

Lehrerinnen- und Lehrerbelastung: Brennpunktschulen im Vergleich

Eine empirisch-quantitative Befragung

Monika Frühwirth¹, Rudolf Beer², Sabine Mayer³

Zusammenfassung

Durch soziale, ökonomische und kulturelle Risiken in Brennpunktschulen kommt es zu besonderen Herausforderungen und objektiven Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer. Um den dortigen Schülerinnen und Schülern günstige Lebensperspektiven zu eröffnen, ist besonderer pädagogischer Einsatz vonnöten. Die kumulative Wirkung von Stressoren auf das Lehrpersonal, also der Umstand, dass jede Stressreaktion auf die vorherige aufbaut bevor diese abklingen konnte, ist im Zusammenhang mit Brennpunktschulen von besonderer Brisanz. Der gegenständliche Beitrag geht der Frage nach den subjektiv empfundenen Beanspruchungen von Lehrerinnen und Lehrern an Neuen Mittelschulen (NMS) in sozialen Brennpunkten nach. Die vorliegenden Evidenzen aus einer Stichprobe (N = 106) lassen den Schluss zu, dass Lehrerinnen und Lehrer an Brennpunktschulen gegenüber Lehrkräften an Schulen abseits sozialer Brennpunkte in ausgewählten Dimensionen signifikant stärker Symptome berufsbezogener Belastung zeigen. Ebenso hat sich sehr deutlich gezeigt, dass Aspekte berufsbezogener Ängste mit Aspekten aggressiver Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern im schulischen Kontext im Zusammenhang stehen.

The burdens of teachers at focal point schools

An empirical-quantitative survey

Schlüsselwörter:

Sozialer Brennpunkt
Brennpunktschule
Belastung

Keywords:

Social focal point
risk school
burden

1 Einleitung

Eine Fülle verschiedenster Aufgaben, wie unterschiedliche Belastungen im Unterricht, Konflikte in und rund um Schule, mit denen Lehrpersonen konfrontiert werden, kennzeichnet den Lehrberuf. Dies kann Stress bei Lehrerinnen und Lehrern auslösen. Die Persönlichkeit, aber auch die Balance von Erwartung und Ressourcen bestimmen wie eine Lehrerin oder ein Lehrer Stress individuell empfindet (Hillert et al., 2012, S. 21 ff.). Laut einer Studie fühlen sich 39 Prozent aller Österreicherinnen und Österreicher durch Stress im Beruf erheblich beeinträchtigt. Unter den Lehrkräften liegt der Anteil bei 45 Prozent (Die Presse, 2017, o.S.). Dies mag an den besonderen, typischen Charakteristika des Lehrberufs liegen.

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

Korrespondierender Autor. E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

Lehrerinnen und Lehrer, die an Schulen unterrichten, welche in sogenannten sozialen Brennpunkten liegen, also jenen Viertel größerer Städte, mit wohnräumlicher Segregation und einer stigmatisierenden Exklusion für deren Bewohnerinnen und Bewohner (Fölker et al., 2015, S. 9), sehen sich besonderen Aufgaben und Anforderungen gegenübergestellt. Denn durch soziale, ökonomische und kulturelle Risiken in solchen Brennpunktschulen kommt es zu speziellen Herausforderungen. Um den dortigen Schülerinnen und Schülern günstige Lebensperspektiven zu eröffnen, ist besonderer pädagogischer Einsatz vonnöten.

Die folgenden Fragen wollen als Ausgangspunkt einer aktuellen empirischen-quantitativen Fragebogenuntersuchung gestellt werden: *Wie stark wirken sich die kumulierten Beanspruchungen in einer Brennpunktschule bei Lehrpersonen aus? Werden alltägliche Situationen in einer sogenannten Brennpunktschule durch die Lehrerinnen und Lehrer anders wahrgenommen als in einer anderen Schule? Unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer an Brennpunktschulen in Bezug auf ihr subjektives Stresserleben und in ihren damit verbundenen Ängsten und Aggressionen von Lehrerinnen und Lehrern an anderen Schulen?*

2 Zur Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern – theoretische Grundlagen

2.1 Arbeitsplatz und Arbeitszeiten

Der Lehrberuf wird von der Öffentlichkeit oft kritisch dargestellt. Lehrkräfte haben aus Sicht der Bevölkerung einen vollbezahlten Halbtagsjob, da diese nur den Arbeitsplatz in der Schule realisiert. Der große Aufwand der häufig zu Hause zu verrichtenden Arbeit wie beispielsweise das Planen, das Kommunizieren, das Korrigieren von Haus- und Schularbeiten wird jedoch meist nicht wahrgenommen (Kretschmann, 2006, S. 12). Dabei ist eben diese Zweiteilung des Arbeitsplatzes ein charakteristisches Merkmal des Lehrberufs. Während den Lehrkräften für die Arbeit in der Schule, wie das Unterrichten und die Teilnahme an Konferenzen, ein festgelegter Zeitplan vorgelegt wird, können sie die Tätigkeiten, die sie zu Hause verrichten, die sowohl die Vorkurs als auch die Nachbereitungen beinhalten, zeitlich individuell einteilen. Die Selbsteinteilung der Arbeitszeit kann für viele Lehrkräfte ein Vorteil sein, jedoch können nicht alle zuhause arbeitenden Lehrkräfte die berufliche Arbeit vom Privatleben trennen. Dies kann dazu führen, dass die Lehrkräfte subjektiv empfinden, zu wenig Zeit für die noch bevorstehenden Arbeitsaufträge zu haben. Somit entsteht das Gefühl, dass sie die Arbeit zeitlich nicht abschließen können, wodurch die Gedanken an die Arbeit nicht abgeschaltet werden können und das Privatleben nicht genossen werden kann (Kretschmann, 2006, S. 16). Kretschmann merkt an, dass die wöchentliche Anzahl der Arbeitsstunden im Lehrberuf während der Schulwochen weit über den Stundenanzahlen anderer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer liegt. Es ist jedoch zu beachten, dass es durch die Ferien zu einem Stundenausgleich kommt. Die hohe Belastung während der Woche in der Schulzeit führt dazu, dass die Lebensqualität der Lehrerinnen und Lehrer beeinträchtigt wird (Kretschmann, 2006, S. 12).

2.2 Große Erwartungen

Das soziale Arbeitsfeld der Lehrperson und die damit verbundene Öffentlichkeit des Berufes sowie einerseits die Anstrengung, allen Erwartungen gerecht zu werden, andererseits aber die fehlende Anerkennung hierfür sind weitere Charakteristika des Lehrberufs. Die Gesellschaft wiederum fühlt sich – aufgrund der eigenen Schulerfahrung jeder/jedes Einzelnen – berechtigt, über Ausbildung, Schule und den Lehrberuf fundiert zu urteilen (Rothland, 2013, S. 21 f.).

