

## 2 Berufliche Beanspruchung

Die Begriffe der *Belastung* und *Beanspruchung* werden im Alltagssprachgebrauch und der Forschung uneinheitlich verwendet; teils werden die Begriffe synonym, teils mit unterschiedlicher Bedeutung benutzt (vgl. z. B. Cihlars, 2011, S. 131). Im arbeitswissenschaftlichen Verständnis werden psychische Belastung und Beanspruchung unterschieden:<sup>2</sup> so ist unter Bezug auf die Festlegungen der International Organization of Standardization (ISO) zu unterscheiden zwischen der neutralen, äußeren psychischen *Belastung* (mental stress), die definiert wird als „the total of all assessable influences impinging upon a human being from external sources and affecting it mentally” (ISO 10075, 1991, S. 1, zitiert nach Krause, 2003, S. 255) und der resultierenden psychischen *Beanspruchung* (mental strain) für die Reaktion der arbeitenden Person: „the immediate effect of mental stress within the individual (not the long-term effect) depending on his/her individual habitual and actual preconditions, including individual coping strategies” (ISO 10075, 1991, S. 1, zitiert nach Krause, 2003, S. 256). Belastung ist also zunächst als die Summe der (externen) Anforderungen, die auf eine Person einwirken, zu verstehen, während Beanspruchung die Folgen für die Person, also den resultierenden Zustand, beschreibt (vgl. ebenso van Dick, 2006; Schönplflug, 1987).

Der Belastungs-/Beanspruchungsforschung liegen verschiedene Theorien und Modelle zugrunde (vgl. Überblick für die Lehrerforschung bei van Dick & Stegmann, 2007), von denen jedoch kein bestimmtes Modell als überlegen eingestuft werden kann (Krause et al., 2011, S. 791). Das *Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung* von Rudow (1994) stellt eine „theoretisch-methodologische Grundlage für die Belastungs-/Beanspruchungsforschung im allgemeinen und im besonderen für den Lehrerberuf dar“ (Rudow, 1994, S. 40) und ist Grundlage weiterer Modelle der Lehrerforschung (z. B. Böhm-Kasper, 2004). Es wird für die vorliegende Arbeit als übergeordnetes Rahmenmodell der verschiedenen Ansätze zur Belastung und Beanspruchung herangezogen, da es verschiedene Beanspruchungsformen wie z. B. psychosomatische Erkrankungen und Stressempfinden aber auch Zufriedenheit umfasst (vgl. Kapitel 2.1) und

---

<sup>2</sup> Die Zusammenhänge von Belastung und Beanspruchung wurden von Rohmert und Rutenfranz (1975) zunächst bezogen auf *physische* Aspekte konzipiert.

nicht nur auf ein spezielles Konstrukt der Beanspruchung wie z. B. Burnout ausgerichtet ist. Es lassen sich also verschiedene Belastungs-/Beanspruchungstheorien unter das Rahmenmodell subsumieren. Darüber hinaus sind sowohl *positiv als auch negativ ausgeprägte Formen* der beruflichen Beanspruchung enthalten (im Unterschied zum negativ konnotierten Alltagsverständnis des Begriffs Beanspruchung). Darüber hinaus bietet das Rahmenmodell nicht nur die Verknüpfung der Beanspruchungen mit gesundheitlichen Folgen, wie es häufig im Beanspruchungskontext vorzufinden ist, sondern beinhaltet auch *die Auswirkungen auf die pädagogische Handlungskompetenz* der Lehrkraft.

Somit bietet das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung auch einen übergeordneten theoretischen Rahmen für die unterrichtliche Relevanz des Beanspruchungserlebens, die in der vorliegenden Arbeit betrachtet wird. Daher wird dieses Rahmenmodell im folgenden Teilkapitel 2.1 genauer vorgestellt, bevor anschließend die verschiedenen Ebenen der Beanspruchung (affektiv, physiologisch, kognitiv-verhaltensmäßig) betrachtet werden. Der ausgewählte Bereich des affektiven Beanspruchungserlebens wird nachfolgend spezifiziert, in dem die Konstrukte Stress, Burnout, Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster anhand ihrer theoretischen Zugänge näher dargestellt werden (vgl. Abschnitt 2.2). In Kapitel 2.3 erfolgt eine Zusammenfassung.

