

Alfred Riedl, Maria Simml (2019)

## Belastungserleben und Bewältigungsressourcen bei Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen

Erschienen in: Bildung und Beruf 2019 (11/12) 2. Jg., S. 377-384

### 1. Ausgangspunkt und Erkenntnisinteresse

Vor mehreren Jahren wurden in Bayern Berufsintegrationsklassen (BIK) ins Leben gerufen und aufgrund der starken Fluchtmigration nach Deutschland stark ausgebaut, wie Abbildung 1 verdeutlicht. Während im Jahr 2014/15 bereits ein Anstieg von über 160 Klassen im Vergleich zum Vorjahr stattfand, wurde zwei Jahre später mit 1150 Klassen der Höchststand erreicht. Seither ist ein Rückgang der Berufsintegrationsklassen zu verzeichnen. Dieser rasche Ausbau brachte erhebliche organisatorische Herausforderungen wie z.B. das Akquirieren von Lehrpersonal und das Anmieten neuer Unterrichtsräume bzw. neuer Gebäude samt der Erschließung neuer Schulwege mit sich.

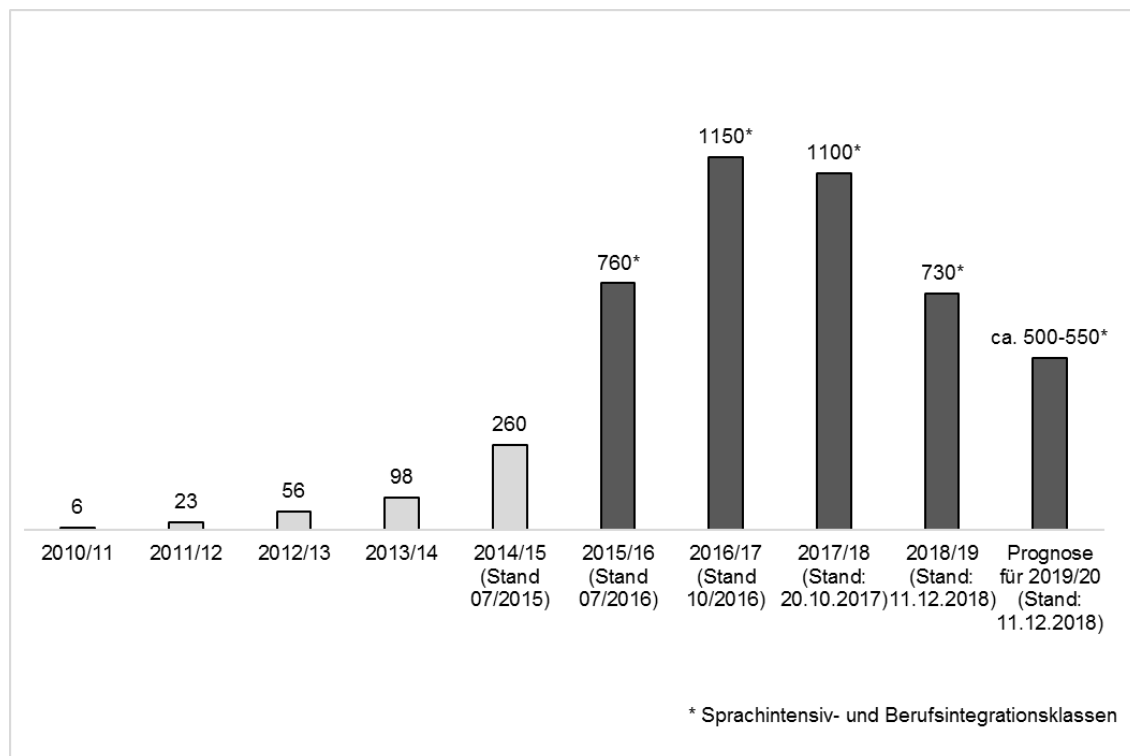


Abbildung 1: Ausbau der Berufsintegrationsklassen in Bayern (Angaben des Kultusministeriums von 26. November 2017 und Dezember 2018 in gerundeten Zahlen)

Ziel der Berufsintegrationsklassen ist, neu zugewanderten Menschen Deutsch beizubringen, sie zuvor ggf. zu alphabetisieren und auf die Arbeitswelt vorzubereiten. In diesen Klassen sind überwiegend geflüchtete junge Männer aus arabischen oder afrikanischen Ländern (vgl. Baumann und Riedl 2016, S. 59), ein Großteil der Schüler<sup>1</sup> hat einen Antrag auf Asyl in Deutschland gestellt. Ihre Vorbildung ist sehr heterogen und intransparent aufgrund nicht nachweisbarer Zeugnisse. Manche Schüler waren im Heimatland noch nie an einer Schule, andere haben bereits studiert.

<sup>1</sup> Insofern es keine genderneutrale Alternative gibt, wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulin verwendet.

Lehrkräfte zählen bereits seit Langem zur Risikogruppe für Burnout. In Berufsintegrationsklassen sind die Lehrkräfte nun mit veränderten Rahmenbedingungen und neuen Anforderungen konfrontiert (vgl. z.B. auch Heinrichs et al. 2016; Riedl und Simml 2016; 2018; 2019): Die grundlegende Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache bis hin zur Alphabetisierung, Berufsvorbereitung ggf. mit Einbezug der Realitätsanpassung überzogener Erwartungen vonseiten der Schüler oder die Ausbildungs- und Praktikumsvermittlung vor asylrechtlichen Hintergründen sind nur wenige Beispiele für die „in der Berufsbildung [...] gänzlich neuen Herausforderungen [...], deren Bewältigung nicht auf eingespielte und sichere Lösungen zurückgreifen kann“ (Euler 2016, S. 342). Inwiefern sich dies auf das Belastungserleben der Lehrkräfte auswirkt bzw. welche Ressourcen hilfreich für die Tätigkeit in BIK sind, steht im Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit von Simml (2019), die folgenden Fragen nachgeht: <sup>2</sup>

- Wie stark fühlen sich Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen belastet?
- Wodurch fühlen sich Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen belastet?
- Welche Ressourcen helfen Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen zur Bewältigung ihrer Arbeitsanforderungen?
- Fühlen sich Lehrkräfte mit gleichen/ähnlichen Anforderungen unterschiedlich belastet? Falls ja, warum?

