräfte“ (Annemann et al., 2024, S. 455).

Eine aktuelle Studie von Huber und Haupt (2025) zu den Emotionen von Lehrkräften in der Berufseingangsphase in Zusammenhang mit ihrem Beanspruchungserleben untersuchte 775 Lehrpersonen aus der Primar- und Sekundarstufe drei Monate nach Berufseintritt (Huber

& Haupt, 2025, S. 315). Hinsichtlich der erlebten Emotionen im Berufseinstieg konnten überwiegend positive Emotionen erfasst werden im Vergleich zu den negativen Emotionen, die seltener berichtet wurden (Huber & Haupt, 2025, S. 321). Hinsichtlich des Beanspruchungserlebens konnten die emotionale Erschöpfung und Arbeitsüberforderung am häufigsten verzeichnet werden (Huber & Haupt, 2025, S. 323). Ein positiver Zusammenhang zwischen negativen Emotionen und dem Beanspruchungserleben konnte bestätigt werden (Hubert & Haupt, 2025, S. 330). Die dargestellte Studie deutete die Bedeutsamkeit der Wirkung von Emotionen im Berufseinstieg auf das Belastungserleben von Lehrpersonen an und legte eine Unterstützung bereits während des ersten Berufsjahres nahe (Hubert & Haupt, 2025, S. 330).

Befunde zur Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien im Lehramtsstudium lieferte die Studie von Raufelder, Schoeps und Hoferichter (2025), bei der 620 Lehramtsstudierende während ihres ersten Studienjahres an einer deutschen Universität untersucht wurden (Raufelder et al., 2025, S. 357). Die Studie stellte die hohe Bedeutung von Kompetenzen der Emotionsregulation bereits im Lehramtsstudium heraus und legte die Förderung in der Lehramtsausbildung nahe (Raufelder et al., 2025, S. 357). Zugleich ergab sich hinsichtlich der Dispositionen von Stress und Berufsunzufriedenheit bei Lehrkräften der bedeutsame Faktor der fehlenden Emotionsregulation, der den Zusammenhang durchaus verstärken kann (Raufelder et al., 2025, S. 357).

3.5 Forschungslücke und Zwischenfazit

Die dargestellten empirischen Untersuchungen konnten aktuelle Befunde zu den Themengebieten Belastungen von Grundschullehrkräften, Resilienz, personale, soziale sowie institutionelle Ressourcen, Bewältigungsstrategien, Entwicklung durch Berufserfahrung sowie Dispositionen im Gesamtbezug auf Belastungen und Bewältigung im Schulalltag von Grundschullehrkräften liefern. Der Überblick der aktuellen Forschung ließ jedoch auch auf

Forschungslücken hindeuten, aus denen sich Forschungsdesiderate ableiten ließen, die es in Zukunft weiter zu ergründen gelten könnte, um das Themengebiet um Belastungen von Grundschullehrkräften und deren Bewältigung mit speziellem Fokus auf Resilienz weiter zu vertiefen.

Die dargestellten Studien erwiesen sich nur teilweise als rein primarstufenspezifische Forschungsarbeiten, da meist Untersuchungen über mindestens eine weitere oder alle Schulformen hinweg angestellt wurden (u. a. Dehne & Gröschner, 2025; Keller-Schneider, 2019, zitiert nach Wolfgramm et al., 2026). Dies trägt zur Folge, dass sich aus der Forschung recht generische Aussagen über Lehrkräfte und ihre Belastungssituation tätigen lassen, die jedoch möglicherweise vom Einflussfaktor Schulform abhängen könnten.

Zudem ließ sich aus den dargestellten aktuellen Studien feststellen, dass die Zahl relevanter Studien an deutschen Schulen eher gering ausfällt und vermehrt Studien aus anderen deutschsprachigen Räumen wie der Schweiz (u. a. Kruse & Nagel, 2025; Keller-Schneider et al., 2026) beziehungsweise nicht-deutschsprachigen Ländern wie Lettland (Martinsone & Vanaga, 2024) Einzug in den aktuellen Forschungsdiskurs finden.

In Bezug auf den beeinträchtigten Gesundheitszustand von Lehrpersonen im wissenschaftlichen Diskurs um Belastungen des Lehrberufs lassen sich ebenfalls keine verallgemeinerungsfähigen Aussagen treffen, da breit angelegte, epidemiologische Studien für den Lehrberuf bisher fehlen (Aktionsrat Bildung, 2014, S. 77). Allgemeine Aussagen bezüglich aller im Bildungswesen Beschäftigten sind daher nur bedingt möglich (Braun, 2017, S. 44).

Bezogen auf Resilienz existiert vorwiegend Forschung zu Resilienz bei Kindern und Jugendlichen, wohingegen der Untersuchung von Lehrkräften in der deutschsprachigen Literatur sehr viel weniger Bedeutung zukommt und vorrangig die angelsächsische (Stiller, 2015, S. 115) oder die baltische (Martinsone & Vanaga, 2024) Forschungslandschaft relevante Beiträge leistete.

An die bereits dargestellte Forschung der genannten Themenbereiche soll die vorliegende Arbeit anschließen, um bereits gewonnene Befunde zu bestätigen und möglicherweise zu konkretisieren beziehungsweise zu entkräften und um einen Beitrag für jene skizzierten, weniger beforschten Gebiete im aktuellen Diskurs zu leisten.

4. Methodik

4.1 Gütekriterien qualitativer Forschung

Ein wissenschaftlicher Konsens zu den Gütekriterien qualitativer Forschung existiert nicht, weshalb verschiedene Kriterienkataloge herangezogen werden können (Döring, 2023, S. 106). Weltweit anerkannt sind die vier Kriterien der Glaubwürdigkeit von Lincoln und Guba (1985) (zitiert nach Döring, 2023, S. 108), weshalb diese die Grundlage der empirischen Forschung dieser Arbeit bilden sollten. Übergeordnet galt als Gütekriterium qualitativer Forschung nach Lincoln und Guba (1985) der Aspekt der Glaubwürdigkeit, wonach die Forschung vor allem aussagekräftig sein sollte (zitiert nach Döring, 2023, S. 108). Das Autorenteam gliedert den Aspekt der Glaubwürdigkeit in vier untergeordnete Kriterien: Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse und Interpretationen, Übertragbarkeit auf andere Kontexte, Zuverlässigkeit im Forschungsprozess und Bestätigbarkeit mit dem Ausschluss von Vorbestimmtheit der Ergebnisse (zitiert nach Döring, 2023, S. 108-110).

Diese Gütekriterien dienten als Grundlage für die vorliegende empirische Forschung.

4.2 Forschungsethische Aspekte und Datenschutz

Die vorliegende Forschung verfolgte folgende Prinzipien:

„Forschungsethik: Untersuchungsteilnehmende sollen in ihrer Würde und ihrem Wohlergehen sowie ihren Rechten geschützt werden. Umgekehrt [sollen] [w]eder Menschen noch Tiere […] für wissenschaftliche Zwecke im Zuge empirischer Studien in unethischer Weise direkt oder indirekt missbraucht oder geschädigt werden“ (Döring, 2023, S. 120).

Wissenschaftsethik: Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn soll den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis folgen und überprüfbar sein. Umgekehrt [sollen] Forschungsergebnisse [..] nicht unkritisch behauptet, erfunden oder gestohlen werden“ (Döring, 2023, S. 120).

Im Umgang mit Untersuchungspersonen bildeten die „Freiwilligkeit und informierte Einwilligung, [der] Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung und [die] Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten“ die Grundlage der Forschung (Sales & Folkman, 2000, zitiert nach Döring, 2023, S. 121).

4.3 Forschungsdesign und Erkenntnisinteresse

Die Untersuchung war dem wissenschaftstheoretischen Ansatz zufolge als qualitative Studie konzipiert (Döring, 2023, S. 185-186). Diese verfolgte ein anwendungswissenschaftliches Erkenntnisinteresse mit dem primären Ziel, das praktische Problem der Lehrkräftebelastung und die damit einhergehende Beeinträchtigung der Lehrkräftegesundheit mithilfe wissenschaftlicher Methoden und Theorien zu lösen, und fügte sich als unabhängige Studie in den Forschungskontext ein (Döring, 2023, S. 187-188). Die Untersuchung war somit als empirische Originalstudie angelegt, da sie auf der eigenständigen Erhebung und Primäranalyse der Daten basierte (Döring, 2023, S. 191-193). Des Weiteren diente die Untersuchung der explorativen Erkundung von Belastungserleben, Bewältigungsstrategien und resilienzfördernden Ressourcen von Grundschullehrkräften (Döring, 2023, S. 194). Sie ließ sich als Feldstudie einordnen, da die Datenerhebung unter alltagsnahen Bedingungen, im Arbeitsumfeld der Lehrpersonen, erfolgte (Döring, 2023, S. 207-208). Aus forschungsökonomischen Gründen beschränkte sich die Erhebung auf einen Messzeitpunkt und war daher querschnittlich angelegt (Döring, 2023, S. 209; Döring, 2023, S. 212). Da sich das Erkenntnisinteresse auf die Gruppe der Grundschullehrkräfte richtete, handelte es sich um eine Gruppenstudie mit einer Stichprobe untersuchter Lehrpersonen (Döring, 2023, S. 216).

4.4 Auswahl der Stichprobe und Sampling

Aus bereits genannten Gründen der Forschungsökonomie (Döring, 2023, S. 209), der höheren Sorgfältigkeit und Kontrollierbarkeit der erhobenen Daten sowie einer stärker differenzierbaren Rekonstruktion individueller Fälle erfolgte die Erhebung einer vergleichsweise kleinen Stichprobe von Lehrkräften (Döring, 2023, S. 296), was für qualitativ-explorative Studien durchaus als angemessen gilt (Döring, 2023, S. 299). Die Stichprobenart war durch eine nicht-probabilistische Auswahlmethode definiert, nach der eine gezielte Auswahl der zu untersuchenden Personen erfolgt, die das Merkmal Grundschullehrkraft gemein haben (Döring, 2023, S. 296). Der Umfang der Stichprobe (Döring, 2023, S. 296) belief sich auf vier derzeit im Schuldienst tätige Primarstufenlehrpersonen, unter denen zwei männliche Teilnehmer und zwei weibliche Teilnehmerinnen waren. Hinsichtlich der Stichprobe kam die gezielte Auswahl bestimmter Arten von Fällen, ein purposives Sampling, zur Anwendung, bei dem eine heterogene Stichprobe hinsichtlich der Kriterien „Geschlecht“, „Berufserfahrung“, „berufliche Position“, „Stundendeputat“, „Belastungserleben“, „Bewältigung“, „Unterstützungsstrukturen“ und „Resilienz“ innerhalb einer homogenen Grundgesamtheit von freiwillig teilnehmenden Grundschullehrkräften untersucht wurde (Döring, 2023, S. 306).

4.5 Datenerhebung: Halbstrukturiertes Interview

Als Datenerhebungsverfahren wurde das wissenschaftliche Interview genutzt, um Aspekte des subjektiven Erlebens sowie nicht beobachtbare Ereignisse und Verhaltensweisen erfassen zu können (Döring, 2023, S. 353). Die Interviews erfolgten im Rahmen einer Live-Situation im persönlichen Gespräch (Döring, 2023, S. 354). Im Sinne der Offenheit und des Interviewflusses lag den Interviews ein halbstrukturierter, teilstandardisierter Interviewleitfaden zugrunde (Döring, 2023, S. 355-356), wodurch man von halbstrukturierten Leitfadeninterviews sprechen kann (Döring, 2023, S. 367). Das Befragungssetting war im Face-to-Face-Kontakt sowie als Einzelinterviews gestaltet, da Aspekte des Verhaltens und Erlebens

der einzelnen Teilnehmenden im Zentrum standen (Döring, 2023, S. 356). Die Interviews wurden aufgenommen und anschließend transkribiert, sodass die Daten für die Auswertung textuell vorlagen (Döring, 2023, S. 362-363).

4.6 Entwicklung des Interviewleitfadens

Der Interview-Leitfaden (s. Anhang S. 114-116) war in die fünf Segmente „Begrüßung und Einleitung“, „Biografische Rahmendaten“, „Hauptteil“, „Reflexion“ sowie „Abschluss und Verabschiedung“ gegliedert, um dem Interview einen sinnvollen und strukturierten Gesprächsaufbau zu gewährleisten. Der Leitfaden umfasste insgesamt zwölf Hauptfragen, die sich noch innerhalb weiterer Unterfragen spezifizierten und ausdifferenzierten. Gemäß den Leitlinien eines halbstrukturierten Leitfaden-Interviews wurden die Unterfragen je nach Gesprächsverlauf und Bedarf gestellt oder modifiziert (Döring, 2023, S. 368).

Die kurze Begrüßung und Einleitung zu Beginn des Interviews sollten den Teilnehmenden das Thema und die Forschungsfrage der Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit verdeutlichen. Ebenso sollte deutlich gemacht werden, dass die Entscheidungsfreiheit zum Teilen eigener Erfahrungen sowie der Umfang gänzlich bei der Teilnehmerin oder dem Teilnehmer selbst liegen. Abschließend wurde kurz auf die Anonymität während des gesamten Forschungsprozesses verwiesen, die zum Abschluss des Interviews noch einmal aufgegriffen wurde.

Im kurzen Teil zu den biografischen Rahmendaten waren drei Fragen angesiedelt, die einen Eindruck der aktuellen Tätigkeit sowie der Berufserfahrung ermöglichen sollen, um alle weiteren Antworten vor dem Hintergrund dieser Daten einordnen zu können. Die Frage nach der Berufserfahrung wurde bewusst an diese Stelle gesetzt, da die Ergründung unter anderem einen zentralen Baustein der Forschungsfragen für diese Arbeit darstellt.

Der Hauptteil war in sieben Interview-Hauptfragen gegliedert, die die Ergründung der Forschungsfragen dieser Arbeit zum Ziel hatten und inhaltlich daher stark an diesen ausgerichtet waren. Die Fragen umfassten die Themen „Wahrnehmung von Belastungen im Schulalltag“, „persönliche Bewältigung“, „individuelle Ressourcen für Resilienz“, „soziale und institutionelle Ressourcen als Unterstützung“ sowie „Berufserfahrung“. Das Setzen dieser Fragen sollte Aufschlüsse zu den verfolgten Forschungsfragen ermöglichen.

Im Teil der Reflexion erhielten die Lehrpersonen durch die gewählte Offenheit der Fragen die Möglichkeit, ihren eigenen Standpunkt und die für sie bedeutsamsten Faktoren zu äußern und eigene Ideen für veränderungsbedürftige Strukturen einzubringen sowie abschließend eigene Gedanken zu den besprochenen Themenbereichen zu äußern.

Der Abschluss und die Verabschiedung sollten das Interview abrunden und die eingangs angesprochenen Leitlinien zum Datenschutz und der Anonymisierung ansprechen. Hierfür wurde um das anschließende Ausfüllen der Einverständniserklärung (s. Anhang S. 117) gebeten.

4.7 Datenaufbereitung und Auswertung

Die qualitative Datenanalyse des textuellen Datenmaterials erfolgte interpretierend und ist daher stark induktiv ausgerichtet (Döring, 2023, S. 589). Angewendet wurde eine kategorienbildende Analyse, genauer die qualitative Inhaltsanalyse (Döring, 2023, S. 592) nach Kuckartz mithilfe der Software MAXQDA.

Hierfür erfolgte zunächst die automatische Transkription des Tonmaterials mithilfe des Online-Tools der Software. Dennoch bestand die Notwendigkeit einer gründlichen Überarbeitung der Transkripte anhand der Tondateien (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 4), indem falsch transkribierte Worte verbessert und schwer zuzuordnende Redebeiträge der richtigen Person zugewiesen wurden. Zusätzlich wurden die Transkripte entsprechend der

Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2024) angepasst oder ergänzt. Redebeiträge der Interviewerin wurden durchgängig durch das Kürzel „I“ gekennzeichnet und Redebeiträge der Lehrkräfte wurden durch die Kürzel „L1“, „L2“, „L3“ oder „L4“ in den jeweiligen Interviews gekennzeichnet (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 2). Inhaltlich erfolgte eine wörtliche Transkription, bei der die Sprache und Interpunktion leicht geglättet und somit an das Schriftdeutsch angepasst wurden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 2). Unverständliche Wörter oder Passagen sowie nicht eindeutig identifizierbare Sprechbeiträge wurden als solche kenntlich gemacht und mit dem Kürzel „unv.“ in Klammern beziehungsweise einem Fragezeichen hinter dem vermeintlichen Wort in Klammern versehen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 2). Kurze gegenseitige Einwürfe während eines Redebeitrags wurden in Klammern mit Kennzeichnung des Kürzels der Person eingebettet, um den Lesefluss während eines Sprechbeitrags nicht zu unterbrechen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 3). Pausen wurden bis zu drei Sekunden mit Punkten gekennzeichnet und darüber hinaus mit der entsprechenden Zahl der Dauer in Sekunden versehen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 3). Besondere Betonung wurde durch Unterstreichungen gekennzeichnet, lautes Sprechen wurde durch Großbuchstaben kenntlich gemacht und andere Lautäußerungen sowie nonverbale Aktivitäten wurden in Klammern beschrieben (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 3). Entsprechend des Anspruchs auf Anonymität wurden genannte Namen oder Äußerungen zum Schulort in eckigen Klammern anonymisiert (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 3).

Im Zuge der Zusammenstellung von Metainformationen und im Hinblick auf die Interpretation der Daten wurde eine Variablenliste zu den Interviews angelegt, in der das Geschlecht, die Berufserfahrung an Grundschulen in Jahren sowie das aktuelle Stundendeputat festgehalten wurden (s. Anhang S. 127).

Bei den gebildeten Kategorien zu den Interviews handelt es sich um thematische Kategorien, da es sich bei den Beiträgen um Themen und Denkfiguren der Lehrkräfte handelt, von denen sie berichten (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 28).

Die Bildung der Kategorien erfolgte deduktiv. Primär basierte die Kategorienbildung auf dem Interview-Leitfaden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 32) und sekundär auf Grundlage der zuvor festgelegten Forschungsfragen, da die geäußerten Themen in den Interviews direkt mit den Interviewfragen korrespondierten. Die Operationalisierung als Übersicht in Form einer Tabelle findet sich im Anhang (S. 122-124). Es handelt sich hierbei um die erste Version der gebildeten Kategorien, die im Zuge der Basis- sowie Feincodierung weiter ausdifferenziert wurden. Weitere, in dieser Tabelle nicht aufgelistete, Fragen aus dem Interview-Leitfaden dienten der genaueren Ergründung oder Spezifikation anderer übergeordneter Fragen und konnten dennoch entscheidend zur Beantwortung übergeordneter Fragen beitragen. Der Baustein „Reflexion“ des Interviewleitfadens konnte zunächst keiner speziellen Forschungsfrage zugeordnet werden, da der Block intendierte, weitere, freie Äußerungen zum Themenkomplex zu erhalten, weshalb die individuellen Antworten in diesem Block einzelnen, zuvor thematisierten Forschungsfragen zugewiesen werden können.

Zur Vorbereitung der Basiscodierung wurden die anfänglich gebildeten Kategorien, entstanden auf Grundlage des Interviewleitfadens und der Forschungsfragen, zunächst in MAXQDA mit einer jeweiligen Kategoriendefinition eingepflegt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 42-43). Die thematischen Kategorien wurden außerdem zunächst um die Kategorien *‚Sonstiges‘*, *Weiterführende Aspekte* und *‚Zitierfähige Stellen‘* erweitert, um wichtige, nicht eindeutig zuordbare Informationen an einer Stelle zu sammeln (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 42).

Ebenfalls vorbereitend wurden Codierregeln definiert und in das Projektmemo in MAXQDA integriert (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 47).

Die Codierregeln lauteten:

1. Der Umfang einer Codierung schließt mindestens einen Hauptsatz ein. Eine Codierung enthält so viel Text, bis die Aussage ohne weiteren Zusammenhang verständlich für Außenstehende wird. Die Fragen der Interviewerin werden nur mitcodiert, falls die darauffolgende Antwort anders nicht verstanden werden kann, da die befragte Person essenzielle Informationen aus der Frage nicht noch einmal in ihrer Antwort wiederholt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 47).

2. Aussagen, die wiederholende Informationen enthalten, werden bei jedem Auftreten codiert. Im jeweiligen In-Dokument-Memo wird ein Verweis auf die zuvor gleich codierten Textabschnitte erstellt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 47). Das Ausmaß der Wiederholungen einer Information wird in der Analyse und Interpretation der Forschungsergebnisse berücksichtigt.

Die Basiscodierung erfolgte, indem alle Interview-Transkripte sorgfältig und mehrfach gelesen und passende Aussagen der interviewten Lehrpersonen den Kategorien in MAXQDA zugewiesen wurden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 48). Zu vielen Codierstreifen wurden unmittelbar im Prozess der Basiscodierung Kommentare verfasst, die mögliche Anpassungen, Erweiterungen der Kategoriendefinitionen oder Gedanken im Hinblick auf die Feincodierung enthielten (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 46).

Im Anschluss erfolgte die Anpassung und Erweiterung des Kategoriensystems durch das Abarbeiten der zuvor verfassten Kommentare, speziell auf die Formulierungen der Kategoriendefinitionen bezogen, jedoch auch im Hinblick auf eine Präzision der Kategoriennamen. Zudem ergab das gehäufte Auftreten von Codierungen der Kategorie ‚Sonstiges' aufgrund von Frage 7.1 des Interview-Leitfadens den Anlass, die Kategorie „*Prägende, resilienzfördernde Erfahrungen"* zu eröffnen und sie der Kategorie

„*Berufserfahrung und Entwicklung in Zusammenhang mit Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen und Resilienz“* unterzuordnen.

Die Feincodierung ergab eine Ausdifferenzierung der gebildeten Hauptkategorien in thematische, sich aus dem Material ergebende, Subkategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 68). Im ersten Schritt wurden hierzu alle codierten Textabschnitte einer Hauptkategorie sorgfältig gelesen und analysiert, wodurch thematische Gemeinsamkeiten der Interviewaussagen Anlass zur Bildung einer Subkategorie ergaben (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 66). Die feincodierten Textabschnitte wurden stets unmittelbar danach mit Kommentaren zur besseren Einordnung versehen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 66). Nach der Zuordnung aller codierten Textabschnitte einer Hauptkategorie in ihre Subkategorien erfolgte die Formulierung der Kategoriendefinitionen, ergänzt durch geeignete Beispiele und Hinweise zur Abgrenzung von anderen Subkategorien (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 70). Dieser Schritt wurde für alle Hauptkategorien wiederholt, wodurch sich ein fein ausdifferenziertes Kategoriensystem ergab. Schließlich wurde das Kategoriensystem finalisiert, indem die anfänglich gebildeten Kategorien „Weiterführende Aspekte“ sowie „Zitierfähige Stellen“ gestrichen wurden, da sich keine nennenswerten Textabschnitte zuweisen ließen beziehungsweise nicht für die Analyse und Interpretation relevant waren. Dennoch wurden zitierfähige Stellen an einer anderen Stelle gesammelt, um sie als Beispiele für den Ergebnisteil nutzen zu können.

Das nach der Basis- und Feincodierung entstandene, finale Kategoriensystem, bestehend aus Haupt- und Subkategorien und ergänzt durch Kategoriendefinitionen, Ein- und Ausschlusskriterien sowie Ankerbeispiele, findet sich auf der nächsten Seite in Kapitel 5.1 beziehungsweise im Anhang (S. 124-125) dieser Arbeit.

5. Darstellung der Ergebnisse

5.1 Kategoriensystem

Aus dem erhobenen Datenmaterial ließen sich im Zuge der Basis- und Feincodierung die tatsächlich ergebenen Kategorien herausstellen, die sich als gekürzte Darstellung des Kategoriensystems im Anhang (S. 124-125) aufgrund der Platzökonomie finden lassen. Die Kategorien wurden außerdem präzise definiert, durch Ein- sowie Ausschlusskriterien erweitert und schließlich mit passenden Ankerbeispielen aus den Interviews ergänzt. Detaillierte Darstellungen dieses Kategorien- beziehungsweise Subkategoriensystems finden sich im Anhang (S. 127-133; S. 134-151). Eine Übersicht zur Häufigkeit der Codierungen findet sich ebenfalls im Anhang (S. 126).

5.2 Wahrgenommene Belastungen im Schulalltag

Im Interviewmaterial zeigten sich verschiedene Aspekte, die sich unter der Kategorie „Wahrgenommene Belastungen“ zusammenfassen lassen. Dieser Hauptkategorie konnten 24 codierte Textabschnitte zugeordnet werden. Die Aussagen der befragten Grundschullehrkräfte ließen sich innerhalb dieser Kategorie in fünf thematische Schwerpunkte gliedern, die als Subkategorien zu den jeweiligen thematischen Schwerpunkten gelten. Die geäußerten Themen zu wahrgenommenen Belastungen der Lehrkräfte ließen sich unterscheiden in hohen Arbeitsaufwand und Zeitdruck, emotionale und psychische Belastungen, strukturelle und bürokratische Anforderungen, interpersonelle Herausforderungen sowie mangelnde Ressourcen und ungünstige Rahmenbedingungen.

5.2.1 Hoher Arbeitsaufwand und Zeitdruck

Die am häufigsten geäußerte wahrgenommene Belastung der interviewten Grundschullehrkräfte war **hoher Arbeitsaufwand und Zeitdruck**. Dieser Subkategorie konnten insgesamt neun Textabschnitte zugeordnet werden. Geäußert wurde das Wahrnehmen

dieser Belastung im eigenen Berufsalltag von allen vier interviewten Grundschullehrkräften mindestens ein Mal. Wiederkehrend wurde verdeutlicht, dass eine zunehmende Aufgabenfülle die Belastungsintensität beeinflusst, was insgesamt als hoher Arbeitsaufwand von den interviewten Personen beschrieben und somit als wahrgenommene Belastung benannt wurde. Mehrfach wurde außerdem die Spontaneität des Auftretens und die Unplanbarkeit zusätzlicher Aufgaben genannt, die ebenfalls als Belastungen im Schulalltag wahrgenommen wurden. Des Weiteren wurden vermehrt fehlende Pausen und Erholungszeiten geäußert, die für die Lehrpersonen im Zusammenhang mit Belastungen stehen. Dies wurde in folgendem Interviewausschnitt deutlich: „L3: Er beginnt um 7:00 Uhr (I - Mhm), oft keine Mittagspause, weil dann nachmittags nach 13:00 Uhr, oft ab 14:00 Uhr, schon wieder Online-Sitzungen sind. Da guckt man dann, dass man hier das Büro so weit noch fertig macht nach 13:00 Uhr, schnell auf Toilette huscht, die Fahrtzeit nach Hause 20 Minuten und daheim kann man noch den Rechner anschalten und ist schon wieder online (Interview 03, Pos. 38).“ Hinsichtlich dieser drei genannten thematischen Schwerpunkte bezogen auf den hohen Arbeitsaufwand und Zeitdruck ähnelten sich die Aussagen der Lehrkräfte, sodass sich keine Unterschiede hinsichtlich konträrer Sichtweisen finden ließen. Alle vier interviewten Lehrpersonen nahmen den hohen Arbeitsaufwand und Zeitdruck als Belastung im Berufsalltag wahr.

5.2.2 Emotionale und psychische Belastungen

Die Belastungen emotionaler und psychischer Natur konnten insgesamt sechs Mal und somit am zweithäufigsten codiert werden. Diese Form der Belastung wurde von drei interviewten Lehrkräften wahrgenommen. Von einer Lehrkraft wurde das Miterleben von Schicksalen der Kinder als emotionale und psychische Belastung berichtet, was insbesondere das Zitat „L1: (...) Also wie gesagt, eigentlich sind es die Schicksale der Kinder. Wenn man was mitkriegt wegen sexuellen Übergriffen oder wenn man irgendwie was mitkriegt wegen Verwahrlosung. Das ist für mich immer noch das Schlimmste an (I - Mhm. Okay) unserem Beruf. Und das kann man auch zu Hause nicht einfach wie mit einer (Stechkarte?) wegmachen,

sondern es bleibt halt (Interview 01, Pos. 24)“, verdeutlichte. Zudem wurde ständiger Lärm im Berufsalltag von einer Lehrerin als Belastung wahrgenommen (Interview 02, Pos. 104). Des Weiteren wurden das Gefühl, ungerechtfertigt zum Problem gemacht zu werden (Interview 02, Pos. 114), sowie das Gefühl, nicht allen gerecht werden zu können (Interview 03, Pos. 18), jeweils als Belastungen emotionaler und psychischer Natur genannt. Die Interviewbeiträge dieser Subkategorie unterschieden sich gänzlich voneinander und wurden lediglich von einer Person selbst wiederholt oder noch einmal näher ausgeführt, sodass auffällt, dass im Hinblick auf emotionale und psychische Belastungen keine der interviewten Lehrpersonen die gleichen Faktoren als besonders bedeutsam einstufte. Zudem kann festgehalten werden, dass Lehrperson vier keinerlei emotionale und psychische Belastungen nannte.

5.2.3 Strukturelle und bürokratische Anforderungen

Ebenfalls sechs Mal codiert wurden Aussagen von den interviewten Lehrkräften zu strukturellen und bürokratischen Anforderungen, die als Belastungen im Berufsalltag wahrgenommen wurden. Diese Form der Belastung wurde ebenfalls von drei der Interviewten geäußert. Mehrfach wurde geschildert, dass es sich bei den strukturellen und bürokratischen Aspekten um zunehmende Anforderungen von oben, dem Ministerium, nach unten, an die Schulen, handelt, die mit höheren Leistungsansprüchen und mehr Druck verbunden sind und auf die einzelnen Lehrpersonen belastend wirken und dementsprechend wahrgenommen werden. Dies verdeutlichte besonders folgendes Zitat: „L2: (…) Aber die Belastung an sich, die von oben, vom Schulamt runterkommt, weil wieder irgendwelche (.) Tests, Veras nicht so funktioniert haben, wie sie hätten funktionieren sollen, das kriegst du als Lehrkraft ab (I - Ja). Und das setzt dich unter Druck, wenn vielleicht gerade deine Klasse nicht so gut abgeschnitten hat. Und das ist eine Belastung (I - Mhm). Ja, und das war früher nicht so, aber diese Belastung, dieser Druck, den du bekommst, du musst jetzt dieser Norm entsprechen. Ja- (Interview 02, Pos. 112)“. Zudem wurden übermäßige Datenschutzbestimmungen sowie Anonymisierungspflichten (Interview 04, Pos. 16) als belastende Anforderungen von einer

Lehrperson wahrgenommen. Die codierten Textabschnitte dieser Kategorie ähnelten sich stark und fanden ihren Kern in den zunehmenden Anforderungen der Ministerien oder Schulämter. Demnach fielen keinerlei inhaltliche Unterschiede in den codierten Segmenten dieser Subkategorie auf. Die Äußerungen waren zum Teil wiederholend, jedoch auch einander ergänzend. Es lässt sich festhalten, dass Lehrperson drei keine Äußerungen zu strukturellen und bürokratischen Anforderungen traf, die sie als besondere Belastung wahrnimmt.

5.2.4 Interpersonelle Herausforderungen

Gefolgt davon wurden fünf Aussagen zu interpersonellen Herausforderungen codiert, die von den interviewten Personen als Belastungen wahrgenommen werden. Diese wurden ebenfalls von drei Lehrkräften geäußert. In fast allen Aussagen der Lehrpersonen wurden Konflikte im Schulalltag geäußert, die als interpersonelle Herausforderungen zusammengefasst werden können. Darunter fielen mehrfach Konflikte mit Eltern, wie in diesem Zitat deutlich wurde: „Das sind Dinge oder dass spontan auf dem Flur morgens, auch erst wieder gestern geschehen, Eltern einen zu zweit abfangen und sofort ein Gespräch erwarten (I - Okay), erbost sind, weil wohl am Tag vorher ein Vorfall war, von dem man aber gar nichts noch weiß (I - Mhm) (Interview 03, Pos. 18)“. Daneben zählten berichtete Konflikte mit der Schulleitung (Interview 02, Pos. 66) zu interpersonellen Herausforderungen, die als Belastung gelten, jedoch auch die schwierige Kommunikation zum Schulträger (Interview 03, Pos. 18), die als belastend beschrieben wurde. Außerdem wurde die subjektive gesamtgesellschaftliche Bergabentwicklung über die letzten Jahre als belastend eingestuft (Interview 04, Pos. 20). Die codierten Segmente dieser Subkategorie ähnelten sich und unterschieden sich gleichermaßen, sodass keine eindeutige Aussage darüber getroffen werden konnte, inwiefern die Lehrpersonen konträre Ansichten vertreten. Aufgrund der Uneindeutigkeit der Aussagekraft sowie der Kategorienbeschreibung der interpersonellen Herausforderungen, wonach jene Herausforderungen in der Person selbst liegen, kann eher von verschiedenen Wahrnehmungen

der einzelnen Lehrkräfte gesprochen werden. Festzuhalten ist, dass Lehrperson eins keinerlei interpersonelle Herausforderungen berichtete.

5.2.5 Mangelnde Ressourcen und ungünstige Rahmenbedingungen

Mangelnde Ressourcen und ungünstige Rahmenbedingungen als Dimensionen wahrgenommener Belastungen konnten in den Interviews viermal codiert werden. Diese kamen in zwei Interviews vor, von denen beide Lehrkräfte weiblich sind. Vorrangig war in den Interviews von mangelnden personellen Ressourcen die Rede, die als Belastung auf die Lehrerinnen wirken, was folgendes Zitat deutlich machte: „L2: (…) Denn wenn man sich mal vorstellt, da hat man so zwischen 22 und 24 Erstklässler ganz allein in der Klasse (I - Ja). Das ist schon unheimlich anstrengend. Also das, da geht man auf dem Zahnfleisch (Interview 02, Pos. 100).“ Damit einhergehend wurde die Größe der Klassen als ungünstige Rahmenbedingung und wirkende Belastung beschrieben. Zudem stellten gewisse schulische Rahmenbedingungen Belastungen für eine Lehrerin dar (Interview 02, Pos. 16). Aussagen dieser Subkategorie wurden fast ausschließlich von Lehrperson zwei getroffen, die sich jedoch nicht wiederholten, sondern ergänzten und neue Aspekte in jeder Aussage lieferten. Lehrperson drei teilte die Ansicht hinsichtlich der mangelnden personellen Ressourcen (Interview 03, Pos. 18). Keiner der beiden interviewten männlichen Lehrkräfte äußerte mangelnde Ressourcen und ungünstige Rahmenbedingungen im Zusammenhang von Belastungen ihres Berufsalltags.

5.3 Persönliche Bewältigung von Belastungen

Neben wahrgenommenen Belastungen berichteten die interviewten Lehrkräfte zudem von Aspekten, die sich als Kategorie der persönlichen Bewältigung von Belastungen fassen lässt. Darunter fielen Reaktionen und individuelle, persönliche Umgangsweisen der Lehrpersonen, die zumeist innere Vorgänge oder spontane Anpassungen des eigenen Verhaltens beinhalteten. Es ließen sich insgesamt 18 Textabschnitte aus den Interviews dieser

Hauptkategorie zuordnen. Ebenso lässt sich die Hauptkategorie „Persönliche Bewältigung von Belastungen“ in fünf thematische Subkategorien, entsprechend den benannten persönlichen Bewältigungsmaßnahmen, gliedern. Diese sind „Professionelle Haltung und Gelassenheit“, „Aktives Problemlösen und Strukturierung“, „Selbstregulation“, „Sinnstiftung und Akzeptanz“ sowie „Mentale Abgrenzung“.

5.3.1 Professionelle Haltung und Gelassenheit

Die am häufigsten benannte Bewältigung der interviewten Lehrpersonen lässt sich als professionelle Haltung und Gelassenheit bei auftretenden Belastungen im Schulalltag beschreiben. Hierfür ließen sich sieben codierte Textabschnitte von drei interviewten Lehrkräften zuordnen. Mehrere Aussagen wiesen auf die erste Reaktion bei auftretender Belastung hin, Ruhe zu bewahren und die Rolle eines Profis einzunehmen (Interview 02, Pos. 40). Eine Lehrerin beteuerte außerdem mehrfach, dass es wichtig sei, einen gewissen Abstand zur Situation zu wahren und nichts zu sehr an sich herankommen zu lassen (Interview 02, Pos. 42). Des Weiteren stellte eine andere Lehrerin als besonders wichtig heraus, sachlich in belastenden Situationen zu bleiben, was sich anhand folgender Aussage erkennen lässt: „L3: (…) Immer wieder zu denken, (.) du bist (.) professionell, du kannst das, du bleibst sachlich. Also wie so ein Mantra (I - Ja), sich das zu sagen, bevor man irgendwie jetzt was rauslässt, was man vielleicht später jetzt nicht bereut, aber dann doch irgendwie gerne vielleicht nicht so gesagt hätte (…) (Interview 03, Pos. 34).“ Es zeigten sich insgesamt Gemeinsamkeiten in den genannten Facetten dieser Art der persönlichen Bewältigung von Belastungen. Lehrperson eins tätigte keine Aussage zur Bewältigung durch eine Professionelle Haltung und Gelassenheit.

5.3.2 Aktives Problemlösen und Strukturierung

Weitere Beiträge der Interviewten ließen sich hinsichtlich der Dimension des aktiven Problemlösens und der Strukturierung codieren, welche sechs Textabschnitte aus den Interviews umfasst. Aus den Aussagen ging hervor, dass die Lehrpersonen vor allem das

strukturierte Abarbeiten sowie das Abarbeiten in Ruhe in belastenden Situationen nutzen, um solche bestmöglich zu bewältigen, was folgendes Zitat erkennen ließ: „L1: (.) Auch das ist eine Erfahrungssache, dass man einfach mal sagt, ich kann es nicht gleich erledigen, sondern ich warte ein bisschen (I - Okay). Und dann einfach mal sich rausnehmen aus diesem Druck und erstmal gucken, wie kann ich das jetzt in Ruhe bewältigen ohne Stress (…) (Interview 01, Pos. 34).“ Eine Lehrerin betonte besonders das Setzen von Grenzen, das Setzen von Prioritäten sowie das Verweisen an Zuständige, um mit belastenden Situationen umzugehen (Interview 03, Pos. 34). Insgesamt wiesen die codierten Textabschnitte dieser Subkategorie keine starken Unterschiede auf, sodass sich die Beiträge der Lehrpersonen ergänzten und im Kern die gleichen Aussagen enthielten. Interviewausschnitte dieser Subkategorie „Aktives Problemlösen und Strukturierung“ stammten lediglich von Lehrperson eins und drei, von denen beide in der Position der Schulleitung sind. Die beiden anderen interviewten Lehrpersonen, die jeweils die Klassenleitung übernehmen und das höchste und zweithöchste Stundendeputat bedienen, nannten keine Bewältigungsschritte, die sich dieser Kategorie zuordnen ließen.

5.3.3 Sinnstiftung und Akzeptanz

Ein weiterer thematischer Schwerpunkt, der sich aus den Interviews im Hinblick auf die persönliche Bewältigung von Belastungen ergab, lässt sich unter der Sichtweise von Sinnstiftung und Akzeptanz in belastenden Situationen fassen. Aspekte dieser Subkategorie konnten in den Interviews insgesamt viermal codiert werden, wobei die Aussagen von zwei verschiedenen Lehrkräften stammten. Die codierten Segmente zeigten zwei verschiedene Facetten dieser Subkategorie: Neben der Sichtweise von Lehrperson eins, der in Belastungssituationen dennoch den größten Nutzen und Erfolg sehen kann und am Gefühl festhält, dass sich die Anstrengung der Belastungen am Ende gelohnt hat, was folgendes Zitat verdeutlicht: „L1: Also so stressig unser Beruf ist, so schön ist er auch (lacht), weil man auch trotzdem von Eltern und Kindern ganz viel zurückkriegt. Wenn man (I - Mhm), wenn die nach zwei Jahren gehen zum Beispiel, wenn man sie nach zwei Jahren abgibt, dann kriegt man ganz

viel zurück, wo man dann hinterher auch sagen kann, doch es hat sich gelohnt, auch wenn es total stressig war (Interview 01, Pos. 88).“ Hierzu differierte die Sichtweise von Lehrperson zwei, die persönliche Akzeptanz von Belastungen als Bestandteil des Schulalltags nutzt, um diese zu bewältigen, was folgendes Zitat unterstreicht: „L2: (…) Also, das sind jetzt die Schüler von dir und du musst dich jetzt um sie kümmern und du tust dein Bestes, aber anschließend gehen diese Kinder nach Hause. Und ich gehe auch nach Hause. Und das ist jetzt Schulalltag und damit bewältigen wir das (I - Mhm) (Interview 02, Pos. 42).“ Innerhalb dieser Subkategorie gingen die Aussagen der beiden Lehrpersonen demnach stärker auseinander, da jeweils eine Facette benannt wurde, die jedoch eine ähnliche Haltung oder Sichtweise, mit Belastungen umzugehen, zugrunde legt, weshalb sie gemeinsam als Subkategorie gefasst wurden.

5.3.4 Selbstregulation

Im Sinne der Selbstregulation ließen sich weitere Beiträge der Interviewten bündeln, die als Art und Weise genutzt wird, Belastungen im Berufsalltag zu bewältigen. Codiert werden konnten hierzu drei Textabschnitte, von zwei verschiedenen Lehrpersonen stammend. Angesprochen wurde als konkrete Maßnahme von beiden Lehrpersonen, sich zunächst zurückzuziehen, um der Belastung zu entkommen (Interview 03, Pos. 34). Ebenfalls wurden das tiefe Durchatmen und das innerliche Runterzählen als Maßnahme der Selbstregulation zur Belastungsbewältigung genutzt, was in nachfolgendem Zitat zum Ausdruck kommt: „L3: Gute Frage. (..) Tief durchatmen (I - Mhm), innerlich auch mal runterzählen, habe ich früher nie gemacht (I - Mhm) (…) (Interview 03, Pos. 34).“ Hinsichtlich des Aspekts „Rückzug aus der Situation“ bildeten die Aussagen beider Lehrpersonen Gemeinsamkeiten. Der Aspekt des tiefen Durchatmens und des innerlichen Runterzählens stellte eine Ergänzung einer interviewten Lehrerin dar, die keine weitere Lehrperson nannte. Es ließ sich festhalten, dass Lehrkraft eins und Lehrkraft zwei keine Beiträge zur Dimension der Selbstregulation teilten.

5.3.5 Mentale Abgrenzung

Die, der Häufigkeit nach, am geringsten ausgeprägte Dimension der persönlichen Bewältigung von Belastungen kann unter der Bezeichnung „Mentale Abgrenzung“ gefasst werden, die zwei codierte Textabschnitte beinhaltete, die beide von Lehrperson vier stammten. Dieser Lehrer äußerte zwei verschiedene Facetten mentaler Abgrenzung, die er nutzt, um Belastungen zu bewältigen. Darunter fiel zunächst die mentale Entladung, indem persönliche Gedanken den starken Emotionen Luft machen. Des Weiteren nannte er das Abschalten können vom Berufsalltag als wichtigen Bewältigungsschritt, was durch folgendes Zitat erkenntlich wurde: „I: Okay, wenn du jetzt auf deinen beruflichen Alltag so insgesamt blickst, was würde dir heute als Unterstützung am meisten helfen, um gesund im Beruf zu bleiben und belastbar zu bleiben? L4: (…) Und auch das komplett abschalten können (Interview 04, Pos. 85-87).“ Insgesamt nannte er zwei Facetten der mentalen Abgrenzung, von denen keine andere Lehrperson aus ihrem persönlichen Berufsalltag berichtete.