## 2.1 Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung

In dem Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung von Rudow (1994) bezieht sich der Autor auf das arbeitswissenschaftliche Belastungs-/Beanspruchungskonzept von Rohmert und Rutenfranz (1975) und integriert Ansätze handlungspsychologischer Grundlagentheorien (Hacker & Richter, 1984), Aspekte aus dem transaktionalen Stresskonzept (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1981) sowie der Tätigkeitstheorie (Leontjew, 1982) und dem organisationspsychologischen Konzept von Kahn (1978) (vgl. Rudow, 1994, S. 41). Das Modell und seine Komponenten werden im Folgenden genauer beschrieben und dargestellt (vgl. Abbildung 1)<sup>3</sup>.

### *Objektive und subjektive Belastung*

Rudow (1995, S. 42ff) unterscheidet zunächst die Belastung in eine objektive und eine subjektive Belastung und differenziert damit das bislang vorherrschende arbeitswissenschaftliche Verständnis: Die objektive Belastung ergibt sich aus

---

<sup>3</sup> Für diese Übersicht wurden verschiedene Abbildungen von Rudow (1994, S. 43 ff.) zusammengeführt; der Pfeil der Wirkrichtung der Selbstbelastung wurde anders angeordnet.

den auf eine Person (in diesem Fall die Lehrkraft) einwirkenden Anforderungen und Arbeitsbedingungen, also allen Faktoren, die unabhängig von der Lehrkraft existieren und potentiell belastend sein können. Aus dieser objektiven Belastung, die als neutral zu verstehen ist, ergibt sich nach einem Prozess, der als Widerspiegelung bezeichnet wird, und der seinerseits aus Wahrnehmung, Bewertung und kognitiver Verarbeitung besteht, die individuelle subjektive Belastung der Person. Auf den Prozess der Widerspiegelung oder Redefinition des Arbeitsauftrages (vgl. auch Schönwälder, 1997) wirken dabei körperliche und psychische Handlungsvoraussetzungen, wie z. B. Motive, Einstellungen, Kompetenzen, Kognitionen, Qualifikationen, Berufserfahrung oder auch emotionales und körperliches Empfinden ein. Dementsprechend variiert die subjektive Belastung – bei gleicher objektiver Belastung – stark interindividuell:

„Für das Entstehen von kognitiver und emotionaler Beanspruchung ist von Bedeutung, dass nicht die objektiv gegebenen Bedingungen des Unterrichtsgeschehens beanspruchungswirksam werden, sondern psychische Beanspruchungen ergeben sich auf der Grundlage subjektiver Bewertungsprozesse“ (Allmer, 1982, S. 64).<sup>4</sup>