## 2. Forschungsmethodischer Überblick

Die Forschungsarbeit orientiert sich in Verbindung mit einem ressourcenorientierten Verständnis von Gesundheit am transaktionalen Modell nach Lazarus und Folkman (1987). Sie teilt sich in zwei unterschiedliche Erhebungsstränge, die im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes miteinander verflochten werden: einem qualitativen Ansatz in Form von Leitfadeninterviews und einem quantitativen Ansatz, für welchen der Fragebogen zum arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM) nach Schaarschmidt und Fischer (2001) ausgewählt wurde. AVEM klassifiziert als deskriptive Querschnittsuntersuchung in einer größeren Stichprobe die Lehrkräfte nach verschiedenen Mustern, die eine Aussage über ein entsprechendes Gesundheitsrisiko treffen können. Die Leitfadeninterviews rücken nach dem Prinzip der Offenheit individuelle Informationen zum subjektiven Empfinden der Lehrkräfte in den Fokus. Sie umfassen als qualitativer Teil der Arbeit eine kleinere Stichprobe. Ausgewertet werden die Interviews nach der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002). Die Daten dieser beiden Erhebungsstränge bilden die Basis für darauf aufbauende Fallvergleiche, damit die Zusammenhänge innerhalb verschiedener Einzelfälle noch stärker herausgearbeitet werden können. So wird dadurch der Frage nachgegangen, ob bzw. warum sich Personen trotz gleicher Arbeitsanforderungen unterschiedlich stark belastet fühlen.

AVEM prüft die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte auf Übereinstimmung mit vier verschiedenen Mustertypen, die sich durch eine spezielle Zusammensetzung an Ausprägungen der in Abbildung 2 gelisteten elf Dimensionen auszeichnen. Die elf Dimensionen können jeweils einem der übergeordneten Bereiche *Emotionen*, *Widerstandskraft* und *Arbeitsengagement* zugeordnet werden.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Dieser Artikel basiert auf der Forschungsarbeit Simml (2019). Es sei darauf hingewiesen, dass die folgende Zusammenfassung nur eine stark gekürzte und reduzierte Form ausgewählter Ergebnisse darstellt.

<sup>3</sup> Neben der Zuordnung zu einem reinen Muster ist es auch möglich, zu einer bestimmten Musterkombination zu gehören. In Ausnahmefällen kommt es vor, dass Dimensionskombinationen mit gar keinem Muster übereinstimmen und somit keine Musterzuordnung stattfinden kann.

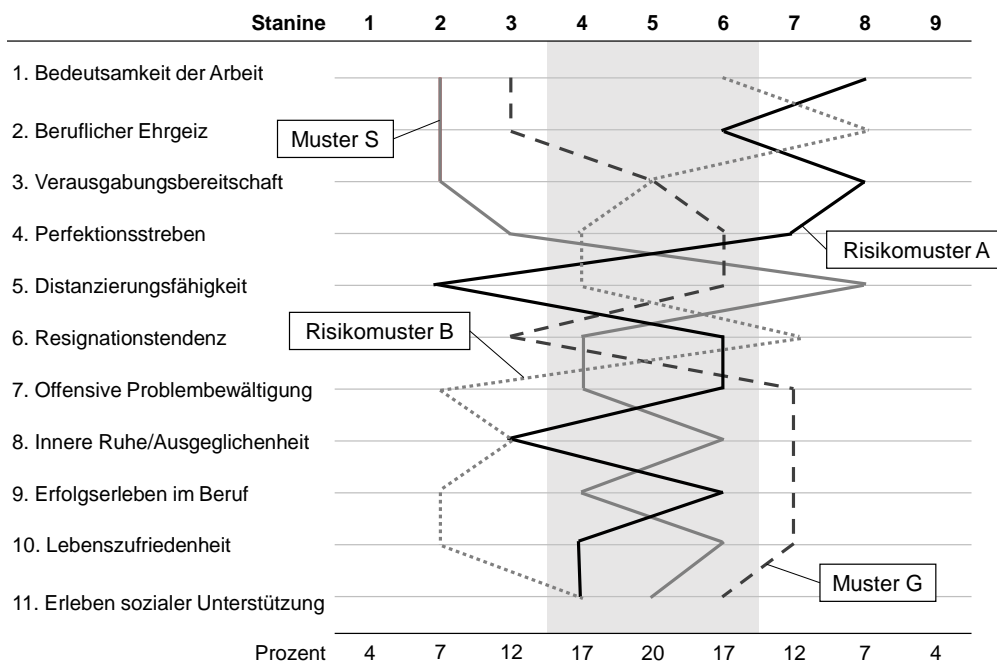


Abbildung 2: Merkmalsausprägungen der vier unterschiedlichen Muster (Schaarschmidt 2006, S. 5)

Während das Muster G (Gesund) den Testteilnehmer als gesund einstuft, schreibt das Muster S (Schonung) ihm Eigenschaften der Schonung zu wie z.B. geringen beruflichen Ehrgeiz und geringe Verausgabungsbereitschaft. Das Risikomuster A (Anstrengung) schreibt dem Testteilnehmer bereits ein erhöhtes Krankheitsrisiko zu, mitunter bedingt durch seine überdurchschnittlich hohe Verausgabungsbereitschaft und seine unterdurchschnittliche Distanzierungsfähigkeit von der Arbeit. Das Risikomuster B (Burnout) weist als Muster mit dem höchsten Krankheitsrisiko Symptome auf, die vergleichbar mit dem fortgeschrittenen Stadium von Burnout sind (Schaarschmidt und Kieschke 2007, S. 86ff).

In der quantitativen Untersuchung haben 117 Lehrkräfte (davon sind 31 Personen männlich, 86 weiblich), verteilt auf 14 Schulstandorte, teilgenommen. Acht Personen obliegt die Funktion der BIK-Abteilungsleitung, davon sind alle männlich. Die Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen sind teilweise beim Kooperationspartner, teilweise an der Berufsschule angestellt oder verbeamtet. Drei Viertel der befragten Lehrkräfte innerhalb der Stichprobe gehören zu letzterer Gruppe, d.h. sie sind an der Berufsschule angestellt oder verbeamtet.

Im qualitativen Teil der Untersuchung wurden nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung 20 Lehrkräfte (davon sind neun Personen männlich, elf weiblich) interviewt, von denen drei Viertel bereits seit drei oder vier Jahren in Berufsintegrationsklassen unterrichten, der Rest kürzer. Die Hälfte der Lehrkräfte hat ein Lehramtsstudium absolviert (25% Lehramt berufliche Schulen, 10% Lehramt Gymnasium, 5% Wirtschaftspädagogik, 10% Ausbildung zum Fachlehrer). Die andere Hälfte hat ein Studium in den Bereichen Kultur-/Theater-/ Sprachwissenschaft oder Deutsch als Fremd-/Zweitsprache absolviert.

### 3. Zusammenfassung der Ergebnisse

#### 3.1 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebnismuster der BIK-Lehrkräfte

37% der BIK-Lehrkräfte stimmen mit dem Muster G (Gesund) überein, 21% mit dem Muster S (Schonung), 29% mit dem Muster A (Anstrengung) und 13% mit dem Muster B (Burnout), wie in der grau markierten Spalte in Tabelle 1 aufgelistet ist.