Die weitgehende Fremdbestimmung der Lehrinhalte (Curricula, Bildungsstandards, Schulbücher) sind ebenso als Faktum zu erkennen, wie die Tatsache, dass der bzw. die Lehrende sich nicht aussuchen kann, wen sie oder er unterrichtet. Ähnlich ergeht es aber auch dem lernenden Kind, der Schülerin bzw. dem Schüler. Lerninhalt und Lehrperson sind weitgehend fix vorgegeben (Rothland, 2013, S. 25). Dennoch sind die Erwartungen hoch. So meint Linde, dass sich die Schülerinnen und Schüler „erwarten, dass jeder Lehrer freundlich und wertschätzend zu ihnen ist. Natürlich soll er auch immer gerecht sein und sich für jedes ihrer Probleme einsetzen“ (Linde, 2015, S. 7). Die zu unterrichtenden Themen sollen abwechslungsreich und interessant vermittelt werden. Eltern erwarten sich wiederum, dass ihre Kinder durchgehend unterstützt werden und einen erfolgreichen Schulabschluss erhalten. All diese Ansprüche zu erfüllen ist in der heutigen Zeit schwierig, Lehrpersonen werden anders wahrgenommen als früher, wo Schülerinnen und Schüler Anweisungen weniger oft angezweifelt haben, aber gerade die Lehrpersonen laut Linde „viele an Erziehung nachholen

müssen, was früher meistens die Elternhäuser geleistet haben“ (Linde, 2015, S. 7). Die Gründe hierfür sind vielfältig: autoritätenkritisches Denken, ein Wertewandel, konsumorientiertes Denken, kulturelle Vielfalt, hedonistische Denkweisen, lose Familienstrukturen aber auch elterliche Überforderung sind hier exemplarisch zu nennen.

Aber auch Schulleitung und das Kollegium erwarten eine hilfsbereite, engagierte, jederzeit belastbare und humorvolle Lehrperson. Zuletzt erwartet der Staat, dass die Lehrpersonen trotz all der Veränderungen im Laufe der Zeit, wie dem Zuwachs von Kindern mit Migrationshintergrund, einer wachsenden Zahl von Kindern, die Mangel an Respekt vor sich selbst und anderen haben und steigender Gewalt in der Schule, alle Anforderungen an den Lehrberuf restlos erfüllen. Die Anforderungen sind groß, gerade in städtischen Schulen und an Standorten mit besonderen kumulierenden Herausforderungen. Eine Lehrperson, die allen Ansprüchen gerecht werden will, wird nie vollständig ihre berufliche Arbeit abschließen können. Steckt eine Lehrperson ihre Ambitionen zu hoch, kann dies zu Enttäuschung und Erschöpfung führen (Linde, 2015, S. 7 f.).

Besonders in Brennpunktschulen sind laut Fölker et al. zumeist sozialstrukturelle Benachteiligung und Marginalisierung von Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise zugespitzt und in der Folge werden bildungsbezogene Ungleichheiten fortgeschrieben (Fölker et al., 2015, S. 9 f.). Durch soziale, ökonomische und kulturelle Risiken in Brennpunktschulen kommt es zu besonderen Herausforderungen der Lehrpersonen, um den Schülerinnen und Schülern günstige Lebensperspektiven zu eröffnen (Funkte et al., 2015, S. 144).

2.3 Belastungen, Beanspruchungen, Stress

2.3.1 Belastungen

Erwartungen, Aufgabenzuschreibungen und Rollenerwartungen an Lehrpersonen zeichnen ein weites Spektrum an Belastungen für die Tätigen an der Schule und im Unterricht aus. Es kann zwischen *psychischen Belastungen* und *psychischen Beanspruchungen* unterschieden werden (Stegman et al., 2013, S. 45). Unter Belastung werden die Einflüsse von der Umwelt, die auf den Menschen psychisch einwirken, verstanden. Die Auswirkung von solchen psychischen Belastungen wird als psychische Beanspruchung bezeichnet. Weiters kann, so auch im Lehrberuf, zwischen objektiver und subjektiver Belastung unterschieden werden. All die Aufgaben und Bedingungen der Arbeit, die auf eine Lehrperson einwirken, werden somit als objektive Belastungen betrachtet. Diese sind von der Person unabhängig. Die objektiven Belastungen werden durch die subjektive Widerspiegelung, welche von der sozialen Kompetenz, von der Berufserfahrung und von dem emotionalen und körperlichen Wohlbefinden der Akteure/Akteurinnen beeinflusst wird, zu subjektiven Belastungen. Je nach kognitiver Bewertung der Beanspruchung entstehen entsprechende Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen, die sowohl positiv als auch negativ erscheinen können.

2.3.2 Beanspruchungsreaktionen

Positive Beanspruchungsreaktionen verbessern die psychologischen Regulationen, die sich in den kognitiven Aktivitäten und dem Wohlbefinden des Menschen widerspiegeln. Dies kommt zustande, wenn sich der Mensch durch Belastungen in einem mittleren Aktivierungsniveau befindet und sich nicht überfordert fühlt. Sie wirken sich positiv auf die emotionale Stabilität, Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung aus, was wiederum auf die Aktivität und das Wohlbefinden zurückwirkt. Im Gegensatz dazu kommt es bei negativen Beanspruchungsreaktionen zu einer Minderung dieser psychologischen Regulation. Diese werden als psychische Ermüdung oder auch als Stress wahrgenommen. Können beispielsweise die hohen objektiven Belastungen von Lehrkräften an Brennpunktschulen nicht mehr mit positiven Beanspruchungsreaktionen beantwortet werden, so resultieren Überforderung und Überlastung.

2.3.3 Stress

Zu beachten ist, dass *Stress* von den Begriffen *Belastung* und *Beanspruchung* zu unterscheiden ist. Belastung steht also für die äußeren Anforderungen auf das Individuum, unter Beanspruchung versteht man deren psychische Folgen. Stress wiederum bezieht sich auf die Reaktion des Körpers.

Wird das innere Wohlbefinden beeinträchtigt, indem eine spontan eintretende Situation missglückt, wird der Organismus aktiv, um das ursprüngliche Gleichgewicht wiederherzustellen. Wird der Mensch mit seinen Ressourcen und seinem Potenzial gefordert, den Soll-Zustand wieder zu erreichen, wird von Stress gesprochen.

Jedoch ist zwischen der stressauslösenden Situation, den Stressoren und den Reaktionen des Menschen zu unterscheiden (Kliebisch et al., 2009a, S. 148 f.).