5.4 Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung

Neben der persönlichen Bewältigung von Belastungen lag in den Interviews ein weiterer Fokus auf Strategien, Routinen und Gewohnheiten der Lehrkräfte, um Belastungen zu bewältigen. Hierbei handelte es sich um konkrete Handlungen, die die Grundschullehrkräfte alleine für sich, bewusst und wiederkehrend nutzen, um Belastungen entgegenzuwirken oder Bewältigung zu erreichen. Es konnten insgesamt 26 Textabschnitte aus den Interviews codiert werden, die sich wiederum in sechs thematische Teilaspekte der Kategorie gliedern ließen. Zu den konkreten Strategien der interviewten Lehrpersonen zählten Hobbys und Freizeitgestaltung, Organisation und Planung, bewusste Abgrenzung, Zeit für sich und Entspannung, emotionaler Austausch sowie Reflexion.

5.4.1 Hobbys und Freizeitgestaltung

Die häufigsten inhaltlichen Gemeinsamkeiten in den Interviews hinsichtlich genutzter Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung gaben Anlass zur Bildung einer Subkategorie mit dem Titel „Hobbys und Freizeitgestaltung“. Elf Aussagen von drei interviewten Lehrpersonen bildeten den Inhalt dieser Subkategorie. Wiederkehrend wurde darin deutlich, dass vor allem körperliche Aktivitäten an der frischen Luft von den Lehrkräften als Routinen genutzt werden, was folgender Interviewausschnitt verdeutlichte: „L1: (…) Aber am allermeisten bringt mir mein Fahrrad (I - Okay), dass ich mich wirklich aufs Fahrrad setzen und mal zwei Stunden nur fahre, ohne an irgendwas zu denken. (I - Okay) Also das ist eine echte Entlastung (Interview 01, Pos. 30).“ Vermehrt wurde auch die Beschäftigung mit den eigenen Haustieren zum Thema im Hinblick auf Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung. Ebenfalls mehrfach deutlich wurde neben speziellen körperlichen Aktivitäten das Nachgehen anderer Hobbys und Freizeitbeschäftigungen als Maßnahme des Ausgleichs zum Berufsalltag (Interview 04, Pos. 24-25). Die Aussagen der Lehrpersonen zu ihren Hobbys und der Freizeitgestaltung, die sie bewusst nutzen, um Belastungen entgegenzuwirken, unterschieden sich hinsichtlich der spezifischen Aktivitäten, teilten jedoch die Gemeinsamkeit, dass es sich vorrangig um körperliche Aktivitäten an der frischen Luft handelt. Zudem teilten die Aussagen der Lehrkräfte die Gemeinsamkeit, dass mehrere Aktivitäten in der Freizeit genutzt werden, um Belastungen zu bewältigen. Lediglich Lehrkraft zwei teilte keinen Beitrag zu Hobbys und Freizeitgestaltung als Bewältigungsmaßnahmen im Zuge von Belastungen.

5.4.2 Organisation und Planung

Gefolgt von Hobbys und Freizeitgestaltung wurden Handlungsmaßnahmen der Organisation und Planung zur Belastungsbewältigung genannt, sodass fünf Aussagen dieses Spektrums die vorliegende Subkategorie bildeten. Die codierten Textausschnitte stammten von allen vier interviewten Lehrkräften. Mehrfach wurde benannt, dass der Unterricht selbst beziehungsweise die eigene Arbeitsweise von guter Organisation geprägt sein muss, um

Belastungen bereits im Vorhinein entgegenzuwirken, was folgendes Zitat beschrieb: „L2: Wenn du nicht organisiert bist (I - Mhm), dann kommt Chaos. Also, du musst organisiert in die Klasse reinkommen. Das müssen die Kinder spüren. Die Kinder müssen spüren, dass du da bist und dass die ihren Leitfaden haben. Und dann geht es auch. Dann können die dir, ich würde mal sagen, nicht so arg ausbüchsen (I - Mhm). Die probieren es dann nicht, weil das alles durchorganisiert ist (…) (Interview 02, Pos. 46).“ Ebenfalls betont wurde die persönliche Vorentlastung durch das frühzeitige Erledigen von Aufgaben ohne Stress und Zeitdruck (Interview 01, Pos. 36).“ Lehrkraft vier äußerte einen weiteren Aspekt der Organisation und Planung, speziell bezogen auf die Planung und Gestaltung des Unterrichts, indem er vermehrt den Einsatz neuer Medien nutzt, um Auflockerung im Schulalltag zu schaffen und so möglichen Belastungen vorzubeugen. Die codierten Textabschnitte dieser Subkategorie wiesen sowohl Gemeinsamkeiten hinsichtlich der guten Organisation auf, beinhalten jedoch auch Unterschiede in Bezug auf differierende Aussagen zur Unterrichtsgestaltung oder Arbeitsvorentlastung. Zudem wurden Aussagen zur Organisation nicht von allen vier Lehrpersonen getätigt, weshalb innerhalb dieser Subkategorie die Unterschiede in den Aussagen überwogen.

5.4.3 Bewusste Abgrenzung

Ebenfalls als Strategie zur Bewältigung ging die bewusste Abgrenzung aus den Interviews hervor und bildete mit vier codierten Textausschnitten eine weitere Subkategorie. Die Aussagen stammten von Lehrpersonen drei und vier. Diese beinhaltete die Handhabung des Lesens von E-Mails zu späten Tageszeiten oder an den Wochenenden, zu denen bewusste Abgrenzung angewendet wird, was in folgendem Zitat erkennbar ist: „L4: Also wie gesagt, dass ich wie in so einen anderen Modus schalte, also komplett (I - Mhm). Habe mir ja auch erst jetzt seit diesem Schuljahr angewöhnt, dass ich jetzt aufgrund von bösartigen Elternmails, die völlig an den Haaren beigezogen wurden, habe ich mir jetzt auch angewöhnt, dass ich auch ab Freitag bis Montag keine E-Mails mehr lese (Interview 04, Pos. 30-31).“ Aus diesem Zitat ging ebenfalls der Aspekt hervor, in einen anderen Modus außerhalb der Arbeitszeit schalten zu

können, was ebenfalls als Strategie im Sinne der bewussten Abgrenzung Anwendung findet. Aussagen über Gemeinsamkeiten oder Unterschiede ließen sich aufgrund der geringen Anzahl codierter Segmente sowie der Größe der Stichprobe nicht treffen. Lehrkraft eins und Lehrkraft zwei nannten keine Maßnahmen der bewussten Abgrenzung gegen Belastungen.

5.4.4 Zeit für sich und Entspannung

Daneben konnten drei inhaltlich nah beieinanderliegende Aussagen zur Subkategorie „Zeit für sich und Entspannung“ zusammengefasst werden. Die Aussagen stammten von Lehrkraft zwei und Lehrkraft vier. Beide Lehrkräfte äußerten den Aspekt, sich nach der Schule Zeit für sich selbst zu nehmen und Ruhe zu haben. Lehrkraft vier konkretisierte den Aspekt weiter, indem er äußert: „L4: Ich bin manchmal so erschöpft, dass ich dann einfach ein Mittagsschläfchen halten muss oder so (I – Mhm) (Interview 04, Pos. 40).“ In diesem genannten Aspekt der Entspannung und Zeit für sich stimmen beide Lehrkräfte überein. Weitere Aussagen waren aufgrund der geringen Anzahl nicht möglich.

5.4.5 Emotionaler Austausch

Ebenfalls gingen aus den Interviews Beiträge zum emotionalen Austausch hervor, der der Bewältigung von Belastungen dient. Drei codierte Segmente von zwei Lehrkräften bildeten diese Subkategorie. Vorrangig wurde der Austausch mit anderen Personen zu Belastungen genannt, worunter sowohl Kolleginnen und Kollegen, jedoch auch das private Umfeld fallen. Lehrkraft vier ergänzte den Aspekt des reinen Austauschs um das Detail, sich besonders emotional zu auftretenden Belastungen auszulassen, um eine Bewältigung zu schaffen, was folgendes eindrückliches Zitat verdeutlicht: „L4: Ja. Also, ich kann daheim darüber sprechen (I - Mhm). Ich benutze da auch sehr gerne Kraftausdrücke und so Sachen (I - Mhm). Ich muss das aus mir rauslassen, weil sonst belastet mich das massivst (I - Mhm). Ja, und (...) bei mir ist das Problem (..) bei mir dauert es immer lang, bis es wieder weg ist (I - Okay). Also, ich nehme mir das sehr zu Herzen (I - Ja). Ja (Interview 04, Pos. 22).“ Lehrkraft eins und zwei äußerten keine Maßnahmen des emotionalen Austauschs.

5.4.6 Reflexion

Lehrkraft zwei äußerte eine letzte bedeutsame Strategie der Belastungsbewältigung, die als Subkategorie mit der Bezeichnung Reflexion aufgenommen wurde. Folgender Interviewausschnitt bringt die Dimension der Reflexion der interviewten Lehrerin als Bewältigungsstrategie zum Ausdruck: „L2: (…) Und du versuchst auch, wenn wirklich was passiert ist, das versuchst du zu Hause noch mal zu überlegen, wie kann man dem Kind auch helfen? Ja (I - Ja). Also, das ist dann, wenn du zu Hause zur Ruhe kommst und dann noch mal so das Ganze so noch mal überlegst. Dann kann ich mir ja, dann ist das regelmäßig so, dass ich mir noch mal Gedanken mache und danach mit dem Kind am nächsten Tag noch mal ins Gespräch komme (I - Mhm), auf jeden Fall (Interview 02, Pos. 50).“ Keine weitere Lehrkraft traf Aussagen zur Reflexion als Bewältigungsstrategie.

5.5 Individuelle Ressourcen für Resilienz

Neben persönlicher Bewältigung sowie bewusst eingesetzter Strategien und Routinen gegen Belastungen waren in den Interviews individuelle Ressourcen der Lehrkräfte ein zentrales Thema, die einerseits der Belastungsbewältigung dienen und andererseits Ausdruck der Resilienz im Berufsalltag sind. Aussagen, die persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen oder Kompetenzen beschrieben, die als hilfreich und positiv für den Umgang mit Belastungen sowie das eigene Wohlbefinden eingeordnet wurden oder Ausdruck einer resilienten Persönlichkeit waren, wurden der Kategorie „Individuelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz“ zugeordnet. Diese umfasst 26 codierte Textsegmente, in denen die interviewten Lehrkräfte von individuellen Ressourcen in diesem Kontext berichteten. Des Weiteren wies diese Kategorie ein besonders großes Spektrum an Dimensionen auf, die eine Gliederung in sieben Subkategorien zuließen. Diese sind Empathie, Selbstreflexion, Gelassenheit, professionelle Distanz, Selbstvertrauen, Pragmatismus und Sonstiges.

5.5.1 Empathie

Die häufigste Form berichteter individueller Ressourcen war ein empathischer Umgang mit anderen Menschen der Schulgemeinschaft. Hierzu konnten insgesamt elf Textsegmente codiert werden, die von drei Lehrpersonen stammten. Besonders häufig wurde im Spezifischen die Empathie gegenüber Schülerinnen und Schülern angesprochen, von der alle drei Lehrpersonen angaben, diese als Ressource bei Belastungen zu nutzen. Folgendes eindrückliches Zitat machte dies deutlich: „L3: Ja, und auch Empathie und Mitgefühl manchmal zu arg (beide lachen). Da muss man dann auch wieder sehen, okay, es ist jetzt nicht dein Kind, aber es ist halt ein Kind meiner Schule (I - Ja) (Interview 03, Pos. 52).“ Zudem wurde von den Lehrkräften Empathie gegenüber Eltern angesprochen und in diesem Zusammenhang die Fähigkeit des persönlichen Einfühlungsvermögens sowie Perspektivwechsel und sich in andere Menschen hineinversetzen können hervorgehoben. Lehrkraft vier äußerte Empathie nicht als individuelle Ressource für Belastungen. Alle Aussagen der drei Lehrkräfte spiegelten die Facette der Empathie gegenüber Schülerinnen und Schülern wider. Ebenso ergaben sich Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Äußerungen der allgemeinen Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können. Unterschiede ergaben sich in der Empathie gegenüber Eltern, von denen nur Lehrkraft eins und Lehrkraft drei berichten, die beide in der Position der Schulleitung tätig sind.

5.5.2 Gelassenheit

Die persönliche Haltung der Gelassenheit in belastenden Situationen stellte für alle vier interviewten Lehrkräfte eine individuelle Ressource im Belastungsalltag dar. Hierfür konnten sieben Textsegmente aus den Interviews codiert werden. Dahingehend wurde das Bewahren der inneren Ruhe betont sowie die Haltung, Belastungen gegenüber mit Lockerheit zu begegnen. Ein weiterer Ansatz, den ein Lehrer äußerte, bezieht sich auf das Vertrauen, dass sich die Belastungssituation regeln wird, was folgendes Zitat erkennen lässt: „L1: (…) Das heißt aber nicht, dass ich nicht immer noch die Empathie für die Kinder habe, sondern ich bin

etwas gelassener, weil ich weiß, das regelt sich schon. (..) (I - Mhm) (Interview 01, Pos. 78-79)“. Gemeinsam hatten alle Aussagen und Ansichten der Interviewten, dass Gelassenheit als wichtige Komponente persönlicher Ressourcen bewertet wurde. In den spezifischen Ausführungen, inwiefern Gelassenheit gelebt wurde, unterschieden sich die Facetten dieser persönlichen Haltung teilweise, sodass keine eindeutige Aussage auf alle vier Lehrkräfte übertragbar ist.

5.5.3 Selbstreflexion

Auch die individuelle Ressource der Selbstreflexion ging aus den Interviews hervor und bildet daher eine Subkategorie. Dieser konnten sechs Interviewausschnitte von allen vier Lehrkräften zugeordnet werden. Im Fokus stand besonders die Analyse des eigenen Verhaltens oder eigener Fehler in bereits vergangenen Belastungssituationen, die einen weiteren Blick auf Vergangenes zulässt und andere Lösungszugänge bieten kann. Besonders folgende exemplarische Schilderung einer Lehrerin beschreibt diesen Prozess der Selbstreflexion im Zusammenhang von Belastungsbewältigung und Resilienz: „L3: (…) Vor allem diese Selbstreflexion (…). Aber es ist wichtig, darüber nachzudenken, wie eine Situation war, mit einem gewissen Abstand (I - Mhm). Oft ist es dann halt abends bei mir der Fall (I - Ja), wenn ich so ein bisschen runterkomme. Und gestern war es tatsächlich nachmittags schon der Fall. Und dann habe ich einfach noch mal den Telefonhörer in die Hand genommen, habe nachgefragt bei der Familie, die ja morgens unbedingt mit mir sprechen musste, ob sie es klären konnten mit dem Schulsozialarbeiter. Und es war dann auch alles kein Problem mehr (Interview 03, Pos. 56).“ Die Meinung darüber, dass Selbstreflexion in Bezug auf Belastungen sehr wichtig ist, teilten alle vier Lehrkräfte. Drei von ihnen stimmten auch im Aspekt der Analyse des eigenen Verhaltens oder eigener Fehler überein. Weitere Spezifikationen wie das Bewusstsein über die eigene Wirkung teilten nicht alle Interviewten gleichermaßen, sodass in den konkreten Ausführungen zur Selbstreflexion wiederum kleine Unterschiede erkennbar wurden.

5.5.4 Selbstvertrauen

Daneben wurde Selbstvertrauen in den Interviews zum Thema, sodass hierzu insgesamt vier Textsegmente von drei Lehrpersonen codiert werden konnten. Die Lehrpersonen äußerten alle, dass Selbstvertrauen eine wichtige Eigenschaft zur Belastungsbewältigung und Resilienz ist. Eine Lehrerin führte noch weiter aus, ein gutes Vertrauen in die eigene Intuition zu haben, was wiederum als Ressource in diesem Zusammenhang genutzt werden kann. Dies ließ folgendes Zitat erkennen: „L3: (…) Und ja, da merkt man dann auch, dass Entscheidungen, die man versucht hat, mit oder die man definitiv mit beeinflusst hat, wenn es um Schulanmeldungen geht, dass man dann- also da kann ich oft auf mein Bauchgefühl auch einfach vertrauen (I - Mhm) (Interview 03, Pos. 52).“ Übereinstimmung existierte hinsichtlich der Bewertung von Selbstvertrauen als wichtiger Eigenschaft. Weitere Aussagen warren aufgrund der geringen Anzahl codierter Segmente nicht möglich.

5.5.5 Professionelle Distanz

In zwei Interviews wurde die Dimension der professionellen Distanz als Ressource zum Thema, die zwei verschiedene Facetten dieser Haltung beschrieb. Neben der Facette, Belastendes nicht zu nah an sich herankommen zu lassen, von Lehrkraft zwei wurde die Facette, sich aus Belastendem herauszuhalten und sein eigenes Ding zu machen, von Lehrkraft vier, angesprochen. Letztere wurde in folgendem Zitat zum Ausdruck gebracht: „L4: (…) Und da habe ich dann halt auch gelernt, wie man sich raushält quasi (I - Ja) und einfach die machen lässt und trotzdem seinen Stiefel selber macht (Interview 04, Pos. 44-45).“ Demnach ergaben sich zwei konträre Facetten derselben Subkategorie, die beide der Haltung professioneller Distanz zuzuschreiben sind.

5.5.6 Pragmatismus

Ebenfalls schrieben diese beiden Lehrkräfte sich eine pragmatische Einstellung gegenüber Belastungen zu, die gleichzeitig Ausdruck ihrer Resilienz im Berufsalltag sind. Dennoch wurden ebenfalls hinsichtlich dieser Dimension zwei konträre Facetten deutlich,

Belastungen mit Pragmatismus zu begegnen. Während Lehrkraft zwei einer realistischen Einschätzung von Situationen sowie einer Akzeptanz von Unveränderlichem auf handelnde, pragmatische Weise nachgeht, stellte Lehrkraft vier seinen Fokus auf das Bestmögliche und eine starke Lösungsorientierung auf handelnde, pragmatische Weise heraus. Letztere Herangehensweise ließ sich in folgendem Zitat wiederfinden: „L4: Ich bin absolut 100 % Pragmat. Gebe mich nicht irgendwelchen Hirngespinsten hin, sondern versuche, das Bestmögliche rauszuholen mit dem, was ich einsetzen kann (Interview 04, Pos. 42-43).“ Anhand beider Interviewauszüge wurden die zwei verschiedenen Facetten dieser Subkategorie deutlich, die lediglich die handelnde, pragmatische Herangehensweise gemeinsam haben.

5.5.7 Sonstiges

Vier einzelne codierte Textabschnitte wurden zur Subkategorie „Sonstiges“ zusammengefasst, da diese jeweils einen thematischen Schwerpunkt in einer Aussage einer interviewten Lehrkraft beinhalten. Es wurden die zwei individuellen Kompetenzen Kommunikationsfähigkeit, Selbstorganisation sowie die Einstellung der intrinsischen Motivation von Lehrkraft drei angesprochen, die sie als persönliche Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz nutzt. Eine weitere besonders individuelle Ressource beschrieb Lehrkraft zwei, indem sie ihre Wohnortnähe zur Schule als Faktor der Belastungsminderung angab. Die Antworten dieser Subkategorie unterschieden sich vollkommen voneinander, da es sich um verschiedene Einzelaussagen handelte.

5.6 Soziale und institutionelle Ressourcen für Resilienz und Belastungsbewältigung

Nicht nur individuelle Ressourcen konnten nach Angaben der interviewten Lehrkräfte zu einer Reduktion von Belastungen oder zur Förderung von Resilienz genutzt werden. Auch soziale sowie institutionelle Ressourcen standen im Fokus der Interviews. Es handelt sich um die Hauptkategorie, die am stärksten Platz in den Interviews einnahm, was die Zahl von 46 codierten Textausschnitten verdeutlicht. Die mehrfache Thematisierung verschiedener

Teilaspekte sozialer und institutioneller Ressourcen ergab den Anlass, die Kategorie in sechs Subkategorien zu gliedern: Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit, Unterstützung durch die Schulleitung, Nutzung privater und familiärer Netzwerke, institutionelle Strukturen, positive Schulkultur sowie Sonstiges.

5.6.1 Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit

In Bezug auf soziale und institutionelle Ressourcen lenkten die Interviewten den Fokus inhaltlich am stärksten auf die kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit, die sie als hilfreich im Umgang mit Belastungen sowie zur Förderung von Resilienz beschrieben. Es konnten 28 Textabschnitte aus den Interviews dieser Subkategorie zugeordnet werden, die von allen vier Lehrkräften geteilt wurden. In diesem Zusammenhang wurde besonders die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen von allen vier Interviewten hervorgehoben, bei denen es sich meist um die Klassenlehrkräfte der Parallelklasse handelte, die die interviewten Lehrkräfte als hilfreich beschrieben. Folgendes Zitat beschreibt genauer die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften: „L2: (…) Vielleicht mit deiner Co-Partnerin nebendran und so, dass ihr euch dann austauscht. Was hast du gemacht? Wie weit bist du? Hast du da Arbeitsblätter? Komm, ich mache, ich bereite jetzt diese Arbeit vor, du bereitest die andere Arbeit vor. Das ist Entlastung. Das ist Zusammenarbeit (Interview 02, Pos. 90).“ Daneben wurde der kollegiale Austausch von allen Lehrkräften als wertvolle Ressource im Belastungsalltag hervorgehoben, der einen Umgang mit auftretenden Belastungen erleichtert, indem Betroffene sich mit Gleichgesinnten austauschen können, die ihnen ein besonderes Verständnis entgegenbringen können. Wiederholt gingen die interviewten Lehrkräfte außerdem auf ein besonderes Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen ein, das mit der Entwicklung über die Zeit als sehr persönlich, zum Teil schon freundschaftlich, beschrieben und als Ressource gegen Belastungen und eine hohe Resilienz eingeordnet wird. In diesem Kontext fielen die Begriffe Vertrauenspersonen, Verbundenheit, Teamgeist und freundschaftlich. Die spezifischen Äußerungen der

Subkategorie „Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit“ glichen sich in allen Facetten von allen interviewten Lehrpersonen gleichermaßen.

5.6.2 Unterstützung durch die Schulleitung

Auch die spezifische Unterstützung durch die Schulleitung wurde zum Thema in den Interviews, sodass eine Subkategorie hierfür gebildet werden konnte. Hierbei ist anzumerken, dass die Schulleitung selbstverständlich Teil des Kollegiums ist und als Kollegin oder Kollege auch Unterstützung bieten kann, die in die zuvor thematisierte Subkategorie „Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit“ fällt. Dies wurde nach dieser Definition auch so gehandhabt, sodass Unterstützungsstrukturen, die von der Schulleitung in der Funktion einer Kollegin oder eines Kollegen geboten wurden, der genannten Subkategorie zugeordnet wurden. Alle Strukturen, die speziell durch die Position der Schulleitung existieren, wurden der hier vorliegenden Subkategorie zugeordnet. Es konnten insgesamt acht Textsegmente in den Interviews codiert werden. Diese stammten von allen vier Lehrpersonen. Zwei Lehrkräften äußerten in dieser Thematik, dass eine Stärkung des Rückens vonseiten der Schulleitung gegenüber den Lehrkräften wichtig ist, wenn es sich um Belastungen mit Eltern oder gegenüber anderen Instanzen des Schullebens handelt. Dies verdeutlicht vor allem folgendes Zitat: „L1: Ja, die Schulleitung ist insofern wichtig, dass sie den Kollegen den Rücken stärkt (I - Mhm) und in Situationen, wo es haarig wird, auf alle Fälle hinter den Kollegen steht und bei Elterngesprächen, zum Beispiel bei haarigen Elterngesprächen, auch dabei sind. Und das funktioniert hier genau so. Und es wird niemals vor den Eltern ein Kollege angegriffen werden. Das ist auch was Wichtiges, sondern das passiert, wenn wir was zu reden haben unter vier Augen. Und die [Name der Schulleiterin] als Schulleiterin steht immer hinter dem Kollegen (Interview 01, Pos. 66).“ Lehrkraft vier hob die Zusammenarbeit mit der Schulleitung in spezifischen Bereichen sowie das besondere freundschaftliche Verhältnis hervor, das ihm im Hinblick auf Belastungen Entlastung bietet. Die benannten Facetten der Lehrkräfte innerhalb

dieser Subkategorie wichen stärker voneinander ab, sodass kaum Übereinstimmungen in den Äußerungen gefunden werden konnten.

5.6.3 Institutionelle Strukturen

Daneben existieren Ressourcen, die sich aus vorhandenen institutionellen Ressourcen ergeben, von denen die Lehrpersonen berichteten. Acht Segmente von drei Lehrpersonen konnten hierzu identifiziert werden. Zunächst wurden der Einsatz und die Zusammenarbeit mit weiterem schulischen Personal benannt, worunter pädagogische Assistenzen, FSJ, Praktikantinnen und Praktikanten, Schulsozialarbeit und die Randzeitbetreuung fallen. Dieses Personal wirkt nach Aussage zweier Lehrkräfte als besondere Entlastung. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Strukturen der Elternkommunikation wurden als positiv und hilfreich bewertet. An einer Stelle wurde zudem die innere Ausstattung des Gebäudes als Ressource im Belastungsalltag genannt. Insgesamt unterschieden sich die Facetten institutioneller Strukturen, die die Lehrkräfte äußern, deutlich voneinander und es können wenige Gemeinsamkeiten festgestellt werden. Lehrkraft vier äußert keine institutionellen Strukturen, die er als Ressourcen wahrnimmt oder nutzt.

5.6.4 Unterstützung durch die Familie

Zu den sozialen Ressourcen zählen ebenso familiäre und andere private Netzwerke, von deren Nutzung drei Lehrkräfte in den Interviews berichteten. Hierzu konnten fünf Textsegmente codiert werden. Im Fokus der Aussagen der codierten Segmente standen Gespräche innerhalb der Familie mit besonderer Spezifikation der Gespräche mit dem Ehepartner oder der Ehepartnerin, was in folgendem Interviewausschnitt erkenntlich wird: „L3: (…) Die habe ich dann meinem Mann erzählt. Aber der bremst mich dann ein (schmunzelt). Also (I - Mhm) der will dann das irgendwann auch gar nicht mehr hören (I - Mhm) und sagt dann auch schalt ab, du weißt, es gibt- es menschelt überall und die hatten vielleicht auch ihre Gründe und ja, die Art war natürlich nicht gut, aber der (.) bringt mich dann so immer dahin, dass es einfach nicht, dass ich es lernen muss, nicht immer persönlich zu nehmen (I - Ja),

sondern an der Sache bleiben (Interview 03, Pos. 42).“ Lehrkraft vier beschrieb zudem das intakte heimische Umfeld als wertvolle Ressource entgegen Belastungen und zur Stärkung der Resilienz. Insgesamt waren sich die Aussagen der Lehrkräfte sehr ähnlich und wiesen die Gemeinsamkeit der Gespräche im familiären Umfeld auf. Lediglich Lehrkraft eins nannte die Unterstützung durch die Familie nicht als Ressource und äußerte in diesem Zusammenhang, eine klare Trennung von Privatem und Beruflichem zu bevorzugen und keinen Nutzen im familiären Austausch zu finden.

5.6.5 Positive Schulkultur

An vier Stellen wurde eine positive Schulkultur zum Thema der Interviews, die ebenfalls als Ressource angesehen wurde und somit eine weitere Subkategorie bildet. Drei Lehrkräfte äußerten sich in diesem Zusammenhang und bewerteten die Schulkultur und das soziale Klima als positiv, auch in Zusammenhang zu dem eigenen Wohlbefinden. Aufgrund des geringen Inhalts der Aussagen konnten keine weiteren Ergebnisse hierzu berichtet werden. Lehrkraft zwei äußerte keine Meinung zur Schulkultur als Ressource.

5.6.6 Sonstiges

Die Subkategorie „Sonstiges“ umfasst innerhalb der sozialen und institutionellen Ressourcen lediglich ein codiertes Textsegment von Lehrkraft vier, das keiner anderen Subkategorie zugeordnet werden konnte und dennoch sehr passend in Bezug auf die Hauptkategorie erschien. Der Lehrer berichtete von seiner Klasse, die für ihn sehr besonders und toll ist, was in folgendem Zitat zum Ausdruck kommt: „L4: Ich habe jetzt zwei Jahre das Glück gehabt, eine wunderbare, schöne Klasse zu haben (I - Mhm) und das habe ich genossen und ich habe auch gesagt, das letzte Mal, als ich so eine Klasse gehabt habe, das war vor zwölf Jahren. Also kannst du dir mal ausrechnen ungefähr, wie oft du so Highlights im (I - Ja) Lehrerberuf hast (Interview 04, Pos. 64).“ Keine andere Lehrkraft berichtete von der eigenen Klasse oder den Schülerinnen und Schülern, die als Ressource gegen Belastungen wirken.

5.7 Unterschiede in Abhängigkeit von Berufserfahrung und allgemeiner Entwicklung

Einen nächsten großen Bestandteil der Interviews bildete der Themenbereich der Korrelation zwischen Berufserfahrung oder allgemeinen Entwicklungen und dem Belastungserleben oder der Resilienz, der mit insgesamt 40 codierten Interviewausschnitten einen weiteren besonders stark thematisierten Bereich darstellt. Die Hauptkategorie wurde hinsichtlich drei Dimensionen untergliedert. Sie vereint prägende, resilienzfördernde Erfahrungen, Veränderungen durch die Berufserfahrung und Veränderungen durch äußere Entwicklungen.

5.7.1 Veränderungen durch Berufserfahrung

Die am häufigsten thematisierte Dimension betraf Veränderungen des Belastungserlebens oder der Resilienz, die von den interviewten Lehrkräften auf die Zunahme beziehungsweise das Fehlen von Berufserfahrung zurückgeführt wurden. Hierzu konnten 19 Interviewausschnitte codiert werden. Alle vier Lehrkräfte berichteten zu dieser Dimension persönliche Eindrücke. Mehrfach wurde von den Lehrkräften berichtet, mit zunehmender Berufserfahrung mehr Ruhe und Gelassenheit in den Belastungsalltag integrieren zu können, was als Unterschied mit Blick auf die Zeit des Berufseinstiegs seltener der Fall war. Auch die Frage nach der Stärkung der Resilienz wurde mehrfach im Zusammenhang mit der Zunahme der Berufserfahrung bestätigt. Dieser Aspekt wurde auch mit mehr Selbstvertrauen und dem Ausdruck „ein dickeres Fell zu haben“ näher beschrieben. Wiederholt war außerdem von einer besseren Arbeitsorganisation die Rede, die als Vorentlastung dienlich ist, wozu ein Vergleich zu Lehrkräften mit geringer Berufserfahrung gezogen wurde: „I: Okay, also sagen Sie, die Berufserfahrung spielt auf jeden Fall- L1: Ja. Ganz sicher (I: eine Rolle?). Wenn jemand ganz frisch ist, der wird praktisch überfahren von der ganzen Organisation (I: Mhm), die man so nebenher noch leisten muss (Interview 01, Pos. 21-22).“ Auch von Veränderungen hinsichtlich der Formen der Bewältigung von Belastungen berichteten mehrere Lehrkräfte, indem unter anderem geäußert wurde, mehr Abgrenzung durchzusetzen, Formen der Selbstregulation zu

nutzen und Gespräche und mehr Austausch zu etablieren. Entgegengesetzt den Beiträgen, die von einer positiven Korrelation zwischen Berufserfahrung und dem Belastungserleben und der Resilienz berichteten, teilte eine Lehrerin die Sichtweise, eine höhere Belastbarkeit, vor allem bei Lärm, in früheren Berufsjahren gehabt zu haben: „L2: Also, ich würde mal so viel sagen, wenn du jünger bist, dann steckst du viel, viel mehr weg (I - Mhm). Dann nimmst du viele Dinge gar nicht so wahr. Du hast, du nimmst das intensiv nicht so wahr. Ich nehme jetzt intensiv den Lärm wahr (I - Mhm). Der hat mich früher nicht gestört (I - Okay) (Interview 02, Pos. 104).“ Dieser Beitrag wies durchaus konträre Ansichten der Veränderungen durch Berufserfahrung auf. Insgesamt betrachtet unterschieden sich die Aussagen der Lehrkräfte stärker voneinander, da viele unterschiedliche Facetten der Kategorie zum Ausdruck kamen.

5.7.2 Veränderungen durch äußere Entwicklungen

Auch zu den äußeren Entwicklungen des Lehrberufs konnten Interviewausschnitte codiert werden, die sich auf Belastungen und Resilienz bezogen und eine Subkategorie bilden. Hierzu äußerten sich ebenfalls alle vier interviewten Lehrkräfte in insgesamt 15 codierten Segmenten. Am häufigsten geriet die Entwicklung einer Zunahme der Aufgabenfülle des Lehrberufs in den Fokus der Interviews, die mit einer Zunahme an Belastungen in Verbindung gebracht wurde. Dies kam in folgendem Zitat zum Ausdruck: „L3: (…) Dadurch, dass ich damals ja auch Lehrerin war (I - Mhm), also klassisch, ohne irgendwas mit Verantwortung und Schulleitung und Schulentwicklung zu tun zu haben, konnte man da die komplette Zeit und Energie auf seine Klasse und seine Schüler verwenden. Inzwischen ist es- geht es aber auch den Lehrern so, dass immer mehr Verwaltungsaufgaben kommen, immer mehr Dokumentationspflichten, wo wir uns auch absichern müssen, wo Unterschriften eingeholt werden müssen (..), Dinge, die einfach ja so gestiegen sind (I - Mhm) mit also wirklich Richtung Verwaltungskram (Interview 03, Pos. 74).“ Auch Veränderungen einer Zunahme der Lautstärke der Klassen und Verhaltensauffälligkeiten sowie einer Abnahme des Konzentrationsvermögens der Schülerinnen und Schüler wurden von mehreren Lehrkräften thematisiert und mit höheren

Belastungen in Zusammenhang gebracht. Mehrfach berichteten die Lehrkräfte außerdem von gestiegenen Anforderungen von außen, darunter Ministerien, Schulämter, jedoch auch die Gesellschaft im Allgemeinen, sowie von einem gesteigerten Normdruck, von dem die Lehrkräfte zunehmend belastet sind. Die Aussagen der Lehrkräfte spiegelten hinsichtlich der genannten Facetten stetig Gemeinsamkeiten bezüglich der Art äußerer Entwicklungen und der Auswirkungen auf das Belastungserleben der Lehrkräfte.

5.7.3 Prägende, resilienzfördernde Erfahrungen

Mit Rückblick auf ihre Berufserfahrung und die eigene Berufsbiographie teilten alle vier interviewten Lehrkräfte prägende, persönliche Erfahrungen, die nach ihren eigenen Aussagen zur Förderung der Resilienz beitrugen. Acht Textausschnitte konnten hierfür codiert werden. Darunter fielen vor allem Erlebnisse mit Schülerinnen und Schülern, die eine Steigerung der Resilienz der Lehrkräfte mit sich brachten, was folgendes Zitat erkennen ließ: „L4: (..) Vielleicht öfters mal ja oben rausgegangen quasi (I - Mhm), laut geworden und so. Und mittlerweile mache ich das zwar auch noch, aber viel, viel seltener und es ist- ich hatte mal ein einschneidendes Erlebnis in einer Hauptschulklasse, weil dort macht halt der Lehrerberuf überhaupt gar keinen Spaß mehr und es ist vö- du wirst komplett verheizt oder musst der Typ dazu sein, das ich nicht bin (I - Mhm). Und da habe ich mich vor einer Klasse so aufgeregt, dass mir es richtig schwindelig geworden ist. Und in dem Moment ist mir dann bewusst geworden, die sind es gar nicht wert, dass ich meine Gesundheit aufs Spiel setze (I - Mhm) (…) (Interview 04, Pos. 78). (…) L4: Also, das war wirklich so, ich habe da wirklich gedacht, du kriegst irgendwann einen Herzinfarkt. Ist es das dann wert (I - Mhm)? Ne (Interview 04, Pos. 80).“ Daneben kamen zwei Mal Konflikte mit der Schulleitung zur Sprache, von denen die Lehrkräfte unabhängig voneinander davon berichteten, resilienter aufgrund der Erfahrung geworden zu sein. Die Aussagen aller Lehrkräfte glichen sich in den Aspekten, dass es sich vorrangig um eindrückliche Erlebnisse mit Schülerinnen und Schülern handelte sowie an zwei Stellen auch um Konflikte mit Schulleitungen. Die berichteten Erfahrungen selbst waren sehr

individuell und unterschieden sich daher vollkommen voneinander. Die Gemeinsamkeit, aus den gemachten Erfahrungen mit gesteigerter Resilienz hervorgegangen zu sein, vereinte alle Lehrkräfte.

5.8 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung und Beantwortung der Forschungsfragen

Formal lässt sich insgesamt festhalten, dass der zeitliche sowie inhaltliche Umfang der Interviews beider Frauen deutlich höher ausfiel im Vergleich zu den Interviews beider Männer.

Grundlage der Interviews bildeten die wahrgenommenen Belastungen der interviewten Lehrkräfte. Hierbei konnten insbesondere der hohe Arbeitsaufwand und Zeitdruck im Berufsalltag als Belastungen herausgestellt werden, mit denen die interviewten Lehrkräfte allesamt konfrontiert sind. Nachfolgend wurden emotionale und psychische Belastungen, strukturelle und bürokratische Anforderungen, interpersonelle Herausforderungen sowie mangelnde Ressourcen und ungünstige Rahmenbedingungen als weitere bedeutsame Belastungen benannt. Zusammenfassend lässt sich außerdem festhalten, dass die Lehrkräfte von mindestens einer weiteren Belastung berichteten, sodass sich herausstellen lässt, dass jeweils mehrere Belastungen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte den Berufsalltag dominieren. Somit gilt die Forschungsfrage „**F1.** Welche beruflichen Belastungen nehmen Grundschullehrkräfte im Schulalltag als besonders bedeutsam wahr?“ als beantwortet.

Ausgehend von den thematisierten Belastungen wurde das breite Spektrum der Bewältigung und des Umgangs mit Belastungen sowie der Förderung von Resilienz thematisiert, das in den Dimensionen persönlicher Bewältigung, routinierter Bewältigung, individueller Ressourcen sowie sozialer und institutioneller Ressourcen zum Gegenstand der Interviews wurde.

Im Zuge der persönlichen Belastungsbewältigung half es den interviewten Lehrkräften besonders, Belastungssituationen mit Gelassenheit und in einer professionellen Haltung

gegenüberzutreten, um diese bestmöglich handhaben zu können. Dennoch zeigten sich durchweg große Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften hinsichtlich ihrer persönlichen Bewältigungsreaktionen, sodass kaum Aussagen zu allen vier Lehrkräften möglich waren.

Bezogen auf Strategien, Routinen und Gewohnheiten, die den interviewten Lehrkräften bei der Bewältigung von Belastungen helfen, rückten das Ausleben von Hobbys sowie die Freizeitgestaltung ins Zentrum der Interviews. Auch an dieser Stelle konnten selten Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Interviews hergestellt werden. Lediglich die Dimension der Organisation und Planung wurde von allen vier Lehrkräften als wichtig eingeschätzt und inhaltlich ähnlich thematisiert. Unter Berücksichtigung der persönlichen Belastungsbewältigung sowie von Strategien, Routinen und Gewohnheiten konnte die Forschungsfrage „**F2.** Wie gestaltet sich die Bewältigung der Grundschullehrkräfte im Umgang mit diesen Belastungen?“ beantwortet werden.

In der Kategorie individueller Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz dominierte deutlich das Empathievermögen der Lehrkräfte, von dem allerdings nur drei Lehrkräfte berichteten. Des Weiteren schrieben sich die Lehrkräfte mindestens eine weitere individuelle Ressource zu. Deutliche Unterschiede ließen sich in der Quantität der Äußerungen der einzelnen Lehrkräfte zur vorliegenden Hauptkategorie und im Spezifischen zu den benannten Facetten der individuellen Ressourcen verzeichnen. Während eine Lehrerin besonders vielfältige Ressourcen nannte, die unter anderem keine andere Lehrkraft nannte, fielen die Antworten der beiden männlichen Interviewteilnehmer deutlich begrenzter aus.

Soziale und institutionelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung wurden in den Interviews am ausführlichsten besprochen und hierfür demnach die meisten Interviewabschnitte codiert. Deutliche Übereinstimmungen aller Lehrkräfte zeigen sich in der am stärksten ausgeprägten Subkategorie kollegialer Unterstützung und Zusammenarbeit, die insgesamt als wertvollste Ressource gegen Belastungen und für

Resilienz herausgestellt werden kann. Die Antworten weiterer Subkategorien wiesen vermehrt Unterschiede zwischen den Lehrkräften auf, wobei dennoch deutlich wurde, dass alle Lehrkräfte mehrere soziale oder institutionelle Ressourcen im Belastungsalltag und für die eigene Resilienz nutzen. Eine Auffälligkeit ergab sich hinsichtlich institutioneller Strukturen als Ressource, auf die beide interviewten Lehrkräfte in den Positionen der Schulleitung näher eingingen. Die beiden anderen Lehrkräfte äußerten sich nicht zu dieser Facette. Das Spektrum individueller, sozialer und institutioneller Ressourcen, das aus den Interviews hervorging, beantwortet die Forschungsfrage „**F3.** Welche individuellen, sozialen und institutionellen Ressourcen tragen aus Sicht der Grundschullehrkräfte zur Belastungsbewältigung und ihrer Resilienz bei?“ Ebenso wurden durch die Aussagen der interviewten Lehrkräfte in den Subkategorien „Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit“, „Unterstützung durch die Schulleitung“ sowie „Positive Schulkultur“ die Forschungsfrage „**F4.** Inwiefern werden die Unterstützung durch das Kollegium oder die Schulleitung sowie Schulkultur als entlastend und resilienzfördernd erlebt?“ beantwortet.

Jene berichteten Belastungen sowie Bewältigungsstrategien und Umgangsweisen wurden abschließend im Zusammenhang von Berufserfahrung und äußerer Entwicklung beforscht, wozu sich ebenfalls eine große Zahl an Textsegmenten codieren ließ. Sowohl Veränderungen durch Berufserfahrung als auch Veränderungen durch äußere Entwicklungen wurden ausführlich von den Lehrkräften thematisiert. Auch die Stärkung der Resilienz konnte von den Lehrkräften in einen positiven Zusammenhang mit gestiegener Berufserfahrung gebracht werden. Während die Entwicklung der Belastungsbewältigung bei den Lehrpersonen vorrangig mehr Gelassenheit hervorbrachte, berichteten die Lehrkräfte allesamt jedoch von einer Entwicklung zunehmender Aufgabenfülle im Lehrberuf, die wiederum Belastungen mit sich bringt. Ergänzt wurde die Kategorie noch durch persönliche, prägende Erfahrungsberichte der Berufslaufbahnen der Lehrkräfte, die durchaus individuell ausfielen, jedoch in fast allen Punkten besonders die Schülerinnen und Schüler betrafen. Die Interviewausschnitte der

Subkategorien zu Veränderungen durch Berufserfahrung oder äußere Entwicklungen beantworteten die Forschungsfrage „**F5.** Inwiefern unterscheiden sich die Wahrnehmung von Belastungen, die Bewältigung und die Resilienz je nach Berufserfahrung und unter Einfluss äußerer Entwicklungen?“

6. Diskussion

Die nachfolgende Analyse und Interpretation der dargestellten Ergebnisse erfolgte überwiegend themenorientiert und enthält nur an wenigen Stellen fallbezogene Ergänzungen, da das Forschungsinteresse dieser Arbeit primär der Beantwortung der inhaltlich ausgerichteten Forschungsfragen galt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 82).