Die entstehende subjektive Belastung äußert sich auf der *emotionalen Ebene* als positive oder negative Befindlichkeit (resultierend aus dem Vergleich von Bedürfnissen und Motiven mit den Realisierungsmöglichkeiten). Auf der *kognitiven Ebene* zeigt sich die subjektive Belastung als Inanspruchnahme von Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen zur Bewältigung der geistigen Anforderungen, wie z. B. die Aufgaben der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung. Rudow (1994, S. 44) verweist darüber hinaus auf den Aspekt der *Selbstbelastung*, der sich ebenfalls aus dem Prozess der Widerspiegelung/Redefinition ergibt: Jedes Individuum ist aktiv an der „Redefinition des Arbeitsauftrages“ beteiligt, dem Verständnis des Auftrags unter Berücksichtigung von Arbeitsbedingungen und eigenen Fähigkeiten. Hier sieht Schönwälder (1997; 2006) für den Lehrerberuf die als problematisch zu betrachtende Besonderheit, dass aufgrund fehlender Kriterien für die Erfüllung des Arbeitsauftrages und des hohen Handlungsspielraums Tendenzen zur Selbstüberforderung gegeben sind.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Die Belastungen sowie die innerpsychische Verarbeitung (Bewertung und Bewältigung) werden in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt, auch wenn sie ein Forschungsschwerpunkt der Lehrbelastungs-/beanspruchungsforschung sind (vgl. Krause & Dorsemagen, 2007a). Traditionell widmet sich die arbeitswissenschaftliche Betrachtung verstärkt den Arbeitsbedingungen (z. B. Mohr & Rigotti, 2009) während die (gesundheits)psychologische Herangehensweise die Aspekte der Person in den Mittelpunkt stellt. Dementsprechend gibt es Kontroversen um die vorrangige Bedeutung von Person oder Umwelt bei der Beanspruchungsgenese (z. B. Mohr & Semmer, 2002).

<sup>5</sup> Er bemängelt zudem die fehlende systematische Belastungsbeschreibung bzw. -analyse für den Lehrerberuf (vgl. auch Schönwälder, Berndt, Ströver & Tiesler, 2003).

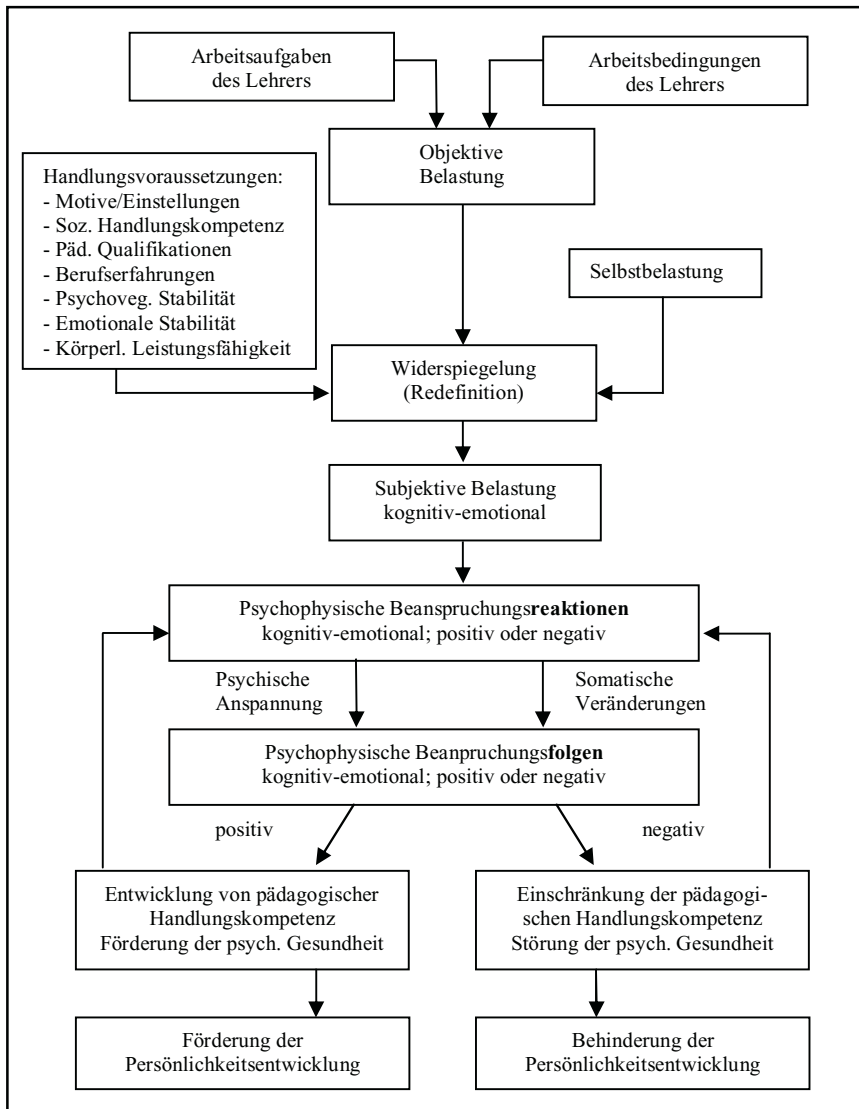


Abbildung 1: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung (modifiziert nach Rudow, 1994).