Das Stressmodell von Lazarus beschreibt, dass die persönliche kognitive Bewertung der Gefahren- oder Belastungssituation der Auslöser für Stress ist. Nach seinem Stressmodell ist eine Stresssituation eine Wechselwirkung zwischen Umwelthanforderung und den Ressourcen der jeweiligen Person. Ob tatsächlich Stress entsteht, ist von der Person abhängig, die mit dem stressauslösenden Reiz konfrontiert wird und wie diese den Reiz interpretiert und bewertet (Kliebisch et al., 2009a, S. 149 ff.).

Lehrerinnen und Lehrer sind im Unterricht permanent unter Anspannung. Während sie unter ständigem Zeitdruck stehen und versuchen, in lauten Klassen die Aufmerksamkeit von den Schülerinnen und Schülern zu erhalten, um diese gemäß dem Lehrplan und pädagogisch richtig zu unterrichten, erhalten sie trotz dem angestrebten Perfektionismus, allen Erwartungen seitens der Schulleitung, der Eltern, der Kinder als auch ihrer eigenen hohen Erwartungen, wenig Anerkennung (Linde, 2015, S. 6). Neben den Aufgaben in der Klasse müssen sich die Lehrpersonen sowohl vorbereiten als auch Nachbereitungen durchführen. Typische Aufgaben sind Schülerarbeiten zu korrigieren, Klassenbücher zu führen, an Seminaren und Konferenzen teilzunehmen, Hausarbeiten und Entwürfe für die nächste Unterrichtsstunde vorzubereiten. Hierzu kommen zusätzlich noch die Gespräche und das Lösen von Konflikten mit den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, dem Kollegium und der Schulleitung, besonders an Brennpunktschulen (Kliebisch et al., 2009a, S. 138).

Die kumulative Wirkung von Stressoren, also der Umstand, dass jede Stressreaktion auf die vorherige aufbaut, bevor diese abklingen konnte, ist im Zusammenhang mit Brennpunktschulen von besonderer Brisanz. Übergroße Belastungen ohne Entspannungsphasen können bewirken, dass es zur weiteren Ausschüttung von Stresshormonen kommt, bevor die bereits vorhandenen Stresshormone abgebaut werden konnten und sich der Hormonspiegel stabilisiert hat. Je höher die Anspannungen und Belastungen sind, desto reizbarer wird die Lehrperson, desto mehr Belastungssymptome zeigt sie und umso länger dauert die Entspannungsphase (Kretschmann et al., 2006, S. 29 f.).

Zur Bewältigung von Stress benötigen Lehrerinnen bzw. Lehrer Bewältigungsressourcen. Unter *Coping* versteht man nun jegliche Maßnahmen, die getroffen werden, um das Gleichgewicht zwischen Anforderungen und Leistungsfähigkeiten wiederherzustellen. Lazarus unterscheidet *Problemorientiertes Coping* – den auslösenden Reiz oder das Problem durch Informationssuche, direkte Aktivitäten oder auch durch Unterlassung von Aktionen zu überwinden – und *Emotionsorientiertes Coping* – den Versuch, die durch den Reiz entstandenen emotionalen Erregungszustände abzubauen. So wird die emotionale Belastung reduziert (Kliebisch et al., 2009a, S. 168 f.).

2.4 Sozialer Brennpunkt

Laut Fölker et al. ist ein *sozialer Brennpunkt* jenes Viertel einer größeren Stadt, in dem die wohnräumliche Segregation erkennbar ist und eine Exklusion für deren Bewohnerinnen und Bewohner als Folge haben kann (Fölker et al., 2015, S. 9). Weitere Merkmale eines sozialen Brennpunktes sind ein überhöhter Anteil an Arbeitslosigkeit, an Ausländern, an Kriminalität, an Drogenkonsum und Drogenhandel sowie eine verstärkte soziale und kulturelle Segregation. Solch ein Gebiet ist geprägt durch bauliche Defizite und ungepflegte Umgebungen. Viele Menschen solcher sozialer Brennpunkte sind häufig auf Gelder des Staates angewiesen und werden oft als unzuverlässig am Arbeitsmarkt betrachtet. Diese Merkmale beeinflussen nicht nur das Leben der Bewohnerinnen und Bewohner negativ, sondern auch die Entwicklung ihrer Kinder (Dreier et al., 2004, S. 128). Nicht selten werden diese Problemviertel von den ‚Normalbürgerinnen und -bürgern‘ verlassen, da sie ein Leben nach ihren Vorstellungen in solchen Umgebungen nicht führen wollen bzw. können. Es ist erkennbar, dass der soziale Brennpunkt besonders durch negative Charakteristika geprägt ist, welche es den Bewohnerinnen und Bewohnern erschwert, sich von diesem negativen Bild in der Öffentlichkeit zu befreien (Niedermüller, 2004, S. 6 ff.).

2.5 Schulen im Brennpunkt

Für den Begriff *Brennpunktschule* gibt es keine einheitliche und offiziell gültige Definition. Die Tageszeitung *Die Presse* beschreibt sogenannte Brennpunktschulen als Schulen, an denen ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler Migranten/Migrantinnen sind oder von sozial schwächeren Familien stammen (Die Presse, 2014, o.S. [Online]). So meinen Fölker et al., dass sich besonders in Brennpunktschulen die Anzahl der Kinder mit sozialer Benachteiligung und Marginalisierung erhöht. Aufgrund dessen entstehen Ungleichheiten bezüglich der

Bildung von den Schülerinnen und Schülern (Fölker et al., 2015, S. 10). Durch soziale und kulturelle Probleme, die in Brennpunktschulen vorhanden sind, werden besonders die Lehrpersonen herausgefordert, die Schülerinnen und Schüler gemäß dem Lehrplan zu unterrichten, um ihnen dadurch eine günstige Lebensperspektive zu ermöglichen (Funke et al., 2015, S. 144). Diese besondere Herausforderung der Lehrkräfte an Brennpunktschulen bestätigt auch der ehemalige Bundeskanzler Christian Kern, wenn er die besonderen Maßnahmen der Bundesregierung für Brennpunktschulen skizziert: „Mit Maßnahmen wie Zusatzmittel für Schulen aus dem Integrationstopf, die für Sprachförderung, zusätzliche Sozialarbeiter [sic] und LehrerInnen an Brennpunktschulen fließen, haben wir wichtige Schritte gesetzt, die fortgesetzt werden müssen“ (Bulant, 2017, S. 3). Die Herausforderungen an diesen Schulstandorten sind also bekannt.