6.1 Einordung und Interpretation der Ergebnisse in den Forschungsstand

Aus Gründen der Begrenzung der Seitenzahl dieser Arbeit wurden an dieser Stelle nur zuvor genannte Studien zum Vergleich mit der eigenen Untersuchung herangezogen, die Gemeinsamkeiten in den Ergebnissen aufweisen oder relevante Aspekte für die hier vorliegende Arbeit enthalten.

Aktuelle empirische Forschung zu Belastungen von Grundschullehrkräften, deren Bewältigung sowie Resilienz eröffnete vielfältige Themen, die es im Folgenden mit den zuvor dargestellten Ergebnissen der Interviews zu vergleichen galt.

Die Studie von Annemann und Mitarbeitenden (2024) stellte digitale Medien als negative oder neutrale Arbeitsanforderung heraus, die jedoch auch eine Arbeitsressource für Lehrkräfte der Sekundarstufe darstellen kann (Demerouti et al., 2001, zitiert nach Annemann et al., 2024, S. 455). Die als Grundlage der hier vorliegenden empirischen Forschungsarbeit durchgeführten qualitativen Interviews mit vier Grundschullehrkräften wiesen digitale Medien an keiner Stelle als zusätzliche, neutrale oder negative Arbeitsanforderung aus, da die interviewten Lehrkräfte andere individuell bedeutsame Belastungen wahrnahmen, zu denen sie sich äußerten. Eine interviewte Lehrkraft äußerte lediglich aufgrund von Vertragsabschlüssen bezüglich IT-Geschichten, überfordert zu sein (Interview 03, Pos. 66), was jedoch nicht als Belastung aufgrund von digitalen Medien kategorisiert werden konnte. An mehreren Stellen wurde jedoch der Aspekt digitaler Medien als Arbeitsressource aus vorliegender Studie in den qualitativen Interviews aufgegriffen und von zwei Lehrkräften bestätigt, indem beispielsweise Lehrkraft drei äußerte, digitale Kommunikationstools wie eine Schul-App nutzen zu können,

die mit einer Arbeitserleichterung und Entspannung in Verbindung gebracht wurden. Ebenso äußerte Lehrkraft vier digitale Medien als Strategie hinsichtlich der eigenen Unterrichtsplanung zu nutzen, um eine gezielte Auflockerung seines Unterrichts zu erreichen und somit Belastungen entgegenzuwirken. Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass die interviewten Grundschullehrkräfte hinsichtlich des Aspekts, digitale Medien als Arbeitsressource gegen Belastungen zu nutzen, zu Teilen mit den Sekundarstufenlehrkräften der zitierten Studie übereinstimmen. Unterschiede ergeben sich zwischen beiden empirischen Erhebungen im Sinne der Klassifikation digitaler Medien als Arbeitsanforderung beziehungsweise Belastung.

In Bezug auf die Förderung von Resilienz wurde die Studie von Martinsone und Vanaga (2024) angeführt, die ein spezifisches Interventionstraining und deren Einfluss auf die Resilienz und Selbstwirksamkeit untersuchte (Martinsone & Vanage, 2024, S. 60). Hierzu konnte kein Vergleich zur vorliegenden Stichprobe der Grundschullehrkräfte gezogen werden, da diese keiner Intervention unterzogen wurden. Ein mögliches künftiges Forschungsinteresse ergibt sich hieraus in Bezug auf eine Interventionsstudie zur Förderung der Resilienz bei Grundschullehrkräften an deutschen Schulen.

Ein breites Spektrum an Bewältigungsmaßnahmen gegen Belastungen nach emotional belastenden Erlebnissen stellte Vogt (2024) in ihrer Untersuchung von Lehrkräften und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern des Bereichs Sonderpädagogik heraus (Vogt, 2024, S. 95-96; S. 115). Die häufigste Art der Bewältigung stellte der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oder Personen im privaten Umfeld dar (Vogt, 2024, S. 245), was deutliche Gemeinsamkeiten zu den Untersuchungsergebnissen der hier vorliegenden Arbeit aufweist. Ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Untersuchungen liegt darin, dass Vogt (2024) speziell die Bewältigungsmaßnahmen nach emotional belastenden Erlebnissen untersuchte (Vogt, 2024, S. 245), wohingegen die hier vorliegende Arbeit die Belastungsbewältigung im Allgemeinen fokussierte. Dennoch zeigte sich in der Auswertung der Interviews mit den

Grundschullehrkräften eine deutliche Dominanz der kollegialen Unterstützung und Zusammenarbeit als soziale Ressource zur Belastungsbewältigung und in diesem Zusammenhang der kollegiale Austausch als eine der bedeutsamsten Facetten dieser Subkategorie. Daneben wurde auch die Unterstützung durch die Familie und speziell der Austausch im familiären Umfeld in den Interviews mit den Grundschullehrkräften als Subkategorie erfasst, der jedoch hinsichtlich sozialer Ressourcen quantitativ weniger Bedeutung zukam im Vergleich zum kollegialen Austausch. Festzuhalten bleibt dennoch, dass die Grundschullehrkräfte beiden Bewältigungsmaßnahmen Bedeutung zumessen, was durchaus Gemeinsamkeiten mit Vogt (2024) aufweist. Hierzu korrespondieren ebenso die Forschungsbefunde von Sobernheim und Tettenborn (2026), die die Bedeutung sozialer und institutioneller Ressourcen im Belastungsalltag herausstellten (Baker-Doyle, 2012, zitiert nach Sobernheim & Tettenborn, 2026, S. 386-387). Daneben stellte Vogt (2024) weitere bedeutsame Bewältigungsaspekte des Eingestehens eigener Fehler, der Distanzierung zum Geschehen sowie der Gestaltung von Erholungszeit heraus, welche ebenfalls Überschneidungen zu den erstellten Subkategorien der Interviews mit den Grundschullehrkräften vorliegender Untersuchung bieten. Die Dimension, sich eigene Fehler einzugestehen, wurde im Sinne der Selbstreflexion als individuelle Ressource der Grundschullehrkräfte erfasst. Distanzierung zum Geschehen entspricht der Subkategorie „Bewusste Abgrenzung“ als Strategie der Belastungsbewältigung und die Gestaltung von Erholungszeit kann mit der Subkategorie „Zeit für sich und Entspannung“ gleichgesetzt werden. In den Interviews mit den Grundschullehrkräften werden diese drei Subkategorien nicht besonders stark thematisiert, sodass sich Unterschiede in der Relevanz der Kategorien zwischen beiden Untersuchungen ergeben. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür könnte die Individualität der Bewältigungsmaßnahmen jeder Lehrkraft sein.

Bezogen auf die Beziehung zwischen Lehrkräften und der Schulleitung wurde eine aktuelle Studie von Dehne und Gröschner (2025) vorgestellt, die den Zusammenhang dieser

mit der Bewältigung von Stressoren, Arbeitsdruck und Burnout bei Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe untersuchte (Dehne & Gröschner, 2025, S. 187). Ihre Ergebnisse zeigten, dass eine affektiv geprägte Beziehung zwischen einer Lehrkraft und der Schulleitung als Schutzfaktor für negative Beanspruchung im Lehrberuf dienen kann (Dehne & Gröschner, 2025, S. 196). Dieser Aspekt lässt sich mit der Unterstützung durch die Schulleitung, die in den Interviews mit den vier Grundschullehrkräften zum Thema wurde, vergleichen. Eine Lehrkraft berichtete von einem besonders engen sowie freundschaftlichen Verhältnis zur Schulleitung, das durchaus als Unterstützung gegen berufsbezogene Belastungen dient (Interview 04, Pos. 54). Zudem äußerten die beiden interviewten Lehrkräfte in den Positionen der Schulleitung gute Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schulleitung und brachten dies mit Unterstützung gegen Belastungen in Zusammenhang (Interview 01, Pos. 66) (Interview 03, Pos. 50). Demnach deuten diese codierten Interviewausschnitte auf Übereinstimmungen mit den Forschungsbefunden von Dehne und Gröschner (2025) hin.

Der Aspekt der Berufserfahrung auf Unterschiede im Belastungserleben, den Bewältigungsmaßnahmen oder der Resilienz, der in den Interviews mit den Grundschullehrkräften untersucht wurde, kann mit keiner der bisher im Kapitel des Forschungsstands vorgestellten Studien verglichen werden, da diese anderweitige inhaltliche Vergleichsaspekte fokussierten, sodass sich ein mögliches, künftiges Forschungsinteresse, diesen benannten Bereich näher zu erforschen, ergeben könnte.

6.2 Einordnung und Interpretation der zentralen Ergebnisse

Zunächst sollte der unterschiedliche zeitliche sowie damit einhergehend inhaltliche Umfang der Interviews näher betrachtet werden. Dass sich die Interviews der beiden interviewten Männer in einem zeitlichen Rahmen von circa 20 Minuten befanden und die Interviews der interviewten Frauen 33 und 49 Minuten bei den gleichen Fragen umfassten, bietet Anlass zur Interpretation dieser deutlichen Unterschiede. Ein möglicher Erklärungsansatz

könnte in der Variable des Geschlechts liegen, das beide ähnlichen Paare voneinander unterscheidet. Demnach wäre es ein Interpretationsargument, davon auszugehen, dass weibliche Interviewteilnehmerinnen tendenziell ausführlichere Beiträge teilen würden als männliche Interviewteilnehmer. Diese Vermutung kann jedoch aufgrund der kleinen Stichprobe nicht aussagekräftig angestellt werden. Die **Variable Geschlecht** stellt daher nur einen Hinweis auf die vorhandenen Unterschiede dar. Ein weiterer möglicher Erklärungsansatz liegt in der individuellen Einstellung und den Erfahrungen zu Belastungen, Belastungsbewältigung und Resilienz. Ein sehr langes Interview könnte somit auf viele vergangene Berührungspunkte mit dem Forschungsthema hindeuten, wohingegen ein kürzeres Interview mit weniger Berührungspunkten mit Belastungen in der eigenen Berufslaufbahn zusammenhängen könnte. Es lässt sich insgesamt kein eindeutiger Erklärungsansatz für diese quantitativen Unterschiede feststellen.

Innerhalb der Antworten einer Subkategorie wurden an mehreren Stellen inhaltliche Unterschiede deutlich, wohingegen Antworten anderer Subkategorien sehr viel stärker in eine Richtung gingen und sich teilweise sogar in zentralen Begrifflichkeiten ähnelten. Dies kann dadurch erklärt werden, dass eine Subkategorie, je spezifischer sie benannt und definiert wurde, sehr viel ähnlichere Interviewaussagen zusammenfasste, als Subkategorien, die allgemeiner benannt wurden oder zwei Facetten einer Kategorie vereinten. Da nicht jede Kategorie in unzählige, angesprochene Facetten untergliedert werden konnte und an mancher Stelle Zusammenlegungen ähnlicher Facetten sinnvoll waren, entstanden diese Unterschiede in der Ähnlichkeit der Aussagen. Dass jedoch starke Ähnlichkeiten in den Aussagen aller vier Grundschullehrkräfte existieren, die sogar in einer gleichen Wortwahl erkennbar werden, deutet auf eine besonders hohe Aussagekraft eines Aspekts hin, was beispielsweise in der Subkategorie der Belastung struktureller und bürokratischer Anforderungen der Fall ist, in der sich die Aussagen aller Lehrkräfte „einer Zunahme der Anforderungen von oben“ gleichen.

Die Verweise darauf, welche Lehrkräfte sich zu bestimmten Subkategorien nicht äußerten, können zum einen als Aspekte für eine Fallanalyse genutzt werden, wodurch ihnen eine entsprechend hohe Bedeutung zukommen würde. Andererseits könnte jedoch das Nicht-Äußern zu einer Subkategorie auch darauf hindeuten, dass anderen Facetten eines Themenbereichs eine persönlich höhere Relevanz besitzen und daher verstärkt andere Facetten, Subkategorien, geäußert werden, obwohl Aspekte einer nicht benannten Subkategorie ebenfalls im Berufsalltag Platz einnehmen können, jedoch möglicherweise mit geringerer Bedeutsamkeit.

Hervorzuheben ist zudem die deutliche Dominanz in den codierten Textsegmenten der Kategorie „Soziale und institutionelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung“. Diese Tatsache muss vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass die vorliegende Hauptkategorie drei entscheidende Facetten enthält, zu denen Fragen im Interview-Leitfaden existieren, darunter soziale Ressourcen, institutionelle Ressourcen sowie spezifische Fragen zur Resilienz in diesem Zusammenhang. Zudem ist anzumerken, dass dieser Bereich vergleichsweise viele Fragen im Interview-Leitfaden enthält und die Interviews meist durch mehrere individuelle Nachfragen gemäß eines halbstrukturierten Interviews geprägt waren. Dies könnte zumindest teilweise die Dominanz der Kategorie begründen und die Annahme widerlegen, soziale und institutionelle Ressourcen seien zur Belastungsbewältigung und Resilienz von der höchsten Bedeutung. Generell sollten alle Häufigkeiten in den berichteten Ergebnissen unter dem Aspekt betrachtet werden, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um qualitative Forschung handelt und keine ausschließlich quantifizierbaren Daten erfasst werden sollen.

Dass sich die Aussagen aller vier Lehrkräfte jedoch in der Subkategorie „Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit“, die vergleichsweise ebenfalls sehr viele codierte Segmente enthält, derart gleichen, deutet auf eine besonders hohe Aussagekraft sowie Bedeutung dieser Subkategorie hin, sodass kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit als

eine der wertvollsten Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz der interviewten Grundschullehrkräfte herausgestellt werden kann.

Hinsichtlich der wahrgenommenen Belastung mangelnder Ressourcen und ungünstiger Rahmenbedingungen erfolgt keine Äußerung der interviewten Männer, was wie an vorheriger Stelle auf Geschlechterunterschiede hindeuten könnte. Des Weiteren könnten jedoch andererseits individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung von persönlichen Belastungen die Erklärung sein. Auch an dieser Stelle sei auf die beschränkte Aussagekraft zur Variable Geschlecht hinzuweisen.

Interpretationswürdig erscheint jedoch die Tatsache, dass Lehrkraft eins und Lehrkraft drei im Hinblick auf die persönliche Bewältigung von Belastungen das aktive Problemlösen und Strukturierung nutzen, wohingegen die anderen beiden interviewten Lehrkräfte sich nicht zu dieser Subkategorie äußern. Die Gemeinsamkeit der erfassten Variablen dieses ersten Paares besteht darin, dass beide in der Position der Schulleitung tätig sind und dementsprechend andere Aufgaben im Schulalltag erledigen müssen als Lehrkraft zwei und vier, die jeweils in der Position der Klassenleitung sind. Zudem teilen sich beide Lehrkräfte eins und drei die Gemeinsamkeit des geringeren Stundendeputats im Vergleich zu den Lehrkräften zwei und vier. Ein Erklärungsansatz dieser persönlichen Bewältigungstechnik könnte daher in der Tätigkeit der Schulleiterin oder des stellvertretenden Schulleiters liegen, die differenziertere Aufgabentypen bewältigen müssen und dies möglicherweise am effektivsten durch aktives Problemlösen und Strukturierung erreichen können, wohingegen von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern möglicherweise spontanere Bewältigungsmaßnahmen gefordert sind, da diese in ihrer Tätigkeit dauerhaft vor Schülerinnen und Schülern präsent sind. Eventuell könnte sich auch der Zusammenhang des reduzierten Stundendeputats auf die Nutzung der vorliegenden Bewältigungsstrategie auswirken, indem ein größerer zeitlicher Rahmen zu Handlungen der Strukturierung und des aktiven Problemlösens besteht. Die Unterschiede in den Verteilungen auf beide Paare können im Zusammenhang mit den genannten Variablen nicht vollständig

erklärt werden. Es handelt sich lediglich um Hinweise auf eine mögliche Erklärung. Diese Verteilung ergibt sich ebenfalls hinsichtlich der Empathie gegenüber Eltern, von denen nur Lehrkraft eins und Lehrkraft drei berichten, was damit zu erklären sein könnte, dass die Schulleitung viel stärker mit Belastungen durch Konflikte mit den Eltern konfrontiert sind. Dies äußert zumindest Lehrkraft drei in der Subkategorie interpersoneller Herausforderungen (Interview 03, Pos. 18), wobei von Lehrkraft eins hierzu keine Äußerung vorliegt. Demnach entspricht die angestellte Vermutung erneut nur einer hypothetischen Annahme.

Genauer betrachtet werden können zudem Subkategorien wie mentale Abgrenzung als persönliche Art der Belastungsbewältigung, denen die Besonderheit zukommt, mehrere codierte Interviewausschnitte von einer einzelnen Lehrkraft zu vereinen. Dies kann auf eine besondere Individualität der Subkategorie, in diesen Fall der Art der Bewältigung, hindeuten und im Umkehrschluss in Sinne einer Fallanalyse Aussagen zur einzelnen Lehrkraft hinsichtlich der Dimension zulassen. Im angeführten Beispiel, das Aussagen von Lehrkraft vier zur mentalen Entladung sowie zum mentalen Abschalten enthält, könnte daher personenspezifisch der hypothetische Erklärungsansatz einer hohen Emotionalität sowie einer starken Betroffenheit im Zusammenhang mit Belastungen konstatiert werden, die diese Art der Bewältigung für die Lehrkraft notwendig machen. Dies geht ebenfalls mit der Nutzung bewusster Abgrenzung als Strategie der Belastungsbewältigung einher, die die Lehrkraft vier äußert. Zudem verstärken Aussagen wie „L4: Ja. Also, ich kann daheim darüber sprechen (I - Mhm). Ich benutze da auch sehr gerne Kraftausdrücke und so Sachen (I - Mhm). Ich muss das aus mir rauslassen, weil sonst belastet mich das massivst (I - Mhm). Ja, und (...) bei mir ist das Problem (..) bei mir dauert es immer lang, bis es wieder weg ist (I - Okay). Also, ich nehme mir das sehr zu Herzen (I - Ja). Ja (Interview 04, Pos. 22)“ das zuvor skizzierte Bild, geprägt von hoher Emotionalität sowie starker Betroffenheit, und stimmt mit der Subkategorie des emotionalen Austauschs überein. Ebenfalls als Besonderheit mit fallbezogenem Blick ist die Äußerung von Lehrkraft vier, die eigene besonders tolle Klasse als Ressource hervorzuheben,

was keine andere interviewte Lehrperson tut. Auf den Fall von Lehrkraft vier bezogen lässt sich daher ebenfalls eine emotionale Verbundenheit zur eigenen Klasse annehmen, die er als Stärke im Belastungsalltag nutzen kann.

Herauszustellen ist ebenfalls das fallbezogene Beispiel von Lehrkraft zwei, die als einzige die Strategie der Reflexion zur Belastungsbewältigung benennt (Interview 02, Pos. 50). Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die anderen drei Lehrkräfte primär an andere Strategien zur Bewältigung dachten und diese äußerten oder dass Reflexion in ihren Berufsalltag unbewusst integriert ist. Speziell auf den Fall von Lehrkraft zwei bezogen kann von einer besonders hohen Reflexionskompetenz ausgegangen werden, da die bewusste Nennung der Reflexion als Strategie zur Belastungsbewältigung ebenfalls vorheriger Reflexion bedarf beziehungsweise voraussetzt. Dieser Interpretationsansatz soll die Reflexionskompetenz der anderen Lehrkräfte nicht gemindert herausstellen, sondern fallbezogen besondere Beachtung für die der Lehrkraft zwei schaffen.

Über das Forschungsinteresse der Beantwortung der Forschungsfragen hinaus ergab sich ein weiterführender Aspekt, der ebenfalls Interpretationszugänge eröffnet. Es handelt sich um das allgemeine Belastungsempfinden der Lehrkräfte, das gewissen Aussagen nach eingeordnet werden kann und somit fallorientiert analysiert werden kann. Lehrkraft drei äußert, kurz vor dem Punkt gewesen zu sein, professionelle therapeutische Hilfe aufgrund von Arbeitsbelastungen in Anspruch nehmen zu müssen (Interview 03, Pos. 24). Im Vergleich dazu äußert Lehrkraft zwei auf die Einstiegsfrage nach schulischen Rahmenbedingungen, die den Berufsalltag beeinflussen, ad hoc positive Aspekte, obgleich der Tatsache, dass kurz zuvor das Thema der Forschung und des Interviews benannt und erläutert wurden, was auf ein allgemein geringeres Belastungsempfinden schließen lassen könnte. Verglichen zwischen beiden Lehrkräften kann jedoch kein bedeutsamer Unterschied zwischen der Anzahl verschiedener wahrgenommener Belastungen festgestellt werden. Möglicherweise könnten die angenommenen Unterschiede jedoch auf eine ausgeprägtere Resilienz in Zusammenhang mit

einem geringeren Belastungserleben zurückzuführen sein. Vergleicht man jedoch die Anzahl der codierten Interviewausschnitte zur Kategorie wahrgenommener Belastungen von Lehrkraft eins und Lehrkraft vier mit den bereits zuvor benannten interviewten Lehrerinnen, lässt sich ein etwas größerer Unterschied erkennen, der auf ein geringeres allgemeines Belastungsempfinden beider Männer im Vergleich zu den Frauen hindeuten könnte. Ob Geschlecht als Variable in einem kausalen Zusammenhang zu den angedeuteten Unterschieden im Belastungserleben steht, kann final nicht erklärt werden. Es könnte eher der Erklärungsansatz der Individualität der interviewten Grundschullehrkräfte für die vorhandenen Unterschiede ausschlaggebend sein.

Die Forschungsergebnisse im Bereich der Anforderungen an Lehrkräfte, in dieser Arbeit vorrangig als Belastungen bezeichnet, decken sich mit dem dargestellten theoretischen Hintergrund im Hinblick auf das Geflecht äußerer sowie daraus resultierender innerer Ansprüche, allen Seiten gleichermaßen gerecht zu werden (Schmieta, 2001, S. 85). Dieser Aspekt ließ sich an einer Stelle der Interviews ebenfalls als emotionale und psychische Belastung identifizieren (Interview 03, Pos. 18). Auch die äußeren Ansprüche, ausgehend von der Gesellschaft, von der vorgesetzten Dienstbehörde sowie von den Trägern der Einrichtungen (Schmieta, 2001, S. 85), wirkten auf die interviewten Grundschullehrkräfte als Belastungen, die sie äußerten.

Ein besonders passendes theoretisches Modell aus dem Kapitel theoretischer Grundlagen, das auf Forschungsergebnisse gelegt werden könnte, ist das Gesamtmodell der Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften von Stiller (2015), welches die Belastungen in verschiedenen Ebenen strukturiert, auf denen diese auftreten (Stiller, 2015, S. 52), was durchaus mit den erhobenen Belastungen der Grundschullehrkräfte möglich wäre. Somit stellt sich die vorliegende Forschung als anschlussfähig für in der Literatur existierende, theoretische Modelle heraus. Die im Zentrum des Modells stehende Redefinition der Belastungen (Stiller, 2015, S. 93-94) kann auf die vorliegenden Forschungsergebnisse nicht angewendet werden, da Datenmaterial zu diesem Teilbereich nicht erhoben wurde. Auch Aussagen zur allgemeinen

Beanspruchung durch die Belastungen (Stiller, 2015, 131) sind auf Grundlage der hier erhobenen Forschungsergebnisse nicht möglich. Ein künftiges Forschungsinteresse, an diesen Punkten anzuknüpfen, könnte sich hieraus ergeben.

Ein Vergleich zur angeführten 1. Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt (2005), die unter anderem eine Zuordnung von Lehrkräften zu vier verschiedenen Belastungstypen zuließ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 21), lässt sich mit dem hier erhobenen Datenmaterial der Grundschullehrkräfte nur teilweise durchführen, da der Fokus der Erhebung ein anderer war, wohingegen bei Schaarschmidt (2005) eine fallorientierte Analyse im Fokus zu stehen schien, was für diese Arbeit nicht zum Ziel gemacht wurde.

Eine Anschlussfähigkeit der Forschung bieten die Ergebnisse jedoch im Aspekt der langen Arbeitszeit, die in den Interviews zum Thema wurde, was sich mit den Befunden des theoretischen Hintergrunds deckt, von denen unter anderem Dorsemagen und Mitarbeitende (2013) berichteten.

Auch eine Einordnung der interviewten Grundschullehrkräfte in die im Kapitel theoretischer Grundlagen dargestellten Bewältigungsstile von Lehrpersonen nach Hillert und Mitarbeitenden (2016) könnte in Teilen erfolgen, da sich mehrere einzelne Aspekte der herausgestellten Bewältigungsstile in den Interviews mit den Grundschullehrkräften finden lassen würden. Eine eindeutige Zuordnung ist jedoch aufgrund der fehlenden Fallorientierung nicht möglich.

In Bezug auf Resilienz und die dafür genutzten Ressourcen, von denen die interviewten Grundschullehrkräfte berichten, ergeben sich besonders deutlich Anknüpfungspunkte zur Literatur des dargestellten theoretischen Hintergrunds von Nieskens und Paulus (2009), die verschiedene individuelle sowie soziale Ressourcen beschrieben, die als Schutzfaktoren für die Resilienz von Lehrkräften dienen, von denen sich besonders viele Gemeinsamkeiten mit den erhobenen Ressourcen aus den durchgeführten Interviews ergeben.

Ebenso kann das beschriebene Modell der sieben Säulen der Resilienz nach Antonovsky zum Vergleich mit den Forschungsergebnissen herangezogen werden, die sich äußerlich in den Bezeichnungen der Säulen teilweise unterscheiden, jedoch einige inhaltliche Überschneidungen aufweisen.

Des Weiteren liefert die angeführte Klassifizierung von Ressourcen nach Stiller (2015) Überschneidungspunkte zu den geäußerten Ressourcen der Grundschullehrkräfte. Darunter zählen vor allem die sozialen Ressourcen, die Stiller (2015) als Kategorie definiert. Zu den anderen nach Stiller (2015) benannten Kategorien können sich ebenfalls Teilaspekte aus den Interviews herausstellen lassen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Individualität der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Forschung hinsichtlich ihrer Forschungsfragen, Zielsetzungen, Forschungsmethode, Stichprobe sowie Auswertung keine exakte Übertragbarkeit auf eine andere bisher existierende Studie oder angeführte theoretische Modelle zulässt, was jedoch auch nicht den Anspruch der vorliegenden Arbeit definiert. Dennoch zeigen mehrere Gemeinsamkeiten, Überschneidungen und Anknüpfungspunkte an zitierte Studien und theoretische Modelle eine Forschung, geprägt von Anschlussfähigkeit und einer soliden Passung im Kontext des Themenkomplexes rund um Belastungen, Bewältigung und Resilienz von Grundschullehrkräften.

6.3 Limitationen der Untersuchung

Limitationen der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung ergeben sich zunächst hinsichtlich der kleinen Stichprobe, bestehend aus vier interviewten Primarstufenlehrkräften, sodass die Repräsentativität der Untersuchung nicht gegeben ist. Dennoch bleibt an dieser Stelle anzumerken, dass es sich bei der Untersuchung um qualitative Forschung handelt, deren Forschungsziel nicht die Repräsentativität der Ergebnisse darstellte.

Darüber hinaus hätte jedoch eine etwas größere Stichprobe genauere Aussagen zu Vergleichen innerhalb der Stichprobe zulassen können.

Neben der Größe der Stichprobe, die Einfluss auf die Forschungsergebnisse nahm, könnten die Erhebungsmethode des Interviews und der damit oft verbundene Aspekt sozialer Erwünschtheit der Teilnehmenden die Forschungsergebnisse ebenfalls beeinflusst haben. Dieser Aspekt stellt an vielen Stellen der Forschung Schwierigkeiten für die Aussagekraft der erhobenen Daten dar, jedoch handelt es sich bei der Methode des Interviews um die für das hier vorliegende Forschungsinteresse ertragreichste und somit beste Option, weshalb die Wahl hierzu legitimiert werden kann.

Auch die Interviewführung zählt zu einem Faktor, der die Forschungsergebnisse beeinflussen kann, sodass diese in gewissen Aspekten als Limitation gewertet werden kann. Dementsprechend brachte beispielsweise die Codierung sowie anschließende Ergebnisanalyse und Interpretation Aspekte hervor, die retrospektiv in den Interviews durch eine gezieltere Interviewführung hätten vertieft und konkretisiert werden können.

Bezogen auf die Auswertung der Interviews ergibt sich eine weitere Limitation im Aspekt der Anzahl einer einzigen auswertenden Person, wodurch interpretative Aussagen zu den Forschungsergebnissen aus der subjektiven Sichtweise der auswertenden Person stammen. In vielen empirischen Studien erfolgt daher eine Erarbeitung im Team, um den Aspekt der Subjektivität besser ausklammern zu können (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 50-51). Für die vorliegende Arbeit war jedoch eine Erarbeitung in Einzelarbeit vorgesehen, weshalb sich hierzu keine andere Möglichkeit ergab.

6.4 Bedeutung und Implikationen für die schulische Praxis und weitere Forschung

Ein primarstufenspezifischer Blick auf die Ergebnisse der Interviewuntersuchung weist Facetten auf, die möglicherweise in Bezug auf andere Schulformen weniger im Fokus der Belastungen, der Bewältigung sowie der Resilienz von Lehrkräften stehen.

Hierzu können beispielsweise eventuelle Konflikte mit den Eltern im Sinne interpersoneller Herausforderungen von Grundschullehrkräften angeführt werden, die möglicherweise an weiterführenden Schulen weniger im Fokus des Belastungserlebens der Lehrkräfte stehen, da die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule vor vielen entscheidenden Entwicklungspunkten stehen, im Hinblick derer jedes Elternteil nur das Beste für das eigene Kind einfordern möchte, sodass Konflikte im Schulalltag entstehen.

Auch die angesprochene Entwicklung zur Ganztagesschule, die ab dem kommenden Schuljahr sukzessiven Einzug in die Grundschulen findet, stellt einen Faktor zunehmender Belastungen für Grundschullehrkräfte dar, sodass bereits vorhandene, wahrgenommene Belastungen möglicherweise steigen können oder sich neue, unvorhergesehene Belastungen ergeben. Ein Beispiel dafür könnten die angesprochenen mangelnden Ressourcen und ungünstigen Rahmenbedingungen sein (Interview 02, Pos. 100), die mit Einführung des Ganztages an den Grundschulen steigen könnten.

Auf Grundlage der vorhandenen, wahrgenommenen Belastungen sowie der skizzierten zukünftigen Entwicklungen im Tätigkeitsfeld von Grundschullehrkräften ergeben sich zahlreiche Forderungen an die Bildungspolitik und an die Gesellschaft, die als bedeutsamste Instanzen, von denen Belastungen ausgehen, benannt wurden und die daher unmittelbar an einem Entgegenwirken jener Belastungen beteiligt sein sollten. Zudem ergibt sich die Forderung an Grundschulen, für eine positive Schulkultur, ein gutes soziales Klima, eine verlässliche, kollegiale Zusammenarbeit sowie einen persönlichen, kollegialen Austausch und eine Unterstützung durch die Schulleitung zu sorgen und diese Aspekte weiter aufrechtzuerhalten, da es sich, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen konnten, hierbei um

die entscheidendsten Facetten der Belastungsbewältigung und Resilienzförderung handelt. Ebenfalls könnte eine breitere Beachtung und das Ergreifen von Präventionsmaßnahmen gegen Belastungen fokussiert werden, welche in den Interviews nur sehr gering in Form von individueller Arbeitsvorentlastung geäußert wurden und jedoch viel mehr Bedeutung zugemessen bekommen sollten, da es sich zugleich um eine besonders wirksame Art der Bewältigung handeln könnte, Belastungen bereits im Vorhinein anzugehen. Im Hinblick auf die Erforschung der Einflussvariable Berufserfahrung ergibt sich eine deutliche Notwendigkeit der kollegialen Unterstützung von Grundschullehrkräften in der Berufseinstiegsphase, da, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen konnten, ein geringeres subjektives Belastungserleben sowie eine höhere Resilienz im Zusammenhang mit hoher Berufserfahrung stehen, wozu die interviewten Grundschullehrkräfte an mehreren Stellen äußerten, dass gewisse Anforderungen und Bedingungen des Lehrberufs durchaus überfordernd auf Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wirken können. Demnach sollte vor allem in altersgemischten Kollegien ein hohes Maß an Unterstützung gegenüber Lehrkräften mit geringerer Berufserfahrung gelebt werden.

Im Kapitel zum Forschungsstand sowie in den Kapiteln der Ergebnisdarstellung und Diskussion konnten an mehreren Stellen Forschungslücken oder künftige Forschungsbedarfe herausgestellt werden, deren Zuwendung für die weitere Forschung sicherlich aufschluss- und ertragreich wäre. Ebenso könnte im Hinblick auf künftige äußere Entwicklungen das Forschungsinteresse oder die Notwendigkeit zur Ausweitung der Forschung steigen.

7. Fazit und Ausblick

7.1 Zentrale Erkenntnisse der Arbeit

Die durchgeführte empirische Interviewuntersuchung mit vier Grundschullehrkräften brachte Ergebnisse in den Bereichen wahrgenommene Belastungen, persönliche Bewältigung, Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Bewältigung, individuelle Ressourcen für Belastungsbewältigung und Resilienz, soziale und institutionelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung und den Zusammenhang zu Berufserfahrung sowie äußeren Entwicklungen hervor.

Aus dem Bereich wahrgenommener Belastungen ging hervor, dass die interviewten Grundschullehrkräfte den hohen Arbeitsaufwand und Zeitdruck als bedeutsamste Belastungen ihres Berufsalltags erleben. Diese Belastungen sind nach Aussagen der Interviewteilnehmenden geprägt durch die Facetten einer zunehmenden, unplanbaren Aufgabenfülle sowie spontaner Anforderungen an die Grundschullehrkräfte.

Eine persönliche Bewältigung im Sinne persönlicher Bewältigungsreaktionen oder persönlicher Bewältigungsstile erreichen die Grundschullehrkräfte am stärksten durch das Wahren ihrer professionellen Haltung und Gelassenheit. Die interviewten Lehrkräfte sprechen in diesem Bereich davon, Ruhe zu bewahren, die Rolle eines Profis einzunehmen und das Geschehen nicht zu nah an sich herankommen zu lassen.

Hinsichtlich der bewusst und wiederholt eingesetzten Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung konnten Hobbys und eine aktive Freizeitgestaltung als besonders bedeutsam herausgestellt werden, um einen Ausgleich zum Belastungsalltag zu schaffen.

Es ließ sich zudem zeigen, dass Empathie als individuelle Ressource der Belastungsbewältigung und Resilienz die häufigste eigene Zuschreibung der interviewten

Grundschullehrkräfte war. Diese zeigte sich vorrangig in den Facetten des gelingenden Perspektivwechsels.

Den sozialen und institutionellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung kam insgesamt der stärkste Fokus in den Interviews zu. Hierzu dominierte die soziale Ressource der kollegialen Unterstützung und Zusammenarbeit am deutlichsten und stellt somit die bedeutsamste Ressource zur Belastungsbewältigung sowie den bedeutsamsten Schutzfaktor für die Resilienz dieser Untersuchung heraus.

Der Einbezug der Veränderungen durch die Berufserfahrung konnte zeigen, dass die interviewten Lehrkräfte von einer gelingenderen Bewältigung von Belastungen sowie von einer gestärkten Resilienz in Zusammenhang mit gestiegener Berufserfahrung berichteten. Eine Veränderung der Wahrnehmung von Belastungen mit gestiegener Berufserfahrung wurde nur an einer Stelle mit Verweis auf die zunehmende Sensibilität für Lärm im Klassenzimmer mit steigender Berufserfahrung beschrieben (Interview 02, Pos. 104). Zudem ging aus den Interviews hervor, dass diverse äußere Entwicklungen, die Einfluss auf den Lehrberuf nahmen, ebenfalls mit dem Belastungserleben, der Bewältigung und der Resilienz in Zusammenhang stehen. Die Thematisierung prägender Ereignisse in der Berufsbiografie der Grundschullehrkräfte deutete auf eine Steigerung der Resilienz durch den Einfluss jeder gemachten Erfahrung aus dem Schulalltag hin.

Unterschiede innerhalb der Stichprobe ergaben sich an mehreren Stellen hinsichtlich der Variablen Geschlecht sowie berufliche Position und könnten einen Zusammenhang ergeben, der jedoch lediglich auf hypothetischen Annahmen basiert.

Zu Beginn der Arbeit erfolgte die Vorstellung der übergeordneten Forschungsfrage:

Wie erleben und bewältigen Grundschullehrkräfte berufliche Belastungen im Schulalltag, welche Bedeutung haben dabei individuelle, soziale und institutionelle Ressourcen für ihre Resilienz und inwiefern steht dies im Zusammenhang mit ihrer Berufserfahrung?

Die Erforschung dieser Frage brachte hervor, dass Grundschullehrkräfte berufliche Belastungen auf vielfältige Weise, jedoch stets individuell, bewältigen, was die zahlreichen Unterschiede in den codierten Interviewabschnitten der einzelnen Interviewteilnehmenden zeigten. Es ließ sich zudem zeigen, dass Grundschullehrkräfte mehrere Maßnahmen zur Bewältigung nutzen und es nicht für jede oder jeden Einzelnen eine Strategie gibt. Das Vorhandensein von Ressourcen individueller, sozialer sowie institutioneller Art spielt für die Resilienz der Lehrkräfte eine große Rolle, da sie in zwei Bereichen wirken: Zum einen ermöglicht das Vorhandensein spezieller Ressourcen und deren Nutzung durch die Lehrkräfte die Bewältigung von Belastungen des Schulalltags und zum Anderen wirken jene beschriebenen Ressourcen als Schutzfaktoren für die Resilienz. Darüber hinaus kann die Resilienz durch diese Ressourcen sukzessive gestärkt werden.

Im Zusammenspiel aller Dimensionen und Facetten, strukturiert durch Kategorien und Subkategorien, entstehen Resilienz und zunehmende Stärkung im Lehrberuf. Demnach bleibt herauszustellen, dass Resilienz die zentrale Grundlage darstellt, langfristig mit Belastungen umgehen und diese bewältigen zu können.

7.2 Schlussfolgerung

Die Forschungsergebnisse lassen Schlussfolgerungen in Bezug auf die Bedeutung der Ergebnisse zu.

Da nie eine Bewältigungsmaßnahme alleine bei den interviewten Lehrkräften zum Einsatz kam und es sich stattdessen um eine Reihe von Bewältigungsreaktionen, Strategien und Maßnahmen handelte, bedeutet dies für die Bewältigung im Allgemeinen, dass fallbezogen jeweils mehrere Bewältigungsarten ineinandergreifen und somit das Repertoire zum Umgang mit Belastungen der Lehrkräfte darstellen.

Es kann daneben zu dem Schluss gekommen werden, da schulische Strukturen ihr Auftreten in mehreren Kategorien verzeichneten, dass diese zugleich eine Belastung für Lehrkräfte, jedoch auch eine Ressource in der Bewältigung anderer Belastungen darstellen können.

Es stellte sich zudem heraus, dass Resilienz nicht nur als bloße Eigenschaft oder Fähigkeit im Belastungsalltag zu verstehen ist, sondern sich dahinter ein sehr viel größeres und vielschichtigeres Zusammenspiel von persönlichen Erfahrungen und verschiedenen Ressourcen verbirgt, die den Entstehungs- sowie Entwicklungsprozess der Resilienz beeinflussen. Somit handelt es sich um ein komplexes Wirkungsgefüge, wobei dennoch davon ausgegangen werden kann, dass fast jede Erfahrung und jeder Einfluss im schulischen Kontext die Resilienz einer Lehrkraft stärken.

Stellt man Gedanken zu den Gesamtauswirkungen der Belastungen und scheiternder Bewältigung sowie schwacher Resilienz an, rückt der Begriff der Lehrkräftegesundheit ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die davon ausgehende Beeinträchtigung der Lehrkräftegesundheit stellt einen besonders bedeutsamen Effekt dar, dem es entgegenzuwirken gilt. Aufgrund dessen lässt sich abschließend festhalten, dass die Lehrkräftegesundheit in diesem Zusammenhang nicht in der alleinigen Verantwortung der einzelnen Lehrkräfte liegen sollte, sondern jegliche Instanzen, die für das Aufkommen berufsbezogener Belastungen im Lehrberuf verantwortlich sind, zur Bewältigung und darüber hinaus zur Gesundheitsförderung von Lehrkräften beitragen sollten.

7.3 Ausblick

Die vorliegende Arbeit reiht sich in die bestehende Forschung zu Belastungen, Belastungsbewältigung und Resilienz von Lehrkräften ein und dient als Beitrag zu kleineren, bestehenden Forschungslücken dieses Gebiets.

Für die Zukunft der empirischen Belastungsforschung könnten aktuellere Untersuchungen mit größeren und vielfältigeren Stichproben hinsichtlich verschiedener Variablen und darin vorkommenden Unterschieden angestrebt werden. Dies würde zu einer höheren Aussagekraft der Ergebnisse sowie zur Repräsentativität der Untersuchungen beitragen. Darüber hinaus wäre der Vergleich der Forschungsthemen zwischen den unterschiedlichen Schulformen beziehungsweise auch zwischen den verschiedenen Bundesländern von Interesse für die wissenschaftliche Forschung, da speziell durch die Variable des Bundeslands Unterschiede zwischen den Ergebnissen entstehen könnten, da die Gestaltung des Bildungswesens abhängig von den Kultusministerien der Länder ist. Besondere Erkenntnisse würden außerdem längsschnittliche Untersuchungen im dargestellten Themengebiet liefern, auch wenn eine Umsetzung schwer realisierbar wäre.

Literaturverzeichnis

Aktionsrat Bildung (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung: Gutachten*. Waxmann.

Annemann, C., Menge, C., & Gerick, J. (2024). Beanspruchung von Lehrkräften durch digitale Medien in der Schule: Deskriptive und latente Profilanalysen. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 14*(3), 439–461. https://doi.org/10.1007/s35834-024-00435-8

Ateş, R., Beckmann, L., Becks, C., Racherbäumer, K., & van Ackeren-Mindl, I. (2025). Antidemokratische Sprachmuster von Lehrkräften: Belastung formt Haltung? Journal für LehrerInnenbildung, 25(4), 68-79. https://doi.org/10.25656/01:34707

Bachmann, K. (1999). *LUST oder LAST: Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen*. Schneider Verlag Hohengehren.

Bauer, K.-O. (2009). Pädagogische Selbstwirksamkeit und Burnoutprävention bei Lehrpersonen. In U. Kliebisch & R. Meloefski (Hrsg.), *Lehrer Gesundheit: Anregungen für die Praxis* (S. 59-72). Schneider Verlag Hohengehren.

Bellenberg, G., & Weegen, M. (2010). Der Beruf in Zahlen: Daten und Fakten in Euro und Prozent. In A. Feindt, T. Klaffke, E. Röbe, M. Rothland, E. Terhart & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Lehrerarbeit. Lehrer sein* (Friedrich Jahresheft XXVIII, S. 43-46). Friedrich Verlag.

Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Julius Klinkhardt.

Bründel, H., & Bründel, K.-H. (2010). *Fit für den Schulalltag: Psychosoziale Grundkompetenzen im Lehrerberuf*. Carl Link.