*Positive und negative Beanspruchung*

Die resultierende Beanspruchung des Individuums ist ein an sich notwendiges psychophysisches Phänomen und ergibt sich aus dem unmittelbaren Abgleich der Tätigkeitsanforderungen mit den Handlungsvoraussetzungen der Person. Sie äußert sich in psychischer Anspannung (subjektiv erlebte Anstrengung) und somatischen Veränderungen in verschiedenen Organ(-system)en. Unterschieden werden dabei kurzfristige Beanspruchungsreaktionen und mittel- bis längerfristige Beanspruchungsfolgen: Zunächst ergeben sich aus der Arbeitstätigkeit Beanspruchungsreaktionen, die als „kurzfristig auftretende, reversible Phänomene“ (Rudow, 1994, S. 45) verstanden werden. Diese kurzfristigen Reaktionen können dann bei langfristiger Manifestierung zu Beanspruchungsfolgen werden, die ihrerseits als „überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene“ (Rudow, 1994, S. 45) beschrieben werden (vgl. ausführlicher in 2.2). Grundsätzlich können diese Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen positiv oder negativ ausfallen.

Die *positiven Beanspruchungsreaktionen* führen zu einer Verbesserung der psychophysischen Regulationen bzw. der Handlungsvoraussetzungen und äußern sich in kognitiver Aktivität und Wohlbefinden.<sup>6</sup> Besonders förderlich ist ein mittleres Aktivierungsniveau, das langfristig zu Beanspruchungsfolgen wie emotionaler Stabilität und weiterhin zur Förderung der psychischen Gesundheit, zu pädagogischer Handlungskompetenz und letztlich zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung führen kann. Gesundheit und Handlungskompetenz wirken positiv verstärkend zurück auf die kognitive Aktivität und das Wohlbefinden (Rudow, 1994, S. 46 ff.).

Die *negativen Beanspruchungsreaktionen* führen zu einer Minderung der psychophysischen Regulationen bzw. der Handlungsvoraussetzungen (Destabilisierung)<sup>7</sup> und sind in emotionaler Hinsicht als *psychische Sättigung* und *Stress* (inklusive der Angst als Sonderform des Stresses) und auf kognitiver Ebene als psychische Ermüdung und Monotonie zu verstehen. Die *psychische Ermüdung* ist als „kurz- oder länger anhaltende Beeinträchtigung der psychischen Leistungsfähigkeit“ zu sehen (Rudow, 1994, S. 48), während *Monotonie* ein „langsam entstehender Zustand herabgesetzter psychophysischer Aktiviertheit“ (Rudow, 1994, S. 49) ist, der bei länger anhaltenden kognitiven Tätigkeiten in reizarmen Situationen mit großer Wiederholungszahl auftreten kann (Überforderung durch Unterforderung). *Psychische Sättigung* ist ein „Zustand der nervös-unruhevollen, affektbetonten Ablehnung sich wiederholender Tätigkeiten oder

---

<sup>6</sup> Zur Bedeutung des Wohlbefindens für die Gesundheit vgl. z. B. Mayring (2003).

<sup>7</sup> Rudow (1994, S. 45) weist darauf hin, dass die negativen Reaktionen und Folgen auch positive Aspekte aufweisen können, wie z. B. im Sinne eines Frühwarnsignals oder durch Initiierung von Adaptations- oder Bewältigungsprozessen.