Tabelle 1: Übereinstimmungen mit den Mustern G, S, A und B

AVEM-Muster	Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen <sup>4</sup>  (Vorliegende Untersuchung)	Lehrkräfte an Beruflichen Schulen nach Geschlecht (Schaarschmidt 2005)	Lehrkräfte gemischter Schulformen in Bayern (Schaarschmidt 2005)	Lehrkräfte gemischter Schulformen deutschlandweit (Schaarschmidt und Kieschke 2007)
B	13%	m: 23%; w: 29%	30%	29%
A	29%	m: 27%; w: 33%	28%	30%
S	21%	m: 27%; w: 20%	25%	23%
G	37%	m: 24%; w: 18%	17%	17%

Tabelle 1 stellt des Weiteren AVEM-Werte aus verschiedenen Untersuchungen bei Lehrkräften in anderen Klassen-/ Schulformen einander gegenüber. Dabei ist festzustellen, dass Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen weitaus häufiger mit dem Muster G und weitaus weniger mit dem Muster B übereinstimmen als die befragten Lehrkräfte der anderen in Tabelle 1 aufgelisteten Untersuchungen. Zwischen den Mustern S und A sind nur sehr geringe und wenig aussagekräftige Differenzen zwischen den unterschiedlichen Erhebungen zu erkennen. Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen scheinen im Durchschnitt also ein geringeres Gesundheitsrisiko als Lehrkräfte in anderen Klassen-/ Schulformen zu haben.

Um mögliche Erklärungsansätze für dieses Ergebnis zu generieren, hilft die Auswertung der qualitativen Untersuchung. Während in zahlreichen Lehrerbelastungsstudien undiszipliniertes Schülerverhalten sowie geringe Solidarität und Unterstützung im Kollegium als zentrale Belastungsfaktoren gelten, betonen BIK-Lehrkräfte, dass die kollegiale Unterstützung in ihren Teams sowie das Schülerverhalten in den Berufsintegrationsklassen sehr positiv ausgeprägt ist und ihnen als starke Ressource bei der Arbeit dient. Die „Herzlichkeit der Schüler“ wird wiederholt in unterschiedlichen Interviews als Ressource angesprochen. Manche erläutern zudem, dass sie sich als Lehrkräfte in den Berufsintegrationsklassen wieder wertgeschätzt fühlen und es ein schönes Gefühl wäre, wenn man merkt, dass die Schüler gerne zur Schule gehen und dankbar dafür sind, Bildung erfahren zu dürfen. Darüber hinaus ist die soziale Unterstützung im Kollegium für Lehrkräfte eine durchwegs positive Ressource und innerhalb ihrer BIK-Teams stark ausgeprägt. Dazu gehöre neben dem Austausch von Ideen und Materialien vor allem auch die emotionale Unterstützung. Die gute Kooperation im Team, in welchem unterschiedliche Professionen zusammenarbeiten (z.B. Lehrkräfte mit Deutsch als Zweitsprache

<sup>4</sup> Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der reinen Mustertypen (N=93).

und Berufs-/Wirtschaftspädagogen unterschiedlicher Fachrichtungen), funktioniert mitunter deshalb sehr gut, weil den Beteiligten der Mehrwert einer Zusammenarbeit bewusst ist. So benötigen beispielsweise DaZ-Lehrkräfte berufliches Fachwissen und Berufs-/Wirtschaftspädagogen Beratung vonseiten der DaZ-Experten, um den Deutschunterricht berufsnah bzw. den beruflichen Fachunterricht der Zielgruppe entsprechend sprachsensibel konzipieren zu können.

### 3.2 Bewältigungsressourcen der BIK-Lehrkräfte

Neben der Unterstützung im Kollegium und dem wertschätzenden Schülerverhalten wurden weitere Bewältigungsressourcen, die aus den Leitfadeninterviews hervorgingen, in die drei übergeordneten Kategorien *organisationale Bewältigungsressourcen*, *personale Bewältigungsressourcen* und *soziale Unterstützung* eingeteilt. Zu jeder Überkategorie werden im Folgenden einige Beispiele zur Veranschaulichung herausgegriffen.

Als *organisationale Bewältigungsressource* dient vielen befragten Lehrkräften, insbesondere Abteilungsleitungen, ein hoher Handlungs- und Entscheidungsspielraum.

*„Mir geht es mit meiner Arbeit sehr gut, weil ich weitgehend autonom arbeite, was aber auch die Voraussetzung für meine Arbeit ist. Ich fühle mich NICHT geschoben oder gedrängt, sondern ich gebe den Takt vor.“*

Zeitdruck und Hektik sind bereits in der Fachliteratur als Faktoren, die Stress auslösen, bekannt. Zugleich führen sie zu weitaus geringerem Belastungserleben, insofern Personen einen großen Spielraum in der Ausgestaltung und Einteilung ihrer Arbeit haben. Dass die Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen viel Spielraum bei der Ausgestaltung ihrer Arbeit haben, unterstützt bereits das Konzept der Berufsintegrationsklassen verbunden mit dem offen gestalteten Rahmenlehrplan, obgleich die konkreten Rahmenbedingungen je nach Schulstandort variieren. Die curriculare Fülle an Inhalten wird zudem dadurch erleichtert, dass zum Ende der Maßnahme keine formale Abschlussprüfung zu bestehen ist.

Eine weitere beispielhafte organisationale Bewältigungsressource bei BIK-Lehrkräften ist die Klasseneinteilung der Schüler nach Sprach-/ bzw. Leistungsniveau, da sich die BIK-Schüler im Hinblick auf ihre Schulbiographie bzw. Vorbildung sehr stark voneinander unterscheiden. Gleichermäßen empfinden BIK-Lehrkräfte kleine Klassen und das Unterrichten im Team (meist eine DaZ-Lehrkraft und ein Berufs-/Wirtschaftspädagoge) als bereichernd.

Mit *personalen Bewältigungsressourcen* werden personenspezifische Merkmale und Faktoren angesprochen, beispielsweise Persönlichkeitseigenschaften oder individuelle Verhaltensmerkmale. Lehrkräfte in BIK stehen zu ihren Schülern häufig in enger Beziehung, viele fühlen sich besonders für alleinstehende junge Erwachsene ohne Familie in Deutschland verantwortlich. Verbunden mit vergangenen Schicksalsschlägen der Schüler und der unsicheren Zukunft in Deutschland aufgrund ausstehender Asylbescheide oder drohenden Abschiebungen fällt es manchen Lehrkräften schwer, die nötige Balance zwischen Nähe und Distanz zu halten, die sich als sehr wichtige Bewältigungsressource herausstellt. Hierzu kann die quantitative Untersuchung auf Basis der AVEM-Dimension „Distanzierungsfähigkeit“ feststellen, dass die Lehrkräfte, die mit einem Risikomuster übereinstimmen, meist eine unterdurchschnittliche Ausprägung im Hinblick auf ihre Distanzierungsfähigkeit zur Arbeit aufweisen:

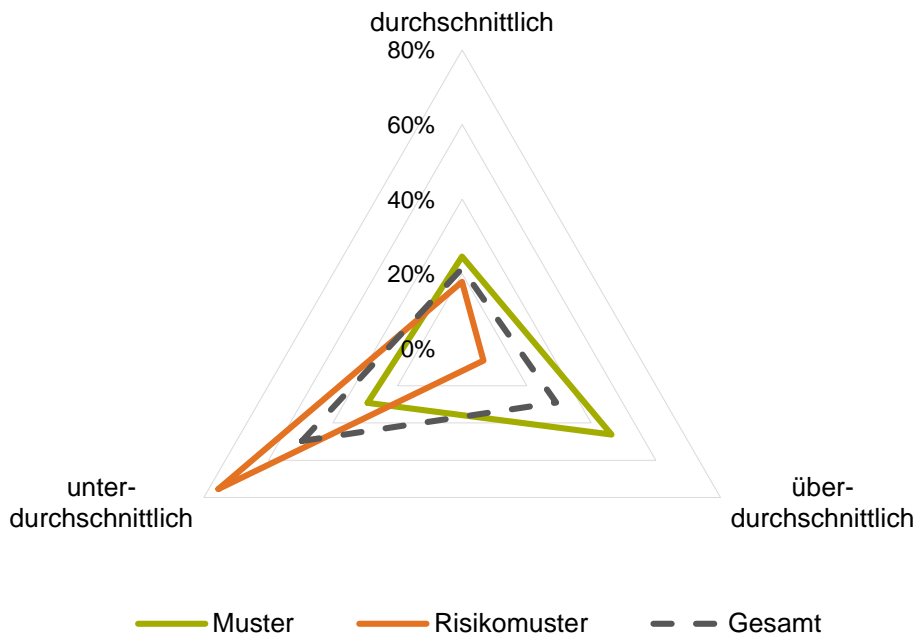


Abbildung 3: Distanzierungs-fähigkeit der BIK-Lehrkräfte<sup>5</sup>

BIK-Lehrkräfte weisen insgesamt eine Tendenz hin zur unterdurchschnittlichen Distanzierungs-fähigkeit auf (50% liegen im unterdurchschnittlichen Bereich, rund 30% über dem Durchschnitt, rund 20% im Durchschnitt). Insbesondere die Risikomuster A und B fallen durch ein stark unterdurchschnittliches Distanzierungsvermögen auf. Während 75% der Risikomuster im unterdurchschnittlichen Bereich liegen, weisen nur 30% der nicht gesundheitsgefährdenden Muster G und S ein unterdurchschnittliches Distanzierungsvermögen auf.

Neben der nötigen Distanzierungs-fähigkeit ist die Sinnhaftigkeit der Arbeit für viele BIK-Lehrkräfte eine weitere Ressource.

*„Ich hab schon wieder das Gefühl, ich hab Schüler, die gerne da sind. Das vermisst man im deutschen Unterricht. Das ist für viele ne Qual die Schule.“*

Unterstützt wird die Sinnhaftigkeit in der Arbeit durch die Wahrnehmung der Schüler als motiviert und wertschätzend. Vor allem Lehrkräfte, die vorher in Klassen mit als undiszipliniert, respektlos oder unmotiviert erlebten jungen Menschen gearbeitet haben, betonen dies.

Zur sozialen Unterstützung gehört neben dem Kollegium und der Schülerschaft auch der wertschätzende Umgang vonseiten der Schulleitung. Dass die soziale Unterstützung im Allgemeinen eine große Ressource für die Lehrgesundheit darstellt, ist auch in der quantitativen Untersuchung festzustellen (vgl. Abbildung 4).

<sup>5</sup> Lesehilfe: Die Dreiecke in Abbildung 3 spannen sich anhand von jeweils drei Werten bzw. Eckpunkten auf: Die Häufigkeit der Ausprägung „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ oder „überdurchschnittlich“ in Bezug auf die eigene Distanzierungs-fähigkeit. Dies wurde sowohl für alle Fragebogen-Teilnehmer (gestrichelte Linie) als auch separat für die einzelnen Mustergruppen (orange und grüne Linie) berechnet. D.h. die Dreiecke verbildlichen, wie viel Prozent der unterschiedlichen Mustergruppen eine unterdurchschnittliche, durchschnittliche oder überdurchschnittliche Ausprägung in der Dimension „Distanzierungs-fähigkeit“ aufweisen. Am Beispiel der Risikomuster bedeutet das für diese Abbildung: Ein Großteil der Risikomuster weisen eine stark unterdurchschnittliche Ausprägung im Hinblick auf die eigene Distanzierungs-fähigkeit auf.

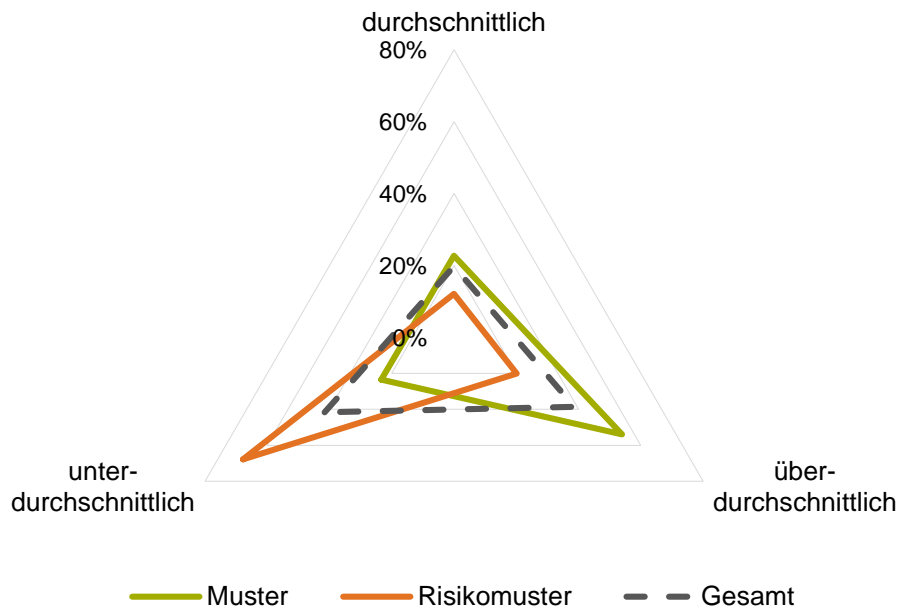


Abbildung 4: Wahrnehmung sozialer Unterstützung nach (Risiko-)Muster

Greift man die AVEM-Dimension der „Wahrnehmung sozialer Unterstützung“ heraus, ergeben sich für die unterschiedlichen Muster folgende Werte: Über zwei Drittel der Risikomuster (68%) fühlen sich sozial nicht unterstützt, während sich rund drei Viertel (77%) der Muster durchschnittlich oder überdurchschnittlich sozial unterstützt fühlen.