Buchwald, P. (2011). *Stress in der Schule: und wie wir ihn bewältigen*. Ferdinand Schöningh.

Cihlars, D. (2012). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften: Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung*. Julius Klinkhardt.

Dammann, M. (2006). *Schulstart für Lehrer: Ein Praxisbuch*. WBG.

Dehne, M., & Gröschner, A. (2025). Protektive Faktoren gegen Arbeitsdruck bei Lehrpersonen: Die Rolle affektiver, dyadischer Schulleiter*innen-Lehrer*innen-Beziehungen. In A. Bach & G. Hagenauer (Hrsg.), *Motivation und Emotion von Lehrpersonen* (S. 187-203). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:34248

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2

Dorsemagen, C., Lacroix, P., & Krause, A. (2013). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle. Befunde.*

Interventionen (2. Auflage) (S. 213-230). Springer VS https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Duden (o.D.-a). Gesundheitsförderung. Abgerufen 24. Juni 2026 von https://www.duden.de/rechtschreibung/Gesundheitsfoerderung

Duden (o.D.-b). Stress. Abgerufen 22. Juni 2026 von https://www.duden.de/rechtschreibung/Stress

Frank, H. (2010). *Lehrer am Limit: Gegensteuern und durchstarten: Ein Lehrer-Ratgeber mit Sofortwirkung und Langzeiteffekt*. Beltz.

Frick, J. (2015). *Gesund bleiben im Lehrberuf: Ein ressourcenorientiertes Handbuch*. Hans Huber.

Fürst, F. (2018). *Burnout bei Lehrkräften: Theorie – Ursachen – Prävention – Intervention*. Tectum.

Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer: Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Leske + Budrich.

Geyrhofer, A. (2018). *PädagogIn – ein harter Job: Neue Herausforderungen – neue Handlungsoptionen* (2. überarbeitete Auflage). Studia Universitätsverlag.

Heesen, P. (2007). Vorwort des Bundesvorsitzenden des dbb beamtenbund und tarifunion. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 9-10). Beltz.

Hentschel, A. (2021). *Burn-out bei Lehrkräften: Signale erkennen, Auswege finden, präventiv handeln*. AOL.

Hillert, A., & Lehr, D. (2004). Stationäre Behandlung psychosomatisch erkrankter Lehrer. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern: Ursachen Folgen Lösungen* (S. 248-265). Schattauer.

Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N., & Lüdtke, K. (2016). *Lehrergesundheit: AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf* (2., überarbeitete Auflage). Schattauer.

Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N., & Lüdtke, K. (2019). *AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf: Das individuelle Arbeitsbuch.* Schattauer.

Huber, M., & Haupt, C. (2025). Die Relevanz von Lehrer*innenemotionen für das Beanspruchungserleben im Berufseinstieg. In A. Bach & G. Hagenauer (Hrsg.), *Motivation und Emotion von Lehrpersonen* (S. 315-335). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:34248

Keller, G. (2003). *Selbstmanagement im Lehrberuf.* Auer.

Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2026). Kompetenzerleben in der Bewältigung von beruflichen Anforderungen und mitwirkende Faktoren der individuellen Ressourcen. In M. Keller-Schneider, E. Arslan & E. Schmid (Hrsg.), *Der Einstieg in den Beruf von Lehrpersonen in der Schweiz: Individuelle, kollektive und institutionelle Herausforderungen* (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung) (S. 128–158). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6230-06

Kirschner-Liss, K., Kretschmann, R., Lange-Schmitt, I., Rabens, E., Thal, J., & Zitzner, M. (2012). Stressprävention im Unterricht. In R. Kretschmann (Hrsg.), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer: Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen* (4., neu ausgestattete Auflage) (S.74-90). Beltz.

Kliebisch, U. W. (2009). Selbst-Entlastung im Unterricht – Professionelles Ankern. In U. W. Kliebisch & R. Meloefski (Hrsg.), *Lehrer Gesundheit: Anregungen für die Praxis* (S. 207-225). Schneider Verlag Hohengehren.

Klippert, H. (2007). *Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht* (3. Auflage). Beltz.

Korak-Wenzel, C. (2021). Der agil-Fragebogen: Ein Kurzfragebogen zur Erfassung psychischer Belastungen am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 65*(1), 27-41. https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000346

Kretschmann, R., & Lange-Schmitt, I. (2012). Stress – was ist das? In R. Kretschmann (Hrsg.), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer: Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen* (4., neu ausgestattete Auflage) (S. 21-27). Beltz.

Kretschmann, R., Lange-Schmitt, I., & Kirschner-Liss, K. (2012). Familie – Freizeit – Vorbereitung: Drei, die nicht unter einen Hut passen? Stressabbau durch Arbeitsorganisation und Zeitmanagement. In R. Kretschmann (Hrsg.), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer: Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen* (4., neu ausgestattete Auflage) (S. 37-47). Beltz.

Kretschmann, R., & Thal, J. (2012). Lehren, Lernen und das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit. In R. Kretschmann (Hrsg.), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer: Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen* (4., neu ausgestattete Auflage) (S. 84-86). Beltz.

Kruse, F., & Nagel, A. (2025). Burnout und Intention zum Berufsausstieg von Lehrpersonen: Welche Rolle nimmt die soziale Eingebundenheit ein? In A. Bach & G. Hagenauer (Hrsg.), *Motivation und Emotion von Lehrpersonen* (S. 205-220). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:34248

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt (2. Auflage). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9

Kultusministerkonferenz (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz*

und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000. Abgerufen 12. Juni 2026 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz (2012). *Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012)*. Abgerufen 24. Juni 2026 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf

Kultusministerkonferenz (o.D.). *Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule*. Abgerufen 24. Juni 2026 von https://www.kmk.org/bildungsministerkonferenz/vertiefende-bildungsinhalte/allgemeinbildende-schulen/gesundheitsfoerderung-und-praevention-in-der-schule.html#c13515

Kutting, D. (2009). *Lehrer und Gesundheit*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Landmann, M. (2008). *Entspannt durch den Schulalltag: Selbst- und Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Laux, A., Ksienzyk-Kreuziger, B., & Kieschke, U. (2007). Kapitel 4: Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung an der Schule. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 93-115). Beltz.

Lehr, D. (2004). Psychosomatisch erkrankte und „gesunde“ Lehrkräfte: auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern: Ursachen Folgen Lösungen* (S. 120-140). Schattauer.

Lehr, D. (2014a). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 947-967). Waxmann.

Lehr, D. (2014b). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf – Präventions- und Interventionsansätze in der personenbezogenen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 968-986). Waxmann.

Linde, D. (2015). *Burnout vermeiden – Berufsfreude gewinnen: Praxisleitfaden zum Restart für Lehrer und pädagogische Fachkräfte*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-47006-0

Martinsone, B., & Vanaga, A. (2024). Approaching teachers' professional wellbeing from different angles: Teachers' self-efficacy, burnout and resilience through participation in the Online Wellbeing course. In B. Martinsone, M. T. Jensen, C. Wiesner & K. A. Zechner (Hrsg.), *Teachers' professional wellbeing: A digital game based social-emotional learning intervention* (S. 55-77). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:29911

Mazzola, N., & Rusterholz, B. (2013). *Achtsamkeit für LehrerInnen: Wege aus der Stressfalle*. Ernst Reinhardt.

Nieskens, B. (2009). Personale Ressourcen stärken und Berufsanforderungen reflektieren: Was Referendarinnen und Referendare für ihre Lehrergesundheit tun können. In U. W. Kliebisch & R. Meloefski (Hrsg.), *Lehrer Gesundheit: Anregungen für die Praxis* (S. 31-44). Schneider Verlag Hohengehren.

Nieskens, B., & Paulus, P. (2009). Mit psychischer Gesundheit gute Schule machen – Unterstützung im Berufseinstieg und im Berufsalltag. In U. W. Kliebisch & R. Meloefski (Hrsg.), *Lehrer Gesundheit: Anregungen für die Praxis* (S. 45-58). Schneider Verlag Hohengehren.

Oppolzer, U. (2014). *Zeitmanagement im Lehrerberuf: Effektive Strategien für einen organisierten (Schul-)Alltag*. Verlag an der Ruhr.

Penderock, M. (2023). *Lehrkräfte im Burnout: Warum immer mehr Lehrer:innen Burnout bekommen*. Abgerufen 23. Juni 2026 von https://www.gezeitenhaus.de/blog/lehrkraefte-im-burnout/

Poppe-Oehlmann, S., Buchberger, C., & Dammann, M. (2010). Gesund durch den Alltag: Wie kann ich gesundheitsförderliche Haltungen und Routinen ausbilden? In M. Dammann (Hrsg.), *Neu im Lehrerberuf* (S. 100-109). Bergmann + Helbig.

Porsch, R., Zviagintsev, R., & Kampa, N. (2025). Lehramtsstudierende im vorzeitigen Berufseinstieg in Österreich: Beanspruchungserleben, Zufriedenheit, Berufs- und Studienwahlsicherheit. In A. Bach & G. Hagenauer (Hrsg.), *Motivation und Emotion von Lehrpersonen* (S. 295-314). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:34248

Rabens, E., & Zitzner, M. (2012). Vom Nutzen der Regelhaftigkeit – Regeln, Rituale, Transparenz. In R. Kretschmann (Hrsg.), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer: Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen* (4., neu ausgestattete Auflage) (S. 81-84). Beltz.

Raufelder, D., Schoeps, K., & Hoferichter, F. (2025). Ein Random Intercept Cross-Lagged-Panel Modell zu Emotionsregulationsstrategien, wahrgenommenem Stress und Zufriedenheit im Studium von Lehramtsstudierenden. In A. Bach & G. Hagenauer (Hrsg.), *Motivation und Emotion von Lehrpersonen* (S. 357-376). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:34248

Rohnstock, D. (2012). *Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende* (2., überarbeitete Auflage). Cornelsen.

Rothland, M., & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule: Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle. Befunde. Interventionen*. (S. 21-39). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule: Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle. Befunde. Interventionen* (2. Auflage) (S. 21-39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Rothland, M., & Klusmann, U. (2023). Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in: Ein Studienbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 405-431). Waxmann.

Schaarschmidt, U. (2005). 1. Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzepte. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage) (S. 15-40). Beltz.

Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken: Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Beltz.

Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). Kapitel 1: Einführung und Überblick. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 17-43). Beltz.

Schmalenbach, J. (2009). Entlastung durch Schülerselbstbeurteilung?! In U. W. Kliebisch & R. Meloefski (Hrsg.), *Lehrer Gesundheit: Anregungen für die Praxis* (S. 117-140*)*. Schneider Verlag Hohengehren.

Schmieta, M. (2001). *Die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen und beruflichen Einstellungen bei der Entwicklung von Burnout: Ein Vergleich zwischen Beratungslehrern und Lehrern ohne Zusatzausbildung* (Schriftenreihe Studien zur Streßforschung, Bd. 11). Dr. Kovač.

Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51-68). Schattauer.

Schumacher, L. (2009). Wie sieht eine Schule aus, die die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften fördert? Situative Einflussfaktoren auf die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften. In U. W. Kliebisch & R. Meloefski (Hrsg.), *Lehrer Gesundheit: Anregungen für die Praxis* (S. 19-30). Schneider Verlag Hohengehren.

Sensenschmidt, B. (2009). Den Zugang zu den eigenen Ressourcen sichern und Prüfungssituationen erfolgreich meistern. In U. W. Kliebisch & R. Meloefski (Hrsg.), *Lehrer Gesundheit: Anregungen für die Praxis* (S. 240-249). Schneider Verlag Hohengehren.

Sobernheim, J., & Tettenborn, A. (2026). Unterrichtende Personen ohne Lehrdiplom: Rückgriff auf individuelle und organisationale Ressourcen. In M. Keller-Schneider, E. Arslan & E. Schmid (Hrsg.), *Der Einstieg in den Beruf von Lehrpersonen in der Schweiz: Individuelle, kollektive und institutionelle Herausforderungen* (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung) (S. 370-390). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:35499

Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen* (2. Auflage) (S. 117-135). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Statistisches Bundesamt (2023). *1,0 % mehr Pensionärinnen und Pensionäre im öffentlichen Dienst im Jahr 2023*. Abgerufen 8. Juni 2026 von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/12/PD23_490_742.html

Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Julius Klinkhardt.

Storch, M., Krause, F., & Küttel, Y. (2013). Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte: Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle. Befunde. Interventionen* (2. Auflage) (S. 273-288). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

van den Berg, G. (2005). *Lehrer: Was sie leisten. Was sie leiden. Was sie brauchen*. Herder.

van Dick, R., & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf: Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Intervention* (S. 34-51). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vogt, K. (2024). *Belastungserleben und Selbstfürsorge im Berufsalltag von Lehrkräften für Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation: Eine Interview-Studie zum Umgang mit sich selbst in emotional herausfordernden Situationen* [Inauguraldissertation, Universität zu Köln]. Abgerufen 13. Juli 2026 von https://kups.ub.uni-koeln.de/75206/3/Kathrin_Vogt_Diss_final_mit_Anhaengen%20.pdf

Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierung von Lehrkräften. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 23-38). Schattauer.

Wolfgramm, C., Berweger, S., Bührer, Z., Keck Frei, A., & Bieri Buschor, C. (2026). Engagiert und zufrieden. Zur Bedeutung der Selbstregulation und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. In M. Keller-Schneider, E. Arslan & E. Schmid (Hrsg.), *Der Einstieg in den Beruf von Lehrpersonen in der Schweiz: Individuelle, kollektive und institutionelle Herausforderungen* (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung) (S. 68-88). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6230-03

World Health Organization (2019). *Burn-out an „occupational phenomenon“: International Classification of Diseases*. Abgerufen 23. Juni 2026 von https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases

Zimmermann, L. (2011). *Psychische Gesundheit von angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerausbildung: Evaluation der Pilotstudie „Gesundheitsprävention durch Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“.* Logos.

Anhang

Interview-Leitfaden SoSe 2026

zur Masterarbeit von Leonie Anna Backfisch mit dem Titel:

Resilienz im Schulalltag: Wie Grundschullehrkräfte Belastungen ihres Berufs bewältigen

Begrüßung & Einleitung

Ich starte jetzt die Tonaufnahme. Hallo und vielen Dank, dass Sie sich Zeit für dieses Interview nehmen. Im Rahmen meiner Masterarbeit erforsche ich die Frage, wie Grundschullehrkräfte berufliche Belastungen im Schulalltag bewältigen und welche Rolle individuelle und soziale Ressourcen für ihre Resilienz spielen. Es geht dabei um Ihre persönlichen Erfahrungen und Ihre Wahrnehmung, die Sie gern so detailliert wie Sie möchten mitteilen dürfen. Das gesamte Interview und die anschließende Auswertung finden anonymisiert statt und es werden an keiner Stelle personenbezogene Daten erfasst.

Biografische Rahmendaten

Geschlecht: ⓜ ⓦ ⓓ

1. Seit wann arbeiten Sie als Grundschullehrkraft?

- Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie insgesamt?

2. In welcher Klassenstufe und in welchem Umfang sind Sie aktuell tätig?

- Gibt es an Ihrer Schule besondere Rahmenbedingungen, die für Ihren Berufsalltag relevant sind? (bspw. Schul-/Klassengröße(n), Einzugsgebiet, Organisatorisches)

3. Welche Aufgaben oder Funktionen übernehmen Sie derzeit an Ihrer Schule zusätzlich? (bspw. Klassenleitung, Fachkoordination, AGs, andere Aufgaben)

Hauptteil

I. Wahrgenommene Belastungen im Schulalltag

4. Welche beruflichen Belastungen erleben Sie im Alltag als Grundschullehrkraft als besonders bedeutsam?

- Welche Situationen empfinden Sie als besonders beanspruchend oder herausfordernd?
- Welche Belastungen treten in Ihrem Schulalltag besonders häufig auf?
- Gibt es Belastungen, die sich im Laufe der Zeit verändert haben?

II. Bewältigung

5. Wie gehen Sie persönlich mit beruflichen Belastungen um?

- Was hilft Ihnen in belastenden Situationen konkret weiter?
- Gibt es Routinen oder Gewohnheiten, die Ihnen helfen, Belastungen zu bewältigen?
- Was unterstützt Sie dabei, in akuten Belastungssituationen handlungsfähig und belastbar zu bleiben?

6. Welche Rolle spielen für Sie Erholung, Selbstorganisation und Abgrenzung im Umgang mit beruflichen Anforderungen?

- Wie gelingt es Ihnen, Berufliches und Privates voneinander abzugrenzen?
- Welche Formen der Erholung und Entspannung sind für Sie hilfreich?
- Was unterstützt Sie dabei, nach belastenden Arbeitstagen zu regenerieren?

III. Individuelle Ressourcen für Resilienz

7. Welche persönlichen Eigenschaften oder Fähigkeiten helfen Ihnen im Umgang mit beruflichen Belastungen?

- Gibt es bestimmte Erfahrungen, die Ihre Widerstandskraft gestärkt haben?
- Welche Rolle spielen zum Beispiel Gelassenheit, Selbstvertrauen, Reflexionsfähigkeit oder Widerstandskraft?

IV. Soziale und institutionelle Ressourcen

8. Welche Bedeutung haben Kollegium, Schulleitung oder andere schulische Unterstützungsstrukturen für Ihren Umgang mit Belastungen?

- Existiert Unterstützung im Kollegium in Ihrem Arbeitsalltag und wenn ja, wie erleben Sie diese?
- Welche Rolle spielt die Schulleitung in belastenden Situationen?
- Gibt es Formen der Zusammenarbeit, die Sie als besonders hilfreich wahrnehmen?

9. Inwiefern wirkt sich die Schulkultur auf Ihr Belastungserleben und Ihr Wohlbefinden aus?

- Wie würden Sie das soziale Klima, die Schulkultur, an Ihrer Schule beschreiben?
- Wie erleben Sie Ihre Schule hinsichtlich Belastung und Unterstützung?
- Welche Merkmale einer Schulkultur würden Sie als förderlich für die Belastbarkeit und Widerstandskraft beschreiben?

V. Berufserfahrung und Entwicklung

10. Inwiefern hat sich Ihr Umgang mit Belastungen im Verlauf Ihrer Berufserfahrung verändert?

- Nehmen Sie berufliche Belastungen heute anders wahr als zu anderen Zeitpunkten Ihrer beruflichen Laufbahn?
- Bewältigen Sie Belastungen heute anders als zu Beginn Ihrer Tätigkeit?
- Inwiefern hat sich Ihre Berufserfahrung auf Ihre Widerstandskraft ausgewirkt?

Reflexion

11. Wenn Sie auf Ihren beruflichen Alltag insgesamt blicken: Was würde Ihnen heute am meisten helfen, um gesund und belastbar im Beruf zu bleiben?

- Welche Maßnahmen würden Sie sich von Schule, Kollegium oder Bildungspolitik wünschen?
- Was müsste sich aus Ihrer Sicht verändern, um Lehrkräfte besser zu unterstützen?

12. Gibt es noch etwas, das Sie im Zusammenhang mit Belastung, Bewältigung oder Widerstandsfähigkeit im Grundschulalltag ergänzen möchten?

Abschluss & Verabschiedung

Wir sind nun am Ende des Interviews angelangt. Ich möchte mich recht herzlich für den Einblick und das Teilen Ihrer Erfahrungen bedanken und dafür, dass Sie mich hiermit auf meinem beruflichen Weg unterstützt haben. Ich wünsche Ihnen für Ihren weiteren Berufsalltag alles Gute.

Wenn Sie jetzt nach dem Interview damit einverstanden sind, dass ich die Transkription der Tonaufnahme für die Forschung meiner Masterarbeit anonymisiert nutze, würde ich Sie um das Ausfüllen der Einverständniserklärung bitten.

[redacted]

Einverständniserklärung: Teilnahme an Interview

Ich erkläre mich freiwillig damit einverstanden, an einem qualitativen Interview im Rahmen der Masterarbeit „Resilienz im Schulalltag: Wie Grundschullehrkräfte Belastungen ihres Berufs bewältigen“ unter der Leitung von Frau Leonie Anna Backfisch teilzunehmen. Die Untersuchung dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und ist Teil einer Studienleistung im Rahmen des Studiums Master Lehramt Grundschule an [redacted].

Gegenstand der Untersuchung sind berufliche Belastungen von Grundschullehrkräften, deren Bewältigungsstrategien sowie individuelle, soziale und institutionelle Ressourcen im Zusammenhang mit Resilienz.

Das Interview wird mit meiner Zustimmung per Tonaufnahme aufgezeichnet, anschließend wörtlich transkribiert und im Rahmen der Masterarbeit von Frau Backfisch wissenschaftlich ausgewertet. Eine Nutzung der Daten erfolgt ausschließlich zu diesem Zweck.

Meine Teilnahme ist freiwillig. Ich kann das Interview jederzeit und ohne Angabe von Gründen abbrechen oder meine Einwilligung mit Wirkung für die Zukunft widerrufen, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen.

Es werden keinerlei personenbezogene Daten erhoben. Alle im Interview genannten Namen und sonstigen personenbezogenen Äußerungen werden in der Transkription anonymisiert oder pseudonymisiert. In der Masterarbeit sowie den darin enthaltenen Transkripten und Einverständniserklärungen werden Klarnamen, eindeutig identifizierbare Angaben und unterschriftsrelevante Daten geschwärzt.

Die erhobenen Daten werden vertraulich behandelt und im Rahmen der hochschulinternen Vorgaben archiviert. [redacted]

Name, Vorname der teilnehmenden Person: _____

Ort, Datum: _____

Unterschrift: _____

[redacted]

Einverständniserklärung: Teilnahme an Interview

Ich erkläre mich freiwillig damit einverstanden, an einem qualitativen Interview im Rahmen der Masterarbeit „Resilienz im Schulalltag: Wie Grundschullehrkräfte Belastungen ihres Berufs bewältigen" unter der Leitung von Frau Leonie Anna Backfisch teilzunehmen. Die Untersuchung dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und ist Teil einer Studienleistung im Rahmen des Studiums Master Lehramt Grundschule an [redacted].

Gegenstand der Untersuchung sind berufliche Belastungen von Grundschullehrkräften, deren Bewältigungsstrategien sowie individuelle, soziale und institutionelle Ressourcen im Zusammenhang mit Resilienz.

Das Interview wird mit meiner Zustimmung per Tonaufnahme aufgezeichnet, anschließend wörtlich transkribiert und im Rahmen der Masterarbeit von Frau Backfisch wissenschaftlich ausgewertet. Eine Nutzung der Daten erfolgt ausschließlich zu diesem Zweck.

Meine Teilnahme ist freiwillig. Ich kann das Interview jederzeit und ohne Angabe von Gründen abbrechen oder meine Einwilligung mit Wirkung für die Zukunft widerrufen, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen.

Es werden keinerlei personenbezogene Daten erhoben. Alle im Interview genannten Namen und sonstigen personenbezogenen Äußerungen werden in der Transkription anonymisiert oder pseudonymisiert. In der Masterarbeit sowie den darin enthaltenen Transkripten und Einverständniserklärungen werden Klarnamen, eindeutig identifizierbare Angaben und unterschriftsrelevante Daten geschwärzt.

Die erhobenen Daten werden vertraulich behandelt und im Rahmen der hochschulinternen Vorgaben archiviert. [redacted]

Name, Vorname der teilnehmenden Person: [redacted]

Ort, Datum: [redacted], 24.2.26

Unterschrift: [redacted]

[redacted]

Einverständniserklärung: Teilnahme an Interview

Ich erkläre mich freiwillig damit einverstanden, an einem qualitativen Interview im Rahmen der Masterarbeit „Resilienz im Schulalltag: Wie Grundschullehrkräfte Belastungen ihres Berufs bewältigen“ unter der Leitung von Frau Leonie Anna Backfisch teilzunehmen. Die Untersuchung dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und ist Teil einer Studienleistung im Rahmen des Studiums Master Lehramt Grundschule an [redacted]

Gegenstand der Untersuchung sind berufliche Belastungen von Grundschullehrkräften, deren Bewältigungsstrategien sowie individuelle, soziale und institutionelle Ressourcen im Zusammenhang mit Resilienz.

Das Interview wird mit meiner Zustimmung per Tonaufnahme aufgezeichnet, anschließend wörtlich transkribiert und im Rahmen der Masterarbeit von Frau Backfisch wissenschaftlich ausgewertet. Eine Nutzung der Daten erfolgt ausschließlich zu diesem Zweck.

Meine Teilnahme ist freiwillig. Ich kann das Interview jederzeit und ohne Angabe von Gründen abbrechen oder meine Einwilligung mit Wirkung für die Zukunft widerrufen, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen.

Es werden keinerlei personenbezogene Daten erhoben. Alle im Interview genannten Namen und sonstigen personenbezogenen Äußerungen werden in der Transkription anonymisiert oder pseudonymisiert. In der Masterarbeit sowie den darin enthaltenen Transkripten und Einverständniserklärungen werden Klarnamen, eindeutig identifizierbare Angaben und unterschriftsrelevante Daten geschwärzt.

Die erhobenen Daten werden vertraulich behandelt und im Rahmen der hochschulinternen Vorgaben archiviert. [redacted]

Name, Vorname der teilnehmenden Person: [redacted]

Ort, Datum: [redacted], 22.07.26

Unterschrift: [redacted]

[redacted]

Einverständniserklärung: Teilnahme an Interview

Ich erkläre mich freiwillig damit einverstanden, an einem qualitativen Interview im Rahmen der Masterarbeit „Resilienz im Schulalltag: Wie Grundschullehrkräfte Belastungen ihres Berufs bewältigen“ unter der Leitung von Frau Leonie Anna Backfisch teilzunehmen. Die Untersuchung dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und ist Teil einer Studienleistung im Rahmen des Studiums Master Lehramt Grundschule an [redacted].

Gegenstand der Untersuchung sind berufliche Belastungen von Grundschullehrkräften, deren Bewältigungsstrategien sowie individuelle, soziale und institutionelle Ressourcen im Zusammenhang mit Resilienz.

Das Interview wird mit meiner Zustimmung per Tonaufnahme aufgezeichnet, anschließend wörtlich transkribiert und im Rahmen der Masterarbeit von Frau Backfisch wissenschaftlich ausgewertet. Eine Nutzung der Daten erfolgt ausschließlich zu diesem Zweck.

Meine Teilnahme ist freiwillig. Ich kann das Interview jederzeit und ohne Angabe von Gründen abbrechen oder meine Einwilligung mit Wirkung für die Zukunft widerrufen, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen.

Es werden keinerlei personenbezogene Daten erhoben. Alle im Interview genannten Namen und sonstigen personenbezogenen Äußerungen werden in der Transkription anonymisiert oder pseudonymisiert. In der Masterarbeit sowie den darin enthaltenen Transkripten und Einverständniserklärungen werden Klarnamen, eindeutig identifizierbare Angaben und unterschriftsrelevante Daten geschwärzt.

Die erhobenen Daten werden vertraulich behandelt und im Rahmen der hochschulinternen Vorgaben archiviert. [redacted]

Name, Vorname der teilnehmenden Person: [redacted]

Ort, Datum: [redacted], 20.07.26

Unterschrift: [redacted]

[redacted]

Einverständniserklärung: Teilnahme an Interview

Ich erkläre mich freiwillig damit einverstanden, an einem qualitativen Interview im Rahmen der Masterarbeit „Resilienz im Schulalltag: Wie Grundschullehrkräfte Belastungen ihres Berufs bewältigen“ unter der Leitung von Frau Leonie Anna Backfisch teilzunehmen. Die Untersuchung dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und ist Teil einer Studienleistung im Rahmen des Studiums Master Lehramt Grundschule an [redacted].

Gegenstand der Untersuchung sind berufliche Belastungen von Grundschullehrkräften, deren Bewältigungsstrategien sowie individuelle, soziale und institutionelle Ressourcen im Zusammenhang mit Resilienz.

Das Interview wird mit meiner Zustimmung per Tonaufnahme aufgezeichnet, anschließend wörtlich transkribiert und im Rahmen der Masterarbeit von Frau Backfisch wissenschaftlich ausgewertet. Eine Nutzung der Daten erfolgt ausschließlich zu diesem Zweck.

Meine Teilnahme ist freiwillig. Ich kann das Interview jederzeit und ohne Angabe von Gründen abbrechen oder meine Einwilligung mit Wirkung für die Zukunft widerrufen, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen.

Es werden keinerlei personenbezogene Daten erhoben. Alle im Interview genannten Namen und sonstigen personenbezogenen Äußerungen werden in der Transkription anonymisiert oder pseudonymisiert. In der Masterarbeit sowie den darin enthaltenen Transkripten und Einverständniserklärungen werden Klarnamen, eindeutig identifizierbare Angaben und unterschriftsrelevante Daten geschwärzt.

Die erhobenen Daten werden vertraulich behandelt und im Rahmen der hochschulinternen Vorgaben archiviert. [redacted]

Name, Vorname der teilnehmenden Person: [redacted]

Ort, Datum: [redacted] 20.7.26

Unterschrift: [redacted]

Operationalisierung

Kategorie	Interviewfrage(n)	Forschungsfrage
Wahrgenommene Belastungen	**4.** Welche beruflichen Belastungen erleben Sie im Alltag als Grundschullehrkraft als besonders belastend?	**F1:** Welche beruflichen Belastungen nehmen Grundschullehrkräfte im Schulalltag als besonders bedeutsam wahr?
Persönliche Bewältigung von Belastungen	**5.** Wie gehen Sie persönlich mit beruflichen Belastungen um?	**F2:** Wie gestaltet sich die Bewältigung der Grundschullehrkräfte im Umgang mit diesen Belastungen?
Strategien, Routinen, Gewohnheiten zur Bewältigung von Belastungen	**5.2** Gibt es Routinen oder Gewohnheiten, die Ihnen helfen, Belastungen zu bewältigen? **6.** Welche Rolle spielen für sie Erholung, Selbstorganisation und Abgrenzung im Umgang mit beruflichen Anforderungen?	**F2:** Wie gestaltet sich die Bewältigung der Grundschullehrkräfte im Umgang mit diesen Belastungen?
Individuelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz	**7.** Welche persönlichen Eigenschaften oder Fähigkeiten helfen Ihnen im Umgang mit beruflichen Belastungen? **7.2** Welche Rolle spielen zum Beispiel Gelassenheit,	**F3:** Welche individuellen, sozialen und institutionellen Ressourcen tragen aus Sicht der Grundschullehrkräfte zur Belastungsbewältigung und ihrer Resilienz bei?

	Selbstvertrauen, Reflexionsfähigkeit oder Widerstandskraft?	
Soziale und institutionelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung	**8.** Welche Bedeutung haben Kollegium, Schulleitung oder andere schulische Unterstützungsstrukturen für Ihren Umgang mit Belastungen? **9.** Inwiefern wirkt sich die Schulkultur auf Ihr Belastungserleben und Ihr Wohlbefinden aus?	**F3:** Welche individuellen, sozialen und institutionellen Ressourcen tragen aus Sicht der Grundschullehrkräfte zur Belastungsbewältigung und ihrer Resilienz bei? **F4:** Inwiefern werden die Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung sowie eine positive, kooperative Schulkultur als entlastend und resilienzfördernd erlebt?
Berufserfahrung und Entwicklung in Zusammenhang mit Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen und Resilienz	**10.** Inwiefern hat sich Ihr Umgang mit Belastungen im Verlauf Ihrer Berufserfahrung verändert? **10.1** Nehmen Sie berufliche Belastungen anders wahr als zu anderen Zeitpunkten Ihrer beruflichen Laufbahn? **10.2** Inwiefern hat sich Ihre Berufserfahrung auf Ihre Widerstandskraft ausgewirkt?	**F5:** Inwiefern unterscheiden sich die Wahrnehmung von Belastungen, die Bewältigung und die Resilienz je nach Berufserfahrung und unter Einfluss äußerer Entwicklungen?

Zukunftsausblick und Wünsche	**11.1** Welche Maßnahmen würden Sie sich von Schule, Kollegium oder Bildungspolitik wünschen? Was müsste sich aus Ihrer Sicht verändern, um Lehrkräfte besser zu unterstützen?	-

Kategoriensystem - Übersicht

Hauptkategorie	Subkategorie
Wahrgenommene Belastungen	**a)** Emotionale und psychische Belastungen **b)** hoher Arbeitsaufwand und Zeitdruck **c)** Strukturelle und bürokratische Anforderungen **d)** Mangelnde Ressourcen und ungünstige Rahmenbedingungen **e)** Interpersonelle Herausforderungen
Persönliche Bewältigung von Belastungen	**a)** Professionelle Haltung und Gelassenheit **b)** Aktives Problemlösen und Strukturierung **c)** Selbstregulation **d)** Sinnstiftung und Akzeptanz **e)** Mentale Abgrenzung
Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Bewältigung von Belastungen	**a)** Hobbys und Freizeitgestaltung **b)** Organisation und Planung **c)** Bewusste Abgrenzung **d)** Zeit für sich und Entspannung **e)** Reflexion **d)** Emotionaler Austausch

Individuelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz	**a)** Empathie **b)** Selbstreflexion **c)** Gelassenheit **d)** Professionelle Distanz **e)** Selbstvertrauen **f)** Pragmatismus **g)** Intrinsische Motivation **h)** Kommunikationsfähigkeit **i)** Selbstorganisation **j)** Sonstiges
Soziale und institutionelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung	**a)** Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit **b)** Unterstützung durch die Schulleitung **c)** Nutzung privater und familiärer Netzwerke **d)** Institutionelle Strukturen **e)** Positive Schulkultur **f)** Sonstiges
Berufserfahrung und Entwicklung in Zusammenhang mit Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen und Resilienz	**a)** Prägende, resilienzfördernde Erfahrungen **b)** Veränderungen durch Berufserfahrung **c)** Veränderungen durch äußere Entwicklungen

Häufigkeitsverteilung der Codierungen

Codesystem	Interview 04	Interview 03	Interview 02	Interview 01	SUMME
Berufserfahrung und Entwicklung in Zus	8	13	9	10	40
Prägende, resilienzfördernde Erfahru	3	2	1	2	8
Veränderungen durch Berufserfahru	4	4	4	7	19
Veränderungen durch äußere Entwic	3	7	4	1	15
Soziale und institutionelle Ressourcen zu	15	14	10	7	46
Kollegiale Unterstützung und Zusam	7	8	7	6	28
Unterstützung durch die Schulleitun	5	1	1	1	8
Unterstützung durch die Familie	3	1	1		5
Institutionelle Strukturen		5	1	2	8
Positive Schulkultur	1	1		2	4
Sonstiges	1				1
Individuelle Ressourcen zur Belastungsb	3	10	8	5	26
Empathie		2	3	6	11
Selbstreflexion	1	3	1	1	6
Gelassenheit	1	2	2	2	7
Professionelle Distanz	1		1		2
Selbstvertrauen	1	2		1	4
Pragmatismus	1		1		2
Sonstiges			1		1
Kommunikationsfähigkeit		1			1
Selbstorganisation		1			1
Intrinsische Motivation		1			1
Strategien, Routinen, Gewohnheiten zur	7	9	4	6	26
Hobbys und Freizeitgestaltung	1	5		5	11
Organisation und Planung	1	1	1	2	5
Bewusste Abgrenzung	2	2			4
Zeit für sich und Entspannung	1		2		3
Reflexion			1		1
Emotionaler Austausch	2	1			3
Persönliche Bewältigung von Belastunge	3	6	5	4	18
Professionelle Haltung und Gelasser	1	2	4		7
Aktives Problemlösen und Strukturie		4		2	6
Selbstregulation	1	2			3
Sinnstiftung und Akzeptanz			2	2	4
Mentale Abgrenzung	2				2
Wahrgenommene Belastungen	3	8	9	4	24
Emotionale und psychische Belastun		1	3	2	6
Hoher Arbeitsaufwand und Zeitdruc	1	4	3	1	9
Strukturelle und bürokratische Anfor	4		1	1	6
Mangelnde Ressourcen und ungüns		1	3		4
Interpersonelle Herausforderungen	2	2	1		5
SUMME	89	126	94	82	391

Liste der Dokumentvariablen

Dokumentname	Codierte Segmente	Memos	Geschlecht	Berufserfahrung in Jahren an Grundschulen	Stundendeputat	berufliche Position
Interview 01	88	1	männlich	27	21	stellvertretende Schulleitung + Klassenleitung
Interview 02	108	1	weiblich	15	23	Klassenleitung
Interview 03	147	1	weiblich	21	10	Schulleitung + Fachlehrkraft
Interview 04	91	1	männlich	23	28	Klassenleitung

Kategoriensystem

Kategorie	Subkategorien	Definition Hauptkategorie	Ein- & Ausschlusskriterien	Ankerbeispiel
Wahrgenommene Belastungen	**a)** Emotionale und psychische Belastungen **b)** hoher Arbeitsaufwand und Zeitdruck **c)** Strukturelle und bürokratische Anforderungen **d)** Mangelnde Ressourcen und ungünstige Rahmenbedingungen	Diese Kategorie wird verwendet, wenn Grundschullehrkräfte berufliche Anforderungen, Situationen oder Bedingungen beschreiben, die sie als belastend, beanspruchend oder stressauslösend erleben. Dazu zählen sowohl Belastungsfaktoren und konkrete Belastungssituationen als auch von den Lehrkräften	**Eingeschlossen** werden Aussagen von Grundschullehrkräften, die sich speziell auf die persönliche Wahrnehmung von Belastungen des Schulalltags beziehen. **Ausgeschlossen** werden Strategien des Umgangs und der Bewältigung mit	L2: Lärm (I - Mhm). Das macht viel aus, würde ich mal sagen. Dieser ständige Lärm (I - Mhm), die der Aufwand, dass die Kinder viel, viel unruhiger werden, sehr unkonzentriert zum Teil sind, dass du praktisch

	e) Interpersonelle Herausforderungen	wahrgenommene Belastungsursachen und deren Auswirkungen auf das berufliche Erleben.	den wahrgenommenen Belastungen.	für dich selber im Unterricht wenig Zeit hast, um selber zur Ruhe zu kommen, weil du immer irgendwelche Kinder zu beobachten hast (Interview 02, Pos. 24).
Persönliche Bewältigung von Belastungen	**a)** Professionelle Haltung und Gelassenheit **b)** Aktives Problemlösen und Strukturierung **c)** Selbstregulation **d)** Sinnstiftung und Akzeptanz **e)** Mentale Abgrenzung	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, in denen Grundschullehrkräfte beschreiben, wie sie persönlich auf berufliche Belastungen reagieren und mit diesen umgehen. Erfasst werden insbesondere individuelle Formen des Umgangs mit belastenden Situationen, beispielsweise emotionale Reaktionen, innere Einstellungen und Haltungen,	**Eingeschlossen** werden Aussagen von Grundschullehrkräften, die sich speziell auf innere Vorgänge und Reaktionen in akuten Situationen beziehen. **Ausgeschlossen** werden Handlungsweisen, die außerhalb akuter Situationen angewendet werden und speziell der allgemeinen	L1: Also je nachdem, was es für eine Belastung ist, versuche ich, mich reinzuversetzen in die Person, die gerade was von mir will, warum sie das gerade von mir will. Dann versuche ich, es

		gedankliche Verarbeitung oder bewusste Anpassung des eigenen Verhaltens.	Gesundheitserhaltung und der Entlastung dienen.	abzuarbeiten (Interview 01, Pos. 30).
Strategien, Routinen, Gewohnheiten zur Bewältigung von Belastungen	**a)** Hobbys und Freizeitgestaltung **b)** Organisation und Planung **c)** Bewusste Abgrenzung **d)** Zeit für sich und Entspannung **e)** Reflexion **d)** Emotionaler Austausch	Diese Kategorie wird verwendet, wenn konkrete Handlungen, Strategien, Routinen oder Gewohnheiten beschrieben werden, die Grundschullehrkräfte alleine für sich gezielt und wiederkehrend oder präventiv einsetzen, um berufliche Belastungen zu bewältigen oder deren Auswirkung zu reduzieren. Dazu zählen beispielsweise Abgrenzung, Priorisierung, Selbstorganisation, Erholung oder andere bewusst eingesetzte Handlungsweisen.	**Eingeschlossen** werden Aussagen von Grundschullehrkräften, die konkrete persönliche Handlungsweisen, die außerhalb akuter Belastungssituationen Anwendung finden und wiederkehrend eingesetzt werden, um die allgemeine Gesundheit zu erhalten und sich zu entlasten. **Ausgeschlossen** werden spontane Verhaltensweisen in akuten Situationen sowie persönliche innere	L1: Aber am allermeisten bringt mir mein Fahrrad (I - Okay), dass ich mich wirklich aufs Fahrrad setzen und mal zwei Stunden nur fahre, ohne an irgendwas zu denken. (I - Okay) Also das ist eine echte Entlastung (Interview 01, Pos. 30).

			Vorgänge im Rahmen solcher Situationen.	
Individuelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz	**a)** Empathie **b)** Selbstreflexion **c)** Gelassenheit **d)** Professionelle Distanz **e)** Selbstvertrauen **f)** Pragmatismus **g)** Intrinsische Motivation **h)** Kommunikationsfähigkeit **i)** Selbstorganisation **j)** Sonstiges	In diese Kategorie fallen alle Aussagen von Grundschullehrkräften, in denen persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen oder Kompetenzen als hilfreich für den Umgang mit beruflichen Belastungen und die Aufrechterhaltung beziehungsweise Wiederherstellung des eigenen Wohlbefindens beschrieben werden. Sie können Ressourcen der Belastungsbewältigung sein oder Ausdruck der Resilienz einer Person. Dazu zählen beispielsweise Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Gelassenheit,	**Eingeschlossen** werden Aussagen von Grundschullehrkräften, die Ressourcen individueller Natur beschreiben und somit in der Person selbst liegen. **Ausgeschlossen** werden Ressourcen, die von außen entstehen und genutzt werden.	L3: (..) Also ja, kommunikativ (I - Mhm) würde ich sagen auf jeden Fall. Ja, die, die die Organisationsfähigkeit oder so eine Struktur (I - Mhm), die ich habe, wenn man auch in meiner Ablage jetzt daheim im Büro keine erkennen würde (Interview 03, Pos. 48).

		Reflexionsfähigkeit oder Optimismus.		
Soziale und institutionelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung	**a)** Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit **b)** Unterstützung durch die Schulleitung **c)** Nutzung privater und familiärer Netzwerke **d)** Institutionelle Strukturen **e)** Positive Schulkultur **f)** Sonstiges	Diese Kategorie wird verwendet, wenn Grundschullehrkräfte soziale Beziehungen, Unterstützungsmöglichkeiten oder institutionelle Rahmenbedingungen beschreiben, die ihnen im Umgang mit beruflichen Belastungen helfen oder als resilienzfördernd erlebt werden. Dazu zählen insbesondere die Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung oder Familie sowie Merkmale der Zusammenarbeit, Kommunikation und Schulkultur.	**Eingeschlossen** werden Aussagen von Grundschullehrkräften, die Ressourcen, entstanden durch andere Personen oder die schulischen Rahmenbedingungen, beschreiben und somit von außen für die Person nutzbar sind. **Ausgeschlossen** werden individuelle Ressourcen, die in der Person selbst liegen und in Belastungssituationen genutzt werden können.	L1: Also ein starkes Team macht auch starke Lehrer (I - Mhm), ganz einfach. Und das zum Team gehört die Schulleitung. Zum Team gehören alle Kollegen und das sind gegenseitige Stützen dann auch. Und wenn man merkt, in einem Kollegium oder bei einem Kollegen klappt es nicht so gut, müssen die anderen da sein und ihm helfen (Interview 01, Pos. 60).