Situationen“ (Rudow, 1994, S. 49). Stress wird definiert als „Zustand erhöhter psychophysischer Aktiviertheit, der besonders durch das Erleben einer Gefährdung oder gar Bedrohung hervorgerufen wird und mit negativen Emotionen (Angst, Ärger, usw.) verbunden ist“ (Rudow, 1995, S. 49). Bei lang anhaltenden Belastungen oder ungenügender Bewältigung kann die psychische Ermüdung zu einer psychischen Übermüdung führen, ebenso kann chronischer Stress (auch chronische Angst) entstehen, längerfristig auch Burnout. Diese können die psychische/psychosomatische Gesundheit und die pädagogische Handlungskompetenz einschränken und somit möglicherweise auch die Persönlichkeitsentwicklung behindern. Eine negative Rückwirkung auf die Beanspruchungsreaktionen wird angenommen. Die Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz kann sich in Störungen des Handlungsprozesses zeigen, z. B. bei der Ausarbeitung von Handlungsplänen, bei der Zielbildung oder sich in der Verarbeitung von Rückmeldungen äußern<sup>8</sup>. Leiden Personen unter diesen Beanspruchungsfolgen, sind häufig psychologische oder klinische Interventionsmaßnahmen notwendig (Rudow, 1995, S. 51). Auch Schönwälder vermutet, dass

„Beanspruchung, die durch Ruhe und Erholung nicht mehr kompensiert werden kann, [...] mittel- und langfristig zu Beeinträchtigungen der Leistungsfähigkeit der Lehrerschaft führen [muss]. Deren Folge wird dann zunächst nachlassende Unterrichtsqualität sein und längerfristig in steigender Zahl zu vorzeitiger Pensionierung führen“ (Schönwälder, 2006, S. 279).

### *Gesundheit und pädagogische Handlungskompetenz*

Rudow versteht die Lehrgesundheit dabei nicht nur im klassisch-medizinischen Sinn, sondern vor allem auch als psychische Gesundheit (medizinisch-psychologische Relevanz), die untrennbar mit der Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte und letztlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung verbunden ist. Er bezieht sich damit auf das Konzept der seelischen Gesundheit von Becker und Minsel (1986), die seelische Gesundheit als die „Fähigkeit des Menschen zur Bewältigung externer und interner Anforderungen“ (Becker & Minsel, 1986, S. 3) definieren. Die seelische Gesundheit wird verstanden als „relativ stabiles, weites und varianzstarkes Persönlichkeitskonstrukt, das sich aus mehreren kovariierenden Eigenschaften konstituiert“ (Becker & Minsel, 1986, S. 23) und das die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer psychischen Erkrankung verringert (Becker &

<sup>8</sup> Im gleichen Sinn äußern sich Grunder und Bieri: „Lehrerinnen und Lehrer sind insbesondere mit psychischer Belastung konfrontiert, die sich als leistungs- und gesundheitsrelevant erweist. Bei Überlastungen droht eingeschränkte pädagogische Handlungskompetenz, was eine Quelle psychischer und körperlicher Störungen darstellt. Der Kreis schließt sich: Defizitäre Handlungskompetenz und beeinträchtigte Gesundheit begünstigen das verstärkte Auftreten negativer Beanspruchungsreaktionen“ (1995, S. 94).

Minsel, 1986, S. 65). Diese Konzeption beruht auf den drei Grundmodellen der Regulationskompetenz, Selbstaktualisierung und Sinnfindung. Diese sind nach dem Ansatz der Salutogenese (vgl. Antonovsky, 1997) Fähigkeiten, welche die Widerstandskräfte gegenüber psychischen Erkrankungen erhöhen. Der enge Zusammenhang dieses Gesundheitsverständnisses mit der beruflichen Leistungsfähigkeit liegt auf der Hand und zeigt somit auch die pädagogische Relevanz. Für guten Unterricht sind demnach nicht nur somatisch gesunde Lehrkräfte nötig, sondern auch Motivation, Kompetenzerleben, das Gefühl von Leistungsfähigkeit und Freude am Beruf (van Dick & Stegmann, 2007, S. 40). Da für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit dem Modell von Rudow folgend die entstehende *Beanspruchung*, aus der sich die *pädagogischen Folgen* ergeben, relevant ist, wird sie daher im Folgenden näher ausgeführt.