### 3.3 Belastungsfaktoren in BIK

38,5% der Stichprobe gehören einem Risikomuster an. Aus den Leitfadeninterviews gehen mehrere Belastungsfaktoren hervor, die im Speziellen durch die Arbeit in Berufsintegrationsklassen auftreten. So sind beispielsweise für viele Lehrkräfte (drohende) Abschiebungen ihrer Schüler belastend, ebenso wie die unsichere Zukunft und die bisherigen Schicksale ihrer Schüler, was bei manchen Befragten Distanzierungsprobleme nach sich zieht. Sowohl bei Entscheidungen über das Asylverfahren als auch die Arbeitserlaubnis, was unmittelbar Auswirkungen auf die berufliche Zukunft der BIK-Schüler hat, haben Lehrkräfte keine Befugnis. Dass teilweise in ihren Augen vorbildliche und fleißige Schüler abgeschoben werden und negativ auffallende Schüler bleiben dürfen, ruft Ungerechtigkeitsempfinden und Ohnmachtsgefühle hervor, welche sie belasten. Diese Zusammenhänge tragen dazu bei, dass es auch Lehrkräfte gibt, die keinen Sinn in ihrer Tätigkeit in Berufsintegrationsklassen sehen.

Abteilungsleitungen klagen insbesondere über die stark erhöhte Menge an bürokratischen Organisations- und Verwaltungsaufgaben in Berufsintegrationsklassen, welche mit enormen zeitlichem Aufwand einhergehen.

Auffällig ist, dass sich die unterschiedlichen Schulstandorte im Hinblick auf die unterschiedlichen Musterausprägungen teilweise deutlich voneinander unterscheiden, wie in Abbildung 5 ersichtlich. Die Abbildung fasst die Muster G und S sowie die Muster A und B in „Risikomuster“ zusammen,<sup>6</sup> aufgeteilt nach Schulstandorten.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Darunter fallen jeweils auch die Musterkombinationen G/S und A/B. „Sonstiges“ fasst die Häufigkeit der Teilnehmer zusammen, welche die Musterkombinationen S/B oder G/A sowie keine Übereinstimmung mit einem Muster erzielt haben.

<sup>7</sup> Für die Auswertung in Abbildung 5 wurden nur die Schulen ausgewählt, von denen mindestens fünf Lehrkräfte am Fragebogen teilgenommen haben.

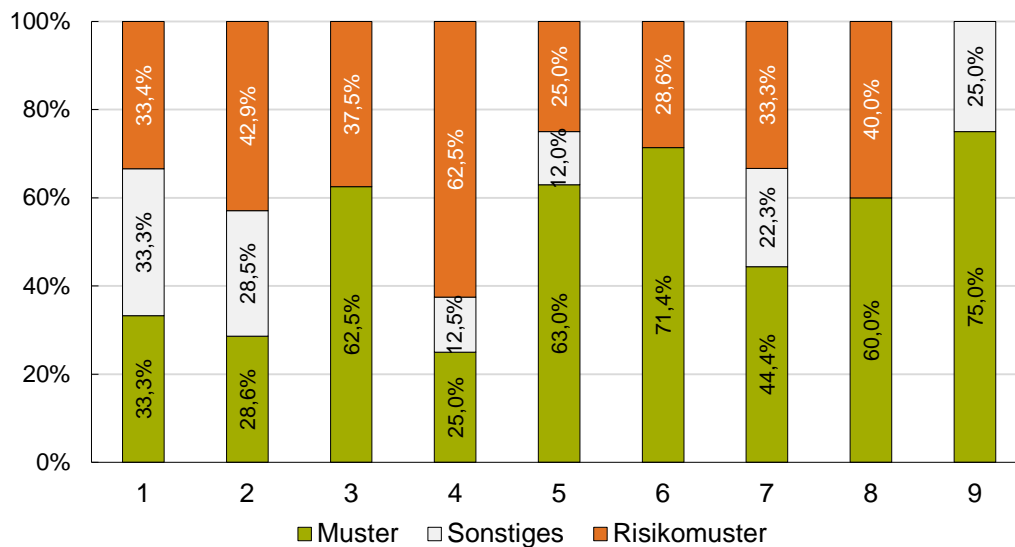


Abbildung 5: Prozentuale Verteilung der (Risiko-)Muster nach Schulstandort

Während beispielsweise an Schule 4 fast zwei Drittel der Testteilnehmer ein Risikomuster (Muster A oder B) aufweisen, dreht sich das Verhältnis an Schule 5 um, an der fast zwei Drittel mit dem Muster G oder S übereinstimmen. An Schule 9 ist unter den Fragebogen-Teilnehmern kein einziges Risikomuster vertreten.

Interessant ist an dieser Stelle zudem, dass übereinstimmende Muster bei enger Zusammenarbeit festgestellt werden konnten. Im Rahmen des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“<sup>8</sup> arbeiten jeweils (mindestens) zwei Lehrkräfte eines Schulstandorts (ein Projektleiter, eine Lehrkraft) zusammen. Am Fragebogen AVEM haben sieben solcher „Pärchen“ teilgenommen. Betrachtet man deren Muster-Ergebnisse, fallen Übereinstimmungen auf: In fünf Fällen sind die Musterzuordnungen der Abteilungsleitung sowie der Lehrkraft identisch. Jeweils zwei „Pärchen“ erreichen die Muster G bzw. A und zwei Kollegen stimmen im Muster S überein. Für dieses Phänomen werden unterschiedliche hypothetische Erklärungsansätze aufgeführt: Die Abteilungsleitungen haben sich ihre Team-Partner nach den Verhaltensweisen und Eigenschaften ausgewählt, die den eigenen ähneln. Oder aber die Verhaltensweisen der Lehrkräfte haben sich durch die gemeinsame Zusammenarbeit einander angepasst bzw. die ausgewählte Lehrkraft hat sich der Projektleitung in ihren Arbeitsweisen und Einstellungen angepasst oder andersrum. Zudem können die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulstandorte wie auch der Führungsstil der Schulleitungen als Erklärungsansätze in Erwägung gezogen werden. Dass der Führungsstil viel Wirkungskraft in verschiedenen Arbeitsbereichen hat, ist bereits aus der Forschung bekannt. So werden beispielsweise die Kooperation und der *Zusammenhalt unter Kollegen stark durch den Führungsstil der jeweils Vorgesetzten gesteuert* (vgl. z.B. Dadaczynski 2012).

### 3.4 Abhängigkeitsvariablen des Belastungsempfindens

Mit Abhängigkeitsvariablen werden im Folgenden Regulationsmechanismen bezeichnet, welche das Belastungsempfinden positiv oder negativ beeinflussen können. Besonders in den Fallanalysen fällt auf, dass sich Lehrkräfte von gleichen oder ähnlichen Anforderungen teilweise sehr unterschiedlich stark belastet fühlen.