2.6 Urbane Brennpunktschulen

Laut Statistik Austria lag der Bevölkerungsanteil in Privathaushalten im Jahr 2016 in Österreich bei 8,5992 Millionen Menschen. Rund ein Fünftel (22,1 %) der österreichischen Einwohner/innen sind Personen mit Migrationshintergrund. Die österreichische Bundeshauptstadt weist mit 42,8 Prozent den größten Anteil der Personen mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu den anderen Bundesländern auf. (Statistik Austria, 2017, S. 115)

Durch wohnräumliche, kulturelle und soziale Segregation entstehen Wanderungsbewegungen, wodurch sogenannte soziale Brennpunkte entstehen. Dieses Phänomen der *sozialen Entmischung* von Wohngebieten ist aber nicht nur ein Problem der österreichischen Bundeshauptstadt. Merkle und Wippermann sprechen von einem „Auseinanderdriften der Milieus. Deutschland scheint auf dem Weg in eine neue Art von Klassengesellschaft zu sein. (...) Bildungskapital und Bildungsaspirationen sind dafür ebenso starke Einflussfaktoren wie Werte und Alltagsästhetik“ (Merkle et al., 2008, S. 50). In solchen entmischten, problematischen Wohngebieten werden nicht nur die Lebensverhältnisse der Bewohnerinnen und Bewohner eines Brennpunktviertels negativ beeinflusst, sondern auch die Schulen in solchen Quartieren. So entscheiden sich viele Eltern ihre Kinder nicht in Schulen zu geben, an denen die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache höher ist als der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Umgangssprache (Funke et al., 2015, S. 124).

Für Österreich zeigt eine Auswertung der Statistik Austria vom Schuljahr 2015/16, dass in Österreich insgesamt 179.480 Schülerinnen und Schüler die Neue Mittelschule (NMS) besuchen. Von diesen Schülerinnen und Schülern haben 29,7 Prozent keine deutsche Umgangssprache. In den Neuen Mittelschulen der Bundeshauptstadt liegt der Wert von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Umgangssprache bei 71,6 Prozent. Die Neuen Mittelschulen lassen sich in öffentliche und private Schulen unterteilen. Statistiken zeigen, dass 76,3 Prozent der Kinder an öffentlichen Wiener Neuen Mittelschulen, jedoch nur 38,8 Prozent der Kinder an privaten Wiener Neuen Mittelschulen nicht-deutsche Umgangssprache haben (Statistik Austria 2017, o.S. [Online]). Eltern ohne Migrationshintergrund entscheiden sich also oft für eine andere Schule (ev. auch für eine Privatschule) in deren Wohngebiet, in der der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Umgangssprache geringer ist. Wenn dies nicht möglich ist, kann die Sorge der Eltern um die Bildung ihres Kindes sogar zu einem Umzug an einen anderen Wohnort führen. Dies hat eine weitere unfreiwillige Segregation für die Schulen in solchen Problembereichen eines Bezirkes zur Folge. Somit kommt es an solchen Schulen zu einem noch höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und an Kindern, die aus einer Familie mit einem niedrigen sozioökonomischen Status kommen. Dort wiederum ist dann die Wahrscheinlichkeit groß, dass diese Schülerinnen und Schüler von ihrem Zuhause nur geringe beziehungsweise keine Unterstützung von den Erziehungsberechtigten erhalten, da (1) sich diese im unteren Viertel des Sozialstandes befinden, (2) diese selbst nur einen Sekundarstufen-I-Abschluss ohne weiterer Berufsausbildung besitzen bzw. (3) mindestens ein Elternteil eingewandert ist. Durch die mangelnde Unterstützung seitens der Eltern, sei es, da diese ihnen beim Lernen nicht helfen können oder wollen beziehungsweise die deutsche Sprache nicht beherrschen, kann bei Schülerinnen und Schülern an einer sogenannten Brennpunktschule nicht von Chancengleichheit bezüglich deren Bildungs- und Lebenschancen gesprochen werden (Funke et al., 2015, S. 124 f.).

Lehrerinnen und Lehrer in Brennpunktschulen kommt nun die sehr belastende Aufgabe zu, diese besonderen sozialen, ökonomischen und kulturellen Risiken auszugleichen und den Schülerinnen und Schülern günstige Lebensperspektiven für die Zukunft zu eröffnen (Funke et al., 2015, S. 144).

2.7 Subjektive Beanspruchungen an Brennpunktschulen

Im Lehrberuf ist – gerade mit dem besonderen Blick auf Brennpunktschulen – eine Vielzahl von Bedrohungen vorhanden. Diese Herausforderungen werden in unterschiedlicher Weise als belastend wahrgenommen und als ängstigend erlebt. „In einer Studie von Lechner (1995) zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben und verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen“ (Lukesch u. Stahl, 2011, S. 11). Hochbelastete Lehrkräfte haben ein geringeres Kompetenz- und Autonomieerleben, haben weniger soziale Orientierung und sind weniger aufgeschlossen. Resignation und Vermeidungsstrategien treten in den Vordergrund. Es kann vermutet werden, dass das psychosomatische Stresserleben von Lehrerinnen und Lehrern auf *berufsbezogene Ängste* zurückzuführen ist. (Lukesch u. Stahl, 2011, S. 11)

3 Methodologische Grundlagen und Stichprobe

Mit dem Lehrer-Angst- und Stressinventar/LASI (Lukesch u. Stahl, 2011) als diagnostisches Instrumentarium können *berufsbezogene Ängste* und (*aggressive*) *Bewältigungsstrategien* besonderer Belastungssituationen im Lehrberuf sichtbar gemacht werden. Zur Klärung der vorliegenden Fragestellung wurde auf Subskalen des LASI zurückgegriffen.

An der gegenständlichen Untersuchung im Oktober 2017 nahmen insgesamt 106 NMS-Lehrerinnen und NMS-Lehrer teil. Die Daten basieren auf einer Untersuchung von Frühwirth (2018) im Rahmen einer Bachelorarbeit. Eine vertiefte Datenanalyse für den vorliegenden Beitrag widmete sich allfälligen Unterschieden und Zusammenhängen.

Die gezielte Auswahl der Brennpunktschulen, wie auch der Vergleichsschulen erfolgte auf Basis der theoretischen Ausführungen (siehe Abschnitt 2.6) unter Zuhilfenahme einer Karte des Magistratischen Bezirksamts (Zählbezirke je nach Prozentanteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund). So lag letztendlich in den befragten urbanen Brennpunktschulen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei 85 bis 98 %, in den ausgewählten kleinstädtischen Vergleichsschulen zwischen 0 und 20 %. Es wurden jeweils alle an den Schulen tätigen Lehrkräfte eingeladen (Freiwilligkeit) an der Studie mitzuwirken. Die letztlich vorliegende Klumpenstichprobe (10 Schulen) umfasst 40 Lehrkräfte an vier Brennpunktschulen sowie 66 Lehrkräfte an sechs Kontrollschulen abseits sozialer Brennpunkte.