#### *Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen*

Die berufliche Beanspruchung kann dem Rahmenmodell folgend als kurzfristige Beanspruchungsreaktion und als längerfristige Beanspruchungsfolge vorliegen. Reaktionen und Folgen sind nach Rudow (1994, S. 51) im engeren Sinn „psychophysische“ Reaktionsmuster, die endokrine, physiologische, Leistungs-, Befindens-, Verhaltens- und Erlebensmerkmale aufweisen, sich also in verschiedenen Bereichen manifestieren und äußern können. Zur Analyse, Messung oder Indikation der Beanspruchung in der Lehrertätigkeit wählt er einen *Drei-Ebenen-Ansatz* entsprechender Parameter (Rudow, 1994, S. 53 ff.):

- *Physiologische bzw. biochemische Aktivierungsparameter* wie z. B. Blutdruck, Herzschlagfrequenz, Adrenalin und Noradrenalinwerte, elektrophysiologische Indikatoren (EEG, EMG) sind einerseits als kurzfristige Beanspruchungsreaktionen gut messbar, jedoch z.T. uneindeutig bzgl. der Validität. Längerfristige Beanspruchungsfolgen können sich in funktionellen Störungen bestimmter Organsysteme (Herz-Kreislauf, Magen-Darm, Kopf-, Rückenschmerzen, Schwindel, Hörsturz etc.) äußern.
- *Tätigkeitsvollzugs- bzw. Leistungsmerkmale* im Sinne der kognitiven Handlungsregulationsprozesse: hierzu zählen z. B. die Wahrnehmung und Bewertung von Arbeitsaufgaben, Bildung kognitiver Strategien, Konzentrationsleistungen und Denkstörungen als Beanspruchungsreaktionen. Diese sind problematisch im Hinblick auf ihre Messbarkeit. Die Beanspruchungsfolgen bestehen (wie im Modell erläutert) in der Veränderung der Handlungskompetenz, die sich in Fehlleistungen und Arbeitsstörungen äußern, und bis hin zur Entstehung von Burnout oder Einschränkungen im Freizeitbereich führen können.

- *Erlebens- bzw. Befindensvariablen:* Das Erleben von Beanspruchung und die psychosomatische Befindlichkeit als affektive Beanspruchungsreaktionen können beispielsweise mit Eigenschaftswörtern erfasst werden. Beanspruchungsfolgen haben als Indikatoren auf dieser Ebene psychosomatische Beschwerden als Erlebenskorrelate der funktionellen Störungen (s.o.); auch Ängste und Depressionen etc. können auftreten.

In Tabelle 1 werden der Einteilung von Rudow (1995) folgend die Indikatoren der Beanspruchungsreaktionen und -folgen dargestellt (ergänzt durch Udris & Frese, 1999; Krause & Dorsemagen, 2007a; z.T. auch bei Böhm-Kasper, 2004). Die Übersicht macht deutlich, dass es eine Vielzahl von Indikatoren für die Beanspruchung gibt, die sowohl das *Individuum selbst* betreffen als auch Auswirkungen auf das *Arbeitsumfeld* und den weiteren *sozialen Kontext* haben (können). Bemerkenswert ist, dass vor allem für die negativ ausgeprägte Beanspruchung eine Vielzahl von Indikatoren existiert, während für die positiven Beanspruchungsreaktionen oder -folgen nur wenige Indikatoren formuliert werden; diese sind fast ausschließlich auf der affektiven Ebene angesiedelt, nämlich Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden und emotionale Stabilität. Die positiven Beanspruchungsreaktionen und -folgen darüber hinaus liegen somit vermutlich vor allem im Ausbleiben der negativen Beanspruchung.