Berufserfahrung und Entwicklung in Zusammenhang mit Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen und Resilienz	**a)** Prägende, resilienzfördernde Erfahrungen **b)** Veränderungen durch Berufserfahrung **c)** Veränderungen durch äußere Entwicklungen	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, in denen Grundschullehrkräfte Veränderungen ihres Belastungserlebens, ihrer Bewältigungsstrategien oder ihrer persönlichen Ressourcen im Verlauf ihrer Berufstätigkeit beschreiben oder einen Zusammenhang mit zunehmender Berufserfahrung herstellen. Erfasst werden auch prägende berufliche Erfahrungen und daraus hervorgegangene Entwicklungen.	**Eingeschlossen** werden Aussagen von Grundschullehrkräften, die sich auf Veränderungen bezüglich Belastungen oder Resilienz beziehen und mit denen ein Zusammenhang zur Berufserfahrung oder allgemeiner Entwicklung hergestellt wird. **Ausgeschlossen** werden allgemeine Berichte von wahrgenommenen Belastungen, die nicht in Zusammenhang mit Veränderungen über die Zeit gebracht werden.	L4: Ich habe auch gelernt, dass man viel, dass mir es gut tut, wenn ich drüber rede (I - Mhm). Früher habe ich das vielleicht nicht so heimgetragen (I - Mhm) oder so, aber es muss raus (I - Mhm). Du hast ja sonst nichts, wo du drüber reden kannst (Interview 04, Pos. 82).
Sonstiges		Dieser Kategorie werden alle Aussagen von Grundschullehrkräften	**Eingeschlossen** werden Aussagen von Grundschullehrkräften,	

		zugeordnet, die wichtige Aspekte für die Forschungsfragen beinhalten, für die es (noch) keine passende inhaltliche Kategorie gibt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 42).	die für die Forschungsfragen relevant sind und sich keiner anderen gebildeten Kategorie zuordnen lassen. **Ausgeschlossen** werden Aussagen von Grundschullehrkräften, die sich einer anderen gebildeten Kategorie zuordnen lassen.	

Subkategoriensystem

Wahrgenommene Belastungen			
Subkategorie	**Definition**	**Abgrenzung**	**Beispiele**
a) Emotionale und psychische Belastungen	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften auf die emotionalen und psychischen Auswirkungen schulischer Belastungen beziehen.	Es geht um die rein innerliche, seelische Beanspruchung und den mentalen Druck und nicht um äußere Belastungen.	- das Miterleben von Kinderschicksalen - ständiger Lärm oder das Gefühl, Anforderungen nicht gerecht zu werden - der Stress, ungerechtfertigt zum Problem gemacht zu werden
b) Hoher Arbeitsaufwand und Zeitdruck	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften auf Belastungen beziehen, die durch die hohe Aufgabenfülle im Beruf sowie den daraus resultierenden Zeitmangel entstehen, der sich in Zeitdruck umwandelt.	Es geht lediglich um die Aufgabenfülle und den damit einhergehenden zeitlichen Aspekt des Mehraufwands der Lehrkräfte.	- spontane, unplanbare Anforderungen - zusätzliche administrative Tätigkeiten - lange Arbeitszeiten außerhalb des Unterrichts
c) Strukturelle und bürokratische Anforderungen	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften auf Belastungen beziehen, die aus übergeordneten Vorgaben von Behörden, Ministerien oder dem Schulamt resultieren.	Es geht mehr um die Art der Anforderungen, die speziell 'von oben' kommen, und nicht um	- Ansprüche von oben - Druck, externe Leistungsstandards zu erfüllen

		die Menge oder den Zeitdruck wie bei Kategorie „Hoher Arbeitsaufwand und Zeitdruck“.	- Richtlinien zu Datenschutz und Anonymisierungspflichten, - gesellschaftliche Erwartungen und die zunehmende Delegation von Aufgaben von oben an die Schulen und Lehrkräfte
d) Mangelnde Ressourcen und ungünstige Rahmenbedingungen	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften auf Belastungen beziehen, die durch unzureichende materielle, personelle oder räumliche Ausstattung sowie den Zustand von Schulgebäuden oder ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen entstehen.	Es geht um die äußeren Ressourcen und Rahmenbedingungen, die jene Belastungen mit sich bringen, und nicht um die Inhalte oder emotionalen Auswirkungen.	- eine schlechte personelle Versorgung - große Klassen - Mängel von Schulgebäuden
e) Interpersonelle Herausforderungen	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften auf Belastungen beziehen, die durch schwierige Interaktionen oder Kommunikation mit Eltern, Schülerinnen und Schülern, dem Kollegium, der Schulleitung oder dem Schulträger entstehen.	Es geht um die sozialen und kommunikativen Aspekte, die Belastungen mit sich bringen, und nicht um die Arbeitsbelastung	- Konflikte mit Personengruppen des schulischen Umfelds - das Gefühl, nicht allen Instanzen gerecht werden zu können

		hinsichtlich ihrer Anforderungen.	

Persönliche Bewältigung von Belastungen			
Subkategorie	**Definition**	**Abgrenzung**	**Beispiele**
a) Professionelle Haltung und Gelassenheit	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer persönlichen Bewältigung von Belastungen auf die Wahrung ihrer professionellen Haltung und Gelassenheit beziehen.	Abstand nehmen gilt hier als generelle Haltung und mentale Einstellung und nicht als konkrete Bewältigungsmaßnahme wie in der Kategorie Selbstregulation.	- Ruhe zu bewahren - nichts persönlich zu nehmen - die Rolle eines Profis einzunehmen - Abstand von der Sache zu nehmen - nichts an sich persönlich herankommen zu lassen - sachlich zu bleiben
b) Aktives Problemlösen und Strukturierung	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer persönlichen Bewältigung von Belastungen auf Strategien beziehen, die ein strukturierendes Angehen der Situation beinhalten und Priorisierung als zentrales	Es werden externe Handlungen und Strategien fokussiert und keine interne emotionale Verarbeitung wie in der	- sich in Personen hineinzuversetzen - Aufgaben strukturiert abzuarbeiten - Prioritäten zu setzen

	Anliegen aufgreifen, um in der Folge ein schrittweises Problemlösen anzugehen.	Kategorie „Mentale Abgrenzung“.	- Grenzen zu setzen und Einschränkungen zu erklären - Aufgaben zu delegieren oder an Zuständige zu verweisen - Aufgaben in Ruhe zu bewältigen
c) Selbstregulation	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer persönlichen Bewältigung von Belastungen auf bewusste Anstrengungen der innerlichen Selbstregulation in Stresssituationen beziehen. Dabei sollen unmittelbare körperliche und mentale Erregung reduziert werden.	Es geht um konkrete, innerliche Maßnahmen zur Beruhigung von Körper und Geist und nicht um eine allgemeine Haltung wie in der Kategorie „Professionelle Haltung und Gelassenheit“.	- tief durchzuatmen - innerlich runterzuzählen - sich aus dem Druck zu nehmen - sich zurückzuziehen
d) Sinnstiftung und Akzeptanz	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer persönlichen Bewältigung von Belastungen auf die Fähigkeit beziehen, positive Aspekte oder die Sinnhaftigkeit schwieriger Situationen zu erkennen und	Es geht um den innerlichen Akt der Sinnstiftung und positiver Zuwendung schwieriger Situationen und nicht um das	- das Gefühl zu haben, die Anstrengung hat sich gelohnt - Stress als Teil des Berufsalltags zu akzeptieren - den Nutzen oder Erfolg sehen

	zu fokussieren und Stress als einen inhärenten Teil des Berufs zu akzeptieren.	Aufrechterhalten einer professionellen Haltung wie in der Kategorie „Professionelle Haltung und Gelassenheit“.	- Akzeptanz, dass es Schulalltag ist
e) Mentale Abgrenzung	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer persönlichen Bewältigung von Belastungen auf die mentale Loslösung von Belastungssituationen sowie auf die mentale Entladung von Stress beziehen. Es findet ein vollständiger mentaler Bruch mit der Belastung statt.	Es geht um einen Akt der internen mentalen Abgrenzung zur Belastung, der radikal und emotional verlaufen kann und keine Wahrung professioneller Haltungen zum Ziel hat wie in der Kategorie „Professionelle Haltung und Gelassenheit“.	- komplett abschalten zu können - gedankliche Entladung - innerlicher Widerstand oder Trotz - sich mental zu distanzieren

Strategien, Routinen & Gewohnheiten zur Bewältigung von Belastungen			
Subkategorie	**Definition**	**Abgrenzung**	**Beispiele**
a) Hobbys und Freizeitgestaltung	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer entwickelten Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung auf Hobbys und eine aktive Freizeitgestaltung beziehen, um einen Ausgleich zum Berufsalltag zu schaffen.	Es geht um reine Aktivitäten, die man in der Freizeit, außerhalb der Arbeit nutzt, um Stress abzubauen, und nicht um Maßnahmen, die eine Abgrenzung zum Beruf schaffen wie in der Kategorie „Bewusste Abgrenzung“.	- körperliche Aktivitäten - entspannte Hobbys - Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen - Freunde zu treffen - Zeit mit Haustieren
b) Organisation und Planung	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer entwickelten Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung auf die Organisation, Strukturierung und Planung der eigenen Arbeit als Lehrkraft beziehen, wodurch zukünftiger Stress vermieden werden oder minimiert werden soll.	Es geht um die aktive Gestaltung der Arbeitsprozesse und nicht um das reine Abschalten von der Arbeit.	- Vorentlastung durch Vorarbeit - Unterricht gut durchorganisieren - Unterricht besonders gestalten zur Auflockerung - Berufserfahrung nutzen, um vorausschauend zu handeln

c) Bewusste Abgrenzung	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer entwickelten Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung auf eine bewusste Grenzziehung zwischen Berufs- und Privatleben beziehen und eine bewusste Distanzierung von beruflichen Belastungen außerhalb der Arbeitszeit meinen.	Es geht um konkrete Maßnahmen der Abgrenzung außerhalb der Arbeitszeit und nicht um die aktive Freizeitgestaltung zum Ausgleich und Stressabbau.	- E-Mails nur an bestimmten Tagen oder bis zu bestimmten Uhrzeiten zu lesen - am Wochenende in einen 'anderen Modus' schalten - erkennen, dass man auch ein Mensch außerhalb der Lehrkraftrolle ist
d) Zeit für sich und Entspannung	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer entwickelten Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung auf Strategien der Ruhe und Erholung beziehen, mit besonderem Fokus darauf, sich Zeit für sich selbst und das eigene Wohlbefinden zu nehmen.	Es geht lediglich um Ruherituale und Entspannungszeiten, die man selbst aktiv nimmt, und nicht um die Gestaltung der Freizeit durch Aktivitäten.	- nach Hause kommen und Ruhe haben - sich um niemanden kümmern müssen - Zeit für sich selbst nehmen - Mittagsschlaf machen
e) Reflexion	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer entwickelten Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung auf Gedanken der Reflexion	Es geht um die bewusste gedankliche Auseinandersetzung mit der Belastung, die zur	- zu überlegen, wie man dem Kind helfen kann - die Lösung am nächsten Tag umzusetzen

	beziehen, die zu einer Analyse des Problems führen und der Bewältigung dienen.	Bewältigung führt, und nicht um den Austausch mit anderen Personen oder darum, sich von der Belastung abzugrenzen.	
f) Emotionaler Austausch	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer entwickelten Strategien, Routinen und Gewohnheiten zur Belastungsbewältigung auf den Austausch mit dem Kollegium oder dem familiären Umfeld beziehen, wodurch die Verarbeitung im Umfeld von Vertrauenspersonen gelingen kann. Dabei geht es um eine emotionale Art des Sich-Mitteilens.	Es geht um den persönlichen Umgang und die Bewältigung der eigenen Emotionen im Zusammenhang der Belastung und nicht darum, konkrete Lösungsmaßnahmen zu finden.	- mit anderen Personen zu sprechen - Kraftausdrücke benutzen, um Emotionen abzubauen - sich auszutauschen

Individuelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz			
Subkategorie	**Definition**	**Abgrenzung**	**Beispiele**
a) Empathie	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich	Es geht um das aktive Verstehen und	- Perspektivwechsel

	ihrer individuellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz auf die persönliche Fähigkeit von Empathie beziehen, bei der es darum geht, sich in andere Menschen hineinzuversetzen und ihre Gefühle nachempfinden zu können, was zu einem besseren Verständnis der Emotionen und Handlungen anderer Menschen führt.	Nachempfinden und nicht um eine emotionale Abgrenzung vom Geschehen wie in der Kategorie „Professionellen Distanz“.	- Verständnis für die Beweggründe anderer - Verhalten oder Kritik nicht persönlich zu nehmen
b) Selbstreflexion	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion beziehen, bei der es um das kritische Hinterfragen eigener Entscheidungen, Handlungsweisen und Reaktionen geht, woraus ein Lerneffekt resultieren soll. Dies führt zu einer kontinuierlichen, persönlichen sowie beruflichen Weiterentwicklung.	Es geht um die Analyse des eigenen Selbst in schwierigen Situationen, unabhängig vom Anteil anderer Personen daran.	- Analyse eigener Fehler - Lernen aus Erfahrungen - Hinterfragen des eigenen Handelns - Bewusstsein für eigene Wirkung
c) Gelassenheit	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen zur	Es geht um den emotionalen Zustand der Ruhe und nicht um	- innere Ruhe bewahren - nicht aufregen über Kleinigkeiten

	Belastungsbewältigung und Resilienz auf die Wahrung von Gelassenheit, Ruhe und Lockerheit beziehen. Somit können emotionale Überreaktionen vermieden und ein klarer Kopf bewahrt werden.	kognitive Fähigkeiten wie Perspektivwechsel oder Reflexion.	- Vertrauen, dass sich die Dinge regeln - Schwierigkeiten mit Humor nehmen - locker bleiben
d) Professionelle Distanz	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz auf das Einnehmen einer professionellen, sachlichen Haltung in schwierigen Situationen beziehen, womit eine Trennung persönlicher Emotionen vom Geschehen erfolgt.	Es geht um das bewusste Heraushalten der eigenen Person aus der emotionalen Betroffenheit und nicht um das bewusste Hineinversetzen in die Emotionen anderer Personen wie in der Kategorie „Empathie“.	- Sachliche Beurteilung - Emotionale Abgrenzung - sich herauszuhalten
e) Selbstvertrauen	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz auf den	Es geht um das Vertrauen in die eigene Person und nicht um das Hinterfragen eigener	- Vertrauen in die eigene Intuition

	Glauben an die eigenen Fähigkeiten, Entscheidungen und das eigene Urteilsvermögen beziehen. Dies stärkt die Handlungsfähigkeit und die Überzeugung, Herausforderungen meistern zu können.	Handlungsweisen wie in der Kategorie „Selbstreflexion“.	- Überzeugung von der Richtigkeit eigener Entscheidungen - Glaube an die eigene Kompetenz
f) Pragmatismus	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz auf eine lösungsorientierte und realistische Herangehensweise an Probleme mit dem Fokus auf das Machbare bezieht. Dies beinhaltet das Akzeptieren von Grenzen und das Finden praktikabler Wege.	Es geht um die praktische Herangehensweise und die Lösungsorientierung bei Schwierigkeiten und nicht um den emotionalen Zustand, ruhig zu bleiben, wie in der Kategorie „Gelassenheit“.	- Realistische Einschätzung der Situation - Akzeptanz von Unveränderlichem - Fokus auf das Bestmögliche - Lösungsfindung statt Idealismus
g) Intrinsische Motivation	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz auf das Erleben von Bedeutung und Sinnhaftigkeit in der	Es geht um die Motivation durch den Inhalt der Arbeit und nicht um persönliche	- Erfüllung durch die eigene Tätigkeit - Gefühl, etwas Gutes zu tun - Motivation durch den Zweck der Arbeit

	eigenen beruflichen Tätigkeit beziehen. Dies dient als starke intrinsische Motivation und Ressource zur Bewältigung von Belastungen und dem Aufbau von Resilienz.	Eigenschaften oder Bewältigungsstrategien.	
h) Kommunikationsfähigkeit	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz auf die Fähigkeit, eine gute Kommunikation in schwierigen Situationen einsetzen zu können, bezieht.	Es geht um die persönliche Fähigkeit der Kommunikation als Vermittlungskompetenz und nicht um die konkrete Bewältigungsstrategie.	- offen zu kommunizieren - auf Personen erneut zuzukommen - nach schwierigen Situationen nachfragen - sich auszutauschen
i) Selbstorganisation	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz auf Selbstorganisation beziehen, die dabei hilft, Belastungen schon im Vorhinein entgegenzuwirken oder in akuten Belastungssituationen geordnete Herangehensweisen zu wählen.	Es geht um die persönliche Fähigkeit der Selbstorganisation und nicht um Organisation als Strategie zur Belastungsbewältigung.	- Struktur der eigenen Arbeit - Organisation - Priorisierung - einen Überblick zu behalten

j) Sonstiges	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer individuellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienz auf individuelle Ressourcen beziehen, die personenspezifisch sind und dennoch zur Bewältigung von Belastungen und der eigenen Resilienz beitragen.		- Wohnortnähe

Soziale und institutionelle Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung			
Subkategorie	**Definition**	**Abgrenzung**	**Beispiele**
a) Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer sozialen und institutionellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung auf kollegiale Unterstützung, Zusammenarbeit und Austausch beziehen.	Es geht um direkte Interaktionen innerhalb des Kollegiums und nicht um Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schulleitung oder mit anderem schulischem Personal. Nimmt die Schulleitung in einer Situation die Rolle einer Lehrkraft ein, ist diese	- gemeinsame Aufgabenbearbeitung - Aufgabendelegation - Feedback und Austausch - persönliches Kennenlernen und persönliche Gespräche - Zusammenhalt und Solidarität - Teamgeist

		ebenfalls Teil der kollegialen Unterstützung und ist dieser Kategorie zuzuordnen.	
b) Unterstützung durch die Schulleitung	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer sozialen und institutionellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung auf die Unterstützung durch die Schulleitung beziehen.	Es geht um die reine Unterstützung der Schulleitung für die Lehrkräfte und nicht um Formen der Zusammenarbeit unter den Lehrkräften. Fokussiert werden Bereiche, in denen die Schulleitung als Person in übergeordneter Rolle Unterstützungsmaßnahmen bietet.	- Stärkung des Rückens der Lehrkräfte - Anerkennung und Berücksichtigung der Belastungsgrenzen der Lehrkräfte - offene Kommunikationswege - Zusammenarbeit bei administrativen oder organisatorischen Aufgaben
c) Nutzung privater und familiärer Netzwerke	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer sozialen und institutionellen Ressourcen zur	Es geht ausschließlich um Unterstützungssysteme, die	- Gespräche im familiären oder privaten Umfeld

	Belastungsbewältigung und Resilienzförderung auf die Nutzung privater und familiärer Netzwerke beziehen.	außerhalb des schulischen Rahmens liegen.	- Vorhandensein eines Freundeskreises
d) Institutionelle Strukturen	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer sozialen und institutionellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung auf institutionelle Strukturen zur Unterstützung beziehen.	Es geht um formale, organisatorische oder strukturelle Unterstützungsmaßnahmen, die von der Institution bereitgestellt werden, und nicht um informelle kollegiale Unterstützung.	- Einsatz pädagogischer Assistenz, FSJ, Praktikantinnen und Praktikanten - digitale Kommunikationsplattformen (Schulapp) - Angebote zu Fortbildungen oder Fallgruppen - strukturierte Arbeitsgruppen in verschiedenen schulischen Bereichen
e) Positive Schulkultur	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer sozialen und institutionellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung auf eine unterstützende und positive Schulkultur beziehen.	Es geht um die übergeordnete Kultur und das Klima der Schule und nicht um spezifische Handlungen einzelner Personen.	- gelebtes Schulmotto - gemeinsame Werte - Verbundenheit - positives soziales Klima

f) Sonstiges	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer sozialen und institutionellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung und Resilienzförderung auf sonstige Ressourcen beziehen, die sich keiner anderen Subkategorie zuordnen lassen und dennoch sozialer oder institutioneller Natur sind.		- tolle eigene Klasse haben

Berufserfahrung und Entwicklung in Zusammenhang mit Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen und Resilienz			
Subkategorie	**Definition**	**Abgrenzung**	**Beispiele**
a) prägende, resilienzfördernde Erfahrungen	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer Berufserfahrung und Entwicklung in Zusammenhang mit ihrer Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen und Resilienz auf prägende, resilienzfördernde Ereignisse in ihrer Berufslaufbahn beziehen.	Es geht um konkrete Beispiele aus der eigenen Berufsbiographie bezogen auf die Stärkung von Resilienz und nicht um individuelle, soziale oder institutionelle Ressourcen, die zur Stärkung der Resilienz beitragen.	- konkrete Erfahrungsberichte aus der eigenen Berufslaufbahn, aus denen Lehrkräfte stärker hervorgegangen sind

b) Veränderungen durch Berufserfahrung	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer Berufserfahrung und Entwicklung in Zusammenhang mit ihrer Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen und Resilienz auf Veränderungen durch gesammelte Berufserfahrung beziehen.	Es geht um Aspekte von Belastungsbewältigung und Resilienz, die sich aufgrund der Berufserfahrung entwickelt haben, und nicht um äußere Entwicklungen, die Veränderungen im Beruf mit sich gebracht haben.	- ein dickes Fell bekommen - mehr Ruhe und Gelassenheit - mehr Gespräche im familiären Umfeld - mehr Selbstvertrauen - weniger Ängste - geringere Belastbarkeit bei Lärm
c) Veränderungen durch äußere Entwicklungen	Diese Kategorie wird angenommen, wenn sich Aussagen von Grundschullehrkräften hinsichtlich ihrer Berufserfahrung und Entwicklung in Zusammenhang mit ihrer Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen und Resilienz auf Veränderungen durch äußere Entwicklungen beziehen.	Es geht um Entwicklungen, die die beruflichen Belastungen von außen verändert haben, und nicht um individuelle persönliche Bewältigungsstrategien oder Resilienz einzelner Lehrkräfte, die sich über die Zeit mit der	- Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft, gesellschaftliche Umbrüche - Entwicklung der Konzentration der Kinder - Entwicklung der Lautstärke der Kinder - Entwicklung von Schwierigkeiten mit Eltern

		Berufserfahrung verändert haben.	

Interview 01 – Transkript und Codierungen

Interview 01.m4a

Transcript

I: Also vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für das Interview. Wie ich schon geschrieben habe in der E-Mail, erforsche ich im Rahmen meiner Masterarbeit die Frage, wie Grundschullehrkräfte berufliche Belastung im Schulalltag bewältigen und welche Rolle dabei individuelle und auch soziale Ressourcen für ihre Resilienz spielen. Und es geht dabei heute jetzt um Ihre persönlichen Erfahrungen und Ihre eigene Wahrnehmung, die Sie gerne so detailliert wie Sie möchten mitteilen dürfen. Und das gesamte Interview und die anschließende Auswertung finden anonymisiert statt, wie ich auch geschrieben habe. Es werden an keiner Stelle personenbezogene Daten erfasst, außer sie äußern jetzt irgendwas, aber dann kriege ich die Anonymisierung auch hin im Auswertungsprozess.

L1: Das passt schon. (lacht)

I: Okay, dann würde ich gerne zuerst mit biographischen Rahmendaten starten. Seit wann arbeiten Sie denn schon als Grundschullehrkraft?

L1: 27 Jahre. (lacht)

I: 27 Okay. Und in welcher Klassenstufe und in welchem Umfang sind Sie denn aktuell tätig?

L1: Okay, im Moment bin ich in der vierten Klasse mit 21 Stunden (I - Okay) und habe auch noch eine dritte Klasse in Sport.

I: Okay. Und gibt es hier an Ihrer Schule eventuell besondere Rahmenbedingungen, die jetzt für Ihren persönlichen Berufsalltag relevant sind, also zum Beispiel die Größe der Schule? Oder gibt es Besonderheiten in den Klassengrößen oder hier das Einzugsgebiet im Ort?

L1: Okay, die [Name der Schule] ist dreizügig inzwischen. Trotzdem sind die Klassen ziemlich voll. In meiner vierten Klasse sind es jetzt 27 Kinder. Davon sprechen mehr als die Hälfte zu Hause kein Deutsch. Das sind so die Rahmenbedingungen und man sieht es auch am sozialen Umfeld hier, dass viele Kinder aus sozialen Wohnungen kommen.

I: Mhm, also mittlerweile ist jede Klassenstufe dreizügig?

L1: Außer die Vierte. Die sind noch zwei. (lacht)

I: Okay, das war noch anders, als [L1 - Genau (lacht)] ich hier zuletzt war. Ja, okay und

L1: Aber die Zahlen bauen auch wieder ab. Von daher ist es jetzt so ein einfach so ein Geburtenüberschuss. Und das baut sich jetzt wieder ab. Das weiß man schon. Der Kindergarten baut schon wieder (.) ab.

MAXQDA

15 **I:** Okay, okay. Und welche Aufgaben oder Funktionen übernehmen Sie (.) möglicherweise gerade noch zusätzlich neben dem Unterrichten?

16 **L1:** Also, ich bin Konrektor, mache die Ausbildung von ISP [lächelt] und Referendaren und bin für die Stundenpläne, Vertretungspläne und alles mögliche Organisatorische.

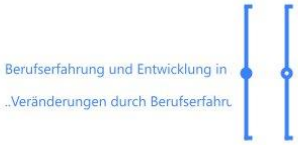
17 **I:** Okay, also ein umfangreiches Aufgabengebiet, kann man sagen.

18 **L1:** (lacht) Deswegen auch nur 21 Stunden (I - Ja) und nicht 28.

19 **I:** Ja, verstehe. Okay, dann möchte ich übergehen zum Thema Belastungen im Schulalltag. Welche beruflichen Belastungen erleben Sie denn persönlich im Alltag als Grundschullehrkraft als besonders bedeutsam?



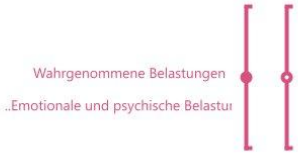
20 **L1:** (..) Hm. (Schulgong ertönt) (..) Gut, ich bin jetzt schon lange dabei. Da kriegt man ein dickes Fell (lacht) (I - Ja). Am belastendsten finde ich immer noch, wenn irgendwelche Schicksale mit Kindern sind, tatsächlich (I - Mhm). Der Rest, das so von oben kommt oder was man so an organisatorischen Sachen hat, kriege ich gut hin, weil ich mich einfach eingespielt habe mit dem Thema.



21 **I:** Okay, also sagen Sie, die Berufserfahrung spielt auf jeden Fall

22 **L1:** Ja. Ganz sicher (I: eine Rolle?). Wenn jemand ganz frisch ist, der wird praktisch überfahren von der ganzen Organisation (I: Mhm), die man so nebenher noch leisten muss.

23 **I:** Okay. (.) Gibt es ansonsten vielleicht noch konkrete Situationen (Nebengeräusche vom Pausenhof), die herausfordernd oder beanspruchend sind im Berufsalltag?



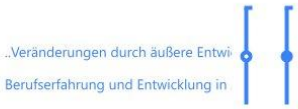
24 **L1:** (...) Also wie gesagt, eigentlich sind es die Schicksale der Kinder. Wenn man was mitkriegt wegen sexuellen Übergriffen oder wenn man irgendwie was mitkriegt wegen Verwahrlosung. Das ist für mich immer noch das Schlimmste an (I - Mhm. Okay) unserem Beruf. Und das kann man auch zu Hause nicht einfach wie mit einer (Stechkarte?) wegmachen, sondern es bleibt halt.

25 **I:** Ja. (...) Und gibt es andererseits vielleicht Belastungen, die besonders häufig auftreten, die Sie jetzt vielleicht gar nicht am stärksten beanspruchen? Aber was ist so am häufigsten vielleicht im Schulalltag der Fall?



26 **L1:** Das hat jetzt was mit meinem Konrektordasein zu tun, dass einfach von von heute auf morgen irgendwelche Sachen vom Amt abgefragt werden, die dann auch sofort erledigt werden müssen (I - Mhm). Das ist praktisch was, was wirklich belastend ist, weil man sich die Zeit freischaufeln muss.

27 **I:** Mhm. (..) Okay. Und gibt es vielleicht Belastungen, die sich im Laufe der Zeit verändert haben und. (L1 - Hm) (...) Vielleicht auch (L1 - Ja) die Kinder betreffend.



28 **L1:** Also die Kinder betreffend tatsächlich. Das ist schon ein bisschen herausfordernder, weil sie sich nicht mehr so lange konzentrieren können, weil sie es viel mehr Bewegungsdrang haben (I - Mhm). Und ich finde auch, dass die Lautstärke

MAXQDA



der Kinder sich in den letzten 20 Jahren wirklich verändert hat.

29 **I:** Kann ich mir vorstellen. Okay. (.) Wie gehen Sie denn persönlich mit beruflichen Belastungen um? Also gibt es konkret etwas, das Ihnen in Belastungssituationen akut weiterhilft, oder wie bewältigen Sie sowas?



30 **L1:** Also je nachdem, was es für eine Belastung ist, versuche ich, mich reinzuversetzen in die Person, die gerade was von mir will, warum sie das gerade von mir will. Dann versuche ich, es abzuarbeiten. Aber am allermeisten bringt mir mein Fahrrad (I - Okay), dass ich mich wirklich aufs Fahrrad setzen und mal zwei Stunden nur fahre, ohne an irgendwas zu denken. (I - Okay) Also das ist eine echte Entlastung.

31 **I:** Also würden Sie das auch als eine Routine, eine persönliche, beschreiben, die Sie anwenden, um Belastungen zu bewältigen?



32 **L1:** Ja. Definitiv, ja. Wenn ich merke, ich werde gereizter oder ich werde (.) es, wird mir gerade ein bisschen zu viel, dann gehe ich aufs Fahrrad oder mit dem Hund raus oder Hauptsache Bewegung, um das abzubauen.

33 **I:** Und in der konkreten Situation selbst? Was hilft Ihnen dabei, handlungsfähig zu bleiben?



34 **L1:** (.) Auch das ist eine Erfahrungssache, dass man einfach mal sagt, ich kann es nicht gleich erledigen, sondern ich warte ein bisschen (I - Okay). Und dann einfach mal sich rausnehmen aus diesem Druck und erstmal gucken, wie kann ich das jetzt in Ruhe bewältigen ohne Stress. Es klappt auch nicht immer, ist klar. (lacht)

35 **I:** Ja. Ja. (.) Und welche Rolle spielen für Sie Erholung, Selbstorganisation und Abgrenzung vom Geschehen jetzt im Umgang mit beruflichen Anforderungen?



36 **L1:** Okay. Also ich sage ja, Fahrradfahren und Hund ist Erholung praktisch, ja. (I - Ja) Selbstorganisation, dass man sich vorentlastet, indem man zum Beispiel Zeugnisse nicht am Ende des Schuljahres anfängt, sondern schon in den Pfingstferien, weil man genau weiß, am Ende des Schuljahrs kommt ganz viel. Es ist auch Berufserfahrung, einfach, dass ich weiß, ich mache das nicht, wenn es akut gebraucht wird, sondern ich kann mich vorentlasten. Es ist schon gemacht und dann kann ich das, was noch zusätzlich kommt, noch machen, ohne dass ich in Stress gerate.

37 **I:** Mhm. Also das sind auf jeden Fall Maßnahmen, die Sie aktiv (L1 - Genau) anwenden und wahrscheinlich über die Jahre viel automatisierter (L1 - Genau)



38 **L1:** Und dann weiß man schon genau, das wird jetzt wieder die letzten zwei Wochen ganz stressig. Also mache ich das, was ich vorher schon erledigen kann, auch wirklich vorher, damit nicht das noch zusätzlich (I - Okay) ist.

39 **I:** Wie gelingt es Ihnen dabei vielleicht, Berufliches von Privatem abzugrenzen? (..) Gelingt Ihnen das gut oder

40 **L1:** Eigentlich immer. (I - Immer?) Das muss ja so sein, weil (.) was bringt es meiner Familie, wenn ich den Beruf mit reinbringe. Ich meine, ich mache da. Ich rede

MAXQDA

praktisch zu Hause nicht viel.

41 **I:** Okay. Okay. (...) Meine nächste Frage haben Sie beantwortet. Welche Formen der Erholung für Sie hilfreich sind.

Strategien, Routinen, Gewohnheiten
..Hobbys und Freizeitgestaltung

42 **L1:** Da gehört auch das Weggehen. Da gehören kulturelle Veranstaltungen dazu. Klar. (I - Okay) Was man so einfach in der Freizeit macht. (I - Okay)

43 **I:** (...) Vielen Dank. Ja. Welche (.) persönlichen Eigenschaften oder Fähigkeiten, die Sie sich vielleicht auch möglicherweise erst angeeignet haben, helfen Ihnen denn im Umgang mit beruflichen Belastungen?

..Empathie
Individuelle Ressourcen zur Belastun
..Empathie
..Empathie

44 **L1:** (5) Hm (lacht). Also da gehört für mich dazu, dass man. Was ich vorhin schon mal gesagt habe, dass man sich in den anderen hineinversetzt. Warum handelt der gerade so? Einfach um zu wissen, vielleicht kann er auch gerade gar nicht anders handeln. Und vielleicht ist es zu emotional, was er gerade durchmacht. Und ich muss es ja von der sachlichen Seite her sehen und muss das Kind ganz sachlich (.) beurteilen. Kann aber jede Mutter verstehen, die darum kämpft, warum das jetzt gerade nicht klappt mit ihrem Kind. Man darf das dann nicht persönlich nehmen, das ist eine Entlastung tatsächlich. Sondern da hilft mir tatsächlich, wie würde ich jetzt agieren, wenn es mein Kind wäre? Ich würde mich auch ärgern und würde drüber reden wollen.

..Empathie
Individuelle Ressourcen zur Belastun

45 **I:** Ja, also so (.) ein persönliches Einfühlungsvermögen dem (L1 - Empathie einfach) Gegenüber? Ja.

46 **L1:** Genau, ja. Ich probiere es. Es klappt nicht immer. (lacht)

47 **I:** Na klar. Ja.

48 **L1:** Ich mach mal zu oder? (schließt das Fenster)

49 **I:** Ja.

50 **L1:** (5) Sonst haben Sie zu viele Stimmen auf dem Band.

51 **I:** Ja. (lacht) (..) Gibt es Erfahrungen in Ihrer Berufslaufbahn, die Ihre eigene Widerstandskraft, sogenannt Resilienz, gestärkt haben?

..Prägende, resilienzfördernde Erfahr
Berufserfahrung und Entwicklung in

52 **L1:** Na ja, alle Situationen, die man erlebt, muss man irgendwie verarbeiten. Also, ja (.), es gab ganz, ganz viele schlimme Situationen, die Entführung von einem Kind zum Beispiel. Das hat mich wirklich wochenlang auch begleitet (I - Okay) logischerweise (räuspert sich). Aber (..) ja, ist schwer zu beantworten die Frage eigentlich, weil alles, was man erlebt (I - Okay), ist ja dabei.

53 **I:** Ein Gegenbeispiel wäre von mir, dass besonders eindrückliche Erlebnisse, vielleicht auch eine Person schwächen können und nicht unbedingt stärken in dem in der Widerstandskraft. Aber da, wie ich jetzt so raushöre, haben Sie das (L1 - Eigentlich) in Kraft, Kräftigung (L1 - ja eher)-

MAXQDA

..Prägende, resilienzfördernde Erfahr
Berufserfahrung und Entwicklung in

54 **L1:** Eher in Stärke umsetzen können als in Schwäche, ja (I - Aha okay). (..) Auch wenn die Hilflosigkeit da ist, dass man nichts machen kann, ist es hinterher trotzdem eine Sache, mit der man umgehen muss (I - Mhm). Ja, und das stärkt einen dann ja dann doch. Ja, und schwächt einen eigentlich nicht.

..Selbstvertrauen

55 **I:** Okay. Welche Rolle spielen für Sie persönlich, gelassen zu bleiben, Selbstvertrauen zu haben und reflektiert zu sein, für Ihre Widerstandskraft?

Individuelle Ressourcen zur Be

56 **L1:** (schmunzelt) Das ist das Allerwichtigste überhaupt. Alles drei (lacht) (I -Okay). Und die Gelassenheit, auch wenn sie nicht immer klappt im Klassenzimmer. Hinterher kann man trotzdem mit den Kindern drüber reden. Und wieder gelassen drüber reden, dass das dass man auch selber mal falsch agiert hat.

..Selbstreflexion
..Gelassenheit

57 **I:** Also das sind Eigenschaften, die sie sich auch persönlich zuschreiben?

58 **L1:** Auf alle Fälle. (lacht)

59 **I:** Okay. (..) Anderer Bereich, soziale Ressourcen und auch institutionell hier. Welche Bedeutung haben Kollegium, Schulleitung oder andere schulische Unterstützungsstrukturen für ihren Umgang mit Belastungen?

Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und Zusan

60 **L1:** Also ein starkes Team macht auch starke Lehrer (I - Mhm), ganz einfach. Und das zum Team gehört die Schulleitung. Zum Team gehören alle Kollegen und das sind gegenseitige Stützen dann auch. Und wenn man merkt, in einem Kollegium oder bei einem Kollegen klappt es nicht so gut, müssen die anderen da sein und ihm helfen. Und das funktioniert hier einfach. Von daher ist die Struktur gut.

61 **I:** Okay, also würden Sie (.) das bejahen, dass kollegiale Unterstützung hier an der Schule oder in Ihrem persönlichen Arbeitsalltag existiert? (L1 - Ja) Und sie

62 **L1:** Ich glaube, sonst könnte man hier an der Schule gar nicht richtig arbeiten. Tatsächlich.

63 **I:** Okay.

64 **L1:** Ich war schon auf anderen Schulen, da war die Kollegialität viel, viel niedriger, weil sie auch nicht gefordert war. (I - Mhm)

65 **I:** (...) Vielleicht können Sie die Frage jetzt trotzdem beantworten, auch wenn Sie jetzt stellvertretender Schulleiter sind (beide lachen). Aber welche Rolle spielt die Schulleitung in belastenden Situationen? Sie sind ja ein Schulleitungsteam.

Soziale und institutionelle Ressource
..Unterstützung durch die Schulleitur

66 **L1:** Ja, die Schulleitung ist insofern wichtig, dass sie den Kollegen den Rücken stärkt (I - Mhm) und in Situationen, wo es haarig wird, auf alle Fälle hinter den Kollegen steht und bei Elterngesprächen, zum Beispiel bei haarigen Elterngesprächen, auch dabei sind. Und das funktioniert hier genau so. Und es wird niemals vor den Eltern ein Kollege angegriffen werden. Das ist auch was Wichtiges, sondern das passiert, wenn wir was zu reden haben unter vier Augen. Und die [Name der Schulleiterin] als Schulleiterin steht immer hinter dem Kollegen.

MAXQDA

67 **I:** Toll. Schön. Gibt es Formen der Zusammenarbeit im Kollegium, die Sie als besonders hilfreich wahrnehmen? Oder welche, die Sie auch nutzen?

Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und Zusan

68 **L1:** Hm. Also, wir sprechen uns immer ganz gut ab, was wir machen. Wir konzipieren Arbeiten zusammen. Also die Zusammenarbeit in dem Bereich. Oder wir delegieren die Aufgaben einfach. Einer macht die nächste Mathearbeit. Dann mache ich die übernächste Mathearbeit. Das entlastet natürlich auch.

69 **I:** Mhm. Okay. (.) Inwiefern wirkt sich die Schulkultur auf Ihr Belastungserleben und Ihr Wohlbefinden aus? Also da zählt ja unter anderem auch das Kollegium mit rein, aber natürlich auch andere pädagogische Fachkräfte. Sie haben Schulsozialarbeit auch (L1 - Genau), die Elternschaft, die Kinder. Das macht ja alles so die Schulkultur.

..Positive Schulkultur
Soziale und institutionelle Res
..Institutionelle Strukturen
..Positive Schulkultur

70 **L1:** Also wir haben ja ein Schulmotto, dass eben alle wachsen dürfen, und das wird auch wirklich gelebt. Und das, wir sehen nicht nur das Kollegium als Team, sondern alle, die mit uns arbeiten, sind im Team dabei und deswegen ist der Austausch auch gut da. Sie kennen die [Name] ja noch (I - Mhm) als schul-pädagogische Assistentin? Wir haben inzwischen drei oder vier pädagogische Assistenten (I- Okay), und auch mit der Randzeit ist der Austausch da. Auch wenn die Probleme haben, helfen wir. Der Austausch mit den Eltern muss ja gesetzlich da sein (lacht). Ja, und das ist auch gut, dass wir praktisch in jedem Jahr Gespräche mit den Kindern und den Eltern haben. Und von daher lebt diese Kultur und muss auch so leben.

71 **I:** Mhm. Also, wie würden Sie vielleicht kurz und knapp die das soziale Klima, die Schulkultur an Ihrer Schule beschreiben?

72 **L1:** (5) Ja, gar nicht so einfach. Wir versuchen, jedes Kind (.) zu fördern. Ich glaube, das ist das Wichtigste.

73 **I:** (4) Wie erleben Sie Ihre Schule hinsichtlich Belastung, Unterstützung? Haben Sie eigentlich schon vielfältig beantwortet.

..Kollegiale Unterstützung und
..Institutionelle Strukturen
Soziale und institutionelle Res
..Kollegiale Unterstützung und

74 **L1:** Also rein theoretisch kann man zu jedem gehen und sich austauschen. Und es gibt ja auch nicht nur von der Schule her Unterstützungsmaßnahmen, sondern auch vom (.) als Fortbildung oder so, und das wird auch immer publik gemacht und immer weitergeleitet ins Kollegium. Falls jemand eine Fallgruppe braucht oder irgendwas, dass der da hingehen kann. ABER DIE BESTE ENTLASTUNG ist tatsächlich mit Kollegen selber, weil die wissen, um was man redet, und am besten noch in der eigenen Klasse. Dann geht es am schnellsten, weil das Kind, die kennen dann auch das Kind.

75 **I:** Sie können individuell (L1 - Genau) darauf eingehen, einfach okay. Und jetzt vielleicht noch mal zusammenfassend zum Thema Schulkultur Welche Merkmale einer Schulkultur würden Sie als förderlich für die Belastbarkeit und Widerstandskraft beschreiben?

Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit

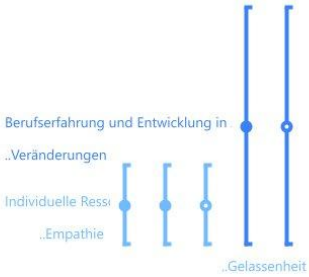
76 **L1:** Also das Team steht über allem (I - Alles klar). Das ist es.

77 **I:** Okay. Inwiefern hat sich Ihr Umgang mit Belastungen im Verlauf Ihrer

MAXQDA

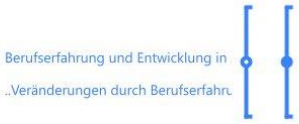
Berufserfahrung verändert?