<sup>8</sup> Die Forschungsarbeit fand im Kontext zum Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ statt, s. <https://bildungspakt-bayern.de/perspektive-beruf-fuer-asylbewerber-und-fluechtlinge/>.



## Bezugsnorm und sozialer Vergleich

Manche Interviewpartner unterscheiden sich in Bezug auf dieselbe Anforderung oder Rahmenbedingung in ihrer werthaltigen Zuordnung zwischen Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien: So belastet Lehrkraft 1 beispielsweise ihr befristeter Arbeitsvertrag, Lehrkraft 2 fühlt sich davon nicht belastet und Lehrkraft 3 ordnet den befristeten Arbeitsvertrag sogar den arbeitsbezogenen Ressourcen zu. Während Lehrkraft 1 ursprünglich Lehramt für Gymnasien in der Hoffnung auf eine Verbeamtung studiert hat, war Lehrkraft 3 bereits während ihres Studiums bewusst, dass die Arbeitsbedingungen in ihrem Fachbereich häufig befristet und teilweise prekär sind.

*„Ich war vorher Honorarlehrkraft und der Grund, dass ich hier angefangen habe, war das tolle Gehalt, die gute Bezahlung. Das ist eine sozialversicherungspflichtige Stelle, ich bin auch bei der Regierung angestellt. Ich bin zwar nicht verbeamtet, weil ich nicht Lehramt studiert habe, sondern Magister Deutsch als Fremdsprache. Das Gehalt ist wirklich toll, das kann man nicht mit einer Honorarlehrtätigkeit vergleichen. Man hat einen Vertrag bis zu einem Jahr und das ist ein bisschen Sicherheit im Vergleich zu einem Integrationskurs auf Honorarbasis.“ (Lehrkraft 3)*

Lehrkraft 2 steht kurz vor Renteneintritt, weshalb die Befristung für sie keine große Relevanz darstellt.

Es deutet sich allerdings auch an: Je länger verbeamtete und befristet angestellte Lehrkräfte zusammenarbeiten und dieselben Tätigkeiten ausüben, desto stärker wächst die Unzufriedenheit vonseiten der Lehrkräfte mit befristetem Arbeitsverhältnis.

Dieses Beispiel soll exemplarisch zeigen, welchen Einfluss die jeweiligen Bezugsnormen und (sozialen) Vergleiche unterschiedlicher Personen auf ihr Belastungsempfinden haben. Menschen ziehen bestimmte Bezugspunkte (Leistungen, Probleme andere Personen, Situationen zu verschiedenen Zeitpunkten, o.ä.) heran und gleichen ihr eigenes Leben damit ab. So entstehen aufwärts und abwärts gerichtete Vergleiche mit damit einhergehenden Bewertungsprozessen der eigenen Situation. Beide Vergleichsrichtungen können mit positiven oder negativen Gefühlen in Verbindung stehen, wobei sich Abwärtsvergleiche üblicherweise günstig auf die Stimmung auswirken. Vergleichen sich Menschen mit Personen, denen es schlechter geht, erhöht sich also üblicherweise das subjektive Wohlbefinden ersterer (vgl. Bierhoff 2017).

Bei Lehrkraft 3 ist das zum Befragungszeitpunkt aktuelle Arbeitsverhältnis im Vergleich mit der vorherigen Honorartätigkeit eine Verbesserung ihrer Situation. Bei Lehrkraft 1 steht die befristete Anstellung in Widerspruch zur branchenüblichen Beschäftigungsform, der Verbeamtung, wovon auch viele ihrer Kollegen, die Gymnasiallehramt studiert hatten, profitieren. Weil ihr Beschäftigungsverhältnis von dieser Bezugsnorm abweicht, entsteht ein negativer Bewertungsprozess einhergehend mit negativen Gefühlen.

Dass die Unzufriedenheit bei weiterer Zusammenarbeit mit verbeamteten Lehrkräften jedoch auch bei Lehrkraft 1 wachsen kann, erklärt das Prinzip der *relativen Deprivation* verbunden mit dem *Prinzip des Adaptionlevels*, was den *Kontrasteffekt* im Rahmen eines aufwärts gerichteten sozialen Vergleichs bedingt:

Die Bewertungen von Menschen stehen in Zusammenhang mit einem subjektiv gewähltem „Nullpunkt“ als neutraler Bezugspunkt, von welchem aus bestimmte Gegebenheiten in eine positive oder negative Richtung hin eingeordnet werden. Wo dieser Nullpunkt liegt, wird durch die bisherige Erfahrung beeinflusst. Das bedeutet also, dass neu gemachte Erfahrungen wie z.B. die Lehrtätigkeit in BIK in Zusammenarbeit mit verbeamteten Kollegen diesen „Nullpunkt“ in eine bestimmte Richtung verschieben können, sodass sich auch die Bewertungsprozesse bestimmter Gegebenheiten verändern (vgl. z.B. Myers et al. 2005).

Werden die Unterschiede zu einer Vergleichsperson, der es besser geht als einem selbst (Kontrasteffekt eines aufwärts gerichteten Vergleichs), in den Mittelpunkt der Wahrnehmung gerückt, wird üblicherweise der Selbstwert belastet (Prinzip der relativen Deprivation) (vgl. z.B. Mussweiler 2001). Möglich ist jedoch auch der gegenteilige Effekt der Selbstwerterhöhung, wenn die Assimilation, d.h. die Ähnlichkeiten zur erfolgreichen Vergleichsperson, betont werden (vgl. z.B. Mussweiler 2001). Im eben genannten Fallbeispiel zeigt sich ersteres, der Kontrasteffekt mit dem Prinzip der relativen Deprivation, was letztlich bedeutet: Das Glücksempfinden ist relativ zum vermeintlichen Glück der mich umgebenden oder mir nahestehenden Menschen (vgl. Myers et al. 2005).

Dieses Prinzip wird auch im Rahmen des abwärts gerichteten Vergleichs bei den BIK-Lehrkräften sichtbar, sobald sie ihre Lebensverhältnisse mit den Verhältnissen ihrer Schüler mit Fluchthintergrund vergleichen: Ihnen wird bewusst, wie wertvoll ihr bisheriger Lebensstandard ist.

### *Empathie*

Empathie, beeinflusst durch individuelle Wahrnehmungen und Denkweisen, kristallisiert sich in den Fallvergleichen als weitere Abhängigkeitsvariable heraus. Mit Empathie wird an dieser Stelle die Fähigkeit verstanden, sich in andere Personen hineinversetzen und deren Motive, Emotionen und Gedanken erkennen und verstehen zu können.