### *Grenzen der Einteilung*

Die dargestellte Einteilung der Indikatoren ist zum einen hinsichtlich der Trennung von Reaktionen und Folgen und zum anderen in Bezug auf die Bereiche nicht immer trennscharf, wie an einigen Beispielen gezeigt werden soll:

- Neben dem Drei-Ebenen-Ansatz von Rudow (physiologisch, affektiv, kognitiv-verhaltensmäßig) existieren andere Einteilungen der Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Krause & Dorsemagen, 2007a: physiologisch-körperlich, affektiv, kognitiv, verhaltensmäßig; Bamberg, Busch & Ducki, 2003: somatisch, kognitiv-emotional, Verhalten; Udris & Frese, 1999: physiologisch-somatische, psychische, kognitiv-emotionale Ebene, individuelles und soziales Verhalten). Während also die körperlich-physiologische Ebene recht eindeutig abzugrenzen ist, weisen die verschiedenen Einteilungen auf die Abgrenzungsproblematik der Beanspruchungsindikatoren auf emotionaler, kognitiver und Verhaltensebene hin.



*Tabelle 1:* Indikatoren der Beanspruchungsreaktionen und -folgen auf verschiedenen Ebenen.

Ebene	Beanspruchungsreaktionen	Beanspruchungsfolgen
Physiologisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erhöhte Herzfrequenz</li> <li>- erhöhter Blutdruck</li> <li>- Ausschüttung von Cortisol und Adrenalin („Stresshormone“)</li> <li>- veränderte Hautleitfähigkeit, Atmung, Körpertemperatur</li> <li>- verringerte Immunglobuline</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- psychosomatische Beschwerden</li> <li>- (chron.) Erkrankungen</li> </ul>
Affektiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>- negatives Befinden (Gereiztheit, Belastetheit, Unsicherheit, Aggression, Ängstlichkeit, Ärger, Anspannung, Nervosität, innere Unruhe, Frustration u.a.)</li> <li>- Erschöpfung und Ermüdung</li> <li>- psych. Sättigung</li> <li>- Stress (Angst)</li> <li>- emotionale Dissonanz</li> <li>- <i>Positives Befinden, Freude und Wohlbefinden</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gefühl des Belastetseins</li> <li>- chron. Stress</li> <li>- Ängste, Phobien, Zwänge</li> <li>- Arbeitsunzufriedenheit</li> <li>- Depressivität</li> <li>- Burnout</li> <li>- <i>Wohlbefinden</i></li> <li>- <i>Zufriedenheit</i></li> </ul>
Kognitiv-verhaltensmäßig	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psychische Ermüdung:</li> <li>- Minderung der Leistungsfähigkeit, Handlungsregulation</li> <li>- Monotonie, Schläfrigkeit, Müdigkeit,</li> <li>- Leistungsabnahme, -schwankungen, Nachlassen der Konzentration, veränderte Handlungsregulationsprozesse (Denken, Entscheiden)</li> <li>- unkoordiniertes Planungs- und Zielbildungsverhalten, Denkstörungen bei Vor- und Nachbereitung und im Unterricht, Fehler im Unterricht</li> <li>- erhöhte Reizbarkeit, Konflikte, Mobbing, Streit, Aggressivität, Hastigkeit, Ungeduld</li> <li>- Rückzug (Isolierung) innerhalb und außerhalb der Arbeit</li> <li>- Leistungsschwankungen, Nachlassen der Konzentration,</li> <li>- schlechte sensumotorische Koordination</li> <li>- methodische Fehler, Fehlhandlungen, Redanteil, Redelautstärke</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psych. Übermüdung</li> <li>- Pensionierungsabsichten</li> <li>- Resignation, erlernte Hilflosigkeit</li> <li>- verändertes Selbstkonzept, verändertes Selbstwertgefühl</li> <li>- Burnout</li> <li>- vermehrter Konsum von Nikotin, Alkohol, Tabletten</li> <li>- Fehlzeiten (Krankheitstage)</li> <li>- innere Kündigung</li> <li>- Leistungsverweigerung</li> <li>- Fluktuation/Berufswechsel</li> <li>- Frühpensionierung</li> <li>- red. Unterrichtsverpflichtung</li> <li>- Psychotherapie</li> <li>- Fortbildungen</li> <li>- polit. oder gewerkschaftl. Aktivität</li> </ul>