Das eingesetzte standardisierte Lehrer-Angst- und Stressinventar/LASI (Lukesch u. Stahl, 2011) ist so aufgebaut, dass im Itemstamm jeweils eine schulbezogene Situation kurz beschrieben wird. Durch die Probandinnen bzw. Probanden sind in der Folge jeweils zwei vorgegebene mögliche Verhaltensvarianten auf einer fünfteiligen Ratingskala in Bezug auf ihre subjektive Gültigkeit hin zu bewerten. Für alle Auswertungen wurde auf die aggregierten Skalenwerte (Prozentwerte) des Lehrer-Angst- und Stressinventars/LASI zurückgegriffen. Es wurden aggressive (A) und ängstliche Reaktionen (B) in insgesamt zehn Dimensionen in die Auswertung einbezogen: aggressive bzw. ängstliche Reaktion gegenüber Eltern (A1 bzw. B1), gegenüber dem Kollegium (A2 bzw. B2), in Bezug auf pädagogische Kompetenz (A3 bzw. B3), in Bezug auf stoffliche Kompetenz (A4 bzw. B4) und gegenüber Vorgesetzten (A5 bzw. B5).

Hohe mittlere Prozentwerte zeugen von höheren aggressiven bzw. ängstlichen Reaktionen der Lehrkräfte und können als höhere subjektiv empfundene Belastungen interpretiert werden.

Eine durchgeführte Verteilungsprüfung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) konnte die Annahme einer Normalverteilung nicht bestätigen ($p_{1-10} \leq 0,002$). Aus diesem Grunde wurden alle inferenzstatistischen Berechnungen mit non-parametrischen Verfahren (Mann-Whitney-U-Test bzw. Spearman-Korrelation) durchgeführt.

4 Ergebnisse

4.1 Aggressive Reaktionen im Vergleich

In allen Subskalen zeigen sich in der Stichprobe Mittelwertsdifferenzen zwischen den Lehrkräften an Brennpunktschulen und solchen an Kontrollschulen abseits sozialer Brennpunkte zu Lasten der

Brennpunktschulen. Wie weit diese Stichprobenergebnisse für die Grundgesamtheit behauptet werden können, klärt eine folgende inferenzstatistische Analyse.

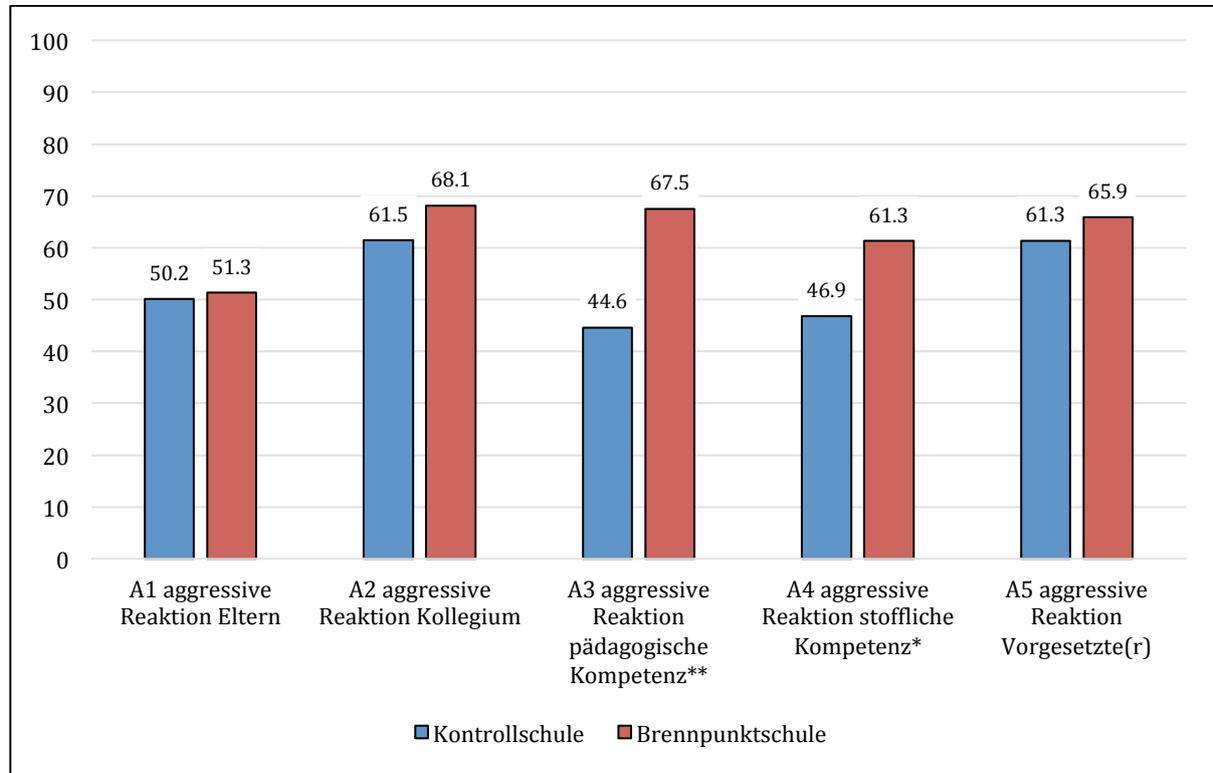


Abbildung 1: Aggressive Reaktionen (Angabe in Prozentpunkten) – Anmerkung: *Unterschied ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig); **Unterschied ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

In der Dimension A3 *aggressive Reaktionen in Bezug auf pädagogische Kompetenz* liegen die mittleren Scores an den Kontrollschulen bei 44,62 %, an den Brennpunktschulen bei 67,53 %. Dieser Unterschied ist signifikant ($p = 0,000$). **Lehrerinnen und Lehrer an Brennpunktschulen zeigen aggressivere Stressreaktionen in Bezug auf pädagogische Kompetenz.**

In der Dimension A4 *aggressive Reaktionen in Bezug auf stoffliche Kompetenz* liegen die mittleren Scores an den Kontrollschulen bei 46,86 %, an den Brennpunktschulen bei 61,31 %. Auch dieser Unterschied ist signifikant ($p = 0,019$). **Lehrerinnen und Lehrer an Brennpunktschulen zeigen aggressivere Stressreaktionen in Bezug auf stoffliche Kompetenz.**

In den Dimensionen A1 *aggressive Reaktionen gegenüber Eltern*, A2 *aggressive Reaktionen gegenüber dem Kollegium* oder A5 *aggressive Reaktionen gegenüber der bzw. dem Vorgesetzten* können für die Grundgesamtheit keine Unterschiede behauptet werden. Lehrerinnen bzw. Lehrer an Brennpunktschulen unterscheiden sich hierin nicht von den Lehrkräften an den Kontrollschulen.