In den Fallanalysen wurde deutlich, dass das Belastungserleben reduziert ist, sobald die Lehrkräfte Empathie für bestimmte Verhaltensweisen oder Begebenheiten empfinden können. Als Beispiel seien hier Lehrkräfte genannt, die sich vereinzelt von nicht gemachten Hausaufgaben und der Unpünktlichkeit ihrer Schüler belastet fühlen, weil sie das Verhalten nicht nachvollziehen können und dies mit mangelnder Disziplin und geringer Motivation verbinden. Andere Lehrkräfte bringen Verständnis für solche Verhaltensweise auf, weil sie der Meinung sind, man könne in den Gemeinschaftsunterkünften keine Hausaufgaben machen, weil die Lärmbelastung dort zu hoch wäre. Auch für die Unpünktlichkeit der Schüler haben manche Befragten keinerlei Verständnis, andere durchaus, denn dies gehöre zur Herkunftskultur, sodass die jungen Menschen erst Zeit bräuchten, um sich an die in Deutschland vorherrschenden Regeln zu gewöhnen.

### *(Politische) Einstellung und innere Haltung*

Die (politische) Einstellung und die innere Haltung vonseiten der Lehrkräfte sind weitere Abhängigkeitsvariablen des Belastungserlebens. Dass Einstellungen von Lehrkräften einen Einfluss auf das arbeitsbezogene Belastungsempfinden haben, belegten bereits Döring-Seipel und Dauber (2010). In Berufsintegrationsklassen sind besonders politische Einstellungen bedeutungstragend, wenn es um das Ungerechtigkeitsempfinden und Ohnmachtsgefühl in Bezug auf Abschiebungen und anderen asylrechtlichen Entscheidungen vonseiten des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) oder des Ausländeramts geht.

Diesbezüglich ist ausschlaggebend, inwiefern jemand die Steuerung der Fluchtzuwanderung bzw. die jeweiligen politischen Maßnahmen unterstützt oder nicht. Viele Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Entscheidungen des BAMF bzw. des Ausländeramtes willkürlich bzw. nach falschen Kriterien geschehen und/oder im Allgemeinen zu viele Fluchtmigranten zurückgeschickt werden bzw. gar keine Fluchtmigranten zurückgeschickt werden sollten. Manche empfinden solche Entscheidungen als unmenschlich und fühlen sich aufgrund ihrer mangelnden Einflussmöglichkeiten ohnmächtig, was sie belastet. Dahingegen fühlen sich andere Lehrkräfte von dieser Kategorie nicht belastet, weil sie die Entscheidungen der zuständigen Behörden (bewusst) nicht anzweifeln. So erläutert eine Lehrkraft, dass aus ihrer Sicht Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ohnehin „*horrend viel*“ für die Fluchtmigranten investiert und er deshalb auch negative Asylbescheide und andere Entscheidungen vonseiten

der Regierung zu respektieren hätte. Es spielt zudem eine Rolle im Hinblick auf das Belastungsempfinden, inwiefern sich jemand auf die Zahlen der Fluchtzuwanderung im Allgemeinen konzentriert oder die individuellen Einzelfälle in den Fokus rückt.

### *Erfolgs-/Selbstwirksamkeitserleben und Attributionsstil*

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind genauso wie das Erfolgserleben ausschlaggebend für die psychische Gesundheit (Döring-Seipel und Dauber 2010, S. 2; Rothland 2013). Beide werden auch in den Fallanalysen in Verbindung mit einem externalen oder internalen Attributionsstil als Abhängigkeitsvariablen identifiziert.

Der Begriff der „Selbstwirksamkeit“ beschreibt, kurz gefasst, inwiefern eine Person durch eigenes Handeln bzw. eigene Ressourcen zum gewünschten Ziel gelangt (Bandura 1997). Wenn die gewünschte Zielsetzung nicht erreicht wird, bleibt – je nach Attributionsstil – das Erfolgserleben aus und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, d.h. die subjektive Einschätzung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten, verändern sich hin zum Negativen.

Attributionstheorien befassen sich damit, welche Ursachen bestimmten Situationen und Erfahrungen zugeschrieben werden. Internale Attribution bedeutet, dass eine Person sich selbst bzw. das eigene Handeln verantwortlich für bestimmte Umstände und Ereignisse macht. Externale Attribution bedeutet, dass Personen die Ursachen für bestimmte Ereignisse nicht bei sich selbst, sondern in der Umgebung suchen (vgl. Weiner 2012). Dies wird beispielsweise bei einer DaZ-Lehrkraft deutlich, die sich vollständig in der Rolle der Wissens-/Fachvermittlerin sieht und sich stark belastet fühlt, weil bei den Schülern *„nichts hängen bleibt, obwohl ich sozusagen alles gegeben habe“*. Sie misst ihren Erfolg an den Leistungen der Schüler und vergleicht diese mit sehr lerngewohnten Migranten mit hoher Vorbildung, die sie vor ihrer BIK-Tätigkeit in Firmenkursen unterrichtet hatte. Gemessen an deren Lernprogression machen aus ihrer Sicht die BIK-Schüler kaum Fortschritte, das Erfolgserleben ihrer Arbeit bleibt aus. Aus dem Interview lässt sich dabei folgende Entwicklung herausarbeiten: Anfangs sucht die Lehrkraft die Ursachen für die langsame Lernprogression noch bei sich selbst bzw. ihren Kompetenzen, wodurch sich ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hin zum Negativen veränderten und ihr Belastungsgefühl stieg.

*„Ich tu mein Bestes. Aber es ist sehr oft umsonst. Das ist SEHR oft umsonst. Anfangs hab ich mich gefragt, vielleicht liegt es an mir, ich wäre eine schlechte Lehrerin.“*

Als sie sich zusätzlich zur Arbeit in BIK noch eine weitere Stelle in Unternehmen zur Beschulung leistungsstarker Zuwanderer suchte und sie dort eine schnellere Lernprogression bei den Schülern erzielen konnte, veränderte sich ihre Attribution hin zum externalen Stil, was ihr Belastungserleben positiv beeinflusst.

*„Ich mache immer Kurse in Firmen, dort hab ich Inder, Engländer, die sehr schnell lernen. [...] Wenn ich sehe, dass ich dort Erfolge verbuchen kann, dann denk ich mir: Es liegt doch nicht wirklich an mir, sondern an den Schülern, die wir hier an der Schule haben.“*

### *Persönliche Zielsetzungen*

Zudem trägt zum Belastungserleben der eben zitierten DaZ-Lehrkraft bei, dass sie beharrlich das sprachliche Zielniveau B1, welches alle BIK-Schüler gleichermaßen nach spätestens zwei Beschulungsjahren erreichen sollen, verfolgt. Aufgrund der stark unterschiedlichen Vorbildung und Leistungspotentiale der Schüler, können dieses Niveau jedoch nicht alle Schüler gleichermaßen schnell erreichen. Während die DaZ-Lehrkraft hartnäckig an der gesteckten Zielsetzung festhält, erläutern mehrere Berufs-/ Wirtschaftspädagogen in den Interviews, dass sie

sich bei vielen Schülern an einer individuellen Bezugsnorm<sup>9</sup> orientieren und sehr offen an die zahlreichen Herausforderungen in BIK herangehen.