78 **L1:** (..) Ich habe es mir am Anfang viel mehr zu Herzen genommen, weil ich gedacht habe, man kann die Welt retten. (I - Mhm) Aber man muss tatsächlich sich auch eine dicke Haut anlegen, weil man kann nicht alles mit heim nehmen und man kann nicht in alle reinschlüpfen und das verändern, weil es manchmal sind einfach strukturelle Sachen, so dass man sie nicht verändern kann. Und das ist etwas, was sich wirklich verändert hat. Das heißt aber nicht, dass ich nicht immer noch die Empathie für die Kinder habe, sondern ich bin etwas gelassener, weil ich weiß, das regelt sich schon. (..) (I - Mhm).



79 **I:** Okay, damit haben Sie ja auch schon wirklich wieder viel beantwortet. (..) Und Sie haben auch vorhin schon angesprochen, aber ich würde es jetzt an der Stelle nochmal gerne thematisieren. Inwiefern hat sich Ihre Berufserfahrung auf Ihre Widerstandskraft ausgewirkt?

80 **L1:** Ja (.). Berufserfahrung ist, was wirklich Wichtiges ist in unserem Beruf und hilft einem tatsächlich, mit Stresssituationen oder schlechten Situationen besser zurechtzukommen (I - Mhm), weil man einfach die Lebenserfahrung hat, dass man weiß, es wird trotzdem alles laufen (I- Mhm).



81 **I:** Und (.) wenn Sie auf Ihren beruflichen Alltag jetzt insgesamt blicken, was würde Ihnen heute am meisten helfen, um gesund und belastbar im Beruf zu bleiben?

82 **L1:** (...) Also ich hoffe, dass ich mindestens bis zu meiner Pensionierung noch Radfahren kann. (lacht)



83 **I:** Ja. (lacht)

..Sonstiges

84 **L1:** Ich würde fast sagen, dass die strukturellen Sachen, die vom Land oder vom Kultusministerium gefordert werden, wenn man die um die Hälfte abbauen würde, hätten wir, hätten alle ein leichteres Leben. Eltern, Kinder, Lehrer und auch das Ministerium. (schmunzelt)



..Bürokratieabbau und Autonomie

85 **I:** Okay, das beantwortet auch schon meine Frage. Welche Maßnahmen würden Sie sich von Schule, Kollegium oder Bildungspolitik wünschen?

86 **L1:** Also Schule, Kollegium, einfach Zusammenarbeit, weiter zusammenarbeiten, viel austauschen, viel miteinander machen, damit man sich auch persönlich besser kennenlernt, und vom Kultusministerium einfach mal auch den Schulen mehr Freiheit geben, das selber regeln zu dürfen. (I - Okay. Mhm) Und weniger Verordnungen und weniger noch das noch das noch das und noch mal ein Test und noch mal eine Evaluation. Das muss alles eigentlich (I - verstehe) gar nicht sein.



87 **I:** Ja. (..) Ja, wir sind fast schon am Ende angekommen. Gibt es noch etwas, das Sie im Zusammenhang mit Belastung, Bewältigung oder Widerstandsfähigkeit ergänzen möchten? Oder gerne so ein Fazit?

88 **L1:** Also so stressig unser Beruf ist, so schön ist er auch (lacht), weil man auch



MAXQDA

..Sinnstiftung und Akzeptanz
Persönliche Bewältigung von Belastu

trotzdem von Eltern und Kindern ganz viel zurückkriegt . Wenn man (I - Mhm), wenn die nach zwei Jahren gehen zum Beispiel, wenn man sie nach zwei Jahren abgibt, dann kriegt man ganz viel zurück, wo man dann hinterher auch sagen kann, doch es hat sich gelohnt, auch wenn es total stressig war.

89 **I:** Schön. Also, das ist auch eine schöne Perspektive für meine eigene berufliche Zukunft. (L1 - Ja auf alle Fälle) Ja, weil das sind einfach so präsente Gedanken, die man jetzt zum Berufseinstieg einfach hat.

90 **L1:** Aber es ist (.), wenn man den Beruf wirklich gern macht, ist es der schönste Beruf der Welt. Wirklich. (lacht)

91 **I:** Ja, so ist auch meine Vorstellung. (lacht)

Persönliche Bewältigung von Belastu
..Sinnstiftung und Akzeptanz

92 **L1:** Und egal wie viel Stress und was da alles kommt. Es bleibt auch so. Ja, also egal, man hat mal einfach Stress mit Eltern, man hat auch mal Stress mit Kindern. Aber hinterher, wenn man sich dann noch in die Augen gucken kann und sagen kann okay, es war doch schön und es hat was gebracht. Und das ist eigentlich bis jetzt immer gewesen bei mir.

93 **I:** Es freut mich sehr. Dankeschön. Dann sind wir am Ende angelangt. Ich möchte mich recht herzlich bedanken für die Einblicke, dass Sie Ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben. (.) Danke, dass Sie das unterschrieben haben. Das wird geschwärzt, die Namen, (.) genau.

94 **L1:** Klar. Sehr gerne. (lacht)

MAXQDA

Interview 02 – Transkript und Codierungen

Interview 02.m4a

Transcript

I: Okay, also vielen Dank, dass du dir heute die Zeit nimmst für das Interview (L2 - Mhm). Ich habe dir ja schon kurz und knapp geschrieben (L2 - Mhm), dass ich im Rahmen meiner Masterarbeit die Frage erforsche, wie Grundschullehrkräfte berufliche Belastungen in ihrem Schulalltag bewältigen und welche Rolle vor allem individuelle und auch soziale Ressourcen in der Bewältigung spielen. Und heute geht es um deine ganz persönlichen Erfahrungen und deine Wahrnehmung, wie schon gesagt, die du gern so detailliert, wie du möchtest, mitteilen darfst. Und das gesamte Interview und auch die Auswertung finden anonymisiert statt (L2- Mhm). Es werden keine personenbezogenen Daten erfasst. Wenn du jetzt was äußern solltest, was Rückschlüsse auf deine Person zulässt, irgendwie den Namen der Schule oder irgendwas, dann kann ich das immer noch im Nachhinein unkenntlich machen (L2 - Ist in Ordnung), dass du Bescheid. Okay. Dann würde ich direkt starten. Seit wann arbeitest du denn schon als Grundschullehrkraft?

L2: Wow, das ist eine gute Frage (I - Mhm). Und zwar eigentlich, als die Hauptschulen abgeschafft wurden (I - Mhm). Und ich war ja vorher an Hauptschulen tätig. Wann war das? Vor zehn Jahren ungefähr? 10, 15 Jahren ungefähr.

I: Okay. (L2 - Ja). Also im Schuldienst dann schon sehr viel länger?

L2: Ja, ja, im Schul-

I: Und speziell in der Grundschule 10-

L2: 10, 15, circa. Sagen wir mal 15 Jahre eher.

I: Alles klar (L2 - Mhm). In welcher Klassenstufe und in welchem Umfang bist du jetzt aktuell tätig?

L2: Also aktuell bin ich eins zwei tätig (.) mit 23 Stunden.

I: Alles klar. Und hier an deiner Schule gibt es da spezielle Rahmenbedingungen, die deinen Schulalltag beeinflussen, zum Beispiel die Größe der Schule? Oder gibt es spezielle Klassengrößen, die dich in irgendeiner Weise beeinflussen? Oder spielt das Einzugsgebiet hier vielleicht eine Rolle? Oder gibt es da gar keine Besonderheiten?



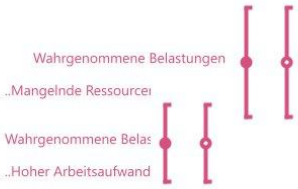
L2: Die Besonderheit ist eigentlich das wunderschöne Schulhaus (I - Mhm). Das finde ich also extrem schön. Die Besonderheit ist vielleicht auch der Zusammenhalt hier unter uns Lehrern (I - Mhm). Der ist wirklich gut und für mich ist es praktisch, weil ich im Ort wohne (I - Okay). Ich kann praktisch hierherlaufen (I - Okay) und das macht vieles einfacher (I - Okay). Auch als die Kinder von mir klein waren, war das (I - Ja) natürlich praktisch (I - Ja). Ja.

I: Also würde ich jetzt daraus ableiten, in Bezug auf Belastungen, die du erlebst, sind es jetzt positive Aspekte, die dich also gar nicht negativ beeinflussen, sondern-

MAXQDA

14 **L2:** Was ich jetzt gerade aufgezählt habe (I - Mhm). Das ist positiv (I - Genau). Das ist positiv (I - Okay), auf jeden Fall.

15 **I:** Und speziell negative Einflüsse nimmst du nicht so wahr, jetzt von den schulischen Rahmenbedingungen?



16 **L2:** Die schulischen Rahmenbedingungen. Ich würde mal sagen, es wird sehr wenig für das Schulhaus gemacht. Von der kommunalen Seite her (I - Okay). Das ist also schon eine Belastung, gerade jetzt im Sommer. Das würde ich mal sagen. Das ist sehr belastend. Ja, auf jeden Fall (I - Mhm). Aber unter ja, was ist noch belastend? Eben dieser Mehraufwand, den du doch immer wieder hast hier, weil immer mehr auf dich draufgepackt wird.

17 **I:** Okay, verstehe. Ja, und dein aktuelles Tätigkeitsgebiet gibt es da noch außer dem Unterrichten Aufgaben oder Funktionen, die du vielleicht an der Schule übernimmst, die zusätzlich-

18 **L2:** Ja, ich hatte, bis letztes Schuljahr war ich Lehrbeauftragte (I - Mhm) für Sicherheit (I- Mhm). Das habe ich abgegeben. Dann bin ich im Rotkreuzkurs mit dabei, als Ersthelfer. Ja, das waren (I - Alles klar) eigentlich jetzt in der letzten Zeit (I - Mhm) meine Tätigkeiten noch dazu.

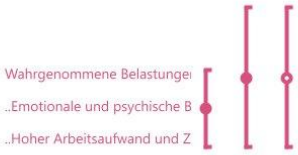
19 **I:** Und Klassenleitung bist du-

20 **L2:** Klassenleitung.

21 **I:** -schon über viele Jahre (L2 - Ja, ja, ja) hinweg (L2 - Ja , ja) durchgängig.

22 **L2:** durchgängig, ja.

23 **I:** Alles klar. Jetzt möchte ich ein bisschen weiter auf die Belastungen zu sprechen kommen. Welche beruflichen Belastungen erlebst du denn in deinem Schulalltag, die besonders bedeutsam für dich sind?



24 **L2:** Lärm (I - Mhm). Das macht viel aus, würde ich mal sagen. Dieser ständige Lärm (I - Mhm), die der Aufwand, dass die Kinder viel, viel unruhiger werden, sehr unkonzentriert zum Teil sind, dass du praktisch für dich selber im Unterricht wenig Zeit hast, um selber zur Ruhe zu kommen, weil du immer irgendwelche Kinder zu beobachten hast.

25 **I:** Okay. Ja.

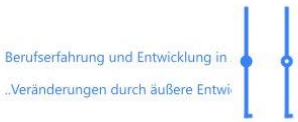
26 **L2:** Also, das finde ich schon belastend. Und das ist auch wird immer mehr.

27 **I:** Mhm. Ich habe es vielleicht gerade kurz rausgehört. Ist es vielleicht auch eine Entwicklung, die über die Zeit so kam? Jetzt hast du angesprochen mit dem Lärm, dem unkonzentriert sein. Würdest du sagen, das hat sich so hin entwickelt, dass es noch stärker eine Belastung ist, als es vielleicht früher mal (.) war?



28 **L2:** Ich glaube, dass diese also, wenn ich das vergleiche, waren die Kinder vorher

MAXQDA



konzentrierter und ich würde mal sagen, die hatten vielleicht auch mehr Respekt. Es ist jetzt ein blödes Wort, vielleicht auch ein altes Wort, aber es hat schon ein bisschen was damit zu tun. Also (.) die Masse der Kinder, die jetzt auffällig sind, hat sich deutlich erhöht (I - Mhm). So würde ich das mal sagen.

29 **I:** Ja, also aus deiner Wahrnehmung ist da eine Entwicklung?

30 **L2:** Absolut. Ja. Absolut.

31 **I:** Okay. (..) Jetzt zur Bewältigung. Wie gehst du denn vielleicht persönlich mit beruflichen Belastungen um, die jetzt dich speziell betreffen?



32 **L2:** Gut. Ich gehe nach Hause und habe kein Radio an (I - Mhm). Ich gehe nach Hause und habe erstmal meine Ruhe. Meine Kinder sind groß und ich muss eigentlich jetzt zu Hause mich um niemanden mehr kümmern und das ist für mich Entlastung (I - Mhm). Erst mal nur für mich wieder da sein.

33 **I:** Okay (L2 - Ja). Das ist, kann man das vielleicht als deine persönliche Routine im Alltag (L2 - Genau, genau) beschreiben?

34 **L2:** Genau. Ja. Ja (I - Okay). So kann man das schon sagen. Aber damit gehe ich um. Und damit komme ich auch gut zurecht.

35 **I:** Also nach dem Schulalltag dir erstmal-

36 **L2:** Erstmal runterfahren.

37 **I:** -deine Zeit nehmen?



38 **L2:** Erst mal Zeit nehmen für mich selber (I - Mhm). Genau.

39 **I:** Okay, und wenn jetzt eine Belastungssituation konkret akut in der Schule auftritt und du in der Situation handeln müsstest, wie gehst du in so einer Situation vielleicht um, jetzt nicht etwas, was dich noch nachhaltig bis nach Hause beschäftigt? Wie schaffst du es da vielleicht, handlungsfähig in der Situation zu sein?



40 **L2:** Also du selber musst ruhig bleiben (I - Mhm). Du darfst das nicht zu nah an dich rankommen lassen. Du musst versuchen, Profi zu sein (I - Mhm) und die Situation einfach mit Ruhe und Gelassenheit erstmal bewältigen. Erstmal abchecken, was ist überhaupt? Einfach ruhig bleiben. Und das ist eigentlich, finde ich, ein Schlüssel für Vieles (I - Okay), sich nicht selber aus der Ruhe bringen lassen.

41 **I:** Gut. Ja. (..) Welche Rolle, du hast es kurz schon angeschnitten, spielen für dich Erholung, Selbstorganisation und auch Abgrenzung vom Geschehen im Umgang mit solchen Belastungen?



42 **L2:** (..) Du darfst das alles nicht persönlich nehmen (I - Mhm), weil das ist eigentlich Schulalltag und die Kinder machen es nicht, um dir jetzt wehzutun oder um dich zu ärgern, sondern die Kinder sind so (I - Mhm) und da muss und man muss dann aus der Situation heraus, würde ich mal sagen, agieren. Also das muss man, man muss,

MAXQDA

Persönliche Bewältigung von Belastu
..Professionelle Haltung und Gelasse

..Sinnstiftung und Akzeptanz
Persönliche Bewältigung von Belastu

Persönliche Bewältigung von Belastu
..Professionelle Haltung und Gelasse

man muss irgendwie Abstand von dem Ganzen kriegen (I - Ja). Man darf es nicht an sich herankommen lassen (I - Ja), ja. Also, das sind jetzt die Schüler von dir und du musst dich jetzt um sie kümmern und du tust dein Bestes, aber anschließend gehen diese Kinder nach Hause. Und ich gehe auch nach Hause. Und das ist jetzt Schulalltag und damit bewältigen wir das (I - Mhm). Und ich glaube, das hilft auch, wenn die Kinder merken, ja, ich habe jetzt was getan, war nicht richtig, aber das ist jetzt nicht persönlich (I - Ja). Man kann das die Sache an sich, kann man jetzt händeln (I - Verstehe). Ja, das ist also ganz, ganz wichtig, dass man da versucht, Abstand (I - Ja) von der Sache zu nehmen. Und das, wie gesagt nochmal, nicht persönlich nehmen. Die Kinder meinen es nicht persönlich.

43 **I:** Mhm, okay. Also, das ist auf jeden Fall deine Art der Abgrenzung (L2 - Ja, absolut) vom Geschehen (L2 - Ja, ja. Ja, ja), nichts an sich ran-

Persönliche Bewältigung von Belastu
..Professionelle Haltung und Gelassenheit

44 **L2:** Nichts an sich rankommen lassen.

45 **I:** -lassen. Okay. Und in Bezug vielleicht auf Selbstorganisation, wie du deine Arbeit organisierst, würdest du sagen, du hast da einen Weg für dich gefunden, Belastungen schon im Vorhinein (L2 - Mhm) präventiv anzugehen (L2 - Absolut) durch deine eigene (L2 - Mhm. Ja, ja) Arbeitsorganisation?

Strategien, Routinen, Gewohnheiten
..Organisation und Planung

46 **L2:** Wenn du nicht organisiert bist (I - Mhm), dann kommt Chaos. Also, du musst organisiert in die Klasse reinkommen. Das müssen die Kinder spüren. Die Kinder müssen spüren, dass du da bist und dass die ihren Leitfaden haben. Und dann geht es auch. Dann können die dir, ich würde mal sagen, nicht so arg ausbüchsen (I - Mhm). Die probieren es dann nicht, weil das alles durchorganisiert ist. Die kennen genau, was jetzt los ist (I - Mhm) und das muss eigentlich so in der ersten Klasse dann eingeführt werden. Und das muss eigentlich so dann bis zum Ende der zweiten Klasse eingeschliffen sein. Und das hilft ungemein.

47 **I:** Das kann ich mir vorstellen, ja.

48 **L2:** Das hilft. Das ist eigentlich, würde ich mal sagen, so ein bisschen mit ein Schlüssel für Vieles.

49 **I:** Mhm, okay. Und jetzt haben wir eben schon kurz angesprochen, wie es ist, wenn du nach Hause kommst, dir deine Erholung (.) einfach nimmst. Wie gelingt es dir dann insgesamt, Berufliches vom Privaten zu trennen, abzugrenzen? Oder nehmen die Belastungen auch Raum in deinem privaten (L2 - Absolut, natürlich) Leben vielleicht ein?

Soziale und institutione
..Unterstützung durch d

..Reflexion
Strategien, Routinen, Ge

50 **L2:** Ich unterhalte mich mit meinem Mann darüber. Ja, natürlich. Du nimmst schon viel mit (I - Mhm). Absolut (I - Mhm). Und du versuchst auch, wenn wirklich was passiert ist, das versuchst du zu Hause noch mal zu überlegen, wie kann man dem Kind auch helfen? Ja (I - Ja). Also, das ist dann, wenn du zu Hause zur Ruhe kommst und dann noch mal so das Ganze so noch mal überlegst. Dann kann ich mir ja, dann ist das regelmäßig so, dass ich mir noch mal Gedanken mache und danach mit dem Kind am nächsten Tag noch mal ins Gespräch komme (I - Mhm), auf jeden Fall. Das nimmst du

MAXQDA

du gehst nicht nach Hause (I - Ja) und hast den Schlüssel rumgedreht (I - Ja). Nee, das nicht. Das funktioniert nicht (lacht) GAR NICHT, weil die sind ja die liegen dir ja schon am Herzen.

51 **I:** Natürlich (lacht).

52 **L2:** Ja, also das geht nicht. Das funktioniert nicht.

53 **I:** Also ist es möglicherweise auch eine Art der Bewältigung, zu Hause darüber zu sprechen?

54 **L2:** Manchmal natürlich. Ja. Ja, ja, absolut.

55 **I:** Um einfach auch noch eine andere Ansicht mal zu hören (L2 - Mhm, mhm). Okay, gut. (..) Welche Eigenschaften merkst du vielleicht an dir persönlich oder Fähigkeiten, die du dir möglicherweise angeeignet hast, die dir im Umgang damit helfen, mit den Belastungen? Was macht dich charakterlich so aus?

..Empathie
..Gelassenheit
Individuelle Ressourcen zur Belastun
..Empathie

56 **L2:** Also ich würde mal sagen, was ganz wichtig ist, ist Zuhören (I - Mhm). Dann beobachten (.) oder es kommt ja vor dem Zuhören, Beobachten, Zuhören (I - Mhm). Viele Dinge nicht ganz so wichtig nehmen. Sicher, wir müssen konsequent bleiben, aber man kann auch mal ab und zu geben (unv.). Man muss auch mal sagen, so eine Situation, warum ist die jetzt entstanden? Muss ich jetzt so wirklich konsequent durch das Ganze durchziehen, sondern gebt dem Kind doch noch die Möglichkeit, sich zu erklären (I - Mhm). Ja, das finde ich unheimlich wichtig. (..) Ja.

Individuelle Ressourcen zur Belastungsbew

57 **I:** Also so (.) könnte man es beschreiben als Empathie?

58 **L2:** Ja (I - Ja). Geht gar nicht anders (I - Mhm). Geht gar nicht.

59 **I:** Braucht man-

60 **L2:** Das brauchst du.

61 **I:** -in dem Beruf (lacht).

62 **L2:** Ja. Das brauchst du. Wenn du die nicht hast, dann (I - Ja), ja dann hast du große Probleme oder auch die Kinder.

63 **I:** Okay (.), gibt es vielleicht in deiner beruflichen Laufbahn konkrete Erfahrungen oder Erlebnisse, die deine Widerstandskraft gestärkt haben?

64 **L2:** Wogegen? Wo, wogegen?

65 **I:** Widerstandskraft gegen berufliche Belastung, also dagegen anzukommen? Vielleicht gab es irgendwelche eindrücklichen Erfahrungen, aus denen du danach stärker rausgegangen bist. Irgendwelche (.) beanspruchenden Sachen?

..Interpersonelle Heraus
..Prägende, resilienzförc

66 **L2:** (..) Eigentlich zwischen Lehrer und Kind nicht (I - Okay), auf keinen Fall. Vielleicht dann eher mal zwischen Schulleitung und Lehrer (I - Mhm). Natürlich, das sind auch Belastungen (I - Ja). Dass man dann vielleicht gestärkt wieder rausgegangen ist,

MAXQDA



wenn man dann doch mal eine Konfrontation hatte. Auf jeden Fall und das ist auch Alltag. Ja.

67 **I:** Und das würdest du beschreiben, dass dich das stärker gemacht hat?

68 **L2:** Ja, und da muss man auch sagen, je länger du auch in dem Job bist, umso stärker wirst du auch (I - Mhm). Selbstbewusster kann man auch sagen (I - Mhm). Ja, das ist auch ganz wichtig, denn am Anfang hat man ja wirklich viele Ängste. Mache ich alles richtig? Das ist mein Chef oder meine Chefin und so, aber irgendwann merkst du, ja, das ist zwar dein Chef und trotzdem kannst du das, was du hier tust, musst, ist dein, dein Stil (I - Ja). Und den musst du dann auch konsequent durchsetzen. Ansonsten gehst du kaputt. Ja (I - Ja) und das wird auch akzeptiert.

69 **I:** Ja, das liegt einfach in deiner (L2 - Ja, ja) Verantwortung (L2 - Genau, genau), wie du in deiner Klasse (L2 - Genau) agierst. Okay. (..) Welche Rolle spielt für dich Selbstvertrauen und reflektiert sein im Belastungsalltag? Würdest du dich als (.) würdest du dir ein hohes Selbstvertrauen zuschreiben und sagen, du bist reflektiert?

70 **L2:** Ich glaube, dass ich daran jeden Tag arbeite (I - Mhm). Da bin ich jetzt ganz ehrlich (I - Mhm). Also, ich reflektiere oft und viel. Und ich stelle mir auch immer oftmals die Frage, was würde jetzt sein, wenn hinten jemand sitzt, der mich beobachtet? Also dieser Gedanke (I - Ja), den kriege ich nie los (I - Okay). Nie.

71 **I:** Interessant. Ja.

72 **L2:** Also den kriege ich überhaupt nicht los. Ja, dann stelle ich mir oft vor, okay, was würde jetzt derjenige sagen, der mich jetzt da hinten beobachtet hat? Wie ist das jetzt gelaufen? Also so diese Anf- diese, diesen Anspruch, den habe ich täglich an mir (I - Mhm). Ja.

73 **I:** Also, das zeugt von einer hohen Reflexionsfähigkeit.

74 **L2:** Ja. Ja, ja, ja. Ich will da schon schon fair (I - Mhm) den Kindern gegenüber sein.

75 **I:** Schön. Okay, das war jetzt so dein persönlicher Umgang und deine Wahrnehmung. Jetzt möchte ich ein bisschen auf das soziale Geschehen hier an der Schule mehr eingehen. Welche Bedeutung haben denn Kollegium, Schulleitung und auch andere schulische Unterstützungsstrukturen im Umgang mit Belastungen für dich?

76 **L2:** Also für mich, ich muss jetzt mal sagen, wenn du jung bist und am Anfang stehst, bist du aufs Kollegium angewiesen (I - Mhm). Das geht gar nicht ohne, ohne, ohne Unterstützung des Kollegiums. Du brauchst einfach Gespräche. Du brauchst Feedback. Du musst wissen, habe ich das jetzt richtig gemacht oder falsch gemacht. Wie würdest du es machen? Und dann passieren ja eben immer wieder Dinge. Ach Gott, bin ich die Einzige, bei der das passiert, oder ist das bei dir auch so? Also das ist ganz wichtig, dass man da vor allem eine Vertrauensperson hat (I - Ja), wo man genau weiß, ich kann einfach mal sagen, die Stunde, die war einfach nichts heute. Die haben mir alle auf der Nase rumgetanzt (I - Mhm) und das finde ich unheimlich wichtig, dass man jemanden im Kollegium hat, wo man das einfach mal sagen kann (I

MAXQDA

Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und Zusan

- Mhm). Man ist nicht perfekt und man, um Gottes Willen, und man braucht jemanden, dem man das sagen kann und der dann nicht gleich so darüber urteilt (I - Ja). Das ist so wichtig. Und wenn du den nicht hast, dann bist du ganz alleine und dann geht dir es schlecht (I - Mhm). Die sind so wichtig, dass man jemanden hat.

77 **I:** Okay. Und du hast jetzt angesprochen, am Berufsanfang, im Berufseinstieg ist es noch mal enorm wichtig. Würdest du-

78 **L2:** Absolut. Aber das bleibt auch immer wichtig.

79 **I:** Das bleibt immer so?

80 **L2:** Das bleibt immer wichtig, ja.

81 **I:** Auch für dich heute noch?

82 **L2:** Ja. Ja, ja, ja, ja. Und traurig ist dann, wie gesagt, wenn dann so Menschen dann dann gehen (I - Mhm) ja.

83 **I:** Zu denen man einen Bezug hat?

Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und Zusan

84 **L2:** Ja. Du hast nicht zu allen den gleichen Bezug (I - Ja, ja). Du wirst nur vielleicht zu ein oder zwei Leuten diesen Bezug haben (I - Okay, mhm), mehr nicht. Das ist wie so eine F- Freundin (:), vielleicht (I - Ja). Die hat man auch nicht in Massen (schmunzelt).

85 **I:** Ja, verstehe. Okay. Jetzt hier, speziell an der Schule, würdest du sagen, es existiert für dich Unterstützung im Kollegium (L2 - Ja, ja, ja) und du nutzt die auch?

Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und Zusan

86 **L2:** Ja, die nutze ich auch. Und ich finde das einfach mal toll, wenn ein, wenn man genervt ist, dass man einfach mal zu einem Kollegen sagen kann, BOAH, bin ich jetzt fertig. War das anstrengend (I - Mhm). Ohne dass man da gleich wieder sagt, warum ist die jetzt schon wieder fertig? (I - Ja). Einfach, dass man sowas mal sagen kann (I - Okay). Das finde ich so wichtig.

87 **I:** Auf jeden Fall (L2 - Ja). Welche Rolle spielt vielleicht speziell die Schulleitung in belastenden Situationen?

..Unterstützung durch die Schulleitur
Soziale und institutionelle Ressource

88 **L2:** Also die Schulleitung muss wissen, dass wir hier wirklich an der Belastungsgrenze arbeiten (I - Mhm). Und das muss eine Schulleitung wissen und das muss die auch akzeptieren und muss versuchen, uns auch davon (.) ja fernzuhalten oder es uns auch manchmal zu erleichtern (I - Mhm). Oder auch dann einfach mal weghören, wenn man einfach mal motzt. Ja.

89 **I:** Ja. (..) Und gibt es Formen der Zusammenarbeit im Kollegium, die für dich als besonders hilfreich erscheinen?

..Kollegiale Unterstützung und Zusan
Soziale und institutionelle Ressource

90 **L2:** (..) Also ich würde mal sagen, ein Lehrer ist eigentlich ein Einzelkämpfer (I - Okay). (..) Die meisten, fast alle. Ich kenne wenige, die das nicht sind, und vielleicht noch mit deiner, mit einer Partnerin, mit der du praktisch die Parallelklasse hast, dass du da viel zusammenarbeitest. Und das ist dann vielleicht eine Entlastung (I - Mhm).

MAXQDA

Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und Zusan

Aber ansonsten machst du nicht viel mit deinen anderen Kollegen (I - Mhm). Also ich gehe jetzt nur speziell auf die Stunden ein (I - Ja, ja), nur auf die Stunden, die du gibst, nicht auf das ganze Drumherum, was noch ist (I - Mhm). Da machst du nicht viel mit anderen (I - Mhm). Vielleicht mit deiner Co-Partnerin nebendran und so, dass ihr euch dann austauscht. Was hast du gemacht? Wie weit bist du? Hast du da Arbeitsblätter? Komm, ich mache, ich bereite jetzt diese Arbeit vor, du bereitest die andere Arbeit vor. Das ist Entlastung. Das ist Zusammenarbeit.

91 **I:** Und das macht ihr?

..Kollegiale Unterstützung und Zusan
Soziale und institutionelle Ressource

92 **L2:** Ja, das machen wir (I - Ja). Ja, ja. Und das funktioniert auch gut. Oder der eine schreibt da mal einen Elternbrief, dann wird der andere mal wieder einen Elternbrief schreiben (I - Mhm). Und das finde ich toll. So was muss sein.

93 **I:** Und das entlastet dich?

94 **L2:** Absolut. Auf jeden Fall. Ja.

95 **I:** Okay. (..) Jetzt noch mal speziell auf die Schulkultur im Allgemeinen. Und die Werte, die, die deine Schule so vertritt. Wie würdest du hier das soziale Klima, die Schulkultur, beschreiben?

96 **L2:** Ja, innerhalb vom Kollegium oder allgemein jetzt?

97 **I:** Ganz allgemein. Zur Schulkultur zählen für mich auch pädagogische Fachkräfte, irgendwelche Assistenzen, aber da zählen ja auch Eltern, die Schüler mit rein. Wie ist so das soziale Klima?

Soziale und institutionelle Ressource
..Institutionelle Strukturen

98 **L2:** Also, ich glaube, dass wir sehr gut miteinander arbeiten. Die FSJler, die wir haben, und auch die Praktikanten, die freuen sich immer, wenn wir kommen oder wenn sie kommen oder wir auch die mit dazu nehmen, habe ich so das Gefühl. Für uns ist es auch eine Entlastung, wenn Praktikanten da sind, weil die sich dann noch mal gezielt um die Kinder kümmern, die jetzt nicht so schnell mitkommen. Also es ist eine Wahnsinnsentlastung, wenn man dann auf einmal zu zweit in der Klasse ist, und das spürt man auch den Kindern an, dass die dann, dass die auch wirklich diese Hilfe dann einfordern (I - Schön). Das ist auch wirklich gut. Eltern arbeiten zum großen Teil auch mit. Es gibt nur wenige, die uns dazwischengrätschen (I - Mhm). Ähm, ja, also das funktioniert eigentlich okay.

99 **I:** Okay. (4) Welche Merkmale einer Schulkultur würdest du denn als förderlich für die Belastbarkeit von Lehrern beschreiben?

Zukunftsausblick und Wünsche
..Personal und Re
..Mangelnde Ress
..Hoher Arbeitsau
Wahrgenommen

100 **L2:** Also ich würde es sinnvoll finden, wenn man prinzipiell in der ersten und der zweiten Klasse auf jeden Fall nur zu zweit in der Klasse ist (I - Mhm), damit man da schon mal von vornherein unheimlich viel abfängt (I - Mhm). Denn wenn man sich mal vorstellt, da hat man so zwischen 22 und 24 Erstklässler ganz allein in der Klasse (I - Ja). Das ist schon unheimlich anstrengend. Also das, da geht man auf dem Zahnfleisch. Also, man muss ja nicht nur organisatorisch reinkriegen, sondern man hat ja auch den Lehrplan. Man hat ja noch die Sachen, die man machen muss. Das

MAXQDA



bedeutet, man hat gar nicht so viel Zeit jetzt, erzieherisch, sage ich jetzt mal, tätig zu werden. Und wenn man das nicht macht, dann das fällt einem auf die Füße (I - Okay). Und wenn man da zu zweit ist, da könnte man unheimlich viel abfangen, richtig viel abfangen, oder die Klassen müssten kleiner sein. Dann geht es auch wieder. Ja, aber diese Klassengrößen, die man hat, wobei jeder sagt, was nur 22 oder 23? Aber das ist viel. Das ist schon viel.

101 **I:** Aber auch die sind verschieden.

102 **L2:** Jeder, jeder ist verschieden. Ja, und es ist schon schwer für die, wenn die da auf einmal so in ein Klassenzimmer kommen. Das ist viel für die, anstrengend und laut (I - Ja) und lang, sehr lang.

103 **I:** Okay, jetzt möchte ich noch kurz auf das Thema Berufserfahrung über die Zeit zu sprechen kommen. Inwiefern hat sich denn möglicherweise da dein Umgang mit Belastungen mit der Berufserfahrung verändert? Wie war es vielleicht zu deinem Berufseinstieg im Vergleich zu heute?

104 **L2:** Also ich würde mal so viel sagen, wenn du jünger bist, dann steckst du viel, viel mehr weg (I - Mhm). Dann nimmst du viele Dinge gar nicht so wahr. Du hast, du nimmst das intensiv nicht so wahr. Ich nehme jetzt intensiv den Lärm wahr (I - Mhm). Der hat mich früher nicht gestört (I - Okay). Heute stört mich so Wahnsinnslärm. Der stört mich. Ich finde ihn auch schlimm. Ich finde, das ist Stress. Und ich höre auch immer wieder, dass die Kinder, auch wenn, wenn Lärm ist, unter diesem Stress leiden (I - Mhm). Und dieser Lärm hat massiv zugenommen (I - Ja). Also die Kinder schreien viel, viel mehr wie früher. Also, das ist meine Erfahrung, die ich habe.



105 **I:** Ja. Ja. Also mit dieser Entwicklung, dass der Lärm sich verändert hat, nimmst du das auch stärker wahr?

106 **L2:** Absolut. Ja, ja.

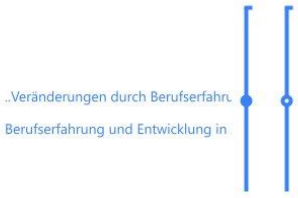
107 **I:** Ja. Und es hat vielleicht gar nicht unbedingt mit deiner Berufserfahrung zu tun, sondern das ist diese Entwicklung.

108 **L2:** Das ist diese Entwicklung.

109 **I:** Ja.

110 **L2:** Ja.

111 **I:** Okay. Und würdest du vielleicht sagen, dass sich Belastungen in deinen Anfangsjahren dich mehr persönlich betroffen haben?



112 **L2:** Also Belastungen am Anfang, du hast ja die Belastung, dass du dich vielleicht viel intensiver auf deinen Unterricht vorbereitest (I - Mhm). Das heißt, du bist jetzt zu Hause noch mal mindestens genauso lang (I - Mhm), wenn ich noch länger beschäftigt, um den Unterricht vorzubereiten, also um eine Stunde zu halten, sitzt du bestimmt zu Hause zwei, wenn ich noch länger, drei Stunden. Und diese Belastung, die wird weniger im Laufe der Zeit, weil du einfach selbstsicherer wirst. Du hast es

MAXQDA



vielleicht schon mal gemacht und hast Erfahrungen. (..) Das wird einfacher im Laufe der Zeit (I - Mhm), muss man ganz ehrlich sagen. Aber die Belastung an sich, die von oben, vom Schulamt runterkommt, weil wieder irgendwelche (.) Tests, Veras nicht so funktioniert haben, wie sie hätten funktionieren sollen, das kriegst du als Lehrkraft ab (I - Ja). Und das setzt dich unter Druck, wenn vielleicht gerade deine Klasse nicht so gut abgeschnitten hat. Und das ist eine Belastung (I - Mhm). Ja, und das war früher nicht so, aber diese Belastung, dieser Druck, den du bekommst, du musst jetzt dieser Norm entsprechen. Ja-

113 **I:** Der hat sich noch mal erhöht?

114 **L2:** Der hat sich noch mal erhöht. Aber du bist gar nicht das Problem als Lehrkraft. Du bist nicht das Problem, aber dass, du wirst zum Problem gemacht (I - Mhm). Ja, und das ist nicht schön. Das ist eine Wahnsinnsbelastung, die eigentlich auf uns ist (I - Mhm). Ja, und das war am Anfang, vor Jahren, nicht so schlimm. Ja, aber (.) ja, das ist eine ganz, ganz miserable Entwicklung.

115 **I:** Ja, verstehe. Und im Hinblick auf jetzt noch mal die Bewältigung der Belastung, dass du dir vielleicht Erholungszeiten nimmst, Wie du gesagt hast, hat sich das erst mit den Berufsjahren so entwickelt? Oder würdest du sagen, von Anfang an konnte ich da gut meinen Umgang schaffen?

116 **L2:** Also ich habe schon immer eigentlich meinen Umgang damit gefunden (I - Mhm). Also ich habe jetzt nie so darunter gelitten (I - Okay). Sagen wir es mal so.

117 **I:** Ist ja super.

118 **L2:** Ja, ich habe jetzt ja, ich habe nie ja, ich könnte mir das auch ewig vorstellen. Ja, ich habe jetzt nicht so das Problem damit.

119 **I:** Schön. Okay.

120 **L2:** Ja.

121 **I:** Gut. (..) Wenn du jetzt auf deinen beruflichen Alltag insgesamt blickst, was würdest du, was würde dir heute am meisten helfen, in deinem Beruf gesund und belastbar zu bleiben?



122 **L2:** Am meisten würde es mir helfen, wenn man jetzt zu mehreren in einer Klasse ist (I - Mhm). Das muss ich ganz ehrlich sagen. Das würde unheimlich viel Druck wegnehmen (I - Mhm). Das würde den Kindern sehr viel helfen. Die würden weniger rufen. Du würdest also sehen, die könnten mehr tun. Es wäre für sie entspannter. Die Frustration wäre vielleicht nicht da, so groß. Denn du hast ja, musst du sagen, du hast deine Hefte, du hast deinen Lehrplan. Du hast das alles. Du musst es durchkriegen. Ja, das ist mein Job, meinen Lehrplan durchzukriegen, weil die gehen jetzt dann in meinem Fall in die dritte Klasse und müssen das jetzt können (I - Mhm). Das bedeutet, den Druck, den ich habe, den gebe ich zu einem gewissen Teil auch an die Kinder weiter. Ist klar (I - Ja). Und wenn du dann wüsstest, du hast noch jemanden, der sich dann auch gezielt um die Schwächeren kümmert, dann hast du, das ist, das

MAXQDA

Zukunftsausblick und Wünsche
..Personal und Ressourcen

wäre ein befreiendes Gefühl. Denn du hast ja Kinder, die haben eine Eins, und ich habe Kinder, die haben eine Fünf. Also bei mir ist alles, die komplette Breite habe ich drin bei mir, alles. Und wenn du dann jeden mitnehmen möchtest, müsstest du auf den Schlechtesten Rücksicht nehmen und dann würde der Gute, dem wäre es sowas von langweilig (I - Mhm), denn der kriegt ja dann auch wieder seine Arbeitsblätter, der kriegt ja auch seins. Das bedeutet, dann müsstest du zu Hause unheimlich viel vorarbeiten (I - Ja), dass du JEDEM Kind gerecht bist. Das schaffst du als einzelne Person nicht (I - Mhm) bei über 20 Kindern. Das schaffst du nicht, dass jeder jeden Tag zufrieden nach Hause geht oder auch du selbst.

123 **I:** Ist es dann einerseits ein Anspruch von dir, allen gerecht zu werden (L2 - Ja) und trotzdem bist du der Realität so nah, dass du-

124 **L2:** Ja, das weiß.

125 **I:** -dir dem bewusst bist?

Individuelle Ressourcen zur Belastun
..Pragmatismus

126 **L2:** Ja. Also, ich sehe das so realistisch, dass ich mir diese Kinder, die wirklich schwach sind, die beobachte ich ganz gezielt. Die kriegen von mir ganz gezielt Aufgaben und die werden von mir auch ganz gezielt eigentlich auch- ich versuche, sie zu fördern (I - Mhm). Und wenn ich dann aber bei diesen Kindern sehe, dass die das gar nicht wollen, dass da gar nichts rüberkommt. Dass die so unter, unter, unter Stress stehen, unter Druck, dass die das gar nicht schaffen (I - Mhm), dann nehme ich denen den Druck wieder raus und dann, tut mir leid, aber dann ist es so, dann ist das so (I - Ja), ja. Ja, dann kann ich nichts machen. Dann ist das wirklich der Weg, den die Kinder dann gehen. Gymnasium, Realschule, Werkrealschule. Das dann ist das der Weg (I - Ja). Ja. Ich kann nicht jedes Kind aufs Gymnasium bringen (I - Ja). Also, diese Illusion habe ich, die habe ich aufgegeben.

127 **I:** Also, das ist die Realität?

128 **L2:** Das ist die Realität. (..) Und dann muss ich aber dazu noch sagen, dass es auch gar nicht das Ziel sein sollte (I - Okay), jedes Kind aufs Gymnasium zu bringen. Das ist nicht das Ziel. Aber das Ziel sollte sein, dass jedes Kind nach seiner Fasson und so, wie es kann, lernen kann (I - Mhm) und die Möglichkeit hat, das aufzunehmen. Das muss das Ziel sein. Für mich jedenfalls (I - Ja). Ja. (..)

129 **I:** Wichtig, das im Blick zu behalten (L2 - Ja). Ja.

130 **L2:** Und wenn du eben merkst, das Kind schafft diese Anforderungen nicht, dann muss man das auch akzeptieren. Und das Kind muss auch so akzeptiert werden, wie es ist (I - Mhm). Also, das finde ich ganz, ganz wichtig.

131 **I:** Ja. Dann hast du im Prinzip schon genannt, welche Maßnahmen du dir wünschen würdest von der Schule oder auch der Bildungspolitik. Einfach mehr Personal.

Zukunftsausblick und Wünsche
..Personal und Ressourcen

132 **L2:** Mehr Personal. Ich glaube, das ist der Schlüssel für Vieles.

133 **I:** Okay. (...) Ja, dann sind wir schon relativ am Ende angekommen. Hättest du noch

MAXQDA

was zu ergänzen zum Thema Belastung oder Bewältigung oder deiner eigenen Widerstandsfähigkeit? Oder möchtest du einen abschließenden kurzes Fazit (..) nennen?



134 **L2:** (..) Also, was ich jetzt nur sehe, weil wir ja jetzt auf der Schwelle zur Ganztagesschule sind (I - Mhm) und ich finde das schade, dass du da eigentlich als Schule so allein gelassen wirst. Ja, das finde ich also ganz schade, dass jeder eigentlich so jede Schule macht so sein eigenes Süppchen (I - Mhm) und versucht, das so alleine, so so, so so so zu schaffen. Und die Lehrer werden eigentlich so ziemlich allein gelassen. Und das finde ich nicht richtig (I - Mhm). Da kommt von oben was runter, das muss gemacht werden, ja, auf jeden Fall. Aber dann musst du alleine vor dich hin arbeiten. Und das finde ich nicht richtig (I - Mhm). Ja, also dann müsste eigentlich mehr Unterstützung kommen.