4.2 Ängstliche Reaktionen im Vergleich

Der Blick auf berufsbezogene Ängste eröffnet eine weitere Perspektive individueller Belastung im Schulalltag von Lehrerinnen und Lehrern.

Auch hier zeigen sich in allen Subskalen in der Stichprobe Mittelwertsdifferenzen zu Lasten der Lehrkräfte an Brennpunktschulen. In der Dimension B2 *ängstliche Reaktionen gegenüber dem Kollegium* liegen die mittleren Bewertungen an den Kontrollschulen bei 43,62 %, an den Brennpunktschulen bei 55,02 %. Der Unterschied ist signifikant ($p = 0,033$). **Lehrerinnen und Lehrer an Brennpunktschulen zeigen größere berufsbezogene Ängste gegenüber dem Kollegium.**

In der Dimension B3 *ängstliche Reaktionen in Bezug auf pädagogische Kompetenz* liegen die mittleren Scores an den Kontrollschulen bei 51,53 %, an den Brennpunktschulen bei 67,44 %. Dieser Unterschied ist

signifikant ($p = 0,005$). **Lehrerinnen und Lehrer an Brennpunktschulen zeigen größere berufsbezogene Ängste in Bezug auf pädagogische Kompetenz.**

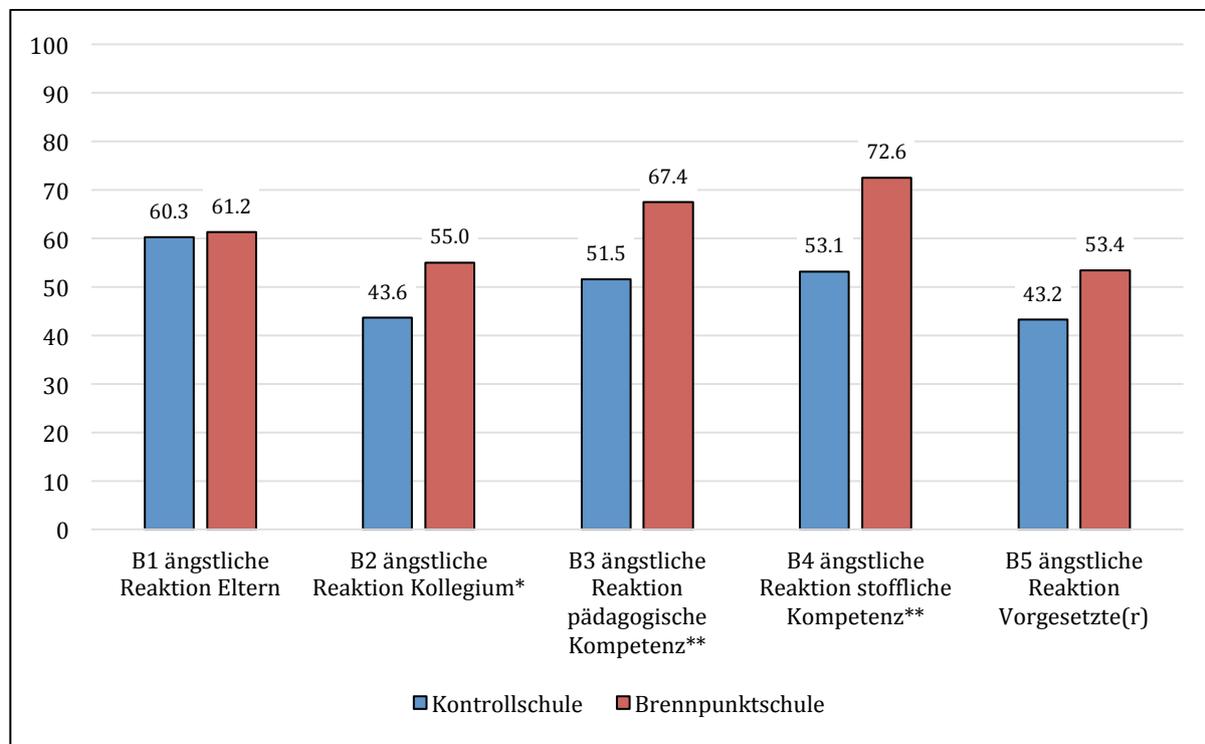


Abbildung 2: Ängstliche Reaktionen (Angabe in Prozentpunkten) – Anmerkung: *Unterschied ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig); **Unterschied ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

In der Dimension *B4 ängstliche Reaktionen in Bezug auf stoffliche Kompetenz* liegen die Mittelwerte an den Kontrollschulen bei 53,13 %, an den Brennpunktschulen bei 72,56 %. Dieser Unterschied ist ebenso signifikant ($p = 0,000$). **Lehrerinnen und Lehrer an Brennpunktschulen zeigen größere berufsbezogene Ängste in Bezug auf stoffliche Kompetenz.**

In den Dimensionen *B1 ängstliche Reaktionen gegenüber Eltern* und *B5 ängstliche Reaktionen gegenüber der bzw. dem Vorgesetzten* können für die Grundgesamtheit keine Unterschiede behauptet werden. Lehrerinnen bzw. Lehrer an Brennpunktschulen unterscheiden sich hierin nicht von den Lehrkräften an den Kontrollschulen abseits sozialer Brennpunkte.

4.3 Zusammenhang zwischen ängstlichen und aggressiven Reaktionen

Mit Blick auf die vorliegenden Evidenzen scheint weiterführend von Bedeutung, in welcher Art die Lehrerinnen und Lehrer auf subjektive berufliche Beanspruchungen reagieren. So interessiert die Frage, ob beispielsweise Lehrkräfte, welche dazu neigen auf Beanspruchungen mit berufsbezogenen Ängsten zu reagieren, in gleichem Maße auch aggressive Reaktionen im Kontext der Schule zeigen. Oder ist es vielmehr so, dass von der Lehrerschaft entweder ängstliche oder aggressive Reaktionen zu Bewältigung berufsbezogener Belastungen eingesetzt werden?

Zur Klärung dieser Frage soll für die gesamte Gruppe von Lehrkräften ($N = 106$) eine Korrelationsanalyse (Spearman Rho) mit den Variablen *B3 ängstliche Reaktionen in Bezug auf pädagogische Kompetenz* und *A3 aggressive Reaktionen in Bezug auf pädagogische Kompetenz* durchgeführt werden, da sich diese Dimensionen als trennscharf zwischen Brennpunktschulen und Kontrollschulen erwiesen haben.