- Die Indikatoren sind den Bereichen *nicht immer eindeutig* zuzuordnen: So werden beispielsweise bei Udris und Freese (1999) die Unzufriedenheit, Resignation und Depressivität der physiologisch-somatischen Ebene zugeordnet, während sie sonst dem affektiv-kognitiven Bereich zugeordnet werden; auch die innere Kündigung<sup>9</sup> wird einmal als Verhaltensaspekt eingeordnet, dann wieder als kognitiv-motivationale Problematik gesehen. Reizbarkeit, Konflikte, Mobbing, Streit, Aggressivität auf der Verhaltensebene anzuordnen erscheint nachvollziehbar, jedoch sind diese Phänomene von der emotionalen Komponente kaum zu trennen. Die Bereiche überlappen sich also; einige Indikatoren umfassen somit auch mehrere Bereiche; z. B. weist das Burnout gleichzeitig Indikatoren aus mehreren Bereichen auf (vgl. z. B. die Definition von Burnout als körperlicher, emotionaler und mentaler Erschöpfungszustand bei Renneberg, Erken & Kaluza, 2009).
- Die Trennung in Reaktionen und Folgen ist an einigen Stellen problematisch; so kann z. B. das Stresserleben als Beanspruchungsreaktion und als -folge verstanden werden, eine Unterscheidung zwischen akutem und chronischem Stress scheint kaum möglich. Zum anderen gehen bestimmte Beanspruchungsfolgen mit Emotionen einher, die auch als Indikatoren für Beanspruchungsreaktionen eingeordnet werden (z. B. Angst und Ängstlichkeit).
- Die Beziehungen zwischen den verschiedenen Bereichen der Beanspruchungsreaktionen untereinander, zwischen Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen sowie zwischen den Beanspruchungsfolgen und der Gesundheit, Persönlichkeitsentwicklung und pädagogischen Handlungskompetenz sind nach Rudow (1994, S. 41) jedoch noch weitgehend unbekannt. Dies zeigt sich auch daran, dass sich im Rahmenmodell die eingeschränkte pädagogische Handlungskompetenz erst aus den Beanspruchungsfolgen ergibt, während bei den Beanspruchungsreaktionen und -folgen bereits unterrichtsrelevante Reaktionen und Folgen wie z. B. methodische Fehler oder Fehlhandlungen beschrieben werden. Inwiefern also die erlebte subjektive Beanspruchung parallel mit verändertem Unterricht einhergeht oder dieser eine später einsetzende Folge ist, bleibt unklar.

### *Eignung der Beanspruchungsindikatoren für die Forschungsfrage*

Im Hinblick auf die Bereiche der Indikatoren ist zunächst für den *somatisch-physiologischen Bereich* der Beanspruchung festzustellen, dass dieser Bereich für die Fragestellung nur begrenzt nutzbar ist, auch wenn es hier zahlreiche For-

---

<sup>9</sup> Zur inneren Kündigung vgl. Schmitz, Jehle und Gayler (2004) sowie Lauck (2003). Schmitz und Voreck (2011) untersuchten das Phänomen erstmals für Lehrkräfte an einer großen Stichprobe.

Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht?  
Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des  
beruflichen Beanspruchungserlebens von  
Sportlehrkräften  
Oesterreich, C.  
2015, XIII, 247 S. 34 Abb., Softcover  
ISBN: 978-3-658-08138-6