135 **I:** Mhm. Also da sprichst du eine wichtige Entwicklung an, die es jetzt in Zukunft noch geben wird (L2 - Ja, ja, ja), die noch mal wahrscheinlich viele Veränderungen (L2 - Absolut, ja) mit sich bringt.



136 **L2:** Und ich glaube auch, dass viele Frauen sich wirklich auch überlegen in Zukunft, ob sie noch Grundschullehrer werden möchten. Glaube ich, bin ich fest von überzeugt (I - Mhm). Denn das heißt ja, die müssen in den Nachmittagsbetrieb und haben ja selber Kinder (I - Mhm). Ja, also das wird eine Umstellung sein, weil ich finde den Beruf gigantisch als Mutter. Es gibt eigentlich keinen besseren Beruf als Mutter.

137 **I:** Ja. Es ist ein attraktiver Beruf, um Familie und Arbeit zu vereinen.



138 **L2:** Aber wenn du dann praktisch diese Ganztagesschule hast, wird es schon schwieriger für dich (I - Mhm). Ja, und ich glaube, dass und die meisten Mütter sind ja halbtags, wollen halbtags sein und wenn die je nachdem nicht im Ort leben und dann haben sie einen Stundenplan. Dann müssen sie halt vormittags zwei und vielleicht am Nachmittag noch mal zwei. Dann haben Sie eine lange Zeitspanne, die sie überbrücken müssen (I - Ja). Aber die haben ja auch eine Familie zu Hause (I - Mhm). Also ich glaube, das das wird, das wird noch mal einschneidende Veränderungen geben (I - Ja). Das ist meine persönliche Meinung.

139 **I:** Da sprichst du was total Wichtiges an (L2 - Ja), was noch kommen wird.

140 **L2:** Das wird noch kommen, ja (I - Ja). Gut, aber das weiß man. So ist das halt. Muss man mit zurechtkommen.

141 **I:** Mhm. Ja, dann sind wir schon am Ende angelangt. Ich möchte mich ganz herzlich bedanken (L2 - Mhm) für deine Einblicke, deine Erfahrungen, dass du das so ausführlich geteilt hast (L2 - Mhm). Und wenn du damit einverstanden bist, dass das alles verarbeitet wird, dann darfst du das unterschreiben. (..) Da wird natürlich auch dein Name geschwärzt, aber trotzdem muss es eingefügt werden. Genau. Ich stoppe hier.

Interview 03 – Transkript und Codierungen

Interview 03.m4a

Transcript

I: Also vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für das Interview heute nehmen. Sie haben es ja schon kurz gelesen. Im Rahmen meiner Masterarbeit erforsche ich die Frage, wie Grundschullehrkräfte berufliche Belastungen im Schulalltag bewältigen und welche Rolle dabei individuelle und soziale Ressourcen für die Resilienz spielen. Und heute geht es um Ihre persönlichen Erfahrungen und Ihre eigene Wahrnehmung, die Sie gerne so detailliert, wie Sie es eben möchten, mitteilen dürfen (L3 - Mhm). Und das gesamte Interview, der gesamte Prozess verläuft anonymisiert. Es werden an keiner Stelle personenbezogene Daten erhoben, es sei denn, Sie äußern jetzt irgendwas wie den Namen der Schule oder so, das kann ich immer noch im Nachhinein dann rausnehmen, das kriege ich hin. Genau. Dann würde ich gleich starten mit ein paar biographischen Rahmendaten. Seit wann arbeiten Sie denn schon als Grundschullehrkraft?

L3: Als Grundschullehrkraft arbeite ich- also zählen Sie das Referendariat dazu, oder? Also dann seit tatsächlich 21 Jahren.

I: Okay. Und ausschließlich waren Sie Grundschullehrerin?

L3: Nein. Ich habe auch- damals war der Ausbildungs- mein Studiengang war ja Grund- und Hauptschullehramt (I - Mhm)mit Schwerpunkt Grundschule. Man musste damals einen Schwerpunkt (I - Mhm) sich aussuchen. Nichtsdestotrotz musste man aber trotzdem auch während dem Referendariat schon in der Hauptschule unterrichten. Das war damals bei mir im Fach Religion und auch dort in diesem Fach dann die Prüfung ablegen (I - Mhm), sowohl mit dem Hauptfach in der Grundschule als auch mit dem Nebenfach in der Hauptschule (I - Ah ja). Und ich habe dann auch tatsächlich die ersten, meine ersten drei Jahre (.) mit an einer Hauptschule auch unterrichtet. Das Fach Englisch war das damals (I - Mhm), das ich als Zusatzqualifikation noch erworben habe und Religion. Genau. Und da dann die Hauptschule, an der ich gearbeitet habe, leider geschlossen wurde und die Gemeinschaftsschulen entstanden sind (I - Ja), war ich dann an einer anderen Schule nach meinem Erziehungsurlaub tätig. Das war eine Gemeinschaftsschule und dort hatte ich tatsächlich auch eine fünfte und sechste Klasse als Klassenlehrerin mit sehr, sehr vielen Fächern, die ich vorher noch nie unterrichtet hatte (I - Okay), wie zum Beispiel WZG. Ich glaube, das gibt es heute inzwischen auch schon nicht mehr. (lacht)

I: Ne habe ich noch gar nie gehört.

L3: Das ist 15 Jahre jetzt her. (lacht)

I: Ja okay. Spannend. In welcher Klassenstufe und in welchem Umfang sind Sie denn aktuell tätig?

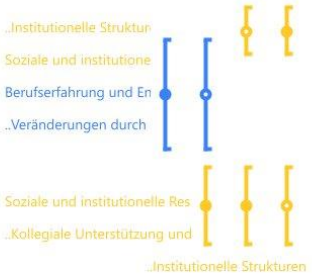
L3: Genau. Aktuell bin ich tätig in allen Klassen, durchgängig 1 bis 4, in den Klassenstufen vorwiegend mit Religion und Deutsch. In Deutsch allerdings, da ich ja

MAXQDA

Schulleitung bin nur noch mit Förderstunden.

11 **I:** (.) Mhm. Gibt es an Ihrer Schule eventuell besondere Rahmenbedingungen, die jetzt für Ihren Berufsalltag und Belastungen relevant sind? Also das könnte beispielsweise die Schulgröße (L3 - Mhm) oder gibt es spezifische Klassengrößen (L3 - Mhm) oder das Einzugsgebiet hier gibt es da Besonderheiten?

12 **L3:** (atmet aus) Prinzipiell ist es so, dass wir inzwischen sehr stark (.) achten müssen, wie wir mit den Eltern umgehen (I - Mhm), tatsächlich. Also es gibt Eltern, die total kooperativ sind. Die gab es ja auch schon immer (I - Mhm). Aber es gibt leider immer mehr Eltern auch, die Beschwerden einreichen vermeintlich eigentlich für Nichtigkeiten, ja, aber die dann sofort mit dem Anwalt drohen, beispielsweise, wenn man eine Befreiung vor Ferienzeiten nicht genehmigt. Das darf man ja rechtlich auch gar nicht also (I - Verstehe, ja). Solche Dinge, aber ansonsten bin ich sehr zufrieden an der Schule mit dem Kollegium, auch vom- von der- von der Ausstattung innen, vom Gebäude her. Wobei man jetzt merkt, das Haus wird bald 50 Jahre alt (I - Mhm). In zwei Jahren haben wir 50 jähriges Jubiläum (I - Okay). Also das Haus ist älter als ich (beide lachen). Ja, und das fängt jetzt einfach an mit baulichen Dingen (I - Mhm), die da zu tun sind. Und wie allgemein ja bekannt ist, haben die Kommunen sehr, sehr wenig Geld beziehungsweise sind zum Teil hoch verschuldet und verschulden sich immer weiter und es ist sehr wenig Geld da (I - Mhm) für unser Haus. Ich mag es mal vorsichtig formulieren (I - Ja). Und was noch eine weitere große Baustelle ist, wir sollen Ganztagsschule werden ab dem übernächsten Schuljahr, also ab September 27. Und wir müssen einfach schauen, wenn die Eltern das wirklich auch wählen dann im Frühjahr, wie wir das überhaupt umsetzen können, räumlich und auch mit den Sporthallen (I - Mhm), weil da einfach mit dem Gymnasium nebendran eine sehr begrenzte Kapazität überhaupt nur da ist. Und also das wird noch eine große Herausforderung, die Absprachen (I - Mhm) überhaupt mit allen Beteiligten (I - Mhm). Das ist ein großer organisatorischer Aufwand, zumal ich ja auch seit diesem Jahr wieder alleine in der Schulleitung bin (I - Mhm, ja). Genau.



13 **I:** Also diese, ich sage es mal baulichen Bedingungen, die betreffen sie alltäglich im- (L3 nickt). Okay, Sie haben es gerade schon kurz angesprochen. Sie sind Schulleitung. Welche Aufgaben oder Funktionen übernehmen Sie möglicherweise derzeit sonst zusätzlich noch?

14 **L3:** Mhm. (.) Also ich koordiniere einfach alles, was auch mit der Stadtverwaltung zu tun hat (I - Mhm), unter den Kollegen. Ich mache ganz viele Verwaltungsaufgaben. Das hätte ich so früher auch nicht gedacht (I - Ja). Auch Personalmanagement, ich führe Einstellungsgespräche, muss beurteilen, habe natürlich auch, das ist klar, die Stundenpläne, die Aufsichtspläne zu erstellen, kooperiere aber auch mit den Kindergärten (I - Mhm) wegen den Vorschulkindern. Und auch da kommt jetzt immer mehr auf uns zu. Mit diesem Sprach-Fit-Projekt (I - Mhm) zukünftig darf eine Schulleitung dann auch festlegen, ob ein Kind Sprachfit besuchen muss. Also das wird die kommenden Jahre auch verpflichtend. Dann ist es nicht mehr freiwillig für Eltern, ob sie da ihr Kind bringen. Und auch die Junior Klassen ist auch so eine Sache, wo wir uns drum kümmern müssen. Wir werden wahrscheinlich keine eigene

MAXQDA

Junior Klasse hier an der Schule bekommen. Die Nachbarschule hat da den Zuschlag bekommen (I - Mhm), weil die auch einfach räumlich (.) besser aufgestellt sind. Das ist aber sehr schade irgendwo, dass es einfach nicht an jeder Schule angesiedelt ist, denn man muss sich vorstellen, man hat dann ein Kind, das nicht für die erste Klasse (.) sozusagen geeignet ist. Hört sich jetzt blöd an, früher eben die Grundschulförderklasse besucht hätte (I - Ja genau). Richtig. Und die wird. Aber die werden umgewandelt zu Junior Klassen beziehungsweise sind es schon (I - Mhm). Und nach und nach kommen immer mehr solcher Junior Klassen flächendeckend dazu. Allerdings eben nur räumlich gesehen flächendeckend, nicht an jeder Grundschule (I - Mhm). Und das doofe ist dann wirklich für die Eltern beziehungsweise auch für die Kinder, wenn sie sich vorstellen sie haben jetzt ein Kind hier aus [Name Ortschaft]. Das ist noch mal drei, vier Kilometer weg vom Schulort hier und da wird ein Kind- wird praktisch dafür ausgesucht zum Besuch dieser Juniorklasse. Es ist dann auch verpflichtend und die Juniorklasse findet aber am Nachbarort noch mal drei Kilometer in die andere Richtung statt. Dann muss dieses Kind eigentlich schon, obwohl es ja da- es ist dann ja Schulkind, aber halt einer Juniorklasse muss dann mit dem Bus dahin fahren oder jeden Tag von den Eltern befördert werden. Das ist auch so eine Sache, ja weil das einfach überall anders gehandhabt wird und nirgends einheitlich.

15 **I:** Okay. Und der Bedarf besteht aber so ein hoher?

16 **L3:** Der Bedarf besteht tatsächlich. (..) Allerdings ist es eben so, wenn man ähnliche (.) Größen hat von der Schule (I - Mhm), also die Nachbarschule und wir haben beide um die 200 Kinder und auch jeweils außen, also einen Vorort dabei, der zum Einzugsgebiet gehört. Dann hat man natürlich nicht immer zehn oder zwölf Kinder, um diese Mindestanzahl zu erreichen (I - Mhm). Und genau aus dem Grund gibt es halt nur an einer Schule diese Klasse und mit den anderen Kindern von anderen Schulen wird dann die Gruppe aufgefüllt, damit man möglichst effektiv (I - Ja) dann auch das Geld einsetzt, denn die haben dann tatsächlich auch 25 Stunden Unterricht, diese Kinder (I - Okay). Also fünf Stunden täglich.

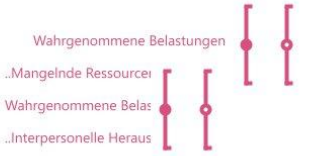
17 **I:** Ja, ich habe es mal in der Grundschulförderklasse erlebt. Okay, danke. Jetzt haben wir schon mal so einen Einblick über Ihre Tätigkeit aktuell erhalten. Jetzt möchte ich übergehen zum Thema Belastungen im Schulalltag. Welche beruflichen Belastungen erleben Sie denn persönlich im Alltag als besonders bedeutsam?

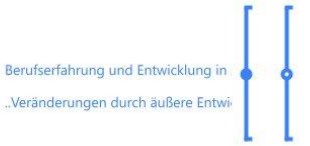
Wahrgenommene Belastungen
..Hoher Arbeitsaufwand und Zeitdruc

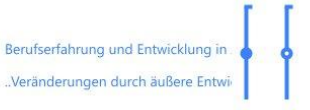
18 **L3:** Bedo- besonders bedeutsam ist für mich (..) aktuell diese Fülle an verschiedenen Aufgaben (I - Mhm), die auch so oft spontan und nicht planbar irgendwo auf einen einprasseln (I - Mhm), wie so ein na ja, nicht immer warmer Sommerregen (I - Ja) (lacht). Man muss alles irgendwie händeln und abfedern und es gelingt auch irgendwie immer, aber unterm Strich zulasten von Kindern. Wenn ich nämlich Ausfälle habe, so wie gestern drei Personen, die eigentlich da wären (I - Mhm) bei neun Klassen, und dann muss ich eben schauen, was kann entfallen? Kann ja nur eine Randstunde sein bei Grundschulkindern und wenn ich das morgens erst erfahre, kann da auch nichts mehr entfallen, weil die Eltern ja nicht mehr rechtzeitig informiert werden können (I - Ja). Dann muss ich Klassen zusammenlegen oder ich springe ein

MAXQDA







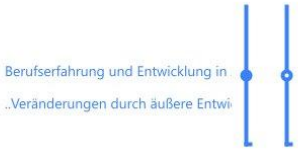


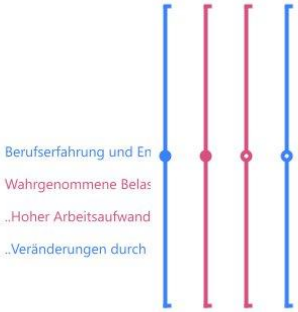
als Rektor, weil ich da eigentlich dann meine Bürozeit hätte schon ab der fünften Stunde, aber vermeintlich ja Zeit habe und frei bin und die Kinder gehen dann vor. Also war ich in der sechsten Stunde gestern auch tätig. Das sind Dinge oder dass spontan auf dem Flur morgens, auch erst wieder gestern geschehen, Eltern einen zu zweit abfangen und sofort ein Gespräch erwarten (I - Okay), erbost sind, weil wohl am Tag vorher ein Vorfall war, von dem man aber gar nichts noch weiß (I - Mhm). Man sagt den Eltern dann möglichst sachlich und versucht immer ruhig zu bleiben, bitte holen Sie sich einen Termin bei der Sekretärin, bei dem entsprechenden Klassenlehrer, denn der weiß ja, worum es geht (I - Genau). Kommen Sie doch bitte nicht sofort zu mir. Dann wird einfach nicht drauf eingegangen. Nein, man will jetzt reden. Das wäre unverschämt (I - Oh), dass man jetzt an Ihnen vorbeigeht. Dann erklärt man, dass man jetzt Unterricht hat, zwei Stunden am Stück, und die Kinder oben nicht alleine sitzen lassen kann. Es war- es hatte auch schon gegongt und das sind einfach Dinge, die sehr belastend sind (I - Mhm) für mich jetzt auch persönlich, weil ich dann immer das Gefühl habe, ich kann nicht allen gerecht werden (I - Mhm), aber man muss dann priorisieren und die Kinder gehen einfach vor (I - Mhm). Und ich kann nicht mit zwei Eltern in Ruhe hier eine halbe Stunde ein Gespräch führen, wenn ich eigentlich einen Reli-Unterricht hätte mit 18 Kindern. Ja also da gibt es ja auch noch die Aufsichtspflicht (I - Verstehe, ja). Und was bei uns noch sehr belastend aktuell ist es einfach die Situation, dass unsere Konrektorin ja im Mutterschutz ist und nicht mehr da ist, ich daher die Verantwortung vermeintlich wieder alleine habe. Und auch die Kommunikation zum Schulträger ist sehr, sehr angespannt durch die Geschichte mit der Ganztagsschule (I - Mhm). Also auch da ist es sehr, sehr schleppend. Also Infos an uns kommen kaum, es wird nur gefordert, wir sollen den Antrag jetzt- also, ich soll den Antrag erarbeiten (I - Mhm). Dann habe ich Ende Juni auch alles schon zugeschickt. Und das Ende vom Lied war dann, dass ein Wochen später jetzt eine Email kam, sie erwarten, dass es bis Mitte September alles fertig ist. Dann denke ich mir, haben die sich ihre Unterlagen mal angeguckt (I - Mhm)? Also das sind alles so Dinge, die einfach im Moment nicht schön hier laufen, ja.

19 **I:** Ja, okay, vielen Dank. Also einerseits Verwaltungsaufgaben, die immer mehr werden (L3 - Mhm) und dann großes Thema auch Eltern, die zur Belastung beitragen (L3 nickt). Okay, gibt es vielleicht Belastungen, die sich im Laufe der Zeit verändert haben, die (L3 - Mhm) Sie jetzt viel mehr wahrnehmen als zu einem anderen Zeitpunkt?

20 **L3:** (...) Ja, also tatsächlich die Summe (I - Mhm), die Fülle der Aufgaben (I - Okay). Und prinzipiell müsste ich ja sagen- also jetzt biographisch (I - Ja) zurückgeguckt- das hätte, so hätte ich jetzt vor vier Jahren hier sitzen müssen und das sagen, weil ich ja da ins kalte Wasser geworfen wurde. Meine Chefin war von einem auf den anderen Tag weg (I - Ja). Ich war gerade Konrektorin geworden und hatte dann eine Klassenleitung mit 23 Stunden noch (I - Wow), Unterrichtsstunden plus die Schulleitung (I - Wow) kommissarisch. Genau (I - Mhm). Und im Nachhinein denke ich auch, wie habe ich das überhaupt geschafft? Denn damals hatten wir einen Jahrgang, die sind jetzt auf weiterführenden Schulen schon. Das war damals meine zweite Klasse. Da waren sehr, sehr schwierige Familien auch darunter und viele Termine mit Ämtern, Jugendamt, Sozialamt (I - Mhm), was man sich vorstellen kann, auch Ärzte

MAXQDA





wegen Nachteilsausgleich und was es alles gibt. Das war da schon sehr herausfordernd und zeitbindend einfach, weil die Kinder einfach diese Betreuung gebraucht haben und vor allem auch die Familien, viele runde Tische, viele Zusatztermine. Das ist jetzt so ein bisschen (.) einfach dadurch, dass ich ja keine eigene Klassenleitung mehr habe, bisschen weniger geworden (I - Mhm). Wobei natürlich die Hilfeplangespräche mit den Jugendämtern für mich immer noch da sind als Schulleitung. Da bin ich so gut wie es geht, wenn ich es irgendwie schaffe, immer mit dabei und nehme mir die Zeit. Aber dass ich jetzt so viele Nebenschauplätze noch hatte wie BISS-Transfer, Mathe-Bänder, Sprachfit (I - Ja), die Juniorklassen, dann erst gestern reingekommen, ich musste jetzt einen Vertrag abschließen im Rahmen von dieser Sprachförderung mit dem Schulamt. Jede Schule muss das abschließen (I - Mhm) bezüglich Datenschutz. Das sind Dinge, das sind woanders ganze eigene Berufe (I - Ja). Und bei uns wird es von einer Person, beziehungsweise von einem aus dem Lehrerteam, der ursprünglich mal Lehrkraft (I - Genau) gelernt hat und studiert hat (I - Genau), erwartet, dass derjenige die ganze IT (I - Genau) nebenbei noch managt. Und das sind die Sachen, die auf Dauer- also das ist echt eine Gefahr. Das macht auf Dauer mürbe (I - Mhm) und auch krank.

21 **I:** Und Sie eignen sich das dann so über die Zeit einfach an?

22 L3: Muss man (I - Ja). Muss man.

23 I: Müssen Sie. Sie haben keine Wahl (L3 - Ja). Okay, jetzt mal zum Umgang mit diesen Belastungen, die Sie genannt haben (L3 - Mhm). Wie gehen Sie denn persönlich mit beruflichen Belastungen um? Also, was hilft Ihnen (L3 - Ja) konkret weiter?



24 **L3:** Also mir hilft konkret darüber zu sprechen (I - Mhm). Das ist immer eine Gratwanderung. Wem erzähle ich was, wie viel? Aber ich habe hier ein Kollegium, das ich schon ewig kenne (I - Mhm), das wir auch aufgebaut haben jetzt mit jungen Kräften, die selber hier Referendarinnen waren, die man inzwischen wirklich kennt. Da bin ich sehr vielleicht auch vertrauens- zu vertrauensvoll manchmal. Bisher wurde ich noch nicht seitens des Teams jetzt enttäuscht, dass da irgendwas rausgegangen wäre. Also drüber sprechen, es nicht in sich reinfressen. Ich war gestern seit Ewigkeiten mal wieder bei der Chorprobe, muss mich fast selber loben (lacht). Also ich bin mal den Schritt wieder gegangen und auch meinem Hobby nachgehen (I - Ja), weil auch da kriegt man den Kopf frei. Man sieht mal andere Leute. DIE CHORLEITERIN IST SELBER IM SCHULLEITUNGSTEAM AN DER REALSCHULE (lacht). Darf man gar nicht sagen, Aber auch da, wir gucken uns immer nur an, dann sagt sie schon immer, sag nichts (I - Mhm). Also sie erlebt es genauso belastend, obwohl es eine andere Schulart ist, obwohl sie nur die Fächer, die sie tatsächlich studiert hat, unterrichten muss. Aber auch da, es wird immer mehr. Und ja, auch gesundheitlich muss man total auf sich aufpassen. Ich war auch kurz, muss ich jetzt einfach mal auch erwähnen, kurz davor nach vier Jahren Schulleitung habe ich wirklich überlegt, ob ich mir auch wirklich professionell Hilfe holen soll im Sinne von einer Gesprächstherapie (I - Mhm). Aber da überall ja die Therapeuten überlastet sind, hätte ich da frühestens als privatversicherte Person frühestens nächstes Jahr



MAXQDA



einen Nachmittagstermin bekommen (I - Okay). Ich hatte eine gefunden, die hätte mir montags um 11:00 anbieten können. Aber das ist halt mit meinem Beruf jetzt auch nicht- das wäre vielleicht einmalig möglich (I - Mhm), wenn ich mit meinem Chef gesprochen hätte, dann hätte man da vielleicht auch mal einen Tag Sonderurlaub bekommen oder sich einen halben Tag frei genommen. Aber wenn da halt immer nur das Zeitfenster auf ist (I - Ja), das geht einfach nicht. Da geht die Woche erst los hier in der Schule. Man weiß noch gar nicht, sind alle da (I - Genau)? Wie läuft es? Was war am Wochenende? Und da kann ich nicht fehlen dauerhaft. Also auch da, man sieht im Moment in der ganzen Gesellschaft, wie so Umbrüche sind (I - Mhm) und wie Belastungen irgendwo (.) ja steigen einfach (I - Mhm) und gar nicht gut aufgefangen werden können.

25 **I:** Ja, da sprechen Sie etwas total Wichtiges an. Gibt es vielleicht Routinen in Ihrem- in Ihrer Zeit nach Feierabend oder zu Hause Gewohnheiten, die Ihnen bei der Belastungsbewältigung helfen?

26 **L3:** Ja, wir haben jetzt seit diesem Jahr ein Katzenpärchen, (I - Schön) Kater und eine Katze. Die tun auch den Kindern gut, meinem Mann. Also um die kümmern wir uns dann natürlich nachmittags, abends, wenn wir Zeit haben (I - Mhm). Dann bin ich gern einfach im Garten, auf der Terrasse bei uns, gehe auch mal gerne im Wald spazieren. Ich hab- bin früher sehr gern geschwommen, aber da das einfach zu weit, zu viel Aufwand verbunden ist, so viel Zeit wieder bindet (I - Mhm), mache ich das eigentlich nur (.) im Sommer, dann am Wochenende, dass man dann mal an den See fährt oder ins Freibad geht (I - Schön). Genau. Solche Dinge.

27 **I:** Und das hilft Ihnen einen Ausgleich zu schaffen?

28 **L3:** Lesen. Tue ich auch sehr gern. Aber manchmal (.) auch Lesen ist anstrengend. (lacht)

29 **I:** Ja, natürlich.

30 **L3:** Und manchmal habe ich dann dadurch, dass ich viel inzwischen auch am Bildschirm arbeite, im Moment sehr viele, also fast 200 Zeugnisse ja gegenlesen musste. Mir haben gestern dann abends um 16:30 die Augen geflimmert. Wenn man dann von 7:00 Uhr anfängt zu arbeiten, dann frage ich mich auch immer, meine Pause war eigentlich die Heimfahrt (I - Okay), um dann daheim wieder weiterzuarbeiten (I - Ja) und noch Zeugnisse durchzulesen. Und (.) das sind ja auch so Dinge, das wird einfach so, es gibt ja auch keine Arbeitszeiterfassung noch (I - Mhm) bei den Lehrkräften (I - Mhm). Das finde ich auch nicht richtig. Also da sollte sich auch unbedingt mal was tun, denn dann könnte man auch mal ganz klar Sachen zeigen und auch in der Allgemeinheit immer dieses Klischee mal vielleicht beiseite wischen, dass die Lehrkräfte ja nur vormittags arbeiten und so viele Ferien haben (I - Mhm). Das ist ja einfach verrückt. Ja.

31 **I:** Total wichtiger Punkt habe ich auch schon-

32 **L3:** Das hat auch was mit Wertschätzung (I - Genau) zu tun und die bröckelt ja dann immer mehr, je mehr sich dieses verfestigt in den Köpfen von anderen.

MAXQDA



33 **I:** Ja genau. Und Sie hatten vorhin schon ein Beispiel genannt für so eine akute Situation jetzt mit den Eltern beispielsweise. Was hilft Ihnen denn in akuter Belastungssituation handlungsfähig zu bleiben und agieren zu können?

34 **L3:** Gute Frage. (..) Tief durchatmen (I - Mhm), innerlich auch mal runterzählen, habe ich früher nie gemacht (I - Mhm). Ist so seit neuestem was, wo mir hilft. Immer wieder zu denken, (.) du bist (.) professionell, du kannst das, du bleibst sachlich. Also wie so ein Mantra (I - Ja), sich das zu sagen, bevor man irgendwie jetzt was rauslässt, was man vielleicht später jetzt nicht bereut, aber dann doch irgendwie gerne vielleicht nicht so gesagt hätte und was einfach mir hier hilft, dadurch, dass wir ja mit jungen Schülern zu tun haben, die zum Teil erst fünf Jahre sind, manche sind auch schon elf, okay, aber es sind Schüler, über die hat man die Aufsichtspflicht. Und das ist der Kern von unserer Arbeit (I - Mhm). Und das darf man nie aus den Augen verlieren. Je unverschämter die Eltern auftreten, desto mehr muss man immer das Kind dazu sehen (I - Genau) und muss einfach- das ist verrückt, aber ja. Es gibt solche Atemtechniken und so Sachen, aber wenn man in so einer Extremsituation drin ist, dann geht der Puls hoch, dann reagiert man auch körperlich, dann ist man, hat man diesen Fluchtdrang (I - Mhm). Den hatte ich dann gestern Morgen auch, nicht nur aus Aufsichtspflichtgründen, sondern weil ich einfach dachte, ich muss jetzt hier aus diesem engen Flur mal face-to-face (I - Mhm), zwei gegen eins, ich muss jetzt hier mal weg. Und das Gute war dann auch einfach, wenn man dann die Sekretärin da hat, dass man an die verweist, bitte sprechen Sie mal kurz hier weiter. Ich muss jetzt erst mal hoch und der Klasse Bescheid geben. Ich komme nochmal auf sie zurück. Dann auf dem Weg trifft man den Schulsozialarbeiter so bei uns. Der hat dann übernommen (I - Okay). Aber das hat man auch nicht jeden Tag. Es hängt auch so oft viel von Zufällen ab (I - Ja). Das dürfte eigentlich so auch nicht sein (I - Ja). Also jede Schule bräuchte einen Schulsozialarbeiter (I - Mhm), der jeden Tag da ist (I - Genau), von morgens bis mittags. Und wenn es einer allein- es gibt ja auch da Teilzeit dann, dass sich zwei die Stelle teilen, aber auch das ist einfach nichts einheitlich geregelt. Und es ist eine Sache, ob die Kommune das bezahlt oder nicht (I - Ja). Und das ist meine größte Angst, dass da auch bald was gestrichen wird, weil ja jetzt schon das FSJ auch gestrichen wurde.

35 **I:** Okay, verstehe. (..) Welche Rolle spielen für Sie Erholung, Selbstorganisation und Abgrenzung vom Geschehen für- im Blick auf berufliche Anforderungen?

36 **L3:** Ja. (.) Das wird immer wichtiger (I - Mhm). Das konnte ich am Anfang überhaupt nicht, überhaupt nicht. Ich dachte, ich muss nachts um 23:00 Uhr der Mutter noch zurückschreiben (I - Ja), die mir um 22:30 Uhr eine Mail geschrieben hat. Auch daran merkt man schon den Fehler. Ja, warum guckt man überhaupt da noch seine Mails an? Da geht es nämlich schon los. Also das habe ich inzwischen gelernt. Inzwischen ist es so ungefähr naja 18, 19:00 Uhr gucke ich das letzte Mal in die E-Mails und dann aber nicht mehr. Wenn natürlich eine Kollegin, die erst noch krank war, mir eine private Nachricht schreibt über einen Messenger ja und die kommt nach 20:00 Uhr noch, dann schaue- ich sehe es ja, da ist was eingegangen. Ich sehe dann, es ist die Kollegin XY, ah von der weiß ich eh noch nicht, wie es morgen weitergeht. Das ist ja auch in eigenem Interesse (I - Mhm). Dann lese ich das, aber ich reagiere auch in den

MAXQDA



meisten Fällen dann nicht mehr darauf. Die sehen es, dass ich es gelesen habe und dann ist gut. Man muss einfach lernen, dass man auch noch neben Lehrkraft und Schulleitung ein eigenständiger Mensch ist, eine Persönlichkeit hat, eine Familie hat (I - Ja), eigene Interessen hat und wenn man das alles immer zurückstellt zu jeder Zeit, dann geht auch was in der Beziehung zu den Menschen in der eigenen Familie kaputt (I - Mhm). Und Gott sei Dank habe ich Kinder und einen Mann, die mir das dann auch gespiegelt haben, dass das einfach jetzt überhand nimmt. Ja, also dass ich viel zu viel arbeite beziehungsweise auch das entgrenzt sozusagen oder halt einfach in (.) Tageszeiten reingeht, die ungesund sind.

37 **I:** Mhm. Also im Sinne der fehlenden Arbeitszeiterfassung (L3 - Ja), dass sie sagen, irgendwann (L3 - Ja) muss mein Arbeitstag einfach (L3 - Unbedingt) ein Ende finden.

38 **L3:** Er beginnt um 7:00 Uhr (I - Mhm), oft keine Mittagspause, weil dann nachmittags nach 13:00 Uhr, oft ab 14:00 Uhr schon wieder Online-Sitzungen sind. Da guckt man dann, dass man hier das Büro so weit noch fertig macht nach 13:00 Uhr, schnell auf Toilette huscht, die Fahrtzeit nach Hause 20 Minuten und daheim kann man noch den Rechner anschalten und ist schon wieder online. Also ja, man könnte dann auch sagen ja, dann bleib doch hier im Büro, aber man will ja auch irgendwann mal seine Kinder sehen und auch zu Hause Präsenz zeigen. Gerade wenn man zwei Jungs hat (I - Ja) im pubertären Alter, sollte die Mama auch mal nachmittags zu sehen sein.

39 **I:** Mhm. Und jetzt speziell noch mal zur Selbstorganisation, würden Sie sagen, dass das vielleicht etwas ist, was Ihnen schon im Vorhinein gegen Belastungen hilft (L3 - Ja, auf jeden Fall), organisiert zu bleiben?

40 **L3:** Auf jeden Fall (I - Ja). Das muss man. Ich glaube (I - Ja), ohne das ging gar nichts. Ja (I - Okay). Ja.

41 **I:** Wie gelingt es Ihnen denn, Berufliches von Privatem abzugrenzen? Sie haben es gerade kurz (L3 - Ja) angeschnitten.

42 **L3:** Ein bisschen schon habe ich was erzählt. Also immer besser (I - Mhm) inzwischen, ist zwar schwierig, wenn jetzt was Gravierendes war, dann erzählt man auch mal zu Hause (I - Mhm), so wie gestern die Geschichte mit diesen Eltern. Die habe ich dann meinem Mann erzählt. Aber der bremst mich dann ein (schmunzelt). Also (I - Mhm) der will dann das irgendwann auch gar nicht mehr hören (I - Mhm) und sagt dann auch schalt ab, du weißt, es gibt- es menschelt überall und die hatten vielleicht auch ihre Gründe und ja, die Art war natürlich nicht gut, aber der (.) bringt mich dann so immer dahin, dass es einfach nicht, dass ich es lernen muss, nicht immer persönlich zu nehmen (I - Ja), sondern an der Sache bleiben.

43 **I:** Okay, also teilweise vermischt sich-

44 **L3:** Dieses Emotionale

45 **I:** -es auch?

46 **L3:** Das ist auch manchmal schwierig, gerade weil es ja um Kinder geht (I - Ja) und

MAXQDA

weil man auch eine Fürsorgepflicht gegenüber den Kollegen hat (I - Mhm), dass man da auch die schützt und sich da nicht hinstellt und sagt Ach, wieder beim Kollegen XY, war ja klar, dass das jetzt da wieder im Sportunterricht (I - Mhm) passiert ist, ne? Da muss man dann auch einfach vorsichtig sein.



47 **I:** Okay (L3 - Ja), verstehe. Welche persönlichen Eigenschaften oder Fähigkeiten würden Sie sich zuschreiben, die Ihnen im Umgang mit beruflichen Belastungen helfen?

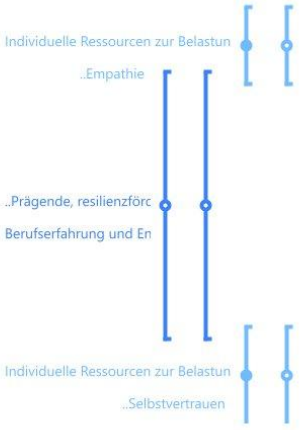
48 **L3:** (..) Also ja, kommunikativ (I - Mhm) würde ich sagen auf jeden Fall. Ja, die, die die Organisationsfähigkeit oder so eine Struktur (I - Mhm), die ich habe, wenn man auch in meiner Ablage jetzt daheim im Büro keine erkennen würde. Aber ich habe es dann einfach nach Priorität genau sortiert. Und das Wichtigste liegt immer obenauf. Ja, solche Dinge würde ich schon sagen, dass ich das gut hinkriege.

49 **I:** Okay, gibt es vielleicht konkrete, einschneidende Erfahrungen, die Ihre Resilienz oder Widerstandskraft gestärkt haben (.) (L3 atmet laut aus) in Ihrer Berufslaufbahn?



50 **L3:** Das ist eine gute Frage (I - Ja). Ja, also Unterstützung einfach von der Vorgängerin hier (I - Mhm), die mich eigentlich immer motiviert hat und aufgebaut hat und mir auch immer gespiegelt hat, dass es, dass ich die Sachen sehr gut mache und auch sie schon immer mit unterstütze. Und es war mir eigentlich so gar nicht bewusst (I - Mhm), dass man das dann auch mal gesagt kriegt (I - Mhm) von jemand anderem. Das auf jeden Fall oder auch ja, die die Arbeit mit den Kindern ist ja auch total sinnstiftend. Also das hat mich immer erfüllt und resilient musste ich schon immer, also schon früh eigentlich sein, weil mein Papa sehr früh erkrankt ist. Das ist jetzt zwar eine ganz andere Ebene (I - Ja), aber das prägt einen ja auch persönlich (I - Natürlich) sehr. Und vielleicht ist dahingehend auch das geschuldet, dass ich immer (.) Verantwortung schon übernommen habe, auch als Älteste von drei Schwestern. Aber ja, man könnte auch ja- vielleicht ist es dann eine Stärke (I - Natürlich), dass man versucht, auch das irgendwo-

51 **I:** Das haben sie sich ja persönlich so angeeignet (L3 - Ja) und können das auch (L3 - Ja) in anderen Bereichen (L3 - Genau) nutzen.



52 **L3:** Ja, und auch Empathie und Mitgefühl manchmal zu arg (beide lachen). Da muss man dann auch wieder sehen, okay, es ist jetzt nicht dein Kind, aber es ist halt ein Kind meiner Schule (I - Ja). Also als Beispiel ein Schüler, der jetzt bei uns in der ersten Klasse ist, der hatte einen großen Bruder schon hier bei uns und in der Zeit, als der große Bruder, ich glaube in der dritten Klasse war, ist der kleine Bruder ganz schwer erkrankt an Leukämie. Und dann war der Papa hier und hat da ist halt in Tränen ausgebrochen. Und das sind dann so Dinge, puh (I - Mhm). Also das nimmt einen selber einfach mit, selbst wenn man jetzt da (I - Natürlich) noch mal drüber erzählt, obwohl das jetzt schon wieder zwei Jahre her ist (I - Okay). Und heute rennt er hier rum und ist fit und froh. Und die Eltern sind auch froh, dass sie ihn eingeschult haben, obwohl sie viele Bedenken hatten (I - Mhm). Und ja, da merkt man dann auch, dass Entscheidungen, die man versucht hat, mit oder die man definitiv mit beeinflusst hat, wenn es um Schulanmeldungen geht, dass man dann- also da kann ich oft auf

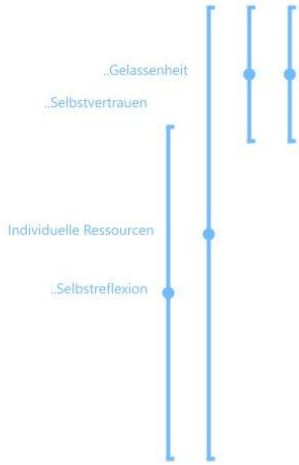
MAXQDA



mein Bauchgefühl auch einfach vertrauen (I - Mhm). Denn wenn man den Kleinen so sehen würde, würde man denken, der wäre erst im Kindergarten, weil er einfach zart ist und klein und sehr leicht noch für sein Alter. Aber wir haben dann damals gesagt, wir wollen ihn nicht von den Freunden trennen. Er hat so viel Schlimmes schon erlebt in so einem jungen Alter (I - Ja). Da will man ihn nicht herausreißen aus dieser Peergroup, wie man da so schön sagt (I - Mhm). Und also das ist echt- klappt sehr gut (I - Toll), kommt jetzt auch in die zweite Klasse und kann auch- lernt auch gut, hat da gar keine Nachteile gehabt(I - Schön) durch die Krankheit.

53 **I:** Ja, also so viele (L3 - Schicksale) Schicksale es auch gibt, so schöne Momente gibt es natürlich auch (L3 - Genau) in dem Beruf.

54 **L3:** Genau.

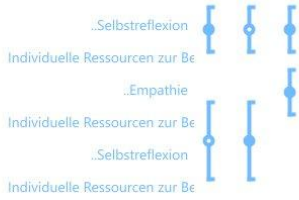


55 **I:** Okay, jetzt noch mal speziell auf die Widerstandskraft (L3 - Mhm), Resilienz, bezogen. Welche Rolle spielen denn dafür Gelassenheit und Selbstvertrauen für Sie (L3 - Mhm) und reflektiert zu bleiben?

56 **L3:** Genau, ganz, ganz, ganz hohe Rolle (I - Mhm). Vor allem diese Selbstreflexion, dass man nicht einfach- also da muss man auch wieder aufpassen, dass man nicht zu oft, wenn mal was nicht so glatt gelaufen ist, den Fehler wieder oder die Schuld bei sich sucht (I - Mhm) oder bei Dingen, die man getan hat oder die man geäußert hat. Aber es ist wichtig, darüber nachzudenken, wie eine Situation war mit einem gewissen Abstand (I - Mhm). Oft ist es dann halt abends bei mir der Fall (I - Ja), wenn ich so ein bisschen runterkomme. Und gestern war es tatsächlich nachmittags schon der Fall. Und dann habe ich einfach noch mal den Telefonhörer in die Hand genommen, habe nachgefragt bei der Familie, die ja morgens unbedingt mit mir sprechen musste, ob sie es klären konnten mit dem Schulsozialarbeiter. Und es war dann auch alles kein Problem mehr.

57 **I:** Schön.

58 **L3:** Und dann ist es in Ordnung (I - Ja). Aber hätte ich das jetzt nicht gemacht? Die Familie hätte sich nicht mehr hier gemeldet (I - Mhm). Denn wenn Eltern dann zufrieden sind und für sich was erreicht haben und nh, alles geklärt ist, warum sollten die noch mal eine Rückmeldung geben (I - Ja)? Die waren ja sich völlig im Recht und haben gar nicht gemerkt, wie sehr sie mich unter Druck gesetzt haben (I - Mhm) vielleicht auch an dem Morgen. Deshalb ist es wichtig, glaube ich, in so einer Position, dieses (.) Hineinversetzen auch in andere und noch mal zu gucken, war das jetzt vielleicht wirklich blöd? Habe ich sie wirklich stehen lassen? Ne, habe ich nicht. Aber rechtfertigen will ich mich auch nicht. Aber ich möchte es noch mal klarstellen (I - Mhm) sachlich. Also das ist- und ich bleibe auch nicht immer sachlich (I - Mhm). Also ich bin ein sehr emotionaler Mensch und das muss man echt lernen dann, damit umzugehen (I - Okay), aber das hilft mit Reflexion auf jeden Fall.



59 **I:** Ja toll, dann haben wir jetzt schon viele individuelle Ressourcen von Ihnen besprochen. Jetzt möchte ich ein bisschen auf das Soziale und Institutionelle (I - Mhm) hier eingehen, was Ihnen möglicherweise hilft. Welche Bedeutung haben denn

MAXQDA



Kollegium und auch Schulleitung? Sie sind jetzt die Schulleitung (L3 lacht), aber Sie können vielleicht (L3 - Ja, mhm) aus einer trotzdem äußeren Perspektive auf die Schulleitung blicken oder vielleicht andere schulische Unterstützungsstrukturen. Was haben die für eine Bedeutung im Umgang mit Belastungen?