Es zeigt sich, dass, mit Blick auf pädagogische Kompetenz ängstliche und aggressive Reaktionen mittelstark positiv korrelieren ($r_s = .560$; $p = 0,000$).

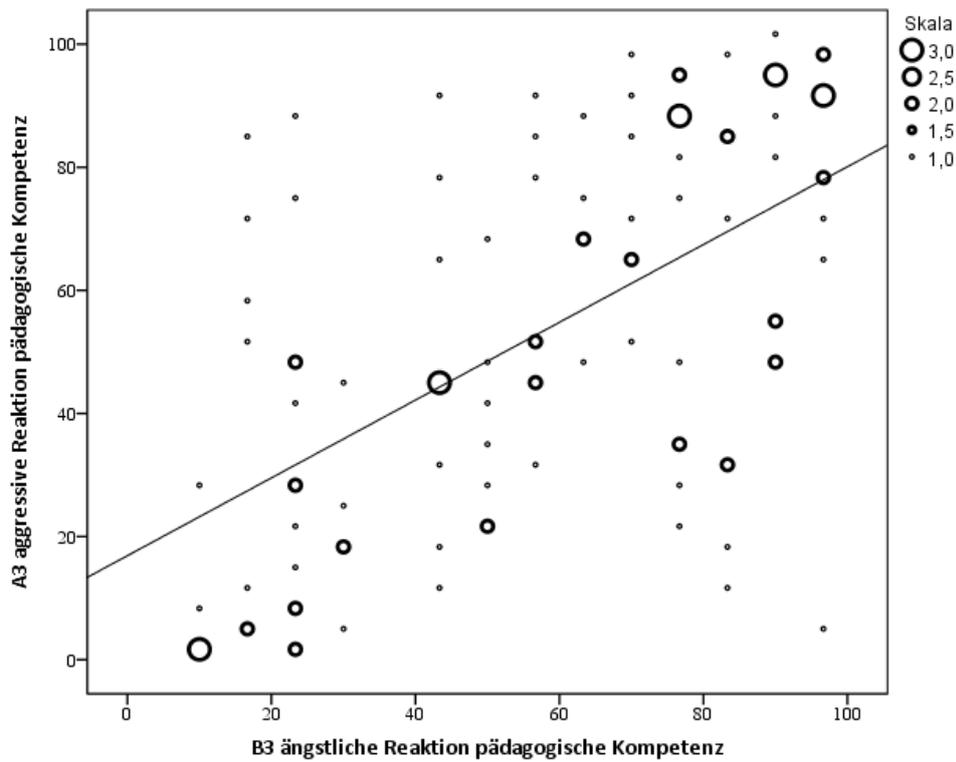


Abbildung 3: Ängstliche und aggressive Reaktionen (pädagogische Kompetenz).

Ebenso stehen *B4 ängstliche Reaktionen in Bezug auf stoffliche Kompetenz* und *A4 aggressive Reaktionen in Bezug auf stoffliche Kompetenz* in einem direkt proportionalen Zusammenhang ($r_s = .573$; $p = 0,000$).

Dies bedeutet in Bezug auf pädagogische und stoffliche Kompetenz, dass berufsbezogene Angstreaktionen mit berufsbezogenen aggressiven Reaktionen Hand in Hand gehen.

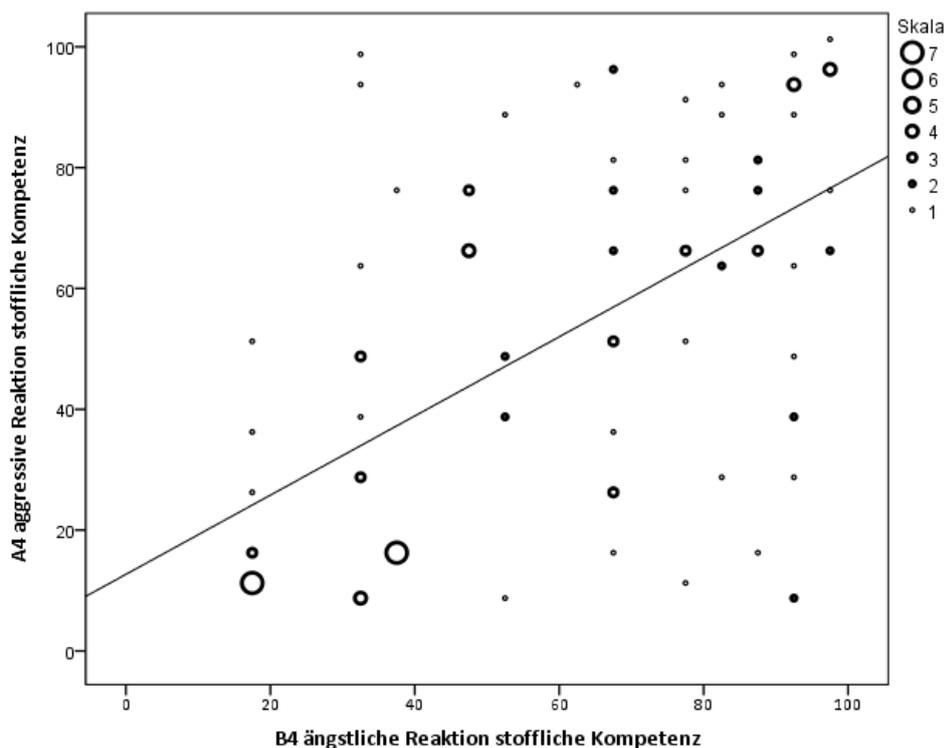


Abbildung 4: Ängstliche und aggressive Reaktionen (stoffliche Kompetenz).

Mit Blick auf die pädagogische Kompetenz erklären die *ängstlichen Reaktionen (B3)* 31,4 % der Varianz der *aggressiven Reaktionen (A3)*. In Bezug auf *stoffliche Kompetenz* liegt die Varianzaufklärung der *aggressiven Reaktionen (A4)* durch *ängstliche Reaktionen (B4)* bei 32,8 %.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse – Schlussfolgerungen