*„Meine Strategie, Belastung runterzufahren, ist, auch mal was anderes gelten zu lassen. Ich schau, wie reagieren die und wie kann ich die weiterbringen. Und in dem Moment, wo ich nicht mehr diesen hohen Anspruch hab, genau so ein Ziel hinzubringen und nur versuche, den nächsten Schritt zu machen, wird die Belastung deutlich geringer.“*

Im Hinblick auf die Zielsetzung ist zwischen einem assimilativen Modus und akkomodativen Modus zu unterscheiden: ersterer beschreibt die hartnäckige Zielverfolgung eines festgelegten Ziels, letzteres die flexible Ziellanpassung (Brandstädter 2009). In Verbindung mit einer individuellen Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung wirkt sich letztere aufgrund der höheren Wahrscheinlichkeit von Teilerfolgen förderlich auf das Belastungserleben aus, während ersteres in Berufsintegrationsklassen häufig zur Frustration führt.

Während DaZ-Lehrkräfte ihre sprachlichen, in Form von Performanzen messbaren Ziele häufig präzise definieren, räumen Berufs-/Wirtschaftspädagogen ihren Zielsetzungen in verschiedenen Bereichen mehr Interpretationsspielraum ein. Sie sehen ihre Rolle im Gegensatz zu vielen DaZ-Lehrkräften nicht nur als Wissensvermittler, sondern „Wir sind ja nicht nur Lehrer, wir sind Psychologen, wir sind Berater“. Insbesondere Abteilungsleitungen schreiben sich zudem die Rollen des Netzwerkers (mit Betrieben, Behörden u.ä.) und des Organisators zu. Entsprechend ihrer eigenen Rollenzuschreibungen variieren die Zielsetzungen der einzelnen Lehrkräfte. Bei eng gesteckten und konkret überprüfbareren Zielen wie beispielsweise das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus ist die Wahrscheinlichkeit des Erfolgserlebens geringer als bei offenen, schwierig messbaren Zielsetzungen in verschiedenen Bereichen.

Das eigene Rollenverständnis ist also eng mit der Zielsetzung und dem Erfolgserleben verbunden und hat Einfluss auf das Belastungsempfinden der Lehrkräfte.

#### 4. Konklusion

Aus den Forschungsbefunden vorliegender Arbeit folgt die Konsequenz, dass aufgrund des stark individuellen Belastungserlebens sowie vieler personenbezogener Bewältigungsressourcen allgemeine Prä- und Interventionsangebote oder Steuerungsmechanismen in Orientierung an objektiven Rahmenbedingungen und Anforderungen an die Lehrkräfte nur bedingt greifen. Viel wichtiger ist es, prozessbegleitende Maßnahmen, die sich individuell auf die jeweiligen Betroffenen bzw. den jeweiligen Schulstandort ausrichten, zu entwickeln/erwägen. Individuelle Wahrnehmungen, Belastungsfaktoren und vorhandene Ressourcen müssen identifiziert werden, um auf darauf aufbauend gesundheitsförderliche Ansätze zu entwickeln.

Trotzdem kristallisieren sich auch übergreifende Aspekte als Anknüpfungspunkte für generell empfehlenswerte Maßnahmen heraus. Wie sich in dieser Untersuchung herausgestellt hat, ist beispielsweise der Zusammenhalt, die emotionale Unterstützung und die gegenseitige Hilfsbereitschaft im Team eine elementare Säule für den Erhalt der Gesundheit. Hierbei kommt vor allem der Schulleitung eine bedeutende Rolle zu.

---

<sup>9</sup> Die individuelle Bezugsnorm misst den Fortschritt des einzelnen Schülers an der vorhergehenden Leistung. Dabei gibt es drei Möglichkeiten der Entwicklung: Verbesserung, Verschlechterung oder gleichbleibende Leistung (Rheinberg 2009; Mischo und Rheinberg 1995).

## Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Baumann, B.; Riedl, A. (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 34).
- Bierhoff, H. W.; Herner, M. J. (2002): Begriffswörterbuch Sozialpsychologie. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandstädter, V. (2009): Persistenz und Zielablösung. In: V. Brandstädter, J. H. Otto und J. Bengel (Hg.): Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 11), S. 79–88.
- Dadaczynski, K. (2012): Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule. In: DAK-Gesundheit und Unfallkasse NRW (Hg.): Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Köln: Carl Link, S. 197–227.
- Döring-Seipel, E.; Dauber, H. (2010): Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. In: *Schulpädagogik heute* 1 (2). Online verfügbar unter [http://www.humanistische-paedagogik.de/mediapool/92/927547/data/Doering-Seipel\\_Dauber\\_SALUTOa.pdf](http://www.humanistische-paedagogik.de/mediapool/92/927547/data/Doering-Seipel_Dauber_SALUTOa.pdf), zuletzt geprüft am 27.09.2016.
- Euler, D. (2016): Schaffen wir das? - Herausforderungen und Gestaltungsansätze für die Berufsbildung von Flüchtlingen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112 (3), S. 341–359.
- Heider, F.; Deffner, G. (1977): Psychologie der interpersonalen Beziehungen. 1. Aufl. Stuttgart: Klett (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Heinrichs, K.; Kärner, T.; Ziegler, S.; Neubauer, J. (2016): Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden - Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation* 47 (3), S. 231–241.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1987): Transactional theory and research on emotions and coping. In: *European Journal of Personality* 1 (3), S. 141–169.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik).
- Mischo, C.; Rheinberg, F. (1995): Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 9 (3/4), S. 139–151.
- Mussweiler, T. (2001): Focus of comparison as a determinant of assimilation versus contrast in social comparison. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 27 (1), S. 38–47.
- Myers, D. G.; Grosser, C.; Wahl, S.; Hoppe-Graff, S. (2005): Psychologie. Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Rheinberg, F. (2009): Bezugsnormorientierung. In: H.-K. Arnold, U. Sandfuchs und J. Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 643–648.
- Riedl, A.; Simml, M. (2016; 2018; 2019): Zwischenberichte der unterschiedlichen Projektjahre im Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung. Hg. v. Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Rothland, M. (Hg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaarschmidt, U. (Hg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U. (2006): AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In: Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hg.): Psychologische Diagnostik – Weichenstellung für den Reha-Verlauf. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH, S. 59-82.

Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: M. Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 81–98.

Simml, M. (2019): Belastungserleben und Bewältigungsressourcen bei Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen. Peter-Lang Verlag.

Weiner, B. (2012): Attributional theory of motivation and emotion. Heidelberg: Springer.