60 **L3:** Mhm. So was, was gut ist, dass wir so einen Gesundheitstag machen (I - Mhm) können, wenn wir den beantragen, rechtzeitig, den haben wir auch einmal schon durchgeführt. Das war toll, auch fürs Team, mal an einem Tag sich Zeit zu nehmen (I - Mhm). Dann ist es wichtig, dass man einfach im Gespräch bleibt und offen bleibt, auch wenn mal Kritik kommt oder wenn mal (.) irgendwas ist, was, was ich jetzt gar nicht so hören will, aber man nimmt es an, man redet drüber und es kann jeder zu jedem kommen (I - Mhm). Also das ist mir ganz wichtig und auch das funktioniert auch gut bei uns im Team, genau. Von Seiten der Schulleitung her wünsche ich mir, hoffe ich, dass wenn die Stelle im neuen Schuljahr jetzt endlich mal ausgeschrieben wird (I - Okay), dass dann tatsächlich die Kollegin, die es jetzt vorhat, aus dem Ort, hier aus dem Team auch, die da mit einsteigen will in die Schulleitung, dass die die Stelle als Konrektorin dann kriegt (I - Mhm), weil die mich auch jetzt schon viel unterstützt. Also das könnte ich mir gut vorstellen, dass das dann auf lange Sicht auch wieder eine Entlastung wird, wenn man einfach zu zweit Sachen unterschreibt (I - Ja), zu zweit Einschulungsfeiern gestaltet, zu zweit Info- und Elternabende durchführt und nicht immer alleine (I - Ja) mit allem dasteht. Dass man einfach auch diese vielen Aufgaben auf auf mehrere Köpfe, Schultern verteilt. Und das haben wir auch jetzt schon gut gemacht. Da hinten sieht man eine Übersicht ganz außen rechts (I - Mhm) mit den vielen- das sind alles die Ansprechpartner. Also da haben wir zu Beginn von diesem Schuljahr die ganzen Sicherheitsbeauftragte, Erste Hilfe, was es alles gibt (I - Ja), haben wir alles verteilt, dass jeder Kollege ein, zwei Posten übernimmt, weil wir haben ja jetzt auch kein riesen Kollegium (I - Mhm). Das ist halt sehr wichtig, dass man sie auch mit ins Boot holt und denen Aufgaben gibt.

61 **I:** Mhm, ja. Also da höre ich raus, dass das Team eine hohe Bedeutung für Sie hat und Sie nicht in ihrem Beruf als Einzelkämpfer agieren möchten?

62 **L3:** Das- oh Gott, das geht nicht gut.

63 I: Ne? Ne, okay (L3 -Ja) (..) Existiert, Sie haben es kurz angesprochen, hier im Kollegium kollegiale Unterstützung, die Sie dann auch in Anspruch nehmen, wenn Sie-

64 **L3:** Ja, definitiv.

65 **I:** -wenn Sie Bedarf haben in Belastungssituationen (L3 - Ja)?

66 **L3:** Auch da bin ich dann auch spontan. Denn wenn man eine Frist hat von ein paar Tagen (I - Mhm) und muss einen Vertrag unterschreiben und man weiß nicht mal, was genau man da jetzt unterschreibt (I - Mhm), weil da gefühlt Datenschutz und diese IT-Geschichten. Da habe ich mir dann auch den Kollegen geholt (I - Mhm) und hab abgesagt, du, sag mal, hast du das schon mal gehört? Ja ist doch gar kein Problem. Setz das Kreuz hier. Setzt das Kreuz da (lacht). Dann sag ich Hilfe! Dann sagt er, ich-

MAXQDA

..Gelassenheit
Individuelle Ressourcen
Soziale und institutione
..Kollegiale Unterstützung und Zusammenarbeit

das hab alles ich gesagt (beide lachen), wenn jemand fragt. Also das- man muss dann manche Sachen auch einfach mit Humor nehmen (I - Ja), sonst alleine könnte das eine Person nicht machen (I - Mhm). Also da bin ich auch echt froh (I - Mhm). Und da hat er zu Recht auch die Ermäßigungsstunden dann (I - Okay), weil auch das kostet sehr, sehr viel Zeit, also das noch on top zum Unterrichtsdeputat.

67 **I:** Ja, okay. Und gibt es in Ihrer Arbeit Formen der Zusammenarbeit im Kollegium, die Sie als besonders hilfreich wahrnehmen (L3 - Mhm)? Oder ist das jetzt in Ihrem Alltag (L3 - Mhm) eher gar nicht so?

..Institutionelle Strukturen
Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und

68 **L3:** Wir haben so Zeitfenster (I - Mhm) seit zwei Schuljahren eingerichtet, also nicht nur die normalen Konferenzen und und und GLKs wo ja sowieso verpflichtend sind, sondern die Zeitfenster, die sind auch verpflichtend. Allerdings ist es da so, dass man in Gruppen zusammen geht, zum Beispiel jetzt für den letzten Schultag, dass da die Gruppe, die Reli-Lehrer die Andacht ausarbeiten (I - Mhm), die Sportgruppe kümmert sich um die Urkunden, weil die von den Bundesjugendspielen- das wird dann auch übergeben. Oder wenn es um Schulfeste geht oder auch inhaltlich um die Mathebänder (I - Ja). Da haben wir auch Arbeitsgruppen dann gebildet. Genau und oft, weil wir hier durchgängig zweizügig sind, aktuell ist ja sogar eine Dreizügigkeit in der ersten Klasse da, kooperieren dann viel die Parallel- Klassenlehrer (I - Mhm) zusammen in einer Stufe.

..Positive Schulkultur
Soziale und institutionelle Ressource

69 **I:** Okay. (.) Inwiefern wirkt sich denn allgemein hier die Schulkultur auf ihr Belastungserleben und Wohlbefinden aus?

70 **L3:** Also die, Gott sei Dank, wirkt sich positiv aus (I - Schön). Die durfte ich ja selber mitentwickeln jetzt seit Corona eigentlich schon das sechste Jahr jetzt, genau. Wir haben damals ganz klein angefangen, ein paar Farbkleckse auf dem Schulhof (I - Mhm), Säulen bemalt, Spielfelder, so ein Hüpfspiel für die Kinder, einfach mit Farbe versucht zu arbeiten, weil ja hier auch alles grau in grau (I - Ja) erstmal ist. Und wir haben auch in der Aula Elemente ausgetauscht, einen blauen Vorhang statt diesem schwarzen Nadelfilz, also Kleinigkeit mit Kleinigkeiten. Versucht auch was einfach für die Wirkung (I - Mhm) zu tun, eine Leseecke eingerichtet in der Aula. Uralte Vitrinen haben wir dem Museum gespendet, hier in [Ort der Schule], damit wir mehr Platz hatten, mehr Raum für die Kinder. Genau solche Dinge und einfach auch dadurch, dass Schulsozialarbeit jetzt hier einen hohen Stellenwert hat (I - Mhm), haben wir auch den Schwerpunkt auf das soziale Profil bei uns gelegt und das merkt man inzwischen (I - Toll) auch. Also (.) die Kinder, bis auf jetzt gut, Ende vom Schuljahr sind manche einfach ein bisschen angespannt (I - Mhm) und da fließen eher mal die Tränen, wenn ein Streit war oder so, aber inzwischen hat sich das gut etabliert, dass die Kinder dann auch Hilfe beim Schulsozialarbeiter holen oder einfach, wenn sie schon dieses Sozialtraining hatten, das kriegen die ab Klasse zwei bei uns, dass sie auch versuchen, Streitigkeiten selber zu lösen (I - Schön) und sich untereinander auch zu helfen.

Soziale und institutionelle Ressource
..Institutionelle Strukturen

71 **I:** Mhm. Also kann ich daraus schließen, dass Sie das soziale Klima hier an der Schule als positiv (L3 - Ja, definitiv) beschreiben würden? Toll! (...) Und welche allgemeinen Merkmale einer Schulkultur würden Sie denn als förderlich für die

MAXQDA

Belastbarkeit und Widerstandskraft der Lehrkräfte beschreiben?

72 **L3:** Eine Verbundenheit (I - Mhm), eine innere Verbundenheit muss da sein zum- es kann nicht nur bei einer Schule, sage ich immer, natürlich kann man auch denken, ich komme jetzt hier, mache meine Büroarbeit, mache meine Unterrichtsstunden, gehe wieder. Aber so ist es halt nicht (I - Ja). Wenn da kein (.) Bezug zu dem Ort, zu den Kindern, zu dem Team, zu den Menschen einfach, die hier arbeiten oder die hier lernen und lachen, sagen wir immer (I - Ja), wenn das nicht da ist, dann fehlt ein ganz Wesent- dann fehlt eigentlich die Basis. Und dann kann ich was nicht gut machen (I - Mhm) und glaube ich auch nicht gesund bleiben.

..Kollegiale Unterstützung und Zusan
Soziale und institutionelle Ressource

73 **I:** Ja, da haben Sie recht. (..) Jetzt mal weg vom Kollegium und Sozialen (L3 - Mhm), hin zu Ihrer eigenen Berufserfahrung und der Entwicklung über die Zeit. Inwiefern hat sich denn Ihr Umgang mit Belastung im Beruf im Verlauf Ihrer Berufserfahrung verändert? Also blicken Sie auf Ihren Berufsanfang und Belastung ganz anders als heute?

74 **L3:** Sehr stark. Dadurch, dass ich damals ja auch Lehrerin war (I - Mhm), also klassisch, ohne irgendwas mit Verantwortung und Schulleitung und Schulentwicklung zu tun zu haben, konnte man da die komplette Zeit und Energie auf seine Klasse und seine Schüler verwenden. Inzwischen ist es- geht es aber auch den Lehrern so, dass immer mehr Verwaltungsaufgaben kommen, immer mehr Dokumentationspflichten, wo wir uns auch absichern müssen, wo Unterschriften eingeholt werden müssen (..), Dinge, die einfach ja so gestiegen sind (I - Mhm) mit also wirklich Richtung Verwaltungskram. Gestern hat die Kollegin gesagt, die an der Realschule arbeitet, heutzutage es reicht nicht eine Person für eine Klasse. Man müsste eigentlich zu zweit sein, dass einer immer Protokoll führt, das Klassenbuch, die Dokumentationen macht (I - Ja), die die Berichte schreibt, Lernentwicklungstexte formuliert. Das hat sehr, sehr zugenommen. Und eben dadurch, dass ich inzwischen weniger Lehrerin bin, mehr Leitung bin, hat sich bei mir ja auch ganz viel da verschoben Richtung Büroarbeit (I - Mhm) und auch Personalverantwortung.

Berufserfahrung und Entwicklung in
..Veränderungen durch äußere Entwi
Zukunftsausblick und Wünsche
..Personal und Ressourc
Berufserfahrung und En
..Veränderungen durch

75 **I:** Mhm. (..) Und Ihre Resilienz hat-, würden Sie sagen, die hat sich mit der Berufserfahrung verändert, vielleicht sogar gestärkt?

Berufserfahrung und Entwicklung in
..Veränderungen durch Berufserfahru

76 **L3:** Mhm, ja, würde ich schon sagen (I - Okay). Auf jeden Fall.

77 **I:** Und wenn Sie jetzt auf Ihren beruflichen Alltag insgesamt blicken, was würde Ihnen denn heute am meisten helfen, um gesund zu bleiben im Beruf?

78 **L3:** (..) Ja (.), das ist eine gute Frage. Von den Arbeitsbedingungen her (I - Mhm) würde ich mir wünschen, dass es tatsächlich in der Grundschule zwei Personen für eine Klasse gibt (I - Mhm), dass da die Entlastung für den Klassenlehrer da ist. Die die Politik geht ja in die richtige Richtung mit diesen pädagogischen Assistenten. Aber dann muss auch eine gescheite Bezahlung her. Beziehungsweise die Bezahlung ist ja nicht mal so schlecht, je nachdem, wie man eingruppiert ist (I - Mhm). Aber es muss eine Verbindlichkeit her, dass das unbefristete Verträge sind, dass die Leute planen können und nicht von Schuljahr zu Schuljahr hüpfen und nicht wissen, kann ich da

..Personal und Ressourcen
Zukunftsausblick und Wünsch
..Arbeitsbedingungen und Atti

MAXQDA



meine Miete noch zahlen? Also da muss sich einfach auch was tun. Das wäre mir ganz wichtig, dass einfach ja vom Personal her, dass man da einen Puffer hat (I - Mhm), dass es nicht heißt, wir sind zu 100 % versorgt. Das sind wir nämlich nicht. Weil wenn nur eine Person ausfällt, warum auch immer, dann hat man unter Umständen, gerade wenn es junge Kolleginnen sind, eine Vollzeitstelle, die einem (I - Ja) von heute auf morgen wegbricht. Und es sind ja 28 Unterrichtsstunden (I - Mhm). Und ich kriege es ja auch aktuell mit bei uns im [Name des Landkreises]. Also ist es echt Mangel. (.) Das Schulamt hat Probleme, die Schulen zu versorgen.

79 **I:** Okay.

80 **L3:** Ab September. (.) Ja.

81 **I:** Okay. Das sind so Maßnahmen, die die Bildungspolitik definitiv (L3 - Ja) an denen sie arbeiten könnte (L3 - Genau). Was wären denn vielleicht noch Maßnahmen von der Schule selbst oder dem Kollegium, die helfen könnten?



82 **L3:** Weiter regelmäßig sich zu treffen (I - Mhm). Absprachen sind wichtig und (.) eventuell hatten wir jetzt angedacht, dass wir unsere Schulapp, die wir ja nutzen, das zweite Schuljahr jetzt schon, dass wir die auch dahingehend noch öffnen. Da muss man halt noch mal so ein Tool dazubuchen. Das kostet auch wieder Geld, deshalb habe ich es bisher nicht gemacht (I - Mhm). Das sind ja wirklich auch manchmal Kostenfaktoren. Da gibt es die Möglichkeit, dass dann auch Eltern kommunizieren (I - Ah, mhm) und was zurückschreiben können. Und die Möglichkeit ist aktuell noch nicht. Also die kriegen Mitteilungen von uns, Elternbriefe oder Umfragen jetzt als mal hitzefrei war eine Woche. Wann darf das Kind heim? Weil wir das ja alles absichern müssen. Sowas ist- und Krankmeldungen gehen über diese App. Das erleichtert auch sehr viel und trägt dazu bei, dass es ein bisschen entspannter ist (I - Mhm) der Start in den Tag, wenn man dann auf einen Blick sieht, in welcher Klasse sind welche Kinder entschuldigt.

83 **I:** Ja, das habe ich schon mitbekommen.



84 **L3:** Genau. Also das ist wirklich eine Sache, die uns hilft. Und vielleicht wäre es auch gut, wenn die Lehrkräfte nicht dann extra ihr E-Mail Programm oder am Computer was öffnen müssen, um zu gucken, ob Eltern noch was geschrieben haben, wenn man es auch gebündelt über die App sieht (I - Mhm). Das wäre vielleicht noch eine Möglichkeit, es zu erleichtern (I - Ja) und gegebenenfalls auch wieder, also jetzt nächste Woche, gehen wir gemeinsam- sind wir gemeinsam eingeladen, weil die Kollegin in Ruhestand geht (I - Ah, ja, ja genau). Genau.

85 **I:** Einfach so das Team (L3 - Richtig) stärken und aufrechterhalten (L3 - Richtig). Schön, jetzt sind wir fast schon am Ende angekommen. Gibt es noch irgendwas zum Thema Belastung? Bewältigung, Widerstandskraft, was sie loswerden möchten, was noch nicht vielleicht angesprochen wurde oder so ein kleines Fazit?



86 **L3:** Hm. (.) Ich würde mir (.) wünschen, dass für jede Schule zum Schuljahresbeginn, zum Halbjahr und am Ende also so sprich zwei, drei Male über das Kalenderjahr

gesehen wirklich von außen jemand kommt, ob das jetzt vom vom ZSL ist? Wahrscheinlich dann sind die da angesiedelt. Da kann man ja auch Fortbildungen buchen und (.) so eine Art Außenblick mal auf die Schule hat (I - Mhm), dass jemand von extern kommt, der gar nicht hier so drin ist. Und ich glaube dann würden auch wir selber, also schließe ich mich überhaupt nicht aus, aber auch einige Kollegen, die für die ja vieles dann auch selbstverständlich ist, was ich dann auch manchmal abnehme, abfedere (I - Mhm), wo ich denke, Mensch, die müssten mal sehen, wie es woanders ist und dass es hier doch schon ganz schön gut läuft. Und dann wäre vielleicht die Bereitschaft auch mal wieder höher, an einem Nachmittag länger zu bleiben (I - Mhm), weil man dann sieht, wenn man gemeinsam was erarbeitet, dass das irgendwann auch dann Früchte trägt. Also da geht es jetzt, zum Beispiel, habe ich jetzt im Kopf, die neue Kollegin, die kommt. Die war gestern da, hat ihren Schlüssel bekommen und die hat jetzt angeboten, dass sie dann das Material für die Mathe-Bänder ausdruckt und foliert. Denn das muss man ja auch alles irgendwo selber machen. Da kriegen wir ja auch nichts vom (I - Mhm) vom Land geschickt. Und dann habe ich auch zu ihr gesagt, also Frau so und so, das müssen Sie doch nicht alles alleine machen. Vielleicht sprechen Sie mit Ihrer Parallelkollegin und teilen sich das auf. Die eine macht den Bereich Zahlen, die andere, was weiß ich, Mengen oder Operationen (I - Ja). So als Idee, also man versucht ja dann schon immer auch Tipps und Entlastungen (I - Mhm) aufzuzeigen. Aber es gibt eben auch unterschiedliche Lehrertypen. Und der eine, der macht es lieber alleine in Ruhe Abend für Abend, in der dritten Ferienwoche sage ich jetzt mal, als hier dann wieder her zu fahren (I - Ja) und es vor Ort zu machen, kann man manchmal auch verstehen, wenn die Leute weit weg wohnen.

87 **I:** Ja, so ist es ganz individuell.

88 **L3:** Genau das muss man halt schon manchmal- eine Gratwanderung, da alle Persönlichkeiten (I - Ja) an einen Tisch zu kriegen.

89 **I:** Ja (L3 - Genau). Okay, vielen Dank. Damit sind wir am Ende des Interviews angelangt (L3 - Sehr gerne). Ich möchte mich ganz herzlich bedanken für die Teilnahme und das Teilen Ihrer Erfahrungen (L3 - Gerne). Das hilft mir einfach ungemein weiter.

90 **L3:** Freut mich (lacht).

91 **I:** Genau. Sie haben mir das unterschrieben. Damit sind Sie einverstanden, dass ich das verarbeite (L3 - Mhm) in anonymisierter Form. Das wird geschwärzt, wie gesagt, aber ich nehme es trotzdem auf in mein Dokument (L3 - Mhm). Genau, dann stoppe ich hier an der Stelle.

Interview 04 – Transkript und Codierungen

Interview 04.m4a

Transcript

I: Dann vielen Dank, dass du dir Zeit nimmst für das Interview. Ich habe dir ja schon kurz geschrieben. Im Rahmen meiner Masterarbeit erforsche ich die Frage, wie Grundschullehrkräfte berufliche Belastung im Schulalltag bewältigen und welche Rolle individuelle und soziale Ressourcen für die Resilienz spielen. Und heute geht es um deine persönlichen Erfahrungen und deine eigene Wahrnehmung, die du gern so detailliert, wie du es möchtest, mitteilen darfst. Und das gesamte Interview, wie ich auch schon geschrieben habe, ist anonym und auch die Auswertung findet anonymisiert statt. Es werden keine personenbezogenen Daten erfasst, außer du äußerst irgendwas in deinen Antworten. Jetzt zum Beispiel den Namen der Schule oder so, aber das kann ich immer noch (L4 - Mhm) im Nachhinein dann unkenntlich machen. Dann starte ich mit der ersten Frage. Seit wann arbeitest du schon als Grundschullehrer?

L4: Seit etwa 23 Jahren.

I: Und immer schon im Grundschulbereich?

L4: Ne. Angefangen habe ich als Hauptschullehrer.

I: Mhm, okay. Und momentan? In welcher Klassenstufe und in welchem Umfang bist du tätig?

L4: Vierte Klasse, volles Deputat.

I: 28 Stunden (L4 - Ja). Okay. Und gibt es hier an der Schule vielleicht besondere Rahmenbedingungen, die jetzt für deinen Berufsalltag relevant sind? Also ist vielleicht die Größe der Schule oder gibt es in den Klassen Besonderheiten? Oder ist hier das Einzugsgebiet besonders?

L4: Nö.

I: Nee?

L4: Kann nichts Spezielles dazu sagen.

I: Okay. Und welche Aufgaben oder Funktionen übernimmst du neben deiner Klassenleitung vielleicht sonst noch hier an der Schule aktuell?

L4: Das Ganze- der ganze EDV Bereich (I - Mhm) (.), Schwimmen und Sport.

I: Okay. (..) Jetzt zum Thema Belastung und wie du dich selbst wahrnimmst. Welche beruflichen Belastungen erlebst du im Schulalltag als besonders bedeutsam für dich selber?

..Interpersonelle Herausforder
..Strukturelle und bürokratisch
Wahrgenommene Belastunge

L4: (..) Schwierige Eltern (I - Mhm), dann (5) ja die Anforderungen von oben runter werden immer mehr (I - Okay) und es fällt nichts weg. Also es wird immer mehr, immer mehr quasi (I - Mhm), was auf uns einprasselt, aber es geht nichts weg. Und

MAXQDA



auch das ganze Anonymisieren, das ganze Datenschutzgedöns, Katastrophe.

17 **I:** Mhm, okay. Also das betrifft dich so alltäglich (L4 - Ja) auf jeden Fall? (..) Und gibt es Belastungen in deinem Alltag, die sich vielleicht über die Zeit verändert haben, die du früher gar nicht so wahrgenommen hast und die heute vielleicht eher vorhanden sind?



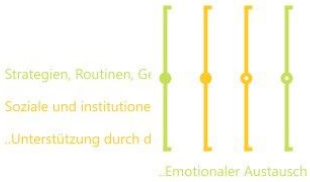
18 **L4:** Ja, also gerade das (I - Mhm). Also ich habe wirklich noch angefangen, als quasi die Lehrerwelt noch in Ordnung war (I - Mhm) und es ist immer mehr geworden und immer anspruchsvoller, immer mehr nach unten delegiert. Ja, also-

19 **I:** Also insgesamt hat sich das in allen Bereichen-



20 **L4:** Es hat sich die letzten, ich behaupte mal so die letzten 20 Jahre ist es stetig bergab gegangen, stetig (I - Mhm) auch von der Gesellschaft, von oben runter Ansprüche, ja.

21 **I:** Okay. (...) Wenn so Belastungen auftreten, wie gehst du persönlich mit beruflichen Belastungen um? Gibt es irgendwas konkret, was dir da-



22 **L4:** Ja. Also ich kann daheim darüber sprechen (I - Mhm). Ich benutze da auch sehr gerne Kraftausdrücke und so Sachen (I - Mhm). Ich muss das aus mir rauslassen, weil sonst belastet mich das massivst (I - Mhm). Ja und (...) bei mir ist das Problem (..) bei mir dauert es immer lang, bis es wieder weg ist (I - Okay). Also ich nehme mir das sehr zu Herzen (I - Ja). Ja.

23 **I:** Und gibt es jetzt außerhalb von der Schule, vielleicht nach dem Unterricht, Routinen oder Gewohnheiten für dich, die dir helfen, sowas zu bewältigen?



24 **L4:** Ja. Also, ich gehe gern wandern (I - Mhm). Ich bin Hobbywinzer am Weinberg, koche gern, hab einen festen, kleinen Freundeskreis, aber den habe ich schon seit (...) 43 Jahren.

25 **I:** Schön. Also, das würdest du sagen, schafft dir so einen Ausgleich?



26 **L4:** Definitiv. Also ganz andere Welt. Ich schalte auch tatsächlich in der Regel über komplett übers Wochenende in einen Modus um, wo ich überhaupt nichts mehr mit Lehrersein irgendwie zu tun hat oder so irgendwie (I - Okay). Also ich bin ganz weg (I - Mhm). Deswegen fällt mir auch der Montag dann immer umso schwerer.

27 **I:** (lacht) Okay, und wenn jetzt so eine akute Belastungssituation in der Schule beispielsweise auftritt und du in der Situation handlungsfähig bleiben musst (L4 - Ja), wie gelingt dir so was?



28 **L4:** Ich bleibe ruhig (I - Mhm) (..) und ziehe mich zurück.

29 **I:** Okay. (..) Welche Rolle spielt für dich Erholung dann einmal aber auch selbstorganisiert zu sein und sich von dem ganzen Geschehen abgrenzen zu können im Umgang mit beruflichen Belastungen oder Anforderungen?

MAXQDA

..Bewusste Abgrenzung
Strategien, Routinen, Gewohnheiten

30 **L4:** Also wie gesagt, dass ich wie in so einen anderen Modus schalte, also komplett (I - Mhm). Habe mir ja auch erst jetzt seit diesem Schuljahr angewöhnt, dass ich jetzt aufgrund von bösartigen Elternmails, die völlig an den Haaren beigezogen wurden, habe ich mir jetzt auch angewöhnt, dass ich auch ab Freitag bis Montag keine E-Mails mehr lese.

31 **I:** Mhm. Also in dem Sinn (.) gelingt dir Abgrenzung gut-

32 **L4:** Ja, (I - Ja) definitiv.

33 **I:** -in deiner Freizeit würde ich es nennen (L4 - Mhm)? Und jetzt noch mal zum Begriff Selbstorganisation, würdest du sagen, für deine Arbeit als Lehrer selbstorganisiert zu bleiben hilft dir, dass gar nicht erst Belastung so auftreten können (.) oder spielt es weniger eine Rolle?

Strategien, Routinen, Gewohnheiten
..Organisation und Planung

34 **L4:** Also ich n- ich ziehe viel, weil ich aus dem EDV Bereich komme, ich ziehe viel (..) ja neue Medien quasi (I - Mhm) mit in den Unterricht mit ein. Ja. einfach, um das alles ein bisschen aufzulockern.

35 **I:** Mhm, ja okay. Und wie gelingt es dir denn, Berufliches von deinem Privaten zu abzugrenzen? Oder gibt es da auch Vermischungen?

Soziale und institutione
Strategien, Routinen, Gr
..Emotionaler Austausch

36 **L4:** Ja außer- ich, ich nehme es halt mit heim (I - Ja). Ich muss daheim darüber sprechen. (lacht) Ich frage aber manchmal auch, ob es zu viel wird oder so, aber ich habe ja niemanden. Was soll ich denn machen?

..Unterstützung durch die Familie

37 **I:** Also ist es vielleicht auch eine Form der Bewältigung, dass man darüber reden kann?

Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und Zusan

38 **L4:** Das Sprechen darüber definitiv, definitiv. Ich muss ja mit jemandem drüber reden (I - Mhm). Kann ja teilweise mit manchen Sachen gar nicht, also oft kann ich mit meinen Kolleginnen drüber reden (I - Mhm), aber manchmal geht es halt auch nicht.

39 **I:** (..) Okay, dann welche Form der Erholung und Entspannung sind hilfreich für dich? Das hast du beantwortet. In deiner Freizeit halt mit Hobbys und so, die du (L4 - Mhm). Das würdest du sagen? Okay. Und was unterstützt dich dabei, nach belastenden Arbeitstagen zu regenerieren? Gibt es sonst noch irgendwas, was du noch nicht genannt hast?

Strategien, Routinen, Gewohnheiten
..Zeit für sich und Entspannung

40 **L4:** Ich bin manchmal so erschöpft, dass ich dann einfach ein Mittagsschläfchen halten muss oder so (I - Mhm).

41 **I:** Alles klar. (..) Jetzt vielleicht zu deinen persönlichen Eigenschaften als- im Lehrerberuf. Welche persönlichen Eigenschaften oder Fähigkeiten helfen dir im Umgang mit beruflichen Belastungen? Wie würdest du dich selbst beschreiben?

Individuelle Ressourcen zur Belastun
..Pragmatismus

42 **L4:** Ich bin absolut 100 % Pragmat. Gebe mich nicht irgendwelchen Hirngespinsten hin, sondern versuche das Bestmögliche rauszuholen mit dem, was ich einsetzen kann.

MAXQDA

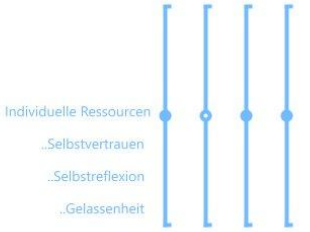
43 **I:** Mhm. Gibt es in deiner Berufslaufbahn irgendwelche konkreten, einschneidenden Erfahrungen, die so deine Widerstandskraft im Sinne von Belastungen gestärkt haben? (..) Würdest du sagen, da gibt es etwas, woran du wachsen konntest?



44 **L4:** Sagen wir mal so, ich hatte gut über die Jahre hinweg, ich habe, ich habe auch schon Schulleiter gehabt, die vollkommen entgestört waren (I - Mhm), absolute Psychopathen, wirklich Psychopathen. Und da habe ich dann halt auch gelernt, wie man sich raushält quasi (I - Ja) und einfach die machen lässt und trotzdem seinen Stiefel selber macht.

45 **I:** Also das hat ich so gestärkt würdest du sagen?

46 **L4:** Im Nachhinein ja, aber es war eine schwierige Zeit.



47 **I:** Mhm, okay, also verstehe. Gut. Und welche Rolle spielen für dich persönlich jetzt Gelassenheit und Selbstvertrauen zu haben und aber auch reflektiert zu sein für deine Widerstandskraft?

48 **L4:** Das finde ich extrem wichtig (I - Ja). Ja.

49 **I:** Das sind alles Komponenten (L4 - Ja genau), die du sagen würdest (L4 - Ja, ja) das stärkt dich? Okay. Jetzt ein bisschen weg von dir selbst, hin zum Sozialen und Institutionellen hier. Welche Bedeutung haben für dich Kollegium, Schulleitung oder andere schulische Unterstützungsstrukturen für deinen Umgang mit Belastungen?



50 **L4:** (...) Also ich bin froh, dass ich so ein tolles Kollegium habe und auch so eine tolle Schulleitung. Aber vom restlichen Apparat halte ich überhaupt gar nichts.

51 **I:** Okay, alles klar. Existiert hier im Kollegium Unterstützung für dich so im Arbeitsalltag und nutzt du die auch aktiv?



52 **L4:** Ja, wir (.) wir unterstützen uns ja gegenseitig (I - Mhm). Ja. Also ich kann ja fast schon von einem freundschaftlichen Verhältnis sprechen (I - Okay). Hast du ja selber schon- schon wirklich so. Ja.

53 **I:** Okay. Und jetzt nochmal konkret zur Schulleitung, welche Rolle spielt die Schulleitung in belastenden Situationen?



54 **L4:** Ich kenne ja die- die Schulleitung schon (lacht) (...) seit 23 Jahren (I - Mhm), da ist sie als zu uns an die Schule als Referendarin damals gekommen (I - Ach schön) und ich war Junglehrer (lacht) und deswegen haben wir auch, also ich kann sie- ich kenne sie schon, bevor sie überhaupt ihren Mann gekannt hat (I - Mhm) oder ne mit dem hat sie damals schon angebandelt, das stimmt (lacht). Aber da waren die Kinder noch nicht da und alles drum und dran. Dann haben wir uns knapp, sagen wir mal, für 15 Jahre quasi aus den Augen verloren (I - Mhm) und als ich dann hierher gekommen bin, waren wir gleich wieder, wie wenn es nie was- die Zeit gar nicht weg gewesen wäre (I - Okay). Also wir haben ein sehr, sehr inniges Verhältnis (I - Mhm). Können auch über alles reden.

55 **I:** Schön. Und in Belastungssituationen gibt es auch Unterstützung durch die

MAXQDA

Schulleitung oder ist es eher bei einem selbst als Lehrer?

Soziale und institutionelle Ressource
..Unterstützung durch die Schulleitur

56 **L4:** Ne, also in dem Fall jetzt ist es wirklich so, dass ich mit ihr drüber sprechen kann. Wenn ich aber jetzt an einer anderen Schule wäre oder so, hätte ich das ja nicht.

57 **I:** Mhm. Ja, wenn das Verhältnis ein anderes (L4 - Eben) wäre?

58 **L4:** Dann hätte ich ein eher reserviertes Verhältnis, weil die ja in der Regel auch mit dem System obendran kollaborieren.

59 **I:** Ja, ja. Ne verstehe ich. Und gibt es hier jetzt konkrete Formen der Zusammenarbeit, die für dich besonders hilfreich sind im Schulalltag? Wo kooperierst du mit deinen Kollegen oder ist es eher gar nicht so der Fall?

Soziale und institutionelle Ressource
..Unterstützung durch die Schulleitur

60 **L4:** Ich kooperiere viel mit, dadurch, dass ich halt mit dem EDV Bereich viel mache, viel auch mit der Schulleitung (I - Mhm) quasi dann auch. Ich mache die ganze Verwaltung mit, was weiß ich, die ganzen iPads, das ganze Zeug, Homepage. Ja, also-

61 **I:** Mhm. Mir fällt zum Beispiel ein, dass ihr freitags doch so eine (L4 - Ja) Kooperation-

Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und Zusan

62 **L4:** Das haben wir mit der Nachbarklasse. Genau. Mit ihr habe ich auch ein sehr, sehr, mit vielen habe ich ein sehr, sehr enges Verhältnis, ja.

63 **I:** Mhm, okay. Und inwiefern wirkt sich vielleicht die gesamte Schulkultur, also jetzt nicht nur deine Kollegen und die Schulleitung, da zählen ja auch noch weitere Kräfte dazu, aber auch die Eltern und Schüler (L4 - Mhm). Wie wirkt sich das hier auf dein Belastungserleben aus?

Soziale und institutionelle Ressource
..Sonstiges

64 **L4:** Ich habe jetzt zwei Jahre das Glück gehabt, eine wunderbare, schöne Klasse zu haben (I - Mhm) und das habe ich genossen und ich habe auch gesagt, das letzte Mal, als ich so eine Klasse gehabt habe, das war vor zwölf Jahren. Also kannst du dir mal ausrechnen ungefähr, wie oft du so Highlights im (I - Ja) Lehrerberuf hast.

Soziale und institutionelle Ressource
..Positive Schulkultur

65 **I:** Ja. (.) Wie würdest du das soziale Klima hier an der Schule beschreiben? Jetzt das Miteinander unter allen.

66 **L4:** Das finde ich ganz toll (I - Mhm). Ja.

67 **I:** Auch wenn vielleicht manchmal die Probleme mit den Eltern auftreten, die du angesprochen hast vorbei?

68 **L4:** Ja, wobei ich sagen muss, die die haben wirklich richtige psychische Probleme. Insofern kannst du das auch nicht für voll nehmen also (I - Mhm).

69 **I:** Okay. (...) Und welche Merkmale einer Schulkultur jetzt so im Allgemeinen würdest du als förderlich beschreiben für die Belastbarkeit und Widerstandskraft von Lehrkräften?

Soziale und institutionelle Ressource

70 **L4:** Dass man untereinander über alles reden kann (I - Mhm) und dass man sich auch gegenseitig unterstützt, auch so mal mit Materialien oder so irgendwelche Sachen,

MAXQDA

Soziale und institutionelle Ressource
..Kollegiale Unterstützung und Zusan

aber das weniger, weil ich ja schon so lange dabei bin, habe ich ja quasi schon mein ganzes Zeug (I - Ja). Ja, aber um mal so ein Schwätzchen halten zwischenrein (I - Mhm) und ja einfach, dass dass man- der Zusammenhalt. (I - Schön) Das ist wichtig, gerade im Hinblick, dass man sich halt gegenüber den Eltern und auch gegenüber Schulamt und Oberschulamt und allem Drum und Dran auch irgendwo stark machen muss, weil zum Beispiel von unseren Gewerkschaften kommt ja absolut gar nichts. Ich bin auch Gewerkschaftsmitglied seit 23 Jahren (I - Okay) und frage mich warum (I - Mhm). Das ist eine absolute Lachnummer.

71 **I:** Also da erfährst du keine Unterstützung?

72 **L4:** Sie schreiben sich es immer auf die Fahne und ich kriegen immer für einen Arsch voll Geld kann ich irgendwelche Seminare besuchen wo völlig für den Arsch sind (I - Mhm). Völlige Lachnummer (I - Okay) (lacht).

73 **I:** Also an einer Schulkultur ist für dich wichtig Zusammenhalt (L4 - Definitiv) und dass man kommuniziert und abspricht-

74 **L4:** Dass man auch gern hergeht (I - Mhm, okay). Also ich habe auch oft zur zweiten Stunde Schule und bin trotzdem zuerst immer schon da.

75 **I:** Ja, das ist mir auch aufgefallen (beide lachen) aber ist ja ein gutes Zeichen (L4 - Definitiv), dass- ja für dein Wohlbefinden sag ich mal. Okay, jetzt noch mal zur Berufserfahrung und der Entwicklung über die Jahre hinweg. Inwiefern hat sich da dein Umgang mit Belastung verändert? Ist es vielleicht zu deinem Berufsanfang anders gewesen als heute?

Berufserfahrung und Entwicklung in
..Veränderungen durch Berufserfahru

76 **L4:** Ich muss sagen, ich bin ruhiger geworden (I - Mhm), ja. Ich bin eigentlich, auch wenn man es nicht glauben kann, kann ich ganz schön oben rausgehen (I - Mhm). Ich war aktiver Fußballer über längere Zeit und so und ja, also war das schon wie so ein Vulkan als auf dem Platz.

77 **I:** Okay. Wie hast du vielleicht früher so Belastungen bewältigt? Oder wie bist du damit umgegangen früher?

Berufserfahrung und Entwickl
..Veränderungen durch Berufs
..Prägende, resilienzfördernde
Persönliche Bewältigung von E
..Mentale Abgrenzung

78 **L4:** (..) Vielleicht öfters mal ja oben rausgegangen quasi (I - Mhm), laut geworden und so. Und mittlerweile mache ich das zwar auch noch, aber viel, viel seltener und es ist- ich hatte mal ein einschneidendes Erlebnis in einer Hauptschulklasse, weil dort macht halt der Lehrerberuf überhaupt gar keinen Spaß mehr und es ist vö- du wirst komplett verheizt oder musst der Typ dazu sein, das ich nicht bin (I - Mhm). Und da habe ich mich vor einer Klasse so aufgeregt, dass mir es richtig schwindelig geworden ist. Und in dem Moment ist mir dann bewusst geworden, die sind es gar nicht wert, dass ich meine Gesundheit aufs Spiel setze (I - Mhm). (..) Also ich denke oft (.) Arschlecken.

79 **I:** Ja, also das würdest du sagen, ist auch so eine Situation, die dir was gelehrt hat (L4 - Definitiv) für dich selbst?

..Prägende, resilienzfördernde Erfahrungen

80 **L4:** Also, das war wirklich so, ich habe da wirklich gedacht, du kriegst irgendwann einen Herzinfarkt. Ist es das dann wert (I - Mhm)? Ne.

MAXQDA

81 **I:** Gut. Und du hast jetzt gesagt, du hast schon viele Jahre jetzt Berufserfahrung (L4 - Ja). Inwiefern hat sich deine Berufserfahrung über die Jahre so auf deine Widerstandskraft, auf deine Stärke, ausgewirkt? Würdest du sagen, das hat dazu beigetragen, dass du-

Berufserfahrung und Entwicklung in
..Veränderungen durch Berufserfahru

82 **L4:** Ich habe auch gelernt, dass man viel, dass mir es gut tut, wenn ich drüber rede (I - Mhm). Früher habe ich das vielleicht nicht so heimgetragen (I - Mhm) oder so, aber es muss raus (I - Mhm). Du hast ja sonst nichts, wo du drüber reden kannst.

83 **I:** Also fällt es dir jetzt mit so viel Berufserfahrung leichter, als (L4 - Ja) es früher der Fall war?

Berufserfahrung und Entwicklung in
..Veränderungen durch äußere Entwi

84 **L4:** Ja, aber es ist ja komplett- die Situation kann man gar nicht miteinander vergleichen, weil es ganz, ganz anders geworden ist.

85 **I:** Mhm, okay, das verstehe ich auch. Also einerseits kriegt man so Routinen (L4 - Ja) durch die Berufserfahrung, aber dass der Beruf an sich hat sich total geändert (L4 - Ja, ja) und es kommen vielleicht andere Situationen auf dich zu, als früher der Fall (L4 - Ja). Okay, wenn du jetzt auf deinen beruflichen Alltag so insgesamt blickst, was würde dir heute als Unterstützung am meisten helfen, um gesund im Beruf zu bleiben und belastbar zu bleiben?

..Kollegiale Unter
..Unterstützung d

86 **L4:** Tatsächlich das Miteinander im Kollegium (I - Mhm) und ein intaktes heimisches Umfeld quasi (I - Mhm). Und auch das komplett abschalten können.

Soziale und institutionelle Ressource
Persönliche Bewältigung von Belastu
..Mentale Abgrenzung
Zukunftsausblick und Wünsche
..Bürokratieabbau und Autonomie

87 **I:** Okay. Und gibt es vielleicht Maßnahmen, die du dir heute von der Schule, Kollegium oder auch Bildungspolitik wünschen würdest? Was könnte dich da unterstützen, was man noch verändern könnte.

88 **L4:** Definitiv für alles, was neu eingeführt wird, was Altes weg (I - Mhm). Und da müssten wir erst einmal einen ganzen Berg an völligem Hirnmüll wegschaffen.

89 **I:** Okay. (5) Ja. Was was müsste sich verändern? Das hast du beantwortet. Es sind einfach die Anforderungen, die immer mehr werden (L4 - Ja), was eigentlich nicht sein dürfte in dem Beruf. Wir sind fast schon am Ende angekommen. Gibt es noch irgendwas, was du im Zusammenhang zur Belastung oder Bewältigung und Widerstandskraft noch loswerden würdest, was jetzt noch nicht thematisiert wurde oder so ein Fazit aus deiner Sicht?

Soziale und institutionelle Res
..Kollegiale Unterstützung und
..Unterstützung durch die Schulleitur

90 **L4:** (5) Ich hoffe, dass es im Kollegium so bleibt, wie es ist (I - Mhm). Ja auch mit der Schulleitung. (..)

91 **I:** Ja. Und aber so an sich kommst du ganz gut zurecht. So (L4 - Ja)? Ja. Kann man sagen du hast da eine Stärke gegen Belastungen entwickeln können über die Zeit?

Berufserfahrung und Entwicklung in
..Veränderungen durch Berufserfahru

92 **L4:** Ich glaube schon, ja. Also ich hinterfrage mich auch nicht (I - Mhm). Also geht auch gar nicht (lacht).

93 **I:** Ja, okay. Ja danke. Dann sind wir jetzt schon (L4 - Gerne) am Ende angelangt. Ich bedanke mich wirklich für die Teilnahme und auch das Teilen von Erfahrungen. Das

MAXQDA

hilft mir auch in meiner beruflichen Laufbahn.

94 **L4:** Das glaube ich ja.

95 **I:** Und ich habe noch eine Einverständniserklärung zum Unterschreiben dabei. Also, wenn du einverstanden bist, dass du, dass ich das verarbeite, was du mir erzählt hast (L4 - Ja na klar), dann darfst du hier unterschreiben.

MAXQDA

Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87

D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel:

Resilienz im Schulalltag: Wie Grundschullehrkräfte Belastungen ihres Berufs bewältigen

Heidelberg, den 07.10.2026

Unterschrift gez. L. Backfisch (Leonie Anna Backfisch)