Als Brennpunktschulen können Schulen bezeichnet werden, an denen ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler Migranten/Migrantinnen sind oder von sozial schwächeren Familien stammen (Fölker et al., 2015, S. 9 f.; Die Presse, 2014, o.S. [Online]). Durch die besonderen sozialen, ökonomischen und kulturellen Risiken in Brennpunktschulen kommt es zu besonderen Herausforderungen und objektiven Belastungen der Lehrpersonen. Um den dortigen Schülerinnen und Schülern günstige Lebensperspektiven zu eröffnen, ist besonderer Einsatz vonnöten. Die kumulative Wirkung von Stressoren auf das dort wirkende Lehrpersonal ist im Zusammenhang mit Brennpunktschulen von besonderer Brisanz. Zur Bewältigung von Stress benötigen Lehrerinnen bzw. Lehrer Bewältigungsressourcen. Diese Herausforderungen werden in unterschiedlicher Weise als belastend wahrgenommen und in unterschiedlichem Maße als beängstigend erlebt. Maßnahmen, die seitens der Lehrerinnen und Lehrer getroffen werden können, um das Gleichgewicht zwischen Anforderungen und Leistungsfähigkeiten wiederherzustellen, werden mit dem Begriff Coping umschrieben. Lazarus unterscheidet *Problemorientiertes Coping* und *Emotionsorientiertes Coping*. Hochbelastete Lehrkräfte haben ein geringeres Kompetenz- und Autonomieerleben, haben weniger soziale Orientierung und neigen zu Resignation und Vermeidungsstrategien. Es kann geschlossen werden, dass das berufsbezogene Stresserleben von Lehrerinnen und Lehrern auf berufsbezogene Ängste zurückzuführen ist (Lukesch u. Stahl, 2011, S. 11).

Der gegenständliche Beitrag ging empirisch-quantitativ der Frage nach den subjektiv empfundenen Beanspruchungen von Lehrerinnen und Lehrern an Neuen Mittelschulen (NMS) in sozialen Brennpunkten nach. Die vorliegenden Evidenzen aus einer Stichprobe (N = 106) belegen, dass Lehrerinnen und Lehrer an Brennpunktschulen gegenüber Lehrkräften an Schulen abseits sozialer Brennpunkte signifikant höhere *aggressive Reaktionen in Bezug auf pädagogische und stoffliche Kompetenz* sowie signifikant höhere *ängstliche Reaktionen in Bezug auf pädagogische und stoffliche Kompetenz* auf Grund berufsbezogener Belastung zeigen.

Ebenso hat sich sehr gezeigt, dass Aspekte berufsbezogener Ängste mit Aspekten aggressiver Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern im schulischen Kontext im direkten Zusammenhang stehen. In Bezug auf pädagogische Kompetenz klären die *ängstliche Reaktionen* 31,4 % der Varianz der *aggressiven Reaktionen* auf. In Bezug auf *stoffliche Kompetenz* liegt die Varianzaufklärung der *aggressiven Reaktionen* durch *ängstliche Reaktionen* bei 32,8 %. Dass sich trotz der überschaubaren Stichprobengröße signifikante Unterschiede bzw. Korrelationen gezeigt haben, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die ersten aktuell vorliegenden Evidenzen an großangelegten Studien zu validieren wären.

Die kumulierten Beanspruchungen in einer Brennpunktschule scheinen Lehrpersonen überdurchschnittlich zu belasten und verändern damit deren Erleben und Handeln in der Schule. Damit stellt sich auch die Frage, ob diese Überbelastung der Lehrpersonen nicht diametral dem pädagogischen Anspruch, den dortigen Schülerinnen und Schülern günstige Lebensperspektiven zu eröffnen, entgegengewirkt. Umso wichtiger sind alle strukturellen Maßnahmen, das Belastungspotential an Brennpunktschulen zu senken und zusätzliche pädagogische Maßnahmen – Zusatzmittel, Sprachförderung, Einsatz von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern und zusätzlichen Lehrkräften (Bulant, 2017, S. 3) – zu setzen, um letztendlich den dortigen Kindern die notwendige Bildungsgerechtigkeit zuteilwerden zu lassen.

Literatur

Bulant, T. (2017). Fragen an Bundeskanzler Kern. *Personalvertretung. Wien*, 2, 2017, 3.

Die Presse (2014). Schulbudgets: Mehr Geld für die einen, weniger für andere? URL: http://diepresse.com/home/bildung/schule/3874358/Schulbudgets_Mehr-Geld-fuer-die-einen-weniger-fuer-andere?_vl_backlink=/home/bildung/index.do [15.09.2017].

Dreier, A., Kucharz, D., Ramseger, J., Sörensen, B. (2004). Grundschulen entwickeln sich – Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtageschule. Münster: Waxmann.

- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und Urbaner Segregation. Opladen; Berlin; Toronto: Budrich.
- Frühwirth, M. (2018). Der Lehrberuf: Stress, Ängste, Aggressionen – Eine empirische Untersuchung: Brennpunktschulen im Vergleich, Bachelorarbeit (KPH Wien/Krems), Krems. [in Druck]
- Funke, C. & Clausen, M. (2015). Unterrichtliche Praxis mit segregierten Schülerschaften. In: L. Fölker et al. (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und Urbaner Segregation* (S. 123-152). Opladen; Berlin; Toronto: Budrich.
- Hillert, A., Bracht, M., Koch, S., Lehr, D., Sosnowsky-Waschek, N. & Ueing, S. (Hrsg.). (2012). Lehrergesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrberuf. Stuttgart: Schattauer.
- Kliebisch, U. W. & Meloefski, R. (2009a). Lehreralltag. Erfolgreich handeln in der Praxis, Band 1 (3. Auflage). Hohengehren; Baltmannsweiler: Schneider.
- Kliebisch, U. W. & Meloefski, R. (2009b). Lehreralltag. Erfolgreich handeln in der Praxis, Band 2 (3. Auflage). Hohengehren; Baltmannsweiler: Schneider.
- Kretschmann, R. & Lange-Schmidt, I. (2006). Stress – was ist das? In R. Kretschmann (Hrsg.), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 21-27). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kretschmann, R. (2006). Belastungen und Belastungsfolgen im Lehrberuf. In R. Kretschmann (Hrsg.), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Linde, D. (2015). Burnout vermeiden – Berufsfreude gewinnen. Praxisleitfaden zum Restart für Lehrer und pädagogische Fachkräfte. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Lukesch, H. & Stahl, N. (2011). LASI Lehrer-Angst- und Stressinventar (Manual). Göttingen u.a.: Hogreve.
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). Eltern unter Druck – Die Studie. In C. Henry-Huthmacher & M. Brochard (Hrsg.), *Eltern unter Druck* (S. 25-225). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Niedermüller, P. (Hrsg.). (2004). Soziale Brennpunkte sehen? Möglichkeiten und Grenzen des „ethnologischen Auges“. Münster; Hamburg; London: Lit.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21-39). Wiesbaden: Springer.
- Statistik Austria (2017). Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2017. Wien: WNW Werbenetzwerker e.U.
- Statistik Austria (2017): Datenquelle: Schulstatistik; Schüler ab 2006. URL: <http://statcube.at/statistik.at/ext/statcube/jsf/tableView/tableView.xhtml> [21.09.2017].
- Stegmann, S., Van Dick, R. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 43-59). Wiesbaden: Springer.